

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

KOUČINK VE FIREMNÍ PRAXI



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Ing. Jolana Knoppová**

Vedoucí práce: **PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.**

Olomouc

2013

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Koučink ve firemní praxi“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Tuto práci věnuji svému muži Pavlovi a své dceři Alence.

Děkuji vedoucímu této práce Matúši Šuchovi za jeho nápady i rychlou a povzbudivou zpětnou vazbu, kterou mne vždy motivoval k další práci.

Zvláštní poděkování patří také mé sestře Lence.

V Olomouci dne 31. března 2013

Podpis

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	8
1. Vymezení a charakteristika koučování	8
1.1 Co je to koučování	8
1.2 Dimenze koučování	11
1.2.1 Kouč	11
1.2.2 Oblasti využití koučování	15
1.2.3 Průběh koučování – modely a přístupy	18
1.2.4 Koučovaný (a další zainteresované strany)	22
2. Koučování v organizacích	25
2.1 Exekutivní koučink	26
2.2 Manažer jako kouč	28
2.3 Interní koučink	30
3. Faktory účinnosti koučování	33
3.1 Faktory na straně klienta	34
3.2 Koučovací vztah	36
3.3 Reflektování kritických okamžiků v koučování	39
3.4 Definování předmětu (zakázky) a cílů koučování	42
3.5 Faktory na straně kouče	46
II. Empirická část	50
4. Metodologický rámec výzkumu	50
4.1 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky	50
4.2 Aplikovaná metodika	52
4.2.1 Bochumský osobnostní dotazník - BIP	52
4.2.2 Individuální hloubkové rozhovory	54
4.2.3 Metody analýzy dat	55
4.3 Zkoumaný soubor	56
4.3.1 Charakteristika zkoumané populace	56
4.3.2 Charakteristika zkoumaného souboru	57
4.4 Organizace a průběh šetření	58
5. Výsledky výzkumu	61
5.1 Výstupy Bochumského osobnostního dotazníku	61
5.2 Výstupy polostrukturovaných rozhovorů	64
5.2.1 Vyhodnocení prvního okruhu – motivace interních koučů	64
5.2.2 Vyhodnocení druhého okruhu – účinné faktory v koučování	69
5.2.3 Vyhodnocení třetího okruhu – slabiny a rozvojové potřeby koučů	73
5.2.4 Vyhodnocení čtvrtého okruhu – metody a techniky koučování	76
5.3 K odpovědím na výzkumné otázky	79
6. Diskuse	84
7. Závěry	89
8. Souhrn	91
Literatura	95
Přílohy	99

ÚVOD

Koučování je relativně mladou a dynamicky se rozvíjející disciplínou, která z původně omezené oblasti praxe pronikla již do mnoha oblastí života jednotlivců i organizací a stala se tak i určitou módní záležitostí. Vznik, rozvoj a úspěšnost koučování jsou do jisté míry fascinující, zvláště pokud si uvědomíme, že se původně jednalo o prolnutí znalostí a přesvědčení několika málo jednotlivců, pocházejících z různých odvětví a to za určitých specifických socioekonomických podmínek své doby. Vznik a rozvoj koučování byl skutečně založen na osobních vazbách několika obdobně smýšlejících jednotlivců, kteří díky svému přesvědčení a houževnatosti vytvořili zcela nový koncept práce s potenciálem lidí a v průběhu 15 až 20 let dali vzniknout celému novému odvětví.

S koučováním jsem se osobně setkala po roce 2000 v českém firemním prostředí, kdy se začalo profilovat vedle nástrojů jakými byl mentoring, a kdy začalo být využíváno v rámci vlny zájmu o specifické formy hodnocení a rozvoje manažerů. Tehdy bylo koučování vnímáno především jako „nápravný nástroj“, který byl manažerům často nabízen jako poslední možnost pro jejich zlepšení v konkrétních oblastech jejich manažerského chování a výkonu. Mít svého externího kouče bylo výsadou manažerů, avšak ne zcela populární.

Po zhruba deseti letech se situace zcela změnila. Na chodbách stejných firem jsem potkávala řadové zaměstnance, kteří se doslova chlubili tím, že mají svého interního kouče a jak jim to pomáhá. V té době jsem sama dostala nabídku stát se interním koučem a měla jsem tak možnost seznámit se se systémem interního koučování i s lidmi kolem něj.

Poté, co jsem se z oblasti firemního prostředí na čas vzdálila, bylo pro mne osobně zajímavé se k tématu interního koučování vrátit a zjistit, kdo vlastně ti interní koučové dnes jsou, jací to jsou lidé, jaký je jejich postoj ke koučování a jak k němu vlastně osobně přistupují.

Zájem o nalezení odpovědí na tyto otázky se částečně promítl také do zaměření této práce, neboť předmětem zkoumání je v ní především sám interní kouč – jeho sebehodnocení a reflexe vybraných aspektů koučování.

Cílem této práce je tedy prozkoumat a popsat vybrané aspekty současného stavu interního koučování ve zvolené společnosti a na základě jejich vyhodnocení a propojení formulovat praktické závěry a doporučení týkající se dalšího vzdělávání interních koučů a rozvoje interního koučování.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou.

Teoretická část je věnována vymezení pojmu koučování, jeho jednotlivým dimenzím a oblastem využití, a to jak ve firemním prostředí, tak mimo něj. Věnuje se také popisu a kategorizaci faktorů účinnosti koučování a čerpá z výsledků aktuálních výzkumů v této oblasti.

Výzkumná část popisuje organizaci, průběh a výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu zaměřeného na zjištění a popis motivace interních koučů, obrazu profesních charakteristik osobnosti interních koučů, vnímaných faktorů účinnosti v koučování i míry využívání konkrétních technik a nástrojů koučování interními kouči. Odpovídá také na otázku týkající se možných souvislostí mezi vnímanými faktory účinnosti koučování a osobnostními charakteristikami interních koučů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení a charakteristika koučování

Tato kapitola je věnována vymezení pojmu koučování a popisu jeho jednotlivých dimenzí.

1.1 Co je to koučování

Koučování je obecně považováno za jeden z rozvojových nástrojů, jehož cílem je dosažení změny, a to jak na úrovni jednotlivce (v oblasti jeho osobního života či mezilidských vztahů), tak na úrovni celé organizace (v oblasti firemní kultury, organizačního chování, apod.). Při pohledu do relevantní literatury zjistíme, že koučování je obvykle vymezováno vedle pojmů pocházejících z obou těchto oblastí – oblasti rozvoje jednotlivce i rozvoje organizace jako celku. V oblasti rozvoje jednotlivce je koučink zmiňován v souvislosti s poradenstvím, psychoterapií, učením, apod.; v organizační a firemní oblasti je pak zmiňován vedle aktivit jakými jsou mentoring, vzdělávání, kariérové poradenství, hodnocení zaměstnanců, zpětná vazba, leadership, apod. Ve všech případech jde však o snahu koučování od těchto pojmů nějak odlišit a najít jednoznačné dělicí hranice (viz. např. Passmore, Peterson & Freire, 2012).

Není tedy překvapující, že existuje mnoho různých definic koučování, které se liší především ve svém důrazu na to, v jakém kontextu je koučink využíván, kdo je koučem a koučovaným, co je předmětem koučování a jakým způsobem je vedeno. Uvedme si nyní výběr několika definic, které nám pojem koučování blíže představí.

Jeden z největších popularizátorů koučování John Whitmore o koučování píše (Whitmore, 2011, 21): *„Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování, spíše než aby něčemu učilo, pomáhá učit se.“*

Bachkírova, Cox a Clutterbuck (2009) popisují koučování jako proces lidského rozvoje, který je založen na cílené a strukturované interakci, při níž jsou využívány vhodné strategie, nástroje a techniky, a jehož cílem je dosažení a

udržení žádoucí změny ve prospěch koučovaného a případně i dalších zainteresovaných stran.

Mezinárodní federace koučů definuje koučink jako „*důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání*“ (ICF ČR, 2009a), a také jako „*partnerství s klienty v procesu, který je tvůrčí, podporuje nové nápady a inspiruje je k maximálnímu využití jejich osobního a profesního potenciálu*“ (ICF ČR, 2008).

Někteří autoři (např. Fillery-Travis & Lane, 2006) se koučink snaží vymezit také skrze to, co není, a podle nich koučování především není (psycho-)terapie. Případně jej také nazývají terapií pro lidi, kteří nepotřebují terapii.

Česká asociace koučů (2012) na svých internetových stránkách uvádí: „*Koučování chápeme jako proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů. Tento proces vede k trvalému zvyšování kompetence partnera, přičemž kouč klientovi ponechává odpovědnost jak za stanovování cílů a hledání cest k nim, tak i za dosažení konečného výsledku*“.

Grant (2012a) provedl analýzu definic koučování podávaných nejrůznějšími profesními organizacemi koučů ve světě a zjistil, že podle nich koučování ve své podstatě pomáhá jednotlivci usměrňovat a zaměřovat své vnitřní (intrapersonální) i vnější (interpersonální) zdroje k dosažení záměrné a pozitivní změny ve svém osobním nebo pracovním životě.

Passmore a Fillery-Travis (2011, 74) navrhli na základě studia výzkumů a odborné literatury publikované v první dekádě tohoto tisíciletí vlastní, poměrně širokou definici koučování, která říká, že „*koučink je sokratovsky založený dialog mezi koučem a koučovaným, který je založen na otevřených otázkách pokládaných koučem, které mají koučovaného podnítit k většímu sebeuvědomění a osobní zodpovědnosti*“.

Daňková (2008) naopak poměrně úzce chápe koučování jako jeden ze způsobů vedení lidí.

A konečně například Ficher-Epe (2006) rozumí koučováním kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku.

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že koučování je možno chápat jako: (i) cílenou a strukturovanou intervencí, (ii) založenou na vztahu mezi koučem a koučovaným, (iii) vedoucí především k rozvoji lidského potenciálu koučovaného, (iv) s cílem dosažení určité změny, (v) přičemž zodpovědnost za její dosažení zůstává na koučovaném.

Z této charakteristiky koučování budeme dále vycházet také v této práci, neboť se domníváme, že vhodně vystihuje podstatu koučování a jeho využití ve firemní praxi, kterým se budeme dále také zabývat.

Toto shrnutí můžeme ještě doplnit pohledem Stober a Granta (2010), kteří v různých definicích koučování spatřují především tyto stěžejní společné prvky:

- Vztah mezi koučem a koučovaným je založený na vzájemné důvěře, rovnoprávnosti a spolupráci;
- Koučování je zaměřeno na hledání a vytváření řešení a dosahování cílů, nikoliv pouze na analýzu problému;
- Koučovaný netrpí klinicky významnými duševními problémy;
- Kouč je odborníkem na koučování, ale nemá nutně odborné znalosti v oblasti, ve které se chce koučovaný rozvíjet;
- Koučovací proces je strukturovaný a je systematicky zaměřen na podporu osobního rozvoje koučovaného.

Koučink staví na poznatcích z mnoha oborů – původně především sportu, obchodu a podnikání, (humanistické a transpersonální) psychologie a andragogiky - a je jejich unikátní syntézou (Brock, 2012). Mnoho autorů (Passmore & Fillery-Travis, 2011; Grant, 2011) se domnívá, že především teoretické a praktické poznatky z oboru psychologie jsou jeho nejdůležitější součástí, neboť koučování je postaveno především na vztahu (mezi koučem a koučovaným), jehož studium je přirozenou doménou psychologie.

První a nejstarší větve postmoderního koučování¹ rozvíjeli v 70. a 80. letech 20. století především manažeři, kteří se snažili nalézt optimální způsob řízení lidí, který by vedl k maximalizaci podávaného výkonu. Od té doby prošlo koučování

¹ Brock (2012) považuje období, kdy bylo koučování doménou sportu, za jeho moderní období. Současné období využití koučování především mimo oblast sportu popisuje jako postmoderní.

prudkým vývojem a proniklo postupně i do mnoha jiných oblastí lidského života. V současné době je již koučování chápáno nejen jako jeden ze způsobů řízení lidí využitelný v manažerské praxi, ale také jako profese, jako samostatné odvětví služeb, jako soubor určitých dovedností či jako specifická forma komunikace (Brock, 2012).

V češtině se setkáváme především s pojmy koučink a koučování, které budeme dále považovat za synonyma a používat je v této práci bez dalšího rozlišení.

1.2 Dimenze koučování

V předchozí kapitole jsme si představili koučování v jeho obecné rovině prostřednictvím několika definic převzatých z různorodých zdrojů. V následující části se již blíže zaměříme na podstatu koučování a přiblížíme si jeho jednotlivé dimenze, tedy to, kdo je koučem, jak koučování probíhá, co je předmětem koučování, a kdo je koučován.

1.2.1 Kouč

Jak jsme již naznačili v části 1.1, je kouč především průvodcem – průvodcem koučovaného na jeho vlastní cestě k jeho vlastnímu cíli či řešení. Hlavním nástrojem kouče je rozhovor, ve kterém by se měl projevit jako kompetentní a důvěryhodný partner koučovaného, nikoliv jako odborník, který vše zná a řídí.

Podle situačního a organizačního kontextu, ve kterém koučování probíhá, může být koučem:

- jednak profesionální kouč, tedy člověk, který se koučování věnuje jako své profesi nebo převažující oblasti zájmu, který má pro koučování potřebnou kvalifikaci a je členem některé profesní organizace koučů. Pokud si takového kouče najme organizace, hovoříme o něm také jako o externím kouči.
- ve firemním prostředí také manažer nebo interní kouč.
- i člověk sám sobě. V tomto případě hovoříme o sebekoučování jako o aplikaci vybraných postupů a technik koučování na sebe sama. Tomuto

konceptu založeném na prohlubování uvědomění, všímavosti a využívání záměrné pozornosti se u nás věnuje např. Bahbouh (2010). Jiní autoři chápou sebekoučování také jako využití různých on-line nástrojů a pomůcek (dotazníků, setů otázek, apod.), které nahrazují fyzickou přítomnost osoby kouče tváří v tvář (Segers, Vloeberghs, Henderickx & Inceoglu, 2011).

Vzhledem k tomu, že koučování v prostředí organizací věnujeme samostatnou kapitolu, zaměříme se zde dále pouze na osobu profesionálního kouče.

V současném pokračujícím období rozmachu koučování by se s trochou nadsázky dalo říci, že koučem se může nazývat každý, kdo v rámci nějakého kurzu získal povědomí o koučování a má ambice tento koncept dále využívat při práci s druhými lidmi. Koučink se jakožto stále ještě poměrně mladé a atraktivní odvětví potýká s velkým přílivem nových „koučů“, kteří se chtějí věnovat této profesi, přestože pro ni nemají relevantní předpoklady. Jednotlivci i organizace by tak měly k výběru koučů pro sebe a své zaměstnance přistupovat s náležitou péčí, neboť kvalita dostupných služeb se i na našem trhu může značně lišit.

V tomto ohledu je i na českém trhu nezastupitelná role profesních organizací koučů, které pro své klienty jasně vymezují, co pod pojmem koučink nabízejí a co je možné očekávat od jejich členů-koučů¹. Nejstarší profesní asociace koučů Mezinárodní federace koučů (ICF), která byla založena v USA v roce 1995 a v současnosti má více než 22 000 členů, na svých webových stránkách uvádí, jak se v ICF sdružení koučové chovají a přistupují ke svým klientům, jaký etický kodex dodržují a jaké hlavní kompetence znají a rozvíjí. Základních kompetencí kouče dle ICF je celkem jedenáct, jsou zařazeny do čtyřech kategorií a jsou vymezeny určitým specifickým chováním kouče následovně (ICF ČR, 2009b):

¹ I když se v literatuře objevuje také jejich kritika pro jejich určitou „samozvanost“ ve vytváření vzdělávacích programů a akreditačních systémů, které nemusí mít vždy náležitou kvalitu a mohou sloužit pouze pro potřeby získání „dobře znějícího“ titulu akreditovaného profesionálního kouče (Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010).

Tab. 1.1 Základní kompetence kouče dle standardů ICF koučování

A. Vytvoření základů pro práci s klientem
1. Dodržování etického kodexu a profesionálních standardů
2. Definice dohody (kontraktu) pro koučink
B. Vytvoření vzájemného vztahu
3. Vytvoření důvěry a blízkosti s klientem
4. Koučovací pozice (přítomnost kouče)
C. Efektivní komunikace
5. Aktivní naslouchání
6. Užívání silných otázek
7. Přímá komunikace
D. Podpora učení a dosažení výsledků
8. Rozvoj sebeuvědomění (umožnit klientovi uvědomit si svou situaci)
9. Navrhování akcí
10. Plánování a stanovení cílů
11. Řízení rozvoje a odpovědnosti

Platnost, respektive oprávněnost stanovení právě těchto kompetencí kouče se ve své studii snažily ověřit Griffiths a Campbell (2008), a to s využitím metody ukotvené teorie na základě rozhovorů s ICF certifikovanými kouči a jejich současnými i bývalými klienty. Z výsledků jejich studie vyplynulo, že koučové i jejich klienti při reflexi koučovacího procesu sami spontánně potvrdili vysokou významnost a platnost celkem 9 z 11 výše uvedených kompetencí.

Další významnou rolí profesních asociací koučů je udělování individuálních akreditací profesionálním koučům a to na základě několika stanovených kritérií. Například Mezinárodní federace koučů rozlišuje tři akreditační stupně, které jsou podloženy stanoveným počtem hodin vzdělání, praxe a zkoušek, které prověřují znalosti a způsobilosti koučů – tedy především znalost etických pravidel koučování a úroveň dosažených koučovacích kompetencí (ICF ČR, 2009b).

Jednou z významných cest k udržení a zvyšování profesních kompetencí kouče je také supervize, k níž by měl mít profesionální kouč přístup, a jejíž role může být některými profesními organizacemi koučů ukotvena přímo v jejich akreditačních požadavcích či etickém kodexu. To platí například u Evropské rady pro mentoring a koučink (EMCC, n.d.).

Lidské a osobnostní kvality dobrého kouče byly zkoumány a ověřovány také v mnoha studiích a to nejčastěji z úhlu pohledu jejich klientů, koučovaných. Ti tedy od svých koučů očekávají především vysokou míru sebeuvědomění, přítomnost klíčových koučovacích kompetencí, znalost pravidel etiky a vedení koučovacího vztahu (Passmore & Fillery-Travis, 2011). Dle zjištění Whybrow (2008) by měl kouč vyvolávat u klienta přirozený respekt, být autentický, vyvolávat v koučovaném pocit důvěry, řídit klientova očekávání, být schopen pracovat s emocemi a vědět, kdy je potřeba využít supervize.

Přestože oblast formálního vzdělání kouče nehraje ve většině případů roli na jeho cestě k získání statusu profesionálního kouče, v literatuře je poměrně hojně diskutována otázka, zda by měli mít koučové psychologické vzdělání. Wasylyshyn (2003) uvádí, že koučové, kteří nemají psychologické vzdělání mohou být méně úspěšní při práci s klienty, u nichž je cílem koučování dosažení změny hluboce zakořeněného dysfunkčního vzorce chování. Přidává také názor Berglase (2002, in Wasylyshyn, 2003), který se domnívá, že koučové bez psychologické přípravy mohou snadno podcenit či přehlédnout psychické problémy klienta, protože jim prostě nerozumí. Závažnější pak podle něj je, pokud se takoví koučové snaží v koučování pracovat s problémy klienta, které však pramení z dřívějších neodhalených či neřešených psychických obtíží. Takovou intervencí pak mohou koučové stav klienta i zhoršit¹.

Wasylyshyn (2003) dodává, že klienti očekávají od svého kouče spíše určitý správný poměr znalostí z oblasti psychologie a obchodu. Když se ve svém výzkumu dotazovala 87 manažerů, na základě čeho by si vybrali svého (externího) kouče, 82% z nich uvedlo, že by měl mít vysokoškolský titul z psychologie, 78% dále jmenovalo zkušenosti z oblasti obchodu a managementu, 25% respondentů dále očekávalo zkušenosti s koučováním, 15% zkušenost z konkrétní oblasti podnikání klienta a znalost firemní kultury dané společnosti, a konečně 12% respondentů by si ještě nechalo kouče doporučit jinou důvěryhodnou osobou. V oblasti osobnostních charakteristik koučů pak respondenti v tomto průzkumu očekávali především schopnost kouče navázat silný vztah s koučovaným (skrze

¹ Z tohoto důvodu například Mezinárodní federace koučů na svých webových stránkách uvádí seznam nejvýznamnějších indikátorů, které by měly kouče upozornit na to, aby klienta vhodným způsobem odkázal na péči psychologa či psychiatra.
(<http://www.coachfederation.org/articles/index.cfm?action=view&articleID=773§ionID=27>)

svou empatii, vřelost, projev důvěry v klienta, pozorné naslouchání), jistou úroveň profesionality (vnímanou jako mix inteligence, upřímnosti, důvěryhodnosti a objektivity) a také schopnost efektivně využívat metody koučování (schopnost konstruktivně sdělovat klientovi pravdu, zasazovat věci do kontextu, odhalovat skutečnou podstatu věcí, apod). K některým z těchto zjištění se ještě dále vrátíme v kapitole věnované účinným faktorům koučování.

1.2.2 Oblasti využití koučování

Jak jsme ukázali již při definování pojmu koučování, jedna z jeho charakteristik se vázala k využití koučování pro tzv. neklinickou populaci. Koučování je tedy vnímáno jako druh intervence vhodné pro osoby s relativně dobrým psychickým zdravím, které netrpí vážnými duševními problémy ani abnormální mírou úzkosti. Z této premisy je pak možné odvodit oblasti, ve kterých je koučování nejvíce využíváno a ve kterých může mít jeho využití smysl a přínos pro klienta.

Někteří autoři však dále apelují na to, aby se výzkum v oblasti koučování soustředil mimo jiné na ještě lepší popis a vymezení oblastí vhodného využití koučování, a to především ve vztahu k jiným příbuzným aktivitám jako je mentoring, poradenství, psychoterapie, apod., aby nedocházelo k pronikání koučinku do oblastí, kde je již jeho využití nevhodné, nepřiměřené závažnosti situace či dokonce potenciálně pro klienta nebezpečné (Passmore & Fillery-Travis, 2011).

V literatuře jsou obvykle uváděny tři široké oblasti, v nichž je koučink jakožto rozvojová aktivita v současné době využíván (Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010). V každé oblasti se pak nachází určité typické okruhy, které se stávají předmětem koučování, a které se dále dle konkrétních potřeb a očekávání jednotlivce-koučovaného zužují až na úroveň individuální koučovací zakázky:

- 1) Koučink v oblasti rozvoje dovedností (*skills coaching*) se zaměřuje na rozvoj konkrétních dovedností. Může se jednat například o rozvoj prezentačních, komunikačních nebo prodejních dovedností. Kouč v těchto případech často vystupuje jako určitý vzor v oblasti žádaných dovedností a chování a koučování může probíhat formou opakovaného

nácviku a praktického tréninku dané dovednosti či chování dle zpětné vazby poskytované koučem.

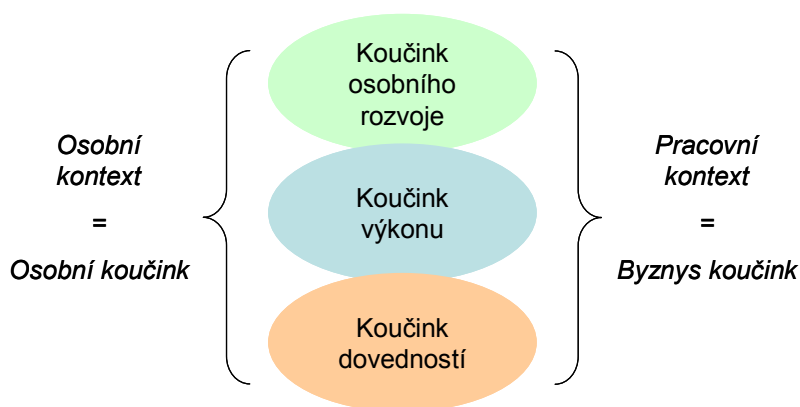
- 2) Koučink v oblasti zlepšování výkonu (*performance coaching*) se zaměřuje na zlepšení výkonu koučovaného v určité oblasti a v určitém čase. Kouč a koučovaný se pak při své práci soustředí především na pochopení podstaty a osvojení si konkrétních praktických dovedností v oblasti nastavování cílů, překonávání překážek při jejich dosahování, sledování a hodnocení výkonu, apod.
- 3) Koučink v oblasti osobního a profesního rozvoje (*developmental coaching* nebo také *life coaching*) je poměrně širokou oblastí, v níž se do popředí dostávají intimnější témata z osobního, ale i pracovního života. Předmětem koučování se stávají témata jakými jsou lepší pochopení sebe sama a svého okolí, nalézání smyslu, hledání nových životních perspektiv či smysluplného pracovního uplatnění. Koučování pak slouží k vytvoření určitého osobního prostoru a zastavení, v němž může koučovaný přemítat o daných tématech a za podpory kouče plánovat například konkrétní životní a pracovní změny i jednotlivé kroky k jejich naplnění.

Z výše uvedeného je také zřejmé, že jednotlivé oblasti koučování kladou různé nároky na osobnost i odbornost kouče, což na trhu vede také k jisté míře specializace na jednotlivé oblasti. Můžeme říci, že nároky na praktické dovednosti kouče i jeho odbornou způsobilost jsou nejvyšší právě u témat z třetí oblasti *developmental/life* koučinku. Fillery-Travis a Lane (2006) se domnívají, že právě v této oblasti je vhodné, aby kouč měl psychologické či psychoterapeutické vzdělání a také určité penzum praxe podložené akreditací u některé uznávané profesní organizace koučů, která ho zároveň zavazuje k dodržování specifických etických pravidel a nabízí mu možnost, případně i povinnost, supervize.

Jiný pohled na oblasti využití koučování nabízí na základě svých praktických zkušeností de Haan (2011), který uvádí, že oblasti koučování a konkrétní problémy klientů, se kterými do koučování přicházejí, je možné roztřídit takto:

- problémy týkající se obsahu, náplně určitých činností, se kterými se koučovaný doposud nesešel, nebo pro něj představují čerstvou zkušenost či výzvu (např. příprava nabídek). Klienti se v těchto situacích často ptají „*Jaký...?*“ – jaký systém mám použít, jaký styl práce je nejefektivnější, apod.
- otázky týkající se jednání a způsobů chování v určitých situacích nebo při řešení konkrétních problémů. Koučovaní se pak často ptají „*Jak...?*“: jak se mám v této situaci zachovat, jak mám tento problém řešit, apod.
- a konečně oblasti, kde v centru pozornosti je samotná osoba koučovaného. Zde se koučovaní často ptají „*Co...?*“: co je pro mne nejlepší; „*Proč...?*“: proč se stále dostávám do stejných situací; případně „*Kdo...?*“: kdo skutečně jsem, apod.

Formálně se koučování v zásadě může odehrávat ve dvou kontextech – v osobním, kdy se člověk/jednotlivec rozhodne vyhledat služeb kouče, a v kontextu pracovním či firemním, kdy se zaměstnanec rozhodne, či kdy mu sama organizace nabídne využít služeb kouče. Prolínání uvedených oblastí a kontextů koučování můžeme znázornit následujícím schématem (zpracováno autory volně s využitím zdrojů citovaných v této kapitole):



Obr. 1.1 Prolínání oblastí koučování a kontextů jeho využití

Uvedené oblasti koučování na sobě nejsou nezávislé a v praxi se často prolínají. Specifikům využití koučování v pracovním kontextu a jeho dalšímu členění pak věnujeme samostatnou kapitolu.

1.2.3 Průběh koučování – modely a přístupy

Pokud hovoříme o průběhu koučování, máme na mysli to „jak se koučování děje“, jak probíhá. Ve větším detailu se tedy jedná o to, jak kouč ke koučování přistupuje, jaké teoretické východisko zastává a uplatňuje, jak koučování, tj. sled jednotlivých setkání a jejich obsah, strukturuje, a konečně také jaké konkrétní techniky při koučování využívá. Můžeme tedy říci, že průběh koučování v sobě kombinuje určité typické prvky struktury a obsahu koučování.

V oblasti struktury hovoříme o různých modelech koučování. V populárně-naučné literatuře se setkáme s mnoha různými koučovacími modely (známými např. pod akronymy *GROW*, *ACHIEVE* či *PRACTICE*), které však zčásti slouží spíše k marketingovému odlišení jednotlivých koučovacích přístupů a autorských škol. Dingman (2006) provedla srovnání různých koučovacích modelů popsaných v literatuře a dospěla k závěru, že existuje celkem šest generických fází, které se vyskytují v každém z nich, přestože mohou mít jinak různé názvy a váhy. Jednotlivé fáze tohoto obecného koučovacího modelu lze popsat následovně:

- 1) Formální nastavení koučovací zakázky – v této fázi dochází k definování oblasti, která bude předmětem koučování, dochází k uzavření určité formální smlouvy a kromě kouče a koučovaného mohou být přítomny také další zainteresované osoby, například zástupci zaměstnavatele koučovaného.
- 2) Budování vztahu – tato fáze se již týká jen samotného kouče a koučovaného a nastavení jejich vzájemného vztahu, cílů a očekávání.
- 3) Popis a zhodnocení stávajícího stavu – v této fázi se kouč snaží různými metodami získat údaje o koučovaném, oblasti jeho problému, jeho silných a slabých stránkách, zdrojích a rozvojových potřebách. Slouží k tomu především rozhovor s koučovaným, ale mohou být využity i další nástroje (psychodiagnostika, 360° zpětná vazba, apod.)
- 4) Reflexe a zpětná vazba – dochází ke shrnutí a zhodnocení získaných informací. Kouč poskytuje klientovi zpětnou vazbu a v rámci společné reflexe se rodí různé varianty pohledu na problematickou oblast a také různé přístupy k jejímu řešení.

- 5) Nastavení cíle/cílů – kouč s koučovaným si na základě předchozího vyjasnění problému stanovují konkrétní možné varianty řešení, jejich cíle a priority. Dochází k přípravě akčního plánu.
- 6) Implementace a zhodnocení – fáze implementace může končit nastavením konkrétního akčního plánu neboli sledu aktivit, které koučovaný uskuteční, nebo může docházet k implementaci konkrétních řešení v praxi a jejich dalšímu hodnocení v průběhu koučování. Následuje uzavření a zhodnocení celé koučovací zakázky.

V oblasti obsahu koučovacího procesu pak hovoříme o jednotlivých koučovacích přístupech. Ty určují, jakým způsobem, metodami a technikami kouč provází koučovaného jednotlivými stadii koučovacího modelu.

Jak jsme již naznačili v kapitole 1.1, koučink staví na poznatcích mnoha různorodých oborů, a tak současné koučovací přístupy vycházejí nejen z různých psychologických a psychoterapeutických směrů, ale byly také utvářeny specifickými znalostmi a zkušenostmi svých autorů a prvních propagátorů koučování z oblasti sportu, managementu, vzdělávání dospělých, filosofie, financí, apod.

Pravděpodobně největší počet autorů se však při klasifikaci koučovacích přístupů drží hledání jejich východisek v oblasti psychologie a psychoterapie. Na poli psychoterapie přitom bylo identifikováno až 250 různých terapeutických přístupů (Wampold, 2001, in Segers et al., 2011) a obdobně různorodé se zdají být také koučovací přístupy inspirované psychoterapií.

Poměrně ucelený pohled na jednotlivé koučovací přístupy v této oblasti a jejich členění podávají Segers et al. (2011), kteří se rozhodli využít tzv. ERAAwC model. Tento model byl vytvořen kolektivem autorů kolem L'Abateho v 80. letech 20. století právě k utřídění jednotlivých psychoterapeutických směrů, a to podle míry jejich důrazu kladeného na emocionalitu (E; *emotionality*), racionalitu (R; *rationality*), aktivitu (A; *activity*), uvědomění (A; *awareness*) a kontext (C; *context*) (L'Abate et al., 1982, in Segers et al., 2011). Podle těchto kritérií je pak koučovací přístupy možno rozdělit na:

- 1) Humanistické, zdůrazňující význam fenomenologického prožívání a osobních pocitů koučovaného. Tyto přístupy pak využívají především techniky

naslouchání, parafrázování a ověřování porozumění, odezírání emocí a jiných neverbálních signálů a jejich reflektování klientovi, shrnování řečeného, apod. Spadají tedy do kategorie emocionality (E) a vycházejí z teorií C. R. Rogerse, A. H. Maslowa, R. Maye a dalších.

2) Psychodynamické, racionálně-emotivní a na realitu orientované přístupy, které zdůrazňují význam logických, kognitivních procesů. Využívají techniky jakými jsou přenos a protipřenos, projekce, odpor, mentální mapy, práce se systémy přesvědčení, apod. Spadají do kategorie racionálních (R) škol a staví na teoriích S. Freuda, C. Junga, K. Horneyové, A. T. Becka, A. Ellise a dalších.

3) Přístupy zaměřené na aktivitu (A), pracující s různými postupy praktického nácviku a také metodami učení, tvarování, zpevňování na základě odměn, apod. Vycházejí z poznatků J. B. Watsona, B. F. Skinnera, J. Wolpeho, H. Eysenka, A. Bandury a dalších.

4) Přístupy zdůrazňující uvědomění (A), mezi které je možno zařadit Gestalt, východní filosofie a narativní přístupy. Využívají technik meditace, kreslení, řízené imaginace, hraní rolí, práce s metaforou, apod. Vycházejí především z teorií F. Pearlse a W. Kemplera.

5) Přístupy kontextové (C), které se zaměřují na rodinné a jiné sociální systémy a těží z teorií H. S. Sullivana, P. Watzlawicka, S. Minuchina, V. Satirové a dalších. Tyto přístupy staví na technikách paradoxní intence, práce se vztahovou strukturou a mapami vztahů, pozorování a zaznamenávání dění v systému, změny organizačního uspořádání systému, apod.

Přestože jsou techniky ilustrativně uvedené u jednotlivých skupin koučovacích přístupů pro ně typické, jsou obvykle sdíleny a využívány i v rámci ostatních přístupů. To platí například pro techniky aktivního naslouchání uvedené u skupiny humanistických přístupů, neboť bez jejich zapojení si pravděpodobně ani nelze představit navázání kvalitního koučovacího vztahu. Stober (2010) také uvádí, že humanistický přístup je sdíleným východiskem všech koučovacích přístupů.

Jiný pohled na existenci a členění různých koučovacích přístupů podávají Stelter a Law (2010), kteří se snažili o identifikaci určitých generací koučovacích přístupů a nastínění určité formy vývoje, ke kterému při jejich využívání v praxi

dochází. Jejich členění více odráží různorodost oblastí a disciplín, na nichž koučování staví, a také určitou historickou perspektivu vývoje koučování.

Podle nich byla tzv. první generace koučovacích přístupů zaměřená na problém nebo na cíl koučování. Spadal mezi ně sportovní koučink, neurolingvistické programování a částečně také psychodynamický a kognitivně-behaviorální přístup. Při jejich využití vedl kouč koučovaného k tomu, aby se plně ponořil do oblasti svého problému a stanovil si k jeho překonání velmi konkrétní cíle. Kouč mohl při využívání těchto přístupů částečně zastávat roli experta, který koučovaného prováděl na cestě od popisu a analýzy problému k dosažení konkrétního cíle.

Druhá generace koučovacích přístupů se daleko více zaměřovala na budoucnost a hledání řešení. Zahrnovala systemický přístup, přístup zaměřený na řešení a přístupy vycházející z pozitivní psychologie. Hlavní charakteristikou těchto přístupů je jejich zaměření na představu budoucího žádaného stavu (řešení) a hledání a kotvení stávajících zdrojů a silných stránek koučovaného využitelných k jeho dosažení. Koučovací sezení je tedy orientováno převážně na hledání nových možností, nikoliv na analýzu problému a minulých neúspěchů. Tlak na stanovení cílů není tak velký jako u přístupů první generace.

Třetí generaci přístupů autoři nazývají reflektujícími přístupy. Zahrnují sem sociálně-konstruktivistický přístup, narativní přístup a také filozofické přístupy ke koučování. Hlavním tématem koučovacích rozhovorů v těchto přístupech je objevování hodnot a osobního smyslu, toho, co je v životě skutečně důležité. Kouč a koučovaný se stávají partnery a filozofy přemýšlejícími o „vyšších otázkách života“. Cílem koučování je vytvoření určitého osobního prostoru umožňujícího zamyšlení a reflexi, povznesení se nad realitu všedního dne a nalezení určitého vlastního hodnotného způsobu existence v tomto světě.

Sami autoři se přiklání k tomu, aby převažujícími přístupy využívanými v praxi byly dále především přístupy z druhé a třetí generace, i když koučové mohou využívat i jejich libovolnou kombinaci v průběhu jednoho koučovacího sezení i v průběhu celého koučování.

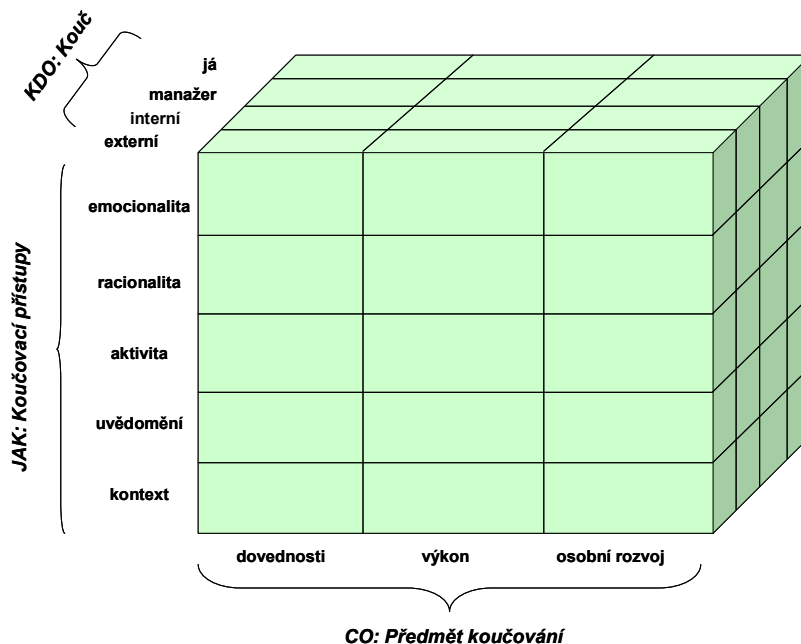
Co se pak týká konkrétních koučovacích technik a jejich využití v průběhu koučování, v souladu s Clutterbuck a Megginsonem (2009) se domníváme, že

kouč by měl k jejich osvojení čerpat impulsy především ze svých praktických zkušeností z práce s klienty, reagovat tak na jejich potřeby a využít dostatek příležitostí k jejich osvojení, včetně sebezkušenosti. Domníváme se také, že při využívání určitých konkrétních teoretických koučovacích přístupů jde především o jejich vhodné propojení s osobou a osobností kouče a nalezení určitého vlastního koučovacího stylu, který bude vhodně podporovat samotný průběh koučovacího procesu, který je založen především na vztahu mezi koučem a koučovaným.

1.2.4 Koučovaný (a další zainteresované strany)

Koučovaný je tím, kdo do koučování aktivně a dobrovolně přichází se svou zakázkou, problémem či více či méně přesně definovanou oblastí, kterou by chtěl řešit, a který je největším beneficentem koučování. Je tím, kdo by měl výsledky a přínosy koučování zužitkovat v praxi. Jak jsme již uvedli dříve, koučování by klientovi mělo zprostředkovat především hlubší uvědomění si sebe sama i svého okolí, podpořit ho v převzetí osobní odpovědnosti za svůj další rozvoj a pomoci mu dosáhnout jím definovaných cílů.

Pokud jsme v předchozí části zmínili tři základní dimenze koučování: osobu kouče, postup koučování a oblasti využití koučování, je pak koučovaný tím, kdo tyto tři dimenze propojuje a využívá. Může jít do jisté míry o náhodný výběr těchto tří dimenzí, či velmi konkrétní volbu určité osoby kouče se specializací v určité oblasti a se specifickým koučovacím přístupem. Jednotlivé dimenze koučování můžeme znázornit s použitím tohoto modelu (upraveno dle Segers et al., 2011, 217):



Obr. 1.2 Základní dimenze koučování – trojrozměrný model

Autoři uvedené studie naznačují, že v rámci jejich trojrozměrného modelu pravděpodobně existují více a méně vhodné (účinné) a v praxi také více a méně časté kombinace uvedených dimenzí – tedy, že pro určitou oblast koučování a konkrétní koučovací zakázku existuje nejvhodnější volba kouče i koučovacího přístupu. Například pokud předmětem koučování je osvojení si určité nové dovednosti koučovaným, bude nejvhodnější zvolit si externího/profesionálního kouče, který praktikuje koučovací přístup spadající do kategorie A – aktivity, a naopak nevhodné bude zvolit přístup sebekoučování či kouče s přístupem zaměřeným na zvyšování uvědomění.

Podle výše uvedených autorů však pro určení těchto nejúčinnějších či nejvhodnějších kombinací prozatím chybí vědecké důkazy a tak volba těchto dimenzí zůstává věcí nabídky a poptávky – nabídky ze strany kouče a poptávky ze strany zadavatele zakázky nebo koučovaného. K tématu účinnosti koučování se tak vrátíme ještě v samostatné kapitole věnované účinným faktorům.

Koučovaný o výběru kouče a volbě oblasti koučování často nerozhoduje sám, a to především v pracovním kontextu koučování, kdy se tohoto rozhodování účastní další zainteresované strany (například nadřízený koučovaného) nebo další

potenciální beneficianti koučování (např. podřízení či kolegové koučovaného), jak ještě zmíníme také v následující kapitole.

2. Koučování v organizacích

V této kapitole se již blíže zaměříme na využití jednotlivých forem koučování v organizacích. Koučování pronikalo do firemní sféry postupně, a to nejprve skrze praxi najímání externích koučů pro výkonný management organizací, přes rozvoj vlastních manažerů v koučovacích dovednostech, až po zavádění programů interního koučování. Možnost využít svého kouče, která byla dříve vyhrazena pouze vysoce postaveným manažerům, je tak dnes dostupná i běžným zaměstnancům, a to především jako individualizovaná forma jejich rozvoje (Frisch, 2001).

Míra využití různých forem koučování v organizacích charakterizuje také míru zralosti koučovací kultury ve firmách. Za její dosažení považují Clutterbuck a Megginson (2005) stav, kdy se koučování stává převažujícím stylem vedení lidí a týmů v organizaci. Jedná se tedy o vývoj mezi dvěmi krajními fázemi, které lze popsat následovně:

- Úvodní fáze (zavádění koučování v organizaci) – koučování je vnímáno jako specializovaná aktivita oddělená od běžného řízení lidí. V této fázi se tedy ve firmě nevyskytují interní koučové a ani linioví manažeři nepůsobí jako koučové. Firma obvykle využívá pouze najaté externí kouče, kteří s sebou přinášejí koncept koučování.
- V závěrečné fázi, kdy je již koučování plně zavedeno, pracují externí koučové s manažery, kteří již uplatňují koučování při vedení lidí, a pouze jim pomáhají dotahovat jejich vlastní rozvojové plány. Interní koučování je zavedeno a taktéž plně funguje.

Cílem zavádění koučovací kultury je obvykle zvyšování pracovní spokojenosti zaměstnanců a jejich pracovní angažovanosti, výkonnosti organizace, zlepšování mezilidské komunikace na pracovišti i zlepšování organizační/firemní kultury jako takové. Koučování je tedy využíváno jako nástroj změny, který má přinést zlepšení v uvedených oblastech života organizace i jednotlivých zaměstnanců. V tomto směru je koučování v organizacích někdy pojímáno jako oblast aplikace poznatků pozitivní psychologie v pracovním a organizačním kontextu (Grant et al., 2010).

Ke společným rysům jednotlivých druhů koučování využívaných v organizacích patří především to, že kromě koučovaného jsou tu ještě další zainteresované strany, které se podílejí na definování oblasti koučování a koučovací zakázky a očekávají jeho pozitivní přínosy a určitou návratnost vynaložené investice. Jedná se především o organizaci samotnou, zastoupenou v konkrétním případě obvykle manažerem – nadřízeným koučovaného. V praxi se pak o této roli často hovoří jako o sponzorovi koučovací zakázky.

2.1 Exekutivní koučink

Exekutivní koučink¹ (*executive coaching*) je možné popsat jako vztah mezi jednotlivcem – výkonným manažerem a profesionálním koučem, jehož cílem je dosažení změny v chování koučovaného, která se projeví zvýšením pracovní úspěšnosti koučovaného i úspěšnosti celé organizace (Joo, Sushko & McLean, 2012).

Jak vtipně zachycují v úvodu své studie McKenna a Davis (2009), ještě před několika lety v USA a dle našich zkušeností i v ČR platilo, že pokud měl manažer kouče, bylo to spíše stigma a určité varování, že s jeho výkonem či hodnocením nadřízenými není něco v pořádku. Dnes jde spíše o módu a symbol určitého statusu – ano, jsem dobrý a s koučem mohu být ještě lepší. Podle některých autorů se exekutivní koučink stal standardním nástrojem rozvoje manažerů někdy v polovině 90. let 20. století (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001).

Role externího kouče je v organizacích nejčastěji využívána ve dvou následujících rovinách (Fillery-Travis & Lane, 2006):

První oblastí využití je koučování seniorních manažerů na základě jimi definované zakázky a cílů koučování. Může se jednat o podporu manažerů při adaptaci na nové pozici, podporu vytipovaných manažerů s vysokým potenciálem v dalším rozvoji a postupu v rámci firemní hierarchie, i využití kouče jako jakéhosi „osobního průvodce“ – tedy partnera, který je kritický, hodnotící, náročný a plní roli

¹ V češtině se pro tento druh koučování běžně vžil anglický název *executive coaching*. Do češtiny je obvykle překládán jako koučování (výkonných) manažerů či manažerský koučink, ale my se z důvodu možné záměny s jinými druhy koučování přikláníme k sice ne příliš česky znějícímu, leč dle nás jednoznačnému názvu exekutivní koučink, kterému budeme v této práci dále dávat přednost.

určitého zrcadla. Koučování může být v tomto případě manažerovi nabídnuto jako určitá forma odměny nebo jako nástroj k jeho udržení ve společnosti. Je tedy zřejmé, že zde existuje poměrně vysoká volnost v definování konkrétního předmětu koučování.

Daňková (2008) v této souvislosti zmiňuje výskyt fenoménu závisti, a to v tom smyslu, že pokud některý ze seniorních manažerů ve společnosti dostane svého kouče, ostatní jej chtějí taky, což může oslabovat motivační a retenční roli koučování. Další autoři (např. Blum, 2011; Dingman, 2006) spatřují důvody obliby exekutivních koučů v jiné oblasti – podle nich jsou tyto vysoce postavení lidé na svých pozicích často velmi osamělí. Jsou považováni za schopné a úspěšné, jsou od nich očekávány výsledky, zisky, rozhodnutí a strategie, ale nemají se komu upřímně a otevřeně svěřit se svými myšlenkami, pocity, pochybnostmi či starostmi. Váží si pak důvěrnosti a osobního přístupu kouče, toho, že se věnuje pouze jim a je vázán mlčenlivostí. Kouč za těchto podmínek může být vnímán jako určitá specifická forma sociální opory, která je navíc módní a vysoce oceňovaná.

Předmět koučování pak nemusí být striktně vázán k pracovnímu životu a manažerské roli, ale může se dotýkat kterékoliv významné oblasti života koučovaného. Tato volnost v definování cíle je pak skutečným benefitem manažera, který s sebou nese i svá rizika pro organizaci, neboť ta nad agendou koučování ztrácí kontrolu i jistotu návratnosti své investice, pokud se například manažer na základě koučování rozhodne z organizace odejít (Fillery-Travis & Lane, 2006).

Druhou oblastí využití exekutivního koučování je koučování, které následuje účast manažera na nějakém specifickém tréninku či školení, a jehož cílem je upevnění si znalostí získaných v rámci tréninku a jejich převod do praxe (obvykle změna v chování ve vztahu k náplni práce manažera). Dnes je všeobecně uznáváno, že pouze účast na nějakém školení obvykle nestačí k tomu, aby si člověk osvojil určité dovednosti a zakomponoval je do svého repertoáru chování. V porovnání s první vymezenou oblastí využití exekutivního koučování se jedná obvykle o časově ohraničenou a obsahově úzce definovanou intervenci. Koučování navazující na školení lze využívat například při přípravě liniových manažerů-koučů nebo při vzdělávání interních koučů.

V praxi mezi nejčastější zakázky v oblasti exekutivního koučinku patří změna chování manažera, jeho osobní rozvoj a nalezení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem (Wasylyshyn, 2003).

Mezi specifika exekutivního koučinku patří také širší škála využívaných nástrojů a zdrojů informací o koučovaném (Wasylyshyn, 2003; Joo et al., 2012). Zatímco jiné typy koučování jsou obvykle založeny pouze na rozhovoru mezi koučem a koučovaným, případně i jeho nadřízeným nebo specialistou řízení lidských zdrojů ve fázi definování zakázky, jsou v exekutivním koučinku často využívány psychodiagnostické metody a 360° zpětná vazba. Jak uvádí McKenna a Davis (2009), není to jen proto, že manažeři mají rádi data, ale také proto, že se jim na manažerských pozicích často nedostává hodnotné zpětné vazby, což může vést ke značnému zkreslení jejich sebeobrazu.

Při hodnocení exekutivního koučování převažují jeho vnímané výhody nad nevýhodami (Segers et al., 2011; Wasylyshyn, 2003): působení externího kouče obvykle vzbuzuje v koučovaném i sponzorovi vyšší pocity důvěry spojené se zárukou ochrany osobních informací a může tak vést k vyšší míře otevřenosti koučovaného a nižším projevům defenzivy, zvláště pokud je koučování indikováno v nějaké „nápravné“ roli. Externí kouč také obvykle trpí nižší mírou organizační slepoty, a vzhledem k tomu, že není součástí organizace, obvykle nemá tendenci koučovaného předčasně hodnotit nebo si o něm dělat určité předpojaté soudy. Externí kouč může mít obecně také vyšší míru zkušeností, což může přispívat k tvorbě většího množství rozmanitějších nápadů a řešení během koučování.

2.2 Manažer jako kouč

Pravděpodobně nejdéle využívanou formou koučování v organizacích je role liniového manažera jako kouče. První zmínky o využití koučování v manažerské praxi se objevily v odborné literatuře již ve 30. letech 19. století (Grant, 2009). Dnes je koučování nebo zařazování prvků koučování do řízení lidí obvykle považováno za běžnou součást práce manažerů, a to i přesto, že jim k tomu organizace leckdy neposkytuje žádné specifické rozvojové aktivity (Fillery-Travis & Lane, 2006).

Role manažera-kouče je při srovnání s exekutivním koučkem mnohem více operativní, neboť manažer se obvykle každodenně vyskytuje na pracovišti vedle svých kolegů a podřízených a řízení lidí patří k základní náplni jeho práce.

Předmětem koučování u manažera-kouče jsou obvykle pouze oblasti rozvoje jeho podřízených a plnění pracovních úkolů. Volnost agendy je tedy mnohem menší, než v případě externího/exekutivního kouče.

Koučování by však mělo přinášet užitek jak manažerovi, tak jeho podřízenému (koučovanému), neboť, jak praví jedno z neznámějších pravidel řízení lidí, manažer dosahuje svých cílů prostřednictvím svých lidí, nikoliv sám. Manažer tedy od svých podřízených očekává především výkon a koučování mu umožňuje nalézat cesty, jak ho u svých lidí podpořit a rozvinout jejich potenciál. Jak uvádí Whitmore (2011) základním předpokladem úspěšnosti manažera jako kouče je jeho víra v to, že skutečný potenciál lidí je vyšší než ten, který se odráží v jejich aktuálním výkonu nebo každodenním jednání. Koučovaný pak v tomto směru od svého manažera-kouče očekává především určitý individualizovaný přístup respektující jeho možnosti, a také podporu a pomoc při naplňování požadavků dané pracovní pozice. Tato vzájemnost nebo určitá vzájemná závislost na výsledcích koučování je také jedním z typických rysů koučování v manažerské praxi, která ho odlišuje od jiných druhů koučování.

Pokud se tedy vrátíme k našemu třidimenzionálnímu modelu koučování prezentovanému v kapitole 1.2.4, bude se předmět koučování nejčastěji nacházet v oblasti dovedností a výkonu a nebude se obvykle dotýkat intimních oblastí osobního života koučovaných a jejich celkového osobního rozvoje.

Nároky na odbornou přípravu a kompetence manažera-kouče v oblasti koučování tedy nemusí být tak vysoké jako u externího kouče, avšak i tak by měly být podpořeny specifickým vzděláváním, neboť role manažera-kouče může být v určitém směru mnohem náročnější – manažer musí umět využívat celou škálu stylů vedení lidí, neboť koučování není vhodné pro každého a v každé situaci (Daňková, 2008). Musí tedy umět i vhodně přizpůsobovat svůj manažerský styl aktuální situaci a osobě podřízeného a cítit se v těchto jednotlivých stylech dostatečně jistě a pohodlně.

Jak ve své studii zaměřené na využívání jednotlivých forem koučování v britských firmách zjistila Kubicek (2002), manažeři v těchto firmách prošli v průměru pouze týdenním kurzem koučování, což bylo zcela nedostačující k tomu, aby si praxi koučování mohli osvojit. Upozornila také na to, že první velká vlna vzdělávání manažerů v koučovacím stylu vedení započala ve Velké Británii na počátku 90. let 20. století a skončila neúspěchem, neboť manažeři se naučili „být hodní“ na své podřízené (naslouchat jim, hledat konsensus) a opomínali vyvažovat tento styl i jinými direktivními manažerskými styly. Na druhé straně však jiné výzkumy ukázaly, že manažeři, kteří při vedení lidí více využívají principů koučování, vykazují vyšší hodnoty pracovní spokojenosti i tendenci k vyšší životní spokojenosti (Joo et al., 2012).

A právě k osvojení si koučovacího stylu řízení či přenesení teoretických poznatků o koučování do praxe může manažer-kouč využít služeb externího kouče (jak jsme již zmínili v předchozí části), či také interního „peer¹“ kouče, jak o tom pojednáme ještě v části následující.

2.3 Interní koučink

Interní koučink je možné popsat jako individuálně zaměřenou rozvojovou aktivitu, která je podporována organizací a poskytována kolegou koučovaného – interním koučem. Ten byl pro tuto roli obvykle speciálně vybrán a vyškolen a organizace mu tedy důvěřuje v tom, že se dokáže efektivně podílet na rozvoji jiných lidí (Frisch, 2001). Z této definice také vyplývá, že na rozdíl od manažera-kouče, není interní kouč součástí liniového managementu koučovaného a v porovnání s externím koučem se koučování věnuje pouze nad rámec své běžné pracovní role, zná organizaci a často i koučovaného nebo oblast jeho působení.

Jak jsme již naznačili v úvodu této kapitoly, bývá spuštění systému interního koučování ve firmách považováno za poslední krok, který má vést k dosažení nejvyššího stupně koučovací kultury. Interní koučové se pak stávají důležitými nositeli této změny a bývají inspirací nejen pro koučované, ale i jejich nadřízené. Role interního kouče v organizacích obvykle není nijak finančně odměňována, ale v souvislosti s výše uvedeným s ní bývá často spojována určitá prestiž a také

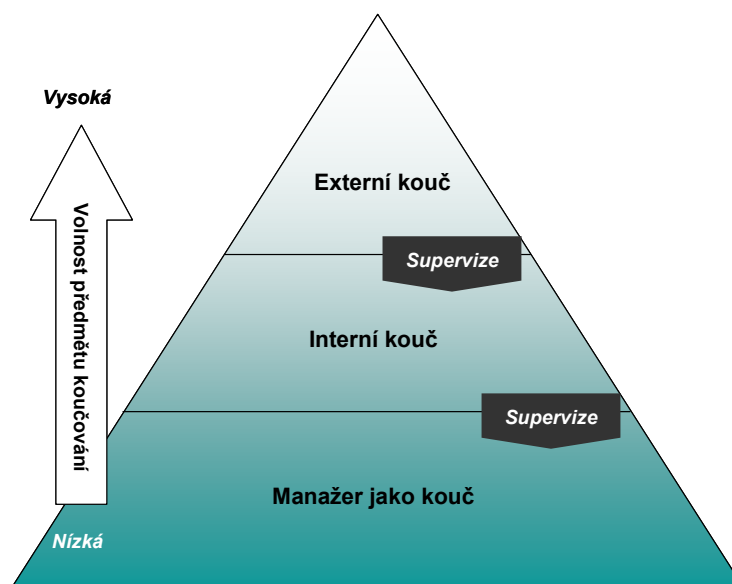
¹ Z anglického *peer* – osoba na stejné úrovni, sobě rovný.

odměna spočívající v určité nadstandardní míře péče v oblasti rozvoje a vzdělávání. Využívání interních koučů se z tohoto pohledu zdá být pro firmy velmi efektivní, neboť veškeré vynakládané investice zůstávají uvnitř společnosti a dále se skrze práci interních koučů násobí.

Role interního kouče může být poměrně široká, neboť interní kouč se může podílet na (Fillery-Travis & Lane, 2006):

- koučování jednotlivců tam, kde není (dostatečně) využívána role manažerů-koučů,
- koučování manažerů a jejich přípravě k převzetí role manažerů-koučů,
- supervizi manažerů-koučů,
- koučování výkonných manažerů/top managementu společnosti (jako alternativa k využití externího kouče).

Je tedy patrné, že roli interního kouče lze vhodně propojit jak s rozvojem manažerů-koučů v rámci rozšiřování koučovací kultury ve firmě, tak s rolí externích koučů, kterou může interní kouč vhodně nahradit nebo jí naopak využít k vlastní supervizi. Přehled jednotlivých typů koučování využívaných v organizaci a jejich provazbu v podobě možností poskytování supervize shrnuje následující obrázek (zpracováno dle Fillery-Travis & Lane, 2006, 29).



Obr. 2.1 Koučování v organizacích – role, agenda a supervize

Z obrázku je také patrné, že oblast koučování v případě využití interního kouče se často drží v linii dané organizací, avšak v rámci individuálního vztahu kouč – koučovaný může mít i své přesahy. I tady lze předpokládat oboustranný přínos koučování, který není tak zřejmý jako u manažera-kouče, respektive je patrný v jiné rovině. V jednom z výzkumů zaměřeném na zjišťování dopadů interního koučování bylo zjištěno, že koučování nerozvíjí jen koučované, ale také kouče samotné (Mukherjee, 2012). Interní koučové uváděli, že koučovací výcvik (tedy jejich příprava na roli interního kouče) a koučování samotné přispělo ke zlepšení jejich interpersonálních dovedností, a to především v oblasti lepšího chápání postojů, přesvědčení, emocí a motivace druhých lidí. Dále uváděli, že se díky koučování zlepšila také jejich schopnost naslouchání a trpělivost a zvýšila se i jejich sebedůvěra. K obdobným závěrům o příznivých dopadech koučování na samotné interní kouče dospěla také Leonard-Cross (2010). Interní koučové v tomto případě uváděli, že se díky koučování zvýšila jejich vlastní schopnost účinně řešit problémy a nalézat různá řešení. Role kouče jim také umožnila ujasnit si své vlastní priority v oblasti svého pracovního i osobního života.

Mezi zřejmé výhody interních koučů patří především jejich snadná dosažitelnost, neboť jsou přítomni na pracovišti spolu s koučovaným, a dále také znalost interního prostředí firmy, která jim umožňuje snáze posoudit představy a názory koučovaného, či jeho popis určitých typických pracovních situací a zkušeností. Segers et al. (2011) také uvádí, že externí koučové a manažeři obvykle vnímají interní kouče jako levnější zdroj (a interní koučování tedy jako levnější variantu oproti dvěma dalším zmiňovaným), nicméně to může být pouhé zdání, které se přesnou analýzou nákladů nemusí vůbec potvrdit.

Mezi nejčastěji zmiňované nevýhody interních koučů patří možný střet zájmů vyplývající z jejich „dvojí role“ (kouče a zaměstnance, případně kouče a manažera), otázky důvěryhodnosti a schopnosti udržet informace získané během koučování v tajnosti, a také vnímaná nižší úroveň koučovacích dovedností v porovnání s externím koučem (Wasylyshyn, 2003). Většina firem se těmito vnímaným nevýhodám snaží předejít nebo je zmírnit - jednak intenzivním školením interních koučů v oblasti etiky a etických zásad koučování, a také důrazem na jejich průběžný osobní a profesní rozvoj a zvyšování úrovně koučovacích kompetencí.

3. Faktory účinnosti koučování

V této kapitole se již specificky věnujeme popisu a kategorizaci účinných faktorů koučování.

Mnozí autoři (např. Fillery-Travis & Lane, 2006; Grant, 2009) poukazují na to, že praxe koučování má velký náskok před vědeckým ověřováním jeho účinnosti. Pokud jsme v části 1.1 uvedli, že koučování je v praxi využíváno zhruba od 80. let 20. století, největší část vědeckých studií zabývajících se tématem účinnosti koučování vznikla až po roce 2000 a reagovala právě na rozmach praxe koučování.

De Haan (2012) roztřídil výběr realizovaných studií účinnosti koučování do několika skupin, které přinesly velmi různorodé výsledky v této oblasti:

- (i) Terénní studie založené na subjektivních výpovědích klientů, kteří prošli koučováním, bez kontrolní skupiny. Z těchto studií vyplývá, že koučování mělo na koučované obrovský pozitivní dopad.
- (ii) Terénní studie založené na objektivních metodách měření, bez kontrolní skupiny. I jejich výsledky naznačují stále ještě velmi vysoký příznivý dopad koučování na koučované.
- (iii) Terénní studie založené na objektivních metodách měření s kontrolní skupinou. Zde jsou výsledky co do účinnosti koučování hodnoceny jako poměrně slabé a nevýrazné.
- (iv) A konečně srovnávací studie, které přinesly důkazy o vlivu faktorů na straně klienta (jeho svědomitosti, otevřenosti, stability a vnímané vlastní účinnosti), na straně kouče (koučovací vztah) i na straně koučovacího procesu (koučovací techniky) na účinnost koučování.

Obecně je tedy možno říci, že nejpříznivější výsledky týkající se účinnosti koučování doposud vždy přinesly studie, které byly založeny na subjektivních výpovědích koučovaných a jejich vnímání přínosů a účinnosti koučování při dosahování jimi stanovených cílů a změny chování (Fillery-Travis & Lane, 2006; de Haan & Niess, 2012).

De Haan, Duckworth, Birch, a Jones (2013) odhadují, že v odborné literatuře je v současné době možno najít zhruba 20 kvantitativních studií na téma účinnosti koučování, o jejichž výsledky je možné se opřít. Dodávají také, že tento druh výzkumu může v mnohém navázat na metodologii a dosavadní výsledky zkoumání účinnosti psychoterapie, kde již bylo dosaženo prokazatelných vědeckých závěrů.

Ty ve své studii shrnují McKenna a Davis (2009). Podle nich je možné rozptýlit ve výsledcích účinnosti psychoterapie vysvětlit vlivem čtyřech klíčových faktorů – společných faktorů účinnosti, které se vyskytují ve všech psychoterapeutických směrech. Patří mezi ně (i) faktory na straně klienta – charakteristiky klienta a jeho prostředí mimo terapii (váha 40%), (ii) terapeutický vztah (váha 30%), (iii) očekávání klienta, jeho naděje, víra ve zlepšení stavu a placebo efekt (váha 15%), (iv) teorie a techniky psychoterapie (váha 15%).

V následujících subkapitolách se budeme dále věnovat jednotlivým společným faktorům účinnosti koučování, tedy těm, které jsou dle dostupné literatury společné či adekvátně využitelné v rámci všech koučovacích postupů (de Haan et al., 2013). Přestože jsou uváděny v samostatných subkapitolách, neznamená to, že by působily takto odděleně. Naopak – je třeba mít na paměti, že působí společně a často se prolínají, doplňují a mohou působit i protichůdným směrem, pokud jsou použity nevhodným způsobem.

3.1 Faktory na straně klienta

Jak vyplývá již z názvu, jedná se jednoznačně o faktory vyskytující se na straně klienta-koučovaného. V oblasti výzkumu účinnosti psychoterapie byla tato skupina faktorů popisována v termínech motivace klienta, jeho připravenosti k převzetí zodpovědnosti za změnu a jeho stylů zvládání či místa řízení (McKenna & Davis, 2009). Na základě výsledků výzkumů účinnosti koučování jsme do této kategorie zařadili veškeré charakteristiky klienta, které se týkají jeho motivace a připravenosti (ke změně, ke koučování), jeho (pozitivních) očekávání a jeho schopnosti učit se a (z)měnit se.

Passmore a Fillery-Travis (2011) uvádějí, že pozitivní efekt koučování je možné očekávat především u klienta, který je motivovaný ke změně, ví, co chce a

také ví, do čeho jde - vnímá koučování jako důležité, vhodné a prospěšné. Významným ukazatelem účinnosti koučování je tak podle nich nejen klientova připravenost ke změně a motivace naučit se něco nového, ale také jeho informovanost o tom, co to koučování je a jeho připravenost se této intervence aktivně zúčastnit.

Mnoho autorů pak poukazuje právě na míru připravenosti klienta ke změně, která hraje roli významného faktoru účinnosti koučování a ovlivňuje také výběr a stanovení cílů koučování (Grant, 2012a; McKenna & Davis, 2009). Koučovaný se může nacházet v různých stádiích připravenosti ke změně, k jejichž popisu autoři využívají tzv. transteoretický model změny (Prochaska, Norcross & DiClemente, 1994, in Grant, 2012a), který má celkem 5 stádií. A v každém z těchto stádií může kouč svým specifickým přístupem dále motivovat klienta ke změně a převzetí jeho osobní zodpovědnosti za uskutečnění a udržení této změny:

1. fáze prekontemplační – klient nemá záměr cokoliv měnit. Kouč mu může pomoci k uvědomění si potřeby změny dodáním různých druhů informací a zpětné vazby z různých zdrojů.

2. fáze kontemplační – klient začíná přemýšlet o změně, ale zatím neučinil žádné konkrétní kroky. Ke změně má poněkud ambivalentní postoj. Kouč mu může pomoci objevit zdroje této ambivalence, která může pramenit z protichůdných pocitů a postojů k předmětu změny či změně samotné.

3. fáze přípravy – klient v nejbližší době plánuje změnu a začíná pro to dělat drobné krůčky. Kouč by měl v této fázi koučovaného především podpořit k přijetí závazku změny a pomoci mu nejprve v abstraktní rovině definovat cíl změny a následně ho rozložit do několika postupných snadno dosažitelných dílčích kroků. Měl by také klientovi projevovat své uznání, pokud se mu podaří jednotlivé dílčí změny realizovat a podporovat ho v dalším úsilí.

4. fáze jednání či akce – klient se již chová jinak, ale zatím jen po krátkou dobu (méně než 6 měsíců);

5. fáze udržovací – změna je již trvalejšího charakteru a klient se choval jinak minimálně po dobu uplynulých šesti měsíců. V těchto posledních dvou fázích může kouč především vést klienta k uvědomění si a ocenění svých předchozích úspěchů a převzetí plné odpovědnosti za udržení dosažené změny.

Schopnost klienta učit se a dospět v důsledku koučování k určité změně v chování je pak v literatuře nejčastěji spojována s faktorem v podobě vnímané vlastní účinnosti koučovaného. Tuto souvislost nejnověji ověřovali de Haan et al. (2013), kteří potvrdili, že koučování má jen nepatrný vliv na změnu vnímané vlastní účinnosti koučovaného, nicméně že její vstupní hodnota výrazně pozitivně ovlivňuje hodnocení výsledků koučování ze strany koučovaného. Čím více je tedy klient přesvědčen o své vlastní účinnosti, tím lepších výsledků při koučování dosahuje, resp. tím lépe hodnotí celkový efekt koučování.

Kromě motivace koučovaného a jeho připravenosti ke změně bychom neměli opomenout ještě další faktory na straně klienta, které se projevují a hrají svou roli především mimo koučovací sezení. V psychoterapii se jedná o tzv. extraterapeutické faktory – faktory mimo terapii, kam lze zařadit osobní historii klienta, jeho životní zkušenosti, vliv jeho sociálního okolí a míru dostupné sociální opory, apod (McKenna & Davis, 2009). V koučování se může jednat ještě o další faktory v závislosti na oblasti a kontextu koučování – např. organizační kulturu společnosti, obchodní a výkonové požadavky kladené na koučovaného, jeho pracovní a mimopracovní kontakty, samostudium v oblasti předmětu koučování, apod.

Na straně koučovaného byly zkoumány také další faktory a jejich možný vliv na úspěšnost koučování (genderové charakteristiky, styl učení, typologie osobnosti), nicméně doposud nebyl prokázán jejich vliv na úspěšnost koučování (Passmore & Fillery-Travis, 2011).

McKenna a Davis (2009) také ve svých závěrech koučům doporučují nepokračovat v koučování či přímo na začátku odmítnout zakázku, pokud se faktory na straně klienta – především jeho motivaci a připravenost ke změně - nepodaří aktivovat.

3.2 Koučovací vztah

Koučovacím vztahem máme na mysli vztah mezi koučem a koučovaným, který vzniká a rozvíjí se v průběhu koučování. Koučovací vztah, jeho povaha a vlastnosti, je také považován za jádro koučovacího procesu (Fillery-Travis & Lane, 2006; Greif, 2010)

Kvalita vztahu mezi koučem a koučovaným je považována za nejčastěji identifikovaný faktor účinnosti v koučování, který navíc zprostředkovává účinnost všech dalších faktorů (de Haan & Niess, 2012; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Segers et al., 2011). Stejně jako McKenna a Davis (2009) se i tito autoři domnívají, že je tento závěr srovnatelný s obdobnými výsledky studia účinnosti psychoterapie, kde byly obecné faktory jakými jsou empatie, vřelost, projevy přijetí a porozumění ze strany terapeuta identifikovány jako mnohem významnější, než specifické faktory v podobě konkrétních technik a terapeutických intervencí.

Přestože se tedy jedná o dvoustranný vztah mezi koučem a koučovaným a jeho jednotlivé kvality, je to především vnímání a hodnocení tohoto vztahu ze strany klienta, které hraje roli účinného faktoru (de Haan et al., 2013). Na straně kouče je tak důležitá především jeho schopnost přizpůsobit se osobě a potřebám koučovaného.

Jednu z prvních studií účinnosti koučování provedla Washlyshyn (2003), která se zaměřila na koučované a jejich vnímání přínosu a účinnosti koučování. Z jejich výpovědí vyplynulo, že největší přidanou hodnotu vidí na straně kouče, a to konkrétně v jeho schopnosti vybudovat pevný vztah s klientem skrze určitou vzájemnou „chemii“, důvěru, důvěryhodnost kouče a jeho projevy skutečného zájmu o klienta. Nedostatkem této studie bylo především to, že se zaměřila pouze na klienty jednoho kouče (autorky studie) a její výsledky tak nemohly být považovány za všeobecně přenositelné.

Specifickou studii týkající se kvality a hodnocení vztahu v kontextu interního koučování provedl Machin (2010). Klienti si v tomto vztahu vážili především vzájemné důvěry, jejíž přítomnost pak vedla k vzájemné otevřenosti a schopnosti proniknout dále pod povrch a do podstaty koučovací zakázky. Zajímavým zjištěním bylo také to, že koučové i koučovaní shodně hodnotili význam jejich vzájemného vztahu i jeho jednotlivých aspektů, a shodně tento vztah hodnotili jako výjimečný oproti jiným prožívaným vztahům, a také jako velmi pozitivní. Autor studie to vysvětluje mimo jiné tím, že vztah interního kouče a koučovaného může být vnímán jako rovnoprávný či mnohem rovnoprávnější (a to na základě vnímané kolegiality v pracovním postavení), než tomu může být u externího kouče a jeho klienta či terapeuta a jeho klienta.

Poměrně širokou studii o vlivu vztahu mezi koučem a koučovaným na účinnost exekutivního koučování provedli Baron a Morin (2009), kteří zkoumali celkem 73 manažerů (koučovaných) a 24 koučů, kteří tvořili 31 koučovacích dvojic (vztahů). Za míru účinnosti koučování zvolili vnímanou vlastní účinnost koučovaných a její změnu (rozdíl naměřené hodnoty před a po koučování). Dále zkoumali také možné koreláty koučovacího vztahu, a to konkrétně (i) koučovací styl kouče, (ii) faktory na straně koučovaného – především jeho motivaci a podporu jeho nadřízeného, a (iii) počet koučovacích sezení. Výsledky této studie naznačily, že navázání kvalitního vztahu mezi koučem a koučovaným je základním předpokladem účinnosti koučování, a že koučovací vztah hraje roli zprostředkovatele vlivu koučování na rozvoj vnímané vlastní účinnosti klienta. V rámci zkoumaných korelátů koučovacího vztahu dospěli autoři k závěru, že na straně kouče má na koučovací vztah podstatný vliv především jeho schopnost podporovat klientův proces učení a to prostřednictvím nastavování konkrétních cílů koučování. Na straně koučovaného se prokázal pozitivní vliv jak motivace koučovaného tak míry podpory ze strany jeho nadřízeného, a konečně také délka koučování měla kladný vliv na kvalitu a hloubku koučovacího vztahu.

Teorii o existenci společného faktoru účinnosti koučování v podobě kvality koučovacího vztahu na základě výsledků své studie podpořili také de Haan, Culpin a Curd (2011), kteří zkoumali, které aspekty koučování mají z pohledu klientů-koučovaných největší vliv na vnímanou přínosnost koučování. Klienti nejvíce oceňovali osobnostní kvality svého kouče jakými byly schopnost naslouchat, projevit pochopení a podporu, otevřenost a laskavost, a jejich přispění k budování hodnotného koučovacího vztahu. Tyto kvality oceňovali více, než konkrétní techniky a postupy využívané koučem při koučování. Dle autorů studie je tedy zřejmé, že klienti se v koučování nejprve soustředí na navázání kvalitního pracovního vztahu se svým koučem, a poté se již plně věnují řešení svých specifických koučovacích témat bez toho, aby věnovali pozornost tomu, jakými specifickými způsoby či technikami k nim kouč přistupuje.

Roli koučovacího vztahu jako společného faktoru účinnosti koučování ověřovali ve své nejnovější studii také de Haan et al. (2013). Potvrdili, že hodnocení kvality koučovacího vztahu ze strany klienta má nejsilnější vliv na hodnocení míry celkové účinnosti koučování ze strany klienta a doplnili to také

zjištěním, že hodnocení koučovacího vztahu vysvětluje zhruba 25% rozptylu v hodnocení účinnosti koučování. Hodnocení kvality koučovacího vztahu ze strany kouče nesouviselo s jeho hodnocením účinnosti koučování.

McKenna a Davis (2009) upozorňují na to, že budování vztahu s klientem je třeba věnovat pozornost od počátku koučování, a to především v případě, kdy se mezi koučem a koučovaným neprojeví spontánní vzájemné sympatie. Kouč by se měl od začátku soustředit na cíle a témata, která jsou pro koučovaného důležitá a přistupovat k nim způsobem, který klienta osloví a přesvědčí ho o skutečném zájmu kouče. Různí klienti jsou však různě citliví k projevům vřelosti, pochopení a empatie, a proto je důležité přizpůsobit intenzitu těchto projevů klientovi, neboť to, co může být jednomu z nich příjemné, může být pro jiného až vtíravé a obtěžující. V neposlední řadě by měl kouč pečovat také sám o sebe, aby mohl být na koučování vždy patřičně naladěný a připraven.

3.3 Reflektování kritických okamžiků v koučování

Zkoumání tzv. kritických momentů v koučování se již několik let a v rámci několika rozdílných studií věnuje skupina vědců kolem Erika de Haana a *Ashridge Critical-Moment Study Group*¹. Kritické okamžiky v koučování definují jako momenty vzrušení, napětí, tísně nebo jiné významné momenty prožívané kouči a koučovanými v průběhu koučovacích rozhovorů, které vedly k určitému náhlému posunu či zlomu v koučování, ať již v pozitivním či negativním slova smyslu (de Haan & Niess, 2012; de Haan, Bertie, Day & Sills, 2010a).

Studie kritických momentů v koučování vycházejí z předpokladu, že koučovací vztah je skutečně tou nejučinnější složkou koučování, nicméně nezaměřují se až na jeho celkový výsledek (tj. například hodnocení úspěšnosti koučování, míru dosažení cílů, apod.).

Při svém zkoumání jdou o úroveň níže – z úrovně koučovacího vztahu a (zpětného) hodnocení jeho příspěví k výsledkům koučování, do úrovně jednotlivých koučovacích sezení a konverzací, během nichž samotných již

¹ Jedná se o zvláštní vědeckou skupinu v rámci *Ashridge Centre for Coaching* při *Ashridge Business School* ve Velké Británii. Toto centrum se systematicky věnuje výzkumu a publikování v oblasti exekutivního koučinku. (<http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wFARACC/Ashridge+Centre+for+Coaching?openDocument>)

průběžně dochází k určitým (kladným i záporným) výsledkům a ziskům, které se postupně kumulují do určitého celkového výsledku koučování. Zaměřují se tedy na dílčí výsledky neboli výsledky dosahované v průběhu koučovacího procesu. Tyto okamžiky jsou tak někdy nazývány také okamžiky účinnosti koučování (de Haan et al., 2010a).

De Haan a Niess (2012) přirovnávají kritické momenty v koučování k něčemu, co již bylo v terapeutickém procesu nazváno „body zlomu“ či „okamžiky setkání“. Tyto okamžiky vedly často k určitým „náhlým ziskům“ (*sudden gains*), tedy k výraznému odeznění příznaků a zlepšení stavu pacienta mezi dvěma sezeními, které měly následně významný vliv na celkový výsledek terapie.

Z provedených studií kritických okamžiků v exekutivním koučování vyplynuly především tyto závěry (de Haan, 2008a; de Haan, 2008b; Day, de Haan, Sills, Bertie & Blass, 2008; de Haan et al., 2010a; de Haan, Bertie, Day & Sills, 2010b):

- u méně zkušených koučů či koučů-začátečnicků se kritické okamžiky vztahovaly především k jejich vlastním pochybnostem prožívaných při koučování;
- u zkušených koučů byly předmětem jejich kritických okamžiků obavy a úzkosti, tedy určité negativní emoce, které se vztahovaly k prožitku opakujících se situací s klienty;
- na straně koučů se tedy kritické momenty v koučování týkaly obvykle oblasti prožívání koučovacího vztahu a jejich role v něm;
- na straně klientů (koučovaných) se kritické momenty týkaly obvykle prožitku nového poznání, nového (sebe-)uvědomění či prožitku vhledu. Klienti obvykle nebyli schopni určit nebo si nebyli vědomi toho, jakou roli v dosažení těchto prožitků sehrál kouč.
- z analýz jednotlivých koučovacích rozhovorů vyplynulo, že zhruba v 50% případů označovali koučové i koučování jako kritické tytéž momenty. Jak ale vyplývá z předchozích bodů, jejich prožitek se v těchto kritických okamžicích lišil. Určitý typický průběh kritického okamžiku v koučování by tak bylo možné vyjádřit následovně (zpracováno dle de Haan & Niess, 2012):

Tab. 3.1 Kritické okamžiky v koučování – typické prožitky kouče a koučovaného

		Koučovaný
Kouč-začátečník	Pochybnosti: <i>Co teď?; Dělán to správně?; Jak dál?</i>	Prožitek vhledu , uvědomění si nových souvislostí, pochopení něčeho nového, prožitek učení se spojený s kladnými emocemi.
Zkušený kouč	Obavy, starosti, úzkost: <i>Jak mu to mám říct?; Už je to tady zase... teď spolu budeme trochu bojovat.; Co ode mne vlastně chce?; Je to ještě koučování?</i>	

To také znamená, že kouč a koučovaný se ve většině případů soustředili sami na sebe – na svůj vlastní prožitek daného okamžiku a nikoliv jeden na druhého a měli navíc tendenci prožívat opačné emoce. Zatímco kouč obvykle prožíval spíše záporné emoce (s možným negativním dopadem na kvalitu vztahu s klientem), koučovaný prožíval kladné emoce (signalizující spíše upevnění vztahu, přiblížení se).

Zajímavým zjištěním bylo také to, že koučování při popisu svých kritických momentů často používali metaforu a propojovali své klíčové okamžiky v koučování s jinými obdobnými okamžiky, které již zažili v jiných oblastech svého života (de Haan et al., 2010a).

Dopad těchto kritických momentů v koučování na jeho celkový výsledek pak závisel na tom, zda došlo k jejich reflektování ze strany kouče a koučovaného v průběhu koučování nebo ne (Day et al., 2008). Pokud byli kouč a koučovaný schopni své kladné nebo záporné prožitky reflektovat, popsat a „vstřebat“, došlo obvykle k určitému vzájemnému porozumění a vzhledu do situace a následnému upevnění koučovacího vztahu. Pokud si však kouč nebo koučovaný nechali své prožitky pro sebe a nereflektovali je v rozhovoru, vedlo to obvykle k jejich prohloubení a vyjádření v podobě agresivního nebo vyhýbavého chování, což mohlo vést k trvalému narušení koučovacího vztahu a případně i k jeho předčasnému ukončení. Koučové také uváděli, že na základě těchto zážitků častěji vyhledávali supervizi a měli potřebu zpětně pochopit a objasnit si, co se vlastně při koučování odehrálo.

Výsledky uvedených výzkumů ukazují, že je důležité rozlišovat mezi tím, co při koučování prožívá klient a co koučovaný, neboť tyto prožitky se často různí – kouč může prožívat obavy a tíseň z toho, že neví, jak dál konverzaci vést či strukturovat, a klient může v tentýž okamžik zažívat nový vhled či moment učení se. Společná a cílená reflexe těchto okamžiků již během koučovacích sezení tak může představovat určitou prevenci skutečných trhlin v koučovacím vztahu, a také cestu k dosažení skutečného empatického porozumění, vzájemného učení se a oboustranně přínosného vztahu. Může vést také ke společnému pochopení dílčích výsledků jednotlivých koučovacích sezení a tak ke zvýšení celkové účinnosti koučování.

K tomu je ovšem nezbytné, aby byl kouč schopen (tj. naučil se) tyto okamžiky cíleně rozpoznávat, a aby způsob jeho reakce na ně byl adekvátní a podporující. Day et al. (2008) na základě výsledků svých výzkumů doporučují, aby kouč reagoval empaticky, nabídl klientovi reflexi toho, co se děje, poskytl mu zpětnou vazbu v kontextu „tady a teď“, projevil svůj zájem o emoce klienta a jejich pochopení a sdílel s ním také své vlastní emoce. Klíčovou roli v přípravě kouče na efektivní zvládnutí těchto situací pak hraje supervize, jejímž cílem je jednak péče o psychické zdraví kouče, a jednak podpora kouče v rozlišování toho, co v koučování „patří“ jemu a co klientovi.

Z výše uvedeného je také možno dovodit, že při reflektování klíčových momentů v koučování se již kouč dostává až na samotnou hranici mezi koučováním a terapií, což samo o sobě klade nemalé nároky na osobnost kouče i jeho odbornou přípravu, pokud má k aktivaci tohoto účinného faktoru v koučování dojít.

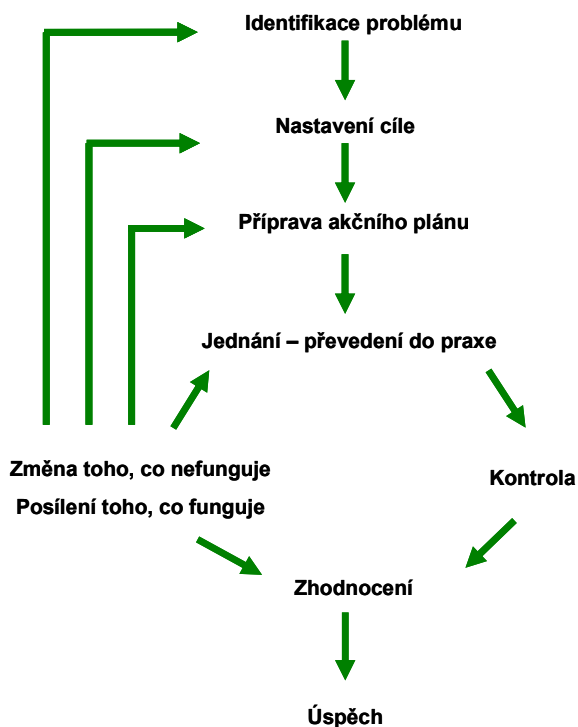
3.4 Definování předmětu (zakázky) a cílů koučování

Jak jsme již zmínili v části 1.2.2, je definování konkrétní oblasti koučování a její postupné zužování až na úroveň konkrétní zakázky, očekávání a cílů klienta jednou ze základních dimenzí koučování. Jak uvádí de Haan et al. (2011) s odkazem na organizační kontext koučování (a existenci dalších zainteresovaných stran, např. sponzora, podřízených či kolegů koučovaného),

v koučování je vždy obtížné určit, co je skutečným předmětem koučování, jeho cílem, kdo ho určuje a čím tedy skutečně je.

Cíl je klíčovým prvkem na cestě přechodu od současného stavu ke stavu požadovanému, tedy k určitému výsledku. Cíl je tedy určitou vnitřní mentální reprezentací toho, čeho chceme dosáhnout a nese s sebou své kognitivní, emocionální i behaviorální složky (Grant, 2012a). Rolí kouče je pak nejen pomoci koučovanému najít jeho skutečný cíl/cíle a dostatečně konkrétně je popsat, ale také pomoci mu ověřit, že se nejedná o cíle protichůdné, konfliktní, či cíle, které by byly v rozporu s hodnotami a přesvědčeními koučovaného. V tomto smyslu se pak jasné a srozumitelné formulování cílů a očekávání koučovaného stává významným faktorem, který má pozitivní vliv na celkovou účinnost koučování (Segers et al., 2011).

Na významnost stanovení konkrétní zakázky a cílů koučování se můžeme podívat také z pohledu koučovaného. Koučování je totiž možné chápat jako určitý proces „samoregulace“, kterým koučovaný prochází za průvodcovské podpory kouče, a který je možné znázornit následujícím schématem (Grant, 2012a, 149).



Obr. 3.1 Model na cíle orientovaná seberegulace koučovaného

Koučovaný přitom vychází z určité situace, kterou vnímá jako problematickou či nepříjemnou a kvůli níž se vydává na cestu změny, které chce dosáhnout. Pokud by tedy nebyl schopen identifikovat výchozí problematický stav, ani stav cílový, bylo by hledání této cesty jako jakési spojnice mezi těmito dvěma body dosti problematické. Za této situace by se koučování mohlo změnit v sice příjemný rozhovor dvou lidí, ale bez konkrétního výstupu, o nějž v koučování především jde. Rolí zkušeného kouče však podle Granta (2012a) je, aby v koučování vystihl ten správný moment kdy už je vhodné určitý cíl nastavit a vtáhnout klienta do velmi konkrétní konverzace o tom, čeho chce dosáhnout, nebo kdy ještě zůstat u poměrně široce definované zakázky a pracovat dále i s abstraktními cíli.

Ohledně stanovování cílů v koučování se však objevují také názory, že stanovení cílů na začátku koučování vede k přílišnému omezení šíře a záběru koučovacího rozhovoru a působí tak jako bariéra pro práci s dalšími nápady a cíli, které se mohou objevit v průběhu koučování (Grant, 2012a). Proto je však vyjasňování koučovací zakázky a cílů koučování a neustálé ověřování jejich platnosti, či jejich případná změna v průběhu koučování tak klíčová. Pokud se při odkrývání reality koučovaného objeví zcela jiná příčina jeho obtíží, než bylo původně deklarováno, je změna zakázky či cílů koučování a uzavření nového koučovacího kontraktu zcela na místě. Možností, jak přecházet vnímaným omezením daných předem stanovenými cíli je také uzavírání určitých „minikontraktů“ či dílčích zakázek před každým koučovacím sezením, aby bylo jasné, co se bude řešit a jak to souvisí s původní zakázkou. To je ostatně také patrné z výše prezentovaného schématu, v němž je možný pohyb „vpřed“ i „vzad“ v zájmu dosažení optimálního výsledku a úspěchu koučování.

Existují také vhodné techniky, které podporují realistické nastavení cílů v koučování i realistické zachycení míry jejich splnění. K těmto technikám patří dle Whybrow (2008) především škálování.

K obezřetnému a etickému přístupu ke stanovování cílů v koučování se ve své práci hlásí také Jinks a Dexter (2012), které upozorňují až na určitou posedlost cíli projevující se v současné společnosti, kde jeden cíl střídá druhý, aniž je kladen důraz na jejich smysluplnost, soulad cílů s lidskými hodnotami a na adekvátní prožití dosažení cíle. Pro koučovací praxi doporučují, aby se kouč

vyvaroval prostého zaměření na stanovení cíle koučování jako na cíl sám o sobě, ale věnoval dostatečný čas zkoumání hodnot klienta i jeho představám o tom, jaké to bude, až cíle dosáhne. Kouč by měl také podporovat klienta v adekvátním prožití dosažení cíle v kontextu tady a teď, prožití svého úspěchu a radosti z něj, a neuspěchat tuto fázi prostým přesunem ke stanovení dalšího cíle. Měl by být také klientovi nápomocen při překonávání případných obtíží spojených s dosažením cíle, neboť dosažení něčeho nového je také obvykle spjato se ztrátou něčeho starého, s nímž je třeba se vyrovnat. Pouze ze těchto podmínek může být dle autorky stanovování cílů v koučování smysluplné a přínosné pro jeho celkový výsledek.

Zajímavou studii týkající se role stanovení cílů v koučování provedli Scoular a Linley (2006), kteří zkoumali, zda stanovení či nestanovení cílů na začátku koučování má dopad na výsledek koučování a jeho hodnocení koučovanými. Výzkumu se účastnilo 14 zkušených koučů, kteří provedli celkem 120 koučovacích rozhovorů v různých organizačních kontextech. V polovině případů jim bylo sděleno, aby postupovali svými obvyklými způsoby a stanovili si s koučovaným cíle koučování, v polovině případů byli naopak instruováni, aby neprováděli stanovení cílů. Výsledky koučování byly následně hodnoceny kouči i koučovanými, v případě koučovaných také ještě dvakrát s delším časovým odstupem. Ukázalo se, že situace stanovení či nestanovení cílů v koučování neměla na hodnocení jeho přínosu ze strany jejich účastníků žádný vliv. Koučové nicméně ve svém hodnocení uváděli, že se v situaci bez stanovených cílů necítili příjemně a považovali ji za neetickou, tudíž o to pozorněji naslouchali koučovanému a snažili se odhadnout, kam směřuje a postupovat spolu s ním k tomuto implicitnímu cíli. V situaci bez stanovených cílů se tedy především na základě svých zkušeností o to více snažili sami intuitivně odhadnout, o co klientovi skutečně jde. I v situaci, kdy cíl nebyl explicitně stanoven se jej snažili podchytit, aby s koučovaným dovedli smysluplně pracovat. To mohlo ovlivnit také následnou spokojenost koučovaných s výsledkem koučování.

Na základě těchto výstupů se spolu s autory domníváme, že odhalení potřeb koučovaného, znalost skutečné zakázky a (explicitní či implicitní) stanovení cílů koučování zůstává jeho významnou a nedílnou součástí, která má vliv na celkovou účinnost koučování a jeho vnímaný přínos.

3.5 Faktory na straně kouče

Do této kategorie jsme na základě dostupných výzkumných studií zařadili faktory na straně kouče vztahující se ke konkrétním projevům chování kouče při koučování. Mohli bychom je tedy nazvat také určitým koučovacím stylem a odlišit je tak od projevů osobnostních kvalit kouče, které jsme již zmínili v souvislosti s koučovacím vztahem jako významným faktorem účinnosti koučování.

Konkrétní projevy chování kouče při koučování jsou ve výzkumech obvykle operacionalizovány do třech konkrétních oblastí (Dingman, 2006). Patří mezi ně: (i) interpersonální dovednosti kouče a jejich využití při strukturování jednotlivých koučovacích sezení, (ii) komunikační styl kouče a jeho využití při vedení koučovacího rozhovoru, a (iii) instrumentální podpora kouče jako jeho schopnost využívat různé nástroje a techniky koučování při provázení koučovaného na cestě k jeho cíli.

Jak jsme již uvedli v jiné části této práce, koučování se v mnohém inspirovalo humanistickou psychologíí a je tedy založeno na přesvědčení, že lidé mají potřebné zdroje k tomu, aby dosáhli svých cílů, že si v sobě nesou odpovědi na své otázky a jsou schopni se učit a růst, ale občas k tomu potřebují průvodce – kouče, který jim pomůže tyto zdroje objevit a aktivovat. Není tedy divu, že koučování je založeno na vztahu a dialogu dvou osob – kouče a koučovaného, kdy kouč je především v roli tazatele, který se snaží pomocí vhodně volených otázek provázet klienta na jeho cestě k cíli.

Mnozí autoři (např. Whitmore, 2011; Whybrow, 2008) tak považují právě otázky za jeden z nejsilnějších a nejúčinnějších nástrojů používaných v koučování a schopnost klást účinné otázky za jednu z nejdůležitějších praktických dovedností kouče. Síla otázek spočívá v tom, že jsou méně direktivní, než prostá tvrzení, vtahují koučovaného do aktivního dialogu s koučem, podporují ho v jeho vlastní zvědavosti a podněcují ho k přemýšlení o sobě samém i svém okolí. Cílem kladení otázek je aktivace zdrojů koučovaného.

V souladu s tím se právě styl a zaměření otázek pokládaných koučem při koučování a jeho zaměření na pozitivní aspekty a silné stránky klienta při aktivaci jeho zdrojů potřebných k nalezení řešení nebo dosažení cílů koučování staly

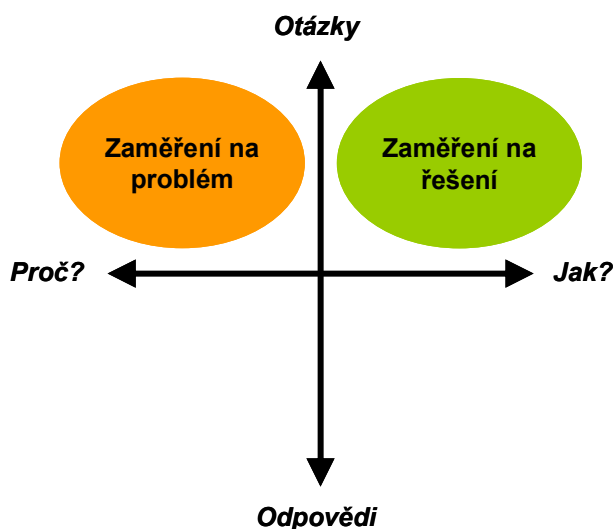
nejčastěji zmiňovanými a vědecky ověřovanými účinnými faktory koučování na straně kouče.

Vliv stylu kladení otázek na účinnost koučování ve své studii ověřoval Grant (2012b). Konkrétně se zaměřil na porovnání míry účinnosti otázek zaměřených na problém a otázek zaměřených na řešení, a to skrze zkoumání jejich vlivu na prožívání koučovaného, jeho vnímanou vlastní účinnost, schopnost dosáhnout cíle a naplánovat si konkrétní kroky k jeho praktické realizaci.

Otázky zaměřené na řešení jsou využívány v rámci koučovacího stylu či přístupu zaměřeného na řešení, který zdůrazňuje roli lidských zdrojů, silných stránek a odolnosti při dosahování cílů a pozitivních životních změn. Koučovací otázky se pak soustřeďují na budoucnost – na zjištění podoby zamýšleného cílového stavu a odhalení cest k jeho dosažení, nikoliv na minulost a zjišťování příčin vzniku současné problematické situace. Cílem jejich využití je přimět koučovaného, aby strávil více času přemýšlením o řešení než o problému samotném. Jsou využívány k tomu, aby zvýšily motivaci koučovaného, podpořily jeho pozitivní emoce a vnímanou vlastní účinnost při dosažení zamýšlené změny. Otázky zaměřené na řešení jsou často popisovány jako otázky „*Jak?*“.

Oproti tomu otázky zaměřené na problém jsou součástí koučovacích přístupů zaměřených na problém, k nimž jsou často řazeny například psychodynamické a kognitivně-behaviorální přístupy. Vycházejí z předpokladu, že klient potřebuje porozumět příčinám vzniku a rozvoje svého problému, aby se mohl posunout k jeho řešení. Zaměření těchto otázek je charakterizováno jako „*Proč?*“.

Pozici kouče při používání na problém či na řešení orientovaných otázek je možné zachytit v následujícím schématu (upraveno dle Grant, 2012b, 23):



Obr. 3.2 Pozice kouče v přístupu zaměřeném na problém a na řešení

Výsledky studie ukázaly, že dotazování zaměřené na řešení bylo při koučování účinnější, než dotazování orientované na problém. Přestože oba styly dotazování nakonec vedly koučovaného k dosažení cílů koučování, při využití otázek zaměřených na řešení byl postup k cíli rychlejší. Otázky orientované na řešení měly také daleko větší pozitivní dopad na celkovou motivaci a energii koučovaného měřeno mírou prožívání kladných emocí při koučování a vnímané vlastní účinnosti a mírou schopnosti naplánovat si konkrétní kroky k dosažení cíle.

Na základě těchto výsledků autor výzkumu doporučuje koučům, aby se při koučování zcela nevyhýbali otázkám zaměřeným na problém, ale cíleně je vyvažovali otázkami zaměřenými na řešení dle konkrétních potřeb klienta. Otázky zaměřené na řešení jsou účinné zvláště v pozdních fázích koučování, kdy přitahují pozornost klienta k řešení a plánování praktických akčních kroků a zároveň zvyšují jejich motivaci a celkovou energii.

S koučovacím stylem zaměřeným na řešení pak úzce souvisí také ve své podstatě širší téma týkající se specifického chování kouče vedoucího k aktivaci zdrojů koučovaného při koučování. Greif (2010) se ve své studii o vlivu chování kouče na účinnost koučování inspiroval dostupnými výzkumy z oblasti psychoterapie a vlivu chování terapeuta na účinnost terapie. Vycházel přitom z obecného teoretického modelu psychoterapie, který je postaven na pěti faktorech účinnosti sdílených napříč existujícími psychoterapeutickými školami

(Gassmann & Grawe, 2006, in Greif, 2010). K těmto faktorům patří (i) terapeutický vztah, (ii) aktualizace problému, (iii) aktivace zdrojů na straně klienta, (iv) objasňování motivace, a (v) osvojení si nových strategií zvládnání a chování a jejich přenesení do praxe. Přestože i v tomto modelu je terapeutický vztah pokládán za nezbytný obecný faktor účinnosti terapie, při jeho dosažení je to pak faktor aktivace zdrojů na straně klienta, který je zodpovědný za největší rozdíly v dosažené míře účinnosti terapie.

Greif (2010) se na základě provedených výzkumů domnívá, že tyto závěry je možné přenést i do koučování. Účinnost koučování je podle něj možné podpořit především těmito specifickými způsoby chování kouče: (i) verbálními i neverbálními projevy úcty, uznání a emoční podpory, (ii) pokládáním otevřených, na řešení orientovaných otázek, (iii) podporováním sebereflexe koučovaného (v oblasti jeho hodnot, zájmů, schopností, dovedností, silných a slabých stránek, typických emocionálních reakcí, stereotypů chování i rozdílů mezi vnímaným reálným a ideálním self), (iv) reflektováním a vyvažováním emocí v průběhu koučovacích sezení (s cílem podpořit prožívání pozitivních emocí), (v) důrazem na objasňování cílů a jejich ověřování v průběhu koučování, (vi) podporou aktivace vnitřních a vnějších zdrojů koučovaného (zaměření na silné stránky jeho osobnosti, schopnosti a potenciál, minulé úspěchy a možnost jejich opakování, podporu ze strany rodiny, přátel, apod.), a konečně (vii) podporou koučovaného v přenesení výsledků koučování do praxe (např. v podobě stínování).

Obecně je tedy možné říci, že přestože předchozí výzkumy naznačily, že využívání konkrétních koučovacích technik a nástrojů nemá na účinnost koučování přílišný vliv (např. de Haan et al., 2011), je to právě specifické chování kouče a jeho přizpůsobení povaze problému a osobnosti koučovaného, s cílem podpořit využití všech jeho zdrojů při hledání řešení a dosahování jeho cílů, které může hrát roli významného faktoru účinnosti koučování.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. Metodologický rámec výzkumu

4.1 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky

Oblastí výzkumu, které se věnujeme v empirické části této práce, je jedna z forem koučinku využívaná v korporátní praxi – interní koučink. Pro svůj výzkumný záměr jsme si vybrali konkrétní společnost, ve které má interní koučink již poměrně dlouhou tradici, a která byla jedním z průkopníků zavádění tohoto rozvojového nástroje v praxi. Využili jsme také toho, že námi zvolená společnost měla o výzkum této problematiky a následné formulování praktických závěrů zájem.

Než přikročíme k formulaci výzkumného problému a konkrétních cílů této práce, považujeme za vhodné uvést ještě některá jejich konkrétní východiska, týkající se především reality interního koučinku v námi zkoumané společnosti¹. Interní koučování v ní v roce 2013 dosáhne již devítileté tradice. Během těchto devíti let prošlo interní koučování ve společnosti několika fázemi, které bychom mohli popsat jako 1) zavedení, 2) expanze a 3) současná fáze zaměřená na opětovnou konsolidaci a zvyšování kvality prostřednictvím dalšího rozvoje a vzdělávání koučů. Náš výzkum byl tedy ve společnosti realizován na počátku této třetí fáze, ve které již existuje poměrně rozsáhlé portfolio interních koučů, pozitivní interní marketing, systém řízení nabídky a poptávky po interním koučování i určitý zavedený způsob úvodního vzdělávání koučů a jejich zapojení do dalšího rozvoje koučovacího přístupu ve společnosti. Naším záměrem tedy nebylo zkoumat, hodnotit ani porovnávat fáze předešlé, ale vytěžit co možná nejvíce informací ze současné reality – tedy určitého objemu již nasbíraných zkušeností interních koučů a směřovat jejich využití do budoucnosti.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že cílem našeho zkoumání je především sám interní kouč – jeho sebehodnocení i reflexe vybraných aspektů koučování.

¹ Jedná se především o informace týkající se vývoje a současného stavu interního koučinku v námi zkoumané společnosti. Další informace týkající se společnosti samotné, populace interních koučů a výběrového souboru jsou uvedeny v kapitolách 4.3.1 a 4.3.2.

Pro výše zmíněnou třetí fázi je typické právě rozrůžňování (vnitřní diferenciací) portfolia koučů, což má dopad jak na kvalitu a rozsah jimi poskytovaných služeb¹, tak na jejich potřebu i motivaci k dalšímu rozvoji², i rozsah oblasti jejich působení a nasbíraných zkušeností³.

Výzkumným problémem tedy je vnímání a hodnocení vybraných aspektů interního koučování kouči samotnými.

Cíl našeho výzkumu je tedy dvojitý:

(i) v teoretické rovině popsat

- jaké je motivace interních koučů, co je ke koučování přivedlo, proč nyní koučují a co jim tato role dává a bere;
- obraz profesních charakteristik osobnosti interních koučů i jejich pohled na případné slabiny projevující se v koučování a rozvojové potřeby;
- vnímané faktory účinnosti v koučování a míru využívání konkrétních technik a nástrojů koučování interními kouči.

(ii) v praktické rovině pak

- zjistit, jsou-li mezi těmito tematickými celky nějaké souvislosti a zasadit naše zjištění do širšího kontextu vzdělávání koučů a dalšího rozvoje interního koučování v námi zkoumané společnosti.

Přestože se jedná o případovou studii jedné organizace, mohou být výsledky přenositelné do jiných obdobných společností, které interní koučink v této podobě využívají a rozvíjí.

Pro náš výzkum jsme formulovali tyto konkrétní výzkumné otázky:

- 1) Jaký je obraz profesních charakteristik osobnosti interních koučů?
- 2) Jaká byla a je motivace koučů k tomu stát se koučem a dále aktivně koučovat?

¹ V portfoliu interních koučů jsou nyní koučové se základní, tedy z interního pohledu minimální a dostačující, úrovní výcviku, s určitou pokročilou úrovní získanou v rámci některého na trhu nabízeného koučovacího výcviku, i s výcvikem v některém z psychotherapeutických směrů.

² Někteří koučové dále spoléhají na interně zajišťované vzdělávání, jiní si sami hradí externí akreditované i neakreditované výcvikové kurzy.

³ Někteří interní koučové koučují i externě a pracují na své akreditaci v rámci Mezinárodní federace koučů (ICF), apod.

- 3) Které faktory považují koučové v koučování za neúčinnější?
- 4) Co považují koučové za své nejslabší místo při koučování?
- 5) Lze nalézt souvislost mezi osobnostními charakteristikami kouče a faktory, které považují v koučování za neúčinnější?
- 6) Které konkrétní metody a techniky se koučům při koučování osobně nejvíce osvědčují?

Odpovědi na výzkumné otázky jsou prezentovány v kapitole 5.3.

4.2 Aplikovaná metodika

K naplnění námi zvolených výzkumných cílů jsme se rozhodli využít kvalitativního výzkumného přístupu. Náš výzkum je tedy koncipován jako případová studie, v jejímž rámci jsme zvolili kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod sběru a tvorby dat. Konkrétně se jedná o kombinaci využití standardizovaného dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů doplněných pozorováním. Oba typy metod byly aplikovány na celý výzkumný soubor.

Kvantitativní metodu sběru dat (Bochumský osobnostní dotazník – BIP; viz dále část 4.2.1) jsme volili především s ohledem na problematiku formulovanou v rámci výzkumných otázek č. 1 a č. 5 uvedených výše, kvalitativní metody tvorby dat (polostrukturovaný rozhovor a pozorování; viz dále část 4.2.2) pak byly využity především k hledání odpovědí na výzkumné okruhy zachycené ve výzkumných otázkách č. 2, 3, 4 a 6.

4.2.1 Bochumský osobnostní dotazník - BIP

Bochumský osobnostní dotazník – BIP (inventář profesních charakteristik osobnosti) autorů R. Hossiepa a M. Paschena byl vytvořen v Německu a standardizován na vzorku 5354 osob. České vydání připravily a upravily S. Hoskovcová a A. Vybíralová a vydalo jej v roce 2003 Testcentrum Praha. V České republice byl dotazník standardizován na vzorku 205 osob. Po pečlivém zvážení jsme se proto pro srovnání výsledků našeho výzkumného souboru s normou rozhodli využít německý standardizační vzorek.

Těžištěm použití Bochumského osobnostního dotazníku (dále také jen „BIP“) jsou situace posouzení osob z hlediska nároků na určité povolání. Je určen probandům starším 20 let. Autoři dále doporučují jeho využití v oblastech poradenství, plánování kariéry, tréninku a koučinku, a to především ve spojení s následným rozhovorem. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli dotazník využít především z důvodu jeho specifického zaměření na oblast pracovního chování, jeho jednoduchosti a srozumitelnosti, a také možnosti využití jednotlivých položek testu při interpretaci jeho výsledků v rámci námi zvoleného kvalitativního výzkumného paradigmatu. Konkrétně jsme tedy tento dotazník zvolili k popisu obrazu profesních charakteristik našich respondentů – interních koučů.

Dotazník zjišťuje sebeobraz respondentů ve 4 oblastech, které jsou syceny celkem 14 dimenzemi. Definice konstruktů, které BIP sleduje a popis jejich významu na vysoké hodnotě škály zachycuje následující tabulka (upraveno dle Hossiep & Paschen, 2003, 18).

Tab. 4.1 Definice konstruktů, které BIP sleduje

Dimenze	Konceptualizace (význam vysoké hodnoty škály)
oblast PROFESNÍ ORIENTACE	
Motivace k výkonu (MVy)	Pohotovost vyrovnávat se s vysoko položenou laťkou; motiv klást vysoké požadavky na vlastní výkon; vysoká připravenost snášet námahu; motiv stále zvyšovat vlastní výkony.
Motivace k utváření (MU)	Vyhraněný motiv měnit subjektivně prožívaný nevhodný stav věcí a vůle přetvářet procesy a struktury podle vlastních představ; vyhraněná připravenost k ovlivňování a sledování vlastního pojetí.
Motivace k vedení (MVe)	Vyhraněný motiv sociálního vlivu; preference úkolů spojených s vedením a usměřováním; sebehodnocení – autorita a orientační měřítko pro ostatní lidi.
oblast PRACOVNÍHO CHOVÁNÍ	
Svědomitost (Sv)	Pečlivý pracovní styl; vysoká spolehlivost; způsob práce orientovaný na detaily; vysoké hodnocení koncepční práce; sklon k perfekcionismu.
Flexibilita (FI)	Vysoká připravenost a schopnost přizpůsobit se novým a nepředvídaným situacím a tolerovat nejistotu; otevřenost novým perspektivám a metodám; velká ochota ke změnám.
Rozhodnost (Ro)	Schopnost a vůle k rychlé realizaci nějakého rozhodnutí prostřednictvím cílené aktivity, jakož i k ochraně zvolené alternativy činnosti proti dalším návrhům.

oblast SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ	
Senzitivita (Sen)	Dobrý cit pro slabé signály v sociálních situacích; velká schopnost vcítění; jistá interpretace a zařazení způsobů chování druhých lidí.
Schopnost kontaktů (SK)	Vyhraněná schopnost a preference oslovování známých a neznámých lidí a navazování a udržování vztahů; aktivní tvorba a udržování profesní i soukromé sítě známých.
Sociabilita (So)	Výrazná preference sociálního chování, které je charakterizováno přátelstvem a ohleduplností; velkorysost ke slabým stránkám partnerů; výrazné přání po harmonickém spolubytí.
Orientace na tým (OT)	Vysoké hodnocení týmové práce a kooperace; připravenost k aktivní podpoře týmových procesů; ochota potlačit vlastní možnosti profíci ve prospěch pracovní skupiny.
Schopnost prosadit se (SP)	Tendence k dominanci v sociálních situacích; úsilí sledovat vlastní cíle i přes odpor; vysoká připravenost ke konfliktům.
oblast PSYCHICKÉ KONSTITUCE	
Emocionální stabilita (ES)	Vyrovnané a málo kolísavé emocionální reakce; rychlé překlenutí neúspěchů a nezdarů; vyhraněná schopnost kontroly vlastních emocionálních reakcí.
Odolnost vůči zátěži (OZ)	Vlastní hodnocení jako (fyzicky) odolné a robustní osoby; výrazná ochota vystavit se výjimečné zátěži a nevyhýbat se jí.
Sebevědomí (Seb)	(Emocionální) nezávislost na mínění druhých osob; velké přesvědčení o vlastním účinku; vysoká sebedůvěra ve vlastní schopnosti a v předpoklady k výkonu.

Dotazník samotný se pak skládá z celkem 210 výroků, které se týkají lidského jednání, chování a zvyků vztahujících se k pracovní oblasti. Úkolem probandů je posoudit, nakolik je jednotlivé výroky vystihují, nakolik s nimi souhlasí. Svou míru souhlasu/nesouhlasu pak vyjadřují na šestistupňové škále od „zcela souhlasí“ po „vůbec nesouhlasí“.

Z odpovědí probandů jsou s pomocí skórovacích šablon získány hrubé skóry, které je dále možné převést na standardní skóry vyjádřené ve stenech pro jednotlivé referenční skupiny. Z výsledků těchto standardních skórů je dále možné sestavit grafický testový profil.

4.2.2 Individuální hloubkové rozhovory

Se všemi účastníky našeho výzkumu byly dále provedeny individuální polostrukturované hloubkové rozhovory v linii témat vytčených výzkumnými

otázkami. Jejich cílem tedy bylo získat informace o motivaci interních koučů, jejich proměnách, vnímaných slabínách interních koučů, faktorech účinnosti v koučování a konkrétních technikách a postupech využívaných našimi respondenty při koučování.

Osnova rozhovoru byla na základě našich zkušeností koncipována tak, aby jeho celkové trvání v každém individuálním případě nepřekročilo čas zhruba 45 minut. Rozhovory byly na základě ústního souhlasu respondentů elektronicky zaznamenány a dále analyzovány. Znění osnovy rozhovoru je uvedeno v příloze Příloha č. 3.

4.2.3 Metody analýzy dat

Data získaná prostřednictvím standardizovaného dotazníku byla statisticky zpracována. K popisu výzkumného souboru byly použity aritmetické průměry jednotlivých škál Bochumského osobnostního dotazníku, jejich směrodatné odchylky a rozptyly.

Hrubé skóry výzkumného souboru byly dále převedeny na standardní skóry a ty byly porovnány s hodnotami normovacího souboru.

Pro ověření statistické významnosti rozdílu průměrů výzkumného a normovacího souboru jsme použili Studentův t-test. Výsledné hodnoty jsme porovnávali s kritickou hodnotou rozdělení t na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Kritická hodnota rozdělení t pro námi zvolený rozsah souboru $n=16$ je $t_{0,05}(15)=2,1315$ (Reiterová, 2004).

Při zpracování dat byly dále použity deskriptivní přístup a metody analýzy kvalitativních dat – především metoda vytváření trsů, metoda zachycení vzorců, metoda prostého výčtu a metoda vyhledávání a vyznačování vztahů (Miovský, 2006).

Data získaná při výzkumu byla zpracována v programech MS Excel 2003 a MS Word 2003.

4.3 Zkoumaný soubor

4.3.1 Charakteristika zkoumané populace

Náš výzkum byl zaměřen na populaci interních koučů společnosti XY. Z této populace pochází náš výběrový soubor, jehož charakteristiky jsou popsány dále. Společnost XY je akciovou společností vlastněnou zahraničním kapitálem, která podniká v sektoru služeb. Její centrála sídlí v Praze. V roce 2012 pracovalo ve společnosti XY zhruba 6500 zaměstnanců.

Populaci interních koučů tvořilo k 30.9.2012 celkem 65 zaměstnanců. V 55% se jednalo o ženy (36 interních koučů), ve 45% o muže (29 interních koučů). Je tedy zřejmé, že v námi zvolené společnosti připadá teoreticky zhruba 100 zaměstnanců na jednoho interního kouče.

Interní koučové jsou zaměstnanci společnosti pracující na různých pozicích v rámci celé organizace. Nejedná se tedy o specifickou pracovní pozici, ale pouze interní roli, kterou koučové vykonávají v rámci a nad rámec svého běžného pracovního zařazení v organizaci. Za výkon této role nejsou finančně odměňováni. Z celkové populace interních koučů jich k 30.9.2012 zhruba polovina (48%; 20 mužů a 11 žen) zastávalo manažerské pozice především ve středním a vrcholovém managementu společnosti, 52% (9 mužů a 25 žen) pak pracovalo na nemanagerských pozicích.

Z pohledu metodiky, organizace a rozvoje (včetně péče o interní kouče) má interní koučování ve společnosti na starosti Koučovací centrum, které organizačně spadá pod útvar řízení lidských zdrojů společnosti a je vedeno Seniorním koučem. Koučovací centrum a Seniorní kouč tedy nejsou v nadřazeném ani jiném organizačně-hierarchickém vztahu k interním koučům a plní vůči nim pouze funkční úlohu: výběr, trénink a rozvoj interních koučů, řízení nabídky a poptávky po interním koučování (včetně „matchingu“ interních koučů a koučovaných), sběr a vyhodnocování informací o uzavřených a dokončených koučovacích zakázkách, interní marketing, apod.

Statut interního kouče může ve společnosti získat zaměstnanec, který: (i) se sám nabídne nebo je osloven Seniorním koučem, případně je Seniornímu kouči doporučen (svým kolegou, nadřazeným) k oslovení, jako vhodný adept na roli

interního kouče; (ii) úspěšně projde stanoveným výběrovým procesem; (iii) přijme nabídku stát se interním koučem; (iv) zúčastní se základního modulu výcviku interních koučů a úspěšně ho zakončí.

Specifické podmínky jsou dále dány pro možnost aktivního působení a setrvání v roli interního kouče společnosti. Plnění těchto podmínek je taktéž sledováno Koučovacím centrem.

Pro dokreslení představy o tradici a postavení interního koučování ve společnosti ještě dodejme, že Koučovací centrum vzniklo v roce 2004, má velmi dobrou reputaci a o služby interních koučů je ve společnosti velký zájem. Interní koučování je koncipováno jako nástroj rozvoje a zvyšování výkonnosti zaměstnanců a je za splnění určitých předpokladů (jako relevance zakázky, souhlas přímého nadřízeného, apod.) dostupné každému, kdo má zájem na sobě dále pracovat.

4.3.2 Charakteristika zkoumaného souboru

Náš výzkumný soubor byl vybrán z cílové populace na základě těchto kritérií, jejichž vyhodnocení bylo obsaženo v databázi dodané společnosti:

1. jedná se o aktivního interního kouče (aktivním interním koučem je především ten, kdo realizuje alespoň jednu koučovací zakázku v kalendářním roce);
2. má alespoň tříletou zkušenost jako kouč.

Volba těchto výběrových kritérií vycházela především ze skutečností popsaných již v části 4.1 týkajících se vnitřní diferenciací portfolia interních koučů.

Obě tato kritéria splňovalo celkem 32 interních koučů, tj. 49% celkové populace. Z celkového počtu 20 oslovených interních koučů se výzkumu zúčastnilo 16 z nich – 8 mužů a 8 žen. Jejich průměrný věk byl 40,9 let (40,6 u mužů a 41,1 u žen). Nejmladšímu respondentovi bylo 32 let, nejstaršímu pak 56 let.

Všichni respondenti měli vysokoškolské vzdělání. Jejich průměrná délka zaměstnání u společnosti činila 12 let a nelišila se mezi muži a ženami. 56% z nich (9 respondentů; 5 žen a 4 muži) působilo na manažerských pozicích ve středním a vrcholovém vedení společnosti.

Přehled účastníků výzkumu a jejich základní charakteristiky jsou shrnuty v následující tabulce.

Tab. 4.2 Výběrový soubor

Respondent č.	Pohlaví	Věk	Manažer (M)/ nemažer (N)
1	muž	42	M
2	žena	34	M
3	muž	41	N
4	muž	52	M
5	muž	38	M
6	muž	47	N
7	žena	45	M
8	žena	54	N
9	žena	56	M
10	žena	32	N
11	muž	35	N
12	muž	33	N
13	žena	38	N
14	muž	37	M
15	žena	33	M
16	žena	37	M

4.4 Organizace a průběh šetření

Výzkum byl realizován v průběhu měsíců října až prosince 2012.

Respondenti byli osloveni dle údajů z databáze interních koučů poskytnuté autorce výzkumu zodpovědnými osobami společnosti XY na základě dohody o realizaci výzkumu v rámci diplomové práce. Tato databáze obsahovala veškeré údaje potřebné k výběru respondentů (tedy především vyhodnocení definovaných výběrových kritérií uvedených v předchozí části) a jejich oslovení (kontaktní telefon, e-mail).

Na základě odhadu časových možností výzkumníka v rámci stanoveného plánu výzkumu a jejich porovnání s odhadovanou časovou náročností terénní fáze výzkumu (tj. zhruba 1,5 hodiny na respondenta s dotací 45 minut na rozhovor a 45 minut na vyplnění dotazníku), jsme se rozhodli rozdělit oslovení respondentů do dvou fází. V první fázi tak bylo osloveno prvních 20 interních koučů z celkem 32 splňujících výběrová kritéria, a to pouze na základě jejich prostého pořadí v databázi.

Jejich oslovení proběhlo v říjnu 2012 e-mailem, který jim stručně představil osobu výzkumníka, účel výzkumu i jeho cíle a jednotlivá výzkumná témata, včetně metod, které budou k tvorbě a sběru dat použity. Oslovení jednotlivci byli v závěru e-mailové zprávy požádáni, aby dali obratem najevo svou ochotu či neochotu zúčastnit se výzkumu a případně uvedli také své preference týkající se termínu osobní schůzky. K naší velké radosti reagovala většina respondentů souhlasně a to ve velmi krátkém čase: z 20 oslovených v první vlně přijalo nabídku k účasti ve výzkumu 16 z nich, 2 se omluvili z časových či osobních důvodů a další 2 na naši výzvu nereagovali.

Následně byl tedy s 16 interními kouči e-mailem nebo telefonicky dohodnut konkrétní termín osobní schůzky. Vzhledem k tomu, že se tím podařilo naplnit námi původně vytýčený rozsah výzkumného souboru, nebyla již realizována druhá vlna oslovení.

Osobní schůzky s respondenty probíhaly na půdě společnosti XY v pracovní době respondentů, a to v klidné místnosti tak, aby bylo především zaručeno soukromí po celou dobu trvání schůzky. V jejím úvodu byly respondentům rekapitulovány informace o osobě výzkumníka, výzkumu, jeho účelu, průběhu i o výzkumných metodách. Respondenti byli také ujištěni o ochraně osobních údajů a dodržení anonymity při prezentaci výsledků výzkumu. Následně byl ve všech případech získán jejich slovní souhlas s elektronickým záznamem rozhovoru. Po ukončení rozhovoru byli dále požádáni o vyplnění standardizovaného dotazníku (BIP), a to na místě ve formě tužka-papír. Ve třech případech bylo s respondenty dohodnuto, že preferují elektronický způsob vyplnění dotazníku a byl jim tedy e-mailem zaslán odkaz na online verzi dotazníku, která byla vytvořena výhradně pro účely tohoto výzkumu v prostředí Google Docs a kopírovala papírovou verzi dotazníku. Tato verze byla ihned po ukončení sběru dat zničena.

Pokud měli respondenti v průběhu schůzky či v jejím závěru nějaké otázky, byly jim zodpovězeny na místě. Všichni respondenti působili velmi vstřícným dojmem, velká část z nich v závěru rozhovoru uvedla, že jeho témata pro ně byla inspirativní a vedla je k zamyšlení. Setkání hodnotili jako přínosné.

Rozhovory trvaly v průměru zhruba 45 minut, doba vyplnění dotazníku pak byla individuální a pohybovala se v rozmezí 15-45 minut u verze tužka-papír. 6 respondentů požádalo o osobní zpětnou vazbu týkající se vyhodnocení dotazníku BIP. Zpětná vazba byla zpracována v souladu s manuálem k dotazníku a respondentům byla předána v průběhu prosince 2012 a ledna 2013.

Během výzkumu nebyly odhaleny žádné etické aspekty, které by si vyžádaly zvláštní způsob ošetření nad rámec již uvedených opatření.

5. Výsledky výzkumu

5.1 Výstupy Bochumského osobnostního dotazníku

Na základě údajů z Bochumského osobnostního dotazníku jsme získali profil profesních charakteristik osobností našich respondentů – interních koučů. Následující tabulka obsahuje přehled základních parametrů popisné statistiky našeho výběrového souboru a porovnání s normovacím souborem. Celkový přehled dosažených hrubých skóre všech respondentů je dále obsažen v příloze Příloha č. 4.

Tab. 5.1 BIP – průměrné hrubé skóre výběrového a normovacího souboru

Škála	Výběrový soubor			Normovací soubor
	Průměr	Směr. odchylka	Rozptyl výběru	Průměr
Motivace k výkonu	54,1	6,3	39,9	57,5
Motivace k utváření	51,9	4,6	21,3	46,5
Motivace k vedení	56,8	7,4	55,0	60,0
Svědomitost	49,8	8,2	67,4	54,5
Flexibilita	54,4	9,9	98,9	58,5
Rozhodnost	59,6	4,5	20,7	59,0
Senzitivita	49,9	8,2	67,4	53,0
Schopnost kontaktů	68,8	10,1	103,0	66,0
Sociabilita	56,6	4,6	21,5	56,5
Orientace na tým	55,6	7,8	61,2	50,0
Schopnost prosadit se	49,5	4,5	20,7	48,0
Emocionální stabilita	54,9	9,8	95,7	54,5
Odolnost vůči zátěži	52,1	8,5	73,0	53,5
Sebevědomí	65,4	8,0	64,4	59,0

Při porovnání těchto hodnot s hodnotami normovacího souboru vyšlo najevo, že naši respondenti dosáhli statisticky významně vyšších hodnot v oblastech Motivace k utváření, Orientace na tým a Sebevědomí.

V oblasti Motivace k utváření se naši respondenti popisovali jako osoby, kterým „se již v životě podařilo dát do pohybu hodně věcí“ (výrok č. 8, průměrné skóre 1,8¹), a které jsou „tím správným člověkem, když jde o to, iniciovat něco

¹ Připomeňme, že skórování výroků probíhalo na šestistupňové škále od 1 do 6, kde hodnota 1 znamenala „zcela souhlasí“ a hodnota 6 „vůbec nesouhlasí“.

nového“ (výrok č. 54, průměrné skóre 1,7). Poměrně nesouhlasně se také stavěli k výroku „*hůře než ostatní se přizpůsobuji změnám*“ (výrok č. 101, průměrné skóre 4,9).

Ve škále Orientace na tým je postoj našich respondentů k týmové práci ilustrován mírou jejich nesouhlasu s výrokem: „*Pokud někdo chce svůj úkol vyřídit co nejlépe, měl by si ho udělat sám.*“ (výrok č. 79, průměrné skóre 5,1) a naopak také mírou jejich souhlasu s tvrzením, že „*své schopnosti dokáží plně využít především ve spolupráci s ostatními*“ (výrok č. 125, průměrné skóre 2,1).

Ve škále Sebevědomí vyjadřovali naši respondenti nejvyšší míru souhlasu s tvrzením: „*Mám některé vlastnosti, ve kterých vynikám nad většinu ostatních lidí.*“ (výrok č. 66, průměrné skóre 2,2) a popisovali se také jako duchapřítomné a sebevědomé osoby (výroky č. 6 a 171, průměrné skóre 2,1 a 2,4).

Naopak statisticky významně nižších hodnot v porovnání s normovacím souborem dosáhli naši respondenti v hodnocení škál Motivace k výkonu a Svědomitost.

V oblasti Motivace k výkonu by bylo možné naše respondenty charakterizovat jako ambiciózní jedince, kteří „*usilují o dosažení těch cílů, u kterých se ukáže, že jsou těžko dosažitelné*“ (výrok č. 130, průměrné skóre 2,3), avšak kteří zároveň dbají na udržení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem a neupřednostňují tedy podávání špičkových výkonů za každou cenu a na úkor dalších oblastí svého života. Stálému vyčerpávání svých výkonnostních rezerv nepřikládají kladný smysl.

Ve škále Svědomitosti se naši respondenti popisovali jako osoby, které nemají sklony k puntičkářství a spíše „*nerady se zabývají úkoly, které vyžadují velkou preciznost*“ (výrok č. 73, průměrné skóre 2,7).

V ostatních škálách BIP (Motivace k vedení, Flexibilita, Rozhodnost, Senzitivita, Schopnost kontaktů, Sociabilita, Schopnost prosadit se, Emocionální stabilita a Odolnost vůči zátěži) nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi hodnotami výběrového a normovacího souboru.

Ve škále Motivace k vedení se naši respondenti popisovali jako osoby, které „*dokáží ostatní strhnout*“ (výrok č. 55, průměrné skóre 1,9), a které „*rády nesou odpovědnost za důležitá rozhodnutí*“ (výrok č. 197, průměrné skóre 1,9).

Silný souhlas vyjadřovali také s výroky ve škálách Sociability, kde se hodnotili jako osoby, které ostatními nejsou považovány za chladné a vypočítavé, a které s ostatními lidmi jednají ohleduplně, a Rozhodnosti, kde se hodnotili jako osoby, které dokáží rychle realizovat svá rozhodnutí a efektivně si stanovovat priority.

Při rozdělení našeho souboru dle pohlaví, dosáhli muži a ženy v jednotlivých škálách BIP těchto parametrů:

Tab. 5.2 BIP – průměrné hrubé skóry výběrového souboru dle pohlaví

Škála	Muži (n=8)			Ženy (n=8)		
	Průměr	Směr. odchylka	Rozptyl	Průměr	Směr. odchylka	Rozptyl
Motivace k výkonu	54,63	8,12	65,98	53,50	4,34	18,86
Motivace k utváření	51,00	5,42	29,43	52,88	3,76	14,13
Motivace k vedení	56,13	8,24	67,84	57,38	7,01	49,13
Svědomitost	54,38	5,80	33,70	45,13	7,86	61,84
Flexibilita	49,75	7,40	54,79	59,13	10,34	106,98
Rozhodnost	60,25	5,57	31,07	58,88	3,48	12,13
Senzitivita	48,00	7,29	53,14	51,88	9,09	82,70
Schopnost kontaktů	65,63	8,18	66,84	72,00	11,43	130,57
Sociabilita	56,25	4,92	24,21	57,00	4,63	21,43
Orientace na tým	55,63	6,59	43,41	55,63	9,36	87,70
Schopnost prosadit se	49,38	3,54	12,55	49,63	5,63	31,70
Emocionální stabilita	51,38	8,53	72,84	58,50	10,16	103,14
Odolnost vůči zátěži	51,63	9,27	85,98	52,50	8,37	70,00
Sebevědomí	62,88	4,36	18,98	68,00	10,20	104,00

Dosažené hrubé skóry jsme dále převedli na standardní skóry (steny) dle norem pro muže a ženy. V následujících tabulkách je zachycen výsledný testový profil profesních charakteristik osobnosti mužů a žen z našeho výběrového souboru. Výsledné skóry se v obou případech pohybovaly v pásmu širšího průměru¹, tedy v pásmu definovaném jako průměr plus/minus jedna směrodatná odchylka.

¹ Pro lepší přehlednost a možnost srovnání jsme proto v tabulce Tab. 5.3 BIP – výsledný testový profil dle pohlaví zachytili pouze rozmezí stenů 4-7, do kterých spadaly naměřené hodnoty.

Tab. 5.3 BIP – výsledný testový profil dle pohlaví

Škála / Sten	Muži				Ženy			
	4	5	6	7	4	5	6	7
Motivace k výkonu		●				●		
Motivace k utváření			●					●
Motivace k vedení	●						●	
Svědomitost			●		●			
Flexibilita	●						●	
Rozhodnost			●			●		
Senzitivita		●				●		
Schopnost kontaktů			●				●	
Sociabilita		●				●		
Orientace na tým			●					●
Schopnost prosadit se			●				●	
Emocionální stabilita	●							●
Odolnost vůči zátěži		●					●	
Sebevědomí			●					●

5.2 Výstupy polostrukturovaných rozhovorů

Jak jsme již uvedli v části 4.2.2, v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami jsme v rámci polostrukturovaných rozhovorů dále zkoumali tyto okruhy: 1) motivaci interních koučů, 2) účinné faktory v koučinku, 3) vnímané slabiny a rozvojové potřeby interních koučů a 4) konkrétní metody a techniky využívané interními kouči.

5.2.1 Vyhodnocení prvního okruhu – motivace interních koučů

První okruh otázek byl zaměřen na oblast motivace interních koučů a její případné proměny poté, co začali aktivně koučovat.

9 ze 16 interních koučů (56%) uvedlo, že se z vlastní iniciativy přihlásili do výcviku interních koučů, respektive sami oslovili Seniorního kouče se zájmem stát se interním koučem; 7 interních koučů (44%) pak uvedlo, že byli osloveni s nabídkou výcviku, respektive s nabídkou stát se interním koučem.

Přehled nejčastějších výpovědí respondentů o tom, proč se stali interními kouči a jaké okolnosti je k jejich rozhodnutí vedly, podává následující tabulka:

Tab. 5.4 Motivace k tomu stát se koučem

VO2	Motivace k tomu stát se koučem	n	%
A	Osobní zkušenost (osobně se setkali s metodou koučování, ale ne v roli koučovaného)	13	81%
B	Osobní rozvoj (koučování si zvolili jako cestu osobního rozvoje)	12	75%
C	Pozitivní sebezkušenost (měli vlastního kouče; byli v roli koučovaného)	10	63%
D	Zvědavost (zájem o nové věci)	8	50%
E	Snaha pomáhat ostatním	4	25%
F	Vhodné osobnostní předpoklady (přesvědčení o tom, že by mohli být dobrými kouči)	2	13%

Naši respondenti uváděli v průměru tři motivy (motivы spadající do třech rozdílných kategorií). Nejčastěji uváděným motivem bylo osobní seznámení koučů s koučováním jako takovým (A), a to v podobě, kdy nebyli v roli koučovaného, ale setkali se s touto metodou buď aktivně, kdy sami v roli manažera používali prvky koučování při práci se svými kolegy a podřízenými, nebo se v rámci náplně své práce (především v oblasti rozvoje a vzdělávání lidí) osobně setkali s prvními profesionálními kouči a aktivně se podíleli na přenosu tohoto konceptu do českého prostředí.

V druhé variantě tohoto motivu je pak k zájmu o koučování přivedla jejich vlastní pasivní zkušenost, kdy se účastnili manažerského kurzu, na kterém byl princip koučování představen, nebo se dostali k literatuře s tématem koučování. („*Před pěti šesti lety se mi dostala do ruky knížka Koučování v manažerské praxi, kdy mi ji dala moje tehdejší šéfka. ...chvilku jsem ji nechal ležet doma, ale pak jsem se k ní dostal, přečet jsem si ji a zjistil jsem, že je to trošku o něčem jiném,*

než jak se o tom tady mluvilo a používalo se to. No a začalo mně to víc a víc zajímat....“)

Druhým nejčastějším motivem bylo objevení koučování jako vhodné cesty dalšího osobního rozvoje (B), jak uvedl jeden z respondentů: *„Postupně jsem vystřídal takový ten základní set manažerských kurzů a pak bylo docela těžký najít něco dalšího.... A tohle [koučování] mi zase jako otevřelo obzor. Trošku sobecky jsem v tom našel něco, v čem se můžu dál zdokonalovat a rozvíjet, ale zároveň to můžu samozřejmě i použít.“* Do výcviku interních koučů pak vstupovali s tím, že si osvojí určitý nový ale mocný nástroj, který budou moci dále využít jak ve svém osobním životě (včetně sebekoučování), tak i v pracovní oblasti.

Třetím nejsilnějším motivem byla osobní zkušenost s rolí koučovaného (sebezkušenost - C), ve které si jednak ověřili, že koučování „funguje“, a která je také přivedla k určitému nadšení pro koučink a rozhodnutí posunout se dál do role kouče. Ať už naši respondenti využili služeb interního nebo externího kouče, svou zkušenost popisovali jako silný a přínosný zážitek: *„Ohromným způsobem mně to nakoplo. ... Zažila jsem si při tom velmi silný okamžiky nějakých „aha“....“*

Každý z respondentů uvedl alespoň jednu odpověď z kategorií A, B a C. Často se jednalo o kombinaci všech tří typů již zmiňovaných motivů (A+B+C), jak to vyjádřil jeden z respondentů: *„Poprvé jsem se účastnil nějakého kurzu koučování jako manažer. To už odhaduju, že to může být tak deset let, a už tehdy se mi to líbilo. Zkoušel jsem to v praxi manažerský.... A potom....jsem zjistil, že se ve firmě rozbíhá interní koučink a tehdy jsem sám přemýšlel o svých rozvojových plánech a tak jsem vyzkoušel interního kouče pro sebe. Jednak ten koučink mi tehdy pomohl hodně se posunout a mně se to zalíbilo a říkal jsem si, že by bylo dobrý se to taky naučit.“*

Mohli bychom také říci, že společným prvkem všech těchto tří motivů bylo přesvědčení o tom, že se jedná o funkční a účinnou metodu rozvoje lidí, a tyto motivy tak představovaly tři různé cesty, kterými naši respondenti k tomuto přesvědčení a určitému nadšení pro koučink dospěli.

Mezi další motivy pak patřila zvědavost (D; *„....zvědavost, o čem se tolik mluví, co na tom koučování všichni mají.“*), snaha pomáhat ostatním (E; *„Původní motivace bylo, že chci pomáhat.“*), či přesvědčení respondentů o tom, že mají

vhodné osobnostní předpoklady k tomu, být dobrými kouči (F; „...si myslím, že k tomu nějakou dispozici mám...“).

Následně jsme zkoumali také současnou motivaci koučů, tedy to, proč se naši respondenti dále koučování věnují. Jak je patrné z tabulky Tab. 5.5, jsou vedeni především poznáním, že je samotné koučování rozvíjí (A).

Tab. 5.5 Současná motivace koučů

VO2	Současná motivace k tomu dále aktivně koučovat	n	%
A	Sám se při tom rozvíjím (osobní rozvoj)	14	88%
B	Vidím, že to funguje (radost, uspokojení z výsledků a úspěchů koučovaných)	11	69%
C	Baví mě to	7	44%
D	Získávám praxi jako kouč	3	19%
E	Zjišťuji, jak fungují jiné útvary ve firmě	2	13%
F	Mám zajištěnu péči o svůj další rozvoj	2	13%

Ať už se u koučů v jejich začátcích motiv osobního rozvoje vyskytoval nebo ne, v jejich současné motivaci byl často zmiňován jako první, zásadní a do jisté míry předčící jejich očekávání. („Je to cesta mého rozvoje.“; „...pomáhá mi to dál se rozvíjet.“; „...seberozvoj zůstává, v tom se nic nezměnilo.“; „Pořád to беру jako prostředek svého rozvoje, především. I když mě velmi těší, že se při té příležitosti rozvíjí i jiní...“; „Vlastně to ze mě udělalo úplně jiného člověka po těch letech.“; „Někdy mám pocit, že mi to dává víc, než těm koučovaným...“)

Respondenti uváděli, že koučování přispělo k jejich osobnímu rozvoji především v oblastech: (i) dovedností, jakými jsou komunikační dovednosti, schopnost naslouchat, emoční inteligence, apod., (ii) dále v oblasti sebepoznání („Když někoho koučuju, napadají mě i věci o mě a o mém způsobu myšlení, a to mě posouvá.“; „Spoustu věcí se mi díky koučování podařilo napravit sama na sobě. Ta první cesta vede k vám dovnitř, to je jednoznačný.“; „Učím se znát sama sebe.“), (iii) a konečně také v oblasti vztahů a postojů k druhým lidem („Učí mě to být víc otevřená k druhým a respektovat je...asi nejvíc mi koučování dalo z pohledu tolerance a jistý měkkosti vůči druhým.“; „Naučilo mě to úplně jinému pohledu na lidi.... Myslím si, že daleko víc přistupuju k lidem bez předsudků,

s naprosto otevřeným srdcem a s otevřenou hlavou a neškatulkuju si je nikam....“).

Druhým nečastěji zmiňovaným motivem byl zážitek účinnosti, funkčnosti koučování (B) a s tím spojený prožitek radosti a uspokojení z výsledků, kterých koučování dosáhnou. Jedna z respondentek to vyjádřila následovně: *„Jako interní kouč mám příležitost být u výsledků klientova snažení a rozvoje každý den. Dnes a denně dostávám zpětnou vazbu, že to má smysl. Když mě například potká kolega, který se mnou pracoval a řekne, že z toho, co jsme spolu dělali stále žije, děkuje mi, potvrzuje nastoupenou cestu, sděluje svoje malá vítězství, pak moje motivace koučovat roste každým dnem.“* Jiný z koučů to shrnul slovy: *„Mám radost z toho, když ty lidi přijdou za rok a řeknou, že to byl pro ně zásadní zlomový okamžik v životě, že se naučili spoustu nových věcí, a že jim to třeba pomůže i mimo tuhle firmu.“*

Třetí nejčastěji uváděnou pohnutkou k tomu věnovat se dále koučování v interním prostředí byl prostý fakt, že to kouče baví (C) – představuje to pro ně vítané rozptýlení z rutiny všedního pracovního dne, setkání s novými lidmi, „dobití baterek“ v jiném, než typicky pracovním vztahu, apod. Koučové to nejčastěji uváděli slovy: *„baví mě to“; „těším se na to“; „změnilo se to v nadšení“; „užívám si to“.*

Dalšími méně často uváděnými motivy bylo získávání praxe (D), tedy naplnění jedné z formálních podmínek udržení si statusu aktivního interního kouče, dále získání informací o tom, jak fungují (ale případně i nefungují) jiné útvary ve firmě (E), a také možnost dále se formálně rozvíjet jako kouč (F), a to v rámci interního programu péče o rozvoj interních koučů. Tento motiv zmínili dva koučování především ve srovnání se situací externích koučů, kteří se svému rozvoji musí věnovat sami, ve svém volném čase a za vlastní finanční prostředky.

Vzhledem k tomu, že z výpovědí koučů o jejich současné motivaci vyplývalo jejich nadšení pro koučink a důvěra v tuto metodu, zajímalo nás, zda jejich motivaci v současné době také něco oslabuje, tj. zda jim koučování také něco bere. Celkem 9 koučů (56%) uvedlo, že aktuálně nepociťují nic, co by jim koučování bralo. 4 respondenti (25%) uvedli, že jim bere čas, ale zároveň dodávali, že *„to není něco, co bych nechtěl investovat“*, případně, že se jedná o

„čas na jiné [stejně] pěkné věci“. Další dva respondenti zmínili, že jim koučování bere energii – v jednom případě jen tu bezprostřední, která je na konci koučovacího sezení vykompenzována pozitivními pocity, ve druhém případě se jednalo o určitý dlouhodobější pocit vysílení, který kouč popsal slovy: „Žena vždycky pozná, že jsem koučoval, protože přijdu domů unavený“. V dalších případech se již jednalo spíše o určitá individuální nová poznání, uvědomění či změny názoru, ke kterým se koučové dostali díky své osobní zkušenosti s koučováním („Co mi [koučink] vzal? Možnost se vymlouvat, protože vím, že když opravdu chci, tak můžu.“; „Vzal mi iluzi, že se to dá naučit. Člověk si na to musí přijít.“; „Vzalo mi to roli specialisty, odborníka, které jsem se těžko vzdával. Peru se s tím, že v roli kouče musím zahodit odbornost.“).

5.2.2 Vyhodnocení druhého okruhu – účinné faktory v koučování

V tomto okruhu polostrukturovaného rozhovoru nás zajímalo, co podle názoru a zkušenosti interních koučů v koučování nejvíce funguje a co je tedy možné považovat za účinné faktory v koučování. Odpovědi respondentů jsme shrnuli do kategorií uvedených v následující tabulce:

Tab. 5.6 Účinné faktory v koučování

VO3	Účinné faktory v koučování	n	%
A	Vztah (navázání vztahu mezi koučem a koučovaným)	14	88%
B	Definování zakázky (pojmenování skutečné potřeby a cíle koučovaného)	10	63%
C	Motivace koučovaného a jeho připravenost ke změně	10	63%
D	Dobré otázky (pokládané koučem)	7	44%
E	Prožitek "vítězství" ("aha" zážitek koučovaného)	6	38%
F	Zaměření na zdroje koučovaného (silné stránky, zdroje energie)	4	25%
G	Zastavení se (vytvoření osobního prostoru pro koučovaného)	4	25%
H	Příprava a důslednost ze strany kouče	3	19%

Naši respondenti uváděli v průměru 3,5 různých výpovědí (výpovědí, které bylo možno kódovat do 3 - 4 různých kategorií).

Většina respondentů, celkem 88% z nich, považovala za klíčový faktor účinnosti vztah (A), který vzniká v průběhu koučování mezi koučem a koučovaným. Popisovali ho jako určitý druh vzájemného naladění se, napojení, empatie či lidského porozumění, které vznikne na základě určité správné „chemie“ mezi koučem a koučovaným, a jehož rozpoznání tak spadá více do sféry intuice, než racionálního myšlení.

Životaschopnost a účinnost vztahu pak nejčastěji spojovali s kvalitami vzájemné důvěry a respektu: důvěry koučovaného v kouče, že se mu může otevřít, a že za projevení svých názorů a postojů bude respektován a nikoliv odsouzen; důvěry kouče ve schopnosti koučovaného najít řešení; a respektu koučovaného k osobě kouče ve smyslu jeho zralosti a kompetencí. Jeden z respondentů to vyjádřil následovně: *„Ty dva lidi se na sebe musí nějak naladit, napojit, sednout si. A koučovaný se musí otevřít, musí se nebát mluvit otevřeně, musí tam vzniknout ta důvěra mezi koučovaným a koučem a pak si myslím, že to může fungovat“*.

Druhým nejčastěji uváděným faktorem účinnosti v koučování bylo definování zakázky (B), tj. pojmenování skutečné potřeby a cíle, jejichž řešení a nalezení se koučovaný chce věnovat. Tento faktor vyplýval ze zkušenosti koučů s tím, že formální zakázka (definovaná koučovaným ve spolupráci s jeho přímým nadřízeným) je často pouhou „skořápkou“ či obecně definovaným cílem, jehož pravá podstata se může nacházet pod několika vrstvami či ve zcela jiné oblasti. *(„V 90% případů je skutečný problém jinde, než je původní zakázka.“)* Objasnění toho, co koučovaný skutečně chce je pak již důležitou součástí samotného procesu koučování a schopnost kouče dovést koučovaného k objasnění toho, co chce, bylo také považováno za důležitou kompetenci kouče: *„Podstata úspěchu je v tom, aby ten kouč vlastně nějak dovedl toho koučovaného k tomu, aby si pro sebe dostatečně konkrétně popsal, co řeší a kam se chce dostat. A to většinou stačí. Koučovaný to většinou domyslí jen do určitý zpravidla velmi obecný úroveň, no a pak se mu moc nechce do té větší hloubky, tam, co to teda je.... A ten, kdo to dokáže překonat, protože se chce posunout, tak to začne fungovat. Ti, co se tam plácají nahore v těch obecných věcech....se nedostanou nikam.“* Někteří koučové dokonce považovali tento účinný faktor za jediný a postačující: *„Z mého pohledu koučování je celou dobu jenom o vyjasňování té zakázky.“*

Třetím nejvýznamnějším faktorem úspěchu, který byl také ve výpovědích koučů velmi úzce svázán s předchozím, byla motivace koučovaného a jeho připravenost ke změně (C). Koučovaný tedy musí nejen zjistit, co skutečně chce, ale musí také chtít změny dosáhnout a převzít zodpovědnost za to, co mu tato změna přinese nebo může přinést. Musí se tedy cítit být „vlastníkem“ svého cíle. („Klíčová je motivace toho člověka. Čím víc je závislý na výsledcích koučování, tím líp to funguje.“; „[Funguje to], když koučovaný řeší něco, co je pro něj důležité.“; „Zásadní předpoklad úspěchu je, že ten klient fakt chce. Cokoliv, ale chce to změnit, chce to posunout. Musí to být primární zájem toho klienta.“; „Funguje to, že na ten koučink jdete. Tak už v sobě vlastně máte touhu tý změny. To znamená, že chcete.“) Připravenost ke změně pak dle respondentů přispívá k tomu, že koučovaný během koučování „nesklouzne“ k jednoduchému řešení nebo starým naučeným formám chování a řešení problémů. Jedna z respondentek to vyjádřila následovně: „Člověk [koučovaný] to už na začátku cítí, tuší, kde to řešení je, ale z nějakých důvodů ho buď nechce, nebo se ho bojí dělat, odkládá ho a čeká, že přijde něco snazšího. Koučování je pak takové plnění si nejdůležitějších snů.“

Téměř polovina respondentů dále uvedla, že v koučování fungují především dobré otázky (D) pokládané koučem. Dobrá otázka je podle koučů taková, kterou si koučovaný ještě sám nepoložil, protože ho nenapadla nebo se bál si jí položit, či si na ni odpovědět, a která mu otevírá cosi nového – nový pohled, perspektivu, přístup, názor či odpověď. Kouč je pak dle respondentů schopen najít takovou otázku, neboť vidí problém koučovaného ze své pozice, ze zcela jiné role: „V instrumentu tý „mocný“ otázky je největší síla. Je to...., že prostě toho kouče napadne ta správná otázka, položí ji a většinou na to lidi reagují. A ony jsou to třeba dvě otázky za celé koučování, které vám úplně otočily koučování někam jinam. A těch otázek padlo třeba dvě...“; „Dobrý kouč pokládá otázky, které člověku otevírají oči, uši, smysly a zní mu v hlavě ještě dlouho potom.“ Otázky v tomto případě vedou koučovaného k objevení určité vlastní cesty k vytčenému cíli, jak to přiléhavě vyjádřila jedna z respondentek: „Hodně silné mi přijdou otázky.... Jsme hodně zvyklí brát hotové informace...., že je to nějak, pravda. A ty otázky potom vedou k zamyšlení – a je to opravdu tak? Co je vlastně ta moje individuální pravda nebo moje individuální potřeba?“

Dalším zmiňovaným faktorem účinnosti v koučování bylo něco, co jsme nazvali prožitkem vítězství (E) na straně koučovaného, tedy prožitkem nalezení vlastního řešení definované zakázky. Síla tohoto faktoru spočívá v tom, že koučovaný sám objeví řešení, projde určitým „aha“ zážitkem, prožije radost a uspokojení z vlastního objevování. Tento prožitek „vítězství“ je tedy mnohem cennější, než kdyby koučovaný pouze přijal cizí radu nebo byl k určitému řešení koučem „dotlačen“ a obvykle má také pozitivní vliv na motivaci koučovaného dané řešení zrealizovat v praxi. (*„Člověk má radost, když má pocit, že si to sám odpracoval.“; „Kouč je tam pro toho koučovaného. Možná musí trochu obětovat své ego, aby sláva objevování mohla zůstat tomu koučovanému.... Pak ten koučovaný má z toho takovou radost...., je nabítej energií a chce to jít okamžitě řešit a ty věci měnit.“*) Dosažení tohoto vítězství, jeho „přenechání“ koučovanému je tedy dle našich respondentů možné tehdy, pokud kouč funguje pouze jako průvodce koučovaného – neradí, nepodsouvá mu řešení, netlačí ho někam, kam koučovaný sám nechce jít a nepřebírá za koučovaného zodpovědnost za dosažení cíle. Dalším přínosem tohoto prožitku je dle koučů také to, že klient může objevit určitý nový princip myšlení, který je následně schopen přenášet do jiných situací: *„Je tam obrovská síla toho vymyslet si to sama a mít ten svůj vlastní cíl a způsob řešení. ...Je to moje a vlastně to chci tak dělat. ...Najednou si i ten člověk sám přijde na ten princip a dokáže si pak spoustu věcí zpracovat sám bez kouče.“*

Dalším účinným faktorem bylo dle koučů vytvoření určitého zastavení se (G) v rámci koučovacích setkání, tedy vytvoření určitého osobního času a prostoru pro koučovaného, ve kterém má možnost vystoupit z běhu pracovních povinností a podívat se na své prožitky a cíle svého snažení z odstupu, z jiné perspektivy. Jedna z respondentek to vyjádřila následující metaforou: *„Už jenom tím, že se potká kouč s koučovaným, se vytvoří prostor a zastavení se. Je to jako když lidi plavou v řece, v tý práci, proud je unáší a oni plavou, někdy se potápí, někdy vidí břeh, někdo má i loďku....a má pocit, že to má pod kontrolou.... Málokdy někteří z nich udělají to, že zajedou na břeh a vylezou třeba až na skálu a prohlídnou si to svrchu. Být pozorovatelem toho, co se děje kolem mě, co se mi děje. To koučování umožňuje a to je hodně velké benefity, který je hodně těžký si udělat sám pro sebe. Protože máme tendenci jet v tom proudu.... Proto je to koučování*

tak úspěšný.“ Jiní koučové toto zastavení vnímali jako možnost bytí „tady a teď“, prostor pro sebereflexi koučovaného a reflexi ze strany kouče: „Pracuje se jen na jeho věcech – je to jeho čas, prostor, myšlenky, řešení, práce, dobrý pocit z ní.“; „Lidi potřebují prostor, aby si mohli i potvrdit, že jsou dobří, že to zvládají. Jinak jsou tlakem na výkon a posuzováním podle nějakých šablon frustrováni....“

Posledními dvěmi kategoriemi identifikovanými v rámci okruhu účinných faktorů v koučování pak bylo zaměření na zdroje koučovaného (F), tedy určitý pozitivní přístup v koučování, který umožňuje soustředit se na kladné stránky, úspěchy a zdroje energie koučovaného a jejich objevování a kotvení jako protiklad k zaměření na problém, nedostatky a slabé stránky a jejich napravování. Dále to byl také důraz na přípravu a důslednost ze strany kouče (H) a jejich přenos do koučovacích sezení.

Z odpovědí respondentů v tomto okruhu také vyplynulo, že za obecný cíl koučování považují změnu chování (na straně koučovaného). Za obecné měřítko úspěšnosti koučování považovali nárůst subjektivní spokojenosti klienta – tedy to, že po koučování je klient spokojenější (sám se sebou, s tím, co dělá, se situací, kterou řešil, apod.), než před ním.

5.2.3 Vyhodnocení třetího okruhu – slabiny a rozvojové potřeby koučů

V tomto okruhu otázek jsme se dále ptali našich respondentů, co pocítují jako svou největší slabinu při koučování. Koučové udávali v průměru jednu odpověď, které jsme zařadili do následujících kategorií:

Tab. 5.7 *Vnímané slabiny koučů*

VO4	Slabiny koučů	n	%
A	Aktuálně nepocítují žádnou slabinu	7	44%
B	Práce s pocity	4	25%
C	Nedůslednost	4	25%
D	Netrpělivost	3	19%
E	Sklouzávání do mentoringu a dávání rad	2	13%

Téměř jedna polovina koučů (44%) uvedla, že aktuálně nepocítují žádnou slabinu (A), a to z různých důvodů. Někteří je odhalili již během výcviku koučů a zpracovali je tam ke své spokojenosti, jiní věří, že i jejich slabiny do koučování patří, pracují s nimi, ale nevnímají je jako překážky či brzdy koučovacího procesu. Jak uvedl jeden z respondentů: *„Já jsem si jako objevil spoustu věcí. Možná bych to dřív pojmenoval jako slabinu, ale nejsem si jistý, že to chci odbourávat. Spíš hledám způsob, jak s tím pracovat, nevidím to jako slabiny.“* Jiný to vyjádřil následovně: *„...nemám potřebu si to doplnit, spíš se držím toho, co umím, svých silných stránek. ...Zajímám se o to, ale nepotřebuju to řešit proto, abych mohl dále koučovat.“*

Pokud tedy koučové nějaké své slabé místo při koučování pocítovali, byla to nejčastěji nejistota ohledně práce s pocity (B) a boj s vlastní nedůsledností (C), které v obou případech přiznala jedna čtvrtina koučů. V oblasti práce s pocity (B) koučové vyjadřovali nejistotu ohledně „správné“ míry reflektování vlastních pocitů, které v nich klient během koučování vyvolává. Byli si vědomi toho, že pokud o svých pocitech nehovoří, odvádí je to od vnímání klienta k zaměření na sebe sama a narušuje to tak vztah i koučovací proces. Na druhou stranu uznávali, že kdyby v některých případech plně vyjádřili své pocity, vedlo by to zřejmě až k ukončení vztahu s klientem, neboť by museli připustit, že se v něm necítí dobře. Někteří koučové v této souvislosti uváděli, že je to téma, kvůli kterému vyhledali nebo zvažují vyhledání supervize.

Slabina v podobě nedůslednosti (C) se dle koučů projevovala tak, že v koučovacím rozhovoru předčasně opouštěli určitou oblast, které by se měli věnovat více. Obvykle se jednalo o určitou fázi koučovacího procesu a jeho strukturu. Respondenti si přáli být důslednější například v oblasti kladení otázek, doptávání se, propátrávání reality koučovaného, uzavírání zakázky či kontroly plnění úkolů ze strany klienta.

Tři ze čtyřech respondentů, kteří svou slabinu viděli v oblasti nedůslednosti (C) ji dále spojovali také s vlastní netrpělivostí (D). (*„Chci výsledky hned.“*) V tomto případě cítili, že nevěnují klientovi dostatek času a prostoru, „jsou napřed“, či svými zásahy přerušují plynulý tok myšlenek klienta. (*„...rychle od toho neutěct, trpělivě u toho vydržet...“*)

Dva z respondentů konečně také uvedli, že jako největší slabinu vnímají tendenci sklouzávat v rámci koučování k mentoringu a dávání rad (E), což je podle nich s koučováním neslučitelné a navíc nefunkční: „*Jsem expert na rady. Je těžký se toho vzdát jako nástroje, tý rady*“. Z odpovědí koučů vyplývalo, že i rada či předání vlastní zkušenosti koučovanému může fungovat, ale pouze v případě, kdy o takový přístup koučovaný sám aktivně požádá.

V návaznosti na úvodní otázku z tohoto okruhu jsme dále zjišťovali, na čem by interní koučové chtěli dále pracovat, v čem by se chtěli rozvíjet či zlepšit. Také zde jsme od koučů získali v průměru jednu odpověď.

Tab. 5.8 Oblasti dalšího rozvoje koučů

VO4	Oblasti rozvoje koučů	n	%
A	Nic konkrétního	8	50%
B	Doplnit si znalosti o různých přístupech, směrech, metodách a technikách v koučování	6	38%
C	Mít svého mentora, supervizora, peer kouče	3	19%

Polovina koučů uvedla, že aktuálně necítí nutnost na něčem konkrétním pracovat (A), případně se chtějí obecně dále rozvíjet jako lidé a koučové skrze svou koučovací praxi a najít si v koučování nějakou svou vlastní cestu.

Celkem šest koučů dále uvedlo, že by se chtěli dozvědět o dalších směrech a přístupech v koučování a poznat a osvojit si nové metody a techniky (B). Někteří z nich si již tyto informace vyhledávali aktivně sami v rámci svých soukromých aktivit (návštěva různých „ochutnávek“, výcviků koučů), jiní to očekávali v rámci programu rozvoje interních koučů: „*Někdy mám pocit, že bych se měl zdokonalovat v koučovacích metodách, že bych měl jít s tím pokrokem dále.... Možná někdy sklouzávám už jako k té rutině a to sebevzdělávání nebo ta sebmotivace by mohla být vyšší. Proto jsem si myslel..., že bych mohl dostat nějaký dobrý koučovací školení za odměnu.*“

Tři respondenti také aktuálně využívali nebo zvažovali využití supervize, mentorství nebo interního koučinku (C), což jeden z respondentů uvedl následovně: „*Když už člověk pracuje dlouho, prošel spoustou školení, a když pak něco potřebuje, už mu to ani žádné školení nemůže dát, potřebuje něco*

specifického. Člověk si jen potřebuje popřemýšlet, mít pro sebe prostor, nechat se navést na jiný pohled....“

5.2.4 Vyhodnocení čtvrtého okruhu – metody a techniky koučování

V tomto posledním okruhu polostrukturovaných rozhovorů jsme se již věnovali konkrétním metodám, technikám a postupům využívaným v koučování a ptali jsme se tedy našich respondentů, které konkrétní techniky a postupy jsou jim osobně při koučování nejbližší, a které nejvíce využívají. Vyhodnocení jejich odpovědí je uvedeno v následující tabulce:

Tab. 5.9 Metody a techniky koučování

VO6	Osvědčené metody a techniky koučů	n	%
A	Aktivní naslouchání	11	69%
B	Škálování	10	63%
C	Změna roviny nazírání a přemýšlení o situaci, problému	9	56%
D	Práce s představami a prožitky, které vyvolávají	6	38%
E	Vizualizace	5	31%
F	Práce s tělem	4	25%
G	Kotvení	2	13%
H	Hraní rolí	2	13%

Naši respondenti uváděli odpovědi, které byly v průměru kódovány do tří rozdílných kategorií. Vycházeli především z toho, co je jim osobně blízké na základě předchozího výcviku či vlastní sebezkušenosti, co se jim již osvědčilo při práci s klienty, případně z toho, co jim vyhovuje dle jejich osobnostního zaměření a určitých silných stránek vztahujících se k jejich charakteristickému způsobu myšlení, prožívání, apod. Uvědomovali si, že pokud používají nějakou techniku, musí být vhodně zvolena vzhledem k situaci a klientovi a oni sami při jejím použití musí být autentičtí.

Naši respondenti také uváděli, že při výběru a zařazování technik do koučovacích sezení obvykle postupují od toho, co je dle jejich posouzení a klientova vyjádření jemu nejbližší, v čem se cítí nejlépe, a postupně ho provázejí či

mu nabízejí jiné techniky, které mu mají pomoci „otevřít smysly“, „rozšířit vědomí“, „vylézt z té své ulity“, apod. Důležité pro ně bylo také to, aby to koučovaného (i kouče) bavilo, tj. aby využití určité techniky vneslo do koučování radost a humor.

Nejvyšší počet respondentů – téměř tři čtvrtiny – uvedl některý z prvků, které bylo možné shrnout do kategorie techniky aktivního naslouchání (A). Jednalo se nejčastěji o plné zaměření vědomí a pozornosti na klienta, naslouchání, odezírání neverbálních signálů, přitakávání a povzbuzování k dalšímu sdělení, využívání pomlky a ticha, kladení otevřených otázek, parafrázování a ověřování porozumění, reflektování důležitých momentů komunikace. Někteří koučové přiznávali, že naladění se na klienta – plná přítomnost „tady a teď“ - v kombinaci s kladením otázek je často jedinou využívanou a dostačující „technikou“: *„Já mám koučování založené na tom, že kladu neustále otázky a kladu otázky zpřesňující a kladu otázky takové, že se nespokojím hned s první odpovědí, kterou mi [koučovaný] řekne.“*; *„Často postupujeme bez jakýchkoliv zjevných technik jen pomocí otázek.“*; *„...přišla jsem na to, že když to nechám ve volnosti, v plynutí a jenom tam jsem, napojená na toho klienta..., tak najednou ty otázky chodí, myšlenky chodí a najednou se to jako děje. A já vlastně nemusím nic [dalšího] dělat, a to je taky v pořádku. Jenom si tohleto dovolit. Že je důležitý tam být a celou dobu jenom toho klienta poslouchat.“*

Nejčastěji zmiňovanou samostatnou technikou, kterou využívalo 10 ze 16 koučů bylo škálování (B), tedy využití libovolné škály k zachycení a popisu polohy aktuálního stavu a stavu cílového a jejich vzdálenosti. Tato technika byla nejčastěji využívána ve fázi definování zakázky a dále kombinována například s prací s představami (D; představa a prožití cíle) a prací s tělem (F; prožívání škály na těle), a mohla, ale nemusela být vizualizovaná (E): *„Lidi maj rádi poměřování. ...nezáleží na tom, jakou škálu zvolíte, jaký rozsah zvolíte a nezáleží na tom číslo – je důležitý se zeptat, co je v tom místě a proč je to právě tam a co je tam, kde se chce dostat. ...Hezký je i prožívání škály na těle - co se děje, když se na ní pohybujete k cíli. Docela to na ty lidi působí.“* Koučové na této technice oceňovali především to, že je klienty velice snadno uchopitelná a orientuje je na budoucnost odlišením žádoucího stavu od přítomnosti: *„Škáluju, lidi to milují. Umí s tím pracovat.“*

Do třetí kategorie technik jsme shrnuli výpovědi respondentů, které směřovaly k odpoutání klienta od toho, jak aktuálně o svém problému či situaci smýšlí, a jejichž cílem tedy byla změna roviny nazírání a přemýšlení (C). Patřila sem práce se symboly a hledání symbolického významu událostí, práce s metaforou, hledání paralel a přerámování jako nalezení jiného, pozitivního významu událostí. Někteří koučové při této příležitosti využívali různé sady obrázků, ale například i tarotové karty, které měly klienty inspirovat především při práci se symboly.

Další kategorii technik tvořila práce s představami a prožitky, které vyvolávají (D). V těchto případech koučové povzbuzovali klienty k aktivní tvorbě a prožívání představ, které se obvykle týkaly toho, čeho koučování chtějí dosáhnout, tedy cíle, řešení. Často se také jednalo o zadání představy konkrétních pro koučovaného důležitých či inspirativních lidí a jejich přístupu k řešení dané zakázky, či představy situace ve smyslu „co by bylo, kdyby“ (tady ta překážka nebyla, apod.).

Techniky vizualizace (E) pak zahrnovaly veškeré postupy, při nichž byly myšlenky a prožitky koučovaného zaznamenávány do vizuální podoby – nejčastěji tedy zapisovány, kresleny, malovány. Koučové, kteří tyto techniky jmenovali pak již s sebou na schůzky nosí potřebné pomůcky (papír, barvy) a nechávají zájmu a kreativitě klienta volný průběh s tím, že v průběhu sezení nebo na jeho konci se k výtvorům vrací.

Čtvrtina koučů dále uváděla, že při koučování výrazně pracují s tělem (F) – zapojují do koučování přímou (fyzickou) práci s tělem nebo pobízejí klienta k vnímání tělesných prožitků. Tito koučové zaměřeni na tělesné prožívání často vidí jako přínosnou alternativu k racionálnímu a logickému myšlení: *„Důležité je nezůstávat v hlavě, ale vracet ty věci do těla.“*; *„Lidi se tady pohybují v hlavě. Učím je vnímat sebe sama ve větší komplexitě, jestli je jim v tom dobře, co to u nich aktivuje...“* V tomto smyslu pak vnímání tělesných prožitků může odhalit rozpor mezi racionálně stanoveným cílem klienta a jeho tělesným prožíváním, při kterém se necítí dobře: *„Používám i fyzický posun k cíli – kde jsem teďka a kam chci dojít, protože tam si najednou spoustu věcí člověk uvědomí. ...Tělo dělá něco jiného než mysl. Ukazuje, jak se mi chce nebo nechce se posunout.“*

Další využívanou technikou bylo také kotvení (G) ve smyslu zakotvení tělesného prožívání i mysli v přítomném okamžiku a bylo kouči využíváno v úvodu koučovacího sezení jako technika úvodního zklidnění, naladění se a přenesení do „tady a teď“. Konečně poslední kódovanou kategorií bylo hraní rolí (H), kdy koučovaný popíše kouči nějakou náročnou či problematickou situaci, kterou řeší, a kterou následně ve scénkách a rozhovorech s koučem přehrávají či trénují: *„Hraju mu to co nejtěžší to jde. Pak to analyzujeme. Říkám jim to, co slyším, ale i ty svoje pocity, co to se mnou dělá. ...Jdeme nad rámec verbálního obsahu.“*

5.3 K odpovědím na výzkumné otázky

Na základě shrnutí jednotlivých výsledků našeho výzkumu a jejich propojení nyní můžeme přikročit k formulaci těchto odpovědí na námi stanovené výzkumné otázky:

1) Jaký je obraz profesních charakteristik osobnosti interních koučů?

Naše respondenty je na základě jejich vlastního sebeposouzení možno popsat jako osoby, u nichž v oblasti profesní orientace v porovnání s běžnou populací vystupuje do popředí potřeba aktivně se podílet na změně a utváření svého prostředí (motivace k utváření). Jedná se o ambiciózní jedince, kteří v pracovní oblasti vyhledávají náročné úkoly a výzvy, avšak neupřednostňují podávání špičkových výkonů za každou cenu a na úkor dalších oblastí svého života. Jejich motivace k výkonu je tak zdravě tlumena snahou o udržení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem.

V oblasti pracovního chování je pro ně v porovnání s běžnou populací charakteristická nižší míra svědomitosti. Naši respondenti se nepovažují za perfekcionisty, ale spíše za pragmaticky založené osoby s rychlým rozhodováním a malou orientací na detail.

V oblasti sociálních kompetencí je pro naše respondenty v porovnání s běžnou populací typická vysoká orientace na tým, kladné hodnocení týmové spolupráce a jejich přínosů i přesvědčení, že své schopnosti dokáží plně využít především ve spolupráci s ostatními. Považují se také za přátelské a ohleduplné osoby, které jsou i pro tyto své charakteristiky v týmu oblíbené.

V oblasti psychické konstituce naši respondenti nadprůměrně hodnotí své sebevědomí a projevují přesvědčení o vlastním účinku i vysokou sebedůvěru ve vlastní schopnosti a v předpoklady k výkonu.

2) Jaká byla a je motivace koučů k tomu stát se koučem a dále aktivně koučovat?

Rozhodnutí našich respondentů stát se koučem bylo ovlivněno především jejich vlastní pozitivní zkušeností s koučováním, ať již v aktivní či pasivní podobě, a z ní vyplývajícího přesvědčení o funkčnosti a účinnosti této metody. Neméně důležitým motivem bylo objevení koučování jako vhodné cesty dalšího osobního rozvoje. V tom případě vnímali své zapojení do interního výcviku koučů jako příležitost naučit se něco nového a osvojit si metodu, kterou budou moci využít jak sami pro sebe v oblasti svých soukromých vztahů a sebekoučování, tak v oblasti své pracovní a manažerské praxe. V polovině případů je ke koučování přivedla také prostá zvědavost vyvolaná popularizací koučinku v pracovní a firemní sféře. Ve většině případů se jednalo o kombinace několika uvedených motivů. Čtvrtina našich respondentů byla dále motivována snahou pomáhat ostatním a v několika případech byli vedeni také svým přesvědčením o tom, že mají vhodné osobnosti předpoklady k tomu být dobrým koučem.

Vlastní zkušenost s rolí interního kouče naše respondenty posléze utvrdila v tom, že koučování jim skutečně nabízí možnost osobního rozvoje a to v minimálně stejné míře jako koučovaným, že koučink funguje, a že je role kouče baví a přináší jim radost. Ke koučování je tak v současné době motivuje především možnost dále se rozvíjet, a to jak v oblasti svých kompetencí, tak v oblasti sebepoznání, i v oblasti mezilidských vztahů a postojů k druhým lidem. Jejich odhodlání dále koučovat je posilováno také opakovanými důkazy o tom, že koučování je účinné – tedy pozitivní zpětnou vazbou od klientů i sdílenými prožitky radosti a uspokojení z výsledků, kterých koučování dosáhnou. K setrvání v roli aktivního interního kouče je v menší míře vedou i poněkud prozaičtější důvody, jakými jsou například získávání potřebné praxe či dostupnost péče o jejich další rozvoj.

3) Které faktory považují koučové v koučování za nejúčinnější?

Interní koučové považují za nejúčinnější faktory v koučování především koučovací vztah (tedy navázání kvalitního a funkčního vztahu mezi koučem a

koučovaným na bázi vzájemné důvěry a respektu), dále pečlivé definování koučovací zakázky (tedy pojmenování skutečné potřeby a cíle koučovaného), a také motivaci koučovaného a jeho připravenost ke změně (tedy míru, do jaké je koučovaný ztotožněn se svým cílem a připraven k přijetí zodpovědnosti za jeho dosažení). Tyto tři faktory uvedla shodně více než polovina našich respondentů. Dále se domnívali, že v koučování fungují především dobré otázky (pokládáné koučem), prožitek "vítězství" na straně koučovaného (tedy určité uspokojení z objevení vlastního řešení), zaměření na zdroje koučovaného (silné stránky, zdroje energie jako protiklad k zaměření na problém, slabiny a nedostatky koučovaného) v průběhu koučovacího procesu, a konečně také vytvoření určitého zastavení se pro koučovaného jako jakéhosi osobního času a prostoru, ve kterém má možnost vystoupit z běhu každodenních událostí a podívat se na ně z jiné perspektivy. Méně než jedna pětina respondentů dále považovala za účinnou přípravu a důslednost ze strany kouče a jejich přenos do koučovacích sezení.

4) Co považují koučové za své nejslabší místo při koučování?

Téměř jedna polovina koučů uvedla, že aktuálně při koučování nepocítují žádnou slabinu, a to z různých důvodů. Někteří je odhalili již během výcviku koučů a zpracovali je tam ke své spokojenosti, jiní věří, že i jejich slabiny do koučování patří, pracují s nimi, ale nevnímají je jako překážky či brzdy koučovacího procesu. Toto zjištění se projevilo také v tvrzení poloviny koučů, že aktuálně necítí nutnost na něčem konkrétním pracovat, v něčem konkrétním se dále rozvíjet.

Pokud tedy koučové nějaké své slabé místo při koučování pociťovali, byla to nejčastěji nejistota ohledně práce s pocity, tedy nalezení určité „správné“ míry reflektování vlastních pocitů, které v nich klient během koučování vyvolává. Jako další slabiny koučové zmiňovali také vlastní nedůslednost, netrpělivost a tendenci sklouzávat v rámci koučování k mentoringu a dávání rad.

Pokud koučové pociťovali konkrétní potřebu dalšího rozvoje, jednalo se nejčastěji o poznání dalších směrů a přístupů v koučování a osvojení si nových koučovacích technik. Někteří respondenti také aktuálně využívali nebo zvažovali využití supervize, mentorství nebo interního koučinku jako cesty svého rozvoje.

5) Lze nalézt souvislost mezi osobnostními charakteristikami kouče a faktory, které považují v koučování za nejúčinnější?

V rámci našeho výzkumu jsme nenalezli přímou souvislost mezi osobnostními charakteristikami koučů a faktory, které považují v koučování za neúčinnější. Z výpovědí koučů bylo patrné, že jimi uváděné účinné faktory vycházejí z jejich vlastních praktických zkušeností a jsou také podloženy jejich teoretickými znalostmi týkajícími se koučování, které získali v rámci specifického výcviku. Domníváme se tedy, že vnímané faktory účinnosti mají spíše situační kořeny a nevykazují hlubší souvislosti s osobnostními rysy kouče.

V rámci situačního kontextu tak koučové při popisu účinných faktorů vycházeli ze svého vlastního pochopení principu koučování, tedy z určité vlastní reflexe toho, co se v koučování děje a jak. Na základě vlastních zkušeností pak porovnávali situace, ve kterých se koučování dle jejich slov dařilo, se situacemi, ve kterých zažívali pocity nezdaru. Účinné faktory pak v mnoha případech popisovali na základě srovnání těchto rozdílných situací.

Na základě výsledků našeho výzkumu bychom se tak dnes přikláněli spíše k existenci souvislostí mezi osobnostními charakteristikami kouče a technikami a postupy využívanými v koučování. Právě zde koučové uváděli, že si vybírají a vytvářejí určité vlastní portfolio technik, které jsou jím osobnostně blízké, staví na jejich určité výrazné osobnostní charakteristice a umožňují jim tak autentický projev při jejich využití.

6) Které konkrétní metody a techniky se koučům při koučování osobně nejvíce osvědčují?

Naším respondentům se při koučování obecně nejvíce osvědčují techniky, které si měli možnost osvojit v rámci svého výcviku, prožít v rámci sebezkušenosti, nebo jejichž funkčnost si měli možnost ověřit při vlastní práci s klienty. Při volbě konkrétních technik je pro ně důležité, aby byly vhodně zvoleny vzhledem ke konkrétní situaci, zakázce a klientovi, a aby se také oni sami při jejím využití mohli projevat autenticky.

Při výběru a zařazování technik do koučovacích sezení naši respondenti obvykle postupují od toho, co je dle jejich posouzení a klientova vyjádření jemu nejbližší, v čem se cítí nejlépe, a postupně ho provázejí či mu nabízejí jiné techniky, které mohou obohatit jeho ustálené způsoby myšlení, cítění či chování.

Nejvyšší počet respondentů – téměř tři čtvrtiny – využíval škálu technik zastřešenou kategorií aktivního naslouchání – tedy především plné zaměření vědomí a pozornosti na klienta, naslouchání, odezírání neverbálních signálů, přitakávání a povzbuzování k dalšímu sdělení, využívání pomlky a ticha, kladení otevřených otázek, parafrázování a ověřování porozumění, reflektování důležitých momentů komunikace. Někteří koučové přiznávali, že naladění se na klienta – plná přítomnost „tady a teď“ - v kombinaci s kladením otázek je často jedinou využívanou a dostačující technikou.

V různé míře pak dále zmiňovali využití technik škálování, změny roviny nazírání a přemýšlení o situaci/problému, práce s představami a prožitky, které vyvolávají, vizualizace, práce s tělem, kotvení a hraní rolí.

6. Diskuse

Interní koučování má v námi zkoumané společnosti již poměrně dlouhou tradici. Kromě interního koučování společnost využívá také služeb externích/profesionálních koučů a rozvíjí své manažery v koučovacím stylu vedení lidí. V souladu s Clutterbuck a Megginsonem (2005) tedy můžeme říci, že společnost XY již formálně zavedla všechny tři pilíře charakteristické pro nejvyšší stupeň firemní koučovací kultury. Náš výzkum byl však zacílen pouze na jednu z forem koučování – interní koučink, a nemůžeme tedy hodnotit celkovou úroveň zralosti a úspěšnosti fungování koučovací kultury v této společnosti. Naši respondenti si však byli vědomi toho, že se na přenosu konceptu koučování do firemního života významně podílejí.

Při zkoumání obrazu profesních charakteristik interních koučů vystoupila do popředí jejich motivace ovlivňovat a utvářet své okolí (motivace k utváření), jejich orientace na tým a také jejich sebevědomí. Domníváme se, že pouze na základě těchto výsledků nemůžeme tyto charakteristiky považovat za typické charakteristiky kouče, ale můžeme je spíše vztáhnout k aktuálnímu pracovnímu postavení našich respondentů. Jedná se o zkušené zaměstnance, kteří ve většině případů zastávají manažerskou pozici nebo působí na pozicích specialistů a projektových či týmových manažerů, které s sebou sice nenesou formální manažerský status, avšak z pohledu svých nároků, rozsahu a náplně práce jsou s manažerskou rolí často srovnatelné. Tento pohled by vysvětloval také (ve srovnání s normovacím souborem) nižší skóre našich respondentů v oblasti svědomitosti, neboť práce manažerů a specialistů je obvykle spojována s pragmatickou orientací, rychlým rozhodováním a nízkým zaměřením na detail (Hossiep & Paschen, 2003).

Poněkud překvapivě může působit nižší úroveň motivace k výkonu u interních koučů, které dosáhli v porovnání s normovacím souborem. V rámci svého sebeposouzení v této oblasti však koučové uváděli, že se považují za ambiciózní jedince, kteří neupřednostňují podávání špičkových výkonů za každou cenu a na úkor dalších oblastí svého života. Tento jejich postoj je v souladu s firemní kulturou společnosti XY, která podporuje své zaměstnance v péči o rovnováhu pracovního a osobního života.

Celkově tedy můžeme říci, že zjištěné profesní charakteristiky našich respondentů jsou pravděpodobně dobrým vkladem pro jejich úspěšné působení v roli interních koučů a náš výzkum v tomto směru neodhalil žádné výrazné odchylky, které by si zasloužily zvýšenou pozornost v rámci výběru či přípravy interních koučů.

Naši respondenti byli a jsou výrazně motivováni k naplňování role interních koučů. K zájmu o roli interního kouče je dovedlo především jejich přesvědčení o funkčnosti a účinnosti koučování, které bylo založeno na jejich vlastní pozitivní zkušenosti. Také z tohoto důvodu si v mnoha případech roli interního kouče zvolili jako jednu z cest svého osobního rozvoje. Vlastní zkušenost s rolí interního kouče naše respondenty posléze utvrdila v tom, že koučování jim skutečně nabízí možnost osobního rozvoje, a to v minimálně stejné míře jako koučovaným. Toto jejich zjištění koresponduje se závěry jiných výzkumů interního koučování, které potvrdily, že koučování nemá pozitivní dopad jen na koučované, ale rozvíjí také samotné interní kouče (Leonard-Cross, 2010; Mukherjee, 2012). Přestože současná převažující motivace interních koučů může působit poněkud sobeckým dojmem, z pohledu organizace se interní koučování stává velmi efektivním nástrojem individualizovaného rozvoje zaměstnanců, kdy veškeré jeho know-how i výsledky zůstávají součástí organizace, kde jsou dále využívány.

Zajímavé je v tomto ohledu také srovnání s motivací ke koučování u externích/profesionálních koučů, kde byl faktor jejich vlastního rozvoje značně nevýrazný a převažovala tak jejich orientace na výkon profese jako takové – tedy dosažení změny a výsledku na straně klienta (Klíma, 2012).

Interní koučové považují za neúčinnější faktory v koučování především koučovací vztah, dále pečlivé definování koučovací zakázky a cílů koučování, a také motivaci koučovaného a jeho připravenost ke změně. Tyto jejich názory jsou v plně v souladu s dosavadními výzkumy účinných faktorů v koučování, které se ve velké míře inspirovaly obdobnými výzkumy i jejich závěry z oblasti psychoterapie.

Kvalita vztahu mezi koučem a koučovaným je považována za nejčastěji identifikovaný faktor účinnosti v koučování, který navíc zprostředkovává účinnost všech dalších faktorů (de Haan & Niess, 2012; Passmore & Fillery-Travis, 2011;

Segers et al., 2011). Přestože někteří autoři (např. de Haan et al., 2013) upozorňují na skutečnost, že je to především vnímání a hodnocení tohoto vztahu ze strany klienta, které hraje roli účinného faktoru, naši respondenti potvrdili, že vnímání kvality koučovacího vztahu je významné i pro ně. Uváděli, že i oni se ve vztahu s koučovaným chtějí cítit dobře, a to především proto, že se koučování věnují dobrovolně a pro radost a nemusí tak přijmout každou koučovací zakázku. V několika případech tuto situaci srovnávali s pozicí externího/profesionálního kouče, který je podle nich pod ekonomickým tlakem nucen k větší přizpůsobivosti (srov. Machin, 2010). Při hodnocení svých kompetencí dle standardu ICF interní koučové zároveň viděli svou schopnost navázat blízký a důvěrný vztah s klientem jako svou silnou stránku (Pešek, 2012).

Význam vyjasnění koučovací zakázky a stanovení cílů koučování pro jeho efektivitu a úspěšnost potvrdily Jinks a Dexter (2012) a nepřímo dle našeho názoru také Scoular a Linley (2006). Z výzkumů také vyplývá, že důležitou rolí kouče v této fázi koučování je ověřování provázanosti nastavených cílů s hodnotami koučovaného, ověřování platnosti a smysluplnosti koučovací zakázky a nastavených cílů, jejich zpětná reflexe i podpora koučovaného v prožitku jeho vlastního vítězství a radosti z dosažení cíle, což ve svých výpovědích často reflektovali také naši respondenti.

Na straně klienta naši respondenti považovali za nejvýznamnější faktor účinnosti jeho připravenost ke změně (viz. např. Grant, 2012a) a také jeho motivaci a závislost na výsledcích koučování (Baron & Morin, 2009).

Koučové ve svých názorech na faktory účinnosti koučování neopomenuli ani význam faktorů na straně kouče, které situovali do oblasti dobře pokládáných otázek a zaměření na aktivaci zdrojů koučovaného. To je v souladu se závěry Whitmora (2011), Granta (2012b) a Greifa (2010).

Zajímavým výstupem byl pohled některých koučů na koučování jako na určité zastavení se a vytvoření osobního prostoru pro (sebe-)reflexi koučovaného, které zároveň plní roli účinného faktoru v koučování. Tento pohled na koučování je spjat především s oblastí exekutivního koučování (Fillery-Travis & Lane, 2006) a s tématy z oblasti life/developmental koučinku (Grant et al., 2010). K identifikaci tohoto faktoru účinnosti v interním koučování dospěl také Machin (2010).

V rámci našeho výzkumu jsme se také přiklonili k závěru, že účinné faktory v koučování jsou spíše situační povahy a nejsou hlouběji propojeny s osobnostními charakteristikami kouče. To odpovídá jejich pojetí jako obecných společných faktorů účinnosti koučování (de Haan et al. (2011). Také Passmore a Fillery-Travis (2011) se domnívají, že faktory účinnosti koučování jsou situačně podmíněné a jejich těžiště vidí na straně klienta - v jeho motivaci a připravenosti ke změně a faktorech mimo koučování.

Naši respondenti v téměř polovině případů uvedli, že aktuálně při koučování nepociťují žádnou slabinu a necítí nutnost se v něčem konkrétním dále rozvíjet. Pokud koučové nějaké své slabé místo při koučování pociťovali, byla to nejčastěji nejistota ohledně práce s pocity a nalezení určité „správné“ míry reflektování vlastních pocitů, které v nich klient během koučování vyvolává. Toto zjištění je možné dát do souvislosti se závěry výzkumů týkajících se reflektování klíčových momentů v koučování (Day et al., 2008; de Haan et al., 2010a; de Haan et al., 2010b; de Haan & Niess, 2012). V tomto směru je možné doporučit využití supervize pro další rozvoj a vzdělávání koučů neboť zvládnutí obtížných okamžiků v koučování může dále podpořit celkovou kvalitu koučovacího vztahu a tím také účinnost koučování.

Pokud koučové pociťovali konkrétní potřebu dalšího rozvoje, jednalo se nejčastěji o poznání dalších směrů a přístupů v koučování a osvojení si nových koučovacích technik. Výzkumy koučování nicméně potvrdily, že využívání specifických modelů a technik nehraje roli významného faktoru účinnosti, respektive že jejich účinnost je zprostředkována kvalitním koučovacím vztahem (de Haan et al., 2011). Můžeme však říci, že ani naši respondenti nepřeceňují význam koučovacích metod a technik a nejčastěji využívají techniky aktivního naslouchání, které jsou považovány za základ koučování vycházející z humanistické psychologie (Stober, 2010). Zájmem našich respondentů bylo osvojit si určité vlastní portfolio koučovacích technik, které by jim zajistilo dostatečnou autenticitu a flexibilitu při práci s konkrétním klientem a jeho situací. Také de Haan et al. (2011) upozorňují na to, že v koučování jde spíše o schopnost kouče použít správnou techniku správným způsobem a ve správný čas, což znamená také nepoužít žádnou specifickou techniku, čehož si dle našeho názoru byli vědomi i naši respondenti.

Mezi možná omezení našeho výzkumu lze počítat především použitou metodiku sběru a tvorby dat, neboť jsme spoléhali pouze na sebehodnocení koučů a zaznamenání jejich spontánních výpovědí. Dále je třeba mít na paměti, že náš výzkum byl konstruován jako případová studie jedné organizace s poměrně omezeným vzorkem respondentů, a prezentovaná zjištění je tak potřeba opět citlivě vztáhnout k organizační realitě zkoumané společnosti a jejím potřebám v oblasti dalšího rozvoje konceptu interního koučování.

V rámci dalšího výzkumu by bylo zajímavé propojit naše zjištění s pohledem klientů interních koučů, tedy samotných koučovaných, na osobnost kouče, faktory účinnosti koučování i jejich prožitky klíčových momentů v koučování. Domníváme se, že propojení těchto dvou pohledů by umožnilo zaměřit rozvoj a vzdělávání interních koučů na to, co sami klienti považují v koučování za nejúčinnější. Účinnost a přínosy koučování by také bylo možno výzkumně ověřit v širším kontextu pracovního života koučovaného, tedy u jeho nadřízeného a kolegů. V neposlední řadě by se další výzkum mohl zaměřit také na srovnání vybraných parametrů jednotlivých typů koučování využívaných ve firemní praxi.

7. Závěry

Na základě stanovených cílů práce a výzkumných otázek jsme v rámci našeho výzkumu dospěli k následujícím závěrům:

Na základě dosažených výsledků můžeme tvrdit, že obraz pracovních charakteristik koučů odpovídá jejich pracovnímu postavení ve společnosti a tvoří pravděpodobně dobrý základ pro jejich úspěšné působení v roli interních koučů. Náš výzkum v tomto směru neodhalil žádné výrazné odchylky, které by si zasloužily zvýšenou pozornost v rámci výběru či přípravy interních koučů.

Naši respondenti byli a jsou výrazně motivováni k naplňování role interních koučů. K zájmu o roli interního kouče je často dovedla především jejich vlastní pozitivní zkušenost s koučováním. Koučování si v mnoha případech zvolili jako jednu z účinných cest svého osobního rozvoje. Z pohledu organizace se tak interní koučování stává velmi efektivním nástrojem individualizovaného rozvoje zaměstnanců.

Interní koučové považují za nejučinnější faktory v koučování především koučovací vztah, dále pečlivé definování koučovací zakázky a cílů koučování, a také motivaci koučovaného a jeho připravenost ke změně. Tyto jejich názory jsou v plně v souladu s dosavadními výzkumy účinných faktorů v koučování.

V rámci našeho výzkumu jsme se také přiklonili k závěru, že účinné faktory v koučování jsou spíše situační povahy a nejsou hlouběji propojeny s osobnostními charakteristikami kouče.

V rámci svého rozvoje by se Interní koučové rádi zaměřili na poznání dalších směrů a přístupů v koučování a osvojení si nových koučovacích technik. Někteří respondenti také aktuálně využívali nebo zvažovali využití supervize, mentorství nebo interního koučinku jako cesty svého rozvoje

Našim respondentům se při koučování obecně nejvíce osvědčují techniky, které si měli možnost osvojit v rámci svého výcviku, prožít v rámci sebezkušenosti, nebo jejichž funkčnost si měli možnost ověřit při vlastní práci s klienty. Při volbě konkrétních technik kladou důraz na adekvátnost jejich využití vzhledem ke konkrétní situaci, zakázce a klientovi, a vlastní autenticitu. V největší míře pak využívají technik aktivního naslouchání a škálování.

Naše zjištění budou dále využita k formulaci praktických závěrů a doporučení v oblasti vzdělávání koučů a dalšího rozvoje interního koučování v námi zkoumané společnosti.

8. Souhrn

Naše práce se zaměřila na oblast využití koučování ve firemní praxi, a to konkrétně na interní koučování. Pro svůj výzkumný záměr jsme si vybrali konkrétní společnost, ve které má interní koučink již poměrně dlouhou tradici, a která byla jedním z průkopníků zavádění tohoto rozvojového nástroje v praxi. Předmětem našeho zájmu byl především sám interní kouč – jeho sebehodnocení a reflexe vybraných aspektů koučování.

V teoretické části práce jsme se nejprve v úvodní kapitole věnovali vymezení pojmu koučování a popisu jeho jednotlivých dimenzí.

Koučování jsme na základě analýzy vybraných definic vymezili jako (i) cílenou a strukturovanou intervenci, (ii) založenou na vztahu mezi koučem a koučovaným, (iii) vedoucí především k rozvoji lidského potenciálu koučovaného, (iv) s cílem dosažení určité změny, (v) přičemž zodpovědnost za její dosažení zůstává na koučovaném. Stručně jsme také uvedli základní východiska koučování s tím, že především teoretické a praktické poznatky z oboru psychologie jsou považovány za jejich nejdůležitější součást.

Dále jsme se zaměřili na popis podstaty koučování a přiblížili jsme jeho jednotlivé dimenze - tedy to, kdo je koučem, jak koučování probíhá, co je předmětem koučování, a kdo je koučován.

Kouče jsme charakterizovali jako průvodce koučovaného na jeho vlastní cestě k jeho vlastnímu cíli či řešení. V závislosti na situačním a organizačním kontextu koučování jsme jako možnou osobu kouče identifikovali jednak profesionálního kouče, dále také manažera nebo interního kouče ve firemním prostředí a konečně také osobu koučovaného v situaci sebekoučování. Dále jsme se již zaměřili na pouze na charakteristiku osoby profesionálního kouče.

V současném období rozmachu koučování jsme vyzdvihli roli profesních organizací koučů, které pro své klienty jasně vymezují, co pod pojmem koučink nabízejí a co je možné od jejich členů-koučů očekávat v oblasti kompetencí, chování a etických standardů práce. Uvedli jsme také výsledky některých aktuálních výzkumů věnovaných identifikaci lidských a osobnostních kvalit dobrého kouče, a to především z pohledu jejich klientů.

Dále jsme se věnovali vymezení jednotlivých oblastí, ve kterých je koučování jakožto rozvojová aktivita v současné době nejčastěji využíváno. Jedná se především o koučink v oblasti rozvoje dovedností (*skills coaching*), dále o koučink v oblasti zlepšování výkonu (*performance coaching*), a konečně o koučink v oblasti osobního a profesního rozvoje (*developmental coaching* nebo také *life coaching*). Uvedli jsme také, že tyto oblasti se v koučování často překrývají, kladou různé nároky na osobnostní i profesní kvality kouče, a v rámci konkrétního koučovacího vztahu dochází k jejich zpřesňování až na úroveň definování konkrétní koučovací zakázky a cílů koučování.

V další části jsme se věnovali popisu průběhu koučování a to z pohledu struktury koučování i jednotlivých koučovacích přístupů a pro ně typických koučovacích technik. K popisu typické struktury koučovacího procesu jsme využili generický model, který má celkem šest fází, které jsme také stručně popsali. K popisu jednotlivých koučovacích přístupů jsme pak přistoupili ze dvou různých pohledů – z pohledu jejich srovnání s psychoterapeutickými přístupy a z pohledu jejich historického vývoje.

V závěru úvodní kapitoly jsme se ještě stručně věnovali charakteristice osoby koučovaného a uvedli jsme, že koučovaný je tím, u nějž se dříve popsané dimenze koučování v podobě osoby kouče, postupu koučování a oblasti využití koučování propojují v jeho prospěch.

Ve druhé kapitole teoretické části jsme se již zaměřili na využití jednotlivých forem koučování v organizacích, tedy na exekutivní koučink, manažera jako kouče a interní koučink. Každou z těchto forem jsme se snažili charakterizovat z pohledu jejich rozsahu, zaměření, osoby kouče a koučovaného, případných specifik jejich využití a také vnímaných výhod a nevýhod. Zaměřili jsme se také na jejich vzájemné propojení v organizaci a jejich vztah k rozvoji firemní koučovací kultury. Čerpali jsme také z vybraných aktuálních výzkumů týkajících se těchto tří forem koučování.

V poslední kapitole teoretické části této práce jsme se obsáhle věnovali faktorům účinnosti v koučování a výzkumu v této oblasti, který se ve své metodologii a východiscích často inspiroval obdobnými výzkumy na poli psychoterapie. Faktory účinnosti v koučování jsme následně popsali v rámci pěti

bloků. Nejprve jsme se věnovali faktorům účinnosti na straně klienta, kde se nejsilněji projevovala jeho motivace a připravenost ke změně, a také faktory jeho prostředí. Dále jsme se zaměřili na roli koučovacího vztahu jako nejčastěji zmiňovaného faktoru účinnosti koučování a také možnostem jeho další podpory skrze reflektování kritických momentů v koučování. Ve čtvrtém bloku jsme se věnovali rozboru faktoru účinnosti představovaného odhalením skutečných potřeb koučovaného a jejich přenosu do předmětu koučování, koučovací zakázky a cílů koučování. V poslední části jsme se zaměřili na faktory účinnosti na straně kouče, které jsme pojali jako specifické projevy chování kouče podporující aktivaci a využití všech dostupných zdrojů na straně koučovaného při hledání řešení a dosahování jeho cílů.

Výzkumnou část této práce tvoří kvalitativně orientovaná případová studie, kterou jsme realizovali v námi vybrané společnosti na populaci zaměstnanců - interních koučů. V rámci této studie jsme využili kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod sběru a tvorby dat. Výzkum byl zaměřen na zjištění a popis (i) motivace interních koučů, (ii) obrazu profesních charakteristik osobnosti interních koučů, (iii) vnímaných faktorů účinnosti v koučování a míry využívání konkrétních technik a nástrojů koučování. V praktické rovině bylo našim cílem zjistit, jsou-li mezi těmito tematickými celky nějaké souvislosti a zasadit je do širšího kontextu vzdělávání koučů a dalšího rozvoje interního koučování v námi zkoumané společnosti. Pro náš výzkum jsme formulovali celkem 6 výzkumných otázek.

Pro zjištění obrazu profesních charakteristik osobnosti interních koučů byl použit standardizovaný Bochumský osobnostní dotazník – BIP. K výzkumu dalších témat byly využity polostrukturované rozhovory doplněné o pozorování. Oba typy metod byly aplikovány na celý výzkumný soubor.

Náš výzkum byl zaměřen na populaci interních koučů společnosti XY, která je akciovou společností vlastněnou zahraničním kapitálem podnikající v sektoru služeb. Populaci interních koučů tvořilo k 30.9.2012 celkem 65 zaměstnanců. Našeho výzkumu se zúčastnilo 16 (8 mužů a 8 žen) z 20 interních koučů, oslovených na základě zvolených výběrových kritérií.

Z výsledků našeho výzkumu vyplynulo, že obraz pracovních charakteristik koučů odpovídá jejich pracovnímu postavení ve společnosti a tvoří

pravděpodobně dobrý základ pro jejich úspěšné působení v roli interních koučů. Náš výzkum v tomto směru neodhalil žádné výrazné odchylky, které by si zasloužily zvýšenou pozornost v rámci výběru či přípravy interních koučů.

Naši respondenti byli a jsou výrazně motivováni k naplňování role interních koučů. K zájmu o roli interního kouče je nejčastěji přivedla především jejich vlastní pozitivní zkušenost s koučováním. Koučování si v mnoha případech zvolili jako jednu z účinných cest svého osobního rozvoje. Z pohledu organizace se tak interní koučování stává velmi efektivním nástrojem individualizovaného rozvoje zaměstnanců.

Interní koučové považují za nejúčinnější faktory v koučování především koučovací vztah, dále pečlivé definování koučovací zakázky a cílů koučování, a také motivaci koučovaného a jeho připravenost ke změně. Tyto jejich názory jsou v plně v souladu s dosavadními výzkumy účinných faktorů v koučování. V rámci našeho výzkumu jsme se také přiklonili k závěru, že účinné faktory v koučování jsou spíše situační povahy a nejsou hlouběji propojeny s osobnostními charakteristikami kouče.

V rámci svého rozvoje by se Interní koučové rádi zaměřili na poznání dalších směrů a přístupů v koučování a osvojení si nových koučovacích technik. Někteří respondenti také aktuálně využívali nebo zvažovali využití supervize, mentorství nebo interního koučinku jako cesty svého rozvoje

Našim respondentům se při koučování obecně nejvíce osvědčují techniky, které si měli možnost osvojit v rámci svého výcviku, prožít v rámci sebezkušenosti, nebo jejichž funkčnost si měli možnost ověřit při vlastní práci s klienty. Při volbě konkrétních technik kladou důraz na adekvátnost jejich využití vzhledem ke konkrétní situaci, zakázce a klientovi, a vlastní autenticitu. V největší míře pak využívají technik aktivního naslouchání a škálování.

Naše zjištění budou dále využita k formulaci praktických závěrů a doporučení v oblasti vzdělávání koučů a dalšího rozvoje interního koučování v námi zkoumané společnosti.

LITERATURA

- Bahbouh, R. (2010). *Pohádka o ztracené krajině. Psychologie sebekoučování*. Praha: QED Group.
- Bachkírova, T., Cox, E., & Clutterbuck, D. (2009). In E. Cox, T. Bachkírova, & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (1-20). London: Sage Publications.
- Baron, L., & Morin, L. (2009). The coach–coachee relationship in executive coaching: a field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 85-106.
- Bendová, K., Dolejš, M., Charvát, M., Kolařík, M., Pechová, O., Sobotková, I., ... Vtípil, Z. (2011). *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Blum, L. D. (5. června 2011). It's lonely at the top [Zpráva z blogu]. Získáno z <http://www.psychologytoday.com/blog/beyond-freud/201106/its-lonely-the-top>
- Brock, V. G. (2012). *Sourcebook of coaching history*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2005). *Making coaching work: creating a coaching culture*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (2009). In D. Megginson, & D. Clutterbuck (Eds.), *Further Techniques for Coaching and Mentoring* (3-12). London: Routledge.
- Česká asociace koučů. (2012). *O asociaci*. Získáno z <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci>
- Daňková, M. (2008). *Koučování – kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing.
- Day, A., de Haan, E., Sills, C., Bertie, C., & Blass, E. (2008). Coaches' experience of critical moments in the coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3, 207–218.
- de Haan, E. (2008a). "I doubt therefore I coach" – Critical moments in coaching practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 91–105.
- de Haan, E. (2008b). "I struggle and emerge" – Critical moments of experienced coaches. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 106–131.
- de Haan, E. (2011). *Relational coaching: journeys towards mastering one-to-one learning*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- de Haan, E. (2012, December). *Active ingredients in coaching effectiveness*. Paper presented at the British Psychological Society Special Group in Coaching Psychology Annual Conference, Birmingham, UK.
- de Haan, E., & Niess, Ch. (2012). Critical moments in a coaching case study: illustration of a process research model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 198–224.
- de Haan, E., Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010a). Critical moments of clients of coaching: towards a "client model" of executive coaching. *The Academy of Management Learning & Education*, 9, 607–621.

- de Haan, E., Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010b). Critical Moments of clients and coaches: a direct comparison study. *International Coaching Psychology Review*, 5, 109–128.
- de Haan, E., Culpin, V., & Curd, J. (2011). Executive coaching in practice: what determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel Review*, 40, 24-44.
- de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: the contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0031635.
- Dingman, M. E. (2006). Executive coaching: what's the big deal? *International Journal of Leadership Studies*, 1, 2-5.
- EMCC / European Mentoring & Coaching Council. (n.d.). *EMCC guidelines on supervision*. Získáno z <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/7.pdf>
- Fillery-Travis, A., & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review*, 1, 23-36.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
- Frisch, M. H. (2001). The emerging role of the internal coach. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 240–250.
- Grant, A. M. (2009). Workplace, executive and life coaching: an annotated bibliography from the behavioural science and business literature. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.
- Grant, A. M. (2011). Developing an agenda for teaching coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 6, 84-99.
- Grant, A. M. (2012a). An integrated model of goal-focused coaching: an evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7, 146-165.
- Grant, A. M. (2012b). Making positive change: a randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies*, 31, 21–35.
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching today: a comprehensive review of the field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125-167.
- Greif, S. (2010). A new frontier of research and practice: observation of coaching behaviour. *The Coaching Psychologist*, 6, 97-105.
- Griffiths, K., & Campbell, M. (2008). Regulating the regulators: paving the way for international, evidencebased coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6, 19-31.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (2003). *Bochumský osobnostní dotazník – BIP*. Praha: Testcentrum.

- ICF ČR / International Coach Federation Czech Republic. (2008). *Etický kodex*. Získáno z <http://www.coachfederation.cz/cz/co-je-icf/kdo-je-icf-kouc/eticky-kodex-icf-kouce.html>
- ICF ČR / International Coach Federation Czech Republic. (2009a). *Co je ICF koučink*. Získáno z <http://www.coachfederation.cz/cz/co-je-icf/co-je-icf-koucink.html>
- ICF ČR / International Coach Federation Czech Republic. (2009b). *Kdo je ICF kouč*. Získáno z <http://www.coachfederation.cz/cz/co-je-icf/kdo-je-icf-kouc.html>
- Jinks, D., & Dexter, J. (2012). What do you really want: an examination of the pursuit of goal setting in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 100-110.
- Joo, B., Sushko, J. S., & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*, 30, 19-38.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching. A Comprehensive Review of the Literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 205-228.
- Klíma, R. (2012). *Motivace koučů a jejich subjektivní vnímání některých principů koučování*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kubicek, M. (2002). Is coaching being abused? *Training*, May, 12–14.
- Leonard-Cross, E. (2010). Developmental coaching: business benefit – fact or fad? An evaluative study to explore the impact of coaching in the workplace. *International Coaching Psychology Review*, 5, 36-47.
- Machin, S. (2010). The nature of the internal coaching relationship. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue No. 4, 37-52.
- McKenna, D. D., & Davis, S. L. (2009). Hidden in plain sight: the active ingredients of executive coaching. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 244–260.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing.
- Mukherjee, S. (2012). Does coaching transform coaches? A case study of internal coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 76-87.
- Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4, 70-88.
- Passmore, J., Peterson, D., & Freire, T. (2012). The psychology of coaching and mentoring. In J. Passmore, D. Peterson, & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (9-26). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pešek, J. (2012). *Hodnocení ICF koučovacích kompetencí interních koučů*. Nepublikovaná interní zpráva společnosti XY.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.

- Reiterová, E. (2004). *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Scoular, A., & Linley, P. A. (2006). Coaching, goal-setting and personality type: what matters? *The Coaching Psychologist*, 2, 9-11.
- Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and understanding the coaching industry: the coaching cube. *Academy of Management Learning & Education*, 10, 204–221.
- Stelter, R., & Law, H. (2010). Coaching – narrative-collaborative practice. *International Coaching Psychology Review*, 5, 152-164.
- Stober, D. R. (2010). Coaching from the humanistic perspective. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook* (17–50). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (2010). Introduction. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence based coaching handbook* (9-15). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching: an outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 94-106.
- Whitmore, J. (2011). *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press.
- Whybrow, A. (2008). Coaching psychology: coming of age? *International Coaching Psychology Review*, 3, 227-240.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Zadání diplomové práce

Příloha č. 2 - Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha č. 3 - Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 4 - Přehled hrubých skóre dosažených v Bochumském osobnostním dotazníku

Příloha č. 1 – Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. Ing. KNOPPOVÁ Jolana	K. Černého 1, Praha - Zbraslav	F111182

TÉMA ČESKY:

Koučink ve firemní praxi

NÁZEV ANGLICKY:

Coaching in corporate practice

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Matuš Šucha, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Východiska: koučování ve firemní praxi, koučování jako metoda zvyšování výkonnosti lidí a organizace, osobnost a motivace interního kouče, vnímané faktory účinnosti koučinku.
2. Výzkumný problém: předpokládáme, že existuje souvislost mezi osobnostními rysy interního kouče a vnímanými faktory účinnosti koučinku.
3. Cíl práce: zjištění a popis souvislostí mezi osobnostními rysy kouče a vnímanými faktory účinnosti koučinku.
4. Metody: Design studie je kombinací kvantitativních metod (standardizované dotazníky) a kvalitativních metod (polostrukturovaný rozhovor, analýza textu, narativní metody výzkumu).
5. Zkoumaný soubor: 15 - 20 pracovníků vybrané organizace - zaměstnanci se statusem interního kouče.
6. Analýza a zpracování dat: popisná statistika, zpracování a interpretace statistických dat, kvalitativní analýza textu, metoda seskupování do trsů, narativní metody výzkumu.
7. Vlastní vypracování diplomové práce, včetně diskuse, souhrnu a závěru.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Atkinson, M. (2009). Koučink - věda i umění. Vnitřní dynamika. Praha: Portál.
Birch, P. (2005). Koučování. Brno: CP Books.
Daňková, M. (2008). Koučování: kdy, jak a proč. Praha: Grada.
Fischer-Epe, M. (2006). Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení. Praha: Portál.
Wagnerová, I. (2011). Psychologie práce a organizace: nové poznatky. Praha: Grada.
Whitmore, J. (2009). Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování. Praha: Management Press.
Časopisy: Coaching Psychologist, International Coaching Psychology Review, International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice.

Podpis studenta: 

Datum: 22/05/2012

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2 – Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Univerzita Palackého v Olomouci – Filosofická fakulta

Abstrakt diplomové práce

Název práce:	Koučink ve firemní praxi
Autor práce:	Ing. Bc. Jolana Knoppová
Vedoucí práce:	PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.
Počet stran a znaků:	98 stran, 140 000 znaků
Počet příloh:	4
Počet titulů použité literatury:	59
Abstrakt:	<p>Tato práce se zaměřuje na oblast využití koučování ve firemní praxi, konkrétně především na interní koučování . Teoretická část práce se věnuje nejprve vymezení pojmu koučování a také popisu jeho základních dimenzí – osoby kouče, oblastí využití koučování, průběhu koučování a osoby koučovaného. Dále se zaměřuje na jednotlivé formy koučování využívané v organizacích – exekutivní koučink, manažera jako kouče a interní koučink. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována faktorům účinnosti v koučování a výsledkům výzkumu v této oblasti. Výzkumnou část práce tvoří kvalitativně orientovaná případová studie, realizovaná ve vybrané společnosti na populaci zaměstnanců - interních koučů. V rámci studie je využita kombinace kvantitativních (standardizovaný dotazník) a kvalitativních (polostrukturovaný rozhovor a pozorování) metod sběru a tvorby dat. Výzkum byl zaměřen na zjištění a popis (i) motivace interních koučů, (ii) obrazu profesních charakteristik osobnosti interních koučů, (iii) vnímaných faktorů účinnosti v koučování a míry využívání konkrétních technik a nástrojů koučování.</p>
Klíčová slova:	Koučování, koučink, kouč, interní koučink, účinné faktory koučování, kvalitativní výzkum, případová studie

Palacky University in Olomouc – Faculty of Philosophy

Abstract of Thesis

- Title: **Coaching in corporate practice**
- Author: Ing. Bc. Jolana Knoppová
- Supervisor: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.
- Number of pages and characters: 98 pages; 140,000 characters
- Number of appendices: 4
- Number of references: 59
- Abstract: The thesis focuses on the use of coaching in corporate practice, more specifically on internal coaching. The theoretical part defines coaching and describes its key dimensions – the person of the coach, areas of use of coaching, the coaching process and the person of the coachee. Furthermore, the theoretical part focuses on the different forms of coaching used in corporate practice – executive coaching, manager-as-coach and internal coaching. The last chapter of the theoretical part deals with the effectiveness of coaching and is largely based on recent research outcomes in this area. The research part presents a qualitative case study covering the internal coaches' population in a selected company. The study combines quantitative and qualitative methods of data collection and creation, namely standardized questionnaire, semi-structured in-depth interviews and observation. The research aimed at identification and description of (i) the motivation of internal coaches, (ii) professional personality traits of internal coaches, (iii) perceived factors of coaching effectiveness and the scope of coaching methods and techniques employed by internal coaches.
- Key words: Coaching, coach, internal coaching, coaching effectiveness, qualitative design, case study

Příloha č. 3 - Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Okruh č. 1 – Motivace ke koučování a její proměny

- 1) Proč jste se stal/-a koučem? Co vás k tomu vedlo? Jaká byla vaše očekávání?
- 2) Změnila se vaše motivace ke koučování poté, co jste začal/-a koučovat? Proč to děláte nyní?
- 3) Co vám osobně koučování (tj. pozice kouče) dává? Obohatilo/změnilo vás nějak?
- 4) Co vám koučování naopak bere/vzalo?

Okruh č. 2 – Osobnost a kompetence kouče

- 5) Jak byste charakterizoval/-a sebe jako kouče? Jaký/jaká jste jako kouč? Co považujete při koučování za své silné stránky?
- 6) Co je vaší největší slabinou při koučování?/Pocítujete při koučování také nějaká svá slabá místa? Jaká?
- 7) Na čem byste chtěl/-a jako kouč dále pracovat, zlepšit?

Okruh č. 3 – Účinné faktory v koučování

- 8) Co podle vás v koučinku nejvíce funguje?
- 9) Co naopak nefunguje?
- 10) Jak poznáte, že se koučování daří?

Okruh č. 4 – Koučovací techniky a postupy

- 11) Které konkrétní techniky a postupy jsou vám osobně při koučování nejbližší? Které nejvíce využíváte?

Příloha č. 4 - Přehled hrubých skóre dosažených v Bochumském osobnostním dotazníku

Hrubé skóre Respondent č.	Pracovní orientace			Pracovní chování			Sociální kompetence				Psychická konstituce			
	Mvy	MU	Mve	Sv	Fl	Ro	Sen	SK	So	OT	SP	ES	OZ	Seb
Ž2	51	50	57	42	58	59	42	69	56	61	46	59	54	68
Ž7	52	52	58	36	64	59	47	69	52	66	54	64	42	64
Ž8	55	52	56	47	49	60	55	75	57	41	48	43	52	65
Ž9	57	58	67	38	62	60	55	85	53	66	57	68	57	70
Ž10	49	48	44	59	47	56	45	47	57	45	39	50	44	49
Ž13	48	59	54	42	76	55	71	77	55	58	49	73	53	85
Ž15	55	52	65	43	49	56	53	74	67	58	50	50	49	68
Z16	61	52	58	54	68	66	47	80	59	50	54	61	69	75
M1	54	56	52	59	39	61	36	59	50	47	50	41	39	55
M3	57	44	60	56	63	60	59	76	60	54	51	58	66	68
M4	69	61	67	57	51	65	55	79	50	47	54	37	62	68
M5	47	49	58	61	44	66	50	57	59	58	51	62	56	61
M6	63	53	64	57	51	57	43	65	54	67	50	49	51	66
M11	50	47	43	52	44	67	50	58	63	59	50	55	50	62
M12	52	49	47	43	54	53	43	64	54	55	47	54	43	61
M14	45	49	58	50	52	53	48	67	60	58	42	55	46	62