

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY

A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

**TRANSAKČNÍ ANALÝZA JAKO NÁSTROJ  
KOUČOVÁNÍ MANAŽERŮ**

David KRYŠTOF

Disertační práce

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně a výhradně s využitím uvedené literatury a ostatních zdrojů.

V Olomouci dne 26. 4. 2016

David Kryštof

Toto místo je vyhrazeno pro poděkování. Je velká spousta lidí, kterým bych chtěl poděkovat. A to za jejich vedení, podporu, radu nebo jen vlídné slovo při psaní mé práce. Jmenovitě děkuji mému školiteli profesoru Dušanu Šimkovi a docentu Miroslavu Dopitovi za odborné vedení a cenné rady, především pak za možnost rozšíření mého andragogického povědomí a možnost propojení s teorií transakční analýzy. Děkuji komunitě transakčních analytiků, která mi poskytla informace o teorii transakční analýzy a pomohla v jejím hlubším pochopení. Největší dík ovšem patří mé manželce a dceři, které daly prostor mému zvědavému já. Všem vám vřelé díky.

## Obsah

1. Úvod.....	5
2. Andragogika a koučink .....	8
2.1 Ukotvení koučinku v andragogice.....	12
2.2 Vymezení koučinku a koučovacího přístupu .....	22
2.3 Teoretické přístupy využívané v koučinku.....	33
2.4 Efektivita koučinku .....	38
2.5 Kritika koučinku.....	40
2.6 Shrnutí .....	42
3. Transakční analýza .....	46
3.1 Eric Berne – zakladatel.....	47
3.2 Školy transakční analýzy - pokračovatelé Erica Berneho .....	51
3.3 Koncepty transakční analýzy.....	54
3.4 Kritika transakční analýzy .....	71
3.5 Shrnutí .....	74
4. Operacionalizace indikátorů.....	78
5. Diskuse .....	94
6. Závěr.....	97
Anotace.....	99
Abstract .....	100
Seznam použité literatury a zdrojů .....	101
Seznam obrázků a tabulek .....	116
Přílohy .....	117
Příloha č. 1.....	117

## 1. Úvod

Práce, kterou právě čtete, propojuje dvě z mého pohledu velmi zajímavé teorie, a to andragogickou teorii v oblasti koučinku a teorii transakční analýzy. Vývoj jednotlivých teorií je rozdílný. Začátky andragogické teorie sahají mnohem více do historie - první použití termínu *andragogika* Alexandrem Kappem bylo v roce 1833, přístup je ovšem znám již od Aristotela. V případě termínu *koučink* je použití mnohem mladší, kdy se navíc vyvinulo z oblasti sportu (Gallwey, 2011, Whitmore, 2013). V případě koučinku ovšem hovoříme o samotném pojmu, nikoli o praxi, která předběhla svůj název. Praxi koučinku můžeme sledovat například v sokratovském dotazování (Neenan, 2015, s. 91 - 92). Andragogika se primárně zaměřovala na vzdělávání dospělých, postupně pod vlivem dalších škol (jako například i integrální andragogiky) se rozvíjela do dalších oblastí péče o dospělého člověka (Knowles, 1970), či jako animace dospělého člověka (Šimek, 1994).

Transakční analýza byla popsána jejím zakladatelem Ericem Bernem až v roce 1961. Vznikla jako odpor vůči psychoanalýze a její primární zaměření bylo na oblast psychoterapie. Někdo by mohl namítnout, že transakční analýza je psychologický přístup a jako takový by měl být rozvíjen v rámci psychologie, nikoli andragogiky. Dovolím si oponovat a svoji odpověď legitimizují praxí. Mezinárodní praxe transakční analýzy je ve čtyřech oblastech aplikací, a to psychoterapie, vzdělávání, organizace a poradenství<sup>1</sup>. Psychologická a psychoterapeutická intervence je tedy pouze v první oblasti, v druhé je kombinace pedagogické a andragogické intervence, třetí a čtvrtá je čistě andragogická. Z tohoto důvodu vnímám propojení těchto teorií jako potenciální. Navíc transakční analýza je použita jako nástroj, který může posloužit čistě andragogické intervenci, konkrétně koučinku manažerů. Obdobným přístupem jsou využívány i jiné psychologické přístupy (např. Neena, Palmer, 2015, Cipro, 2015). V České republice se akademická půda problematice koučinku z teoretického pohledu věnuje pouze okrajově. Existují určitá akademická centra, která koučink studentům nabízejí (např. Univerzita Karlova), či podporují jeho propagaci (např. Klub koučinku při Vysoké škole ekonomické v Praze).

Objektem práce jsou koučové aplikující svůj přístup v součinnosti s teorií a praxí koučinku. Předmětem práce je pak integrace teoretických poznatků transakční analýzy do koučinku a stanovení indikátorů v koučování. Cílem předkládané práce je operacionalizace

---

<sup>1</sup> Rozdělení je na základě podkladů International Transactional Analysis Association publikovaných na jejich webových stránkách itaaworld.org.

indikátorů jako nástrojů transakční analýzy v koučování manažerů. Výzkumnou otázkou je, jak transakční analýza může posloužit jako nástroj při koučování manažerů.

Mým latentním cílem a motivací, to, čeho chci taktéž dosáhnout touto prací, je setkání andragogiky s teorií transakční analýzy. Z toho je patrná i moje hypotéza k výzkumné otázce, že transakční analýza může poskytnout řadu poznatků využitelných jako nástroje v koučinku manažerů. Dle mého názoru poskytuje i spoustu nástrojů využitelných v dalším andragogickém působení, ať už mluvíme o vzdělávání dospělých, či o personálním managementu obecně. Oblast andragogiky ve spojitosti s transakční analýzou je minimálně prozkoumaná. Objevují se texty prakticky zaměřené na vzdělávání dospělých (např. Hay, 2012, Napper, 2010), primární zaměření je ovšem na transakční analýzu. Jsou k dispozici i texty zabývající se problematikou řízení lidí (např. Mohr, 2011), ovšem taktéž s primárním zaměřením na transakční analýzu bez většího teoretického konsensu s andragogikou. U transakční analýzy se poměrně často setkáváme s koncepty, které by si zasloužily hlubší prozkoumání jevů. Obecně řečeno, andragogika, potažmo integrální andragogika, disponuje teorií i nástroji, které mohou posloužit pro rozvoj transakčně-analytické teorie. Transakční analýza může posloužit jak svojí teorií a teoretickými koncepty, humanistickým přístupem k člověku (kde můžeme vidět paralelu s Knowlesem), tak v rámci andragogické praxe svým jednoduchým a srozumitelným jazykem.

Pro naplnění cíle této práce jsem tuto strukturoval do tří hlavních kapitol. První se věnuje andragogickému pojetí koučinku, druhá transakční analýze a třetí stanovení indikátorů a jejich operacionalizaci.

V kapitole s názvem *Andragogika a koučink* se soustředím na teoretické ukotvení koučinku v andragogice. Orientuji se na knowlesovské pojetí andragogiky, teorie zkušenostního učení (Kolb, 1984) a transformativní teorie učení (např. Mezirow, 2009, Kegan, 2009), protože ty se zaměřují na změnu, což je i hlavní cíl koučinku (Gallwey, 2014, Whitmore, 2013) a taktéž transakční analýzy (Berne, 1996, 2012). Vymezuji koučink ve vztahu k ostatním metodám a formám ve vzdělání dospělých a soustředím se na koučink manažerů jako na jeden specifický typ koučinku (srov. Rosinsky, 2009). Vycházím především z literatury věnující se koučinku (např. Gallwey, 2004, 2010, 2011, Whitmore, 2013, články vydavatele SAGE) a teoriím učení (Illeris, 2009, Mezirow, 2009, Knowles, 1970).

Kapitolu s názvem *Transakční analýza* zpracovávám především na základě myšlenek Berneho (např. 1970, 1996). Nelze se ovšem redukovat pouze na něj, i když je zakladatel celé teorie (v komunitě transakčních analytiků bývá označován jako „papa Berne“). Berne je

autorem základních teoretických konceptů, které jsou v rámci celého vývoje transakční analýzy dále rozpracovávány. Publikace těchto dále rozpracovaných, ale i nových teoretických konceptů je pak především v odborném časopisu *Transactional Analysis Journal*, který je publikován *International Transactional Analysis Association* vydavatelem SAGE.

V kapitole nazvané *Operacionalizace indikátorů jako nástroje transakční analýzy* se věnují nejpodstatnější části této práce. Jsou stanoveny indikátory vycházející z transakční analýzy, které jsou nejvíce kongruentní s andragogickou teorií. Dále se tato kapitola věnuje tomu, jak vybrané teorie transakční analýzy mohou posloužit jako nástroje koučování manažerů. V diskusi jsou pak podrobeny kritickému zhodnocení.

Motivaci k tomuto tématu mám dlouhodobě. Již při svém magisterském studiu mne zajímala teorie transakční analýzy, uvědomoval jsem si možné průniky, které jak pro teorii transakční analýzy, ale i pro andragogiku, by mohly být prospěšné. Má magisterská práce se věnovala komunikaci manažera z pohledu transakční analýzy. Jelikož transakční analýza je pojímána i jako teorie komunikace (Berne, 1996), aplikace byla úspěšná. Přemýšlel jsem, jak by transakční analýza mohla být využitelná v andragogice, jak by mohla posloužit v pochopení andragogických jevů a také o tom, jak by andragogika mohla obohatit transakční analýzu. Transakční analýza je psychologický přístup, který se postupně propracovává do dalších oblastí praxe. Využitelnost vidím jak v oblasti psychagogické, tak především andragogické intervence. Na poli praxe se setkává transakční analýza s andragogickým působením, které má často společný cíl – změnu.

V rámci transakční analýzy jsem získal mezinárodní certifikaci v úrovni TA101. V současné době jsem studentem mezinárodně certifikovaného tříletého výcviku v transakční analýze. Vzdělávací program probíhá pod akreditací *European Association for Transactional Analysis* ve všech čtyřech oblastech aplikací transakční analýzy. Taktéž jsem absolvoval roční výcvik *Business Coaching Programm* v *The International Centre for Business Coaching* pod vedením MProf. Sandry Wilson, MCC, TSTA-O. Jsem členem *International Coaching Federation* a *International Transactional Analysis Association*. Jsem certifikovaným koučem u *International Coaching Federation* v úrovni ACC (Associate Certified Coach).

## 2. Andragogika a koučink

Když jsem začínal s přípravou kapitoly věnující se koučinku, položil jsem si následující otázku: *Který andragog se věnuje čistě koučinku a pracuje na jeho teorii?* Zjistil jsem, že tato otázka je složitější, než by se na první pohled mohlo zdát. Koučink je rozvíjen jako metoda vzdělávání dospělých (často s psychagogickým akcentem). Můžeme odkázat na hlavní představitele koučinku – Gallwey a Whitmore. Opět se ale bavíme především o aplikaci koučinku či teorii vyšší pracovní efektivity (Gallwey, 2014), aplikaci teorie inner game (Gallwey, 2004), či aplikaci metody transpersonálního koučování (Whitmore, 2013). Pokud chceme najít kořeny v andragogické teorii, potažmo teoriích, musíme hledat zevrubněji. Mou další otázkou bylo, jaký je přístup kouče ke koučovanému, dále jaká je hlavní myšlenka koučinku a co je cílem koučinku. Postupně jsem přicházel na to, že propojení musí být s humanistickými přístupy, vzdělávání sobě rovných, kdy role kouče je skrze kladení otázek spíše ve facilitaci učení, kdy je koučovaný konfrontován s vlastní zkušeností. Pod vlivem rozvíjené koučovací praxe jsem jako hlavní cíl koučinku identifikoval změnu, posunutí se „někam dál“, zvýšení efektivity koučovaného, jeho výkonnosti, tedy transformování se. To, že jdou mé myšlenky správnou cestou, jsem si následně potvrdil skrze Graye (2006), který odkazuje právě na Knowlese, teoretiky zkušenostního učení a transformativního učení.

Andragogika, nejen jako teorie, ale i praxe, se vyvinula z pedagogiky a potřeby učení a vzdělávání i v dospělém věku (Knowles, 1970). Vzdělávání dospělých je úzce spojeno s institucionální podporou, která vznikla v období přechodu od feudálních k liberálně konstituovaným společnostem (Beneš, 2014, s. 22). Její rozvoj jako vědy je možné sledovat i regionálně<sup>2</sup>. Americké pojetí s Knowlesem v čele se zaměřuje více na vzdělávání dospělých v humanistické podobě sebeřízeného a autonomního učícího se (Reischmann, 2004), zatímco české se zaměřuje mnohem šířeji na animaci dospělého člověka v kritických momentech jeho životní dráhy (Šimek 1994, 2004, 2013). Toto rozličné vnímání je obdobné i v koučinku. Můžeme jej vnímat jako rozvoj dospělých - adult development, či jako učení dospělých –

---

<sup>2</sup> Reischmann (2004) tvrdí, že vývoj andragogiky se dá sledovat regionálně ve třech podobách, první podobou je řada států, kde se andragogika vyvíjí jako školský přístup k učení dospělých. V této konotaci je potom andragogika vědou o porozumění a podpoře celoživotního učení dospělých. Jako druhou podobu uvádí americké pojetí Knowlese jako humanistický přístup. Třetí podoba je představována v různých šířích, kdy andragogika je pojímána od praxe vzdělávání dospělých, specifické metody učení, až po reflexi, akademickou disciplínu či opak dětské pedagogiky.



adult learning<sup>3</sup>. V kontextu s andragogikou v užším vymezení se pak bavíme o učení dospělých, v rámci širšího vymezení pak o rozvoji dospělých. Z mého pohledu učení dospělých představuje koučink a rozvoj dospělých potom koučovací přístup aplikovaný ze strany nadřízeného k podřízeným (blíže viz podkapitola Vymezení koučinku a koučovacího přístupu).

Učení dospělých (adult learning) je spojeno s kategoriemi cílů v učení. Popovic (2002, s. 115) vymezuje mimo jiné vnitřní cíl, kde uvádí jako hlavní představitele Maslowa, Rogerse, Knowlese a Mezirowa, dále uvádí individuální cíle, které jsou zaměřeny na personální růst a jako jejich představitele uvádí teorie orientované na jednotlivce a transformativní učení. Koučink tedy můžeme ukotvit právě v těchto oblastech cílů, kdy vzdělávání dospělých akcentuje vnitřní či individuální cíle. Rozvoj dospělých (adult development) se pak týká mnohem více dospělého člověka na jeho životní dráze (Levinson, 1986). Můžeme zde sledovat rozvoj osobnosti dospělého v procesu učení. Perhács (2011, s. 78) popisuje dva činitele ovlivňující osobnost dospělého člověka, jsou jimi endogenní a exogenní činitelé. Endogenní základ osobnosti tvoří dědičné i získané faktory, exogenní je pak vytvářen rozumovou, emocionální a reflexivně-vegetativní složkou osobnosti. Shrnuje, že v uplatňování a rozvíjení složek osobnosti u dospělých vystupuje do popředí racionální složka, tedy rozumové uvědomění a uvědomování. Otázkou zůstává, jakým způsobem rozvíjet racionální složku osobnosti. A právě zde nalézáme paralelu s koučinkem, protože ten je založen na racionalizaci a zvědomování si úsudků nutných k dalšímu jednání (srov. Whitmore, 2013, Gallwey, 2014).

Koučink je definován jako forma individuálního rozvoje, vzdělávání a přístupu vedení lidí, která směřuje ke zlepšování pracovního výkonu, a jehož smyslem je uvolnit a plně rozvinout potenciál koučovaného, rozšířit jeho smysl pro to, co je možné (Průcha, Veteška, 2014, s. 163). Koučink můžeme chápat i jako otevřené učení, které je přístupné, flexibilní a učený si sám nastavuje obsah a strukturu (srov. Jarvis, 2003, s. 118-119). Vymezit koučink ovšem není tak úplně jednoduché. Existuje nepřehledné množství definic. V rámci vymezení se přikláním k definici Mezinárodní federace koučů<sup>4</sup> (International Coaching Federation), která jej definuje jako partnerství kouče a koučovaného v podnětném a tvůrčím procesu, který inspiruje k maximalizaci osobního a profesního potenciálu koučovaného. Z definice můžeme

---

<sup>3</sup> Andragogické pojetí koučinku, konkrétně typ rozvoje dospělých (adult development) pojímá Ives (2008) jako direktivní terapeutický přístup zaměřený na rozvoj, typ učení dospělých (adult learning) pak jako nedirektivní terapeutický přístup zaměřený taktéž na rozvoj (s. 108-109).

<sup>4</sup> International Coaching Federation (ICF) je největší a nejznámější asociací koučů a udává směr koučinku.

vyčíst, že se jedná o proces, rovnocenný vztah dvou stran s cílem transformace (změny z nedostatečného využívání osobního a profesního potenciálu k její maximalizaci).

Koučink je v andragogice pojímán jako forma či metoda vzdělávání dospělých. Někteří autoři koučink vnímají jako formu vzdělávání (např. Průcha a Veteška, 2014, s. 163; Plamínek, 2014, s. 43; Palán, 2002, s. 105), jiní jako metodu vzdělávání a rozvoje dospělých (např. Beneš, 2003, s. 203; Hroník, 2007, s. 150; Koubek, 2012, s. 267; Mužík, 2004, s. 69; Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012, s. 199). Osobně se přikláním k vymezení, že koučink je metoda<sup>5</sup> a proto i dále v textu, v případě že se nejedná o citace jiných, používám pro koučink toto označení.

Koučování a koučovací přístup se stali doménou firem, které se zaměřují na vyšší pracovní efektivitu (Gallwey, 2014). Pokud organizace a instituce chtějí přežít v rychlém globalizovaném světě liberálně konstituované společnosti, musí být schopny se adaptovat na nové podmínky a přicházející výzvy. Její zaměstnanci musí být schopni rychle se učit novým věcem. Globalizace s sebou přinesla nutnost aktivně se zapojovat do dění kolem nás a především požadavek na otevřený přístup k řešení nastalých okolností, nikoliv používání scénářů, které se nám osvědčily v minulosti (Senge, 2009, Whitmore, 2013). Rozhodnutí organizací a institucí jsou realizována skrze jejich vedení, tedy manažery (např. Aldag, Stearns, 1987). Z pohledu praxe se jako velmi užitečná metoda vzdělávání a rozvoje manažerů, ale i jejich zaměstnanců objevil koučink a koučovací přístup.

V literatuře se setkáme s koučinkem spíše z praktického pohledu (jak koučovat, jak vést koučovací proces, jak klást otázky), než zpracování na teoretické rovině. Koučink, a ať už o něm hovoříme jako o formě či metodě, málokdy existuje sám o sobě, je často spojován s jiným, velmi často psychologickým, přístupem<sup>6</sup>, který je zde využíván jako nástroj pro koučovací proces. Takto je popsáno například spojení s neuro-lingvistickým programováním (McDermott, O'Connor, 1999, Rosinsky, 2009), psychoanalýzou (Cipro, 2015) či narativním přístupem (Strnad, Nejedlá, 2014). Hlavní proud je ovšem směřován na klasický přístup (Whitmore, 2013, Gallwey, 2014).

---

<sup>5</sup> Koučink pojímám, obdobně jako Mužík (2004, s. 69) jako konkrétní nástroj, který je možné využít při vzdělávání dospělých, proto označení metoda. Průcha a Veteška (2014, s. 115) vymezují metodu ve vzdělávání dospělých jako konkrétní metodu. Koučink je z mého pohledu ustálený proces založený na otázkách, které mají určitou posloupnost, v rámci koučinku jsou navíc využívány i další modely (např. GROW model, o kterém se věnuji v příloze ke koučování).

<sup>6</sup> Hackman a Wageman (2005, s. 170) popisují tři typy přístupů v koučinku, a to eklektická intervence, která není spojována s žádným představitelem a často je ateoretická, současně má největší zastoupení, dále procesní konzultace, která je spojována se Scheinem (1969, 1988) a posledním jsou behaviorální modely Argyrise (1982, 1993) a Komakiho (1986, 1998).

Kapitola se věnuje teoretickému ukotvení koučinku v andragogice. Koučink je v literatuře pojímán jako změna (srov. Whitmore, 2013), ať už změna postoje, výkonnosti či chování, pak můžeme hovořit o změně, či transformaci v rámci procesu učení. Proto je hlavní zřetel kladen na transformativní teorie učení Mezirowa a Kegana. Ukotvení koučinku můžeme sledovat i ve formě pomoci účastníkovi v procesu učení facilitací (srov. Barták, 2008, s. 38), proto je pozornost věnována Knowlesovi, který jakožto představitel humanitního přístupu má dle mého názoru velmi blízko k této metodě vzdělávání dospělých. Není opomenuta ani integrální andragogika s širokou koncepcí animace dospělého člověka, kdy je v kontextu koučinku hlavní důraz kladen více na socializaci a resocializaci, než na enkulturaci či edukaci (srov. Šimek, 1994). Spojitost ovšem můžeme sledovat i u dalších autorů, například u Revanse a jeho akčního učení (Revans, 1980)<sup>7</sup>. Procesně koučink vychází ze zkušeností (např. Gallwey, 2004), proto ukotvení musíme hledat i v oblasti zkušenostního učení Kolba. V další části je objasněn koncept koučinku a přístupy k němu. Hlavní zřetel je brán na klasický přístup Whitmora (2013) a Gallweyho (2014). Velmi stručně jsou prezentovány teoretické přístupy, které jsou v koučinku, především pak v koučovací praxi, využívány jako nástroje koučování. Závěrem této kapitoly přistupuji kriticky ke koučinku jako k metodě vzdělávání dospělých, k jejím limitům a dalším možnostem.

---

<sup>7</sup> Akčnímu učení se blíže nevěnuji, protože z mého pohledu se jedná spíše o metodu vzdělávání, než teorii (srov. např. Pedler, Burgoyne a Brook, 2005). Je ovšem zajímavá spojitost se Sofo, Yeo a Villafañe (2010), kteří pro potřeby koučinku vybírají základní předpoklady akčního učení, a to potřebu ptát se reflektivními otázkami, potřebu učení na úrovni individuální, týmové a organizační, a konečně potřebu trenéra zaměřeného na akční učení. O'Neil a Marsick (2014) doplňují, že akční učení pomáhá klást správné otázky, reflektovat problém, zlepšit proces a naučit jak se učit a taktéž pomáhá změnit paradigma. Osobně vnímám blízkou spojitost akčního učení s transformativními teoriemi učení.

## 2.1 Ukotvení koučinku v andragogice

Jak jsem již zmínil, odborná andragogická literatura se koučinku v kontextu teorií učení příliš nevěnuje. Spojení koučinku a andragogiky můžeme najít ovšem u různých andragogů. Inspirován některými z nich (např. Gray, 2006, Ives, 2008, s. 101, Cox, Bachkirova a Clutterbuck, 2014, s. 147-148) jsem se pro ukotvení koučinku v andragogice rozhodl použít teorie Knowlese, Kolba, Mezirowa a Kegana. Dále doplňuji integrální andragogiku s konceptem animace dospělého člověka.

### **Andragogika Malcoma Knowlese**

Malcolm Knowles byl profesor vzdělávání dospělých na univerzitě v North Carolina a předtím na Boston University (Bartoňková, 2004), je považován za otce americké andragogiky (Sopher, Henschke, 2011). Jeho přínos v teoretické rovině můžeme sledovat v oblasti vymezení andragogiky a pedagogiky, vnímání vzdělávání dospělých a definici dospělého, zavedení andragogického modelu a především myšlenky sebeřízeného učení a v definování cílů, které by měly být sledovány vzdělavateli dospělých, které Knowles (2012) nazývá facilitátory.

Andragogika podle Knowlese (1974) vznikla ze situace, kdy dospělí učící se byli nespokojeni s výukou a hlavně přístupem, a proto opouštěli vzdělávací systém předčasně. Přístup byl totiž velmi didaktický, stejný, který se používal pro vzdělávání dětí. Andragogika, oproti pedagogice, dle Knowlese (1970, s. 44 - 45) pracuje na předpokladech, že učící se oscilují od závislosti k sebeřízení, dále že jsou schopni akumulovat zkušenosti, které poskytují bohatý zdroj pro učení. Připravenost učících se k učení se podle něj zvyšuje s vyvíjejícími se úkoly, které v rámci svých sociálních rolí plní a konečně mění se jejich perspektiva použití znalostí v čase – od odložené k okamžité, a zaměřenosti – od soustředěnosti na předmět na orientaci na výkon. S tím souvisí i prvky vzdělávacího procesu (Knowles, 2012, s. 115). Například požadavek na přípravu učících se je v pedagogickém přístupu minimální, zatímco v andragogickém se jedná o poskytnutí informací, příprava pro účastníky, pomoc s rozvinutím realistických očekávání a zahájení přemýšlení nad tématem. Klima je v pedagogickém přístupu autoritativní, soutěživé a formální, v andragogickém naopak uvolněné, plné důvěry,

vzájemného respektu, lidské, spolupracující a informální. Plánování a celá příprava je v pedagogickém přístupu daná učitelem, zatímco v andragogickém se jedná o mechanismus vzájemného plánování učících se s facilitátorem. Obdobně je to i s identifikací potřeb a nastavením objektu učení se, kdy to v andragogickém přístupu není dáno učitelem, ale po vzájemné spolupráci učících se a facilitátora. Učební plán je v pedagogickém přístupu logicky uspořádaný, zaměřený na obsah, v andragogickém pak řazen dle připravenosti učících se a zaměřený na problém. Evaluace v andragogickém přístupu není pouze ze strany učitele, ale jedná se o vzájemné prozkoumání potřeb a celkově evaluace probíhá jako vzájemné zhodnocení programu.

Knowles (1985) pojímá vzdělávání dospělých jako umění a vědu o pomáhání dospělým se učit. Definici dospělého pojímá ve dvou oblastech, a to sociální a psychologické (Knowles, 1970, s. 24). V rámci sociální oblasti chápe dospělého jako dospělého v takové míře, kdy přebírá sociální role dané v jeho kultuře tak, jak je v jeho kultuře za dospělé považováno. Jako příklad uvádí role zaměstnance, role rodiče, zodpovědného občana či vojáka. V rámci psychologické oblasti pak dospělého definuje jako dospělého v takové míře, kdy je schopen vnímat sama sebe jako zodpovědného za vlastní život.

Pojem vzdělávání dospělých je podle Knowlese (1970) pojímán ve třech významech. Prvním, nejširším, je, že se jedná o proces, v rámci kterého se dospělí učí, což prakticky zahrnuje všechny zkušenosti zralých mužů a žen, kterými získávají znalosti, porozumění, dovednosti, postoje, zájmy či hodnotové systémy. Je to proces, který je užíván pro vlastní seberozvoj. Druhým vymezením je popisování řady organizovaných aktivit vedených rozdílnými institucemi za účelem dosažení specifických vzdělávacích cílů. Jako příklad lze uvést konference, výstavy, organizované skupiny, série přednášek či workshopy. Třetí vymezení propojuje první a druhé, tedy proces a aktivity, do myšlenky hnutí či pole sociální praxe. Vzdělávání dospělých takto přináší do sociálního systému všechno – jednotlivce, instituce, asociace zaměřené na vzdělávání dospělých a vnímá je jako směřující ke společným cílům zkvalitňování metod a materiálů učení dospělých, prodloužení příležitosti dospělým se učit a posouvat obecnou úroveň kultury, v které se nachází.

Podle Knowlese (1970, s. 222 - 251) andragogika pomáhá dospělým se učit. Pomáhá jí skrze designování a řízení učící se aktivity, nastavení klimatu pro učení, diagnostiky potřeb učení, formulováním směru učení, přípravou vzoru zkušeností a řízením učících se zkušeností. Knowles (1985) pak popisuje praktickou aplikaci andragogiky v různých oblastech, kterými jsou byznys, průmysl, státní a veřejná správa, vysoké školy a univerzity,

profesní vzdělávání, další vzdělávání ve zdravotnictví, církevní vzdělávání či nápravné vzdělávání. Od doby vymezení praktické aplikace Knowlesem uběhla řada let. Jak je patrné z jeho vymezení, oblasti aplikací andragogiky jsou velmi široké. V těchto oblastech praxe se etabloval koučink, jako metoda vzdělávání dospělých. Andragogickou praxi tedy můžeme sledovat jak v oblasti přípravy, realizace a vyhodnocení vzdělávací akce, tak i v různých oblastech společenské praxe.

Andragogický model stojí na pěti základních předpokladech (Knowles, 1985, s. 9). První se týká učícího se, ve vztahu k němuž zavádí termín sebeřízení. Jelikož dospělého považuje za dostatečně zralého, tak předpokládá, že má i vlastní potřebu se vzdělávat a učit. Druhý se týká role zkušenosti učícího se, který vstupuje s určitými znalostmi a rozdílnou kvalitou zkušeností z mládí. Třetí se týká připravenosti k učení, kdy dospělý člověk je připravený tehdy, kdy sám cítí potřebu se vzdělávat proto, aby byl efektivnější v některých aspektech svého života. Čtvrtý se týká orientace k učení, protože dospělí jsou motivováni se učit v případě, že zažili určitou potřebu ve svém životě, pak mluví o učení zaměřeném na úkol či o učení zaměřeném na problém. Pátý se týká motivace k učení, která je spíše vnitřní, protože dospělému pomůže se zvýšením sebeúcty, uznání a zlepšení kvality života. Posléze doplňuje ještě šestý předpoklad a to předpoklad potřeby vědět (Knowles, 2012, s. 63), kdy dospělí vzdělávající se potřebují vědět důvod toho, proč se mají vzdělávat.

Podle Knowlese (1970) by mělo být cílem vzdělavatelů dospělých uspokojení tří oblastí potřeb, a to potřeb jednotlivců, potřeb a cílů institucí a konečně potřeb a cílů společnosti. Potřeby jednotlivců chápe ve smyslu jejich nezastarávání, tedy ve smyslu, že dříve vzdělávání probíhalo pouze v mladém věku, jenže znalosti, které se neustále rozvíjí, jsou potřeba používat v průběhu celého života. Dále uvádí potřebu sebeaktualizace svého maximálního potenciálu a hlavně oblast podpoření vlastního zrání. Vnáší myšlenku, že je potřeba rozvíjet jednotlivce na několika dimenzích, a to ze závislosti k autonomii, z pasivity k aktivitě, od subjektivity k objektivitě, od ignorance k osvětě, od nízkých schopností k vysokým, od nízké zodpovědnosti k velké, od sobeckosti k altruismu, od sebe odmítání k sebe akceptaci, od chaotické identity k integrované identitě, od zaměřování se na části k zaměřování se na celek, od povrchního zájmu k hlubokému, od napodobování k originalitě, od potřeby být ujišťován k toleranci dvojznačnosti a konečně od impulzivity k racionalitě. Podle něj v rámci každé vzdělávací aktivity dochází k tomu, že učící se má příležitost růst, jednotlivé dimenze jsou pak vzájemně propojeny a v případě ovlivnění jedné, jsou ovlivňovány i další. Úroveň každé dimenze je na škále od nuly do nekonečna. Vzdělávání

dospělých pak pojímá jako přetváření na zralého dospělého. Potřeby a cíle institucí vychází z předpokladu (a podle toho jsou naplňovány), že instituce si vybírají své členy podle toho, jestli naplňují cíle instituce. Dále ten, že se neustále zlepšuje institucionální působení (nejen vzhledem k rozrůstajícímu se počtu institucí) a také že se rozvíjí veřejné chápání a začleňování (v podobě public relations). Každá společnost má podle Knowlese potřebu neustále rozvíjet své občany, pokračovat v procesu vzdělávání dospělých, protože je to vyžadováno pro udržování a rozvoj celé společnosti.

Knowles (1985, s. 417 - 422) přichází s myšlenkou, že andragogika má nejen přínos pro praxi, ale i praxe má přínos pro andragogiku. Uvádí, že andragogika se v průběhu svého vývoje naučila několik věcí. První je, že andragogický model je aplikovatelný jako celek, případně i pouze jeho část, nejedná se totiž o ideologii, která musí být aplikovaná bez úprav, je totiž dostatečně flexibilní. Druhým je, že andragogika je situační ve smyslu, že rozhodnutí o její aplikaci záleží vždy na konkrétní situaci. Třetím je, že učící se přistupují mnohem zodpovědněji k vzdělávacímu procesu v případě, kdy mají možnost se na něm podílet. Čtvrtou věcí je, že učící se, kteří absolvovali univerzitní či vysokoškolské vzdělávání a znovu vstupují po dlouhé době do akademického vzdělávání, cítí jistou formu úzkosti, která může být odstraněna sdílením s ostatními. Pátou věcí je to, že řada vzdělavatelů, trenérů či personalistů zná pouze pedagogický přístup a nemají žádnou představu o tom, jak se dospělí učí. Šestou věcí je, že řada firem má politiku, pravidla, regulace a tradici založené na systémech, které nejsou kongruentní s andragogickým přístupem. Sedmou, poslední věcí je, že inovace mohou v systému vyvolávat úzkost, což může přivodit odpor k jejich aplikaci.

Pokud se na naučené, jak Knowles uvádí, podíváme optikou koučinku, tak můžeme sledovat několik paralel. V koučovací procesy totiž jde o to, že koučovaný přebírá plně zodpovědnost a podílí se na svém učení (srov. De Haan, 2008), vztah mezi koučem a koučovaným je nedirektivní a podporující a případné úzkosti jsou řešeny jejich racionalizací (Whitmore, 2013; Hay, 2007).

## **David Kolb a zkušenostní učení**

David Kolb patří mezi přední teoretiky zkušenostního učení. Definuje učení jako proces, kde znalosti jsou tvořeny transformací ze zkušeností (Kolb, 1984, s. 38). Sám

doplňuje, že tato definice má několik kritických aspektů. Prvním je zdůrazňování procesu adaptace a učení oproti obsahům a výstupům. Druhým je, že získávání znalostí je transformační proces, který je neustále vytvářen a přetvářen, nejsou předávány nezávislé entity (znalosti). Třetím aspektem je to, že učení transformuje zkušenost a to jak objektivní, tak subjektivní formou. Čtvrtým, poslední zmiňovaným aspektem je, že pokud chceme porozumět učení, musíme porozumět podstatě znalostí a obráceně.

Teorie zkušenostního učení podle Kolba (1984) nabízí zcela odlišný pohled na proces učení oproti behavioristům. Je zkušenostní ze dvou důvodů. Prvním je, že je úzce svázána s intelektuální činností (příčemž se odvolává na Deweyho, Lewina a Piageta), druhým je to, že je zdůrazňována ústřední role v procesu učení, kterou je právě zkušenost. Tato zkušenost pak může být zaměřena na holistický proces adaptace, čehož je využíváno v koučinku (Sofa, Yeo a Villafaña, 2010).

Beard a Wilson (2014, s. 30 - 33) na základě Gibsona (1985) vycházejí z toho, že se učíme percepcí a zkušeností. Toto je ovlivněno pěti základními prvky, kterými jsou stimuly, smysly, filtrační proces, interpretace a odpověď. Stimuly jsou jak vnitřní, tak vnější. Naše smysly jsou jak uvědomované, tak i neuvědomované. Stimuly jsou následně filtrovány na základě předchozích vědomostí, zkušeností, emocí, sebepojetí, možností vlastních rozhodnutí a přání či potřebou, kterou máme my sami. Stimuly jsou lidmi interpretovány vědomě či nevědomě na základě předchozí zkušenosti. Nová informace je přijata či odmítnuta na základě toho, jak to koresponduje s mentálním schématem každého člověka. Odpovědi můžeme rozlišit na tři typy, a to behaviorální, kognitivní a afektivní.

Celá teorie je postavena na šesti tvrzeních (Kolb, 2005). První tvrzení je, že učení je nejlepší koncipovat jako proces, ne jako termín výstupu, s tím musí být spojena i zpětná vazba, která zahrnuje hodnocení efektivity úsilí k učení. Druhým tvrzením je, že všechno učení je přeučování. Proces učení by měl stavět na přesvědčeních a myšlenkách učících se. Třetím tvrzením je, že učení vyžaduje řešení konfliktu mezi dialekticky protichůdným způsobem adaptace na svět. Konflikt, rozdílnosti a neshody jsou to, co popohání učící se proces. Čtvrtým tvrzením je, že učení je holistický proces adaptace na svět. Není to jenom výsledek kognice, učení zahrnuje integrovanou funkci celého člověka, tedy myšlení, pocity, vnímání a chování. Pátým tvrzením je, že učení vyplývá ze synergické transakce mezi člověkem a jeho okolím. Šestým, posledním tvrzením je, že učení se je proces vytváření znalostí. Sociální znalosti jsou vytvářeny a měněny v rámci osobních znalostí každého člověka, čímž se vymezuje proti teoriím učení, které jsou založeny na přenosu učení.



Tvrzení, na nichž stojí Kolbova teorie, jsou úzce spjatá s koučinkem. Koučink je proces (např. definice ICF, Whitmore, 2013) založený na poskytování zpětné vazby na verbalizované myšlenky koučovaného (Wilson, 2010). V kontextu s koučinkem se nemluví o přeučování, ale spíše o procesu racionalizace (Gallwey, 2014). Myšlenka synergické transakce mezi člověkem a okolím jakožto podnětu učení je pak s koučinkem spojena naprosto maximálně.

### **Jack Mezirow a transformativní učení**

Hlavním teoretikem transformativního učení je Jack Mezirow, který definuje transformativní učení jako proces, během kterého je transformován problematický referenční rámec - myšlení, zvyky myšlení, perspektivy významů - a je otvírán ke změně - kritické, otevřené, reflektivní či emocionální -, která proběhne v budoucnosti (Mezirow, 1996, 2009). Doplnuje, že je to proces, kde si každý jednotlivec nastavuje svůj cíl (Mezirow, 1978, s. 15). Teorii transformativního učení pak chápe jako metakognitivní epistemologii instrumentálního a komunikačního uvažování. Uvažováním je chápán proces pokročilého výběru přesvědčení. Transformativní učení je pak dospělou dimenzí posouzení smyslu zahrnujícího validaci a přeformulování. Takový rámec je lepší, protože mnohem více vytváří přesvědčení a názory, které jsou následně schopné ověřit více pravd nebo soudů. Kultura a jazyk vytváří referenční rámec, skrze který konstruujeme mínění a skrze který následně přidělujeme význam našim zkušenostem. Predispozicí záměrů, přesvědčení, očekávání a cílů je ovlivňována percepce, kognice a emocionalita (Mezirow, 2009). Podle Kitchenhama (2008) byl Mezirow ovlivněn Kuhnovým (1962) paradigmatem (transformace perspektivy, referenční rámec, perspektiva vnímání, zvyky myšlení), Freirovým (1970) kritickým myšlením (kritická sebereflexe, zvyky myšlení) a Habermasem (1971, 1984) (procesy učení, transformace perspektivy, schéma přidělování významů a perspektiva významů).

Podle Mezirowa (2003, 2009) referenční rámec zahrnuje kognitivní, konativní a afektivní komponenty, které mohou být ovládány vnitřně či vnějšně vědomím. Jsou tvořeny dvěma dimenzemi: zvyk myšlení a výsledný úhel pohledu. Zvyk myšlení je všeobecný, abstraktní, emotivní, ovlivněný myšlenkou, že je tvořen jako soubor kódů. Tyto kódy mohou být kulturní, sociální, lingvistické, ekonomické, politické, náboženské apod. Zvyky myšlení

jsou předávány jako specifické úhly pohledu, jako soubor přesvědčení, paměti, soudů, postojů a pocitů. Úhly pohledu jsou mnohem více přístupné skrze vědomí, a proto je možné od ostatních na ně získat zpětnou vazbu. Transformativní učení je podle Mezirowa (2009) často instrumentální učení, které zahrnuje učení zaměřené na úkol.

Základními dvěma prvky transformativního učení jsou kritická reflexe či kritická sebereflexe na předpoklady – kritické zhodnocení zdrojů, povahy a konsekvencí našeho myšlení, a volné či plně participování na dialektickém diskurzu vedoucím k validaci a nejvhodnější reflexi mínění (Mezirow, 2009). V tom pak můžeme sledovat dva typy transformací, konkrétně převratnou transformaci a vzrůstající transformaci (Mezirow, 1991)

Teorie transformativního učení pojímají to, jak kultury umožňují nebo potlačují realizaci běžného lidského zájmu, kterým je běžná schopnost učení (Mezirow, 2009). Funkcí kultury je totiž nastavování toho, co, kdy a kde bude učeno. Transformativní učení je čistě racionální, metakognitivní proces přehodnocení důvodů, které podporují problematické perspektivy významů či referenční rámce, které zahrnují kulturní faktory jako náboženství, politiku, třídu, gender a další. Je to proces, v rámci kterého se dospělí učí myslet kriticky spíše než přebírat již vytvořené úhly pohledů.

Propojení s koučinkem můžeme sledovat i v základech andragogiky, které definoval Mezirow (in Tight, 2014, s. 136 - 137). Dle něj musí být nízká závislost učícího se na učícím, docházet k pomoci učícímu se najít jeho vlastní zdroje učení, podněcovat učícího se, aby definoval vlastní potřeby učení, podporovat učícího k přebírání zodpovědnosti nad plánováním a realizací vzdělávání, facilitovat problémy a jejich řešení a pomáhat učícímu se chápat plně rozsah možností a voleb, které má.

### **Robert Kegan a transformativní učení**

Kegan (2009) rozlišuje dva typy učení, a to informativní a transformativní, k jejich vysvětlení pak používá metaforu. Informativní učení znázorňuje jako plnění nějaké nádoby, transformativní učení potom dává formu při změně a zvyšuje kapacitu této formy. Informativní i transformativní typ učení jsou podle něj stejně důležité, hodnotné, podstatné. Každé může být posilované, nezbytné a s jistou mírou výzvy pro každého učitele, který čelí

učení. Autor dále pracuje s tím, že každý učící se přichází do procesu učení s vlastní historií učení, která je velmi podstatnou pro aktuální i budoucí učení. Zahrnuje to jak vztah k předmětu učení, tak také osobnostní predispozice k učení jako takovému. Kegan společně s Lahey (2001) se věnují i problematice selhávání v učení. Dle nich je to díky předpokladu o selhání, který máme zvnitřněný a je spojený s druhou osobou.

Kegan (2009) pojímá transformaci jako začátek změny či nějakého procesu. A učení se je změnou. Podle něj vzdělavatelé dospělých se zájmem v transformativním učení mohou potřebovat lépe porozumět epistemologiím studentů, aby podle toho mohli lépe nadesignovat proces učení, protože každý ze studentů se může nacházet v jiném stádiu epistemologie v rozličných situacích, kterým právě čelí. Epistemologie neříká, co umíme, ale referuje o našem způsobu učení. V rámci každé epistemologie<sup>8</sup> rozlišuje dva procesy, prvním je vytváření mínění a druhým je reformování vytvořeného mínění, což je metaproces, který působí na konstrukci vlastního mínění. V rámci těchto dvou procesů je dále rozlišována vzdělávací rovina, která je chápána jako transformativní učení, a psychologická rovina jako konstruktivně vývojová. Psychologická rovina může vzdělavatelům být zdrojem dynamických podob, které se transformují, dynamickým zdrojem reformování podob naučeného do toho, co víme.

Velmi trefná je metafora, kterou Kegan ve vztahu k typům učení používá. Koučink není primárně informativní, protože cílem není se naučit nové věci. Cílem bývá transformace věcí stávajících. Koučink do jisté míry pracuje s epistemologií koučovaného, protože je podporován při přebírání zodpovědnosti a spoluúčasti při definování cíle změny.

---

<sup>8</sup> Kegan (2009) celkem rozlišuje pět rozdílných epistemologií. Předmětem první úrovně je percepce a sociální percepce, objektem pak pohyby a smyslové učení. Předmětem druhé úrovně jsou konkrétní údaje, data, příčinné souvislosti, úhly pohledu na svět, koncept rolí a reciprocity, trvalé dispozice jako potřeby a utváření sama sebe. Objektem této úrovně je percepce, sociální percepce a impulzy. Třetí úroveň, nazývaná jako socializované myšlení, či jako tradiční, se soustředí na abstrakci, zobecňování, hypotézy, ideální stavy a hodnoty, zahrnuje interpersonální vnímání, včetně uvědomění si rolí a vzájemné reciprocity, a také chápání vnitřního světa, své subjektivitu a chápání sebe sama. Objektem jsou konkrétní záležitosti, úhly pohledů, trvalé dispozice, potřeby a preference. Předmětem čtvrté úrovně, která je též nazývána jako vlastní myšlení, či moderní, je systém abstrakcí, ideologie, formulace a vztah mezi abstraktními pojmy, chápání institucí, způsobů vztahů a vědomí rozličnosti rolí, schopnost seberegulace, identity, autonomie. Objektem jsou pak abstrakce, vzájemnosti, vnitřní stavy, subjektivita a vědomí vlastního já. Poslední, pátou úroveň, též nazývanou jako transformované či postmoderní myšlení, se soustředí na testování formulací, paradoxy, kontradikce, současně na vzájemné prolínání s druhými, prolínání sama se sebou a na inter-individualizaci. Objektem této úrovně je ideologie abstraktního systému, vztahy v rámci instituce, seberegulace a schopnost sebeformování. Podle Kegana je důležité vědět, kde se učící se nachází, jak dlouhá je traverza na další stupeň a dále jestli je bezpečné po ní jít.

## **Integrální andragogika**

Z mého pohledu se text zatím věnoval učení se dospělých – adult learning. Je potřeba se zaměřit i na rozvoj dospělých – adult development. To chápu skrze andragogiku v širším vymezení, konkrétně v podobě integrální andragogiky (Jochmann, 1992), která staví na antiredukcionismu pedagogiky, jež redukuje jak pojem výchovy, tak vzdělávání (Jochmann, 1994). Jochmann (1996) zdůrazňuje potřebu širšího vymezení andragogiky, protože výchova a vzdělávání nemá jen technologickou funkci, protože to není o tom naučit dospělého člověka nějaké dovednosti (sám Jochmann používá příměru „číst a psát nebo zdravit“), základní kategorií není jen vzdělávání, ale je to především péče, která zastřešuje oblast péče o člověka a vedení člověka, a konečně andragogika je podle něj věda praktická, věda o chování a jednání lidí, nikoli věda technologická, věda o vytváření něčeho, v nejlepším případě o vytváření člověka.

Rozdíl v užším a širším vymezení můžeme sledovat i v tom, že andragogika v užším vymezení chápe edukaci jako sociální funkci, integrální andragogika ji pak pojímá jako jeden z mnoha prostředků animačního procesu (Šimek, 2013), dále pak v indukčnosti integrální andragogiky v porovnání s dedukcí pedagogiky, potažmo andragogiky v užším vymezení (Šimek, 2006).

Integrální andragogika nese pojem „integrální“ proto, že integruje pohledy řady vědních disciplín na příležitosti a stejně tak hrozby v oblasti sociálního života, integruje všechny fáze životního cyklu jednotlivce a také integruje procesy a fenomény, kterým dospělý člověk čelí v prostředí permanentních změn (Šimek, 2004, s. 146). Dopita (2003, s. 74) s odkazem na Lyotarda (1993) popisuje, že andragogika *„reaguje na vznikající situace (v profesi, sociální oblasti, volném čase) – intencionálně pokračuje v celoživotním procesu socializace navazujícím na pedagogické působení a doplňující společnosti gramotnost.“*

Akční pole integrální andragogiky existuje v oblastech vzdělávání, edukace, péče a ve funkčním působení (Jochmann, 1992). Oblast vzdělávání zahrnuje jak vzdělávání formální, tak i neformální, podnikové či rekvalifikační. Oblast edukace představuje například podnikovou výchovu, kulturní výchovu, ale i průzkum trhu či marketing. Rozdíl v chápání mezi vzděláváním a edukací je ten, že vzdělávání je vymezením užší pojem, zatímco edukace širším, protože obsahuje jak vzdělávání, tak i výchovu (Průcha, 1997, s. 50). Oblast péče zahrnuje podnikovou péči o lidi (human resources), sociální péči a poradenství a volnočasové

aktivity. Oblast funkcionálního působení je představována masovými komunikačními prostředky a výchovným působením výchovně nespecifických organizací.

Andragogiku můžeme sledovat v praxi, která je různě strukturována, přesněji řečeno různě zaměřována. Z mého pohledu dobře strukturoval andragogickou praxi právě Jochmann (1992) do podoby integrální andragogiky, což následně ovlivnilo i slovenskou andragogiku (Prusáková, 2006). Jsem si vědom toho, že integrální andragogika není pouze o praktické aplikaci andragogiky, ale v tomto smyslu se k tomu vybízí. Česká andragogická teorie i praxe je ovlivněna jak Jochmannem a jeho integrální andragogikou, tak Jarvisem (Thelenová, 2014). Pokud se bavíme o oblasti praxe, koučink pak můžeme chápat jako praktické vyústění andragogické intervence, konkrétně v jochmannovské terminologii v oblastech personálního managementu a sociální péči. Musíme rozlišovat v termínech koučink a koučovací přístup. V kontextu s integrální andragogikou pak mluvíme spíše o koučovacím přístupu.

Beneš (2014) uvádí, že rozlišování užšího a širšího vymezení andragogiky je české specifikum, které zavedl právě Jochmann (1992). Podle něj (s. 52) andragogika postupuje jak multidisciplinárně, tak transdisciplinárně, tudíž může zaujímat zširoka i to, co je přikládáno integrální andragogice. Koučink nám ovšem ukazuje, že rozdělování na užší a širší vymezení má svůj smysl, protože v případě užšího vymezení se bavíme o jiném typu koučování (adult learning) než v případě koučovacího přístupu (adult development).

## 2.2 Vymezení koučinku a koučovacího přístupu

První použití slova „kouč“ bylo v 16. století, kdy sloužilo k popsání zvláštního druhu vozíku, které sloužilo k přepravě se tam, kam člověk chtěl (Gray, 2006, s. 476). Od té doby se tento termín výrazně modifikoval, i když jeho filozofická podstata zůstala obdobná. Wildflower (2015) v rámci své studie poukazuje na zdroje koučinku a popisuje, že koučink je přístup, který je historicky dlouho aplikovaný, ovšem jako koučink se jmenuje pouze pár desítek let. Jako myšlenkové zdroje koučinku uvádí Carnegiho<sup>9</sup>, anonymní alkoholiky, Rogerse, Junga, neurolingvistické programování, Gallwey a Whitmora.

V soudobé odborné literatuře neexistuje jedno ustálené vymezení koučinku. Setkáváme se dokonce s protichůdnými pohledy (srov. Koubek, 2012 a Whitmore, 2013). Stejně tak tomu je i v oblasti praxe, kdy nejznámější jsou exekutivní koučink (např. Dembkowski, Eldridge a Hunter, 2009) či životní koučink (např. Senior, 2007, Cipro, 2015).

Vybrané definice koučinku:

- koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon (Gallwey, 2014)
- koučování, spíše než aby něčemu učilo, pomáhá učit se (Whitmore, 2013)
- koučování je dlouhodobější proces, který probíhá jako série setkání kouče a koučovaného po dobu několika měsíců, účelem je zvýšení výkonnosti spojené s pomáháním koučovaným k sebereflexi jejich jednání, myšlenek a pocitů, k pochopení druhých a vzájemných vztahů (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012)
- kouč je spolupracovník, který s koučovaným pracuje na tom, aby mu pomohl cílů dosáhnout, problémy vyřešit, vzdělávat se a rozvíjet (Caplan, 2003)
- koučování je nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem přikazování a kontroly (Horská, 2009)

---

<sup>9</sup> Myšlenky osobního rozvoje a změny k pozitivnímu, něčemu lepšímu, jsou pro Carnegiho typické (1948, 1991, 1995), jak sám uvádí, cílem jeho knih je podpořit čtenáře k tomu, aby jednali (1991, s. 19). Carnegie (1995) stanovil několik doporučení pro život a nazval je jako pravidla. Při hlubším prozkoumání můžeme najít paralelu s koučinkem či koučovacím přístupem. Je patrné, že Carnegie by sám sebe za kouče zřejmě neoznačil, mluvíme zde ovšem o principu koučování. Pro potřeby demonstrace blízkosti ke koučinku vybírám některé z uváděných pravidel: Nikdy nikoho nekritizujte, neodsuzujte a nestěžujte si; Dejte druhému najevo, že si uvědomujete jeho osobní důležitost, a udělejte to upřímně; Příkladujte otázkou namísto přímých rozkazů; Naučte se vidět, že život má více kladů než záporů; Pamatujte, že nespravedlivá kritika je často zamaskovanou pochvalou; Dělejte to nejlepší, co můžete.

- proces, který umožňuje vzdělávání a rozvoj, tudíž dochází ke zlepšení výkonu (Parsloe, 1999)
- koučování je proces, při kterém pomáhá vedoucí pracovníkovi naučit se, jak může úkoly/problémy řešit sám (Haberleitner, Deistler, Ungvari, 2009)

V průběhu vlastní koučovací praxe jsem si vymezil koučink jako proces, který pomáhá odhalit limitující prvky dospělého člověka, které nazývám jako strachy, a s těmi následně pracuje. Role kouče pak spočívá v nápomoci koučovanému ke zvědomování těchto strachů a k jejich překonání v budoucím jednání koučovaného.

Jak je zřejmé i z definic, které jsou protichůdné, je nutné vymezit koučink mnohem detailněji. Koučink je možné rozlišit ve vztahu k jiným přístupům, a to jak těm, které se zaměřují na dospělého člověka z pohledu osobního a především pak osobnostního rozvoje (psychologie, osobní poradenství), tak i z pohledu učení (trénink, mentorink). Druhou, neméně důležitou, je oblast týkající se koučinku samého. Z jednotlivých definic je patrné, že někteří pojmají koučink jako samostatnou profesi, kdy hlavní orientace kouče je na změnu, která je definována koučovaným. Jiní autoři pojmají koučink jako přístup aplikovaný manažery vůči svým podřízeným. Toto s sebou ovšem skýtá řadu problémů a otázek, především pak to, kdo má za co zodpovědnost. Další podkapitoly se proto zaměřují na vymezení koučinku oproti jiným přístupům a především pak na odlišení koučinku samého.

## **Vymezení koučinku oproti jiným přístupům**

Koučování je nutné vymezit proti ostatním přístupům andragogické intervence. V koučovací praxi se toto často zaměňuje a koučink získává různé podoby, jako například psychoterapie, trénink či poradenství. Koučink vymezují ve vztahu k psychoterapii a psychologickému poradenství, tréninku, mentorinku a poradenství. Odlišení koučinku a koučovacího přístupu jsem vymezil výše.

Psychoterapii či psychologické poradenství můžeme pojímat jako přístup využívající psychologické prostředky, které mají léčebný vliv (Nakonečný, 1998, s. 49). Psychoterapeut či psycholog se zabývá minulostí a snaží se rozebírat problémy tak, aby je klient pochopil

a změnil své současné i budoucí jednání, psychoterapeut či psycholog svou autoritou ovlivňuje myšlení a jednání klienta (Cipro, 2015, s. 22). Koučink se nezaměřuje na léčbu koučovaného a taktéž se nesoustředí na problémy koučovaného z minulosti, soustředění je na současnost a budoucnost.

Tradiční trénink, tak jak jej pojímá Plamínek (2014, s. 186), je představován trenérem, který připravuje program, případně ho má od někoho jiného připravený, trenér totiž ví, co účastníci potřebují znát a umět. Cílem tréninku je prohloubit, upevnit, zdokonalit nebo prověřit vybrané dovednosti, či návyky (Barták, 2008, s. 87). O cíli v koučinku rozhoduje koučovaný, nikoliv trenér.

Mentorink<sup>10</sup> je obdobně jako koučink chápán rozdílně. Někteří jej pojímají jako metodu učení dospělých na pracovišti, která je méně direktivní oproti koučinku, který je více zaměřen na zvyšování schopností (např. Armstrong, 2007, s. 469). Druhým pohledem je, že se jedná o proces řízené adaptace, kariérového či osobního rozvoje zaměstnance, jež je realizováno druhým zaměstnancem, který předává své zkušenosti a je nazýván jako mentor (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012, s. 206).

Poradenství můžeme chápat jako proces spojený s péčí, důvěrou, nadějí, poskytováním relevantních informací či prostorem pro vyjasnění si představ a cílů ve vlastním životě (Peavy, 2013, s. 20). Plamínek (2014, s. 43) používá v kontextu poradenství příměr, že konzultant dává lidem ryby, zatímco kouč učí lidi rybařit. Doplnuje, že v případě poradenství se jedná o podporu při řešení reálné situace, při koučování jde o rozvoj schopností zvládat reálné situace. Rozdílný je i požadovaný background konzultanta/kouče, kdy u konzultanta je vhodná klinická či poradenská psychologie, u kouče je to potom management, psychologie či lidské zdroje – v našem pojetí andragogika (Joo, 2005, s. 469).

---

<sup>10</sup> Vzhledem k tomu, že koučink a mentorink bývají velmi často zaměňovány jako metody učení a rozvoje dospělých, dovolím si bližší zmínku a můj pohled odlišení jednotlivých metod. Koubek (2007, s. 267) uvádí, že mentorink je obdobou koučinku, kdy zodpovědnost spočívá na vzdělávaném pracovníkovi, který si vybírá svého mentora, jako svůj vzor. Jeho úkolem je následně mu radit, stimulovat a usměrňovat ho. Koubek (tamtéž) dále doplňuje, že mentorink oproti koučinku je obohacen o vztah jistého patronství, kdy mentor je patronem mentorovaného. Bedrnová, Jarošová a Nový (2012, s. 207) uvádí, že úkolem mentora je nabízení podnětných nápadů, pomáhání zvýšení sebevědomí, učení příkladem, vysvětlování fungování organizace, stání na straně svých svěřenců v případě kritických situací, nabízení odborných rad a rad vycházejících z vlastních zkušeností. Nesouhlasím tedy s Koubkem a jeho přirovnání mentorinku ke koučování, protože dle úkolů mentora je zřejmé, že mentorovaný nepřebírá tolik zodpovědnosti sám za sebe a za celý proces učení jak je tomu v případě koučinku. Dále je zcela jiná role mentora, který oproti kouči je odborníkem v oboru a který předává své odborné zkušenosti ve formě rady.



## Koučink vs. koučovací přístup

Vzhledem k jednotlivým (často i protichůdným) definicím koučinku je potřeba rozlišit koučink a koučovací přístup. Z mého pohledu hlavní rozdíl tkví v tom, že koučink představuje samostatný proces, který je ohraničen časově a současně i tím, kdo je nositelem zodpovědnosti. Kouč nese zodpovědnost za proces v průběhu koučování, koučovaný pak za realizaci změn. V případě koučovacího přístupu se pak jedná o přístup nadřízeného pracovníka ke svým podřízeným. Tento přístup ovšem není časově ohraničen a obsahuje otázku zodpovědnosti. Dále v textu se zaměřuji na andragogické pohledy na problematiku vymezení koučinku a koučovacího přístupu a taktéž na otázku zodpovědnosti.

Dle Ives (2008) můžeme sledovat andragogické pojetí koučinku ve dvou rovinách, a to učení dospělých (adult learning) a rozvoj dospělých (adult development). Koučink jako učení dospělých pojímám v podobě externího kouče, který s koučovaným pracuje na procesu změny, rozvoj dospělých pak jako koučovací přístup ze strany nadřízeného pracovníka ke svým podřízeným. Ke koučinku korelují z mého pohledu teorie Knowlese, Kolba, Mezirowa a Kegana, které jsem popsal v kapitole *Ukotvení koučinku v andragogice*. S koučovacím přístupem pak integrální andragogika (popsáno tamtéž). Každý takový koučink má svá specifika a přístup ze strany kouče.

V případě profesionální kouče jsou kompetence definovány například International Coaching Federation<sup>11</sup>. Můžeme se setkat ale i s jiným přístupem, kdy kouč by měl být rádce, kamarád, či motivátor (Beard, Wilson, 2014, s. 66). V případě manažera jako kouče (koučovacího přístupu) jsou to pak kompetence týkající se trpělivosti, objektivity, nestrannosti, ale i odborných znalostí, vědomostí či zkušeností (srov. Gallwey, 2014, s. 223, Podaná, 2012, s. 32, Whitmore, 2013, s. 53).

Spíše než s vymezením koučinku ale koučovacím přístupem se můžeme setkat u Koubka a Mužíka. Koubek (2012, s. 267) tvrdí, že koučink je dlouhodobější instruování, vysvětlování

---

<sup>11</sup> Kompetence jsou definovány International Coaching Federation. Jedná se pouze o jejich přehled. Bližší informace jsou k dispozici na oficiálních webových stránkách ICF či ICF CZ. Jednotlivé kompetence jsou rozděleny do čtyř oblastí, a to vytvoření základu pro práci s klientem, vytvoření vzájemného vztahu, efektivní komunikace a podpora učení a dosažení výsledků. Kompetence vytvoření základů pro práci s klientem je představována kompetencemi: dodržování etického kodexu a profesionálních standardů, definice dohody (kontraktu) pro koučink. Kompetence vytvoření vzájemného vztahu pak vytvořením důvěry a blízkosti s klientem a koučovací pozicí (přítomnost kouče). Kompetence efektivní komunikace aktivním nasloucháním, užíváním silných otázek a přímou komunikací. Kompetence podpora učení a dosažení výsledků rozvojem sebeuvědomění (umožnit klientovi uvědomit si svou situaci), navrhováním akcí, plánováním a stanovením cílů a konečně řízením rozvoje a odpovědnosti.

a sdělování připomínek i periodická kontrola výkonu pracovníka nadřízeným či vzdělavatelem. Jako výhody koučinku uvádí soustavné informování zaměstnance o svém výkonu, oboustrannou spolupráci mezi zaměstnancem a nadřízeným a zlepšení komunikace mezi nimi. Jako nevýhodu uvádí to, že často probíhá pod tlakem dalších pracovních úkolů.

Plamínek (2014, s. 43) zmiňuje u koučinku dva základní aspekty, a to, že koučování si na řešení přijdou sami (i když pod vlivem kouče) a řešení je jejich vlastní, což současně zvyšuje jejich motivaci nelezení řešení použít, druhým aspekt souvisí s tím, že vzdělávání je zaměřeno na budoucnost a na budoucí způsobilost (dalo by se říct kompetentnost) koučovaného, koučovaný se tedy učí principy zvládnání obdobných situací v budoucnu za pomoci vlastních schopností a dovedností.

Mužík (2004, s. 70) zařazuje koučink do praktických didaktických metod, které dále definuje jako postupy praktického zaučení či zácviku, které *„usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, které napomáhají uplatnění dovedností a návyků, které formují pracovní chování“*. Dále vnímá koučink jako proces, kdy *„určitý zkušený odborník pomáhá v profesi méně zkušenějšímu kolegovi řešit určitý problém nebo vykonávat určitý úkol ... Cílem je pomoci mu v jeho profesním rozvoji tak, aby zvládl určité profesní činnosti lépe než metodou pokusu a omylu nebo necíleným přebíráním cizích zkušeností.“* (Mužík, 2005, s. 139) Mužikovou vymezení se odlišuje od ostatních. Můžeme v něm vidět spíše prvky mentorinku, než koučinku.

Někteří autoři (např. Clutterbuck, Megginson, 2005) pracují s vymezením koučovacího přístupu jako koučovací kultury v organizaci a odlišují jej od koučinku. V problematice koučování manažerů toto vidím jako velmi podstatné. Tato problematika přináší otázku, kdo je kouč a jaký je vztah mezi koučem a koučovaným? V otázce koučinku se uchyluji k vymezení, že se jedná o externího či interního kouče, který je najat pouze po dobu procesu změny a posléze s koučovaným již nepracuje (nutno doplnit, že nepracuje na stejné oblasti změny, může ovšem pracovat na oblasti jiné). V případě koučovacího přístupu se pak jedná o vztah nadřízeného a podřízeného (i manažer je podřízený), který jakožto proces probíhá kontinuálně po celou dobu trvání pracovního vztahu. V koučovacím přístupu není definována změna, manažer využívající koučovací přístup sleduje (či by měl sledovat) permanentní rozvoj koučovaného (v tomto případě podřízeného) a zvyšovat tak jeho pracovní efektivitu.

Dhouieb Sejkorová (in Veteška a kol., 2013, s. 72) tvrdí, že manažer může být současně i dobrým koučem pro své podřízené při dodržení zásad důvěry, netrestání, vytvoření

času pro koučink, předání odpovědnosti za úkoly, uvědomění si, že koučink slouží k rozvoji a víře v potenciál svých lidí. Inspiraci můžeme vidět třeba u Whitmora (2013, s. 31). S tímto tvrzením nesouhlasím (srov. De Haan, 2008) a to z několika důvodů. Prvním důvodem je vymezení manažera a jeho úlohy v podniku (srov. Koontz, Weihrich, 1993). Musíme rozlišovat manažery jednotlivých úrovní. Do problematiky nám taktéž vstupuje organizační kultura daného podniku (srov. Bělohávek, 1996). V problematice koučinku je potřeba rozlišovat koučink a koučovací přístup. Tím se vymezují i proti Palánovi (2002, s. 105), který rozlišuje koučink na interní a externí. Z mého pohledu interní koučink, tak jak jej popsal Palán, není koučinkem, ale koučovacím přístupem. Pokud se bavíme o koučinku v čisté podobě (v Palánově pojmosloví jako o externím), pak manažer nikdy nemůže být koučem, protože ze své povahy věci nemůže plně předat zodpovědnost za řešení (zodpovědnost mu vždy zůstává, i když třeba jenom částečná), manažer je odpovědný za chod celého týmu/oddělení/divize a proto například v případě zjištění prohřešku musí (či by měla) následovat nějaký reakce na nastalou situaci. Úkolem manažera je působení, rozhodování, kontrolování a řízení, kouče potom dodávání síly, pomáhání, rozvíjení, podporování v překonávání překážek (Ellinger, Bostrom, 2002, s. 157).

Manažer ovšem může využívat koučovací přístup. Ten by pak měl být uplatňován v závislosti na zralosti pracovníků pro ovlivňování jejich motivace a podporu profesního a osobního rozvoje (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2012, s. 206).

Podle Armstronga (2007, s. 468) jako součást normálního procesu řízení, tedy v našem kontextu koučovacího přístupu, tvoří:

- zabezpečování toho, aby si lidé uvědomovali, jaký je jejich pracovní výkon (otázky na posouzení jejich práce),
- kontrolované delegování (otázky na řešení hned na začátku úkolu),
- příležitost k prosazování a propagování vzdělávání,
- podněcování lidí, aby se zabývali náročnějšími problémy a tím, jak s nimi zacházet.

Z výše uvedeného je patrné, že je potřeba rozlišovat koučink a koučovací přístup jako dvě odlišné metody. V kontextu s Ives (2008) můžeme vnímat koučink jako učení dospělých (adult learning) a koučovací přístup jako rozvoj dospělých (adult development). Z pohledu andragogické teorie je tedy patrné propojení koučinku s teoriemi zpracovanými Knowlesem,

Kolbem, Mezirowem a Keganem. Koučovací přístup je pak propojitelný s integrální andragogikou, která se zaměřuje na animaci dospělého člověka.

Osobně zastávám názor, že koučink realizovaný ve firmách je vhodnější realizovat externím koučem, protože není s firmou v zaměstnaneckém vztahu. Koučovací přístup je pak jako jeden z možných přístupů v řízení lidí. V rámci této práce se zaměřuji na koučink, nikoliv na koučovací přístup, proto se koučovacímú přístupu dále věnovat nebudu.

### **Koučovací proces a jeho jednotlivé kroky**

Koučink jako proces má své jednotlivé etapy, které můžeme nazývat jako kroky či fáze. Dle Haberleitner, Deistler a Ungvariho (2009, s. 166) můžeme rozlišit přípravu na koučovací rozhovor a čtyři fáze, kterými jsou 1) vytvoření a vyjasnění vztahu, analýza daného stavu, 2) fantazie o požadovaném vztahu a formulování konkrétního cíle, 3) odstranění překážek a generování potenciálních zdrojů a konečně 4) realizace dohodnutých opatření. Tyto fáze jsou patrné i z nástrojů, které jsou popsány v odborné literatuře. Jsou jimi především GROW model (Whitmore, 2013), STOP (Gallwey, 2004), či Steps to success (Hay, 2009).

Již klasickým je Whitmorův nástroj nazývaný GROW model, který představuje červenou nit jakožto proces koučinku. Jednotlivá písmena pak znamenají „*goals*“, „*reality*“, „*options*“ a „*what, when, who, will*“. Dle Whitmora (2013) je tedy podstatné nejprve definovat cíl koučovacího procesu, následně identifikovat současný stav, konstatovat reálné možnosti a následně nastavit akční kroky, tedy to, co se udělá, kdo to udělá, kdy to udělá a je ve vztahu s koučem motivován k tomu, aby to udělal. Whitmorův GROW model je v koučinku zřejmě nejpoužívanější a i v rámci dalších přístupů se setkáváme s tím, že ke GROW modelu jsou používány další přístupy, jako například neuro-lingvistické programování (Lahnerová, 2012).

Obdobným nástrojem koučování je Gallweyův (2004) model, který je nazýván jako STOP. Jednotlivá písmena představují „*step back*“, „*think*“, „*organize your thoughts*“ a „*proceed*“. V procesu koučování to pak znamená, že je potřeba se vrátit o krok zpět a zamyslet se, strukturovat si svoje myšlenky a na základě toho teprve jednat.

Dalším nástrojem, který popisuje jednotlivé kroky procesu koučování, je Steps to success (Hay, 2009, s. 128 - 131). Nástroj obsahuje celkem šest kroků, kterými jsou 1) situace, 2) důležitost, 3) řešení, 4) dovednosti, 5) strategie a 6) úspěch. V rámci kroku *situace* je popsán současný stav z pohledu koučovaného a oblast, ve které se chce změnit. Je popsáno i to, jak by výsledný efekt měl vypadat v každodenní praxi. V kroku *důležitost* hodnotí koučovaný podstatu své změny. V kroku *řešení* koučovaný zmiňuje všechna možná řešení, která se mu nabízejí, následně si vybere jedno z nich. V kroku *dovednosti* popisuje, co je nutné pro to, aby změnu provedl, jaké své nové dovednosti musí získat. V kroku *strategie* systematicky krok po kroku plánuje realizaci, co konkrétně udělá, jak to udělá, kdy to udělá. Krok *úspěch* působí pro koučovaného spíše motivačně.

Všechny výše uvedené nástroje mají společné to, že s jednotlivými kroky se pracuje flexibilně dle potřeby koučovaného (srov. Whitmore, 2013, Gallwey, 2004, Hay, 2009). K jednotlivým krokům je možné se vracet, pokud je to přínosné pro koučovaného. Zodpovědností kouče je, aby proces koučování byl naplněn, tj. aby byly absolvovány všechny kroky<sup>12</sup>.

## Typy koučinku

Koučink, tak jak jsem jej vymezil oproti koučovacím přístupům, existuje v různých typech. Tyto typy jsou pak specifikovány konkrétním zaměřením změny, tj. v čem konkrétně se dospělý člověk má změnit.

Witherspoon a White (1996) rozlišují koučink na tři typy, a to koučink dovedností, koučink výkonu a rozvojový koučink.

Koučink dovedností je zaměřen na rozvoj specifických dovedností, kdy kouč často modeluje žádané dovednosti a chování, koučovací sezení potom zahrnují nácvik a proces získávání zpětné vazby. Jako příklad takového koučinku uvádí oblast prezentačních, komunikačních a obchodních dovedností, či přípravu na vyjednávání.

---

<sup>12</sup> Patrné je to na příkladu modelu Steps to success. Pokud kouč není průvodcem až ke kroku *úspěch*, potom nesplnil svůj úkol. Existují ovšem i způsoby koučování, které preferují jiný přístup. Wilson (2013 – osobní konzultace) zmínila, že existuje přístup, který je založen na tom, že na začátku není definován cíl změny. K cíli se dojde až na konci koučování. Tento přístup jsem v odborné literatuře ovšem neobjevil popsáný.

Koučink výkonu se zaměřuje na zlepšení pracovní výkonnosti v průběhu určitého časového horizontu nastaveného v řádu týdnů až let. Hlavní zaměření je na proces, v průběhu kterého si koučovaný nastavuje cíle, překonává obtíže a hodnotí a monitoruje výkonnost v průběhu času. Tento typ je více strategický než koučink dovedností.

Rozvojový koučink zahrnuje taktéž strategickou oblast pojímající individuální, osobnostní a profesionální rozvoj. Tento typ koučinku se soustředí na efektivnější překonávání obtížných situací skrze komplexnější vhled na sebe sama, druhé a na systémy, do kterých jsou koučovaní zahrnuti. Může se soustředit na facilitaci perspektiv, zvyšování emočních kompetencí a na efektivnější práci s členy týmu.

Oproti Whitterspoonovi a Whitovi de Haan a Burger (2005) rozlišují čtyři základní přístupy v koučování, jsou jimi koučování zaměřené na problém, koučování zaměřené na řešení, koučování zaměřené na vhled a koučování zaměřené na osobu. Podle nich každý přístup je specifický ve volbě metod.

Koučování zaměřené na problém bývá označováno i jako paradoxní koučink (de Haan, 2008, s. 88), který je využíván v situacích, která jsou problematická či která na první pohled působí, že jsou bez existence řešení. S koučováním zaměřeným na problém koreluje definice Palána (2002, s. 105), který tvrdí, že koučink je forma vzdělávání na pracovišti, kdy je vzdělávání prováděno průběžně při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného určeným konzultantem (manažerem, technikem, mistrem, předním dělníkem).

Koučování zaměřené na řešení vychází ze tří základních principů, kterými jsou 1) když něco funguje, dělejte toho víc, 2) když něco nefunguje, dělejte něco jiného a 3) nespravujte, co není rozbité (de Shazer, 1991). Zatloukal a Vitek (2014) zavádí akronym RESENI, což představuje rozvíjení řešení, nikoli problému, efektivitu, spolupráci/spoluvytváření, expertnost na proces, nevyhnutelnost změn a individuální přístup.

Koučování zaměřené na vhled můžeme chápat tak, že se jedná o koučink s psychologickým přístupem (např. Neenan, Palmer, 2015, Cipro, 2015, Strnad, Nejedlá, 2014). S koučováním zaměřeným na vhled koreluje i vymezení koučinku Průchou a Veteškou (2014, s. 163), kteří popisují, že koučování pomáhá zlepšit sebereflexi i vnímání reality a stimuluje koučovaného k hledání vlastních nejlepších cest a řešení.

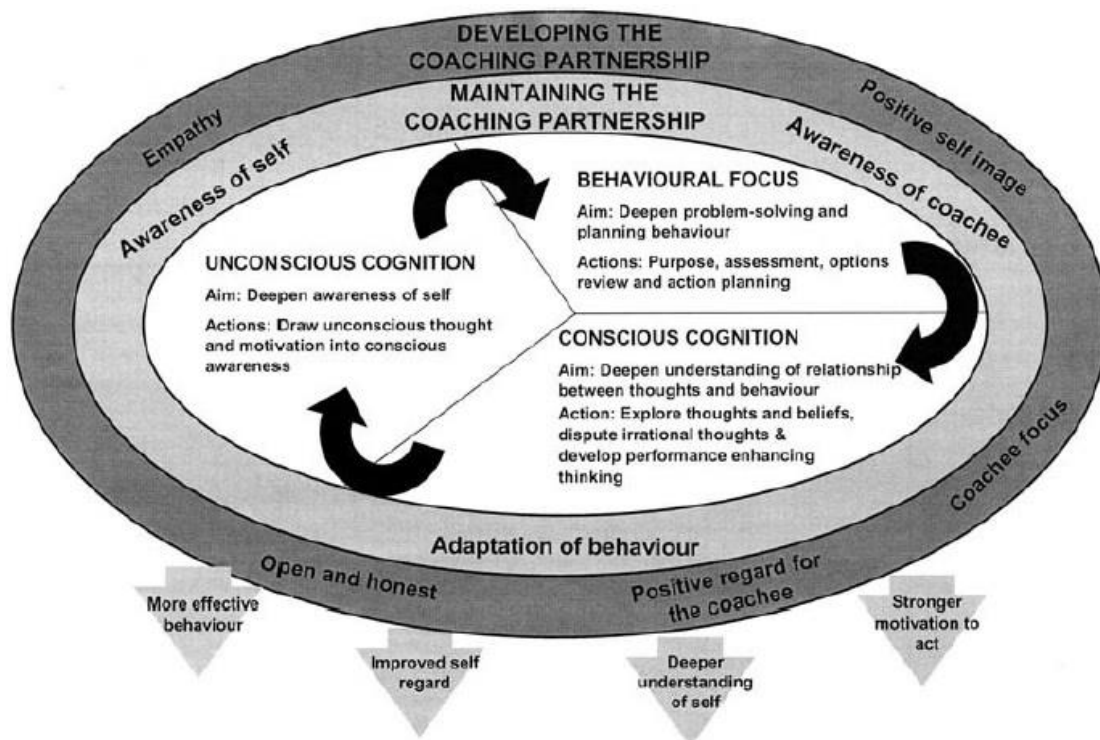
Koučování zaměřené na osobu můžeme pojímat jako life coaching či životní koučink, který má mnohem blíže k poradenství (srov. Senior, 2007, Cipro, 2015). De Haan (2008, s. 69) propojuje tento typ koučování s teoretickým přístupem zpracovaným Rogersem (1957).

Kromě koučování jednotlivců existuje i koučování týmů. To bývá nejčastěji definováno jako proces, který pomáhá skupinám a týmům ke špičkovému výkonu a vysoké spokojenosti lidí, pomáhá jednotlivci k pochopení sebe sama, sebe ve skupině či týmu jako organismu a vyvodit z toho užitečné kroky, které poslouží pozitivní změně a vývoji celé skupiny či týmu (Mohauptová, 2013, s. 15). Týmovému koučinku se ovšem dále nevěnuji, soustředím se na individuální koučink konkrétní skupiny – manažerů.

### **Manažeři jako objekt koučování**

V odborné literatuře a především pak v praxi se setkáváme s různými pojmy zabývajícími se koučováním manažerů. Jsou to například byznys koučink (např. Leimon, McMahon, Moscovici, 2005, Wilson, 2010), exekutivní koučink (např. Dembkowski, Eldridge a Hunter, 2009), masterful koučink (např. Hargrove, 2008) či manažerský koučink (např. Podaná, 2012). Nejvíce užívaným termínem je *exekutivní koučink*, který je definován jako explicitní a implicitní působení pomáhající jedincům ke zlepšení jejich výkonnosti v různých oblastech a zvýšení jejich osobní efektivity, rozvoje a růstu (Hamlin, 2008, s. 291) či jako katalyzování učení (Ellinger, 2011, s. 71). Dále může být chápán jako vědomý, vysoce personalizovaný proces učení (Witherspoon, White, 1996, s. 127), či jako proces vyzbrojování lidí nástroji, znalostmi a možnostmi, které mohou potřebovat k vlastnímu rozvoji a stanutím se více efektivními (Feldman, Lankau, 2005, s. 830). Cílem takového koučinku potom je to, co je cílem i dobrého managementu, tedy vytvoření co nejvíce hodnotných organizačních zdrojů (Waldroop, Buttler, 1996, s. 111), či změna chování manažerova chování s předpokládaným zvýšením efektivity organizace (Feldman, Lankau, 2005, s. 834).

Exekutivní koučink se setkal s řadou rozpracování, jednou z nich je i Passmorova (2007, 2011) práce zaměřená na integrativní model exekutivního koučování. Tento model prakticky vysvětluje proces a přínos manažerského koučování.



Obr. č. 1 – Integrativní model exekutivního koučování (Passmore, 2007, s. 69).

Otázka, která čtenáře může napadnout, je, v čem je rozdílný koučink manažerů a ostatních dospělých lidí. Myslím si, že toto je achylova pata koučinku a jeho teorií. Jak jsem popsal výše jednotlivé typy koučinku (de Haan a Burger, 2008), dělení by mělo být podle jednotlivých zaměření. Místo toho se ovšem v praxi vžil terminus technicus spojený s cílovou skupinou. Proto i v této práci používám toto dělení a mluvím o koučinku manažerů, i když vnitřně jsem přesvědčen (na základě vlastní praxe), že dělení podle cílové skupiny je irelevantní.



## 2.3 Teoretické přístupy využívané v koučinku

Na koučink můžeme nahlížet z různých úhlů pohledů, a to na koučink z humanistické perspektivy, založený na behaviorismu, přístup založený na rozvoji dospělého, kognitivní koučink, přístup vzdělávání dospělých, model pozitivní psychologie, model založený na zážitku, systemický koučink a přístup orientovaný na cíl. Jako hlavní kritéria jednotlivých přístupů pak stanovuje, jestli jsou direktivní či nedirektivní, zaměřená na řešení nebo na rozvoj, terapeutická či výkonnostní (Ives, 2008). Andragogické pojetí koučinku, konkrétně typ rozvoje dospělých (adult development) pojímá Ives (2008) jako direktivní terapeutický přístup zaměřený na rozvoj, typ učení dospělých (adult learning) pak jako nedirektivní terapeutický přístup zaměřený taktéž na rozvoj (s. 108-109). Jak jsem již zmínil, rozvoj dospělých nechápu jako koučink, ale jako koučovací přístup, proto se více zaměřuji na učení dospělých, které pojímám jako koučink v čisté podobě.

V koučovací praxi existuje několik rozdílných přístupů, které jsou využívány jako nástroje při koučování. V odborné andragogické literatuře zabývající se koučinkem jsou víceméně popsány následující<sup>13</sup>: neuro-lingvistické programování (Knight, 2011, O'Connor, Seymour, 1998, Lahnerová, 2012), systemický přístup (Parma, 2006, Ludewig, 2011), psychoanalýza (např. Arnaud, 2003, Cipro, 2015), kognitivně-behaviorální přístup (např. Neenan a Palmer, 2015) či koučování s osobnostní typologií (Crkalová, Riethof, 2012). Jsem si vědom toho, že se nejedná o vyčerpávající výčet<sup>14</sup>, což není ani cílem této práce. Přehled slouží pouze pro ilustraci k ukotvení teorie transakční analýza jako nástroje koučinku<sup>15</sup>.

V kontextu s využívanými přístupy v koučinku, speciálně s psychologickými přístupy, můžeme mluvit o psychagogické intervenci. Nakonečný (1998) vymezuje psychagogiku jako „vedení psychologickými prostředky ... nejde o léčení choroby, ale o řešení problému, na kterém by se měl klient aktivně podílet, případně pod vedením psychologa sám dospět k náhledu na jeho podstatu a řešení.“ Mrkvička (2005) doplňuje, že zakladateli psychagogiky

---

<sup>13</sup> V odborné literatuře není znám konečný počet rozdílných přístupů. Jako kritérium výběru jsem zvolil ty, které jsou v praxi používány, a je nabízen odborný výcvik daného přístupu s aplikací v koučinku.

<sup>14</sup> Existují i poměrně bizarní přístupy, které odporují definicím koučinku. Jedním z takových je i například koučink založený na soucitu kouče s koučovaným (srov. Boyatzis, Smith, Beveridge, 2013).

<sup>15</sup> V jednom andragogickém pojednání o teritoriálním vymezení koučinku jsem se dokonce setkal i se zmínkou o transakční analýze (Cox, Bachkírova a Clutterbuck, 2014, s. 151), kde je psáno, že transakční analýza v koučinku představuje interakční přístup založený na několika představách, jako jsou ego stavy, životní scénář a interakční vzory. Dále je doplněno, že transakční analýza zahrnuje myšlenkový rámec a přístupný jazyk, který může být sdílen s koučovaným pro vyšší porozumění motivace, interakce a koučovacích cílů.

byli Jung a Rogers. U přístupů ovlivněných Jungem a Rogersem je tady patrný psychologizující vliv. Ten je zřejmý i u ostatních přístupů a podporuje tak interdisciplinaritu a transdisciplinaritu andragogiky. Jungova teorie se setkala s rozpracováním a aplikací v koučinku ve formě MBTI (Crkalová, Riethof, 2012), proto je věnována zmínka i tomuto přístupu.

Dále v textu se zaměřuji na stručné popsání vybraných přístupů, které jsou využívány v rámci koučovací praxe. Jako kritérium výběru mi posloužila dostupnost<sup>16</sup> odborných zdrojů a propojení s koučinkem jako učením dospělých. Jsou jimi klasický přístup, neuro-lingvistické programování, systemický koučink, psychoanalýza, kognitivně-behaviorální přístup a koučování s typologií MBTI.

## **Klasický přístup**

Klasickým přístupem je označován přístup Whitmora (2013) a Gallweye (2004, 2014) s tím, že Gallwey je inspirativní zdroj Whitmora. Je ovšem potřeba si současně uvědomit, že Gallwey vychází ze sportovní terminologie. Pokud se podíváme na filozofické předpoklady sportovního koučinku, pak vidíme, že samotná filozofie vychází z procesu obsahujícího pět kroků, konkrétně že kouč má určité hodnoty a principy, že dochází k určitým událostem (v kontextu chování a jednání koučovaného), kouč na události odpovídá a jeho odpovědi jsou založeny na jeho hodnotách a principech, dále kouč prožívá konsekvence se svým jednáním a konečně kouč mění, ujišťuje a upevňuje své hodnoty a přesvědčení a proces běží opět od začátku (Martens, 2012).

Gallwey (2014, s. 216) jako základní pravidlo koučinku vnímá to, že se kouč musí dokázat podívat na problém očima koučovaného, naslouchat mu a klást koučovanému otázky, které mu pomohou poznat pro něj podstatné věci. Hlavními principy pak jsou vnímání reality (jako o ideálním stavu), možnosti volby (ideální představa o výsledcích) a důvěra (poskytující zpřístupnění vnitřních i vnějších zdrojů, které pomohou koučovanému získání žádoucí životní pozice).

---

<sup>16</sup> V řadě případů jsem se setkal se situací, že dohledatelnost odborných zdrojů nebyla možná, protože teorie je předávána pouze skrze semináře a workshopy. Vzhledem k tomu, že se jedná o informace pouze ilustrativní k mé práci, necítil jsem potřebu tyto semináře či workshopy absolvovat, či kontaktovat jejich trenéry.

Whitmore (2013, s. 44) jako podstatu koučování uvádí vnímání reality a přebírání odpovědnosti. Vnímání reality pak nevnímá pouze jako přijímání informací z pozorování, ale taktéž vyhodnocování podstatných věcí. Koučování pak podle něj „*zlepšuje vnímání reality tím, že vynáší na povrch a zdůrazňuje jedinečné tělesné a duševní atributy každého člověka a rozvíjí schopnosti a sebedůvěru, potřebné pro vlastní zdokonalování nezávislé na návodech a doporučeních jiných lidí.*“ (s. 46)“ Whitmore (2014, s. 49) zastává názor, že pokud je člověk schopen převzít zodpovědnost nad svým chováním a jednáním, tak současně zvyšuje i svoji pracovní výkonnost.

### **Neuro-lingvistické programování**

Neurolingvistické programování můžeme chápat jako proces modelování jedinečných, každému člověku vlastních, vědomých i nevědomých vzorců, jako jsou myšlení, komunikace a chování, při nichž je nepřetržitě rozvíjen a posilován vlastní potenciál člověka a tím je hledána podstata výjimečnosti a schopnosti dosahovat vysokých výsledků (Knight, 2011, s. 11). Tento přístup propojuje více disciplín (Linder-Pelz, Hall, 2007). O'Connor a Seymour (1998) tvrdí, že neuro-lingvistické programování je umění a věda o osobní výjimečnosti. Lahnerová (2012, s. 46) neuro-lingvistické programování definuje jako proces postavený na tom, že se člověk naučí to, jak je možné specifické schopnosti jednoho člověka předat druhému člověku takovým způsobem, aby je mohl prakticky využít. V rámci neuro-lingvistického programování se pracuje s typy osobností, a to vizuálním, auditivním a kinestetickým (McDermott a O'Connor, 1999).

### **Systemický koučink**

Dle Parmy (2006, s. 22) můžeme chápat systemický přístup jako široký proud filozofických východisek, teorií, metodik a praktických zkušeností, které mají jako společného jmenovatele snahu zjednodušit a současně klást důraz na celistvost věcí a jevů a na jejich souvislosti, a to současně jak v detailu, tak i celku. Jedná se o přístup, který pracuje

s tím, že prvky a vztahy mezi nimi se neustále vzájemně ovlivňují. Ludewig (2011, s. 14) tvrdí, že systemický přístup je postaven na myšlení, jež je orientováno na základní otázky lidské existence, samotné odpovědi na ně se následně snaží nalézt prostřednictvím poznatků systémové vědy skrze systemické myšlení, které je považováno za kulturu myšlení založenou na vlastních interpretacích lidského života a vlastních poznáních.

Obdobné myšlenky můžeme najít i u Alheita (2009)<sup>17</sup>. Podobnost můžeme sledovat i ve vymezení koučinku Whitterspooneem a Whitem (1996), konkrétně v jednom z jejich typů koučinku – rozvojovém koučinku.

## Psychoanalýza

Psychoanalytické koučování představuje koučování s využitím psychoanalytických principů, se kterými přichází koučovaný, ty jsou pak ve spolupráci s koučem dávány do souvislosti a pojmenovávány. Kouč nabízí koučovanému k posouzení dané interpretace, které koučovaný může, ale taky nemusí přijmout a integrovat do svého myšlení a prožívání (Cipro, 2015). Klasickými analytickými metodami pak jsou introspekce, volné asociace, analýzy přenosového a protipřenosového vztahu, protiotázek, zrcadlení, rekonstrukce, konfrontace, klarifikace, interpretace a někdy i analýzy snů (Kocourek, 1992).

Specifičnost psychoanalytického přístupu v koučování (srov. Arnaud, 2003) spočívá v tom, že koučovaný je podporován k tomu, aby mluvil o tom, co ho tíží, jaké jsou jeho problémy, současně je podporován k tomu, aby zmiňoval volné asociace a metafory, které ho

---

<sup>17</sup> Alheit (2009) pracuje s tím, že učení (a především celoživotní učení) je pod velkým politickým a ekonomickým vlivem, kdy je kladen důraz na soutěživost, zaměstnanost a na kompetence přizpůsobení se pracovnímu trhu. Rozlišuje makro perspektivu učení a mikro perspektivu učení, kterou nazývá biografické učení. Pro potřeby této práce se zaměřím pouze na mikro perspektivu, tedy na biografické učení. Pouze doplním, že Alheit v rámci makro perspektivy vnímá to, že celoživotní učení nemůže být chápáno pouze jako ekonomický kapitál, ale taktéž jako sociální kapitál, tedy nejen učení pro ekonomiku, ale i pro sebe samého a své sociální okolí. Alheit dále zavádí pojem intencionálního akčního schématu, který obsahuje postoje k naší vlastní biografii a jejímu plánování, schéma není ani tak velký plán jako jednotky našeho života – vysněná práce, kariéra, bydlení. Podle něj je důležité identifikovat vlastní základní pocity a pak pracovat s vlastní biografii. Ve vlastní biografii nemáme všechny představitelné možnosti, ale díky vlastní představivosti jsme schopní je rozšiřovat. Znalosti mohou být přeměněny v učení v případě, že se jedná o biografické znalosti. Biografické učení je pak vsazeno do učícího se prostředí. Takové učení je pak interaktivní a sociálně strukturované a současně je ovlivněno strukturou našich zkušeností. Biografické učení tak můžeme chápat jako dvojí proces. Jako konstruktivistický úspěch při integraci nových zkušeností do vlastních referenčních představ a taktéž jako sociální proces, kdy objekt (učící se) je schopen zkušenosti zpracovat a měnit s nimi svět.

k tomu napadají. Tím se v koučovacím procesu dostává koučovaný společně s koučem od nevědomých znalostí k uvědomění. Přístup je založen na propojování významných symptomů a jejich popsání v propojení s minulostí. Arnaud (2003, s. 1141) popisuje odlišení psychoanalytického přístupu v koučování oproti jiným přístupům tak, že se navíc zaměřuje v praktické rovině na jasné vyznačení analytické pozice a retroaktivně zdůvodňuje intervence, které jsou v přítomném okamžiku.

### **Kognitivně-behaviorální přístup**

Kognitivně-behaviorální přístup je založen na využívání poznatků kognitivně-behaviorální terapie, kdy úkolem kouče je dle tohoto přístupu rozvrhnout či strukturovat podmínky a situace, které podpoří koučovaného v jeho intenci k dosažení pozitivních změn (Grant, 2015, s. 23). Hlavní metodou tohoto přístupu je explicitní upozornění klienta na neproduktivní, nerealistické a nelogické myšlení v nějaké situaci a následně společné úsilí o vytvoření nových způsobů uvažování, při nichž se otevřou koučovanému nové perspektivy pro vnímání okolí a především pro jednání (Whybrow, O’Riordan, 2015). Neenan (2015) uvádí, že v kognitivně-behaviorálním koučinku jsou otázky pokládány *„nejen za účelem pomoci klientovi identifikovat jeho přesvědčení a chování, které stojí v cestě ke změně, ale také vytvořit nová přesvědčení a vzorce chování, které změnu podpoří. (s. 97)“*

Aplikace přístupu je pak v oblasti životního koučinku (Palmer, Williams, 2015), ale i v oblasti zavádění koučovacího přístupu v pracovním prostředí (Whybrow, O’Riordan, 2015).

### **Koučování s typologií MBTI**

Typologie MBTI podle Čakrta (2010, s. 13) vychází z Junga, který pojmenoval dva protikladné způsoby přijímání informací, které nazval smyslovým vnímáním a intuicí. Podobně vymezil způsob rozhodování, které je ovlivněno buď myšlením, nebo cítěním. Soustředil se také na odlišení toho, jestli člověk získává energii z vnějšího světa lidí (což následně nazval extravertí), či

z vnitřního světa myšlenek (následně nazvaného introverzí). Poslední oblastí je to, jak si člověk organizuje život, kterou vymezil póly rozhodování a vnímání.

Crkalová a Riethof (2010) se zaměřují na aplikaci MBTI. Aplikace je jak pro kouče, tak pro koučovaného. Kouč dle nich může pomocí typologie odhalit své silné stránky a rozvojový potenciál. Na základě sebeuvědomění pak cíleně pracovat s koučovaným. Díky tréninku v této metodě pak může kouč odhalit osobnostní typ koučovaného (případně pomocí standardizovaného testu) a díky tomu mu pomoci v jeho procesu změny.

## 2.4 Efektivita koučinku

Efektivitu, či účinnost koučinku je problematické měřit. Řada realizovaných výzkumů se následně setkává s kritikou validity a reliability daného výzkumného šetření. Realizované výzkumy se zaměřují na efektivitu, či komparaci. V rámci svého studia jsem se nesetkal s výzkumem, který by se zaměřoval na efektivitu koučinku s využitím transakční analýzy.

Passmore a Fillery-Travis (2011) odkazují na práci Olivera, Bane a Kopelmana (1996) a uvádí, že se jednalo o první šetření týkající se vlivu koučování ve státním sektoru. Studie měřila zvýšení produktivity po tréninku a po koučování. Výsledky zvýšení efektivity po tréninku byly o 22,4%, po koučování nastalo zvýšení efektivity dokonce o 88%. Passmore a Fillery-Travis kritizují slabou metodologii daného výzkumu, poukazují ovšem na to, že se jednalo o milník ve výzkumu efektivity v koučinku. Můžeme se setkat ovšem i s dřívějšími šetřeními (např. Bennett, 1993), ty ovšem postrádají metodologické ukotvení.

McGovern a kol. (2001) došli, dle jejich slov, k silnému důkazu efektivity exekutivního koučinku. Efektivitu demonstrují skrze všech pět úrovní evaluace, kdy první úroveň – reakce účastníků koučovacího procesu – vychází následujícím způsobem: 86% účastníků a 74% dalších zainteresovaných (jejich nadřízení) byli „velmi spokojeni“ či „extrémně spokojeni“. 73% účastníků potvrzují, že dosáhli svého stanoveného cíle „velmi efektivně“ či „extrémně efektivně“, totéž 54% dalších zainteresovaných.

Evers, Brouwers a Tomic (2006) se zabývali efektivitou manažerského koučování metodou kvazi experimentu. Konkrétně se zaměřovali na získávání nových dovedností a nových modelů myšlení. Dle jejich výzkumu experimentální skupina dosahovala významně vyšších sledovaných hodnot týkajících se efektivity vlastního výkonu.

Můžeme se setkat i s výzkumy, které se zabývají vlivem genderu v koučovacím procesu, konkrétně vlivu pohlaví kouče. Toto ovšem bylo shledáno jako statisticky nevýznamným (Gray, Goregaokar, 2010).

Pro potvrzení koučinku byl realizován i výzkum zabývající se efektivitou investovaných firemních prostředků do sociálního kapitálu zaměstnanců, které byly shledány velmi pozitivně v kontextu jejich pracovní výkonnosti (Ellinger a kol, 2011).

V rámci mezinárodní komparativní studie (Kim, Egan a Moon, 2014) byly potvrzeny na americkém a jihokorejském vzorku následující hypotézy: existuje významný pozitivní vztah mezi vnímáním koučovacího přístupu a pochopením jasné role zaměstnance ve veřejném sektoru; existuje významný pozitivní vztah mezi pochopením role zaměstnance a spokojeností s prací ve veřejném sektoru; existuje významný pozitivní vztah mezi pochopením role zaměstnance a pracovním výkonem ve veřejném sektoru; existuje významný pozitivní vztah mezi koučovacím přístupem a pracovní spokojeností zaměstnance ve veřejném sektoru; existuje významný pozitivní nepřímý vztah mezi koučovacím přístupem a spokojeností zaměstnance ve veřejném sektoru s prací skrze jasnost role a konečně existuje významný pozitivní nepřímý vztah mezi koučovacím přístupem a pracovní výkonností zaměstnance ve veřejném sektoru skrze jasnost rolí. Nebyla potvrzena hypotéza, že existuje rozdílnost v efektivitě koučovacího přístupu ve veřejném sektoru v různých zemích.

Efektivita koučinku může být měřena například standardizovaným testem Powerse a Rocka (1999), či propojením se škálou ALQ (Gatling, Castelli a Cole, 2013) či testem integrity (Alliger a kol., 1996). Z výzkumného pohledu ovšem bývá častěji efektivita koučinku popisována případovými studiemi (např. Fielden, Davidson, Sutherland, 2009, Lochmiller, 2014, Swart, Harcup, 2012).

Otázkou zůstává, jestli je možné realizovat výzkumy na koučink a jeho efektivitu. De Haan a Burger (2005) popsali čtyři typy koučinku, a to zaměřený na problém, na řešení, na člověka a na vhléd. Je bezesporu, že řada psychologických přístupů poskytuje nástroje koučinku zaměřenému na podpoření vhlédu a zaměřenému na člověka, kdy učící se, v tomto případě koučovaný, získává objasnění v situacích, které přináší do koučovacího procesu. Pokud by měl vzniknout výzkum zaměřený na efektivitu koučinku, musel by zajišťovat buď komplexní pojetí koučinku s nástroji, které pokrývají celý problém (viz popsání de Haanem, 2008) či pouze partikulárně na některou z oblastí.

## 2.5 Kritika koučinku

Kritické zhodnocení koučinku v české odborné literatuře je téměř minimální. Můžeme se setkat například s vymezením Koubka (2012, s. 267), který uvádí nevýhody koučinku a zmiňuje, že „*formování pracovních schopností probíhá pod tlakem pracovních úkolů, často v hlučném a rušivém prostředí a může být dosti rozkouskované, nesoustavné.*“ Tato kritika ovšem vychází z Koubkova pojetí koučinku. Koubkovo pojetí vnímám spíše jako koučovací přístup, uvedená nevýhoda je tedy spíše špatná praktická aplikace koučovacího přístupu manažerem či nadřízeným ve vztahu k podřízenému.

Zahraniční odborná literatura je v kritice mnohem výživnější. Zaměřuje se především na kritické zhodnocení toho, jak koučink vznikl, jaké výzkumy zaměřené na jeho efektivitu jsou a na otázky, které je nutné si pokládat při hodnocení koučinku.

Linley (2006) se odkazuje na Storra (1996) a uvádí, že první generace koučů se profesně etablovala a přinesla téma koučinku do manažerského prostředí od koučovacího guru, kteří inspirovali vlastním bohatstvím talentu a zkušenostmi. Druhá generace koučů vznikla jako reflexe požadavků na koučink (především z oddělení lidských zdrojů různých firem), který má být založen na psychologických základech a ukotven v solidních základech důkazů o jeho efektivitě. Linley taktéž doplňuje problematiku výzkumů, protože podle ní praktici koučinku nestojí o akademické výzkumy, které jsou relativně drahé a taktéž zdoluhavé.

De Haan (2008) zmiňuje limity koučinku. Uvádí, že koučink je realizován nepozorovaně, není spojen s koučovacím kontraktem či explicitně daným vymezením koučovací konverzace. Dále zmiňuje riziko interního koučování (a to jak koučování realizované interním koučem, tak i v rámci koučovacího přístupu) obzvláště v případě, kdy jsou zaměstnanci přetěžováni. Jako poslední limit uvádí riziko vymezení koučovacího vztahu a profesionálního distance. De Haan (tamtéž) doplňuje, že úspěšnost koučinku záleží na zkušenosti kouče a na základě své vlastní koučovací zkušenosti zavádí následující tvrzení:

- 1) Je evidentní, že více zkušení koučové bývají klidnější a citlivější k problému, což je výsledkem jejich dlouhodobé praxe.
- 2) Zkušenější koučové mohou být citlivější ke kritickému momentu koučování, ke kterému dospějí dříve než méně zkušení koučové.



Jak je patrné, neexistuje jeden typ koučinku. Jednotlivé typy vyžadují i rozdílné přístupy a odlišné kompetence. Whitterspoon a White (1996) na základě vlastního dělení koučinku na koučink dovedností, výkonu a rozvojový koučink doporučují kompetence, které by efektivní kouč měl mít. V koučinku dovedností je kladen důraz na schopnosti kouče, jeho chování a poskytování podpory a detailní zpětné vazby na koučovo chování. V rámci koučinku výkonu může být žádoucí u kouče, aby byl více kompetentní a analýze původních příčin, řešení problému, akčního plánování a stanovení cílů dovedností, stejně tak jako koučovat výkon koučovaného v rámci specifického časového úseku. Rozvojový koučink vyžaduje kouče s dobrou kompetencí v oblasti intra- a inter-personálních oblastí, aktivním nasloucháním a dovedností reflexe a schopností koučovanému pomoci více prozkoumat aspekty jejich práce a osobního života.

Jako kritiku koučinku můžeme vnímat i jeho limity. Abbott a kol. (2006, s. 310 - 312) uvádí, že takovými limity jsou to, že někteří manažeři nechtějí nebo nereagují na koučink, dále riziko vytvoření vztahu závislosti a tím utlumení akulturace<sup>18</sup>, dále riziko toho, že kvalifikovaný kouč, který je potřeba, je nedostupný, či vyšší finanční nákladnost.

Feldman a Lankau (2005, s. 845) mluví v souvislosti s koučinkem o pocitu černé skříňky, dle nich víme, že to funguje, ovšem často nevíme proč to funguje a jak to může fungovat lépe, rizikem hlubších empirických výzkumů je pak sklouznutí k obhajování, protože chybí důkazy o přínosnosti.

Jako pozitivní výsledek koučovacího působení můžeme sledovat finanční návratnost investovanou do koučovaných v rámci organizace, příspěví k podnikové strategii rozvoje lidí, vliv koučinku na klienty (u koučovaných, jejichž cíl byl zaměřen na vztahy se zákazníky) a především pak pozitivní zpětnou vazbu od zákazníků (Trenner, 2013).

---

<sup>18</sup> V případě, že se jedná o nového pracovníka, tedy akulturace v novém kulturním prostředí firmy, či expatrianta, tedy akulturaci v novém kulturním prostředí jiného státu.

## 2.6 Shrnutí

Koučink jako metoda učení dospělých nemá jednotné vymezení jak své definice, tak obsahu. V literatuře je pojímán především z pohledu praxe. Literatura se spíše zaměřuje na to, jak koučovat, než co to koučink ve skutečnosti je a na jakých principech funguje. V odborné literatuře koučink není příliš teoreticky ukotven v kontextu teorií učení. V rámci mé práce jsem se soustředil na teoretické ukotvení koučinku v andragogických teoriích učení, dále na vymezení koučinku jako takového. Především pak na odlišení koučinku a koučovacího přístupu. V praxi běžnou záležitostí je propojení koučinku s dalšími přístupy (především pak psychologickými), vybrané z nich jsou zmíněny. Z výše uvedených okolností vnímám potřebu kritického zhodnocení koučinku, především pak jeho reálné efektivity v procesu učení. V této části práce shrnu významné poznatky, se kterými následně vstupuji dále do procesu operacionalizace.

Jelikož jsem neobjevil samostatného teoretika učení věnujícímu se čistě koučinku, rozhodl jsem se jej ukotvit v teoriích jiných, konkrétně v teorii Knowlese, Kolba, Mezirowa a Kegana. Neopomenul jsem ani integrální andragogiku.

Knowlesova teorie se zaměřuje na osobu učícího jako na facilitátora. Jeho andragogický přístup je charakteristický humanistickým přístupem, který je hlavní myšlenkou koučinku. Knowlesovy charakteristiky facilitátora z mého pohledu korelují s definicemi role kouče a taktéž s jeho kompetencemi, které jsou definovány *International Coaching Federation* vycházejících z definic hlavních představitelů koučinku Whitmora a Gallweye. Knowlesovy poznatky týkající se předpokladů k učení představují hlavní myšlenku celého koučinku. Koučovací proces je založen na tom, že koučovaný sám nejlépe ví, co se potřebuje učit (sebeřízení), přichází s vlastními zkušenostmi, které chce korigovat v budoucnosti (zkušenosti učícího se), koučovaný si sám uvědomuje nutnost učení (přípravenost), soustředí se na vlastní proces učení (orientace k učení) a je vnitřně orientován na kýženou změnu (motivace).

Mezirow definuje učení jako proces, během kterého je transformován problematický referenční rámec a je otevírán ke změně, která proběhne v budoucnosti. Mezi problematický referenční rámec pak řadí myšlení, zvyky a perspektivy významů. Změnu pak vnímá jako kritickou, otevřenou, reflektivní či emocionální. Dle mého názoru koučink můžeme vnímat jako praktickou aplikaci transformace dospělého člověka. V procesu koučování získává

rozdílné úhly pohledů. Mezirow zastává názor, že úhly pohledů jsou mnohem přístupnější skrze vědomí a proto je možné od ostatních na ně získat zpětnou vazbu. Kouč v procesu koučování neposkytuje koučovanému zpětnou vazbu, ale pomocí dotazování mu pomáhá získávat (zvědomovat se) další úhly pohledu. Podle Mezirowa učení probíhá v procesu kritické sebereflexe. V koučinku kouč vytváří prostředí pro to, aby koučovaný kritickou sebereflexi mohl mít.

Kegan je jedním z dalších teoretiků transformativního učení, který vymezuje transformativní učení oproti informativnímu, které, jak sám metaforicky přirovnává, je o naplňování nádoby. Kegan v kontextu procesu učení zmiňuje historii učení, která je velmi podstatná pro aktuální i budoucí učení. V tomto smyslu hovoří o potřebě epistemologie, což můžeme chápat jako nutnost schopnosti lidského poznání. To můžeme sledovat jak u koučovaného, který takto získává vhled do vlastních situací, tak u kouče, který skrze vlastní schopnosti a intuici odhaluje procesy poznávání u koučovaného.

Poslední ze zmiňovaných teorií je integrální andragogika s myšlenkou animace dospělého člověka na jeho životní dráze. Integrální andragogika je postavena na propojení (integraci) více disciplín. Těmito disciplínami pak jsou management, psychologie, sociaologie a případně další. Této myšlenky pak využívám především pro odlišení koučinku a koučovacího přístupu. Koučinku pojmám především v kontextu teorií Knowlese, Kolba, Mezirowa a Kegana. Koučovací přístup pak v integrální andragogice.

Nejen v kontextu teorií učení a zařazení koučinku v systému andragogiky je potřeba vymezit koučink a koučovací přístup. Literatura věnující se koučinku toto nerozlišuje, což z mého pohledu způsobuje nejednoznačnost ve vymezení toho, co koučink je a jak jeho aplikace vypadá. Navíc bývá často zaměňován za jiné přístupy, jako například psychoterapie, trénink, mentorink či poradenství. Tyto přístupy mají těžce definované hranice. Hlavní rozdíl ovšem spočívá ve vztahu zaměřenosti a práce s časem a vzájemného vztahu aktérů procesu. Koučink vychází z přítomnosti a soustředí se na změnu, která bude provedena v budoucnosti. Vztah aktérů je rovnocenný, specialistou na problém je koučovaný, role kouče spočívá pouze v jisté formě průvodcovství ke změně, která je realizována skrze kladení vhodných otázek.

Pro potřeby této práce vymezuji koučink jako metodu vzdělávání dospělých. Jedná se o proces, v rámci kterého koučovaný přináší oblast změny (de facto co se chce naučit) a kouč je jeho průvodcem na cestě ke změně. Koučovací proces je pak jasně ohraničen obsahově, časově, ale i vztahově. Je definována změna, která je srozumitelná a jasná pro všechny zúčastněné. V případě individuální zakázky je v souladu s přesvědčením koučovaného,

v případě zakázky spojené s třístranným kontraktem (např. kdy firma platí svým zaměstnancům koučink) je v souladu se zadavatelem. Koučink má jasně vymezenou časovou strukturu, začátek a konec koučovacího sezení, ale i celého koučinku. Obvykle se jedná o šest sezení, v rámci kterých proběhne u koučovaného změna. Je ovšem možné počet sezení dle potřeb upravit, což sebou nese riziko narušení vztahu kouče a koučovaného. Vztahovým ohraničením je pak myšleno rozdělení pravomocí a zodpovědností. Kouč má zodpovědnost za koučovací proces, za jeho strukturu a efektivitu, koučovaný pak za vlastní učení a aktivitu při realizaci naučeného. Koučovací přístup je specifický tím, že se jedná o využití znalostí koučování pro řízení podřízených. Takový vztah oproti koučinku má rozličný obsah, časovou a vztahovou strukturu. Obsah často není definován koučovaným, ale koučem, což v tomto případě se jedná o nadřízeného pracovníka. Při nejasném vymezení hrozí riziko manipulativního chování. Časově není ohraničen, probíhá dle aktuálního stavu, často během každodenního řízení. Vztahová struktura může být náročná pro pochopení pro obě strany, protože v případě koučinku se jedná o rovnocenný vztah, kdy koučovaný je odborník na svoji oblast změny a veškerou zodpovědnost za rozhodnutí nese sám. V případě koučovacího přístupu ovšem finální zodpovědnost nese nadřízený, což se může projevat negativně v samotném procesu koučování. Odlišný je i koučovací proces.

V práci se dále zaměřuji na koučink a popisuji koučovací proces, tedy to, jak koučink probíhá. Jako nástroje popisující koučovací proces slouží především Whitmoreův GROW model. Název představuje propojení slov *grow* (růst), *reality* (současný stav), *options* (možnosti volby) a *what, when, who, will* (co, kdy, kdo, podpoření vůle pro změnu). Tento nástroj je různě zpracován a popsán, často se ovšem jedná o tyto základní čtyři kroky.

V praxi existuje řada typů koučinku. Vzhledem k nejasnému vymezení koučinku samotného existuje i řada dělení typů koučinku. Nejčastější dělení uvádí koučink dovedností, koučink výkonu a rozvojový koučink. Další dělení typů uvádí zaměření na problém, na řešení, na vhlad a na osobu. Existuje dělení zaměřené i podle cílové skupiny (např. exekutivní koučink).

Pro potřeby této práce se soustředím na manažery jako na objekt koučování. Je to z několika důvodů. Koučink je původní metoda učení ve sportovní oblasti, která byla následně aplikována do oblasti firemního vzdělávání. Vzhledem k individuálnímu přístupu a tím spojenou vyšší finanční náročností se ujala právě v oblasti rozvoje manažerů. Z mého pohledu ovšem cílová skupina není v koučovacím procesu prioritní, protože kouč je v roli facilitátora učení, není mentorem, který by předával své zkušenosti, taktéž není trenérem, který by

popisoval best practicies. Z toho důvodu vnímám aplikovatelnost na širší okruh dospělých, než pouze na oblast pracovníků v managementu.

Získávání vhledu jako podpora transformace zkušeností je jedním ze základních prvků koučinku. V literatuře je popsána řada přístupů, především pak psychologických přístupů, jejichž cílem je poskytnout vhled a podpořit tak proces učení a proces samotné změny. Takovými přístupy jsou např. neuro-lingvistické programování, systemický přístup, psychoanalýza, kognitivně-behaviorální přístup či aplikace typologie MBTI.

Problematickým bodem koučinku je jeho efektivita. Feldman a Lankau (2005) to vystihují z mého pohledu velmi trefně, když zmiňují, že koučink funguje, ale nevíme, jak funguje a proč funguje. Výzkumům, které na problematiku koučinku byly realizovány, bývá často vytýkána jejich validita a reliabilita.

Kritika koučinku je často spojena s jeho nejasným vymezením. I z toho důvodu vnímám rozlišení koučinku a koučovacího přístupu jako velmi podstatné. U koučinku je kladen velký důraz jak na osobu kouče, tak koučovaného. Kouč musí mít znalosti a dovednosti v poskytování vhledu koučovanému, mít správnou intuici a tah na bránu. Koučovaný musí být schopen definovat svoji oblast změny, tedy to, co se chce naučit, a být silně vnitřně motivován.

### 3. Transakční analýza

Transakční analýza je poměrně mladý teoretický přístup, který byl založen díky Ericu Berne v 50. letech 20. století. Tento přístup se dostal do povědomí široké veřejnosti především díky jeho knize *Games People Play*, které se prodalo více než pět miliónů výtisků a byla přeložena do více jak 22 jazyků. Teorie se od svého počátku vyvíjela a v současné době existuje několik oblastí její aplikace.

Sám Berne (2005a, s. 370) nabízí několik definic transakční analýzy, uvádí, že se jedná o psychotherapeutický směr založený na analýze transakcí a na řetězení transakcí během terapeutického sezení. Dále popisuje, že transakční analýza je teorie osobnosti založená na studiu rozdílnosti jednotlivých egostavů a také, že je to teorie sociálního jednání detailně zkoumající jednotlivé transakce. Berne (1970) uvádí, že hlavním cílem transakční analýzy je dosažení autonomie.

Clarkson (1992) zařazuje transakční analýzu mezi humanistické školy, jejímž zakladatelem byl Moreno. Hlavní aplikace je na psychózy, poruchy osobnosti a neurózy, ale také na osobnostní růst a rozvoj. Schlegel (2007, s. 471) doplňuje, že se jedná o psychoterapii přeměňujícího vhledu. Cílem takovéto školy (Clarkson, 1992) je seberealizace a stav vědomí být vším, čím si člověk přeje být. Což plně podporuje základní filozofii transakční analýzy (např. Berne, 2012). Ve výzkumech bývá efektivita přirovnávána ke gestalt terapii (Vybíral, 2010, s. 189). Je potřeba si ale uvědomit, že transakční analýza není pouze psychoterapie, ale že je v současné době úspěšně aplikována i do dalších oblastí každodenní praxe.

Mohr (2011, s. 24 - 27) vzájemně propojuje praxi transakční analýzy a tvrdí, že existuje na šesti předpokladech, a to: transakční analýza je založena na transakcích a veškerá intervence je založená právě na nich, koncepty odráží realitu a nepojímají ji ani se zjednodušením, ani příliš komplexně, transakční analytici nevěří v jedinou pravdu, transakční analytici jsou zaměřeni na souvislosti, transakční analytici věří v pozitivní schopnosti lidí a konečně transakční analýza vede mezikulturní dialog, pokud jde o teorii i praxi.

Praxe transakční analýzy byla po smrti Berneho rozdělena. Rozdělení navrhla International Transactional Analysis Association (ITAA), odborná asociace vzniklá ze *San Francisco Transactional Analysis Seminar* založeným Ericem Bernem a jeho kolegy z úterních seminářů vedených na téma transakční analýzy. ITAA ve svých stanovách definuje transakční analýzu jako psychologickou a sociální teorii se vzájemnou dohodou pro růst

a změnu. V současné době jsou čtyři oblasti aplikací, a to psychoterapie, edukace, organizace a poradenství. Jednotlivé koncepty transakční analýzy jsou používány ve všech zmíněných oblastech. Každá oblast je ovšem specifická svou aplikací. Oblast psychoterapie se zaměřuje na minulost, edukace na přítomnost, organizace na budoucnost a poradenství na současnost a budoucnost<sup>19</sup>. Rozdílná je také role transakčního analytika, zatímco v psychoterapeutické oblasti funguje jako terapeut, v edukační a organizační pracuje jako facilitátor, trenér nebo kouč, v poradenské oblasti zase jako poradce (Stewart, Joines, 1987, s. 278 - 279).

Cílem kapitoly je popsat zdroje transakční analýzy, její vývoj za využití transakčně analytického slovníku v konceptech, které jsou využívány v rámci transakčně analytické praxe v jejích oblastech aplikací, dále kriticky zhodnotit teorii a ukázat možnosti její aplikace v andragogice.

### 3.1 Eric Berne – zakladatel

Pro pochopení teorie Erica Berneho chápu jako podstatné přiblížit i jeho život, proto jej zde nastiňuji. Vycházím z informací publikovaných na webových stránkách ericberne.com, které jsou spravovány ITAA. Taktéž vycházím ze Stewarta a Joinese (1987), Stewarta (1992) a Steinera (1974).

Eric Berne se narodil 10. května 1910 v Montrealu, Kanadě, jako Leonard Bernstein do rodiny polských a ruských imigrantů. Jeho otec David Hillel Bernstein byl praktický lékař, jeho matka Sarah Gordon Bernstein byla profesionální spisovatelka a editorka. Měl jednu mladší sestru Grace.

Berne měl velmi blízký vztah se svým otcem a probíral s ním problematiku pacientů. Berne se chtěl stát lékařem jako jeho otec. Ten však zemřel ve věku 38 let na tuberkulózu, Berneho matka ho potom podporovala, aby se stal spisovatelem a editorem. Následně ho ovšem podporovala, aby se stal lékařem a pokračoval v otcových stopách. Berne studoval medicínu v Montrealu, a v roce 1935 získal tituly M.D. a C.M. (Master of Surgery) na McGill University Medical School.

---

<sup>19</sup> Rozdělení čerpám na základě konzultace s Dr. Thorstenem Geckem, TSTA-O.

Po studiích odešel Berne do Spojených států amerických, kde působil jako stážista v Englewood Hospital v New Jersey. Po roce 1936 zahájil své působení na psychiatrii na Psychiatric Clinic of Yale, University School of Medicine, kde pracoval následující dva roky. V letech 1938 – 1939 se stal americkým občanem a zkrátil své jméno na Eric Berne. Jeho další působení bylo jako klinický asistent na psychiatrii v Mt. Zion Hospital v New York City. V roce 1943 si založil privátní praxi v Norwalk, Connecticut. V Norwalk potkal svoji první manželku, se kterou měl dvě děti.

V letech 1943 – 1946 působil jako vojenský psychiatr. Postupně se vypracoval z prvního poručíka až na majora. Jako vojenský psychiatr začal pracovat se skupinami a se skupinovou terapií.

Přibližně v roce 1946 se po rozvodu přesunul do Carmel, California, kde mimo své praxe pokračoval v psychoanalytickém tréninku. V roce 1949 se znovu oženil, manželství trvalo do roku 1964. Tato léta byla pro Berneho nejtěžejnější, protože realizoval řadu výzkumů, vyučoval a taktéž působil v rámci vlastní klinické praxe. V roce 1949 byl uznán jako člen v American Psychiatric Association. Působil jako psychiatr v Mt. Zion Hospital v San Francisco a současně jako konzultant pro chirurgy americké armády. V roce 1951 se stal podporovatelem a navštěvujícím psychiatrem ve Veterans Administration and Mental Clinic v San Francisco.

Mezi lety 1964 – 1970 byl Berneho osobní život velmi chaotický. Jeho frustrace vedla k větší soustředěnosti na práci. Měl dva srdeční infarkty. V roce 1967 se znovu oženil, manželství v roce 1970 skončilo rozvodem. V roce 1970 dojednal s vydavatel Grove Press vydání jeho knihy *What Do You Say After You Say Hello?*, která shrnuje základní poznatky transakční analýzy a podrobněji rozpracovává teorii scénářů. Eric Berne po několika dalších infarktech zemřel 15. července 1970 a je pohřben v El Carmelo Cemetery v Pacifickém lesíku.

### **3.1.1 Berneho teoretické zdroje a inspirace**

Ovlivnění Erica Berneho můžeme sledovat na několika rovinách. Osobně jsem je rozdělil na rovinu filozofickou, teoretickou, praktickou a lidskou. Vycházím především



z Berneho (1978, 1997, 1970, 1996, 2005a, 2005b, 2012) a jeho kolegů (Steiner, 1974; Harris, 1997; Stewart a Joines, 1987; Schiff, Schiff, 1971; Stewart, 1992).

V oblasti filozofické byl především ovlivněn empirismem, fenomenologií a existencialismem. V teoretické rovině ho potom ovlivnila psychoanalýza a poznatky Paula Federna a Richarda Eriksona. Rovinu praktickou chápu ve smyslu jeho praxe, což můžeme sledovat v jeho čtvrtěních a následně úterních seminářích, kde ověřoval svou teorii transakční analýzy a dále ji rozvíjel. V rovině lidské to pak byli jeho otec, klienti i jeho studenti – pokračovatelé jeho myšlenek, se kterými úzce spolupracoval. Jednalo se především o Clauda Steinera, Fanitu English, Thomase A. Harrise, manžele Gouldingovi a Jackie Schiff.

Berneho empirismus můžeme pozorovat v jeho požadavku, aby teorie byla blízká reálnému světu a vždy znovu ověřitelná pozorováním. Nebyl však pouze empiristický. Berneho teorie obsahuje abstraktní pojmy pozorovatelná konstatování, která jsou spojena do logické struktury. Berne nebyl nikdy ultra-empiristický, v tomto byl odlišný oproti jiným behavioristům, jejichž myšlenky byly módní v době, kdy začínal vyvíjet teorii transakční analýzy (Stewart, 1992, s. 20).

Berne označoval teorii transakční analýzy jako sociální fenomenologii (Berne, 2005a). Berne (1996) využívá jak fenomenologii, tak i pragmatismus k popsání egostavů. Fenomenologie je patrná v myšlence, že světu můžeme nejlépe porozumět skrze osobní zkušenost (Berne, 2012), fenomenologové chtějí objevit to, co je absolutně základní a možné skrze vlastní intuici (Van Deurzen-Smith, 1990, s. 150).

Vliv existencialismu můžeme pozorovat skrze Kierkegaard, jednoho ze zakladatelů existencialismu, kterého Berne často citoval (např. Berne 2012). Byl obeznámen i s pracemi existenciálních psychoterapeutů (např. May), jejichž myšlenky s transakční analýzou komparoval (Berne, 2005a, s. 203). Výrazný vliv existencialismu je pozorovatelný u jeho knihy *The Happy Valley* (1968). Nesmíme ovšem opomenout ani pragmatismus, který je zřejmý na třech pragmaticky absolutních pravdách<sup>20</sup>, na kterých stojí základ celá teorie egostavů (Berne, 2012).

Berne ve svých prvních člancích kritizoval Freudův koncept nevědomí. Přesto v roce 1941 zahájil trénink v psychoanalýze na New York Psychoanalytic Institute a stal se psychoanalytikem společně s Paulem Federnem. Stewart a Joines (1987) poukazují na to, že

---

<sup>20</sup> Těmito pravdami, tak jak je uvádí Berne (2012), jsou: Každý dospělý jedinec byl jednou dítě; každá lidská bytost s dostatečně funkční mozkovou tkání je potenciálně schopna objektivního hodnocení skutečnosti a každý jedinec, který se dožil dospělosti, měl buď fungující rodiče, nebo někoho, kdo je zastupoval.

Berne přijal od Federna myšlenku odlišení stavů, ve kterých je projevováno ego v čase. Federn (1952, s. 93) hovoří o mentálním dialogu mezi dvěma částmi egostavů, které popisuje jako zralý a dětský<sup>21</sup>. Federn (1952) taktéž používá pro jednotlivé egostavy označení jako archaický, neopsyckický apod. Toto následně bylo využito pro označení všech tří egostavů - označení jako archeopsychický, neopsyckický a exteropsychický (Berne, 2012, s. 31) a pro zjednodušení přejmenováno na egostavy Rodič, Dospělý a Dítě (tamtéž). V roce 1947 se rozhodl Berne pokračovat v tréninku v psychoanalýze na San Francisco Psychoanalytic Institute, kde se potkal s Erikem Eriksonem, se kterým úzce spolupracoval další dva roky. Vliv můžeme sledovat především v konceptu životních pozic, kdy Erikson (1993) pracuje s pozicí mezi matkou a dítětem při kojení založenou na základní důvěře (označoval ji jako „basic trust“), tato myšlenka byla následně rozpracována a použita pro životní pozici Já jsem OK – Ty jsi OK (Ernst, 1971, Harris, 1997).

Berne věřil, že je pro něho velmi důležité stát se psychoanalytikem. Závěr jeho cesty stát se psychoanalytikem byl velmi náročný. V roce 1956 byl odmítnut se zdůvodněním, že není dostatečně připraven a že možná za tři až čtyři roky po osobní analýze a tréninku by se mohl pokoušet znovu. Pro Berneho bylo odmítnutí ponižující a podpořilo ho v jeho dlouhodobé ambici přidat do psychoanalýzy něco nového (Steiner, 1974, s. 10). Federn ho ovlivnil v oblasti ega a pomohl mu vytvořit názor na strukturu osobnosti, Erskine potom v oblasti sociálních a vývojových vlivů na formování osobnosti (Lister-Ford, 2006, s. 12).

Odmítnutí psychoanalytiků přijmout Erica Berneho mezi své řady ho vedlo k tomu, že začal sepsovat vlastní teorii. V roce 1956 sepsal dva příspěvky<sup>22</sup> založené na člancích, které četl dříve. Odkazoval se na Federna, Kanna a Silberera. V prvním příspěvku osvětlil koncept egostavů a především oddělení egostavu Dospělého od egostavu Dítěte. V dalším příspěvku popsal egostavy Rodiče, Dospělého a Dítěte tak, jak jsou používány dodnes, popsal tři kruhový způsob zobrazení, ztvárnil kontaminace, označil celou teorii jako „strukturální analýza“ a pojmenoval ji „nový psychoterapeutický přístup“.

Již od začátku Berne realizoval své pravidelné čtvrtletní klinické semináře v Monterey, na kterých si ověřoval novou teorii a metody. V letech 1950 – 1951 pak zahájil úterní večerní klinické semináře v San Francisco, které byly v roce 1958 zahrnuty do San Francisco Social Psychiatry Seminars. To s sebou neslo i finanční prostředky na vydávání časopisu, jehož první

---

<sup>21</sup> Federn používá terminologii „matur ego“ pro dospělý a „infantile“ pro dětský. Berne se následně rozhodl u zralého egostavu pro pojem „Adult“, u dětského egostavu potom pro užívání „Child“ (Berne, 2012).

<sup>22</sup> Jednalo se o článek „Ego States in Psychotherapy“ publikovaný v American Journal Psychother v roce 1957 a o článek „Intuition V: The Ego Image“ publikovaný v Psychiatric Quart taktéž v roce 1957.

číslo vyšlo v roce 1962 a jehož editorem byl Berne. V tomtéž roce se Berneho kolegové<sup>23</sup> rozhodli založit asociaci transakční analýzy, kterou pojmenovali International Transactional Analysis Association, která funguje dodnes.

Berne podle Steinera (1974) často opakoval, že jeho hlavním cílem je vyléčení pacientů a to i bez ohledu na jejich finanční možnosti. Steiner doplňuje, že Berne byl v tomto ohledu inspirován svým otcem a údajně odmítal psychoterapeuty, kteří se chtěli stát praktiky v transakční analýze pouze kvůli finančním ziskům. Nesmíme ovšem opomenout ani vliv jeho matky, která jako spisovatelka a profesionální editorka jej podporovala v literární tvorbě a především ovlivnila jeho používaný literárně čtivý jazyk, za což byl následně i často kritizován.

### 3.2 Školy transakční analýzy - pokračovatelé Erica Berneho

Eric Berne (1970, 1996a,b, 2005) je tvůrcem hlavních konceptů transakční analýzy, kterými jsou strukturální model egostavů (který se dále člení na strukturální a funkční), transakcí, psychologických her a scénářů. K jednotlivým konceptům se vyjádřím více v kapitole tomu věnované. Berneho pokračovatelé, kteří rozvíjeli teorii transakční analýzy, upravovali aplikaci jednotlivých konceptů do jiných aplikačních oblastí než je pouze psychoterapie. Školy, které na něj navazovaly, upravovaly koncepty dle vlastní potřeby (především jejich podobu jako aplikačního nástroje pro praxi) a taktéž vytvářely koncepty vlastní.

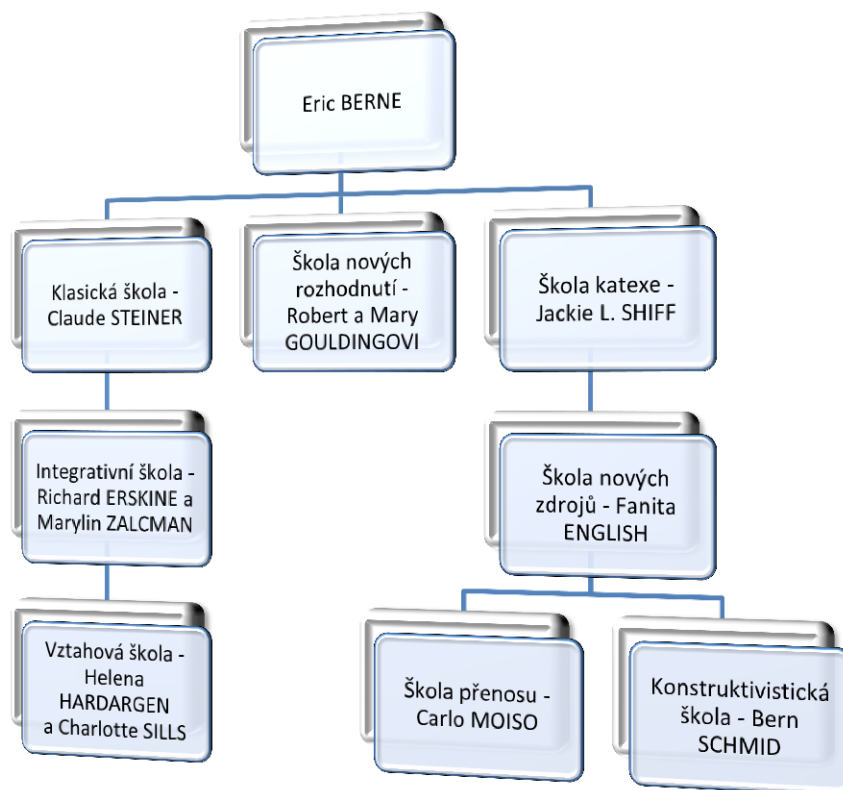
Transakční analýza po smrti jejího zakladatele Erica Berneho pokračovala ve svém rozvoji především díky jeho spolupracovníkům, konkrétně Claudu Steinerovi, Fanitě English, Jackie L. Schiff, Robertu a Mary Gouldingových, se kterými realizoval pravidelná úterní setkávání v San Franciscu. Celkem můžeme sledovat tři hlavní proudy, které se ustálily na čtyřech aplikačních oblastech praxe. Těmi jsou psychoterapie, edukace, organizace a poradenství.

---

<sup>23</sup> Jednalo se především o Clauda Steinera, Fanitu English, Jackie Lee Schiff, Steva Karpmana, Muriel James, Roberta a Mary Gouldingovi. Tito jeho kolegové následně pokračovali v odkazu Berna a zasadili se o rozvoj teorie transakční analýzy.

Widdowson (2010) rozlišuje rozvoj od Berneho základných myšlenek v následujících školách: klasická škola, škola nových rozhodnutí a škola katexe, ze kterých se rozvinuly další školy.

Pro zjednodušení přikládám ilustraci vývoje jednotlivých škol:



Obr. č. 2 – Vývoj transakčně-analytických škol (vlastní zpracování)

Klasická škola je představována Ericem Bernem a Claudem Steinerem, který se zaměřil na problematiku strokes<sup>24</sup> (Steiner, 2003) a rozpracoval teorii scénářů (Steiner, 1974). Klasická škola je zaměřená na psychoterapii a na klientovo posílení egostavu Dospělého a na dekontaminaci jeho egostavů (Widdowson, 2010, s. 8). Základní filozofií této školy jsou tzv. „tři pé“, které představují permissions - klient dostává psychologické povolení na změnu, protection - klient pracuje v bezpečném prostředí, kde může intenzivně pracovat - a potency - víra v klienta v tom, že je schopen dokázat změnu - (Tudor, 2016). Na klasickou školu

<sup>24</sup> Pojem „stroke“ má několik významů – od pohlazení, přes úder až po mozkovou příhodu. V odborné transakčně analytické literatuře přeložené do češtiny se většinou používá pojem „pohlazení“, který ovšem dle mého názoru má pozitivní konotaci, což ne vždy odpovídá obsahu.

navazovali Richard Erskine a Marilyn Zalcman (1979), kteří se zaměřili na práci s tělem a vytvořili koncepty zástupných pocitů a potřeb. Tato škola bývá označována jako integrativní. Tato větev podnítila vznik poradenství jako samotného oblast aplikace transakční analýzy. Na tuto školu dále navazuje škola Heleny Hardargen a Charlotte Sills (2008) s konceptem empatické transakce, která bývá označována jako vztahová škola. Tato škola bývá označována jako hlavní psychoterapeutický přístup v současné transakční analýze.

Škola nových rozhodnutí (též nazývaná jako „Redecision“) zastupují Robert a Mary Gouldingovi (1976), kteří rozvinuli transakční analýzu o koncept injunctios. Škola byla hodně ovlivněna gestalt terapií a zaměřená na to, aby si klienti v rámci terapie pomáhali sami, věřili v sílu klientů (Widdowson, 2010, s. 14).

Škola katexe je představována Jackie L. Schiff (1971), která je autorkou teorie pasivity a znehodnocování. Na její myšlenky navazovala Fanita English (1988), která se zaměřila na problematiku zdrojů (odkud je čerpána energie) a na to, co člověka motivuje k další aktivitě. Poznatky Fanity English následně podpořily vznik oblasti aplikace transakční analýzy ve vzdělávání. Další odnoží byla konstruktivistická větev kolem Berna Schmida (2008). Tato škola vytvořila koncepty systémů a rolí. Větev je označována jako hlavní teoretický proud transakční analýzy v oblasti organizací. Představitelem druhé odnože byl Carlo Moiso (1985), který vnesl do transakční analýzy koncepty přenosu a protipřenosu. Obě tyto školy volně navazují na myšlenky Schiff a English.

### 3.3 Koncepty transakční analýzy

Základními koncepty transakční analýzy jsou teorie egostavů, teorie transakcí, teorie her a teorie scénářů. Jedná se o koncepty Erica Berneho, které daly vzniknout celé teorii transakční analýzy. Jak jsem již popsal v kapitole o školách transakční analýzy, tato teorie se dále rozvíjela a vznikaly další teorie (v jazyku transakční analýzy koncepty), které jsou dále využívány v transakčně analytické praxi. Pro potřeby této práce zde nebudu uvádět všechny koncepty všech škol, protože to jednak není cílem této práce a taktéž by to bylo redundantní. Vybírám především ty, které mohou být využity v rámci andragogiky a její aplikace na koučink.

V této kapitole se věnuji pouze rámcovému vysvětlení jednotlivých konceptů, které nazývám teoriemi. Na jednu stranu dodržuji terminologii transakční analýzy, která používá pojem „koncept“, současně ale zastávám myšlenku toho, že se jedná o teorii (v řadě případů teoretická východiska), která jako taková mohou být verifikována, či využita jako nástroje pro koučování manažerů.

#### Filozofické předpoklady směru a jeho cíle

Berne (2005, s. 209 - 214) zpracoval základní filozofické předpoklady transakční analýzy ohledně lidí, života a objektů změny. Těmito předpoklady jsou: lidé jsou OK, každý má kapacitu myslet – rozumět vlastním problémům (Steiner, 1974) - a to, že se lidé rozhodují o jejich vlastní cestě a že jejich rozhodnutí mohou měnit. Tyto předpoklady se objevují v účinku transakční analýzy: schopnost rozhodovat se, schopnost emočního prožívání a v chování (Erskine, 1975). Stewart a Joines (1987, s. 6 - 8) na základě těchto předpokladů doplňují dva základní principy transakčně analytické praxe, a to metoda vzájemného kontraktu, kdy zodpovědnost za změnu nesou jak klient, tak i transakční analytik, a otevřená komunikace ke sdílení všech poznatků z procesu.

Cílem transakční analýzy je změna, což je velmi blízké i koučinku. Stewart a Joines (s. 266-270) shrnují základní cíle změny v transakční analýze, kterými jsou dosažení autonomie, osvobození se od scénáře, vyřešení problému a vyléčení. Autonomií chápou

schopnost uvědomění si, spontaneitou a vytváření intimity<sup>25</sup>. Osvobození se od scénáře vychází z předpokladu, že každý člověk má předem daný scénář (více viz podkapitola Jednotlivé koncepty transakční analýzy). Požadavek pak je na odpoutání se rodičovských zpráv, které ovlivňují člověka v jeho prožívání, chování a jednání. Řešení problému představuje aktivní přístup k situaci (srov. s Teorií pasivity v podkapitole Jednotlivé koncepty transakční analýzy)<sup>26</sup>. Vyléčením je pak chápán stav, kdy dospělý člověk se progresivně naučil vnímat nové možnosti, které má, a následně je aplikovat.

Předpokladem pro práci transakčního analytika je schopnost přímého pozorování a intuice, která má sloužit k pochopení systému (v psychoterapeutickém jazyce k diagnóze) a dvojitých transakcí (Widdowson, 2010, s. 7 - 8).

---

<sup>25</sup> Jednotlivé pojmy pak Stewart a Joines (1987, s. 266) vysvětlují následujícím způsobem: uvědomění si představuje kapacitu vidět, slyšet, cítit, ochutnávat a cítit věci tak, jak jsou v jejich čisté podobě, a to takovým způsobem, jako to dělají novorozenci, kteří nemají žádnou předchozí zkušenost a nemají žádné vlivy egostavu Rodiče; spontaneitou je myšlena kapacita k výběru mezi řadou možností v pocitech, myšlení a chování; intimitou pak schopnost otevřeně sdělovat druhým svá vnitřní přání, touhy a pocity.

<sup>26</sup> Vzhledem k rozdílným aplikacím transakční analýzy je např. v oblasti organizací již samotné nastavení výstupů změny, která má být realizována.

## Jednotlivé koncepty transakční analýzy

### Teorie egostavů

Nejnámějším, a zřejmě i nejdůležitějším, konceptem v transakční analýze je teorie egostavů, na které staví řada dalších transakčně analytických teorií. V transakční analýze se setkáváme se dvěma modely teorie egostavů, jedná se o strukturální model a funkční model egostavů. Strukturální model egostavů představuje obsahové naplnění jednotlivých egostavů, zkoumá tedy naplnění v rámci vývoje člověka (vlivy významných druhých v egostavu Rodiče, vlastní emoční zážitky především v raném dětství v egostavu Dítěte). Funkční model představuje jistou generalizaci charakteristik projevů a chování jednotlivých egostavů, tedy zobecnění typického Rodiče, typického Dospělého a typického Dítěte. Funkční model je zaměřen na proces.



Obr. č. 3 – Model egostavů  
(vlastní zpracování)

Strukturální model egostavů je aplikován v psychoterapii, zatímco funkční model i v ostatních oblastech aplikace (Joines, 1976). Proto pro potřeby této práce se zaměřím na funkční model egostavů, protože andragogická intervence není psychologickou intervencí.

Berne (2012, s. 26) uvádí, že „*termín egostav je zde jen proto, aby označoval stavy mysli a s nimi spjaté vzorce chování, jak se přirozeně objevují, a vyhýbal se v první řadě užívání vykonstruovaných pojmů jako „instinkt“, „kultura“, „superego“, „animus“, „eidetický“ atd.*“. Tímto se Berne vymezuje vůči jiným psychologickým přístupům, dle mého názoru především vůči psychoanalýze, i když jí byl hodně ovlivněn.

Egostavy jsou vysvětleny třemi pragmatickými absolutními pravdami a třemi obecnými hypotézami (Berne, 2012, s. 31): 1) Každý dospělý jedinec byl jednou dítě. (Relikty dětství přežívají do pozdějšího života jako kompletní stavy ega - *archeopsychické relikty*.), 2) každá lidská bytost s dostatečně funkční mozkovou tkání je potenciálně schopna objektivního hodnocení skutečnosti. (Objektivní posuzování skutečnosti je funkcí spojitých egostavů, nikoliv izolovanou „duševní schopností“ - *neopsychické fungování*.) a 3) každý jedinec, který se dožil dospělosti, měl buď fungující rodiče, nebo někoho, kdo je zastupoval. (Výkonnou



moc za jedince může převzít kompletní egostav jiného jedince, jak bylo pozorováno - *exteropsychická funkce*.) Na základě toho jsou vytvořeny egostavy Dítěte pro archeopsychické relikty, egostav Dospělého pro neopsychické fungování a egostav Rodiče pro exteropsychickou funkci. Drego (1993) definuje egostavy jako realitu, která obsahuje vnitřní pocity a vnější chování.

Způsoby diagnostiky egostavů jsou behaviorální, sociální, fenomenologická a historická. Behaviorální byla rozpracována do jednotlivých podob neverbálních projevů a často používaných slovních obrátů a formulací (Berne, 2005a, s. 133 - 136). Toto dalo základ funkčnímu modelu egostavů, který rozpracoval Dusay (1972).

Funkční model egostavů pojímá tři základní egostavy – Rodič, Dospělý a Dítě, současně ale rozlišuje na další egostavy: Kontrolující Rodič, Pečující Rodič, Dospělý, Svobodné Dítě a Adaptované Dítě (Stewart, Joines, 1987, s. 21 - 29). Kontrolující Rodič vytváří jasnou strukturu, dává řád, ovšem může být i nekonstruktivně kritický. Pečující Rodič poskytuje podporu, která může být vyžádaná ale i nevyžádaná. Dospělý se zaměřuje na podstatu věci a řeší situace racionálním způsobem. Adaptované Dítě se v žádoucích situacích dokáže přizpůsobit, v některých situacích ovšem až příliš. Svobodné Dítě je kreativní, často bez ohleduplnosti k ostatním. Každý egostav má jak pozitivní stránku věci, tak i negativní, čehož využili další autoři (Temple, 1999, Mountain, 2011).

V současné transakčně analytické literatuře neexistuje jednotné pojmání teorie egostavů. Liší se například v pojmosloví, v některých případech i v obsahu.

## **Teorie transakcí**

Transakce se sestávají z jednoho podnětu a jedné reakce a tvoří jednotku společenského styku, nazývají se transakcemi, protože každý z účastníků z ní něco získává, a proto se také do ní zapojují (Berne, 1997, s. 28). Tak jak egostavy mohou posloužit k pochopení jedince, transakce mohou posloužit k pochopení chování mezi dvěma a více lidmi (Steiner, 1974, s. 33 - 34). Transakce navazují na funkční model egostavů.

Můžeme rozlišit celkem čtyři typy transakcí: komplementární<sup>27</sup>, křížovou, dvojitou a trojúhelníkovou (Berne, 1997, s. 22 - 29). S transakcemi jsou spojeny i tři pravidla. První zní, že komplementární transakce může pokračovat do nekonečna (Berne, 1970, s. 33), druhé říká, že v případě křížové transakce musí jeden nebo oba účastníci komunikace změnit užívaný egostav, aby mohli nadále komunikovat (Stewart, Joines, 1987) nebo komunikace zanikne (Harris, 1997, s. 101), a konečně třetí pravidlo, že při dvojitě transakci je potřeba reagovat na psychologickou rovinu, nikoli na sociální (Berne, 2005, s. 227).

U komplementární transakce záleží, jaký egostav je použit u činitele a současně který egostav je oslovován u respondenta, dále na reakci respondenta (a jeho konkrétního egostavu) na egostav činitele (Berne, 2005, s. 223 - 225). Můžeme říct, že činitel zve respondenta do komunikace s jasně danými egostavy a ten to akceptuje (Napper, 2010, s. 80), probíhá to tedy v mezích zdravých lidských vztahů (Berne, 1970, s. 32). Tento typ transakce můžeme taky chápat jako paralelní, protože ve znázornění jsou zaznamenány podnět činitele a reakce respondenta rovnoběžně (Stewart, Joines, 1987, s. 60).

Transakce, která přeruší spojení a často způsobí problémy, se nazývá křížová (Berne, 1970, s. 34), je to taková, kdy odpověď přichází z jiného než očekávaného egostavu (Schlegel, 2007, s. 220). Berne (1997, s. 22 - 25) se ve vymezení křížových transakcí sám posunul od vymezení „že způsobuje problémy“ po jasné strukturování. Vymezil, že celkem existuje 72 možných způsobů křížových transakcí.

Dvojitá a trojúhelníková transakce byla nejprve pojímána jako jeden typ transakce s psychologickou a sociální rovinou (Berne, 1970, s. 37), následně ale byla rozdělena na typy dva s rozdílem používaných egostavů - v trojúhelníkové transakci je používán pouze jeden z egostavů činitele, zatímco v dvojitě transakci jsou používány egostavy dva (Berne, 1997, s. 25). Původně byla dvojitá transakce pojímána jako součást hry (Berne, 1996, s. 157). Dvojitá transakce je taková, kdy činitel použije své dva egostavy pro sdělení a současně hovoří na dva egostavy respondenta. Pro ilustraci může posloužit flirtování (Berne, 1970, s. 37). Trojúhelníková transakce je potom taková, kdy činitel použije jeden ze svých egostavů (nejčastěji egostav Dospělý) a oslovuje respondentovy dva egostavy (nejčastěji egostav Dospělého a Dítěte). Lze uvést příklad, kdy obchodník oslovuje egostavy Dospělý a Dítě, očekává ovšem impulsivní reakci z egostavu Dítěte, které si zboží či službu koupí (Stewart,

---

27 V přeložené transakčně analytické literatuře se často používá pojem „doplňkové“. Osobně preferuji pojem „komplementární“, protože mnohem více uvozuje to, že dvě věci do sebe zapadnou. „Doplňk“ z mého pohledu působí více jako adaptace na stimul, než jako rovnocenná odpověď.

Joines, 1987, s. 67). Z mého pohledu se jedná o typ transakce, kdy je ovlivňováno jednání respondenta, a tudíž jako takové ho můžeme označit buď jako motivační, případně jako manipulační.

Podle Vybírala (2009, s. 186) má rozbor transakcí v některých místech blízko k rozboru dvojných vazeb u paloaltských autorů, připomíná i rozbor symetrie a komplementarity ve vztazích a komunikačních segmentech.

## **Teorie strukturování času**

Berne jako psychoterapeut se zabýval i tím, jak lidé strukturují svůj čas v rámci komunikace s druhou osobou (Berne, 1970) a při pobytu ve skupině (2005b, s. 146-156). Potřeba strukturování času podle něj vyplývá ze základních hladů člověka, kterými jsou hlad po podnětech, hlad po uznání a hlad po struktuře (Berne, 1997, s. 29).

Je vymezeno celkem šest způsobů trávení (strukturování) času, které jsou na sebe navazující<sup>28</sup>. Jsou jimi stažení se, rituály, povídání, činnost, hry a intimita. Každý způsob trávení času s sebou nese i vkládané emoční riziko, se kterým do komunikace lidé vstupují. Nejbezpečnějším způsobem je stažení se, kdy člověku žádné riziko nehrozí, nejrizikovějším je potom intimita<sup>29</sup>. Nyní pouze ve stručnosti popíšu jednotlivé způsoby, kromě her, protože se jim věnuji samostatně v části *Teorie her*.

Stažení se představuje stav bez otevřené komunikace (Berne, 1997, s. 30), únik do fantazijního světa, fyzické bytí s mentální absencí, případně jako autistickou transakci, při které člověk se zájmem sleduje komunikaci (a je jedno, jestli ve dvojici nebo ve skupině), ale nijak nereaguje (Berne, 2005b, s. 146).

Jako nejjednodušší forma společenské činnosti jsou rituály (Berne, 1970, s. 39). Jsou to stereotypní, předvídatelné výměny jako pozdrav. Mají povahu signálů vzájemného porozumění (Berne, 1997, s. 30). Jejich jednotkou je stroke (Berne, 2005a, s. 231). Blíže ke stroke se vyjádřím v části *Teorie strokes*.

Povídání je velmi podobné rituálům jenom s tím rozdílem, že transakce není natolik předpověditelná (Berne, 2005a, s. 231) a že má charakter větných výměn (Berne, 1997, s. 30),

---

<sup>28</sup> Berne si ve svých knihách rozporuje. V knize *What Do You Say After You Say Hello?* uvádí jiné pořadí než v knize *Principles of Group Treatment*. Konkrétně se jedná o „povídání“ a „činnost“, které jsou zaměněné. V knize *Games People Play* dokonce „aktivitu“ ani neuvádí.

<sup>29</sup> Konzultace s Čepická, B.

nikoliv tedy pouze slov. Pokud do povídání vstoupí přetvářka, pak už mluvíme o hře (Berne, 2012, s. 93).

Způsob trávení času nazývaný aktivita, též označovaný jako práce (Berne, 1997, s. 30, 2005a, s. 231), jsou většinou transakce na úrovni Dospělý – Dospělý a jsou orientované na vnější skutečnosti, tedy na předmět činnosti.

Intimitu můžeme rozlišit na oboustrannou a jednostrannou, kdy oboustrannou můžeme definovat jako upřímný vztah bez her spojený s dáváním a bráním bez jakéhokoliv využívání, a jednostrannou, kdy jedna strana je upřímná a neziskuchtivá, zatímco druhá toho zneužívá (Berne, 1997, s. 32). Hay (2012, s. 169) používá místo termínu intimita termín blízkost a definuje ji jako dostatečnou důvěru ke sdělování skutečných pocitů a upřímné sdělování názorů.

## **Teorie her**

Hry mohou být definovány jako sada po sobě jdoucích dvojitých transakcí se skrytou motivací vedoucích k jasně definovanému vyvrcholení (Berne, 2005a, s. 153), jejímiž přínosy mohou být potvrzení vlastní existence, vnitřní uspokojení, snaha vyhnout se nepříjemné situaci či strukturování času ve společnosti (Berne, 1978, s. 79 - 80). Hry jsou běžnou součástí každodenního života, psychicky narušení lidé ovšem mají potřebu je hrát s větší vervou (Berne, 1970, s. 194). Cíl hraní her se v teorii modifikoval ze získání pocitu co největšího uspokojení (Berne, 1970, s. 66) na potvrzení scénáře (Berne, 1997, Steiner, 1974).

Hra je ve svém původu nečestná, protože obsahuje soutěžní a konfliktní prvky, její výsledek je vzrušující a často i dramatický (Berne, 1970, s. 52). Stálost her je dána tím, že se předávají z generace na generaci v podobě výchovy, jedinci pak ve společnosti vyhledávají partnery pro hraní svých her (Berne, 1970, s. 192 - 193).

Hry můžeme sledovat v několika fázích (Berne, 1970, s. 69), první fáze hry, též nazývaná jako první stupeň, je v okolí iniciátora hry společensky akceptovatelná, může to být pojímáno i jako vtip. Druhá fáze hry, též označovaná jako druhý stupeň, nepůsobí trvalou či nenapravitelnou škodu, jsou hrány spíše v ústraní. Stewart a Joines (1987, s. 235) uvádí příklad, který můžeme použít i do prostředí koučinku, kdy koučovaný si nestěžuje na proces, ale po opuštění místnosti jde za nadřízeným kouče a podává formální stížnost na

nekompetentnost. Hra třetího stupně „se hraje na výdrž a končí buď na chirurgii, v soudní síni, nebo v márnici“ (Berne, 1970, s. 69).

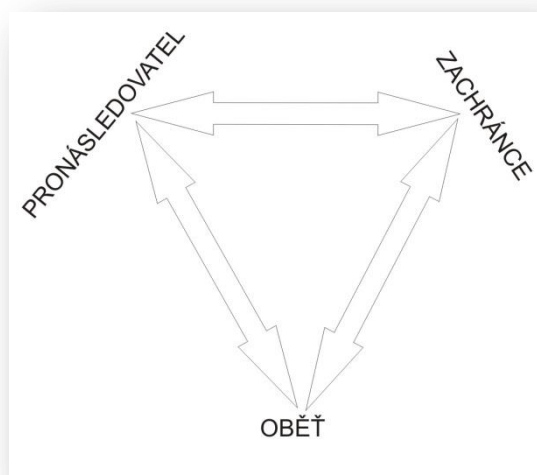
Berne postupem času přišel s tvrzením, že každá hra má svých šest prvků, které na sebe následně navazují. Jsou jimi podfuk, trik, odpověď činitele, spuštění přepínače, překřížení transakcí a získání zisků ze hry (Berne, 1997, s. 32).

$$C + G = R \rightarrow S \rightarrow C \rightarrow P$$

Con (podfuk) + Gimmick (trik) = Response (odpověď) → Switch (přepnutí) → Crossup (překřížení) → Payoff (získání zisků)

Pro jasnější pochopení uvedu příklad hry z prostředí vzdělávání dospělých, kterou Berne nazývá jako „Napálit ho“. Osobně jsem se s touto hrou v minulosti několikrát setkal. Učící se se zeptá školitele na jeho věk. Ten po pravdě odpoví, což učící se očekával. V ten moment učící se reaguje větou: „A vy si opravdu myslíte, že ve vašem věku jste natolik chytrý, že nám máte co přinést nového? Jaké jsou asi tak vaše zkušenosti?!“ s lehce ironickým tónem hlasu. Podfukem v tomto případě je samotná otázka učícího se (nečistý zájem o skutečná fakta), trikem pak sentimentalita školitele. Po následné odpovědi (věku), následuje přepnutí role a překřížení transakce (kritika školitele). Následují zisky pro jednotlivé účastníky – pro učícího se zisk v podobě dobrého pocitu, pro školitele pot na čele.

Berne rozpracoval svou teorii především v knize *Games People Play*, kde popsal nespočet her, se kterými se ve své praxi setkal. Jedná se o konkrétní hry, nikoli o generalizovaný model her. To poskytl v podobě formule G v knize *What Do You Say After You Say Hello?*. Zjednodušení modelu her provedl Berneho spolupracovník Steve Karpman (1968), jehož model je označován jako Karpmanův dramatický trojúhelník. Kromě Berneho rozpracovali hry i další autoři (například Steiner, 1984, Ernst, 1991), kteří se zaměřili na hry alkoholiků a hry studentů.



Obr. č. 4 – Karpmanův dramatický trojúhelník (vlastní zpracování)

V této práci se nebudu zaměřovat na hry popisované Bernem, protože jeho hry směřují mnohem více do oblasti psychoterapie, zaměřím se více na zobecněný model Karpmana, který z mého pohledu poskytuje přehlednější pochopení her obecně.

Karpman (1968) identifikoval v hrách tři role, kterými jsou oběť, pronásledovatel a zachránce. Hra probíhá přesně podle formule G (Berne, 1997, s. 32), kdy jedna z rolí rozehraje hru, na kterou jiná role reaguje, následně nastane přepnutí a zkřížení a následují zisky. Tento koncept se dá aplikovat jak na hry mezilidské, tak i na hry vnitřní. Karpman (2007) uvádí, že v každé hře můžeme identifikovat 10% OK odpovědí (tj. z pozice Já jsem OK – Ty jsi OK), 10% pravdy a 10% totální lži, současně zmínil, že 10% populace reaguje stejným způsobem.

## **Teorie scénářů**

Berne (1997, s. 37) pracuje s hypotézou, že „... každý člověk se již v raném dětství rozhodne, jak bude žít a jak zemře a tento plán, který nosí v hlavě ať jde kamkoli, se nazývá scénář. Jeho každodenní chování může být určeno jeho intelektuálními schopnostmi, ale důležitá rozhodnutí jsou již učiněna. ... Možná to není to, co by chtěl, ale jak by chtěl, aby to bylo.“, kterou dále rozpracovává do tzv. protokolu, který je vytvořen v raném dětství, často do pěti let života (Berne, 2005a, s. 167). Scénář můžeme také chápat jako rozsáhlejší a komplexnější soubor her (Berne, 2012, s. 111). V Berneho textech je zřejmé, že vnímá scénář jako něco negativního. Později je scénář pojímán jako základ naší identity a zdroj našich životních zkušeností (English, 2010), či jako sbírka rozhodnutí zajišťujících přežití (Goulding a Goulding, 1976).

Steiner (1974, 2010) přišel s myšlenkou scénářové matice, v rámci které tvrdí, že přenos scénáře probíhá tak, že na vědomé úrovni významní druzí, kterými jsou nejčastěji matka a otec, předávají vzkazy ve formě příkazů (drivers). Tyto příkazy pak naplňují egostav Rodiče. Současně ale vysílají nevědomé neverbální signály, které jsou chápány jako zákazy (injunctions). Existují ovšem i názory, že vzkazy jsou ukládány v egostavu Dítěte, který obsahuje všechny tři egostavy – Rodiče, Dospělého a Dítě a mluví se o tzv. Rodiči v Dítěti apod. (English, 1972). Teorii driverů následně rozpracoval Kahler (1975), teorii injunctions Gouldingovi (1976). Oběma zmíněným se budu věnovat v samostatné části.

Můžeme rozlišit několik scénářů. Vítězný scénář je scénář někoho, kdo dosahuje svého deklarovaného cíle (Berne, 1997) a jako důsledek dělá svět lepším místem k životu

(Goulding, 1976). Pokud dotyčný nedosáhne deklarovaného cíle a necítí se ohledně toho v pozici OK, potom mluvíme o prohře nebo tragédii. Scénář prohry sledujeme v několika stupních, první stupeň představuje situaci, kdy prohry a ztráty jsou mírné natolik, aby o nich dotyčný mohl diskutovat ve společnosti. Druhý stupeň představuje natolik závažné prohry, aby to nebylo akceptovatelným tématem pro konverzace ve společnosti. Třetí stupeň je tragický, často vrcholí smrtí, vážným zraněním nebo nemocí anebo zákonitou krizí. Pro potřeby této práce je podstatný první stupeň.

### **Teorie hladů a strokes**

Transakční analýza disponuje i vlastní motivační teorií, která je představována pomocí tzv. hladů. Těmito hlady jsou hlad po podnětech, po uznání a po struktuře (Berne, 1997, s. 29). Hlad po podnětech představuje potřebu získávat nové informace, nové zážitky a zkušenosti. Hlad po uznání je charakterizován touhou být oceněn, případně i uznána existence jako taková. Není to pouze ve smyslu pochvaly, ale také uznání vlastní existence, která může být projevena i negativním způsobem. Hlad po struktuře je touha chápat věci v souvislostech a mít je jasně naplánovány.

S hladem po uznání úzce souvisí tzv. strokes<sup>30</sup>. Strokes byly nejprve definovány jako jednotky rituální transakce (Berne, 2005a, s. 249), posléze jako akt projevení uznání (Berne, 1970, s. 17). Strokes jsou děleny na verbální a neverbální, pozitivní a negativní a na podmíněné a nepodmíněné (Stewart, Joines, 1987, s. 73). Verbální je pomocí slov, neverbální jak pomocí gest, tak i haptických projevů. Pozitivní strokes přinášejí radost či potěšení, negativní potom bolest (a to jak psychickou, tak i fyzickou). Podmíněné strokes reagují na nějaký čin, nepodmíněné jsou potom bezděčné. V tomto kontextu můžeme tedy chápat, že jakákoliv transakce je stroke. Steiner (1974, s. 271 - 276) přichází s myšlenkou ekonomie stroků, která představuje zákazy získané od významných druhých v procesu výchovy. Těmito zákazy jsou: nedávej pohlazení, neříkej si o pohlazení, nepřijímej pohlazení, neodmítej pohlazení a nedávej pohlazení sám sobě.

---

<sup>30</sup> Pojem „stroke“ je možné přeložit do češtiny několika možnými způsoby. Rozhodl jsem se ovšem ponechat vzhledem k českým ekvivalentům těchto výrazů (úder, pohlazení) a jejich konotátům pojem nepřeložený.

## **Teorie kontraktování**

Jedna z velmi podstatných teorií transakční analýzy je teorie kontraktování, která se zaměřuje na vzájemný vztah. James a Jongeward (1973) definují kontrakt jako závazek egostavu Dospělého sama sobě k realizaci určité změny. Podle Stewarta a Joinese (1987, s. 260) kontrakt specifikuje kdo jsou jednotlivé strany kontaktu, co budou společně dělat, jak dlouho vztah bude trvat, jaký cíl či výstup celého procesu by měl být, jak poznají, že cíle či výstupu bylo dosaženo a taktéž jak to je přínosné či příjemné pro klienta.

Teoretický koncept sloužil především pro specifikování obou stran, o co jim společně jde. Taktéž se kontrakt rozděloval na organizační kontrakt – administrativní podmínky – a psychologický kontrakt – týkající se změny (Stewart, Joines, 1987, s. 260).

English (1975) na základě myšlenek o vytváření smlouvy – vzájemného kontraktu – mezi terapeutem a klientem v rámci skupinové terapie (Berne, 2005a, s. 87 - 97) a nutností splnění podmínek, že se jedná o vzájemný souhlas, platnou úvahu, kompetentnost obou stran a právoplatnost předmětu dohody (Steiner, 1974, s. 243 - 250) sestavila model tzv. třístranného kontraktu, či třístranné smlouvy.

Třístranný kontrakt se postupně rozvinul i do dalších oblastí aplikací a zaměřil se na vytvoření kontraktu například mezi vzdělavatelem, účastníky a zadavatelem (např. Hay, 2012, s. 24). Např. v koučinku se používá třístranný kontrakt pro určení vztahu mezi koučem, koučovaným a nadřízeným koučovaného (zadavatelem).

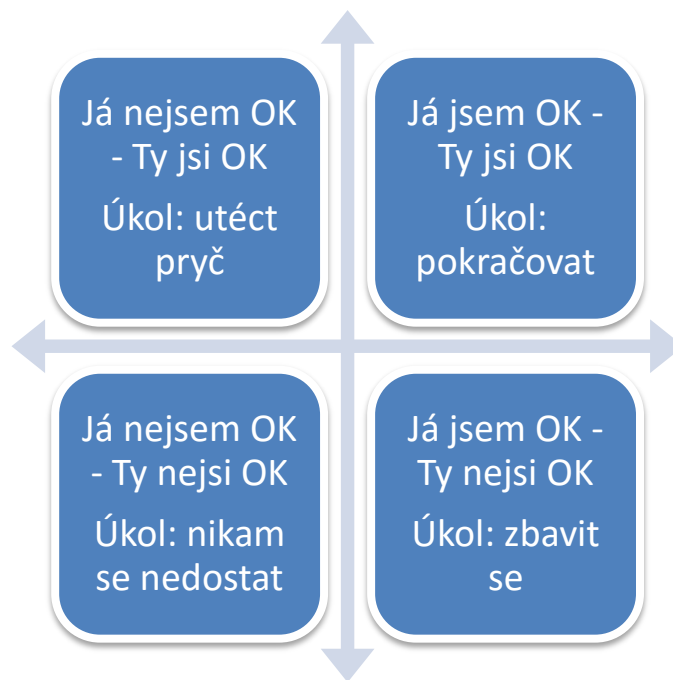
## **Teorie životních pozic**

Konceptem, který je postaven na teorii Berneho ale není jeho původní, je teorie životních pozic, kterou rozpracoval Ernst (1971) a následně Harris (1997). Jedná se o teorii mezilidského jednání. Tato teorie se stala i dále rozvíjenou (např. Hay, 2012), rozšíření ovšem nejsou příliš aplikována.

Ernst (1971) vytváří na základě vnímání sama sebe a vnímání druhého člověka kategorie sociálních úkolů, kterými jsou 1) pokračovat, 2) zbavit se, 3) utéct a 4) nikam se nedostat. První kategorii zařazuje do životní pozice Já jsem OK – Ty jsi OK, druhou do Já



jsem OK – Ty nejsi OK, třetí jako Já nejsem OK – Ty jsi OK a čtvrtou jako Já nejsem OK – Ty nejsi OK. Samotné bytí OK můžeme definovat jako záležitost svého přesvědčení o sama sobě a současně svého přesvědčení o druhé osobě (Stewart, Joines, 1987, s. 119). Můžeme to vnímat z pohledu sebevědomí a respektu.



Obr. č. 5 – Životní pozice (vlastní zpracování)

Podle Harrise (1997, s. 63 - 73) jsou všechny pozice kromě *Já jsem OK – Ty jsi OK* autentické, pouze výše zmíněná je naučená a je nutná vědomá změna postoje. Jako univerzální postoj uvádí *Já nejsem OK – Ty jsi OK*. Hlavní přínos Harrise spočívá v rozpracování teorie a zasazení do vývojového modelu člověka.

Hay (2012, s. 46 - 51) rozšířila tuto teorii o rozčlenění pozice OK a nazvala to dispozice diamantu. Rozlišuje zde postoje, chování a emoce, které ve vztahu k druhé osobě mohou být buď v pozici OK nebo not-OK. Na základě toho zpracovala šest situací, které nazvala mučedník, stěžovatel, násilník, poškozený, dobrodinec a ztracený případ.

Teorie taktéž posloužila pro v transakční analýze uváděnou leadership teorii (Wallgren, 1975), která je aplikovaná do oblasti práce.

## Drivers a Injunctions

Jak již bylo zmíněno, drivery a injunctions mají stejný původ, jsou to vzkazy od významných druhých. Drivers jsou příkazy, které jsou pozitivně formulované, injunctions potom zákazy, které mají negativní znění. Teorii driverů rozpracoval Kahler (1975). Tato teorie se dočkala i aktualizace v podobě pozitivního přeformulování na tzv. pracovní styly a zařazení do pracovní oblasti (Hay, 2012, s. 95 - 112). Teorii injunctions zpracovali manželé Gouldingovi (1976).

Kahler (1975) identifikoval celkem pět driverů, kterými jsou příkazy 1) buď perfektní, 2) potěš ostatní, 3) pospěš si, 4) buď silný a 5) snaž se dělat věci tvrdě. Jsou to vzkazy, které člověka vedou k určitým činnostem, můžeme použít formulace „Jsi OK právě tehdy když ... (jsi perfektní, apod.)“. Stewart a Joines (1987, s. 156 - 159) rozpracovali jednotlivé charakteristiky driverů a doplnili, že každý driver je identifikovatelný v použitých slovech, tónu hlasu, gestech, držení těla a ve výrazech obličeje. Tudor (2008) doplnil šestý driver, kterým je „*vem to*“ a má podporovat narcismus. To se ovšem setkalo s kritikou, že nesplňuje předpoklady driverů (Kahler, 2008).

Jak již bylo řečeno, Injunctions jsou zákazy, které vysílají především významní druzí a jsou interiorizovány v dětství. Jedná se o neverbálně udělené zákazy, které jsou následně uloženy v egostavu Dítěte. Gouldingovi (1976) rozlišují následující: nebuď (neexistuj), nebuď to ty (problém identity pohlaví), nebuď dítě (nemá se chovat dětsky a takové jednání odsuzovat), nebuď úspěšný, nedospívej, nedělej to (obava rodiče, že dítě bude lepší), nedělej (nic), nebuď důležitý, nepatří (být nad skupinou, být něčím výjimečné), nebuď důvěrný, nebuď dobrý (zdravý - „nemoc“ jako řešení problémů) a nemysli („Opravdu si myslíš, že jsi tak chytrý?!“).

Teorie drivers a injunctions byla následně rozpracována do teorie personální adaptace (Ware, 1983, Joines, Stewart, 2002). O teorii personální adaptace se zmíním později.

## Teorie pasivity a znehodnocení

Manželé Shiffovi (1971), spolupracovníci Berneho, přišli s teorií pasivity a znehodnocování, kterou vytvořili na základě vytváření symbiotických vztahů<sup>31</sup>. Znehodnocování se děje tehdy, kdy člověk znehodnocuje to, v co věří, to, co cítí, co někdo další řekl, udělal nebo jak se cítil a je to důležitější než co to, člověk aktuálně říká, dělá nebo jak se cítí. Na základě toho kategorizovali čtyři typy znehodnocení, a to 1) znehodnocení problému, 2) znehodnocení důležitosti problému, 3) znehodnocení možnosti řešení a 4) znehodnocení člověka jako osoby. Shiffovi uvádí příklady na plačícím dítěti, vzhledem k zaměření této práce budu demonstrovat na situacích ze vzdělávání dospělých, konkrétně z koučinku: znehodnocení problému může nastat tehdy, kdy koučovaný zmíní několik problémů a kouč vybere jenom některé a některé mlčky přejde, případně když řekne, že to nezapadá do oblasti změny. Znehodnocení důležitosti problému koučem je potenciální v případě, kdy kouč řekne, že to, co zmínil koučovaný, není problém, případně že to tak probíhá vždycky a všude. Znehodnocení možnosti řešení může nastat, když koučovaný řeší problém např. nespokojenost svého nadřízeného a jako výstup se shodnou, že stejně neexistuje nic, čím by se mu zavděčili. Znehodnocení člověka jako osoby může nastat ze strany koučovaných, když řeknou, že je kouč nemá kam dál posunout.

Na základě čtyř typů znehodnocování byla zpracována teorie pasivity (Schiff a Schiff, 1971), kde byly identifikovány čtyři typy pasivního chování a jednání, kterými jsou 1) nicnedělání, 2) maximální přizpůsobení se, 3) agitace (obsahující opakované jednání bez účelu a cíle) a 4) ztráta pracovní schopnosti či násilí. Nicnedělání představuje žádnou reakci jako odpověď na problém. Maximální přizpůsobení se je nejhůře identifikovatelné, představuje stav, kdy je dosažení cíle druhé osoby důležitější než dosažení cíle vlastního. S přílišným přizpůsobením se se pojí o pojem grandiosita. Agitace představuje prostor mezi maximálním přizpůsobením a násilím, jsou to například opakující se situace bez smyslu a jasného cíle. Ztráta pracovní schopnosti či násilí je charakterizováno jako seskupení energie z pasivity směřující k prolomení symbiotického vztahu.

---

<sup>31</sup> Symbiotické vztahy neuvádím jako samostatnou teorii. Bližší popis je k dispozici v kapitole věnující se aplikaci transakční analýzy. Jedná se o stav, kdy v rámci dvou lidí, případně dvou institucí je vytvořen jeden objekt, do kterého jedna osoba poskytuje například svůj egostav Rodiče a Dospělého a druhá osoba svůj egostav Dítěte. Do vztahu tedy nevstupují jako rovnocenní partneři. Schiffovi (1971) pracují s tím, že v symbiotickém vztahu má egostav Dítěte prostor pro to, aby se stal aktivním či naopak pasivním. Forem pasivity, též možno označit jako pasivní agresivity, existuje několik (více viz v textu).

Teorie je aplikovatelná i v teorii her (např. Ingram, 1980), kdy pasivní chování vede k některým hrám. Joines a Stewart (2002) rozšířili teorii osobnostní adaptace (Ware, 1983) o prvky pasivního chování a zpracovali jednotlivé typy u každého typu adaptace.

## Teorie osobnostní adaptace

Ware (1983) v rámci teorii transakční analýzy zpracoval tak zvané osobnostní adaptace. Tuto teorii následně podrobně rozpracovali Joines a Stewart (2002).

Teorie osobnostní adaptace vymezuje celkem šest typů osobnosti v závislosti na jejich jednání v mezilidských situacích, jejich vztahu k řešení problému, jejich komunikačním stylu (příkazování, ptaní, pečování a hraní), jejich preferované oblasti prvního kontaktu (myšlení, pocity či chování), jejich životních vzorců a jejich cílů v oblasti změny (Joines, Stewart, 2002). Ware (1983) klasifikoval jednotlivé typy jako hysterický, obsesivně-kompulzivní, schizoidní, asociální, pasivně agresivní a paranoidní a propojil je s teorií Kahlera a Gouldingových.

Adaptace	Adaptace dle Joinese a Stewarta	Charakteristiky	Popis	Drivers	Injunctions
<b>Schizoidní</b>	Kreativní, denní snílek	Uzavřená pasivita, denní snění, vyhýbání se, držení si odstupu	Plachý, přecitlivělý, excentrický	Buď silný, snaž se dělat věci tvrdě nebo potěš ostatní	Nedělej to, nepatři, nebuď dítě, nebuď důležitý, nedospívej, nebuď důvěrný, nemysli
<b>Hysterická</b>	Entusiastický, přehnaně reagující	Popudlivost, emoční nestabilita, přehnané reakce, dramatičnost, zvýšená pozornost, svůdnost	Nezralost, sebestřednost, ješitnost, nezávislost	Potěš ostatní, snaž se dělat věci tvrdě a pospěš si	Nebuď (neexistuj), nedospívej, nebuď důležitý, nemysli
<b>Obsesivně-kompulzivní</b>	Zodpovědný workaholik	Konformita, schopnost sebeuvědomování se	Perfekcionismus, sebestlačení, svědomitost, oddanost, napjatost	Buď silný, buď perfektní	Nebuď dítě, nepociťuj, nebuď důvěrný, nebuď dobrý
<b>Paranoidní</b>	Skvělý skeptik	Rigidita myšlení, přehánění, projektování	Přecitlivělost, podezřívavost, žárlivost, závistivost	Buď silný, buď perfektní	Nebuď dítě, nebuď důvěrný, nebuď dobrý, nepatři

<b>Asociální</b>	Okouzlující manipulátor	Konflikt ve společnosti, nízká frustrační tolerance, potřeba zážitků a dramatických okamžiků	Sobeckost, necitelnost, nespolehlivost	Buď silný, potěš ostatní	Nedělej to, nebuď důvěrný, nebuď dítě, nebuď dobrý
<b>Pasivně agresivní</b>	Hravý s odporem	Nelibost agresivních osobností	Vytvářející překážky, tvrdohlavost	Snaž se dělat věci tvrdě, buď silný	Nepatři, nebuď důvěrný, nebuď dobrý, nemysli

Tab. č. 1 – Teorie osobnostní adaptace (vlastní zpracování na základě Ware, 1983, Joines, Stewart, 2002 a Hay, 2012)

### Teorie vývoje – cyklus rozvoje

Levin-Landheer (1982) zpracovala vývojovou teorii, jejíž aplikace je potom jak v oblasti vzdělávání, tak v organizacích. Ideové vzory můžeme vidět jak v uspokojení hladů (Berne, 1997), tak i v egostavech (Berne, 2012). Zpracovala cyklus rozvoje, v rámci kterého se, dle ní, rozvíjí jak člověk v dětském věku, tak i v dospělém. Vývoj je současně spojen se scénářovým vývojem (Newton, 2006).

Cyklus je složen ze sedmi etap, kterými jsou 1) bytí (existence), 2) děláni, 3) myšlení, 4) identita, 5) dovednosti, 6) regenerace a 7) recyklace, která představuje potřebu zopakování cyklu. Každá etapa je charakteristická danou potřebou a jejím uspokojením. V etapě bytí (existence) je nutná sounáležitost a možnost vytvoření psychologických hranic s ostatními osobami. V druhé etapě nazvané děláni je nutné poskytnout dostatek stimulů praktickou činností než o tom pouze přemýšlet. Etapa myšlení zahrnuje uvědomění si vlastní kontroly nad procesem učení, možnost komparovat vlastní naučené se s ostatními. Etapa nazvaná identita je spojena s naší starou identitou a potřebou budování nové. Etapa dovednosti zahrnuje možnost experimentování s povolením dělat chyby. V rámci poslední etapy – regenerace – se člověk uvolňuje od významných druhých (jako rodiče, tak třeba koučové, mentoři) a začíná se rozhodovat a používat naučené sám za sebe.

Aplikace této teorie jsou jak v edukaci (např. Napper, 2010, s. 39 - 41), tak v organizacích (např. Hay, 2009, s. 162 - 167).

## Teorie rolí

Pro potřeby aplikace v oblasti organizací vznikají v teorii transakční analýzy i dílčí teorie, které využívají již etablovaných konceptů. Jednou z nich je i teorie rolí (Schmid, 2008). Teorie vychází z teorie skupin (Berne, 2005a). Role je přitom chápána jako koherentní systém postojů, pocitů, chování a perspektiv na realitu a na související vztahovou síť. Schmidova teorie rozlišuje role organizační, role profesní a role osobní. Podstatou této teorie je, že veškerou komunikaci, ale i pracovní výkonnost, ovlivňují jednotlivé role a především střet rolí (když někdo například v rámci jedné situace má roli jak profesní, tak i osobní). Příkladem v andragogické praxi by mohla být situace, kdy kouč není pouze odborníkem v oboru, ale současně je i manžel nadřízené koučovaných.

Schmid (2008) dále popisuje tři typy leaderů, a to 1) leadera, který nese zodpovědnost za výsledky, které jsou buď úspěšné či neúspěšné, 2) efektivního leadera, který přednese skupině či týmu možnosti řešení a který je často následován a 3) psychologického leadera, který řeší úzkosti (problémy) členů skupiny proti vznikajícím hrozbám. Na základě toho stanovuje odlišné typy transakcí.

### 3.4 Kritika transakční analýzy

Transakční analýza se setkala s kritikou spíše v minulosti, kdy byla vytvořena Ericem Bernem. V soudobé odborné literatuře věnující se psychologickým, a pak především psychoterapeutickým přístupům bývá transakční analýza zmiňována sporadicky. Nejčastěji v kontextu psychoterapeutické praxe a ještě s poznámkou, že tento přístup je využíván v rámci eklektické psychoterapie, kdy terapeut volně využívá metody rozdílných psychoterapeutických přístupů (např. Atkinson, 2003). Dokonce v oblasti psychoterapie na území USA je předpovídán její ústup (Vybíral, 2010, s. 33). Transakční analýza ovšem není aplikována pouze v oblasti psychoterapie, naopak se mnohem více rozvíjí její aplikace v ostatních oblastech. Je nutné taky zmínit, že v západních zemích (např. USA, Anglie, Německo, Francie, Itálie) je transakční analýza mnohem více etablována na univerzitách, než v zemích bývalého východního bloku. Hlavní námitky jsou k chybějícím výzkumům potvrzující teorii, která je více založená na intuici a pozorování než na výzkumných výsledcích<sup>32</sup>. Příkladem může být vymezení egostavu Dospělého, které je více intuitivní, než vědecké (např. James, Jongeward, 1973, s. 34). Řadě transakčně analytických nástrojů (dotazníky egostavů, driverů apod.) chybí standardizace a u některých je pochybná i validita. Pro potřeby této práce jsem se inspiroval Stewartem (1992), který odkazuje na kritiku Kovala a Yaloma. Zaměřím se i na reakce, které Berne vůči svým oponentům měl, protože řešil kritiku i v rámci svých děl (např. Berne, 1997).

Joel Kovel (1976) byl nadšen teorií her Erica Berneho a především jeho pragmatickou terapií s rodinnými prvky. Berneho popisoval spíše jako trénovaného freudiánského analytika než jako transakční analytika. Současně ale kritizoval Berneho v kontrastu s Freudem, který byl schopen kriticky popsat psychologicko-historické rozložení sil vytvořením teoretické abstrakce superega a id. Podle něj Berne zjednodušením teoretických abstrakcí superega a id na banální jednoduchosti – aktuální egostavy – teorii přeměnil na kašpárky<sup>33</sup> v komediálních situacích. Kritika tedy směřuje k příliš zjednodušujícímu pohledu na teorii Freuda<sup>34</sup>. Kovel také kritizuje to, že ideální změnou v transakční analýze je potvrzení stanoveného řádu (tedy kritika základní filozofie Berna (např. 2005), že všichni jsou OK) přijetím egostavů

---

<sup>32</sup> Čerpám z konzultací s prof. Julie Hay a Kristinou Bjarovic Car, PhD.

<sup>33</sup> V originálu použit pojem „buffoons“, který lze přeložit jako šašek, kašpar či klaun. Vzhledem ke kontextu se přikláním k výrazu „kašpárek“. Jedná se o expresivní označení pojmů Rodič, Dospělý a Dítě.

<sup>34</sup> Z mého pohledu se jedná i o kritiku pojmů, které Berne použil (Rodič – Dospělý – Dítě). Jak Berne sám psal (např. Berne, 1997), jeho knihy jsou nejen pro odbornou veřejnost, ale i pro laickou.

Dospělého a jeho definicí reality. Na kritiku Kovala nemohl Berne reagovat, protože byla publikována až po jeho smrti.

Na kritiku Kovala reagují Stewart a Joines (1987, s. 17-18) s uznáním, že v teorii Freuda a Berneho je spousta podobností, ovšem existují tři hlavní rozdíly, kterými jsou: možnost pozorovatelnosti jednotlivých egostavů (Rodič, Dospělý, Dítě) zatímco superego, ego a id jsou pouhé teoretické koncepty. Jako příklad uvádějí, že člověka nemůžeme pozorovat či poslouchat a přitom usoudit, že je v jeho superegu, zatímco můžeme na základě pozorování identifikovat jeho egostav Rodiče<sup>35</sup>. Jako další rozdíl uvádějí to, že Freudovy tři stavy osobnosti jsou generalizované, zatímco Berneho teorie vychází z toho, že egostavy jsou naplňovány vlastními zkušenostmi a pocity<sup>36</sup>. Jako třetí rozdíl uvádějí, že jednotlivé vlivy superega, ega a id jsou identifikovatelné ve všech egostavech<sup>37</sup>. Berne (2005, s. 216) by jistě doplnil, že egostavy jsou prožitkové behaviorální skutečnosti. Stewart (1992, s. 110 - 113) reaguje i na Kovelovu kritiku stavu OK<sup>38</sup>, který Berne (1996, s. 270) označuje jako konstruktivní a existenciálně jediný možný<sup>39</sup>. Stewart míní, že stav OK je zdravá pozice, v rámci které může být člověk souvisle autentický ve svých reakcích v časovém kontextu tady a teď. Jiné reakce<sup>40</sup> jsou neautentické, protože se člověk pro ně rozhodl v minulosti.

Na kritiku egostavu Dospělého reaguje Hay (2012, s. 34) objasněním funkce Dospělého. Ten podle ní je funkční tehdy, kdy člověk může dělat souvislá rozhodnutí o tom, co chce dělat. Takové jednání potom člověka neochraňuje před instinktivním jednáním a chováním, pomáhá mu ovšem racionalizovat své chování a rozhodování v kontextu všech známých souvislostí (bez spontánnosti). Berne (1996, s. 19 - 20) vyznačuje egostav Dospělého tím, že zvažuje možnosti a pravděpodobnosti na základě zkušeností. Kovelova kritika v tomto ohledu je tedy z mého pohledu lichá, protože transakční analýza nevytváří jedinečnou definici reality (mohli bychom říct „normálnost“), ale podporuje člověka ke komparaci situace s minulými zkušenostmi a racionálnímu rozhodnutí v kontextu tady a teď.

---

<sup>35</sup> Z mého pohledu je uvedený příklad částečně irrelevantní, protože Stewart a Joines využívají pouze funkční model egostavů a nikoliv strukturální. V rámci funkčního modelu egostavů bychom mohli říct, že je pozorovatelný egostav Rodiče, v rámci strukturálního modelu egostavů se ovšem může jednat o interiorizovaného Rodiče (tedy egostav Rodiče) v egostavu Dítěte.

<sup>36</sup> Tato reakce je z mého pohledu také irrelevantní, protože Stewart a Joines (1987) využili naopak strukturální model egostavů, který je pro každého jedince jedinečný, naopak funkční model egostavů je generalizovaný, to znamená, že jsou popsány jednotlivé projevy generalizovaného Rodiče, generalizovaného Dospělého a generalizovaného Dítěte (srov. např. Berne, 1997, s. 19 - 21).

<sup>37</sup> Pro toto tvrzení opět zvolili strukturální model egostavů a nebrali zřetel na funkční model egostavů.

<sup>38</sup> V anglicky psané literatuře se používá „OKness“, jedná se o životní pozici Já jsem OK – Ty jsi OK.

<sup>39</sup> Ostatní označuje v psychotherapeutickém kontextu jako paranoidní, depresivní a schizoidní.

<sup>40</sup> Jedná se o pozice Já jsem OK – Ty nejsi OK, Já nejsem OK – Ty jsi OK, Já nejsem OK – Ty nejsi OK.



S kritikou transakční analýzy se můžeme setkat u Yaloma (1970, s. 453), který vytýká konvenčnost přístupu a také jeho jazyk. Současně popisuje, že většina konceptů transakční analýzy již byla popsána v letech 1930 - 1970 jiným slovníkem v psychologické literatuře. K tomuto tvrzení můžeme využít reakci Berneho (1996, s. 374), která byla primárně zaměřena na kritiku konceptu Scénářů. Sám Berne uznává, že se jedná o Adlerův životní styl v jiném pohledu, případně propracovanější Jungovy archetypy. Poukazuje i na to, že Freud také čerpal z myšlenek jiných. Stewart (1992) doplňuje, že Yalom ztratil ponětí o základech pozorovatelnosti, kterou právě Berneho teorie dala do povědomí psychodynamického rámce. Yalom také kriticky hodnotí jazyk transakční analýzy, který označuje jako přínosný pro oblast psychoterapie, vidí v něm i srozumitelnost pro běžné lidi.

Berne (1996, s. 369 - 379) věnoval kapitolu své poslední knihy reakcím na kritiky jeho teorie<sup>41</sup>. Zaměřil se na námitky duchovního, filozofického, racionálního, dogmatického, empirického a klinického charakteru. Hlavní duchovní námitkou, se kterou Berne pracuje, je nejistota existence něčeho daného (interiorizovaného Scenáře), co ovlivňuje naše všechna rozhodnutí. Berne (1996, s. 370) reaguje, že „... scénářová teorie nepředstírá, že veškeré lidské chování je řízeno scénářem. Tolik prostoru, kolik je jen možné, ponechává autonomii. A autonomie je samozřejmě jejím ideálem.“ Filozofické námitky zaměřuje především do oblasti transcendentálna, kde jako východisko uvádí autonomii. Racionální námitky potom řeší skrze intuici, kdy nabízí nepravdivá tvrzení, která získal pozorováním a praxí.<sup>42</sup> Jako dogmatickou námitku vidí ze strany psychoanalytiků, že se jedná o práce s vědomím a ne s nevědomím. Na to Berne reaguje tím, že řada psychoanalytiků tvrdí, že pracují s nevědomím, ale ve skutečnosti pracují s vědomou stránkou osobnosti pacienta, stejně jako transakční analýza. Empirickými námitkami chápal především to, jak je možné, že děti z jedné rodiny jsou odlišné, na což reagoval především genetickým vysvětlením a biologickými predispozicemi. Závěrem Berne odmítá myšlenku psychoanalýzy, že pacient nemůže být vyléčen pouze při práci s vědomým materiálem. Podle něj se nevědomí stalo pouze módním a je přeceňováno a většina toho, co je označováno jako nevědomé, je skutečně předvědomé.

---

<sup>41</sup> Jedná se především o kritiku teorie Scénářů. Musíme ale mít na zřeteli, že teorie Scénářů je zastřešující teorií celé transakční analýzy (např. Berne, 1996, s. 33).

<sup>42</sup> Těmito tvrzeními jsou (Berne, 1996, s. 372): „... Lidé (a) neslyší hlasy ve svých hlavách, které jim říkají, co mají dělat a co ne, nebo pokud je slyší, jednají vždy nezávisle (tzn. ani v souladu, ani v rozporu) na nich. (b) Lidé s mnoha různými hlasy, které jim říkají, co mají dělat (tzn. lidé vychovaní v několika pěstounských domovech) si sebou jsou stejně jistí, jako lidé vychovaní v jednom stabilním domově ...“

### 3.5 Shrnutí

Transakční analýza je psychologický přístup založený na humanismu. Byla založena Ericem Bernem v 50. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Existuje několik různých definic tohoto směru, které vytvořil sám Berne. Jednou z nich je, že se jedná o analýzu řetězení jednotlivých transakcí během intervence (jelikož byl Berne psychoterapeut, tak původní myšlenkou bylo během psychoterapeutické intervence), další je, že se jedná o teorii komunikace. Berne označoval transakční analýzu jako sociální fenomenologii. Základními filozofickými předpoklady teorie transakční analýzy je, že každý člověk je OK, každý má kapacitu myslet a každý člověk je schopen změny. Berne tvrdil, že cílem je dosažení autonomie skrze změnu.

Eric Berne byl potomkem polských a ruských imigrantů. Velký vliv na něj měli jeho rodiče. Jeho otec, lékař, ho inspiroval svým přístupem k pacientům a potřebě jejich vyléčení, jeho matka, editorka, zase ke psaní. Řadu let Berne působil jako vojenský psychiatr. Kromě individuální péče poskytoval i skupinovou péči. Filozoficky byl ovlivněn především empirismem, fenomenologií a existencialismem. Ovlivněn byl i psychoanalýzou, absolvoval výcvik u Paula Federna a Richarda Ericksona. Když se chtěl stát psychoanalytikem, byl odmítnut, což ho vedlo k vytvoření vlastní teorie.

Berne založil vlastní pravidelné semináře, nejprve čtvrtěční v Monterey, následně úterní v San Francisco. Na seminářích se soustředili i další odborníci, se kterými rozvíjel teorii transakční analýzy (byli jimi např. Steiner, Goulding, English, Harris a další). V roce 1958 byl tento seminář zařazen do San Francisco Social Psychiatry Seminars, což vedlo k vydávání časopisu a založení International Transactional Analysis Association. V rámci vzniklé asociace vzniklo po Berneho smrti v roce 1970 rozdělení oblastí aplikací transakční analýzy. Byly definovány celkem čtyři oblasti aplikací, kterými jsou psychoterapie, edukace, organizace a poradenství. Zmíněné oblasti aplikací transakční analýzy využívají všechny teorie (koncepty), které jsou v rámci transakční analýzy definovány. Rozdílná je ovšem jejich praktická aplikace a využití. Transakční analýza pracuje s řadou teorií, které vycházejí především od jejího zakladatele Berneho. Řada z nich se dočkala aktualizací a rozšíření. Jsou ovšem i teorie, které vznikly následně na základě myšlenek Berneho.

Berneho spolupracovníci po jeho smrti rozvíjeli transakční analýzu dál. Můžeme identifikovat několik škol transakční analýzy, těmi jsou klasická škola, škola nových rozhodnutí a škola katexe. Z nichž se následně vyvinuly další školy.

Transakční analýza je představována skrze jednotlivé koncepty (teorie). Transakční analýza je ucelený systém, který jednotlivé prvky následně rozpracovává<sup>43</sup>. Mezi nejznámější rozhodně patří teorie her a teorie egostavů. Kromě těchto dvou teorií jsou zpracovány i další, mezi nimi to jsou teorie transakcí, strukturování času, scénáře, hladů a strokes, kontraktování, životních pozic, drivers a injunctions, pasivity a znehodnocení, osobnostní adaptace, cyklu rozvoje a rolí.

Teorie egostavů je představována strukturálním a funkčním modelem egostavů. Pro potřeby práce se zaměřuji na funkční model. Vychází z předpokladu, že v každém z nás jsou tři části osobnosti, a to Rodič, Dospělý a Dítě. Jednotlivé egostavy pak mají charakteristické projevy chování a jednání. Teorie byla dále rozpracována do podoby funkční fluence.

Teorie transakcí se zaměřuje na transakce, což jsou základní jednotky společenského styku. Pomáhá pochopit základní vztahy mezi dvěma a více lidmi. Jsou rozlišovány celkem čtyři typy transakcí, a to komplementární, křížové, dvojité a trojúhelníkové.

Teorie strukturování času představuje způsoby trávení času při komunikaci s druhými. Teorie obsahuje i prvek emočního rizika. Jsou jimi stažení se, rituály, povídání, činnosti, hry a intimita.

Teorie her je jednou z nejznámějších teorií transakční analýzy vůbec. Jedná se o sérii dvojitých transakcí s předpověditelným koncem, která vede k potvrzení životního scénáře. Berne popsal řadu her v partnerském životě. Následně byly popsány hry hrané například alkoholiky, či studenty. Teorie byla generalizována Karpmanem, který vytvořil tří rolový model, který zahrnuje osobu oběti, pronásledovatele a záchránce.

Teorie scénářů vychází z předpokladu, že každý z nás má předem daný životní plán. Berne scénář označoval jako obsáhlejší a komplexnější soubor her. V rámci transakční analýzy jsou rozlišovány vítězné scénáře a scénáře prohry, které se pak dále stupňují.

---

<sup>43</sup> Jako příklad může posloužit teorie her, která byla samostatně popsána v knize *Jak si lidé hrají*. Berne se zaměřil na popisování toho, jak lidé strukturují svůj čas. Na základě psychologického rizika rozdělil několik etap, konkrétně stažení se, rituály, povídání, činnost, hry a intimitu. Hry jsou tedy pouze jedním ze způsobů trávení času.

Teorie hladů (hungers) a strokes je teorie motivace. Lidé podle Berneho jsou hladní po podnětech, uznání a struktuře. Větší soustředění je na hlad po uznání, což je potřeba uznání vlastní existence. S tím je spojena teorie strokes, která rozlišuje způsoby uznávání existence.

Teorie kontraktování působí spíše jako nástroj, jedná se ovšem taktéž o teorii. Základem je nutnost dojednání vzájemného vztahu, a to jak na organizační úrovni, tak na psychologické rovině. English doplnila teorii o tzv. třístranný kontrakt, který zahrnuje i další osoby. To například v oblasti firemního rozvoje pomáhá zahrnout do procesu jak samotného koučovaného a kouče, tak i zadavatele, což je firma.

Teorie životních pozic představuje teorii mezilidského jednání založenou na vnímání sama sebe a druhých. Jsou rozlišovány čtyři životní pozice, kterými jsou: Já jsem OK - Ty jsi OK, Já jsem OK - Ty nejsi OK, Já nejsem OK - Ty jsi OK a konečně Já nejsem OK - Ty nejsi OK. Jednotlivé životní pozice zahrnují sociální úkoly, kterými jsou pokračovat, zbavit se, utéct a nikam se nedostat.

Teorie drivers a injunctions pracuje s nevědomými zprávami, které vysílali významní druzí v průběhu vývoje jedince a které jej ovlivňují v jeho chování a jednání v přítomném okamžiku. Drivers jsou pozitivně formulované zprávy. Nejvíce se pracuje s drivery buď perfektní, pospěš si, dělej druhým radost, buď silný a snaž se dělat věci tvrdě (náročně). Injunctions jsou negativně formulované a představují zákazy, tedy to, co člověk nemá dělat. Teorie byla následně rozpracována do teorie osobnostní adaptace.

Teorie pasivity a znehodnocení vznikla na základě vytváření nezdravých symbiotických vztahů<sup>44</sup>. Jedná se o rozpracování pasivně agresivního jednání. Jsou popsány čtyři typy znehodnocení, a to znehodnocení problému, znehodnocení důležitosti problému, znehodnocení možnosti řešení a znehodnocení člověka jako osoby. Na základě těchto typů byla zpracována teorie pasivity.

Teorie osobnostní adaptace vychází z teorie drivers a injunctions. Je popsáno celkem šest typů osobností v závislosti na jejich jednání v mezilidských vztazích. Těmito typy adaptace jsou schizoidní, hysterická, obsesivně-kompulzivní, paranoidní, asociální a pasivně agresivní.

Teorie vývoje - cyklus rozvoje je vývojová teorie, která má své uplatnění jak ve vzdělávání, tak v organizacích. Cyklus je tvořen sedmi etapami, a to bytí (existence), děláním,

---

<sup>44</sup> Problematice symbiotických vztahů není v práci věnována příliš velká pozornost. Jedná se o stav, kdy dva lidé vytváří jeden egostav. Například první z nich vkládá svůj egostav Rodiče a Dospělého, druhý potom egostav Dítěte. Z mého pohledu se jedná o akční pole oboru psychologie.

myšlení, identita, dovednosti, regenerace a recyklace. Každá etapa je charakteristická určitými potřebami, které je nutné pro zdravý vývoj saturovat.

Teorie rolí je postavena na myšlence, že každá role (a jejich případný střet) ovlivňuje efektivitu plnění dané role. Jsou rozlišeny role profesní a osobní. Teorie zastává názor, že je potřeba jasně ohraničit jednotlivé role a vyvarovat se střetu rolí a hromadění rolí.

Transakční analýza se často setkává s řadou kritik. Největšími kritiky byli především Kovel a Yalom. Hlavní kritické ohlasy jsou zaměřeny na chybějící výzkumy potvrzující jednotlivé teorie, které jsou nahrazeny intuicí a pozorováním. To může podpořit i Berneho ukotvení teorie egostavů, které je založeno na třech pragmaticky formulovaných pravdách. Problémem transakční analýzy a především pak jejích nástrojů je nízká validita a reliabilita.

## 4. Operacionalizace indikátorů

Cílem této práce je operacionalizace indikátorů jako nástroje transakční analýzy v koučování manažerů. V předchozích kapitolách jsem popsal, co je koučink, odlišil ho od ostatních andragogických intervencí a vymezil ho oproti koučovacímu přístupu. Dále jsem popsal transakční analýzu, její teorii a především pak koncepty, se kterými pracuje. V následujícím textu se zaměřuji na problém operacionalizace, tedy konkrétně na její podstatu. Dále v kontextu andragogiky, přesněji učení dospělých (srov. Ives, 2008), stanovuji indikátory plynoucí z teorie transakční analýzy, které mohou být využity jako nástroje při koučování manažerů. V poslední části této kapitoly operacionalizuji jednotlivé indikátory.

### Problém operacionalizace

Katriak (1968, s. 174) tvrdí, že operativní definice (operacionalizace) vychází z Lundbergova tvrzení, že mnohoznačnost a neurčitost pojmů je možné odstranit definicemi opačného charakteru, tj. opisem operací, pomocí kterých se pozoruje, měří a zaznamenává pojem označený jako jev. Katriak byl kritik operacionalizace, což je patrné i v jeho tvrzení, že tento proces vytlačuje tradiční definice (tamtéž). Maříková, Petrušek a Vodáková (1996, s. 717) definují operacionalizaci jako převod výzkumného problému do empiricky šetřitelné, tedy testovatelné podoby, doplňují, že existuje i užší vymezení, které představuje operacionalizaci jako proces transformace pojmů do podoby empirických indikátorů. Jeřábek (1992, s. 27 - 28) rozlišuje nominální definice, kdy výraz je dán synonymem, a operacionální definice, které jsou dány stanovením kroků k pozorování nebo měření jevu.

Blumer (1998, s. 173 - 182) rozlišuje dva přístupy, první spočívá v hledání nových postupů u vágních konceptů<sup>45</sup>, druhý, který nazývá jako operační definice, popisuje jako metodu, v rámci které jsou vágní pojmy převedeny do měřitelné podoby a jasného popisu. Vychází z předpokladu, že u každého konceptu (jehož předchůdcem je vágní pojem) je možné

---

<sup>45</sup> Jedná se o nedostatečně objasněné termíny, které jsou těžce převoditelné do observačního jazyku.

provést operační definici (operacionalizaci) a že výsledná informace může podpořit obsah a samotné mínění konceptu.

Podstatou operacionalizace je definování pojmů a převedení na zkoumatelné znaky (Reichel, 2009, s. 51), tedy převedení pojmů do observačního jazyku<sup>46</sup> (Petrušek, 1993, s. 87) skrze nástroj nazývaný pracovní hypotézy (Disman, 1993, s. 78). Podle Illnera a Foreta (1980, s. 62) operacionalizace slouží k přiblížení se k empirickým poznáním vlastností jevů. Je to ovšem procedura bez přesných pravidel, protože pak by jednomu pojmu musela odpovídat jedna operacionální definice (Petrušek, 1993, s. 87).

Lazarsfeld dle Maříkové, Petruska a Vodákové (1996, s. 718) přichází se sociologickou koncepcí operacionalizace, která vyžaduje vytvoření intuitivní představy pojmu, specifikaci pojmu a jeho rozčlenění na indikátory, následný výběr vhodných indikátorů a konečně formování znaku. Takto vzniklé proměnné znaky musí umožnit klasifikaci a následující studium vztahu korelací.

Problém operacionalizace byl rozpracován i do podoby triangulace, která je zaměřená na propojení kvantitativního a kvalitativního hlediska (Hendl, 1997). Podle Maříkové, Petruska a Vodákové (1996, s. 718 - 719) je východiskem operacionalizace možno detailní a teoreticky propracovaná identifikace problémové situace a následující konceptualizace<sup>47</sup> předmětu zkoumání, která pak podle Reichla (2009, s. 53) vede výzkumníka k tomu, jak s jednotlivými koncepty (v jeho pojetí charakteristikami) zacházet, jak je zjišťovat a měřit.

Illner a Foret (1980, s. 63 - 65) rozlišují konkretizaci a operacionalizaci v užším vymezení. Jedná se ovšem o návazné kroky, kdy konkretizace předchází operacionalizaci, nebo přesněji je její druhou etapou. Konkretizace musí proběhnout ve dvou etapách, kdy první, jimi nazývaná jako teoretická, představuje dezagregaci kategorií, jejich rozklad na dílčí komponenty či charakteristiky a určení vzájemných vazeb mezi nimi. Druhou etapou je pak operacionalizace (jimi uváděná jako její užší vymezení), která představuje hledání empirických indikátorů pro prvky identifikované v prvním kroku<sup>48</sup>. Toto ve své práci nazývám jako indikátory, které následně operacionalizují.

---

<sup>46</sup> Petrušek (1993, s. 87) uvádí, že mají-li být operacionální definice plnohodnotným překladem teoretických pojmů do observačního jazyka, musejí respektovat nejenom výchozí teoretický termín sám, ale celý komplex mimojazykových okolností, které v teoretickém termínu nemohou být přímo fixovány.

<sup>47</sup> Maříková, Petrušek a Vodáková (1996, s. 517) definují konceptualizaci jako tvorbu pojmů odborné terminologie, která je specifická tím, že základ řady pojmů je v přirozeném jazyku a že pojmy mají někdy témař až metaforický charakter. Dle nich konceptualizace předchází operacionalizaci.

<sup>48</sup> Illner a Foret (1980, s. 64) doplňují dva typy procedur, které se uplatňují v závislosti na stupni znalostí o objektu. Sami je nazývají jako ideální typy než postupy v čisté formě používané. První proceduru označují jako taxonomickou, která spočívá v postupném rozkladu dnaého objektu do jeho strukturních prvků. Taková

Výsledek operacionalizace záleží ve stejné míře na zpracovaných teoretických poznatcích týkajících se zkoumaných jevů, na vhodném výběru vlastních pozorovatelných ukazatelů (indikátorů), tak i na vlastním výběru procedur sběru informací o těch ukazatelích, jež jsou zase ukazateli těchto ukazatelů (Nowak, 1975, s. 40).

Operacionalizaci provádím pouze ve verbálním projevu, projevy paralingvistické a neverbální cíleně opomím. Jsem si vědom významného zúžení. Jedná se ovšem o práci andragogickou, nikoli psychologickou. Vycházím z premisy, že koučink je metoda kladení otázek, kde primárním jsou volená slova. Taktéž se zaměřuji na používané modely, které kouč v průběhu koučovacího procesu využívá.

### **Stanovení indikátorů vycházejících z transakční analýzy**

Pro potřeby této práce jsem stanovil indikátory vycházející z teorie transakční analýzy, které jsou z mého pohledu nejvíce kongruentní s andragogickou teorií, konkrétně s teoriemi Knowlese, Kolba a teoretiků transformativního učení Mezirowa a Kegana. Jedná se o koncepty funkční fluence, protože v rámci vzdělávání je ovlivňována celá osobnost dospělého učícího se a současně je patrný rozvoj racionálního vhledu (v jazyku transakční analýzy potřeba rozvoje integrujícího Dospělého), teorii transakcí, protože vzdělávání dospělých je realizováno skrze vzájemnou komunikaci, drivers, které výrazně ovlivňují motivaci k učení a transformaci, a strukturování času, které pomáhá si uvědomit pozici v koučování. Neopomím ani teorii kontraktování, která vyjasňuje vzájemný vztah mezi koučem a koučovaným a pomáhá směřovat k vytyčené změně. Teorie kontraktování není příliš spojena s andragogickými teoriemi, je to ovšem teorie, na které je de facto založen koučink – na dohodě o změně.

Funkční fluence je chápána dle Temple (1999, 2004) a dle Mountain (2011). Z mého pohledu je funkční fluence rozpracování modelu egostavů, proto primárně nevycházím z Berneho. Výše zmíněné autorky na něj ovšem navazují. V rámci operacionalizace je zpracovávána problematika jak kouče, tak koučovaného, protože oba dva vstupují do

---

procedura je statická, deskriptivní a málo způsobilá zachytit dynamiku sledovaného jevu. Druhá procedura, označovaná jako dynamická, se opírá o znalost příčinných a funkčních vztahů mezi jednotlivými prvky daného objektu, či mezi jeho prvky. Dynamický model podle nich lépe postihuje sociální jevy.



koučovacího procesu. Transakce jsou pojímány v původním Berneho vymezení, který rozdělval typy transakcí na primární a sekundární (Berne, 1970, 1997, 2012). V rámci operacionalizace jsou pak zpracovány konkrétní typy transakcí, které kouč v kontextu teorie transakční analýzy používá. Drivers není původní koncept od Berneho, ale od jeho přímého spolupracovníka Kahlera (1975), který systematizoval pět driverů. V rámci operacionalizace tohoto indikátoru jsou popsány konkrétní způsoby práce s jednotlivými drivers u koučovaného. Původní Berneho koncept strukturování času je aplikován v kontextu koučovací pozice a uvědomování si tady a teď. V rámci operacionalizace je popsáno využití jednotlivých způsobů trávení a jejich využití v koučovacím procesu. Teorie kontraktování se soustředí jak na organizační, tak především pak na psychologickou smlouvu, kterou mezi sebou uzavírají kouč a koučovaný.

*Vybrané jednotlivé indikátory transakční analýzy:*

- Funkční fluence
- Transakce
- Drivers
- Strukturování času
- Kontraktování

## **Operacionalizace indikátoru „funkční fluence“**

Teorie funkční fluence byla rozpracována Temple (1999, 2004) a následně Mountain (2011). Podle tohoto modelu, který je taktéž propojen s teorií životních pozic, je patrná potřeba práce s životní pozicí Já jsem OK – Ty jsi OK, která pracuje s pozitivními částmi funkčního modelu egostavů (Temple, 1999), jež pak jako celek je nazýváno jako Integrující Dospělý (Mountain, 2011). Kouč v takovém případě oslovuje tyto egostavy<sup>49</sup>, konkrétně

---

<sup>49</sup> V kapitole věnující se teorii egostavů jsem využil pro popis a rozdělení jednotlivých egostavů dělení dne Stewarta a Joinesa (1987), které je následující: Kontrolující Rodič, Pečující Rodič, Dospělý, Svobodné Dítě a Adaptované Dítě. V textu ovšem dále používám jiné dělení, konkrétně dělení od Mountain (2011) a Temple (1999, 2004). Pro objasnění krátce osvětlím. Temple a následně Mountain rozlišují pozitivní a negativní části egostavů, které nazývají rozličně. Egostav Kontrolujícího Rodiče se tak tedy v jejich pojetí dělí na Strukturujícího Rodiče (pozitivní podoba) a Kritizujícího Rodiče (negativní podoba). Egostav Pečujícího Rodiče

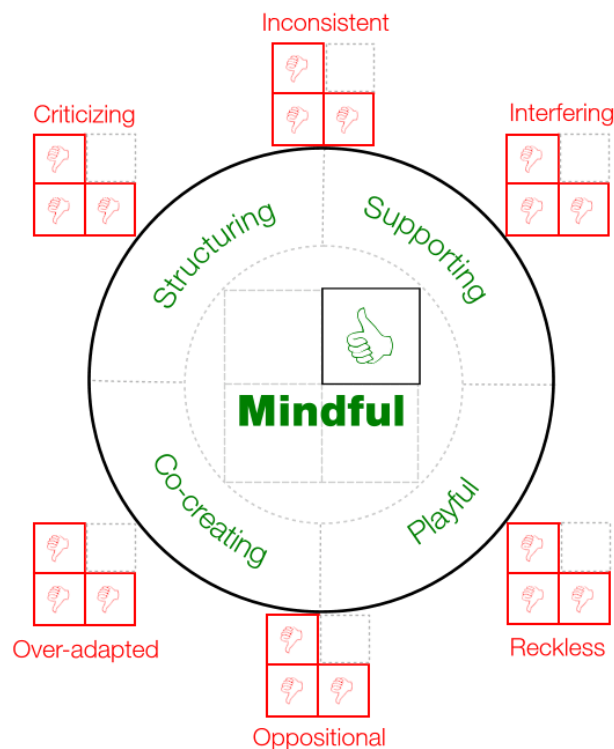
Strukturujícího Rodiče, Podporujícího Rodiče, Dospělého, Kreativní Dítě a Hravé Dítě. Vyhýbá se oslovování Kritizujícího Rodiče, Zasahujícího Rodiče, Přeadaptovaného Dítěte a Bezohledného Dítěte. Zde je logické propojení s Knowlesem (1970), který popsal potřebu rozvíjení dospělých jednotlivců na několika dimenzích (např. ze závislosti k autonomii, z pasivity k aktivitě a další). V kontextu s transakční analýzou to můžeme chápat jako posilování pozitivních podob egostavů a oslabování negativních. Obdobně to můžeme vnímat i u Mezirowa (1996), který hovoří o změně referenčního rámce.

Je vhodné indikátor funkční fluence rozlišit na několik oblastí, zaměřuji se na dvě, a to na kouče a na koučovaného. Pro potřeby této práce věnuji pozornost samotnému kouči, konkrétně jaké egostavy používá, jaké typy otázek klade a současně jaký filozofický přístup ke koučovanému z pohledu tohoto indikátoru má. Druhou oblastí je rozvoj jednotlivých egostavů koučovaného a podnícení vzhledu do problematiky řešené v rámci koučovacího procesu.

Využití jednotlivých egostavů slouží i pro jednotlivé části koučovacího procesu. Pokud využijeme GROW model (Whitmore, 2013), pak kouč využívající transakční analýzu pro potřeby stanovení cíle využívá egostav Strukturujícího Rodiče, pro popis reality potom Podporujícího Rodiče, pro stanovování cílů Kreativní Dítě a pro nastavení otázek „kdo“, „kdy“ a „kde“ využije egostav Dospělého a pro podpoření vůle pak egostav Hravého Dítěte. Dělení ovšem není dogmatické.

---

se dělí na Podporujícího Rodiče (pozitivní podoba) a Zasahujícího Rodiče (negativní podoba). Egostav Adaptovaného Dítěte je děleno na Kreativní Dítě (pozitivní podoba) a Přeadaptované Dítě (negativní podoba). Egostav Svobodného Dítěte je pak dělen na Hravé Dítě (pozitivní podoba) a Bezohledné Dítě (negativní podoba). Model může působit, že ruší egostav Dospělého. Není tomu tak. Naopak je nazýván jako integrující model Dospělého, který integruje pozitivní podoby egostavů Rodiče a Dítěte (Mountain, 2011). Jak jsem již v textu zmínil, transakční analýza má metodologické potíže s vymezením egostavu Dospělého. V tomto případě se nabízí možnost propojení kognitivních procesů s pozitivními částmi egostavů Rodiče a Dítěte.



Obr. č. 6 – Model Integrovaného Dospělého (převzato od Mountain, 2011)

Na základě komparace definovaných kompetencí kouče dle odborné literatury, kterou uvádím v kapitole věnující se koučování, a přehledu kompetencí definovaného International Coaching Federation ve vztahu k osobě kouče jsem dospěl k názoru, že kouč pro efektivní koučovací proces by měl využívat egostavy spojené s životní pozicí Já jsem OK – Ty jsi OK, konkrétně egostavy Strukturujícího a Podporujícího Rodiče, Dospělého, Kreativního a Hravého Dítěte. Z pohledu operacionalizace je toto možné identifikovat skrze kladené otázky a přístup ke koučovanému, což popisuji následně. V rámci ukázek zpracovávám věty v mužském rodě pouze pro zjednodušení.

*Kouč využívající svůj egostav Strukturujícího Rodiče používá věty tohoto typu:*

- Co je vaším cílem?
- Co od našeho setkání očekáváte?
- Máme časový prostor jednu hodinu, čeho přesně byste chtěl dosáhnout?
- Jak poznáte, že jste cíle dosáhl?
- Co se stane, když cíle dosáhnete?
- Co se stane, když cíle nedosáhnete?

- Co přesně děláte, když projevujete ... ?

*Kouč využívající svůj egostav Podporujícího Rodiče používá věty tohoto typu:*

- V čem by vám toto setkání mohlo nejvíce pomoci?
- Čeho se obáváte?
- Co všechno s tím souvisí? Co dalšího?
- Jaký pocit u vás převažuje, když zjistíte, že se vám něco povedlo?
- Můžete mi na škále 1 – 10, kdy 1 je nejmíň a 10 je nejvíc, říct, jak vnímáte ...?

*Kouč využívající svůj egostav Dospělého používá věty tohoto typu:*

- Kdo na to jak reaguje?
- V jakém časovém horizontu to uděláte?
- Co bude první krok, který uděláte? Jak budete postupovat?
- Jaké důsledky to má na projevení vlastností?
- Jak si kdo vysvětluje toto chování?
- Jak byste charakterizoval zásadní problém?
- Jaké jsou kritické proměnné této situace?
- Jaké požadavky a časový harmonogram jsem pro tento konkrétní úkol zadal?

*Kouč využívající svůj egostav Kreativního Dítěte používá věty tohoto typu:*

- Představte si, že máte kouzelnou hůlku a ta vám pomůže změnit to, co potřebujete. Co se změní? Jak poznáte, že se to změnilo?
- Předpokládejme, že části tohoto chování dávají nějaký smysl, jaký asi?
- Co se případně takovým chováním vyřeší? Co ztíží?
- Věty spojené s použitím metafor. Využití koučovacích karet. Využití modelů zvířat, či přirovnávání ke zvířatům či neživým objektům.

*Kouč využívající svůj egostav Hravého Dítěte používá věty tohoto typu:*

- Co potřebujete, abyste to zvládli?

- Co vám dodá energii, abyste to překonal?
- Jak se budete cítit, až se změna projeví?

Z pohledu filozofického přístupu ve vztahu ke koučovanému by měl kouč využívat výše zmíněné egostavy spojené v Integroujícího Dospělého (egostavy Strukturující Rodič, Podporující Rodič, Dospělý, Kreativní Dítě a Hravé Dítě). K tomu by měl využívat otázky, které jsou zmíněny výše. Neměl by pak používat zbylé egostavy. Konkrétně se jedná o egostavy Kritizujícího Rodiče, Zasahujícího Rodiče, Přeadaptovaného Dítěte či Bezohledného Dítěte. Pro objasnění operacionalizace uvádím i tento typ vět. Používané věty jsou častěji v imperativu než v tázacím způsobu.

#### *Kritizující Rodič*

- Přemýšlíte špatně.
- Vaše návrhy na řešení jsou liché.
- Nemáte kognitivní schopnosti to řešit.
- Máte nízký intelekt k tomu, abyste byl koučován.
- Nezvládnete to!

#### *Zasahující Rodič*

- Řeknu vám, co konkrétně máte udělat.
- Zvládnete to jenom s mojí pomocí.
- Vyřeším to za vás.
- Tomu člověkovu zavolám já a domluví to s ním.

#### *Přeadaptované Dítě*

- Spíše než o konkrétních projevech se jedná o chování, kdy kouč nechává hovořit koučovaného o věcech, které jsou irelevantní ve vztahu k oblasti změny a kouč nezastaví koučovaného a nepoloží otázku typu: „Jak to souvisí s tématem?“ či „Co se stane, když mi to řeknete?“

## *Bezohledné Dítě*

- Vaše problémy mě nezajímají.
- Jsem proti vám.
- Nesouhlasím s vámi.

V případě projevů těchto negativních podob egostavů Rodiče a Dítěte se nejedná o přístup využívající teorii transakční analýzy v koučování manažerů. V takovém případě kouč může začít hrát psychologické hry, být nekonzistentní či opozitní vůči koučovanému, což neprospívá koučovacím procesu.

Jak jsem zmínil výše, je potřeba operacionalizaci funkční fluence rozlišit na dvě oblasti. První oblast je popsána výše. Druhou oblastí je rozvoj jednotlivých egostavů koučovaného a podnícení vzhledu do problematiky řešené v rámci koučovacího procesu. V andragogickém pojmosloví tedy transformovat referenční rámec (srov. Mezirow, 1991), či sebeaktualizovat maximální potenciál (srov. Knowles, 1970). K tomu kouč využívá teoretických znalostí transakční analýzy, popisuje koučovanému funkční model egostavů či model funkční fluence a společně s koučovaným zařazuje jednotlivé projevy a transakce k dílčím egostavům.

Kouč poskytuje jeho vzhled do situace optikou pozitivních podob egostavů. Vysvětluje koučovanému negativní podoby egostavů a jejich sklony k vytváření nekonzistentního chování či cíleně opozitního postoje. Tyto projevy jsou způsobeny právě negativními podobami egostavů.

Kouč využívající transakční analýzu klade koučovanému otázky, které cílí na to, aby koučovaný hodnotil dané oblasti (v GROW modelu konkrétně u oblasti popisu současného stavu) optikou pozitivních podob egostavů – z pohledu Integrujícího Dospělého. V případě, kdy koučovaný použije jiný egostav (mimo Integrujícího Dospělého), kouč ho na to upozorní a klade otázky, aby koučovaný mohl získat vzhled na situaci/problém z pohledu pozitivních podob egostavů poskytovaných v rámci Integrujícího Dospělého.

## Operacionalizace indikátoru „transakce“

Teorie transakční analýzy je z mého pohledu koherentní teoretický systém, který je víceméně propojený a řada teorií (v transakční analýze nazývaných jako koncepty) je nutno chápat v širších souvislostech. Teorii transakcí proto do jisté míry propojuji s teorií funkční fluence, protože z mého pohledu to nabízí konkrétnější uchopení této problematiky. Čím více strukturované egostavy jsou, tím jasnější uchopení typů transakcí může být. Pokud bych vycházel pouze z dělení na egostavy Rodič, Dospělý a Dítě, pak bych práci výrazně zredukoval, protože například transakce Rodič – Dítě může mít několik variant.

Vycházím z Berneho rozdělení na primární a sekundární typy transakcí (Berne, 2012). Ten rozlišuje doplňkové či komplementární transakce (dále jen komplementární), křížové transakce, dvojité transakce a trojúhelníkové či angulární transakce (dále jen trojúhelníkové). Na základě vlastních výpočtů vycházím z toho, že celkem existuje 81 způsobů komplementárních transakcí, z toho je ovšem pouze 25 způsobů spojených s pozitivními podobami egostavů (spojených s Integrujícím Dospělým). Křížových transakcí pak existuje celkem 72 způsobů.

### *Komplementární transakce*

Doplňkové či komplementární transakce jsou takové, kdy kouč použije jeden ze svých egostavů a osloví egostav koučovaného. Ten následně z egostavu, který byl osloven koučem, reaguje, svoji odpověď směřuje na koučův egostav, který použil původně kouč sám. Kouč pracuje výhradně s komplementárními transakcemi, jeho cílem je používání Integrujícího Dospělého jak u sebe samého, tak oslovování Integrujícího Dospělého u koučovaného. Kouč s koučovaným tedy v průběhu koučovacího procesu využívají některé z 25ti způsobů transakcí<sup>50</sup>. V takovém případě je možná vzájemná komunikace, která je prospěšná pro koučovací proces. V jednotlivých fázích koučovacího procesu se způsoby transakcí mění. Například při stanovování možností (v GROW modelu fáze „O“) probíhá komplementární transakce na úrovni Podporující Rodič – Kreativní Dítě.

---

<sup>50</sup> Jedná se o takové způsoby, kdy jsou zahrnuty egostavy Strukturujícího Rodiče, Podporujícího Rodiče, Dospělého, Kreativního Dítěte a Hravého Dítěte.

### *Křížové transakce*

Křížové transakce představují takové transakce, kdy kouč nebo koučovaný použijí jeden ze svých egostavů a osloví egostav druhého v koučovacím procesu. Odpověď pak nedostane z oslovovaného egostavu, ale z egostavu jiného. Efektem takových transakcí je zastavení rozhovoru a nutnost u minimálně jednoho z účastníků koučinku (kouče či koučovaného) změnit používaný egostav. Vzhledem k tomu, že koučink je humanistický přístup vzdělávání dospělých a kouč zde figuruje v Knowlesovském pojetí jako facilitátor, pak právě kouč by měl změnit svůj egostav. Celkem existuje 72 možných způsobů křížových transakcí. V rámci efektivního koučinku se křížové transakce objevují pouze minimálně. Pokud se objevují ve větším množství, pak se nejedná o koučink s využitím transakční analýzy.

### *Dvojité transakce*

Dvojité transakce představují sekundární typ transakcí (Berne, 1970, 2012), které v sobě zahrnují psychologickou a sociální rovinu. Sociální rovina je zjevná, psychologická potom skrytá. V případě, že se objevují takovéto transakce, pak je velké riziko, že kouč využívá některé z egostavů s negativním působením. V rámci koučování s využitím transakční analýzy se dvojité transakce neobjevují, protože by se jednalo o pozvání do psychologické hry, která není přínosná pro koučovací proces. Dvojitou transakcí může být i věta kouče: „*Čemu se dnes budeme věnovat?*“ Sociální rovina je v úrovni Dospělý-Dospělý, psychologická ovšem v úrovni Přeadaptované Dítě-Strukturující Rodič. Vhodnější formulace je: „*Čemu se dnes chcete věnovat?*“, protože dává koučovanému najevo, že se jedná o jeho proces učení, ve kterém kouč působí jako průvodce ke změně, nikoliv jako jeho součást.

### *Trojúhelníkové transakce*

Trojúhelníkové či angulární transakce představují obdobně jako dvojité transakce sekundární typ transakcí. Jedná se o transakce, kdy kouč použije svůj egostav Dospělého a oslovuje koučovaného egostav Dospělého a současně ještě další z egostavů (možné všechny egostavy Rodiče či Dítěte). V rámci tohoto typu se jedná o manipulativní chování. V rámci koučování s využitím transakční analýzy je tento typ transakce nepřijatelný a v případě, že jej



kouč aplikuje, nejedná se koučování s využitím tohoto přístupu. Jako příklad uvádím následující věty: „*Je to složitý úkol, to by zvládli jenom ti nejlepší. Myslíte si, že byste to zvládli taky?*“

### **Operacionalizace indikátoru „drivers“**

Kahler (1975) identifikoval celkem pět driverů, kterými jsou příkazy buď perfektní, potěš ostatní, pospěš si, buď silný a konečně snaž se dělat věci tvrdě. Jsou to vzkazy, které člověka vedou k určitým činnostem či aktivitám. Vysvětlitelné to je na příkladu věty: „*Jsi OK právě tehdy když ... (jsi perfektní, apod.)*“. Drivery představují situaci, kdy koučovaný nenaplnuje své cíle, naopak se věnuje naplňování činností či aktivit spojených s drivery. Například koučovaný místo soustředění se na úkol a jeho kýžený výsledek se zaměřuje na to, aby všechny souvislosti byly zpracovány bezchybně a do nejmenších detailů (driver buď perfektní), případně aby to udělal velmi rychle bez kontroly kvality (driver pospěš si), případně má potřebu na úkolu strávit mnohem více času (driver snaž se dělat věci tvrdě). Kromě samostatných projevů se drivery projevují i společně (například driver buď perfektní společně s driverem snaž se věci dělat tvrdě).

Kouč využívající transakční analýzu při koučování manažerů je schopen identifikovat jednotlivé projevy driverů. Při jejich identifikaci popisuje koučovanému tuto teorii a poskytuje mu vhled do situace. Kouč nechává koučovanému prostor, aby se nad tím sám zamyslel (nejedná se totiž o diagnostiku koučovaného koučem) a klade mu otázky, které s jednotlivými drivery souvisí.

V případě driveru *buď perfektní* použije větu typu: „*Mám pocit, že pro vás není cílem to mít na 100%, ale na mnohem víc. Co by se stalo, když byste to udělal pouze na 100%?*“ U driveru *potěš ostatní* pak věty tohoto typu: „*Na koho berete ohled? Co by se stalo, když by vás za to někdo neměl rád? Co by to pro vás znamenalo, když by vás za vaše rozhodnutí někdo neměl rád?*“ V případě driveru *pospěš si* používá věty tohoto typu: „*Co se stane, když ten úkol uděláte okamžitě? Co vám to přináší, když všechno řešíte hned? Jak by ten splněný úkol vypadal, když by byl udělaný s rozvahou, ovšem v termínu?*“ Kouč v situaci driveru *buď silný* používá věty tohoto typu: „*Jaké emoce při tom máte? Co by se stalo, když byste někomu řekl, že je to příliš obtížné? Jak by to vypadalo, když by druzí respektovali vaše potřeby?*“

V případě driveru *snaž se dělat věci tvrdě* používá věty tohoto typu: „*Mám pocit, jako byste vnímal, že to nemůže být tak jednoduché, jak se vám zdá. Co by se stalo, když byste to udělal jednoduše? Co by se stalo, když byste nehledal úplně všechna možná rizika?*“

### **Operacionalizace indikátoru „strukturování času“**

Teorie strukturování času, jakožto původní koncept popsany Bernem (1970, 1997, 2012) představuje celkem šest možných způsobů trávení času. Těmito způsoby jsou: stažení se, rituály, povídání, aktivity, hry a intimita. Tyto způsoby trávení času můžeme identifikovat jak u samotného kouče, tak u koučovaného. Kouč využívající teorii transakční analýzy převážně využívá způsob strukturování času nazvaný „aktivity“, v rámci kterého sleduje cíl koučovacího procesu, což je pro kouče dosažení cíle změny u koučovaného. Koučovaný je mnohem volnější ve využívání jednotlivých způsobů trávení (strukturování) času. Pro koučovací proces jsou (mimo hry) užitečné všechny. Nejprínosnější ovšem jsou aktivity a intimita.

Způsob trávení času stažení se se v koučovacím procesu projevuje v situacích, kdy koučovaný přemýšlí nad probíraným tématem a potřebuje si jej zpracovat individuálně bez kontaktu s koučem. Tento způsob trávení je akceptovatelný ze strany koučovaného, nikoliv ze strany kouče. Ten musí respektovat koučovaného potřebu se stáhnout. Pozorovatelné je to tak, že koučovaný mlčí, neklade otázky, koučovaný má prostor pro přemýšlení. Kouč pak obvykle po tichu navazuje větou: „*Vidím, že nad něčím přemýšlíte. Nad čím konkrétním?*“

Rituály při koučování manažerů s využitím teorie transakční analýzy jsou aplikovány pouze při pozdravu a rozloučení, nikoli v průběhu koučovacího procesu. Rituály jsou pozorovatelné skrze věty typu: „*Dobrý den. Jak se dneska máte?*“ a „*Děkuji za dnešní koučink. Přeji hezký den, na shledanou příště.*“

Trávení času povídání se může vyskytovat pouze při zahájení či ukončení koučovacího procesu. Téma záleží na kouči a koučovaném. Obvyklým tématem může být počasí, sportovní utkání, politické dění apod.

Aktivity představují způsob trávení času, kdy veškerá pozornost je zaměřena na řešení situací, problémů a na konkrétní změnu. Pozorovatelná je diskuze mezi koučem

a koučovaným nad oblastí definované změny. Tento způsob trávení je v kontextu koučování s využitím transakční analýzy nejvýraznější (společně s intimitou).

Hry jsou pozorovatelné tehdy, kdy probíhají dvojité transakce s předpověditelným koncem. V rámci koučování manažerů s využitím transakční analýzy jsou hry nepřipustné. V případě, že kouč hraje hry, tak narušuje koučovací proces a zasahuje do něj vlastní osobností a přináší vlastní záležitosti (nerespektuje, že koučování je pouze pro koučovaného). Pokud koučovaný hraje hry, pak kouč využije teoretickou znalost konceptu her, kterou koučovanému popíše, a poskytne mu tak bližší vhled do situace. Při hraní her se totiž koučovaný nezaměřuje na řešení situace a samotnou změnu, ale obvykle na důvody, proč to nejde či to není možné. Typickým příkladem může být hra popsána Bernem (1970) nazvaná „Ano, ale ...“.

Intimita představuje způsob trávení času, kdy koučovaný sdílí své niterné obavy, které mu brání ve změně, hovoří o svých tajných přáních a snech. Úkolem kouče je vytvořit natolik bezpečné prostředí, ve kterém koučovaný může trávit tímto způsobem svůj čas.

Jak jsem již zmínil, u operacionalizace této teorie je pozornost věnována spíše koučovanému. Úkolem kouče je vytvořit prostředí, ve kterém kouč aktivně pracuje na své oblasti změny, konkrétně v aktivitách a intimitě. Kouč využívající transakční analýzu pracuje ve způsobu *aktivity*, v ojedinělých případech může využít *intimitu*.

### **Operacionalizace indikátoru „kontraktování“**

Teorie kontraktování je původní model Berneho (např. 2005a), který se dočkal dalšího rozpracování do podoby třístranného kontraktu (English, 1975). Teoretický koncept slouží především pro specifikování všech zúčastněných stran a oblasti změny. Kontrakt se rozděluje na organizační kontrakt – administrativní podmínky – a psychologický kontrakt – týkající se změny (Stewart, Joines, 1987, s. 260).

V případě manažerského koučování se jedná především o třístranný kontrakt, protože zadavatelem je často firma, která je zastoupena nadřízeným koučovaného, případně pracovníky oblasti lidských zdrojů. Jedná se tedy o potřebu kontraktu mezi koučem,

koučovaným a zástupcem zadavatele (nejčastěji přímým nadřízeným koučovaného). Hay<sup>51</sup> (2009, s. 29) popisuje psychologické vzdálenosti při uzavírání trojstranného kontraktu a rozlišuje tři typy, a to 1) spřízněnost kouče a koučovaného a vytváření koalice proti firmě (zadavateli), 2) spřízněnost firmy (zadavatele) a kouče a vytváření koalice proti koučovanému a konečně 3) spřízněnost firmy (zadavatele) a koučovaného a vytváření koalice proti kouči.

V případě organizačního kontraktu se řeší praktické záležitosti, jako jsou například:

- kdy se koučink uskuteční,
- kde se koučink uskuteční,
- kolik sezení proběhne,
- jaká dokumentace bude zaznamenávána, kdo ji bude dělat a jak bude zajištěna její diskrétnost,
- odměna a podmínky storno poplatků.

Psychologická rovina kontraktu v sobě zahrnuje i profesionální úroveň. Psychologická rovina obnáší:

- diskuze nad překážkami, které by mohly ovlivnit koučovací proces,
- potvrzení vzájemného respektu,
- uznání zkušeností koučovaného,
- vzájemná důvěra (u kouče schopnost vést koučovací proces, u koučovaného důvěra v jeho potenciál),
- vzájemný souhlas (u kouče s oblastí změny, u koučovaného se stylem práce kouče).

Profesionální úroveň je představována následujícími oblastmi:

- odsouhlasený cíl koučinku (jelikož manažerský koučink je často realizován v rámci firmy, pak je cíl odsouhlasen nejen koučovaným a koučem, ale taktéž nadřízeným koučovaného),
- profesionální rámec kouče, který zahrnuje jeho filozofii koučování, jeho definici koučování, jeho cestu koučinkem<sup>52</sup>,

---

<sup>51</sup> Hay se zaměřuje na vztah trenéra, účastníka (účastníky) vzdělávání a zadavatele, kterým v případě firemního vzdělávání je zaměstnavatel účastníka/ů. Pro potřeby této práce využívám poznatků a aplikuji je do oblasti koučinku.

<sup>52</sup> Zmíněné oblasti vychází z požadavků Mezinárodní federace koučů (ICF), které jsou dostupné na jejich webových stránkách.

- dohodnuté role a povinnosti každé ze stran (což zahrnuje i vymezení koučinku oproti jiným přístupům),
- ochota a schopnost koučovaného zapojit se do koučovacího procesu,
- dohoda ohledně zachování diskrétnosti.

Hay (2009) rozlišuje v rámci kontraktu vjemovou úroveň a politickou úroveň.

Vjemová úroveň zahrnuje:

- jak je na koučink v organizaci nahlíženo,
- jak je pohlíženo na kouče,
- jaká je historie koučinku ve firmě.

Politická úroveň zahrnuje:

- kdo je zadavatel koučinku a jak je na něj ve firmě nahlíženo,
- kdo by mohl mít vliv na úspěch či neúspěch koučinku.

Kouč využívající transakční analýzu velmi pozorně dbá na ujasnění kontraktu v koučinku, a to jak v oblasti organizační, tak i psychologické. Z pohledu operacionalizace tohoto indikátoru tedy činí následující:

- řeší praktické záležitosti koučinku (viz organizační kontrakt), klade otázky týkající se těchto oblastí,
- řeší psychologickou rovinu (viz psychologický kontrakt),
- v rámci profesionálního kontraktu prezentuje svůj vlastní koučovací rámec, dbá na jasnost a srozumitelnost definovaného cíle koučování všem zúčastněným, hovoří o rolích a povinnostech jednotlivých aktérů koučovacího procesu, řeší zachování důvěrností, které vyplynou v průběhu koučování,
- klade otázky týkající se vnímání koučinku ve firmě, na historii a případné předchozí zkušenosti s koučinkem,
- dotazuje se ohledně vztahové sítě ve firmě a na firemní roli a postavení zadavatele,
- dbá o rovnocennost vztahů v rámci třístranného kontraktu a eliminuje vznik koalicí tím, že verbálně upozorňuje na tato rizika a popisuje, jaký negativní výsledný efekt by to pro koučovací proces mělo.

## 5. Diskuse

Koučink můžeme chápat jako pragmatický projev humanismu (Rosinsky, 2009, s. 25) realizovaný humanistickou teorií (Knowles, 1970) s možností využití humanistických nástrojů transakční analýzy (Berne, 1996). Jeho teoretické ukotvení pak můžeme čerpat od teoretiků Knowlese, Kolba, Mezirowa a Kegana. Neopomenutelný je i Jochmann s pojetím andragogiky jako animace dospělého člověka.

Knowlesovo pojetí základních předpokladů andragogického modelu (1985) můžeme stejně dobře aplikovat i na oblast koučinku. Aplikaci koučinku pak jako uspokojení potřeb a cílů jedince, které vedou k sebeaktualizaci a maximalizaci potenciálu (Knowles, 1970). Propojení koučinku můžeme sledovat i na tvrzeních Kolba (2005), především pak v jeho procesním přístupu, který je založen na myšlenkách a přesvědčeních učících se. Transformaci s využitím funkční fluence můžeme sledovat na teorii Mezirowa (1978), podle kterého se transformují kognitivní, konativní a afektivní komponenty. Pojetí užšího a širšího vymezení andragogiky (Jochmann, 1996) můžeme využít pro vymezení koučinku a koučovacího přístupu, kdy integrální andragogika představuje spíše koučovací přístup.

V současné době neexistuje jednotné andragogické vymezení koučinku. Využívám dělení od Ives (2008), která v rámci andragogické intervence vymezuje v kontextu koučinku učení dospělých (adult learning) a rozvoj dospělých (adult development). To z mého pohledu koreluje i s definicemi koučinku, konkrétně definicemi od Gallweye (2014) a Whitmora (2013). Spíše než ke Gallweyově definici koučinku se přikláním k definici Whitmora, který vnímá koučink jako nástroj pro učení se. Gallweyovo vymezení potom pojmám jako koučovací přístup. Využití transakční analýzy jako nástroje koučování manažerů skrývá řadu rizik. Pokud použijeme dělení de Haana a Burger (2005), pak transakční analýza může posloužit pouze pro některé typy koučování – zaměřené na vhléd a zaměřené na osobu.

Transakční analýza poskytuje řadu teorií, jež ve svém pojmosloví nazývá jako koncepty. V rámci této práce jsem provedl operacionalizaci, tedy převedení do observačního jazyku, pouze vybraných teorií. Výběr jsem provedl na základě blízkosti s andragogickou teorií. Hlavním kritériem bylo posilování egostavu Dospělého, v kontextu této práce více jako posílení Integrovaného Dospělého (srov. Mountain, 2011). Proces učení (a je jedno, jestli je metodou koučinku či jiným způsobem) pojmám v kontextu transformačního učení, kdy se dospělý učící se transformuje. V kontextu transakční analýzy můžeme mluvit o transformaci

jednotlivých egostavů a posilování vybraných (konkrétně Integrovaného Dospělého). Mluvíme zde o transformaci referenčního rámce (srov. Mezirow, 1991).

Operacionalizaci jsem provedl u indikátorů funkční fluence, transakce, drivers, strukturování času a kontraktování. Možná operacionalizace je ovšem i u dalších konceptů transakční analýzy, například teorie životních pozic (Harris, 1997), v rámci které je využívána životní pozice Já jsem OK – Ty jsi OK. V rámci této životní pozice kouč ve vztahu ke koučovanému vystupuje respektujícím způsobem. Ostatní životní pozice jsou v rámci koučinku manažerů neadekvátní. Kouč používá teoretickou znalost této teorie a popisuje ji koučovanému, koučovaný pak má prostor sám zhodnotit vzhled do situace skrze jednotlivé životní pozice. Kouč následně podporuje koučovaného, aby situaci řešil z pozice Já jsem OK – Ty jsi OK, která je založená na řešení problémů a která poskytuje i vhodný způsob pro učení se. Teorii pasivity a znehodnocení (Schiff, 1971) využívá kouč obdobně jako například teorii životních pozic, kdy koučovanému objasní tuto teorii a poskytuje tím koučovanému vzhled do situace a případných záležitostí spojených se změnou. Jistým způsobem je aplikovatelná i teorie vývojového cyklu (Levin-Landheer, 1982), která představuje uspokojení jednotlivých potřeb. Kouč využívající teorii transakční analýzy při koučování manažerů se zaměřuje na podporu ve všech sedmi etapách vývoje: bytí (existence), dělání, myšlení, identita, dovednosti, regenerace a koenně recyklace, která představuje potřebu zopakování cyklu. Tato teorie pak slouží jako filozofické východisko pro učení, jakožto nikdy nekončící proces. Z mého pohledu podstatnou teorií je taktéž teorie rolí (Schmid, 2008), která podporuje má tvrzení o problematičnosti koučování přímým nadřízeným. Jedná se totiž o sdružení více rolí, které následně mohou být v opozici (např. v případě, kdy koučovaný chce v rámci koučinku řešit problematický vztah se svým nadřízeným). Výše zmíněné jsou z mého pohledu více psychagogické, než andragogické. Pro komplexní uchopení transakční analýzy v koučinku manažerů by pak byl vhodný transdisciplinární přístup, především pak oborů andragogiky, psychologie a ekonomie.

Operacionalizace u indikátoru funkční fluence byla provedena pouze na úrovni verbálního projevu, problematice paralingvistického a neverbálního projevu nebyla pozornost věnována. Jsem si vědom, že při komunikaci face to face je veškeré sdělení významně ovlivněno právě paralingvistickými a neverbálními projevy, které mohou obsah sdělení (samotná slova) posunout, či přidat jim jiný význam. To se děje u dvojitých transakcí, což jsem u operacionalizace indikátoru transakce popsal, že v rámci koučování s využitím transakční analýzy je nepřijatelné. Současně jsem u indikátoru strukturování času uvedl, že

kouč využívající transakční analýzu netráví čas způsobem hraní her. Hry představují sérii dvojitých transakcí, které mění význam slovního sdělení a jsou pozorovatelné právě tehdy, kdy sdělení není kongruentní (použitá slova, paralingvistika a neverbální projevy nejsou v souladu). Teorie kontraktování může působit jako nástroj transakční analýzy, je to ovšem teorie založená na nutnosti objasnění vzájemného vztahu a to jak v rovině organizační, tak psychologické.

Jak je patrné výše z textu, můžeme identifikovat několik limitujících aspektů při použití teorie transakční analýzy jako nástrojů koučování manažerů. Limitů využívání transakční analýzy při koučování manažerů můžeme identifikovat několik, hlavními jsou především požadavek na kouče, aby byl odborníkem v transakční analýze a to jak v teoretické rovině (znalost jednotlivých konceptů), tak i na praktické rovině (schopnost praktické aplikace jednotlivých modelů). Na kouče jsou tedy kladeny úkoly nejen v rámci své odbornosti, ale i osobnosti. Získání teoretické odbornosti ovšem není reálné pouhou četbou odborné literatury, protože transakční analýza je předávána narativním způsobem v rámci komunity transakčních analytiků. Jak jsem si sám ověřil, některé teorie mohou být interpretovány rozdílným způsobem od psaného textu. Odborné vzdělání je možno získat absolvováním akreditovaných vzdělávacích programů. Akreditace podléhá schválení *International Transactional Analysis Association*, na evropské úrovni pak akreditaci vydané *European Association for Transactional Analysis*, které jsou v souladu s mezinárodní asociací. Obdobným způsobem se prohlubuje i praktická znalost, která probíhá v tak zvaných *Advanced Trainings*, které se na to zaměřují. Limitující aspekty můžeme identifikovat i ze strany koučovaného, který může neakceptovat teorii transakční analýzy pro svůj triviální jazyk, či propojení terminologie s významnými druhými (Rodič). Limitem pro využití v koučinku může být i to, že některým koučovaným vzhledem k terminologii může připadat více psychologizující.

Případná realizace výzkumného šetření klade velký požadavek i na pozorovatele, především pak na jeho interpersonální schopnosti a empatii. Kromě základních znalostí v transakční analýze musí být schopen identifikovat a kategorizovat jednotlivé transakce mezi koučem a koučovaným. Být schopen odlišit dvojité či trojúhelníkové transakce, dokázat identifikovat hry ze strany koučovaného.



## 6. Závěr

Koučink a koučování se stalo moderním způsobem učení a rozvoje dospělých lidí. Praktická aplikace často bez teoretického backgroundu předstihla samotné teoretické zpracování a ukotvení v systému vědy. Oblast koučinku a koučování navíc bývá nárokována několika různými vědními disciplínami. Andragogika často vnímá koučink jako transformaci zaměřenou na budoucnost. Psychologie pojímá koučink jako změnu osobnosti. Ekonomie pak jako nástroj pro zvýšení ekonomických ukazatelů. Nemožu opomenout ani tělovýchovný pohled, ze kterého metoda koučinku vzešla. Tento pohled bývá představován zvýšením výkonnosti.

Tuto práci jsem zaměřil na využití jednoho ze specifických psychologických přístupů, kterým je transakční analýza, jako nástroje koučování manažerů. Cílem předkládané práce bylo provedení operacionalizace indikátorů transakční analýzy jako nástrojů koučování manažerů. V průběhu práce jsem narážel na několik velmi problematických oblastí, a to jak v oblasti koučinku, tak transakční analýzy.

Nejvíce problematickou oblastí bylo definování koučinku. Odborná literatura poskytuje řadu rozdílných definic, jejichž společným základem je, že koučink je proces zabývající se změnou. Pro potřeby této práce jsem na základě andragogické teorie vymezil koučink a koučovací přístup. Pro potřeby koučinku posloužily teorie Knowlese, Kolba a Mezirowa, pro koučovací přístup pak především Jochmannova teorie. Problematickou oblastí bylo i definování manažerského koučinku. Z mého pohledu, pokud koučink pojímáme jako proces změny, pak rozdělování na jednotlivé typy je spojeno čistě s praktickou aplikací koučinku, nikoli s jeho teorií. A i tak jsou přístupy totožné, proměnlivé jsou pouze cíle koučovaných, protože v rámci manažerského koučinku často hovoříme o cílech spojených s pracovní oblastí. Transakční analýza je specifický psychologický přístup, který vznikl odkloněním jeho hlavního představitele Erica Berneho od psychoanalýzy. Jeho hlavním cílem je přiblížení se běžnému člověku, takže v řadě oblastí působí nevědecky. S tím je spojen i problém nižšího teoretického prozkoumání a vědecké verifikace. K tomu ovšem transakční analýza může využít andragogickou teorii, která ji v řadě těchto problémů může významně pomoci.

Transakční analýza jako humanistický přístup, potažmo její některé teorie, může posloužit jako efektivní nástroj při koučování manažerů. Objektem práce byli zvoleni

koučové manažerů, i když osobně vnímám koučink jako metodu, která je obecně uplatnitelná při změně bez ohledu na to, jestli se jedná o koučink manažerů, či životní koučink. Je nutno podotknout, že některé její teorie jsou více psychologizující, je však možné nalézt i teorie, které podpoří andragogické vnímání koučinku. Těmito teoriemi jsou právě funkční fluence, transakce, drivers, teorie strukturování času a kontraktování. Výše uvedené jsem podrobil operacionalizaci, tedy převedl do observačního jazyka.

Tato práce má potenciál podpořit zkoumání efektivity koučinku v kontextu jednotlivých přístupů. Existuje odborná literatura zabývající se problematikou přístupu a aplikace v koučinku. Toto můžeme najít například u přístupů jako neurolingvistické programování, kognitivně-behaviorální přístup, systemický přístup, či psychoanalytický přístup. Tato práce rozšiřuje teorii zabývající se koučinkem a poskytuje materiál pro případné další zkoumání nejen z pohledu komparace jednotlivých přístupů, ale i efektivity aplikace koučinku či koučovacího přístupu.

Cílem práce bylo operacionalizovat indikátory transakční analýzy jako nástroje koučování manažerů. Pro naplnění cíle práce jsem zpracoval problematiku koučinku a jeho přesné vymezení. Vymezil jsem hranice mezi koučováním a koučovacím přístupem. Pozornost byla věnována i efektivitě koučinku a kritice koučinku. V další kapitole jsem se soustředil na transakční analýzu, na její možnosti a limity. Byly popsány jednotlivé teorie, které transakční analýza nabízí. V rámci kapitoly operacionalizace jsem osvětlil vnímání samotné operacionalizace a zdůvodnil výběr indikátorů transakční analýzy. Tento výběr byl proveden na základě blízkosti k andragogickým teoriím. Ostatní teorie jsou pak více psychologické či psychagogické. Následně jsem provedl operacionalizaci vybraných indikátorů jako nástrojů koučování manažerů. Mohu tedy konstatovat, že cíl práce byl naplněn. Myslím si, že jsem se ovšem dostal opět na začátek, na začátek další podstatné etapy, a to výzkumu. Problematika koučinku, bez ohledu na to, jakou optikou kterého přístupu na ni nazíráme, si zaslouží pozornost, protože je to metoda, která se stala populární a věřím, že na dlouho i bude.

## Anotace

Jméno a příjmení:	David Kryštof
Název fakulty:	Filozofická fakulta
Název katedry:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Název disertační práce:	Transakční analýza jako nástroj koučování manažerů
Název disertační práce anglicky:	Transactional Analysis as a Tool for Business Coaching
Počet znaků:	244 680
Počet příloh:	1
Počet titulů použité literatury:	197

Cílem této práce je operacionalizování indikátorů transakční analýzy jako nástrojů koučování manažerů. K dosažení tohoto cíle slouží ukotvení koučinku v andragogické teorii, především pak v teoriích učení, zpracování transakční analýzy a jejích teoretických modelů, z nichž jsou následně vybrány ty, které jsou kongruentní s andragogickou teorií a operacionalizovány jako nástroje koučování manažerů. Objektem práce jsou koučové aplikující svůj přístup v součinnosti s teorií a praxí koučinku. Předmětem práce je pak integrace teoretických poznatků transakční analýzy do koučinku a stanovení indikátorů v koučování.

## Abstract

The objective of this paper is process of operacionalisation of transactional analysis indicators as a tool for business coaching. To achieve this goal is coaching processed in andragogical theory, especially the theories of learning. Transactional analysis and its theoretical models are described, models are then screened. The main criterium is to be congruent with andragogical theory. These are operationalized as a tool for business coaching. The object of this paper are coaches working with the theory and practice of coaching. The object of this paper is the integration of theoretical knowledge of transactional analysis into coaching and assessment of indicators in coaching.

## Seznam použité literatury a zdrojů

ABBOTT, G. N., STENING, B. W., ATKINS, P. W. B., GRANT, A. M. *Coaching expatriate managers for success: Adding value beyond training and mentorink*. Asia Pacific Journal of Human Resources. 2006, 44(3), s. 295-317.

ALDAG, R., STEARNS, T. M. *Management*. Cincinnati: South-Western Publishing Co., 1987. ISBN 0-538-07702-6.

(ed.). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. ALHEIT, P. a K. ILLERIS. *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. 1. vyd. Oxon: Routledge, 2009, s. 116-128. ISBN 978-0-415-47344-6.

ALLIGER, G. M., LILIENFELD, S. O., MITCHELL, K. E. *The Susceptibility of Overt and Covert Integrity Test to Coaching and Faking*. Psychological Science. 1996, 7(1), s. 32-39.

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

ARNAUD, G. *A Coach or a Couch? A Lacanian Perspective on Executive Coaching and Consulting*. Human Relations. 2003, 56(9), s. 1131-1154.

ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004. ISBN 80-86284-46-1.

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BEARD, C., WILSON, J. P. *Experiential Learning: A handbook for education, training and coaching*. London, Philadelphia, New Delhi: KoganPage, 2014. ISBN 978-0-7494-6765-4.

BEDRNOVÁ, E., JAROŠOVÁ, E., NOVÝ, I. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-239-0.

BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BENNETT, K. *Coaching for Leadership: Moving Toward Site-Based Management*. National Association of Secondary School Principals Bulletin. 1993, 77(552), s. 81-91.

- BERNE, E. *Beyond Games And Scripts*. New York: Ballantine, 1978. ISBN 0-345-30053-X.
- BERNE, E. *Co řeknete až pozdravíte*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-231-6.
- BERNE, E. *Jak se lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970.
- BERNE, E. *Principles of Transactional Analysis*. Indian Journal of Psychiatry. 1996, 38(3), 154-159. ISSN 0019-5545.
- BERNE, E. *Principles of Group Treatment*. Fremantle : Fremantle Publishing, 2005. ISBN 0-9757-079-3-0.
- BERNE, E. *The Structure And Dynamics of Organizations and Groups*. Fremantle: Fremantle Publishing, 2005. ISBN 0-9757079-3-0.
- BERNE, E. *Transakční analýza v psychoterapii. Klasická příručka k jejím základům*. Brno: Emitos, 2012. ISBN 978-80-87171-33.2.
- BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízené, obchodní partneři či zákazníci*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 8085839091.
- BLUMER, H. *Symbolic Interactionism*. Berkley a Los Angeles: University of California Press, 1998. ISBN 0-520-05676-0.
- BOYATZIS, R. E., SMITH, M. L., BEVERIDGE, A. J. *Coaching with Compassion: Inspiring Health, Well-Being, and Development in Organizations*. Journal of Applied Behavioral Science. 2013, 49(2), s. 153-178.
- CAPLAN, J. *Coaching for the future: How smart companies use coaching and mentoring*. London: CIPD Publishing, 2003. ISBN 0-85292-958-7.
- CARNEGIE, D. *Jak úspěšně mluvit a působiti na lidi*. Praha: Dominik Hlaváček, 1948.
- CARNEGIE, D. *Jak získávat přátele a působit na lidi*. Bratislava: Bradlo, 1991. ISBN 80-7127-026-1.
- CARNEGIE, D. *Jak se radovat ze života a z práce*. Praha: Libertas, 1995. ISBN 80-85609-53-3.
- CIPRO, M. *Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5350-8.

- CLARKSON, P. *Transactional Analysis Psychotherapy, an integrated approach*. London: Routledge, 1992. ISBN 0-415-024-54-4.
- CLUTTERBUCK, D., MEGGINSON, D. *Making Coaching Work: Creating a Coaching Culture*. London: CIPD Publishing, 2005. ISBN 978-1843980742.
- COX, E., BACHKIROVA, T., CLUTTERBUCK, D. *Theoretical Traditions and Coaching Genres: Mapping the Territory*. *Advances in Developing Human Resources*. 2014, 16 (2), s. 139-160.
- CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-252-9.
- ČAKRT, M. *Typologie osobnosti. Volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-220-8.
- DE HAAN, E., BURGER, Y. *Coaching with colleagues: An action guide for one-to-one learning*. Hampshire a New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2005. ISBN 978-1-4039-4323-1.
- DE HAAN, E. *I doubt therefore I coach: Critical Moments in Coaching Practice*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2008, 60(1), s. 91-105.
- DE SHAZER, S. *Putting difference to work*. New York: W. W. Norton & Co., 1991.
- DEMBKOWSKI, S., ELDRIDGE, F., HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování: Školící program vyzkoušený ve významných světových organizacích*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-1897-9.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7184-141-2.
- DOPITA, M. "Zelená" pro andragogiku. In: ŠIMEK, D. *Kurikulum andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 71-76. ISBN 80-244-0638-1.
- DREGO, P. A. *Paradigms and Models of Ego States*. *Transactional Analysis Journal*. 1993, 23(1), s. 5-29.
- DUSAY, J. M. *Egograms and the "Constancy Hypothesis"*. *Transactional Analysis Journal*. 1972, 2(3), s. 37-41.
- ELLINGER, A. D., BOSTROM, R. P. *An Examination of Managers' Beliefs about their Roles as Facilitators of Learning*. *Management Learning*. 2002, 33(2), s. 147-179.

ELLINGER, A. D., ELLINGER, A. E., BACHRACH, D. G., WANG, Y., BAŞ, A. B. *Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance*. Management Learning. 2011, 42(2), s. 67-85.

ERNST, K. *Student and Teacher Games*, s. 68 - 74 in G. ADAMS (ed.) *Transactional Analysis in Education*. Mong Kot: Ecrit, 1991.

ERSKINE, R. G. *The ABC'S of Effective Psychotherapy*. Transactional Analysis Journal. 1975, 5(1), s. 163 – 165.

(ed.). It takes a lifetime to play out of script. ENGLISH, F. a R. ERSKINE. *Life Scripts: A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*. London: Karnac, 2010, s. 217-238. ISBN 978-1-85575-662-5.

ERSKINE, R. G., ZALCMAN, M. *The Racket System: A model for Racket Analysis*. Transactional Analysis Journal. 1979, 9(1), s. 51-59.

ENGLISH, F. *Whither Scripts?*. Transactional Analysis Journal. 1988, 18 (4), s. 294-303.

ERIKSON, E. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton, 1993. ISBN 978-0-39331068-9.

ERNST, F. *The OK Corral: the Grid for get-on-with*. Transactional Analysis Journal. 1971, 1(4), s. 231-240.

ERNST, J. L. *Using Transactional Analysis in a High School Learning Disability Grouping*. Transactional Analysis Journal. 1971, 1(4), s. 209-213.

EVERS, W. JG, BROUWERS, A., TOMIC, W. *A quasi-experimental study on management coaching effectiveness*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2006, 58(3), 174.

FEDERN, P. *Ego psychology and psychoses*. New York: Basic Book, 1952.

FELDMAN, D. C., LANKAU, M. J. *Executive Coaching: A Review and Agenda for future research*. Journal of Management Development. 2005, 31(1), s. 829-848.

FIELDEN, S. L., DAVIDSON, M. J., SUTHERLAND, V. J. *Innovations in Coaching and Mentoring: Implications for Nurse Leadership Development*. Health Services Management Research. 2009, 22(2), s. 92-99.

GALLWEY, T. *Vnitřní hra tenisu*. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-233-8.



- GALLWEY, T. *Inner Game pro manažery: Tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-213-0.
- GALLWEY, T. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: Metoda Inner Game*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 978-80-7261-115-1.
- GATLING, A. R., CASTELLI, P. A., COLE, M. L. *Authentic Leadership: The Role of Self-Awareness in Promoting Coaching Effectiveness*. Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation. 2013, 9(4), s. 337-347.
- GOULDING, R., GOULDING, M. *Injunctions, Decisions, and Redecisions*. Transactional Analysis Journal. 1976, 6(1), s. 41-48.
- GRANT, A. M. *Úvodní slovo*. In NEENAN, M., PALMER, S. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi: Přístup založený na důkazech*. Praha: Motiv Press, 2015. ISBN 978-80-87981-14-6.
- GRAY, D. E. *Executive Coaching: Towards a Dynamic Alliance of Psychotherapy and Transformative Learning Processes*. Management Learning. 2006, 37(4), s. 475-497.
- GRAY, D. E., GOREGAOKAR, H. *Choosing an executive coach: The influence of gender on the coach-coachee matching process*. Management Learning. 2010, 41(5), s. 525-544.
- HABERLEITNER, E., DEISTLER, E., UNGVARI, R. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2654-0.
- HACKMAN, J. R., WAGEMAN, R. *A Theory of Team Coaching*. The Academy of Management Review. 2005, 30(2), s. 269–287.
- HAMLIN, R. G., ELLINGER, A. D., BEATTIE, R. S. *The emergent „coaching industry“: A wake-up call for HRD professionals*. Human Resource Development International. 2008, 1(1), s. 287-305.
- HARGADEN, H., SILLS, CH. *Acceptance Speech on Receiving the 2007 Eric Berne Memorial Award*. Transactional Analysis Journal. 2008, 38(1), s. 8-16.
- HARGROVE, R. *Masterful Coaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. ISBN 978-0-470-29035-4.
- HARRIS, T. A. *Já jsem OK, ty jsi ok*. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-508-9.
- HAY, Julie. *Reflective Practice and Supervision for Coaches*. Berkshire: Open University Press, 2007. ISBN 0-335-22063-0.

- HAY, J. *Working It Out at Work. Understanding Attitudes and Building Relationships*. Hertford: Sherwood Publishing, 2009. ISBN 978-1-907037-01-6.
- HAY, J. *Transactional Analysis for Trainers*. Hertford: Sherwood Publishing, 2012. ISBN 978-1-907037-00-9.
- HENDL, J. *Metodologická triangulace v empirickém výzkumu*. Čs. kinantropologie. 1997, 2(1), s. 75-88.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- ILLERIS, K. (ed.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Oxon: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-47344-6.
- ILLNER, M., FORET, M. *Sociální ukazatele*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1980. ISBN 25-039-80.
- INGRAM, R. *Games and Passivity*. Transactional Analysis Journal. 1980, 10(1), s. 13-15.
- IVES, Y. *What is "Coaching"? An Exploration of Conflicting Paradigms*. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2008, 6(2), s. 100-113.
- JAMES, M., JONGEWARD, D. *Winning with People*. Philippines: Addison-Wesley Publishing, 1973. ISBN 9780201033144.
- JARVIS, P., HOLFORD, J., GRIFFIN, C. *The Theory & Practice of Learning*. Oxon: Routledge, 2003. ISBN 0-7494-3859-2.
- JERÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 382-130-92.
- JOCHMANN, V. *Výchova dospělých – andragogika*. AUPO: *Varia Sociologica et Andragogica*, 1992, 1: s. 11-22.
- JOCHMANN, V. *Integrální andragogika*. In: JOCHMANN, V. *Andragogika: Teoretický seminář k pojetí andragogiky: Olomouc 26. a 27. dubna 1993*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994, s. 15-21.
- JOCHMANN, V. *Znovu k andragogice*. In: JOCHMANN, V. *Andragogika: Druhý teoretický seminář k pojetí andragogiky: Olomouc 17. a 18. dubna 1996*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1996, s. 14-32.
- JOINES, V. *Differentiating Structural and Functional*. Transactional Analysis Journal. 1976, 6(4), s. 377-380.

JOINES, V., STEWART, I. *Personality Adaptations. A New Guide to Human Understanding in Psychotherapy and Counselling*. Nottingham: Lifespace Publishing, 2002. ISBN 1-870244-01-X.

JOO, B. *Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research*. Human Resources Development Review. 2005, 4(4), s. 462-488.

KAHLER, T. *Drivers: The Key to the Process Script*. Transactional Analysis Journal. 1975, 5(3), 280-284.

KARPMAN, S. *Fairy tales and script drama analysis*. Transactional Analysis Bulletin. 1968, 7.26, s. 39-43.

KATRIAK, M. *Metodologické zásady sociologického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 1968. ISBN 71-065-68.

KEGAN, R., LAHEY, L. L. *The Real Reason People Won't Change*. Harvard Business Review. 2001, s. 77-85.

(ed.). What „form“ transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. KEGAN, R. a K. ILLERIS. *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. 1. vyd. Oxon: Routledge, 2009, s. 35-52. ISBN 978-0-415-47344-6.

KIM, S., EGAN, T. M., MOON, M. J. *Managerial Coaching Efficacy, Work-Related Attitudes, and Performance in Public Organizations: A Comparative International Study*. Review of Public Personnel Administration. 2014, 34(3), s. 237-262.

KITCHENHAM, A. *The Evolution of Jack Mezirow's Transformative Learning Theory*. Journal of Transformative Education. 2008, 6(2), s. 104-123.

KNIGHT, S. *NLP v praxi: Neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-231-4.

KNOWLES, M. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge, 1970. ISBN 0-695-81472-9.

KNOWLES, M. *Human Resources Development in OD*. Public Administration Review. 1974, 34(2), 115-123.

KNOWLES, M. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. ISBN 0-87589-621-9.

- KNOWLES, M. S., E. F. HOLTON, SWANSON, R. A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-1-8561-7811-2.
- KOCOUREK, J. *Horizonty psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992.
- KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- KOLB, A. Y., KOLB, D. A. *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*. 2005, 4(2), s. 193-212.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KOVEL, J. *A Complete Guide to Therapy*. New York: Patheon, 1976.
- LAHNEROVÁ, D. *Asertivita pro manažery: Jak využívat pozitivní asertivní komunikace pro dosažení svých cílů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4406-3.
- LEIMON, A., McMAHON, G., MOSCOVICI, F. *Essential Business Coaching*. London: Routledge, 2005. ISBN 1-58391-882-5.
- LEVIN-LANDHEER, P. *The Cycle of Development*. *Transactional Analysis Journal*. 1982, 12 (2), s. 129 – 139.
- LEVINSON, D. J. *A conception of adult development*. *American psychologist*. 1986, 41(1), s. 3 – 13.
- LINDER-PELZ, S., HALL, M. *The theoretical roots of NLP-based coaching*. *The Coaching Psychologist*. 2007, 3(1), s. 12 – 17.
- LINLEY, P. A. *Coaching Research: who? what? where? when? why?*. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2006, 4(2), s. 1-7.
- LISTER-FORD, Ch. *Transakční analýza v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-085-2.
- LOCHMILLER, CH. D. *Leadership Coaching in an Induction Program for Novice Principals: A 3-Year Study*. *Journal of Research on Leadership Education*. 2014, 9(1), s. 59-84.

- LUDEWIG, K. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3521-4.
- MARTENS, R. *Successful coaching*. Champaign: Human Kinetics, 2012. ISBN 978-1-4504-0051-0.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- McDERMOTT, I., O'CONNOR, J. *NeuroLingvistické programování v manažerské praxi: Efektivní komunikace - motivování - vedení lidí*. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85943-82-4.
- McGOVERN, J., LINDEMANN, M., VERGARA, M., MURPHY, S., BARKER, L., WARRENFELTZ, R. *Maximizing the impact of executive coaching*. Manchester Review. 2001, 6(1), s. 1-9.
- MEZIRROW, J. *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, 1978.
- MEZIRROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIRROW, J. *Contemporary Paradigms of Learning*. *Adult Education Quarterly*. 1996, 46(3), s. 158-172.
- MEZIRROW, J. *Beyond Friere and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski*. *Adult Education Quarterly*. 1991, 46(1), s. 237-239.
- MEZIRROW, J. *Transformative Learning as a Discourse*. *Journal of Transformative Education*. 2003, 1(1), s. 58-63.
- (ed.). An overview on transformative learning. MEZIRROW, J. a K. ILLERIS. *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. 1. vyd. Oxon: Routledge, 2009, s. 90-105. ISBN 978-0-415-47344-6.
- MOHR, G. *Individual and Organisational TA for the 21st Century*. Berlin: Pro BUSINESS, 2011. ISBN 978-3-86805-900-7.
- MOISO, C. *Ego States and Transference*. *Transactional Analysis Journal*. 1985, 15(3), s. 194-201.
- MOUNTAIN, A., DAVIDSON, CH. *Working Together. Organizational Transactional Analysis and Business Performance*. Farnham: Gower, 2011. ISBN 978-0-566-08846-9.

- MRKVIČKA, J. *Předpoklady psychoterapie*. Pardubice: Péče o duševní zdraví, 2005. ISBN 978-80-239545-1-7.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAPPER, R. *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2915-2.
- NEENAN, M., PALMER, S. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi: Přístup založený na důkazech*. Praha: MotivPress, 2015. ISBN 978-80-87981-14-6.
- NEWTON, T. *Script, Psychological Life Plans, and the Learning Cycle*. Transactional Analysis Journal. 2006, 36(3), s. 186-195.
- NOWAK, S. *Metodologie sociologických výzkumů: obecné problémy*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1975. ISBN 25-100-75.
- O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. *Úvod do lingvistického programování: Jak lépe porozumět sobě i jiným a dosáhnout svých cílů*. Praha: Institut pro NLP, 1998.
- O'NEIL, J., MARSICK, V. J. *Action Learning Coaching*. Advances in Developing Human Resources. 2014, 16(2), s. 202-221.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALMER, S., WILLIAMS, H. Problémy s nízkou sebedůvěrou: Cesta k sebepřijetí. In NEENAN, M., PALMER, S. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi: Přístup založený na důkazech*. Praha: Motiv Press, 2015. ISBN 978-80-87981-14-6.
- PARMA, P. *Umění koučovat: Systemické koučování ve firmě, rodině a škole: Pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.
- PARSLOE, E. *The manager as coach and mentor*. Wiltshire: The Cromwell Press, 1999. ISBN 0-85292-803-3.
- PASSMORE, J. *An Integrative Model for Executive Coaching*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2007, 59(1), s. 68-78.

PASSMORE, J., FILLERY-TRAVIS, A. *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. 2011, 4(2), s. 70-88.

PEAVY, R. V. *Sociodynamické poradenství: Konstruktivistická perspektiva*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013. ISBN 978-80-87335-55-0.

PEDLER, M., BURGOYNE, J., BROOK, CH. *What has action learning learned to become?*. Action Learning. 2005, 2(1), s. 49-68.

PERHÁCS, J. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Praha: Rozlet, 2011. ISBN 978-80-904824-4-9.

PETRUSEK, M. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-799-0.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PODANÁ, R. *Koučování pro manažery aneb Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4519-0.

POPOVIC, K. Basic Conceptions and Aims in Some Theories of Adult Education Through History. In: PÖGGELER, F. a B. NÉMETH. *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, 2002, s. 111-117. ISBN 3-631-38561-7. ISSN 0934-3695.

POWERS, D. E., ROCK, D. A. *Effects of Coaching on SAT I: Reasoning Test Scores*. Journal of Educational Measurement. 1999, 36(2), s. 93-118.

PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). Rozvoj systematickej andragogiky. In: PRUSÁKOVÁ, V. *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie "Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie"*. Bratislava: Gerlach Print a Katedra andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, 2006, s. 15-30. ISBN 80-89142-08-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REVANS, R. *Action learning: New techniques for action learning*. London: Blond and Briggs, 1980.
- ROSINSKY, P. *Koučování v multikulturním prostředí: Nové nástroje využití národních, firemních a profesních odlišností*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-195-9.
- SENIOR, J. *Life coaching: Origins, direction and potential risk – why the contribution of psychologist is needed more than ever*. *The Coaching Psychologist*. 2007, 3(1), s. 19-22.
- SENGE, Peter. *Pátá disciplína*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SCHIFF, A. W., SCHIFF, J. L. *Passivity*. *Transactional Analysis Journal*. 1971, 1(1), s. 71-78.
- SCHMID, B. *The Role Concept of Transactional Analysis and other Approaches to Personality, Encounter, and Cocreativity for All Professional Fields*. *Transactional Analysis Journal*. 2008, 38(1), s. 17-30.
- SCHLEGEL, L. *Transakčná analýza ako kreatívne spojenie hlbinej a kognitívnej psychoterapie*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2007. ISBN 80-88952-36-0.
- SOFO, F., YEO, R. K., VILLAFANĚ, J. *Optimizing the Learning in Action Learning: Reflective Questions, Levels of Learning, and Coaching*. *Advances in Developing Human Resources*. 2010, 12(2), s. 205-224.
- STEINER, C. *Core Concepts of a Stroke-Centered Transactional Analysis*. *Transactional Analysis Journal*. 2003, 33(2), 178-181.
- STEINER, C. *Scripts People Live*. New York: Grove Press, 1974. ISBN 0-394-49267-6.
- STEINER, C. *Games Alcoholics Play*. San Francisco: Ballantine Books, 1984. 978-034-5323-83-5.
- STEWART, I. *Eric Berne*. London: SAGE, 1992. ISBN 0-8039-8466-9.
- STEWART, I., JOINES, V. *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham: Lifespace Publishing, 1987. ISBN 1-870244-00-1.
- STRNAD, V., NEJEDLÁ, A. *Základy narativní terapie a narativního koučinku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0729-0.



SWART, J., HARCUP, J. *If I learn we learn? The link between executive coaching and organizational learning*. Management Learning. 2012, 44(4), s. 337 - 354.

ŠIMEK, D. Místo pro andragogiku. In: JOCHMANN, V. *Andragogika: Teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994, s. 22-26.

ŠIMEK, D. Czech Andragogy : tradition and present. *Journal of Adult and Continuing Education: Special Issue : Adult Education and Democratic Civil Society in Post-Communist Countries*. Tohoku, 2004, 6, 143-153. ISSN 1343-3210.

ŠIMEK, D. Metodologická východiska integrální andragogiky. In: RYŠAVÝ, D. *SOCIOLOGICA - ANDRAGOGICA 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 97-101. ISBN 80-244-1377-9.

ŠIMEK, D. *Texty k integrální andragogice II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3904-4.

TEMPLE, S. *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*. Transactional Analysis Journal. 1999, 29(3), s. 164-174.

TEMPLE, S. *Update on the Functional Fluency Model in Education*. Transactional Analysis Journal. 2004, 34(3), s. 197-204.

TIGHT, M. *Education for Adults. Volume I: Adult Learning and Education*. London a New York: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-75075-2.

THELENOVÁ, K. *Peter Jarvis – přehled a vývoj teorie*. Olomouc: Disertační práce, 2014.

TRENNER, L. *Business coaching for information professionals: Why it offers such good value for money in today's economic climate*. Business Information Review. 2013, 30(1), s. 27-34.

TUDOR, K. *Permission, Protection, and Potency: The Three Ps Reconsidered*. Transactional Analysis Journal. 2016, 46(1), s. 50-62.

TUDOR, K. „Take It“: *A Sixth Driver*. Transactional Analysis Journal. 2008, 38(1), s. 43-57.

(ed.). Existencial Therapy. VAN DEURZEN-SMITH, E. a DRYDEN, W. *Individual Therapy: a Handbook*. Buckingham: Open University Press, 1990, s. 149-174.

VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

- VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-682-7.
- WALDROOP, J., BUTTLER, T. *The executive as a coach*. Harvard Business Review. 1996, 74(6), s. 111-117.
- WALLGREN, K. R. *Managerial Corral*. Transactional Analysis Journal. 1975, 5(4), s. 373-375.
- WARE, P. *Personality Adaptations: (Doors to Therapy)*. Transactional Analysis Journal. 1983, 13(1), s. 11 - 19.
- WIDDOWSON, M. *Transactional analysis: 100 key points and techniques*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-47386-6.
- WILDFLOWER, L. *Skrytá historie koučování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0784-9.
- WILSON, S. Autonomy and the growing edge – the coaching journey in POELJE, S. *Keeping the TA-O Torch Alight: (Berne after Reading)*. Utrecht: Intact B.V., 2010. ISBN 978-90-815759-1-1.
- WHYBROW, A., O'RIORDAN, S. Vytváření koučinkové kultury na pracovišti. In NEENAN, M., PALMER, S. *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi. Přístup založený na důkazech*. Praha: MotivPress, 2015. ISBN 978-80-87981-14-6.
- WITHERSPOON, R., WHITE, R. P. *Executive coaching: A continuum of roles*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1996, 48(2), s. 124-133.
- WHITMORE, J. *Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-209-3.
- YALOM, I. *The Theory and Practise of Group Psychotherapy*. New York: Basic Books, 1970. ISBN 0-465-092845.
- ZATLOUKAL, L., VÍTEK, P. *RETEAMING – koučování zaměřené na řešení v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4113-9.

## Internetové zdroje:

INTERNATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS ASSOCIATION. *THE INTERNATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS ASSOCIATION BYLAWS*. San Francisco, 13 s. Dostupné také z: <http://itaaworld.org/sites/default/files/itaa-pdfs/gov-admin-docs/ITAA%20Bylaws%20v.2013-12.pdf>.

KARPMAN, S. The new drama triangles. *Presentation on August, 2007*, 11: 2007. Dostupné z <https://www.karpmamdramatriangle.com/>.

REISCHMANN, J. Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Internet-publication <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9, 2004.

SOPHER, M., HENSCHKE, J. The Four Forces Behind Knowles' Andragogy. *Midwest Research - to - Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education* [online]. 2011, 1-5 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <https://www.lindenwood.edu/mwr2p/docs/SopherHenschke.pdf>.

<http://www.systemische-professionalitaet.de/download/schriften/194-transactional-analysis-and-social-roles.pdf>

<https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/kompetence-icf-kouce.html>

<https://www.functionalfluency.com/?Articles%20and%20Resources>

## Seznam obrázků a tabulek

Obr. č. 1 – Integrativní model exekutivního koučování .....	s. 32
Obr. č. 2 – Vývoj transakčně-analytických škol .....	s. 52
Obr. č. 3 – Model egostavů .....	s. 56
Obr. č. 4 – Karpmanův dramatický trojúhelník .....	s. 61
Obr. č. 5 – Životní pozice .....	s. 65
Obr. č. 6 – Model Integrujícího Dospělého .....	s. 83
Tab. č. 1 – Teorie osobnostní adaptace .....	s. 68-69

## Přílohy

### Příloha č. 1

Eric Berne je autorem celkem 11 tištěných publikací a 31 článků v odborných žurnálech. Jeho první kniha se nezaměřovala na transakční analýzu. Jeho poslední tři knihy byly vydány až posmrtně. Odborné články publikoval od roku 1941. O samotné transakční analýzy a její teorii publikoval první článek až v roce 1958<sup>53</sup>. Zde uvádím přehled knih, jejich rok vydání a hlavní přínos:

- **A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis**, publikováno v roce 1957. Jedná se o přejmenování první Berneho knihy „The Mind in Action“, která byla vydaná v roce 1947. Jelikož se jedná o přejmenování, pojmám to jako jedno dílo. Publikace vydána ve stejném roce jako Bernovy základní myšlenky o transakční analýze. Berne v této knize polemizuje o psychiatrii, teorie transakční analýzy se ovšem nedotýká. Knihu vydal na základě svých přednášek pro širokou veřejnost, která se ho dotazovala na lidské chování z ne-psychiatrického pohledu. V knize pojednává o tom, proč lidé mají sny, neurózy, popisuje základy psychoanalýzy.
- **Transactional Analysis in Psychotherapy**, publikováno v roce 1961. Jedná se o první knihu, ve které Berne představil koncepty transakční analýzy a teorii her. Popsal koncept Rodič-Dospělý-Dítě. Teorie her byla pouze nastíněna, nebyla tak rozpracovaná jako v jeho následující knize *Games People Play*.
- **Structure and Dynamics of Organizations and Groups**, publikováno v roce 1963. V této knize Berne popsal skupinovou terapii, kterou provozoval především na Univerzitě v Californii. Jednalo se o základní ucelený komplex informací týkajících se skupinové dynamiky, klasifikací skupin, analýzu transakcí, přehled her a skupinové terapie.
- **Games People Play**, publikováno v roce 1964. Kniha přinesla koncept her a transakční analýzu do hlavních psychologických směrů ve Spojených státech

---

<sup>53</sup> První pojednání o transakční analýze bylo v časopisu *Am. Journal* a zaměřovalo se na skupinovou terapii, jejíž praxi Berne provozoval: “Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy.” *Am. J. Psychother.* 12:735-743, 1958.

amerických a následně do celého světa<sup>54</sup>. Obsahově se kniha zaměřuje na odhalení dynamiky lidských vztahů. Jedná se o stěžejní dílo Erica Berneho, které položilo základ celé teorii transakční analýzy. Ohlas na knihu podpořil tvůrčí činnost Berneho studentů, kteří dále rozvíjeli jeho teorii (jednalo se především o Thomase A. Harrise a Clauda Steinerja). Kniha byla v 60. letech na území Spojených států amerických nejlépe prodávanou publikací v literatuře faktu. Kniha si držela více než 100 týdnů přední místo na seznamu nejúspěšnějších knih New York Times. Celkem bylo vydáno více než 5 mil. výtisků ve více jak dvaceti jazycích, včetně češtiny.

- **Principles of Group Treatment**, publikováno v roce 1966. Kniha vydaná po obrovském úspěchu knihy *Games People Play*. Tato kniha nebyla zaměřena pro širokou veřejnost, ale na klinické psychology zaměřující se na skupinovou terapii. Poznatky o práci se skupinou následně posloužily jedné z aplikací teorie transakční analýzy – organizace.
- **The Happy Valley**, publikováno v roce 1968. Jedná se o jedinou knihu, mimo oblast psychiatrie a psychoterapie, zaměřenou na dětského čtenáře s bohatou a hlubokou představivostí. Můžeme sledovat ovlivnění existencialismem, protože kniha oslovuje více skupin čtenářů současně. Děti provokuje barevnými ilustracemi, dospělý čtenář je zatažen do uvědomění si předsudků ohledně vzhledu.
- **Sex in Human Loving**, publikováno v roce 1970. Jedná se o kompilát jeho přednášek na téma sexu, které realizoval na University of California v San Francisco v roce 1966. Dílo poskytuje přehled sexuálních her stejně jako sexuální edukaci, biologii pohlaví a lidské vztahy a sex.
- **What Do You Say After You Say Hello?**, publikováno v roce 1972. Jedná se o volné pokračování knihy *Games People Play*. Teorie transakční analýzy je ovšem mnohem lépe propracovaná a posunutá do větších detailů, než v knize *Games People Play*. Zaměřuje se na konceptualizaci strukturální analýzy egostavů, rituály, strukturování času a hry. Jedná se také o první knihu, v níž byl rozpracován koncept scénářů (*Life scripts*).
- **Beyond Games and Scripts**, publikováno posmrtně v roce 1976. Jedná se o kompilát jeho hlavních tištěných děl a článků. Kniha je rozdělena do tří částí. První část

---

<sup>54</sup> Mezi transakčními analytiky – pokračovateli Erica Berneho – se uvádí, že expanze knihy byla zapříčiněna vydavatelem. Berne totiž pro vydání své knihy zvolil jiného vydavatele, než se kterým do té doby spolupracoval. Shodou okolností se jednalo o vydavatele, který se rozhodl změnit žánr svých knih a přecházel z pornografické literatury k literatuře faktu a k odborné literatuře. Čtenáři ovšem tuto změnu, zřejmě i díky názvu „*Games people play*“, nezaznamenali.

představuje teorii transakční analýzy – ego stavy, transakce a hry, druhá část obsahuje informace o scénářích, třetí se pak zaměřuje na skupinovou dynamiku.

- **Intuition and Ego States**, vydáno posmrtně v roce 1977. Kniha je kompilát Berneho dřívějších výzkumů publikovaných především v psychoterapeutických žurnálech. Kniha zahrnuje také klasický text z roku 1958 “Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy.”
- **A Montreal Childhood**, publikováno v roce 2010. Jedná se o autobiografii Erica Berneho založenou na memoárech odhalených v Carmeli v roce 2008. Kniha pojednává o životě Erica Berneho, jeho dospívání, životě sekularizovaných židů ve francouzsko-kanadském Montrealu a především o jeho myšlenkách o všem – od smrti jeho otce až po poměry v kanadském rugby.