

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM**

2015–2016

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Soňa Kalousková**

**Supervize a koučink v práci lektora**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR FULL-TIME STUDIES**

2015-2016

**BACHELOR THESIS**

**Soňa Kalousková**

**Supervision and coaching in the realm of a lector**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Soňa Kalousková.....

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní PhDr. Ivaně Shánilové Ph.D., za odborné vedení práce, za cenné rady a spolupráci.

## **Anotace**

Předmětem bakalářské práce „Supervize a koučink v práci lektora“ je zjistit souvislosti těchto metod a jejich možné propojení v sociální a firemní oblasti. Cílem je seznámit supervizory a kouče s možností uplatnění obou metod v jejich práci a rozšířit povědomí o supervizi a koučinku do širší veřejnosti. Téma bylo vybráno na základě autorčina zájmu pohybovat se v blízké budoucnosti v této oblasti práce. Na základě odborné literatury je vymezena teoretická část se základními termíny, které by měly pomoci vyvarovat se nejasností a nepřesností, které by čtenář mohl vnímat. Navazující praktická část vychází z kvalitativního výzkumu, skládajícího se ze dvou dotazníků, pomocí kterých se potvrdí či vyvrátí předem stanovené hypotézy. V závěrečné části jsou uvedené poznatky z celého výzkumu.

## **Klíčová slova**

Další profesní vzdělávání, Další vzdělávání, Firemní vzdělávání, Koučink, Podnikové vzdělávání, Supervize, Vzdělávání dospělých

## **Annotation**

The subject of the bachelor thesis „Supervision and coaching in the realm of a lector“ is determining the context of these methods and their possible connection in social and corporate areas. The goal is to introduce supervisors and coaches with the potential application of both methods in their work and increase awareness of supervision and coaching to the general public. The topic was chosen because of author's interest working in this area of work in the near future. The theoretical part was based on the special literature with basic terms, which should help to avoid confusion and inaccuracies which would the reader perceive. Following practical part consists of a qualitative research which includes two questionnaires by which to confirm or disprove the hypothesis. The final section provides the findings of the research.

## **Keywords**

Adult education, Coaching, Corporate education, Firm's Training, Further education, Further education of professional, Supervision

# OBSAH

<b>OBSAH .....</b>	<b>7</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>11</b>
1.1 Účastník ve Vzdělávání dospělých .....	13
1.2 Historie Vzdělávání dospělých v EU a ČR.....	15
1.3 Současné společensko-ekonomické změny .....	16
<b>2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>19</b>
<b>3 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>21</b>
<b>4 PODNIKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>23</b>
<b>5 SUPERVIZE.....</b>	<b>26</b>
5.1 Supervizor, jeho certifikace a výcvik.....	27
5.2 Funkce .....	28
5.3 Druhy supervize .....	28
5.4 Metody supervize .....	30
5.5 Proces skupinové supervize .....	32
5.6 Supervize v sociálních službách.....	33
<b>6 KOUČINK.....</b>	<b>36</b>
6.1 Kouč, jeho certifikace a výcvik .....	39
6.2 Druhy koučinku .....	40
6.3 Koučování v korporacích .....	41
6.4 Proces koučování .....	42
<b>7 SUPERVIZE A KOUČINK.....</b>	<b>44</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>46</b>
<b>8 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>46</b>
8.1 Výzkumný problém .....	47
8.2 Cíl výzkumu .....	48
8.3 Hypotézy.....	48
8.4 Výzkumný soubor .....	49
8.5 Vyhodnocení a interpretace dotazníkového šetření .....	49

8.6	Testování výzkumných otázek a hypotéz .....	62
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>



## ÚVOD

*„Možná nemůžete určovat směr větru, ale můžete nastavovat plachty.“*

(Reinhard K. Sprenger)

Uvedené přísloví je do jisté míry odrazem práce v supervizi a koučinku. Obě dvě metody se snaží své klienty nasměrovat na správnou cestu, zvýšit tak jejich produktivnost a poskytnout jim reflexi vlastní práce.

V současné době se zvyšují požadavky na většinu zaměstnanců, manažerů i podnikatelů. Neustále zvyšující se tlak na podávání vyšších výkonů je stále silnější a pro spoustu lidí se jedná o velmi stresující záležitost. Požadavky větší flexibility, vyššího výkonu a odpovědnosti za svou práci přinášejí vznik nových vzdělávacích metod. Supervize a koučink nejsou zcela novými metodami práce, ale můžeme vidět výrazné potřeby jejich uplatnění v oblasti vzdělávání dospělých.

Supervize je v České republice využívána převážně v sociálních službách a do dalších oblastí pomalu nakročuje. Supervize stále vystupuje jako relativně nový pojem, o kterém mohou mít pracovníci nedostatečné informace a mohou vznikat předsudky a neochota ke spolupráci.

Metoda koučinku je na západě běžně užívána v mnoha oblastech práce a dokonce je nabízena i v univerzitních programech. V České republice však stále někdy bývá vnímána jako “módní výstřelek”.

Cílem práce je poskytnout širší informace o obou metodách všem, kteří pracují v oblasti vzdělávání dospělých a v práci s lidmi. Poskytnuté informace o supervizi a koučinku a zdůraznění jejich potřeb v dnešním světě, by mělo napomoci k větší motivaci lidí zajímat se o tyto metody práce a nechat jim otevřené dveře.

V teoretické práci se zaměřuji na komplexnější pohled na supervizi a koučink, tyto metody srovnávám a porovnávám. Čtenáři zde dostanou nové informace o problematice a získají větší náhled na dané fenomény.

V praktické části uplatňuji poznatky z kvantitativního výzkumu, kterých jsem docílila s pomocí odpovědí respondentů na mé dotazníky, které jsem následně vyhodnotila. V dotaznících jsou zvoleny otevřené a polouzavřené otázky, díky kterým měli respondenti větší prostor pro své odpovědi. Zaměřuji se na jejich názory, poznatky

a zkušenosti ohledně metod supervize a koučinku a snažím se najít odpověď na předem stanovené hypotézy.

Závěrečná část práce shrnuje získané poznatky z výzkumu. Výstupem práce jsou závěry, v jakých oblastech můžeme tyto metody využít, pro koho jsou určeny a je-li možné tyto dvě metody použít dohromady při práci s klientem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

**Vzdělávání** je cílevědomý proces, ve kterém se utváří a osvojuje soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností. Tuto činnost zajišťují vzdělávací instituce – školy všech stupňů a zaměření, včetně vzdělávání dospělých.<sup>1</sup> Výsledkem vzdělávání je vzdělání, které představuje souhrn všech vědomostí, dovedností a postojů získaných jedincem v průběhu jeho života.<sup>2</sup> Vzdělání jednoznačně přispívá ke snížení nezaměstnanosti, přináší jedinci schopnost orientovat se v současném světě a uplatnění na trhu práce. Pomáhá zvyšovat samostatnost a nezávislost jedince, utvářet vlastní názory a postoje a snižovat jeho manipulovatelnost. Úroveň vzdělání podporuje rozvoj demokracie a přináší kvalitnější a zdravější život. Jednoznačně přispívá ke kulturnímu rozvoji, snižování trestných činů a státních nákladů včetně poskytování sociálních dávek.<sup>3</sup>

Pojem **celoživotní vzdělávání** je často chybně zaměňován za vzdělávání dospělých. Celoživotní vzdělávání zahrnuje veškeré vzdělávání od narození až po smrt. Je založené na permanentní kultivaci člověka a jeho socializaci v příslušné společnosti. Svou podstatou ho můžeme označit za demokratické, jelikož člověk může vstoupit do vzdělávacího procesu v kterémkoli období svého života. Celoživotní vzdělávání má tři základní etapy:

### 1) Předškolní výchova

První etapa je realizována především v rodině či v předškolních zařízeních – mateřská škola.

### 2) Školní vzdělávání

Druhá etapa představuje povinné vzdělávání – povinnou školní docházku na devítileté základní škole. Dále zahrnuje přípravu na budoucí povolání ve formě středních škol, vyšších odborných škol či vysokých škol různého typu a zaměření.

---

<sup>1</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovník vzdělávání dospělých, s. 130.

<sup>2</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ H., Psychologický slovník, s. 687.

<sup>3</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 48.

### 3) Vzdělávání dospělých

Třetí etapa obsahuje komplex institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které doplňují a prohlubují předešlé vzdělání.<sup>4</sup>

Celoživotní vzdělávání jako způsob života je zaměřeno na osobní rozvoj člověka a všechny jeho pracovní i společenské role. Společnost se snaží o dostupnost a zpřístupnění vzdělávání všem až do úrovně jejich možností. Primárně je zaměřeno na hlavní úkoly, na kterých staví svůj základ. Jedná se především o zvýšení dostupnosti počátečního vzdělávání, vytvoření vazeb mezi učením a prací či vymezení odpovědnosti všech partnerů ve vzdělávacím systému.<sup>5</sup>

**Vzděláváním dospělých** rozumíme vzdělávací proces se systematickým zprostředkováním, osvojováním a upevňováním schopností, znalostí, dovedností a návyků, rozvojem pracovních i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a vstoupily na trh práce.<sup>6</sup> Vzdělávání dospělých můžeme také chápat jako vzdělávací systém. Organizovaný systém institucionálních a individuálních vzdělávacích aktivit, které doplňují a rozšiřují počáteční vzdělání dospělých osob. Dospělí jedinci vyhledávají záměrně toto vzdělávání za účelem rozvíjení svých znalostí a dovedností, potřebných pro plnohodnotnou práci a plnění životních rolí.<sup>7</sup>

Vzdělávání dospělých se dotýká nejdélejší části lidského života, zahrnuje:

- a. Školní vzdělávání, ve kterém si dospělí lidé mohou doplnit své vzdělání – maturitní studium, vyšší odborné studium, vysokoškolské studium.
- b. Další profesní vzdělávání označuje profesní a odborné vzdělávání, které přispívá k udržení výkonu v dané profesi a kvalifikaci jednotlivce.
- c. Občanské vzdělávání kultivuje člověka jako občana. Orientuje se na etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou a sociální problematiku.
- d. Zájmové vzdělávání dotváří osobnost a umožňuje seberealizaci

---

<sup>4</sup> BOČKOVÁ, V., Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?, s. 9-11.

<sup>5</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 50-51.

<sup>6</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 10.

<sup>7</sup> BARTÁK, J., Profesní vzdělávání dospělých, s. 10.

ve volném čase a je realizováno především zájmovými organizacemi.<sup>8</sup>

Vzdělávání dospělých a jeho efektivita záleží na rozpoznání vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby vznikají jako uvědomovaný nebo neuvědomovaný stav, kdy jedinci chybí znalosti či dovednosti pro jeho další existenci a zachování psychických, fyzických nebo společenských funkcí. Jsou významné především v dalším profesním vzdělávání při tvorbě vzdělávacích programů.

Vzdělávací potřeby můžeme definovat jako potřeby sociální, které jedinec získává v průběhu jeho života. Jejich vznik záleží na tendenci dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním či pracovním uplatněním. Jelikož jsou ovlivněny trhem práce, vyvolávají vzdělávací poptávku.<sup>9</sup>

V České republice působí od roku 1990 profesní společnost Asociace institucí vzdělávání dospělých AIVD, která sdružuje instituce, které se zabývají vzděláváním dospělých. Cílem její činnosti je prosazovat zájmy a potřeby institucí, dbát o profesionalitu svých členů a služeb, spolupracovat se státními orgány a předkládat návrhy při přípravě legislativních opatření v této oblasti. Dále vydává odborné publikace a reprezentuje své členy a jejich činnosti v mezinárodních sdruženích. Asociace organizuje odborné kurzy pro rozvoj lektorů, studijní cesty, konference, semináře, workshopy či týdny vzdělávání dospělých. AIVD je mediátorem komunikace a zprostředkovatelem sdílení zkušeností a názorů, je zodpovědná za etické normy a kvality na trhu vzdělávání dospělých.<sup>10</sup>

## **1.1 Účastník ve Vzdělávání dospělých**

Subjekty ve vzdělávání dospělých jsou účastník (vzdělávaný, školený, cvičený, instruovaný) a pracovník ve vzdělávání dospělých. Účastníky vzdělávání dospělých spojují společné znaky jako je dospělost, ustálenost chování, stabilizovaný systém hodnot či vytvořený životní styl. Také by měli disponovat schopností učit se. Tato schopnost je ovlivněna nejen věkem, ale i úrovní vzdělání, druhem profese, rodinnými a sociálními poměry. Dalším důležitým faktorem pro vzdělávání je motivace a motivy, zejména potřeba rozvíjet se, odstraňovat vlastní nedostatky, sebeuplatnění a ocenění.

---

<sup>8</sup> BOČKOVÁ, V., Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?, s. 15-16.

<sup>9</sup> www: PALÁN, Z., Vzdělávací potřeby, [online], [cit. 2015/11/24], dostupné na: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavaci-potreby>.

<sup>10</sup> www: autor neznámý, O asociaci, [online], [cit.2015/11/24], dostupné na: <http://www.aivd.cz/o-nas>.

Pracovníci ve vzdělávání dospělých jsou všichni ti, kteří v rámci vzdělávání dospělých vykonávají nějakou činnost, která přímo či nepřímo ovlivňuje učební výsledky. Mohou to být koncepční, řídicí, výzkumní, pedagogičtí, organizační, správní, administrativní, provozní či pomocní pracovníci. Jako organizačního pracovníka můžeme označit realizátora, který vstupuje do bezprostřední interakce s účastníky a řídí jejich vzdělávací procesy. Realizátory jsou učitelé, lektori, tutoři, instruktoři, konzultanti, patroni nebo přednášející. Jejich příprava vychází z obecných požadavků na vzdělavatele dospělých. Tento model zahrnuje tyto oblasti:

- a. Odbornost – široké a hluboké vědomosti a vlastní zkušenosti.
- b. Pedagogické/Andragogické dovednosti – umožňující řídit učební procesy.
- c. Osobní vlastnosti – smysl pro odpovědnost, iniciativu, sebekritičnost, duševní vyrovnanost a sebeovládání.
- d. Komunikativnost – vyjadřovací schopnosti.<sup>11</sup>

**Lektorem** může být externí univerzitní učitel nebo vzdělavatel (pedagogický pracovník), který řídí výukový proces v dalším vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění předem stanovených cílů, má znalosti andragogiky a odbornou znalost přednášeného oboru. Dále by měl vynikat praktickými zkušenostmi a lektorskými dovednostmi (znalost psychologie osobnosti a pedagogické, motivační, organizační, komunikativní, didaktické a kreativní schopnosti).<sup>12</sup> Lektor je především nositelem hodnot, které prezentuje svými názory. Zprostředkovává své informace, zkušenosti a dovednosti školenému. Pojem lektor je dnes mnohovýznamový, můžeme si pod ním představit andragoga, edukátora, facilitátora, instruktora, konzultanta, mentora, moderátora, trenéra, tutora, učitele dospělých a kouče. Všichni výše uvedení jsou vzdělavateli v dalším vzdělávání. Lektor by měl disponovat multidimenzionálním přístupem, být schopný kombinovat vzdělávací a profesionální kompetence. Jeho posláním je předávat širší informace, stanovovat pedagogické cíle, vybírat vhodné metody a pedagogické postupy pro cílové skupiny, používat hodnotící nástroje, vypracovávat vzdělávací plán, dohlížet na tým a řídit ho, organizovat práci či definovat úkoly.<sup>13</sup> Dobrý lektor se pozná podle očekávaného poskytnutí užítku, jinak řečeno splní

---

<sup>11</sup> BOČKOVÁ, V., Celoživotní vzdělávání, s. 17-18.

<sup>12</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovní vzdělávání dospělých, s. 64.

<sup>13</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 107-109.

- li cíle vzdělávacího programu.<sup>14</sup> Lektor při své práci využívá různá školení, konzultace, koučování a učení z výkonu. Školení je jedna ze základních forem vzdělávání dospělých, kde základní snahou lektora je, aby si účastníci zapamatovali jeho výklad. Konzultace a koučování jsou zaměřené na řešení modelových situací, zabývají se tedy bezprostřední realitou. Při další formě učení z výkonu účastníci vždy něco vytvářejí. Může se jednat o hmotné produkty nebo různá řešení. Účastníci se učí nejen z výkonu učitele, ale i ze svého vlastního výkonu.<sup>15</sup>

## 1.2 Historie Vzdělávání dospělých v EU a ČR

Hlavní pozici ve vzdělávání, až do poloviny 90. let 20. století, měla školská soustava, která poskytovala počáteční vzdělávání, bohužel bez schopnosti poskytovat další rozvoj lidem, kteří již školu opustili. To bylo důvodem pro nově se objevující myšlenky celoživotního vzdělávání již během 70. let, které byly silně podporovány a prosazovány mezinárodními organizacemi jako UNESCO (Organizace spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu) či OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Tato původní koncepce se zaměřovala na zviditelnění idejí rovného přístupu k výchově a vzdělávání v různém období lidského života. Významnou funkci vykonával stát, který měl poskytovat primární financování z veřejných národních zdrojů. Tento model se ukázal z finančního hlediska neudržitelný a postupně se ukazovala potřeba zapojení nejen zaměstnavatelů, ale i samotných vzdělávajících se osob.<sup>16</sup> V 80. letech se objevují první vzdělávací programy zaměřené na podporu spolupráce mezi školami, vzdělávacími institucemi a jinými zařízeními zasahujícími do oblasti vzdělávání. V dalších letech se programy zjednodušovaly, aby je mohlo využívat větší množství institucí a osob a to výhradně v členských státech Evropské unie. Postupem času byla však nabídnuta spolupráce i nečlenským zemím.<sup>17</sup> Evropská unie neustále prohlubovala své úsilí v oblasti vzdělávání a v roce 2000 byla podepsána Lisabonská smlouva, jejímž plánem bylo stát se nejdynamičtější ekonomikou světa s udržitelným hospodářským vývojem a větší tvorbou kvalitnějších pracovních míst. Plán strategie byl na roky 2000 až 2010 pod vedením Evropské rady. Vzdělání nebylo ústředním bodem strategie, ale hraje důležitou roli ve všech jejích pilířích. Za základ

---

<sup>14</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 198.

<sup>15</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 241.

<sup>16</sup> VYHNÁNKOVÁ, K. Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské Unii, s. 21-22.

<sup>17</sup> VYHNÁNKOVÁ, K. Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské Unii, s. 40.

vytvoření evropské znalostní společnosti je právě požadováno zlepšování samotných vzdělávacích systémů.<sup>18</sup>

V České republice byla oblast vzdělávání dospělých po dlouhou dobu řízena státem. Tyto přístupy však začaly být s nástupem roku 1990 zastaralé a tak se společně s novou politickou, společenskou a tržní atmosférou vytváří radikální změny. 90. léta přinesla vznik nových vzdělávacích institucí, které byly schopné reagovat na nově vzniklou poptávku, zejména v oborech jazykového vzdělávání, počítačových dovedností a osobnostního rozvoje. Tato doba byla charakteristická svou nekoordinovaností, nezájmu státu, nestabilitou institucí a celkovou zaměřeností především na jednotlivce. Až na přelomu století a počátku nového desetiletí je zjišťována důležitost personálního zajištění podniků a začíná se uvažovat o systémovém přístupu a kontrole vzdělávání dospělých.<sup>19</sup> Na základě tlaku Lisabonského procesu a jeho naléhavým podmínkám reformem se podařilo, ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání, zrealizovat Strategii celoživotního učení ČR, která představovala ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR roku 2007. Tato strategie byla nastavena pro období 2007 - 2013. V roce 2009 vláda schválila období realizace plánu Strategie celoživotního učení, která byla doplněna o řadu konkrétních prováděcích opatření, kterými byly její cíle v období 2009 - 2015 naplňovány.<sup>20</sup>

V současné době je realizován program – Program celoživotního učení, který je spravován organizací NAEP (Národní agentura evropských programů), jež spadá pod ministerstvo školství. Tento program má pod sebou další podprogramy, jako jsou Comenius, Erasmus či Grundtvig. Program **Grundtvig** je zaměřen na vzdělávání dospělých a jejich výukové a vzdělávací potřeby. Dále je orientován na instituce a organizace nabízející či podporující toto vzdělávání.<sup>21</sup>

### 1.3 Současné společensko-ekonomické změny

Od 90. let se vzdělávání dospělých zakládá převážně na tržně se formující poptávce a nabídce. Nová společenská situace úzce souvisela se zvýšením poptávky. Dnes za pozitivní stránku nabídky vzdělávacích příležitostí považujeme přizpůsobivost nabídky

---

<sup>18</sup> VYHNÁNKOVÁ, K. Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské Unii, s. 52-56.

<sup>19</sup> VYHNÁNKOVÁ, K. Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské Unii, s. 7-8.

<sup>20</sup> www: autor neznámý, Strategie celoživotního učení ČR, [online], [cit. 2015/11/10], dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

<sup>21</sup> www: autor neznámý, Program Grundtvig, [online], [cit. 2015/11/12], dostupné na: <http://www.naep.cz/grundtvig>.



krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích aktivit, existenci rozvinuté realizační základny a vznik nových institucí vzdělávání dospělých a jejich rozmanitých služeb. Nepříznivé stránky nabídky naopak mohou být nekoordinovanost, neodpovědné chování a horší kvalita, poskytována ze strany některých institucí pro vzdělávání dospělých. Příznivé stránky poptávky po vzdělávacích příležitostech jsou především dobrá vzdělanostní úroveň dospělé populace, motivace tržního prostředí k dalšímu vzdělávání, zvyšující se profesní způsobilost řídicích zaměstnanců a tlak evropských standardů na certifikaci kvalifikace v této oblasti. Ke slabším stránkám pak můžeme řadit nedostatečné zjišťování vzdělávacích potřeb a jejich finanční pokrytí.<sup>22</sup>

Společensko-ekonomické faktory ovlivňující vzdělávací systém:

- a. Zvýšená konkurence firem.
- b. Tlak na inovaci, vyvíjení a uvádění na trh nových nápadů, výzkumů, apod.
- c. Nadnárodní firmy hledající levnější a kvalifikovanější lidské zdroje.
- d. Nová produkční teritoria, příkladem může být Čína či Indie.
- e. Vnímání rizika globální ekologické katastrofy jako jsou klimatické změny.
- f. Nárůst xenofobie, národnostní a náboženské nesnášenlivosti v evropských zemích v důsledku vysokého nárůstu imigrace.
- g. Nárůst terorismu a snaha o organizované zločiny.
- h. Nežádoucí sociální tlaky vzniklé z obecné nespokojenosti vyvolané centrifugálním efektem, kdy bohatí bohatnou a chudí chudnou.
- i. Větší vliv mezinárodních organizací jako je Evropská unie, OSN aj.
- j. Rychlejší růst světových společenských změn.
- k. Hrozba velké míry nezaměstnanosti v budoucnosti.

Výše uvedené okolnosti neprobíhají lineárně ani celoplošně. Disponují svými specifiky, které jsou následky historického vývoje a úrovně hospodářského, sociálního a kulturního rozvoje. Svoje specifika má i Česká republika, která musí na základě celosvětových trendů vzít v úvahu:

- a. Negativní populační vývoj spojený s poklesem porodnosti.
- b. Nedostatek pracovníků v určitých profesích.
- c. Úpadek některých služeb a výrob pod vlivem výhodnější zahraniční konkurence.

---

<sup>22</sup> BOČKOVÁ, V., Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?, s. 19.

- d. Rostoucí evropskou spolupráci.
- e. Důležitost anglického či jiného jazyka jako jazyka pracovního.

Lidé jsou společně s těmito změnami pod vysokým tlakem a jsou na ně kladeny větší nároky, než tomu bylo dříve. Vyšší nároky jsou kladeny na profesní kvalifikaci, vzdělanost a kompetentnost, tak i na občanské a rodinné role. Nastává vznik nových kompetencí, **schopnost přijímat neustálé změny a schopnost aktivně na ně reagovat**. V následujících letech je předpokládán rozvoj lidských zdrojů opírající se o celoživotní vzdělávání a stane se nezbytným předpokladem prosperity společnosti.

Mění se požadavky trhu práce zásadně ovlivňují postavení člověka. Struktura zaměstnanosti, žádané profese a kvalifikace pracovníků přímo souvisí s měnící se hospodářskou strukturou a technologickým rozvojem. Vlivem sociálně-ekonomických změn se trh práce přizpůsobil a nastaly zásadní změny:

- a. Pokles pracovníků v průmyslových výrobních odvětvích.
- b. Zvyšování poptávky zaměstnavatelů po flexibilnější pracovní síle.
- c. Zvyšování dlouhodobé nezaměstnanosti (spokojenost nezaměstnaných se sociálními dávkami).
- d. Větší rozdíly ve mzdách určených tržními mechanismy.
- e. Odpovědnost za svůj život a uplatnění na trhu práce je předána jednotlivci.
- f. Častější změny zaměstnání a nutnost celoživotního vzdělávání.

Trh práce reaguje i na technický rozvoj, který přináší nové trendy v zaměstnanosti:

- a. Pokles zaměstnanosti ve výrobě a zemědělství.
- b. Růst zaměstnanosti ve službách a kvalifikované pracovní síle (manažeři, odborníci, technici atd.).
- c. Roste počet částečných úvazků a pracovních smluv na dobu určitou.

Můžeme vidět značné nároky na celou oblast profesního vzdělávání a další růst se také neobejde bez zvyšování úrovně vzdělávání a kvalifikace.<sup>23</sup>

Ke zvládnutí všech výše nepříznivých trendů by nám mělo pomoci kvalitní vzdělání. Takové, které by člověku pomohlo chápat souvislosti a samostatně myslet. Růst podílu vysokoškolského vzdělání by sice snížil hodnotu vysokoškolského titulu, ale zkvalitnil by potenciál populace. Tento potenciál k nezávislému myšlení musí být posilován a rozvíjen učením.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 10-16.

<sup>24</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 53.

## 2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání je proces zaměřený na poskytnutí vzdělání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně,<sup>25</sup> neboť:

*„Člověk, který se průběžně nevzdělává, se stává funkčně negramotný, stále složitěji zaměstnatelný a odsuzuje se ke společenské izolaci, často i ke společenské degradaci.“<sup>26</sup>*

Předávání znalostí a zajištění přístupu k pokračujícímu vzdělávání dospělých zajišťuje celoživotní vzdělávání. Další vzdělávání můžeme tedy chápat jako nedílnou součást celoživotního vzdělávání.<sup>27</sup>

Zákon č. 179/2006 Sb., O ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) vymezuje pojem další vzdělávání jako vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním. Počátečním vzděláváním je myšleno předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání, vzdělávání v konzervatoři, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělávání.<sup>28</sup>

Od 90. let byla přijata myšlenka o nutnosti zařazení dalšího vzdělávání do české vzdělávací politiky. Praktická realizace přinesla kompetenční spor, pod jaký rezort bude další vzdělávání spadat. V praxi v této oblasti působily částečně dva rezorty, zejména MPSV (Ministerstvo práce a sociálních věcí), které financovalo rekvalifikace a MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), kam patřila celá problematika celoživotního vzdělávání. Od roku 2006 je další vzdělávání definitivně kompetenčně přikloněno k MŠMT.

V dnešní době česká politika dalšího vzdělávání projevuje především evropskou náklonost a připojila se i k programu Vzdělávání 2010, který byl přijat na summitu v Barceloně roku 2002. Program rozpracovává strategii vzdělávání do 13 konkrétních cílů, o které by se evropské státy měly zajímat. Pro Českou republiku se tento program stal určujícím.<sup>29</sup>

V dalším vzdělávání se také můžeme setkat s dalším vývojem a trendy, které jsou úměrné k ekonomické úrovni a stupni demokracie v dané zemi. Dochází ke zvyšování

---

<sup>25</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovník vzdělávání dospělých, s. 22.

<sup>26</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 64.

<sup>27</sup> PALÁN, Z., Profesionální vzdělávání 2002, s. 55.

<sup>28</sup> www: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Zákon č. 179/2006 Sb., O ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/17792/download/>.

<sup>29</sup> VYHNÁNKOVÁ, K., Vzdělávání dospělých v České Republice a Evropské Unii, s. 78-83.

zájmu zaměstnavatelů a motivace vzdělavatelů poskytovat kvalitnější služby, posílení financování rekvalifikačního vzdělání a vytváření odpovídající legislativy.<sup>30</sup> Dalšími důvody vzniku dalšího vzdělávání mohou být změny trhu, zvýšená proměnlivost podnikatelského prostředí, změny v sortimentu výrobků a služeb, změny techniky a technologie, zvýšení kvality výrobků či služeb nebo rozvoj informačních technologií.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 52.

<sup>31</sup> BARTÁK, J., Profesní vzdělávání dospělých, s. 145.

### 3 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Další profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání. Je to označení pro jakékoliv profesní vzdělávání pracovníků v průběhu jejich celého pracovního života. Podstata je ve vytvoření a udržení optimální harmonie mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníka. Rekvalifikací zaměstnanců se pak zabývají orgány a instituce se zaměřením na zaměstnanost a rekvalifikace.<sup>32</sup> Cílem dalšího profesního vzdělávání je rozvíjení postojů, znalostí a schopností pro požadovaný pracovní výkon v daném povolání. Primárně je zaměřeno na přípravu pracovníků k výkonu pracovní činnosti, hlavně těch, kterým se nedostala řádná příprava ve školském systému. Dále na rekvalifikace, potřebné při změně pracovních podmínek v podniku a na trhu práce a na manažery se specifickým druhem vzdělávací činnosti. Zahrnuje tedy kvalifikační, rekvalifikační vzdělávání a normativní školení.

Kvalifikační vzdělávání:

- a. Zaškolení je vzdělávací forma, která poskytuje základní pracovní schopnosti.
- b. Zaučení je další vzdělávací forma zaměřená na předání vědomostí a dovedností k vykonávání dané činnosti.
- c. Prohlubování kvalifikace znamená zdokonalování kvalifikace s cílem realizování vyššího pracovního výkonu.
- d. Zvyšování kvalifikace se rozumí její zdokonalování a rozšíření znalostí.

Rekvalifikační vzdělávání:

- a. Rekvalifikační stáž poskytuje praktické znalosti a dovednosti.
- b. Praktická rekvalifikace přináší 80% praktických dovedností a 20% teoretických znalostí pro přesné pracovní uplatnění.
- c. Doplňková rekvalifikace, neboli rozšiřovací, je většinou uskutečňována na pokyn zaměstnavatele.
- d. Obnovovací rekvalifikace obnovují znalosti a dovednosti, které se již u zaměstnance vytratily.
- e. Motivační kurzy pomáhají k profesní orientaci a k podpoře vyššího pracovního nasazení.
- f. Nespecifická rekvalifikace působí pro zvýšení zaměstnanosti, často u absolventů různých typů škol.

---

<sup>32</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 12.

- g. Specifická rekvalifikace odráží změny na trhu práce, zaměřuje se na získání poznatků vhodných pro nové pracovní uplatnění.<sup>33</sup>

Normativní školení a kurzy, které poskytují odbornou způsobilost specializovaných pracovníků, působící v úseku bezpečnosti práce a technických zařízení.<sup>34</sup>

V České republice je nabídka vzdělávání dospělých vytvářena z průzkumu poptávky, které provádějí vzdělávací instituce. V současné době nejsou žádné záruky kvality poskytovaných služeb. Vzdělávací instituce jen výjimečně uvádějí kvalifikační standard, kterého by mělo být dosaženo. Nepatrný vývoj můžeme vidět u garantovaných certifikací, včetně mezinárodních osvědčení studia MBA, jazykové zkoušky ICC aj. Setkáváme se s problémem financování dalšího vzdělávání. Na financování by se měl podílet občan, který se chce vzdělávat a přichází s poptávkou, stejný zájem má i podnik a samozřejmě stát, jelikož vzdělání je považováno za základ prosperity.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 57-58.

<sup>34</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 11.

<sup>35</sup> PALÁN, Z. Profesní vzdělávání 2002, s. 61-64.

## 4 PODNIKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Další profesní vzdělávání, organizované zaměstnavateli, je podnikové. Odehrává se v podnicích, v organizacích i mimo organizace (ve školách jako studium při zaměstnání). Můžeme do něj zahrnout motivaci zaměstnanců a organizací, proces změny pracovního chování a úroveň znalostí. Cílem podnikového vzdělání je vytváření podmínek pro seberealizaci. Je to jedna ze základních personálních činností, která souvisí i s náborem nových zaměstnanců. Podniky, v nichž je rychlost učení vyšší než rychlost změn v jejich okolí, jsou více konkurenceschopné.<sup>36</sup> Aby podnik prosperoval, je potřeba usilovat o optimální soulad mezi potřebami podniku a zájmy jednotlivých pracovníků. Dochází tedy ke sjednocení podnikových a osobních cílů. Produktivitu a efektivnost lze zvýšit znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a přiměřenou finanční motivací. Důležité je i celkové podnikové ovzduší a kultura, perspektivy osobního rozvoje a uplatnění, péče o lidi a jejich zdraví. Podniková strategie čerpá z lidských zdrojů, jejichž kvalitou se zabývá personální management. Podnikové vzdělávání je permanentní péče o zkvalitňování lidských zdrojů.<sup>37</sup>

Lidské zdroje jsou základním předpokladem fungování podniku či organizace, jsou to:

- a. Materiálové zdroje – zařízení, stroje, materiál.
- b. Finanční zdroje.
- c. Lidské zdroje – zabývají se vztahy organizace a zaměstnanců, vztahy člověka v pracovním procesu, jeho motivací a vzděláváním.<sup>38</sup>

Podnikové vzdělávání je společenský jev, který je závislý na mnoha okolnostech, jako je prostředí, kterým se mění celý jeho význam. Změna postavení podniků v současném světě přináší trendy v profesním vzdělávání. Postavení podniků je ovlivněno globálními a lokálními změnami, změnami právního systému, společenskými či ekonomickými. Opět se zde setkáváme s vlivy, které působí na postavení podniků, kdy za jeden z největších je považována expanze technologické revoluce. Zvětšuje se tak produkční síla společností a více je odcizována ekonomika ve vztahu k člověku a k přírodě. Společnosti se podřizují ziskovým kritériím bez ohledu na globální a ekologické důsledky. Technologická inovace přispěla ke zvýšení obratu

---

<sup>36</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovník vzdělávání dospělých, s. 86.

<sup>37</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 73-75.

<sup>38</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovník vzdělávání dospělých, s. 65, 103.

světových finančních trhů, který je cca 60krát větší než objem světového exportu. Ekonomika začíná žít svým vlastním životem, ve kterém peníze přestávají plnit svou původní funkci, k čemuž přispívají i velké banky, jejichž činnost se stává nekontrolovatelnou. Ekonomická globalizace je nevyhnutelná. Volný pohyb zboží, služeb a kapitálu, zvýšení konkurence na světovém trhu a další výhody i nevýhody ovlivňují podniky, které se snaží na tyto změny reagovat tak, aby nebylo narušeno jejich postavení.<sup>39</sup>

Využívané metody učení používané při vzdělávání na pracovišti:

- a. Pracovní porady, ve kterých je potřeba aktivní spolupráce zaměstnanců, výměna zkušeností a prezentace názorů.
- b. Pověření úkolem, rozšiřuje pole působnosti a je vhodná při výchově k rozhodování.
- c. Asistování je metoda soustavného působení s důrazem na praktickou stránku školení.
- d. Instruktaž při výkonu umožňuje rychlé zaučení, vytváří pozitivní vztah mezi pracovníkem a nadřízeným.
- e. Mentoring používá předávání rad a zkušeností, vnáší do školení prvek vlastní iniciativy školeného.
- f. Koučování je metoda, kde je školený neustále informován o hodnocení své práce, najdeme zde prostor pro nastavení cílů kariéry pracovníka.<sup>40</sup>

Pro podnikové vzdělávání můžeme používat i termín firemní vzdělávání. Podnik může být chápán jako sociální systém a jako celek je součástí určitého kulturního systému. Podniková neboli firemní kultura zahrnuje jakýsi duch podniku, vnitřní pravidla, která ovlivňují myšlení i výkon pracovníků, ale i veškerý vnitropodnikový život. Je to označení pro společné hodnoty, přístupy, postoje a jednání, spolu s normami, sdílenými v dané firmě.<sup>41</sup>

Ve firemním vzdělávání se setkáváme s obsahovými a formovými problémy. Zatímco obsah je důležitější a měl by se ve vzdělávání nacházet v popředí, setkáváme se s jeho druhotným umístěním až za formou. Vzdělávání ve firmách dnes podléhá módě, lektoři a konzultanti vědí, jak se správně obléknout, usmát, stisknout klientovi ruku,

---

<sup>39</sup> PALÁN, Z., Další vzdělávání ve světě změn, s. 23-24.

<sup>40</sup> PALÁN, Z., Profesní vzdělávání 2002, s. 79.

<sup>41</sup> ŠIGUT, Z., Firemní kultura a lidské zdroje, s. 9-10.



rozdávají dárky a reklamní předměty a v neposlední řadě mají nacvičenou poznámku o důležitosti těchto triků. Sami zadavatelé často přesně nevědí co chtějí a tak můžeme vidět vznik dvou světů. Na jedné straně je snaha požadavků na samotný výkon zaměstnance, určený produkčními jednotkami, na druhé straně je svět lidských možností. Druhý svět je zaměřen na možnosti podání výkonu, spíše než na podpůrné jednotky zabývající se rozvojem lidských zdrojů. Tyto světy fungují odděleně a nespolupracují spolu. Výsledkem tedy může být nespolupráce. Jejím řešením je propojení obou světů, kdy lektori propojí měkké a tvrdé aspekty firemního prostředí ve funkční systém. Úspěch vzdělávání drží pevně ve svých rukou především zadavatelé, kteří jasně definují, co a proč potřebují vyřešit.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s 59-60.

## 5 SUPERVIZE

Slovo „supervize“ se skládá z latinského „super“, tj. NAD a „vize“, tj. VIDINA, dohromady tedy jakýsi nadhled, vidění do budoucnosti.

Supervize, v anglickém jazyku „supervision“, znamená dohled, dozor nebo také kontrolu a řízení. V širším kontextu můžeme hovořit o hierarchickém vztahu supervizora a supervidovaným, neboli vztahu nadřízený a podřízený. V kontextu psychoterapie pak supervize představuje zdroj reflexe, rozvoje a podpory.

Metoda supervize vzniká souběžně s psychoanalýzou ve 20. století při neformálně vedených rozhovorech začínajícího pracovníka se zkušeným terapeutem. Velký mezník nastal, když psychoanalytik Martin Balint začal praktikovat svůj model Balintovských skupin. Již roku 1948 začal pořádat semináře pro manželské poradce, později pro lékaře a v 60. letech se model balintovských seminářů rozšířil i mimo lékařské prostředí.

V České republice jsou počátky supervize spojeny se jmény Skála, Urban a Rubeš. Ti zajišťovali pro absolventy svých psychoterapeutických výcviků supervizi právě ve formě balintovských seminářů. Jejich zásluhou vznikl roku 1980 první Institut psychoterapie. V 80. letech se balintovské skupiny pod vedení doc. Skály objevují v oblasti vězeňství a soudnictví. V 90. letech byla založena Pražská psychoterapeutická fakulta, kde supervize byla součástí vzdělávání psychoterapeutů a obor Psychoterapie se začal vyučovat jako součást studia psychologie, speciální pedagogiky a medicíny. Supervize, pramenící z psychoanalýzy, byla původně samostatnou disciplínou, která byla převzata při vzniku sociální práce. V roce 2002 byl zahájen na Univerzitě Karlově v Praze studijní program pro budoucí supervizory v pomáhajících profesích.<sup>43</sup>

V dnešním pojetí je supervize představována jako odborná činnost, při níž supervizor podporuje a vede pracovníka, skupiny či týmy k tomu, aby dosáhly určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Za základní cíle jsou považovány zlepšení kvality práce a podpora pracovního růstu. Další cíle mohou být posílení kompetencí pracovníka, podpora pracovníka a jeho rozvoj sebereflexe a reflexe při práci.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> HAVLÍČKOVÁ, M., *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*, Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na:

<http://skoly.praha.eu/files/=84124/Skripta+->

[+Mentoring+a+supervize+jako+zdroje+sebereflexe+ucitele.pdf](#), s. 19-21.

<sup>44</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*, s. 40-41.

Supervizi můžeme charakterizovat jako mezilidskou interakci mezi supervizorem a supervidovaným s cílem rozvíjet dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaného.<sup>45</sup> Supervize slouží jako prevence syndromu vyhoření, kdy pracovníci nevládají náplň své práce dle očekávání. Je potřeba tomuto syndromu předcházet, sledovat počínající příznaky stresu a vytvářet zdravý systém podpory.<sup>46</sup> Přístupy supervize v organizacích jsou odlišné, záleží především na samotných potřebách dané organizace.<sup>47</sup> Od těchto potřeb se odvíjí témata pro supervizi, které si můžeme charakterizovat do základních kategorií. Jedná se o práci s klienty, do které spadá případová supervize, sebepojetí a vztahy v organizaci zaměřené především na jednotlivce, skupiny a týmy. Dále kategorie struktury, procesů, kompetencí a rolí v organizaci a v poslední řadě zaměření na zlepšení práce, změny a rozvoj.<sup>48</sup>

Základem dobré supervize je **kontrakt**, který definuje jasné podmínky spolupráce, které vedou k vyjasnění rolí, vztahu i odpovědnosti. V supervizní dohodě je nejdůležitější upřesnit si co je cílem spolupráce supervizora a supervidovaného či zadavatele a co zadavatel (organizace) a supervidovaný očekávají od supervizora. Při uzavírání supervizního kontraktu musí být supervidovaný účastník srozuměn, že je osobně odpovědný za cíle, kterých má být dosaženo.<sup>49</sup>

## 5.1 Supervizor, jeho certifikace a výcvik

Supervizor musí splňovat teoretickou úroveň, kompetenční úroveň a objektivnost. Přesná kritéria teoretických kompetencí uvádí Český institut pro supervizi ČIS, který vychází z požadavků Evropské unie a její Evropské asociace pro supervizi EAS:

- a. Vysokoškolské vzdělání (humanitní či medicínský směr).
- b. Praxe v oblasti pomáhajících profesí (minimálně 13 let).
- c. Absolvovaný a ukončený výcvik v psychoterapii (minimálně 500 hodin)
- d. 120 hodin supervize vlastní práce (70 hodin supervize z výcviku v psychoterapii, maximálně 50% balintovských skupin, minimálně 20 hodin individuální supervize).

---

<sup>45</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 59.

<sup>46</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 33.

<sup>47</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 179.

<sup>48</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 69.

<sup>49</sup> HAVLÍČKOVÁ, M., Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele, Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na:

<http://skoly.praha.eu/files/=84124/Skripta++->

+Mentoring+a+supervize+jako+zdroje+sebereflexe+ucitele.pdf, s. 26.

- e. Zkušenost s vedením vzdělávacího programu v oblasti pomáhajících profesí (minimálně 200 hodin či minimálně 3 roky zkušenost s vedením pracoviště).<sup>50</sup>

Supervizor musí disponovat kompetencemi, které přinášejí způsobilost a oprávněnost konat a jednat na profesionální úrovni. Jedná se o schopnosti a dovednosti komunikační, organizační a řídicí, oborové, intervenční, reflexní, podpůrné, rozvojové aj. Důležité jsou správně nastavené osobní i etické pohledy supervizora, úroveň jeho sebepoznání, sebeúcty a respektování svých i klientových hranic.<sup>51</sup>

## 5.2 Funkce

**Vzdělávací** funkce rozvíjí dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaných skrze reflektování a rozebírání jejich práce s klienty. **Řídicí** funkce zajišťuje kontrolu kvality práce a jakýsi dohled, podporu či radu od profesně staršího supervizora. **Podpůrná** funkce předchází negativním emocím a reakcím v důsledku vyšší empatie ke klientovi či naopak zcela bez zájmu k jeho osobě, předchází tak syndromu vyhoření.<sup>52</sup> Účelem podpory v supervizi je budování dobrého vztahu a atmosféry, povzbuzení k překonání překážek a zplnomocnění supervidovaného. Zvýšený pocit bezpečí posiluje nejen oboustrannou důvěru, ale i účinnou reflexi a sebereflexi.<sup>53</sup>

## 5.3 Druhy supervize

**Výuková** supervize se zaměřuje především na vzdělávací funkce, kde supervizor hraje roli učitele a s účastníky rozebírá jejich práci s klienty. **Výcviková** supervize může probíhat se studenty sociální práce nebo psychoterapeuty ve výcviku současně i s jejich klienty. Supervizor přebírá roli řídicí a do jisté míry je zodpovědný za práci s klienty. V **manažerské** supervizi je vztah supervizora a supervidovaného vztahem nadřizený a podřízený. **Poradenská** supervize je určena zkušeným a kvalifikovaným pracovníkům, kteří nesou výhradně odpovědnost za své klienty a se supervizorem pouze

---

<sup>50</sup> HAVLÍČKOVÁ, M., Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele, Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://skoly.praha.eu/files/=84124/Skripta++-+Mentoring+a+supervize+jako+zdroje+sebereflexe+ucitele.pdf>, s. 23.

<sup>51</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 80-82.

<sup>52</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 60.

<sup>53</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 52.

konzultují potřebné otázky.<sup>54</sup>

Z hlediska počtu supervidovaných můžeme uvést následující typy supervize: Na rozdíl od individuální supervize a práci s jednotlivcem je **skupinová** supervize zaměřená na více osob a může být tak výhodou ekonomického využití času či financí. Přináší účastníkům podpurnou atmosféru, v níž se všichni mohou podělit o své zkušenosti, zážitky a problémy. Současně přináší i reflexi jejich práce, kdy sami pracovníci si navzájem poskytují zpětnou vazbu. Ve skupinové supervizi lze využít modelovací techniky, kdy pomocí převrácených rolí hraje jeden z účastníků klienta. Nevýhodou tohoto typu je možná vlastní dynamika skupiny, kdy se skupina postupně začíná soustředit jen na vlastní dynamiku bez zájmu o klienty. **Týmovou** supervizi může představovat celá organizace, společně s pomocným personálem či studenty na praxi. Zahrnuje týmovou kulturu, osobní a pracovní vztahy na pracovišti, směrem

ke klientovi a přináší vývoj samotného týmu.<sup>55</sup> **Supervize mezi kolegy** probíhá recipročním způsobem, kdy si kolegové navzájem supervidují.<sup>56</sup>

Supervizi dále můžeme rozdělit dle jejího účelu zaměření. V optimálním případě je **supervize zaměřená na organizaci** objednáвана managementem organizace již v přípravách nového projektu. Slouží jako prevence všech možných nepředvídatelných problémů a překážek, které mohou v průběhu projektu vzniknout. Je zaměřená na poskytnutí jistoty pracovníkům a dodání jim srozumitelného a průhledného pracovního kontextu, vše skrze kulturu organizace, strukturu, pravidla a její atmosféru. Snahou **supervize zaměřenou na zaměstnance** je udržení motivace u pracovníků a naplnění všech jejich potřeb. Může se jednat o problémy s velkou fluktuací na pracovišti či špatnou atmosférou, která tam vládne. Účelem **supervize zaměřené na případ** je najít ideální metodiku daných případů, jejich řešení a hledání variant dalších intervencí. Tento druh je vhodný uskutečnit v případě, že situace v organizaci je již stabilizovaná, pracovníci jsou motivovaní a plně se tak mohou zajímat o kvalitu své práce.

Z časového faktoru můžeme vybrat **pravidelnou supervizi**, která se snaží průběžně zlepšit kvalitu práce. **Příležitostná supervize** je vhodná u mimořádně obtížných případů u zkušeného pracovníka. **Krizová supervize** zasahuje v případě nějaké

---

<sup>54</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 62.

<sup>55</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 132-140.

<sup>56</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, Supervize v pomáhajících profesích, s. 193.

nečekané situace, která se v organizaci naskytne, např. více lidí podá výpověď.

Supervize je primárně kontinuální proces, kde se neustále vyvíjí vztahy mezi supervizorem a supervidovaným ve snaze vytvořit vzájemnou důvěru.<sup>57</sup>

## 5.4 Metody supervize

Supervizor volí metody práce dle cíle kontraktu, vzdělání a profese účastníků, typu výcviku, osobnostních vlastností, celkového přehledu aj. Nejpoužívanějšími metodami v supervizi jsou:

### 1) Supervizní rozhovor

Rozhovor má předem dojednaný cíl v kontraktu, kterým je zároveň naplněna zakázka. Rozhovor může být zaměřen na porozumění či vyřešení problému, zpracování stresu nebo na aplikaci nových metod v praxi supervidovaného. Supervizor používá dovednosti k vedení kvalitního rozhovoru, jako jsou techniky aktivního naslouchání s vyjádřením souhlasu, podpory či nonverbálními projevy; zajišťování bezpečí a dodržování mlčenlivosti; pozitivní hodnocení; správnost kladení otevřených či uzavřených otázek.

### 2) Poskytování zpětné vazby

### 3) Individuální supervize

Metoda supervize, jejímž cílem je věnování času pouze jednomu pracovníkovi. Individuální supervize má formu plánovaných časově vymezených schůzek s předem dohodnutým programem. Zakázka je vždy vytvořena v rámci jednotlivých setkání. Metoda se orientuje na případ, s cílem získání profesionálního nadhledu a promýšlení strategie řešení případu; na metodu s cílem zdokonalení se v teorii a její použití v praxi; na supervidovaného pracovníka a jeho pocity a kompetence s cílem přinést mu podporu a posílení; na supervidovaného v jeho profesionálním růstu při pomoci zpracování emočních překážek a nesnází.

### 4) Skupinová supervize

Skupinová supervize má také podobu plánovaných časově vymezených schůzek s předem dohodnutým programem. Supervizor spolupracuje se skupinou pracovníků, kteří nemusí být vždy ze stejné organizace.

---

<sup>57</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 54-57.

Hlavním motivem skupiny je její stejnorodost, vymezena kontraktem, jehož cílem je specifikovat cíle, hranice, frekvence a místo setkávání a základní pravidla zacházení s informacemi. Zakázka je opět vytvořena pouze v rámci jednotlivých setkání. Za pozitivní moment skupinové supervize je považována kooperace všech zúčastněných s cílem vzájemné podpory a zpětné vazby.

## 5) **Balintovská skupina**

Autorem balintovské skupiny je psychoanalytik Michael Balint (1896 - 1970), který se ve své psychiatrické praxi zaměřil na vztahovou rovinu mezi lékařem a pacientem. Hlavní cíl byl zefektivnit práci a přispět k procesu uzdravení pacienta. V 60. letech se užití balintovského modelu práce rozšiřuje na další pomáhající profese, které se také potýkají s problémovými vztahy. Vedoucí balintovské skupiny je vždy na straně referujícího, drží vedení pevně v daných hranicích a zároveň umožňuje volnou práci skupiny. Balintovská skupina se využívá především v sebezkušenostních výcvikových komunitách vedenými odborníky a má pět fází:

### 1. Expozice případu

Účastník přednese téma, problém, vnitřní konflikt aj. s čím se potýká.

### 2. Otázky

Účastníci supervize se ptají na další okolnosti a detaily, které potřebují vědět, aby si mohli vytvořit přesný obraz o daném tématu. Účastníci se učí pokládat otevřené otázky.

### 3. Fantazie

V této fázi vypravěč nemůže situačně zasahovat do příběhu a jen naslouchá ostatním členům, kteří vyjadřují své fantazie mající souvislost s předloženým příběhem a jednotlivými aktéry v něm.

### 4. Praktické náměty na řešení

Cílem této fáze je, aby se účastníci představili v roli pracovníka a předložili své návrhy na řešení.

### 5. Vyjádření protagonisty

Vypravěč se vyjadřuje k návrhům a radám, které mu byly dány a oceňuje ty, které mu připadají užitečné.

## 6) Videotrénink interakcí

Moderní metoda, která je založena na předávání pozitivní zpětné vazby s cílem zlepšení kvality práce s klientem. Pomocí nahraného videozáznamu lze vyhledat pozitivní výměny chování a interakcí. Primárním cílem je supervizní kontrakt s cíli zaměřenými na faktor vzdělávací se zaměřením do budoucnosti, tj. rozvoj profesionality.

## 7) Modelování

Modelování je technika umožňující supervidovanému vyzkoušet si různé varianty řešení v modelových situacích s primárním zaměřením na emocionální zážitek. Poskytuje příležitost si uvědomit i různé vztahové záležitosti, hranice, blízkost či vzdálenost, pozici v týmu nebo aliance.

## 8) Hraní rolí

Technika, která umožňuje prožít interakci v reálu, současně s porozuměním situace. Nacvičením reality lze odhalit určité chyby, diskutovat o důsledcích a přehrávat alternativní postupy.

## 9) Kreslení map

S využitím fantazie a kreativity při uvědomování si skrytých obsahů lze dosáhnout výborné zpětné vazby, např. lze nakreslit mapu vztahu s klientem.

## 10) Videozáznam

Videonahrávka je považována za prokazatelný důkaz práce a může vyvolávat negativní postoje supervidovaných, proto je důležitá dohoda o zacházení s nahrávkou.

## 11) Focusing

Focusing je technika, která umožňuje účastníkům plně vnímat prožitek s cílem umět ho pojmenovat.<sup>58</sup>

## 5.5 Proces skupinové supervize

Nyní si uvedeme příklad struktury skupinové supervize a popíšeme si její jednotlivé fáze:

1. Příprava zahrnuje období plánování vzniku skupiny pro supervizi. Zjišťují se

---

<sup>58</sup> HAVLÍČKOVÁ, M., Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele, Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://skoly.praha.eu/files/=84124/Skripta++-+Mentoring+a+supervize+jako+zdroje+sebereflexe+ucitele.pdf>, s. 27-32.



potřeby a zájmy vhodných účastníků a vytvářejí se podmínky pro spolupráci (kontrakt).

2. Při zahájení se vysvětlují a připomínají rámcové cíle supervize a vytváří se vhodná atmosféra.
3. Společné plánování je fáze, ve které se probírají pravidla setkání, aktuální potřeby a očekávání účastníků, se společným výběrem témat na dané sezení.
4. Ve fázi prezentaci tématu se supervizor zaměřuje na dojednaný zájem a zaměření supervidovaných.
5. Výběr metody vybírá supervizor na základě přiměřenosti k cíli.
6. Realizace metody je fáze, kdy daná metoda probíhá a vyvíjí se na sekvenci různých postupů.
7. V hodnocení účastníci posuzují dosažení cíle, reflexe přínosu pro účastníky a sdílení změn či náhledů na probírané téma.
8. Při zakončení se shrnou všechny dojmy ze sezení a udělá se plán dalšího setkání.

V celém procesu supervize probíhá dynamika sociální skupiny. Dynamika znamená souhrn všech tlaků, pohybů a sil působících v sociálním poli. Za základní protichůdné síly můžeme považovat tendenci ke změně a odpor ke změně, přiblížení k subjektu, myšlenka či tématu a pohyb oddálení. Dále ve skupinové dynamice probíhá koheze neboli soudržnost skupiny a tenze neboli napětí ve skupině. Je potřeba zajistit aby dynamika ve skupině byla optimálně v rovnováze.<sup>59</sup>

## 5.6 Supervize v sociálních službách

Sociální služba je činnost nebo soubor činností a dle zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách poskytuje pomoc osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení.<sup>60</sup>

Hlavním cílem zákona o sociálních službách je chránit práva a oprávněné zájmy osob, které jsou oslabeny v prosazování svých práv. Osoby mohou být oslabeny z různých důvodů, jako je věk, zdravotní postižení, nedostatečně podnětné sociální prostředí, krizová životní situace aj. Zákon vymezuje množství vztahů mezi lidmi

---

<sup>59</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 84-85.

<sup>60</sup> www: MPSV, Zákon o sociálních službách, [online], [cit. 2016/01/28], dostupné na: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108\\_2006\\_2015.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108_2006_2015.pdf).

a institucemi v případě potřeby zabezpečení podpory a pomoci lidem, kteří se ocitnou v nepříznivé sociální situaci. Dále vymezuje práva a povinnosti obcí, krajů, státu a poskytovatelů sociálních služeb. Poskytnutá služba a pomoc musí zachovat lidskou důstojnost a musí vycházet z individuálních potřeb člověka. Sociální služby se snaží působit na jedince tak, aby byla posilována jeho schopnost sociálního začlenění. V České republice je sociální poradenství, vztahující se k nepříznivé sociální situaci, bezplatné. Poskytovatel sociální služby může být fyzická nebo právnická osoba, která je k této činnosti právně zmocněna a existuje smluvní vztah mezi poskytovatelem sociální služby a uživatelem sociálních služeb. Pojem uživatel sociální služby se používá v případech, kdy je trvale nebo dočasně zabezpečována jakákoliv pomoc a podpora v dohodnutém rozsahu služeb.

Tato výše uvedená práva platí pro občany České republiky, občany ostatních členských zemí EU a pro občany jiných států s legálním dlouhodobým pobytem.

Sociální služby zahrnují tři základní oblasti služeb:

- a. **Sociální poradenství** můžeme dále členit na základní sociální poradenství, které jsou povinni poskytnout všichni poskytovatelé sociálních služeb a odborné sociální poradenství, které poskytují specializované poradny profilující se podle daného jevu (např. problematika domácího násilí) nebo podle cílové skupiny (např. osoby se zdravotním postižením, senioři, cizinci aj.).
- b. **Služby sociální péče** nabízejí odběratelům sociálních služeb pomoc a podporu při zvládnání úkonů péče o vlastní osobu a zajišťuje jim fyzickou a psychickou soběstačnost.
- c. **Služby sociální prevence** jsou zaměřené na jevy a situace, které by mohly vést k sociálnímu vyloučení.<sup>61</sup>

V sociální oblasti je definice supervize zformulována jako metoda, která nám pomáhá ověřovat, zda zásahy, které jsme použily, odpovídají možnostem a potřebám klientů, jejich zakázce, společnému cíli a možnostem organizace. Hlavními cíli supervize je dohlížet na práci personálu a ověřovat správnost jejich postupů při práci s uživatelem, působit preventivně proti poškozování klientů pracovníkem organizace

---

<sup>61</sup> www: MPSV, Otázky a odpovědi k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a k zákonu č. 109/2006 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálních službách, [online], [cit. 2016/01/28], dostupné na: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/2974/otazky\\_odpovedi\\_22-rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/2974/otazky_odpovedi_22-rev.pdf).

a předcházet u pracovníků syndromu vyhoření. Supervizor může vykonávat funkci řídicí (zajišťovat, aby pracovníci zodpovědně zvládali svou práci), profesionálně rozvojovou (vzdělávací či výuková funkce směrem k pracovníkům) a podpůrnou (podpůrná nebo uschopňující funkce směrem k pracovníkům v náročných situacích).

Supervize jsou ale primárně určeny poskytovatelům sociálních služeb. Jestliže se organizace rozhoduje využít supervizi, měla by při hledání zvážit, čeho má být supervizí dosaženo. Důležité je seznámit poskytovatele sociálních služeb s cílem a s celým průběhem supervize. Budou-li zaměstnanci dostatečně informovaní, předejde se obavám a následné nespolupráci při setkání.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> www: autor neznámý, MPSV, Co jsou to supervize v sociálních službách?, [online], [cit. 2016/01/28], dostupné na: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6512131>.

## 6 KOUČINK

Slovo „kouč“, anglicky coach, je v angličtině doloženo od roku 1556 a jeho překladem je „kočár“. Pod tímto pojmem si můžeme představit prostředek dopravy, který nám pomáhá dosáhnout cíle. V roce 1848 se slovem spojuje význam soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty. Roku 1885 se slovo objevuje ve sportovním prostředí a začíná se mluvit o koučování (coaching), ve smyslu poskytování rad, poučování a instruování. Od 70. let 20. století pojem označuje styl vedení, zaměřený na osobu a rozvoj. Velký rozvoj nastal v Německu, kde se od 80. let koučování vyvíjí přes vedoucího pracovníka jako kouče až po externí poradenství pro vedoucí pracovníky. Dnes koučování užíváme ve spojitosti s podniky, ve snaze prospěchu personálního rozvoje.<sup>63</sup>

Koučink je jedna z forem vzdělávání na pracovišti, která usměrňuje činnosti vzdělávaného přímo při pracovním výkonu. Školený pracovník je neustále informován o svém výkonu a hodnocení své činnosti. Vzdělávání je individuální, zaměřené na předem určený cíl.<sup>64</sup> Důvodem užití termínu v pracovním prostředí může být vyšší tlak na manažery, kteří musí dosáhnout výsledků rychleji, než tomu bylo dříve. Manažeři musí věnovat svůj čas pro rozvoj svých zaměstnanců tak, aby se zaměstnanci cítili v práci prospěšní a spokojeni. Koučování tedy pomáhá lidem zlepšit pracovní výkon a vyřešit jejich problémy, které by sami za jiných okolností nevyřešili tak dobře.<sup>65</sup> Je to proces, ve kterém kouč vytváří s koučovanými jedinečný vztah, který jim usnadňuje učení. V případě, že koučování nefunguje, měl by kouč využít metodu poradenství k odstranění problému. V poradenství se povzbuzuje jedinec k tomu, aby převzal svou odpovědnost za situaci a udělal své vlastní rozhodnutí.<sup>66</sup>

Důležité je dobře odlišit termín koučink od termínu poradenství. V koučování jde o rozvoj schopnosti řešit určité kauzy, kdežto v poradenství je věnována primárně podpora pracovníkovi, který problém řeší sám, aneb konzultant dává lidem rybu, ale kouč je učí rybařit. Koučování nejenom najdou řešení sami, ale pochopí princip řešení určité situace, v které si již v budoucnosti snadno poradí.<sup>67</sup> Za základy koučování

---

<sup>63</sup> FISCHER-EPE, Maren. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení, s. 15-17.

<sup>64</sup> PALÁN, Z., Výkladový slovní vzdělávání dospělých, s. 61.

<sup>65</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. Koučink: Management do kapsy 2., s. 8-12.

<sup>66</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. Koučink: Management do kapsy 2., s. 28.

<sup>67</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 43.

považujeme schopnost pokládat správné otázky.<sup>68</sup> Koučink poskytuje podporu a motivaci k rozvoji výkonosti pracovníka, využívají se jeho vlastní zkušenosti, dovednosti a potenciál. Důležité je nastavení společného cíle kouče a klienta, povzbuzování a posilování sebedůvěry, neustálé posouvání kompetenční hranice a umění se rozhodnout, které je v dnešní době velmi aktuální.<sup>69</sup>

Podněty vedoucí k zájmu jednotlivce nebo podniku o koučink můžeme rozdělit na:

- a. Konflikty rolí a hodnot na pracovišti v důsledku vnějších změn. Může se jednat o změnu struktury podniku, novou právní normu, prodej podniku, nové produkty, technologie, povýšení, výpověď či změnu místa.
- b. Kritické situace při spolupráci. Sem spadají veškeré konflikty komunikace v týmu, s jednotlivými spolupracovníky nebo dokonce se zákazníky.
- c. Personální rozvoj. Klient má přání naučit se novému chování nebo chce změnit svou vnitřní orientaci, například při změně profesní orientace, přípravě na penzi, přepracování, ztráty motivace a smyslu práce.<sup>70</sup>

**Cíle** koučování dělíme na konečné a výkonnostní. Konečný cíl nezávisí výlučně na koučovaném, ale i na výkonu dalších pracovníků. „Chci-li být jmenována obchodní ředitelkou, musím být lepší než ostatní a oni musí mít horší výsledky než já.“ Ve výkonnostním cíli se zaměřujeme pouze na vlastní výkon, který by měl napomáhat k dosažení konečného cíle. Příkladem může být stanovení cíle prodat 100 životních pojistek. Všechny cíle by měly být specifické, měřitelné, realistické, pozitivně formulované, náročné, ale i přiměřené.<sup>71</sup>

*„Koučování se nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou.“<sup>72</sup>* Klíčovým prvkem koučování je vnímání reality, jelikož kontrolovat můžeme jen to, co vnímáme. Zaměřuje se tedy na zvýšení koncentrace při daném úkolu a jasného pochopení situace. Protože, co není vnímáno, zůstává nepochopeno a kontroluje nás. Úroveň vnímání posilujeme schopností pozorovat a naslouchat jiným i sami sobě. Vyšší soustředěnost úměrně souvisí s vyšším výkonem.<sup>73</sup> Dalším klíčovým pojmem koučování je odpovědnost za své myšlenky a činy. Zvyšuje se tak odhodlání

---

<sup>68</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 242.

<sup>69</sup> BARTÁK, J., Profesní vzdělávání dospělých, s. 129.

<sup>70</sup> FISCHER-EPE, Maren. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení, s. 19-20.

<sup>71</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonosti, s. 71-72.

<sup>72</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonosti, s. 17.

<sup>73</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonosti, s. 44.

k jejich realizaci a posléze i jejich úspěšnost.<sup>74</sup>

Koučování není vhodné v případě, že je nutné okamžité řešení. K takovéto situaci je dobré vrátit se později, rozebrat jí a odnést si z ní co nejvíce. Nevhodná příležitost může nastat, když lidé nechtějí být koučováni nebo v organizaci probíhají právě nucené změny. Koučování nefunguje v prostředí, kde je řád a není možnost vlastní volby, dále v prostředí, kde vládne strach. Pakliže není nastavený dobrý vztah mezi koučem a koučovaným či pracují každý ve zcela odlišných oblastech a nejsou jednotní, měla by se změnit volba kouče. Lidé nesmí být ke koučování nuceni, jinak by ztrácelo smysl, záleží na oboustranném procesu.<sup>75</sup> Vydařený koučink by měl přinést vyšší výkonnost a produktivitu společnosti. Zvyšuje schopnost učit se a zapamatovat si nové poznatky. Přináší lepší vztahy, tvůrčí myšlení, lepší využití dovedností, efektivnější zpětnou vazbu, větší adaptabilitu vůči změnám, motivovanější zaměstnance. Usnadňuje změny podnikové kultury,<sup>76</sup>

Ve 20. století americký psycholog Abraham Maslow vytvořil pyramidu potřeb. Na spodním článku pyramidy můžeme najít základní potřebu potravy a vody, až po uspokojení této potřeby se dostávají do centra pozornosti vyšší vrstvy. Dále je potřeba obydlení a bezpečí, postupně stoupající k vrcholu pyramidy přes potřebu příslušnosti ke skupině, respektu druhých lidí a potřeby sebeúcty. Na samém vrcholu pyramidy potřeb se nachází potřeba seberealizace, s kterou přímo souvisí koučink. Nová doba přináší zaměstnance netoužící pouze po materiálním uspokojení, ale po posilování sebedůvěry a osobního rozvoje. Mnoho mladých odhodlaných a schopných pracovníků usiluje právě o potřebu uznání či sebeúcty a přesně to jim může nabídnout management využívající koučování.<sup>77</sup>

**Koučovaný** je účastník procesu, který má zájem na sobě pracovat. Koučovaný může být nový zaměstnanec, kterému budou objasněny dovednosti potřebné k jeho práci. Koučink může být i vhodný pro současné zaměstnance, kteří potřebují povzbudit a motivovat k výkonu. Koučovat lze lidi, které kouč chce rozvíjet a jiné kurzy pro ně nejsou dostupné. Je důležité si uvědomit, že koučovaný nemusí být začátečníkem v dané oblasti, ale může to být i člověk profesně starší než sám kouč. Z koučování plynou koučovanému určité výhody. Účastník koučinku se může učit od těch,

---

<sup>74</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, s. 48.

<sup>75</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. Koučink: Management do kapsy 2., s. 19-20.

<sup>76</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, s. 171-173.

<sup>77</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, s. 115-119.

kteře osobně zná a v prostředí jemu známém. Rozvíjí ty dovednosti, které přesně potřebuje pro výkon současného zaměstnání a které mu mohou být prospěšné i do budoucna. Velký užitek získá hlavně ze získání rad od těch, kteří se poučili z vlastních chyb. Nepřestává se učit a rozvíjet a hned v praxi může využít vše, co se naučil.<sup>78</sup>

## 6.1 Kouč, jeho certifikace a výcvik

Kouč jako učitel přímo neučí, ale pomáhá učit. K dosažení úspěchu je potřeba vzájemná důvěra mezi koučem a koučovaným, oboustranná vůle ke spolupráci a dobrá orientace obou zúčastněných v procesu koučování. Každý kouč přistupuje ke své práci trochu odlišně. Koučování je tedy velmi individuální, kouč do své práce s klientem odráží svou osobnost a své zkušenosti.<sup>79</sup>

Jeden ze základních nástrojů, který kouč používá, jsou otázky. Ty by měly navést koučovaného ke konkrétnímu problému, možnému řešení, uvědomění si rizik a přínosů variant řešení a přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí. Kouč napomáhá koučovanému dosáhnout cíle a zrealizovat jednotlivé kroky, pro které se koučovaný sám rozhodl. Kouč jedná s koučovaným tak, že má potenciál nastavené úkoly zvládnout. Obracíme se tu k Pygmalionskému efektu, který hlásá pravidlo: „Považuj člověka za schopného a on se jím stane“.<sup>80</sup>

Aby se jedinec stal koučem, musí získat certifikaci skřze akreditovaný výcvik koučů. Tento akademický přístup zastává např. mezinárodní asociace koučů ICF Czech, kdy kouč může být pouze certifikovaný a výcvik může být pouze akreditovaný, nikoli naopak. Avšak v praxi se můžeme setkat s přístupem většinovým, který zastává např. Česká asociace koučů ČAKO, která používá termíny certifikovaný i akreditovaný kouč, kdy akreditovaný kouč je kouč, který prošel nezávislou zkouškou a získal tak akreditaci od nezávislé asociace.<sup>81</sup> Kouč musí absolvovat akreditovaný výcvik koučů u české či mezinárodní asociace např. ICF či ČAKO, musí mít dostatečné životní zkušenosti a praxi, musí projít znalostním testem a absolvovat určitý počet hodin s mentorem-koučem. U každé asociace se podmínky certifikace trochu liší, přesto by kouč měl

---

<sup>78</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. Koučink: Management do kapsy 2., s. 13-14.

<sup>79</sup> PLAMÍNEK, J., Vzdělávání dospělých, s. 252.

<sup>80</sup> DAŇKOVÁ, M., Koučování – Kdy, jak a proč, s. 9-12.

<sup>81</sup> www: autor neznámý, Certifikace koučů, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/certifikace-koucu/>.

neustále pracovat na svém rozvoji.<sup>82</sup> Dále by měl disponovat vlastnostmi, jako jsou odborné znalosti, vědomosti, důvěryhodnost, autorita, trpělivost, nestrannost, empatičnost, sebepoznání či schopností vnímat realitu.<sup>83</sup>

Koučovat může **interní kouč**, který je sám zaměstnancem v dané firmě, manažer nebo jiný pracovník, přicházející do kontaktu s lidmi ve firmě. Výhoda je zde v denním kontaktu s pracovníky, kdy kouč může pozorovat jejich vývoj. Koučování může působit přirozeně, jelikož druhé lidi zná a ví, jaké mají problémy. Oproti externímu koučování se tu můžeme setkat s problémy respektování kouče.<sup>84</sup>

Výhoda **externího kouče** je, že není osobně firmě vázán a může přinést pracovníkům nový a nestranný pohled na problém. Kouč působí jako profesionál a někdy může působit i jako mentor, který přenáší své zkušenosti na druhé. Kouč se někdy i stává jakýmsi přítelem, avšak nemělo by to přerůst v trvalý vztah.<sup>85</sup>

**Koučující manažer** má na výběr mezi třemi hlavními styly řízení. Autoritativní styl soustředí rozhodování do rukou vedoucího, který přiděluje přesné úkoly. Komunikace je jednosměrná a potlačuje se individuální iniciativa pracovníků. Demokratický styl přikládá větší prostor pro vlastní motivaci zaměstnanců, ale za konečné rozhodnutí je odpovědný vedoucí zaměstnanec. Komunikace je dvousměrná a práce je přidělována na společném rozhodování skupiny. V liberálním stylu si pracovní skupina sama rozděluje práci a odpovědnost má každý sám za sebe. Komunikace je horizontální a nevýhodou jsou bezcílné chvíle, kdy je vedoucí třeba ke konečnému rozhodnutí.<sup>86</sup>

## 6.2 Druhy koučinku

Nabídky koučování můžeme dělit dle úrovně intervence. **Koučování změn v organizacích**, kde záleží především na úrovni velikosti kolektivní změny. **Individuální koučování**, ve kterém kouč pracuje s jednotlivcem a **týmové koučování**, neboli team-building, které je spojeno s utvářením týmu či pomoci vytvořit týmový projekt.<sup>87</sup> V koučování týmu má kouč před sebou více lidí, kteří mají odlišné schopnosti a jiné potřeby. Výhoda je spatřována v tom, že se členové týmu mohou navzájem

---

<sup>82</sup> www: autor neznámý, Profil kvalitního kouče, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.koucinkportal.cz/817-2/>.

<sup>83</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, s. 52.

<sup>84</sup> DAŇKOVÁ, M., Koučování – Kdy, jak a proč, s. 19-20.

<sup>85</sup> DAŇKOVÁ, M., Koučování – Kdy, jak a proč, s. 15-16.

<sup>86</sup> DAŇKOVÁ, M., Koučování – Kdy, jak a proč, s. 31.

<sup>87</sup> STACKE, Edouard, Koučování pro manažery a firemní týmy, s. 30.



podporovat, pomáhat si nebo se koučují navzájem. Průlom v jejich práci nastává, když jsou schopni otevřeně hovořit o vlastních zkušenostech a pracují jeden pro druhého. Kouč zde uplatňuje stejné techniky jako při koučování jednotlivců s bonusem schopnosti vést lidi. Musí vytýčit skupinový cíl, na kterém se všichni jednohlasně shodnou. Měl by s týmem trávit čas i mimo pravidelné schůzky, aby zjistil, jak tým funguje při samotné práci. Kouč je vzorem chování pro celý tým, který nastavuje vzájemný respekt a důvěru.<sup>88</sup>

**Systematické koučování** je komplexní způsob řízení a rozvoje manažerů či ostatních pracovníků. Na základě jejich potencionálních schopností, jimiž mohou být překonávání svých hranic či snaha se profesionálně rozvíjet, posilují své kompetence, stanovují si vlastní sebe-rozvojové cíle a hledají nejefektivnější cestu je dosáhnout. Uplatnění tohoto druhu koučování můžeme najít v oblasti vzdělávání dospělých, profesionálním vzdělávání a rozvoji, sociální práci, psychoterapii, poradenství nebo přípravy lektorů a koučů na práci v praxi.<sup>89</sup>

### 6.3 Koučování v korporacích

Koučování je užitečný styl řízení, který je v podnikatelské sféře velmi žádaný, zejména v širších sociálních souvislostech. Globalizace světa, jednoduchá komunikace skrze celý svět a stále větší povědomí lidí o dění ve světě vede k tomu, že se začínáme zajímat o lidi, státy a kultury. Lidé hledají smysl své práce. Pakliže firma produkuje nesmyslné výrobky či neposkytuje službu, která je prospěšná, zaměstnanci odcházejí. Lidé nechtějí sloužit ekonomice, nýbrž chtějí, aby ona sloužila lidem. Ačkoliv tyto změny existují a rolí v podnikatelské sféře jsou aktuální, změní se podnikatelský svět řízeně, nalezne smysl a opodstatnění své existence? Tato otázka bude pravděpodobně zodpovězena v budoucnosti. Nicméně tyto současné změny morálky a hodnot zaměstnanců ovlivňuje současné podnikání, lidi i samotné výrobky. Koučování je bezpochyby jedna z nejlepších metod práce, jak tyto změny přestát beze změn. Koučink, jak již víme z předchozích kapitol, umožňuje rozpoznat a akceptovat potřeby zaměstnanců a uspokojit jejich přání a naděje. Pokud se manažer naučí naslouchat a jedná v souladu s tím, co řekl, zaměstnanci budou spokojenější a budou podávat lepší výkon. Naopak slíbené naděje situaci v podniku ještě zhorší. Společnosti budou muset

---

<sup>88</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. Koučink: Management do kapsy 2., s. 83-84.

<sup>89</sup> BARTÁK, J., Profesní vzdělávání dospělých, s. 162-163.

respektovat i společenské hodnoty a etické normy. Výrobky či služby, které nebudou prospěšné pro společnost, se dostanou do konfliktu se zaměstnanci, kteří touží po smysluplné náplni práce. Koučování je důležité hlavně proto, že kultura založená na vnějších hodnotách nemůže být vytvořena rozhodnutím vnější autority. Kouč dosáhne nejlepších výkonů ve chvíli, kdy všichni pracovníci v daném podniku budou sdílet stejné hodnoty - zaměstnanci, akcionáři, řídicí pracovníci i zákazníci.

Prosazovat změnu by měl minimálně jeden vedoucí pracovník s dostatečně nastaveným odhodláním. Je-li třeba koučovat vedoucí pracovníky společnosti, která prochází změnou podnikové kultury, musíme znát jejich názory a vědět, co od změny očekávají. Trvalá a účinná změna nastává ve chvíli, kdy vedoucí pracovníci věnují dostatek času její realizaci. Zaměstnanci by měli být pravidelně informováni, podporováni, odměňováni a měla by jim být poskytována zpětná vazba. Na osudu změn, které se ve společnosti odehrávají, by se měli podílet všichni, kterých se to týká.<sup>90</sup>

Zajímá-li se firma o spokojenost svých zaměstnanců, chce-li zvýšit své zisky nebo čelí firemním změnám je potřeba, aby se nejprve zaměřila na investování do trénování středního managementu. Setkáváme se tedy s první etapou firemního koučování, která věnuje pozornost nejvhodnějším pracovníkům, kteří jsou seznámeni s externím pracovníkem (koučem) a posléze se zúčastňují školení pro lektory, zaměřené na koučování. Dále jim kouč pomáhá osvojit si metodu a podstatu koučování v praxi a to s nezbytným dohledem pro správné zvládnutí potřebných dovedností. Firma tak získá vrstvu manažerů, schopných předat tuto metodu koučování všem dalším zaměstnancům. Cílem výše uvedeného postupu je zvýšení produktivity a zisku dané společnosti.<sup>91</sup>

## **6.4 Proces koučování**

Jak jsme si již objasnili, každý kouč ke své práci přistupuje individuálně, objevuje se nám tedy rozmanitost odlišných postupů. Přesto se většina z nich drží nějakého základního schématu.

1. Navázání vztahu spočívá v rychle navozené důvěře mezi účastníky vztahu.

Klient rozumí, jak bude proces probíhat a je ho ochoten začít.

---

<sup>90</sup> WHITMORE, J., Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, s. 132-138.

<sup>91</sup> STACKE, Edouard, Koučování pro manažery a firemní týmy, s. 118-119.

2. Mapování problematiky. Kouč se musí seznámit s problematikou a zorientovat se v situaci.
3. Charakteristika úspěchu je potřeba, aby zúčastnění poznali, že dosáhli vytýčeného cíle. Definiuje se cíl změny, na kterém se musí shodnout.
4. Diagnostická část je důležitá pro stanovení hypotézy o povaze problému a posléze vybrat řešitelský model, který poskytuje strukturu procesu řešení.
5. Analytická část poskytuje sběr informací a potřebných dat ke společné hluboké orientaci v problematice. Součástí analýzy je i hledání příčin zdrojů potíží, které můžeme najít v různých oblastech. Jedná se tedy o hledání priorit řešení problému.
6. Syntetická část je ze všech psychicky nejméně náročná. Hledají se zde možnosti, jak vyvolat změnu, která by odstranila problém. Kouč svými otázkami, komentáři a shrnováním podporuje hledání řešení a připravuje si realizační plán.
7. Realizace, testování a hodnocení. Po dosažení stanoveného cíle je potřeba, aby si kouč i koučovaný celý proces zrekapitulovali a zobecnili získané zkušenosti, které mohou využít i v budoucnosti.<sup>92</sup>

V celém procesu je důležité vybrat vhodný styl koučování pro danou situaci i daného člověka. Kouč jako profesionál by měl umět rozlišit typy lidí, jejich problémy a k nim vybrat vhodnou metodu k získání potřebného řešení. Poskytuje potřebné informace všem těm, kteří nemají dost informací či dovedností v dané oblasti a podporuje ty, kteří již disponují základními schopnostmi a dovednostmi.<sup>93</sup> Poskytuje zpětnou vazbu, která může mít mnoho podob. Zpětná vazba může výrazně urychlovat proces učení a napomáhat dosáhnout vyšších výkonů. Kouč na závěr pokládá koučovanému otázky, nad jejichž odpověďmi musí koučovaný přemýšlet a zajímat se o daný problém. Koučovaný se naučí hodnotit vlastní práci, být samostatnější a vytvoří si vlastní odpovědnost, jak za odvedenou práci, tak za své hodnocení.<sup>94</sup> Výsledkem každého koučování by měla být sebedůvěra, vnitřní motivace k práci a lepším výsledkům, vlastní volba a pochopení a přijetí odpovědnosti za své jednání.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> PLAMÍNEK, J., *Vzdělávání dospělých*, s. 256-258.

<sup>93</sup> FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. *Koučink: Management do kapsy 2.*, s. 65.

<sup>94</sup> WHITMORE, J., *Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*, s. 141.

<sup>95</sup> WHITMORE, J., *Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*, s. 49.

## 7 SUPERVIZE A KOUČINK

Metody supervize a koučinku jsou si v mnohém podobné, ale zároveň i v dalších oblastech trochu odlišné. Existuje mnoho organizací, které se zabývají pouze supervizí, příkladem může být Asociace národních svazů supervize ANSE. Relativně nedávno ale vznikly další organizace a to ve Švýcarsku Národní asociace pro supervizi, coaching a organizační poradenství a v Německu Národní asociace pro supervizi a coaching. Tyto organizace dospěly po náročných jednáních k závěru, že jsou tyto formy bez podstatných rozdílů stejné a koučink je v těchto zemích považován za součásti supervize, nikoli naopak. Koučink pronikl do pomáhajících profesí díky zvyšující se poptávce po externích poradcích v organizačním rozvoji. Původní pojetí koučinku se ze sportovní oblasti postupně proměnil v metodu, která se velmi přibližuje supervizi. Koučink pracuje především s jednotlivci, především s vedoucími pracovníky a jejich aktuálními osobními a profesními potřebami. V centru pozornosti je rozvoj individuálního potenciálu pracovníka v jasném časovém omezení s tematickým zaměřením. Supervize je zaměřená na jednotlivce, skupiny i týmy a z hlediska používaných metod i cílů je supervize komplexnější proces než koučink. Podle vzdělání a zaměření supervizora může supervize zahrnovat i koučink.<sup>96</sup>

Koučink a supervize mají mnoho společných i odlišných rysů. Odlišné rysy mohou být v úhlu pohledu na problém klienta a míře osobního zapojení do řešení daného problému. Kouč sleduje výkon jednotlivců či týmu a může se i osobně zapojit do jejich práce, přímo při řešení daného úkolu i po jeho dokončení vede jednotlivce i týmy k zvýšení výkonu pomocí otázek, které závisí na jeho odborných znalostech a praktických zkušenostech. Supervizor sleduje výkon jednotlivců či týmů, ale sám se do práce nezapojuje, na situaci pohlíží z nadhledu a přináší pohled zvenčí. Supervizor na základě svých zkušeností a znalostí danou situaci vyhodnotí a nastolí otázky pro zlepšení výkonu na pracovišti. Dále ve společné diskuzi všichni hledají společné řešení a shodu, jak budou nadále postupovat tak, aby dosáhli jejich cíle. Mezi společné znaky můžeme řadit pomoc zvenčí, kdy do procesu koučinku i supervize vstupuje nezájatá a nezávislá osoba (kouč, supervizor), jejímž cílem je zlepšení situace a vnesení nového úhlu pohledu na danou situaci na základě znalostí, dovedností, praktických zkušeností

---

<sup>96</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize, s. 45-46.

a osobnosti kouče nebo supervizora. V obou případech musí být na začátku spolupráce jasně definovaný cíl. Koučink a supervize jsou úspěšnými metodami jen tehdy, pokud klient nebo supervidovaný pomoc opravdu chce a vnitřně ji akceptuje. Pouze s vnitřním přesvědčením o tom, že práce kouče nebo supervizora je užitečná, může být vzájemná spolupráce efektivní. Dalším společným rysem je přirozená autorita, kterou musí kouč i supervizor disponovat. Také důvěra je základním stavebním kamenem spolupráce. Spolupráce probíhá na základě smlouvy (kontraktu), která zahrnuje všechny obsahové i technické náležitosti, z čehož vyplývá závazek, že všechny strany budou plnit dohodnutá pravidla a chovat se podle předem známých etických principů a zásad. V neposlední řadě koučové a supervizoři musí mít dostatečné zkušenosti, odbornost a profesionalitu potřebnou ke své práci.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> www: Věra Staňková, Koučink a supervize – Inspirace pro vzdělání pracovníků ve zdravotnickém sektoru, [online], [cit. 2015/01/03], dostupné na: [http://www.anabell.cz/images/obr/1404372443\\_koucink-a-supervize.pdf](http://www.anabell.cz/images/obr/1404372443_koucink-a-supervize.pdf), s 16-18.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Dle zákona č. 130/2002 Sb., o podpoře výzkumu, experimentálního vývoje a inovací můžeme jako základní výzkum definovat teoretickou či experimentální práci, prováděnou za účelem získání nových vědomostí o základních principech jevů. Tyto skutečnosti nejsou primárně zaměřeny na uplatnění či využití v praxi.<sup>98</sup>

Následující výzkum využívá kvantitativní metodu – dotazník. Klasický kvantitativní výzkum probíhá stanovením problému, formulací výzkumných otázek a hypotéz, testováním a ověřováním hypotéz, vyvozením závěrů s potvrzením či vyvrácením hypotéz.<sup>99</sup>

Vědecky korektní výzkum musí splňovat kritérium validity, reliability a reprezentativity. Validita výzkumu znamená, že výzkum zjišťuje skutečně to, co je předmětem zkoumání. Výzkum musí být pravdivý, smysluplný a vyvozené závěry mají platnost pro objasněný jev. Reliabilita vyjadřuje přesnost a spolehlivost výzkumu, kdy za stejných podmínek zkoumání se nebudou výsledky příliš lišit. Reprezentativita výzkumu znamená, že zkoumání charakteristického vzorku určité skupiny ve výzkumu je v maximální shodě s charakteristikami celku.<sup>100</sup>

Metoda je schopna vytěžit informace ze sledované osoby, která se během šetření nazývá respondent. Oslovuje větší počet respondentů a pomáhá získat větší množství dat. Avšak je třeba počítat s validitou, která může mít vliv na výzkum například vlivem nepravdivých odpovědí respondentů, v případě otázek intimnějšího charakteru.

Dotazníková metoda se snaží zjistit data a údaje o respondentovi, jeho postojích a názorech. Za přednost dotazníku se považuje jeho snadnost a administrace. Umožňuje nám získat mnoho informací od velkého množství respondentů. Negativní stránka dotazníku je velká subjektivita výpovědí a možnost špatně položených otázek, ve kterých není možné odpovědět tak, jak by respondent rád. Dotazník může být obsahově nezajímavý či velmi dlouhý a může dojít k únavě respondenta a zkreslení údajů, proto je potřeba dbát na přiměřený rozsah, aby se zabránilo nízké návratnosti. Otázky v dotazníku mohou být koncipovány otevřeně, polouzavřeně a uzavřeně.

---

<sup>98</sup> PRŮCHA, J., Andragogický výzkum, s. 104.

<sup>99</sup> CHRÁSKA, M., Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, s. 12.

<sup>100</sup> PRŮCHA, J., Andragogický výzkum, s. 110.

U uzavřených otázek musí respondent zvolit jednu z nabídnutých variant. U polouzavřených otázek jsou také varianty odpovědí, ze kterých si respondent může vybrat, ale v případě potřeby může vysvětlit možnost své volby. Otevřené odpovědi nenabízejí varianty odpovědí a respondent tak má plnou volnost pro své vyjádření. Otázky mohou být i škálovací, které tvoří soubor odpovědí, ve kterých respondent vybírá z krajních variant (např. od negativní varianty k pozitivní). Ukazatelem (výsledkem) zpracování škály je souhrnný index.

Při konstrukci dotazníku je potřeba dbát na záměr a smysl dotazníku a vybrat takové otázky, které nám pomohou zodpovědět výzkumnou otázku. Dále si výzkumník musí ujasnit, jestli dotazník bude anonymní nebo neanonymní.<sup>101</sup>

Dalším druhem písemného dotazování může být elektronický dotazník, ten je rozesílán pomocí e-mailu. Výhodou je nízká časová a finanční náročnost, nevýhodou může být nízká návratnost. Vytvořeny mohou být i párové dotazníky, které jsou ve shodné či skoro shodné variantě a jsou zadány dvěma odlišným skupinám. Jejich výsledky se pak mohou porovnávat.<sup>102</sup>

V následujícím výzkumu jsou použity otázky otevřené a polouzavřené, koncipované v elektronickém dotazníku.

## 8.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém představuje objekt výzkumu, je to tázací věta či výrok, který se snaží zjistit vztah mezi dvěma či více proměnnými. Odpovědí na tuto otázku je to, co se výzkumem snažíme hledat.<sup>103</sup> Formulace problému nám definuje jednotlivé pojmy, kterými se výzkum zabývá tak, aby byly lépe uchopitelné. Problém musí být konkrétní, jednoznačný, pokud možno v tázací formě.<sup>104</sup>

Hlavní výzkumná otázka HVO:

***Existuje spojitost mezi metodou supervize a koučinkem?***

Dílčí výzkumné otázky DVO:

**DVO1:** *Souvisí spolu metoda supervize a koučinku při práci v sociální oblasti?*

**DVO2:** *Souvisí spolu metoda supervize a koučinku při práci ve firemní oblasti?*

**DVO3:** *Jaké jsou názory supervizorů na spolužití metod supervize a koučinku*

---

<sup>101</sup> PELIKÁN, J., Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, s. 103-112.

<sup>102</sup> PRŮCHA, J., Andragogický výzkum, s. 116-117.

<sup>103</sup> PELIKÁN, J., Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, s. 38.

<sup>104</sup> CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, s. 16-17.

*v jejich práci?*

**DVO4:** *Jaké jsou názory koučů na spolužití metod supervize a koučinku v jejich práci?*

**DVO5:** *Lze využít metodu supervize ve všech profesních oblastech?*

**DVO6:** *Lze využít metodu koučinku ve všech profesních oblastech?*

## **8.2 Cíl výzkumu**

Výzkum je realizován s cílem zjištění vztahu mezi supervizí a koučinkem a uplatnění jejich metod v sociální oblasti a ve firemním prostředí.

Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou názory certifikovaných supervizorů a koučů na propojení těchto metod v praxi.

Koučink je stále relativně mladé téma, své nynější uplatnění našel především ve firemní sféře a proto je potřeba zjistit možné souvislosti se supervizí a jeho uplatnění i v sociální oblasti. Výzkum zjišťuje možnost společného využití metod supervize a koučinku v práci s klientem.

## **8.3 Hypotézy**

Po nastudování odborné literatury je výzkumník schopen vytvořit předběžné názory na řešení zkoumaného problému. Názory jsou prezentovány formou hypotéz, a to jako podmíněný výrok či tvrzení. Výzkumná hypotéza musí být stručná, jasná, nedvojznačná a ověřitelná. Hypotézy je možno rozdělit na hypotézu hlavní a hypotézy dílčí. Platnost hypotézy nelze jednoznačně prokázat, ale empirickým výzkumem lze zdůvodnit jejich přijatelnost a následně je možno je zobecnit a doporučit pro praktické využití.<sup>105</sup>

Hlavní hypotéza HV:

**Spojitosť mezi metodou supervize a koučinkem existuje.**

Dílčí hypotézy DH:

**DH1:** Metody supervize a koučinku při práci v sociální oblasti spolu souvisí.

**DH2:** Metody supervize a koučinku při práci ve firemní oblasti spolu souvisí.

**DH3:** Supervizori obě metody práce v jejich práci s klienty používají.

**DH4:** Koučové obě metody práce v jejich práci s klienty používají.

**DH5:** Metodu supervize ve všech profesních oblastech lze využít.

**DH6:** Metodu koučinku ve všech profesních oblastech lze využít.

---

<sup>105</sup> PELIKÁN, J., Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, s. 42-45.



## 8.4 Výzkumný soubor

Jak jsem již zmínila výše, jako nástroj sběru dat jsem použila sběr dotazníků. Konkrétně pak internetovou stránku <http://www.survio.cz>, na kterou jsem umístila své dotazníky. Následně jsem pomocí e-mailu kontaktovala respondenty, kterým jsem v elektronické poště zaslala internetový odkaz, díky kterému se mohli k tomuto výzkumu přihlásit. Žádným jiným způsobem se nikdo nemohl k vyplnění dotazníku dostat. Tímto bylo zamezeno, aby se k vyplnění dotazníku dostali lidé mimo můj výzkumný vzorek.

Základní soubor je rozsáhlý, osloveno bylo 100 respondentů. Výzkumný vzorek se dělí na 50 supervizorů a 50 koučů, jedná se tedy o dostatečně velký výběr. Tento výběr byl záměrně zaměřen na certifikované supervizory a certifikované kouče, kteří již mají za sebou určité zkušenosti v dané oblasti.

Podmínka výběru respondentů byla splněná certifikace supervizora či kouče. E-maily respondentů byly nalezeny na internetových stránkách:

<http://www.supervizori.cz/supervizori>

<http://www.koucove.cz/certifikovani-koucove-kc>

## 8.5 Vyhodnocení a interpretace dotazníkového šetření

V této části práce jsou interpretovány výsledky dotazníkového šetření, které podávají odpověď na jednotlivé otázky dotazníků, na základě kterých bude potvrzena či vyvrácena klíčová teze a zodpovězena hlavní výzkumná otázka.

V práci jsou použity dva dotazníky, jeden pro supervizory a druhý pro kouče.

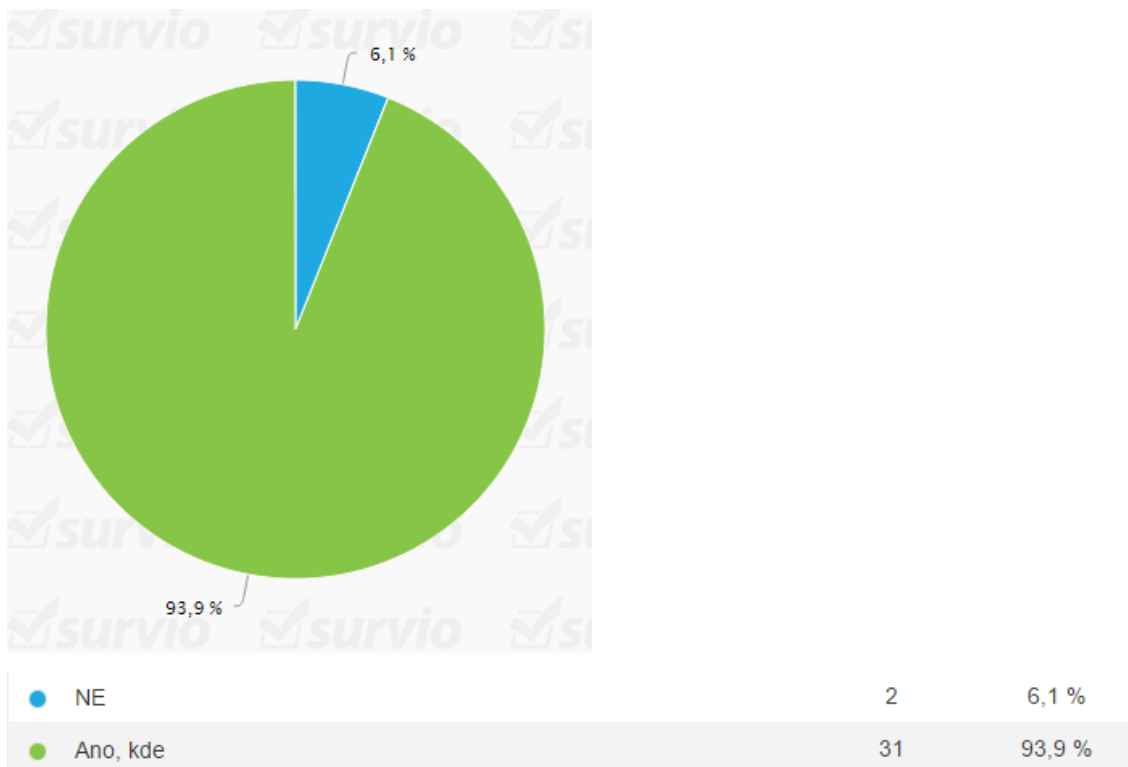
Z oslovených 50 supervizorů vyplnilo dotazník 33 respondentů a z oslovených 50 koučů vyplnilo dotazník 27 respondentů. Návratnost dotazníku určeného pro supervizory je 66% a návratnost dotazníku pro kouče je 54%.

Průměrná návratnost obou dotazníků je 60%.

Otázky určené supervizorům z dotazníku A:

1. *Využil/a jste metodu/y supervize mimo sociální oblast?*

**Graf 1: Metody supervize používané mimo sociální oblast.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

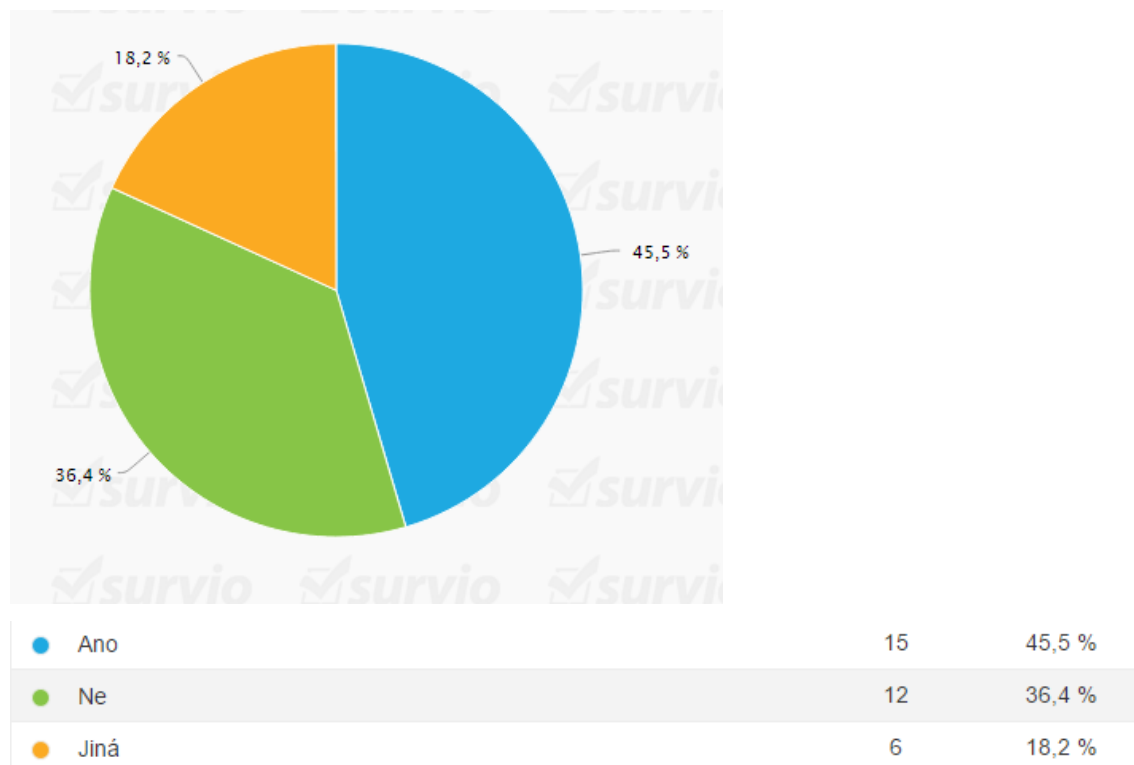
(<http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1>, [2016/02/06]).

Vyhodnocení otázky č. 1:

Většina všech respondentů uvedla, že se se supervizí setkali i mimo sociální oblast. Nejčastěji uváděli oblast zdravotnictví, školství, státní správy, vězeňství, církve, psychoterapie a dalších pomáhajících profesí. Firemní oblast byla zmíněna 10 respondenty, zastává tedy 30,3% názorů z výzkumného vzorku.

## 2. Setkal/a jste se někdy s koučováním při vedení supervize?

**Graf 2: Metoda koučování jako součást supervize.**



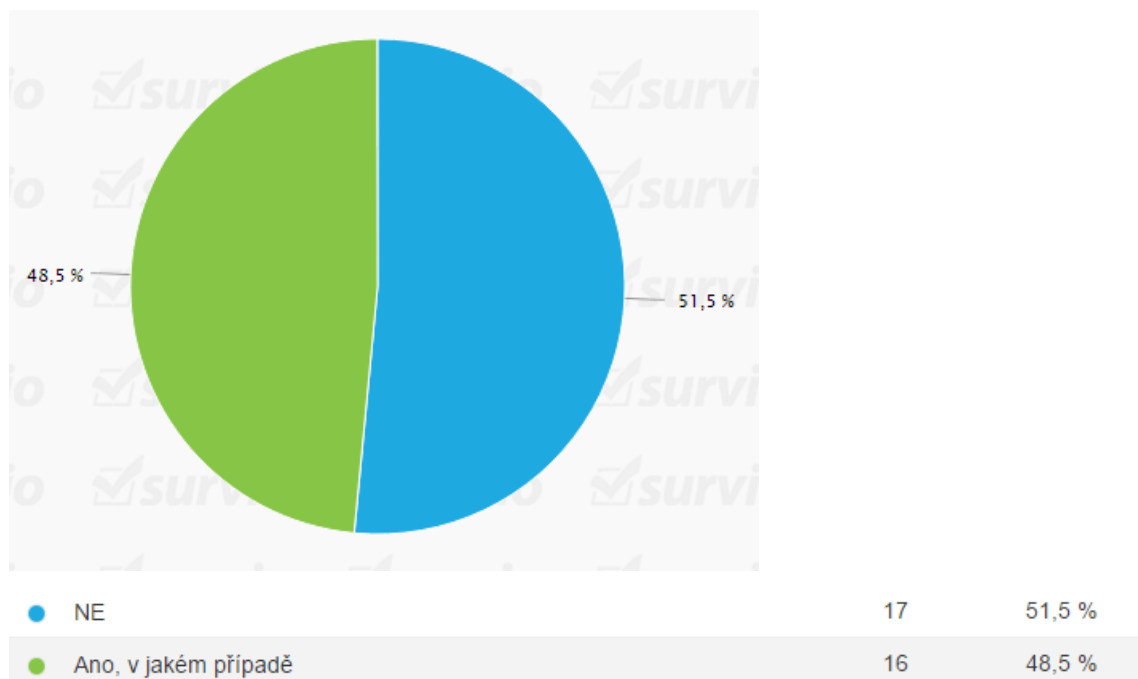
Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,  
(<http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1>, [2016/02/06]).

### Vyhodnocení otázky č. 2:

Z grafu můžeme vyčíst, že necelá polovina všech supervizorů se při vedení supervize setkala s použitím metody koučinku. 3 supervizoři v poznámkách referovali o užitečnosti koučinku pro vedoucí pracovníky a o tom, že při své práci využívají prvky koučinku. Další 3 respondenti se vyjádřili, že tyto metody nemíchají a s pojmem "koučink" nepracují.

### 3. Použil/a jste někdy koučink při své práci s klienty?

**Graf 3: Metoda koučinku při práci s klienty.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

(<http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1>, [2016/02/06]).

#### Vyhodnocení otázky č. 3:

Ačkoliv se většina respondentů setkala s metodou koučinku v supervizi, můžeme zde vidět, že větší část mého výzkumného vzorku tuto metodu ve své práci neuplatňuje. Supervizoři, kteří ji ve své práci využívají, především uvedli tyto případy:

- V případě orientace na rychlé řešení a výkon v pracovní oblasti.
- Při hledání jasného zaměření a podpory pozitivních vzorců.
- Při ujasňování cílů a konkrétních kroků k jejich naplnění.
- V indikovaných případech při hledání a mapování klientových postupných kroků.
- V krizové situaci, např. v případě zadlužení klienta aj.
- Při terapeutické práci a při práci se studenty.
- Při manažerské supervizi v lektorské praxi.
- V poradenství, a když je potřeba, záleží na příhodné situaci.

#### 4. *Jak jste se stal/a supervizorem? Jaké podmínky je třeba splnit?*

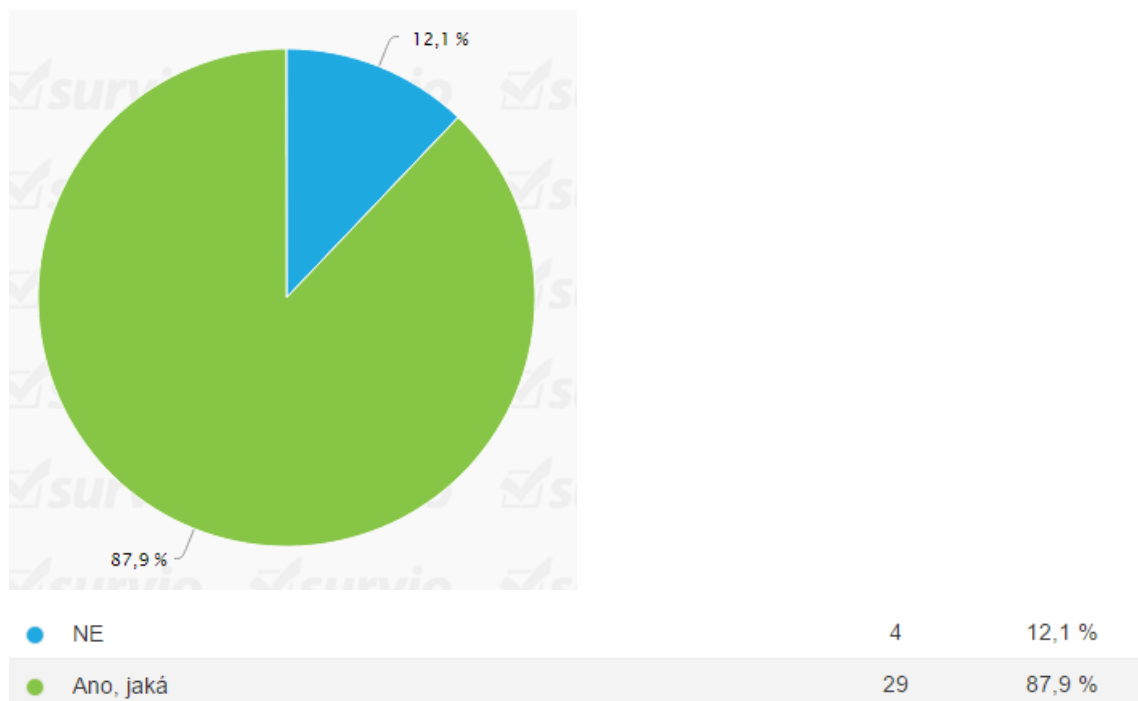
Tato otázka byla otevřená a respondenti odpovídali tak, jak sami uznali za vhodné. Níže uvádím nejčastější příklady jejich odpovědí:

- Absolvování supervizního výcviku u Českého institutu pro supervizi (ČIS), který předpokládá vysokoškolské vzdělání a 13 let praxe ve vedoucí pozici. Tento výcvik zmínilo 16 supervizorů.
- Absolvování supervizního výcviku u Českomoravského institutu pro supervizi a koučink (ČMISK). Tuto variantu uvedli 3 supervizoři.
- Dle standardů Evropské asociace pro supervizi a koučink EASC ukončilo výcvik 5 supervizorů.
- Absolvování prvního výcviku v České republice vedeného Julií Hewson (Iron Mill), respondent dále uvedl, že poté byl prvním předsedou ČIS a dojednával akreditaci s EAS (Nyní EASC - Evropská asociace pro supervizi a koučink).
- Absolvování komplexního výcvikového programu v metodě VTI pro supervizi. Tímto výcvikem si prošli 3 respondenti.
- Absolvování sebezkušenostního výcviku ve Sdružení pro vzdělávání v psychoterapii SUR. Tento druh výcviku zmínili 4 respondenti.
- Po absolvování psychoterapeutického výcviku u České společnosti pro psychoanalytickou psychoterapii ČSPAP.

Všech 33 respondentů uvedlo, že mají požadovanou certifikaci pro výkon supervize, tudíž i dostatečné vzdělání a praxi v oboru. Celý výzkumný vzorek by tedy měl mít dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti ve vztahu k mému tématu a položeným otázkám.

5. Dle Vašeho názoru, existuje nějaká spojitost mezi supervizí a koučinkem?

**Graf 4: Spojitost supervize a koučinku.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

([http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1,\[2016/02/06\]](http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1,[2016/02/06])).

#### Vyhodnocení otázky č. 5:

V grafu můžeme vidět, že většina respondentů vidí určitou spojitost mezi metodou supervize a metodou koučinku. Za spojitosti nejčastěji označili:

- Metody zaměřené na řešení, otevírání možností, uvědomování si potřeb, uvolnění potenciálu.
- Spojitost nejen v doprovázení, ale i v "navádění", podporování a encouragementu (poskytování podpory).
- Obě metody jsou podpůrné, obojí je z hlediska transakční analýzy vztah dospělý – dospělý.
- Zacházení s podobnými procesy (týmová spolupráce, sebereflexe, vztahy).
- V obecné rovině se jedná o péči o druhého člověka, ve specifické situaci se postupy odlišují.

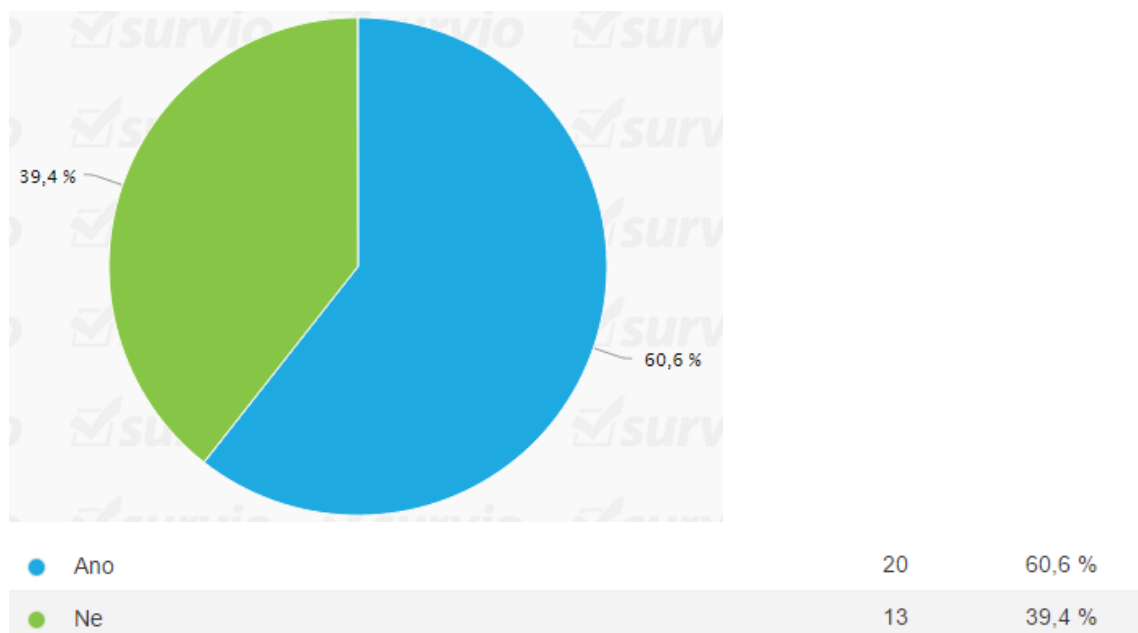
Obě metody jsou si velmi podobné, mají podobné klienty a využívají podobné metody. Ačkoliv se většina respondentů shodla na spojitosti těchto metod, jejich názory

se liší. Část respondentů uvedla, že mezi supervizí a koučinkem jsou odlišné postupy práce, avšak vedoucí k obdobnému cíli (např. rozvoj), další část respondentů uvedla, že existuje spojitost těchto metod postupů, avšak směřující k odlišnému cíli (supervize - sebereflexe, koučování – výkon).

Dále byl zmíněn názor, že dovednosti supervize v sobě z velké části obsahují i dovednosti koučinku, ale ne tak zcela naopak. Za důležitou připomínku považují tu, že v západní Evropě je supervizor zároveň koučem.

6. *Domníváte se, že supervizi lze použít ve všech profesních oblastech? Pokud ne, prosím vypište, v jakých oblastech se dle Vašeho názoru využít dá.*

**Graf 5: Supervize využívána ve všech profesních oblastech.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

(<http://www.surveio.com/survey/d/D3G3I5E3Q9X2S7P9P?preview=1>, [2016/02/06]).

#### Vyhodnocení otázky č. 6:

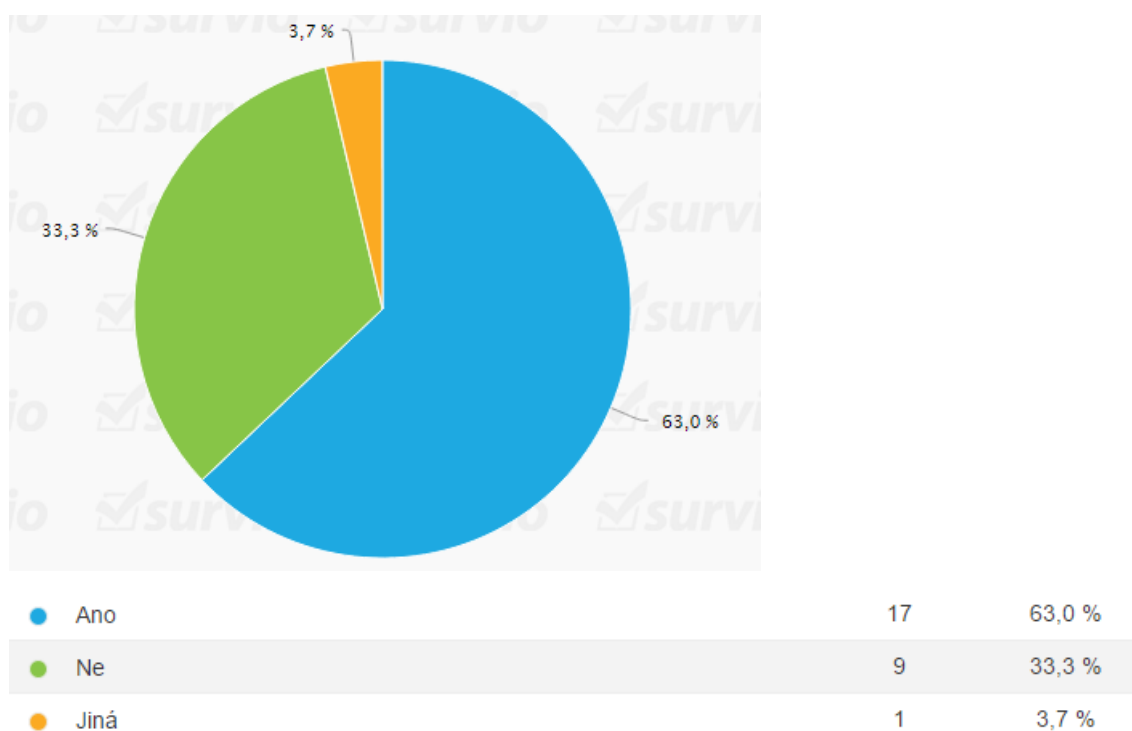
Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že supervize může být využita ve všech profesních oblastech. Objevili se i poznámky, zda supervize probíhá např. i v řemeslných profesích. Nejčastější odpověď byla, že supervize je využívána převážně tam, kde se pracuje s lidmi a v oblastech, ve kterých můžeme najít hodnotu rozvoje,

učení, reflexe a sebereflexe. Dále nachází své uplatnění v psychoterapii, sociální práci, v managementu a všude, kde vzniká vztah mezi klientem a pracovníkem. Supervize tedy najde své uplatnění tam, kde jsou vytvářeny mezilidské vztahy. Jeden druh supervize může probíhat v pomáhajících profesích a jiný např. v obchodním domě či call centru.

#### Otázky určené koučům z dotazníku B:

##### *1. Máte zkušenost/i s koučováním v sociální oblasti?*

**Graf 6: Metoda koučinku v sociální oblasti.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

(<http://www.surveio.com/survey/d/K2I5W4F4F3U7Q3B4G?preview=1>, [2016/02/06]).

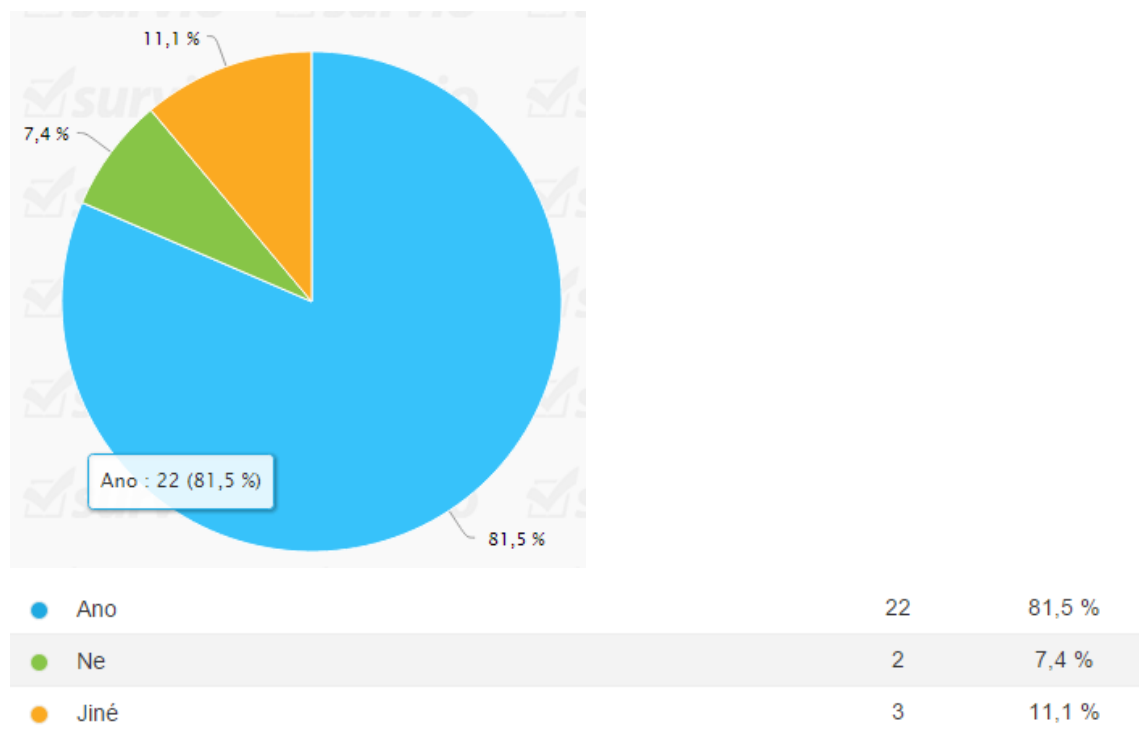
#### Vyhodnocení otázky č. 1:

Nadpoloviční většina respondentů má zkušenost s využitím koučinku v sociální oblasti.



2. Setkal/a jste se někdy se supervizí ve spojitosti s koučinkem?

**Graf 7: Spojitost metod koučinku a supervize.**



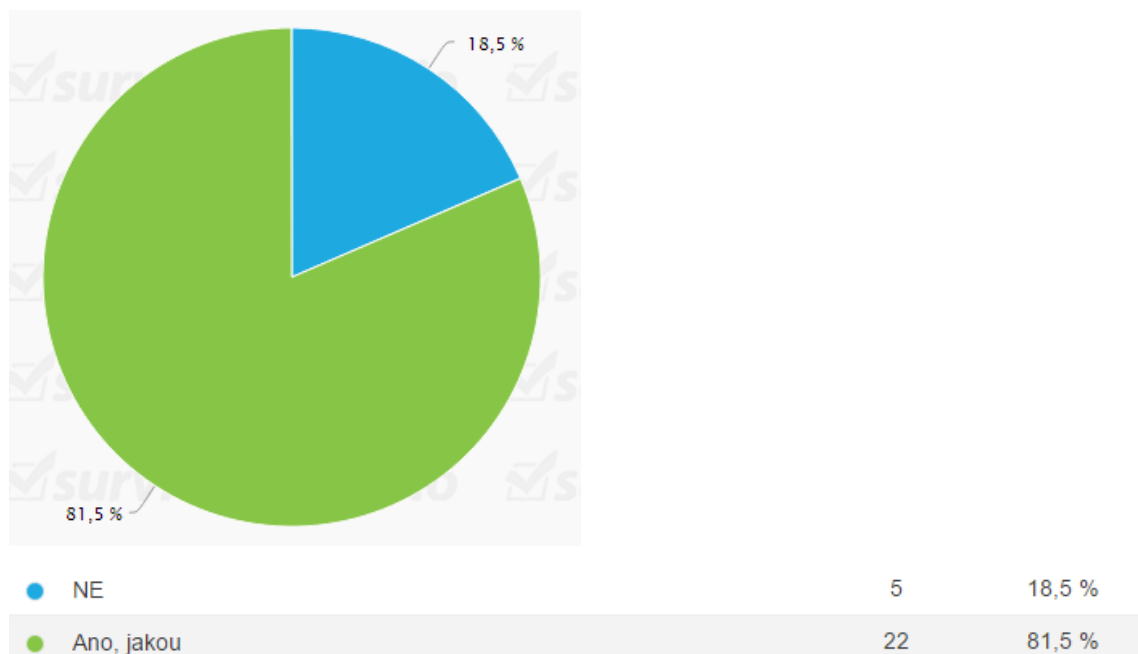
Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,  
(<http://www.surveio.com/survey/d/K2I5W4F4F3U7Q3B4G?preview=1>, [2016/02/06]).

Vyhodnocení otázky č. 2:

Z grafu můžeme vyčíst, že 81,5% výzkumného vzorku se setkalo se supervizí ve spojitosti s koučinkem. Připomínky respondentů byly takové, že pro profesionálního kouče by měla být supervize samozřejmostí.

### 3. Využil/a jste metodu/y supervize v koučinku?

**Graf 8: Metoda supervize součástí koučinku.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

(<http://www.surveio.com/survey/d/K2I5W4F4F3U7Q3B4G?preview=1>, [2016/02/06]).

#### Vyhodnocení otázky č. 3:

V této otázce velká část koučů uváděla, že metody supervize sami ve své práci využívají. 6 koučů uvedlo, že při své práci využívají výcvikovou supervizi (individuální, skupinovou) pro začínající kouče. Supervizi používají i u dlouhodobější práce s kouči, kde na každých cca 35 hodin koučování je cca 1,5 hod supervize. Tuto variantu uvedlo 8 respondentů. Mnozí respondenti uvedli, že mají vlastního supervizora, který je vede k jiným pohledům na daný případ nebo jsou si vlastním supervizorem v rámci vlastních videí, rozhovorů a otázek. Další respondenti uvedli důležitost systematické a gestalt supervize pro profesionální kouče.

Supervize je součástí certifikace koučů, to znamená, že ačkoliv supervizi ve své práci nevyžívají, všichni s ní mají zkušenost.

Shrnutí této otázky je tedy takové, že koučové využívají metodu supervize směrem ke koučům, nikoli směrem ke klientům.

#### 4. *Jak jste se stal/a koučem? Jaké podmínky je třeba splnit?*

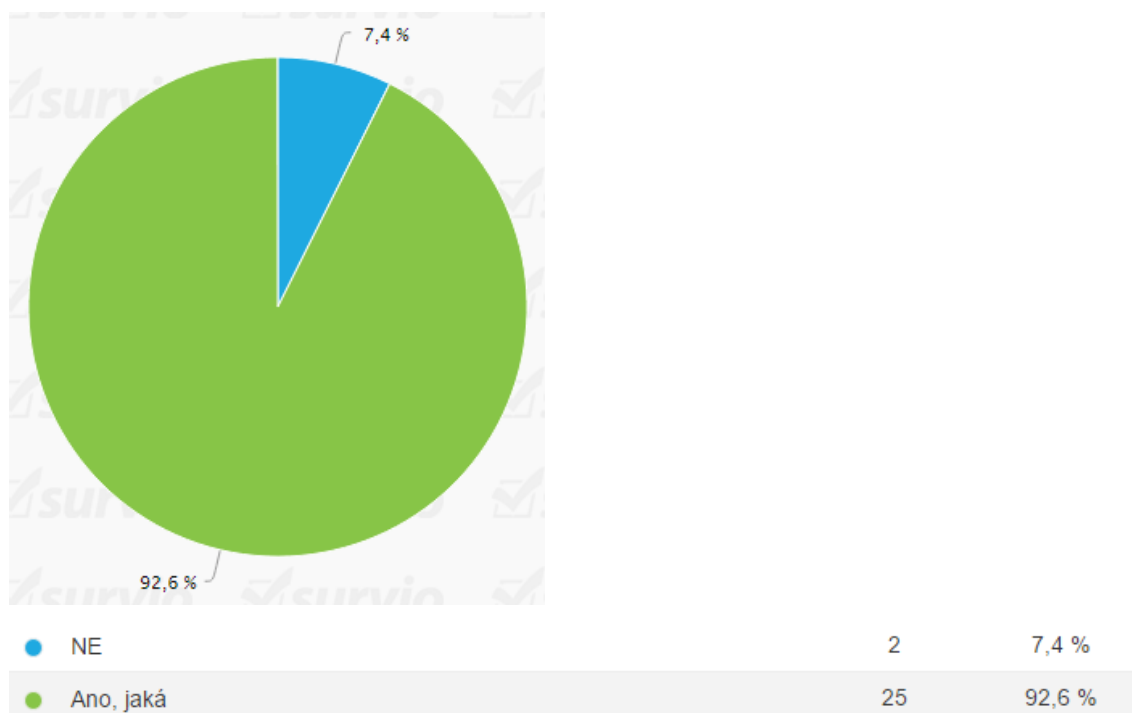
Tato otázka byla otevřená a respondenti odpovídali, tak jak sami uznali za vhodné. Níže uvádím nejčastější příklady jejich odpovědí:

- Absolvování výcviku profesionálních koučů akreditovaného u European Mentoring and coaching Council, v českém zastoupení EMCC pro Českou republiku. Tímto výcvikem prošlo 6 respondentů.
- Výcvik systematického koučování a firemních konstelací u International Coach Federation Czech Republic ICF. Tento výcvik absolvovalo 6 respondentů.
- Dohromady 5 respondentů splnilo akreditační kritéria u České asociace koučů ČAKO.
- Po absolvování koučovacího výcviku u Results Coaching Systems v České republice. Výcvik absolvovali 3 respondenti.
- Vystudování akreditovaného kurzu u MŠMT splnili 2 respondenti.
- Další doplnění akreditací vzděláním MBA program Řízení lidských zdrojů, Studium MSc. in Coaching and Mentoring (Sheffield Hallam University, UK), Certifikace NLP University.

Všech 27 respondentů odpovědělo, že mají požadovanou certifikaci pro výkon koučinku, tudíž i dostatečné vzdělání a praxi v oboru. Jak bylo již uvedeno v předchozí otázce, koučové procházejí v rámci své certifikace supervizí a skládají z ní certifikační zkoušky. Celý výzkumný vzorek by tedy měl mít dostatečné vědomosti, dovednosti a zkušenosti ve vztahu k mému tématu a položeným otázkám.

5. Dle Vašeho názoru, existuje nějaká spojitost mezi supervizí a koučinkem?

**Graf 9: Spojitost metod koučinku a supervize.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,

(<http://www.surveio.com/survey/d/K2I5W4F4F3U7Q3B4G?preview=1>, [2016/02/06]).

#### Vyhodnocení otázky č. 5:

Necelých 93% respondentů se shodlo na tom, že mezi supervizí a koučinkem určitá spojitost existuje. Uváděli následující spojitosti:

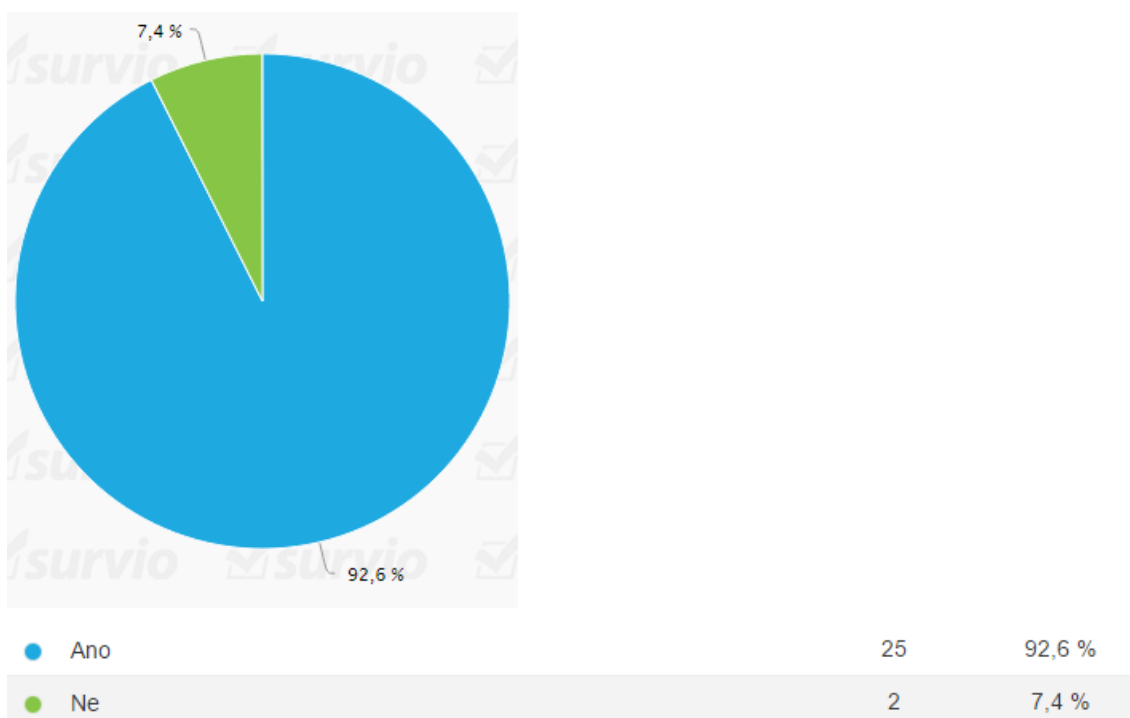
- Supervize by měla být vedena koučovacím způsobem. Supervizor by neměl sdělovat své pravdy, ale vést své klienty. S tímto tvrzením souhlasí 7 koučů.
- 3 respondenti se shodli na tom, že supervize může být do značné míry prováděna stejně jako koučování.
- Supervize a koučování používají podobné metody, principy a cíle (např. zvýšit kompetence klienta). Potvrdili 4 respondenti.
- Akreditovaní koučové se zavazují k využívání supervize ve své praxi.
- Supervize je zrcadlem pro kouče, ve kterém mohou reflektovat svoji vlastní praxi s klienty. V tomto tvrzení se shodlo 5 koučů.
- Supervize je velmi užitečným rozvojovým nástrojem pro kouče (reflexe vlastní práce), nikoli pro koučovaného. Potvrzeno 2 respondenty.

- 2 respondenti uvedli, že supervize poskytuje názor nezaujatého kvalifikovaného odborníka na práci kouče.
- Obě dvě metody podporují rozvoj profesionála.

Vyhodnocení otázky opět ukazuje, že vztah mezi metodou supervizí a koučinkem existuje, ale pouze ve vztahu ke koučům a zvyšování jejich kompetencí.

6. *Domníváte se, že koučink lze použít ve všech profesních oblastech? Pokud ne, prosím vypište, v jakých oblastech se dle Vašeho názoru využít dá.*

**Graf 10: Metoda koučinku ve všech profesních oblastech.**



Zdroj: Kalousková, 2016, vlastní šetření,  
 (<http://www.surveio.com/survey/d/K2I5W4F4F3U7Q3B4G?preview=1>, [2016/02/06]).

Vyhodnocení otázky č. 6:

25 respondentů uvedlo, že metoda koučinku se může využít ve všech profesních oblastech s důrazem na fakt, že ne ve všech oblastech může být jeho využití efektivní.

## 8.6 Testování výzkumných otázek a hypotéz

Vyhodnocování a interpretování výzkumných otázek a hypotéz bylo uskutečněno na základě odpovědí od respondentů z dotazníku A a z dotazníku B.

Hlavní výzkumná otázka HVO:

### **Existuje spojitost mezi metodou supervize a koučinkem?**

Ano. Z výzkumného vzorku se 87,9% supervizorů a 92,6% koučů vyjádřilo, že určitý vztah mezi supervizí a koučinkem existuje. Dohromady se tedy 90,25% všech respondentů shodlo na spojitosti těchto metod.

Dílčí výzkumné otázky DVO:

#### **DVO1: *Souvisí spolu metoda supervize a koučinku při práci v sociální oblasti?***

Ano. Supervize i koučink se dají uplatnit v sociální oblasti. 63% koučů má vlastní zkušenost s využitím koučinku v sociální oblasti.

#### **DVO2: *Souvisí spolu metoda supervize a koučinku při práci ve firemní oblasti?***

Ano. 30,3% supervizorů uvedlo, že supervizi využili i ve firemní oblasti, směrem ke koučům, zvýšení jejich kompetencí a poskytnutí jiného úhlu pohledu na daný problém.

#### **DVO3: *Jaké jsou názory supervizorů na spolužití metod supervize a koučinku v jejich práci?***

Většina supervizorů se s koučinkem ve své práci setkala, ale jen necelá polovina supervizorů (48,5%) používá metodu koučinku ve své vlastní práci. Supervizoři, kteří používají metodu koučinku, ji využívají hlavně při orientaci na rychlé řešení, při hledání jasného zaměření a podpory pozitivních vzorců, při ujasňování cílů a konkrétních kroků k jejich naplnění, při hledání a mapování klientových postupných kroků, v manažerské supervizi a v krizové situaci, např. v případě zadlužení klienta aj.

Názory supervizorů jsou odlišné, část respondentů uvedla, že mezi supervizí a koučinkem jsou jiné postupy práce, avšak vedoucí k obdobnému cíli (např. rozvoj), další část respondentů uvedla, že existuje spojitost těchto metod postupů, avšak směřující k odlišnému cíli (supervize - sebereflexe, koučování – výkon).

**DVO4:** *Jaké jsou názory koučů na spolužití metod supervize a koučinku v jejich práci?*

81,5% koučů využívá supervizi ve své práci a považuje ji za důležitou část ke svému rozvoji. Koučové uváděli, že supervizi využívají především směrem k začínajícím koučům, sami k sobě, nikoli směrem ke klientům (koučovaným).

**DVO5:** *Lze využít metodu supervize ve všech profesních oblastech?*

Ano. Nadpoloviční většina respondentů (60,6%) uvedla, že se supervize může být využita ve všech profesních oblastech. Supervize tedy najde své uplatnění všude tam, kde jsou vytvářeny mezilidské vztahy. Jeden druh supervize může probíhat v pomáhajících profesích a jiný např. v obchodním domě či call centru.

**DVO6:** *Lze využít metodu koučinku ve všech profesních oblastech?*

Ano. 92,6% respondentů uvedlo, že metoda koučinku může být využita ve všech profesních oblastech s důrazem na fakt, že ne ve všech oblastech může být jeho využití efektivní.

Hlavní hypotéza HV:

**Spojitost mezi metodou supervize a koučinkem existuje.**

Hypotéza se potvrdila. Supervize a koučink využívají podobné metody, postupy i cíle.

Dílčí hypotézy DH:

**DH1:** Metoda supervize a koučinku při práci v sociální oblasti spolu souvisí.

Hypotéza se potvrdila. Obě dvě metody lze využít v sociální oblasti.

**DH2:** Metody supervize a koučinku při práci ve firemní oblasti spolu souvisí.

Hypotéza se potvrdila. Obě dvě metody lze využít ve firemní oblasti.

**DH3:** Supervizoři obě metody práce v jejich práci s klienty používají.

Hypotéza se potvrdila částečně. Ačkoliv supervizoři mohou použít metodu koučinku, polovina respondentů uvedla, že ji ve své práci nevyužívá.

**DH4:** Koučové obě metody práce v jejich práci s klienty používají.

Hypotéza se nepotvrdila. Koučové využívají supervizi ve své práci u koučů, ale ne směrem ke klientům (koučovaným).

**DH5:** Metodu supervize ve všech profesních oblastech lze využít.

Hypotéza se potvrdila. Supervizoři se ve většině shodli na možnosti využití supervize ve všech profesních oblastech.

**DH6:** Metodu koučinku ve všech profesních oblastech lze využít.

Hypotéza se potvrdila. Většina dotázaných koučů se shodla na možnosti využití koučinku ve všech profesních oblastech.



## 9 ZÁVĚR

Na základě testování výzkumných otázek a hypotéz byly potvrzeny čtyři z šesti formulovaných hypotéz, jedna byla potvrzena částečně a jedna byla zcela vyvrácena.

Výsledky výzkumu ukazují, že metody supervize a koučinku mohou být využity ve všech profesních oblastech, kde se nachází mezilidské vztahy. Samozřejmě ne ve všech oblastech jsou tyto metody efektivní. Obě metody jsou využívány v sociální i firemní oblasti a jejich spojitost v rámci metod a cílů existuje.

Jestliže supervizor uzná metodu koučinku jako vhodnou ve své práci s klienty, může ji použít. Naopak koučové využívají metodu koučinku jen směrem ke koučům, nikoli ke klientům (koučovaným). Propojení těchto metod tedy lze použít, ale jen částečně.

Obě metody jsou si velmi podobné, mají podobné klienty a využívají podobné metody. Ačkoliv se většina respondentů shodla na spojitosti těchto metod, jejich názory se liší. Část respondentů uvedla, že mezi supervizí a koučinkem jsou odlišné postupy práce, avšak vedoucí k obdobnému cíli (např. rozvoj), další část respondentů uvedla, že existuje spojitost těchto metod postupů, avšak směřující k odlišnému cíli (supervize - sebereflexe, koučování – výkon).

Výzkum zjistil, že jsou nedostatečně definované hranice mezi supervizí a koučinkem. V některých oblastech se metody zcela shodují či oddělují a v dalších mají rozmazané hranice. Je tedy potřeba definovat přesné hranice mezi supervizí a koučinkem, jelikož v současné době jsou velmi úzké a sami respondenti, přestože mají potřebné certifikace a praxe v jejich oboru, mají odlišné názory na tuto problematiku.

Hlavním cílem práce je seznámit supervizory a kouče s možností uplatnění obou metod v jejich práci a poskytnutí širší informace o obou metodách všem, kteří pracují v oblasti vzdělávání dospělých a v práci s lidmi. Poskytnuté informace o supervizi a koučinku a zdůraznění jejich potřeb v dnešním světě by mělo napomoci k větší motivaci lidí a jejich zájmu o tyto metody, k předejití předsudků a neochotě spolupracovat.

Na závěr bych ráda uvedla, že přesné definování hranic mezi supervizí a koučinkem se může stát zkoumanou oblastí pro případné další výzkumy.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

1. **BARTÁK, Jan.** *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.
2. **BOČKOVÁ, Věra.** *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000, 29 s. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0155-x.
3. **DAŇKOVÁ, Michaela.** *Koučování: Kdy, jak a proč*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 107 s. ISBN 978-80-247-2047-0.
4. **FISCHER-EPE, Maren.** *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 192 s. ISBN 80-7367-140-9.
5. **FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR.** *Koučink: Management do kapsy 2*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 112 s. ISBN 80-7367-009-7.
6. **HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ.** *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.
7. **HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ.** *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
8. **HAWKINS, Peter a Robin SHOHET.** *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
9. **CHRÁSKA, Miroslav.** *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
10. **PALÁN, Zdeněk.** *Další vzdělávání ve světě změn*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 72 s. ISBN 978-80-86723-31-0.
11. **PALÁN, Zdeněk.** *Profesní vzdělávání 2002*. Vyd. 1. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta v nakl. MJF, 2003, 144 s. Edice celoživotního vzdělávání. ISBN 80-86284-29-8.
12. **PALÁN, Zdeněk.** *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, c1997, 159 s. Promos. ISBN: 80-902232-1-4.
13. **PELIKÁN, Jiří.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.
14. **PLAMÍNEK, Jiří.** *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
15. **PRŮCHA, Jan.** *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
16. **STACKE, Edouard.** *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 156 s. Manažer. ISBN 80-247-0937-6.
17. **ŠIGUT, Zdeněk.** *Firemní kultura a lidské zdroje*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2004, 88 s. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-046-7.
18. **VYHNÁNKOVÁ, Kateřina.** *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.
19. **WHITMORE, John.** *Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2007, 185 s. ISBN 978-80-7261-101-0.

## Seznam použitých internetových zdrojů

1. **HAVLÍČKOVÁ, Monika.** *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*, Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://skoly.praha.eu/files/=84124/Skripta+++Mentoring+a+supervize+jako+zdroje+sebereflexe+ucitele.pdf.>, 52 s. ISBN 978-80-905109-2-0.
2. **NOVOTNÁ, Jana.** *Teorie sociální práce*, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Jihlava, 2014, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20-%20V%C5%A0PJ/Teorie%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20-%20Jana%20Novotn%C3%A1.pdf>, 126 s. ISBN 978-80-87035-96-2.
3. **www:** Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Zákon č. 179/2006 Sb., O Ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/17792/download/>.
4. **www:** MPSV, Zákon o sociálních službách, [online], [cit. 2016/01/28], dostupné na: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108\\_2006\\_2015.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108_2006_2015.pdf).
5. **www:** PALÁN, Z., Vzdělávací potřeby, [online], [cit. 2015/11/24], dostupné na: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavaci-potreby>.
6. **www:** Věra Staňková, Koučink a supervize – Inspirace pro vzdělání pracovníků ve zdravotnickém sektoru, [online], [cit. 2016/01/03], dostupné na: [http://www.anabell.cz/images/obr/1404372443\\_koucink-a-supervize.pdf](http://www.anabell.cz/images/obr/1404372443_koucink-a-supervize.pdf).
7. **www:** autor neznámý, Program Grundtvig, [online], [cit. 2015/11/12], dostupné na: <http://www.naep.cz/grundtvig>.
8. **www:** autor neznámý, O asociaci, [online], [cit. 2015/11/24], dostupné na: <http://www.aivd.cz/o-nas>.
9. **www:** autor neznámý, Strategie celoživotního učení ČR, [online], [cit. 2015/11/10], dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.
10. **www:** autor neznámý, Certifikace koučů, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/certifikace-koucu/>.
11. **www:** autor neznámý, Profil kvalitního kouče, [online], [cit. 2015/12/27], dostupné na: <http://www.koucinkportal.cz/817-2/>.
12. **www:** autor neznámý, MPSV, Co jsou to supervize v sociálních službách?, [online], [cit. 2016/01/28], dostupné na: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6512131>.

## SEZNAM ZKRATEK

AIVD	-	Asociace institucí vzdělávání dospělých
ANSE	-	Asociace národních svazů supervize
ČAKO	-	Česká asociace koučů
ČIS	-	Český institut pro supervizi
ČMISK	-	Českomoravský institut pro supervizi a koučink
EAS	-	Evropská asociace pro supervizi
EASC	-	Evropská asociace pro supervizi a koučink
EMCC	-	European mentoring and coaching council
ICF	-	International coach federation of Czech Republic
MPSV	-	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAEP	-	Národní agentura evropských programů
OECD	-	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	-	Organizace spojených národů
UNESCO	-	Organizace spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Metody supervize používané mimo sociální oblast.	50
Graf 2: Metoda koučování jako součást supervize.	51
Graf 3: Metoda koučinku při práci s klienty.	52
Graf 4: Spojitost supervize a koučinku.	54
Graf 5: Supervize využívána ve všech profesních oblastech.	55
Graf 6: Metoda koučinku v sociální oblasti.	56
Graf 7: Spojitost metod koučinku a supervize.	57
Graf 8: Metoda supervize součástí koučinku.	58
Graf 9: Spojitost metod koučinku a supervize.	60
Graf 10: Metoda koučinku ve všech profesních oblastech.	61

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník pro supervizory .....	I
Příloha B - Dotazník pro kouče.....	III

## **Příloha A – Dotazník pro supervizory**

Dobrý den,

jsem studentka bakalářského oboru Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Ve svém bakalářském výzkumu bych ráda zjistila spojitost těchto termínů a získala názory přímo od koučů, lektorů a supervizorů, kteří denně přicházejí s touto problematikou do styku.

Tento dotazník je anonymní a slouží pouze pro výzkum k mé bakalářské práci Koučink a supervize v práci lektora.

Prosím, věnujte několik minut svého času vyplnění mého dotazníku.

Děkuji. Soňa Kalousková

### **1. Využil/a jste metodu/y supervize mimo sociální oblast?**

- Ano, kde
- Ne
- Jiné

### **2. Setkal/a jste se někdy s koučováním při vedení supervize?**

- Ano
- Ne
- Jiné

### **3. Použila jste někdy koučink při své práci s klienty?**

- Ano, v jakém případě
- Ne
- Jiné

### **4. Jak jste se stal/a supervizorem? Čím je třeba si projít?**

### **5. Dle Vašeho názoru, existuje nějaká spojitost mezi supervizí a koučinkem?**

- Ano, jaká
- Ne
- Jiné

**6. Domníváte se, že supervizi lze použít ve všech profesních oblastech? Pokud ne, v jakých.**

- Ano
- Ne
- Jiné



## **Příloha B – Dotazník pro kouče**

Dobrý den,

jsem studentka bakalářského oboru Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Ve svém bakalářském výzkumu bych ráda zjistila spojitost těchto termínů a získala názory přímo od koučů, lektorů a supervizorů, kteří denně přicházejí s touto problematikou do styku.

Tento dotazník je anonymní a slouží pouze pro výzkum k mé bakalářské práci Koučink a supervize v práci lektora.

Prosím, věnujte několik minut svého času vyplnění mého dotazníku

Děkuji. Soňa Kalousková

### **1. Máte zkušenost/i s koučováním v sociální oblasti?**

- Ano
- Ne
- Jiné

### **2. Setkal/a jste se někdy se supervizí ve spojitosti s koučinkem?**

- Ano
- Ne
- Jiné

### **3. Využil/a jste metodu/y supervize v koučinku?**

- Ano, jakou
- Ne
- Jiné

### **4. Jak jste se stal/a koučem? Jaké podmínky je třeba splnit?**

### **5. Dle Vašeho názoru, existuje nějaká spojitost mezi supervizí a koučinkem?**

- Ano, jaká
- Ne
- Jiné

**6. Domníváte se, že koučink lze použít ve všech profesních oblastech? Pokud ne, v jakých.**

- Ano
- Ne
- Jiné

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Soňa Kalousková**

**Obor: Vzdělávání dospělých**

**Forma studia: Prezenční**

**Název práce: Supervize a koučink v práci lektora**

**Rok: 2016**

**Počet stran textu bez příloh: 56**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 19**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 12**

**Vedoucí práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.**