

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce



PRACOVNÍ MOTIVACE A SELF-EFFICACY KOUČŮ

COACHES' WORK MOTIVATION AND SELF-EFFICACY

Autor: Ing. Marcela Vanišová
Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Olomouc
2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pracovní motivace a self-efficacy koučů vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně ocitovala a uvedla v seznamu použitých zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 29. června 2017

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu této práce PhDr. Janu Šmahajovi, PhD. za cenné rady, vstřícnost, trpělivost a odborné vedení.

Dále bych chtěla vyjádřit svůj dík všem koučům, jejichž ochota a chuť pomoci mne velmi mile překvapila.

Největší dík však patří mé rodině a zejména mému snoubenci Tomáši Čechovi za veškerou pomoc, poskytnuté zázemí, pochopení a podporu, bez níž by bylo psaní této práce mnohem obtížnější.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Pracovní motivace.....	9
1.1 Teorie sebedeterminace.....	10
1.1.1 Intrinsická motivace	10
1.1.2 Extrinsická motivace	11
1.1.3 Základní psychologické potřeby a sociální kontext	12
1.1.4 Šest subteorií SDT.....	12
2 Self-efficacy	18
2.1 Vymezení pojmu self-efficacy	18
2.2 Vliv úrovně self-efficacy na člověka	19
2.3 Příbuzné koncepty a teorie	20
2.4 Obecné a specifické self-efficacy.....	22
2.5 Zdroje self-efficacy	23
3 Koučink	25
3.1 K historii koučinku.....	25
3.2 Vymezení pojmu	26
3.3 Druhy, formy a podoby koučinku	28
3.4 Průběh koučování.....	30
3.4.1 Přístupy ke koučování	30
3.4.2 Průběh koučovacího procesu z hlediska struktury a nástrojů.....	33
3.5 Osobnost a kompetence kouče	35
3.6 Účinky koučinku	38
3.6.1 Vybrané faktory účinnosti koučinku	40
4 Teoretická východiska výzkumu.....	41
4.1 Pracovní motivace koučů	41
4.2 Koučink a self-efficacy	43
4.3 Koučové a Self-efficacy	45
4.4 Self-efficacy a genderové rozdíly	46
4.5 Vztah self-efficacy a pracovní motivace.....	47

Empirická část	49
5 Vymezení výzkumného problému	50
5.1 Výzkumné cíle a hypotézy	50
6 Design výzkumu	54
6.1 Typ výzkumu a použité metody	54
6.2 Sběr dat	57
6.3 Zpracování dat	58
6.4 Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku	58
7 Výsledky	64
8 Diskuze	72
9 Závěr	76
Souhrn	76
Seznam použitých zdrojů a literatury	80
Přílohy	89
Příloha 1: Zadání bakalářské práce	90
Příloha 2: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské práce	92
Příloha 3: Dotazník k bakalářské práci na téma Pracovní motivace a self-efficacy koučů	94

Úvod

Koučink jakožto nástroj osobního i profesního rozvoje je dnes velmi populární a stěží bychom hledali člověka, který o něm ještě v žádné souvislosti neslyšel. Stejně tak často se setkáváme s tím, že je někdo koučem. A nemáme na mysli kouče sportovní, ale rozvojové. Kouče, kteří se více či méně úspěšně snaží prostřednictvím různých metod pomoci lidem dosáhnout svých cílů. Co je však motivací těchto lidí? Proč dělají koučink?

Společnosti investují do koučování svých zaměstnanců mnohdy nemalé množství finančních prostředků a i jednotlivci, kteří se chtějí nechat koučovat, jsou mnohdy překvapeni, kolik takový koučink stojí. Neexistuje přitom žádná regulace toho, kdo se může koučem nazývat. Nemusí mít žádné specifické vzdělání ani kurz. Je to tedy vidina lehce nabytého výdělku, která kouče motivuje, nebo je jejich motivace vnitřní a dělají tedy tuto činnost pro ni samotnou a proto, že se stala součástí toho, kým jsou?

Motivace člověka je jedním ze stěžejních témat psychologie. Je to jedna ze základních dimenzí osobnosti a zároveň důležitá součást dynamiky osobnosti. Její podoba ovlivňuje chování člověka i jeho prožívání, má vliv na mnoho oblastí jeho života, od pocitu životní pohody a spokojenosti až po výkonnost. U amotivovaného člověka bychom jen těžko hledali radost z činnosti, kterou dělá, u vnitřně motivovaného jedince je tomu naopak. Existuje mnoho teorií motivace a mnoho teorií motivace pracovní. Časté je základní dělení na motivaci vnitřní a vnější. To je však vskutku pouze dělení základní, jelikož užívání takovéto dichotomie nás ochuzuje o kontinuum, které se mezi těmito dvěma póly nachází. Jemnější dělení poskytuje teorie sebedeterminace, která je jedním ze základních teoretických východisek této práce, a prostřednictvím níž se snažíme odpovědět na výše položenou otázku, proč vlastně koučové koučují.

Jak název napovídá, dalším dílčím tématem této práce je self-efficacy, konkrétně self-efficacy obecné, které se vztahuje k přesvědčení člověka, že je schopen zvládat nové či náročné situace, které před něj život staví. To je v souladu se základním principem koučinku, kterým je dopomoci koučovanému k tomu, aby sám přišel na řešení dané situace, jelikož on sám má k tomu ten nejlepší klíč. K tématu, že koučink zvyšuje obecné self-efficacy, existují studie, které jsou v této práci mimo jiné představeny. Jak jsou na tom však se self-efficacy samotní koučové? Je jejich obecné přesvědčení o vlastní účinnosti a schopnosti nakládat

s novými či náročnými situacemi vysoké, když tohoto stavu pomáhají dosáhnout ostatním lidem? Na tyto a další otázky se snaží odpovědět následující řádky.

Teoretická část

1 Pracovní motivace

Slovo motivace je odvozeno z latinského slova „*movere*“, které znamená hýbat (Steers & Porter, 1987). Tomu odpovídá i fakt, že pojem motiv je často nahrazován slovem pohnutka.

Motivace jakožto proces je formován různými faktory, které mají za následek pohyb jedince, v přeneseném významu jeho chování a jednání. Motivace obecně je intrapsychicky probíhající proces, který vychází z nějaké potřeby a vyúsťuje v žádoucí vnitřní stav, který je spouštěn endogenně, tedy prostřednictvím vnitřní pohnutky, či exogenně, na základě vnější pobídky. Vždy se však předpokládá spíše interakce těchto vnitřních a vnějších činitelů, jelikož vnější pobídka může být motivující jen tehdy, pokud aktivuje nějakou vnitřní pohnutku (Nakonečný, 2014). Tyto vnitřní a vnější faktory energizují a aktivizují organismus a vedou k zaměření jedince na určitý cíl a též k určité míře setrvání tohoto zaměření. To vypovídá o významném rysu motivace, který je pojícím bodem většiny obsáhlejších definic tohoto konstruktů, a sice skutečnost, že motivace působí ve třech dimenzích- určuje směr, intenzitu a stálost činnosti člověka, tj. jeho chování, jednání, poznávání i prožívání (Bedrnová et al., 2012).

Motivací pracovního jednání neboli pracovní motivací se poté rozumí takový aspekt lidského chování, který je spojen s výkonem pracovní činnosti, se zastáváním určité pracovní pozice a s vykonáváním role jí odpovídající. Pracovní motivace vyjadřuje přístup člověka k práci jako takové a ke konkrétním pracovním úkolům, vyjadřuje tedy podobu pracovní ochoty daného jedince (Bedrnová et al., 2012). Katzell a Thompson (1990, 1) definují pracovní motivaci jako „...široký konstrukt týkající se podmínek a procesů, které se podílejí na míře nabuzení, směru, velikosti a trvání úsilí při práci člověka.“ Ony tři dimenze charakteristické pro motivaci jsou tedy jasně patrné i v případě motivace pracovní.

Motivovaná pracovní síla je jednou z nejdůležitějších konkurenčních výhod organizace a teoriím pracovní motivace bylo již v minulosti věnováno mnoho pozornosti. Jako jejich nejvýznamnější zástupce možno zmínit expektační teorii, dvoufaktorovou teorii, teorii spravedlnosti (rovnováhy), teorii XY, teorii zaměřenou na stanovení cílů a teorii sebedeterminace. Krátký výčet těchto teorií je zmiňován z důvodu snahy o komplexnost textu, jejich další popis však není účelem této práce, následující řádky se proto blíže věnují jedné z nich- teorii sebedeterminace.

1.1 Teorie sebedeterminace

Teorie sebedeterminace, sebeurčení, determinace jástvím či v originálním znění *self-determination theory* (dále též SDT) je jednou z komplexních teorií motivace, která se snaží odhalit podstatu motivace lidského chování. Jejími autory jsou Edward L. Deci and Richard M. Ryan, zájem o ní se však velmi rozšířil a o její rozvoj se tak zasloužili i mnozí další výzkumníci a odborníci z mnoha zemí. Teorie má velký přesah i do aplikačních oblastí, a to mimo jiné na poli vzdělávání, sportu, subjektivního pocitu životní pohody (*well-being*) a v neposlední řadě samozřejmě i v oblasti psychologie práce a organizace (Overview of self-determination, 2016).

Výchozím bodem a základním předpokladem této teorie je, že všichni jedinci mají přirozenou vnitřní a konstruktivní tendenci k rozvoji a elaboraci vlastního self, jsou tedy primárně aktivními a na růst orientovanými bytostmi, kterým je vlastní a přirozené směřovat k integraci- a to jak směrem k vnitřní organizaci a holistické regulaci svého self, tak v rámci začlenění se do širších sociálních struktur (Deci & Ryan, 2002).

Jedním z rozhodujících zdrojů motivace je dle SDT vědomí, zda a do jaké míry je jedinec zdrojem toho, co může či nemůže ovlivňovat. Důležitým faktorem motivace je tak již zmíněné self neboli sebejá (jehož podstatou je sebepojetí a sebehodnocení), které funguje na principu udržování vnitřní psychické rovnováhy (Nakonečný, 2014).

Přesto, že tendence k seberozvoji jsou dle SDT lidem inherentní, nelze je chápat jakožto zaručené. Teorie zároveň postuluje, že existují jasné a specifické sociálně-kontextuální faktory, které podporují tyto přirozené tendence, stejně tak jako takové, které je naopak maří a omezují (Deci & Ryan, 2010). SDT tak postuluje velké množství variant vývoje self- od aktivního, integrovaného self, až po dezintegrované, pasivní a reaktivní self, jakožto funkci sociálního prostředí a podmínek vývoje jedince. Můžeme tedy říci, že se jedná o jakousi organismickou dialektiku mezi aktivním organismem a vlivy sociálního prostředí. I proto bývá SDT někdy nazývána organismickou teorií (Nakonečný, 2014).

1.1.1 Intrinsická motivace

Jedním ze základních kamenů teorie sebedeterminace je rozlišování mezi intrinsickou a extrinsickou motivací. *Intrinsicky* motivovaný je takový člověk, který provádí danou aktivitu

pro ni samou, ne pro jakoukoli vnější odměnu, je motivován vnitřně- zájmy, koníčky, zvědavostí či vlastními hodnotami.

Fenomén vnitřní motivace byl poprvé potvrzen při zkoumání zvířat, kdy se zjistilo, že mnoho organismů se angažuje v průzkumných a hravých činnostech bez přítomnosti odměny, tedy jen pro pozitivní zkušenost asociovanou s danou aktivitou a možnost rozšířit si vlastní kapacity (White, 1959 in Deci & Ryan, 2000b).

Někteří autoři definují intrinsickou motivaci v rámci samotné úlohy či činnosti, která je pro člověka zajímavá, jiní poté spíše v rámci uspokojení, které z dané činnosti plyne. Koncept intrinsické motivace tak byl vyvinut v kontrastu s behaviorálními teoriemi, které byly v empirické psychologii v polovině minulého století dominantní (Deci & Ryan, 2000b).

Intrinsická neboli vnitřní motivace tak představuje prototyp sebedeterminující aktivity. Jejím typickým příkladem je dětská hra, tato forma motivace je však více či méně přítomna v průběhu celého života jedince.

1.1.2 Extrinsická motivace

Někdy není lidské jednání a chování motivováno vnitřně, ale zvnějšku. Jsou-li lidé motivováni externími faktory, jako jsou peníze, pochvaly, známky či mínění druhých lidí o nich samých, mluvíme o vnější neboli *extrinsické motivaci*.

Rozdíl mezi intrinsickou a extrinsickou motivací je tak možno spatřovat v jejich odlišných zdrojích- vnitřních a vnějších. Je však zřejmé, že tyto dva typy motivace od sebe nelze úplně jednoduše oddělit, jak vysvětluje Nakonečný (2014, 91): „*Nahradíme-li pojem intrinsická motivace pojmem vnitřní pohnutka a pojem extrinsické motivace pojmem vnější pobídka, je zřejmá komplementarita a závislost obou těchto jevů: pobídky mohou vyvolat zvnějšku vyžadované chování, jen když vyvolávají pohnutky, tedy když jsou motivující.*“

Kontinuum mezi těmito dvěma póly- externími silami na straně jedné a intrinsickými motivy a inherentními potřebami na straně druhé- je základní oblastí zájmu teorie sebedeterminace a bude o něm detailněji pojednáno níže, stejně tak jako o jednotlivých stupních extrinsické motivace.

1.1.3 Základní psychologické potřeby a sociální kontext

Mnoho výzkumů vedených v rámci teorie sebedeterminace se soustředilo na výše zmíněné sociálně-kontextuální podmínky, které podněcují či naopak brání přirozenému procesu sebmotivace a zdravému psychickému vývoji jedince. Výzkumy se soustředily zejména na faktory, které zvyšují či naopak snižují intrinsickou motivaci, seberegulaci a *well-being*. Jejich výsledkem bylo zjištění, že lidé mají tři základní psychologické potřeby: potřebu kompetence, autonomie a vztahu s druhými lidmi.

1) **Potřeba kompetence**- kompetence v rámci SDT znamená pocit efektivity v rámci interakcí se sociálním prostředím. Neodkazuje tak na schopnosti či dovednosti jedince, ale spíše na pocit sebedůvěry a sebeúčinnosti. Potřeba kompetence vede lidi k vyhledávání výzev, které jsou optimální vzhledem k jejich kapacitám, a k vytrvalé snaze udržet a zvýšit tyto schopnosti a vlastní potenciál prostřednictvím aktivity.

2) **Potřeba vztahu s druhými lidmi**- znamená pocit spojení s druhými lidmi, potřebu být jimi přijímán, vytvářet s nimi bezpečné a pozitivní vztahy a pociťovat sounáležitost, a to jak v rámci komunity, tak mezi jednotlivci.

3) **Potřeba autonomie**- váže se k potřebě vnímat sebe sama jako původce vlastního chování a jednání, které vychází ze zájmů a integrovaných hodnot, popřípadě vnějších pohnutek, které jsou však s těmi vnitřními v souladu (Deci & Ryan, 2002).

Sociální podmínky, které podporují výše zmíněné potřeby, mají pozitivní vliv na vysoce kvalitní formy motivace a angažovanosti, včetně zvýšeného výkonu, vytrvalosti a kreativity. Naopak míra neuspokojování těchto základních psychologických potřeb či jejich ohrožení v rámci sociálního prostředí může mít robustní škodlivý dopad na psychiku daného jedince (Overview of self-determination, 2016).

1.1.4 Šest subteorií SDT

Teorie sebedeterminace se postupně během uplynulých třech dekad vyvinula ve formě několika subteorií, které se zaměřují na její jednotlivé aspekty a jako celek tvoří samotnou SDT. Všem těmto mini teoriím je vlastní organismický a dialektický přístup a všechny vycházejí z konceptu základních potřeb.

1. Teorie kognitivního hodnocení (*Cognitive Evaluation Theory*, dále též CET)

Teorie kognitivního hodnocení se snaží o zachycení efektů sociálního kontextu na intrinsickou motivaci člověka. Teorie kognitivního hodnocení říká, že pokud se lidé věnují nějaké aktivitě na základě vnitřní motivace (zajímá je, je pro ně výzvou, je pro ně esteticky příjemná či je zkrátka baví *per se*) a začnou za ni dostávat vnější odměnu, může být vnitřní motivace a chuť do dané činnosti narušena (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015). S těmito výsledky přišly již mnohé studie a byly potvrzeny i v rámci jejich metaanalýzy (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Ta zároveň potvrdila, že uvedené platí v případě hmotných odměn, u odměn v podobě verbálního ocenění a pochvaly je tomu naopak (*Ibid.*).

Tento jev vysvětluje CET prostřednictvím působení vnějších odměn na potřeby kompetence a autonomie. Pokud odměna vzbuzuje pocit menší vlastní kontroly a autonomie, intrinsická motivace k činnosti se snižuje a naopak. Hmotné odměny, termíny, dohled, hrozby a hodnocení vedou ke snižování intrinsické motivace tím, že způsobují pocit vnější vnímané příčinnosti. Naopak poskytnutí možnosti volby a uznání vlastních zkušeností daného jedince zvyšují vnímaný pocit autonomie a skrze ní i intrinsickou motivaci. Mimo to odměny a hodnocení se též ukázaly snižovat kreativitu, schopnosti komplexního řešení problémů a koncepčního zpracování informací (Deci & Ryan, 2000a).

Stěžejní pro vnímání pocitu autonomie je to, zda je vnější událost chápána jako kontrolující či informační. Kontrolující aspekty sociálního prostředí jsou takové, které představují tlak směrem ke specifickým výsledkům a tím přispívají k externímu vnímání kauzality a snížení vnitřní motivace. Jedná se například o výše zmíněné odměny, termíny, dohled, hrozby, hodnocení a též nucené cíle a soutěž. Informační aspekty se naopak týkají spíše činnosti jako takové- poskytují zpětnou vazbu, která podporuje zkušenost vlastní kompetence (Deci & Ryan, 2002).

Na to, zda je událost interpretována jako kontrolující či informační, má však značný vliv sociální kontext. Proto běžně kontrolující jevy, jako je například hmotná odměna, mohou být v nekontrolujícím sociálním prostředí a v nehodnotícím kontextu, který podporuje autonomii, vnímány jako informační (Deci & Ryan, 2002). A naopak například pozitivní zpětná vazba, která je běžně vnímána jako informační, může být v kontrolujícím sociálním prostředí chápána jako kontrolující (Ryan, 1982).

Co se vnímané kompetence a intrinsické motivace týče, platí opět pozitivní souvislost. Pokud určitá událost či věc zvyšuje pocit kompetence jedince, intrinsická motivace bude mít tendenci se zvyšovat a naopak. Pozitivní zpětná vazba tak zvyšuje dle CET intrinsickou motivaci pouze v případě, že se jedná o činnost, při níž se jedinec cítí kompetentní a také autonomní (Ryan, 1982).

Okomentoval(a): [MV1]:

2. Teorie organismické integrace (*Organismic Integration Theory*, dále též OIT)

Tato teorie, někdy též nazývaná teorií **zvnitřňování**, se zabývá vnější motivací a možnostmi její přeměny v motivaci vnitřní, tedy tím, zda a jak je možné být autonomně extrinsicky motivovaný (Ryan & Deci, 2000a).

OIT je založena na předpokladu, že lidé přirozeně inklinují k integraci svých zkušeností, a že když jsou externí pobídky k jinak neatraktivní aktivitě užívány blízkými, subjektivně významnými osobami či nejvýznamnějšími referenčními skupinami a pokud se člověk takovým aktivitám věnuje dostatečně dlouho, bude internalizovat jejich prvotní externí regulaci a integrovat ji se svým self, čímž bude narůstat jeho pocit autonomie.

Proces internalizace vidí OIT jakožto kontinuum- čím více je daná regulace internalizována, tím více se stává součástí self a tvoří tak podklad k sebedeterminovanému chování. Regulace, které byly člověkem přijaty, ale nebyly integrovány s jeho self, nebudou podkladem k autonomní seberegulaci a budou tak vnímány jakožto kontroly (Ryan & Deci, 2000a). Jinými slovy: „*Míra zvnitřnění vnější regulace, tj. nakolik je vnější regulace vnímána jako součást vlastního já (self), určuje, do jaké míry bude činnost vnímána jako sebedeterminovaná či kontrolovaná.*“ (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015, 37)

Kontinuum sebedeterminace včetně typů motivace a jednotlivých úrovní regulace je zobrazeno na Obrázku 1.

Typ motivace	Amotivace	Vnější motivace			Vnitřní motivace
Typ regulace	bez regulace	vnější regulace	introjiktovaná regulace	identifikovaná regulace	integrovaná regulace
Typ chování					
ne sebedeterminované			sebedeterminované		

Obrázek 1: *Kontinuum sebedeterminace (upraveno dle Deci & Ryan, 2002)*

Na levé straně obrázku se nachází **amotivace**, stav, kdy člověk postrádá úmysl nějak jednat a tak buď nedělá nic, nebo jedná pasivně. Původ amotivace můžeme spatřovat buď

v pocitu nemožnosti dosáhnout kýžených cílů, a to z důvodu chybějící možnosti volby (Seligmanův koncept naučené bezmocnosti) či kompetence a schopnosti (Bandura, 1977 in Deci & Ryan, 2002) nebo též proto, že výstupy dané aktivity nejsou pro jedince dostatečně lákavé a subjektivně důležité (Deci & Ryan, 2002).

Další body kontinua již představují chování motivované, pramenící z různých druhů či spíše stupňů regulace. Na druhé straně kontinua, oproti amotivaci, se nachází **intrinsická motivace**, která je prototypem autonomního a sebedeterminovaného chování. Extrinsicky motivované chování, které se nachází v meziprostoru mezi amotivací a vnitřní motivací, je poté charakterizované čtyřmi typy regulace (Deci & Ryan, 2002):

- **Vnější regulace** (*external regulation*) je nejméně autonomní forma extrinsické motivace, která je založena zejména na principu získání odměny či vyhnutí se trestu.

- **Introjektivní regulace** (*introjected regulation*) je typ vnější motivace, která byla částečně internalizována, ne však daným jedincem přijata za součást svého self. Jedná se o snahu uchovat či zvýšit si daným chováním pocit vlastní hodnoty či se vyhnout pocitům viny a studu. Ryan (1982) poté poukazuje na fakt, že provádí-li člověk určitou aktivitu za účelem zvýšení či uchování si vlastní hodnoty, snižuje se jeho vnitřní motivace k dané činnosti. Tento typ regulace je tedy stále spíše kontrolující.

- **Identifikovaná regulace** (*identified regulation / regulation through identification*) zahrnuje vědomé hodnocení určité aktivity či jejího cíle jako osobně důležité, což je doprovázeno vysokým stupněm vnímané autonomie.

- **Integrovaná regulace** (*integrated regulation*) je nejvíce autonomní forma extrinsické motivace, kdy je daná aktivita zcela v kongruenci se zvnitřněnými hodnotami, cíli a potřebami člověka.

Výše uvedené kontinuum je míněno deskriptivně, není tedy nutné procházet postupně všemi fázemi. Aktivita člověka může probíhat na jakémkoli stupni, v závislosti na předchozí zkušenosti a sociálním klimatu (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

Mnoho výzkumů ukázalo, že více autonomní formy regulace mají mnoho výhod, zejména větší vytrvalost, vyšší výkonost, lepší vztahy ve skupině a lepší zdraví a celkový pocit životní pohody (Deci & Ryan, 2002).

3. Teorie kauzální orientace (*Causality Orientation Theory*, dále též COT)

Tato třetí mini teorie popisuje individuální rozdíly v obecných tendencích jednat a orientovat se v prostředí. Rozlišuje tři typy orientace, které se liší v míře, v jaké reprezentují sebedeterminaci: **Autonomní orientace** představuje chování na základě vlastních zájmů a hodnot a s tím celkovou tendencí člověka k intrinsické motivaci a dobře integrované motivaci extrinsické. **Kontrolovaná orientace** představuje zaměření jedince na to, jak si myslí, že by se měl chovat a vztahuje se tak k externí a introjиковané regulaci. Neosobní či **amotivovaná orientace** převládá u jedinců, kteří se soustředí na znaky neefektivity a jsou amotivovaní. Každý člověk má dle COT všechny typy orientace, avšak v různé míře a poměru (Deci & Ryan, 2002). Převažující autonomní orientace se přitom ukázala být spojená se sebeaktualizací, sebeúctou a dalšími indikátory duševní pohody. Naproti tomu kontrolovaná orientace je spojena se sebevědomím vázaným na okolí a s chováním typu A (Deci & Ryan, 1985).

4. Teorie základních potřeb (*Basic Psychological Needs Theory*, BPNT)

Jak již bylo zmíněno výše, základní psychologické potřeby hrají v teorii sebedeterminace stěžejní roli. Jak ukazují četné výzkumy, tyto potřeby- autonomie, kompetence a vzájemných vztahů- mají, pokud jsou uspokojovány, kladný vliv na celkový pocit duševní pohody, zatímco jejich neukojení vede k rozličným negativním důsledkům.

Studie Sheldon, Ryan & Reis (1996) ukázala pozitivní vliv uspokojení potřeby autonomie a kompetence na *well-being*, a to jak v rámci interindividuálních rozdílů, tak v rovině intrapersonální. Participanti s obecně vyšším pocitem autonomie a kompetence tak prožívali své dny obecně jako lepší. Nezávisle na tom za dobré dny označovali účastníci výzkumu takové dny, během nichž se cítili více kompetentní a autonomní ve svém jednání, než je u nich běžné.

Jiná studie (Ilardi, Leone, Kasser & Ryan, 1993) prokázala, že zaměstnanci továrny, kteří označili své základní psychologické potřeby za uspokojované, prokazovali větší celkovou spokojenost v práci, spokojenost s konkrétními úkoly, vyšší sebevědomí, duševní zdraví a tím i vyšší celkový *well-being*. Největší pozitivní spojitost byla přitom zjištěna mezi mentálním zdravím a celkovou i konkrétní spokojeností s prací a pocitem autonomie. Pociťovaná kompetence poté silně predikovala sebeúctu. Původní studie Deciho a Ryana

(1985 in Ilardi, Leone, Kasser & Ryan, 1993) potvrdila i pozitivní vliv uspokojení základních psychologických potřeb na výkonnost.

Jelikož se jedná o potřeby univerzální, je kladný vliv jejich uspokojování platný bez ohledu na pohlaví, věk a dokonce i kulturu. Teorie základních potřeb se též zabývá vztahem mezi dosažením vytyčeného cíle a subjektivním pocitem životní pohody a postuluje pozitivní vztah pouze v případě, že tento cíl uspokojuje zmíněné základní psychické potřeby. Pokud dosažení určitých cílů spíše odvádí od uspokojování těchto potřeb, může to mít na well-being negativní vliv (Deci & Ryan, 2002).

5. Teorie obsahu cílů (Goal Contents Theory, dále též GCT)

Teorie obsahu cílů předpokládá, že existují dva základní typy cílů či aspirací- vnitřní a vnější. **Vnitřní cíle** přináší relativně přímé uspokojení základních psychických potřeb a jako jejich příklady je možno uvést afiliaci, sebeakceptaci, fyzické zdraví, osobnostní růst či přispívání společenství. **Vnější cíle** se vztahují spíše k získávání externích znaků hodnoty, jako je bohatství, sláva, sociální uznání, image či fyzický vzhled, a přímé uspokojení poskytují s menší pravděpodobností (Deci & Ryan, 2002; Kasser & Ryan, 1996).

Kasser a Ryan (1996) zjistili, že kladení většího důrazu na intrinsické, tedy vnitřní cíle oproti těm vnějším bylo pozitivně spjato s ukazateli well-beingu, jako je sebeaktualizace a vitalita. Naopak upřednostňování extrinsických cílů bylo spojeno s vyšší úzkostí, depresemi a fyzickými symptomy. Z uvedeného plyne, že snaha o dosažení a samotné dosažení určitého cíle nemusí přinášet větší pocit subjektivní osobní pohody, záleží na obsahu daného cíle a míře, do jaké uspokojuje základní psychické potřeby, či od jejich uspokojování naopak odvádí pozornost.

Podle teorie obsahu cílů se vnější cíle pravděpodobně vyvíjejí jako substituty základních potřeb ve vývojových podmínkách, v nichž je uspokojování základních potřeb relativně nedostupné. Poskytují tak jakési zástupné uspokojení, ne však uspokojení přímé, které je spojené se subjektivním pocitem životní pohody (Deci, 1980 in Deci & Ryan, 2002).

Kasser, Ryan, Zax & Sameroff (1995) zjistili, že teenageři v jejich výzkumném vzorku kladli signifikantně menší důraz na uspokojování vnějších cílů, pokud jejich matky byly při výchově demokratické, nekontrolující a vřelé, tedy podporující základní psychologické potřeby. Naopak rodičovské styly, které nepodporovaly uspokojování základních potřeb, vedly

u dětí k rozvoji většího důrazu na vnější cíle, jakožto možného ukazatele hodnoty a tedy náhrady uspokojení základních potřeb.

6. Teorie vztahové motivace (*Relationships Motivation Theory*, dále též RMT)

Poslední z mini teorií SDT se zabývá rozvojem a udržováním blízkých osobních vztahů jako je nejlepší přátelství, romantické partnerství a náležení ke skupině, jakožto jednou ze tří základních potřeb, jejíž naplnění je stěžejní pro psychickou pohodu a well-being. Výzkumy přitom ukazují, že ve vysoce kvalitních vztazích je uspokojena nejen potřeba vztahovosti, ale i autonomie a do určité míry i kompetence (Overwiev of selfdetermination theory, 2016).

Zajímavé výsledky přinesla studie Knee et al. (2002), která zjišťovala souvislost mezi chováním ve vztazích a kauzální orientací. Kontrolovaná orientace je dle jejích výsledků spojena s hodnocením partnera podle sebe samého, což se ukázalo být slabší u orientace autonomní. Ta je naopak spojena s *copingovými* strategiemi směrem k udržování vztahů, spíše než jejich popírání, jako tomu bylo u orientace kontrolované. Autonomní orientace byla též spojena s méně negativními emocemi a pozitivnějším chováním.

2 Self-efficacy

2.1 Vymezení pojmu self-efficacy

Self- efficacy je termín americko-kanadského psychologa Alberta Bandury. V českém prostředí se často používá v původním znění, někteří autoři ho však překládají například jako vnímanou vlastní účinnost (Hoskovcová, 2009), vlastní zdatnost (Baštecká & Goldmann, 2001; Hart & Hartlová, 2004) či přesvědčení o vlastní efektivitě (Křivohlavý, 2012) a o možnostech sebeuplatnění, zdatnosti a sebeúčinnosti (Kohoutek, 2016). Vnímané self-efficacy se týká víry ve vlastní schopnosti organizovat a vykonávat postupy potřebné k dosažení určitého cíle (Bandura, 1997). Jedná se o přesvědčení lidí o jejich schopnosti produkovat určitou úroveň výkonnosti a mít vliv na události, které se týkají jejich života (Bandura, 1994).

Motivace, emoční stavy a činnosti lidí jsou založeny více na tom, v co věří, než co je objektivní skutečnost. Dokud lidé nevěří, že mohou svým jednáním dosáhnout kýženého cíle,

mají jen malou motivaci jednat. Víra v účinnost je tak základem lidského jednání a lidé řídí své životy na základě přesvědčení o vlastní účinnosti (Bandura, 1997).

2.2 Vliv úrovně self-efficacy na člověka

Lidská víra ve vlastní účinnost má také různorodé efekty. Ovlivňuje postupy a metody, pro které se lidé při snaze o dosažení cíle rozhodnou, i to, kolik do nich vloží úsilí, jak dlouho budou čelit vyvstanuvším překážkám a selháním či jejich odolnost vůči nepřízní osudu, podobu myšlenkových vzorců i množství zažívaného stresu při potýkání se s namáhavými nároky prostředí (Bandura, 1997).

Self-efficacy tak působí na motivaci, emoce i kognitivní procesy. Vysoké self-efficacy zvyšuje úspěšnost člověka a jeho vlastní pocit osobní pohody, a to mnoha způsoby. Lidé, kteří věří ve své schopnosti, přistupují k obtížným úkolům jako k výzvam spíše než hrozbám, kterým je třeba se vyhnout. Takovýto přístup podporuje vnitřní zájem a hlubší zaujetí a radost z dané činnosti. V jejich mysli jsou často přítomné mentální reprezentace dosažení úspěchu i možné cesty k nim vedoucí, což může být velmi prospěšné. Vysoké self-efficacy též vede ke stanovování si vyšších cílů, udržování silnějšího pocitu závazku vůči nim a udržení či zvýšení míry snažení a následného rychlejšího znovuobnovení pocitu vlastní účinnosti v případě selhání. Lidé s vyšším self-efficacy očekávají pozitivní výsledky díky svému snažení a schopnostem. Neúspěch je poté přisuzován nedostatečnému úsilí či chybějícím znalostem nebo dovednostem, které je však možno získat. K obtížným situacím přistupují tito jedinci s pocitem, že nad nimi mají či mohou získat kontrolu. Takovýto přístup zvyšuje pocit osobní úspěšnosti, redukuje stres a snižuje náchylnost k depresím (Bandura, 1994) a díky výběru vhodnější *copingové* strategie a vyšší persistenci při cestě za cílem zvyšuje pravděpodobnost úspěchu (Bandura, 1977).

Naopak lidé s nízkým self-efficacy mají nízké aspirace, obtížné úkoly vnímají jakožto ohrožující a snaží se jim vyhnout. V případě čelení obtížnému úkolu mají tendenci neustále rozebírat své osobní nedostatečnosti, překážky, jimž budou čelit a všechny možné nepříznivé výsledky místo toho, aby se soustředili na to, jak úkol úspěšně vykonat. Snadno polevují ve svých snahách a vzdávají se. Jejich pocit osobní účinnosti se po neúspěchu též pomaleji obnovuje. Důvody nízkého či chybného výkonu spatřují ve vlastních nedostatečných vlohách,

talentu a dovednostech, proto stačí malé polevení či poklesek ve výkonu, aby ztratili víru ve vlastní schopnosti. Častěji podléhají depresím a negativním dopadům stresu (Bandura, 1994). Trpí sebeobviňováním, žijí s pocity beznaděje, častěji se stávají oběťmi a také postupně přicházejí o sociální oporu. Příznaky se navíc často zhoršují v bludném kruhu, kdy člověk, který nevěří, že svou činností může něčeho dosáhnout, má o to menší podnět k akci a samozřejmě tudíž i menší šanci uspět (Hoskovicová, 2009).

I příliš vysoká míra self-efficacy však může mít neblahý vliv a vést k přehnanému optimismu, a to zejména tehdy, postrádá-li jedinec schopnosti pro vykonávání dané činnosti. Člověk si pak může být natolik jistý svými schopnostmi dosáhnout cíle, že nevynaloží dostatečné úsilí potřebné k úspěšnému zvládnutí dané situace (Silvia, 2003). Obecně je však vyšší míra self-efficacy brána jako pozitivní. Podle mnoha odborníků (např. Mlčák, 2004; Baštecká & Goldmann, 2001) představuje vysoká úroveň self-efficacy důležitý faktor podporující duševní i fyzické zdraví člověka. Příznivé ovlivnění zdraví a pocitu duševní pohody ukazuje ve své studii i samotný autor teorie Albert Bandura (1990; in Janoušek, 1992). Zvyšování self-efficacy má díky lepšímu vyrovnávání se se stresory dle výsledků jeho výzkumu pozitivní vliv mimo jiné na srdeční tep, krevní tlak a vnímání bolesti.

2.3 Příbuzné koncepty a teorie

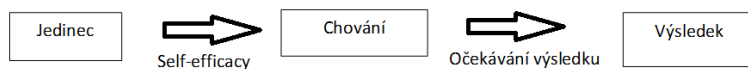
Při vymezování pojmu self-efficacy je vhodné uvést příbuzné koncepty, termíny a teorie, které se self-efficacy více či méně souvisí nebo za něj mohou být chybně zaměňovány.

Jedním takovým je **sebepojetí** (*self-concept*). Sebepojetí je obecnějším termínem, jehož je self-efficacy součástí (Hoskovicová, 2009). Jedná se o celkový pohled jedince sám na sebe, o to, jak sám sebe vnímá. Předpokládá se, že je formováno skrze přímou zkušenost a hodnocení významných blízkých osob (Bandura, 1997). Přesvědčení o self-efficacy se týká méně toho, jaké dovednosti a schopnosti jedinec má (tato evaluace je právě doménou sebepojetí), ale spíše toho, v co jedinec věří, že je schopen s nimi v dané situaci vykonat. Například očekávání a přesvědčení jedince, že skočí tři metry do dálky, se netýká toho, zda je obecně zdatný v této sportovní disciplíně, ale spíše toho, jak věří, že může předvést tento výkon za daných podmínek. Vnímané kompetence jsou pojícím prvkem obou konceptů (Bong & Skaalvik, 2003).

Dále oproti sebepojetí, které je zaměřeno na kognitivní i afektivní stránku hodnocení sebe sama, se self-efficacy zabývá pouze první ze zmíněných. Dalším z rozdílů je časová orientace. Zatímco sebepojetí se zaměřuje na minulost, self-efficacy se týká přesvědčení o budoucích výkonech. Sebepojetí se také ukázalo být stabilnějším konceptem. Je však třeba poznamenat, že stabilita self-efficacy nebyla tolik zkoumána (Bong & Skaalvik, 2003). Self-efficacy je též někdy spatřováno spíše jako úkolově specifické (oproti sebepojetí, které je aplikovatelné na širší oblasti života). Je však možno rozlišovat mezi self-efficacy specifickým a obecným, o čemž je blíže pojednáno v následující subkapitole.

Dalším termínem, který bývá se self-efficacy často mylně zaměňován je **sebeúcta** (*self-esteem*). Zatímco self-efficacy se však týká hodnocení vlastních schopností, sebeúcta se týká spíše sebevědomí jedince a jeho hrdosti na sebe, přičemž neexistuje pevně daný vztah mezi vírou jedince ve vlastní schopnosti a tím, zda se má či nemá rád. Jedinec se může považovat za neefektivního a neschopného v dané aktivitě aniž by tím utrpěl jeho pocit sebeúcty. Stejně tak se naopak může považovat za vysoce efektivního v určité oblasti, ale nepocítovat při tom žádnou hrdost. Přesto však jsou tyto koncepty spojeny. Proto se u jedince, který má vysoké self-efficacy a je úspěšný ve většině činností a úkolů, které si předsevzal, spíše vyvine vysoký pocit sebeúcty (Bandura, 1997).

Chybně bývá někdy self-efficacy srovnáváno s termínem Juliana Rottera místo kontroly (*locus of control*). Víra v to, zda je jedinec schopen vyvinout určitou aktivitu (vnímané self-efficacy) však nesmí být zaměňována s vírou v to, zda tato akce postihne výsledky (místo kontroly) (Bandura, 1997). S daným rozdílem úzce souvisí i koncept **expektační teorie**, která je založena na víře, že úsilí jedince povede k určitému výkonu a ten poté ke specifickému výsledku. „*Self-efficacy je vnímání vlastní schopnosti organizovat a vykonat určitý typ výkonu, zatímco očekávání výsledku (outcome expectation) je posouzení pravděpodobného důsledku, který bude takový výkon mít.*“ (Bandura, 1997, 21). Tento rozdíl je patrný z Obrázku 2.



Obrázek 2: *Self-efficacy a očekávání výsledku. Upraveno dle Bandura (1977, 193)*

2.4 Obecné a specifické self-efficacy

Jak bylo uvedeno výše, v rámci teorie self-efficacy lze rozlišovat mezi self-efficacy obecným a specifickým. Specifické self-efficacy je přesvědčení člověka o schopnosti jednat tak, aby dosáhl svých cílů v rámci specifického úkolu či situace. V tomto smyly se vyjadřuje Bandura, který považuje self-efficacy za kontextově specifický konstrukt, který by neměl být vnímán jako jednotný povahový rys, ale spíše jako „*diferencovaný soubor přesvědčení, vztahující se k rozdílným sférám fungování*“ (Bandura 1997, 36). Tak může být měřeno např. matematické self-efficacy, které vypovídá o tom, jak si daný jedinec věří z hlediska schopnosti dosahovat výkonů v matematice, již obecnější akademické self-efficacy, pedagogické self-efficacy či self-efficacy z hlediska rozhodování o kariéře, mateřství, vedení lidí a mnoho, mnoho dalších. Jelikož je tedy druhů self-efficacy v tomto původním, ryze specifickém pojetí nepřeborně množství, napsal sám Bandura zevrubný návod, jak konstruovat škály pro jejich měření (Bandura, 2006). Spolu s Bandurou vnímají takto daný koncept i někteří další autoři (např. Gist & Mitchell, 1992; Lee & Bobko, 1994; Wood & Bandura, 1989).

Jiní badatelé však chápou self-efficacy jako „*obecné přesvědčení o vlastní osobní účinnosti, které se vztahuje k celkové důvěře jedince ve své schopnosti zvládnout a vypořádat se se širokým rejstříkem náročných nebo nových situací*“ (Schwarzer & Scholz, 2000 in přednáška Jarošová „Self-efficacy“ – její ovlivnění prostřednictvím cílených intervencí, nedat.) či slovy tvůrců hojně užívané české verze General Self-Efficacy Scale (dále též GSES), tedy Dotazníku vlastní efektivity Křivohlavého, Jerusalema & Schwarzera (1993, 1) je self-efficacy: „*Míra optimistického sebezpojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy.*“ Obdobně chápou self-efficacy i Eden (1988); Judge, Erez, & Bono (2003); či Luszczynska, Scholz & Schwarzer (2005).

Dle Edena (1988) je obecné self-efficacy odolnější vůči pomíjivým vlivům než specifické self-efficacy. Někteří autoři se přiklání k názoru, že obecné vědomí vlastní účinnosti vzniká hromaděním různých předchozích životních zážitků (Shelton, 1990, Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers, 1982; in Imam, 2007). Co se souvislosti těchto dvou konstruktů týče, ani zde však nepanuje shoda. Dle Bandury neplatí, že by obecné self-efficacy statisticky signifikantně souviselo se specifickým a opírá se při tom o výsledky některých výzkumů (např. Earley & Lituchy, 1991, McAuley & Gill, 1983 či Pond & Hay, 1989, in Bandura, 1997). Mnozí jiní autoři a studie poté ukazují výsledky, které

statisticky signifikantní korelace přinášejí (Betz & Klein, 1996b; Chen, Gully & Eden (2001) či Woodruff & Cashman (1993), in Kupčíková, 2010; Vieira & Palmer (2012). I sám Bandura přitom na jiném místě píše, že self-efficacy v jedné specifické oblasti má tendenci ke generalizaci (viz níže).

2.5 Zdroje self-efficacy

Bandura (1977) vymezil čtyři zdroje informací, na jejichž základě se tvoří self-efficacy. Vymezení těchto zdrojů vypovídá o přínosnosti a praktické využitelnosti celé teorie, která kromě popisu stavu věci nabízí i konkrétní možnosti zvýšení vnímané účinnosti u sebe i druhých. Tyto zdroje jsou považovány za stežejní co se specifického i obecného self-efficacy týče (Tenaw, 2013). Mezi zdroje self-efficacy Bandura (1977) řadí:

1. Vlastní výkony a úspěchy (*performance accomplishments*)

Pozitivní i negativní zkušenosti s vlastním výkonem v minulosti ovlivňují, jak si budeme věřit v dalších podobných situacích. V případě pozitivní zkušenosti s vlastním výkonem v dané oblasti se bude jedinec s větší pravděpodobností cítit kompetentní vykonat daný úkol a díky vysokému self-efficacy se bude pravděpodobně i více snažit a dokončí úkol s lepšími výsledky. Tento druh informace, založený na zážitku mistrovství (*mastery experience*), je obzvláště důležitý při formování self-efficacy, jelikož přináší nejautentičtější důkaz, že jedinec je schopný zařídit vše potřebné k tomu, aby uspěl. Naopak opakované selhání self-efficacy snižuje. Po tom, co je však díky opakovanému úspěchu vyvinuto vysoké self-efficacy, negativní dopady jednorázových neúspěchů jsou menší. Self-efficacy získané díky opakovaném zážitku mistrovství v jedné specifické oblasti má navíc tendenci ke generalizaci a přenosu nejen do oblastí podobných, ale v menší míře i do aktivit nesouvisejících. Platí též, že čím více překážek bude v rámci situace překonáno a čím více úsilí bude investováno, tím silnější bude zážitek mistrovství (Bandura, 1977). „*Pokud lidé zažívají pouze jednoduché úspěchy, očekávají rychlé výsledky a jsou jednoduše odrazeni neúspěchem. Odolné self-efficacy vyžaduje překonávání překážek.*“ (Bandura, 1994, 2).

2. Zprostředkovaná zkušenost (*vicarious experience*)

Self-efficacy se může vyvinout i na základě zprostředkované zkušenosti, kdy je pozorováno počínání jiných lidí- modelů. Když jedinec vidí někoho podobného uspět v určité

situaci, může to zvýšit jeho vlastní self-efficacy. Platí však i opak- vidět druhou osobu selhat může vnímanou vlastní účinnost snížit. Čím více je nám přítom daný model podobný, tím větší má toto zástupné, sociální učení dopad (Bandura, 1994).

Lidé si často hledají takové modely, které mají vlastnosti a schopnosti, jež by si oni sami přáli mít. Skrze chování a vyjádřené způsoby myšlení tak tyto kompetentní modely přenášejí své znalosti a učí efektivním dovednostem a strategiím zvládnání požadavků okolí. Získání těchto dovedností zvyšuje self-efficacy (Ibid.).

3. Verbální přesvědčení (*verbal persuasion*)

Sociální přesvědčování je třetí možná cesta zvyšování víry lidí v to, že mají to, co je potřeba, aby uspěli. Lidé, kteří jsou slovně přesvědčováni, že oplývají schopnostmi k ovládnutí dané aktivity, mají větší pravděpodobnost mobilizace většího úsilí a jeho udržení. Manažer, který říká zaměstnanci, že mu věří, že daný úkol zvládne, užívá verbální přesvědčování v pozitivním slova smyslu, které pravděpodobně povede k tomu, že zaměstnanec vyvine více úsilí a tím spíše uspěje. Naopak negativní přístup může vést k pochybnostem zaměstnance sám o sobě a menší pravděpodobnosti úspěchu. Je přítom mnohem snadnější snížit self-efficacy prostřednictvím verbálního přesvědčování než ho zvýšit. Nerealistické pochvaly a podpory jsou často rychle odhaleny. Negativní přesvědčování o nedostatku schopností daného jedince však vede k vyhýbání se náročnějším aktivitám a vzdávání se při překážkách. Úspěšní budovatelé self-efficacy tak kromě zvyšování důvěry lidí ve své kapacity prostřednictvím pozitivního slovního hodnocení a podporování vytváří takové situace, které přinesou úspěch a vyhýbají se zadávání úkolů, které nebudou moci s velkou pravděpodobností úspěšně splnit. Velikost efektu verbálního přesvědčování je mimo jiné dána také kredibilitou podporujícího jedince (Bandura, 1994). Přesto, že verbální přesvědčování je slabším zdrojem self-efficacy, bývá hojně používáno pro svou lehkou dostupnost (Redmond, 2010 in Redmond, 2016).

4. Emoční nabuzení a fyziologický stav (*emotional arousal*)

Naše tělo nám posílá různé impulzy týkající se našeho emočního nabuzení. Jejich interpretace má též vliv na vnímané self-efficacy. Většina lidí interpretuje stres a napětí jakožto známky zranitelnosti a náchylnosti k horšímu výkonu (Bandura, 1982). Také nálada

má vliv na hodnocení vlastní účinnosti. Pozitivní nálada zvyšuje vnímané self-efficacy, sklíčenost ji snižuje. Čtvrtou cestou zvyšování self-efficacy je tak snižování stresových reakcí a sklonu k negativnímu prožívání a interpretaci emočního a fyziologického stavu. Nejedná se totiž tolik o intenzitu zažívaných reakcí jakožto o jejich vnímání a interpretaci. Lidé s vysokým self-efficacy vnímají stav emočního nabuzení jako energetizující facilitátor výkonu, zatímco jedinci s nízkým self-efficacy, kteří se trápí pochybnostmi sami o sobě, vnímají toto nabuzení spíše ve smyslu oslabení. Fyziologické indikátory self-efficacy hrají roli zejména v oblasti zdraví a sportu (Bandura, 1994). Přesto, že je tento zdroj self-efficacy někdy chápán jako nejméně důležitý (Redmond, 2016), jistě stojí za pozornost.

3 Koučink

Koučink, koučování či někdy i v našich podmínkách používaný původní anglický výraz *coaching* je pojem, který je dnes hojně užívaný. Na následujících řádcích je tento rozvojový nástroj blíže představen.

3.1 K historii koučinku

Koučink, koučování či také někdy i v našich podmínkách používaný původní anglický výraz *coaching* je pojem, který je dnes hojně užívaný a bylo by asi těžké hledat člověka, který o něm ještě v žádné souvislosti neslyšel.

Slovo *coach* pochází z maďarštiny a původně znamená „kočár“. I přes zdánlivou nepodobu to není nevístě- jedná se o prostředek, jehož prostřednictvím podnikáme určitou cestu a usilujeme o dosažení cíle. Ve sportovní oblasti, ke které koučování bezesporu patří, se tento výraz začal objevovat na konci 19. století (Fischer- Epe, 2006). Dá se však říci, že jedním z prvních koučů byl již Sokrates, který pomocí správně kladených otázek pomáhal svým posluchačům dobrat se určitých závěrů či řešení problémů.

Kořeny moderního koučinku z pohledu psychologie lze poté hledat v humanistické psychologii šedesátých let 20. století, kdy došlo ke stěžejní změně v pohledu na člověka z hlediska víry v jeho potenciál, seberealizace a svobodné vůle. K přenosu principů koučinku do oblasti podnikání, manažerské praxe a osobního rozvoje jako takového začalo intenzivněji docházet v průběhu sedmdesátých a osmdesátých let 20. století, za což nesou zásluhu zejména

dva guru moderního koučinku Američan Timothy Gallwey a Angličan Sir John Whitmore, kteří čerpali inspiraci zejména v oblasti sportovního koučinku. Koučink v dnešní podobě eklekticky kombinuje poznatky z mnoha oborů, kromě zmíněného sportu a managementu je to andragogika, filosofie a samozřejmě psychologie a psychoterapie.

3.2 Vymezení pojmu

Koučink je rozvojový nástroj, jehož definic nalezneme v relevantní literatuře bezpočet. Obecně se dá říci, že hlavním cílem koučinku je dosažení určité pozitivní změny, a to ať již na úrovni jednotlivce, skupiny či organizace. Jeho odlišná pojetí se odráží i v rozdílnosti a různorodosti definic:

Mezinárodní federace koučů definuje koučink jako „*důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval.*“ (ICF ČR, nedat) <https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html>

Česká asociace koučů (2015) poté chápe koučování jako: „*proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů. Tento proces vede k trvalému zvyšování kompetence partnera, přičemž kouč klientovi ponechává odpovědnost jak za stanovování cílů a hledání cest k nim, tak i za dosažení konečného výsledku.*“

Dle Gallweye, již zmíněného guru moderního koučinku (nedat.; in Whitmore, 2004, 18): „*...koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování, spíše než aby něčemu učilo, pomáhá učit se.*“ Uvolňování potenciálu jako jednoho ze základních principů koučinku vyjádřil Gallwey ve známé rovnici V (výkon) = P (potenciál) - I (interference, bariéry). Pokud není výkon dostačující, tradiční metody by nejspíše navrhovaly zvýšit potenciál (např. doplněním znalostí z oboru). Dle principu koučinku však většinu toho, co potřebujeme, máme v sobě. Je tak třeba odstranit bariéry, které nám brání ve využívání našeho potenciálu. Důležitá role uvolňování potenciálu je patrná i z Rosinskiho

definice. Koučování je dle něj: „...umění pomáhat a usnadňovat lidem uvolnit jejich potenciál s cílem dosahovat smysluplných, významných cílů.“ (Rossinski, 2009, 26)

Poměrně rozsáhlou definici zahrnující i jednotlivé dílčí cíle koučovacího procesu, včetně zvyšování self-efficacy nabízí Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010, 129): „Přesto, že definice koučinku se liší, jejich základ většinou tvoří vztah mezi koučem a koučovaným vytvořený za účelem dosažení cílů profesního či osobního rozvoje, které jsou ceněny koučovaným. (...) Tyto cíle jsou většinou stanovovány za účelem rozšíření a rozvinutí osobních současných kapacit či výkonu. Koučovací proces v zásadě facilituje dosahování cílů tím, že pomáhá koučovaným (i) identifikovat žádoucí výsledky, (ii) stanovit specifické cíle, (iii) zvýšit motivaci skrze identifikaci silných stránek a zvýšení self-efficacy, (iv) identifikovat zdroje a formulovat konkrétní akční plány, (v) monitorovat a evaluovat pokrok směrem k vytyčeným cílům a (vi) modifikovat akční plány na základě zpětné vazby.“

Dle Suchého a Náhlovského je potom koučování (2007, 15): „...vztah mezi dvěma rovnocennými partnery- koučem a koučovaným- založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka, o jeho úspěšnost a růst v profesním i osobním životě. Základní metodou kouče je kladení otázek s úmyslem dovést koučovaného k tomu, aby si sám odpověděl, poznal lépe sám sebe i své okolí, stanovil svou vizi budoucnosti, odvodil z ní své cíle a pak je začal krok za krokem uskutečňovat.“

Otevřené otázky jakožto nástroj koučinku zdůrazňují i Passmore & Fillery-Travis (2011, 74) kteří navrhli na základě zevrubného studia pramenů z prvního desetiletí tohoto století vlastní definici, dle níž je koučink: „sokratovský dialog mezi facilitátorem (koučem) a účastníkem (klientem), v němž většina nástrojů používaných koučem jsou otevřené otázky, které cílí na zvýšení sebeuvědomění a osobní odpovědnosti participanta.“

Poněkud netradičně poté definuje koučování Fischer-Epe (2006), podle které se jedná o kombinaci individuálního poradenství, zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku. Slovem poradenství se tak toto vymezení výrazně odlišuje od jiných odborných zdrojů, které uvádí, že kouč neradí. Fischer-Epe však dále vysvětluje, že účelem poradenství je vést ke svépomoci, a že odpovědnost klienta zůstává v každém okamžiku koučování na něm. Zvýšení odpovědnosti dosažené díky možností svobodné volby je přitom spolu se zlepšením vnímání reality podstatou koučinku (Whitmore, 2004).

Shrneme-li tak na základě studia odborné literatury a uvedených definic základní prvky koučinku, definovali bychom jej vlastními slovy jako **strukturovaný a systematický proces** zaměřený na **osobní rozvoj**, který pomáhá uvolňovat **potenciál** jedince prostřednictvím odstranění vnitřních bariér. Jedním z jeho nejdůležitějších prvků je rovnoprávný **vztah**, spolupráce a **důvěra** mezi koučem a koučovaným. Koučink staví na empatii a víře v potenciál a jedinečnost koučovaného. Právě vzhledem k této jedinečnosti každého člověka neexistují ani univerzální cíle, ani obecně správná řešení a postupy. Správný kouč tak neradí, ale prostřednictvím správných **otevřených otázek** vede koučovaného k tomu, aby na nejlepší řešení přišel sám. Koučink tak vede k převzetí **zodpovědnosti** za **dosahování stanovených cílů**, vyšší **samostatnosti**, lepšímu vnímání reality, **efektivnímu způsobu řešení** situací a k vyššímu **self-efficacy** a sebevědomí daného jedince. Kouč je přitom odborníkem na koučování, ne však nutně na daný odborný problém. Koučování bývá vymezováno vůči terapii, a to zejména pro svou vhodnost a cílení na neklinickou, relativně psychicky zdravou populaci.

3.3 Druhy, formy a podoby koučinku

Existuje mnoho druhů koučinku, přičemž členění tohoto rozvojového nástroje se odvíjí od mnoha kritérií, z nichž hlavní odpovídají na otázky KDO, CO, JAK a v jakém kontextu koučuje.

Při dělení koučinku (nejen) dle osoby kouče se v odborné literatuře často střetáváme s organizačním kontextem. Není divu, jelikož koučink je v profesním světě hojně využíván a například *executive coaching* (vedoucích/řídících pracovníků), je jednou z hlavních oblastí využití koučinku obecně. Koučink tak může probíhat ve dvou kontextech- pracovním, kdy se organizace rozhodne nabídnout svému zaměstnanci služeb kouče, a osobním, kdy jej člověk vyhledá sám na základě svých potřeb. Z pohledu **osoby kouče** a organizačního kontextu můžeme koučink dělit na koučink:

- Externí, kdy je koučem profesionál, který se koučinku věnuje většinou jako své hlavní profesi a organizace si ho najímá.
- Interní, kdy je koučem zaměstnanec dané společnosti, ne však přímý nadřízený koučovaného (může se jednat o kolegu- tzv. *peer coaching*- či personalistu)
- Manažer jako kouč.

- Sebekoučování, při němž jedinec sám využívá metod a principů koučinku pro práci na sobě, a to ať již s pomocí dostupné literatury, online a digitálních zdrojů či jinak nabytých zkušeností a znalostí o koučinku.

Interní i externí koučink mají pro koučované i organizaci své výhody i nevýhody. Tímto tématem se zabývají autoři v mnoha odborných člancích (viz např. Sue-Chan and Latham, 2004, in Grant, 2013), vzhledem k zaměření této práce však nepovažujeme za stěžejní je na tomto místě dále rozvádět. Z pohledu osoby koučovaného můžeme poté rozlišovat koučink skupinový a individuální.

Osoba kouče hraje velkou roli i mimo organizační kontext, kde samozřejmě zůstávají kategorie externího kouče a sebekoučování. O tom, kdo může být obecně nazýván (či se samozvaně nazývá) koučem a problematice (ne)profesionality s tím související bude pojednáno níže.

Využití koučinku je relativně široké. Z pohledu **předmětu** koučování je tedy též možné rozlišovat několik různých druhů koučinku. V odborné literatuře často najdeme dělení na koučink zaměřující se na rozvoj dovedností, zlepšování výkonu a osobní a profesní rozvoj (Witherspoon & White, 1996 in Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010):

- 1) **Koučink rozvoje dovedností** (*skills coaching*) je zaměřen na rozvoj určitých specifických dovedností. Kouč při něm často modeluje požadované chování a koučování zahrnuje nácvik kýžených dovedností a zpětnou vazbu. Tento druh koučování se využívá pro zlepšení například prezentačních, komunikačních a prodejních dovedností, přípravy na jednání, dovedností aktivního naslouchání apod. Jedná se o oblasti koučování, jejichž obsah je přímo definován a které vyžadují méně času (řádově dny až týdny) a námahy ve srovnání s níže uvedenými druhy koučinku.
- 2) **Koučink zlepšování výkonu** (*performance coaching*) je zaměřen na zlepšení výkonnosti koučovaného v průběhu určitého časového rámce, obvykle několika měsíců. Zaměřuje se na procesy stanovování cílů, překonávání překážek a monitorování a evaluaci výkonu koučovaného jím samotným. Příkladem tohoto typu koučování je řešení změn a nakládání s nimi, vyjasnění a sledování stanovených cílů či změna stylu vedení lidí.
- 3) **Rozvojový, životní či osobní koučink** (*Developmental/ personal/ life coaching*) představuje širší strategický přístup a zabývá se osobním a/nebo profesním rozvojem jednotlivce. Rozvojové koučování cílí na zvyšování individuální schopnosti přijímat a

využívat současné i budoucí výzvy efektivněji prostřednictvím rozvoje komplexního porozumění jedince sám sobě, ostatním i systému, v kterém jedinec funguje. Soustředí se zejména na osobní cíle, přemýšlení, emoce, podporu schopnosti vnímat věci v širší perspektivě, nacházení osobního smyslu a zvyšování emocionální inteligence a na to, jak může daný člověk celkově změnit svůj život směrem k vyšší osobní účinnosti a spokojenosti. Konkrétními příklady témat tohoto druhu koučinku jsou důležitá kariérní rozhodnutí, *work-life balance*, práce s emocemi atd. *Life* koučink vyžaduje nejvíce času a nejvyšší možný stupeň profesionality a účasti kouče na celém procesu, jelikož se jedná o holistické uchopení tématu, zahrnující často hluboko zakořeněné intimní osobní otázky týkající se jedincových hodnot, motivace a vztahů. Někdy bývá tento druh koučinku nazýván „*terapií pro lidi, kteří nepotřebují terapii*“ (Fillery-Travis & Lane, 2006, 25).

Pro úplnost možno zmínit ještě dělení koučinku z hlediska předmětu na koučink transakční (podporuje změnu z hlediska určité akce) a transformační (má za cíl měnit člověka jako takového).

3.4 Průběh koučování

Při hledání odpovědi na otázku JAK koučink probíhá, se dostáváme k poměrně rozsáhlému tématu. Průběh koučinku se totiž liší v zaměření kouče, a to jak z hlediska struktury, tak přístupu.

3.4.1 Přístupy ke koučování

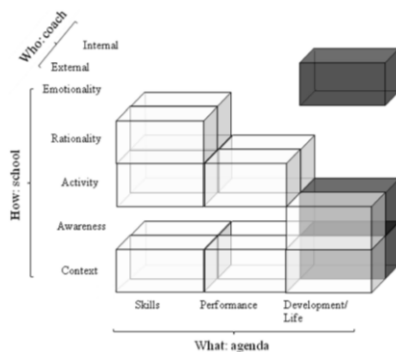
Jak již bylo řečeno, koučink čerpá z mnoha oborů, od sportu a managementu přes andragogiku a filosofii po - a to zejména - psychologii a psychoterapii. V oblasti psychoterapie bylo identifikováno více než 250 různých přístupů (Wampold, 2001 in Segers et al, 2011) a velké množství přístupů existuje i v případě koučinku. Vycházejí z mnoha podobností těchto oborů, využili Segers et al. (2011) při klasifikaci koučinku model ERAAwC, který L'Abate, Frey & Wagner (1982, in Segers et al., 2011) původně použili ke klasifikaci směrů v psychoterapii. ERAAwC model dělí přístupy dle jejich relativního důrazu na pět základních elementů: emocionálnitu, racionalitu, aktivitu, uvědomění a kontext (odtud akronym ERAAwC- *emotionality- rationality- activity- awareness- context*), a to následovně:

- 1) **Humanistické přístupy**, které kladou důraz na **emoce**, fenomenologické prožívání a pocity. Tyto přístupy využívají zejména metod parafrázování, silných otázek, aktivního naslouchání, shrnování řečeného a reflexi pocitů i neverbálních signálů klienta. Tyto přístupy jsou spojeny s osobou C. R. Rogerse, A. H. Maslowa, R. Maye a dalších.
- 2) **Psychodynamické, racionálně-emoční či na realitu orientované přístupy** zdůrazňují význam logických, kognitivních procesů a využívají technik, jako jsou přenos a protipřenos, projekce, resistance, mentální mapy, myšlenkové vzorce, SWOT analýza, GROW model (viz níže) a další. K těmto myšlenkovým přístupům řadíme osobnosti, jako byl S. Freud, C. G. Jung, H. Hartman, K. Horney a další.
- 3) **Přístupy zaměřené na aktivitu** zdůrazňují význam modelování, tvarování, pozorování, vzorců chování, SMART cílů, odměn a posílení. Z hlavních představitelů, z jejichž myšlenek tyto přístupy vycházejí, možno zmínit J. B. Watsona, F. B. Skinnera či A. Banduru.
- 4) **Přístupy zaměřené na uvědomění či zvědomování** zahrnují například gestalt, východní filosofie či narativní přístupy. Využívají technik jako je meditace, kreslení, vedená imaginace, metafora či hraní rolí s prázdnými židlemi. Za jejich představitele lze považovat F. Perlse či W. Kemplera.
- 5) **Kontextové přístupy** se soustředí na rodinné a komunitní systémy. Využívají technik, jako jsou paradoxní intence, mapy struktury organizace či skupiny z hlediska vztahů a rolí, zaznamenávání pozorovaného a další. Mezi myšlenkové představitele patří H. S. Sulliwana, P. Watzlawicka či V. Satira.

Přesto, že pro každou školu jsou typické určité zmíněné prvky, v rámci ostatních přístupů jsou někdy užívány také. To se týká zejména na emoce zaměřeného humanistického přístupu. Není divu, jelikož tento přístup je obzvláště vhodný pro navázání **koučovacího vztahu**, který se v mnoha studiích ukázal být nejdůležitějším prvkem při posuzování účinnosti a přínosnosti koučinku (viz dále). Stober (2006, in Segers et al., 2011) tak považuje tento přístup za „*sdílenou orientaci v koučinku*“. Existují samozřejmě i další školy, které kombinují jednotlivé přístupy. Příkladem možno uvést kognitivně-behaviorální koučink, kombinující racionální a aktivní přístup či transformační koučink, obsahující prvky uvědomění, aktivity a emocionálního přístupu.

Autoři uvedené studie shrnují, že přístupy zaměřené na racionalitu a aktivitu jsou častější tam, kde je agenda jasně definovaná (tedy v případě koučování dovedností a výkonu), zatímco v případě méně jasně definovaných cílů a náplně koučinku (jako je tomu u *life* koučinku) převládají přístupy orientované na emoce, uvědomění a kontext. Takovýto přístup je zároveň považován za osvědčený postup (*best practise*) vzhledem k silnějšímu zaměření na vztahy a emoce na jedné straně a více intimní a osobní témata probíraná v rámci rozvojového koučinku na straně druhé. K uvedenému se přiklání mimo jiné i Ducharme (2004), podle níž je například kognitivně-behaviorální koučink vhodný pro témata jako je *stress management* či rozvoj dovedností, avšak pro situace, které vyžadují hlubší analýzu nevědomých motivů či holistické pojetí problému a člověka jako takového, je tento přístup nedostatečný.

Názornou ukázkou pravděpodobnosti výskytu toho kterého přístupu při koučování jednoho ze tří uvedených druhů agendy spolu s kontextem koučování zobrazuje Obrázek 3. Bílá barva značí vysokou, šedá střední a políčko bez barvy nízkou pravděpodobnost.



Obrázek 3: Koučinková kostka: pravděpodobnost pozorování teoretických kombinací. Převzato ze Segers et al (2011, 218).

Alternativní dělení přístupů ke koučování nabízí Stelter & Law (2010), kteří rozlišují tři generace přístupů v závislosti na hlavním záměru koučovacího procesu. V dělení jsou patrné určité paralely s uvedeným ERAAWC modelem:

- 1) **Koučink zaměřený na problém či dosažení cíle.** Jedná se o první generaci přístupů, která zahrnuje sportovní koučink, GROW model, neurolingvistické programování a částečně také

psychodynamický a kognitivně behaviorální koučink. Hlavní pozornost je zde zaměřena na řešení konkrétního problému a jasný cíl. Kouč se zde může ocitnout v pozici, kdy je vyžadováno, aby byl na danou oblast expertem.

- 2) **Koučink zaměřený na řešení a budoucnost.** Tato druhá generace přístupů zahrnuje mimo jiné systemický, na řešení orientovaný a z pozitivní psychologie vycházející koučink. Pozornost je zde soustředěna na formování budoucnosti s důrazem na využití stávajících zdrojů a silných stránek koučovaného. Koučink je tedy orientován na budoucí možnosti a ne na problémy minulosti. Neobsahuje tolik zaměření na cíl, které by dle tohoto přístupu vycházelo z pohledu na věc z perspektivy problému a zamezilo tak náhledu nových možností.
- 3) **Reflektivní přístup ke koučinku.** Jedná se o třetí „generaci“ koučinku, která se snaží zejména o navázání na zmíněný druhý typ a zahrnuje mimo jiné sociálně-konstruktivistický, narativní či filosofický koučink. Princip spočívá ve spolupráci a spolutvoření, kdy jsou si kouč a koučovaný rovni a společně hledají odpovědi na otázky týkající životních hodnot a smyslu. Oba se tak stávají filozofy řešícími otázky mimo oblast běžných každodenních problémů, žasnoucími nad centrálními otázkami lidstva a nacházejícími nové cesty k porozumění jejich vlastní existence.

3.4.2 Průběh koučovacího procesu z hlediska struktury a nástrojů

Na základě informací uvedených výše o tom, jak rozdílné mohou být přístupy ke koučinku, je zřejmé, že i struktura koučovacího procesu se může velmi lišit. Každý kouč při své práci vychází z jiných předpokladů, škol a v neposlední řadě také vlastních zkušeností a interakce s daným klientem a jeho osobou. Ty se odrážejí nejen na konkrétním obsahu, ale i struktuře koučovacího procesu. Pro představu bychom na tomto místě však rádi uvedli jako názornou ukázkou alespoň jeden model, který je v praxi velmi rozšířený a známý- model GROW- a též jednu ze základních metod koučinku- specifické otázky. Považujeme za důležité zde tyto příklady uvést, jelikož věříme, že poslouží nezavěšenému čtenáři pro lepší představu o koučovacím procesu lépe, než odborné definice.

Otevřené, účinné či **silné otázky** jakožto jedna ze základních metod koučinku byly již zmíněny v úvodu této části práce. Slouží totiž dobře k dosažení hlavních obecných cílů koučinku- zlepšení vnímání reality a posílení odpovědnosti koučovaného. Nutností však je, aby otázky byly otevřené, tedy takové začínající slovy CO, KDY, KDO, KDE či KOLIK. Tyto

silné otázky vyžadují deskriptivní odpovědi a spouští proces myšlení, čímž zlepšují vnímání reality. Nevhodné jsou naopak uzavřené otázky, tedy takové, na něž je možno odpovědět ano či ne, jelikož jsou svazující, navádějící, nedávají prostor vyjádřit se dostatečně přesně a nenutí koučovaného se nad věcí hlouběji zamyslet. Vhodnější jsou též otázky zaměřené na cíl, oproti těm směřujícím do minulosti. Dobrý kouč se tak namísto otázky „Proč nikdy nepřijdete včas?“ zeptá raději: „Co pro to můžete udělat, abyste zítra přišel včas?“ (Vanišová, 2015).

Otevřených otázek využívá- ostatně jako většina koučovacích modelů- i **model GROW**. Jeho základní princip vychází z toho, že otázky by se měly postupně týkat čtyř základních oblastí a tvořit tak průběh koučovacího sezení. Tyto oblasti tvoří dohromady anglický akronym názvu (Whitmore, 2004).

- 1) **Goal**, tedy cíl schůzky i obecně cíle, kterých má být pomocí koučinku dosaženo. Cíle se přitom stanovují ještě před prozkoumáním reality, po podpisu kontraktu, jelikož takové cíle jsou založené na základě představy ideálního stavu, jsou originálnější, více motivující a nikoli tolik zatížené minulými (ne)úspěchy.
- 2) **Reality**, tedy popis dané situace. V této fázi kouč pomáhá koučovanému orientovat se v dané situaci, provádět její analýzu a syntézu a zlepšovat vnímání reality a vlastních potřeb.
- 3) **Options**, tedy možnosti řešení. Hlavním bodem této fáze je nalézt všechna možná řešení dané situace, přičemž první tři bývají taková, které již koučovaný zkusil či o nich minimálně ví. Je tedy třeba ho podněcovat k nalézání nových, často neobvyklých možností řešení.
- 4) **Wrap-Up**- sumarizace či také fáze nazývaná *What, When, Who, Will*- tedy Co, Kdy, Kdo udělá a jaká je Vůle to udělat. V této fázi nastává výběr řešení a tvorba plánu jeho realizace. Nedílnou součástí je zde zohlednění a podpora motivace koučovaného.

Koučovací proces navržený modelem není jednosměrný. Někdy v průběhu procesu dojde k přehodnocení cílů, možností či výstupů jiných fází procesu a je třeba se vrátit.

Dingman (2006) pojímá strukturu koučovacího procesu obecně a konstatuje, že koučovací modely (v tomto případě exekutivního koučinku) mají většinou šest komponent:

- 1) Fáze tvorby kontraktu či dohody mezi koučem a koučovaným (případně i se zástupcem organizace).

- 2) Fáze budování vztahu, včetně vzájemné důvěry a respektu.
- 3) Zhodnocení silných a slabých stránek a rozvojových potřeb koučovaného ze strany kouče.
- 4) Zpětná vazba a reflexe- fáze, v níž kouč sděluje výsledky svého pozorování a dochází k přípravování půdy pro stanovení cílů.
- 5) Stanovování cílů a vývoj akčního plánu k jejich dosažení.
- 6) Podpora implementace a evaluace- hodnocení procesu a jeho výsledků a případná další evaluace při dalším koučovacím sezení.

Jak je patrné z uvedeného, modely se od sebe mohou lišit a je jen na kouči, jaký přístup si vybere. Základem je vždy respektování etických pravidel a potřeb klienta. O těchto a dalších požadavcích na kouče pojednává následující podkapitola.

3.5 Osobnost a kompetence kouče

Koučink je v současné době bezpochyby velmi moderní záležitostí. Z toho se částečně odvíjí i fakt, že se můžeme setkat s lidmi, kteří se označují za kouče pouze na základě absolvování krátkého kurzu a znalosti základních koučovacích metod a touze tyto znalosti dále uplatňovat, nehledě na to, zda mají pro koučování relevantní kompetence. Běžná cena koučovacích sezení se přitom pohybuje v řádech tisíců korun, i tento fakt tak může být pro mnohé kouče motivátorem.

Martin Seligman, předseda Americké Psychologické Asociace v roce 1998 a velký propagátor pozitivní psychologie, shrnul přitom nedostatky regulace a profesionality koučinku následovně: *„Lidé, kteří se nazývají kouči a dostávají za koučování zapláceno, mají obrovskou škálu akademických kvalifikací od vůbec žádné, přes bakalářské vzdělání v téměř jakékoli oblasti, magisterské tituly v oblasti poradenství, vzdělávání, sociální práce či pozitivní psychologie až po doktorát z psychologie, medicíny a filozofie... Někteří absolvovali kurzy tváří v tvář nebo televizní kurzy koučování, ale mnozí ne. Některé z nich jsou „akreditované“ od samozvané Mezinárodní federace koučů... ale většina z nich není. Právo nazývat sám sebe koučem je neregulované. A to je důvod, proč vědecká a teoretická opora... (je nezbytná) ...“ (Seligman, 2007, 266; in Grant et al, 2010).*

Zbývá podotknout, že přesto, že tento citát je již 10 let starý, z hlediska chybějící regulace je alespoň v rámci České republiky bohužel stále platný. Koučem se tedy stále může nazývat kdokoli. Situace se však přesto zlepšila, jelikož dle výsledků Global Coaching Study

(2016) prováděnou Mezinárodní federací koučů, 99 % dotázaných koučů uvedlo, že absolvovalo nějakou formu koučovacího tréninku a velká většina z nich (89 %) absolvovala trénink akreditovaný některou z profesních koučinkových organizací. Přesto však 44 % dotázaných koučů vidí netrénované, samozvané kouče jako největší hrozbu pro tuto profesi i společnost (Ibid.).

Uvedená popularizace koučinku následovaná často nedostatečnou profesionalitou koučů vedla u mnoha lidí ke značné skepsi vůči tomuto rozvojovému nástroji. Kvalita a profesionalita nabízených služeb se velmi liší a výběr konkrétního kouče je tedy velmi důležitý. K tomu do určité míry pomáhají různé organizace sdružující profesionální kouče, které stanovují určitá pravidla a standardy, které by měli profesionální kouči splňovat a dodržovat. Jednou- a pravděpodobně nejnámější- z nich je Mezinárodní federace koučů (International Coach Federation, dále též ICF), založená v roce 1995 v USA. Je to nejstarší organizace sdružujících profesionální kouče ve světě i v České republice. Je též největší organizací udělující certifikace na základě absolvovaného výcviku, rozsahu praxe a úrovně znalostí. Rozlišuje tři stupně těchto certifikací: Associate Certified Coach, Professional Certified Coach a Master Certified Coach. ICF též zajišťuje supervizi a stanovuje etický kodex, kterým se musí kouči sdružení v jejím rámci řídit. Mimo to definuje i hlavní kompetence, které mají mít, a sdružuje je do skupin, které se týkají čtyř základních oblastí (International Coach Federation, 2013):

- 1) Vytvoření základů pro práci s klientem (dodržování etického kodexu a profesionálních standardů a definování dohody pro koučink)
- 2) Vytvoření vzájemného vztahu (předpokládá vytvoření důvěry a blízkosti s klientem, plné soustředění a mentální přítomnost v průběhu koučování)
- 3) Efektivní komunikace (aktivní naslouchání, užívání silných otázek, přímá komunikace)
- 4) Podpora učení a dosažení výsledků (podpora rozvoje sebevědomění klienta, navrhování akcí, plánování a stanovení cílů a řízení rozvoje a odpovědnosti).

V empirické studii Griffithse a Campbella (2008), založené na výpovědích koučovaných a koučů, která použila pro jejich zpracování zakotvenou teorii, se 9 z 11 vymezených kompetencí ukázalo jako vysoce významných. Pouze dodržování etického kodexu a

profesionálních standardů a přímá komunikace se dle studie ukázaly být pouze částečně významné.

Kompetence, kterými by měl oplývat dobrý kouč, byly zkoumány i v mnoha dalších studiích. Jarvis, Lane & Fillery-Travis (2006, in Passmore & Fillery-Travis, 2011) identifikovali, jaké tři zásadní kvality koučování od svých koučů očekávají. Jsou jimi sebeuvědomění, základní koučovací kompetence, porozumění etickým zásadám a vedení koučovacího vztahu. VanFleet (1999, in Wasylyshyn, 2003) je konkrétnější a uvádí, že efektivní kouč by měl oplývat těmito obecnými psychologickými dovednostmi či vlastnostmi: interpersonální efektivita, naslouchání, empatie a porozumění velmi rozdílným skupinám lidí a dále trpělivost, adaptabilita, analytický způsob řešení problémů, kreativita a humor.

V odborných kruzích a člancích se často vedou debaty týkající se odborné přípravy kouče, zejména pak zda mají mít koučové psychologické vzdělání (Passmore & Fillery-Travis, 2011). Wasylyshyn (2003) píše, že u koučů, kteří nemají psychologické vzdělání či trénink, je menší pravděpodobnost, že odkáží člověka na vhodnější typ pomoci, pokud se v zakázce jedná o nutnou změnu hluboko zakotvených a disfunkčních vzorců chování. Stejně tak má-li být dosaženo udržitelné změny chování, je dle autorky klinický trénink koučů téměř nutný. K podobnému závěru dochází i Berglas (2002), když o koučích, kteří nemají odborné psychologické vzdělání, píše, že mohou někdy zlehčovat či dokonce úplně přehlédnout případné hluboko zakořeněné psychické problémy koučovaných, jelikož jim sami zkrátka nerozumí. V takovém případě nejen že klientovi nepomohou, ale mohou mu dokonce i uškodit.

Dle studie Wasylyshyn (2003) kladou na aspekt vzdělání důraz i sami koučování. Ze 78 manažerů, jichž se tázala na to, jaké podstatné faktory by zvažili při výběru kouče, jich 82 % uvedlo právě vysokoškolský diplom z oboru psychologie. 78 % poté zmínilo zkušenosti z obchodu a managementu, 25 % zkušenosti s koučováním a dobrou pověst, 15 % zkušenost z konkrétního odvětví či znalost podnikové kultury, 12 % by zohlednilo doporučení a 8 % dotázaných manažerů uvedlo jiné faktory, jako například flexibilitu a přizpůsobování se časovému rozvrhu koučovaného, dobré komunikační schopnosti, selský rozum a další. Z uvedené studie tak vyplývá, že koučování manažeři dávají přednost zejména koučům, kteří v sobě kombinují vzdělání z oboru psychologie a praktické zkušenosti z obchodu a managementu. Za nejdůležitější osobní charakteristiky koučů poté respondenti v tomto

výzkumu označili v 86 % schopnost navázat silný vztah s klientem (do čehož byla zahrnuta empatie, vřelost, budování důvěry, schopnost naslouchat a být zainvolován v dané situaci), 82 % uvedlo profesionalitu (pod níž shrnuli inteligenci, integritu, upřímnost, důvěrnost a objektivitu) a 35 % dále uvedlo užívání koučinkové metodologie (schopnost konstruktivně sdělovat pravdu, zasazovat věci do kontextu, odkrývat klíčová témata a užívat psychometrie).

3.6 Účinky koučinku

Studii zkoumajících účinky koučinku se v odborné literatuře objevilo do této doby již velké množství, přičemž většina z nich hovoří o pozitivním vlivu na mnoho oblastí lidského života, jako jsou well-being, výkonnost, zlepšení specifických dovedností, strategií zvládnání stresu, zvýšení odolnosti, spokojenosti v práci a dalších.

Problémem některých z těchto studií nich je, že jsou založeny pouze na subjektivních výpovědích koučovaných, bez užití řádných psychometrických nástrojů a dostatečně přesvědčivé metodologie. Autoři Theeboom, Beersma & van Vianen(2013a) a Grant (2013) provedli meta-analýzu do té doby dostupných studií. Autoři obou studií se shodují, že přesto, že metodologické parametry jednotlivých studií se liší, a že je třeba se soustavně snažit o nalezení nejvhodnějšího možného nástroje pro postihnutí účinků koučinku, lze shrnout, že koučink má signifikantně pozitivní efekt na mnoho oblastí lidského působení, jako je výkonnost, dovednosti, well-being, dosahování cílů či přístup k práci. Signifikance výsledků ve studiích se přitom liší právě v závislosti na použité metodologii. Studie zahrnující kontrolní skupinu ukázaly menší efekt než ostatní studie, zřejmě proto, že umožnily podchytit intervenující proměnné a zdroje zkreslení, jako je například přirozené zrání jedinců (Morris & DeShon, 2002, in Theeboom Beersma & van Vianen, 2013b).

Výběr několika studií zkoumajících tento vliv, jejich typ a výsledky jsou patrné z Tabulky 1. Další studie, zabývající se specificky koučinkem a jeho účinky na úroveň self-efficacy, jsou rozebrány v následující kapitole.

Studie	Typ Studie	Výsledky
Leonard-Cross (2010)	Akční výzkum a kvazi experimentální posttest design	Kromě výsledků týkajících se self-efficacy (viz níže) se koučování oproti nekoučované skupině ukázali být statisticky významně spokojenější s postupem a směrem své pracovní kariéry, byli spokojenější na své současné pozici a byli si více vědomi svých silných a slabých stránek než nekoučování. Co se úzkostnosti týče, nebyl mezi oběma skupinami nalezen významný rozdíl.
Bozer and Sarros (2012)	Kvaziexperimentální pretest-posttest design	Vyšší spokojenost s kariérou, oddanost práci, výkonnost, sebevědomění (vlastní výpovědi účastníků) a výkonnost, sebevědomění a plnění úkolů (dle nadřazených účastníků) u koučované i nekoučované skupiny v posttestu. Vyšší spokojenost s kariérou u koučované skupiny oproti skupině nekoučované.
Grant, Green & Rynsaardt (2010)	Experiment s kontrolní skupinou a pretest-posttest kvaziexperiment	Koučování se ukázalo být pozitivně spojeno s lepším dosahováním cílů, nižším stresem a zvýšeným pocitem pracovní pohody a resilience (experiment). Pretest-posttest analýza u koučované skupiny poté ukázala na zvýšení humanistických a povzbuzujících komponent konstruktivního stylu vedení a snížení agresivních, defenzivních a pasivně agresivních stylů vedení.
Spence, Cavanagh, & Grant (2008)	Experiment, 3 skupiny: (a) koučink následovaný mindfulness tréninkem (b) mindfulness trénink a po něm koučink (c) kontrolní skupina absolvující edukační semináře	Dosahování cílů v oblasti zdraví významně větší u obou koučovaných skupin oproti skupině edukované. Mezi dvěma formáty koučování nebyly nalezeny významné rozdíly.

Duijts, Kant, van den Brandt & Swaen (2007)	Experiment s kontrolní skupinou	Koučovaná skupina uváděla statisticky signifikantní zlepšení v oblasti zdraví, snížení psychologického distresu, vyhoření, menší potřebu zotavování a zvýšení životní spokojenosti. Z hlediska <i>absenteismu</i> nebyly nalezeny signifikantní rozdíly.
Grant (2013)	Vnitrosubjektový pretest-posttest experiment a kvalitativní studie.	Koučování bylo spojena s lepším dosahováním cílů, zlepšením myšlení zaměřeného na cíl a zlepšení schopnosti vypořádat se se změnou. Dále zvýšením <i>self-efficacy</i> v oblasti vedení lidí (<i>leadership self-efficacy</i>), resilience a snížení depresivity.
Poepsel (2011)	Experiment s kontrolní skupinou, pouze posttest design	Online kognitivně-behaviorální, na řešení zaměřený koučink se ukázal mít signifikantně pozitivní vliv na dosahování cílů a well-being, z hlediska naděje byla u koučovaných nameřena nesignifikantně vyšší hodnota.

Tabulka 1 – Studie zkoumající vliv koučinku

3.6.1 Vybrané faktory účinnosti koučinku

Mnohé studie ukázaly, že nejúčinnějším faktorem účinnosti koučinku je koučovací vztah (např. De Haan & Niess, 2012; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Segers et al., 2011). Tento faktor se navíc ve studii De Hann et al. (2016), kteří měřili efektivitu koučinku pomocí čtyřpoložkového dotazníku předloženého koučům, koučovaným i jejich manažerům, ukázal být mediátorem pro všechny ostatní závislé proměnné, což jinými slovy znamená, že ostatní faktory byly účinné pouze za přítomnosti silného koučovacího vztahu. Ze tří měřitelných aspektů koučovacího vztahu (souhlas ohledně úkolů, cílů a efektivní vazba mezi oběma stranami procesu) se přitom ukázaly být nejvíce sítící danou korelací první dva ze zmíněných (De Haan et al, 2016). Řádná domluva a souhlas co se agendy a cílů koučování týče se tak zdají dle této studie být důležitější než správná „chemie“ mezi oběma stranami. Naopak druh koučinku, úroveň zkušeností kouče, ba ani osobnost kouče či koučovaného a jejich soulad se v uvedeném nedávném výzkumu neukázali jako přinášející signifikantní rozdíly (Ibid.).

Počáteční úroveň obecného self-efficacy koučovaného se též ukázala být jedním z faktorů účinnosti procesu (De Haan, Duckworth, Birch & Jones, 2013; Stewart et al, 2008), nejnovější studie však naznačují, že mediátorem tohoto efektu je výše uvedený koučovací vztah (De Haan et al., 2016; De Haan et al, 2013). Důraz na cíle tak může částečně kompenzovat nízké self-efficacy koučovaných. De Haan (2016) navrhuje, že by mohlo být užitečné nechat na začátku koučovacího vztahu vyplnit koučované dotazník self-efficacy a v případě jeho nízké úrovně toto s koučovaným konzultovat a případně společně stanovit zvýšení self-efficacy jako cíl koučování. Autor též shrnuje, že koučovací vztah a správné nastavení cílů se zdají být fundamentální pro efektivní koučink.

4 Teoretická východiska výzkumu

Stěžejní teoretické předpoklady již byly popsány výše, tato část práce se však soustředí na konkrétní východiska, z nichž budeme dále vycházet v empirické části práce při formulaci výzkumného problému a hypotéz.

4.1 Pracovní motivace koučů

Co se motivace samotných koučů týče, je v odborné literatuře možno nalézt studie zabývající se motivací pedagogických pracovníků (např. Pelletier, Se'guin-Le'vesque & Legault, 2002) a sportovních koučů (viz. Rocchi, Pelletier & Couture, 2013), nenašli jsme však mnoho studií přímo zkoumajících motivaci koučů nespportovních.

I studie zabývající se motivací pedagogických pracovníků a sportovních koučů však přináší zajímavé a relevantní závěry. Pelletier et al. (2002) potvrdili ve své studii předchozí výzkumy (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Pelletier & Vallerand, 1996, in Rocchi et al., 2013) o tom, že pokud učitelé více podporují autonomii a jsou méně kontrolující, studenti mají vyšší intrinsickou motivaci a sebedeterminaci. Studie rovněž ukázala, že čím více učitelé pociťovali tlak shora (kurikula, standardy výkonu atd.) a tlak zespod (vnitřně nemotivovaní studenti), tím méně byli vnitřně motivováni učit a tím více se stávali kontrolujícími směrem ke studentům. Zainvolvanost studentů a jejich vnitřní motivace je tak pozitivně spojena s vnitřní motivací jejich učitelů. A čím více

sebedeterminovaní jsou učitelé směrem ke své práci, tím více podporují autonomii u svých studentů.

Deci a Ryan (1985, in Rochi et al., 2013) se též vyjadřují, že motivace hraje důležitou roli při predikci užívání autonomii podporujících stylů chování, a že lidé se mohou angažovat v interpersonálních vztazích a podporovat v jejich rámci uspokojování základních psychologických potřeb druhých. Přesto, že tato podpora se může samozřejmě týkat jakékoli ze zmíněných potřeb, výzkumy v posledních letech se soustředily zejména právě na podporu potřeby autonomie (Rochi et al., 2013) a ukázaly, že prostředí podporující uspokojování potřeby autonomie zvyšuje kvalitu motivace (Deci & Ryan, 2002; Gillet, Vallerand, Amoura, & Baldes, 2010; Mageau & Vallerand, 2003, in Rochi et al., 2013).

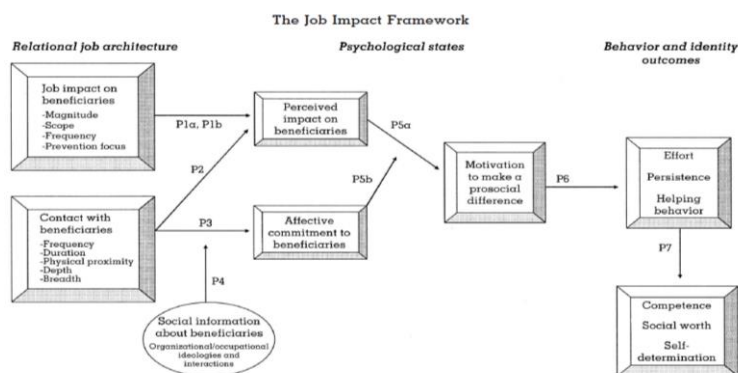
Stebbing, Taylor & Spray (2011) poté zjistili, že vnímané uspokojování potřeb autonomie a kompetence u sportovních koučů predikovalo vyšší well-being, který následně vedl k autonomii podporujícím stylům sportovního koučování.

Výsledky studie Rochi et al. (2013) poté potvrdily, že sebedeterminované formy motivace sportovních koučů byly pozitivně spojeny s autonomii podporujícími styly.

Gordon Bar (2013) zkoumala systémový koučink a jeho účinky na nesportovní kouče i koučované. Prováděla smíšený design výzkumu a výsledky kvalitativní části v podobě hloubkových rozhovorů (N=18) a ohniskových skupin (N=7) ukázaly, že koučové experti si vybrali a chápali koučování jako součást svého poslání, zatímco koučové začátečníci si nebyli svou profesní identitou jisti.

Grant (2007) přichází s modelem, dle něž mají charakteristiky práce ve smyslu jejich pozitivního dopadu na ostatní lidi kladný vliv na motivaci působit prosociálně, která poté vede k vyšší persistenci a snaze, a v konečném důsledku k vyššímu pocitu kompetence a sebedeterminace. Model je ilustrován na Obrázku 4.

Okomentoval(a): [MV2]:



Obrázek 4: Struktura vlivu charakteristik práce. Převzato z Grant (2007).

Autor vyslovuje k modelu několik propozic, mimo jiné například to, že čím silnější je pracovníkem vnímaný kladný vliv na druhé, tím silnější je jeho motivace a prosociální chování. A také že čím větší snahu vynaloží a čím déle při ní vydrží za účelem vykonat něco prosociálního, tím silnější je jeho vnímání sám sebe jakožto kompetentního, sebedeterminovaného a sociálně uznávaného. Mezi povolání, která mají vysokou šanci zvyšovat psychický well-being, růst a rozvoj druhých lidí, autor logicky řadí vedle učitelů například právě kouče.

4.2 Koučink a self-efficacy

Vliv koučinku na self-efficacy je jedním z jeho základních pilířů, o čemž svědčí již jeho zakotvení v některých definicích tohoto rozvojového nástroje. Např. Grant (2010; 2013) považuje zvýšení motivace pomocí identifikování silných stránek a podpory self-efficacy za jeden z cílů a zároveň prostředků úspěšného koučovacího procesu. Popper & Lipshitz (1992, in Leonard-Cross, 2010) píší, že koučink má dvě komponenty- dovednostní a psychologický rozvoj. Za cíl psychologického rozvoje přitom považují právě rozvoj self-efficacy koučovaného.

Koučink a informace, které člověk získává ohledně svého výkonu, dovedností a budoucích očekávání, ovlivňují self-efficacy i dle samotného Alberta Bandury (2004, in

Leonard-Cross, 2010) a to tím, že explicitně či implicitně přesvědčují koučovaného, že daný kýžený výkon či cíl jsou dosažitelné (Leonard-Cross, 2010).

K pozitivním účinkům koučinku na self-efficacy se vyjadřují i mnohé studie: Evers, Brouwers & Tomic (2006) provedli na toto téma kvaziexperimentální výzkum. 60 manažerů bylo rozděleno do dvou skupin. Před začátkem koučovacího programu a po jeho konci změřili self-efficacy a očekávání výsledků, spojené se třemi hlavními doménami konstruktivního stanovování si cílů, vyrovnané chování a uvědomělé žití (*mindful living*). Výsledky po čtyřech měsících ukázaly, že koučovaná skupina skórovala statisticky signifikantně výše v oblasti očekávání výsledku jednat vyrovnaně a v self-efficacy v oblasti stanovování si vlastních cílů. V ostatních oblastech nebyly nalezeny signifikantní rozdíly.

Leonard-Cross (2010) zjišťovala dopad rozvojového interního koučinku prostřednictvím akčního výzkumu a kvaziexperimentálních metod. Jelikož se v rámci ohniskových skupin ukázalo možné zvýšení obecného self-efficacy jakožto následku koučinkové intervence, vyplnila koučovaná a komparativní skupina dotazníky General Self Efficacy Scale. Výsledky ukázaly, že koučování jedinci (N=61) skórovali v testu signifikantně výše než jedinci z kontrolní skupiny. Nutno však uvést, že se jednalo o kvaziexperimentální posttest design, při němž se výzkumu zúčastnilo všech 74 jedinců, kteří byli v minulých dvou letech koučováni, a k nimž byl dle lokality a pracovní pozice přiřazen stejný počet nekoučovaných. Vstupní charakteristiky koučovaných a jiné intervenující proměnné tak nebyly ve výzkumu podchyceny. Validitu výsledků se autorka snažila podpořit pomocí dotazníků pro kouče, mířících na zjištění, zda pozorovali u svých koučovaných zvýšení obecného self-efficacy. 94 % z nich se vyjádřilo, že jejich koučování byli poté schopnější generovat řešení svých problémů a řešit různé druhy obtíží.

K pozitivním závěrům došli i Baron & Morin (2010), kteří při zjišťování dopadu exekutivního koučinku na self-efficacy v oblasti koučovacího stylu vedení lidí a komunikace využili jednoskupinového pretest-posttest designu. Počet koučovacích sezení se přitom lišil od jednoho až po jedenáct. Výsledky párového t-testu ukázaly na statisticky signifikantní rozdíl mezi počátečním a následným self-efficacy. Čím více koučinkových sezení přitom účastníci absolvovali, tím markantnější bylo zvýšení jejich self-efficacy. Tento efekt byl přitom nadprůměrný.

Gordon Bar (2013) a Gordon Bar & Rosh-Ha'Ayin (2014) zkoumali mimo jiné vliv osobního systémového koučinku na self-efficacy a dosahování cílů u skupiny izraelských svobodných studujících matek (N=24) prostřednictvím kvalitativních (hloubkové rozhovory a ohniskové skupiny) i kvantitativních (kvaziexperimentální pretest-posttest výzkum s kontrolní skupinou) metod. Autoři zjistili, že self-efficacy, měřené pomocí New General Self-efficacy scale (Chen, Gully & Eden, 2001) bylo staticky signifikantně vyšší u koučované skupiny oproti skupině nekoučované a statisticky signifikantní zvýšení bylo pozorováno i v rámci koučované skupiny. Efekt přitom (i když v nižší míře) přetrvával u koučovaných i tři měsíce po skončení koučinku.

Ke stejnému závěru došli i Franklin & Doran (2009), kteří v dvojité slepé studii pozorovali mimo jiné rozdíly mezi dvěma různými koučovacími přístupy a proměnnými, mezi nimiž bylo i self-efficacy. Ukázalo se, že oba koučovací přístupy vedly k signifikantnímu zvýšení self-efficacy a resilience.

4.3 Koučové a Self-efficacy

Co se vnímané osobní účinnosti samotných koučů týče, je v odborné literatuře možno nalézt řadu článků, které se zabývají self-efficacy sportovních koučů (např. Tsorbatzoudis, Daroglou, Zahariadis & Grouios, 2003), v případě koučů nepůsobících primárně ve sportovní oblasti, na něž je tato práce zaměřena, je však takovýchto zdrojů velmi malé množství. De Haan et al (2016) zkoumali mimo jiné i self-efficacy koučů pomocí GSES. Byl prokázán signifikantní vliv jeho výše na efektivitu koučinku a na koučovací vztah, avšak pouze dle hodnocení koučů, nikoli koučovaných. U začínajících koučů zkoumala self-efficacy týkající se koučovacích schopností Han (2012), jednalo se o kvalitativní studii, mapující faktory mající vliv na změnu úrovně specifického self-efficacy. Výsledky studie ukázaly, že vědomí vlastní účinnosti zvyšovaly u koučů pozitivní zkušenosti, zážitky porozumění úzkostem a rezistenci klienta, posunutí klienta z komfortní zóny a též transformační posun vnímání své role od laických pomocníků k profesionálním koučům.

Hloubkové rozhovory výše uvedené studie Gordon Bar (2013) odhalily, že méně zkušení kouči hodnotili svůj vliv a efektivitu v rámci koučování níže, než jak ji hodnotili jejich koučování. Měli též větší potřebu zpětné vazby co se přínosu a vlivu jejich práce týče, potřebné ke zvýšení jejich self-efficacy a posílení identity jakožto kouče. Výzkum též odhalil

jisté rozdíly mezi pokročilými kouči a kouči začátečníky. U pokročilých koučů byly principy systémového koučinku zvnitřněny jako celek, a to nejen v rámci koučování, ale i v každodenním životě. Tento efekt bývá nazýván efektem vlnění (*ripple effect*) a týká se generalizace určité zkušenosti na ostatní oblasti života.

4.4 Self-efficacy a genderové rozdíly

Výzkumy na téma rozdílu ve vnímaném obecném self-efficacy vzhledem k pohlaví přinesly rozličné výsledky. Je však třeba brát v úvahu, že většina z nich byla prováděna v zahraničí a netýkají se populace nesportovním koučů.

Výsledky výzkumu Scholze, Doňy, Sude & Schwarzera (2002) ukazují na lehce nižší self-efficacy (měřené pomocí General Self-efficacy Scale) u žen některých národů, což může být dáno kulturně podmíněnými genderovými rolemi. Významné či systematické rozdíly mezi pohlavími však potvrzeny nebyly a Česká republika nebyla ve výzkumu zahrnuta. Výsledky výzkumu Schwarzera, Muelera & Greenglasse (1999) poukazují na lehce, avšak statisticky signifikantně vyšší obecné vnímané self-efficacy u mužů oproti ženám. S podobnými výsledky přišli i Schwarzer & Born (1997; in Schwarzer et al., 1999). Schwarzer, et al. (1999) komentují, že dosavadní výsledky studií ohledně generových rozdílů v self-efficacy se nezdají být konzistentní a díky stírání a přeměně klasických genderových rolí očekávají jejich další snižování.

Indráková (2011), která prováděla výzkum pomocí GSES na skupině českých a amerických studentů, zjistila, že muži (N=23) v jejím výzkumném vzorku měli statisticky významně vyšší obecnou vnímanou vlastní účinnost než ženy (N=59). Četnosti mužů a žen byly však nerovnoměrné a nebyla navíc provedena analýza rozptylu, která by odhalila případné kulturní podmíněné odlišnosti.

Singh, T., Bhardwaj, G., & Bhardwaj (2009) provedli studii zabývající se self-efficacy v rámci fyzické aktivity na vzorku dvou set náctiletých sportovců. Chlapci vykazovali signifikantně vyšší specifické self-efficacy týkající se fyzických schopností a self-efficacy v rámci fyzické sebereprezentace než dívky. Tento poznatek se na vzorku mladých českých sportovců snažila pomocí GSES ověřit Dyerová (2015). Výsledky sice ukázaly na vyšší obecné self-efficacy mužů sportovců, ne však statisticky významné. Výzkumný vzorek navíc nebyl příliš rozsáhlý a vyvážený (18 mužů a 37 žen).

Z výsledků výzkumu Riggia & Desrocherse (2006) prováděném na vzorku více než sedmi set mladých amerických dospělých naopak vyplynulo, že ženy mají vyšší nejen rodičovské a pracovní vědomí vlastní účinnosti, ale také obecné self-efficacy (měřeného pomocí Shererova dotazníku GSE). Kupčíková (2010) poté přišla ve své studii více než 380 mladých českých dospělých k odlišným závěrům: Muži v její studii měli signifikantně vyšší obecné self-efficacy měřené pomocí GSES než ženy, stejně tak výše skórovali ve vlastní účinnosti v oblasti rozhodování o kariéře. V self-efficacy v oblasti partnerských vztahů a studia se rozdíl mezi pohlavími neprokázaly. Bohužel, vzorek opět nebyl genderově vyrovnaný.

Jak je patrné z výše uvedeného, dosavadní výsledky studií ohledně generových rozdílů a self-efficacy se nezdají být plně konzistentní, avšak více výzkumů přišlo se závěry ukazujícími na vyšší obecné self-efficacy mužů. Výzkumy se však zatím nezaměřovaly na měření generových rozdílů v self-efficacy u nespportovních koučů.

4.5 Vztah self-efficacy a pracovní motivace

V odborných studiích je možno nalézt snahy o propojení konceptu self-efficacy a vnitřní motivace, které vychází z předpokladu, že oba teoretické konstrukty jsou spojeny prostřednictvím své hlavní myšlenky, že lidé jsou aktivními strůjci svých činů (Sweet et al., 2012). Většina dostupných zdrojů však zkoumala vztah specifického self-efficacy a vnitřní motivace k dané činnosti. Hlavním pojátkem těchto konceptů je pocit kompetence, jehož uspokojení má kladný vliv na vysoce kvalitní formy motivace. Z charakteristiky specifického self-efficacy, kterým je víra člověka ve vlastní schopnosti organizovat a vykonávat postupy potřebné k dosažení určitého cíle (Bandura, 1997), plyne srovnatelnost s konceptem autonomie v rámci teorie sebedeterminace.

Sweet et al. (2012) měřili self-efficacy spojené s pravidelnou fyzickou aktivitou a motivací k činnosti prostřednictvím Behavioural Regulation Exercise Questionnaire. Ze závěrů jejich studie vyplývá mimo jiné souvislost mezi vnitřní motivací k činnosti a uvedeným specifickým self-efficacy. K tomu, že specifické self-efficacy významně pozitivně souvisí s vnitřní motivací, se vyjadřují i Stajkovic & Luthans (2002). Uvedený vztah zkoumal i Silvia (2003), který provedl dva experimenty, v jejichž rámci měřil zajímavost různě obtížných úloh, víru participantů (N=30) uspět a zainteresovanost na určitém úkolu. Autor studie shrnuje

zajímavé závěry, že vnitřní zájem o činnost se ukázal být nelineární, avšak kvadratickou funkcí self-efficacy.

Co se souvislosti obecného self-efficacy a sebedeterminovaných forem motivace týče, není k dispozici mnoho výzkumů. Ve výše uvedené studii, která zkoumala obecné self-efficacy, shrnuje však Gordon Bar a Rosh-Ha'Ayin (2014), že čím více se kouči cítí spojení s intrinsickými a smysluplnými cíli, tím vyšší je jejich self-efficacy a well-being. Čím více a hlouběji je tak člověk spojen se signifikantním motivem, jeho schopnost překonávat překážky je vyšší, než pokud je jeho jednání založeno na extrinsických motivech.

Vzhledem k možnosti, že obecné self-efficacy je spojeno s vysoce kvalitními formami motivace skrze specifické self-efficacy, považujeme za vhodné i na tomto místě vzpomenout výzkumy, které zkoumaly vztah těchto dvou pojetí sebeúčinnosti. Ten v rámci validizace své škály specifického koučovacího self-efficacy zkoumali mimo jiné např. Vieira & Palmer (2012), kteří korelovali výsledky uvedené škály se škálou General Perceived Self-Efficacy a potvrdili signifikantní pozitivní souvislost mezi oběma konstrukty. I jiné výzkumy ukazují, že úkolově specifické self-efficacy pozitivně koreluje s obecným (Sherer et al., 1982; in Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006) a někteří autoři postulují, že obecné self-efficacy je klíčovým faktorem specifického self-efficacy (Eden, 2001; in Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006).

Jak však bylo uvedeno výše, co se souvislosti těchto dvou konstruktů týče, nepadají v odborných kruzích shoda. Například dle Bandury neplatí, že by obecné self-efficacy signifikantně souviselo se specifickým. Opírá se při tom o výsledky některých výzkumů (např. Earley & Lituchy, 1991; McAuley & Gill, 1983 či Pond & Hay, 1989; in Bandura, 1997).

Empirická část

5 Vymezení výzkumného problému

Výzkumným problémem této práce je pracovní motivace a self-efficacy koučů. Pracovní motivace a motivace obecně je velkým tématem psychologie. V odborné literatuře existují zdroje zabývající se pracovní motivací sportovních koučů, ale motivace lidí dělajících *business* či *life* koučink však zatím blíže zkoumána nebyla. Koučink je přitom velmi populární rozvojový nástroj, jehož využití je stále na vzestupu. Jedna hodina koučinku stojí běžně několik tisíc korun a koučem se přitom může nazývat kdokoli, bez ohledu na vzdělání či odbornou přípravu. Na začátku výzkumu tak byla otázka, co motivuje kouče k děláni koučinku. Jsou motivováni vysokou hodinovou sazbou (která je mnohdy mnohem vyšší než cena psychoterapie) a současnou malou regulací daného odvětví co se vzdělání a odborné přípravy týče, nebo je jejich motivace k této činnosti vnitřní, čemuž by napovídala výše představený Grantův model vlivu charakteristiky práce? Při snaze postihnout strukturu motivace koučů vycházíme z teorie sebedeterminace. Ta umožňuje detailněji popsat jednotlivé formy více či méně autonomní motivace, tedy nejen dělit ji dichotomicky na motivaci vnitřní a vnější, ale i na jednotlivé bližší kategorie z hlediska míry autonomie a regulace.

Druhou částí výzkumného problému je obecné self-efficacy koučů. Principem koučinku je pomoci klientovi, aby na řešení přišel sám, jelikož veškeré klíče k řešení má on sám, sám je schopen situaci vyřešit. Toto přesvědčení se dá přirovnat k vysokému obecnému self-efficacy. Že koučink zvyšuje obecné self-efficacy koučovaných potvrzují výše uvedené odborné studie. Nás však zajímalo, jak jsou na tom sami koučové. Zda mají sami vysoké self-efficacy a zda se toto s jejich praxí jakožto koučů zvyšuje.

Ke sběru dat byla využita metoda dotazníkového šetření v elektronické podobě. Pracovní motivace a obecné self-efficacy bylo měřeno pomocí standardizovaných dotazníků, pro sběr sociodemografických dat byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce.

5.1 Výzkumné cíle a hypotézy

V rámci výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné cíle:

- 1) Zmapovat strukturu pracovní motivace koučů. Zjistit, zda jsou spíše intrinsicky nebo extrinsicky motivováni pro danou činnost.

- 2) Zjistit, jakého dosahují koučové pracovního sebedeterminačního indexu a zda se tento zvyšuje s jejich rostoucí praxí jakožto koučů.
- 3) Porovnat výši pracovního sebedeterminačního indexu koučů s výsledky vysokoškolských pedagogů v jiném výzkumu.
- 4) Zjistit, jaké je obecné self-efficacy koučů a zda stoupá s mírou jejich praxe jakožto koučů.
- 5) Porovnat výši obecného self-efficacy koučů s výsledky ostatní světové populace.
- 6) Ověřit stanovené hypotézy.

Co se třetího cíle práce týče, porovnání s výsledky výzkumu Šmahajec & Cakirpaloglu (2015), zaměřeného na zkoumání motivace vysokoškolských pedagogů, volíme z důvodu shodné metodologie užití při jeho realizaci a též na základě některých shodných charakteristik dané profese/činnosti dle Granta (2007), který řadí učitele a kouče k profesím, které mají - jak bylo uvedeno výše - velký potenciál působit prosociálně a v konečném důsledku mít díky tomu vyšší pocit kompetence a sebedeterminace.

Testovat budeme následující hypotézy:

H1: Zkušení koučové mají vyšší sebedeterminační index než méně zkušení koučové.

Hlavním teoretickým východiskem pro formulaci této hypotézy je uvedená studie Gordon Bar (2013), v níž koučové experti chápali koučování jako součást svého poslání, zatímco koučové začátečníci si nebyli svou profesní identitou jisti. Testujeme tedy hypotézu, že zkušení koučové mají vyšší míru vnitřní motivace ke koučování oproti svým méně zkušeným kolegům.

Při určování míry zkušenosti koučů jsme vycházeli z počtu odkoučovaných hodin na základě informací Mezinárodní federace koučů, která první z certifikací (ACC) uděluje po 100, další po 750 (PCC) a poslední po 2500 (MCC) odkoučovaných hodinách. Intervaly jsme dále rozdělili na dvě části pro ještě přesnější zachycení dosavadní praxe koučů. Za míru zkušenosti pro potřebu formulace nejen této hypotézy byla vybrána hranice 400 odkoučovaných hodin. Vzhledem k celkovým třem stupňům akreditace se jedná o počet hodin,

nacházející se přibližně v polovině prvního a druhého akreditačního stupně. Tato volba byla rovněž konzultována s vybranými kouči a uznána za opodstatněnou.

H2: Akreditovaní koučové mají vyšší sebedeterminační index než neakreditovaní.

Tato hypotéza vychází z předpokladu, že koučové, kteří získali akreditaci, museli na to vyložit určité prostředky a úsilí, přičemž akreditace není podmínkou pro provozování koučinku. Předpokládáme tedy, že akreditovaní koučové jsou více vnitřně motivovaní pro danou činnost než koučové, kteří akreditaci nemají.

H3: Zkušenější koučové mají vyšší obecné self-efficacy měřené s pomocí GSES než ti méně zkušenější.

Při formulaci této hypotézy vycházíme z více předpokladů:

Stěžejní jsou výše uvedené výsledky výzkumu Gordon Bar (2013), které odhalily rozdíly mezi pokročilými kouči a kouči začátečníky. U pokročilých koučů byly principy koučinku zvnitřněny a používány nejen v rámci koučování, ale i v každodenním životě, což neplatilo u koučů začátečníků.

Principem koučinku je dopomoci klientům k samostatnému řešení svých problémů a odpovídajícímu pocitu, že jsou schopni rozličné situace zvládnout. Tento pocit či vědomí schopnosti samostatně zvládat překážky se dá přirovnat k vysokému obecnému self-efficacy. Předpokládáme tedy, že díky koučování mají i sami koučové vysoké self-efficacy, a že toto se s jejich praxí zvyšuje. Že tedy koučové tím, že koučink opakovaně provádí, jsou více sžiti s jeho principy a metodami a tím více sami sebe koučují. To podporuje i výzkum Leonard Cross (2010), z kterého vyplynulo, že koučování má pozitivní dopad na obecné self-efficacy koučů.

Dalším z předpokladů je jeden ze zdrojů self-efficacy v podobě vlastních výkonů a úspěchů (*performance accomplishments*). Jak bylo řečeno výše, pozitivní i negativní zkušenosti s vlastním výkonem v minulosti ovlivňují, jak si bude jedinec věřit v dalších podobných situacích. Self-efficacy získané díky opakovanému zážitku mistrovství v jedné specifické oblasti má navíc tendenci ke generalizaci a přenosu nejen do oblastí podobných, ale v menší míře i do aktivit nesouvisejících (Bandura, 1977). Předpokládáme tak, že zkušenější koučové (kteří mají odkoučováno více než 400 hodin), mají díky praxi možnost získat více

zkušeností a dovedností než koučové začátečníci, cítit se kompetentnější a mít tedy zároveň i vyšší self-efficacy. Platí též, že čím více překážek jedinec překonává a čím více úsilí investuje, tím silnější bude zážitek mistrovství a tím vyšší bude mít self-efficacy (Bandura, 1994). Předpokládáme, že koučové, kteří mají více odkoučováno, museli překonávat i více překážek a mají tak vyšší self-efficacy.

H4: Existuje rozdíl mezi obecným self-efficacy u koučujících mužů a žen.

Dostupná odborná literatura nabízí rozličné závěry co se genderových rozdílů a self-efficacy týče. Dle některých studií mají vyšší obecné self-efficacy muži (Scholz, Doña, Sude & Schwarzer, 2002; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999; Indráková, 2011; Kupčíková, 2010), některé výzkumy hovoří naopak pro vyšší obecné self-efficacy žen (Riggio & Resroches, 2006). Vzhledem k neúplné konzistenci výsledků, avšak rozdílům co se self-efficacy a pohlaví týče, formulujeme výše uvedenou hypotézu o rozdílu, abychom zjistili, zda existují genderové rozdíly v self-efficacy u koučů, u nichž tento aspekt ještě zkoumán nebyl.

H5: Existuje pozitivní souvislost mezi výší obecného self-efficacy a pracovním sebedeterminačním indexem.

Tato hypotéza vychází z výsledků kvalitativní části studie Gordon Bar (2014), která mimo jiné shrnuje, že čím více se kouči cítí spojení s intrinsickými a smyslupnými cíli, tím více jsou schopni překonávat překážky, a tím vyšší je jejich self-efficacy. Ostatní studie přinášejí výsledky týkající se souvislosti mezi specifickým self-efficacy a sebedeterminovanými formami motivace a rovněž existují studie referující o souvislosti obecného a specifického self-efficacy, i když v této oblasti nepanuje v rámci odborných kruhů shoda. Nás v rámci testování této hypotézy zajímalo, zda existuje souvislost mezi obecným self-efficacy a výší pracovního sebedeterminačního indexu.

6 Design výzkumu

6.1 Typ výzkumu a použité metody

Pro empirickou část této práce jsme použili kvantitativní metodologický přístup za použití dotazníků. Jedná se tedy o kvantitativní deskriptivně orientovaný typ výzkumu. Byly zvoleny dva standardizované dotazníky (respektive inventáře), a jeden anamnestický dotazník vlastní konstrukce, cílicí na zjištění sociodemografických a oborově specifických dat.

Pro měření pracovní motivace byla použita **Škála vnější a vnitřní pracovní motivace** (*Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale- WEIMS*) od autorů Trembley, Blanchard, Taylor, Pelletier & Villeneuve (2009), která přímo vychází z teorie sebedeterminace Edwarda Deciho a Richarda Ryana, resp. její česká verze od autorů Šmahaje a Cakirpaloglu (2015). Tento dotazník tvoří osmnáct sebezposuzovacích výroků, které respondenti hodnotí na pěti či sedmibodové Likertově škále. Pro naše potřeby byla v souladu s validizovanou českou verzí dotazníku použita škála sedmibodová. Každý ze šesti typů motivace [Intrinsická motivace (IM), Integrovaná regulace (IntegR), Identifikovaná regulace (IdenR), Introjektivní regulace (IntroR), Externí regulace (ExtR) a Amotivace (Amo)] je měřen prostřednictvím tří v dotazníku různě rozmístěných otázek.

Důvodem použití této škály byl uvedený standardizovaný český překlad, u kterého byla ověřena schopnost predikovat pozitivní a negativní dimenzi pracovní motivace v souladu s teorií sebedeterminace. Vnitřní konzistence šesti škál měřená s pomocí Cronbachovy alfa se v uvedeném českém výzkumu pohybovala v rozmezí 0,62 - 0,86, což indikuje přiměřenou spolehlivost (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015). Škála nebyla nikterak upravována, pouze v úvodním textu byla angažovanost v práci zaměněna za koučování. Dále byla použita **metoda pro určení pracovního sebedeterminačního indexu** (*Work Self-determination Index- WSDI*) od Valleranda (1997), která umožňuje odlišit respondenty, kteří dosahují spíše pozitivního sebedeterminačního profilu od těch, kteří mají spíše nízký sebedeterminační profil. Data pro tuto metodu byla získána z výše uvedené Škály vnější a vnitřní pracovní motivace. Vzorec pro výpočet je $WSDI = (3 \times IM) + (2 \times IntegR) + (1 \times IdenR) + (-1 \times IntroR) + (-2 \times ExtR) + (-3 \times Amo)$. Hrubé skóry se v případě sedmibodové Likertovy škály pohybují v rozmezí +36, v případě škály pětibodové +24.

Výzkumy ukazují, že sebedeterminační index vykazuje vysoký stupeň reliability a validity (např. Fortier, Vallerand & Guay, 1995 in Tremblay, Blanchard, Taylor & Pelletier, 2009). Cronbachovo alfa W-SDI českého překladu škály dosahovalo 0,86 (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

Pro měření obecného self-efficacy jsme využili standardizovaného dotazníku *General Self-Efficacy Scale* (GSES) od autorů Schwarzera & Jerusalema (1995), respektive jeho české verze, někdy též uváděné pod názvem **Dotazník obecné vlastní efektivity** (Křivohlavý, Jerusalem & Schwartz, 1993), která měří míru pozitivního sebepečení, účinnosti vlastního působení a subjektivně vnímané schopnosti vypořádat se s rozličnými situacemi a zvládat problémy. Tento dotazník jsme použili, jelikož se jedná se o léty ověřený instrument, který je zdaleka nejčastěji používaným nástrojem pro měření obecného self-efficacy. Byl přeložen do 33 jazyků a použit ve více než 1 000 studiích prováděných v různých zemích a kulturách. Na internetu je volně ke stažení soubor, který obsahuje odpovědi více než 18 000 respondentů. Metoda je podle autorů dostatečně reliabilní, Cronbachova alfa se pohybuje v rozmezí 0,76 - 0,90 (Schwarzer & Jerusalem, 2014).

Tento dotazník obsahuje deset položek, jež respondent hodnotí na čtyřbodové škále, od naprosto nesouhlasí po naprosto souhlasí. Vyhodnocování je možné prostřednictvím jednoduchého součtu číselných odpovědí, kdy výsledky mohou dosahovat hodnot od 10 do 40 bodů, či pomocí průměru. Je uváděno, že ve většině vzorků se průměrný skóre pohyboval kolem 2,9 (Schwarzer, 2014).

Nevýhodou tohoto dotazníku je jeho stručnost, což ovšem přináší na druhou stranu výhodu v podobě ušetření času respondentů a tím zvýšení jejich ochoty dotazník vyplnit. Další výhodou je standardizovaný český překlad a zmíněné velmi široké všeobecné využití, které umožňuje srovnání získaných dat.

Dotazník jsme mírně upravili z hlediska formulací, které mohou znít zastarale. Například výrok „*Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.*” jsme upravili na „*Je pro mě poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím.*“ či větu „*Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.*” za větu: „*Vynaložím-li na to potřebné úsilí, mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.*” Kromě takto marginálních změn jsme dotazník dále

neupravovali. Za něj jsme však přidali dvě otázky vlastní konstrukce týkající se sebekoučování, a to z důvodu zpětného ověření logického předpokladu, že koučové aplikují principy koučinku sami na sobě, a to tím více, čím déle koučují. Otázky byly zařazeny na toto místo z důvodu využití shodné posuzovací škály a plynulého přechodu k nestandardizovanému anamnestickému dotazníku.

Anamnestický dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 12 hlavních otázek, navazoval na uvedené škály. Dotazník nám pomohl získat přehled o charakteru dat výběrového souboru, jako je pohlaví, věk, národnost, délka a současná intenzita koučinkové praxe, vzdělání a akreditace koučů a další. Pro zajímavost jsme zařadili i otázku zjišťující hodinovou sazbu za koučování. Tato otázka byla dobrovolná, formulovaná pomocí intervalů a zařazena až na samotný konec dotazníku tak, aby toto citlivé téma nesnížilo pravděpodobnost vyplnění ostatních položek.

Otázky v anamnestickém dotazníku byly formulovány na základě předchozích **neformálních, polostrukturovaných rozhovorů** s pěti kouči, díky kterým byl získán větší vhled do problematiky. Tyto rozhovory probíhaly od prosince 2016 do března 2017. Ve třech z pěti případů se jednalo o akreditované kouče, kteří mají nakoučováno více než 750 hodin. Jedna osoba z těchto koučů byla v minulosti prezidentkou Mezinárodní federace koučů. Další dva kouči neměli akreditaci, absolvovali však akreditovaný koučinkový kurz a měli odkoučováno okolo 100 hodin. Tyto rozhovory nebyly formálně zpracovávány, sloužily pouze pro lepší pochopení dané problematiky a možnost adekvátně formulovat otázky v sociodemografickém dotazníku, mimo jiné také právě co se například rozsahu ceny koučinku týče. Žádná statistika na toto téma není v České republice dostupná.

Otázka zjišťující počet celkových odkoučovaných hodin byla v kombinaci s otázkou na počet odkoučovaných hodin v uplynulém roce zařazena z důvodu postihnutí údajů o praxi kouče a byla uznána za vhodnější nežli dotazování na celkový počet let koučování. Intervaly jsme po konzultaci s kouči zvolili z toho důvodu, že většina- zejména zkušenějších- koučů neví přesné číslo, kolik má v současné době odkoučováno.

Při určování velikosti intervalů jsme vycházeli z již zmíněných informací Mezinárodní federace koučů, která první z certifikací uděluje po 100, další po 750 a poslední po 2500 odkoučovaných hodinách. Intervaly jsme dále rozdělili na dvě části z důvodu přesnější deskripce dosavadní praxe koučů. Za míru zkušenosti pro potřebu testování hypotéz byla po

konzultaci s kouči vybrána výše uvedená hranice 400 odkoučovaných hodin. Jak je vidět níže při pohledu na Graf č. 6, porovnávání více skupin dle počtu odkoučovaných hodin by bylo problematické z důvodu malé velikosti jednotlivých skupin.

Dále jsme se v rámci sociodemografického dotazníku ptali, zda koučové absolvovali koučinkový kurz, zda byl tento kurz akreditovaný a zda oni sami mají nějakou akreditaci. Detailnější anamnestický dotazník, než jaký byl nutný pro ověření námi stanovených hypotéz, jsme zvolili pro deskriptivní účely vzhledem k nezapovanosti daného odvětví v České republice. Dotazník obsahoval různé druhy uzavřených otázek a v některých případech i volbu „jiné“, pro poskytnutí možnosti doplnění či upřesnění odpovědi.

Všechny uvedené dotazníky byly spojeny v jeden celek tak, aby se snížila pravděpodobnost vyplnění pouze části z nich. Dotazníky byly anonymní, což bylo respondentům v začátku sděleno. Pokud byla určitá otázka podmíněna odpovědí na otázku předchozí, zobrazila se pouze respondentům, kterých se týkala. Bylo tak učiněno za účelem větší přehlednosti dotazování. Pokud tedy například dotázaný odpověděl, že nemá vysokoškolské vzdělání, byl naveden rovnou k otázce týkající se absolvování koučinkového kurzu apod. Konkrétní podoba dotazníků včetně úvodu a závěrečného poděkování je uvedena v Příloze č. 3.

6.2 Sběr dat

Dotazníky byly převedeny do online podoby s pomocí služby Google Forms. Online dotazování bylo zvoleno z důvodu četných výhod, kterými je mimo jiné snadnost distribuce, snadnější zajištění anonymity, možnost oslovení velkého počtu potenciálních respondentů, praktičnost z hlediska zpracování dat a zejména časová úspora a možnost vyplnění v době, která respondentovi nejvíce vyhovuje. Před samotným sběrem dat byl proveden pilotní výzkum na pěti koučích, aby bylo ověřeno, že je dotazník správně sestaven. Vzhledem k pozitivním reakcím byl dotazník v nezměněné podobě dále distribuován. Distribuce odkazu, pod nímž mohli respondenti dotazníky nalézt, probíhala přes emailovou komunikaci a skrze sociální síť LinkedIn v době od 20. 5. do 29. 5. 2017. Emailový kontakt na kouče byl získán z webových stránek české odnože Mezinárodní federace koučů a České asociace koučů. Takto bylo celkem osloveno 31 koučů. Prostřednictvím emailu bylo rovněž osloveno 6 koučů, na které měla autorka práce osobní kontakt. Většina oslovených respondentů však byla nalezena

a kontaktována přes sociální síť LinkedIn s použitím vyhledávání klíčových slov „kouč“ a „coach“ a geografickým omezením na Českou republiku. Celkem bylo takto osloveno 674 jedinců. Z celkového počtu 711 oslovených respondentů vyplnilo dotazník 106. To znamená 14,9% návratnost, což považujeme za velmi vysoké procento.

6.3 Zpracování dat

Získaná data byla zpracována prostřednictvím metod deskriptivní a induktivní statistiky. Výsledky formuláře Google Forms byly převedeny a dále upraveny v programu Microsoft Office Excel 2010, který byl dále využit i pro základní popis výzkumného souboru včetně tvorby některých grafů. V rámci deskriptivní statistiky byly využívány zejména počty relativních a absolutních četností, prostý průměr, minima, maxima, a další základní deskriptivní statistiky. Pro detailnější analýzu dat za účely ověření statistických hypotéz byl využit program Statistica 12 CZ (2013) a pro ověření některých počtů i program IBM SPSS Statistics. Byly provedeny testy normality za účelem zjištění distribuce hodnot jednotlivých proměnných prostřednictvím zobrazení histogramů a provedení Shapiro-Wilkova testu. V případě normálního rozložení bylo záměrem použít pro ověření statistických hypotéz t-test pro dva nezávislé výběry a Pearsonův korelační koeficient. Vzhledem k nemožnosti přijmout nulovou hypotézu týkající se normálního rozložení dat byla zvolena neparametrická metoda v podobě Mann-Whitney U testu. Spearmanův korelační koeficient byl proveden pouze pro kontrolu, že porušení často diskutované podmínky normality u Pearsonova korelačního koeficientu nebude mít za následek velké zkreslení výsledků. Tyto testy jsou ostatně obhajitelné již vzhledem k charakteru dat, které vznikly agregací dat pořadových. V souladu s většinou výzkumníků (včetně autorů obou standardizovaných dotazníků), kteří ve studiích data získaná ze škál považují za data metrická a počítají jejich průměr a další statistiky relevantní pro daný typ dat, i my však chápeme získaná data jako metrické proměnné.

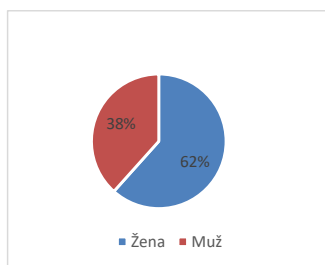
6.4 Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku

Zkoumanou populací jsou aktivně koučující *life*, *business* a jiní nesportovní kouči působící na území České republiky bez omezení věku, pohlaví či délky a intenzity praxe, kteří absolvovali alespoň nějaký koučovací kurz. Koučové byli vybíráni a osloveni na základě záměrného výběru a metodou sněhové koule. Jelikož v České republice neexistuje žádná

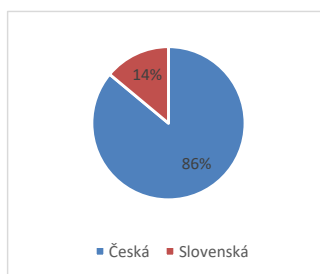
regulace a koučem se může nazývat každý bez ohledu na absolvovaný výcvik, vzdělání či akreditaci, a jelikož konkrétní informace o odbornosti koučů nebyly vždy na počátku sběru dat k dispozici, byl dotazník distribuován jedincům, kteří se jako kouči označují. K postihnutí konkrétní struktury vzorku mimo jiné i z odbornostního hlediska sloužil poté výše uvedený sociodemografický dotazník.

Ze 106 respondentů, kteří dotazník vyplnili, bylo následně vyřazeno 14 respondentů, kteří neabsolvovali žádný koučinkový kurz, 1 sportovní kouč a 5 lidí, kteří v uplynulém roce nekoučovali. Do další analýzy za účelem splnění cílů práce a ověření stanovených hypotéz tak bylo zahrnuto 86 jedinců.

Průměrný věk respondentů byl 38,42 let. Rozložení dle pohlaví je patrné z Grafu č. 1. Z uvedeného vzorku respondentů bylo 86 % Čechů a 14 % Slováků (viz Graf č. 2).

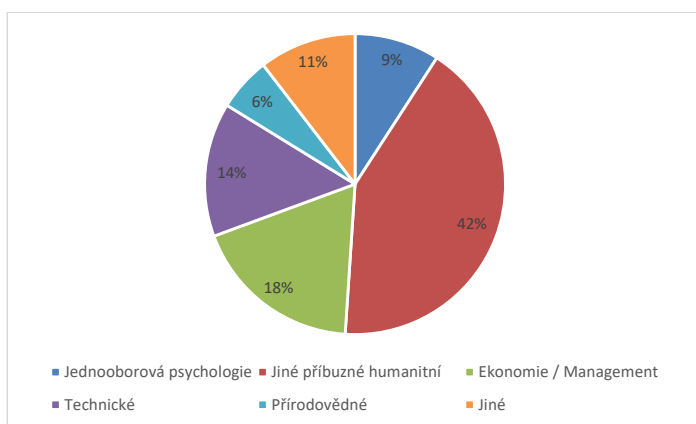


Graf 1 Rozložení vzorku z hlediska pohlaví



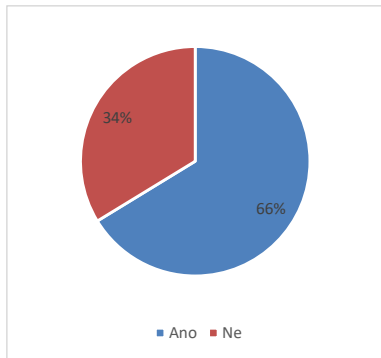
Graf 2 Národnost respondentů

Co se vzdělání týče, 88 % procent dotázaných má vysokoškolské vzdělání. 9 % z nich má vystudovanou jednooborovou psychologii (z toho 1 respondent bakalářský, 5 magisterský a 1 doktorský stupeň). Dalších 42 % respondentů má příbuzné humanitní vysokoškolské vzdělání (andragogika, pedagogika, sociální práce, a další), 18 % má vzdělání z oblasti ekonomie či managementu, 14 % má vzdělání technické, 6 % přírodovědné a 11 % respondentů uvedlo jiný obor (žurnalistika, teologie, politologie, logistika, překladatelství a další).

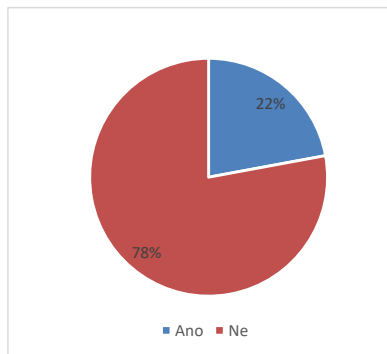


Graf 3 Obor vysokoškolského vzdělání respondentů

Z Grafu číslo 4 je dále patrné, že 66 % respondentů absolvovalo akreditovaný kurz (od Mezinárodní federace koučů /České asociace koučů/ Evropské rady pro koučink a mentoring či Slovenské asociácie koučov). Akreditaci však má pouze 22 % všech respondentů.

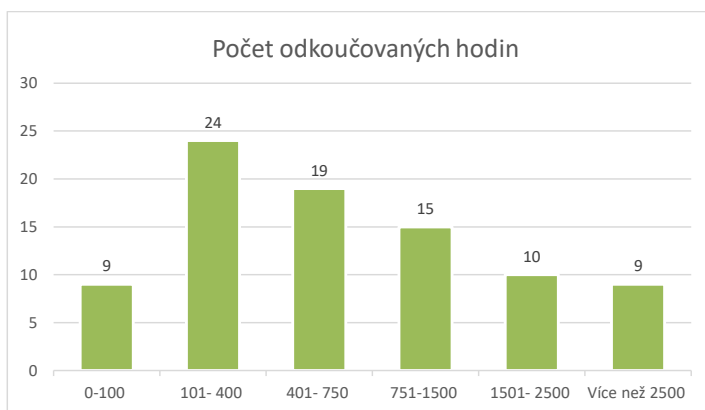


Graf 4 Procento koučů, kteří absolvovali koučinkový kurz



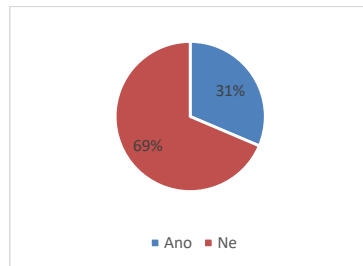
Graf 5 Poměr akreditovaných a neakreditovaných koučů

Celkový počet odkoučovaných hodin respondentů je patrný z Grafu č. 6. Pro účely testování našich hypotéz týkajících se zkušenosti koučů, byly na základě výše uvedené úvahy vytvořeny dvě skupiny, které mají odkoučováno více a méně než 400 hodin.



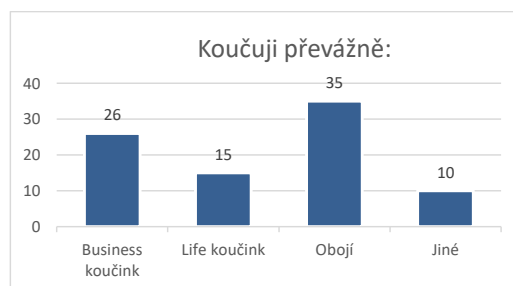
Graf 6 Počet odkoučovaných hodin respondentů

31 % respondentů se koučování věnuje jakožto své hlavní pracovní náplni.



Graf 7 Je koučování Vaší hlavní pracovní náplní?

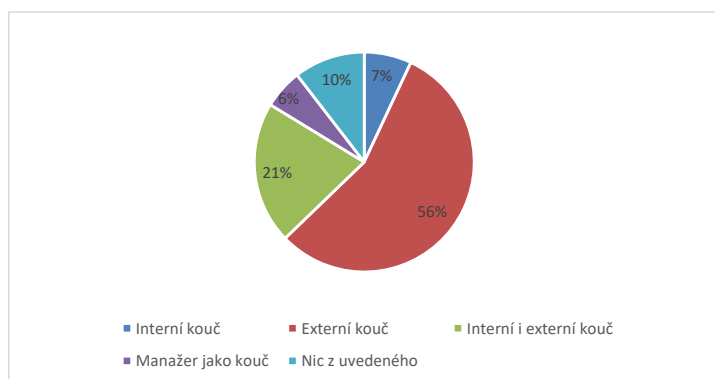
Z hlediska zaměření koučuje většina respondentů *business* i *life* koučink. Deset koučů (11,63 %) označilo možnost jiné. Z nich tři respondenti uvedli kariérní koučink a další odpovědi byly po jedné četnosti: *body* koučink a *family* koučink, křesťanský koučink pro vedoucí, manažerský koučink, *agile* koučink, transformační koučink, mentální koučink a jeden respondent uvedl, že koučuje „alternativně formou individuálního osobního rozvoje“.



Graf 8 Typ koučinku

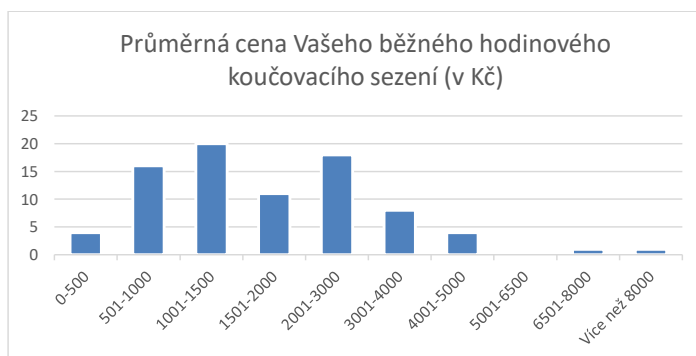
Na otázku, zda vychází při koučování převážně z určitého konkrétního přístupu, odpověděla většina respondentů (83 %), že přístupy kombinují, 17 % respondentů využívá jednoho specifického přístupu. Mezi zmíněné specifické formy přístupů patřil systemický koučink (3 x), všímavý koučink a *inner game*, neurověda/ neurolingvistické programování a *brain based coaching* (3 x), Satirovský koučink, *Results Coaching systems* (2 x), transformační koučink, model GROW, somatické koučování a Gestalt koučink.

Většina respondentů byli externí kouči (56 %), 21 % dotazovaných koučů dělá interní i externí koučink, 7 % pouze interní a 6 % se označilo za kouče manažery. Zbývajících 10 % zvolilo jinou možnost a uvedli, že jsou HR manažeři či manažeři rozvoje a vzdělávání.



Graf 9 Dělení koučů z hlediska oblasti působnosti

Jak již bylo zmíněno výše, pro zajímavost a z důvodu neexistujících dat a statistik ohledně ceny koučinku v České republice byli respondenti na posledním místě dotázáni i na průměrnou cenu jejich hodinového koučinku. Tato otázka byla dobrovolná, nevyplnili ji však pouze dva respondenti. Jak naznačuje níže uvedený graf, nejvíce četné kategorie se pohybovaly v rozmezí 1001-1500 Kč (23,8 %), dále 2001-3000 Kč (21,4 %) a 501-1000 Kč (19,1 %).



Graf 10 Průměrná cena za jednu koučovací hodinu respondentů

7 Výsledky

Na následujících řádcích shrnujeme výsledky statistických analýz s ohledem na vytyčené cíle a stanovené hypotézy.

Jedním z prvních a zásadních cílů této práce bylo zmapování struktury pracovní motivace koučů. Zjištění, zda jsou spíše intrinsicky nebo extrinsicky motivovaní pro danou činnost a zda tedy dosahují pozitivního pracovního sebedeterminačního indexu. Do analýzy bylo zahrnuto všech osmnáct položek škály, vždy po třech otázkách sitících jednu subškálu. V Tabulce 2 jsou uvedeny popisné statistiky pro každou z osmnácti položek škály.

Proměnné	Popisné statistiky		
	Průměr	Sm.odch.	Šikmost
Intrinsická motivace			
IM4	5.88	1.29	-1.472
IM8	5.76	1.25	-1.424
IM15	4.37	1.93	-0.555
Integrovaná regulace			
IntegR5	5.90	1.26	-1.404
IntegR10	5.36	1.59	-1.115
IntegR18	5.83	1.22	-1.013
Identifikovaná regulace			
IdenR1	3.94	2.21	-0.098
IdenR7	4.06	1.87	-0.119
IdenR14	4.62	1.89	-0.526
Introjektivní regulace			
IntroR6	4.08	1.87	-0.198
IntroR11	4.13	1.83	-0.123
IntroR13	3.50	2.12	0.215
Externí regulace			
ExtR2	3.59	1.99	0.043
ExtR9	3.88	1.94	0.069
ExtR16	3.74	1.90	0.061
Amotivace			
Amo3	1.48	1.01	2.662
Amo12	1.40	0.92	2.423
Amo17	1.66	1.24	1.953

Tabulka 2 Popisné statistiky pro jednotlivé položky škály vnitřní a vnější motivace

Okomentoval(a): [MV3]:

Okomentoval(a): [s4R3]:

Popisné statistiky uvedené v Tabulce 3 ukazují na nejsilnější vnitřní regulaci (IntegR=5,69) a vnitřní motivaci (IM=5,34) koučů. Dále směrem k amotivovanému chování průměrné hodnoty klesají a subškála amotivace vykazuje nejnižší index. Průměrná hodnota pracovního sebedeterminačního indexu dosahuje 15,69 a značí pozitivní sebedeterminační profil koučů. Jak již bylo řečeno výše, hodnoty sedmistupňové škály mohou dosahovat rozmezí +/- 37 bodů. Jedná se tedy o relativně vysokou hodnotu mluvící ve prospěch předpokladu o sebedeterminované povaze motivace koučů. V Tabulce 3 jsou rovněž prezentovány hodnoty Cronbach alfa při posouzení vnitřní konzistence šesti škál vnější a vnitřní pracovní motivace. Hodnoty se nachází v rozmezí od 0,65 do 0,84, což indikuje přiměřenou spolehlivost. Naměřená hodnota Cronbach alfa v rámci vnitřní konzistence u W-SDI dosáhla hodnoty 0,89.

Okomentoval(a): [MV5]:

Okomentoval(a): [MV6]:

Proměnná	Popisná statistika					cronbachovo alfa
	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Šikmost	
IM	5.33721	1.66667	7.00000	1.159718	-0.905274	0.646
IntegR	5.69380	2.00000	7.00000	1.126628	-0.948454	0.773
IdenR	4.20543	1.00000	7.00000	1.556157	-0.179723	0.684
IntroR	3.90310	1.00000	7.00000	1.678921	0.020844	0.835
ExtR	3.74031	1.00000	7.00000	1.598935	0.054621	0.769
Amo	1.51163	1.00000	4.66667	0.853171	1.860207	0.725
W-SDI	15.68605	-3.00000	28.66667	5.246718	-0.719674	0.891

N= 86. IM = intrinická/vnitřní motivace, IntegR= intergovaná regulace, IdenR= identifikovaná regulace, IntroR= introjektivní regulace, ExtR= externí regulace, Amo= amotivace, W-SDI= pracovní sebedeterminační index

Tabulka 3 Popisné statistiky pro jednotlivé subškály motivace a pracovní sebedeterminační index

Pro čistě orientační srovnání motivace koučů s jinou skupinou je možno použít dat z výzkumu Šmahaje a Cakirpaloglu (2015), kteří zjišťovali W-SDI u skupiny vysokoškolských pedagogů (N=260). Za použití stejné metodologie a škály naměřili u tohoto výzkumného souboru W-SDI ve výši 2,23, což ukazuje na spíše nižší sebedeterminační index.

Nyní již přistupujeme k testování hypotéz spojených vyhodnocením Škály vnitřní a vnější pracovní motivace. Všechny níže uvedené hypotézy testujeme na hladině významnosti $\alpha=0,05$ tak, jak ji stanovil Ronald Fischer.

H1: Zkušení koučové mají vyšší sebedeterminační index než méně zkušení koučové.

Pro testování této hypotézy se vzhledem k diskutované předpokládané metrické povaze proměnných nabízí užití t-testu pro dva nezávislé výběry. Vzhledem k tomu, že však skupiny nejsou příliš početné, otestujeme nejdříve obě skupiny dat na normalitu a následně případně i na shodnost rozptylů. Použijeme tedy histogram pro zobrazení rozložení dat a Shapiro-Wilkův test. Z výsledků provedeného testu vyšla hodnota $p=0,82$ (testová statistika $SW-W=0,98$) pro první skupinu, která má odkoučováno méně než 400 hodin ($N=33$), nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu a předpokládáme normální rozložení dat v tomto vzorku. V případě zkušenější skupiny, tedy skupiny, která má odkoučováno více než 400 hodin ($N=53$), již normalitu potvrdit nemůžeme. Testová statistika $SW-W=0,94$ a naměřená p -hodnota= $0,01$ nás nutí k zamítnutí nulové hypotézy a konstatování nenormálního rozložení dat v dané skupině, které nám potvrdil i pohled na histogram. Leveneův test homogenity rozptylů tak už neprovádíme a přistupujeme k užití neparametrické statistiky v podobě Mann-Whitney U testu za použití korekce na spojitost. Výsledkem je testová statistika $U=719,00$ a oboustranná upravená p - hodnota= $0,17$. Vzhledem k jednostrannosti naší hypotézy dělíme p -hodnotu, kterou vypočítal program Statistica, dvěma a odečítáme od jedné, abychom dosáhli p -hodnoty pro jednostrannou hypotézu formulovanou v daném směru, a získáváme konečnou p -hodnotu rovnou $0,92$. Správnost tohoto postupu si ověřujeme pomocí výpočtu v programu IBM SPSS, který počítá jednostranné hypotézy. P -hodnota Mann-Whitney U testu je větší než námi stanovená hladina významnosti α , nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu a námi očekávaný vztah na základě těchto dat potvrdit.

Proměnná	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
W-SDI	2150	1591	719	-1.37675	0.168592	53	33

Tabulka 4 Výsledky statistického testování první hypotézy.

Pro možnost porovnání obou skupin uvádíme průměrné pořadí, vypočítané ze součtu pořadí skupin dělené počtem lidí ve skupinách. Průměrné pořadí pro skupinu méně zkušených koučů vychází $48,21$, což značí dokonce vyšší dosažené hodnoty než u skupiny zkušenějších koučů, kde je průměrné pořadí $40,57$.

Druhá hypotéza zněla:

H2: Akreditovaní koučové mají vyšší sebedeterminační index než neakreditovaní.

Vzhledem k nízkému počtu akreditovaných respondentů (N=19) a nemožnosti *a priori* předpokládat normalitu, jsme nejprve otestovali, zda rozložení dat v obou skupinách odpovídá normálnímu rozložení. Výsledky testu byly pro neakreditovanou skupinu (N=67) statisticky nesignifikantní ($p=0,38$, SW-W=0,98), nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o normálním rozložení dat v dané skupině. P-hodnota pro skupinu akreditovaných respondentů však vyšla 0,001 (SW-W=0,80), což značí, že podmínka normálního rozložení dat je hrubě porušena. Histogram nám sice naznačuje, že za porušením normality stojí jedna záporná odlehlá hodnota, která je při pohledu na data naprostou výjimkou (v celém souboru nebyl přítomen jiný jedinec, který by měl záporný sebedeterminační index), avšak vzhledem k již tak malému vzorku (N=19), nevolíme možnost tuto odlehlou hodnotu z analýzy vyřadit a přistupujeme opět k využití neparametrického Mann-Whitney U testu za užití korekce na spojitost.

Analýza ukázala výsledky testové statistiky $U=497,50$ a oboustrannou upravenou p-hodnotu $p=0,15$. Tuto hodnotu dělíme dvěma, abychom získali hodnotu potřebnou pro jednostrannou hypotézu, a toto číslo opět kontrolujeme pomocí výpočtu ve zmíněném statistickém programu. Jednostrannou p-hodnotu rovnou 0,08 porovnáváme s pětiprocentní hladinou významnosti α a konstatujeme, že nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci rozdílu. Nemůžeme tedy říci, že by akreditovaní kouči disponovali více autonomními formami motivace než neakreditovaní. Hodnoty testové statistiky, p-hodnoty a dalších relevantních ukazatelů jsou patrné z Tabulky 5.

Okomentoval(a): [MV7]:

Proměnná	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
W-SDI	2775.5	965.5	497.5	-1.44196	0.149315	67	19

Tabulka 5 Výsledky statistického testování druhé hypotézy.

Pro možnost porovnání obou skupin uvádíme opět průměrné pořadí, které pro skupinu akreditovaných koučů vychází 50,79, což značí vyšší dosažené hodnoty v této skupině než u skupiny neakreditovaných koučů, kde je průměrné pořadí 41,42.

Z hlediska **self-efficacy** koučů byly stanoveny cíle práce v podobě zjištění výše obecného self-efficacy a jeho porovnání s výsledky ostatní světové populace, které uvádí jeden z autorů této škály Schwarzer (2014). Jak ukazuje níže uvedená Tabulka 6, průměrná hodnota self-efficacy koučů působících na území České republiky je 3,4. To je relativně vysoká hodnota při zvážení minimální možné hodnoty rovné 1 a maximální možné hodnoty rovné 4. Schwarzer (2014) uvádí, že ve většině vzorků ve světě se průměrný skóre pohyboval kolem 2,9. Naměřená hodnota Cronbach alfa se rovná hodnotě 0,81, což značí přiměřenou vnitřní konzistenci.

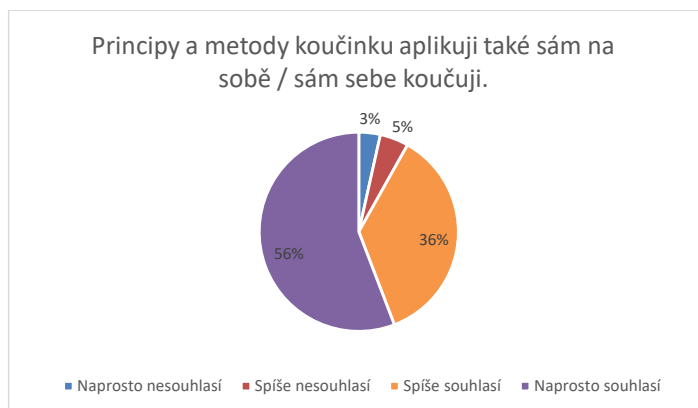
Okomentoval(a): [MV8]:

Proměnná	Popisná statistika						
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Šikmost	α
GSE	86	3.40	2.50	4.00	0.36	-0.329607	0,81

Tabulka 6 Popisné statistiky pro obecné self-efficacy koučů

Pro potřeby ověření předpokladu, že koučové aplikují metody a principy koučinku i sami na sobě, a že tedy sami sebe koučují, byla do dotazníku přímo zařazena takováto sebehodnotící otázka. Z níže uvedeného grafu je patrné, že 56 % koučů s tímto výrokiem naprosto souhlasilo a dalších 36 % spíše souhlasilo, dohromady se tedy 92 % respondentů vyjádřilo, že sami sebe koučují.

Okomentoval(a): [MV9]:



Graf 11 Vyjádření koučů k otázce týkající se sebekoučování

Toto zjištění tedy podporuje předpoklad, že vzhledem k tomu, že koučink zvyšuje self-efficacy a koučové sami sebe koučují, budou mít relativně vysoké obecné self-efficacy. V rámci zkoumání úrovně obecného self-efficacy koučů jsme si- vycházejí s obdobného předpokladu- stanovili následující hypotézu:

H3: Zkušení koučové mají vyšší obecné self-efficacy měřené s pomocí GSES než ti méně zkušení.

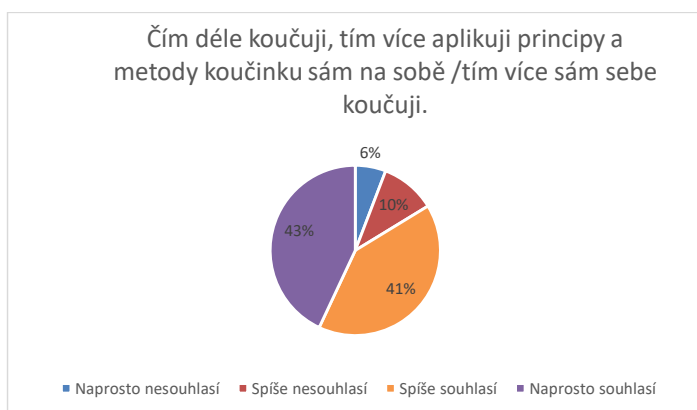
Před testováním této hypotézy provedeme nejprve opět test normality rozložení dat obou skupin pomocí zobrazení histogramu a Shapiro-Wilkova testu. Výsledkem pro skupinu méně zkušených koučů je testová statistika SW-W=0,97 a přesná hodnota p=0,4969. P-hodnota je tak po zaokrouhlení na hranici přijetí či zamítnutí nulové hypotézy o normalitě rozložení dat. Bohužel, výsledky pro skupinu zkušenějších koučů jsou méně příznivé (SW-W=0,95; p=0,03). Jsme tak nuceni opět přistoupit k užití neparametrických metod, konkrétně Mann-Whitney U testu. Výsledky testu jsou patrné z Tabulky 7. Vzhledem k tomu, že jednostranná p-hodnota=0,04; na 5% hladině významnosti zamítáme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílu a přijímáme námi formulovanou alternativní hypotézu. Můžeme tedy říci, že zkušení koučové mají vyšší obecné self-efficacy než koučové méně zkušení.

Proměnná	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
GSE	2497	1244	683	1.703499	0.088476	53	33

Tabulka 7 Výsledky testování třetí hypotézy

Průměrné pořadí ve skupině zkušenějších koučů vychází 47,11, což značí vyšší dosažené hodnoty než u skupiny méně zkušených koučů, kde je průměrné pořadí 37,70.

Za účelem vysvětlení tohoto případného vztahu, který vedl k formulaci výše uvedené hypotézy, byla do dotazníku zařazena ještě jedna dodatečná sebesupozovací otázka cílicí na zjištění, zda na sebe koučové aplikují principy a metody koučinku tím déle, čím déle koučují. Z grafu níže je patrné, že 43 % dotázaných koučů uvedlo naprostý souhlas s tímto tvrzením a dalších 41 % spíše souhlasilo. Celkem tedy 84 % dotázaných koučů uvedlo pozitivní reakci na tento výrok.



Graf 12 Vyjádření koučů k otázce týkající se stoupající četnosti/ intenzity sebekoučování

Nyní přistupme k testování čtvrté hypotézy:

H4: Existuje rozdíl mezi obecným self-efficacy u koučujících mužů a žen.

I před testováním této hypotézy provedeme nejprve opět test normality rozložení dat obou skupin. Výsledky obou skupin ukazují na nenormální rozložení dat. U skupiny žen (N=53) vyšla hodnota testové statistiky SW-W=0,95 a hodnota p=0,03, u mužů (N=33) to bylo SW-W=0,93 a p=0,04. Ani jedna ze skupin tedy nemá normální rozložení, což nám potvrzuje pohled na zobrazené histogramy. Přistupujeme tedy opět k použití neparametrického Mann-Whitney U testu a používáme korekci na spojitost. Výsledkem je hodnota testové statistiky U rovna 858,00 a p-hodnota rovna 0,89, jak naznačuje Tabulka 8. Na 5% hladině významnosti nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci rozdílu. Pro komplexnost opět uvádíme průměrné pořadí u skupiny mužů (43) a žen (43,81).

Proměnná	Sčet poř. (skup. 1)	Sčet poř. (skup. 2)	U	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (skup. 1)	N platn. (skup. 2)
GSE	2322	1419	858	0.142701	0.886526	53	33

Tabulka 8 Výsledky statistického testování čtvrté hypotézy.

Pátá hypotéza říká:

H5: Existuje pozitivní souvislost mezi výší obecného self-efficacy a pracovním sebedeterminačním indexem.

V případě testování této poslední hypotézy se nabízí užití Pearsonova korelačního koeficientu, u nějž je podmínka normality často diskutované téma. Pracujeme s celým datovým souborem (N=86), jeho velikost je tedy větší než v případě analýzy skupin a mohli bychom tak na základě teorie limitního teorému normální rozložení dat předpokládat. Přesto jsme však normalitu raději otestovali. Výsledky Shapiro-Wilkova testu pro proměnnou pracovní sebedeterminační index (W-SDI) jsou testová statistika SW-W=0,96 a p-hodnota=0,02. Ani rozložení dat z hlediska obecného self-efficacy se nedá považovat za normální. Testová statistika SW-W=0,96 a p-hodnota rovna 0,01 nám to potvrzují. Vzhledem k přísnosti uvedeného testu normality a spornosti této podmínky, přistupujeme k výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu. Ten vyšel roven hodnotě 0,13, což ukazuje na velmi slabou korelaci a p-hodnota=0,24 nám po srovnání s 5% hladinou významnosti α neumožňuje zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci souvislosti.

Pro kontrolu a vzhledem k tomu, že Pearsonův korelační koeficient zkoumá pouze lineární závislost, přistupujeme i k výpočtu neparametrického Spearmanova korelačního koeficientu. Jak naznačuje Tabulka 9, p-hodnota vychází 0,23 a velikost Spearmanovy korelace mezi oběma proměnnými je rovněž 0,13. I tato shoda tedy ospravedlňuje užití Pearsonova korelačního koeficientu a na základě jeho výsledků nemožnost přijetí námi formulované hypotézy o existenci souvislosti a zamítnutí hypotézy nulové.

Dvojice proměnných	Spearmanovy korelace ChD vynechány párově			
	Počet (plat.)	Spearman (R)	t(N-2)	p-hodn.
W-SDI & GSE	86	0.13	1.20	0.23

Tabulka 9 Výsledky statistického testování páté hypotézy.

Pouze pro zajímavost uvádíme, že respondent, který dosáhl jediné záporné hodnoty pracovního sebedeterminačního indexu (W-SDI=-3) z celého souboru, měl obecné self-

efficacy ve výši 3,9, což odpovídá naprůměrné hodnotě v souboru, která se blíží maximálnímu možnému hrubému skóru.

8 Diskuze

V této části práce rozvádíme hlavní výsledky naší práce, uvádíme je do širších souvislostí, srovnáváme je s výsledky jiných výzkumů a diskutujeme nad možnými důvody rozdílů ve výsledcích.

Prvním cílem práce bylo zmapovat strukturu motivace koučů z pohledu teorie sebedeterminace. Výsledky ukazují na převažující sebedeterminované formy motivace koučů, a to zejména v podobě integrované regulace a vnitřní motivace. Tento výsledek je v souladu s výzkumy, které se zabývaly motivací příbuzných činností. Výsledky studie Pelletier et al. (2002), zabývající se motivací pedagogických pracovníků a studií Rochi et al. (2013) a Stebbing, Taylor & Spray (2011), zkoumající motivaci u sportovních koučů, ukázaly, že čím více sebedeterminované jsou tyto příbuzné pracovní skupiny směrem ke své práci, tím více podporují autonomii u svých svěřenců. Vzhledem k tomu, že podpora autonomie je jedním z cílů koučinku, převažující sebedeterminované formy motivace u koučů, které výsledky našeho výzkumu jasně ukazují, můžeme považovat za vysoce žádoucí a odpovídající závěrům uvedených studií. Zajímavým podnětem k výzkumu, který plyne z uvedeného, je zkoumání souvislosti mezi mírou podpory autonomie ze strany koučů a strukturou pracovní motivace/ pracovním sebedeterminačním indexem koučů.

Sebedeterminační index pedagogických pracovníků ve výzkumu Šmahaje & Cakirpaloglu (2015) vyšel též pozitivní, avšak výrazně nižší než v případě koučů. Vzhledem k určitým společným charakteristikám těchto profesí dle Granta (2007) v podobě možného pozitivního vlivu na druhé jedince a z něj vyvozované vyšší pravděpodobnosti intrinsicky orientované motivace k činnosti je možné, že uvedený rozdíl ve výši sebedeterminačního indexu je dán právě vyšší podporou autonomie ze strany koučů nežli učitelů.

Výsledky našeho výzkumu jsou tak v souladu s Grantovým modelem, který postuluje uvedený kladný vztah mezi charakteristikami práce ve smyslu jejich subjektivně vnímaného pozitivního dopadu na ostatní jedince a vyšší sebedeterminací. I zde se tedy nabízí ověření tohoto předpokladu, který by mohl být podnětem pro další studii, zkoumající, zda ze strany

koučů subjektivně vnímaný přínos jejich koučování pozitivně koreluje s pracovním sebedeterminačním indexem.

Tímto se dostáváme k výsledkům testování **první z hypotéz**, která měla zodpovědět otázku, zda jsou zkušenější kouči více sebedeterminovaní než kouči méně zkušení. Tato alternativní hypotéza nemohla být přijata, s tím, že průměrné pořadí sebedeterminačního indexu u skupiny méně zkušených koučů bylo dokonce vyšší než u koučů zkušených. Výsledky tedy nejsou v souladu se závěry kvalitativní části studie Gordon Bar (2013), dle níž koučové experti chápali koučování jako součást svého poslání, zatímco koučové začátečníci si nebyli svou profesní identitou jisti. Jednalo se však o závěry plynoucí z kvalitativních rozhovorů, podnětem pro další výzkum by tak mohlo být kvantitativní testování této souvislosti na větším vzorku, jelikož důvodem pro nemožnost přijetí námi stanovené hypotézy může být nepříliš rozsáhlý výzkumný soubor. Důvodem by však mohlo být i počáteční nadšení u začínajících koučů, které může postupně opadávat s jejich rostoucí praxí a zkušeností. Začínající kouči mohou být ohromeni silou tohoto rozvojového nástroje, zatímco zkušenější kouči možná spíše tuší, že ne každému klientovi se dá prostřednictvím koučinku vždy pomoci a dosáhnout u něj trvalejší změny. Příčinou by mohl samozřejmě být i případný syndrom vyhoření, který by pravděpodobně postihoval spíše déle a intenzivněji koučující. Nižší riziko jeho výskytu bychom mohli tušit u akreditovaných koučů, kteří musí absolvovat určitý počet hodin s mentorem, a obecně se předpokládá, že jsou jejich vzdělávání a výcvik spojeny s více požadavky a lepší informovaností co se daného oboru týče.

Ani **druhou hypotézu**, testující, zda akreditovaní koučové mají vyšší sebedeterminační index než neakreditovaní, jsme však nemohli přijmout. Výsledky v tomto případě již však nebyly tolik v rozporu s danou alternativní hypotézou (p -hodnota=0,07) a svou roli zde mohla sehrát malá velikost vzorku, a to zjeměna ve skupině akreditovaných respondentů. Vzhledem k nenormálnímu rozložení dat jsme se zde opět rozhodli použít neparametrický Mann-Whitney U test, který je slabší než t -test pro dva nezávislé výběry, jež by případný rozdíl ve směru naší hypotézy mohl spíše odhalit. Vzhledem k již tak malému vzorku v akreditované skupině jsme se však rozhodli extrémní hodnotu nevyložit. Nevíme totiž, zda by takových jedinců nebylo v případě většího vzorku více. Lze tedy jednoznačně doporučit provést testování této hypotézy na větším vzorku respondentů.

Navážeme-li na tomto místě ještě jednou na předpoklad Granta (2007), nelze považovat za samozřejmé, že zkušení či akreditovaní kouči se zároveň považují za efektivnější a vnímají svou intervenci jako více přínosnou. I tato propozice je hodna ověření, k němuž se nabízí měření specifického koučovacího self-efficacy ve vztahu ke struktuře motivace.

Co se obecného self-efficacy koučů týče, výsledky výzkumu podporují náš předpoklad o jeho relativně vysokých hodnotách. Průměrné obecné self-efficacy koučů v našem vzorku dosahovalo hodnoty 3,4. Přestože autoři škály nepodávají žádnou referenční hodnotu pro rozlišení jedinců s vysokým a nízkým self-efficacy, uvádějí, že jeho průměrná hodnota ve většině studií napříč kulturami byla 2,9. Chápeme, že self-efficacy je vzhledem ke své povaze citlivé na kulturní rozdíly, a to zejména z hlediska dimenze individualismu versus kolektivismu, předpokládáme však vyrovnání těchto rozdílů vzhledem k počtu provedených studií v rozdílných kulturních prostředích. Výsledky studií v České republice však v souborném dokumentu 18 000 hrubých skóre různých národností uvedeny nebyly. Nicméně i při odmyšlení od této uvedené hodnoty považujeme číslo 3,4 za relativně vysoké vzhledem k minimálním (1) a maximálním (4) hodnotám, kterých může dosahovat.

Výzkumy uvedené v teoretické části práce potvrzují, že koučink zvyšuje self-efficacy koučovaných. Naším předpokladem, který vedl ke stanovení jednoho z cílů práce v podobě zjištění míry obecného self-efficacy u koučů samotných bylo, že koučové budou mít díky sebekoučování vysoké obecné self-efficacy. Tento předpoklad jsme se snažili v rámci práce ověřit a na otázku cílicí na zjištění, zda se koučové takto sebekoučují, jsme získali 92 % kladných odpovědí. Toto zjištění považujeme za přínosné, nemůžeme z něj však samozřejmě usuzovat na kauzální vztah. Zajímavé by tak bylo provést experiment, který by změřil obecné self-efficacy u jedinců předtím, než začnou koučovat, po určité době, co jsou kouči a následně i po delším časovém období, kdy se koučinku věnují. Provedení takového experimentu by však bylo samozřejmě komplikované, jelikož již člověk, který zamýšlí stát se koučem, může mít jinou vstupní úroveň self-efficacy než jedinec, který takovéto kroky nezamýšlí, což by mohlo výsledky zkreslovat. Bylo by tedy žádoucí provést mezisubjektový pretest-posttest experiment s kontrolní nekoučující skupinou. Takový experiment by byl samozřejmě náročný na realizaci, ale pouze z jeho výsledků bychom mohli usuzovat na kauzální vztah a říci, zda má koučink vliv na self-efficacy koučů.

Z výsledku testování **třetí hypotézy** plyne, že zkušenější koučové mají statisticky významně vyšší self-efficacy než méně zkušenější koučové. Tento výsledek byl podpořený tím, že 84 % koučů se pozitivně vyjádřilo k propozici, že čím déle koučují, tím více aplikují principy koučinku sami na sobě. Jedná se však o srovnávací studii, kde jsme blíže nezkoumali složení obou skupin z hlediska věku, vzdělání a jiných intervenujících proměnných. Navrhnout by se rovněž dalo měření přesné zkušenosti koučů a provedení korelační studie (které je však problematické, jelikož- jak jsme si rámci rozhovorů s kouči potvrdili- ne každý kouč přesně ví, kolik má odkoučováno hodin), či měření na větším vzorku participantů a podrobnější členění na více početnějších kategoriích.

Námi stanovená čtvrtá hypotéza testovala, zda existuje rozdíl v obecném self-efficacy u koučujících mužů a žen. Některé studie uvádějí, že významné genderové rozdíly v míře self-efficacy existují (Schwarzer et al., 1999; Indráková, 2011; Kupčíková, 2010, Riggio & Desrochers, 2006), rozdíly mezi pohlavími u self-efficacy koučů a kouček však zatím systematicky zkoumány nebyly. Hypotézu o existenci rozdílu mezi těmito dvěma skupinami jsme nemohli přijmout. Vzorky přitom nebyly zcela početně vyrovnané a jistě můžeme navrhnout testování této hypotézy na větším vzorku respondentů. Vzhledem ke specifčnosti dané skupiny a celkově vysokému self-efficacy, které se koučové v našem výzkumu ukázali mít, bychom však nepovažovali za překvapující, kdyby se ani v dalším obdobném výzkumu výraznější rozdíly mezi pohlavími rozdíly nepotvrdily.

V rámci páté hypotézy jsme testovali, zda u koučů existuje pozitivní souvislost mezi výší obecného self-efficacy a pracovním sebedeterminačním indexem. Mezi těmito dvěma konstrukty v našem vzorku významná souvislost nalezena nebyla. Gordon Bar (2013) došla k jiným závěrům, použila však odlišné metodologie, a sice hloukových rozhovorů a ohniskových skupin.

Vzhledem k souvislosti míry sebedeterminace a specifického self-efficacy, o kterých referují výše uvedené výzkumy, a nejednotným závěrům studií ohledně souvislosti specifického a obecného self-efficacy, považujeme za vhodné spojit tyto tři konstrukty v návazném rozsáhlejší výzkumu, který by autorka této studie ráda provedla v rámci své diplomové práce.

9 Závěr

Z výsledků našeho výzkumu plyne sebedeterminovaná povaha pracovní motivace koučů s nejsilnějším zastoupením integrované regulace a intrinsické motivace. Převažující vysoce kvalitní formy motivace u koučů jsou vzhledem k jejich pozitivním důsledkům, které ukazují mnohé výzkumy, velmi žádoucí, a to obzvláště z důvodu následné vyšší podpory autonomie u druhých jedinců, která je pro koučink klíčová. Strukturou motivace pracovních koučů se přitom doposud jiné práce nezabývaly, tuto práci lze proto považovat v tomto ohledu za inovativní.

Výsledky studie nepotvrdily vyšší sebedeterminační index u zkušenějších ani akreditovaných koučů. Důvody včetně možného syndromu vyhoření či opadnutí počátečního nadšení jsou v práci diskutovány.

Co se self-efficacy týče, potvrdil se předpoklad, že koučové mají relativně vysoké obecné self-efficacy, a že se toto zvyšuje s jejich rostoucí praxí. I v tomto ohledu lze tuto práci označit za inovativní, jelikož na téma výše a změny míry obecného self-efficacy koučů se ještě žádná studie nezaměřovala. Na základě sebezpozování koučů můžeme též konstatovat, že sami sebe koučují, a to většinou tím déle, čím déle se koučování věnují.

Z hlediska souvislosti dvou základních teoretických konstruktů práce musíme konstatovat, že významnější vztah mezi obecným self-efficacy a sebedeterminací se v našem výzkumu nepotvrdil. Většina výzkumů uvádí souvislost mezi specifickým self-efficacy a vnitřní motivací, respektive sebedeterminovanými formami motivace, a dále mezi specifickým a obecným self-efficacy. I spojení teorie sebedeterminace a obecného self-efficacy je tak inovativní, jelikož se zabývá tématem, který není v této podobě v jiných studiích podrobněji diskutován.

Souhrn

Tématem této bakalářské práce je motivace a obecné self-efficacy koučů. Zajímalo nás, proč se koučové věnují koučinku, jaká je struktura jejich motivace, jaké je jejich self-efficacy a zda mezi těmito konstrukty existuje případně určitý vztah.

Naše práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol, pojednávajících postupně o teorii motivace, self-efficacy, koučinku a prezentaci východisek pro následný výzkum.

V první kapitole uvádíme čtenáře do tématu pracovní motivace. Krátce zmiňujeme různé teorie pracovní motivace a dále se již soustředíme na teorii sebedeterminace Edwarda L. Deciho a Richarda M. Ryana, kterou jsme si vybrali za účelem bližšího zkoumání pracovní motivace koučů. Prezentujeme zde šest subteorií SDT v podobě teorie kognitivního hodnocení, organismické integrace, kauzální orientace, základních potřeb, obsahu cílů a vztahové motivace. Blíže představujeme jednotlivé typy motivace na kontinuu od amotivace po vnitřní motivaci a vycházejí z výzkumů zejména Deciho a Ryana uvádíme rovněž výhody více autonomních forem motivace. Blíže též představujeme tři základní psychologické potřeby- potřebu kompetence, vztahu s druhými lidmi a potřebu autonomie- jejichž uspokojování má kladný vliv na vysoce kvalitní formy motivace, a které zároveň souvisí se self-efficacy a koučinkem.

Druhá kapitola teoretické části práce se věnuje self-efficacy. Vymezuje tento pojem vůči jiným příbuzným konceptům, popisuje zdroje self-efficacy, pojednává o vlivu jeho úrovně na člověka a rozlišuje a porovnává specifické a obecné self-efficacy tak, jak jej představil a chápal sám autor teorie Albert Bandura i autoři jiní (Křivohlavý, Jesusalem & Schwarzer a další).

Třetí kapitola teoretické části práce se věnuje koučinku. Vymezuje tento pojem, popisuje jeho druhy, formy a podoby, včetně dělení dle osoby kouče a předmětu koučování. Dále se věnuje průběhu koučování z hlediska teoretických přístupů (ERAAWC model) a z hlediska struktury a používaných nástrojů. Rozebírána je osobnost a kýžené kompetence kouče a představena je i problematika neexistující regulace tohoto odvětví. Poslední část této kapitoly shrnuje vybrané studie zabývající se účinky koučinku a též vybrané faktory účinnosti tohoto rozvoje nástroje (De Haan & Niess a další).

Poslední kapitola této části práce se věnuje konkrétním teoretickým východiskům stěžejním pro empirický výzkum. Soustředí se na pracovní motivaci koučů, přičemž vychází z výzkumů věnujících se převážně motivaci sportovních koučů a pedagogických pracovníků, ale pozornost je věnována i studii Gordon Bar, která se jako jediná zabývala kouči nespportovními. Představuje též model Granta, týkající se mimo jiné charakteristik práce a

motivace působit prosociálně. Navazují subkapitoly pojednávající o koučinku a jeho vlivu na self-efficacy a o self-efficacy koučů, vycházejí opět zejména ze studie Gordon Bar. Předposlední část čtvrté kapitoly se zabývá tématem genderových rozdílů v self-efficacy. Teoretickou část práce i čtvrté kapitoly uzavírá téma vztahu self-efficacy a pracovní motivace, které vychází kromě zmíněné studie Gordon Bar i z výzkumů postulujících vztah obecného a specifického self-efficacy a specifického self-efficacy a vnitřní motivace.

V návaznosti na uvedená teoretická východiska a studie pojící se k danému tématu jsme provedli kvantitativní výzkum. Zajímalo nás, proč se koučové věnují koučinku, jaká je struktura jejich motivace v intencích intrinsické a různých druhů extrinsické motivace a snažili jsme se o zjištění polaritu a výše pracovního sebedeterminačního indexu. Dále nás zajímalo, zda se struktura motivace liší u koučů méně a více zkušených či jestli je rozdíl v motivaci u koučů akreditovaných a neakreditovaných. Další oblastí výzkumného zájmu bylo self-efficacy koučů. Mimo jiné jsme zjišťovali, jak velké mají koučové self-efficacy a snažili jsme se postihnout, zda jsou zkušenější kouči více sebeúčinní než kouči méně zkušení.

Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Užity byla dva standardizované dotazníky, pro které existuje český překlad. Jednalo se o Škálu vnitřní a vnější pracovní motivace (Šmahaj & Cakirpaloglu) a Dotazník obecné vlastní efektivity (Křivohlavý, Jerusalem & Schwartzer). Vytvořen byl i dotazník vlastní konstrukce, cílící na zjištění demografických a oborově specifických dat a čítající celkem 12 základních otázek. Přidány byly ještě dvě otázky cílící na zjištění, zda koučové sami sebe koučují, a zda tak činí tím více, čím déle koučují. Pro hlubší porozumění tématu, možnost přesněji formulovat otázky v sociodemografickém dotazníku a pomoci s určením hranice zkušenosti versus nezkušenosti koučů v podobě 400 odkoučovaných hodin, byly před sběrem dat provedeny neformální rozhovory s pěti kouči. Popisu a zdůvodnění použitých metod se blíže věnujeme v subkapitole 6.1.

Dotazníky byly sloučeny do jednoho, převedeny do online podoby a distribuovány přes email a sociální síť LinkedIn. Dotazník vyplnilo celkem 106 respondentů, po vyřazení těch, kteří neabsolvovali alespoň nějaký koučinkový kurz či byli sportovními kouči, nám do další analýzy vstupovalo celkem 86 respondentů. Pro analýzu dat bylo užito metod deskriptivní a induktivní statistiky. Za účelem testování hypotéz byla data nejprve otestována na normalitu a vzhledem k nutnosti zamítnutí nulové hypotézy o normalitě dat jsme přistoupili k užití

neparametrického Mann-Whitney U testu. Pro poslední hypotézu zkoumající vztah mezi pracovním sebedeterminačním indexem a obecným self-efficacy jsme použili Pearsonův (a pro kontrolu i Spearmanův) korelační koeficient.

Z hlediska naplnění cílů práce jsme zjistili, že:

... pracovní sebedeterminační index koučů je pozitivní a dosahuje výše 15,69, což značí relativně vysokou hodnotu ve srovnání s indexem 2,23, který vyšel ve výzkumu motivace pedagogických pracovníků, a možným rozmezím +- 37.

... z hlediska struktury motivace je u koučů nejsilněji zastoupena intergovaná regulace (IntegR= 5,69) a vnitřní motivace (IM=5,34)

... průměrné obecné self-efficacy koučů v našem vzorku bylo 3,4, což je relativně vysoké číslo vzhledem k jeho minimální (1) a maximální (4) hodnotě a běžně udávané hodnotě okolo 2,9.

Z pohledu interpretace výsledků hypotéz jsme zjistili, že:

... zkušenější koučové **nemají** vyšší sebedeterminační index než méně zkušení koučové.

... akreditovaní koučové **nemají** vyšší sebedeterminační index než neakreditovaní koučové.

... zkušenější koučové **mají** vyšší obecné self-efficacy než méně zkušení koučové.

... **není** rozdíl mezi obecným self-efficacy u mužů koučů a žen kouček.

... **neexistuje** významná souvislost mezi pracovním sebedeterminačním indexem a obecným self-efficacy u koučů.

Tuto práci považujeme za inovativní, jelikož z kvantitativního hlediska blíže zkoumá téma motivace nespportovních koučů, jejich obecné self-efficacy a také vztah těchto dvou teoretických konstruktů. Za hlavní přínos této práce považujeme právě otevření tohoto nového tématu v podobě motivace koučů a také téma obecného self-efficacy u koučů samotných.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- 1) A decade of progress and what's to come. (2011) *Coaching: An International Journal of Theory, Practice & Research*, 4(2). Získáno 25. března z [http://www.mysgw.co.uk/Images/368/Passmore%20&%20Fillery-Travis%20\(2011\)%20A%20critical%20review%20of%20executive%20coaching%20research.pdf](http://www.mysgw.co.uk/Images/368/Passmore%20&%20Fillery-Travis%20(2011)%20A%20critical%20review%20of%20executive%20coaching%20research.pdf)
- 2) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Získáno 10. prosince 2016 z: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/>
- 3) Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Získáno 12. září 2016 <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1982-25814-001>
- 4) Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175.
- 5) Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, 71-81). New York: Academic Press. Získáno 20. prosince 2016 z: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080961804>
- 6) Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- 7) Bandura, A. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. New York: Information Age Publishing.
- 8) Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- 9) Baron, L., & Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*. doi:10.1108/01437731011010362
- 10) Bedrnová, E., Jarošová, E., Nový, I. a kol. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- 11) Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40. Získáno 29. listopadu 2016 z <https://www.editorialmanager.com/edpr/default.aspx>
- 12) Bozer, G., & Sarros, J. C. (2012). Examining the effectiveness of executive coaching on coaches' performance in the Israeli context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 14-32.

- 12) De Haan, E., & Niess, C. (2012). Critical moments in coaching case study: Illustration of a proces research model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* © 2012 American Psychological Association 64(3), 198–224
- 13) De Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: the contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* © 2013 American Psychological Association 65(1), 40–5
- 14) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- 15) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The „what“ and „why“ of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- 16) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Defiitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- 17) Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- 18) Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- 19) Diagnostika vnímání osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předkolních dětí (2009). *Co je self-efficacy?* Získáno 1. prosince 2016 z <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
- 20) Dingman, M. E. (2006). Executive Coaching: What's the Big Deal? *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 2-5
- 21) Ducharme, J. D. (2004). The Cognitive–Behavioral Approach to Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(4), 214–224. doi:10.1037/1065-9293.56.4.214
- 22) Duijts, S. F. A. P., Kant, I. P., van den Brandt, P. A. P., & Swaen, G. M. H. P. (2008). Effectiveness of a preventive coaching intervention for employees at risk for sickness absence due to psychosocial health complaints: Results of a randomized controlled trial. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 50, 765–776.

- 23) Dyerová, T. (2015). *Vztahy mezi mírou motivace, self-efficacy a sportovního výkonu*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Brno: Masarykova univerzita.
- 24) Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639-652
- 25) Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2006). A Quasi-experimental Study on Management Coaching Effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 174–182. doi:10.1037/1065-9293.58.3.174
- 26) Fillery-Travis, A., Lane, D., (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question?. *International Coaching Psychology Review* 1 (1)
- 27) Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
- 28) Franklin, J., & Doran, J. (2009). Does all coaching enhance objective performance independently evaluated by blind assessors? The importance of the coaching model and content. *International Coaching Psychology Review*, 4(2)
- 29) Gist, M. E., Mitchell T. R., Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review*, 17 (2), 183 - 211
- 30) Gordon Bar, S. & Rosh-Ha'Ayin, D. (2014). How personal systems coaching increases self-efficacy and well-being for Israeli single mothers. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2)
- 31) Gordon Bar, S. (2013) *Enhancing Self-Efficacy and Goal Achievements through Systems Coaching* (Dizertační práce). Universitatea Babeş-bolyai cluj- napoca facultatea de psihologie și științe ale educației
- 32) Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393–417
- 33) Grant, A. M. (2013) *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*, John Wiley & Sons Ltd, 16-27
- 34) Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 3, 151–168.

- 35) Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. (2010). The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. *Annual Review of Industrial & Organizational Psychology*. Chichester: Wiley
- 36) Griffiths, K., & Campbell, M. (2008). Regulating the regulators: Paving the way for international, evidencebased coaching standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 19
- 37) Han, Y. R. (2012). *Novice executive coaches' perceived self-efficacy* (Dizertační práce). Graduate Faculty of The University of Georgia
- 38) Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. Získáno 30. července 2007 z <http://www.geocities.com/SoHo/Coff eehouse/1652/>
- 39) Hoskovcová, S. (2009). *Homepage*. Získáno 30. listopadu 2016 z <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
- 40) Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*. doi: 10.1177/10944281014100
- 41) Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993) Employee and supervisor ratings on motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in factory setting. *Journal of applied Social Psychology*, 23, 1789- 1805.
- 42) Imam, S. S. (2007). Sherer et a. Genral Self-Efficacy Scale: Dimensionality, internalconsistency, and temporal stability. *Findings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference*. Získáno 29. března z <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/COG664.pdf>
- 43) Indráková, M. (2011). *Rozdíly mezi českými a americkými studenty ve vnímání času v souvislosti s teorií vnímané vlastní účinnosti* (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 44) International Coach Federation (2016). *2016 ICF Global Coaching Study*. Získáno 18. března 2017 z International Coach Federation website: <https://www.coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=3936>
- 45) Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, *Československá psychologie*, 5, 385-398. Získáno 8. prosince 2016 z: <http://cspych.psu.cas.cz/index2.html>
- 46) Judge, T. A., Bono, J. E., Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel psychology*, 56, 303-331.

- 47) Juliette Stebbings, Ian M. Taylor, and Christopher M. Spray (2011). Antecedents of Perceived Coach Autonomy Supportive and Controlling Behaviors: Coach Psychological Need Satisfaction and Well-Being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 255-272
- 48) Kasser, T., Ryan, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1996 (4). doi:10.1177/0146167296223006
- 49) Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.
- 50) Katzell, R. A., & Thompson, D. E. (1990) Work Motivation: Theory and practise. *American Psychologist*, 45, 144-153.
- 51) Knee, C., Patrick, H., Vietor, N., Nanayakkara, A., Neighbors, C., Porter, B., Rodriguez, L., ... & Williams, G. (2002). Self-Determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 335-360.
- 52) Kohoutek, R. (2016). *Pojem self-efficacy* (angl.). Získáno 15. prosince 2016 z <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-efficacy-angl-1>
- 53) Krívohlavý, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada
- 54) Krívohlavý, J., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Získáno 10. října 2016 z <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
- 55) Kupčíková, A. (2010). *Vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) ve „vynořující se“ dospělosti*. Nепublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita
- 56) Lee, C., Bobko, P. (1994) Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3). 364-369.
- 57) Leonard-Cross, E. (2010). Developmental coaching: Business benefit – fact or fad? An evaluative study to explore the impact of coaching in the workplace. *International Coaching Psychology Review*, 5(1)
- 58) Luszczynska, A., Scholz, U., Schwarzer, R. (2005) The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- 59) Miková, V. (2014) *Vlastní účinnost a školní prospěch u dětí mladšího školního věku*. Nепublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 60) Mlčák, Z. (2004). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- 61) Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování* (3.vyd.). Praha: Triton.
- 62) Overview of self-determination theory. (2016) *Theory*. Získáno z <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/> (nedat.)
- 63) Palmer, S. & Vieira, A. V. (2012). The Coaching Skills Self-Efficacy Scale (CSSES): A validation study among a Portuguese sample. *ResearchGate*, 8 (1)
- 64) Passmore J., & Fillery-Travis A. (2011). A critical review of executive coaching research:
- 65) Pelletier, L. G., Se'guin-Le'vesque, C., & Legault, L. (2002). *Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behavior*. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196
- 66) Poepfel, M. A. (2011). *The impact of an online evidence-based coaching program on goal striving, subjective well-being, and level of hope* (Dizertační práce). Minneapolis, MN. Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences.
- 67) Redmond, B. (nedat). *Work attitudes and job motivation: Self-Efficacy and social cognitive theories*. Získáno 2. prosince 2016 z <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/7.+Self-Efficacy+and+Social+Cognitive+Theories>
- 68) Riggio, H. R. & Desroches, S. J. (2006). *Maternal Employment: Relations With Young Adult's Work and Family Expectations and Self-efficacy*. *American Behavioral Scientist*, 49, 10. Získáno 9. listopadu 2016 z <http://journals.sagepub.com/toc/absb/49/10>
- 69) Riggio, H.R., & Desrochers, S. (2006). Maternal employment: Relations with young adults, work and family expectations and self-efficacy. *American Behavioral Scientist*, 49, 1328-1353.
- 70) Rocchi, M., Pelletier, L., & Couture, L. (2013). Determinants of Coach Motivation and Autonomy Supportive Coaching Behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 852 – 859. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.07.002
- 71) Rossinski, P. (2009). *Koučování v multikulturním prostředí*. Praha: Management Press.
- 72) Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- 73) Sahranavard, M., Hassan, S. A., Elias, H., Abdullah, M. C. (2012). The Comparison of Iranian School Children Performance in Self-concept, Self-efficacy, Self-esteem and Anxiety. *Life Science Journal*, 9(4), 1046-1052. Získáno 5. prosince 2016 z

http://www.academia.edu/2826365/The_Comparison_of_Iranian_School_Children_Performance_in_Self-concept_Self-efficacy_Self-esteem_and_Anxiety

- 74) Segers, J., Vloeberghs, D. & Heinderickx, E. (2011). Structuring and Understanding the Coaching Industry: The Coaching Cube. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 204–221.
- 75) Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- 76) Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational & Psychological Measurement*, 66, 1047-1063.
- 77) Scholz, U., Dörmann, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242–25. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- 78) Schwarzer, R., Mueler, J., Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet. Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161. Získáno 5. listopadu 2016 z https://www.researchgate.net/publication/247496776_Assessment_of_perceived_general_self-efficacy_on_the_Internet_Data_collection_in_cyberspace
- 79) Silvia, P. (2003). Self-efficacy and interest: Experimental studies of optimal incompetence. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 237-249. doi:10.1016/S0001-8791(02)00013-1
- 80) Singh, T., Bhardwaj, G., & Bhardwaj, V. (2009). Effect of self-efficacy on the performance of athletes. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*, 2, 110-114. Získáno 5. listopadu 2016 z <http://oaji.net/journal-archive-stats.html?number=1380&year=&issue=2175>
- 81) Spence, G. B., Cavanagh, M. J., & Grant, A. M. (2008). The integration of mindfulness training and health coaching: An exploratory study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1, 145–163.
- 82) Stajkovic, A. & Luthans, F. (2002). *Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice*. Získáno 11. dubna 2017 z https://www.researchgate.net/publication/258995495_Social_cognitive_theory_and_self-efficacy_Implications_for_motivation_theory_and_practice

- 83) Steers, R. M., & Porter, L. W. (1987). *Motivation and work behavior* (4.vyd.). New York: McGraw-Hill.
- 84) Stelter, R., & Law, H. (2010). Coaching – narrative-collaborative practice. *International Coaching Psychology Review* 5(2)
- 85) Suchý, J. & Náhlovský, P. (2007). *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada Publishing/
- 86) Sweet, S. N., Fortier, M. S., Strachan, S. M., & Blanchard C. M., (2012). Testing and Integrating Self-Determination Theory and Self-Efficacy Theory in a Physical Activity Context. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 53(4), 319–327
- 87) Šmahaj, J., & Cakirpaloglu P. (2015): *Význam motivace v pojetí osobnosti. Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 88) Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *African Journal of Chemical Education*, 3 (1), 3-28. Získáno 1. ledna 2017 z <http://www.ajol.info/index.php/ajce/article/view/84850>
- 89) Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. (2013a). Does coaching work? A meta analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, (ahead-of-print), 1-18
- 90) Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. (2013b). Does Coaching Work? - A Meta-analysis on the Effects of Coaching on Individual Level Outcomes in an Organizational Context. *A summary for the International Coach Federation*, 2-3
- 91) Tsorbatzoudis, H., Daroglou, G., Zahariadis, P., & Grouios, G. (2003) Examination of coaches' self-efficacy: preliminary analysis of the coaching efficacy scale. *Department of Physical Education and Sport Science Aristotelian University of Thessaloniki, Greece*. doi:10.2466/pms.2003.97.3f.1297
- 92) Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive Coaching: An Outcome Study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(2), 94–106
- 93) Whitmore, J. (2004). *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování* (3. vyd). Praha: Management Press.
- 94) Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384. Získáno 6. září 2016 z

file:///C:/Users/marce/Desktop/BP/liiteratura%20self-
fficacy/Wood%20Bandura%20AMR%201989.pdf

Přílohy

Příloha 1: Zadání bakalářské práce

Příloha 2: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské práce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Pracovní motivace a self-efficacy koučů

Autor práce: Ing. Marcela Vanišová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, PhD.

Počet stran a znaků: 99/177 071

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 94

Abstrakt:

Koučink je v dnešní době velmi populárním rozvojovým nástrojem, který pomáhá mimo jiné zvyšovat self-efficacy koučovaných. O tom, jaká je však motivace a self-efficacy koučů samotných, se ví jen velmi málo. V rámci této práce jsme tedy zkoumali, jaká je struktura pracovní motivace koučů, zda dosahují spíše pozitivního sebedeterminačního profilu a zda se tento zvyšuje s jejich rostoucí praxí a akreditací. Zkoumána byla rovněž výše obecného self-efficacy, genderové rozdíly co se self-efficacy týče, fakt, zda je self-efficacy vyšší u zkušenějších koučů a souvislost obecného self-efficacy s pracovním sebedeterminačním indexem. Teoretické ukotvení této práce můžeme spatřovat v teorii sebedeterminace a self-efficacy. Výběrovým souborem byli čeští a slovenští kouči působící na území České republiky, kteří absolvovali koučinkový kurz. Prováděli jsme kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření v elektronické podobě. Z výsledků výzkumu je patrné, že kouči mají kladný pracovní sebedeterminační profil a relativně vysoké obecné self-efficacy. V rámci testování hypotéz vyšla statistická signifikance pouze v případě tvrzení, že zkušenější kouči mají vyšší obecné self-efficacy než kouči méně zkušení.

Klíčová slova: pracovní motivace, teorie sebedeterminace, self-efficacy, koučink, koučové

ABSTRACT OF THESIS

Title: Coaches' work motivation and self-efficacy

Author: Ing. Marcela Vanišová

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, PhD.

Number of pages and characters: 99/177 071

Number of appendices: 3

Number of references: 94

Abstract:

Coaching is nowadays a very popular development tool, which helps, among other things, raise the self-efficacy of the coachees. Little do we know about the motivation and the self-efficacy of the coaches themselves, though. In the present work, we were analysing the coaches' work motivation structure, aiming to determine if they tend to have a positive self-determination profile and if this gets higher with their practice and accreditation. The topic that was studied too, was the general self-efficacy, gender differences within the self-efficacy, and a question if self-efficacy is higher in more experienced coaches. Exploration of the relation of the general self-efficacy with the work selfdetermination index was on the agenda too. The theory basis the present work is to be found in is the theory of self-determination and self-efficacy. The sample were Czech and Slovak coaches coaching in the Czech Republic, which have finished a coaching course. We carried out a quantitative electronic questionnaire research. The survey results show the positive work self-determination profile of the coaches and their relatively high self-efficacy score. When it comes to hypotheses testing, the statistic significancy was valid in case of the following statement only: the more experienced the coaches, the higher their self-efficacy.

Key words: work motivation, self-determination theory, self-efficacy, coaching, coaches

Příloha 3: Dotazník k bakalářské práci na téma Pracovní motivace a self-efficacy koučů

Dobrý den,

na následujících stránkách naleznete 3 dotazníky týkající se pracovní motivace a self-efficacy a jeden sociodemografický dotazník. Jedná se o anonymní sběr dat a na otázky neexistují správné ani špatné odpovědi, odpovídejte tedy, prosím, co nejupřímněji. Sběr dat bude probíhat do 29.5. 2017 včetně.

Dotazníky by Vám neměly zabrat více než pár minut a za jejich vyplnění Vám předem mnohokrát děkuji!

Marcela Vanišová

Studentka Psychologie

FF Univerzita Palackého v Olomouci

1) Prosím u každého výroku zaznamenejte, nakolik jednotlivá tvrzení skutečně odpovídají tomu, jak jste angažovaný v koučování. Svou odpověď zaznamenejte na níže uvedeném škále.

<i>Vůbec neodpovídá</i>	<i>Částečně odpovídá</i>	<i>Částečně neodpovídá</i>	<i>Zcela odpovídá</i>		
1	2	3	4	5	7

Proč děláte koučink?

1. Protože se jedná o typ práce, kterou jsem si zvolil/a, abych dosáhl/a určitého životního stylu.
2. Z důvodu výhod, které mi poskytuje.
3. Na tuto otázku se ptám i sám/a sebe. Pravděpodobně proto, že nejsem schopen/a vykonávat tak důležité úkoly spojené s touto prací.
4. Protože mi dělá radost, když se učím novým věcem.
5. Protože se stala nedílnou součástí toho, kým jsem.
6. Protože chci v této práci být úspěšný/á. Velmi bych se styděla, kdyby tomu tak nebylo.
7. Protože jsem si zvolil/a tuto práci k dosažení mých kariérních cílů.
8. Z důvodu zkušeností, které získávám ze zajímavých výzev.
9. Protože je to můj zdroj příjmů. Protože si takto vydělávám na živobytí.

10. Protože je to součástí rozhodnutí, jak budu žít svůj život.
11. Protože chci být v této práci dobrý/á, jinak bych byl/a velmi zklamaný/á.
12. Nevím proč, mám také tak nereálné pracovní podmínky.
13. Protože chci být v životě „vítěz“.
14. Protože je to ten typ práce/zaměstnání, který jsem si vybral/a k dosažení konkrétního důležitého cíle/plánu.
15. Z důvodu uspokojení z toho, když jsem úspěšný/á ve vykonávání obtížných úkolů.
16. Protože je to práce, která mi poskytuje zajištění.
17. Nevím, moc se od nás očekává.
18. Protože je tato práce součástí mého života.

2) Při dalším vyplňování posud'te, do jaké míry výroky odpovídají a použijte, prosím, následující škálu:

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, mohu vždy zvládat i nesnadné problémy.
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho chci.
3. Je pro mě poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím.
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.
5. Plně si důvěřuji, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.
7. Když se dostanu do obtíží, umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.
8. Když stojím před určitým problémem, napadá mne hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.
11. Principy a metody koučinku aplikuji také sám na sobě / sám sebe koučuji.
12. Čím déle koučuji, tím více aplikuji principy a metody koučinku sám na sobě /tím více sám sebe koučuji.

3) Sociodemografická data

1. Pohlaví:

Muž

Žena

2. Věk:.....

3. Národnost:

Česká

Slovenská

Jiná

4. Máte vysokoškolské vzdělání?

Ano

Ne

Ano->

4a) Jaké je Vaše vysokoškolské vzdělání?

Jednooborová psychologie

4b) -> Uved'te, prosím, stupeň Vašeho vzdělání: Bakalářské/Magisterské/Doktorské)

Jiné příbuzné humanitní (andragogika, pedagogika, sociální práce, ...)

Ekonomie/ management

Technické

Přírodovědné

Jiné -> uved'te, prosím, jaké.

5. Absolvoval/a jsem koučovací kurz:

Ano

Ne

Ano- >

5a) Je kurz je akreditovaný? (od Mezinárodní federace koučů (ICF) /České asociace koučů (ČAKO)/ Evropské rady pro koučink a mentoring (EMCC), Slovenské asociácie koučov (SAKO)

Ano

Ne

Ano->

5b) Máte Vy sám/sama akreditaci? (ICF/ČAKO/EMCC/SAKO)?

Ano

Ne

6. Počet odkoučovaných hodin:

0-100 hodin

101- 400 hodin

401- 750 hodin

751-1500 hodin

1501- 2500 hodin

Více než 2500 hodin

7. Počet odkoučovaných hodin za posledních 12 měsíců:

V posledním roce aktivně nekoučuji

1-100 hodin

101- 400 hodin

401- 750 hodin

Více než 750 hodin

8. Je koučování Vaší hlavní pracovní náplní?

Ano

Ne

9. Koučuji převážně:

Life koučink

Business koučink

Obojí

Jiné- doplňte:

10. Vycházíte při koučování převážně z určitého konkrétního přístupu (např. systemika, mindfulness, atd.)?

Ne, přístupy kombinuji

Ano-> uveďte, prosím, z jakého

11. Jsem:

Interní kouč

Externí kouč

Interní i externí kouč

Manažer jako kouč

Nic z uvedeného

12. Průměrná cena Vašeho běžného hodinového koučovacího sezení je:

0-500 Kč

501-1000 Kč

1001-1500 Kč

1501-2000 Kč

2001-3000 Kč

3001-4000 Kč

4001- 5000 Kč

5001- 6500 Kč

6501-8000 Kč

Více než 8000 Kč

Prostor pro Vaše poznámky, připomínky, reakce:

Děkuji Vám za Váš čas a přeji krásný den! Marcela