

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

**DOKTORSKÉ STUDIUM
KOMBINOVANÉ
2015 - 2021**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Oswald Schorm

**Koučování jako nástroj edukace managementu
v podnikovém prostředí**

Praha 2021

Školitel disertační práce
doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS / DOCTORAL

PART - TIME / FULL -TIME STUDIES

2011 - 2014

DISSERTATION THESIS

Oswald Schorm

Coaching as a tool for management education in the
corporate environment

Prague 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce Koučování jako nástroj edukace managementu v podnikovém prostředí je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 30. 11. 2021 *Oswald Schorm*



Poděkování

Rád bych poděkoval doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi, DrSc. za důležitou podporu při zpracování této práce, za jeho odborné podněty a trpělivost.

Anotace

Disertační práce se zabývá koučinkem a jeho místem ve vzdělávání v podnikovém prostředí. Rozebírá možnosti vzdělávání útvaru lidských zdrojů a zabývá se vymezením oproti jiným formám rozvoje a vzdělávání. Popisuje východiska a charakteristické znaky koučinku. Popisuje také aplikaci ke koučinku z hlediska Gestalt teorie, teorie Transakční analýzy a NLP. Na závěr jsou probírány potřebné kompetence a andragogické souvislosti.

Klíčové pojmy

gestalt; kouč; koučink; koučovaný; management; manažerské dovednosti; vzdělávání; modely koučinku; neurolingvistické programování; transakční analýza;

Annotation

The dissertation deals with coaching and its place in education in the corporate environment. It analyses the possibilities of training for the human resources department and discusses its definition in relation to other forms of development and training. It describes the background and characteristics of coaching. It also describes the application to coaching in terms of Gestalt theory, Transactional Analysis theory and NLP. Finally, the necessary competencies and andragogical context are discussed.

Key words

coach; coachee; coaching; coaching models; education; gestalt; management; managerial competencies; neurolinguistic programming; transactional analysis;

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 POSTAVENÍ KOUČOVÁNÍ V PROCESU ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ PODNIKU	12
1.1 Lidské zdroje v organizaci	12
1.2 Nástroje rozvoje zaměstnance	14
1.3 HR a vzdělávání	16
1.4 Vzdělávání v organizaci	16
1.5 Vzdělávání v podniku dle místa.....	20
2 MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI, KOMUNIKACE A LEADERSHIP	24
2.1 Manažer koučem.....	24
2.2 Osobnost manažera.....	26
2.3 Koučování na kompetence.....	27
2.4 Situační vedení	29
3 KOUČOVÁNÍ A JINÉ EDUKAČNÍ PROCESY	31
3.1 Edukace	31
3.2 Koučovací proces.....	33
3.3 Poradenství	34
3.4 Mentorink	36
3.5 Tutorink	39
3.6 Psychoterapie	40
3.7 Koučink	42
3.8 Shrnutí	43
4 VÝCHODISKA PROCESU KOUČOVÁNÍ.....	45
4.1 Vymezení pojmu	45
4.2 Koučovací postup.....	48
4.3 Dílčí faktory	50

4.4 Otázky	52
4.5 Požadavky na koučovaného	54
4.6 Překážky koučování v organizaci a hranice kouče.....	55
5 KOUČOVACÍ ŠKOLY A MODELY	57
5.1 Eklektický model	57
5.2 Inner Game	58
5.3 GROW model.....	59
5.4 T-GROW	60
5.5 ACHIEVE model.....	60
5.6 ABCDEF model.....	61
5.7 RAFAEL – konverzační model	62
5.8 ADAPT	63
5.9 PRACTICE model	64
5.10 Řešení problémů.....	65
5.11 OSKAR – koučink zaměřený na řešení	65
6 NEUROLINGVISTICKÉ PROGRAMOVÁNÍ	67
7 TRANSAKČNÍ ANALÝZA (TA)	70
7.1 Egostavy	71
7.2 Komunikační transakce	72
7.3 Kontraktování	73
7.4 Pochvala v TA	75
8 GESTALT PŘÍSTUP V KOUČOVÁNÍ.....	78
8.1 Koncepty Gestalt přístupu	79
8.2 PAIR model	82
9 KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE KOUČE	84
9.1 Aktivní naslouchání	86
9.2 Kladení otázek	87

9.3 Nastavení cílů	88
9.4 Kvalifikace kouče	90
10 Měření efektivity koučování	91
10.1 Evaluace – zpětná vazba	91
10.2 Měření výsledků vzdělávání na základě Kirkpatrickova modelu.....	93
11 ANDRAGOGICKÉ KONSEKVENCE KOUČOVÁNÍ.....	97
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	100
SEZNAM ZKRATEK.....	108
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK	109

ÚVOD

S koučováním jsem se v České republice setkal v roce 2006 díky mezinárodní koučce paní Marilyn Atkinson, která zde učila výcvikový program Art and Science of Coaching certifikovaný ICF. Následně jsem se začal zajímat o základy NLP. Prošel jsem výcvikem v NLP pod certifikací Devon School of NLP. Několik roků jsem mj. působil jako výcvikový kouč při přípravě dalších koučů. Koučování má mnoho vrstev a pro mě osobně je to zajímavý rozměr osobního přístupu ke konkrétním koučovaným. Pracuje převážně s popisem přítomnosti a orientací do budoucnosti. Koučink se odlišuje se od psychoterapie a mentorinku a má své specifické postupy. Domnívám se, že pro koučování jsou důležité i další vlivy psychologických teorií osobnosti a z nich odvozených k přístupů pro práci s lidmi. Především teorie Transakční analýzy a Gestalt přístupu.

Práce se zabývá popisem a pozicí koučování v rámci andragogiky. Koučování vnímáme jako jeden z prostředků vzdělávání dospělých a jako součást řízených HR procesů v organizacích. Nejednotnost přístupu ke koučování nás vede ujasnění si pojmu, metodiky a pozice vzhledem k ostatním metodám.

Cílem práce je také zpřehlednit pojem koučování v návaznosti na některé další možné přístupy v rámci učení formou koučinku. V koučování je skryt vysoký potenciál pro rozvoj lidských zdrojů. Jde o rozšíření repertoáru možných forem vzdělávání.

V první kapitole popisujeme místo koučování v procesu řízení vzdělávání podniku při rozvoji zaměstnanců. V druhé kapitole se zabýváme potřebnými manažerskými kompetencemi pro efektivní vedení zaměstnanců. Ve třetí srovnáváme koučování oproti jiným podporujícím způsobům rozvoje osob. Ve čtvrté kapitole se soustředíme na vybraná východiska koučování jako takového a na to, v čem je koučování zcela specifické. V páté kapitole se zaměřujeme na různé modely koučovacího procesu, které umožňují různým způsobem systematicky postupovat v procesu koučinku. Kapitola šestá, sedmá a osmá

představují tři různá pojetí koučování z hlediska teoretických směrů a škol. Aby se zájemce stal kvalitním koučem, je třeba trénovat potřebné kompetence, které pomáhají profesionálně koučovat. V předposlední kapitole se zabýváme měřením efektivity. Organizace totiž investují velké finanční částky do koučování, je tedy vhodné, aby měly představu o návratnosti. Koučink je důležité andragogické téma, jakožto zvláštní nástroj podpory učení se z vlastních zdrojů a s přibíráním inspirace zvnějšku.

Teoretická část

1 POSTAVENÍ KOUČOVÁNÍ V PROCESU ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ PODNIKU

1.1 Lidské zdroje v organizaci

Efektivní řízení spočívá ve správném využívání zdrojů organizace. Funkční organizace propojují a koordinují dostupné zdroje za účelem dosahování svých cílů. V dovednosti řídit efektivní využívání zdrojů, spočívá důležitá úloha managementu. Zdroje jsou základní předpoklady pro realizaci výsledků, produkce dané organizace. Z hlediska ekonomiky organizace a její efektivity můžeme zdroje rozdělit na:

- materiální
- finanční
- informační
- lidské

Technický systém organizace (podniku) tj. budovy, stroje, produkty a zařízení, vyvábí daný kontext materiálních zdrojů. Finanční zdroje řeší „zdraví“ podniku v oblasti aktivního a pasivního kapitálu. Informační zdroje se zabývají prací s daty a jejich efektivním tokem napříč organizací. Vedle provozních informací záleží také na informacích ve formě znalostí a využitelného potřebného vzdělání. Hybatelem procesů v nakládání se všemi zdroji jsou lidé – lidské zdroje. Využívání materiálních zdrojů, finančních, informačních propojují lidské zdroje. Lidské zdroje pracují s intelektuálním a osobnostním kapitálem v dané organizaci. Mají zásadní význam pro řídicí a výkonnou činnost, proto je „personální práce, zejména v podobě odpovídající koncepci tzv. řízení lidských zdrojů, jádrem a nejdůležitější oblastí celého řízení organizace“. (Koubek, 2009, s. 13)

Nastavené cíle jsou dosažitelné využitím potřebných zdrojů. Vedení organizace řídí využívání zdrojů pro své cíle. Manažment HR útvaru se zaměřuje na podporu a dosahování cílů firmy řízenou prací se zaměstnanci. Přístup k řízení lidských zdrojů prochází různými etapami. Bělohlávek, Košťan, Šuleř (2001, s. 358) popisují 3 etapy:

1. byrokratický přístup – operativně administrativní řešení problémů
2. operativní přístup – období změn po roce 1990 v ČR
3. strategický přístup – dlouhodobé plánování aktivit na základě odhadu a plánu potřeb organizace se dlouhodobě plánují personální potřeb a záměry

Z hlediska koučování v organizaci je úkolem HR zařadit koučování do dlouhodobé strategie podniku a zároveň operativně reagovat na aktuální potřeby týmů a jednotlivců.

Úloha HR – tradiční přístup v personalistice se zabýval tvorbou organizační struktury a systémem řízení pracovníků. Personalista zajišťoval administrativně pořizování pracovníků, tj. nábor, jejich odměňování, pracovní smlouvy, příp. benefity či odchody zaměstnanců.

Moderní přístup je flexibilnější, organizace se musí přizpůsobit současné globální situaci na trhu, požadavkem je rychlé reagování a orientace na zákazníky. Pro HR to znamená odlišné myšlení a proměnu úlohy personalistů. Na jedné straně je velmi důležité shánět potřebné pracovníky a dávat jim patřičnou administrativní podporu spolu s prosazováním firemních směrnic a firemních hodnot. Na straně druhé je třeba rozvíjet zaměstnance a připravovat je na měnící se požadavky tržního prostředí. Tlak konkurence, požadavky pracovníků, nároky na neustálou adaptaci vede ke změnám náplně práce ŘLZ.

Agendy HR – personální útvary jsou vnitřně členěny podle velikosti firmy, na různé agendy oblast odměňování, zaměstnávání, pracovních vztahů, personálního plánování, styk s veřejností, bezpečnost práce, zdravotní péče, administrativa, celková péče o pracovníky, personální informační systém a profesní rozvoj. (Kalnický, 2019, s. 58) Ze všech těchto agend je pro koučování

nejdůležitější agenda profesního rozvoje. Ten probíhá samozřejmě v kontextu celého systému.

Personální cíle – personalisté naplňují své poslání plněním zadaných úkolů. (Werther, Davis, 1992) uvádějí čtyři obecně platné cíle, které uvádíme níže.

Společenský cíl – odpovědnost ke společnosti se vytváří dodržováním zákonů, vztahy mezi vedením a odbory s dopady zaměstnanosti.

Organizační cíl – služba dané organizaci ke zvýšení efektivity, výběr zaměstnanců, plánování v personální oblasti, systém hodnocení výkonu, umístování pracovníků, kontrolní činnost, výcvik a zaškolování.

Funkční cíl – podpora jednotlivým útvarům organizace na základě jejich požadavků a požadavků organizace (hodnocení, umístování zaměstnanců, kontrolní činnosti).

Osobní cíl – podpora pracovníků, aby mohli dosahovat svých osobních cílů v rámci přínosů pro organizaci. Cílem je udržet, motivovat a rozvíjet profesní a osobní spokojenost s cílem omezení fluktuace a zároveň růst flexibility v podmínkách konkurence (hodnocení, výcvik, školení, odměňování, karierní a rozvojový plán) Oddělení HR zabezpečuje řadu plánů úměrně v návaznosti na vlastní agendu. Co se týče profesního rozvoje má, HR za úkol zaškolit a pomoci v adaptaci novým pracovníkům a zároveň rozvíjet stávající pracovníky z vnitřních lidských zdrojů.

1.2 Nástroje rozvoje zaměstnance

Klíčové oblasti v rozvoji pracovníků jsou:

- pojmenované kompetence
- nastavené možnosti vzdělávání
- systém hodnocení a efektivity

Důležitý je systémový pohled na synergii všech oblastí. Vzdáleně jde o podobný mentální model jako u koučování. Východiskem je znát potřebu organizace a požadavky pracovního místa včetně stávajících dovedností a znalostí pracovníka. To znamená umět popsat reálný stav a míru potřeby

zlepšení. Plánované vzdělávání by mělo vést k dosažení požadovaných cílů. Výsledek je pak třeba zhodnotit nějakým vhodným nástrojem (certifikát, praktická zkouška, hodnocení nadřízených).

Armstrong (2007, s. 461) dělí firemní vzdělávání na 4 základní typy:

- instrumentální vzdělávání, které předpokládá dosažení základní úrovně výkonu, cílem je zlepšení vykonávání určitého druhu práce,
- kognitivní vzdělávání, které má zlepšit úroveň znalostí a také celkové pochopení souvislostí,
- emoční vzdělávání, jehož cílem je formování postojů a vztahů k práci i druhým lidem,
- sebereflekující vzdělávání, které má napomáhat formování nových vzorců vnímání, jednání a myšlení.

Koučování je možné použít ve všech těchto typech – k nácviku a zpětné vazbě podporujícím způsobem vést k motivovanému zvládnutí výkonu, podporou přemýšlení o širším rámci problému, k podpoře motivace a nastavení pozitivního vztahu k naplnění potřeb firmy i osobních. Sebereflexe je součástí koučinku v případě uvažování o ekologii cíle a vlastních možnostech. Pozitivní psychologie vede ve vzdělávání k naději a vidění možných cest k sebe zlepšení a k řešení problémů. Koučink je dovednost pomáhat druhým lidem uskutečňovat osobní změnu na úrovni pozitivních změn chování, myšlení, vztahově emoční a sebezpoznávání.

Tomuto rozdělení vzdělávání volně odpovídají typy koučování:

- dovednostní koučování – zaměřen na naučitelné zlepšení,
 - výkonnostní koučování – pochopení souvislostí a zvýšení efektivity
 - rozvojový koučink – rozvíjení osobnostního potenciálu
 - transformační koučink – „Cílem systemického transformačního koučování je pomoci klientům změnit způsob, jakým o svých problémech přemýšlejí a cítí, takovým způsobem, aby se u nich vytvořil „řetězový efekt“, který se projeví v širší organizaci a větším systému v reakci na jejich koučovací zkušenost“.
- (Hawkins, Smith, 2006, s. 31)

1.3 HR a vzdělávání

Na podnikové vzdělávání můžeme pohlížet v kontextu různých typů rozvojových programů (Tureckiová, 2004, s. 97)

- organizační program – zapojuje lidi do procesu řízení, při vytváření a řízení firemní kultury, která podporuje vzdělávání a sdílení znalostí. Přitom vychází firemní strategie.
- plánovací program – je výsledkem strategie řízení lidských zdrojů a jeho hlavní součástí je určení jaké lidské zdroje bude firma v budoucnosti vyhledat, včetně kariérních plánů
- systémové programy – jsou zaměřeny na dosažení změn v myšlení prožívání a chování pracovníků nejen v reakci na přítomné požadavky ale také v pohledu do budoucnosti v rámci udržení konkurenceschopnosti firmy
- programy péče o zaměstnance – motivační a udržovací programy, sociální politika podniku – přispívají naplnění potřeb a jistot zaměstnanců
- vztahové programy – vlastnosti na typ firemní kultury se zabývají způsoby řešení konfliktů a příp. vztahových problémů v organizaci

U všech těchto typů programů můžeme použít a) koučovací přístup z hlediska situačního vedení pracovníků, b) koučování jakožto řízený proces vedený koučem s potřebnými kompetencemi. Klíčové je nastavení kontraktu zadavatelem a motivace koučovaného.

V oblasti koučování ve firemním prostředí hraje důležitou roli podpora personálního oddělení. Pro přehled je vhodné utřídit a zařadit koučování do kontextu náplně práce oddělení lidských zdrojů. Cílem řízení lidských zdrojů je být funkční součástí organizace a podpořit to, co všechny ostatní zdroje propojuje.

1.4 Vzdělávání v organizaci

Mužík (2008) poukazuje na to, že podnikové vzdělávání je zaměřeno na rozvoj schopností a pracovního potenciálu ve všech kategoriích zaměstnanců. „vytváří předpoklady pro osvojení nových znalostí, formování dovedností a vznik nových pracovních návyků. Znalosti dávají odpověď na otázku co dělat, a dají se naučit. Dovednosti odpovídají na otázku, jak to dělat, a dají se natrénovat.

Návyky lze vytvořit propojením znalostí a dovedností a opakováním profesních činností a pracovních postupů.“ (Mužík, 2008, s. 86) Rozvoj pracovníků pomocí vzdělávání je navázán na řízení kariéry. Zároveň se kariéra odvíjí od způsobu hodnocení a na to je navázáno odměňování.

„Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků je dobře organizované systematické vzdělávání. Je to neustále se opakující cyklus, který vychází ze zásad politiky vzdělávání, sledující cíle strategie vzdělávání“ (Koubek, 2007, s. 259).

Při tvorbě vzdělávacího plánu je třeba znát správné metoda a mít možnost si z nich vybrat. „Vzdělávací metody chápeme jako prostředek, který vede člověka k určitému cíli a činí vzdělávací proces efektivní“ (Mužík, 1998, s. 149). J. Mužík (1999) dělí metody podnikového vzdělávání podle povahy činnosti na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Koubek (2009, s. 267–269) dělí metody podle místa, kde vzdělávání probíhá:

Tab.1 Metody vzdělávání podle místa

On the job	Off the job
<ul style="list-style-type: none"> • instruktáž při výkonu práce 	<ul style="list-style-type: none"> • přednáška
<ul style="list-style-type: none"> • konzultace 	<ul style="list-style-type: none"> • seminář diskusím
<ul style="list-style-type: none"> • asistování – patronát 	<ul style="list-style-type: none"> • názorné vyučování
<ul style="list-style-type: none"> • pověření úkolem 	<ul style="list-style-type: none"> • případové studie
<ul style="list-style-type: none"> • rotace práce 	<ul style="list-style-type: none"> • workshop
<ul style="list-style-type: none"> • pracovní porady 	<ul style="list-style-type: none"> • brainstorming
<ul style="list-style-type: none"> • mentorink 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace
<ul style="list-style-type: none"> • koučink 	<ul style="list-style-type: none"> • assessment centre /development centre
	<ul style="list-style-type: none"> • outdoorové aktivity
	<ul style="list-style-type: none"> • hraní rolí

Koubek (2009, s. 267–269)

Brodský (2009, s. 101-103) uvádí metody na rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště:

- učení se akcí
- instruktáž při práci
- pověření úkolem
- studium odborné literatury
- e-learning online, offline
- projekty

„Coaching představuje – na rozdíl od spíše jednorázové instruktáže – dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek i pravidelnou kontrolu výkonu pracovníka nadřízeným či vzdělavatelem. Jde vlastně o soustavné podněcování a směřování vzdělávaného k žádoucímu výkonu práce a k vlastní iniciativě, přičemž se bere v úvahu jeho individualita" (Koubek, 2009, s. 267). Zde je možné metodu koučinku vnímat jako způsob práce školitele na základě zpětné vazby, průběžné kontroly a směřování k cíli. Instruování, vysvětlování a sdělování však popírá základní principy koučinku. Kdyby proces probíhal metodou kladení otázek pro hledání a objevování účelného řešení zaškoleného pracovníka, mohli bychom tento způsob práce nazývat koučovacím přístupem, v tomto vymezení však jedná o spíše o mentorink. Pro „on the job training“ se koučování dá použít jako specifický způsob vedení k cíli, rozhodně nejde o instruování.

Metody vzdělávání se liší mírou aktivity posluchačů a tím pádem způsobem zapojení do výuky. Dovedností vedoucího je umět zapojit podřízené a podněcovat je k aktivitě nejen v pracovním procesu, ale i v osobním rozvoji a vzdělávání.

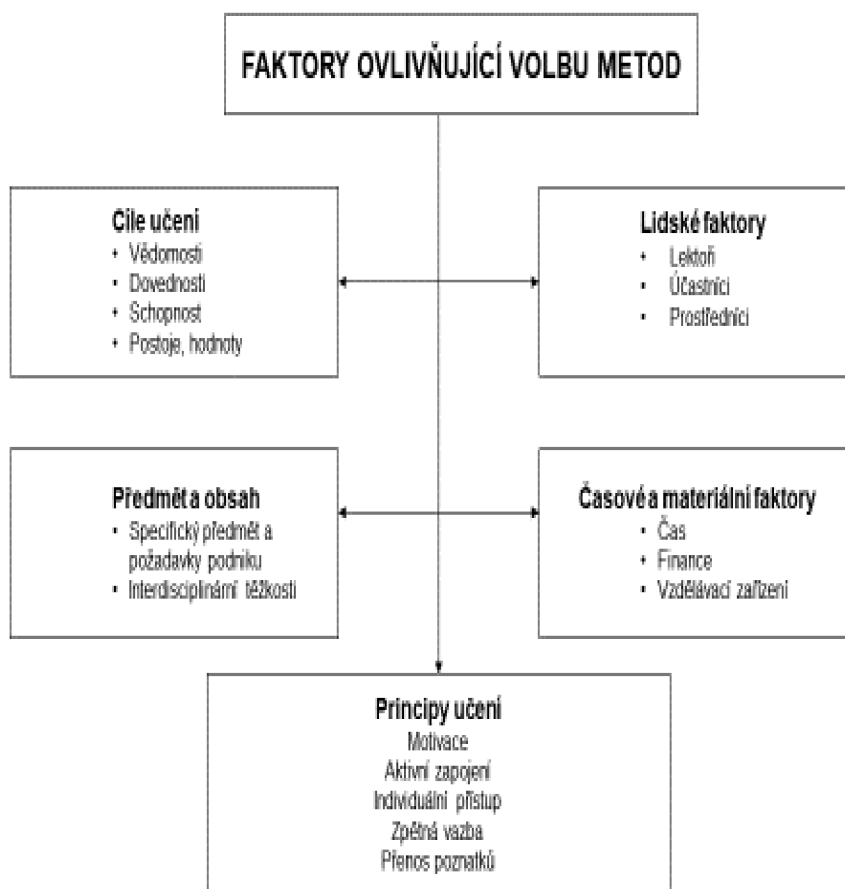
Bláha, Mateiciuc, Kaňáková (2005) třídí vzdělávací metody dle aktivity od pasivních po aktivní:

- přednáška ve skupině
- využití výukových videopořadů a filmů, videopřenosy
- (e-learning)
- skupinová diskuze
- workshop – skupinová práce
- společné projekty
- development centrum (rozvojové programy), assesment centrum

- outdoor training (zpravidla aktivní trénink spolupráce a řešení úkolů mimo firmu, vyžaduje týmovou práci)
- koučování, mentorování, rotace práce (aktivní kontakt, osobní zkušenost, vlastní činnost)

Aktivní přístup manažera – kouče souvisí s jeho proaktivním postojem k druhým, tento přístup k pracovníkům se odráží v úspěšnosti zapamatování. Statistika způsobů vnímání ukazuje, že čtení, naslouchání nebo pozorování má podle křivky zapomínání nízkou úspěšnost. Nejúspěšnější k zapamatování je, když posluchač sám hovoří a koná. K tomu je koučování ideální nástroj, protože podněty plynou ze strany kouče a reakcemi koučovaného dochází k aktivnímu sebeučení a zapamatování.

Obrázek 1: Faktory ovlivňující volbu metod



(Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 112)

Autoři tohoto schématu sice zmiňují koučování mezi výčtem metod vzdělávání na pracovišti, ale dále se mu nevěnují. Nicméně i pro koučování platí tyto obecné faktory: cíl, obsah, lidský faktor, čas, finance a místo, individuální přístup a zpětná vazba.

1.5 Vzdělávání v podniku dle místa

Anglický teoretik managementu M. Armstrong (1999, s. 543-545) rozlišuje tři místa, kde je obvykle možné uskutečnit vzdělávání v organizaci.

1. V podniku, na pracovišti, při výkonu práce – vzdělávání na pracovišti lze realizovat ve vyučování nebo koučování manažery, vedoucími týmů, školiteli, pověřenými mentory. Toto místo poskytuje výhodu reality a bezprostřednosti spojuje v práci rozvíjení odbornosti a praktickou výuku. Uplatnění naučeného přímo v praxi je tak jasné a srozumitelné, učení se realizuje v přirozeném prostředí s konkrétními a potřebnými znalostmi. Nevýhodou je otázka vzdělávací kvalit pověřených osob – realizátorů. Při předávání zkušeností může také docházet k předávání zlovyků. Výhodou a zároveň limitem je právě personální a edukační kvalita poskytovaného vzdělávání. Pověření školitelé potřebují výcvik, jakým způsobem efektivně vzdělávat. Pro měření efektivity výsledku pomáhá jasné nastavení vzdělávacích cílů. Z výukových metod se používá např. názorná ukázka pracovního postupu, mentorování, rotace práce, koučování.

2. Mimo pracoviště – odehrává se často v rámci organizace, ve firemním školícím zařízení či na speciálních kurzech mimo výkon práce. Toto řešení zvyšuje sounáležitost školeného pracovníka s podnikem. Vyškolení lektori mají obvykle již z firmy osvědčenou metodiku efektivnímu osvojení základních dovedností a znalostí. Nevýhodou může být rozdíl mezi školením v chráněném, vstřícném prostředí učebny a realitou pracovního procesu. Užívání teoretických pojmů při výuce se nemusí vždy propojit s konkrétní praxí. Na pracovišti nebo v rámci podniku se často používá instruktáž, pověření úkolem, výukový program na PC, video program, otázky a odpovědi, studium dokumentace a další.

3. Externí pracoviště – vzdělávání mimo podnik obvykle na agenturních kurzech. Výhodou je (při volbě vhodného zaměření kurzu) efektivní způsob školení, strukturovaný výklad a možnost výměny zkušeností často i s pracovníky z jiných organizací. Nevýhodou je někdy přenášení naučeného do praxe. Pokud se rychle neaplikuje, získané dovednosti a znalosti se často zapomínají. Důležité je vybrat z velkého množství katalogových kurzů ten správný, který odpovídá vzdělávacím potřebám organizace a jejich konkrétních pracovníků. Obvykle se přednáší a diskutuje, využívají se případové studie, zadávají se skupinová cvičení, hraní rolí, panelové diskuze, nácvik komunikačních dovedností, outdoorová cvičení, soutěže ve skupině a mezi skupinami a další.

Armstrong zařazuje koučování do metod při výkonu práce, tj. na pracovišti. Koučování je podle něj „metoda založená na vztahu dvou lidí a používá se k rozvoji individuálních dovedností, znalostí a postojů“. (Armstrong, 1999, s. 893)

Koučování dále vymezuje jako neformální způsob, jako součást běžného procesu řízení nebo vedení týmu.

„Tento typ koučování tvoří:

- pomáhání lidem, aby si uvědomili, jak pracují a co se musejí naučit
- kontrolované delegování
- využívání každé situace jako příležitosti k učení se a vzdělávání
- usměrňování v tom, jak žádoucím způsobem vykonávat určité pracovní úkoly, ale vždy takovým způsobem, kdy se spíše pomáhá lidem s učením, než jen abychom je násilně krmili tím, co mají dělat, jak to mají dělat“. (Armstrong, 1999, s. 894)

Koučování ve firmách může využívat všechny způsoby. Obvyklé je koučování v prostorách firmy, výjimečně v prostorách školící agentury nebo mimo firmu v prostorách kouče. Záleží na možnostech a potřebě intimity koučovaného.

Koučování má specifické místo ve vzdělávacích možnostech oddělení lidských zdrojů. Zařazením koučinku do repertoáru vzdělávací metod získává firma nástroj, který může využívat při výkonu práce na pracovišti i mimo pracoviště, nástroj, který na organizační úrovni pomáhá naplňovat cíle firmy a propojovat je s osobními cíli zaměstnanců. Záleží na zadání zadavatele.

U plánování vzdělávání je důležitý systematický postup. Kirkpatrick, Kirkpatrick (2008, s. 3) nabízejí praktické kroky. Každý krok by měl být bedlivě zvážen při plánování a realizaci efektivního školicího programu (koučování).

1. **Určení potřeb** – skloubení potřeb organizace s potřebami účastníků.
2. **Stanovení cílů** – popsání výsledného stavu – požadavky na chování, dovednosti, postoje, znalosti.
3. **Určení obsahu předmětu** – potřeby a obsah určují předmět edukace a nastavují potřebná témata.
4. **Výběr účastníků** – požadavky na školení, povinné/dobrovolné, pro jakou úroveň.
5. **Určení nejvhodnějšího rozvrhu** – optimálně dle potřeb firmy a možností účastníků.
6. **Výběr vhodných zařízení** – pohodlné a praktické prostředí včetně příp. občerstvení.
7. **Výběr vhodných instruktorů** – interní/externí, ujasněná kvalifikace a rozpočet.
8. **Výběr a příprava audiovizuálních pomůcek** – zvážení přínosů a nákladů.
9. **Koordinace programu** – přítomnost a podpora organizátora/samostatnost lektora.
10. **Hodnocení programu** – zpětné vazby, systém hodnocení efektivity.

V podstatě stejné nastavení a postup platí pro koučování. To může být nedílnou součástí nabídky možností rozvoje pracovníků. Koučování patří mezi už zavedené postupy a záleží na oddělení HR, aby se kvalifikovaně rozhodlo, jakým způsobem nabídne, prezentuje a doporučí koučink managementu firmy.

Homan, Miller (2008, s. 15) píší o vytváření koučovacího klimatu ve firmě. Kladou otázku: „Jak moc je vaše organizace otevřená koučování? Které aspekty vaší organizace by mohl koučink ovlivnit pozitivním způsobem?“ V organizacích s koučovacím klimatem je kladen důraz na dialog, rozvoj, učení. Autoři popisují charakteristiky, signály koučovacích firemních postojů. „Lidé jsou vnímání jako schopní. Rozvoj je stejně důležitý jako termíny. Chyby jsou považovány za příležitost k učení. Zpětná vazba je poskytována se zaměřením na budoucnost“. Homan, Miller (2008, s. 17)

Tyto změny souvisí s proměnou firemní kultury a mohou vést ke zlepšení retence schopných zaměstnanců. Udržení a rozvoj zaměstnanců v komunikačně otevřeném prostředí zvyšuje loajalitu. Je úkolem nejen HR podporovat motivaci zaměstnanců vytvářením klimatu, které dává důvod loajalitě. Každá firma potřebuje odpovědné zaměstnance a věrné zaměstnance. „Kultura firmy je souhrn představ, přístupů a hodnot ve firmě všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných". (Pfeifer-Umlaufová, 1993, s. 19) Proto může koučovací klima přispět k orientaci na dialog, hledání pozitivních řešení a fungující zpětné vazbě.

Koučování je považováno za potřebný příspěvek k rozvoji jednotlivce díky pružnému a přizpůsobenému vzdělávání v rychlém a flexibilním čase. Výzvou pro HR je otázka, jak efektivně integrovat koučování do vzdělávacích a rozvojových strategií.

Z hlediska profesního vzdělávání je koučink samostatný způsob firemního vzdělávání. Mužík (2005, s. 37) píše o „hybridním modelu učení“. Vedle koučinku a tradičních kurzů řadí také online kurzy (CBT), kurzy na počítači (WBT), klasické semináře a tréninky včetně sebevzdělávání z tištěných médií. Záleží na rozvojové potřebě zaměstnance, na finanční náročnosti, na systému rozvojové práce se zaměstnanci, na strategii firmy. Jde vlastně o výběr z nabídky široké palety možností v kontextu záměrů a možností organizace.

2 MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI, KOMUNIKACE A LEADERSHIP

2.1 Manažer koučem

Manažer je pozice, která závisí na pozici v organizaci:

- **nižší management** - (liniový) odpovídá za přímé vedení zaměstnanců při denním plnění cílů a úkolů, řeší operativně provozní záležitosti (mistři, vedoucí týmů, vedoucí oddělení...)
- **střední** (middle management) naplňují organizační zadání řízením nižšího managementu, kombinují denní provozní záležitosti s organizačními cíli dané společnosti
- **vrcholový** - (top management) mají odpovědnost za celek organizace nebo jeho hlavní útvary (např. ředitelé divizí, odborní ředitele, generální ředitel, jejich zástupci)

Koučink neřeší primárně klasickou hierarchickou pozici v organizaci, nabízí změnu vztahů s přímým podřízeným / nadřízeným za účelem dosahování výsledků díky koučování. Vedle partnerského vztahu v rovině dospělý – dospělý jde také o vztah k přijetí pracovního úkolu a partnerskou diskusi o řešení úkolů (naplňování cílů). Změnou vztahů dochází ke změně atmosféry v organizaci.

Bartoňková (2010, s. 31) uvádí možné příčiny neúspěchu firemního vzdělávání:

1. „nedostatečné propojení s obchodními potřebami
2. neschopnost rozeznat vhodná řešení, která se nevztahují přímo ke vzdělávání (například odměňování, popis práce)
3. neschopnost připravit prostředí vhodné pro vzdělávání
4. nedostatečná podpora managementu
5. neadekvátní cíle
6. příliš drahé řešení
7. nahlížení na vzdělávání jako na jednorázovou událost
8. přehlížení odpovědnosti účastníků vzdělávacího procesu

9. nedostatečný závazek a zapojení ze strany vedoucích pracovníků

10. neschopnost poskytovat zpětnou vazbu a využívat informace o výsledcích“

Správně nastavený kontrakt kouče a patřičný přístup manažera-kouče dokáže eliminovat většinu těchto barier. Individuální koučink je vlastně opakem těchto kontextuálních barier. Manažer-kouč řeší správné zadání dle potřeb firmy, drží se potřebného tématu s koučovaným, vytvářejí pro svá setkání vhodný prostor, cíle jsou definovány společně s klientem, koučink probíhá opakovaně, odpovědnost je oboustranná, pracuje se s průběžnou zpětnou vazbou a výsledky jsou průběžně vidět přímo na pracovišti.

„Úlohou kouče není dělat všechno možné a dávat za tým všechny góly. Úlohou kouče je pomáhat týmu dosáhnout všech jeho cílů, přimět každého jednotlivce, aby ze sebe vydal to nejlepší a efektivně organizovat členy týmu. Čím více se kouč snaží o to, aby byl nejlepším hráčem, tím více se tým učí nezdravé závislosti“. (Owen, 2008, s. 99) Z toho plyne požadavek na manažera s koučovacím přístupem – delegovat úkoly a odpovědnosti členům a vedoucímu týmu, pomáhat podřízeným rozvíjet jejich talent a nastavit priority. Z hlediska komunikačních dovedností jde o dovednost rozlišit, zda zadávat jasné úkoly, klást vhodné otázky a naslouchat. Manažer kouč přináší odlišný způsob pohledu. „Tím se to diametrálně liší od myšlenky výcviku, kdy školitel instruuje lidi, jak mají něco přesně udělat. Kouč nikomu nic neříká, co dělat. Kouč každému pomáhá objevovat to, co mu bude užitečné a co bude fungovat. Školitelé říkají, koučové se ptají“. (Owen, 2008, s. 100)

„Manažer musí nabízet podporu, ne vyhrožovat.“ (Whitmore, 2002, s. 30) Toto pojetí nabízí novou rovinu ve vztazích na pracovišti. Překračuje tradiční koncept řízení výkonu. Transakční analýza nám ukázala, že komunikace probíhá na sociální-statusové úrovni a na úrovni psychologické-vztahově osobní. Whitmore obě roviny sblížuje. Ze vztahu nadřízený a podřízený doporučuje vztah dvou partnerů, kteří společně usilují o dosažení cíle. Tento vztah vyžaduje vzájemnou důvěru, pocit bezpečí a ideálně minimální nátlak. Otázkou je, zda je role kouče jedinou rolí, kterou manažer ve vztahu k podřízeným má. Nejde jen o přímé sdělení úkolu nebo o sdělení a předvedení zadání, ale i o dialog. "Při hledání odpovědi na otázky manažera, kterého koučuje si podřízený uvědomí

všechny aspekty úkolů a aktivit, nutný k jeho realizaci. To mu umožní zvážit, jaká je šance na úspěch, a rozhodnout se, zda chce převzít odpovědnost." "Koučování neposkytuje manažerovi iluzorní, ale skutečnou kontrolu a podřízenému přináší skutečnou a nikoli iluzorní odpovědnost." (Whitmore. 2002, s. 30)

2.2 Osobnost manažera

Vedoucí pracovník – manažer pracuje zároveň na několika rovinách. Musí zvládat řízení výkonu ve výsledkovém rámci, vedení lidí ve vztahovém rámci, rozvoj a spolupráci podřízených v rámci komunikující organizace. Každá rovina přináší jiný dominantní prvek v komunikaci.

Z hlediska rozvoje potřebných kompetencí jde o velmi široký záběr vzdělávání, zde tréninku manažerů. Navíc se přidává dovednost mít kompetence kouče či leadera s koučujícím přístupem. Vedle řídicích a vůdcovských požadavků je základem rozvoj osobnosti, která je ve funkci vedoucího, jde příkladem druhým a ovlivňuje atmosféru v týmu a na pracovišti.

Podle Bedrnové a Nového (1998, s. 127-128) jsou předpokladem úspěchu následující osobní kvality manažera:

- pracovní a osobní kompetence (způsobilost uplatnit se ve svém pracovním zařazení s dostatečnou sebedůvěrou, přiměřeným sebehodnocením a schopností hodnocení vnější situace)
- sociální kompetence (umět se prosadit v sociálních vztazích)
- pozitivní myšlení a proaktivní jednání (životní situace, příležitosti, překážky brát pozitivně jako výzvy, mít vnitřní impulzy k jednání)
- motivace k výkonu, pracovní nasazení (zájem o práci, potřeba výsledků)
- ambice a vůle k úspěchu (dosahování stále náročnějších životních cílů, vytrvalost, překonávání překážek)
- schopnost sebeovládání (dospělé jednání, zvládání emocí)
- rozvinuté etické a estetické cítění (respektovat hlediska morálky a estetiky ve svém jednání, soulad se svědomím)
- kreativita (schopnost vnímat nové věci a uplatňovat nové přístupy)
- pochopení a tolerance (respektovat a přijímat odlišnost druhých lidí)

- smysl pro humor (vidět realitu i sebe sama s nadhledem, cit pro proporce)
- ochota osobního rozvoje (vynakládat neustálé úsilí na sebevzdělání a rozvoj)

Toto vymezení lze také použít jako požadavky na osobní kvality kouče či dalšího profesionála pracujícího s lidmi. Osobnostní kvality jsou podvědomým vzorem pro druhé lidi. S vedoucí rolí (funkcí) jdou ruku v ruce odbornost a osobnostní kvality. Dosahuje-li leader těchto kvalit, pak se na pracovišti stává důvěryhodnou osobou, která je respektována i po přechodu na jinou pozici. „Osobní kvalita může vyjadřovat jednak to, jak člověk v pracovním procesu svými předpoklady odpovídá požadavkům určitého pracovního zařazení. Zpravidla však vyjadřuje také to, co dokáže dát navíc, aby tak přispěl k vyšší kvalitě práce oddělení a podniku.“ (Bedrnová, Nový, 1998, s. 126)

2.3 Koučování na kompetence

Vedoucím s osobními kvalitami budou lidé na pracovišti věřit a respektující a důvěryhodný vztah pomůže vytvářet atmosféru spolupráce. K rozvoji úspěšných vedoucích je možné pomoci koučováním zaměřeným na rozvoj kompetencí. Úkolem kouče je ovlivnit myšlení a chování vedoucího pracovníka z hlediska výsledků, osobnosti a kariery. Koučování kompetencí neřeší okamžitý problém. Je to dlouhodobější práce na rozvoji vedoucího potenciálu dané osoby. Svým způsobem je mezi výkonovým koučkem a life-koučkem. Pracuje zároveň s výsledky a s rozvojem osobnosti.

„Konkrétně je koučování kompetencí procesem, který podporuje uvědomění a průběžnou, trvalou změnu chování s využitím údajů z různých zdrojů, procesem, který vede k většímu obchodnímu úspěchu.“ (Weiss, Kolberg, 2003, s. 29) Jedná se o proces, který vyžaduje navázání vztahu mezi koučem a klientem (vedoucím pracovníkem). Tento proces pracuje se zpětnou vazbou, aby vedoucí viděli, jak jejich postupně se zlepšující chování ovlivňuje ostatní pracovníky na pracovišti. K dosažení vyšší úrovně výkonu je třeba pojmenovat rozvojové potřeby (kompetence ke zlepšení) a zároveň nalézt způsob, jak trvale a za různých podmínek a tlaků udržet nové kvality. Jde vlastně o změnu návyků,

osobních scénářů, postoje nebo přesvědčení. Vhodné je vykročit mimo rámec dialogu a mít informace o chování koučovaného z více zdrojů.

Subjektivní názor o sobě samém je jen část celku, doplnění o sociogram, dotazník oblíbenosti, kruhovou zpětnou vazbu pomůže objektivizovat úroveň chování vedoucího. Vedle osobního rozvoje a pokroku v roli leadera jde také o výsledky v roli manažera. Cílem je faktické zlepšení výsledků propojených s cíli organizace a tyto cíle lze dosáhnout jen prostřednictvím pracovníků.

Kvalitní vedoucí pracovníci inspirují a motivují ostatní. Posouvají týmového ducha na vyšší úroveň. Vedle manažerských nástrojů jako je strategie, potřebné řídicí dovednosti a podnětné nápady působí také vedoucí také na emoční úrovni. Proto je vytváření pozitivní atmosféry na pracovišti tak efektivní.

Za účelem dosahování výkonu je vedle organizace práce důležité inspirovat se také v oblasti motivace, loajality a vyšších hodnot. Goleman, Boyatzis, McKee (2002) nazývají takové chování „primal leadership“ (prvotní, základní leadership). Goleman je známým propagátorem pojmu emoční inteligence. Proto je podle něj primárním úkolem vedoucího pracovníka být emocionálním průvodcem týmu. Na prvním místě je přitom řízení výkonu skrze členy týmu. Pozitivní emoce zároveň ústí v nadšení a výkonnost. Podřízení se podvědomě obracejí na svého vedoucího kvůli emoční podpoře a empatii.

Emoce jsou nicméně polaritní a stejně jako se šíří emoce pozitivní, šíří se i ty negativní. Prožívání emocí v dobrém nebo ve zlém rezonuje celým týmem. „Klíč k tomu, aby primární vedení fungovalo ve prospěch všech samozřejmě spočívá ve vůdčí kompetenci emoční inteligence: jak lídři zvládají sami sebe a své vztahy. Lídři, kteří maximalizují výhody primárního vedení, řídí emoce tím, že je vedou správným směrem“. Goleman, Boyatzis, McKee (2002, s. 13) Autoři hovoří o mechanismu „otevřené smyčky“: aby se systém řídil sám, je závislý na vnějších zdrojích. Podle autorů lze proto měnit emoce druhých lidí, emoce jsou sdílené a v týmu se synchronizují. Poučený leader je vzorem, s kterým se ostatní pracovníci mohou identifikovat a naladit se na jeho emoční ladění. Pokud vedoucí očekávání neplní, najde si tým někoho jiného, ke komu se může emočně vztahovat.

Pokud kouč pracuje s klientem na jeho profesním rozvoji, zde tedy na rozvoji jeho manažerských kompetencí, musí pracovat ve více oblastech.

Šulěř (2002, s. 21) navazuje na karierové kotvy E. Scheina a u kotvy manažerské kompetence identifikuje tři oblasti, které jsou nutnou podmínkou pracovní úspěšnosti leadera. Jsou to:

- analytická kompetence
(identifikace, analýza, řešení problémů, priority, kontext)
- interpersonální kompetence
(ovlivňování, vedení podřízených, zapojení týmu do řešení, vysvětlování)
- emocionální kompetence
(zvládání emocí, překonávání nepříjemností, odpovědnost, nadhled)

Každá oblast je důležitá pro rozvoj, záleží také na vhodné kombinaci všech tří složek. Úkolem kouče a koučovaného je společně pracovat na synergii kompetencí, na jejich souhře.

R. Greenleaf přišel s termínem servant-leadership. Jedná se o jeden z modelů leadershipu, které nabízejí obrácení běžného pojetí organizačního rozdělení rolí. Mění se zde význam vedení: zatímco klasický leader je vůdcem a vzorem, v tomto konceptu leader-sloužebník naslouchá druhým, snaží se o tvůrčí konsenzus, hledá kompromis. „Servant leadership se zaměřuje na sdílení informací, budování společné vize, sebeřízení, vysokou míru vzájemné závislosti, učení se z chyb, podporu tvůrčích příspěvků každého člena týmu a zpochybňování předpokladů a názorů mentálních modelů.“ (McGee-Cooper, Trammell (2002, s. 144)

2.4 Situační vedení

Mezi neúspěšnější modely vedení patří situační modely. Hersey a Blanchard popsali teorii situačního vedení, která ukazuje, že účinný styl vedení je ovlivněn okolnostmi – situačními faktory a také mírou zralosti, tedy připravenosti plnit zadaný úkol. Podřízení se mění a mění se jejich ochota a připravenost k výkonu. Z toho vyplývají čtyři způsoby vedení, aby vedoucí zvládli

různé situace, různé osobnosti svých podřízených a různé připravenosti k provedení úkolů (Šulěř, 2001, s. 158-159):

- delegování – předávání dílčích úkolů a odpovědností
- podporování – motivování
- koučování – vedení ke zlepšování
- příkazování – direktivní zadávání úkolů

Leader používá správný styl řízení podle potřeb cíle, zralosti podřízeného a fáze rozvoje týmu. Při nerozhodnosti týmu je třeba příkazovat a postupně vést. Při rozvoji osob a kompetencí vedoucí koučuje směrem ke zralosti v řešení problémů. Motivování a podpora vytváří potřebnou energii správným směrem. Delegování znamená důvěru ve schopnosti osob a týmu zvládat svoji dílčí odpovědnost.

V Blanchardově pojetí rozvíjení podřízeného různým způsobem a práce na jeho zralosti také souvisí se schopností dodávat v daném čase požadovaný výkon. Zde hrají roli také dovednosti, znalosti a schopnosti podřízeného. Záleží tedy na tom, jak jsou podřízení kompetentní. Koučováním a motivací se zvyšují kompetence pro zvládání úkolů. Zároveň se pozitivní nastavení a připravenost podřízeného odráží na převzetí odpovědnosti. Jde o podporu motivace a posilování sebedůvěry podřízených. Uvědomění si, že neexistuje jeden nejlepší způsob vedení znamená, že flexibilní leaderi přizpůsobují své chování každé jedinečné situaci a členům týmu. Úspěch vedoucího závisí na dané situaci, povaze úkolu a ochotných, „zralých“ lidech. Důležité jsou schopnosti a sebedůvěra, koučkem lze zralost inspirovat a rozvíjet. Tento přístup je velmi blízký pojetí J. Whitmora.

„Úkol manažera je jednoduchý – zajistit, aby se udělalo, co se udělat má, a zabezpečit, v mezích daných časovou a finanční náročností, profesionální růst podřízených. Při koučování se realizuje obojí najednou“. (Whitmore, 2002, s. 35)

3 KOUČOVÁNÍ A JINÉ EDUKAČNÍ PROCESY

3.1 Edukace

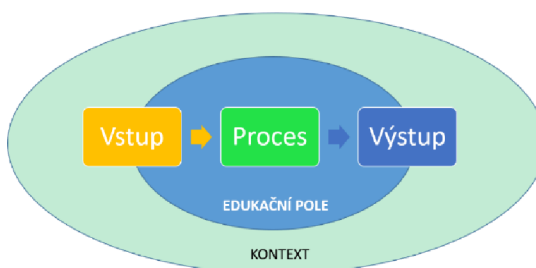
Průběžné vzdělávání dospělých je důležité jak pro zaměstnance, aby zvládal měnící se požadavky na vlastní práci, tak pro zaměstnavatele, aby měl dostatečně kvalifikované pracovníky. Nové formy edukace přecházejí od klasického výukového modelu ve třídě spíše k individuálnímu přístupu pro vybrané pracovníky. Záleží na požadavcích dané práce a na pozici zaměstnance.

Koučování a pedagogika mají ve své podstatě řadu společných témat: dodržování určitých standardů a norem, dosahování plánovaných cílů. Vše se odehrává v určitém výchovném edukačním prostředí, probíhá koučující edukační proces, prozkoumává se realita a pracuje se s východisky. Průcha definuje základní konstituenty – složky:

- „učící se subjekt (rozumí se „subjekt“ obecně, v konkrétní situaci může jít o jednotlivce, malou či velkou sociální skupinu);
- vyučující subjekt (opět míněn „subjekt“ obecně, tj. jedna či více osob-edukátorů, ale i technické médium edukace);
- učení (se svým obsahem, záměrem, průběhem, výsledky a jinými charakteristikami)“ (Průcha, 1997, s. 69)

Tyto termíny můžeme také parafrázovat na učící se, tj. koučovaný, vyučující, tj. kouč a proces učení (se specifickým postupem v koučování). To vše v kontextu postupového diagramu, kde bereme v úvahu kontext procesu dle okolností - vstupní podmínky, kvalitu a intenzitu průběhu a výsledky na výstupu. Takto můžeme vnímat rámcový kontext a vyčleněné edukační pole, kde se odehrává edukační proces.

Obr. 2 Kontext edukačního pole



Obr..O. Schorm

Učení má mnoho definic: „Lidské učení je psychický proces, který v dialektické jednotě s vývojem tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.“ (Kulič, 1992, s. 20) I přes obecnost definice lze souhlasit, že při učení jde o rozvojový proces, biologicko-psychické předpoklady v daném sociálním prostředí umožňující adaptaci.

Palán (2002, s. 216) cituje Oxfordský slovník, cílem vzdělávání je „instruovat, rozvíjet, vzdělávat a procvičovat v oblasti konkrétních dovedností, povolání, zaměstnání, za účelem dosažení vysoké kvalifikovanosti.“ Jde o proces vedoucí ke změně chování, postoje, vědomostí a kompetencí – potřebných ke zdárnému vykonávání práce.

Průcha (1997, s. 72) ve shodě s Kuličem (1992) rozlišuje edukační procesy dle míry intencionality:

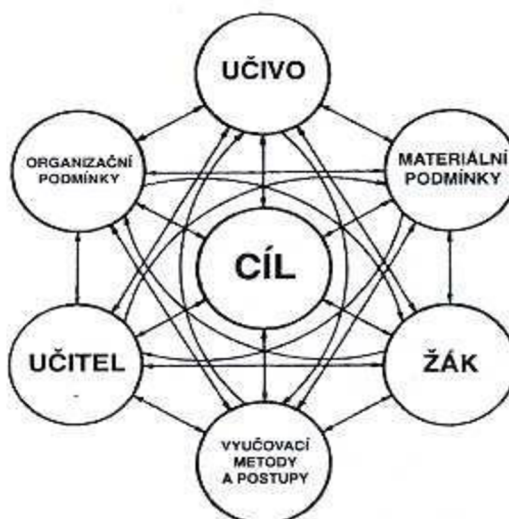
- edukační procesy typu A – spontánní, neuvědomované učení – podprahové vnímání
- edukační procesy typu B – vědomé, záměrné učení, včetně autoregulace míry učení
- edukační procesy typu C – řízené učení, které je z vnějšku organizováno

V koučování jde o edukační proces, kde řízené učení (postup kouče) evokuje a podporuje intencionální, záměrné učení koučovaného. Ideálně podporou učení se z vlastních zdrojů. Nebo umožňuje koučovanému hledat i ve vnějších zdrojích, pokud je sám motivován. Ke spontánnímu učení může docházet změnou firemní (koučovací) kultury, kde více koučovaných osob v organizaci vytváří novou nezáměrnou kulturu diskuse a zlepšování sebe sama. Jsou pak podprahovým vzorem např. pro otevřenou komunikaci v týmech při společném řešení zadaných úkolů.

Vydělením jednotlivých složek v edukačním procesu můžeme popsat jednotlivé aspekty. Účastníky edukant a edukátor, edukační cíl, konstrukt, standardy, potřeba, prostředí, realita, efekt edukace. Edukační proces tedy znamená nezáměrné učení díky kontextu prostředí a podprahové vnímavosti

edukanta. Záměrné učení je ovlivněno podněty edukátora, který cíleně podává vybrané informace. Ve vývoji osobnosti jde o celoživotní proces učení. Edukační proces je celoživotní proces a z hlediska vzdělávání dospělých pak v záměrné podobě i procesem nutným k profesní flexibilitě. Dostál, Macháčková (2005) akcentují edukační proces jako systém a popisují jeho základní znaky. Celistvost systému, který reaguje na vnější podněty, funguje uvnitř a je cílově zaměřen. „Především organizované edukační procesy striktně směřují k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů a jejich dosažení je ověřováno zpětnovazebními kanály“. (Dostál, Macháčková (2005, s. 2) Autoři prezentují model systému ed. procesu J. Hendricha (1998), kde je vidět vzájemná provázanost prvků. Tento model je souhrnem prvků, které jsou vzájemně propojeny.

Obr. 3 Model systému edukačního procesu



J. Hendrich in Dostál, Macháčková, 2005

3.2 Koučovací proces

Zaměníme-li učitele za kouče, učivo za téma, které přináší zadavatel (koučovaný), žáka za koučovaného, v materiálních podmínkách – tj. ve funkčním prostředí organizace – lze tento model použít na koučování. Vzhledem k dosahování cílů jde o výsledkově orientovaný proces, potvrzovaný zpětnou vazbou o výstupu a efektivitě. Zde můžeme pojetí edukačního procesu v oblasti vyučovacích metod využít a upravit. Subjektu jsou exponovány informace převážně formou otázek a díky využití vlastních zdrojů (hledání odpovědí)

dochází k učení formou sebe-učení. Jde o zprvu nepřipravené učení a v procesu koučování vede k řízenému, intencionálnímu učení. Postup je pak dán zvoleným modelem koučovacího postupu.

Koučink se v praxi často používá jako málo specifikovaný termín. Volně se zaměřuje za jiné vzdělávací přístupy. Jde také o populární téma a marketingově úspěšný termín. O to více je důležitější profilovat koučink a jeho místo v rámci andragogiky a zároveň vymezit koučink jako zcela specifický způsob edukace dospělých. V příkladech možných profesních rolí andragoga uvádí Beneš (2008) mj. roli iniciátora učení, manažera vzdělávání, kouče a také roli facilitátora, mentora, moderátora a další. Andragogická profese se nabízí pro role kouče, jako osobu zabývající se přímo vzděláváním dospělých.

Aby andragog (i další zájemci) mohl koučovat, je třeba, aby absolvoval koučovací výcvik, pracoval pod supervizí a po požadované praxi případně složil potřebné zkoušky. ICF (Mezinárodní koučovací federace) stanovila vlastní etický kodex a požadavky na kouče. Absolventi výcviků garantovaných ICF jsou povinni dodržovat etické zásady a umět požadované kompetence kouče.

Ve firemní praxi je více než vhodné vymezit různé koncepty a nástroje používané pro rozvoj pracovníků a učít andragogy a personalisty metodickým odlišnostem o různých způsobech rozvoje zaměstnanců.

3.3 Poradenství

V poradenství (counselling) „jde vlastně o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování, které překonává jednosměrnost vztahu mezi vzděláváním a vzdělavatelem podřízeným a nadřízeným“ (Koubek, 2009). Konzultace probíhají formou dialogu, řeší se obvykle přímé návody, používají se příklady z analogických postupů, znalostní autoritou je zde poradce, který učí a vede klienta ke konkrétnímu řešení. Proces je obousměrný, aktéři se vzájemně pozitivně ovlivňují. G. Corey doporučuje osobní integraci jako základ profesního vzdělávání poradců. V poradenství je řadu modelů často navázaná na různé teoretické směry psychologie osobnosti. „Poradenství znamená mnohem více než jen stát se zručným technikem. Znamená to, že jste schopni navázat a udržovat dobrý pracovní vztah s klienty, že dokážete čerpat ze svých vlastních

zkušeností a reakcí a že dokážete identifikovat techniky vhodné pro potřeby vašich klientů“. Corey (2015, s. 4)

Americká poradenská asociace (ACA, 2014) stanovila ve svém etickém kodexu základní profesní hodnoty poradenské profese:

1. posilování lidského rozvoje v průběhu celého života;
2. ctění rozmanitosti a přijetí multikulturního přístupu na podporu hodnoty, důstojnosti, potenciálu a jedinečnosti lidí v jejich sociálním a kulturním kontextu;
3. podpora sociální spravedlnosti;
4. ochrana integrity vztahu mezi poradcem a klientem
5. vykonávání praxe kompetentním a etickým způsobem.

V celém kodexu jsou pak popsány další principy práce s klienty (poradenský vztah, důvěrnost a soukromí, profesní odpovědnost, vztahy k jiným profesím, hodnocení, posuzování, interpretace, supervize, trénink, výuka ... viz. příloha) Tento kodex se je relevantní pro mnoho pomáhajících profesí včetně koučování a bere poradenství v širokém slova smyslu od životního poradenství po organizační. M. Kubr (1991) popisuje jeden z přístupů k poradenství (consulting) řízení jako pomoc či tvorbu možností. Poradcem pak může být osoba se zkušenostmi a profesním přehledem. V současnosti bychom nazvali tento typ poradce spíše konzultantem. V tomto přístupu se bere poradenství jako konzultační služba, poskytovaná kvalifikovanou osobou, pomáhající zadavateli řešit problémy. M. Kubr pojímá roli poradce-konzultanta čistě v rádcovské roli bez přímé pravomoci vedení útvaru nebo přijímání klíčových rozhodnutí. Důležitá je nestrannost a nezávislost poradce zvláště v oblasti:

- finanční nezávislosti – poradce nemá zájem na postupu zákazníka – je objektivní
- administrativní nezávislosti – poradce nemůže být negativně postížen administrativním rozhodnutím
- politické nezávislosti – zaměstnanci by neměli ovlivňovat neformálně poradce pře své kontakty a vliv
- emocionální nezávislosti – poradce pracuje bez ohledu na přátelské či jiné osobně emoční svazky v organizaci Kubr (1991, s. 20).

Poradenství „vychází z poradenské praxe namísto vztahu ‚expert‘ a ‚klient‘ však nabízí vztah dvou nebo více odborně zdatných jedinců, kteří společně řeší problém“ (Tureckiová, 2004 s. 104) Jde o proces zaměřený na řešení konkrétního problému pracovníka. Utváří pracovní schopnost pracovníka. Komunikace je oboustranná, jde o hledání společného řešení vytčených problémů.

Transakčně analytické pojetí vnímá poradenství jako edukační prostor: „Poradenství se tak stává záměrným učebním prostředím, v němž je cílem usnadnit rozvíjení klientovy schopnosti identifikovat své limity a zdroje v konkrétních oblastech chování“. (Vinella, 2013, s. 2)

Hranici mezi koučováním a poradenstvím vidím v zásadním rozdělení – kouč podporuje prioritně vlastní zdroje klienta a poradce dává rady k řešení s využitím zdrojů klienta. Tyto zdroje může poradce doplňovat a aktualizovat o své podněty. Obě profese mají velmi podobná pravidla práce s klienty – vedle rozdílné metodiky a priorit však obě profese pracují se vztahem a na základě etiky profesionálního přístupu. Koučování sdílí některé základy s mentorinkem a poradenstvím. Všechny tyto postupy pracují na základě vztahu a komunikace. Zahrnují určitou míru osobního přístupu na profesionální bázi. Princip je velmi podobný, pomoci klientům posunout ve svém rozvoji z úrovně, na které jsou, na úroveň, kam se chtějí dostat. Metody a přístup se v každém tomto typu práce liší.

3.4 Mentorink

Obecnou definici uvádějí Kay a Hinds: „Mentoring je: vztah mezi dvěma stranami, které nejsou v rámci liniové řídicí struktury, ve kterém jeden z nich (mentor) vede druhou stranu (mentee) skrze určitý proces a směřuje k dohodnutému cíli, nebo pomáhá seznámit se s novou situací.“ (Kay, Hinds, 2009 s. 17) V zásadě jde o specifický pracovní vztah zapracovaného a obvykle staršího kolegy (či nadřízeného), který předává zkušenosti. Může jít o roli patrona v adaptačním procesu, stejně jako o roli pověřeného experta zaškolujícího služebně mladšího zaměstnance. Jde o formu „best practices,“ která zrychluje proces postupného objevování požadavků pracovní pozice a učení se potřebným

kompetencím. Umožňuje novým pracovníkům získat potřebné znalosti a dovednosti, nové kontakty a poznat osobní a procesní vazby v organizaci i mimo ni. V koučinku je jeden ze zásadních principů neradit. Metodologicky jde o odlišné procesy.

Connor, Pokora, (2007) porovnávají koučink a mentorink:

Tab. 2 Rozdíly mezi koučinkem a mentorinkem

Mentorink	Koučink
<p>„Trvalý vztah, který může trvat dlouhou dobu</p> <p>Neformálnější, schůzky se mohou konat podle toho, jak a kdy mentee potřebuje radu, vedení a podporu</p> <p>Je dlouhodobější a má širší záběr na osobu</p> <p>Mentor je obvykle zkušenější a kvalifikovanější než klient. Často jde o staršího pracovníka v organizaci, který může předávat znalosti, zkušenosti a otevřít dveře do jinak nedosažitelných příležitostí.</p> <p>Zaměřuje se na kariéru a osobní rozvoj</p> <p>Agendu určuje klient společně s mentorem, který poskytuje podporu a poradenství při přípravě na budoucí pozice</p> <p>Mentoring se více zaměřuje na profesní rozvoj mentorovaného“</p>	<p>„Vztah má obecně stanovenou dobu trvání</p> <p>Obecně mají strukturovanější povahu a schůzky jsou plánovány pravidelně</p> <p>Krátkodobé (někdy časově omezené) a zaměřené na konkrétní rozvoj oblasti/problémy</p> <p>Koučování se obvykle neprovádí na základě toho, že kouč musí mít přímou zkušenost s formálními záležitostmi svého klienta v profesní roli, pokud se nejedná o koučování specifické a zaměřené na dovednosti</p> <p>Zaměření je obecně na rozvoj/problémy v práci</p> <p>Program je zaměřen na dosažení konkrétních, bezprostředních cílů</p> <p>Koučování se více točí kolem konkrétních oblastí rozvoje/problémy“</p>

Connor, Pokora, (2007, s. 13)

Z hlediska učení jde o učení příkladem a zkušenostmi mentora. Vymezení Tureckiové propojuje mentorink a koučink Tureckiová (2004, s. 104) - "mentorování (mentoring) – lze považovat za variantu individuálního koučování, mentor vystupuje jednoznačně v pozici rádce (proto si ho také „mentee“, tj. ten, kdo se má prostřednictvím této metody „zdokonalit“, většinou sám vybírá).“ Mentor je rádce a obvykle zkušenější kolega či nadřízený. Ale mentorink není varianta individuálního koučování – to by pak popíralo základní princip koučinku tj. podporovat vlastní řešení klienta a jeho objevování vlastního způsobu edukace svými silami.

Megginson a spol.(2006, s. 17) uvádějí dva kontrastující modely mentorinku: sponzorský a rozvojový. Vcházejí z odlišných východisek. Sponzorský mentoring je založen na podpoře klienta v rámci organizace, klient je brán ve smyslu chráněnce „protégé“. Mentor ho řídí při získávání znalostí, zkušeností a osobních zdrojů. Cílem je kariérní postup. Dobré rady podporují vztah a zdůrazňují loajalitu. V případě rozvojového mentorinku má mentor zkušenosti v oblasti vzdělávacích potřeb klienta, ten je zde brán ve smyslu "mentee". Mentor pomáhá klientovi dělat věci pro svůj rozvoj, pomáhá mu rozvíjet jeho vlastní moudrost. Mentor vede menteeho k osobnímu vhledu. Hlavním cílem je osobní rozvoj, ze kterého může vyplynout kariérní úspěch. Dobré otázky jsou základem úspěšného vztahu a podporují učení.

Kay, Hinds (2009, s. 82) popisují úskalí mentorinku. Tyto zásady ostatně mohou platit i pro poradenství a koučování:

- věnujte mentoringu dostatek času
- opatrně s příliš neformálním přístupem, není dobré měnit jednostranně termíny setkání
- není vhodné působit neorganizovaně a na schůzce nebyť dobře připraven
- je vhodné pracovat s očekáváním a potřebami klienta
- je důležité pozorně naslouchat klientovi
- dodržujte profesionální odstup a nezapojujte se do problémů osobně
- pozor na povýšenecký postoj – chovejte se k menteeemu jako k dospělému

- nepřekračujte hranice – tím že budete přímo školit nebo doučovat (dělat tutora)

3.5 Tutorink

Tutor se blíží ve svojí roli, roli učitele, v anglosaském prostředí jde obvykle o staršího studenta, který pomáhá mladším studentům. V praktickém životě jde o roli instruktora, který poskytuje, další, doplňkové informace lidem při studiu. Jde v podstatě o doučování v soukromé či profesionální sféře. „u této metody jde spíše o skupinovou péči a více o ‚učení se‘ odborné problematice, primárně (i když ne jenom) jde o rozvoj technické a metodické složky kompetence, vztah mezi tutorem a ‚žákem‘ je více vztahem experta a „nováčka“ než v obou výše uvedených metodách“. (Tureckiová, 2004, s. 104)

Ve studentské oblasti je zaveden pojem „peer tutoring“, (Falchnikov (2001) který popisuje sdílení práce mezi dvěma přáteli, studenty, lidmi, kteří si důvěřují. Jde vlastně o vrstevnické doučování. Spolužáci si pomáhají učit se navzájem. Ten zkušenější s více znalostmi pomáhá tomu, který to potřebuje. Výsledkem je aktivní spoluúčast, větší rozmanitost forem doučování, zlepšení učení. Organizace vrstevnického doučování zahrnuje tři klíčové proměnné:

- status účastníků;
- místo konání aktivity a
- převzaté role.

Vrstevnického doučování se mohou účastnit starší, kvalifikovanější nebo zkušenější osoby, které doučují mladší nebo méně zkušené žáky. Výhodou je zlepšení učební výsledků, rozvoj dovedností, znalost jak se učit, zvýšení motivace, docházky a udržení studentů. „zkušenost s párovým učením se může přenést do následného individuálního učení.“ (Falchnikov 2001, s. 74)

„Na rozdíl od učitelů, kteří se často musejí řídit pevně danými osnovami, doučovatelé mohou učit přesně to, co studenti v danou chvíli potřebují vědět, a může přizpůsobit výuku tak, aby odpovídala potřebám, zájmům a schopnostem každého konkrétního studenta. Tutoři si tak budují individuální vztahy se svými

studenty a mohou tak učinit rychle, protože každá doučovací zkušenost se studenty zahrnují jen je – dva lidi, kteří spolu sedí u stolu a snaží se učit. Protože je doučování tak individuální, má potenciál udělat velké věci a rychle je ovlivnit“. (Chin, Rabow, Estrada, 2011, s. 2-3)

Vysokoškolské pojetí tutorinku je možné aplikovat na vzdělávání v organizaci. Po zvolení vhodného tutora – zkušenějšího kolegy, je možné doučovat ty méně zkušené. Terminologickou otázkou je, jak se tutoring na pracovišti odlišuje od mentorinku. Mentorink si klade vysoké cíle výkonové a vztahové podpory, kdežto být tutorem znamená zaměřit se na konkrétní téma, činnost a pomocí relativně blízkého kolegy, posunout učení a konkrétní dovednosti na lepší úroveň. Ideálně v rámci průběžného vzdělávání ve firmě, kde si mohou spolupracovníci navzájem pomoci jako kolegové (kolegyně) v roli spolužáků.

3.6 Psychoterapie

Psychoterapie má mnoho přístupů z hlediska různých teorií osobnosti. Dynamické pojetí v psychoterapii většinou znamená orientaci na analýzu minulosti, analýzu příčin jednání a chování na základě zážitků v dětství. Psychoterapeut často zmenšuje patologické stavy či psychické problémy, snaží se zmírnit utrpení a obtíže. „Terapie je podle mého chápání léčba pacienta. Cílem terapie je zdraví a osvobození od symptomů s chorobným významem“. (Fischer-Epe, 2006, s. 141). „Psychoterapie je odborná a záměrná aplikace klinických metod a interpersonálních postojů vycházejících z uznávaných psychologických principů se záměrem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a/nebo osobní charakteristiky směrem, který obě strany považují za žádoucí“. (Prochaska, Norcross, 199, s. 16) V této pracovní definici najdeme mnoho společného s principy koučinku. Cílem je změna, směr změny, profesionální vztah (interpersonální postoj), terapie vychází obvykle ze zavedené psychologické teorie a jejích postupů.

Teorií se většinou myslí systematický pohled na vývoj člověka, jeho chování, prožívání, psychopatologii, možné intervence ke změně. Koučink pod

vlivem klíčových teorií osobnosti se také přiklání k některým psychologickým teoriím. Přesahy mezi psychoterapií a koučinkem jsou zvláště zajímavé u účinných faktorů terapie. Prochaska, Norcross (1999) uvádějí společné faktory pro různé psychoterapeutické teorie. Přes rozdílné formy práce se v úspěšnosti práce dosahuje velmi podobných výsledků. Autoři uvádějí důležité aspekty:

- pozitivní očekávání – čím více se od spolupráce očekává, tím může být úspěšnější výsledek, důležitá je víra ve změnu a tím pádem návratnost osobní a často i finanční investice
- terapeutický vztah – důležité je pevné terapeutické spojení, klient potřebuje mít důvěru vzájemnou spolupráci a tím se vytváří možnost lépe vstoupit do procesu změny
- zvláštní pozornost – klient oceňuje soustředění terapeuta jen na svoji osobu

Dále poukazují na další faktory – emocionálně nabitý vztah, léčebný záměr, uznávaný profesionál, možnost katarze, nácvik nového chování, interpersonální učení, konfrontace s problémem, objasňování, nácvik dovedností atd. Pro koučování slouží psychoterapie jako zdroj inspirace z hlediska historicky dlouhodobějších zkušeností práce s klienty a používání rozmanitého teoretického aparátu. Psychoterapie má díky opoře v teoriích osobnosti a propracované teorii vývoje hlubší osobní dosah pro klienta. Mnoho směrů dynamického přístupu se orientuje různým způsobem na práci s osobní historií a problémy v minulosti klienta, jiné pracují s přítomností i plány do budoucna.

Psychoterapie se primárně zaměřuje na řešení problémů duševního zdraví, zmírnění obtíží a často řeší dlouhodobé osobní starosti. Poradenství je často krátkodobé a zaměřeno na většinou konkrétní zadání. Zde se překrývá s koučinkem, který rozdílným způsobem také vede k řešení.

Poradenství a koučink se zaměřují na aktuální řešení problémů či změn a výrazně plánují do budoucna. Historie je kontext, možný zdroj pozitivních příkladů. Práce je více zaměřena na úkoly sociální role a její zvládnutí. Ve vztahové rovině může být práce podobná ve všech pomáhajících způsobech. Na rovině výkonové ale nastává otázka prostředků a metody, jak ke klientovi přistupovat, jestli direktivněji, nápovědou nebo spíše kladením otázek vedoucích k sebeučením.

3.7 Koučink

„Koučování je vztah mezi dvěma rovnocennými partnery – koučem a koučovaným – založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti. 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.“ (Suchý, Náhlovský, 2007, s. 15)

Tato definice je velmi obecná, výstižná pro individuální koučování, ale bez zřetele k týmovému koučinku či manažerskému stylu vedení. „Koučování není o odstraňování psychických poruch nebo dysfunkce; jde o pozitivní kroky, které vytvářejí spokojenost a upevňují úspěch.“ (Brownell, 2018, s. 43)

Rozhraní mezi poradenstvím a koučováním vnímá Fischer-Epe jako: „Koučováním rozumím kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku“ (Fischer-Epe, 2006, s. 17). Rozlišuje dvě perspektivy – osobu a roli. „Kouč se snaží najít s klientem řešení, která odpovídají požadavkům kladeným na roli a zároveň sedí k osobě. Objasňující pomoc, supervize a koučování jsou formy procesového poradenství, které pomáhají řešit problémy a dosahovat cílů. aniž by poradce jako expert stanovoval řešení“ (Fischer-Epe, 2006, s. 18). Poradenství chápe jako širší rámec práci s osobou klienta a razí postoj, že poradenství napomáhá ke svépomoci. Koučink vnímá jako profesionální zaměření na zlepšení profesionální praxe, jako způsob rychlejšího dosažení cíle pod odborným vedením.

Výkonový koučink (executive coaching) – zabývá se rozvojem vedoucích pracovníků rozvíjením výkonu. Často navazuje na programy rozvoje leadershipu.

Životní koučink (life coaching) – pomáhá klientům v hledání rovnováhy v práci a životě. Pojmenováním osobních a pracovních priorit vede klienty k celostnímu přístupu ke světu a spokojenosti v životě.

Obchodní koučink (business coaching) – často je poskytován na míru dané organizaci. Někdy je na pomezí koučinku a mentorinku, vede klienta k

formulování obchodních potřeb a řešení pro svoji firmu, svůj tým nebo k formulování podnikatelských záměrů.

Týmový koučink – vede týmy k porozumění jejich dynamiky, k rozvoji spolupráce v týmu, ke kreativě a k produkování lepších výsledků.

3.8 Shrnutí

Mentorství – předává rady zkušeného člověka, který si už získal zkušenosti a poskytuje vzor. Mentor se podílí na vedení méně zkušeného kolegy (menteeho), jak se zlepšit v práci, profesní roli. Mentorink může zahrnovat široké diskuse, nejen o práci. Mentorink i koučování probírají především současnost a směřování do budoucnosti.

Psychoterapie – pracuje s klientem, s jeho emočními a osobními problémy. Klient potřebuje zmírnění obtíží, terapie se zaměřuje duševní zdraví. Terapie zahrnuje často práci s prožitými zkušenostmi v minulosti, často bývá dlouhodobá.

Tutorink – doučování, kolegou, spolužákem – probíhá spíše v přítomném čase, často v návaznosti na školení či výcvik, obvykle jeden na jednoho.

Poradenství – pomáhá, radí při řešení problémů, vnímá příběh od minulosti do současnosti. Často se pracuje s problémy, s nespokojeností klienta v životě či v práci.

Poradenství (konzultantství) – poskytuje odpovědi na klientovy dotazy, pomáhá při řešení úkolů a cílů. Poradce pomáhá napravovat konkrétní záležitosti. Je externí záležitostí.

Výcvik – proces získávání vědomostí a dovedností, posilování schopností zkušeností a zkušeností pomocí výuky. Školitel se zaměřuje v reálném čase na trénink konkrétních dovedností. Obvykle pracuje školitel se skupinou posluchačů.

Koučování – pomáhá člověku zlepšit jeho výkon, dává zpětnou vazbu, inspiruje k novému myšlení, jednání, dívá se na přítomnost do budoucnosti, ptá se – neradí, je časově omezeno. Při výuce zná učitel více než žáci. V koučinku je expertem klient a ten hledá odpovědi (v rámci koučovacího procesu). Záleží

na zacílení koučování a na zvoleném postupu v kontextu teoretických východisek.

Všechny tyto podporující přístupy mají společné rysy, kterými jsou:

- vztah – účinný faktor v osobní rovině
- proces – většinou vědomý postup ke změně
- učení – průběžné sebereflexe a učení se novému
- práce s cíli – směřování určitým směrem
- opatření ke změně – změny na různých úrovních vlivem spolupráce
- empatická komunikace – vnímání subjektivity, potřeb a akceptace klienta
- možná změna rámce – změna vnímání a postoje k danému zadání

4 VÝCHODISKA PROCESU KOUČOVÁNÍ

4.1 Vymezení pojmu

Termín koučování se začal používat ve sportu ve smyslu trenér jako kouč jednotlivce nebo týmu. Do organizací se dostal koučink jako způsob vedení lidí nastavení cílů.

Můžeme tedy shrnout, že pojem koučování:

- a) má sportovní konotaci ve smyslu nácviku dovednosti
- b) může znamenat individuální rozvoj určených zaměstnanců
- c) může znamenat styl podporujícího situačního vedení (na rozdíl od klasického manažerského zadávání úkolů)

Mezinárodní federace koučování definuje koučování jako "partnerství s klienty v myšlenky podněcujícím a tvůrčím procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu." (ICF, 2020) V podstatě jde jeden ze způsobů profesionálního podporujícího přístupu, který inspiruje klienty k dosahování lepších výsledků. Má mnoho podob, může to být koučink orientovaný na zlepšení života, kariérní koučink, výkonnostní koučink, týmový koučink. Na časové ose jde o posun od přítomnosti k vytčené budoucnosti. Metodicky se odlišuje od mentorinku a poradenství.

„Koučování je cílené uplatňování dovedností, které přinášejí výkon zlepšování práce jednotlivce v jeho organizaci, a to prostřednictvím důkladné podpory a výzvy. Proces koučování by měl přinést učení a osobnostní rozvoj vedoucího pracovníka a pomoci mu více přispívat k rozvoji jeho osobnosti. svého potenciálu. Tento vztah spolupráce bude krátkodobý a prakticky zaměřený a bude se vyznačovat jasnou a silnou zpětnou vazbou.“ (Hawkins, Smith, 2006, s. 22)

„Koučování se nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou.“ (Whitmore, 2004, s. 17) Koučování je ovlivňování stavu mysli – Whitmore cituje Gallowaye, který píše, že "stav naší mysli je mnohem silnější soupeř než ten na druhé strany tenisového dvorce.“ Proto je tedy úkolem kouče pomoci odstranit ty vnitřní překážky, které brání lepšímu výkonu, nebo alespoň zmenšit jejich vliv. „Galloway uhodil hřebík na hlavičku, když napsal, že

koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Spíše, než by něčemu učilo, koučování pomáhá učit se“. (Whitmore, 2004, s. 18)

Humanistická psychologie stejný výchozí princip jako koučink – zdokonalování osobnosti a naplnění seberealizace, eventuálně sebeaktualizace.

Pojem a povědomí o koučování je znám především ze sportu, trenér-kouč provází sportovce a vede je k dosahování výkonnostních cílů. Z části jde o behaviorální cíle a z části o odstranění psychických bloků a nastavení představy o dosažení úspěchu. „V amerických podnicích označuje koučování od 70. let styl vedení zaměřený na osobu a rozvoj, který měl spolupracovníky podněcovat k dalšímu osobnímu růstu a ke zlepšování jejich výkonnosti.“ (Fischer-Epe, 2006, s. 16) Interně se v té době začíná v organizacích prosazovat heslo manažer koučem, popřípadě triáda manažer – leader – kouč. „Koučování předpokládá neustálou sebereflexi vedoucího týkající se jeho vlastní role, jeho osobního postoje k pracovníkům a k sobě samému, i sebereflexi vlastních sociálních a komunikačních kompetencí.“ (Haberleitner a spol, 2009, s. 30) Carter uvádí svoji definici koučinku v organizacích: "Forma na míru šitého pracovního rozvoje pro zkušené a profesionální manažery, která zahrnuje obchodní, funkční a osobní dovednosti.“ Carter (2001, s.X-XI) poukazuje na výsledky studie o účelu koučování v organizacích, koučování podle něj přináší následující benefity:

- **urychlený vývoj** – koučování podporuje jmenování vedoucího do vyšší nebo jiné funkce
- **podpora talentů** – urychlení rozvoje osob s „vysokým potenciálem“
- **provádění změn** – koučování je účinné při organizačních změnách prostřednictvím podpory týmu a jednotlivců
- **kouč je vnímán jako nezávislý poradce** a možný kritický profesionální partner
- **podpora manažerů** – koučování podporuje manažery zapojené do širšího programu osobní efektivity (např. hodnocení 360 stupňů)

Carter zároveň dodává, že byla také navržena kategorie „udržení nejlepších“, ale ve studii se nevyskytla.

Homan, Miller (2008) určují oblasti, kde se koučování využívá k dosahování strategických cílů organizace touto specifickou podporou zaměstnanců:

- koučování na podporu učení – je účinné pro fixování znalostí z firemního školení, pomáhá upevnit efekt vzdělávání
- koučování pro výkon – je zaměřeno na motivované jedince, kteří se chtějí rozvíjet v současné pozici (na rozdíl od nácviku řízení výkonu, které je z podstaty spíše direktivní)
- koučování pro rozvoj vůdčích schopností – jde o podporu manažerských kompetencí včetně způsobu vedení podřízených, navazuje často na pravidelné hodnocení výkonu vedoucího pracovníka nebo na 360stupňové hodnocení, popř. na rozvojový plán
- koučování týmů a skupin – zaměřeno na zlepšení komunikace, motivace, prohloubení spolupráce na projektu nebo při dosahování cílů

Podle Maren Fischer-Epe (2006) se od 80. let v Německu také prosazuje kouč jako externí poradce pro vedoucí pracovníky. V obecném povědomí v rámci používání pojmu koučink často zaměňuje firemní koučink pomocí interních koučů, koučink pomocí externího kouče, manažerský přístup jako způsob vedení, a koučink pro osobní a výkonový rozvoj i mimo organizace.

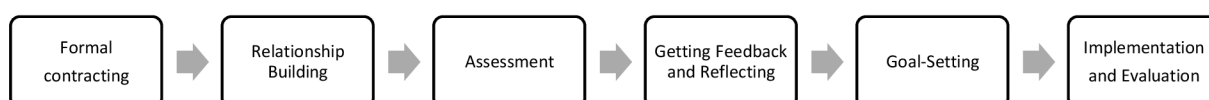
Původně bylo koučování odvozeno z trénování zacíleného na zlepšení konkrétního výkonu. Kouč-trenér pozoroval chování svěřence a dával pokyny, jak se zlepšit (tak, jak je to ve sportu). Zde šlo v podstatě o zlepšení (změnu) chování směrem k vyššímu výkonu. Vycházelo z tréninku a podporovalo vědomé uvědomování si vlastních zdrojů, schopností a rozvoj potřebných kompetencí (competences).

Od 80. let 20. století koučování postupně dostávalo širší význam. „Osobní koučování, koučování vedoucích pracovníků a životní koučování poskytují podporu na různých úrovních: chování, schopností, přesvědčení, hodnot, a dokonce i identity.“ (Dilts, Delozier, Smith, 2002, s. 60)

4.2 Koučovací postup

Myra Dingman (2006) na základě přehledu literatury srovnala řadu koučovacích postupů a popsala šest společných složek, které jdou kombinovat v různém pořadí.

Obr.4 Společný šesti složkový proces koučování vedoucích pracovníků



(Dingman, 2006, s. 4)

1. **Formální kontrakt** – dohoda mezi koučem, koučovaným a příp. zadavatelem
2. **Budování vztahu** – budování vzájemné shody, tj. důvěry a respektu mezi koučem a koučovaným
3. **Hodnocení** – kouč vnímá silné a rozvojové stránky koučovaného
4. **Získání zpětné vazby a reflexe** – vytváření podmínek pro stanovení cílů
5. **Stanovení cílů** – pojmenování cílů a potřebných výsledků, kterých se koučovaný snaží dosáhnout během koučování a vypracování akčního plánu
6. **Podpůrná realizace a hodnocení** – začátek koučovacích sezení, harmonogram vyhodnocování plánu, časový rámec a ukončení

Součástí koučovacího procesu je také poskytování zpětné vazby. Ta je ale poskytována specifickým způsobem. Kouč by neměl hodnotit, ale provázet a zároveň potřebuje nabídnout podnět směrem k dosažení cílů koučovaného. Zpětná vazba má podle Whitmora (2004) pomáhat učit se a dosahovat lepších výkonů. V osobním koučinku musí koučovaný přemýšlet a být motivován k řešení problémů. Je také potřeba aby si přiznal realitu. Odpovědnost za výsledek tak přechází do koučovaného a ten je více motivován svoji úkolovou situací řešit. "Nejhorší zpětná vazba je osobní zaujatá a hodnotící. Nejefektivnější zpětná vazba je individualizovaná a popisná." (Whitmore, 2004, s. 139)

Z hlediska orientace v časové ose se zpětná vazba týká současnosti nebo něčeho nedávného. Kouč klade vhodné zjišťovací otázky a tím zaměřuje

pozornost koučovaného na uvědomění. Zároveň plynule přechází na otázky orientované na (Whitmorem pojmenovanou) „dopřednou vazbu“, tj. k plánování následujících kroků. Když koučovaný podrobně popisuje, co hodlá konat, má možnost si sám sobě dávat zpětnou vazbu o vhodnosti těchto kroků. Například: „Kdo se ujme tohoto úkolu?“, „Jak dalece jste přesvědčen, že to zvládnete ve stanoveném čase?“, „O čem pochybujete?“, „Co by vám mohlo zabránit dosáhnout stanoveného cíle?“ (Whitmore 2004, s. 143) tyto a další otázky pomáhají konkretizovat představu, a vyvolávají větší pocit odpovědnosti za přijetí úkolů. Smyslem otázek je pomoci koučovanému získat informace, které potřebuje. V odpovědích tak dává koučovaný zpětnou vazbu sám sobě. Jde o jiný způsob práce, z kontroly se stává podpora druhých. Vedle klasického koučování pověřeným koučem, jde také o předpoklad manažerského koučovacího přístupu.

Dembkowski, Eldridge (2006, s. 57) identifikovaly pět fází cyklu efektivní zpětné vazby:

- „1. Pozorování: výkonný kouč poskytuje shrnutí, odrážející to, co viděl a slyšel
2. Vyjádření účinku: probíhá s cílem zvýšit povědomí klienta o jeho chování, výkonný kouč může vysvětlit, jaký dopad toto chování má, to čeho si během koučování všiml buď u sebe, u druhých, nebo u klienta
3. Sdílené vhledy: výkonový kouč a klient se podělí o své vhledy o dopadech nebo důsledcích klientova chování
4. Návrhy na opatření: výkonový kouč poskytuje návrhy alternativních způsobů jednání
5. Kladení otázek: výkonový kouč klade otevřené otázky, aby posunul diskusi kupředu“

Sebehodnocení – ocenění a pochvala zvenku jsou další způsoby zpětné vazby. Nepatřičná pochvala může zamezit reálnému sebehodnocení. V koučování je důležitá podpora sebehodnocení a samostatnosti. Proto pochvala musí být upřímná a zakotvená v realitě. Vedle vnějšího ocenění může kouč vyzvat k sebehodnocení na škále pomocí měřicí otázky.

V rámci sebehodnocení nejde o kritiku, ale o zdroj informací o sobě samém. Obvyklou technikou je sestavení seznamu potřebných kompetencí (kvalit, témat...). Přehled umožňuje formou tabulky, balančního kola či jiného grafického znázornění. Tyto metody mají zesílit vnímání současného stavu a zároveň subjektivně vyjádřit potřebu výsledkového záměru. Získaná data ukazují rozpětí mezi současností a budoucností. V intencích např. Grow modelu lze pak návazně například rozvíjet možnosti naplnění cílů.

4.3 Dílčí faktory

Změna: bez cíle není směr, proto je při každém koučování důležité nastavit cíl a cíl znamená změnu stavu. Koučovaný se chce posunout od stávajícího stavu do stavu budoucího. To často znamená vystoupit z komfortní zóny a stability a získat něco nového.

Zdroje má každý v sobě: specifikem koučování je předpoklad převzatý z humanistické psychologie. Zdroje pro dosahování cílů má každý sám sobě. Jde o víru ve vlastní potenciál. Kouč motivuje a podporuje objevování často neuvědomované možnosti koučovaného. Zároveň s posilováním důvěry v sebe sama kouč podporuje odpovědnost koučovaného za důsledky svých činů. „To zahrnuje podporu rozvoje silných stránek dané osoby prostřednictvím pečlivého pozorování a zpětné vazby.“ (Dilts, Delozier, Smith, 2002, s. 60)

Sebedůvěra: rozvíjení sebedůvěry u koučovaných je fundamentální. To vytváří požadavek na kouče, který musí změnit svou roli experta, být průvodcem a podporovat druhé v jejich sebedůvěře. Whitmore nabízí mj. postoj ve smyslu pomáhat koučovaným být lepší než kouč. Výsledky jsou důkazem snahy, otázkou zůstává, jak má kouč apelovat na dokončení plánů a na úspěch. Je důležité propojovat snažení, tedy cestu, a výsledné úspěchy. Tím se pomáhá vytvářet sebedůvěru a zároveň odpovědnost koučovaného. (Whitmore, s. 28)

Motivace: energie ke změně vyžaduje motivaci. Motivace má dvě složky, dynamogenní a instrumentální. Úkolem kouče je propojení klientova cíle s jeho motivací, často se tak děje dotazem na přínosy z dosažení cíle. Posílená a prohloubená představa pozitivně rámcovaného přínosu povzbuzuje koučovaného v představě dosažení cíle.

Vztah: vztah je propojen s komunikací. Transakční analýza řeší rovnocenný vztah dvou egostavů dospělý – dospělý. V koučování jde o vztah respektu, důvěry a pocitu podpory při dosahování cílů. Koučink, facilitace, mentoring, poradenství a další se různými způsoby zaměřují na výsledkový rámec a snaží se pracovníka v rámci jeho cílů posunout svým vlastním metodickým způsobem. Rozdíl je v direktivitě a expertnosti.

Adaptace na kulturní rozdíly: Rosinski (2009) používá koučování mimo jiné jako nástroj k akceptování kulturních odlišností. Nastavení přijetí odlišnosti znamená pěstování diverzity v přístupu ke světu, ke kolegům. Znamená také změnu vnitřního postoje. „Kouč může dávat při komunikaci přednost explicitnímu vyjádření – ovšem otevřeně hovořit a vyhnout se tak nedorozuměním. V některých kulturách je komunikace ale více implicitní. Nezáleží pouze na tom, co říkáme, ale důležité je i to, jak to říkáme, stejně jako to, co neříkáme, jaký tón hlasu použijeme, jaký postoj zaujmeme a jak gestikulujeme.“ (Rosinski, 2009, s. 59-60) Implicitní komunikací myslí Rosinski osobní a přítomnou komunikaci tváří v tvář.

Překračování komfortní zóny: přizpůsobit se kulturním rozdílům znamená často opustit svoji komfortní postojovou zónu. „Adaptovat se vyžaduje výrazně využít jednu ze základních lidských vlastností, schopnost empatie.“ (Rosinski, 2009, s. 60) Pokud jsme empatičtí, jsme schopni vidět situaci očima druhého člověka. V termínech NLP jde o druhou percepční pozici v dialogu (viz. kapitola o NLP). Vedle kulturních odlišností jde v koučování samozřejmě i o střet s osobními odlišnostmi. To znamená, že zde obě strany, kouč i koučovaný, mohou vnitřně pracovat se svojí komfortní zónou. Pro kouče je důležitá zásada neutrality a udržení profesionálních hranic v případě nesouhlasu s koučovaným. Vytvářet pozitivní klima pro koučovaného a se vším souhlasit vede jenom ke zvětšování komfortní zóny. Bez hledání řešení, jak se dostat do stavu méně komfortního objevování může koučování jen konzervovat stávající stav. Objevování nových možností je zároveň o přijetí rizika z neznámého.

4.4 Otázky

Otázka vždy směřuje pozornost, proto správné otázky umožňují klientovi lépe zpřítomnit a vnímat reálnou situaci. Pokud bude koučovaný pozorně vnímat rozhovor, může jednat odpovědněji. Spíše než rady doporučuje Whitmore (2004) otázky, které soustředí pozornost koučovaného určitým směrem.

Heberleitner a kol., (2009) poukazují na výměnu rolí. Koučovaný je expert, kterého se kouč doptává. Záměr této techniky má několik aspektů:

- získat od koučovaného důležité informace, faktické i osobní
- povzbudit u koučovaného samostatný proces myšlení a motivaci k prozkoumávání své situace
- dalším úkolem otázek je podpora uvědomění si silných stránek koučovaného, tím se zvyšuje sebedůvěra
- otázky by se neměly vyhýbat ani negativním stránkám, při kladení otázek se může koučovanému velmi ulevit, bude-li hovořit i o svých nezdarech
- pokud otázky vedou k možnosti jiného úhlu pohledu na pracovníkovou konstrukci reality, existuje šance, že koučovaný začne uvažovat jinak
- průběh rozhovoru je tak určován vhodnými otázkami, které se soustřeďují na vytyčený cíl a zároveň odpovědi reflektují myšlenkové pochody koučovaného

Těžiště práce kouče je v řízeném rozhovoru. Parma (2006) rozlišuje tři typy otázek:

instruktivní otázky – často podsouvají instrukce, kontrolují koučovaného, nepřímou s ním manipulují, ironizují nebo vedou k zúženému výběru možností

konstruktivní otázky – vytváří tlak na tvorbu nových řešení, nebezpečím je pokud je koučovaný bezradný, pak mohou zvýšit pocit bezmoci

zjišťovací otázky – pokud jsou neutrální, pomáhají zjistit základní informace, v případě negativních zjišťovacích otázek zaměřených na problém, je nebezpečí negativního myšlení, dovedností konče je zaměřit se na východiska a možné řešení

Zjišťovací otázky poskytují detaily ve vyprávění klienta: „Jak přesně...?“, „Říkáte, že ... a co to všechno zahrnuje?“ Vedou k objasnění pohledu, často využívají vlastních slov klienta: „Když říkáte toto... co tím přesně myslíte?“ Vedou

od obecných pojmenování ke konkrétnějšímu uchopení skutečnosti s více podrobnostmi. „Kdy začnete...?“, „Kolik potřebujete času?“

Otevřená otázka vede k přemýšlení a vysvětlování. Kouč postupuje od široce pojatých otevřených otázek k podrobnějším. Obvykle začíná otázka slovy „co“, „kdy“, „kde“, „kdo“, „kolik“, apod. Whitmore upozorňuje na problematické otázky, začínající na „jak“ a „proč“, které mohou vyvolávat analytické myšlení, obranné reakce a vysvětlování do minulosti. Uzavřené otázky začínají obvykle slovesem a vedou jen k minimálním odpovědím – „byl jste tam“, „umíte to?“, „chcete to“? Navíc mají tendenci způsobit, že se klient může cítit jen kontrolován a tento přístup brzdí vznikající vztah, založený na otevřenosti a empatii. „Pokud lidem říkáme, co mají dělat, nebo jim pokládáme uzavřené otázky, nemusí příliš uvažovat. Otevřené otázky je nutí přemýšlet.“ (Whitmore 2004, s. 55)

Místo příkazu k provedení činnosti se můžeme zeptat, zda je činnost vykonávána či proč není vykonána, ale zde jde jen o zjišťování stavu věcí. Takové otázky se používají, aby se klient mohl rozprávět a poskytnout co nejvíce potřebných informací sobě i koučovi. V důsledku tedy tyto otázky klienta povzbuzují k širokým odpovědím. Whitmore doporučuje typ otázek vedoucích k zvětšení pozornosti. Tyto účinné otázky zároveň posilují vnímání reality a odpovědnost. Zatímco uzavřené otázky vedou k odpovědi „ano“ či „ne“, „otevřené otázky vyžadují deskriptivní odpovědi a zvyšují tak úroveň vnímání reality.“ Whitmore (2004, s. 55).

Hypotetické otázky zkouší v představách nezávazně rozšířit možnosti, pomáhají odhadovat pravděpodobné chování či myšlení klienta. Mohou znít například takto: „Co by se stalo, kdyby...?“, „Co by mohlo stát?“, „Představte si, kdyby vše šlo ideálně, co by se změnilo?“.

Otázky měnící úhel pohledu – někdy se stačí jen zeptat jinak a změní se i způsob přemýšlení v odpovědi. Jedná se o otázky typu „Jaké jsou jiné možnosti?“, „Jaké to může mít následky?“, „Už jste někdy něco podobného řešil? Jak to tehdy šlo?“.

Zázračná otázka – používá se v rodinné terapii S. De Shazera a jeho ženy K. I. Berg, v ČR se tomuto tématu věnuje I. Zatloukal. V koučinku je tento přístup používán jako technika obcházející zábrany a vedoucí k rychlé představě

výsledku. Tato otázka vytváří živou představu nebo vizi, jaký může být život v budoucnu, vytváří orientaci na řešení a změnu. „Předpokládejme, že jedné noci nastane zázrak a problém, který vás přivedl do naší péče, bude vyřešen. Jenže vy spíte, a tak nevíte, že zázrak nastal. Co myslíte, že pro vás bude ráno znamením, že během noci došlo k zázraku?“ (Berg, 1992, s. 27) Tato představa pak pokračuje dalšími zjišťovacími otázkami: „Co se změnilo?“, „Čeho jste si všiml jiného, co se bude dít jinak?“. Otázky tohoto typu jsou kladeny tak, aby upozorňovaly na změnu a rozvíjely nápady klienta kolem možností řešení.

Měřicí otázka – konkrétní myšlení a pragmatický přístup pomáhá k realistické představě o číslech. Deset je více než osm, jedna je nejméně atd. Tuto matematiku základní školy má každý zažitou a je názorná. Měřicí otázky dávají subjektivnímu hodnocení další kvalitu – porovnávání s vlastní skutečností. Tyto otázky mohou znít následovně: „Jak byste ohodnotil svoji touhu po tomto řešení na škále 1-10, kde 1 je nejméně a 10 je maximum?“, „Jak je toto pro vás prioritní na škále 1-10?“ „Co se musí změnit, abyste se posunula o 1 stupeň výš? Co by řekl váš vedoucí, když byste se dostal na vyšší stupeň?“.

4.5 Požadavky na koučovaného

V literatuře se uvádí mnoho požadavků na výkon kouče, málokdy se ale výzkumy věnují požadavkům na koučovaného:

Stevens in Boysen (2018, s. 13) v rámci své studie identifikoval osm charakteristik zaměřených na koučované. Základní podmínkou přitom přílnutí (adherence), tj. ochota zapojit se a soustředit se na koučování. Charakteristiky jsou následující:

1. Plná přítomnost na každém koučovacím sezení.
2. Dodržování schůzek a závazků. Dokončování svých domácích úkolů.
3. Procvičování nových dovedností a chování potřebných pro jejich rozvoj.
4. Aktivní zapojení všech zúčastněných stran (podporovatelů i nepodporujících) v procesu zpětné vazby, aby bylo zajištěno, že dostanou úplný a reálný obraz toho, jak je ostatní vnímají.
5. Důvěra v motivy svého nadřízeného a organizace, kteří je vedou ke koučování.

6. Rozhodnutí vnímat profesionální koučování jako příležitost k využití.
7. Zastavení se, reflexe a rozpoznání svého úsilí, oslava průběžného.
8. Podstupování rizik a dělání všeho, co je potřeba k provedení změn

4.6 Překážky koučování v organizaci a hranice kouče

At' už se jedná jakýkoliv typ koučování, důležité je prostředí, v kterém se koučovací proces odehrává. Záleží přitom na firemní kultuře, ta vytváří předpoklady pro postoj k tomuto způsobu práce. Je na útvaru HR, jakou dává prioritou koučování a jak benefity koučinku předkládá managementu firmy. Pokud nejde jen o populární a krátkodobou záležitost, znamená tento přístup systémové zařazení koučinku do repertoáru vzdělávacích aktivit. Pozitivní efekt doučování přichází, pokud je vedení organizace motivováno k dlouhodobému rozvoji zaměstnanců. Od toho se odvíjí také rozpočet, vyčleněný pro vzdělávání a rozvoj. K tomu je nutné získávat zdroje a podporu ze strany vyššího vedení. Dalším aspektem může být zavedení talent programu, nastavené koučování po proběhlých školeních nebo leadership trénink k vedení podřízených. Pokud není koučink jako součást firemní kultury brán vážně, pokud se ním v organizaci systematicky nepracuje a pokud nemá podporu nejvyššího vedení, je pak obtížné ho prosadit a zaplatit.

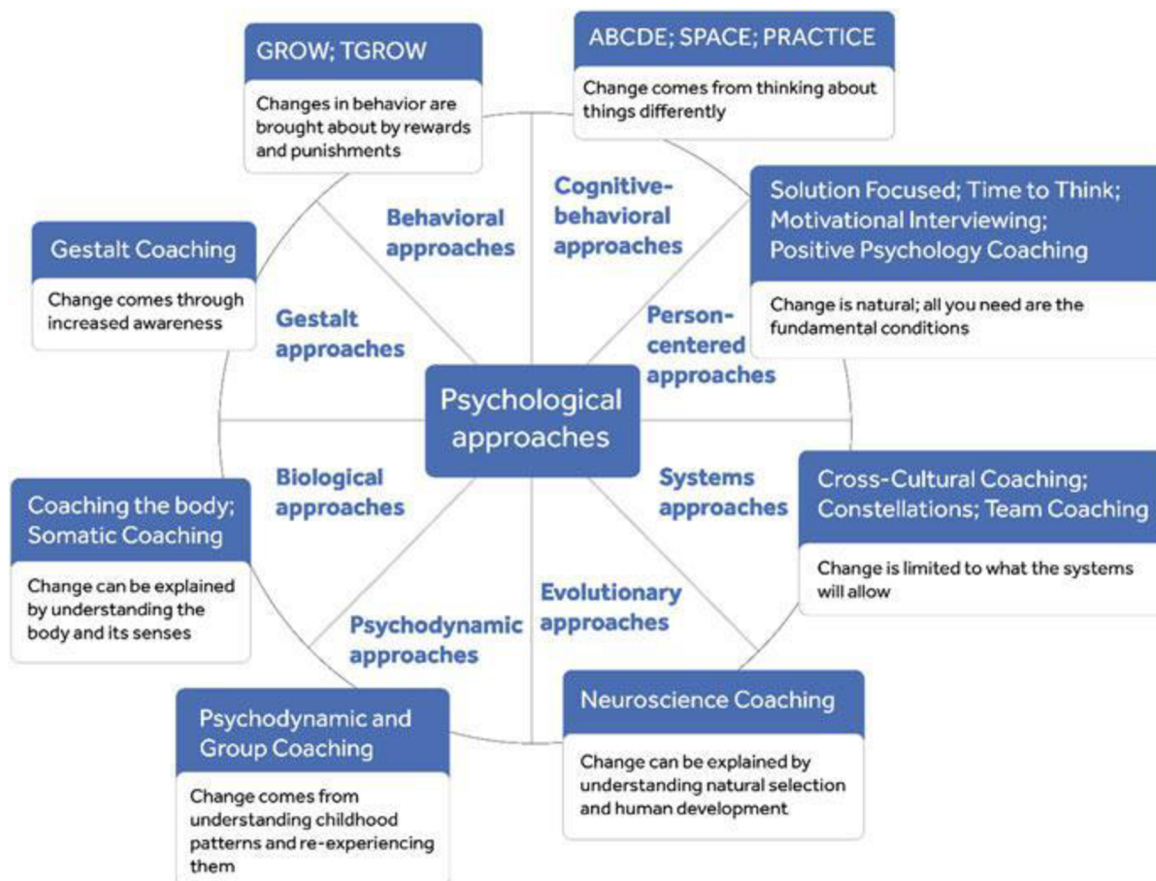
Haberleitner a spol. (2009, s. 229-230) vymezují hranice manažerského koučování, jde o osobnost vedoucího, důležitý je zde také kontext. Jedná se o důvody, kdy koučování podřízených na pracovišti není vhodné:

- vedoucího v roli kouče se něco osobně dotýká – nemůže se pak plně soustředit na pracovníka
- vedoucí má antipatie k pracovníkovi – není neutrální a nedokáže nesympatie překonat
- vedoucí má svých starostí dost a už nemá kapacitu se někomu dalšímu věnovat
- závislost podřízeného, zlovyky, alkoholismus – zde je nutná odborná pomoc zvenku, ne koučink na pracovišti

- konflikt s pracovníkem – současný konfliktní vztah neumožňuje plnou a vzájemnou spolupráci, v určitých situacích je vhodnější jiný způsob spolupráce (např. nařizování, rozhodování, motivování)
- soukromé problémy pracovníka přesahují do práce – vhodný je řešitelský manažerský rozhovor bez koučování (prvky koučinku mohou být v otázkách na hodnocení situace podřízeným a dotazy na jeho návrhy řešení)

5 KOUČOVACÍ ŠKOLY A MODELY

Obr. 5 Universální eklektický koučovací model



Henley Business School (2020) in Passmore (2020, s. 106)

5.1 Eklektický model

Alison Hardigham (2006) rozvíjela svůj eklektický přístup na Henley Business School (The British Eclectic Model) a založila ho na osmi nejznámějších přístupech v psychologii, které aplikuje na koučování. Britský eklektický model zahrnuje nástroje, postupy, techniky různých přístupů při podpoře cílevědomé osobní změny. Spoléhá také na zkušenost a přehled kouče a jeho nevědomou kompetenci, tím pádem na intuitivní zařazování technik. Ty si vybírá kouč sám. Proto je důležité, aby koučové rozuměli co největšímu počtu nástrojů a technik, které používají. „Pokud tuto úroveň hlubokého a širokého porozumění spojí s

podobnou úrovní porozumění jejich metodám a technikám a jeho kontextu, budou mít dobré předpoklady k tomu, aby je mohli dobře kombinovat a přizpůsobovat." (Hardingham, 2006, s. 12) Autorka používá příměr „mix and match“ a na případové studii ukazuje, jak je možné nabízet a používat různé přístupy dle aktuálních potřeb klienta, jeho kontextu a podle průběhu koučovacího procesu. Každý koučovací model spočívá ve výchozí filozofii přístupu a představě účinných faktorů potřebných ke změně.

Nancy Kline (2020) přichází s netradičním přístupem, jehož základní premisa je nepřerušovat klienta v jeho samostatném myšlení. Podle Kline je nutné dát klientovi prostor na zastavení, nepřerušovanou pozornost. „Myšlenkové prostředí a příslib nepřerušování je v podstatě teorie sjednoceného pole koučování.“ (Kline, 2020, s. 191) Vede klienta k nepromyšleným myšlenkám. Tento přístup podporuje klienta tím, že mu slíbí pozorné naslouchání. Kouč se zavazuje nemluvit bez pozvání klienta, snaží se podpořit klienta v jeho vlastních vnitřních výzvách. Chce tím vyvolat průlomové myšlení. Až na výzvu klienta sdílí zkušenosti, znalosti, souvislosti či přerámování – ale vždy stručně a s návratem k prostoru pro přemýšlení klienta. V podstatě tak pracuje s humanistickým předpokladem, že zdroje jsou uvnitř člověka a že pozorným vytvářením vhodného a podporujícího prostředí může člověk najít odpovědi, když k tomu dostane prostor. Ten prostor je vytvářen vztahem, empatickým přístupem a nasloucháním. V psychoterapii staví na podobných principech Carl Rogers a jeho nedirektivní přístup PCA (Person Centered Approach).

5.2 Inner Game

Podle Tima Gallweyho (2010) mají přímé rady jen částečný účinek. Gallwey zjistil, že k úspěšnému procesu učení dochází díky soustředění se na přítomnost. Začal zadávat instrukce a otázky, které často vedly k neuvědomované pozornosti. Umožnil tak klientům, aby sami zjistili, jak na tom jsou. Podle něj má na výkon klientů vliv vnitřní dialog. Jde o dialog mezi Prvním Já (získaný, kritický, vnitřní hlas) a Druhým Já (přirozený vlastní hlas). "Naučit

se naslouchat a důvěřovat tomu, co mi říká mé druhé já, mé vrozené nebo instinktivní já, není snadné." (Gallwey, 2010, s. 51) V tom spočívá metoda INNER Game. Cílem této metody je dát možnost Druhému Já, pomoci mu k soustředěné pozornosti. Důležité je jasné a zřetelné vnímání toho, co chceme. V koučování jde o pomoc koučovanému, učit se a dosahovat takových cílů, které přinášejí uspokojení. Dalším základním nástrojem je transpozice. Jde o vcítění se do druhého člověka, do jiné situace. Gallwey zdůrazňuje koučování bez posuzování a technických instrukcí. Při koučování INNER Game se objevují tři dialogy:

- dialog týkající se vnímání reality – ideální představa o současnosti
- dialog volby – představa o požadovaných výsledcích
- dialog týkající se sebedůvěry – větší přístup ke zdrojům potřebným k žádoucí situaci

5.3 GROW model

John Whitmore ve své knize Coaching for Performance (1998) popsal postup pro dosahování vyšších cílů. Jedná se o nejznámější strategii jeho koučovacího postupu. Záměrem bylo posílit řízení lidí a pro zvyšování výkonu účelově vymezit efektivní komunikaci. Podle Whitmorovy strategie se kouč postupně s pomocí otázek zaměřuje na čtyři odlišné oblasti s akronymem GROW:

Cíl (Goal setting) - nastavení cíle setkání, včetně krátkodobého i dlouhodobého cíle. Ten by měl být takový, aby se dal popsat akronymem SMART, tedy specifický, měřitelný, dostatečně ambiciózní, realistický a ukotvený v čase

Realita (Reality) – zpřítomnění a uvědomění si reálného stavu věcí - tj. výchozí bod v současnosti při nastavení problému k řešení

Možnosti (Options) – varianty řešení, možné postupy v následné činnosti

Vůle (Will) – naplánování konkrétních kroků a jasné stanovení odpovědností v daném čase

5.4 T-GROW

Tento model navazuje na GROW model, doplnil ho Myles Downey ve své knize Efektivní moderní koučování. Posloupnost klíčových fází byla doplněna o kritickou fázi – určení tématu sezení. (Downey, 2014, s. 47)

T – (**T**opic) téma a rozsah, čemu se chce koučovaný věnovat, prozkoumání tématu důležitého pro koučovaného.

Stanovit si téma znamená v koučinku definici širšího prostředí. Na rozdíl od konkrétních cílů umožňuje vidět širší rámec. Jde následně o identifikování konkrétní oblasti, která vyžaduje pozornost. Někdy nemusí být předčasné stanovení cílů v souladu s motivací. Pro úvodní konverzaci jsou typické otevřené otázky: „O čem bys chtěl mluvit?“, „Co je pro tebe důležité?“, „Jaké oblasti se chceš dnes věnovat?“, „Co to pro tebe znamená?“. Jde vlastně o zmapování širšího kontextu problému klienta, stanovením tématu se vytváří optimální nastavení pro specifikování cílů (goals). Při konkrétním zadání pak dochází k zúžení tématu, kouč posléze může postupovat dalšími fázemi dle modelu GROW.

5.5 ACHIEVE model

Tento model se odkazuje na model GROW a zvyšuje důvěru ve vztahu mezi klientem a koučem tím, že vede k lepšímu pochopení metody. (Dembkowski, Eldridge, Hunter, 2006)

A – zhodnocení současné situace (**A**ssess current situation)

- vytváření atmosféry důvěry, porozumění situaci a tomu, co se už stalo, zvyšování sebeuvědomění klienta pro autentické chování v souladu s jeho hodnotami a motivací

C – kreativní brainstorming (**C**reative brainstorming)

- porozumění důvodů ke změně, pochopení světa z pohledu klienta, identifikace oblastí rozvoje, výsledky např. auditu či jiného hodnotícího nástroje v organizaci

H – zdokonalení cílů (**H**one goals)

- ověření osobní důležitosti cíle pro klienta, prostor na SMART vymezení cíle, energetičnost cíle, zážitek formulování cíle

I – iniciace možností (**I**nitiate options)

- vytváření škály možností i mimo obvyklá řešení, kreativní podněty a techniky, používání metafor, vizualizace budoucnosti

E – evaluace možností (**E**valuate options)

- vyhodnocení možností, stanovení kritérií k vyhodnocení možností, stanovení priorit, bodový systém, zvážení pro a proti

V – návrh akčního programu (**V**alid action programme design)

- probírání návrhu konkrétního akčního plánu, závazek k činnosti, popsaná opatření, ověření reálnosti, písemný závazek, příprava na odchod kouče

E – podpoření dynamiky (**E**ncourage momentum)

- povzbuzení a posilování postupných kroků k cíli, upevňování nových dovedností, potvrzení pozitivních výsledků, postupné zhodnocení dosahovaného pokroku

Model zahrnuje a popisuje systematický proces koučování. V podstatě jde o zdokonalený GROW model se zdůrazněním osobního vztahu klienta k cíli, širokou škálou hledání možností a precizním vyhodnocováním.

5.6 ABCDEF model

V rámci ABCDEF modelu využívá kouč kognitivně-behaviorální přístup z pohledu Alberta Ellise, zakladatele racionálně-emočního přístupu. Podle něj je chování odpovědí na vnější spouštěč. Kouč pomáhá překonat často nevědomé emoční problémy klientů při vyhýbavém chování, které jim brání v dosahování výsledků. Proto se kouč snaží identifikovat iracionální uvažování pomocí modelů ABC – posloupnost závěrů. Jak uvádějí Neenan a Palmer (2015), cílem je pomoci koučovaným uvědomit si souvislosti mezi myšlenkami, pocity a chováním. Cílem je dostat se od nepodložených myšlenek k myšlenkám založených na důkazech. V koučování se tento model rozšířil na ABCDEF.

A (**A**ctivating event or **A**dversity) – aktivující událost, klient si představuje situaci, kterou je potřeba změnit

B (**B**eliefs) – klient sděluje svoji nejistotu a své iracionální přesvědčení

- C (Consequences)** – reakce na úrovni chování, myšlenek, emocí, fyziologie
- D (Disputation)** – důsledky, které kouč zpochybňuje pomocí logických otázek, pragmatických otázek a zkušenosti koučovaného
- E (Effektive new approach)** – soustředění se na úkol a odměna za splnění
- F (Focus remains on personal or work goals)** – učením se posiluje další výkon a snižuje stres.

Stephen Palmer (2009, s. 12-13) se odvolává na A. Ellise a uvádí příklady špatných přesvědčení a dodává pomáhající přesvědčení:

- nároky kladené na nás samotné (musím, měl bych, musím podat dobrý výkon...)
antiteze: je dobré podávat výkony, ale reálně to není vždy třeba
- události jsou vnímány a interpretovány jako hrozné
antiteze: situace může být špatná, ale zase to není konec všeho
- nízká tolerance pro frustraci – „Nemůžu to vydržet!“
antiteze: přestože je to náročné, vydržím to
- znevažování sebe a druhých
antiteze: když se něco nepovede, mohu přijmout sám sebe a neznamená to neúspěšnost

5.7 RAFAEL – konverzační model

E. Hauser, německý kouč, vytvořil konverzační schéma pro sebezkoumání. Kouč se v jeho rámci více zapojuje. Na rozdíl od principu neutrality zde také kouč aktivně konfrontuje svého klienta. Úspěch v rozvoji druhých je podle tohoto přístupu ve výsledku úspěchem pro jejich vedoucího. Metodou je zde koučovací rozhovor. (Eremit, Weber, 2016, s. 61)

Postup je popsán jako proces „od vnímání k řešení“.

Sdělení (Report) „Jak jste situaci prožíval?“

- kouč probírá, jak klient hodnotí a vnímá svojí situaci včetně chování, diskutují společně o možném rozdílném názoru.

Alternativy (Alternativen) „Co byste příště udělal jinak?“

- klient hledá alternativy k dosažení cíle, případně si stanovuje cíle nové. Ty vedou ke změně a k novému chování.

Zpětná vazba (Feedback) "Takhle jsem tě neviděl."

- kouč poskytuje pozitivní i negativní zpětnou vazbu klientovi. Soustředění se jen na pochvalu je zde vnímáno jako na nerealistické. Nejde tady o hodnocení ale o subjektivní pohled kouče.

Výměna názorů (Austausch) „Které věci vidíme jinak?“

- kouč diskutuje o rozdílech mezi reportem klienta a svojí zpětnou vazbou. Toto porovnávání je podkladem pro nové poznatky koučovaného.

Vývoj kroků řešení (Einarbeitung von Lösungsschritten) - "Co dělat dál?"

- kouč a koučovaný spolu probírají důsledky rozhovoru a plánují konkrétní kroky pro dosažení stanoveného cíle.

Kouč nabízí přiměřený a dostačený prostor pro sebereflexi klienta v rámci plánovaného procesu rozvoje. „Hlavní roli zde hraje manažer, který podporuje své zaměstnance cíleným způsobem, důvěřuje jim a projevuje vstřícnost a ochotu rozvíjet je podle jejich potenciálu. Musí mít pozitivní přístup ke svým zaměstnancům a být přesvědčen, že mohou dosáhnout požadovaného cíle.“ (Eremit, Weber, 2016, s. 59)

5.8 ADAPT

V modelu ADAPT je, podobně jako v jiných koučovacích modelech, cílem vyřešit problém a zvýšit výkon klienta (adaptovat). Autorem modelu ADAPT je P. Birch, který napsal řadu knih, např. Instant Creativity, Instant Leadership a také knihu Instant Coaching (2005, s. 9), kde uvádí model zvýšení výkonnosti.

I model ADAPUT poskytuje sled potřebných kroků, které by měl dobrý kouč s koučovaným postupně procházet:

A (Assess current performance) – zhodnocení současné výkonnosti

- jde o zjištění, jakým způsobem dosáhl koučovaný současné úrovně, co mu jde dobře a co ne. Je zde třeba najít nějaké měřítko, třeba i subjektivní odhad.

D (Develop a plan) – vypracování plánu

- je nutné stanovit cíl, ujasnit si požadované zlepšení, realizaci cíle je vhodné rozdělit na krátké časové úseky a dílčí cíle.

A (Act on the plan) – jednat, aktivizovat

- v tomto bodě jde o realizaci plánu, dále je v této fázi důležité stanovit si způsob dosahování výkonnosti. Může obsahovat výuku, komentář kouče nebo systém otázek. Birch doporučuje slovní odsouhlasení koučovaným, kvůli pocitu závazku.

P (Progress check) – kontrola pokroku

- u každého dílčího cíle jsou vhodné kontrolní body. Tak je zajištěno reálné informování o postupu v rámci celého záměru.

T (Tell and ask) – hovořit a tázat se

- diskuse o postupu podle dříve nastavených měřítek výkonnosti, umožňuje stále zlepšovat výkon. Je možné, že se tím diskuse dostane opět do počáteční fáze a ve stoupající spirále je možné opakovat celý postup dle tohoto modelu.

5.9 PRACTICE model

PRACTICE model patří mezi kognitivně behaviorální modely, jde o model hledající racionálně řešení. Používá se v koučování i poradenství. (Palmer, 2007, s. 72-74)

1. **Identifikace problému (Problem identification)**
 - prozkoumání a ujasnění problému
2. **Vypracování realistických a relevantních cílů (Realistic, relevant goals developed)**
 - nastavení možných cílů
3. **Vytvoření alternativních řešení (Alternative solutions generated)**
 - možnosti řešení, tvůrčí nápady
4. **Zvažování důsledků (Consideration of consequences)**
 - výhody a nevýhody každého řešení, váha důsledků na dané škále
5. **Zaměřte se na nejreálnější řešení (Target most feasible solution(s))**
 - zvažování dopadů a možnosti kontroly nad danou volbou

6. **Realizace zvoleného řešení (Implementation of chosen solution(s))**
 - vyzkoušení řešení a poznání reality (ne obav)
7. **Hodnocení (Evaluation)**
 - racionální uznání přínosů, co se podařilo

5.10 Řešení problémů

Stephen Palmer se odvolává na model řešení problémů podle Chang, D'Zurilla, Sanna (2004, s. 12-13) kteří ve své knize Řešení sociálních problémů ukazují, jak lze postupnými kroky řešit problémy různými způsoby, popřípadě jak lze zmírnit utrpení u záležitostí, které nejde mít pod kontrolou.

Řešení problému – proces identifikace a hledání optimálního řešení, vědomě a racionálně, což samo o sobě snižuje stres

Problémová situace – situace vyžadující reakci, která není kvůli překážkám dostupná (vnitřní, vnější, mezilidské problémy)

Řešení – účinné řešení dosahuje cíle a zmenšuje negativní dopady

Autoři rozlišují dovednost řešit problémy a dovednost implementovat řešení. Tento model je velmi dobře použitelný v koučování pro svoji přehlednost a racionální kontrolu. Velmi připomíná nejznámější behaviorální model GROW.

5.11 OSKAR – koučink zaměřený na řešení

Kde je problém, tam je řešení – tento model se zaměřuje na kladení otázek, vedoucích k východisku z problému. Pozornost je zaměřena na výsledek, pozitivní zkušenosti a změnu, tedy ne na problém. Důležité je dělat, co funguje a zastavit neproduktivní činnost.

1. Výsledek, cíl (**O**utcome)

- kouč se dotazuje na cíle a čeho chce klient dosáhnout, podpora představitosti klienta o možném výsledku

2. Škálování (**S**caling)

- na škále 0–10 hodnotí klient svoji aktuální situaci, místo velkých cílů se směřuje na dosažitelné, probírá se, jak se dostat o stupeň blíž k cíli, zjišťuje se stav a subjektivní míry záležitosti v současnosti
3. Znalosti a zdroje (**K**now–how and resources)
- zjišťují se silné stránky, dovednosti, znalosti, klient je směřován na to, co umí / uměl, zná – co mu už fungovalo
4. Souhlas a akce (**A**ffirm and action)
- potvrzování silných stránek klienta, motivace podporou, potvrzování kvalit klienta, podporování fungujících postupů
5. Přezkoumání (**R**evue, what's better)
- prozkoumávání, co se zlepšilo, co se ještě může zlepšit, pozitivní nastavení do budoucna

Hledáním příčin se ztrácí čas potřebný k řešení. Důležité je řešení, zdroje jsou v koučovaných, představa řešení vede k pozitivnímu očekávání úspěchu, je možné stavět na ověřených a fungujících postupech a neztrácet energii pokračováním v nefunkční strategii. (McKergow, Jackson, 2007)

Owen (2008, s. 100) shrnuje modely následujícím způsobem a uvádí jejich společné zjednodušené schéma:

„Existuje mnoho modelů koučování. V podstatě však všechny spočívají zhruba v tomtéž postupu o čtyřech krocích. Jsou to:

1. cíle
2. přehled
3. možnosti volby
4. výsledek“

Zároveň Owen (2008) upozorňuje, že manažeři vyškolení na kouče či ke koučovacím přístupu se často chovají jen dle svého jednoho naučeného postupu, což je pro ně bezpečné. Dlouhodobě to ale zužuje flexibilitu vůči jednotlivým členům týmu a využití jejich potenciálu.

6 NEUROLINGVISTICKÉ PROGRAMOVÁNÍ

Neurolingvistické programování (dále NLP) je přístup vzniklý v 70. letech modelováním úspěšného chování. Autoři Bamdler a Grinder převzali některé fungující koncepty ze zavedených psychologických směrů a škol, jsou to:

Behaviorismus – intrapsychická práce probíhá prostřednictvím podmiňování, asociace spolu s emocemi vytvářejí kotvy (podobné reflexům), tj. smyslově založené šablony chování a prožívání.

Kognitivismus – vytváříme si vnitřní mapy světa (subjektivní představy).

Lingvistika – smyslovou zkušenost transformujeme jazykem do vědomí a při tom dochází ke zkreslení, vytváří se pseudoskutečnost. Právě v koučování se lze pomocí otázek dostat do hlubší úrovně jazyka k nezskreslené zkušenosti.

Přístup Milтона Eriksona – každý člověk má své zdroje ke změně, sebereflexe může vést k autonomii nebo k bludným vzorcům, záleží na přijetí okolím.

Gestalt – náhlé uvědomění si, může vést k poznání.

V. Satirová – přináší koncept smyslových modalit

Jak píše Grimley (2010, s. 189) o výsledném koučování NLP, jeho cílem je „maximalizovat vynalézavost klientů a zvýšit možnost volby, kterou mají v daném kontextu. Aby se jednotlivci mohli rozvíjet, je z pohledu NLP užitečné, pokud si začnou uvědomovat, jak vytvářejí svou vlastní realitu, a tedy i své vlastní možnosti a také omezení.“

V NLP přístupu jsou podle Diltse, Deloziera a Smitha (2002, s. 60) následující koučující předpoklady:

- lidé mají v sobě schopnosti, které potřebují k efektivnímu výkonu
- výkon se zlepšuje, pokud je poskytnuta vhodná podpora a zpětná vazba
- každý člověk může být v něčem nejlepší – důležité je být tím nejlepším, čím mohu být
- když člověk ví, co už dělá dobře, může se dále zlepšovat a své schopnosti rozšiřovat
- lidé se zlepšují díky pozitivní zpětné vazbě na svoji snahu
- koučování se věnuje rozvoji nových strategií myšlení a jednání, ne řešení problémů minulých konfliktu

- kouč podněcuje koučované k samostatnému jednání a pomáhá čerpat z jejich vlastních zkušeností (zdrojů)

Koučování zvyšuje sebeuvědomování a tím ovlivňuje vnitřní mapu klienta. Napojením na vlastní opravdovou zkušenost se klient dostává ke svým vnitřním zdrojům. Kouč ujistňuje klienty, že mohou dostat, co chtějí. Koučování rozvíjí nové strategie myšlení a jednání do budoucna, nevrací se k minulým problémům.

V NLP velmi záleží na dobře popsaném výsledku, promyšleném dopředu. V představě se často modeluje budoucí realizace úkolu. Proto je pro koučovaného důležité uvědomit si, co chce doopravdy. Stanovení cílů se prolíná celou oblastí koučinku. „Abyste mohli žít takový život, jaký chcete, potřebujete vědět, co chcete. Být efektivní znamená vytvářet výsledky, které si zvolíte. Prvním krokem je zvolit si je. Jestliže to neuděláte vy sami, existuje mnoho lidí, kteří rádi provedou volbu za vás.“ O’Connor, Seymour (1998, s. 10; 12-14) Autoři následně popisují kritéria dobře formulovaného cíle:

- musí být formulován pozitivně, je snadnější se k něčemu blížit, než se vzdalovat
- vlastní úloha – cíl musí být dosažitelný v možnostech vlastní realizace
- specifikace – při velkém cíli je třeba rozdělit ho na splnitelné části a uvědomit si případné problémy, které jsou pak převáděny na možná alternativní řešení
- smyslový důkaz – uvědomit si rezonanci cíle ve smyslech, tedy co člověk vidí, slyší, a prožívá, když si představí dosažení cíle
- zdroje – jaké jsou přiměřené zdroje, co je potřeba k dosažení
- dostatečná výzva – velikost cíle, aby byl dostatečně motivující
- ekologický rámec – jaké budou následky v životě, ve vztazích, v práci

Kouč NLP pracuje s psychodynamickým přístupem ve smyslu práce s vědomím a předpoklady o nevědomí. Přesvědčení klienta je součástí vnitřních, systémových vztahů, které mají kořeny v nevědomí. Na rozdíl od obvyklého koučování, kde se předpokládá odpovědnost za vědomé přesvědčení, je premisa NLP, že změna se musí podpořit nejen na vědomé úrovni odhodlání, ale hlavně s podporou nevědomé mysli. Zde je patrný vliv Milтона Eriksona, který jako výjimečný hypnoterapeut, účinně pracoval s odvoláváním se na nevědomí.

Pokud se koučovaný bude chovat, jak si myslí, že by podle ostatních měl, může dojít ke zklamání a recidivě. Jinými slovy, bez hluboké vnitřní motivace nevydrží změna chování směrem k dosahování cílů. V NLP není jednotný model koučovacího přístupu, vychází se z teoretických předpokladů a s každým klientem se pracuje jedinečným způsobem. Zde je patrný vliv Gestalt přístupu, konkrétně na koučování s respektem k fenomenologické jedinečnosti každého člověka. Každý klient má jedinečný způsob vnímání světa a prožívání emocí, který vede k jedinečnému myšlení souvisejícímu s jazykovým uchopením skutečnosti.

Grimley (2013, s. 129) shrnuje specifickou NLP do čtyř pilířů:

1. „mít dobře zformulovaný výsledek
2. jasně vidět, co vám poskytuje váš současný model světa
3. mít schopnost pružně měnit své chování, když si všimnete, že to, čeho se vám dostává, vás nevede k dobře zformulovanému výsledku
4. zachovat pozitivní a energetický emoční stav“

Pro školení či koučování manažerů lze s úspěchem použít řadu technik a konceptů NLP jako jsou:

- práce s jazykem na povrchové a hlubší úrovni – konkretizace a uvědomění si pravdivosti popisu vnitřního světa (meta model jazyka)
- smyslové preference projevující se v jazyce a v pohybech očí a tomu odpovídající specifická komunikace
- systémový přístup – zaměření na vědomou i nevědomou část systému
- metaprogramy – uvědomění si, že nad smyslovou zkušeností existují ustálené vzorce (scénáře)

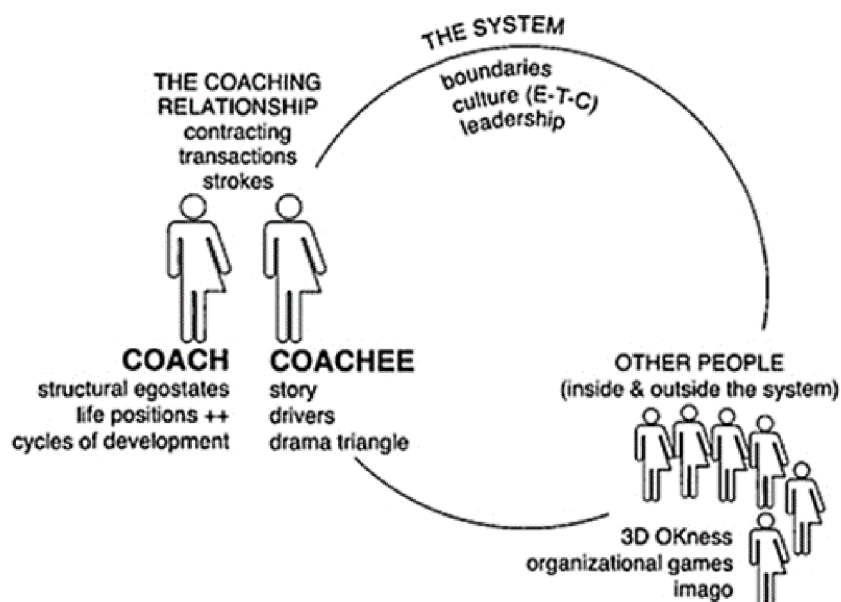
7 TRANSAKČNÍ ANALÝZA (TA)

Již z názvu transakční analýzy (dále TA) vyplývá, že jde primárně o analýzu komunikačních transakcí. TA vznikla v 60. letech 20. století a zakladatelem byl Eric Berne. Je součástí humanistického směru v psychologii a psychoterapii.

Východiska přístupu k lidem vycházejí z vnitřní filozofie TA:

- lidé jsou v pořádku – jde spíše o podstatu člověka než o aktuální projevy,
- každá osoba má kapacitu myslet a zároveň má možnost se rozhodnout, co chce od života, a to s dospělou odpovědností,
- lidé mohou řídit a měnit své životy, zároveň mohou měnit svá rozhodnutí, mohou rozhodovat o svém vlastním osudu, změna je možná a každý člověk má svůj potenciál a může vědomě změnit svůj postoj ke světu. (Lapworth, Sils, 2011)

Obr. 6 Využití konceptů TA pro koučování



Newton, Napper (2010, s. 179)

Obrázek shrnuje možnosti a využití koučování v organizaci z hlediska transakční analýzy. Z hlediska koučovacího vztahu jde především o téma kontraktu, transakcí a pohlazení. U koučovaného lze pracovat s jeho

příběhem, s jeho drivery a případně poukázat na dramatický trojúhelník. Z hlediska kouče je vhodné poukázat na ego stavy a vývojový cyklus. V koučování týmu jde také o životní pozice, různé hraní organizační her a imago skupiny. To vše jsou různé koncepty TA, které jsou zajímavé svou aplikací na koučování, mohou zároveň obohatit pohled na proces i kompetence kouče.

Transakční analýza je založena na otevřené a svobodné komunikaci a následném rozhodování s návaznou odpovědností. Převažují čtyři hlavní oblasti aplikace TA: psychoterapie, edukace, poradenství a organizace. Koučování jako specifický nástroj práce s lidmi prolíná každou touto oblastí.

Domnívám se, že TA může poskytnout cennou inspiraci pro oblast koučinku. Jedna z premis TA je vyjádřena takto: „Já jsem v pořádku, ty jsi v pořádku, já jsem OK, ty jsi OK“.

Základním cílem v TA je autonomie a změna. Autonomie znamená nezávislost, sebeuvědomění a samostatnost. Cílem TA je pomáhat klientům k dospělému rozhodování o svých záležitostech v koučování, to znamená vzít si osobní odpovědnost za nastavení cílů a jejich realizaci. Zároveň jde o pochopení a nastavení nových pozitivních strategií při řešení problémů a tím pádem k dosahování cílů.

7.1 Egostavy

Základním konceptem v TA jsou stavy Rodič, Dítě, Dospělý. Ty tvoří strukturu naší osobnosti a jsou pro každého obsahově jedinečné.

Rodič: zde jsou převzata pravidla, normy, požadavky tak, jak je slyšíme v dětství a vidíme kolem sebe, jde o stav, kde jsou obsaženy příkazy, zákazy, nadhled a převaha.

Dítě: zde jsou zažité protesty, radosti, strachy, tvořivost, bezmoc i snaha překonávat pocity méněcennosti, reakce bez rozumové kontroly, ale i spontánnost, touha zkoumat a prožívat.

Dospělý: zpracovává a hodnotí informace na základě své vlastní zkušenosti a vlastního rozumu. Rozlišuje mezi tím, jak by měl žít (Rodič) nebo jak prožíval (Dítě) a tím, jak život svým poznáním objevil (Dospělý). Egostav dospělého

znamená, že v tomto modu činí člověk samostatné objektivní hodnocení situace. Bez předsudků, racionálně se zvládnutými emocemi. To je stav, který je vhodný pro vědomé a odpovědné koučování. V praxi každý člověk prochází plynule všemi svými egostavy, pro koučování je optimální stav dospělého, který je schopen odpovědně uzavírat kontrakt a participovat na procesu koučování vedoucím k výsledku.

7.2 Komunikační transakce

Transakce je komunikační výměna mezi osobami a jejich stavy ega. Sledováním a rozbořením komunikačních výměn z hlediska úrovně a sledu těchto transakcí/výměn je možné popsat daný vztah. Pro koučování je důležité mít vyrovnanou transakci. TA rozlišuje tyto druhy transakcí:

1. Vyrovnaná (komplementární) – odpověď druhému člověku je očekávaná, přiměřená. Komunikace je otevřená a může pokračovat. Nezáleží na egostavu, důležitá je paralelní, doplňující odpověď obvykle na stejné rovině egostavu (např. dospělý – dospělý) nebo na doplňující (rodič – dítě a dítě – rodič). Otevřenost a vyrovnanost pozice ve smyslu TA na úrovni dospělý – dospělý je základem produktivního vztahu v koučování.

2. Zkřížená – odpověď je neočekávaná, komunikace se přerušuje nebo změní. Odpověď přichází překvapivě z jiného stavu a mění komunikační pozici účastníků (např. rodič – dítě a odpověď je na opačné pozici také rodič – dítě, tj. možný konflikt, kdo koho kritizuje, poučuje).

3. Skrytá – zpráva je řečená jako společensky přijatelný podnět a skrytě působí jinak, jde o hry účastníka s tím druhým. TA analyzuje hry a snaží se je popsat a vyloučit z komunikace. V koučování to znamená zeptat se koučovaného, jakým způsobem se chce domlouvat a za co si vezme odpovědnost. Je též možné poukázat na možnou hru a nabídnout otázku, jak chce koučovaný pokračovat dál v procesu koučování.

7.3 Kontraktování

Na začátku koučování stejně jako na začátku domlouvání poradenského kontraktu je v TA důležité stanovit základní pravidla, nejde o to je společně s klientem vymýšlet, ale srozumitelně je klientovi vysvětlit.

Ch. Sills (2011) uvádí 5 úrovní kontraktu:

- kontrakt se světem – v jakém kontextu, tj. v jakém prostředí, žijeme a pracujeme (etický kodex, hodnotový rámec, profesní organizace, společnost, zákony atd.)
- administrativní kontrakt – dohoda s organizací nebo její částí (domluva pro zúčastněné strany (obchodní smlouva, podmínky, nutné výstupy, organizační kontext, případné úpravy a změny atd.)
- učební/rozvojový kontrakt – nastavení cílů spolupráce (čeho chce klient dosáhnout, měřitelné ukazatele, subjektivní výsledky, jak se pozná splnění cílů atd.)
- smlouva o aktuálním setkání – co je důležité a aktuální právě teď
- okamžitá smlouva – průběžné dotazování se na souhlas během práce.

Pro odpovědnou práci je smysluplné setkání zainteresovaných stran před zahájením vlastní práce, např. koučování, poradenství atd. Zde je prostor pro ujasnění a nastavení kontraktu. Ze srozumitelné a oběma stranám jasné pozice vyplývá odpovědné a dospělé rozhodování s následnou odpovědností.

Kontrakt a následná práce v koučování vyžaduje respektovat zjevnou, pojmenovanou rovinu a vyptat se na vnitřní, často skryté, osobní záměry, očekávání. Organizace platí kouče, spokojenost procesem pak následně hodnotí koučovaný a někdy jeho nadřízený.

Nutnost kontraktu je zřejmá, důležitou otázkou je, kdo kontrakt uzavírá, kdo jsou účastníci kontraktu. V dyadické komunikaci je zřejmé, že je to poskytovatel služby a klient (kouč a koučovaný), zde jde o aktuální kontrakt a okamžité dohody v průběhu setkání, navíc samozřejmě v kontextu administrativní a rozvojové dohody v dané organizaci. V přímém koučovacím dialogu jsou strany dvě. V organizaci však vystupují další účastníci dohody, minimálně je přítomen zadavatel. Ten může být reprezentován nadřízeným nebo personalistou. Proto

je důležité pojímat úvodní kontrakt jako trojstranný. F. English (1975) zobrazuje základní schéma takového jednání.

Obr.7 Třístranný kontrakt

obr. 1. The three-cornered contract

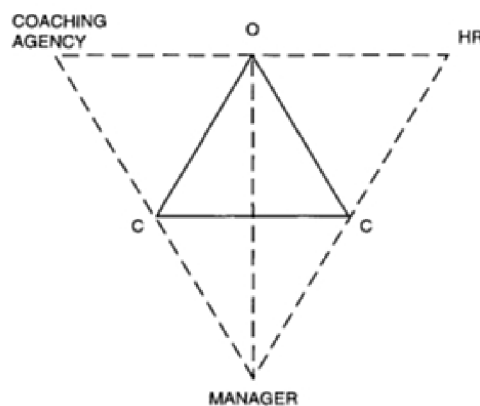


(English, 1975)

Organizace (great powers) – profesionál (Me) – klient (You) jsou tři strany trojúhelníku vytvářející ideální rovnováhu odpovědnosti a očekávání. V praxi má pochopitelně každá strana svá očekávání. Proto se vyjednává společný kontrakt o cílech a také o představách zúčastněných stran. Je vhodná přímá komunikace v duchu TA, která zřetelně pojmenovává realitu, očekávání a cíle.

V praxi často nastává situace vícestranného kontraktu. Pracovník HR je pověřen nadřízeným koučovaného, tento pracovník pak oslovuje vzdělávací agenturu a ta vysílá nasmlouvaného kouče. Střetávají se tedy rozdílné představy.

Obr.8 Vícestranný kontrakt



(Newton & Napper, 2010, s. 175)

Úvodní jednání často probíhají bez kouče a koučovaného, domlouvá se administrativní dohoda, rámcový rozvojový kontrakt a domlouvají se finančně technické podmínky. Kouč a koučovaný bývají obvykle pozváni po tomto předjednání. Newton & Napper (2010) ukazují schéma vícestranné dohody (o – organizace, c – kouč a c – klient) a přidávají CA – koučovací agenturu, HR – lidské zdroje a M - manažera.

Tím se kontrakt stává komplikovanějším a násobí se požadavky na vyřčené i nevyslovené úrovni. Více zájmů znamená více kritérií pro hodnocení efektu výsledku. Na sociální, pracovní rovině se obvykle požadují obecně popsané cíle koučinku pro daného koučovaného nebo koučovaný tým. Na psychologické rovině jde o rovnováhu mezi zadáním organizace a vnitřním zadáním koučovaného. Pro kouče je nutné si tuto situaci s koučovaným jasně pojmenovat. Musí se domluvit na vícevrstevnatém kontraktu dle Ch. Sillse (organizace a dodavatel nastavují převážně kontrakt se světem, a to administrativní a rozvojový, kouč s koučovaným navazují dohodou o aktuálním setkání a průběžně se ujišťují o souladu s celkovým zadáním).

Otevřeným pojmenováním možné neshody - konfliktu při zadání kontraktu vede k dospělému hledání řešení mezi koučem a koučovaným. Fanita English (1975) doporučuje: „Vysvětluji své chápání toho, na co jsem byla najata, a ptám se účastníků, jak chápou to, pro co přišli. ... A já zvláště podporuji vyjádření fantazijních očekávání, abych mohla objasnit, co nebude splněno“.

7.4 Pochvala v TA

Pochvala a uznání jsou důležitým faktorem v motivaci druhých osob. V TA je popsána teorie nazvaná „Stroke Economy“ (Steiner, 1971). Berne používal termín „stroke“ k popisu kontaktu s druhým člověkem, a popisoval pochvalu jako uznání přítomnosti druhého člověka a jako jednu z důležitých potřeb člověka.

V podstatě jde o verbální nebo mimoslovní pozornost druhým a zároveň vyjádřením pozitivního vztahu. Tato pozitivní zpětná vazba motivuje průběžně koučovaného. Pokud bude kouč čistě neutrální a bude provázet celým procesem

neosobně, může se stát, že bude chybět pozitivní emoční složka na straně koučovaného a neruší to vzájemný vztah.

V každém sdělení je složka informační a zároveň vztahová. Podpora druhých spočívá nejen v technice provádění koučování, ale také v pozitivním podmiňování koučovaného. Berne uvádí: „Hlad po podnětech se v mnoha směrech skutečně podobá hladu po jídle, a to nejen biologicky, ale také psychologicky a sociálně“. (Berne, 1970, s.16) Berne též cituje lidové rčení, že když člověka nikdo nehladí, začne mu vysychat mícha. „V dospělosti se přeměňuje hlad po podnětech v hlad po uznání. Současně s narůstáním složitosti kompromisů se každý člověk stává ve své honbě za uznáním stále osobitějším, a právě tyto rozdíly dodávají vzájemným společenským stykům náležitou pestrost a určují také osud každého jedince“. (Berne, 1970, s.17)

Zde je patrný behaviorální vliv v podmiňování pochvalou a zároveň uspokojování potřeb resp. v termínech TA (hladů). Respektování klienta, plné vědomí vzájemné přítomnosti, práce s jeho potřebami, vytváří důvěryhodný kontext koučovací práce. Opakem je citová deprivace svědčící o nedostatku vztahových podnětů v dětství. Toto už je však nad rámec koučování, ale tento stav může být součástí negativních životních scénářů a je možné o tom s klientem hovořit a vést ho k jeho nastavení pozitivního programu chování.

TA koučink a TA poradenství vycházejí ze stejných kořenů. Vinella (2013) zdůrazňuje tyto aspekty:

- posilovat silné stránky klienta více než probírat slabé, využívat jeho vlastní zdroje,
- důležitost aktivace dospělého egostavu, věcný a realistický přístup podporuje nová rozhodnutí a odpovědnost,
- je možné využít pozitivní zkušenosti a propojit je s přítomností, cílem je podpořit identitu člověka
- je důležité podpořit klientovy nové vize a perspektivy do budoucnosti, např. vizualizací už vyřešených problémů, a poučit se pro budoucí řešení, vizualizace podporuje sebeuvědomování a umožňuje také představy zpředmětnit

Pochvala, pohlazení, podpora souvisí s konceptem životních postojů člověka vůči ostatním lidem. Záleží na vedoucím pracovníkovi, jakou pozici vnitřně zastává, jak jako leader působí na své okolí a jak je pak vnímán druhými.

TA vytváří čtyři varianty životních postojů, vztah k sobě a k druhému člověku (Harris, 1976, s. 38)

- Já nejsem OK – ty jsi OK
- Já nejsem OK – ty nejsi OK
- Já jsem OK – ty nejsi OK
- Já jsem OK – ty jsi OK

Podle TA jde o rozhodnutí o sobě a druhých už v raném věku a ovlivňuje celý další život člověka. V koučování, poradenství a terapii, lze s těmito pozicemi pracovat. Dle premis TA má dospělý člověk svobodnou možnost si svoji komunikační pozici uvědomit a rozhodnout se pro tu správnou. Kouč pomáhá s uvědoměním a nastavením nové životní pozice.

Transakční analýza má tedy řadu konceptů a stejně jako v jiných teoriích zkoušejí její zastánci adaptaci na koučovací přístup a poradenství.

TA koučové mohou využívat např.:

- práci s egostavy – vysvětlení a pochopení, ze které úrovně klient jedná,
- popis transakcí – vést klienta k uvědomění typu komunikace a posun k produktivní komunikační výměně,
- OK – OK koncept – podporovat klienta ve zdravém sebevědomí a respektu k druhým,
- stroke koncept – pozornost a všímavost, rozvíjení např. pozitivní manažerské zpětné vazby a vyhýbání se devalvace druhých,
- hraní her a svázanost životním scénářem – kouč pomáhá překračovat zavedené chování a vede ke změně a přímé komunikaci bez manipulace,
- kontraktování – jasný a zřetelný kontrakt se všemi stranami už při zadávání zakázky ke koučování.

8 GESTALT PŘÍSTUP V KOUČOVÁNÍ

Gestalt přístup vychází z existenciálně zaměřené psychoterapie terapie humanistického proudu. Zakladateli jsou Fritz Pearls, Laura Pearls a Paul Goodman. Charakteristickým znakem Gestalt psychologie je hledání společných způsobů, jimiž lidé organizují své vnímání. Zároveň se opírá o teorii pole K. Lewina. Původní Gestalt psychologie vznikla na počátku 20. století a zabývala se strukturou vjemů, vnímáním a vnitřní zkušeností.

Teorie a praxe Gestalt přístupu v koučování vychází z Gestalt psychologie, Gestalt terapie a aplikace Gestaltu na širší systémy (páry, týmy, organizace). Gestalt má jako slovo špatně uchopitelný význam, protože vyjadřuje něco, co je těžko popsitelné a špatně se definuje. Nejobvykleji se používá ve významu celku, ale to jen ilustruje abstraktní a neuchopitelný pojem.

Postup koučovacího setkání má některé podobné aspekty práce s klientem stejně jako setkání v Gestalt přístupu. Vychází se zde z etického postoje, domlouvá se kontrakt, nastavuje a udržuje se pracovní vztah. Kouč pracuje směrem, který si klient přeje, cílem je dosažení konkrétního výsledku, včetně uvědomění si důsledků dosažení toho cíle. Pro uvědomění si výsledků cíle se též používá termín ekologie cíle. Vytvořením strategie dosažení cíle se může k němu klient k posunout blíže, kouč pomáhá klientovi navrhnout si akční plán, kterým bude strategii realizovat. Společně probírají, jaké zdroje či podporu k tomu klient potřebuje. Kouč motivuje svého klienta k přijetí odpovědnosti za provedení akce vedoucí k cíli. Důležité je, odkud vychází motivace, zda spíše zvenčí nebo zevnitř. Vhodnými otázkami na přínosy při dosažení cíle a tudíž klient přemýšlí kognitivně racionálním způsobem nebo zevnitř a klient pracuje se sebeuvědoměním v rámci Gestalt přístupu.

Gestalt psychologové se snažili porozumět, jakým způsobem pracuje vjemová zkušenost v daném poli. Opírali se o vzájemnou propojenost mezi prostředím a chováním v daném poli. Člověk existuje jako součást svého životního pole, a tak mu můžeme rozumět jen ve vztahu k tomu poli.

Gestalt teoretický koncept je přístup, který je spojením mnoha směrů a vlivů:

- analýza osobnosti – na základě psychoanalýzy

- teorie pole – valence, osobnost, chování, prostředí
- existencialismus – stát se, čím jsem
- holismus – vnímání celku a části
- transpersonální přesah – východní filosofie
- fenomenologie – jak se věci ukazují ve vědomí

Podle Resnick (2015, s. 458) je fenomenologický přístup proces „v němž lidské bytosti dávají význam svým smyslově vnímatelným zkušenostem tomu, co vidí, slyší, čeho se dotýkají, co chutnají a co cítí“. Význam není ani ve figuře (v tom, co je zřetelné), ani v pozadí (v poli); je spíše ve vztahu mezi nimi. Od toho se odvíjí i jedinečnost Gestalt koučovacího přístupu.

„Gestalt psychoterapie by se dala popsat jako budování moudrosti, zatímco Gestalt koučování lze považovat za budování dovedností“. (Brownell, 2018, s. 41)

Jon Frew (2017) vysvětluje v časopise *Counseling Today* klíčové pojmy Gestalt terapie. Článek je určen pro zastánce jiných směrů a je velmi inspirativní pro srovnání Gestalt principů s koučováním.

8.1 Koncepty Gestalt přístupu

Frew uvádí osm konceptů, které zde doplňujeme o vlastní zkušenosti z praxe: (*Couceling Today*, 2017)

1. Kontext – jedinec je v Gestalt přístupu posuzován v kontextu minulých a současných podmínek pole a prostředí, výchozím bodem profesionálního vztahu je konceptualizace klientů, kteří jsou svým prostředím ovlivněni a zároveň ho ovlivňují. Přestože se převážně pracuje s přítomností, je analýza kontextu velmi důležitá. V koučování se také můžeme obracet ke zdrojům v minulosti, na pozitivních případech ověřených postupů nebo na případech už dříve dodávané podpory můžeme propojit posilující příklady a analogicky je používat při hledání řešení do budoucna.

2. Kompetence zvidavosti – pro Frewa jde o nejpodstatnější kompetenci pro gestaltisty, ve výcviku koučování se často uvádí heslo „neradte, ptejte se“.

V Gestaltu je zvědavost pojmenována fenomenologickým zkoumáním. Na rozdíl od běžného klasifikujícího posuzování, které znamená zařadit nebo posoudit klienta, jde o porozumění subjektivního stavu klienta. Pro kouče je to také zásadní koncept. Během koučování vyžaduje mnoho koučovaných rady nebo posouzení svého konání. To však vede k typologickému zařazení koučovaného, které zde není žádoucí. Zvědavost vede kouče ke kladení otázek a u klienta pak vyvolávají otázky stav, zaměření a uvědomění. Zvědavost dále vede k porozumění koučovanému, ale zároveň je pro kouče důležité uvědomění si vlastní neutrality. To znamená porozumět subjektivitě klienta, ale zároveň zůstat věcný.

3. Nezaměřovat se jen na něco – řada přístupů k člověku si vybírá jen určitý úhel pohledu (dle své teorie osobnosti). Dle Frewa nefavorizuje Gestalt přístup žádný specifický aspekt (myšlenky, pocity, chování, sexualita, sny, vztahy atp.). Všechny tyto aspekty života jsou propojeny v jeden celek a v určitém okamžiku konzultace může být některý aspekt dominantní a důležitější než ostatní. Předpokladem je dát prostor klientům k uvědomění svého prožívání.

4. Síla procesu – pozornost je věnována procesu, ne pouze obsahu. „Obsah zahrnuje minulost i budoucnost. Proces existuje pouze v přítomném okamžiku. Proces je arénou pro změnu, protože ke změně nemůže dojít v minulosti nebo v budoucnosti.“ Zde je otázkou, jak to J. Frewa myslí. Čistě technicky vzato je jediný zážitek změny je možný v přítomnosti. Tady a teď. Nicméně získáním korektivního náhledu na minulost nebo představa budoucnosti může klienta vést ke změně chování a prožívání. Koučovací proces vychází z přítomného nastavení spolu s představou pozitivní budoucnosti. Co se týče průběhu setkání, nelze obsah a proces oddělit. Pro Gestalt přístup je typické průběžné komentování procesu, což znamená vytváření užšího vztahu s klientem, komentáře typu „všiml jsem si, že při probírání vašeho cíle se vám chvěje hlas“ je v terapii posílením osobního vztahu, ale v koučování to může být za hranou neutrálního přístupu.

5. Empatie a inkluze – podle Frewa je empatie to, jaké by to pro mě bylo být v kůži klienta; inkluze je pochopení toho, jaké to je pro mého klienta v jeho kůži – být jím a na jeho místě. Schopnost empatie je důležitá kompetence v

každém profesionálním vztahu. Vcítěním se do druhého člověka může kouč lépe pochopit vnitřní mapu klienta, ale zároveň to může rezonovat s vlastními zkušenostmi kouče, což může vést ke snaze radit vlastní řešení. Důležité je zůstat na straně klienta a pracovat s tím, co kontraktuje klient. Frew se odvolává na M. Buber a H. Kohuta s termínem inkluze a význam slova inkluze má dvě části – proces skutečného pochopení klientovy zkušenosti v přítomném okamžiku a pak potvrzení sdělením klientovi, že ho bereme, jaký je. V psychoterapii může dojít k silně prožívanému momentu setkání, v koučování jde o uznání klienta bez hodnocení a o přijetí jeho cílového zadání, což posílí pracovní vztah.

6. Práce se změnou – podle Gestalt přístupu dochází ke změně přirozeně, zvláště když je klient patřičně pozorný a plně si uvědomuje přítomnost. Touha po změně může být polaritní, klient chce změnu, ale zároveň má jistotu ve stávajícím stavu nebo se brání změně. Právě plné prožití aktuální reality může dát vnitřní impulz ke změně. Pro koučování to znamená více probírat současnou situaci, aby si klient plně uvědomil stávající prostředí i své prožívání a mohl vědoměji formulovat své opravdové cíle.

7. Nálepkování – je vhodné hledat účel a smysl chování klienta v kontextu jeho současného i minulého života. Klient je, jaký je. Koučink na rozdíl od terapie, preferuje přítomné rozhodování a plánování pro budoucnost, bez ohledu na kauzální důvody. Důležité je nesoudit koučovaného ani ho nezařazovat do nějakých klasifikací. Pracuje se s tím, co klient přináší a kam se chce dostat, bez ohledu na koučovy představy a jeho hodnocení klienta.

8. Kulturní a sociální prostředí – je důležité nenabízet hodnoty očekávané většinové společnosti, respektovat nepředvídatelnost setkání s klientem. Toto setkání je jedinečné a může vytvořit novou zkušenost. Na rozdíl od poradenství jde v koučinku o respektování případné kulturní odlišnosti. Čím více kouč respektuje klienta, tím více si porozumí. Vhodnými otázkami může kouč provázet koučovaného za komfortní zónu, pokud si to ovšem koučovaný přeje.

Gestalt přístup považuje každého člověka za jedinečný celek a soustředěním se na přítomný okamžik a probíhající bezprostřední vnímání prohlubuje porozumění i v iracionální rovině. Celek se najednou složí dohromady.

Denham-Vaughan, Gawlinski (2016) uvádějí 5 témat pro pochopení Gestalt přístupu:

- ke změně dochází v přítomném okamžiku nikoli v nějakém budoucím bodě určeném v cíli,
- změna nastává v současné situaci,
- změna se objevuje v rámci stávajících vztahů,
- je třeba ctít to, co už existuje, ne to, co byste si mohli přát,
- každý člověk je zásobárnou silných stránek, schopností a talentů, které lze podpořit při vytváření koučovacího étosu a pole.

8.2 PAIR model

Oba citovaní autoři definují koučování „jako proces spolupráce, který umožňuje druhým prožít jejich situaci z nové perspektivy“ (Denham - Vaughan, Gawlinski (2016, s. 18) a vytvořili čtyřfázový procesní model Gestalt koučování založený na Gestalt principech, jenž má název PAIR:

P (presence) přítomnost

A (agreement) dohoda

I (intervention) intervence

R (Review) přezkoumání

Denham-Vaughan, Gawlinski (2016, s. 31-35)

Přítomnost je základem, mnoho lidí je stále ve stresu, jsou rozptýlení, nesoustředění a přemýšlí paralelně v mnoha směrech. V koučovacím rozhovoru je třeba se zastavit a zapojit sebe sama do přítomného okamžiku, to znamená věnovat pozornost sobě, druhým a situaci. Mít energii a pohotovost k reagování.

Dohoda – nefunkční kontakt nebo rozdílné perspektivy vedou k poruše ve vztahu. Tam, kde dochází ke vzájemně sdílenému porozumění, dochází k dohodě ohledně toho, co je užitečné a je srozumitelné i emočně. To může být pozorovatelné v reakcích koučovaného na verbální a tělesné úrovni. Autoři metody doporučují místo klasických otázek typu „čeho chcete dosáhnout?“ spíše otázku „je něco, co byste ode mě chtěl?“ zde doporučují volnější a více vztahovou formu společného sdílení, na rozdíl od objektivizujícího a neosobního přístupu.

Intervence – v této fázi často zůstane nejistota během rozhovoru a u mnoha lidí může dojít k tunelovému vidění, kdy koučovaný vidí jen minimum možností k řešení. Denham-Vaughan doporučuje čtyři styly intervence, které uvádíme níže. Ptejte se, protože otázky prohlubují uvědomění a mohou vyvolávat změnu. Výjimečně můžete poradit, pokud je rada na místě a podporuje proces. Ujistěte koučované, že jste s nimi ve vztahu tím, že nasloucháte a uznáváte to, co se děje. Navrhněte akci – směřujte k plnění úkolů nebo ke konkrétnímu zaměření.

Přezkoumání – jde o to, jak koučovací dialog ovlivnil koučovaného a jak si ho vyložil. Jedná se o průběžné zjišťování významu v rozhovoru pro koučovaného. Jde vlastně průběžnou zpětnou vazbu např. jaký máte pocit z toho, co řešíme, co si teď myslíte, nakolik jste si tím jistý? Důležité je také sledovat fyziologické projevy, zda jsou v souladu nebo v rozporu s odpověďmi koučovaného. Toto čtení tělesných signálů u koučovaného, ale i u samotného kouče, pomáhá koučovi k pozornosti a vnímání přítomnosti.

9 KVALIFIKACE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE KOUČE

Kompetence kouče můžeme chápat ve významu oprávnění a způsobilost k výkonu profesní činnosti. Požadované znalosti a dovednosti stanovuje například kompetenční model International Coach Federation (ICF). Požadavky na kouče se střetávají s požadavky na výkon profese koučovaných, v některých firmách je přímo stanoven tzv. kompetenční model pro výkon určité pozice. Pro kouče platí to samé. ICF prosazuje následující základní hodnoty: integritu, profesionální mistrovství, respekt a spolupráci. ICF se ve stanovování základních hodnot i při definici koučování řídí etickým kodexem. (Passmore, 2020) Tam také lze najít potřebná vodítka, standardy práce a také důraz na profesionální odpovědnost.

Dingman (2006) popisuje vedle procesu koučování také nároky na chování kouče, který by měl být vyškolen v následujících oblastech:

- interpersonálních dovednostech souvisejících se strukturou sezení
- různých komunikačních stylech a v koučovací komunikaci včetně naslouchání, používané k vedení rozhovorů zaměřených na nastavené cíle koučovaného
- podpoře koučovaného – jak dobře provádí kouč úspěšnou intervenci

Fischer-Epe (2006, s. 183) vidí poradenství jako širší rámec pro koučování, a protože koučování je svázáno s firemním prostředím, vnímá požadované kompetence kouče jako spojení dvou světů (zaměření na osobu a výkonové požadavky). Znázorňuje koučovací kompetence jako sestavený dům, kde střechou jsou vize a cíle, a místnosti tvoří odborná kompetence a odborná znalost, osobní kompetence a sebezkušenost, metodika poradenství a zkušenost s poradenstvím. V základech jsou pak rámcové podmínky. K pojetí Fischer-Epe by se ještě daly doplnit etické principy jako fasáda. Fischer-Epe (2006, s. 185-187) dále popisuje požadavky kvality, které by pro kouče měly platit:

- zásadní diskrétnost – jasná dohoda o informacích a mlčenlivosti
- zodpovědné zacházení s rolemi a zakázkou – řešení souladu firemních a osobních cílů klientů
- pravidelné bilancování a přezkoumávání spolupráce – jasné kontrakty na domluvené a přehledné časové úseky, cílem se soběstačnost klienta

- reflektované a zodpovedné zacházení s psychologickými intervencemi – oddělit, co je ještě koučování a kde už to může být psychoterapie či např. mentorink
- propojení koučování s dalšími odbornostmi – znát hranice svých možností případně nabídnout další profesionály či osoby s dalšími odbornými kompetencemi
- pravidelné další vzdělávání a kolegiální supervize – průběžné rozšiřování a přezkušování svých dovedností a kompetencí

Toto je přístup z praxe a platí téměř stejně pro celou oblast individuálního poradenství.

ICF (2009) dává přehled požadavků na kouče v oblastech:

- A. Vytvoření základů pro práci s klientem (etický kodex a kontraktování)
- B. Vytvoření vzájemného vztahu (vytváření důvěry a kouč pozice)
- C. Efektivní komunikace (naslouchání, silné otázky, přímá komunikace)
- D. Podpora učení a dosažení výsledků (sebeuvědomění, navrhování akcí, plánování a stanovení cílů, řízení rozvoje a odpovědnosti)

Passmore (2020) vychází ze zásad ICF a vyzdvihuje ve své knize oblasti, které jsou v praxi kouče důležité:

- etické chování – základ profese kouče, dodržování etiky, kontinuální vzdělávání, odpovědnost, plná přítomnost a zapojení do profese kouče, přijímání diversity, dodržování zákonů, vysoká osobní morálka, sebezdokonalování
- důvěrnost – požadavek ochrany informací okolo koučovací zakázky, o klientových důvěrných informacích, anonymizace poznámek, nesdílení informací se zadavatelem ani nikým jiným, dodržování GDPR, informace o koučování – jedině se souhlasem klienta
- koučovací myšlení – soustředění, citlivé vnímání, bdělá pozornost, zvědavost a vhodné dotazování, odpovědnost na straně klienta, znalost rozdílů vzhledem k jiným nástrojům změny (mentorink, psychoterapie), znalost koučovacího procesu
- reflektivní praxe a profesní rozvoj – supervize, reflexe s kolegy, ověřování vlastních schopností a vlastností, koučování mentorem, rozbor nahrávek,

rozvoj vlastního vhledu kouče a učení, překonávání předsudků, seberegulace emocí, zlepšování se

- rozšířené zaměření na koučovací dohodu – vytváření a dodržování kontraktu, hluboké prozkoumání cíle během na začátku koučování, dostatek času na dohodu, prozkoumání různých úrovní cílů, upřesňování cíle, stanovení měřítek úspěchu
- koncept partnerství mezi koučem a klientem – rovnost ve vztahu, vymezené odpovědnosti, vyjadřování respektu, řízení času, spoluvytváření zaměření sezení, práce směrem k žádoucímu výsledku, koučování osoby – nejen tématu, výzvy kouče k případnému nesouhlasu, nabízení možností k výběru, podpora růstu klienta, vnímavé naslouchání, pomoc při integrování nového vhledu, ocenění pokroku
- kulturní, systémové a kontextuální povědomí – porozumění a citlivost ke klientovu kontextu (role, tým, organizace, obor práce, národní a historicko – kulturní souvislosti), tyto systémy často nastavují vlastní pravidla, mapování těchto vlivů, podpora klientovy vlastní cesty bez předsudků

9.1 Aktivní naslouchání

Naslouchání je základní poradenská dovednost. Aktivní naslouchání znamená plné pochopení stanoviska toho druhého a cílené vyjádření porozumění obsahu slyšeného. Pokud kouč dokáže úplně naslouchat, což znamená, že je plně soustředěn na příběh klienta, pak je schopen formulovat vhodné otázky. Dle ICF je aktivní naslouchání popsáno jako: „Schopnost plně se soustředit na to, co klient říká či neříká. Schopnost pochopit význam řečeného v kontextu s klientovými touhami a podpořit sebevyjádření klienta.“ (ICF, 2009) Naslouchat bez rychlého úsudku a bez předběžných hypotéz znamená dát prostor klientovi a vnímat ho plně z hlediska jeho prezentovaného obsahu, způsobu vyjadřování a z pohledu procesu. Technikou je parafráze – průběžné shrnutí slyšeného a občasné nabídnutí pochopeného obsahu. Někdy je vhodné zařadit i doslovné opakování slov klienta, pro podporu uvědomění dosahu slov. Technika sumarizace je vhodná jako shrnutí delší promluvy nebo jako

připomenutí domluveného závazku, cíle. Kouč vytváří nasloucháním prostor pro sdělení od klienta a také podporuje prostor pro klientovo přemýšlení nahlas a práci s jeho sebereflexí.

Kouč by neměl radit, skákat do řeči, přerušovat tok myšlenek, vytvářet rychlé závěry a hypotézy. Doplnování řečeného a spekulace o záměrech klienta obrací aktivitu na stranu kouče a tím se zmenšuje místo pro klientovo samostatné přemýšlení nahlas a vnitřní myšlenkovou práci. Zde je na místě princip neutrality, nezasahovat svými subjektivními radami a nepatřičnými intervencemi nemanipulovat s koučovaným. Pozornost věnovaná klientovi zvyšuje soustředění klienta na své téma k řešení a zároveň posiluje pracovní vztah potvrzením koncentrované pozornosti a tím výlučnosti v přítomném okamžiku.

Neverbálními ukazateli kvalitního naslouchání je dobrý oční kontakt, nepřerušování promluvy klienta, dávání prostoru pro obsáhlou výpověď, vstřícná pozice těla.

9.2 Kladení otázek

Pokud kouč kvalitně naslouchá, dává prostor pro nalezení vhodných otázek. Pokud je otázka ve správnou chvíli položena, dává možnost koučovanému k samostatnému přemýšlení ve směru plynutí koučovacího procesu. Otázka směřuje pozornost a umožňuje nový vhled do situace, nové přemýšlení nad odpovědí, posouvá klienta v řešení jeho úkolů. ICF popisuje vhodné otázky jako ty, které „odhalí skutečnosti potřebné pro získání maximálního užitku z koučování a pro klienta.“ (ICF, 2009) Záměr otázek je různý, podle předpokládané odpovědi. Záleží na typu otázky, zda má vyvolat nové myšlenky, zaměřit koučovaného určitým směrem, pobízet k objevování možností nebo motivovat. Otázky umožňují měnit úhel pohledu, rozvíjet nápady a objevovat zatím neuvědomované. Záleží na typu otázek.

Při kladení otázek je důležité vědět, proč je otázka kladena a jak může posunout klienta v procesu o krok dál. Používání otázek by mělo vést k nějakému

cíli. Pokud odpověď nevede k posunu, je třeba se zeptat jinak. Odpovědnost za správné otázky je přitom na koučovi.

Prostřednictvím obrátěného používání otázek může kouč:

- „přimět klienta, aby přemýšlel, zkoumal, hledal, cítil a zapojil se
- zjasnit mu myšlenky a zaměřit pozornost na kritické chování/oblasti
- stimulovat odpovědi, které jsou popisné, ale ne hodnotící (aby se zabránilo sebekritice)
- ověřit porozumění a zvyšovat klientovo sebeuvědomění
- podpořit klientovu odpovědnost za využívání jeho zdrojů a rozvíjet řešení
- vyzvat klienta k akci a iniciovat změnu, získat odhodlání
- získat od klienta kvalitní zpětnou vazbu, která zásadní pro další postup a pro dynamiku koučovacího vztahu“ (Dembkowski, Elridge, 2006, s. 44-45)

9.3 Nastavení cílů

Celý koučovací proces je výsledkově orientován, bez nastavení jasných cílů vedoucích ke změně představuje setkání s klientem jen jiný způsob budování vzájemného vztahu. Příběh problémů klienta může být sice podpurný, ale jak vyplývá např. z definice ICF, koučink napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení cíle. Je tedy potřeba, aby kouč v počátečních fázích spolupráce s klientem pomohl klientovi ujasnit si, co opravdu potřebuje a co od koučování chce. Klient musí být s cílem ztotožněn. Nastavení cílů začíná rámcově už ve fázi kontraktu a je zásadní pro dobrý začátek koučovacího procesu. Často se cíl postupně upřesňuje od rámcového tématu ke konkrétnímu nastavení. Termíny plnění, kontrolní body, vedou k lepší splnitelnosti a uvědomění si úspěchu pro koučovaného. Úkolem kouče může také být podpořit klienta v záznamu cílů písemně, takže se pro klienta cíle stávají i psaným závazkem.

„Je ironií, že mnozí z těch, kteří přicházejí ke koučování, jsou zvyklí na jasné projektové řízení se stanovenými záměry, cíli, výstupy a výsledky, ale nedokážou tyto cíle stanovit nebo uplatnit související dovednosti pro sebe a pro svou vlastní kariéru.“ (Dembkowski, Elridge, 2006, s. 60)

Birch (2005, s. 45) upravuje SMART model popisu cílů na hlavní požadavky cílů v procesu koučování:

- časové omezení – jasné stanovení časové dotace, pokud to není možné, alespoň návrhy termínů
- měřitelný výsledek – kouč i klient musí vědět, kam směřují a podle čeho poznají dosažení cíle
- výzva – „často používám pravděpodobnost padesáti procent – pokud je pravděpodobnost, že cíl nebude splněn rovna padesáti procentům, pak je cíl správný“
- splnitelnost – je-li pravděpodobnost dosažení cíle velmi malá, jde o nereálný cíl
- posun ve výkonu – cíle musí být nastaveny na změnu k lepšímu
- opuštění splněných cílů – splněné je třeba nahradit novým cílem s vyšší požadovanou úrovní

Parma (2006, s. 35) upozorňuje na skutečnost, že pokud se koučovi podaří s klientem přesně zformulovat jeho opravdové cíle a dodržet kritéria, tak už často není kouče tolik potřeba. Dává pragmatická doporučení:

- cíl je vhodný menší, jako sled postupných kroků
- cíl má být významově důležitý
- popis konkrétního chování v cíli je lepší než pocitové vymezení
- lepší je pozitivní formulace, než negativní vymezení
- dosažitelnost cíle je zásadní pro klienta (nejde o přání kouče)
- důležitý je odkaz na kontext – co se po dosažení cíle změní v práci a ve vztazích klienta

G. T. Doran (1981) napsal článek v časopise Management Revue, „There’s a S.M.A.R.T. Way to Write Management’s Goals and Objectives.“ V něm zdůrazňuje, že „stanovení cílů a vypracování jejich perspektivních akčních plánů, jsou nejzásadnějšími kroky v procesu řízení společnosti“. Navrhuje přitom, že cíle mají být:

- specifické (specific) – zaměřit se na konkrétní oblast pro zlepšení
- měřitelné (measurable) – kvantifikovat nebo alespoň navrhnout ukazatel pokroku

- přiřaditelné (assignable) – specifikovat, kdo to udělá
- realistické (realistic) – uvést jakých výsledků lze reálně dosáhnout s ohledem na dostupné zdroje
- časově realizované (time-related) – specifikovat, kdy lze výsledků dosáhnout

Tento model se postupně různě proměňoval, ale v koučování je především v počáteční fázi velmi dobře použitelný. V koučování jde o změnu ve směru nastavených cílů, existuje řada dalších modelů, které je pomáhají definovat (PURE, CLEAR, SMEAC...).

9.4 Kvalifikace kouče

Na mezinárodní úrovni funguje několik velkých odborných organizací pro kouče, které poskytují certifikované programy výcviku a garantují odbornost svých absolventů a dodržování etických principů a osvědčeného procesu, včetně dosažených koučovacích kompetencí. Jsou to:

- Worldwide Association of Business Coaches (WABC)
- The International Coaching Community (ICC)
- The International Coach Federation (ICF)
- European Mentoring and Coaching Council (EMCC)

Vedle těchto nadnárodních organizací existují lokální organizace či poskytovatelé různě akreditovaných kurzů pro kouče (např. v ČR kurzy schválené MŠMT).

Protože není zatím žádný zákon o profesionálním zařazení koučů (není to specifický obor s povinnou kvalifikací), záleží na HR, jestli uznají certifikát koučů nebo budou preferovat osobnosti s manažerskou historií či popularitou. Koučové, kteří prošli výcvikem v profesní organizaci jsou morálně vázáni etikou a svým výcvikem. Také procházejí supervizí a dalším vzděláváním a měli by si evidovat počet hodin, které mají za sebou. Zde platí, že čím větší zkušenost, tím lepší hodnocení, navíc potvrzované certifikovanými zkouškami. Od referencí klientů se odvíjí honorář a renomé kouče.

10 Měření efektivity koučování (např. ROI model)

Hodnocení firemního vzdělávání má několik rovin.

10.1 Evaluace – zpětná vazba

Zhodnocení firemního vzdělávání může mít různé roviny: (Bartoňková, 2010, s. 77)

a) **Evaluace nastavené strategie vzdělávání** – měla by být součástí strategického plánování firmy, hlavními nástroji jsou:

- „metodika řízení podle kompetencí
- proces řízení pracovního výkonu
- Balanced Scorecard
- uplatnění kompetenčních modelů a měření úrovně kompetencí
- uplatnění nástrojů 360 stupňové zpětné vazby“

b) **Evaluace vzdělávání jako součást vzdělávacího cyklu** – kontinuální zlepšování systému

Cyklus podnikového vzdělávání se skládá obvykle ze čtyř fází:

- identifikace vzdělávacích potřeb – co?
- plánu rozvoje a vzdělávání – jak?
- uskutečnění – kdy?
- vyhodnocení – v jaké kvalitě?

Zde jde ideálním případem o sebezlepšující se systém vzdělávání ve spirále stoupající vzhůru. Ať už jde o jakýkoli způsob měření, výstupem je srovnávání stávajícího a požadovaného stavu. O míře rozdílu mezi stavy se dá diskutovat z hlediska vynaložených nákladů, přínosů a nápravných opatření.

c) **Evaluace provedené vzdělávací akce** – její efektivita v různých pohledech (finanční, pedagogický, zkušenostní, sociální).

Zpětná vazba (dále ZV) je velmi důležitá pro zjištění, jak lidé používají, co se naučili, příp. jak na tom jsou se svým výkonovým (a osobním) potenciálem. Často v návaznosti na kompetenční modely organizace, či jiné nástroje. Organizace potřebuje zjistit, jak fungovalo konkrétní vzdělávání nebo koučování a zároveň

může popsat, jak funguje vzdělávání jako vlastní systém a jak je celý tento systém implementován do strategie firmy.

Koučink zaměstnanců, jako prostředek k rozvoji lidských zdrojů, je v současnosti vnímán jako jeden ze základních předpokladů úspěchu podniku, firmy, organizace či instituce. Vzhledem k tomuto faktu a vzhledem k vynaloženým finančním nákladům je pro podniky klíčové tuto činnost evaluovat. Při evaluaci je posuzována hodnota koučinku na základě stanovených kritérií. Výsledky této evaluace mohou být odrazovým můstkem pro plánování dalšího koučinku.

Koučovací atmosféra v organizaci je převážně zaměřená na budoucnost. Toto vnitrofiremní klima je součástí firemní kultury. Pokud vedení vidí v zaměstnancích potenciál rozvoje, může nastavit vzdělávací a koučovací plán, který se prolíná všemi rovinami firemního vzdělávání.

Konkrétní vzdělávací a koučovací potřeby organizace se mohou naplnit vzdělávacím projektem. Stejně jako u jiných projektů lze postupovat dle základních fází.

Obecný cyklus projektu:

- předprojektová fáze mapuje příležitost a proveditelnost
- přijetí, úpravy nebo odmítnutí
- zahájení – příprava – realizace – ukončení
- vyhodnocení, poučení z dobré praxe

Organizace, které systematicky podporují vzdělávání a rozvoj svých pracovníků pracují projektově.

Hodnocení efektivity je jednodušší u krátkodobých projektu, kdežto u dlouhodobých mohou výsledky být dostupné s velkým zpožděním. Měření efektivity souvisí s měřitelností návratnosti investice. Nejstarší, nejznámější a stále s různými inovacemi používaný je Kirkpatrickův čtyřúrovňový model hodnocení, vytvořený primárně pro měření výsledků vzdělávání v prostředí podniků. Lze ho však aplikovat i na evaluaci koučovacích procesů.

10.2 Měření výsledků vzdělávání na základě Kirkpatrickova modelu

Donald L. Kirkpatrick v roce 1959 prezentoval několik článků o technikách vyhodnocování tréninkových programů na základě konceptu své disertační práce „Hodnocení programů lidských vztahů pro průmyslové mistry a vedoucí pracovníky“. Vytvořil model čtyř úrovní vyhodnocení školících a vzdělávacích programů pro úplné a smysluplné hodnocení vzdělávání. Každá z úrovní vychází z té předchozí a navazuje na ni:

1. reakce účastníků – co si mysleli, jak se cítili, jak se aktivně zapojili,
2. učení – výsledné zvýšení znalostí nebo schopností,
3. chování – rozsah zlepšení chování a schopností a aplikace do praxe,
4. výsledky – dopady na podnik nebo prostředí vyplývající z výkonu koučovaného/školeného.

Kirkpatrickův model je nástroj, pomocí kterého lze odvodit, jestli mělo vzdělávání či koučink konkrétní dopad na chod podniku, na produktivitu a kvalitu práce, růst prodeje atd., a pokud ano, tak jaký onen dopad byl. Cílem Kirkpatrickova modelu je tedy snaha získat informace, zpětnou vazbu o účincích určitého vzdělávacího/koučovacího programu a ocenění hodnoty tohoto vzdělávání/koučování optikou získané informace. Níže tento model konkretizujeme a zaměřujeme na potřeby koučinku (Fiala, 2020)

Úroveň 1: reakce

Cílem je získat upřímné odpovědi od účastníků. Kirkpatrick (2008, s. 28) uvádí postup pro vypracování formuláře dotazníku pro následné vyhodnocování reakcí:

1. Určete, co chcete zjistit.
2. Navrhněte formulář, který bude číselně popisovat reakce.
3. Preferujte písemné připomínky a návrhy.
4. Získejte 100 % okamžitých reakcí.
5. Získejte upřímné odpovědi.
6. Vypracujte přijatelné standardy.
7. Změřte reakce na základě standardů a přijměte příslušná opatření.
8. Sdělte reakce podle potřeby.

Otázky z různých dotazníků spokojenosti jsou zaměřeny na obsah školení, spokojenost s osobou školitele, použitou metodikou a prostředím školení.

Tento způsob se výborně hodí na časově vymezená školení, například jednodenní, dvoudenní, týdenní. Otázkou je, jak by to fungovalo při koučování. Dávat dotazník po každém sezení je měřítkem spokojenosti s předešlou hodinou. Mnoho nápadů zraje postupně, v koučování jde často o naplánování změny, ale je to jen představa změn – v úspěšném případě jde o překreslenou mentální mapu. To důležité se stane až realizací. V koučování by se v této rovině uplatnil shrnující dotazník až po skončení domluvené etapy

Úroveň 2: učení

U školeného či koučovaného dochází ke změně postojů, zlepšení znalostí či schopností, učení je definováno jako konkrétní míra tohoto zdokonalení, této změny. Měření na úrovni 2 vychází z premisy, že bez změny úrovně ve fázi poznání nelze očekávat změnu úrovně ve fázi chování.

Úroveň 3: chování

Třetí úroveň zkoumá, jakým dokáže vyškolený či koučovaný pracovník nové poznatky a dovednosti testované využít ve své každodenní pracovní činnosti. Oproti prvním dvěma úrovním je tato komplikovanější a časově náročnější, protože vyškolení pracovníci potřebují čas na vstřebání nových vědomostí a jejich následné přenesení do praxe.

Úroveň 4: výsledky

Na této úrovni jsou analyzovány konečné výsledky školení či koučovacího procesu, zde se nezaměřujeme pouze na jedince, ale na celou organizaci. Hlavním cílem je porovnat stav konkrétního jevu, např. prodeje, produktivity práce, zisku, před školením či koučováním a po něm. Na začátku celého procesu musí však být stanoveny měřitelné cíle, již se mělo dosáhnout, jinak by byla je výsledková fáze neúplná. (Fiala, 2020)

S otázkou výsledkové hodnoty investice do vzdělávání souvisejí otázky spojené s použitými vzdělávacími prostředky, zda vedly k potřebným znalostem a jak jsou naučené chování, dovednosti a znalosti použitelné pro potřeby organizace, jak dlouho nové poznatky či změna chování vydrží, jak budou pracovníci pracovat lépe. Jde vlastně o proces investování finančních zdrojů do

kvality lidských zdrojů, o vytváření hodnot a snahu tyto hodnoty měřit na několika úrovních. Cílem je zlepšování výkonnosti a efektivita organizace.

Předpokládáme-li, že investice do vzdělávání může být spojena s otázkou manažmentu po návratnosti nákladů, je třeba užívat zpětnou vazbu tj. používat hodnocení, a zároveň měřit efektivitu.

Kirkpatrick (2008) uvádí 3 důvody, proč využívat zpětnou vazbu:

- hodnocení pomáhá zlepšit další program,
- zjistí se, zda daný program funguje a měl by pokračovat, nebo je neefektivní a měl by být zrušen,
- HR potřebuje důvod pro existenci tohoto typu vzdělávání a zároveň zdůvodnit rozpočet na tento typ vzdělávání.

Všechny úrovně tohoto modelu slouží různým účelům a jsou součástí způsobu hodnocení efektu vzdělávání. Vedle hodnocení školení lze samozřejmě použít pro koučování jakožto specifickou vzdělávací aktivitu. Otázkou je zůstává, jak doslovně.

V předmluvě ke knize Evaluating training programs (D. Kirkpatrick, J. Kirkpatrick, 2008) píše D. Stoel o zaměření na vzdělávací programy „musíme učit praktické zajímavé a zábavné programy“, „Praktické? Pokud trénujeme, musíme přijít s něčím, co mohou lidé používat ve svém životě a co funguje. Musí to být použitelné. Zajímavé? Musí to vzbudit naši zvědavost. Musí to být zřejmé, že nový způsob, který demonstrujeme, je lepší než starý způsob. Musí nás dostat do režimu, který je dostatečně silný na to, aby nás vyvedl z naší pohodlné zóny. A v neposlední řadě: musí to být příjemné“.

Hodnoty „zajímavost“, „praktičnost“ a „příjemnost“ by mohly být mottem pro každé vzdělávání dospělých.

10.3 Kirkpatrick/Phillipsův model,

Podle Kirkpatricka je k relevantním a úplným výsledkům nezbytná realizace všech úrovní modelu, Phillips naopak zdůrazňuje nutnost flexibility modelu, neboť je využíván rozdílnými uživateli. Phillipsův návrh neboli

Kirkpatrick/Phillipsův model, rozšířil předchozí model o **úroveň 5: návratnost investic** (ROI-Return of Investment).

Hlavním impulsem pro vznik modelu doplněného o úroveň 5 bylo zjistit, jestli se investice zdrojů do vzdělávacího procesu vyplatila z ekonomického hlediska (Phillips, 2002), tento model tedy více reflektuje potřebami komerční sféry.

11 ANDRAGOGICKÉ KONSEKVENCE KOUČOVÁNÍ

V pedagogice se užívají především pojmy vzdělávání a výchova. Zaměříme-li se na oblast andragogiky, je otázkou, nakolik můžeme vychovávat dospělé osoby. V situaci, kdy na sociální úrovni jde o vztah dospělý a dospělý se prioritou stává vzdělávání. „Andragogika preferovala vždy pojem vzdělávání, v posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem učení se dospělých.“ (Beneš 2008, s. 16)

Práce s dospělými v oblasti vzdělávání závisí na mnoha faktorech. Klasické vzdělávání využití má rovněž podobnou institucionální podobu, organizaci a dle učebních osnov relativně jednotné učební cíle. U dospělých se velmi rozvrstvuje poskytovatel vzdělávání, prostředí, ve kterém se vzdělávání dospělých organizuje a specifické postupy. Příjemci vzdělávání jsou rozděleni podle pracovních pozic, rolí a úkolů. To vše v kontextu konkrétní praxe účastníků. Andragogika se „nezabývá pouze intencionální ovlivňováním (jako pedagogika), ale respektuje širší vazby sociokulturního a socioekonomického prostředí“. (Palán, 2002, s. 21)

Role andragoga může být velmi rozmanitá a stále se díky požadavkům praxe stále proměňuje, andragog si vedle manažerské práce při organizaci vzdělávání rozšiřuje svoji působnost. Beneš uvádí, že „andragog se stává specialistou na sociální psychologické intervence, které přesahují tradiční výuku a poradenství ve vzdělávání. Andragog se mění v kouče trenéra týmového, skupinového a individuálního supervizora, poradce pro praxi, podílí se na rozvoji organizace a managementu, krátce řečeno, stává se „terapeutem“, který odstraňuje blokády učení se jednotlivců, kolektivu a organizací“. (Beneš, 2008, s. 93)

Dle vlastních zkušeností trenéra firemního vzdělávání a kouče v organizacích mohu potvrdit, že role kvalifikovaného andragoga je velmi vhodná pro práci personalisty a kouče. Ať už interního, tak externího.

ZÁVĚR

Koučování je rozhodně edukační nástroj – složitý, ale na míru. Koučink je skvělý nástroj – je to speciální metoda rozvoje pracovníků s důrazem na intenzivní vnitřní zapojení koučovaného.

Volba koučinku vyplývá z naplánovaných personálně vzdělávacích aktivit (na které jsou uvolněny prostředky). Dospělý jedinec má vlastní motivaci, jeho vzdělávání bývá dobrovolné a přistupuje k němu jiným způsobem než v dětství.

Motivy mohou být rozličné – deficit vůči kompetencím, další rozvoj, motivace pracovníka, zvědavost na novou metodu, vysoká očekávání, dosažení lepších výsledků.

Základem opravdového vzdělávání dospělých je vnitřní motivace, jak člověk dozrává, mění se z vnější na vnitřní. V dospělosti jsou důležité splněné vývojové úkoly (např. spokojenost s prací, osobní růst, seberealizace, kvalita života, kariéra, plán rozvoje ...).

Management firmy by měl investovat do to nejcennějšího – do lidských zdrojů. Vést pracovníky k osobnímu a profesnímu rozvoji a tím vytvářet podmínky pro zvyšování výkonu.

V psychoterapii a poradenství jsou zajímavé nástroje pro individuální práci s lidmi. V koučování se rozvoj v pracovní roli i v osobní oblasti posouvá ještě dále – do plánování budoucnosti nastavováním vyšších cílů či plánování produktivní změny.

Je důležité vnímat systém i individualitu pracovníků Každý se může inspirovat různými teoretickými přístupy a začít koučovat.

Je zřejmé, že ve vzdělávání dospělých předpokládáme zralou či zrající osobnost, předpokládáme racionální přístup a rostoucí odpovědnost. Ideální dospělý jedinec bude zrát svými sociálními rolemi a bude mít specifický přístup ke vzdělávání. Dospělost je v andragogice složitě definovaný pojem, který se spíše váže k věku. Z pohledu života, jde spíše o stav mysli a s ním provázané vzorce chování (např. autonomie, kritické myšlení, realistický přístup, sebedůvěra).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970. ISBN: 25-117-70.

BERG, Insoo K. *Posílení rodiny: Základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0500-5.

BĚLOHLÁVEK, František, Pavol KOŠŤAN a Oldřich ŠULER. *Management*. Olomouc: Rubico, 2001. ISBN 80-85839-45-8.

BIRCH, Paul. *Koučování: Inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu*. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0581-4.

BRODSKÝ, Zdeněk. *Řízení lidských zdrojů pro manažery*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2009. ISBN 978-80-7395-155-9.

DOSTÁL, Jiří a Pavla MACHÁČKOVÁ. *Systémové pojetí edukačního procesu a možnosti měření jeho efektivnosti*. In: *Systémové přístupy* Praha: VŠE, 2005. ISBN 80-245-1012-X.

FISCHER-EPE, Maren. *Koučování: Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

GALLWEY, Timothy W. *Inner game pro manažery*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80 -7 261-213-0.

HABERLEITNER, Elisabeth, Elisabeth DEISTLER a Robert UNGVARI. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2654-0.

- KALNICKÝ, Juraj. *Obecný management a personální řízení: Distanční studijní text*. Opava: Slezská Univerzita, 2019.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBR, Milan. *Poradenství pro podnikatele a manažery; I. díl*. Praha: CAPA, 1991. ISBN 80-7064-036-7.
- KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Edukace řídicích dovedností: People management*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-341-6.
- MUŽÍK, Jaroslav. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- O'CONNOR, Joseph a John SEYMOUR. *Úvod do neurolingvistického programování: jak lépe porozumět sobě i jiným a dosáhnout svých cílů*. Praha: Institut pro neuro-lingvistické programování, 1998. ISBN 80-238-2604-2.
- OWEN, Jo. *Tři pilíře úspěšného manažera*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2400-3.
- PARMA, Petr. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.
- PFEIFER, Luděk a Miroslava UMLAUFOVÁ. *Firemní kultura: konkurenční síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-018-X.
- PROCHASKA, O. James a John C. NORCROSS. *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-766-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- ROSINSKI, Philippe. *Koučování v multikulturním prostředí*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-195-9.
- SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. *Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1692-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.

VODÁK, Josef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., akt. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

WERTHER, B. William a Davis KEITH. *Lidský faktor a personální management*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-04-X.

WHITMORE, John. *Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-101-1.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BROWNELL, Philip. *Gestalt Psychotherapy, Coaching for Relationships*. London (UK): Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-94923-2.

Carter, A., J., *Executive Coaching. Inspiring performance at work*. Brighton (UK): The Institute For Employment Studies, 2001. ISBN 1-85184-308-6.

CONNOR, Mary and Julia POKORA. *Coaching and Mentoring at Work: developing effective practice*. Maidenhead (UK): Open University Press, 2007. ISBN 978-0335221769.

CHANG, Edward C., Thomas J. D'ZURILLA and Lawrence J. SANNA, eds. *Social Problem Solving: Theory, research, and Training*. Washington, D. C., (USA): APA, 2004. ISBN 978-1591471479.

DEMBKOWSKI, Sabine, Fiona ELDRIDGE and Ian HUNTER. *The 7 steps of Effective Executive Coaching* London (UK): Thorogood, 2006. ISBN 978-185418333-0.

DILTS, Robert, Judith DELOZIER and Suzi SMITH. *Modeling and Coaching: Strategies of Excellence for Business and Entrepreneurship*. Santa Cruz, Calif.: NLP University, 2002.

DOWNEY, Myles. *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach*. 3rd ed. Boston (USA): Cengage Learning, 2003. ISBN: 978-1587991721.

DOWNEY, Myles. *Effective Modern Coaching, The Principles and Art of Successful Business Coaching*. London: LID Publishing, 2014. ISBN 978-1-907794-76-6.

EREMIT, Britta and Kai F. WEBER. *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation*. Wiesbaden: Springer, 2016. ISBN 978-3-658-09452-2.

FALCHIKOV, Nancy. *Learning Together, Peer tutoring in higher education*. London: Routledge, 2001. ISBN 9780415182614.

GRIMLEY, Bruce. *Theory and Practice of NLP Coaching: A Psychological Approach*. London: Sage publication, 2013. ISBN 978-1-4462-0171-8.

GRIMLEY, Bruce. *The NLP Approach to Coaching*. In: COX, Elaine, Tatiana BACHKIROVA and David CLUTTERBUCK. *The Complete Handbook of Coaching, The complete Handbook of Coaching*. London: Sage Publications, 2010, s. 187-200. ISBN 978-1-84787-542-6.

HARRIS, A. Thomas. *I'm OK--You're OK*. New York: HarperCollins Publishers, 1976. ISBN 9780380007721.

HAWKINS, Peter and Nick SMITH. *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision and Development*. Maidenhead (UK): Open University Press, 2006. ISBN 978-0-335-218-158.

HOMAN Madeleine and Linda., J. MILLER. *Coaching in Organizations Best Coaching Practices From The Ken Blanchard Companies*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2008. ISBN 978-0-470-12517-5.

JACKSON, Paul and Mark MCKERGOW. *The Solutions Focus: making coaching and change simple*. 2nd ed. London: Nicolas Brealey International, 2007. ISBN 978-1-904838-06-7.

KAY, David and Roger HINDS. *A practical guide to mentoring*. 4th ed. Oxford: How To Books, 2009. ISBN 978-1845283704.

KIRKPATRICK, Donald L. and James D. KIRKPATRICK. *Evaluating training programs*. 3rd ed. San Francisco: Berrett – Koehler Publishers, 2008. ISBN 978-1-57675-796-3.

KLINE, Nancy. *The Promise That Changes Everything: I Won't Interrupt You*. London: Penguin Books, 2020. ISBN 978-0-241-98816-9.

LAPWORTH, Phil and Charlotte SILLS. *An Introduction to Transactional Analysis: Helping People Change*. London: Sage Publications, 2011. ISBN 978-0-85702-907-2.

LINDER-PELZ, Susie. *NLP Coaching: An Evidence-Based Approach for Coaches, Leaders and Individuals*. London: Kogan Page, 2010. ISBN 978-0749454524.

LUSSIER, N. Robert, and John R. HENDON. *Human Resource Management: Functions, Applications, and Skill Development*. 3rd ed. London: Sage Publications, 2019. ISBN 978-1506360348.

MEGGINSON, David, CLUTTERBUCK, David, GARVEY, Bob, Paul SOKES and Ruth GARRETT-HARRIS. *Mentoring in Action: A Practical Guide for Managers*. 2nd ed. London and Philadelphia: Kogan Page, 2006. ISBN 0-7494-4496-7.

MCGEE-COOPER, ANN. and Duane Trammell. From Hero as Leader to Servant as Leader. In SPEARS, C. Larry Michele and LAWRENCE. *Focus on Leadership*. New Jersey (USA): Wiley, 2002, s. 144-156. ISBN 0-471-41162-0.

NEWTON, Trudi and Rosemary NAPPER. Transactional Analysis and Coaching. In: COX, Elaine, Tatiana BACHKIROVA and David CLUTTERBUCK. *The complete Handbook of Coaching*. London: Sage Publications, 2010, s. 172-186. ISBN 978-1-84787-542-6.

PASSMORE, Jonathan and Tracy SINCLAIR. *Becoming a Coach: The Essential ICF Guide*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2020. ISBN 978-3-030-53160-7.

RESNICK, W. Robert. Gestalt Therapy. In: NEUKRUG, S. Edward. *The SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015, s. 457-463. ISBN 9781483346502.

Vaughan, S. D., Gawlinski, M., (2016) Gestalt Press Routledge, Taylor & Francis, ISBN: 978-1-138-70082-6

WALLACE, Susan. *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector*. 3rd ed. New Zealand: Learning Matters, 2007. ISBN 978-1844450909.

Seznam použitých internetových zdrojů

American Counseling Association. *Code of Ethics*. [online]. © 2014. [cit. 2021-06-08]. Dostupné z: <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>

BOYSEN, Sheila. Coaching Effectiveness: Coach and Coachee Characteristics that Lead To Success. *Philosophy of Coaching: An International Journal* [online]. 2018, Vol. 3, No. 2, s. 6-26 [cit. 2021-07-25]. ISSN 1752-1882. Dostupné z: <https://philosophyofcoaching.org/v3i2/02.pdf>

Couceling Today. *Key concepts from Gestalt therapy for non-Gestalt therapists*. [online]. © 2017 [cit. 2021-08-08]. Dostupné z: <https://ct.counseling.org/2017/06/key-concepts-gestalt-therapy-non-gestalt-therapists/>

DORAN, T. George. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review* [online]. 1981, Vol. 70, Iss. 11, s. 35–36. [cit. 2020-08-06] Dostupné z: <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T.-Way-Management-Review.pdf>

Dingman, E. Myra. Executive Coaching: What's the Big Deal?. *International Journal of Leadership Studie* [online]. © 2006, Vol. 1 Iss. 2, s. 2-5 [cit. 2020-06-22]. ISSN 1554-3145. Dostupné z: <https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol1iss2/practitioner/practitioner.pdf>

ENGLISH, Fanita. The Three-Cornered Contract. *Transactional Analysis Bulletin* [online]. 1975, Vol. 5, Iss. 4, s. 383-384 [cit. 2020-11-15]. ISSN 0041-1051. Dostupné z: <http://www.fanita->

english.com/fileadmin/fanita_content/downloads/The%20three%20concerned%20contract%2C%201975.pdf

HARDINGHAM, Alison. The British Eclectic Model in practice. *The International Journal of Mentoring and Coaching* [online]. 2006, Vol. 4, Iss. 1, s. 12, [cit. 2020-05-06]. ISSN 2046-6854. Dostupné z:

<https://www.emccglobal.org/wp-content/uploads/2018/02/26-1.pdf>

PALMER, Stephen. Rational Coaching: A cognitive behavioural approach. *The Coaching Psychologist* [online]. 2009, Vol. 5, No. 1 [cit. 2020-04-12]. ISSN 1748–1104. Dostupné z: https://www.ukcentreforrebt.com/wp-content/uploads/2019/04/Rational-Coaching_TCP_09.pdf

PALMER, Stephen. PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. *The Coaching Psychologist* [online]. 2007, Vol. 3, No. 2, s. 71-77 [cit. 2020-02-10]. ISSN 1748–1104. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/294888712_Palmer_S_2007_PRACTICE_A_model_suitable_for_coaching_counselling_pschotherapy_and_stress_management_The_Coaching_Psychologist_3_2_72-77

PASSMORE, Jonathan and Annette FILLERY-TRAVIS. A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching. An International Journal of Theory, Practice & Research* [online]. 2011. Vol. 4, No. 2, s. 70-88. [cit. 2020-01-15] ISSN 1752-1882. Dostupné z:

<http://jonathanpassmore.com/wp-content/uploads/resources/Passmore%20&%20Fillery-Travis%202011%20A%20critical%20review%20of%20executive%20coaching%20research.pdf>

STEINER, M. Claude. The Stroke Economy. *Transactional Analysis Bulletin*. [online]. 1971, Vol. 1, Iss. 3, s. 9-15 [cit. 2019-12-15]. ISSN 0041-1051. Dostupné z:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/036215377100100305>

VINELLA, Patrizia. Transactional Analysis Counseling Groups Theory, Practice, and How They Differ from Other TA Groups. *Transactional Analysis Journal* [online]. 2013, Vol. 43, Iss. 1, s. 68-79 [cit. 2020-11-03]. ISSN 0362-

1537. Dostupné

z:<https://www.researchgate.net/publication/258191794> Transactional Analysis Counseling Groups Theory Practice and How They Differ from Other TA Groups

Seznam ostatních zdrojů

Web:

<https://www.icf-cf.com/>

<https://www.koucinkportal.cz/profesni-organizace-koucu/>

<https://wabccoaches.com/wabc-advantage/global-standards-and-ethics/wabc-business-coaching-definition/#definition>

SEZNAM ZKRATEK

ACA – American Counseling Sssociation

EMCC – European Mentoring and Coaching council

HR – Human resources

ICC – The International Coaching Community

ICF – International Coaching Federation

NLP – Neurolingvistické programování

ROI – Return on Investment

ŘLZ – Řízení lidských zdrojů

TA – Transakční analýza

WABC – Worldwide Association of Business Coaches

ZV – Zpětná vazba

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Faktory ovlivňující tvorbu metod	19
Obrázek 2: Kontext edukačního pole	31
Obrázek 3: Model systému edukačního procesu	33
Obrázek 4: Společný šesti složkový proces koučování ved. pracovníků.....	48
Obrázek 5: Universální eklektický koučovací model	39
Obrázek 6: Využití konceptů TA pro koučování	70
Obrázek 7: Třístranný kontrakt.....	74
Obrázek 8: Vícestranný kontrakt	74

Seznam grafů

-

Seznam tabulek

Tabulka 1: Tab.1 Metody vzdělávání podle místa	17
Tabulka 2: Rozdíly mezi koučkem a mentorinkem	37

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Oswald Schorm

Obor: Andragogika

Název práce: Koučování jako nástroj edukace managementu
v podnikovém prostředí

Rok: 2021

Počet stran textu bez přílohy: 110

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 29

Počet internetových zdrojů: 12

Počet ostatních zdrojů: 3