

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Trnková

Koučink

Praha 2019

Vedoucí diplomové práce: doc. Dr. Milan Beneš

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2017-2019

DIPLOMA THESIS

Ivana Trnková

Coaching

Prague 2019

Diploma Thesis Work Supervisor: doc. Dr. Milan Beneš

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 19. 5. 2019

.....

Bc. Ivana Trnková

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce doc. Dr. Milanovi Benešovi za cenné rady a vedení mé diplomové práce.

.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na téma koučink. Obsah práce je rozdělen na teoretickou a empirickou část. V teoretické části práce je uveden základní přehled koučinku. Koučink je zde nejprve definován, následně je uvedena základní terminologie a historie koučinku. Dále se práce věnuje popisu metod, forem a nástrojů koučinku, je zde charakterizována osobnost kouče a koučovaného a jejich vzájemný vztah. V textu je dále pojednáno o aplikačních možnostech koučinku a vzdělávání koučů. Opomenuty nejsou ani etické otázky z této oblasti. V empirické části jsou uvedeny výzkumné cíle práce, otázky a hypotézy. Je zde popsána výzkumná metodika, získávání dat a výsledky výzkumu, které jsou znázorněny prostřednictvím výsečových grafů a následně interpretovány.

Klíčová slova

Koučink, kouč, koučovaný, vztah kouče a koučovaného, historie koučinku, nástroje koučinku, formy koučinku, vzdělávání koučů, uplatnění koučů

Annotation

The diploma thesis is focused on the theme of coaching. The content of the thesis is divided into the theoretical and empirical part. There is a fundamental view of coaching in the theoretical part of this thesis. Coaching is defined firstly and then followed by its basic terminology and history. Furthermore the thesis describes methods, forms and implements of coaching. It also characterizes the personality of the trainer and the trainee and their relationship. The text also deals with application possibilities of coaching and education of trainers. Ethical issues in this area are not omitted either. Research methodology, data acquiring and research results are described and represented by sector charts and then they are expounded.

Keywords

Coaching, coaching forms, coaching history, coaching implements, education of trainers, opportunities for trainers, relationship between a trainer and a trainee, trainee, trainer.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 DEFINICE POJMU	11
2 TERMINOLOGIE	14
3 HISTORIE KOUČINKU	17
4 PŘÍBUZNÉ METODY	22
5 CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI KOUČE.....	25
5.1 Aktivní naslouchání jako jedna z klíčových dovedností kouče	25
5.2 Kompetenční model jako komplexnější vymezení dovedností kouče	27
5.3 Kompetence kouče dle teoretických orientací	28
6 CHARAKTERISTIKA KOUČOVANÉHO	30
6.1 Osobnostní rysy koučovaného	30
6.2 Charakteristiky koučovaného dle typu zakázky.....	31
6.3 Charakteristika koučovaného dle teoretických orientací	32
7 VZTAH MEZI KOUČEM A KOUČOVANÝM	34
7.1 Vztah mezi koučem a koučovaným v kontextu etiky	35
7.2 Odborná dilemata ve vztahu kouče a koučovaného	35
8 NÁSTROJE KOUČINKU	37
8.1 Koučovací otázky.....	37
8.2 Využití diagnostických metod v koučinku.....	38
8.3 Techniky a nástroje koučinku dle typů zakázek	40
8.4 Techniky a nástroje koučinku dle teoretických orientací.....	42
9 FORMY KOUČINKU.....	45
9.1 Manažerský přístup ke koučování.....	46
10 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ KOUČŮ.....	48
10.1 Vybraná témata z pracovního prostředí.....	49
10.2 Koučování v různých profesích.....	51
10.3 Vybraná témata z životního koučinku	51
10.4 Kulturně, geograficky nebo genderově podmíněná specifika	53
11 VZDĚLÁVÁNÍ KOUČŮ	55

12	ETICKÉ OTÁZKY	59
	EMPIRICKÁ ČÁST	62
13	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A HYPOTÉZ.....	62
13.1	Cíle práce.....	62
13.2	Otázky a hypotézy	63
14	VÝZKUMNÁ METODIKA	64
14.1	Výzkumný vzorek	65
14.2	Časová organizace	66
15	VÝSLEDKY VÝZKUMU	67
16	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	84
	ZÁVĚR	90
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
	SEZNAM ZKRATEK	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Koučink je v České republice již poměrně zavedeným oborem, o čemž vypovídá velké množství dostupné odborné literatury a široká paleta nabízených služeb či vzdělávání. Ve srovnání s obory s delší historií, jako např. psychologii, lze na straně druhé hovořit o chybějícím legislativním ukotvení a absenci plnohodnotné vzdělávací nabídky vysokoškolských oborů. Přesto je koučink oborem i činností, která může být prokazatelně efektivní v pracovní sféře i jiných oblastech. Pro některé zájemce o koučink může být výhodné, že na rozdíl od psychologie nebo jiných pomáhajících profesí nemusí být klienti tak nálepkováni či jinak stigmatizováni, neboť koučink není těsně propojen s psychopatologií a léčbou.

Předkládaný text je rozdělen na teoretickou a empirickou část. V části teoretické je uveden základní přehled o koučinku. Tento je nejprve definován, následně je uvedena základní terminologie a historie koučinku. Popsány jsou metody, formy a nástroje koučinku, pozornost je věnována také zásadnímu prvku koučinku, jímž je vztah mezi koučem a koučovaným. Do tohoto vztahu přicházejí oba zainteresovaní s určitými osobnostními charakteristikami, které lze reflektovat i odborně diagnostikovat. Text pojednává také o aplikačních možnostech koučinku nebo vzdělávací nabídce. Důležité téma představuje etika, která je upravena v etických kodexech jednotlivých odborných organizací.

Teoretická východiska koučinku jsou různorodá, hovořit lze minimálně o třinácti různých směrech. Každý z těchto směrů těží z primárních pramenů, které mají často základ v psychologii nebo psychoterapii. Jde tedy o poměrně obsáhlý diskurz, jehož komplexnější přehled nelze vměstnat do textu o desítkách stran. Pro bližší seznámení s jednotlivými přístupy je možno využít použitou domácí i zahraniční literaturu.

Empirická část sleduje sedm cílů – zaměřuje se na četnost vyhledávání koučů v rámci profesního života a osobního života, zkoumány jsou důvody a kritéria k vyhledání koučů. Dále pak objasnění, zda většina lidí, kteří přišli do kontaktu s koučinkem, považuje tuto zkušenost za pozitivní a zda je koučink považován za efektivní náhradu služeb psychologa a psychiatra.

Cílem této diplomové práce je uvést v teoretické části souhrnný přehled o koučinku a v empirické části objasnit vybrané motivy a pohledy lidí, kteří se řadí mezi klientelu koučů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICE POJMU

Neexistuje jedna oficiální či konsenzuální definice koučinku (koučování). Za autoritativní definice je možné považovat vymezení různých významných organizací, jako jsou asociace či federace koučů. Důležité jsou také definice koučinku pocházející od významných teoretiků, praktiků a badatelů v oblasti koučinku.

Americká psychologická asociace, respektive VandenBos et al. (2015, s. 197–198) vymezuje koučink jako „*specializovanou výuku a trénink, které jedincům umožňují osvojit si určité dovednosti nebo tyto dovednosti rozvíjet.*“ Tamtéž jsou jako typické příklady koučinku uvedeny manažerské koučování a životní koučink, které lze chápat jako aplikační oblasti koučinku i jeho jednotlivé podobory.

Průcha, Veteška et al. (2014, s. 163–164) chápou koučování jako formu „*individuálního rozvoje, vzdělávání a přístupu k vedení lidí*“. Autoři referují o koučinku jako o procesu s cílem uvolnit nebo rozvíjet vnitřní potenciál koučovaného, případně rozšířit jeho smysl pro to, co je možné. Kouč pomáhá koučovanému také k dosažení náhledu, zlepšení sebereflexe a stimuluje k hledání vlastních nejlepších cest k řešení.

O'Connor a Lagesová (2009, s. 13) shrnují řadu typických definic koučinku. V citovaných definicích se objevují distinkce mezi dosahováním vytyčených cílů v osobním a profesním životě. Koučink působí na kognitivní, emoční a behaviorální procesy s cílem využít plného potenciálu koučované osoby. Definice dále zdůrazňují nedirektivnost samotného procesu koučování, kdy kouč druhé osobě pomáhá nalézat nástroje, vědomosti či příležitosti, ale přímo ji neinstruuje, neindoktrinuje apod.

Svojí nedirektivností se koučink v tomto pojetí odlišuje např. od psychoterapie jakožto léčby psychologickými prostředky, která může být direktivní i nedirektivní (Kratochvíl, 2017, s. 17). Historicky nicméně i koučink zahrnoval jednoznačně direktivní postupy, kdy kouč musel být současně nositelem expertizy a patřičných dovedností, aby zvládl určitý úkol (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 3). Níže prezentované poznatky ale dokládají, že ne vždy jsou soudobí koučové

nedirektivní. To ovšem jen potvrzuje výše uvedené konstatování, že jednotná definice koučování neexistuje.

Zároveň je nutné říci, že s psychologií a psychoterapií koučink sdílí významnou část historie, což bude popsáno v samostatné kapitole. V této souvislosti lze uvést Purdieovou (2010, s. 10–11) nebo Wooda (2012, s. 10–11), kteří zdůrazňují odlišnosti koučinku od jiných pomáhajících profesí:

- Koučink není poradenstvím ani psychoterapií – poradenství a psychoterapie typicky vycházejí z toho, že klient trpí poruchou, kterou je třeba léčit nebo vyléčit. Koučink pracuje s pojetím klienta jako zdravého a schopného jedince.
- Koučink není mentorství – roli mentorů obvykle sehrávají osoby relativně zkušenější, které pak předávají druhým své vědomosti a dovednosti. Mentoři mohou fungovat jako koučové, avšak v takových případech většinou s druhou osobou jednají neformálně. Člověk se může např. rozhodnout, že vyhledá mentora a bude se od něj učit pozorováním.
- V koučinku nejde o předávání rad, tj. hotových řešení – kouč může se svým klientem diskutovat a navrhnout různé možnosti, v zásadě se však pokouší facilitovat myšlenkový proces samotného klienta, který by měl vést k žádoucí změně.

Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 3) nicméně upozorňují, že fundamentální otázky týkající se identity koučinku jsou stále nevyřešené. Někteří autoři např. neuznávají vymezení cílové skupiny koučinku jako skupiny osob psychicky zdravých, neboť toto naráží na praktické i etické bariéry. Ovšem východisko, že samotný klient disponuje důležitými psychosociálními zdroji využitelnými v osobním seberozvoji, se zdá být pro koučink v podstatě axiomatické (viz např. Rogersová, 2008, s. 7). Jak bude popsáno níže, v koučování jsou často užívány různé původně psychoterapeutické metody, což naznačuje, že i zde mohou být předmětem intervencí poruchy, nemoci nebo anomálie. Vše je také odvislé od vymezení normy a normality.

V České republice působí několik organizací zabývajících se koučinkem. Jedná se o mezinárodní federaci koučů (ICF), Evropskou radu pro mentoring a koučink (EMCC), Českou asociaci koučů (ČAKO) nebo Asociaci integrativních koučů (AIK). Jelikož o koučinku existují samostatné monografie, jsou mu věnovány odborné časopisy, zabývají se jím poměrně vlivné národní i mezinárodní organizace a pro jeho vykonávání jsou zřízeny různé formy specializovaného vzdělávání, představuje tento nepochybně svébytnou vědní disciplínu i odbornou činnost, byť někdy obtížně odlišitelnou od pomáhající profesí, jako jsou poradenství nebo psychoterapie.

2 TERMINOLOGIE

Z hlediska ČAKO je koučem ten, kdo vede proces koučinku. Klientem je pak koučovaný, tedy osoba využívající služeb kouče. Roli zadavatele plní osoba, která si kouče objedná a službu koučinku financuje. Termín supervize popisuje proces, pomocí něhož je práce kouče odborně reflektována, čímž je zajištěn jeho profesní rozvoj i ochrana klienta. Intervize představuje způsob sdílení případové práce, zkušeností, ale i vzájemné podpory a reflexe na horizontální úrovni, tj. mezi kolegy-kouči. Termín zakázka označuje, jak byl koučem a jeho klientem vymezen obsah vzájemné spolupráce. Kontrakt je pak jasně stanoveným cílem koučinku (Wagnerová et al., 2011, s. 23).

Jednotlivé koncepty se v koučinku neprojevují izolovaně. O'Connor a Lagesová (2009, s. 14) vysvětlují, že změna, učení, obtíž a vztah utvářejí základní strukturu koučinku:

- Změna (*change*) – implikuje směřování a vývoj. Klienti mohou za koučem přicházet s tím, že jsou ke změně motivováni, ale mohou zároveň určitým změnám čelit. V obou případech se koučové pokoušejí působit na myšlení, emoce a chování tak, aby klienti změnu zvládli co nejlépe.
- Obtíž (*concern*) – klient přichází s určitou zakázkou, obtíží, problémem nebo disbalancí v životě. Existující změna vedla nebo potenciálně může vést k tomu, že myšlení, prožívání a chování, které klient vykazuje, jsou z nějakého důvodu nedostatečné nebo nepřijatelné. Obtíž nemusí být plně artikulována, což se děje v situacích, kdy klienti přesně nevědí, čeho by chtěli dosáhnout, ale uvědomují si, že nynější stav je neuspokojivý.
- Vztah (*relationship*) – mezi koučem a klientem vzniká partnerství. Kouč musí respektovat individualitu každého klienta a profesionální vztah mezi klientem a koučem musí být založen na vzájemné důvěře.
- Učení (*learning*) – díky koučinku se klienti jednak učí určitým dovednostem potřebným k vyřešení určitých problémů, jednak se učí v budoucnu tyto

problémy řešit samostatně. Koučink rozvíjí schopnost sebeřízeného učení, schopnost zobecnit zkušenost a schopnost kriticky přemýšlet.

Termín zakázka či dohoda může odkazovat nejen k procesu či fázi koučování, ale může jít i o písemnou dohodu mezi koučem a koučovaným. Wagnerová et al. (2011, s. 21) uvádějí následující náležitosti dohody:

- Definice služby z hlediska jejího účelu, cíle a zadání (zakázky).
- Předpokládaný počet setkání a jejich trvání, případně četnost setkání.
- Výše hodinového honoráře nebo cílové částky.
- Vymezení odpovědnosti na straně kouče i na straně koučovaného.
- Postup v případě přerušení koučování.
- Informovaný souhlas klienta.
- Případná další ujednání – např. o nakládání s důvěrnými informacemi.
- Podpisy obou stran.

Je tedy zřejmé, že písemný kontrakt upravuje proces koučování (tento lze rozdělit na fáze – viz obrázek níže), ale i jeho profesionální rámec.

Obrázek 1 Schéma (fáze) procesu koučování



Zdroj: Venglářová (2013, s. 64)

Nakládání s důvěrnými či citlivými údaji je upraveno nejen legislativními předpisy, z nichž v obecné povědomí v roce 2018 zřejmě vešlo především Obecné nařízení o ochraně osobních údajů, ale také etickými kodexy jednotlivých stavovských organizací. Obecně platí, že v rámci informovaného souhlasu by měl být klient informován o všech důležitých náležitostech služby. Pokud tedy kouč využívá služeb supervizora, i toto by mělo být součástí informovaného souhlasu. Supervize je poměrně běžnou součástí pomáhajících profesí (viz např. Kalina et al., 2008, s. 233). Dle VandenBose et al. (2015, s. 1052) se jedná o určitou formu dohledu, kritické zhodnocení a vedení kvalifikovanou a zkušenou osobou.

Cipro (2015, s. 24) nachází paralely mezi koučinkem a supervizí. Kouč, podobně jako supervizor, poskytuje informace klientovi, aby tento sám rozpoznal své profesní chyby, analyzoval je a navrhl řešení. Přesto kouč obvykle nevystupuje jako úctyhodný specialista, často ho s klientem nepojí ani odbornost. Toto ovšem není v protikladu s požadavkem na koučovu kredibilitu (viz např. O'Connor a Lagesová, 2009, s. 19).

3 HISTORIE KOUČINKU

Historii koučinku lze nahlížet z různých perspektiv, např. jako historii samostatného oboru nebo jako součást historie oborů příbuzných, ať už půjde o zdravotnicko-psychologickou psychoterapii, nebo o poradenství, andragogiku, mentoring či management.

Podle Holé et al. (2013, s. 399–400) je možné historii koučinku propojit s historií humanistické psychologie 60. let minulého století. Jde o psychologický směr, který na člověka nahlížel jako na zdravou osobnost a věřil v jeho potenciál a růst. Za zakladatele koučování je možné považovat Američana T. Galweye a Angličana J. Whitemora.

Humanistická psychologie vznikala mimo jiné jako reakce na psychoanalýzu, psychodynamické směry a behaviorismus (viz např. Plháková, 2006, s. 207–226). Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 11–15) pojednávají o různých teoretických přístupech ke koučování, přičemž řada z nich těží z primárně psychologických poznatků, které se objevily před nástupem humanistické psychologie. Uvedení autoři konkrétně popisují následující přístupy ke koučování:

1. Psychodynamický koučink – pracuje se s koncepty, jako jsou nevědomí, obranné mechanismy, přenos a protipřenos.
2. Kognitivně-behaviorální koučink – koučové podporují racionální myšlení, stanovování realistických cílů a uvědomění si kognitivních i emočních bariér jejich dosahování.
3. Na řešení zaměřený koučink – neupřednostňuje se žádná teorie, ale pragmatický přístup využívající „vše, co funguje“.
4. Na osobu zaměřený koučink – jedním z klíčových pojmů je sebeaktualizace (či seberealizace), tj. přirozená tendence lidí k pozitivnímu vývoji. Důležitou roli zde hraje vztah mezi koučem a klientem.

5. Gestalt přístup ke koučinku – v centru stojí např. podpora aktivního experimentování klienta, pozornost směřovaná k okamžiku „ted’ a tady“ nebo realizace autentického dialogu.
6. Existenciální koučink – východiskem jsou tři základní lidské stavy: vztahovost, nejistota a existenciální úzkost. Existenciální kouč vychází plně z klientovy perspektivy, respektuje jeho subjektivní náhled na svět.
7. Ontologický koučink – jazyk, emoce a fyziologie (postura) představují tři oblasti, které jsou pro kouče uplatňující tento přístup prostředkem změny.
8. Narativní koučink – klient je koučem pojmán jako vypravěč a kouč mu pomáhá nacházet vztahy mezi jednotlivými příběhy, identitami a sděleními.
9. Kognitivně vývojový přístup ke koučinku – stěžejním bodem přístupu je názor, že lidé se liší ve schopnosti připisovat událostem smysl, což je od sebe navzájem odlišuje více, než osobnostní typy nebo preference. Schopnost interpretovat události se v průběhu individuálního vývoje proměňuje v logicky navazujících stádiích.
10. Transpersonální přístup – podporována je transpersonální dimenze osobnosti a schopnost pociťovat propojení s ostatními i s universem jako celkem.
11. Pozitivní psychologie a její aplikace ke koučinku – aplikace poznatků pozitivní psychologie na koučink zahrnuje řadu vědecky ověřených zjištění, která zlepšují kvalitu života a osobní pohodu.
12. Transakční analýza a koučink – východiskem je názor, že lidé si volí cíle a metody jejich dosažení na základě minulých zkušeností, které již nemusejí odpovídat jejich potřebám. Současně jsou lidé schopni identifikovat tyto problémy a rozhodovat se odlišně.
13. Neurolingvistický přístup ke koučinku – pracuje se s ne zcela uvědomovanými vzorci, které reprezentují způsoby, jak jedinci konstruují realitu. Koučové pomáhají klientům s dosažením náhledu na tyto vzorce, ale pracuje se také na neuvědomované úrovni.

Výše uvedenou prezentaci přístupů ke koučování je možné chápat jako ilustrativní, neboť jednotnost neexistuje ani v rámci jednotlivých směrů, východisek bývá mnoho, směry se liší také v důrazu na techniky vs. proces apod. Při porovnání jednotlivých směrů s historií psychologie a psychoterapie je zřejmé, že koučink tyto historie do značné míry kopíruje, a proto jej nelze spojovat pouze s humanistickou psychologií, která zde přibližně odpovídá na osobu zaměřenému přístupu a sdílí také prvky např. s existenciálním, transpersonálním a Gestalt koučinkem (viz např. Plháková, 2006, s. 149–301; Kratochvíl, 2017, s. 21–118).

K psychodynamickému přístupu lze z psychologického hlediska zařadit klasickou psychoanalýzu. Na zakladatele psychoanalýzy S. Freuda navazovali představitelé Ego-psychologie (např. A. Freudová nebo H. Hartmann), zástupci britské či americké školy objektních vztahů (např. M. Kleinová, D. W. Winnicott nebo O. F. Kernberg) (Plháková, 2006, s. 169–186). Z klasických příspěvků jsou však významné také práce z dynamické a interpersonální psychoterapie (např. K. Horneyová nebo H. Sullivan), individuální psychologie (A. Adler) a analytické psychologie (C. G. Jung) (Kratochvíl, 2017, s. 22–56).

Behaviorální přístupy vzešly z výzkumů klasického podmiňování (I. P. Pavlov) a také operantního podmiňování (např. E. Thorndike a E. C. Tolman).

Kognitivně-behaviorální přístupy těží ale také z příspěvků kognitivní psychoterapie (např. A. T. Beck) a teorií sociálně-kognitivních (např. A. Bandura). Postupně ale došlo k včlenění poznatků z dalších psychologických disciplín (Vybíral, Roubal et al., 2010, s. 197–200).

Na osobu zaměřené přístupy vycházejí do značné míry z díla C. R. Rogerse, který bude níže ještě několikrát zmíněn. Přímo navazujícími přístupy jsou např. motivační rozhovory (W. R. Miller a S. Rollnick) nebo jiné humanisticko-psychologické intervence (Prochaska a Norcross, 2014, s. 113). Také Gestalt a existenciální koučink částečně těží z humanistické psychologie. Zakladatelem Gestalt přístupu byl F. Perls, po jehož smrti ale došlo k odklonu od původních technik. Reprezentanty existenciálního přístupu jsou např. představitelé daseinsanalýzy (L. Binswanger a M. Boss) nebo logoterapie (V. Frankl) (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 80–106;

Kratochvíl, 2017, s. 92–107). Příbuzný je také ontologický koučink, jehož základy lze spojit s filozofií (ontologií) nebo fenomenologií (např. M. Heidegger) (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 107).

Podle teorie konstruktivismu představuje jedinec či rodina do sebe uzavřené systémy, které samy o sobě vytvářejí významy a smysl světa. Svět lze poznat prostřednictvím tzv. reprezentací, schémat či scénářů. Konstruktivistický model narativní změny podporuje klienta v jeho úsilí získat pocit moci nad průběhem vlastního života. Narativita, tj. důraz a příběhy a jejich vyprávění, se uplatňuje také ve směrech psychodynamických, prožitkových nebo existenciálních (Vybíral, Roubal et al., 2010, s. 564–571).

Transpersonální přístupy odmítají ulpívání na tzv. scientismu, tj. klasickém přírodovědném newtonsko-karteziánském paradigmatu s lineární kauzalitou, ignorujícím duchovní dimenzi člověka (Kratochvíl, 2017, s. 108). Transpersonální přístup v koučinku by ovšem neměl být zaměňován se spiritualismem, New Age nebo náboženstvím (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 147).

Také počátky pozitivní psychologie lze „stopovat“ k humanistické psychologii. Její oficiální počátek je spojován s přelomem tisíciletí, kdy došlo k prvnímu společnému setkání psychologů hlásících se k tomuto trendu (Blatný et al., 2010, s. 213). Pozitivní psychologie se tak podle Seligmána (in Blatný et al., 2010, s. 2014) etablovala jako věda o pozitivních prožitcích (radost, láska, štěstí, naděje), kladných životních zážitcích a zkušenosti, o pozitivních vlastnostech a rysech osobnosti (optimismus, nezdolnost, smysl pro humor) a pozitivně fungujících sociálních jednotkách. V oblasti životního i profesního koučinku může být uplatňována např. teorie sebedeterminace Ryana a Deciho, kteří postulovali existenci tří základních psychologických potřeb – autonomie, kompetence a sociálních vztahů (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 165).

Transakční analýzu je možné chápat nejen jako psychoterapii, ale také jako psychoedukační didaktický model pro znázornění interpersonálních vzorců v komunikaci (komunikace s postranními úmysly je označována jako hra) a dlouhodobých scénářů a analýzu psychických obsahů v tzv. ego-stavech (rodičovský,

dospělý, dětský) (Vybíral, Roubal et al., 2010, s. 362). Autorem transakční analýzy byl E. Berne, známým propagátorem se stal E. Harris (Kratochvíl, 2017, s. 241).

Počátky neurolingvistického programování jsou spojeny především se jmény J. Grindera a R. Bandlera. Z hlediska paradigmatického má neurolingvistické programování blízko ke konstruktivismu a behaviorismu (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 187–188). Neurolingvistické programování je nicméně některými odborníky považováno za nedostatečně teoreticky podložené a nevědecké (Prochaska a Norcross, 2014, s. 443).

Pokud jde o vývoj koučinku jako samostatného oboru, O'Connor a Lagesová (2009, s. 21–31) uvádějí jako milník rok 1971, což byl rok, kdy koučink začal být aplikován i mimo trénink sportovců. W. Erhard v roce 1971 založil v Esalenu program pro velké skupiny, který se zaměřoval na podporu sebereflexe či uvědomění (*awareness*). Institut v Esalenu byl asociován s velikány humanistické psychologie, jako např. A. Maslowem nebo C. Rogersem, což vysvětluje, proč bývá počátek koučinku spojován převážně s humanistickou psychologií. O'Connor a Lagesová (2009, s. 30–31) popisují další historické milníky ve vývoji koučinku jako samostatné disciplíny, uvést lze např. roky 1998–2001, kdy se koučink začal prosazovat v Evropě a Austrálii, mezi lety 2004–2007 začal být kladen větší důraz na poznatky založené na důkazech (*evidence-based*).

4 PŘÍBUZNÉ METODY

Některé z metod příbuzných koučinku již byly popsány výše. Častokrát lze hovořit nejen o příbuzných metodách, ale o celých příbuzných či styčných oborech. Podle Cipra (2015, s. 21–25) lze nacházet paralely mezi koučinkem a:

- Psychologickým poradenstvím – kouč se více zaměřuje na budoucí rozvoj klienta, poradce se pohybuje v relativně direktivní rovině ovlivňování klienta a často při neúspěšné radě přenáší odpovědnost za špatné rozhodnutí na klienta.
- Konzultantstvím – konzultant disponuje hlubokými znalostmi oboru, ale nemá příliš zájem se s klientem o ně dělit, spíše navrhuje a sděluje hotová řešení.
- Psychoterapií – v případě psychoterapie se jedná o léčbu nemocí, poruch a abnormalit, zatímco koučink se nezaměřuje na psychopatologii. V situaci psychopatologické dekompenzace kouč klientovi doporučí specializovanou péči.
- Trenérstvím – trenér podporuje, až nutí klienta precizním učením a opakováním dovedností k neustálému zvyšování výkonu. Trénink buduje návyky a má až prvky drezúry, kdy bývá potlačena svobodná vůle trénovaného. Kouč navíc vede klienta k méně viditelným a méně kvantifikovatelným cílům.
- Lektorstvím – lektora lze chápat jako vysokoškolského učitele nebo andragoga, který v rámci firemního vzdělávání vede rozmanité vzdělávací kurzy, očekává memorování a často si osobuje i roli examinátora. Kouč odmítá roli učitele, často ani není odborníkem na potřebnou oblast zájmu klienta.
- Supervizí – bylo již částečně řešeno výše, supervizor bývá v dominantní pozici, zastává roli odborné autority, byť podobně jako kouč poskytuje klientovi podporu, aby sám rozpoznal případné chyby, reflektoval je a navrhl řešení.
- Instruktaží – náplní práce instruktora je hlavně výuka dovedností, kdy tento postupuje podle přesně daného návodu, směrnice nebo struktury. Instruktor bývá pragmaticky orientován, postrádá teoretický přesah, popřípadě nadhled nebo reflexi souvislostí. Kouč instruktáž v podstatě nepoužívá.

S ohledem na v předchozí kapitole uvedené přístupy ke koučování lze vymezení Cipra považovat za poměrně úzké, zaměřené spíše na určitý přístup ke koučinku, neboť je zřejmé, že např. psychodynamický, Gestalt nebo transakční koučink se na minulost klienta do značné míry zaměřují.

McLeanová a Hudson (2012, s. 5) popisují rozdíly mezi koučinkem, konzultantstvím, poradenstvím a mentoringem na základě cílové skupiny, role pomáhajícího pracovníka, jádra či těžiště práce, vztahu mezi klientem a pomáhajícím pracovníkem, výsledky a trváním koučinku.

Tabulka 1 Rozdíly mezi koučinkem, konzultantstvím, poradenstvím a mentoringem (upraveno)

	Koučink	Konzultantství	Poradenství	Mentoring
Cílová skupina	Jednotlivci, týmy, organizace	Jednotlivci, týmy, organizace	Jednotlivci, rodinné systémy	Jednotlivci
Jádro práce	Zaměření na budoucnost, identifikace a dosahování cílů	Zaměření na řešení problémů, řešení známého problému a dosahování lepších výsledků	Zaměření na minulost, zkoumání opakujících se vzorců chování	Organizační (kariérní) postupu, networking, porozumění politice
Role pomáhajícího	Vést „z pozadí“: klient si sám volí směr	Vést přímo: nabízí rady a hotová řešení	Vedení procesu otázkami, zpětnou vazbou, pozorování a radami	Sdělování dřívějších zkušeností, z nichž může klient těžit
Druh vztahu	Partnerský vztah	Vztah experta a klienta	Vztah experta a klienta	Vztah seniorního pracovníka a člověka v pozici juniora
Výsledky	Cíle, vize, plány, postupný progres	Názory a doporučení	Náhled (uvědomění si), léčba minulých traumat aj. negativních zkušeností	Porozumění dynamice organizace, networking
Trvání	Je-li koučem manažer, jde o pokračující vztah, jinak 6–12 měsíců k dosažení výraznější změny	Různé v závislosti na druhu problému	Dle preferenčního přístupu poradce, v některých případech roky	Může trvat velmi dlouho

Zdroj: McLeanová a Hudson (2012, s. 5)

Celkově lze tedy říct, že koučink je z formálního (trvání, proces atd.) i obsahového (jádro práce, použité techniky atd.) hlediska podobný řadě jiných přístupů a autoři se na rozdílech ne zcela shodnou. Skutečnost, že sepětí koučinku s jinými metodami je někdy velmi těsné, se odráží např. v existenci Evropské rady pro mentoring a koučink (EMCC), která se k oběma metodám nezřídka vyjadřuje současně. Současně EMCC uvádí i pojmy dohled či konzultant, které označují praxi obdobnou supervizi (viz Wagnerová et al., 2011, s. 22).

5 CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI KOUČE

Požadavky na osobnostní charakteristiky kouče budou různé v různých aplikačních oblastech – např. koučové v oblasti rodinného koučování budou pravděpodobně vykazovat jiné osobnostní charakteristiky než koučové pro top management. Athanasopoulou a Dopsonová (2015, s. 30–31) v této souvislosti uvádějí, že je obtížné vyjmenovat obecné požadavky na profesní zkušenosti kouče pro top manažery.

Jeden z průzkumů v této oblasti ukázal, že koučové, ať cílí na manažerskou praxi, oblast práce jako takovou, nebo životní koučink, se svými profesními zkušenostmi velmi liší – působit zde mohou bývalí konzultanti, manažeři, učitelé, obchodníci, psychologové a další. Kompetenční modely pro kouče mohou zahrnovat různé znalosti a dovednosti z psychologie, businessu nebo i speciální znalosti a dovednosti (např. z oblasti zvládání stresu).

5.1 Aktivní naslouchání jako jedna z klíčových dovedností kouče

V odborné literatuře bývá často mezi základní dovednosti kouče řazena schopnost aktivního naslouchání (viz např. Haberleitnerová, Deistlerová a Ungvari, 2009, s. 102; Horská, 2009, s. 59). Koncept aktivního naslouchání pochází od C. Rogerse a T. Gordona, což potvrzuje sepětí koučinku s humanistickou psychologií (viz např. Klein a Kresse, 2008, s. 77).

Venglářová (2013, s. 68–69) řadí mezi základní dovednosti kouče aktivní naslouchání a kladení otázek. Prvky aktivního naslouchání shrnuje tabulka níže, otázky lze dělit podle různých kritérií, např. na: cirkulární (kouč se ptá, jak na sebe tázaný nahlíží z perspektivy jiného člověka) nebo s hypotetickým řešením (např. „Představte si, že jste již dosáhl/a cíle. Jak by váš přítel popsal změnu, která se s Vámi udála?“).

Tabulka 2 Součást aktivního naslouchání (upraveno)

Technika aktivního naslouchání	Charakteristika techniky
Neverbální nápomoc	Přiměřená prostorová vzdálenost a poloha těla, oční kontakt, přikyvování, reaktivní mimické reakce apod.
Echo (prosté opakování řečeného)	Není důkazem správné interpretace či srozumitelnosti, ale je nutné pro přesné údaje
Parafrázování (reflexe obsahu)	Koučovaný projevuje porozumění tím, že bez hodnocení svými slovy sdělí, co slyšel
Reflexe	Zpětná vazba, jak sdělené na koučovaného působí
Vyjádření empatie	Akceptace emocí koučovaného
Sumarizace	Shrnutí jednotlivých částí rozhovoru
Pozitivní upevnění	Podpora, povzbuzení, pochvala

Zdroj: Venglářová (2013, s. 68)

Aktivní naslouchání a další techniky, které souvisejí s reflexí emocí a reagováním na ně, bývají někdy spojovány s širším konceptem emoční inteligence (viz např. Ryback, 2012, s. 101). Emoční inteligenci VandenBos et al. (2015, s. 364) definují jako „*druh inteligence, který zahrnuje schopnost zpracovávat emoce a užívat je v usuzování nebo v jiných kognitivních aktivitách.*“ V odborné koučovací literatuře je emoční inteligence často uváděna jako jedna ze základních dovedností profesionálního kouče. Podle Whittenové (2009, s. 38) ale koncept emoční inteligence nepodrývá legitimitu emočních reakcí, jako jsou vztek nebo zloba. Spíše jde o to, že klient se učí se svými emocemi pracovat tak, aby odpovídaly dané situaci, tj. aby nebyly přehnané nebo nedostatečné (formální hledisko) nebo charakterem nepřiléhavé (obsahové hledisko). Z hlediska kognitivně-behaviorálního (nebo i kognitivního) přístupu mohou být intervence zaměřené na kognice¹ způsobem, jak měnit emočních reakce.

Také Vandaveerová et al. (2016, s. 135) ve svém přehledu řadí aktivní naslouchání mezi nejčastěji užívané metody či techniky v koučinku. Autoři se ve svém projektu pokusili vytvořit kompetenční model v oblasti psychologie koučinku.

¹ Viz níže kognitivní omyly (automatické myšlenky).

5.2 Kompetenční model jako komplexnější vymezení dovedností kouče

Za klíčové podmínky úspěchu procesu koučování Vandaveerová et al. (2016, s. 135) považují kvalitu kouče (např. jeho expertizu a osobní efektivitu), kvalitu vztahu mezi koučem a klientem a připravenost klienta (např. jeho motivaci, ochotu učit se a otevřenost vůči zpětné vazbě). Výsledný kompetenční model zahrnuje kontextové proměnné (organizace, klient, fáze koučování aj.) i procesní proměnné, přičemž lze říci, že v jednotlivých fázích koučování mohou být nutné jiné kompetence. Kompetence kouče jsou děleny na znalosti, dovednosti a osobní charakteristiky.

Tabulka 3 Znalosti, dovednosti a osobností charakteristiky v kompetenčním modelu kouče (upraveno)

Teoretické znalosti	Kognitivní a analyticko-technické dovednosti	Osobní charakteristiky
Konzultantství – přístupy a modely	Verbální schopnosti	Integrita a upřímnost, empatie
Teorie leadershipu (vůdcovství)	Osvojování informací	Sebeuvědomění
Teorie osobnosti (psychologie osobnosti)	Kritické myšlení	Profesní důvěryhodnost
Teorie učení	Strategické myšlení	Adaptibilita, otevřenost
Teorie emoční inteligence	Systémové myšlení	Sebedůvěra a odvaha
Lifespanová teorie vývoje	Pružnost v učení	Skromnost
Teorie motivace	Usuzování a rozhodování	Smysl pro humor
Kognitivní a kognitivně-behaviorální teorie	Organizování, plánování a angažovanost v koučinku	Proklientský přístup
Teorie systémů	Přiměřený písemný projev	Orientace na výkon
Sociální a pozitivní psychologie	Komunikace prostřednictvím ICT	Resilience

Zdroj: Vandaveerová et al. (2016, s. 139)

Výše uvedené teoretické znalosti, dovednosti a osobní charakteristiky byly pro potřeby tohoto textu upraveny, zjednodušeny. Z oblasti teoretických znalostí byla vyřazena některá témata (např. skupinové procesy), která jsou běžnou součástí monografií o sociální psychologii (viz např. Výrost, Slaměník et al., 2008, s. 321–388).

Tabulka 4 Zvláštní znalosti, dovednosti a zkušenosti kompetenčním modelem kouče (upraveno)

Profesionální znalosti	Vztahové a interpersonální dovednosti	Prospěšné zkušenosti
Aplikovatelné etické, právní a profesní zásady	Aktivní naslouchání	Práce v oblasti osobního růstu a vývoje
Znalosti z odvětví klienta, znalosti z jeho organizace	Schopnost vybudovat a udržet vztah	Studium různých oborů, různé literatury
Základní znalosti z businessu	Verbální komunikace	Supervize v koučinku
Leadership a management	Řešení konfliktů	Různé životní a profesní zkušenosti
Individuální psychologická diagnostika	Facilitace či mediace	Osobní zkušenost s leadershipem
Znalosti individuálního i skupinového konzultování	Management v prostředí nejistoty	-

Zdroj: Vandaveerová et al. (2016, s. 139)

Rovněž v případě tabulky 4 byly jednotlivé položky upraveny, celá tabulka zkrácena – např. leadership či zkušenosti z oblasti leadershipu se zde v různých obměnách opakovaly.

5.3 Kompetence kouče dle teoretických orientací

Požadavky na osobnost kouče mohou být diferencovány také dle koučovy teoretické orientace. Příkladem může být tzv. pozitivní nastavení mysli (*positive mindset*), o kterém píše Colan a Davis-Colanová (2019, s. 11–72). Jedná se o aplikaci pozitivní psychologie na koučink a jde o celkem čtyři imperativy – poznat své myšlenky, poslání, hodnoty a emoce. Např. z hlediska poznání vlastních myšlenek by si kouč měl uchovávat pozitivní nastavení mysli tím, že bude kontrolovat konzumovaný mediální obsah (co čte v novinách, sleduje v televizi atd.), informace od druhých apod. Ve svém životě by se měl kouč soustředit na pozitivní atributy u sebe a druhých. Současně by měl usilovat o získání objektivní zpětné vazby. V rámci time-managementu by si koučové měli ponechat nějaký prostor pro sebereflexi a vědomé plánování.

Jednotlivé přístupy kladou na osobnost kouče různé požadavky nejen z hlediska znalosti určitých teorií, informací nebo aplikace různých technik, ale také např. z hlediska míry ne/direktivnosti, autenticity nebo kontroly časových a jiných hranic

(viz např. Kratochvíl, 2017, s. 17–18). Níže budou pro ilustraci popsány vztahové kompetence vyžadované v dynamickém a kognitivně-behaviorálním přístupu.

Psychoanalyticky orientovaní profesionálové uplatňují nehodnotící přístup ke klientovi, avšak na rozdíl od na osobu zaměřeného přístupu nejsou klientova sdělení přijímána bezpodmínečně pozitivně. Neutrální odpovědi dynamicky orientovaných koučů (např. že kouč mlčí) mají častokrát podpořit přenosové reakce, tj. manifestaci chování, emocí či myšlení z minulých zkušeností. Obdobně si má kouč ohlídat, aby sám nereagoval na klienta způsobem, který má kořeny v jeho minulosti. Psychodynamické přístupy jsou pestřejší než psychoanalytické, koučové zde zastávají různé vztahové pozice (Prochaska a Norcross, 2014, s. 32–72).

Kognitivně-behaviorálně orientovaní specialisté se snaží s klientem pracovat na rovnocenné úrovni a jasně odlišovat jednotlivé aspekty chování či myšlení klienta od jeho lidské hodnoty. Takto teoreticky zaměřený kouč může s klientem zpracovávat plán, jak určité postoje a chování změnit, tak aby klientovi přinášely více spokojenosti. Kouč se musí vyvarovat komplementárního chování, tj. nesmí např. na agresi reagovat také agresí (Vybíral, Roubal et al., 2010, s. 211). Vzhledem k empirickému zaměření kognitivně behaviorálního koučinku lze např. očekávat, že kouč bude pragmaticky zaměřený a bude např. usilovat o to, aby každé setkání mělo jasný obsah a cíl (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 45).

6 CHARAKTERISTIKA KOUČOVANÉHO

Výše bylo zmíněno, že jednou z důležitých charakteristik koučovaného je jeho motivace ke změně. V tomto smyslu je důležité rozlišovat, zda je klient kouče motivován vnitřně (např. se sám rozhodl, že si bude platit sezení kouče), externě (např. pouze očekává, že kouč mu umožní získat více peněz), nebo je dokonce k účasti donucen (např. koučování vnímá jako povinnost danou zaměstnavatelem). Jak vysvětluje Daigeler (2008, s. 64), vnitřně (intrinsicky) motivovaní lidé se zaměřují na obsahově atraktivní činnosti, převzetí odpovědnosti, rozšiřování schopností či kvalifikace, uznání a výkon. Klasickými podněty pro externě motivované osoby jsou peníze, postavení a titul, privilegia, jistota nebo pracovní podmínky. Uvedené poznatky vycházejí z teorie Herzberga, nemají univerzální platnost a existují i odlišné přístupy (viz např. Kocianová, 2010, s. 27). Posouzení druhu motivace klienta nebo fáze motivace ke změně může být nicméně pro kouče velmi užitečné (viz např. Kalina et al., 2015, s. 316).

6.1 Osobnostní rysy koučovaného

Koučovaný přichází za koučem s určitými individuálně specifickými osobnostními rysy a jinými osobnostními charakteristikami. Výše již bylo uvedeno, že kouč může disponovat znalostmi psychologické diagnostiky, jejímž prostřednictvím lze osobnost koučovaného poměrně přesně poznat. Blatný et al. (2010, s. 43–53) řadí pětifaktorový model osobnosti mezi nové přístupy ke zkoumání rysů, přičemž platí, že se jedná o přístup dobře vědecky podložený. Hlavními osobnostními rysy v rámci pětifaktorového přístupu jsou:

1. Neuroticismus – zjišťuje, jak se lidé vyrovnávají se stresem, respektive do jaké míry stresu podléhají. Může zahrnovat subškály, jako např. úzkostnost (obavy a strach z výsledků události) nebo hněvivost a hostilitu (pocity hněvu a zatrpklosti).
2. Extraverze – měří, jak jsou lidé společenší, aktivní a energičtí. Jako příklady podřazených rysů lze uvést vřelost (přátelskost, náklonnost a zálibení pro ostatní) nebo asertivitu (dominance a důrazné sebeprosazování).

3. Otevřenost vůči zkušenosti – zjišťuje míru otevřenosti novým zkušenostem. Součástí je např. estetické prožívání (smysl pro umění, krásu a senzitivita) nebo novátorské činnosti (upřednostňování nového a rozmanitého před rutinou a známým).
4. Přívětivost – míra přívětivosti k druhým lidem. Jako příklady subškál lze uvést altruismus (ohleduplnost a přání pomáhat druhým) nebo jemnocit (starostlivost o druhé, soucit a sympatie).
5. Svědomitost – tendence plnit povinnosti. Zahrnuje např. subškály pořádkumilovnost (umění si vše zorganizovat a postupovat metodicky) a cílevědomost (tendence volit si náročné úkoly a plnit je).

Uvedený popis osobnostních rysů vychází z dotazníku dle pětifaktorového modelu. Dotazníky představují pouze jednu z možností diagnostiky osobnosti klienta, jako příklady dalších metod lze uvést pozorování, rozhovor nebo rozbor anamnestických údajů.

6.2 Charakteristiky koučovaného dle typu zakázky

Charakteristika koučovaného bude vždy částečně odvislá od zakázky, se kterou za koučem přichází. Theeboom, Beersmaová a van Vianenová (2013, s. 5–6) realizovali meta-analýzu účinnosti koučinku. V rámci studie jsou uvedeny také druhy výsledků intervencí. Klienti koučů vykazovali zlepšení např. v pracovní spokojenosti, výkonnosti, sebeuvědomění, sebevědomí, míře úzkosti, stresu, deprese, autonomie nebo naděje.

Pracovní spokojenost je postojem pracovníka k jeho práci, často vyjádřená na kontinuu mezi pozitivními a negativními pocity k práci jako takové, odměnám (plat či mzda, možnosti kariérního růstu, sociální uznání) nebo kontextu (pracovní podmínky, kolegové) (VandenBos et al., 2015, s. 572). V případě pracovní nespokojenosti se klient a kouč mohou zaměřit např. na zvládání zatěžujících situací nebo hledání jiného zaměstnání. Součástí koučinku mohou být ale i tak praktické záležitosti, jako je vytvoření co nejvhodnějšího profesního životopisu (Purdieová, 2010, s. 60).

Jako určitý inventář stresujících životních událostí, a tedy potenciálních zakázek pro koučink, může posloužit Škála životních událostí Holmese a Raheho. Tato škála, známá též jako Posuzovací škála sociálního přizpůsobení, zjišťuje stres z hlediska životní změny tak, že každé události byla přidělena číselná hodnota dle jejího potenciálu stresovat člověka. Nejvýznamnější je v tomto ohledu úmrtí životního partnera. Významně zatěžující je také rozvod, rozchod, trest odnětí svobody, úmrtí blízkého nebo vlastní zranění či nemoc. Vhodné je všimnout si, že jako značně stresující jsou hodnoceny i události na první pohled pozitivní – svatba nebo Vánoce (Nolen-Hoeksema et al., 2012, s. 587).

Závažnější psychické poruchy, jako např. deprese nebo syndrom vyhoření, mají být pro kouče důvodem k zamyšlení, zda je řešení v jeho kompetenci, respektive zda klienta neodkázat na péči zdravotnického specialisty (Whittenová, 2009, s. 58).

Existují však i psychické poruchy dlouhodobého charakteru, které nemají při setkání s koučem akutní charakter, případně které klient současně řeší s psychiatrem, psychologem nebo psychoterapeutem. V takových situacích může být koučink vhodným doplněním mezioborového přístupu. Dlouhodobé obtíže může pro klienta znamenat např. porucha ADHD. Americká psychologická asociace vydala „koučovací manuál“ pro odborníky na mentální zdraví, který je vypracován tak, aby pomohl lidem, kteří se dlouhodobě s ADHD, tedy poruchou pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou, potýkají. Prevattová a Levriniová (2015, s. 7–126) logicky vysvětlují základy problematiky ADHD a následně vysvětlují, které koučovací přístupy a techniky jsou v tomto případě preferenční – jde především o přístup kognitivně-behaviorální, psychoedukaci (tj. podat klientovi faktické informace nebo ho odkázat na relevantní zdroje informací) a práci s exekutivními funkcemi (např. podpora sebe-motivace nebo plánování).

6.3 Charakteristika koučovaného dle teoretických orientací

Charakteristiky klientů v koučinku se nezbytně odvíjejí také od teoretické orientace kouče. Cipro (2015, s. 71–75) aplikuje psychoanalytické koučování, a proto o klientech uvažuje v psychoanalytické terminologii. Od klienta je tak očekáván např. přenos, což projekce minulých zkušeností do aktuální situace. Při koučování se podle této teorie

klient nevědomě vztahuje ke kouči, jako by tento byl nějakým dřívějším významným člověkem (objektem) z jeho osobní historie. Nejčastěji se objevuje otcovský a mateřský přenos, kdy jsou obsahem projekcí v nevědomí uložené zážitky vztahů s rodičovskými figurami. Kouč na přenos reaguje protipřenosem, což je přiměřená emoční reakce kouče na klienta, který empaticky vnímá jeho potřeby v souladu s tím, jaké emoce klient v koučovi vyvolává. Becková (2012, s. 57–58) popisuje psychodynamický přístup k individuálnímu osobnostnímu vývoji. Psychodynamicky orientovaní koučové obecně předpokládají, že adaptivní vývoj jedince lze rozdělit na fázi autoerotickou, narcistickou, oidipovskou, a post-oidipovskou. V průběhu těchto hypotetických vývojových stádií se postupně formují osobnostní složky, jako je Ego a Superego.

Naproti tomu např. kognitivně-behaviorální koučové, jak uvádí Whittenová (2009, s. 14–15), se zaměřují na vědomé kognice a související emoce i chování klientů. Kognitivně-behaviorální koučové např. analyzují iracionální myšlenky svých klientů a pomáhají jim s jejich změnou, aniž by tyto myšlenky spojovali s neuvědomovanými tendencemi nebo minulými zážitky. Ve srovnání s psychoanalytickým koučováním se tedy jedná o zcela odlišné pojetí charakteristik klienta, na což navazují i techniky změny nebo charakter vztahu mezi koučem a koučovaným.

Z hlediska teoretických orientací jako celků lze říci, že jednotlivé přístupy se odlišují také v názorech na to, z čeho mohou obtíže klientů pramenit. Každý z významných teoretických modelů má vypracovanou vlastní etiologickou teorii, která může např. popisovat, jak mohly různé biologické, psychologické a sociální faktory ovlivňovat osobnost klienta (viz Prochaska a Norcross, 2014, s. 20–452).

7 VZTAH MEZI KOUČEM A KOUČOVANÝM

Již bylo uvedeno, že vztah mezi koučem a koučovaným tvoří jeden ze základních prvků struktury koučinku. Zároveň byla popsána i jeho kvalita, typicky se jedná o vztah partnerský. Z hlediska výzkumného může být podle Kratochvíla (2017, s. 325) vyčleněn vztah mezi klientem a terapeutem (zde koučem) jako samostatná proměnná, respektive může být zkoumána interakce mezi nimi. Vztah zahrnuje různé proměnné, jako např. podobnost mezi koučem a klientem, přitažlivost kouče pro klienta², vzájemné sympatie a antipatie, očekávání ve vztahu k roli, zajišťování podmínek empatie, vřelosti a opravdovosti a zejména tzv. spojenectví či partnerství.

Jednotlivé přístupy ke koučinku kladou různé požadavky na formu vztahu mezi klientem a koučem. Např. psychodynamicky orientovaný kouč bude podle Coxové, Bachkirové, Clutterbucka et al. (2010, s. 24–25) poskytovat klientovi bezpečné prostředí k prozkoumávání, pojmenovávání a integrování nepříjemných pocitů, myšlenek a vzpomínek. Psychodynamický kouč může vycházet z premisy přetrvávajícího vlivu raných vztahů s rodiči na nynější identitu klienta. Formuje se přenos a koučův protipřenos. Naproti tomu např. kognitivně-behaviorální koučové budou v rámci spolupráce s klientem usilovat o systematické řešení problémů, v jehož rámci budou aplikovat různé racionální principy. Na osobu zaměření koučové považují určité vztahové charakteristiky, konkrétně empatii, autenticitu a akceptaci ze strany kouče, za nezbytné a dostačující podmínky úspěchu koučování (Coxová, Bachkirová, Clutterbuck et al., 2010, s. 70).

Přístupy ke koučinku se tedy odlišují nejen v tom, jaký obsah vztahu mezi klientem a koučem považují za efektivní, ale také v míře, do jaké považují vztah za centrální. Některé přístupy mohou vztah považovat sice za důležitý, ale na stejnou úroveň mohou klást techniky nebo proces koučinku.

² Viz psychoanalytický koncept přenosu výše.

7.1 Vztah mezi koučem a koučovaným v kontextu etiky

Vztah mezi koučem a koučovaným je dále ovlivněn etikou, respektive etickými kodexy jednotlivých stavovských organizací. Whittenová (2009, s. 65) uvádí následující etické imperativy, jichž by se měl držet každý kognitivně-behaviorální kouč:

- Měl by být schopen akceptovat diverzitu.
- Neměl by s klientem navazovat sexuální vztahy.
- Měl by jednoznačně specifikovat, co znamená důvěrnost informací mezi koučem a klientem.
- Měl by dodržovat stanovené dohody.
- Neměl by klienta mást nebo činit zavádějící prohlášení.
- Dle potřeby měl odeslat klienta za jiným specialistou.
- Měl by se vyvarovat konfliktům zájmů.
- S každým klientem by měl zacházet s patřičnou úctou.

Diverzita se může týkat např. sociokulturních proměnných nebo otázek pohlavní identity. Jelikož kognitivně-behaviorální přístup je obecně dobře empiricky podložený, tak např. prohlášení stoupenců tohoto směru o efektivitě koučinku budou pravděpodobně empiricky doložená, respektive kodexy od nich budou požadovat práci s empiricky podloženými daty.

7.2 Odborná dilemata ve vztahu kouče a koučovaného

Schreyöggová, Schmidt-Lellek et al. (2017, s. 76–80) se zabývají polaritami profesionálního vztahu mezi koučem a jeho klientem. Kouč se musí vyrovnat s požadavkem na to, aby zůstal profesionálem a zároveň usiloval o existenciální setkání. Jedná se vlastně o polaritu mezi asymetrickým a symetrickým vztahem. Koučové také balancují mezi nutností vědeckého odstupu a objektivitu a potřebou určitého subjektivního přístupu ke konkrétnímu případu. Bez ohledu na teoretickou orientaci

by si měl kouč uvědomovat, jaké vzorce chování, tj. ustálené tendence reagovat určitým způsobem, v něm konkrétní klient vyvolává. Příkladem jiného dilematu je balancování mezi konfrontací a konfirmací, kdy na jedné straně kouč může zpochybňovat klientovy dysfunkční myšlenky či chování, na straně druhé by měl být schopen klienta akceptovat takového, jaký je.³

³ Viz na klienta zaměřený přístup výše – empatie, autenticita, akceptace.

8 NÁSTROJE KOUČINKU

Výše již bylo uvedeno, že nástroji koučinku, tj. prostředky změny klientova myšlení, chování, prožívání, mohou být vztah, konkrétní techniky nebo proces. Zcela výsadní postavení mají v koučování otázky.

8.1 Koučovací otázky

O'Connor a Lagesová (2009, s. 79–82) dělí koučovací otázky do čtyř kvadrantů, přičemž dimenzemi jsou individuální vs. kolektivní a vnitřní vs. vnější. Vzniká tak integrální model se čtyřmi kvadranty. Otázky typu „Jak důležitý je pro Vás tento cíl?“ nebo „Jak se budete cítit, když toho dosáhnete?“ spadají do kvadrantu individuálního-vnitřního, mapují subjektivní realitu. Když kouč položí klientovi otázky typu „Můžete mi ukázat, jak jednáte s klientem?“ nebo „Četl jste tuto studii o faktorech úspěchu obchodníků?“, odkazuje na kvadrant individuální-vnější, neboť se snaží postihnout objektivní realitu, která je pozorovatelná. Kolektivní-vnitřní se týká sdílených významů, jako jsou hodnoty či světonázor. Kolektivní-vnější kvadrant zahrnuje sociální systémy a prostředí, jako např. schopnost klienta zvládat odběratelsko-dodavatelské vztahy.

Existuje spousta rad, jak mají dobré otázky vypadat. Např. Starrová (2016, s. 90–97) doporučuje, aby otázky byly jednoduché, měly nějaký účel a usměrňovaly klientův tok myšlenek, aniž by se pokoušely jeho myšlenky ovládat. Autorka popisuje čtrnáct druhů cílů, k nimž mohou otázky směřovat. Rizikové jsou např. sugestivní otázky, které něco klientovi podsouvají (např. „Nebylo by to pro vaši ženu obtížné, kdybyste měli dítě?“). Podobně jako jiní autoři, Starrová (2016, s. 71–122) různé koučovací metody škáluje. Uvádí např. různé stupně naslouchání, od povrchního po soustředěné s tím, že soustředěné vyžaduje ještě vyšší úsilí než naslouchání aktivní. Nástrojem koučinku je dle uvedené autorky také dovednost produktivně užívat intuici nebo poskytovat efektivní zpětnou vazbu.

K otázkám lze přistupovat také procedurálně, tj. pro každou fázi koučovacího procesu zvolit určitou sadu otázek. V průběhu kognitivně-behaviorálního koučování pak

může mít proces následující fáze a jim odpovídající otázky (Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al., 2010, s. 41):

1. Identifikace problému – S jakou přicházíte obtíží, problémem nebo tématem? Co byste chtěl/a změnit? Jakou jsou výjimky, kdy se daná obtíž neprojevuje? Jak poznáme, že se situace zlepšila? Jsou přítomny nějaké kognitivní omyly?⁴ Mohou být aspekty problému interpretovány nějak jinak?
2. Stanovení vhodných cílů (např. dle pravidla SMART – specifické, měřitelné, akceptovatelné, reálné či realistické, s daným termínem) – Čeho chcete dosáhnout? Je daný cíl specifický, měřitelný, přijatelný, realistický a splnitelný v určitém termínu?
3. Generování alternativních řešení – Jaké jsou Vaše možnosti?
4. Zvážení konsekvencí – Co by se mohlo stát? Jak užitečná jsou jednotlivá navržená řešení, když se využije jejich škálování od 0 do 10?
5. Určení nejvhodnějšího řešení – Které řešení se tedy jeví jako nejvhodnější?
6. Implementace zvoleného řešení.
7. Zhodnocení – Jak úspěšné dané řešení bylo? Jak se lze z této situace poučit do budoucna?

Otázky samy o sobě někdy kouči neposkytnou dostatek informací, a proto může být účelné využít další metody, prostřednictvím kterých lze získat komplexní obraz o klientovi.

8.2 Využití diagnostických metod v koučinku

Výše už byly uvedeny diagnostické metody, jako jsou dotazníky nebo pozorování. Veškeré metody, kdy bude kouč při práci s klientem získávat číselná data, jsou označovány jako kvantitativní. Určitým opakem kvantitativních metod jsou metody kvalitativní, tj. např. pozorování nebo rozhovor (Walker, 2013, s. 37).

⁴ Viz níže.

O kvalitativních metodách se v oblasti psychodiagnostiky hovoří jako o metodách klinických. Testové metody lze dělit se Seitlem (2015, s. 15) na:

1. Výkonové metody – inteligenční testy a testy specifických kognitivních funkcí.
2. Testy osobnostní – osobnostní dotazníky, projektivní metody, objektivní testy osobnosti, testy integrity a testy situačního úsudku a kompetencí.

Využití některých standardizovaných metod je podmíněno pregraduálním nebo postgraduálním vzděláním, pro nákup a aplikaci např. může být požadováno pregraduální studium psychologie. O stále významné roli konceptu klasické inteligence v historii koučinku píše Wildflowerová (2013, s. 137). Testy inteligence představují standardizované nástroje k měření kognitivních schopností a mentální úrovně jedince. Tzv. IQ testy jsou konstruovány na základě určitých modelů inteligence a dělí se na jednodimenzionální (postihují jednu schopnost) a komplexní (postihují více komponent inteligence) (Kocianová, 2010, s. 114). Také testy specifických kognitivních schopností je podle Seitla (2015, s. 15) možné rozdělit do několika podkategorií, a sice na základě měřených kognitivních funkcí (např. pozornost, reakční čas, paměť, psychomotorické tempo, kreativita nebo odolnost vůči monotonii).

Testy osobnosti slouží k měření nekognitivních osobnostních charakteristik, jako jsou např. osobnostní rysy. V pracovním kontextu mají významnou roli motivační osobnostní charakteristiky, jak je orientace na práci, profesi, zájmy, hodnoty, aspirace nebo životní cíle (Kocianová, 2010, s. 115–116). Podle Rogersové (2008, s. 104–105) koučové s oblibou užívají Myers Briggs Type Indicator (MBTI), FIRO-B, 16 PF dotazník, dotazníky vycházející z pětifaktorového modelu⁵, Dotazník týmových rolí dle Belbina, kariérové kotvy a další.

Opomíjeny by ale neměly být ani projektivní metody. Podle Seitla (2015, s. 16) se jedná o poměrně rozsáhlou skupinu metod, které jsou založené na málo strukturovaných podnětech, umožňujících široké spektrum reakcí osoby. Klient interpretuje význam více či méně konkrétních vizuálních podnětů, případně má něco nakreslit a následně to interpretovat. Projektivní metoda by měla mít stabilní a ověřený

⁵ Viz výše osobnostní rysy – otevřenost vůči zkušenosti atd.

system administrace, vyhodnocení a interpretace examinátorem, tj. koučem. Mikuláščík (in Kocianová, 2010, s. 116) předkládá následující výčet projektivních (též projekčních) metod:

- Asociační techniky – klient bezprostředně reaguje na předložené podněty (např. Jungův asociační test nebo Rorschachův test inkoustových skvrn).
- Konstrukční techniky – jedinec má vytvořit např. obrázek nebo příběh (např. Baumtest, kresba rodiny, vytvoření příběhu na předložený obrázek).
- Doplnovací techniky – dokončení určitého podnětového materiálu (např. Sachsův test nedokončených vět nebo dokreslování kresebných prvků).
- Expresivní techniky – podobají se konstrukčním technikám, ale zde záleží na způsobu či procesu, jak daný úkol proband dělá a co při tom prožívá (např. malování prstem, hraní rolí nebo částečně i grafologie).

Jednotlivé koučovací nástroje mohou mít přímý vztah ke konkrétnímu koučovacímu modelu nebo teorii. Níže budou uvedeny ilustrativní příklady jednotlivých metod.

8.3 Techniky a nástroje koučinku dle typů zakázek

McMahonová, Archerová et al. (2010, s. 1–295) kategorizují techniky koučinku specifickým způsobem, většinou podle dovedností či kompetencí, které jsou jejich prostřednictvím rozvíjeny. Níže jsou popsány vybrané příklady:

1. Sebedůvěra klienta – např. podpora pozitivního jednání v zatěžujících situacích, schopnost oslavovat a odměňovat se nebo vizualizace podporující zvládání stresujících událostí.
2. Seberozvoj kouče – např. techniky podpory seberegulace během sezení nebo dechová cvičení.
3. Rozvoj specifických dovedností a strategií – např. vytvoření vysoce výkonného týmu, rozvoje sebedůvěry v oblasti prezentování či rétoriky, rozhodování s využitím intuice.

4. Zaměření na budoucnost – např. volba kariérního rozvoje, vytvoření vize, vizualizace osobních nebo profesních cílů.
5. Skupinové koučování – např. podpora skupinové kreativity nebo disruptivního myšlení, které zcela mění pohled na danou záležitost, jde vlastně o změnu paradigmatu či transformaci.
6. Řešení problémů a kreativita – např. myšlenkové mapy.

Techniky vizualizace dnes podle Heberleitnerové, Deistlerové a Ungvariho (2009, s. 155) používá každý sportovec. Ve stavu uvolnění si má klient představovat např. svůj pohyb a v duchu korigovat všechny pohyby svého těla, dokud nedosáhne ideálního stavu. Technika vizualizace může pracovníkům pomoci, aby se mentálně dobře naladili a připravili na konkrétní profesní situace.

Příkladem dechového cvičení je progresivní relaxace. Ta může pomoci naučit se rozlišovat mezi napjatými a uvolněnými svaly. Celý postup spočívá v nácviku napětí a uvolnění jednotlivých svalů v určitém pořadí a rytmu. Napětí přichází na konci nádechu, uvolnění pak s výdechem (Praško, 2007, s. 223). Další klasickou relaxační technikou je autogenní trénink, kdy se uvolnění dosahuje v šesti krocích, šesti základními cviky, které se klient poměrně snadno naučí za šest týdnů. Trénink lze provádět prakticky kdekoli, před nácvikem je ale vhodné se poradit s lékařem nebo jiným odborníkem, zda je tato metoda vhodná. Autogenní trénink může působit obtíže např. lidem s nízkým tlakem, protože krevní tlak během cvičení dále klesá (Veselá et al., 2009, s. 54).

Jako další konkrétní příklad je možné uvést myšlenkové mapy. Myšlenkové mapy mají vždy počátek ve středovém obrázku, který obecně zachycuje nějaký nápad nebo koncept. Ze středu vedou větve, které jsou poměrně obecné (odpovídají např. názvům kapitol). Z každé takové větve vyrůstají větve druhé úrovně, odtud pak větve úrovně třetí. Při přiřazování slov a obrazů k větvím se uplatňují určitá pravidla. Propagátoři myšlenkových map předpokládají, že jde o metodu rozvíjející kreativitu, produktivitu, usnadňující učení, zvyšující efektivitu (Buzan, 2013, s. 20–25).

8.4 Techniky a nástroje koučinku dle teoretických orientací

Metody z hlediska různých přístupů ke koučinku byly již několikrát zmíněny. Prochaska a Norcross (2014, s. 458) seřazují jednotlivé psychoterapeutické přístupy dle upřednostňovaných procesů změny. Prostředkem zvyšování vědomí může být zpětná vazba (jedná se o nejčastěji zastoupený prostředek změny, objevuje se – byť v různých formách – v řadě psychoterapeutických přístupů) nebo edukace klienta (např. v logoterapii, kognitivní terapii nebo transakční analýze). Dalšími prostředky změny jsou katarze – tato nabývá forem korektivního emočního zážitku (např. v terapii zaměřené na člověka nebo v Gestalt terapii), popřípadě dramatické úlevy (pouze v Gestalt terapii). Autoři dále popisují následující prostředky změny: podmiňování, manipulace s následky, výběr z alternativ a terapeutický vztah.

V rámci psychodynamického koučinku mohou být analyzovány např. jednotlivé aspekty psychosexuálního vývoje, který byl popsán výše. Jelikož psychodynamicky orientovaní autoři považují nevědomí za významný prvek v osobnosti člověka, zkoumají se různé ne zcela uvědomované tendence, jako např. obranné mechanismy. Kouč pomáhá klientovi odhalit, zda např. něco ve svém životě nepopírá (neuvědomované popření reality), neidealizuje (může se pojit s určitým typem binárního posuzování světa, kdy je něco buď idealizováno, nebo zcela zavrhováno) nebo neintelektualizuje (namísto prožívání emocí je situace posuzována čistě racionálně, hledají se různé racionální interpretace apod.) (Becková, 2012, s. 61–62).

V původním Perlově Gestalt přístupu se terapeut (kouč) a klient zaměřují na bytí v daném okamžiku („tady a teď“). Předpokládá se, že nejvýznamnější tzv. nedokončená situace se objeví v mysli klienta a může být dořešena. Kouč primárně klienta frustruje, aby zvýšil jeho uvědomění. Konkrétně jde o to, že kouč má frustrovat klientovu touhu být ochráněn před nepříjemnými emocemi a odmítnout zodpovědnost za vlastní životní volby. Kouč nikdy nemá přímo „pomáhat“ klientovi. V rámci Gestalt přístupu byla vypracována řada dalších technik a her. Důraz na přítomný okamžik znamená, že kouč nemá plánovat žádnou intervenci předem, ale rozhodovat se až dle konkrétní situace (Prochaska a Norcross, 2014, s. 149–150).

V kognitivně-behaviorálním koučinku může být klíčové identifikovat klientovy chybné myšlenky (Whittenová, 2009, s. 34). Jedním z průkopníků v této oblasti byl A. T. Beck, který popsal mimo jiné následující kognitivní omyly neboli automatické myšlenky (Kratochvíl, 2017, s. 74–75):

- Nepodložené závěry – nevyplývají z pozorované skutečnosti (klient např. vyvozuje, že člověk, který si ho nevšiml, se s ním nechce bavit). Někdy mohou mít charakter předpovědí do budoucna (např. s jistotou očekává, že bude cítit úzkost).
- Zkreslený výběr faktů – vytržení nepodstatného detailu z kontextu (např. klient konstatuje, že když se na kolegu jeho kolegyně usmála, „určitě spolu něco mají“).
- Nepřiměřené zevšeobecnování – z jednotlivého případu je vyvozováno všeobecné pravidlo.
- Přehánění a bagatelizace – maximalizace neúspěchů a nepříjemných zážitků na jedné straně, minimalizace příjemných zážitků a zásluh na straně druhé (např. po vcelku vydařené dovolené se pár pohádá a jeden z nich konstatuje, že „dovolená byla celá zkažená“).
- Vztahovačnost – jedinec na sebe vztahuje věci, které se ho netýkají, případně na sebe přebírá nadměrnou zodpovědnost.
- Pohled černými brýlemi – registruje převážně to negativní.

O dalších chybných způsobech myšlení píše Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 39). V některých momentech lze spatřovat paralely mezi kognitivně-behaviorálním koučinkem a aplikací pozitivní psychologie v koučinku (viz např. Prochaska a Norcross, 2014, s. 494–495).

Narativní přístup, jak vyplývá ze samotného názvu, využívá příběhy jako zdroje změny. Škála možností, jak k příběhu ze strany kouče přistupovat, je široká. Tím, že klient vlastními slovy vyjadřuje jinou podobu svého života, které aktuálně dává

přednost, jej svým způsobem začíná uskutečňovat. Tato narativní realita vzniká tak, že kouč vnáší do rozhovoru prvky dekonstrukce (např. zpochybňuje hranice evidence) a dekonstruktivního naslouchání (Gjuričová a Kubička, 2009, s. 31–34).

9 FORMY KOUČINKU

Za základní formu koučinku lze logicky považovat osobní setkání klienta s koučem, tj. koučování face-to-face. Schreyöggová, Schmidt-Lellek et al. (2017, s. 329–332) popisují koučování prostřednictvím nových médií, respektive informačních a komunikačních technologií. Základními médii v tomto případě jsou např. telefon (včetně internetové telefonie typu Skype), email nebo sms. Tato média či služby lze považovat za obecné, tj. mohou sloužit různým účelům. Dále existují specializované elektronické nástroje, které jsou obsahově zaměřené. Příkladem může být Coach-Master nebo Virtuelles Coaching, které se soustředí analytickou reflexi, nebo CoachSpace či ProReal umožňující imaginaci či vizualizaci.

Koučink s využitím informačních a komunikačních technologií někdy bývá označován jako e-koučink. Ribbersová a Waringaová (2015, s. 10–22) pojednávají o následujících formách e-koučinku:

1. Telefonní koučink – důležitá je přítomnost audio stopy, obraz je k dispozici u video koučinku. Logická je absence neverbální komunikace, přítomny jsou pouze verbální a paraverbální prvky komunikace. Pro klienta může být příjemné, že telefonie mu zajišťuje určité soukromí. Na straně druhé může mít kouč problém s porozuměním klientovi, když je o neverbální složku komunikace ochuzen. Je logické, že telefonní koučink nemůže být pro určité typy zakázek (např. veřejné vystupování) použit, respektive může být použit pouze k řešení vybraných témat.
2. Video koučink – základními charakteristikami jsou viditelnost, audio, prostorová vzdálenost a synchronní přenos, kterým se vyznačuje také telefonní koučink. Vyjma technických nevýhod (spíše požadavků – stabilní připojení apod.) lze i zde hovořit o ochuzení komunikace (nedostatečný oční kontakt apod.). Výhody jsou podobné jako u telefonního koučinku – organizační (netřeba dojíždět za koučem apod.), možnost zaznamenat sezení, možnost poskytnout jen velmi krátkou konzultaci.

3. Chat koučink – komunikace mezi koučem a koučovaným probíhá prostřednictvím chatovací aplikace, kam oba píšou, přičemž se jedná o komunikaci na dálku, aniž by se oba komunikující viděli. Může jít např. o psaní v chatovacích místnostech, prostřednictvím messengerů nebo na sociálních sítích. Zřejmé jsou organizační výhody a také soukromí klienta. Je zde také určitý čas obou stran na to, aby si sdělení rozmyslely, komunikace je částečně odložená a může být také zcela anonymní.
4. E-mail koučink – v případě emailového koučování je komunikace z časového hlediska výrazně asynchronní, může probíhat s odstupem hodin, dní nebo delší doby. Ostatní charakteristiky jsou podobné jako v případě koučinku skrze chat.

Alternativně lze hovořit o různých formách koučinku dle počtu zúčastněných osob. Takto lze nejzákladněji rozlišovat individuální a skupinové koučování (viz např. Cockerham, 2011). Zvláštní význam by mělo koučování sebe sama.⁶ Podle Cockerhama (2011, s. 4) skupinové koučování vyžaduje pokročilé koučovací kompetence, kouč musí např. znát principy skupinové dynamiky. Kolařík (2011, s. 22) řadí do skupinové dynamiky cíle skupiny, její strukturu, hodnoty a normy, vůdcovství, identitu, interakční a komunikační procesy, kohezi a tenzi, projekce minulých zkušeností a vztahů (přenos), skupinovou atmosféru, pozice, role a další.

9.1 Manažerský přístup ke koučování

Zvláštní formou koučinku je koučování jako manažerský přístup. Podle Venglářové (2013, s. 66) jde o formu řízení, kdy manažer vede své podřízené k rozvoji jejich potenciálu a odstraňování bariér, čímž je dosahována požadovaná výkonnost. Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 258) pojímají manažerské koučování jako orientaci manažera i způsob řízení, který pracovníkům pomáhá nejen zlepšit výkonnost, ale také podporuje jejich učení, je o poskytování podpory a vedení. Nověji je dle uvedených autorů manažerské koučování chápáno spíše jako facilitace procesu učení u podřízených.

⁶ Viz výše seberozvoj kouče.

Na základě zkoumání manažerů-koučů byly vytvořeny behaviorální taxonomie, které kategorizují chování dle podobnosti či účelu. Poell, Van Woerkomová et al. (2011, s. 78) citují některé z těchto studií, kdy bylo diferencováno mezi facilitací a posilováním:

- Facilitace – poskytování zpětné vazby, podpora zpětné vazby ze strany podřízených, vytváření a podpora prostředí přátelského k učení, komunikování jednoznačných požadavků, rozšiřování perspektiv pracovníků (vize apod.), využívání analogií, scénářů a příkladů a další.
- Posilování (*empowering*) – manažeři, kteří své zaměstnance posilují, např. na ně delegují různé kompetence, odstraňují překážky v práci a poskytují zaměstnancům potřebné zdroje.

Literatura pojednávající o manažerském koučování je podle Coxové, Bachkirové, Clutterbucka et al. (2010, s. 263–266) kritizována za nedostatečné teoretické ukotvení. Autoři s touto kritikou polemizují a uvádějí, že styčné plochy lze nalézt např. v koučinku zaměřeném na řešení, v behaviorálním koučinku a také v kognitivně-behaviorálním přístupu ke koučování. Na méně aplikací v praxi a potřebu dalšího výzkumu v oblasti manažerského koučování nicméně upozorňují také Poell, Van Woerkomová et al. (2011, s. 82).

10 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ KOUČŮ

Možnosti uplatnění koučů lze kategorizovat z různých hledisek. Např. lze hovořit o koučování v osobním a profesním životě, ve veřejném a soukromém sektoru, v ziskovém a neziskovém sektoru nebo o interním a externím koučování, které zajišťují profesionálové, kteří ne/jsou pracovníky dané organizace.

Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 201–354) v souvislosti s možnostmi uplatnění koučů hovoří o žánrech koučování:

1. Dovednosti a výkonnost – zřejmě nejčastější oblast uplatnění koučů. Koučové v této oblasti zlepšují dovednosti a výkonnost svých klientů tím, že podporují jejich motivaci, rozšiřují uvědomění, podporují sebedůvěru, rozšiřují obzor příležitostí atd.
2. Rozvojový koučink – ve srovnání s předchozím oborem zde cíle nebývají předem stanovené, postupně se vyjevují, upravují, práce s klientem bývá dlouhodobější.
3. Transformační koučink – cílem jsou fundamentální změny v myšlení, chování a prožívání klientů, přičemž se vychází např. z Morenova psychodramatu, Gendlinova focusingu nebo systemické rodinné psychoterapie.
4. Koučink manažerský a koučink v oblasti vůdcovství – primárně zde jde o to, kdo je klientem, což je v tomto případě manažer, popřípadě top manažer či vlastník konkrétní společnosti.
5. Manažer jako kouč – viz manažerské koučování v předchozí kapitole.
6. Týmový koučink – v pracovním sektoru jde o poměrně nový obor, ovšem v oblasti sportu je týmové koučování praktikováno již poměrně dlouho. Ovšem praxe ve sportu a v pracovním kontextu není zcela totožná.
7. Vrstevnický koučink – kouč a koučovaná osoba jsou zde v relativně symetrické pozici, což automaticky neznamená neformální pojetí.

8. Životní koučink – typicky jde o koučink zaměřený na osobní život, hodnoty a osobní spokojenost. Může jít např. o vyvažování osobního a pracovního života, zvládání stresu, spravování financí nebo podporu interpersonálních vztahů.
9. Kariérní koučink – již z názvu vyplývá, že jde o profesní růst. Koučové se zaměřují na výběr práce či profese, strategii kariérního růstu, přechod do jiného zaměstnání nebo k vlastnímu podnikání, hledání zaměstnání po jeho ztrátě nebo na ukončení ekonomické aktivity ve smyslu seniority a postupného přechodu do starobního důchodu.
10. Mezikulturní koučink – přichází na řadu v situacích, kdy jsou kulturní proměnné z nějakého důvodu v profesním nebo osobním životě důležité. Může jít např. o mezinárodní firemní akvizice, pracovní smlouvy s cizinci, sestavování multikulturních týmů nebo mezinárodní projekty.
11. Mentoring ve světě koučinku – jde o kombinaci obou oborů.

Níže budou popsána některá konkrétní koučovací témata z pracovního prostředí.

10.1 Vybraná témata z pracovního prostředí

V pracovním kontextu se kouč nezřídka zaměřuje na pracovní role, které klient zastává. Častým problémem jsou nevybalancované role, kdy se klient určité roli věnuje nadměrně, avšak tato aktivita nepřináší patřičný užitek, vede k nespokojenosti v ostatních rolích nebo obecně k životní nespokojenosti. Jádrem těchto obtíží mohou být nevhodné nebo ne zcela vědomé postoje k pracovní činnosti (viz např. Purdieová, 2010, s. 148). Podle VandenBose et al. (2015, s. 88) jsou postoje poměrně přetrvávající a obecná hodnocení různých objektů, osob, skupin, problémů, konceptů či teorií. Tato hodnocení mají pozitivní nebo negativní valenci a liší se také např. v přístupnosti (*accessibility*), což je pravděpodobnost, s jakou si daný člověk postoj automaticky vybaví, je-li konfrontován s objektem postoje.

Podle Purdieové (2010, s. 148) lidé zpravidla vykonávají tři druhy pracovních rolí. Placené role se vyznačují tím, že za pracovní činnost člověk získává různé formy

finančních odměn – jde o zaměstnání nebo podnikání. Role zaměřené na druhé jsou primárně o službě pro druhé, nejčastěji se jedná o roli rodičovskou, různé pečující role nebo dobrovolnictví. Třetí kategorie rolí zahrnuje různé zájmy a vášně, tedy aktivity volnočasové, vnitřně motivované vzdělávání apod.

Výše uvedená autorka tedy používá termín pracovní role velmi široce a předpokládá, že člověk pracuje i mimo profesní kontext. Takové pojetí je v odborné literatuře méně obvyklé, volnočasové aktivity bývají zpravidla od pracovních činností oddělovány (viz např. Cameron et al., 2011; Spracklen et al., 2017). Široké pojetí pracovních rolí ale může pomoci se zvyšováním vědomí ve smyslu získání určitého globálního pohledu na vlastní život (viz např. Prochaska a Norcross, 2014, s. 458). Lepší uvědomování může být podle Purdieové (2010, s. 154–155) východiskem pro formulaci různých osobních závazků, jako např.:

- Změním svá přesvědčení – klient např. přestane předjímat, že pokud by delegoval pracovní činnosti, podnik zkolabuje.
- Získám více profesní podpory – např. klient bude více odhodlán oslovit svého přímého nadřízeného.
- Převezmu zodpovědnost – např. klient se rozhodne lépe nakládat se svým časem, odmítne pracovat přesčas.

Pracovní role ovšem nelze chápat jako individuální koncept. Jedná se také o koncept z oblasti řízení lidských zdrojů. Podle Kocianové (2010, s. 41–42) je utváření pracovních rolí neustálým procesem, protože požadavky na výsledky a schopnosti se postupně na konkrétní pracovní pozici proměňují. Pracovní činnosti lze posuzovat např. z hlediska pracovního režimu (např. směnnost), rozmanitosti (respektive monotónnosti), míry potřebné kreativity, komplexnosti nebo způsobu organizace práce.

Navazující zakázkou mezi koučem a koučovaným může být rozvoj schopnosti vyjednávat (např. s nadřízeným), jelikož uvědomění si problému a motivace k jednání jsou pouze dvěma předpoklady úspěšného jednání. Downsová (2009, s. 40–41) doporučuje postup zevrubně naplánovat, specifikovat jednotlivé kroky, které pracovník

hodlá učinit, analyzovat, zda je plánovaná sekvence logická, vyhodnotit efektivitu jednotlivých kroků a případně celý plán změnit.

10.2 Koučování v různých profesích

Pokud by se hovořilo o oborech lidské činnosti, je možné uvést prakticky kterýkoliv obor či profesi, kde může být koučink uplatněn. Např. výše uvedený koučink zaměřený na osoby s ADHD spadá primárně do zdravotnictví.

Horská (2009, s. 123) píše o uplatnění koučování ve školním prostředí. Koučink může být podle ní použitelný při plánování aktivit, realizaci projektů, při řešení problémů, vytváření a rozvoji týmů, zvyšování efektivnosti sboru pedagogů, v oblasti profesního rozvoje učitelů nebo plánování osobního růstu. Dále může být koučink uplatnitelný při kontrole plnění úkolů, při hodnocení učitelů a výsledků jejich práce, v průběhu autoevaluace a při úpravách ve školním vzdělávacím programu. Opomíjet nelze ani využití koučinku ve strategickém plánování a zavádění nových prvků do fungování školy.

Daňková (2013, s. 9) s určitou dávkou ironie konstatuje, že díky určitému boomu koučinku může v očích některých lidí prestiž koučinku klesat. Koučuje se výchova dětí, prodejní výsledky, sport, sex, kolegové, zaměstnanci, manželství aj.

10.3 Vybraná témata z životního koučinku

Významným tématem životního koučinku jsou osobní a intimní vztahy. Podle Kratochvíla (2009, s. 89–192) existují v intimních vztazích následující základní typy problémů:

1. Osobnosti partnerů – mezi patologické osobnostní rysy patří astenická a hypersenzitivní osobnost, rezonér, explozivní osobnost, žárlivec aj.
2. Partnerský vztah – zkoumá se, co původně vedlo partnery dohromady, zda tyto faktory ve vztahu drží, zda jsou naplněna původní očekávání, jaké faktory tato očekávání určily a na jakých principech je v současnosti vztah založen.

3. Vývoj vztahu v čase – v průběhu partnerství může dojít např. k přechodu od romantické lásky k realističtějšímu pojetí vztahu. Dochází tak ke konfrontacím ideálních představ o vztahu a o partnerovi se skutečností, může se uplatňovat proces zevšednění, pozitivní i negativní vliv zvyku.
4. Vnitřní partnerské situace – jsou spjaté s rodinným fungováním a jsou záležitostí partnerské dvojice, případně i jejich dětí. Jde o rodinné hospodaření, trávení volného času, výchovu dětí, sexuální soužití, ale také domácí násilí.
5. Vnější vlivy – jde např. o vlivy rodičů a příbuzných, soužití s rodiči (partnera nebo partnerky), vlivy ze strany přátel, známých a sousedů nebo nevěry.

Uvedené oblasti mohou být v koučovací praxi řešeny různými přístupy a technikami. Dalším významným tématem z životního koučinku je zdraví. Purdieová (2010, s. 194) zdůrazňuje, že klient si stanovuje osobní cíle stran vlastního zdraví. Např. při řešení problematiky zdravého stravování může kouč pokládat klientovi následující otázky:

- Jaký typ vztahu chcete mít k jídlu a stravování?
- Na základě čeho si ve svém životě vybíráte jídlo? Jak vám vaše okolí pomáhá/brání jíst dle vašich plánů?
- Co vám brání v tom, abyste se udržoval/a maximálně zdravý/á? Do jaké míry jste pod vlivem zvyků, které jsou kontraproduktivní?
- Jak můžete vytvořit osobní nutriční strategii, která povede k životnímu styl dle vašich vnitřních hodnot?
- Jaká první krok musíte učinit k naplnění vašeho plánu? atd.

Zde je patrné, že kouč je značně nedirektivní a předpokládá, že jeho klient sám dobře ví, jak by se měl stravovat, jaké potraviny jsou zdravé atd. V takovém případě logicky ani kouč nemusí disponovat empiricky podloženými poznatky o výživě. V určitých situacích ale může dojít k tomu, že klient potřebné informace prostě nemá, neumí si je vyhledat, respektive od kouče očekává, že on bude odborníkem na danou

problematiku. V některých oblastech koučování, jako je např. koučování ve sportu, jsou obdobné situace očekávatelné, a proto jsou k dispozici specializované monografie či vědecké žurnály (viz např. Bonciová, 2009).

Někteří koučové se mimo analýzy jednotlivých problémových či rozvojových oblastí pokoušejí vytvořit i různé obecné návody, které mají klientům zajistit spokojenost. Příkladem může být deset přesvědčení, deset otázek nebo deset denních aktivit podle Purdieové (2010, s. 313–330).

10.4 Kulturně, geograficky nebo genderově podmíněná specifika

Možnosti uplatnění koučů se liší v rámci jednotlivých států, ale i lokálně. Bresser (2013, s. 97–98) v roce 2013 konstatoval, že v Evropě bylo 21 zemí, kde koučink neměl dostatečné profesní zázemí, respektive nebyl ustanoven jako profese. Autor zároveň sděluje, že v Evropě toho času mírně převažoval nedirektivní přístup ke koučinku. Infrastruktura, tj. především existence stavovských organizací, byla ve východních a jižních zemích méně vyspělá než v západních zemích.

Diverzita v koučinku s ohledem na genderové, kulturní, rasové nebo věkové proměnné se věnují mezi jinými Passmore et al. (2013). V případě mužů se autoři zabývají problémem tzv. syndromu alfa samce, což je zastřešující pojem pro dominantní, výkonné, agresivní muže především v korporátním prostředí. Autoři se zaměřují na potenciální pozitiva a negativa pro organizaci, a navíc rozlišují několik druhů alfa samců.

Z hlediska kulturních proměnných mohou být významné např. dimenze popsané Hofstedem. Kolektivismus je opakem individualismu a je vlastní těm společnostem, kde jsou lidé od narození integrováni do silných a kohezivních skupin. Pracovníci z individualistických kultur se budou pravděpodobněji chovat jako jednotlivci řídící se osobními potřebami a ekonomickými zájmy. Rozpětí moci je pak dimenze, která vymezuje míru, v jaké jsou si nadřizení a podřizení rovni. Maskulinita a femininita odráží míru diferenciací mužských a ženských rolí – např. v maskulinních kulturách jsou děti vychovávány k tomu, aby byly asertivní. Dalšími dimenzemi v Hofstedeho

modelu jsou míra averze k nejistotě a krátkodobá (dlouhodobá) orientace (Lukášová, 2010, s. 46–50).

Vzhledem k výše uvedeným poznatkům o vztažných oborech koučování, kterými jsou např. psychologie, psychoterapie nebo mediace, může být uplatnění pro začínajícího kouče ztížené, neboť se může potýkat s poměrně velkou konkurencí. Je otázkou, zda by lepší ustanovení koučinku jako samostatné profese mohlo být pro začínající kouče prospěšné, nebo by naopak představovalo přílišné bariéry vstupu na trh (např. finančně a časové nákladné certifikace apod.).

11 VZDĚLÁVÁNÍ KOUČŮ

Asociace koučů stanovuje různé certifikační a akreditační požadavky. V případě zájmu o vzdělávání v oblasti koučinku je vhodné sledovat, zda spolu organizace spolupracují, jak jsou certifikace a akreditace v praxi uznávány, zda vzdělávací organizace poskytují možnost získání více certifikací, jaké jsou ceny pro ne/členy apod.

V ČR jsou dostupné tři vzdělávací programy, které akreditovala ICF (2018a). Jsou to Accredited Coach Training Programs (ACTP), Approved Coach Specific Training Hours (ACSTH) a Continuing Coach Education (CCE). Systém ICF certifikací a akreditací pomáhá koučům k odlišení se na dodavatelském trhu, tedy získání konkurenční výhody. ICF stanovuje různé požadavky pro certifikaci, týkající se tréninku, mentorských hodin, minima požadovaných zkušeností, stanoveny jsou i finanční náklady a další.

ICF (2018b) k datu 17. 10. 2018 na svém webu uvádí celkem 24 organizací, které nabízejí akreditované vzdělávací programy ACTP, ACSTH a CCE. V tabulce níže je ilustrativně uvedeno 9 organizací (3 organizace pro každý ze vzdělávacích programů). Nejvíce organizací (celkem 12) nabízí programy typu CCE.

Tabulka 5 Příklady vzdělávacích organizací s akreditací ICF v ČR

Organizace	Jméno programu	Typ programu dle ICF
Coach Masters Academy	Transformative Coaching: Enabling Sustainable Change	ACTP
CoachVille	Center for Coaching Mastery	ACTP
Erickson Coaching International	The Art & Science of Coaching	ACTP
AKADEMIE Libchavy s.r.o.	Spirála kouče (Spiral of the Coach)	ACSTH
Coach Masters Academy	Basic Training for Coaching	ACSTH
Coaching Systems	Academy of Coaching Excellence – Practitioner	ACSTH
Assessment Systems International	Hogan Certification Workshop	CCE
CCA Turkey	Self Coaching with NSP Method	CCE
Corporate Potential Ltd	Coaching Skills for Managers and Leaders	CCE

Zdroj: ICF (2018b)

Programy ACTP jsou určitým typem „all-inclusive“ programů, čítají minimálně 125 hodin a absolventi jsou oprávněni žádat ICF o získání certifikace Associate Certified Coach (ACC) nebo Professional Certified Coach (PCC). Programy ACSTH jsou typem „a la carte“ vzdělávání, frekventanti absolvují v rámci každého programu minimálně 30 hodin, následně mají možnost žádat o získání certifikací ACC nebo PCC. Programy CCE jsou určeny osobám s předchozím tréninkem v koučinku a certifikovaným koučům, kteří si chtějí certifikaci obnovit – ICF vyžaduje, aby koučové každé 3 roky certifikace obnovovali a rozšiřovali své kompetence (Englishová, Sabatineová, Brownell et al., 2019, s. 42).

Koučové v organizaci ICF mohou získat tři typy certifikací. ACC je prvním stupněm certifikace – kouč s touto certifikací získal praktickou zkušenost o rozsahu více než 100 odkoučovaných hodin, absolvoval minimálně 60 hodin vzdělávání a minimálně 10 hodin s mentorem ICF. Další podmínkou získání certifikace ACC je úspěšné složení závěrečné zkoušky. 2. stupeň certifikace, tj. PCC vyžaduje před složením závěrečné zkoušky více než 750 odkoučovaných hodin, minimálně 128 hodin vzdělávání a 10 mentorských hodin. Nejvyšším stupněm certifikace je Master Certified Coach (MCC) – absolvent musí mít zkušenost s více jak 2 500 odkoučovánými hodinami, absolvovat minimálně 200 hodin vzdělávání, 10 mentorských hodin a také zde složit ICF zkoušku (ICF, 2018c).

Podobně také ČAKO (2015a) stanovuje vlastní systém akreditací. Tento je rozdělen do akreditačních stupňů:

1. Akreditovaný vzdělávací program koučů – nabízejí např. společnosti QED Group, ČNP, FBE Praha nebo Institut pro Gestalt koučink.
2. Akreditovaný vzdělávací program profesionálních koučů – zatím nebyl udělen.
3. Akreditovaný vzdělávací program koučů supervizorů – zatím nebyl udělen.

Na rozdíl od ICF v organizaci ČAKO jsou všechny kvalifikační stupně platné 7 let ode dne udělení. Po splnění požadavků lze žádat o obnovení kvalifikačního stupně (ČAKO, 2015a). ČAKO (2015b) umožňuje získat tři druhy certifikací, respektive akreditací. Akreditovaný kouč (AC) musí absolvovat 80 výukových hodin

ve specifickém vzdělávacím programu, prokázat 10hodinovou sebezkušenost v roli koučovaného, získat 15 hodin supervize, prokázat své kompetence složením zkoušky a dále také mimo jiné prokázat realizaci koučování v praxi – 150 hodin vlastní praxe. Akreditovaný profesionální kouč prokazuje 200 výukových hodin, 15 hodin sebezkušenosti, 30 hodin supervize a další, vyšší jsou i požadavky na počty hodin ve vlastní praxi – 750 hodin vlastní praxe. Akreditovaný profesionální seniorní kouč (ASC) je nejvyšším stupněm v ČAKO – minimem je 500 absolvovaných hodin vzdělávání, 50 hodin v oblasti sebezkušenosti, 50 hodin supervize a 2 500 hodin praxe. Součástí všech akreditací jsou i písemné reference s kontaktními údaji na osoby, které reference poskytly.

Ve srovnání s ICF je vzdělávací nabídka ČAKO méně často aktualizovaná (v patičce webových stránek je uveden rok 2015) a zdá se, že také není úplná. Důvodem je nejspíše to, že valná hromada ČAKO v březnu 2018 schválila sloučení ČAKO s českou pobočkou EMCC (ČAKO, 2018). ICF (2018) nabízí další typy vzdělávání v zahraničí. EMCC (2018) nabízí řadu akreditací: European Individual Accreditation (EIA), European Quality Award (EQA), European Supervision Individual Award (ESIA) a další.

Výše bylo uvedeno, že profesní zázemí koučů je různé – mohou mít „background“ (pregraduální i postgraduální vzdělání a praxi) v pomáhajících profesích, technických profesích, přírodních vědách nebo jinde. Wagnerová et al. (2011, s. 35) píše, že někteří kliničtí psychologové nebo psychologové původně specializovaní klinicky (psychologové ve zdravotnictví, psychologové v předatestační přípravě apod.) nabízejí koučink, což je zřejmě jednak dáno tím, že odlišení psychoterapie a koučinku prakticky neexistuje, a pak také klient psychologa může být na rozdíl od klienta kouče stigmatizován. Dalším důvodem odklonu od klinické psychologie může být vyšší bezpečnost v daném sektoru – poskytovatel služby se zde tak často nesetkává s agresivními klienty apod. Zejména jsou ale uvedeny finanční důvody.

Profese kouče není v ČR legislativně ukotvena, a proto k jejímu vykonávání není nezbytné absolvovat akreditovaný či certifikovaný kurz u některé z výše uvedených asociací. Řada dalších organizací i jednotlivců nabízí vzdělávání v oblasti koučinku. Může jít např. o přednášky, semináře, workshopy nebo delší kurzy. K dispozici je četná

tuzemská i přeložená zahraniční literatura. Jelikož je koučink příbuzný řadě lépe etablovaných oborů, jsou otázky s ním související součástí vysokoškolských oborů (např. andragogika a psychologie). Dále se lze s koučinkem setkat např. v nabídkách celoživotního vzdělávání. Některé společnosti, jako např. Coaching World (2018), disponují akreditacemi Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zvláštní druh vzdělávání pak představují kurzy pro kouče, kteří se chtějí stát supervizory.

12 ETICKÉ OTÁZKY

Některé etické otázky z oblasti koučinku byly nastíněny v předchozích kapitolách (např. náležitosti dohody o koučinku). Komplexně bývá etika upravena v etických kodexech. Wagnerová et al. (2011, s. 20) uvádějí, že první etické kodexy v oblasti koučinku byly k dispozici až v 90. letech minulého století, přestože jsou etické standardy koučů nesmírně důležité.

V ČR působí od Etická platforma profesních organizací koučů (dále EPPOK), která na svých webových stránkách prezentuje Kodex zásad jednání pro kouče a mentory (byl sestavený v roce 2011 jako celoevropská iniciativa ICF a EMCC), ČAKO etický kodex (vzhledem k sloučení s EMCC je již neaktuální), EMCC Etický kodex (k dodržování se zavazují členové EMCC) a ICF Etický kodex (k dodržování se zavazují členové ICF) (EPPOK, 2018).

Etický kodex EMCC (2011) zahrnuje:

1. Kompetence – kouč/mentor zaručuje, že jeho znalosti a zkušenosti odpovídají potřebám koučovaného, je schopen pracovat v souladu s etickým kodexem, bude svoji odbornost dále rozšiřovat a bude v kontaktu s konzultantem s příslušnou kvalifikací.
2. Kontext – kouč/mentor garantuje, že zvolené formy práce berou v úvahu prostředí a souvislosti, ve kterých probíhají. Vynasadí se porozumět požadavkům a očekáváním klienta a sponzora a
3. Boundary management – jde o rozpoznání hranic vlastních kompetencí a případných střetů zájmů.
4. Integritu – zachovávání diskrétnosti, jednání v souladu s platnou legislativou.
5. Profesionalitu – práce v souladu s předem stanovenými požadavky klienta na vzdělání a výuku. Zapovězeno je využívání či zneužívání profesního vztahu s klientem. Nutné je zajistit bezpečné uchování dat a záznamů týkajících se klienta. Dále se např. vyžaduje respektování rozdílných přístupů v oblasti

koučinku a mentoringu, zapovězeno je vydávání práce někoho jiného za svoji vlastní.

Podobné imperativy jsou součástí Etického kodexu ICF (2015). Ve druhé části jsou uvedeny standardy etického chování podle ICF, které se týkají profesionálního chování celkově, střet zájmů, profesionální chování s klienty, zachování mlčenlivosti a soukromí, další rozvoj. Celkem jde o 28 ustanovení, jejichž kategorie jsou podobné jako v případě kodexu EMCC, avšak ICF je více specifikuje.

Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 370) shrnují podobnosti mezi etickými kodexy v oblasti koučinku. Objevuje se zde téma neškodit, tj. nezpůsobovat poškození nebo jakýkoliv druh újmy, což se nemusí týkat jen klientů, ale také např. kolegů. Uvedenou zásadu je možné označit termínem nonmaleficence. Dalším tématem je požadavek, který by mohl být označen jako beneficence, tj. jednání ve smyslu konání dobra směrem k ostatním. Napříč etickými kodexy lze dále nalézt požadavek na reflexi vlastních limitů, tj. kouč by měl jednat v rámci svých možností daných kompetencemi a zkušenostmi. Vždy musejí být respektovány zájmy klienta a platná národní či mezinárodní legislativa.

V jednotlivých aplikačních oborech nebo oblastech lidské činnosti lze identifikovat různé specifické etické otázky a dilemata. Riddle, Hooleová, Gulletteová et al. (2015, s. 311–314) píšou o úskalích koučinku v managementu lidských zdrojů. Po koučích může být např. požadováno, aby manažerům poskytovali doporučující a nedoporučující vyjádření ohledně pracovníků, kteří jsou zároveň jejich blízkými kolegy. Ve firemním sektoru tak může kouč čelit dilematu, zda má primárně chránit zájmy individuálních klientů, nebo zájmy organizace jako celku. Autoři proto doporučují, aby koučové se svými klienty vždy předem konzultovali limity důvěrnosti, jaké informace budou považovány za důvěrné a nebudou dále šířeny, co naopak vzhledem (např. ke kontraktu s organizací nebo obecně platným legislativním předpisům) musí být sděleno třetí osobě. Také kouč má pochopitelně oznamovací povinnost. Ovšem kouč může klientovi napomáhat také k tomu, aby on sám určité informace sdělil svému okolí, když se např. necítí dostatečně sebevědomý nebo nemá patřičné komunikační kompetence.

Riddle, Hooleová, Gulletteová et al. (2015, s. 318) popisují řešení různých etických dilemat, jako např. konflikt mezi hodnotami a cíli (klient chce konzultovat ohledně někoho, kdo je koučovi blízký). V takových situacích může při koučově nerozhodnosti či nejistotě pomoci supervize. Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 383) ale upozorňují, že na základě výzkumu realizováno ve více než 120 organizacích ve Velké Británii bylo zjištěno, že supervize byla sice doporučována, ale málo praktikována. Autoři popisují různé modely supervize, jako např. pětifázový CLEAR model, což je vlastně akronym pro *Contract, Listen, Explore, Action, Review*, tj. kontrakt, náslehy, prozkoumání, akce, shrnutí.

O supervizi v koučinku platí podobné konstatování jako pro vzdělávání koučů, tj. chybí legislativní ukotvení, a proto je vzdělávací nabídka heterogenní a také poměrně nepřehledná.

EMPIRICKÁ ČÁST

13 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A HYPOTÉZ

13.1 Cíle práce

Empirická část má sedm cílů:

1. Zjistit, zda je častěji vyhledáván kouč v rámci profesního života, nebo zda je častěji vyhledáván v životě osobním.
2. Objasnit, jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v osobním životě.
3. Objasnit, jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v profesním životě.
4. Zjistit, na základě, jakého rozhodnutí je kouč klienty nejčastěji vyhledáván.
5. Zjistit, na základě, jakých kritérií, je kouč nejčastěji klienty vyhledáván.
6. Objasnit, zda většina lidí, kteří přišli do kontaktu s koučkem, považuje tuto zkušenost za pozitivní.
7. Objasnit, zda je koučink považován za efektivní náhradu služeb psychologa a psychiatra.

Motivy pro vyhledání koučů byly rámcově objasněny v teoretické části práce, odrážejí se např. v aplikačních možnostech a kontextech koučování, jak je uvádějí Coxová, Bachkírová, Clutterbuck et al. (2010, s. 201–354). Také lze nacházet paralely mezi důvody pro vyhledání koučů a aplikovanými technikami – např. pokud kouč použije techniku na posílení sebedůvěry klienta (viz výše McMahonová, Archerová et al., 2010, s. 1–295), lze předpokládat, že zakázka mezi klientem a koučem byla explicitně formulována tak, aby se zaměřovala na posílení sebedůvěry, nebo se toto téma objevilo v průběhu koučovacího procesu – pak lze hovořit o explicitní (vědomé) a neuvědomované (implicitní) motivaci k vyhledání kouče, případně o osobnostním

vývoji v rámci koučinku. Další možností posouzení motivace klientů k vyhledání koučů jsou různé veřejné statistiky (např. ICF) nebo využití standardizovaných nástrojů. Také některé firmy či jednotlivci poskytující koučink zveřejňují nejčastější důvody vyhledání kouče v osobním či profesním životě. V takovém případě se ale více než jindy nabízejí úvahy o střetu zájmů, kdy firmy např. mohou být motivovány uvádět jako primární ty důvody, kde mají nejnížší náklady, nejlepší personální možnosti apod.

13.2 Otázky a hypotézy

Bylo určeno dvacet čtyři výzkumných otázek. Otázky byly rozčleněny na identifikační, vedlejší informativní otázky a hlavní výzkumné otázky, ke kterým byli vytvořeny výzkumné hypotézy.

Hypotézy:

Hypotéza č. 1: Častěji je vyhledáván kouč v rámci osobního života.

Hypotéza č. 2: Jedním z nejčastějších důvodů vyhledání osobnostního kouče je potřeba osobního rozvoje a životní změny.

Hypotéza č. 3: Jedním z nejčastějších důvodů vyhledání profesního kouče je zlepšení pracovní výkonnosti.

Hypotéza č. 4: Lidé vyhledávají kouče nejčastěji na základě vlastního rozhodnutí.

Hypotéza č. 5: Lidé vyhledávají kouče nejčastěji na základě kritéria hodnocení na internetu, známými apod.

Hypotéza č. 6: Většina lidí, kteří přišli do kontaktu s koučinkem, považuje tuto zkušenost za pozitivní.

Hypotéza č. 7: Koučink není považován za efektivní náhradu služeb psychologa či psychiatra.

14 VÝZKUMNÁ METODIKA

Pro výzkum byla zvolena metoda kvantitativního šetření a to na základě seznámení s klasickým pedagogickým výzkumem (Chráska, 2016). Jako nástroj bylo zvoleno dotazování, prostřednictvím dotazníků. Dotazník byl sestaven z povinných uzavřených, a polouzavřených odpovědí s možností vlastní odpovědi a dvěma otevřenými otázkami, z nichž jedna byla nepovinná.

Metoda kvantitativního šetření prostřednictvím dotazníků se jevila jako nejvhodnější pro oslovení specifického výzkumného vzorku prostřednictvím kombinace webového průzkumu, elektronické poštovní administrace a dotazování přes sociální sítě. Tato metoda je pro respondenty nejenom časově nejméně náročná, ale jde i o nejméně vlezlou metodu průzkumu, čímž se zvyšuje pravděpodobnost úspěšného vytěžení oslovených respondentů.

Dotazník se skládal z dvaceti čtyř výzkumných otázek. První část dotazníku byla složena ze čtyř výzkumných otázek, z nichž jedna nebyla povinná. Tyto otázky měly za úkol zjištění základních identifikačních informací o respondentech, jako je pohlaví dotazovaných, jejich věk, nejvyšší dosažené vzdělání a zaměstnanecký post (nepovinná otázka). Otázka zaměřená na pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání byla uzavřená a respondenti mohli zvolit pouze jednu možnost. Otázky zaměřené na věk a zaměstnanecký post byly otevřené a respondenti psali vlastní odpověď. Získaná data otázky věku byla roztržena do věkových kategorií pro větší přehlednost. V případě otázky zaměstnaneckého postu nebyli respondenti povinni odpovídat.

Ve druhé části dotazníku byly výzkumné otázky složeny z několika hlavních výzkumných otázek vztahujících se k daným výzkumným cílům a k nim vytvořeným hypotézám, dále pak vedlejší otázky nevztahující se k hypotézám, určené především k informovanosti. První otázka byla zaměřená na obecný důvod k vyhledání kouče a respondenti měli možnost zvolit jednu z uvedených odpovědí, další dvě následující otázky se zaměřovaly na konkrétní důvody k vyhledání kouče a respondenti měli kromě možnosti zvolení jedné z předepsaných odpovědí, uvedení vlastní odpovědi. Další otázka se dotazovala, zda je respondent stále klientem kouče a v případě záporné odpovědi byl dotazovaných nasměrován k otázce četnosti absolvovaných sezení. Dále

byly pokládány otázky zjišťující na základě, jaké pohnutky respondent kouče vyhledal, s možností vlastní odpovědi, s jakou formou koučinku má respondent osobní zkušenosti, také s možností vlastní odpovědi a o jaký způsob setkávání s koučem se jednalo. Následovala otázka mající za úkol zjistit, zda respondent vybíral kouče podle určitých kritérií, v případě kladné odpovědi, byl dotazovaný přesměrován na otázku zjišťující, o jaká konkrétní kritéria se jednalo, s možností vlastní odpovědi. Třetí část dotazníku obsahovala deset tvrzení, kdy respondent uvedl, zda s daným tvrzením nesouhlasí, spíše nesouhlasí, neví, spíše souhlasí či souhlasí.

Po skončení výzkumného šetření následovalo vyhodnocení získaných dat. Všechna získaná data byla jednotlivě sečtena, procentuálně převedena a graficky znázorněna prostřednictvím výsečových grafů pro jejich vizuální přehlednost.

14.1 Výzkumný vzorek

Na základě předběžného průzkumu o povědomí a zkušenostech veřejnosti s koučinkem, byl výzkumný vzorek zúžen pouze na respondenty, kteří mají jako klienti s koučinkem zkušenost. Kritérium pro výběr respondentů byl tedy pouze věk nad 18 let, zkušenost s koučinkem, jako klient a dobrovolná účast ve výzkumném šetření. S těmito kritérii byli všichni s dotázaných obeznámeni.

Vzhledem k nevelké rozšířenosti koučinku nebylo možné zadávat další kritéria jako věk, nejvyšší dosažené vzdělání, zaměstnanecký post, identifikace podle krajů a okresu apod.

Výzkumné šetření probíhalo pomocí elektronického dotazování na webu Vypln.to.cz, kde byl vytvořen dotazník. Odkaz na tento dotazník byl dále rozšiřován prostřednictvím sociální sítě Facebook a ve facebookových skupinách s koučinkovou tematikou. Dalším způsobem dotazování byla elektronická poštovní administrace, kdy byl dotazník prostřednictvím emailu odesílán respondentům a respondenti dotazník posílali vyplněný zpět. Dotazník byl odesílán společně s průvodním dopisem a výzvou k dalšímu šíření. Někteří z dotazovaných výzvu k vyplnění dotazníku rozesílali dále svým kontaktům, o kterých věděli, že také splňují kritéria k tomuto výzkumnému

šetření, z tohoto důvodu není znám přesný počet oslovených. Celkem vyplnilo dotazník 127 respondentů.

14.2 Časová organizace

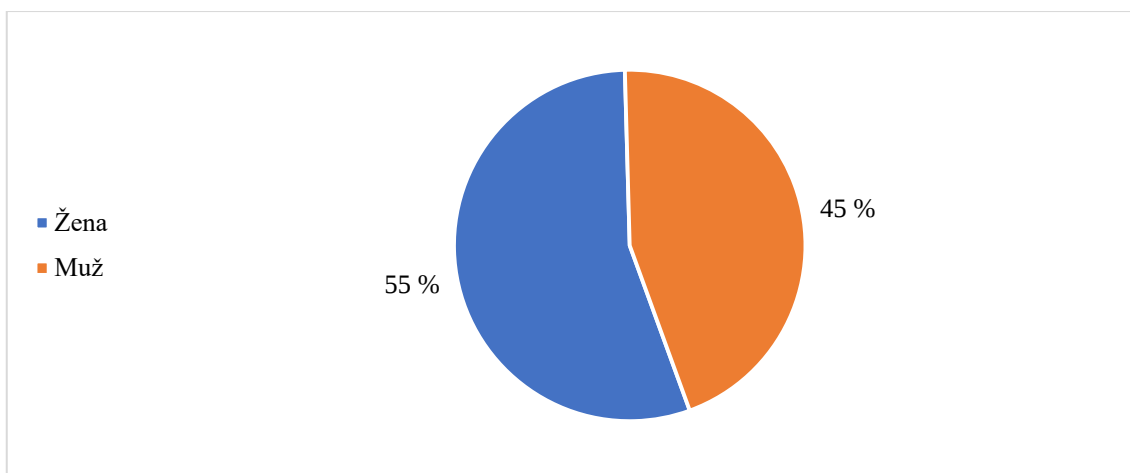
Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2018 do dubna 2019. Elektronická poštovní administrace probíhala od 15. prosince 2018 do 12. dubna 2018. Elektronické dotazování prostřednictvím dotazníku na webu VypInTo.cz bylo k dispozici od 11. února 2019 do 15. dubna 2019.

15 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z celkového počtu oslovených respondentů, který vzhledem ke kombinaci způsobu dotazování není možné přesně uvést, vyplnilo dotazník 127 respondentů. Výsledná data jsou znázorněna prostřednictvím výšečových grafů.

1) Pohlaví

Graf 1 Pohlaví respondentů

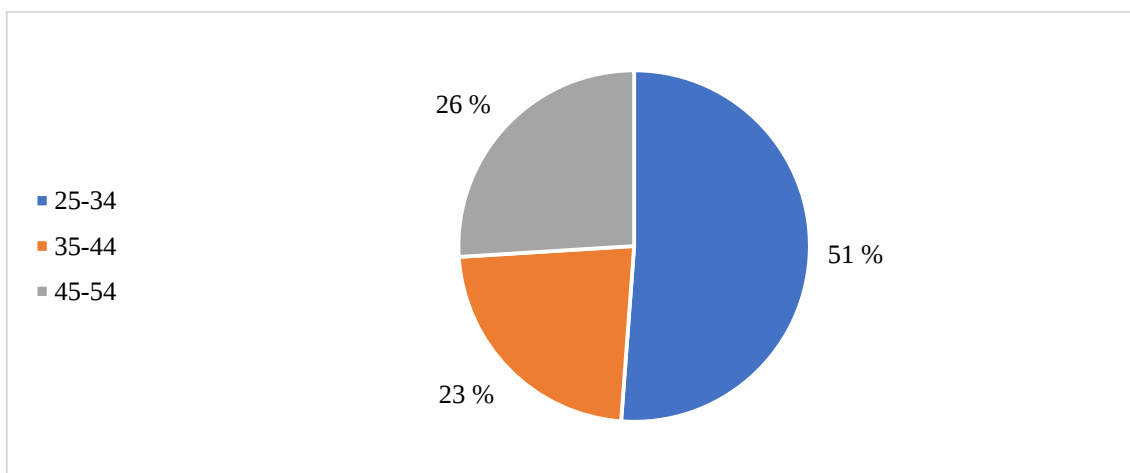


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů bylo 70 (55 %) žen a 57 (45 %) mužů.

2) Věk

Graf 2 Věk respondentů

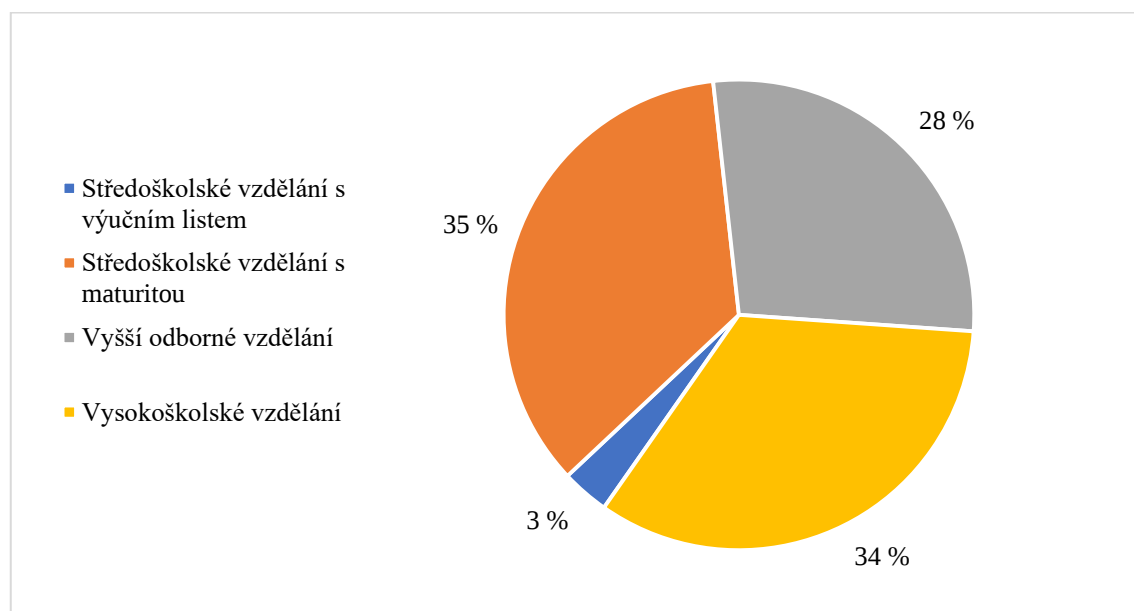


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů bylo celých 65 (51 %) ve věkové kategorii v rozmezí 25–34 let. Konkrétně pět respondentů ve věku 25 let, sedm ve věku 27 let, dvacet dva ve věku 30 let, osm ve věku 32 let, dvanáct ve věku 33 let a jedenáct ve věku 34 let. Ve věkové kategorii v rozmezí 35–44 let bylo 29 (23 %) respondentů, konkrétně devět ve věku 36 let, šest ve věku 39 let, osm ve věku 40 let a šest ve věku 44 let. Do poslední věkové kategorii v rozmezí 45–54 let bylo přiřazeno 33 (26 %) respondentů, konkrétně tři ve věku 46 let, dvanáct ve věku 48 let, tři ve věku 49 let, pět ve věku 51 let, čtyři ve věku 52, dva ve věku 53 a čtyři ve věku 54 let.

3) Vzdělání

Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

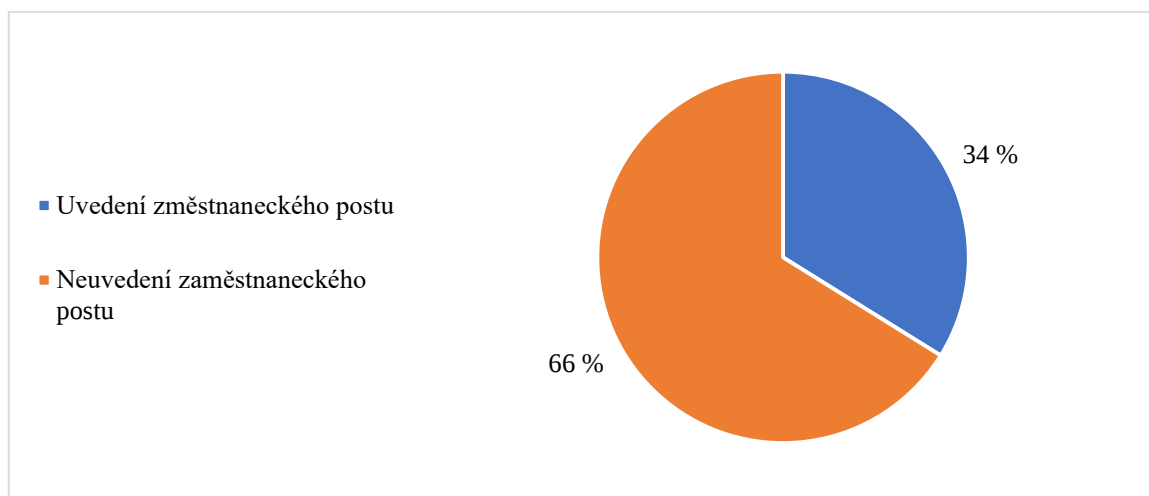


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) dotazovaných uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání 4 (3 %) středoškolské vzdělání s výučním listem, 43 (35 %) středoškolské vzdělání s maturitou, 34 (28 %) vyšší odborné vzdělání a 41 (34 %) vysokoškolské vzdělání. Možnost základního vzdělání neuvedl nikdo z respondentů.

4) Zaměstnání

Graf 4 Zaměstnanecký post obecně

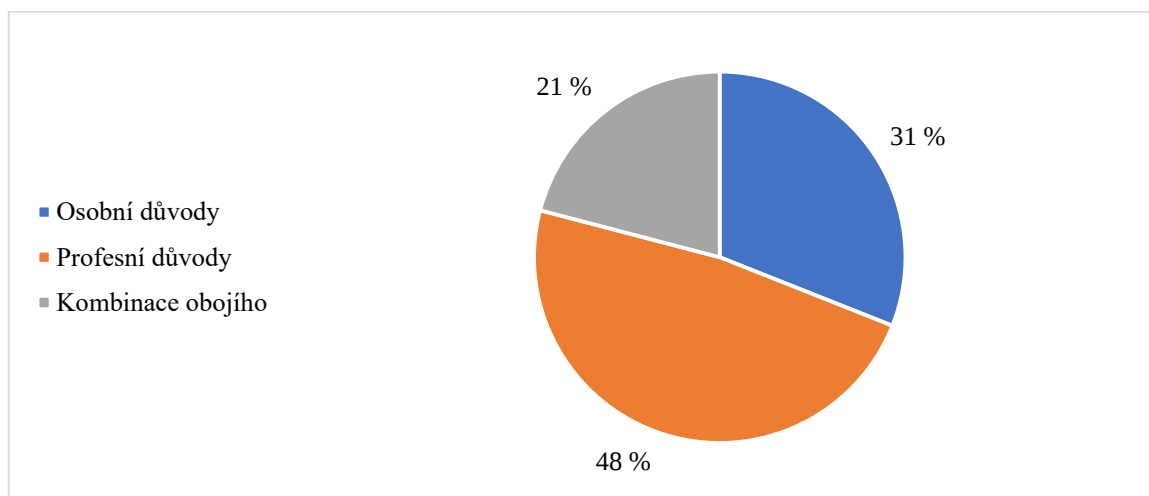


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) dotazovaných, uvedlo svůj zaměstnanecký post 43 (34 %) respondentů. Jednalo se o nepovinnou otázku. Respondenti uvedli tato zaměstnání: učitel, úředník, ředitelka, asistentka, prodejce, nezaměstnaný, someliér, účetní, jednatel, vedoucí skladu, ekonom, administrátor, lékař, technik, obchodní zástupce, OSVČ, podnikatel, státní zaměstnanec, manažer, policista, bankéř, prokurista, lektor. Některé zmíněné pozice se opakovaly.

5) Z jakého důvodu jste kontaktoval/a kouče?

Graf 5 Důvod kontaktování kouče

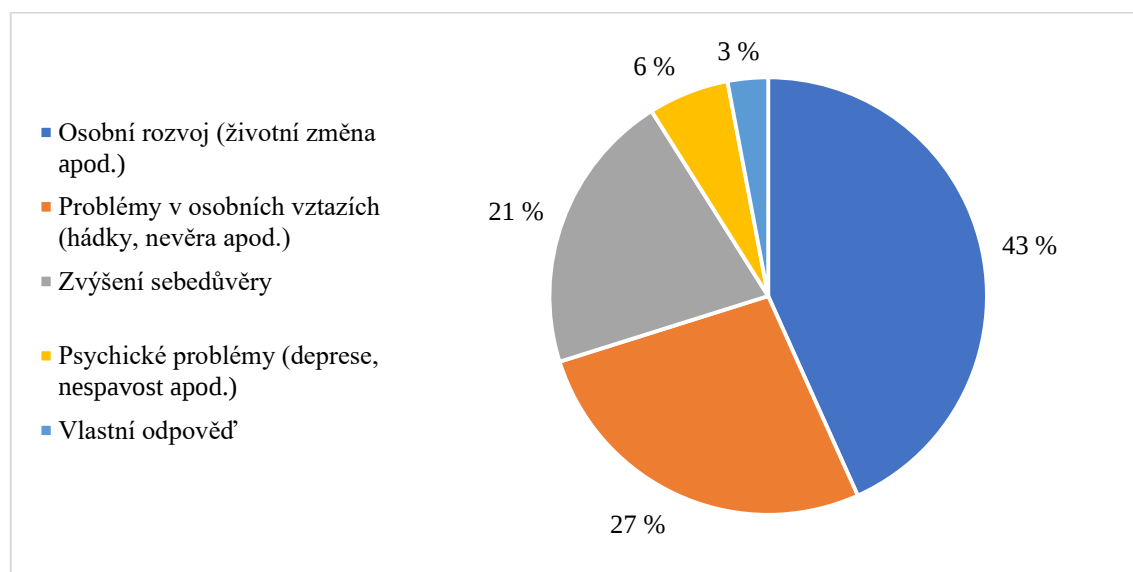


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů uvedlo u výzkumné otázky „Z jakého důvodu jste kontaktovali kouče?“ 40 (31 %) osobní důvody, 62 (48 %) profesní důvody a 27 (21 %) kombinaci osobních a profesních důvodů.

6) Pokud byla důvodem kontaktování kouče témata osobní povahy, o jaká témata šlo?

Graf 6 Osobní témata

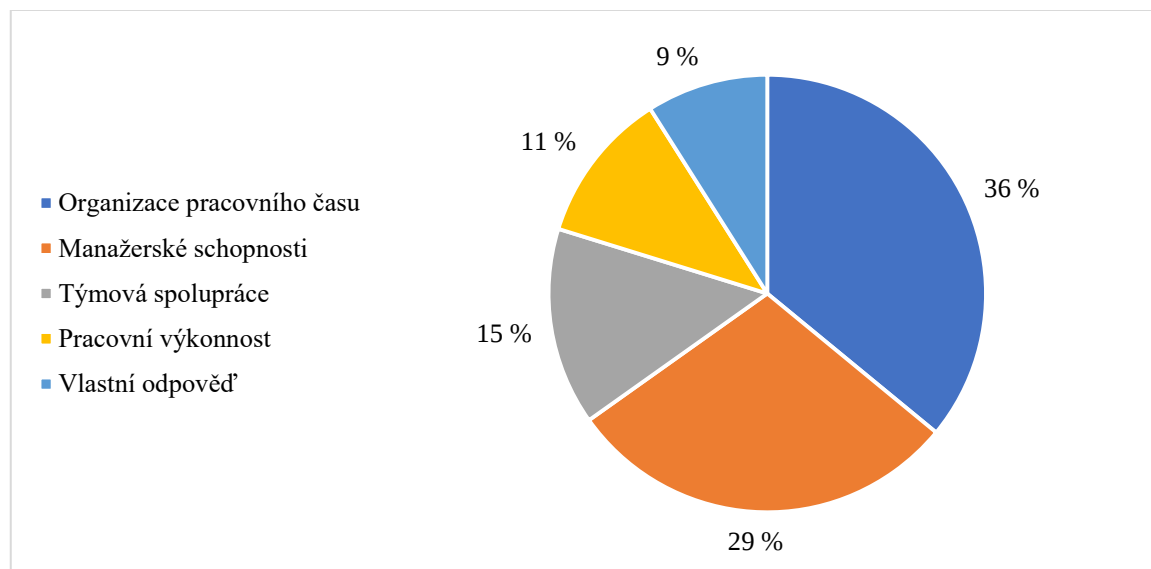


Zdroj: Vlastní zpracování

Z 67 (100 %) dotazovaných, kteří uvedli jako důvod vyhledání kouče osobní problematiku či kombinaci osobních problémů s problematikou profesní, odpovědělo na výzkumnou otázku „Pokud byla důvodem kontaktování kouče témata osobní povahy, o jaká témata šlo?“ 29 (43 %), že se jednalo o osobní rozvoj (životní změnu apod.), 18 (27 %) problémy v osobních vztazích (hádky, nevěra apod.), 14 (21 %) zvýšení sebedůvěry a 4 (6 %) psychické problémy (deprese, nespavost apod.). U této výzkumné otázky bylo možno zvolit i variantu vlastní odpovědi, pouze 2 (3 %) z dotazovaných tuto možnost zvolili a jako odpovědi uvedli syndrom vyhoření a nespokojenost s životním stylem.

7) Pokud byla důvodem kontaktování kouče profesní témata, o jaká témata šlo?

Graf 7 Profesní témata

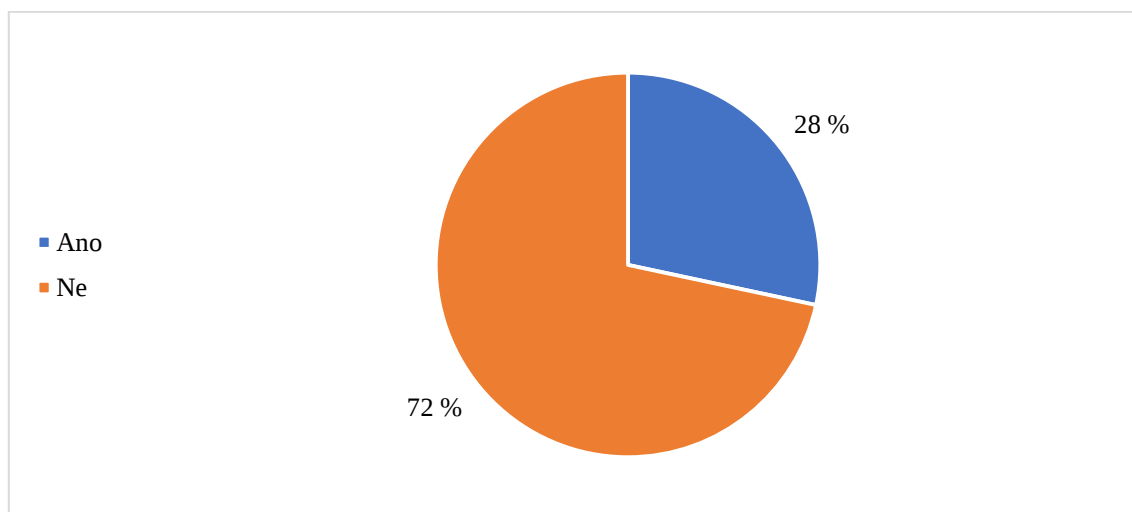


Zdroj: Vlastní zpracování

Z 89 (100 %) dotazovaných, kteří uvedli jako důvod vyhledání kouče profesní problematiku či kombinaci profesních důvodů s osobní problematikou, odpovědělo na výzkumnou otázku „Pokud byla důvodem kontaktování kouče profesní témata, o jaká témata šlo?“ 32 (36 %), že se jednalo o organizaci pracovního času, 26 (29 %) uvedlo manažerské schopnosti, 13 (15 %) týmovou spolupráci a 10 (11 %) pracovní výkonnost. Tato výzkumná otázka nabízela i variantu vlastní odpovědi, kterou si zvolilo 8 (9 %) respondentů. Jako odpověď uvedli změnu profese, zaměření profese, rozhodování o vhodné profesi, syndrom vyhoření, šikanu na pracovišti, povýšení, ztrátu zaměstnání a nespokojenost ve stávajícím zaměstnání.

8) Jste stále klientem/klientkou kouče?

Graf 8 Klientela

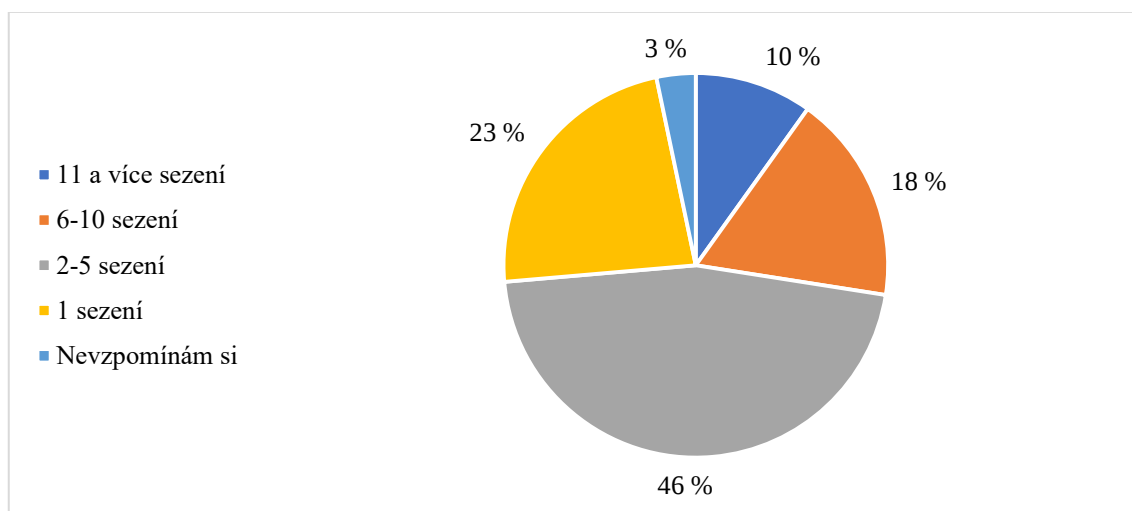


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů odpovědělo na výzkumnou otázku „Jste stále klientem/klientkou kouče?“ 36 (28 %) ano a překvapivých 91 (72 %) ne.

9) Pokud již nejste klientem/klientkou kouče, kolik koučovacích sezení jste absolvoval/a?

Graf 9 Četnost sezení



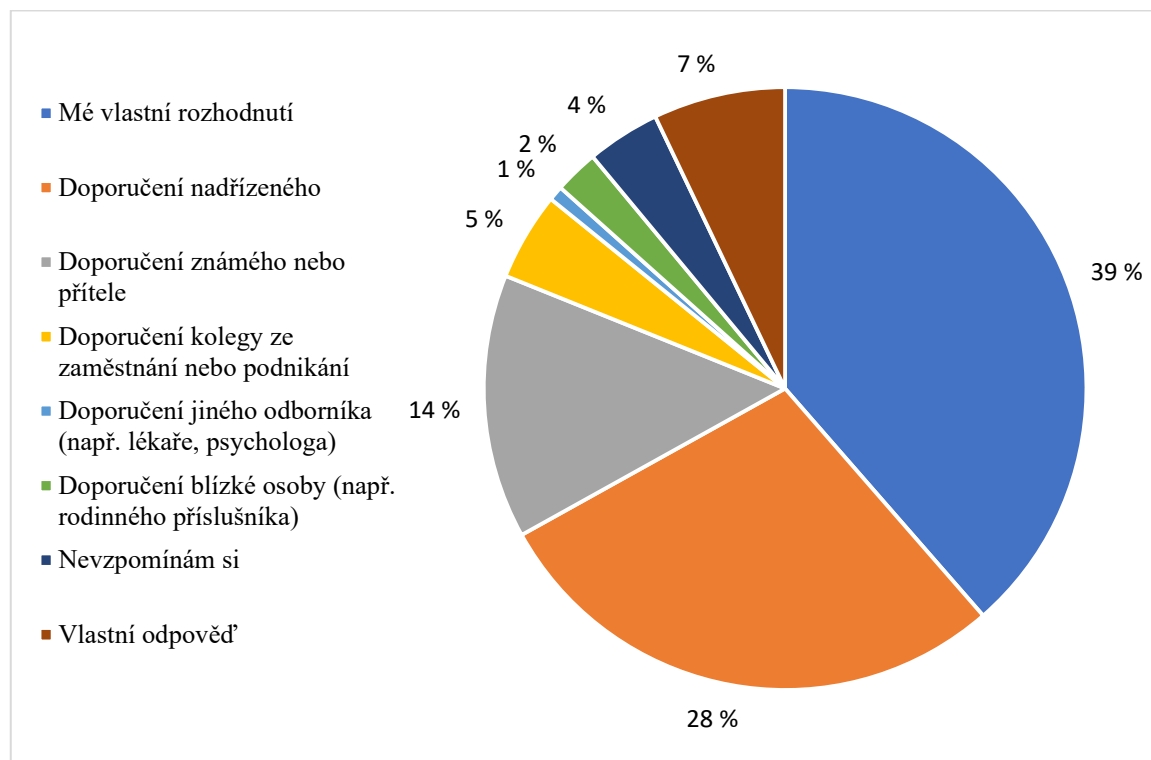
Zdroj: Vlastní zpracování

Z 91 (100 %) respondentů, kteří uvedli, že již nejsou klientem kouče, jich na výzkumnou otázku „Pokud již nejste klientem/klientkou kouče, kolik koučovacích sezení jste absolvoval/a?“

sezení jste absolvoval/a?“ 9 (10 %) uvedlo, absolvování 11 a více sezení, 16 (18 %) 6–10 sezení, 42 (46 %) 2–5 sezení, 21 (23 %) 1 sezení a 3 (3 %) si na počet absolvovaných sezení nevzpomíná.

10) Na základě jaké pohnutky jste se rozhodl/a kouče vyhledat?

Graf 10 Vyhledání kouče

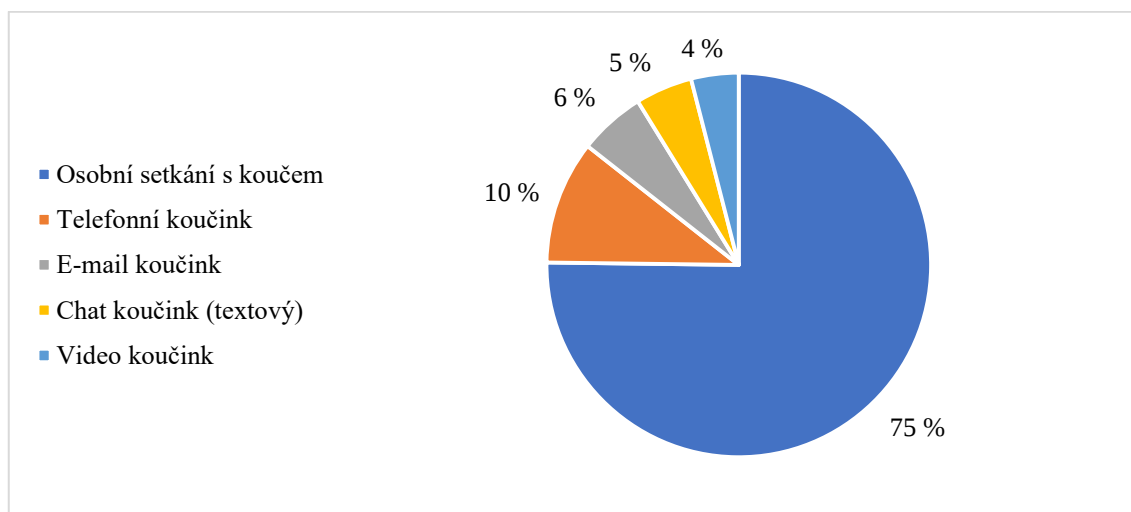


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů na výzkumnou otázku „Na základě jaké pohnutky jste se rozhodl/a kouče vyhledat?“ reagovalo následovně. Celých 49 (39 %) respondentů uvedlo, že se jednalo o jejich vlastní rozhodnutí, 36 (28 %) o doporučení nadřízeného, 18 (14 %) o doporučení známého nebo přítele, 6 (5 %) o doporučení kolegy ze zaměstnání nebo podnikání, 1 (1 %) respondent vyhledal kouče na doporučení jiného odborníka (např. lékaře, psychologa), 3 (2 %) na doporučení blízké osoby (např. rodinného příslušníka), 5 (4 %) si již nevzpomíná a 9 (7 %) zvolilo možnost vlastní odpovědi. Jako vlastní odpovědi podobně uvedlo 7 respondentů, že se jednalo o povinnou účast v rámci vzdělávání pracovníků v zaměstnání, zbývající dva respondenty oslovila reklama na internetu a sociální síti.

11) S jakou formou koučinku máte osobní zkušenosti?

Graf 11 Forma koučinku

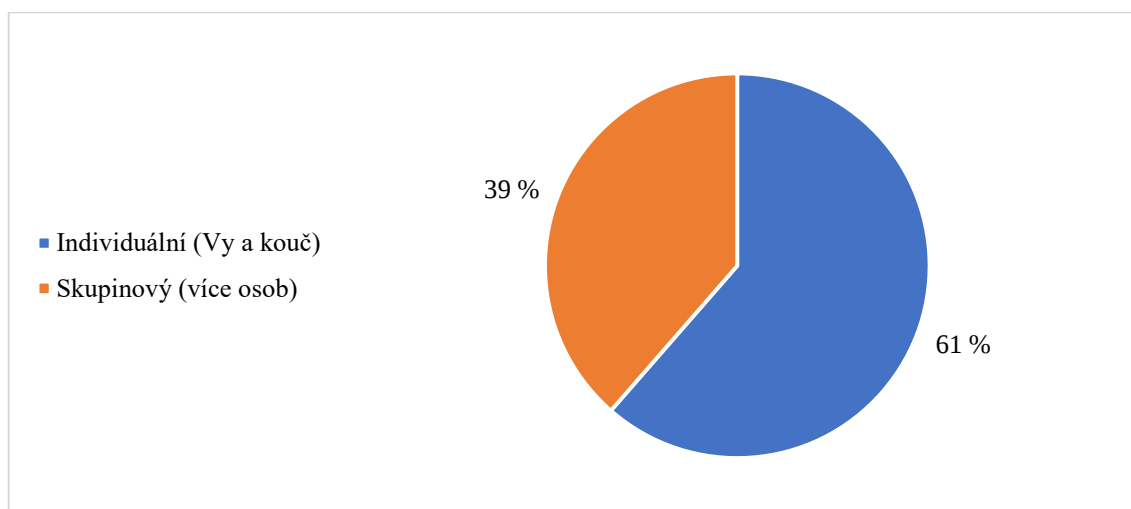


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů odpovědělo na výzkumnou otázku „S jakou formou koučinku máte osobní zkušenosti?“ téměř většina 94 (75 %) osobní setkání s koučem, 13 (10 %) uvedlo telefonní koučink, 7 (6 %) pak email koučink, 6 (5 %) chat koučink (textový) a pouhých 5 (4 %) video koučink. Možnost vlastní odpovědi nevyužil žádný z dotazovaných.

12) O jaký způsob setkávání s koučem se jednalo?

Graf 12 Způsob setkávání

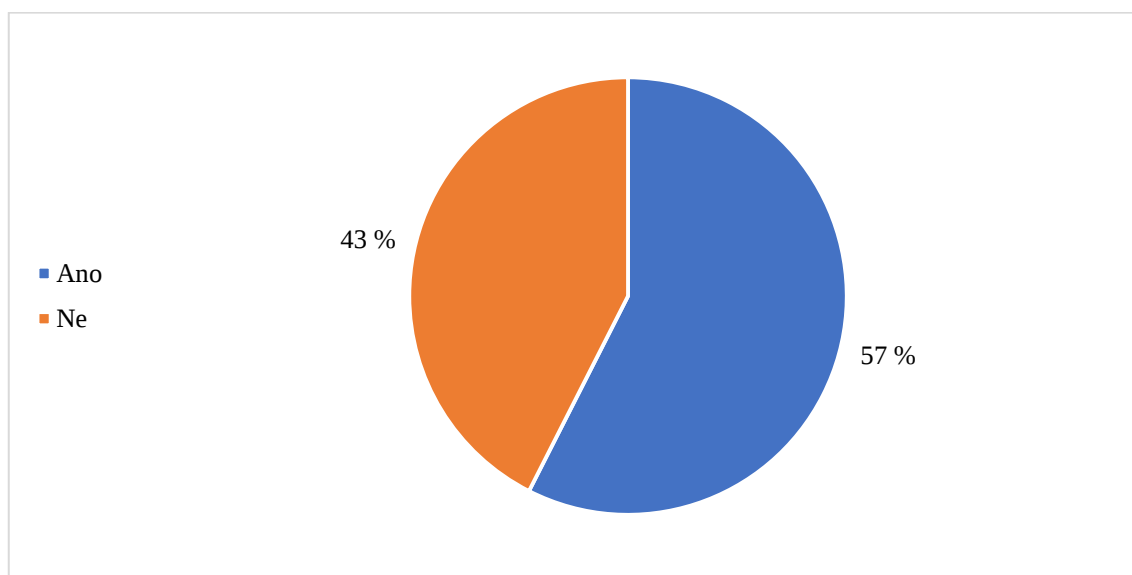


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů na výzkumnou otázku „O jaký způsob setkávání s koučem se jednalo?“ více než polovina z dotázaných 78 (61 %) individuální způsob setkávání, pouze tedy setkávání jejich osoby a kouče, 49 (39 %) pak skupinový způsob setkávání, kdy bylo přítomno více osob.

13) Vybíral/a jste kouče podle určitých kritérií?

Graf 13 Výběr kouče

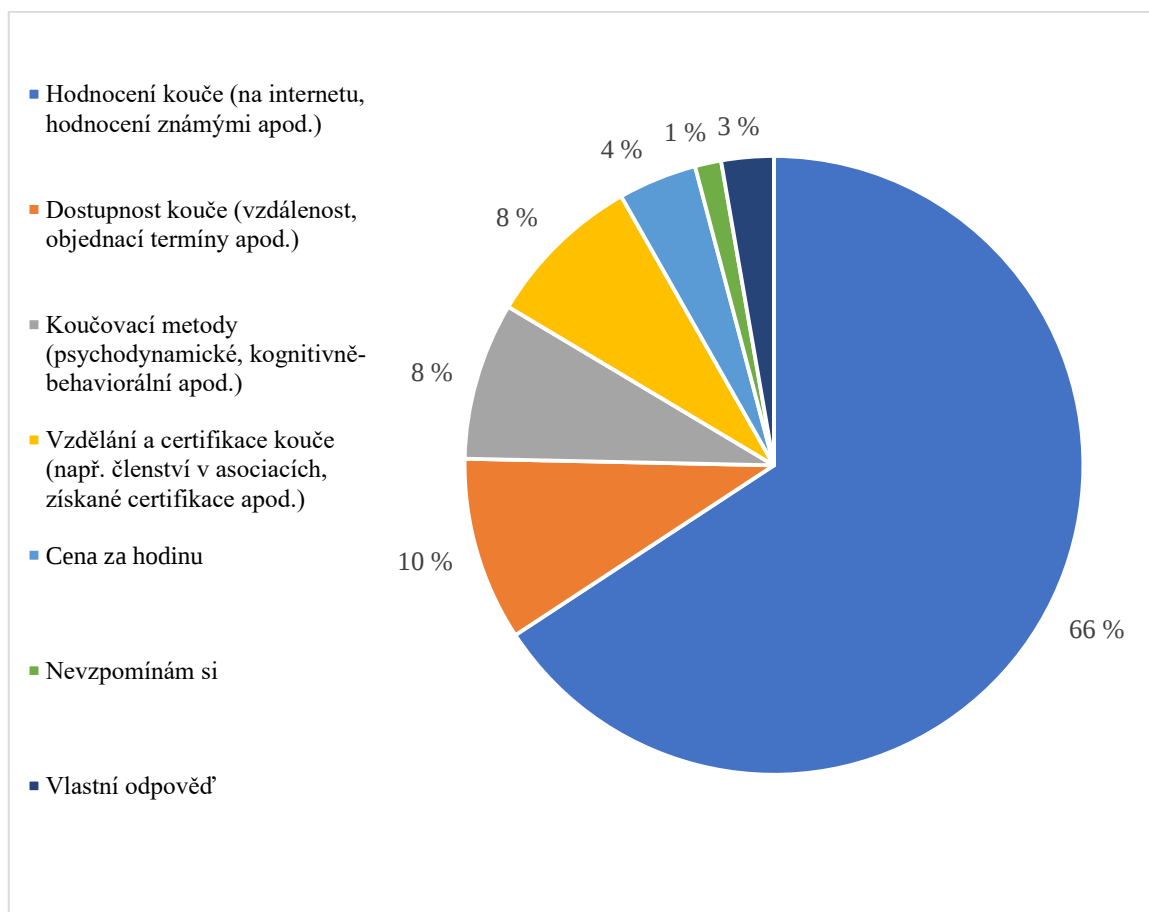


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) dotazovaných na výzkumnou otázku „Vybíral/a jste kouče podle určitých kritérií?“ reagovala více než polovina 73 (57 %) kladně a 54 (43 %) uvedlo, že ne.

14) Podle jakých kritérií jste kouče vybíral/a?

Graf 14 Kritéria výběru kouče

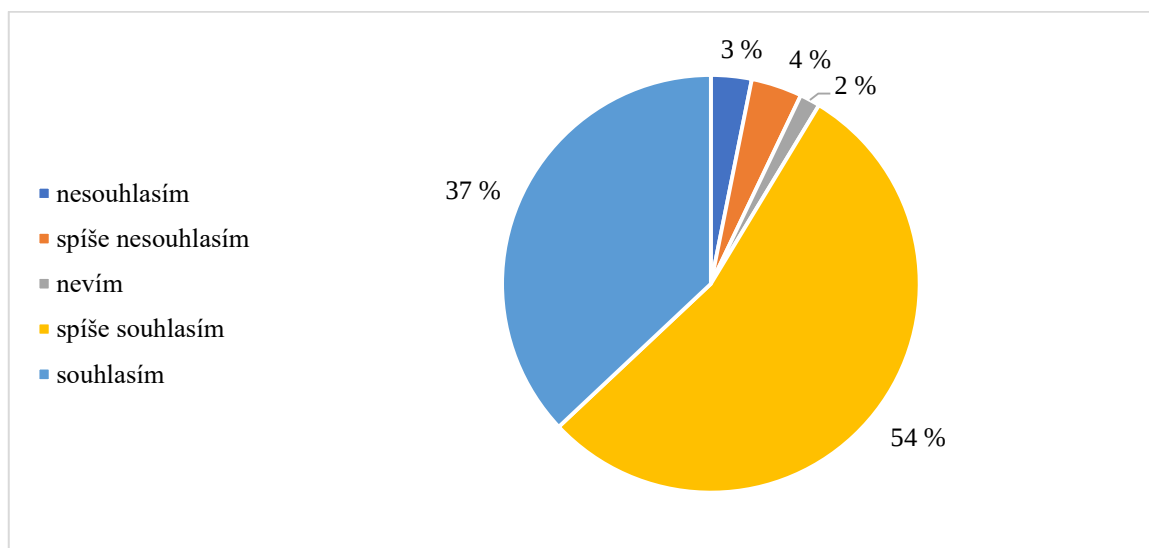


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 73 (57 %) respondentů, kteří uvedli, že vybírali kouče podle jistých kritérií, jich více než polovina 48 (66 %) volila na základě hodnocení kouče na internetu, hodnocení známými apod., 7 (10 %) dle dostupnosti kouče, vzdálenosti, objednávacích termínů apod., 6 (8 %) uvádí kritéria dle používaných koučovacích metod (psychodynamické, kognitivně-behaviorální apod.), stejný počet dotazovaných 6 (8 %) se pak řídilo vzděláním a certifikací kouče (např. členstvími v asociacích, získanými certifikacemi apod.), pouze 3 (4 %) uvádí jako kritérium cenu za hodinu, 1 (1 %) respondent si již nevzpomíná a 2 (3 %) zvolili možnost vlastní odpovědi. Jako vlastní odpovědi byla uvedena osobní sympatie a pocit důvěry.

15) S koučkinkem mám pozitivní zkušenost

Graf 15 Zkušenost s koučkinkem

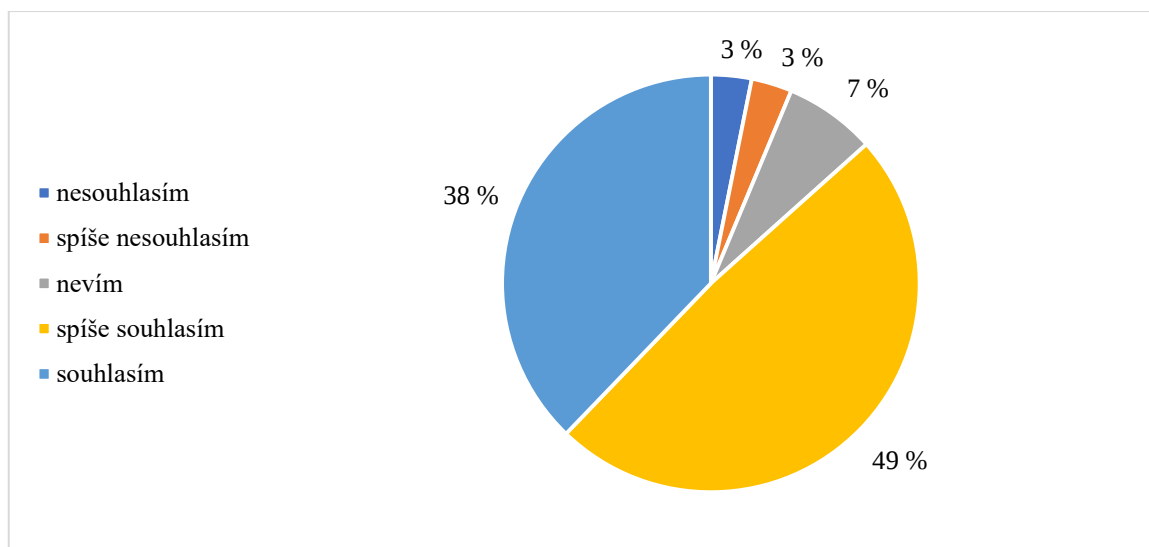


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů uvedlo k tvrzení „S koučkinkem mám pozitivní zkušenost“ více než polovina 69 (54 %), spíše souhlasím, 47 (37 %) souhlasí, pouhých 5 (4 %) spíše nesouhlasí, 4 (3 %) nesouhlasí a 2 (2 %) neví, jak se k tomuto tvrzení vyjádřit.

16) Koučink bych doporučil/a svým známým.

Graf 16 Doporučení

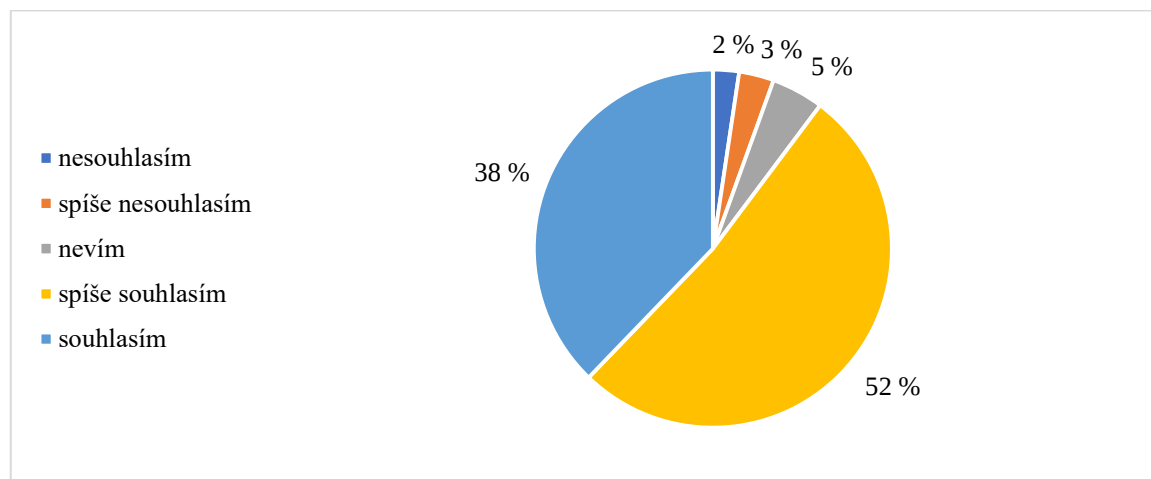


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Koučink bych doporučil/a svým známým.“ téměř polovina 62 (49 %) spíše souhlasí, 48 (38 %) souhlasí, 9 (7 %) respondentů označilo nevím, shodně pak 4 (3 %) nesouhlasí a 4 (3 %) spíše nesouhlasí.

17) Kouč může člověku pomoci při řešení profesních problémů.

Graf 17 Pomoc při řešení profesních problémů

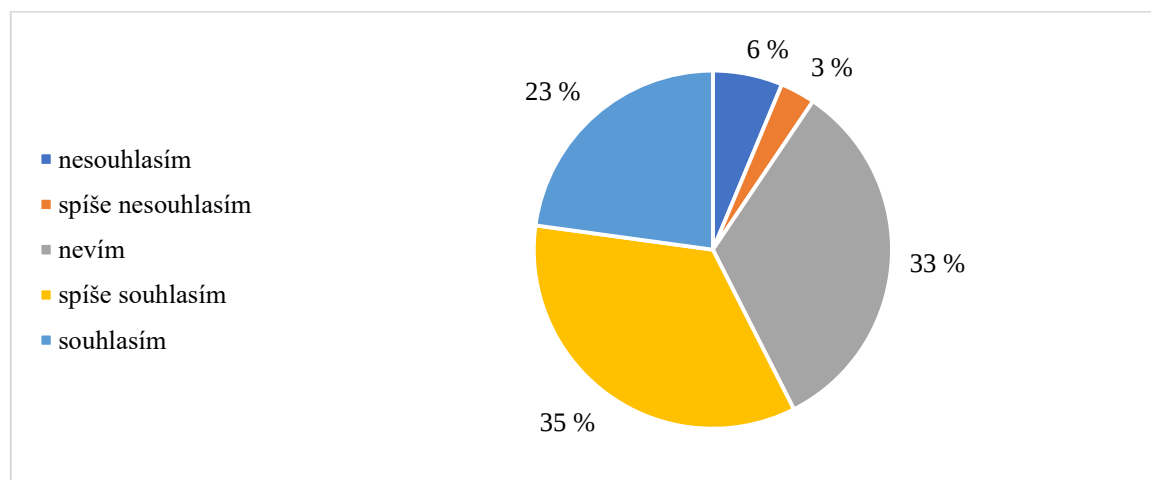


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Kouč může člověku pomoci při řešení profesních problémů.“ více než polovina 66 (52 %) spíše souhlasí, 48 (38 %) souhlasí, 6 (5 %) neví, 4 (3 %) spíše nesouhlasí a 3 (2 %) respondentů označilo nesouhlasím.

18) Kouč může člověku pomoci při řešení osobních problémů.

Graf 18 Pomoc při řešení osobních problémů

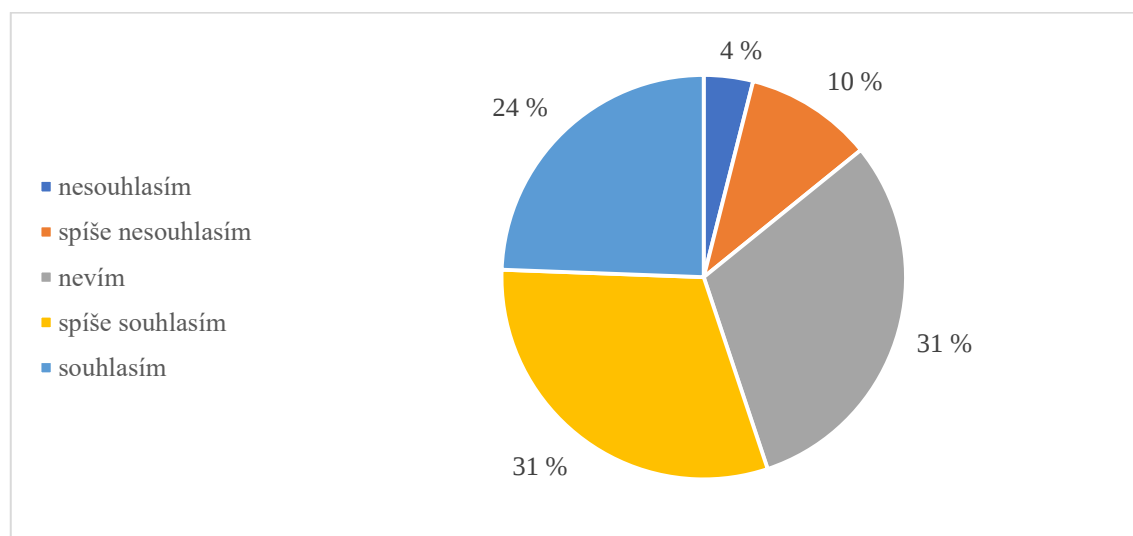


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Kouč může člověku pomoci při řešení osobních problémů.“ 44 (35 %) spíše souhlasí, 42 (33 %) neví, 29 (23 %) souhlasí, 8 (6 %) nesouhlasí a 4 (3 %) respondentů označilo spíše nesouhlasím.

19) Lidé často vyhledají kouče proto, že by se cítili stigmatizováni (styděli by se apod.), pokud by šli k psychologovi nebo psychiatrovi.

Graf 19 Stigmatizace psychologických a psychiatrických pacientů

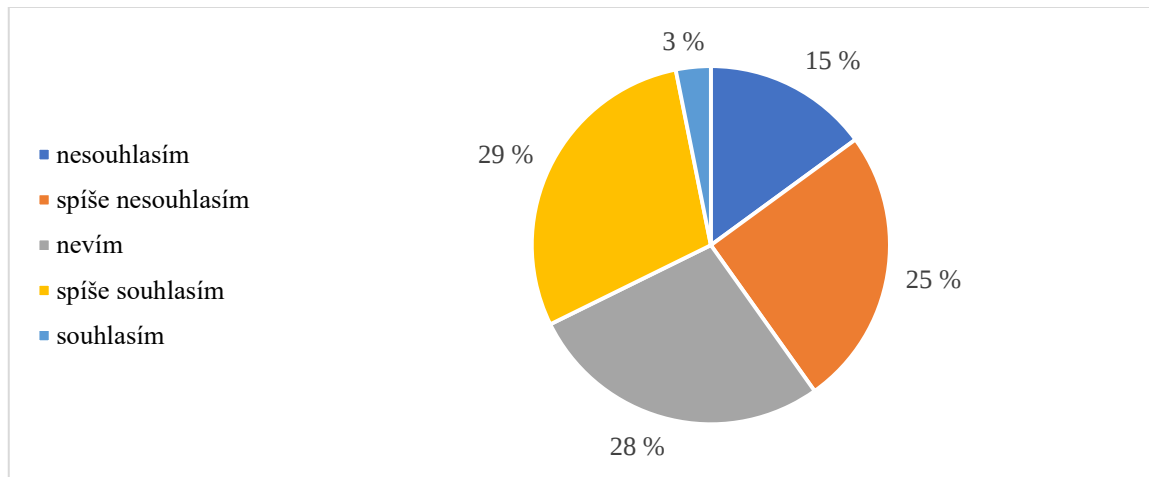


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Lidé často vyhledají kouče proto, že by se cítili stigmatizováni (styděli by se apod.), pokud by šli k psychologovi nebo psychiatrovi.“ 39 (31 %) spíše souhlasí a shodně 39 (31 %) neví, 31 (24 %) souhlasí, 13 (10 %) spíše nesouhlasí a pouze 5 (4 %) respondentů označilo nesouhlasím.

20) Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psycholog.

Graf 20 Efektivita při řešení psychických problémů ve srovnání s psychologem

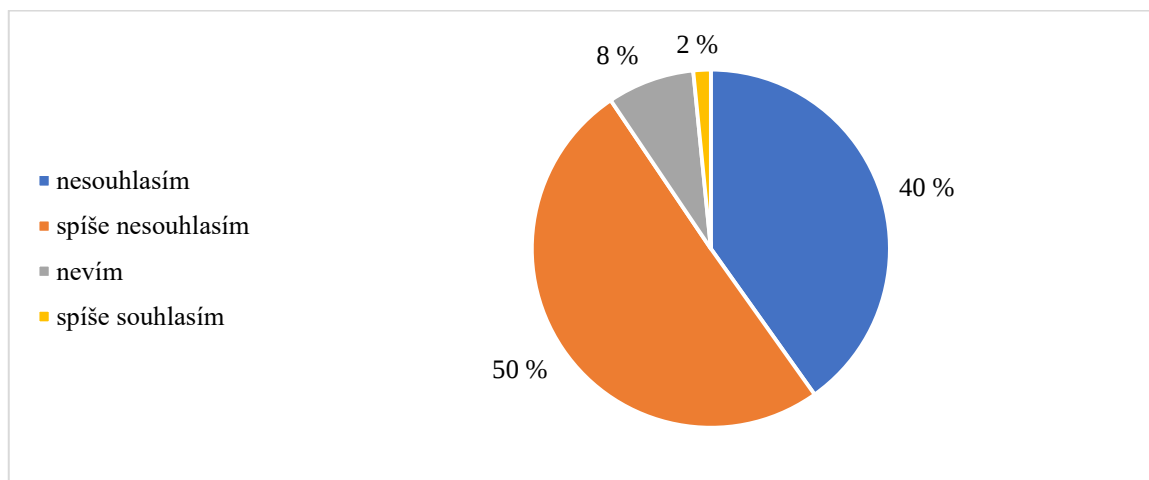


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psycholog.“ 37 (29 %) spíše souhlasí, 35 (28 %) neví, 32 (25 %) spíše nesouhlasí, 19 (15 %) nesouhlasí a 4 (3 %) respondentů označilo souhlasím.

21) Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psychiatr.

Graf 21 Efektivita při řešení psychických problémů ve srovnání s psychiatrem

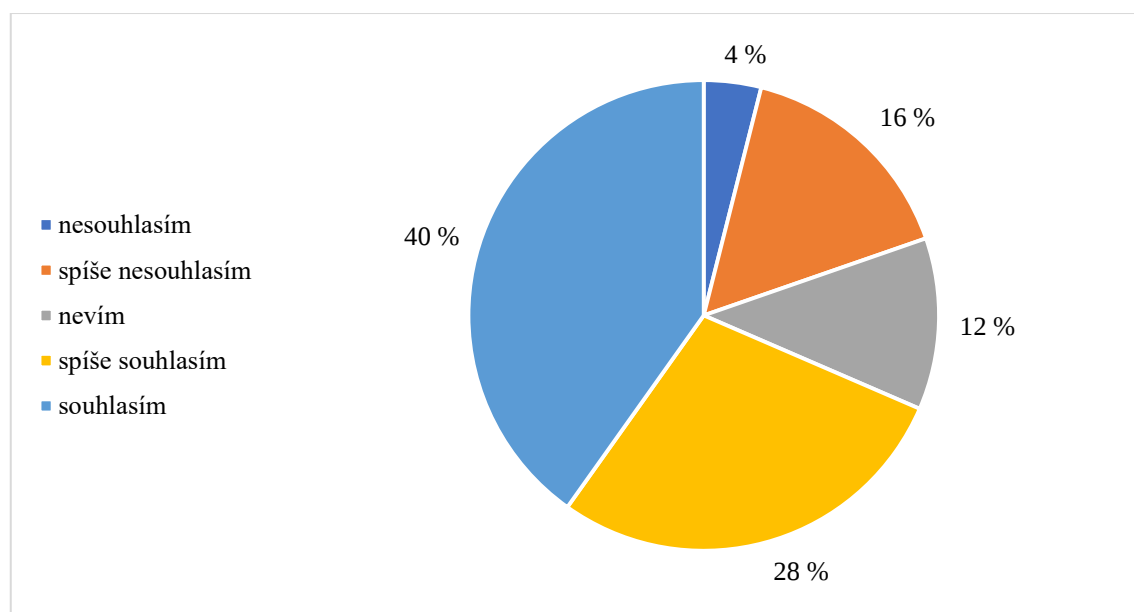


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psychiatr.“ polovina, tedy 64 (50 %) spíše nesouhlasí, 51 (40 %) nesouhlasí, 10 (8 %) respondentů označilo možnost nevím. Možnost spíše souhlasím označilo 2 (2 %) z respondentů. Žádný z respondentů neuvedl, že s tímto tvrzením souhlasí.

22) Kouč by měl spolupracovat s dalšími odborníky, jako např. psychology nebo psychiatry.

Graf 22 Spolupráce kouče s dalšími odborníky

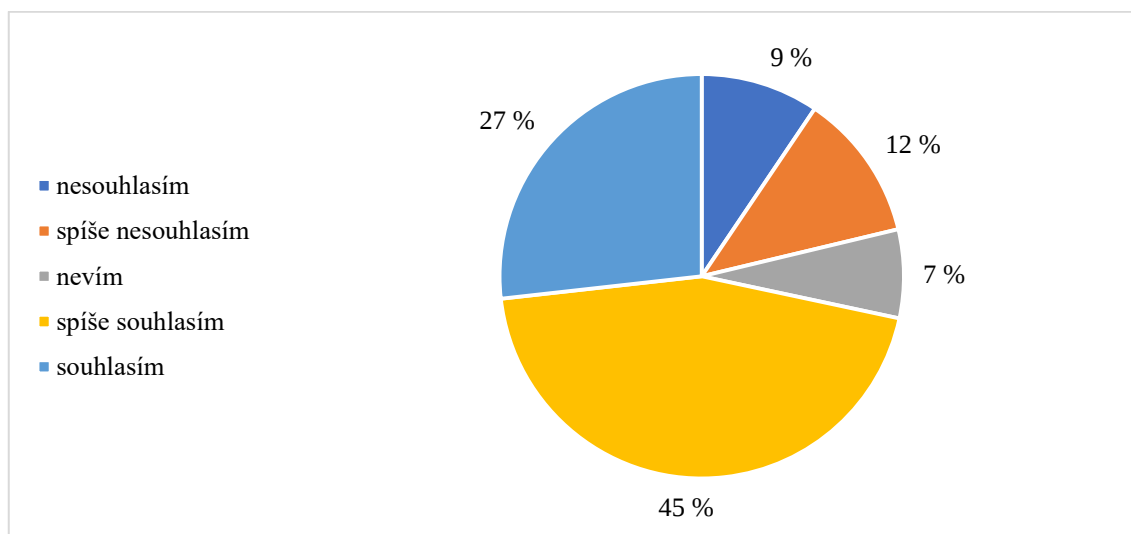


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Kouč by měl spolupracovat s dalšími odborníky, jako např. psychology nebo psychiatry.“ 51 (40 %) souhlasí, 36 (28 %) spíše souhlasí, 20 (16 %) spíše nesouhlasí, 15 (12 %) neví a 5 (4 %) respondentů označilo nesouhlasím.

23) Sezení s koučem je vhodným typem zaměstnaneckého benefitu.

Graf 23 Koučink jako zaměstnanecký benefit

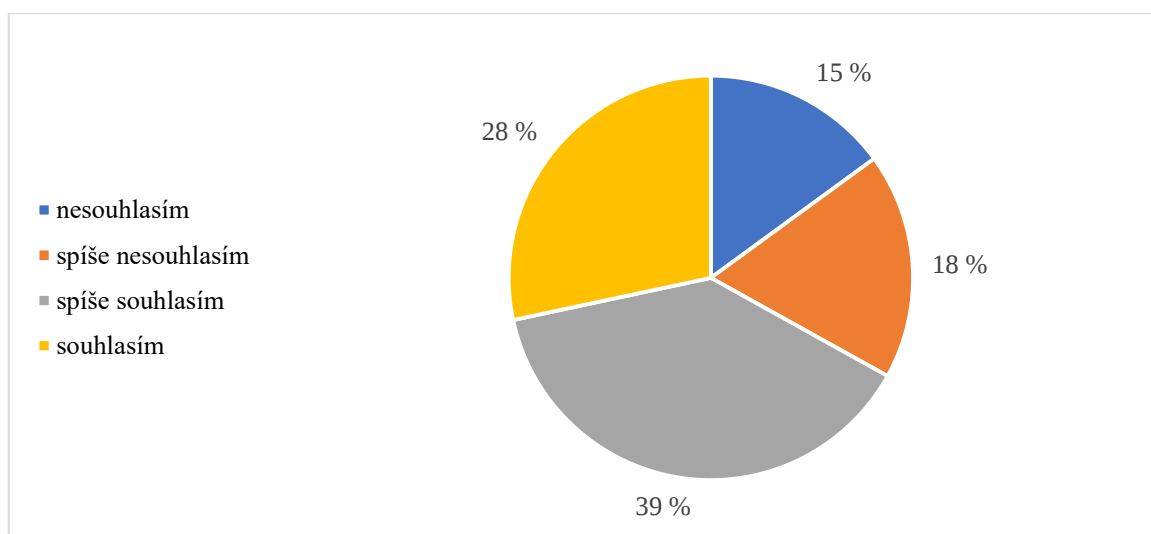


Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Sezení s koučem je vhodným typem zaměstnaneckého benefitu.“ 57 (45 %) spíše souhlasí, 34 (27 %) souhlasí, 15 (12 %) spíše nesouhlasí, 12 (9 %) nesouhlasí a 9 (7 %) respondentů označilo možnost nevím.

24) Návštěva kouče by měla být dobrovolná, nikdy by pracovníkům neměla být nařízena manažerem.

Graf 24 Koučink nařízený manažerem



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze 127 (100 %) respondentů s tvrzením „Návštěva kouče by měla být dobrovolná, nikdy by pracovníkům neměla být nařízena manažerem.“ 49 (39 %) spíše souhlasí, 36 (28 %) souhlasí, 23 (18 %) spíše nesouhlasí a 19 (15 %) respondentů označilo odpověď nesouhlasím. Odpověď nevím nezvolil žádný z respondentů.

16 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V dotazníkovém šetření určeném pro respondenty se zkušeností s osobním či profesním koučem bylo hlavním cílem objasnit, zda je častěji vyhledáván kouč v rámci profesního života, nebo zda je častěji vyhledáván v životě osobním. Dále bylo kladeno za cíl zjistit, jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v profesním životě a jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v osobním životě. Dalšími cíli výzkumu bylo zjištění, na základě, jakého rozhodnutí a jakých kritérií je kouč klienty nejčastěji vyhledáván, zda je pro většinu lidí zkušenost s koučinkem pozitivní a zda je koučink považován za efektivní náhradu služeb psychologa a psychiatra. Hlavní výzkumné otázky se podařilo zodpovědět, vytyčené výzkumné cíle práce je tedy možno považovat za objasněné.

Dotazníkové šetření se celkem zúčastnilo sto dvacet sedm respondentů.

První část dotazníku obsahující čtyři otázky sloužící k identifikaci respondentů přinesla následující zjištění:

Z otázky č. 1, zjišťující pohlaví respondentů vyplynulo, že se dotazníkového šetření zúčastnilo více žen, než mužů (viz graf č. 1). Rozdíl však činil pouze sedmnáct respondentů, což není příliš markantní. Z otázky č. 2 zaměřené na věk vyplynulo, že nejvíce zastoupená věková kategorie respondentů byla v rozmezí 25–34 let, a to šedesáti pěti respondenti, což je více než polovina. Do věkové kategorie 35–44 bylo zařazeno dvacet devět respondentů a do věkové kategorie 45–54 let pouze o čtyři více respondentů, tedy třicet tři z odpovídajících (viz graf č. 2). Otázka č. 3 se zaměřovala na nejvyšší dosažené vzdělání a nejvíce zastoupených respondentů bylo se středoškolským vzděláním s maturitou a vysokoškolsky vzdělaných. Na třetím místě v účasti byli respondenti s vyšším odborným vzděláním. Středoškolské vzdělání s výučním listem označili pouze čtyři respondenti a základní vzdělání neuvedl nikdo (viz graf č. 3). Z těchto výsledků se tedy dá předpokládat, že o službu koučů, mají zájem především lidé se středoškolským vzděláním s maturitou a vyšším. Otázka č. 4 byla jako jediná z otázek nepovinná a zjišťovala zaměstnanecký post respondentů obecně, odpověděla na ni zhruba třetina respondentů (viz graf č. 4). Respondenti uvedli tato zaměstnání: učitel, úředník, ředitelka, asistentka, prodejce, nezaměstnaný, someliér,

účetní, jednatel, vedoucí skladu, ekonom, administrátor, lékař, technik, obchodní zástupce, OSVČ, podnikatel, státní zaměstnanec, manažer, policista, bankéř, prokurista, lektor. Některé zmíněné pozice se opakovaly.

Druhá část dotazníku obsahující hlavní výzkumné otázky vztahující se k hypotézám a vedlejší otázky určené k informovanosti přinesla následující zjištění:

Z otázky č. 5 zjišťující, důvod kontaktování kouče, vyplynulo, že nejvíce zastoupenou příčinou jsou profesní důvody. Profesní důvody označilo šedesát dva respondentů, což je téměř polovina z dotazovaných. Osobní důvody uvedlo čtyřicet respondentů a dvacet sedm z dotazovaných vedla ke kontaktování kouče kombinace osobních a profesních důvodů (viz graf č. 5).

Otázka č. 5 se vztahovala k **hypotéze č. 1**: Častěji je vyhledáván kouč v rámci osobního života. Vzhledem ke zjištěným poznatkům byla hypotéza č. 1 vyvrácena.

Respondenti, kteří uvedli v otázce č. 5 jako příčinu kontaktování kouče osobní důvody či kombinaci osobních a profesních důvodů (67), byli v otázce č. 6 dotazováni, o jaká osobní témata konkrétně šlo. Nejvíce z dotazovaných (29) uvedlo jako téma osobní rozvoj (životní změnu apod.), na druhém místě pak respondenti (18) volili téma problémů v osobních vztazích (hádky, nevěra apod.) a na třetím místě zvýšení sebedůvěry (14). Pouze čtyři respondenti uvedli variantu psychických problémů (deprese, nespavost apod.) a jen dva z dotazovaných uvedli svou vlastní odpověď, kde uvádění syndrom vyhoření a nespokojenost s životním stylem (viz graf č. 6).

K otázce č. 6 se vztahovala **hypotéza č. 2**: Jedním z nejčastějších důvodů vyhledání osobnostního kouče je potřeba osobního rozvoje a životní změny. Hypotéza č. 2 byla na základě získaných výsledků potvrzena.

Respondenti, kteří uvedli v otázce č. 5 jako příčinu kontaktování kouče profesní důvody či kombinaci profesních a osobních důvodů (89), byli v otázce č. 7 dotazováni, o jaká profesní témata konkrétně šlo. Největší počet dotazovaných (32) uvedl jako téma organizaci pracovního času, o šest méně respondentů (26) uvedlo manažerské schopnosti, třináct respondentů týmovou spolupráci a deset respondentů pracovní výkonost. Možnost vlastní odpovědi si zvolilo osm z dotazovaných, kteří jako odpověď

uvedli změnu profese, zaměření profese, rozhodování o vhodné profesi, syndrom vyhoření, šikanu na pracovišti, povýšení, ztrátu zaměstnání a nespokojenost ve stávajícím zaměstnání (viz graf č. 7).

Otázka č. 7 se vztahovala k **hypotéze č. 3**: Jedním z nejčastějších důvodů vyhledání profesního kouče je zlepšení pracovní výkonnosti. Hypotéza č. 3 byla na základě získaných poznatků vyvrácena.

Otázka č. 8 zjišťovala, zda respondenti stále patří mezi klientelu kouče. Většina z dotazovaných (91) uvedla, že již klientem/klientkou kouče nejsou a pouze necelá třetina (36) respondentů uvedlo, že klientem/klientkou kouče jsou i nadále (viz graf č. 8).

Respondenti, kteří uvedli v otázce č. 8, že již nejsou klientem/klientkou kouče (91), byli v otázce č. 9 dotazováni, kolik koučovacích sezení absolvovali. Téměř polovina z dotazovaných (42) uvedla 2–5 sezení, dvacet jedna z dotazovaných absolvovala pouze 1 sezení, šestnáct respondentů 6–10 sezení, devět dotazovaných má za sebou 11 a více sezení a tři osoby si na počet absolvovaných sezení již nevzpomíná (viz graf č. 9).

V otázce č. 10 bylo zjišťováno, na základě jaké pohnutky respondenti kouče vyhledali. Více než třetina z dotazovaných (49) uvedla, že vyhledali kouče na základě vlastního rozhodnutí. Třicet šest z dotazovaných uvedlo doporučení nadřízeného, osmnáct respondentů zvolilo doporučení známého nebo přítele. Další uváděné pohnutky dle počtu respondentů byli, doporučení kolegy ze zaměstnání nebo podnikání (6), doporučení blízké osoby (3), doporučení jiného odborníka (např. lékaře, psychologa). Pět respondentů uvedlo, že si již nevzpomíná a devět z dotazovaných zvolilo vlastní odpověď. Jako vlastní odpověď byla uvedena povinná účast v rámci v zdělávání pracovníků v zaměstnání (7), reklama na internetu (1) a sociální síť (1) (viz graf č. 10).

K otázce č. 10 se vztahovala **hypotéza č. 4**: Lidé vyhledávají kouče nejčastěji na základě vlastního rozhodnutí. Na základě výše zmíněných výsledků byla hypotéza č. 4 potvrzena.

Otázka č. 11 měla objasnit, s jakou formou koučinku mají respondenti osobní zkušenost. Téměř většina z dotazovaných (94) uvedla osobní setkání s koučem.

Pouhých třináct respondentů uvedlo telefonní koučink, sedm dotazovaných uvedlo email koučink, šest chat koučink a pět video koučink (viz graf č. 11).

Otázka č. 12 zjišťovala, o jaký způsob setkávání s koučem se u respondentů jednalo. Více než polovina z dotazovaných (78) se setkávala s koučem individuálně, zbývajících respondenti (49) uvedli skupinový způsob setkávání (viz graf č. 12).

Otázka č. 13 zjišťovala, zda respondenti vybírali kouče podle určitých kritérií. Více než polovina (73) k této otázce uvedla, že ano a padesát čtyři z dotázaných uvedlo, že ne (viz graf č. 13).

Respondenti, kteří v otázce č. 13 uvedli, že vybírali kouče podle určitých kritérií (73), byli v otázce č. 14 dotazováni, o jaká konkrétní kritéria šla. Více než polovina z dotazovaných (48) vybírala kouče na základě hodnocení na internetu, hodnocení známými apod., sedm respondentů dle dostupnosti kouče, vzdálenosti, objednávacích termínů apod., šest uvádí kritéria dle používaných koučovacích metod (psychodynamické, kognitivně-behaviorální apod.), stejný počet dotazovaných (6) se pak řídilo vzděláním a certifikací kouče (např. členstvími v asociacích, získanými certifikacemi apod.), pouze tři uvádí jako kritérium cenu za hodinu, jeden respondent si již nevzpomíná a dva zvolili možnost vlastní odpovědi. Jako vlastní odpovědi byla uvedena osobní sympatie a pocit důvěry (viz graf č. 14).

K otázkám č. 13 a č. 14 byla vytvořena **hypotéza č. 5**: Lidé vyhledávají kouče nejčastěji na základě kritéria hodnocení na internetu, známými apod. Získané výsledky u otázky č. 13 potvrzují, že lidé vyhledávají kouče na základě určitých kritérií a výsledek poznatků pak u otázky č. 14 toto kritérium konkretizuje a potvrzuje. Hypotéza č. 5 je tedy na základě výsledků výše potvrzena.

Třetí část dotazníku obsahovala hlavní výzkumné otázky vztahující se k hypotézám a vedlejší otázky určené k informovanosti. Výzkumné otázky v této části byly pokládány ve formě tvrzení, na které respondenti reagovali pomocí Likertovy škály. Na základě vyhodnocení jsou známa následující zjištění:

V otázce č. 15 bylo uvedeno tvrzení ve znění „S koučinkem mám pozitivní zkušenost“. Více než polovina z dotazovaných (69) s tímto tvrzením spíše souhlasí,

čtyřicet sedm respondentů plně souhlasí, pouhých pět respondentů spíše nesouhlasí, čtyři z dotazovaných plně nesouhlasí a dva není, jak se k tomuto tvrzení vyjádřit (viz graf č. 15).

K otázce č. 15 byla vytvořena **hypotéza č. 6**: Většina lidí, kteří přišli do kontaktu s koučkem, považuje tuto zkušenost za pozitivní. Na základě získaných poznatků je hypotéza č. 6 potvrzena.

V otázce č. 16 bylo uvedeno tvrzení ve znění „Koučink bych doporučil svým známým“. Téměř polovina z dotazovaných (62) s tímto tvrzením spíše souhlasí, čtyřicet osm respondentů souhlasí, devět respondentů označilo nevím a shodně pak čtyři z dotazovaných nesouhlasí a čtyři spíše nesouhlasí (viz graf č. 16).

Otázka č. 17 uváděla následující tvrzení „Kouč může člověku pomoci při řešení profesních problémů“. Více než polovina z dotazovaných s tímto tvrzením spíše souhlasí, čtyřicet osm respondentů souhlasí, pouhých šest z dotazovaných neví, čtyři respondenti spíše nesouhlasí a tři plně nesouhlasí (viz graf č. 17).

V otázce č. 18 bylo uvedeno následující tvrzení „Kouč může člověku pomoci při řešení osobních problémů“. Více než třetina respondentů (44) s tímto tvrzením plně souhlasí, třetina respondentů (42) neví, dvacet devět z dotazovaných souhlasí, osm nesouhlasí a čtyři respondenti označili spíše nesouhlasím (viz graf č. 18)

V otázce č. 19 bylo uvedeno tvrzení ve znění „Lidé často vyhledají kouče proto, že by se cítili stigmatizováni (styděli by se apod.), pokud by šli k psychologovi nebo psychiatrovi.“. Necelá třetina z dotazovaných (39) s tímto tvrzením spíše souhlasí, shodný počet respondentů (39) neví, jak se k tomuto tvrzení vyjádřit. Třicet jedna respondentů plně souhlasí, třináct spíše nesouhlasí a pouze pět respondentů označilo, že plně nesouhlasí (viz graf č. 19).

Otázka č. 20 uváděla následující tvrzení „Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psycholog“. Třicet sedm respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí, třicet pět neví, třicet dva z dotazovaných spíše nesouhlasí a devatenáct plně nesouhlasí. Pouze čtyři respondenti uvedli, že s tímto tvrzením souhlasí (viz graf č. 20).

Otázka č. 21 uváděla následující tvrzení „Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psychiatr“. Celá polovina z dotazovaných (64) s tímto tvrzením spíše nesouhlasí, padesát jedna respondentů nesouhlasí a deset z dotazovaných uvedlo, že neví. Možnost spíše souhlasím, označili pouze dva z dotazovaných a nikdo z respondentů neuvedl možnost souhlasím (viz graf č. 21).

K otázkám č. 20 a č. 21 se vztahovala **hypotéza č. 7**: Koučink není považován za efektivní náhradu služeb psychologa či psychiatra. Hypotéza č. 7 je na základě vyhodnocených výsledků potvrzena. V případě srovnání efektivity služeb psychologa s koučinkem nejsou rozdíly v odpovědích tolik výrazné, avšak po součtu všech plných a částečných souhlasů s plnými a částečnými nesouhlasy, nesouhlasné odpovědi převyšují. V případě srovnání efektivity služeb psychiatra s koučinkem je výsledek jednoznačný.

V otázce č. 22 bylo uvedeno tvrzení ve znění „Kouč by mě spolupracovat s dalšími odborníky, jako např. psychology nebo psychiatry“. Padesát jedna respondentů s tímto tvrzením souhlasí, třicet šest spíše souhlasí, dvacet dotazovaných spíše nesouhlasí, patnáct neví a pět respondentů označilo nesouhlasím (viz graf č. 22).

Otázka č. 23 uváděla následující tvrzení „Sezení s koučem je vhodným typem zaměstnaneckého benefitu“. Necelá polovina z dotazovaných (57) s tímto tvrzením spíše souhlasí, třicet čtyři respondentů souhlasí, patnáct spíše nesouhlasí, dvanáct z dotazovaných s tvrzením nesouhlasí a devět respondentů označilo možnost nevím (viz graf č. 23).

V otázce č. 24 bylo uvedeno tvrzení ve znění „Návštěva kouče by měla být dobrovolná, nikdy by pracovníkům neměla být nařízena manažerem.“ Více než třetina respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí, třicet šest plně souhlasí, dvacet tři z dotazovaných spíše nesouhlasí a devatenáct respondentů označilo odpověď nesouhlasím. Odpověď nevím nezvolil žádný z respondentů (viz graf č. 24).

Výzkumné cíle a hypotézy diplomové práce byli vytvořeny na základě východisek uvedených v teoretické části práce.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části práce bylo uvést základní přehled o koučinku. Pojem koučink byl podrobně definován, byla uvedena základní terminologie, historie koučinku a příbuzné metody. V následujících kapitolách byla dále charakterizována osobnost kouče a koučovaného a opomenut nezůstal ani vztah mezi koučem a koučovaným. Dále text podrobně pojednává o metodách, formách a nástrojích koučinku. V neposlední řadě byla teoretická část práce zaměřena na možnosti uplatnění koučů a vzdělávání koučů. Závěr této části práce pojednává o etických otázkách v oblasti koučinku a jejich uspořádání.

V empirické části bylo vytyčeno sedm cílů – Zjistit, zda je častěji vyhledáván kouč v rámci profesního života, nebo zda je častěji vyhledáván v životě osobním. Objasnit, jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v osobním životě. Objasnit, jaké nejčastější důvody vedou klienty k vyhledání kouče v profesním životě. Zjistit, na základě, jakého rozhodnutí je kouč klienty nejčastěji vyhledáván. Zjistit, na základě, jakých kritérií, je kouč nejčastěji klienty vyhledáván. Objasnit, zda většina lidí, kteří přišli do kontaktu s koučinkem, považuje tuto zkušenost za pozitivní. Objasnit, zda je koučink považován za efektivní náhradu služeb psychologa a psychiatra.

Realizovaný výzkum měl kvantitativní charakter, stanoveny byly výzkumné hypotézy a použit dotazník vlastní konstrukce. Výzkumný vzorek představoval 127 respondentů a soubor zahrnoval pouze osoby, které měli osobní zkušenost s koučinkem.

Všech sedm cílů se výzkumným šetřením podařilo objasnit. Získaná data byla zpracována na úrovni popisné statistiky a byla názorně prezentována prostřednictvím výsečových grafů. Výsledky byly interpretovány a diskutovány. Dle mého názoru tedy byly empirické části práce splněny.

Diplomová práce by mohla posloužit k navazujícímu výzkumu, který by mohl mít kvalitativní výzkumný charakter zaměřen na koučované, případně přímo na vybrané kouče.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Blatný, M. (ed.). (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.

Buzan, T. (2013). *Myšlenkové mapy v byznysu: revoluce ve vaší práci a podnikání*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0129-9.

Cipro, M. (2015). *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5350-8.

Daigeler, T. (2008). *Vedení lidí v kostce: techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2158-3.

Daňková, M. (2013). *Koučování: kdy, jak a proč*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4121-5.

Gjuričová, Š. a J. Kubička (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2390-7.

Haberleitnerová, E., Deistlerová, E. a R. Ungvari (2009). *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2654-0.

Holá, L. (ed.). (2013). *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4109-3.

Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2450-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2449-2.

Kalina, K. (ed.). (2015). *Klinická adiktologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4331-8.

Klein, H.-M. a A. Kresse (2008). *Psychologie: základ úspěchu v práci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2444-7.

- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2941-1.
- Kratochvíl, S. (2009). *Manželská a párová terapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-646-9.
- Kratochvíl, S. (2017). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1227-0.
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2951-0.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0871-X.
- Praško, J. (2007). *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1352-6.
- Průcha, J. a V. Veteška (eds.). (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Seitl, M. (2016). *Testové psychodiagnostické metody pro výběr zaměstnanců*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5030-8.
- Venglářová, M. (ed.). (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4082-9.
- Veselá, Z. (ed.). (2009). *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3023-3.
- Vybíral, Z. a J. Roubal (eds.). (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-682-7.
- Výrost, J. a I. Slaměník (eds.). (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- Wagnerová, I. (ed.). (2011). *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3701-0.
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3920-5.

Wood, D. (2012). *Manuál profesionálního kouče: Jak získávat platící klienty a efektivně propagovat své služby*. Praha: L. Pejchal. ISBN 978-80-260-1672-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

Athanasopoulou, A. a S. Dopsonová (2015). *Developing leaders by executive coaching: practice and evidence*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-968195-2.

Becková, U. C. (2012). *Psychodynamic Coaching*. New York: Routledge. ISBN 978-1855757677.

Bonciová, L. (2009). *Sport nutrition for coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 978-0736069175.

Bresser, F. (2013). *Coaching across the globe*. Cologne: Frank Bresser Consulting. ISBN 978-3-8482-2362-6.

Cameron, S. (ed.). (2011). *Handbook on the economics of leisure*. Cheltenham: Edward Elgar. ISBN 978-1848444041.

Cockerham, G. (2011). *Group Coaching: A Comprehensive Blueprint*. iUniverse. ISBN 978-1450290678.

Colan, L. J. a J. Davis-Colanová (2019). *The power of positive coaching: the mindset and habits to inspire winning results and relationships*. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-1260142723.

Coxová, E., Bachkírová, T. a D. Clutterbuck (eds.). (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: SAGE Publications Ltd. ISBN 978-1-84787-542-6.

Downsová, L. J. (2009). *Negotiation skills training*. Alexandria, Va.: ASTD Press. ISBN 978-1562865368.

Englishová, S., Sabatineová, J. M., Brownell, P. (eds.). (2019). *Professional coaching: principles and practice*. New York: Springer Publishing Company. ISBN 978-0826180087.

McLeanová, P. a F. Hudson (2012). *The Completely Revised Handbok of Coaching: A Developmental Approach*. San Francisco: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-90674-3.

McMahonová, G. a A. Archerová (2010). *101 coaching strategies and techniques*. New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47333-0.

O'Connor, J. a A. Lagesová (2009). *How Coaching Works: The essential guide to the history and practice of effective coaching*. London: A&C Black Business Information and Development. ISBN 978-0713682618.

Passmore, J. (ed.). (2013). *Diversity in coaching: working with gender, culture, race and age*. Philadelphia: Kogan Page. ISBN 978-0749466626.

Poell, R. F. a M. Van Woerkomová (eds.). (2011). *Supporting Workplace Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011. ISBN 978-90-481-9108-6.

Prevattová, F. F. a A. Levriniová (2015). *ADHD coaching: a guide for mental health professionals*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-2014-4.

Prochaska, J. O. a J. C. Norcross (2014). *Systems of psychotherapy: a transtheoretical analysis*. Stamford, CT: Cengage Learning. ISBN 978-1-285-17602-4.

Purdieová, J. (2010). *Life Coaching For Dummies*. Chichester: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-66607-4.

Ribbersová, A. a A. Waringaová (2015). *E-coaching: theory and practice for a new online approach to coaching*. London: Routledge. ISBN 978-1138778740.

Riddle, D., Hooleová, E. a E. C. D. Gulletteová (eds.). (2015). *The Center for creative leadership handbook of coaching in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Brand. ISBN 978-1-118-84148-8.

Ryback, D. (2012). *Putting emotional intelligence to work: successful leadership is more than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0750699563.

Schreyöggová, A. a Ch. Schmidt-Lellek (eds.). (2017). *The professionalization of coaching*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg. ISBN 978-3-658-16804-9.

Spracklen, K. (ed.). (2017). *The Palgrave handbook of leisure theory*. New York, NY: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-56479-5.

Starrová, J. (2016). *The coaching manual: the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Harlow, England: Pearson Education. ISBN 978-1-292-08497-8.

Theeboom, T., Beersmaová, B. a A. E. van Vianenová (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18.

Vandaveerová, V. V., Lowman, R. L., Pearlman, K. a J. P. Brannicková (2016). A practice analysis of coaching psychology: Toward a foundational competency model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(2), 118.

VandenBos, G. R. (ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-1944-5.

Whittenová, H. (2009). *Cognitive Behavioural Coaching Techniques For Dummies*. Chichester: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-71379-2.

Wildflowerová, L. (2013). *The Hidden History of Coaching*. London: Open University Press. ISBN 978-0335245406.

Seznam použitých internetových zdrojů

Accreditation (2018). [online]. Brussels: EMCC [cit. 2018-10-20]. Dostupné z: <https://www.emccouncil.org/accreditation/>

Akreditační řád ČAKO (2015a). [online]. Praha: ČAKO [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/akreditace/akreditacni-rad/>

Akreditované výcviky (2015b). [online]. Praha: ČAKO [cit. 2018-10-20]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/vyber-kouce/akreditovane-vycviky/>

Celostní koučování – program akreditovaný MŠMT s certifikací CPC a možností pokračovat k certifikaci ACC nebo PCC u ICF Global (2018). [online]. Praha: Coaching World [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <https://coachingworld.cz/kurzy-koucovani/celostni-koucovani-program-akreditovany-msmt-s-certifikaci-cpc-a-moznosti-pokracovat-k-certifikaci-acc-nebo-pcc-u-icf-global-2-mista>

Certifikace a akreditace (2018c) [online]. Praha: ICF Czech Republic, [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/certifikace.html>

Česká asociace koučů (2018). [online]. Praha: ČAKO [cit. 2018-10-20]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/>

Dokumenty (2018). [online]. Praha: EPPOK [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/cs/dokumenty/>

Etický kodex EMCC (2011). [online]. Praha: EMCC [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/upload/soubor/original/emcc-czech-eticky-kodex.pdf>

Etický kodex ICF (2015). [online]. Praha: ICF [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/upload/soubor/original/icf-eticky-kodex.pdf>

ICF certifikace a akreditace (2018a). [online]. Praha: ICF Czech Republic, [cit. 2018-10-20]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/certifikace/co-jsou-certifikace-a-akreditace-pozadavky-na-certifikace.html>

ŠKOLY – ICF akreditované vzdělávací programy v ČR (2018b) [online]. Praha: ICF Czech Republic, [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/certifikace/akreditovane-kurzy-a-skoly.html>

SEZNAM ZKRATEK

AC	Akreditovaný kouč
ACC	Associate Certified Coach
ACSTH	Approved Coach Specific Training Hours
ACTP	Accredited Coach Training Programs
AIK	Asociace integrativních koučů
ASC	Akreditovaný profesionální seniorní kouč
CCE	Continuing Coach Education
ČAKO	Česká asociace koučů
ČR	Česká republika
EIA	European Individual Accreditation
EMCC	Evropská rada pro mentoring a koučink
EPPOK	Etická platforma profesních organizací koučů
EQA	European Quality Award
ESIA	European Supervision Individual Award
ICF	Mezinárodní federace koučů
MCC	Master Certified Coach
PCC	Professional Certified Coach

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma (fáze) procesu koučování	15
---	----

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíly mezi koučkem, konzultantstvím, poradenstvím a mentoringem (upraveno)	23
Tabulka 2 Součást aktivního naslouchání (upraveno)	26
Tabulka 3 Znalosti, dovednosti a osobností charakteristiky v kompetenčním modelu kouče (upraveno)	27
Tabulka 4 Zvláštní znalosti, dovednosti a zkušenosti kompetenčním modelu kouče (upraveno)	28
Tabulka 5 Příklady vzdělávacích organizací s akreditací ICF v ČR	55

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	67
Graf 2 Věk respondentů	67
Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání	68
Graf 4 Zaměstnanecký post obecně	69
Graf 5 Důvod kontaktování kouče	69
Graf 6 Osobní témata	70
Graf 7 Profesní témata	71
Graf 8 Klientela	72
Graf 9 Četnost sezení	72
Graf 10 Vyhledání kouče	73
Graf 11 Forma koučinku	74
Graf 12 Způsob setkávání	74
Graf 13 Výběr kouče	75
Graf 14 Kritéria výběru kouče	76

Graf 15 Zkušenost s koučkem	77
Graf 16 Doporučení	77
Graf 17 Pomoc při řešení profesních problémů.....	78
Graf 18 Pomoc při řešení osobních problémů	78
Graf 19 Stigmatizace psychologických a psychiatrických pacientů.....	79
Graf 20 Efektivita při řešení psychických problémů ve srovnání s psychologem.....	80
Graf 21 Efektivita při řešení psychických problémů ve srovnání s psychiatrem	80
Graf 22 Spolupráce kouče s dalšími odborníky.....	81
Graf 23 Koučink jako zaměstnanecký benefit.....	82
Graf 24 Koučink nařízený manažerem	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
----------------------------	---

Dobrý den,

ráda bych Vás tímto požádala o pravdivé vyplnění jednotlivých položek dotazníku.

Dotazník je určen pro respondenty se zkušeností s profesním či osobním koučem,

tedy pro ty, kteří někdy z nějakého důvodu kouče vyhledali. Informace jím získané poslouží jako podklady pro mou závěrečnou vysokoškolskou práci. Získaná data jsou zcela anonymní a nebudou využita za žádným jiným účelem.

Předem mnohokrát děkuji za Váš čas i ochotu.

1. Věk:

_____ let

2. Pohlaví:

M x Ž

3. Nejvyšší dosažené vzdělání:

4. Zaměstnanecký post (obecně; nevypisujte jméno zaměstnavatele):

5. Z jakého důvodu jste kontaktoval/a kouče?

- ☐ Osobní důvody
- ☐ Profesní důvody
- ☐ Kombinace osobních a profesních důvodů

6. Pokud byla důvodem kontaktování kouče témata osobní povahy, o jaká témata šlo?

- ☐ Zvýšení sebedůvěry
- ☐ Osobní rozvoj (životní změna apod.)

☐ Problémy v osobních vztazích (hádky, nevěra apod.)

☐ Psychické problémy (deprese, nespavost apod.)

☐ Jiné:

7. Pokud byla důvodem kontaktování kouče profesní témata, o jaká témata šlo?

☐ Pracovní výkonnost

☐ Manažerské schopnosti

☐ Organizace pracovního času

☐ Týmová spolupráce

☐ Jiné:

8. Jste stále klientem/klientkou kouče?

☐ Ano

☐ Ne

9. Pokud již nejste klientem/klientkou kouče, kolik koučovacích sezení jste absolvoval/a?

☐ 1 sezení

☐ 2-5 sezení

☐ 6-10 sezení

☐ 11 a více sezení

☐ Nevzpomínám si

10. Na základě jaké pohnutky jste se rozhodl/a kouče vyhledat?

☐ Mé vlastní rozhodnutí

☐ Doporučení blízké osoby (např. rodinného příslušníka)

☐ Doporučení známého nebo přítele

☐ Doporučení kolegy ze zaměstnání nebo podnikání

☐ Doporučení nadřízeného

☐ Doporučení jiného odborníka (např. lékaře, psychologa)

☐ Jiná reference:.....

☐ Nevzpomínám si

11. S jakou formou koučinku máte osobní zkušenosti?

☐ Osobní setkání s koučem

☐ Telefonní koučink

☐ Video koučink

☐ Chat koučink (textový)

☐ E-mail koučink

☐ Jiná forma:.....

12. O jaký způsob setkávání s koučem se jednalo?

☐ Individuální (Vy a kouč)

☐ Skupinový (více osob)

13. Vybíral/a jste kouče podle určitých kritérií?

☐ Ne

☐ Ano

14. Podle jakých kritérií jste kouče vybíral/a?

☐ Cena za hodinu

☐ Dostupnost kouče (vzdálenost, objednáací termíny apod.)

☐ Hodnocení kouče (na internetu, hodnocení známými apod.)

☐ Koučovací metody (psychodynamické, kognitivně-behaviorální apod.)

☐ Vzdělání a certifikace kouče (např. členství v asociacích, získané certifikace apod.)

☐ Jiné:

☐ Nevzpomínám si

15. S koučkem mám pozitivní zkušenost.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

16. Koučink bych doporučil/a svým známým.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

17. Kouč může člověku pomoci při řešení profesních problémů.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

18. Kouč může člověku pomoci při řešení osobních problémů.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

19. Lidé často vyhledají kouče proto, že by se cítili stigmatizováni (styděli by se apod.), pokud by šli k psychologovi nebo psychiatrovi.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

20. Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psycholog.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

21. Kouč může být při řešení psychických problémů stejně efektivní jako psychiatr.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím
- ☐ Spíše souhlasím
- ☐ Souhlasím

22. Kouč by měl spolupracovat s dalšími odborníky, jako např. psychology nebo psychiatry.

- ☐ Nesouhlasím
- ☐ Spíše nesouhlasím
- ☐ Nevím

☐ Spíše souhlasím

☐ Souhlasím

23. Sezení s koučem je vhodným typem zaměstnaneckého benefitu.

☐ Nesouhlasím

☐ Spíše nesouhlasím

☐ Nevím

☐ Spíše souhlasím

☐ Souhlasím

24. Návštěva kouče by měla být dobrovolná, nikdy by pracovníkům neměla být nařízena manažerem.

☐ Nesouhlasím

☐ Spíše nesouhlasím

☐ Nevím

☐ Spíše souhlasím

☐ Souhlasím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Ivana Trnková	
Obor:	Andragogika	
Forma studia:	kombinované studium	
Název práce:	Koučink	
Rok:	2019	
Počet stran textu bez příloh:		100
Celkový počet stran příloh:		6
Počet titulů českých použitých zdrojů:		28
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:		29
Počet internetových zdrojů:		11
Vedoucí práce:	doc. Dr. Milan Beneš	