

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Kritické momenty koučinku z pohledu klientů a
koučů**

**Critical moment in coaching from the perspective
of clients and coaches**



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Karolína Petřeková

Vedoucí práce: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Olomouc

2017

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: **Kritické momenty koučinku z pohledu klientů a koučů** vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Základní vymezení koučinku	7
1.1 Terminologie	7
1.2 Možné dělení	9
1.3 Historie	11
1.4 Přístupy koučinku.....	13
1.5 Školy koučinku.....	16
1.6 Vzdělávání.....	17
1.7 Využitelnost	20
2 Účinné faktory v průběhu koučování	23
2.1 Stádia procesu	23
2.2 Faktory účinnosti koučování	24
2.2.1 Faktory na straně koučovaného (klienta).....	25
2.2.2 Faktory na straně kouče (odborníka)	26
2.2.3 Vztah mezi koučem a koučovaným	28
2.2.4 Definování konkrétní zakázky a cílů	30
2.2.5 Reflektování kritických okamžiků v koučování	31
3 Kritické okamžiky v koučování.....	34
3.1 Přítomný okamžik	34
3.1.1 Charakteristika přítomného okamžiku.....	35
3.1.2 Terapie „tady a teď“	35
3.1.3 Mikroanalytický rozhovor	36
3.1.4 Změna ve vzájemně sdíleném přítomném okamžiku	39
3.2 Aha momenty	41
3.2.1 Charakteristika vhledu a aha momentu.....	42
3.2.2 Vědecké dokazování přítomnosti vhledu.....	45
3.2.3 Principy k posílení vhledu	48
4 Relevantní výzkumné projekty	53
4.1 Studie kritických momentů	53
4.2 Studie kritických momentů v koučování.....	55
VÝZKUMNÁ ČÁST	
5 Předmět výzkumu a výzkumné otázky	58
5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	59

6	Popis metodologického rámce a realizace výzkumu.....	61
6.1	Kvalitativní výzkum.....	61
6.2	Strategie tvorby dat	62
6.2.1	Polostrukturovaný rozhovor	63
6.3	Výzkumný soubor	65
6.4	Realizace výzkumu	67
6.4.1	Metoda fixace dat.....	68
6.5	Etika výzkumu	69
7	Analýza a interpretace dat	70
7.1	Výsledky výzkumu.....	72
7.1.1	Povaha kritických momentů z pohledu koučů.....	72
7.1.2	Povaha kritických momentů z pohledu klientů.....	81
7.1.3	Vynořující se témata	86
7.1.4	Srovnání kritických momentů koučů a kritických momentů klientů.....	90
8	Diskuze	94
9	Závěry.....	101
	Souhrn.....	104

Seznam použitých zdrojů a literatury

Abstrakt diplomové práce

Abstract of thesis

Seznam tabulek a obrázků

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kopie zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Inzerát s nabídkou účasti na výzkumu

Příloha č. 3: Ukázka kritických momentů

Příloha č. 4: Ukázka interview respondenta

ÚVOD

Předkládanou diplomovou prací jsme se rozhodli věnovat kritickým momentům v koučování. Kritické okamžiky jsou považovány za významné momenty prožívané koučů a klienty v průběhu koučovacího sezení, zažívané jako pocity tísně, napětí, vzrušení, vředu, otevření mysli, které vedou k náhlému posunu či zlomu v procesu koučování, ať už v pozitivním nebo negativním směru, tedy mají potenciál katalyzovat změnu (de Haan, 2008). Snahou celé práce je přispět k lepšímu poznání těchto zlomových momentů, specifikovat jejich charakteristiky a výskyt v procesu koučování a k hlubšímu porozumění a poznání zkušenosti jiných. Věříme, že přineseme řadu zjištění, která budou přínosná ke správné orientaci a rozpoznání kritických momentů, neboť zkoumání nejzákladnějších charakteristik je předpokladem k porozumění změny. Doufáme, že závěry budou moci přispět k pokračující diskusi o výzkumných počínech v oblasti kritických momentů v koučování a koučování vůbec.

Koučování je v obecné rovině považováno za jeden z rozvojových nástrojů, jehož cílem je dosažení změny, a to jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni celé organizace (Whitmore, 2014). V českém prostředí však nepanuje obecná shoda v jasném a jednotném vymezení jednotlivých pojmů spojených s koučováním, proto jsme se rozhodli první kapitolu věnovat právě základnímu vymezení koučinku. Jednotlivé subkapitoly čtenáře seznámí s terminologickým vymezením koučinku, které je na začátku každého koučovacího procesu nezbytné a dále s dělením koučinku, které lze pojmut z několika hledisek. Historie prosazování koučinku sahá do 70. – 80. let 19. století a jeho rozvoj s sebou přinesl vznik a rozvoj množství škol a přístupů, jejichž přehled nabízíme. Vývoj směrem k větší profesionalizaci lze očekávat v oblasti vzdělávání, které stále více staví na dodržování etických kodexů a standardů. Rychlý rozvoj koučinku můžeme předpokládat v oblasti uplatnění a jeho využitelnosti v nejrůznějších situacích, se kterými seznamujeme v poslední subkapitole.

Proces koučování a jeho celková účinnost jsou ovlivněny celou řadou faktorů, od těch na straně klienta, kouče, jejich vzájemného vztahu, přes definování konkrétní zakázky a cílů, až po optimální uplatňování konkrétních teoretických východisek a přístupů a autentické kombinování konkrétních technik a metod. Vlivu těchto faktorů jejich prolínání, užívání a působení se postupně věnujeme ve druhé kapitole.

V celkové účinnosti koučování se odráží dílčí výsledky z jednotlivých sezení, o kterých můžeme hovořit jako o kritických okamžicích v koučování. Třetí kapitola se snaží přispět k lepšímu poznání těchto významných momentů, spolu se čtvrtou kapitolou, která představuje rámcový přehled výzkumných studií relevantních k tématu, která přispěla ke konstrukci výzkumné části této práce.

V prezentovaném výzkumu se zabýváme kvalitativním projektem, který přináší subjektivní výpovědi o kritických okamžicích v koučování z pohledu klientů a koučů. Individuálním zkušenostem s kritickými momenty v koučování jsme se snažili dát tvar prostřednictvím integrativní fenomenologické analýzy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní vymezení koučinku

Koučování je v obecné rovině považováno za jeden z rozvojových nástrojů, jehož cílem je dosažení změny, a to jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni celé organizace (Whitmore, 2014). V českém prostředí však nepanuje obecná shoda v jasném vymezení jednotlivých pojmů, a to, co jedna škola koučinku označuje určitým termínem, nemusí být uznáváno školou jinou. Na úvod proto považujeme za důležité terminologické vymezení základních pojmů spojených s koučinkem.

1.1 Terminologie

V českém prostředí se nejčastěji setkáváme s pojmy koučink a koučování jako s lehce zaměnitelnými synonymy. Budeme-li však vycházet z anglického překladu, bylo by vhodnější používat termín koučování v souvislosti s probíhajícím procesem a termín koučink jako zastřešující pojem (Bluckert, 2006).

Ve shodě s etickým kodexem České asociace koučů (2008) můžeme člověka, který tento přístup využívá a vede celý proces označit jako **kouče**. Jedná se o průvodce koučovaného na jeho vlastní cestě k dosažení vlastních cílů. Klient, se kterým kouč pracuje, se označuje jako **koučovaný**. Do koučování vstupuje dobrovolně a aktivně přichází se svou zakázkou, problémem či oblastí. Zadavatelem či sponzorem pak bývá zpravidla organizace, která si službu kouče objednává, určuje rozsah jeho práce a financuje ho.

Koučink je termín užívaný k označení nejrůznějších přístupů při jednání s lidmi. Česká asociace koučů (2008) ve svém etickém kodexu vychází z definice koučinku jako nedirektivního způsobu vedení lidí, jehož principem je rozvoj aktivity a potenciálu lidí, jejich tvořivosti a samostatnosti. Bez ohledu na aplikování jakéhokoliv způsobu práce je nejvyšším cílem koučinku podnětění a aktivizace vnitřních zdrojů klienta, osvojování a rozvíjení nejlepších lidských vlastností. Whitmore (2014) uvádí, že cílem kouče je zlepšovat u koučovaného vnímání reality, vytvářet a posilovat jeho sebedůvěru, schopnost rozhodovat se, úspěšně jednat a uvědomovat si odpovědnost za své jednání. Zároveň Daňková (2013) v současné době řadí koučink mezi čtyři nejrozšířenější metody vzdělávání pracovníků,

účastníci takovýchto programů se naučí konkrétním dovednostem a znalostem, které přímo souvisí s jejich reálnou činností. Při změně kontextu pracovní činnosti je potřeba dalšího vzdělávání příslušného pracovníka.

Koučink tak můžeme definovat jako cílenou a strukturovanou intervenci, založenou na vztahu mezi koučem a koučovaným, vedoucí k rozvoji potenciálu koučovaného, s cílem dosažení změny, za kterou je zodpovědný sám koučovaný (Atkinson & Chois, 2009). Grant provedl v roce 2012 analýzu jednotlivých definic koučování a zjistil, že podle nich koučování ve své podstatě napomáhá klientovi usměrňovat a zaměřovat své intrapersonální i interpersonální zdroje k dosažení záměrné pozitivní změny v jeho profesním či osobním životě. Whitmore (2014) mezi jinými uvádí radost z učení, vyšší výkonnost a produktivitu. Dalšími kladnými konsekvencemi koučinku může být vnímaná vyšší kvalita života, zlepšení vztahů. Nepřímý pozitivní vliv koučinku dokládá např. studie Palmera (2006, in Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2014), ve kterých respondenti uvádí pozitivní ovlivnění koučinku v oblasti zvýšení sebevědomí i schopnosti vyrovnávat se s problémy. V oblasti profesního koučinku umožňuje vedoucím pracovníkům efektivněji využívat svůj čas, zlepšit využitelnost pracovníků, jejich zdrojů a dovedností, zvýšit jejich motivaci a zapamatování si nových poznatků. Kombarakan (2008, in Grant, 2012) ve své studii zmiňuje koučink jako vhodnou metodu pro rozvoj dobrého vůdce (leadershipu) a vhodný styl řízení ve společnostech, které usilují o pracovníky s vysokým potenciálem nebo o budoucí vůdce. V neposlední řadě poskytuje koučink efektivnější a rychlejší zpětnou vazbu v problémových situacích, větší adaptabilitu a flexibilitu vůči změnám. Koučování je považováno za nástroj změny přinášející zlepšení v mnoha oblastech profesního i osobního života, v tomto směru je koučování někdy pojímáno jako oblast aplikace poznatků pozitivní psychologie¹ do pracovního a životního kontextu (Slezáčková, 2012).

¹ Pozitivní psychologie vznikla jako reakce na požadavek společnosti o přenesení psychologie mimo oblast psychopatologie a její využití v běžném životě. Pozitivní psychologie se soustředí na rozvoj silných stránek a kompetencí jedince, zaměřuje se na takové aspekty lidských podmínek, které vedou k pocitům štěstí a naplnění (Slezáčková, 2012).

1.2 Možné dělení

V odborné literatuře (např. Cox et al., 2014) můžeme najít rozlišení koučinku z několika hledisek, kromě dělení dle přístupů a škol a možností jeho využití, které jsou obsaženy v následujících kapitolách, se obvykle koučink nejprve rozděluje dle oblasti života a kontextu, kterých se dotýká na:

- **profesní koučink**, který se tematicky soustředí na pracovní cíle, orientované zejména na změnu chování zaměstnance s cílem dosažení lepšího výkonu a úspěšnosti, která se projeví v celé organizaci. V pracovním kontextu je zaměstnanci kouč buďto přidělen nebo mu jsou jeho služby nabídnuty. V této souvislosti hovoříme o koučinku pracovním, exekutivním, manažerském, interním, kariérovém, výkonnostním aj. V organizační a firemní oblasti se koučink začal profilovat vedle nástrojů jakým je mentoring, leadership, konzultace, vzdělávání, kariérové poradenství, zpětná vazba a hodnocení zaměstnanců. Rovněž Hirsch a Carter (2002, in Linley, 2006) doplňují, že hranice mezi tím, co dělá kouč, poradce, konzultant nebo mentor pro rozvoj organizace nejsou ostré, neboť uvedení ve své práci užívají podobné dovednosti. Rovněž Daňková (2013, 16) hovoří o příležitostném prolínání rolí kouče a mentora a s ohledem na očekávané pozitivní výsledky dodává, že není vhodné do firemního prostředí zavádět kouče plošně, neboť „*ten, kdo kouče dostal, si ho neváží, a ten, kdo ho neměl, se cítil být nespokojený.*“
- **životní koučink**, též life koučink, zahrnuje oblast mimopracovní, tedy týká se soukromého života lidí, kdy se zpravidla jedinec rozhodne sám vyhledat služeb kouče. Nejčastějšími otázkami k řešení jsou vztahy, rozvoj osobního potenciálu, posílení sebevědomí, řešení krize aj. Svým zaměřením má nejbližší k psychoterapii a může se aplikovat téměř na jakoukoliv oblast života. Životní koučink často čerpá a může být zaměřován s psychoterapií nebo poradenstvím.

Podle počtu osob můžeme koučink využít pro práci s jednotlivcem, týmem i sebou samým (Daňková, 2013). Jde tedy o formu koučinku:

- **individuální**: koučovaná je pouze jedna osoba;
- **skupinová**: v rámci jednoho sezení je koučováno více osob, za maximální počet, který je smysluplný a zvládnutelný v rámci systemického přístupu je považováno šest osob;

- **koučink sebe sama:** využití této eventuality je diskutabilní, je totiž otázkou, zda přítomnost kouče není pro proces koučinku zcela nezbytná a určující, neboť kouč může nabízet odlišnou perspektivu, nastavuje koučovanému zrcadlo pohledu. Naopak může být tento způsob prospěšný ve smyslu vytváření prostředí, ve kterém se neustále učíme a jednáme. Kompetence je nutné zdokonalovat za účasti pravidelného koučinku s profesionálním koučem.

Dle pozice kouče v organizaci je možné využít dělení na (Crkalová & Riethof, 2012):

- **externí koučink:** je nejvíce podobný typickému „kouči“, který je pozván do příslušné organizace a zabývá se zde sjednanou zakázkou. Je velmi často využíván i přes svou vysokou počáteční investici.
- **interní koučink:** se využívá zpravidla pro nízké náklady, neboť koučování provádí kouč, který v organizaci přímo pracuje, zpravidla pochází ze středního a vyššího managementu, zná firemní prostředí i jednotlivé pracovníky, což na druhou stranu vyžaduje zvýšené nároky na kouče (zachování mlčenlivosti, nemít předsudky) i koučované (jejich ochotu a vnímání dobrého úmyslu v koučování).

Koučink je možné dělit také dle formy na **osobní, telefonický**, či s využitím **internetových aplikací**. Berry et al. (2011, in Grant, 2012) ve své studii zkoumali rozdíly mezi pracovním spojenectvím, které probíhá tváří v tvář a vztahem fungujícím na dálku. Výsledky naznačily, že zúčastnění respondenti (pouze koučové) považovali oba přístupy za účinné, tedy koučink probíhající na dálku (např. telefonicky) může být stejně tak efektivní, jako koučink probíhající tváří v tvář.

Koučink může probíhat **formálně**, kdy je domluvené jasně strukturované sezení, jehož cíl a rozdělení rolí zúčastněných jsou předem dané, jednoznačně vymezené. Charakter **neformálního** koučinku má takový koučink, při kterém probíhá setkání náhodně, např. vedoucího s jeho podřízeným, při kterém se zjistí akutní problém, pro jehož řešení se využijí otázky pro koučink typické. Pro klienta může být tato forma natolik nestrukturovaná a neformální, že si jeho průběh nemusí ani uvědomovat. Frekvence koučinku může být různá, sebekoučink může probíhat prakticky neustále. Individuální koučovací sezení jsou převážně plánovaná, zpravidla s vyšší frekvencí na začátku „akutní fáze“ procesu, při které může délka jednoho sezení trvat i několik hodin, s postupným rozvolňováním a méně pravidelnými a kratšími schůzkami na konci. Skupinová sezení probíhají povětšinou

nepravidelně, s ohledem na aktuální požadavky. Celková délka koučinku závisí zejména na klientovi, na jeho ochotně zabývat se problémy, vytrvalostí při dosahování vytyčených cílů. Délku koučinku také ovlivňuje finanční zázemí, neboť například koučink s externím koučem bývá finančně velmi nákladný (Bluckert, 2006). Baron a Morin (2009, in Passmore, 2014) zjistili, že počet odkaučovaných sezení je významným činitelem vztahu kouče a koučovaného. Toto tvrzení je konzistentní s informacemi uváděnými v psychoterapii, ve kterých je popsána vyšší intenzita vztahu mezi psychoterapeutem a klientem při vyšším počtu terapeutických sezení (Kivlinghan & Shaughnessy, 1995; in Linley, 2006). Míra využití různých forem koučování vyznačuje ve firemním prostředí míru zralosti kultury organizace. Smyslem zavádění koučovací kultury by mělo být přispění ke zvyšování pracovní spokojenosti zaměstnanců, jejich pracovní angažovanosti, výkonnosti celé organizace a zlepšení mezilidské komunikace na pracovišti (Bluckert, 2006).

1.3 Historie

Historický exkurz vzniku koučování sahá až k sokratovsky založenému dialogu, v jehož vedení jako neustálém ověřování získaných poznatků a jejich porovnávání s jinými můžeme spatřovat první náznaky koučovacího přístupu (Wildflower, 2015). V roce 1848 se slovo coach poprvé objevuje jako hovorové označení soukromého opatrovníka studentů univerzit (Fischer-Epe, 2006). V **70. a 80. letech 19. století** se začalo o koučinku mluvit ve spojitosti se sportovní oblastí a jménem **Timothy Gallwey**, který začal prosazovat myšlenku, že kouč má pomoci hráči odstranit vnitřní překážky, které brzdí jeho výkon, popřípadě alespoň snížit jejich vliv, v důsledku čehož se výkon sportovce zlepší, bez ohledu na to, že kouč nerozvíjel technickou stránku hry. Gallwey se soustředil zejména na to, co se v průběhu procesu učení odehrává v mysli a v těle hráče. Zastával názor, že stav mysli je mnohem silnějším soupeřem, než je hráč na druhé straně dvorce (Gallwey, 2015). **Sir John Whitmore** následně přenesl myšlenky Gallweye do Evropy, kde se tento způsob práce s lidmi transformoval ze sportovního prostředí do oblasti vedení lidí a firemní praxe. V obchodní sféře označovala metoda koučinku styl manažerského vedení, který se snažil najít optimální způsob vedení lidí, zaměřený na osobní růst a rozvoj a který měl podněcovat maximalizaci podávaného výkonu (Fischer-Epe, 2006).

V České republice se začal koučink rozvíjet v **90. letech 20. století**, ovšem k největšímu rozkvětu došlo v **prvním desetiletí 21. století**, kdy na český trh vstoupila řada mezinárodních společností, které přinesly do českých vod zahraniční praktiky a s nimi i firemní koučink (Wildflower, 2015). Ruku v ruce se začala rozvíjet i síť profesionálních koučů, kteří svá studia v zahraničí využili pro budování systému vzdělávání v koučinku Česku.

Vznik a rozvoj koučinku se skutečně zakládal na osobních vazbách několika obdobně smýšlejících jedinců, kteří svou houževnatostí, pílí a zarytým přesvědčením dali za vznik zcela novému konceptu práce s lidským potenciálem, který dal v průběhu 15 až 20 let vzniknout zcela novému odvětví. Od doby svého vzniku prošel koučink prudkým vývojem, v posledních letech se začal uplatňovat a rozšiřovat do sféry mimo sportovní a profesní oblast života, je vnímán nejen jako jeden ze způsobů řízení lidí v manažerské praxi, ale rovněž jako profese, jako soubor určitých dovedností, specifická forma komunikace i jako samostatné odvětví služeb a profesionální poradenství pro vedoucí pracovníky, které stojí bok po boku dalším přístupům, především poradenství a psychoterapii (Fischer-Epe, 2006).

Přesto se někteří autoři (např. Fillery-Travis & Kane, 2006, in Linley, 2006) snažili vymezit koučink skrze to, co není, a podle nich není koučink (psycho)terapie, neboť využití koučování se váže na tzv. neklinickou populaci. Podle nich je koučování vnímáno jako druh intervence vhodné pro klienty s relativně dobrým psychickým zdravím, kteří jsou schopni sami řešit své problémy, rozvíjet své aktivity a celkově maximalizovat vlastní potenciál, se zaměřením na budoucnost. Naopak terapie se podle nich zaměřuje na klinickou populaci, léčení duševních chorob s cílem minimalizovat obtíže a odstranit jejich příčiny, se zaměřením na minulost. Smither (2011) naopak upozorňuje, že přestože mezi koučinkem a psychoterapií existují rozdíly, je možné nalézt také určité podobnosti, a to například v tom, že obě disciplíny pracují se vztahem mezi odborníkem a klientem, zároveň se obě snaží o změnu chování svých klientů. Oba přístupy zdůrazňují využívání rozhovorů, oba mají stavovské organizace, školící akreditované výcviky, zkoušky, oba přístupy kladou důraz na supervizi, své kvality zaručují v etických kodexech. Mnoho autorů tuto skutečnost dokazuje tvrzením, že zejména praktické poznatky z oboru psychologie hrají významnou součást koučování.

S trochou nadsázky si dovoluujeme podotknout, že s ohledem na současnou různorodost a množství přístupů a psychoterapeutických škol, je vydělování psychoterapie

jako přístupu zaměřeného na minulost, pracujícího se submisivním klientem a koučinku jako přístupu orientovaného na budoucnost, pracujícího s rovnocenným partnerem, spíše umělé. V řadách psychoterapeutických škol existují přístupy, které se soustředí na aktuální problémy, považují klienta za partnera, a naopak se najde jen velmi malá skupina směrů, které vnímají klienta jako nekompetentního pacienta, kde terapeut vystupuje jako direktivní expert, a to i přes fakt, že tito pacienti skutečně trpí duševní nemocí dle diagnostiky MKN-10. Pakliže budeme zvažovat dominující rozsáhlou a různorodou terapeutických i koučovacích přístupů, bude jen velmi obtížné je od sebe striktně oddělit (Smither, 2011). Připadá nám zajímavé pokládat si otázku, do jaké míry je nutné hledání a přesné vymezení hranic mezi psychoterapií a koučinkem, a do jaké míry je vhodné a prospěšné prolínání jednotlivých přístupů.

1.4 Přístupy koučinku

Současné koučovací přístupy se nechávají inspirovat nejen klasifikacemi psychologických a psychoterapeutických přístupů, ale byly utvářeny také specifickými znalostmi a zkušenostmi prvních propagátorů a autorů koučování, původně z oblasti sportu, obchodu a podnikání. Historickou perspektivu vývoje z pohledu členění koučovacích přístupů nabízí například Stelter a Law (2010, in Stelter, 2013). Jejich členění a snaha o identifikaci určitých generací koučovacích přístupů více odráží různorodost oblastí a disciplín, na kterých je koučování založeno:

- **1. generace:** zaměření na problém či cíl; kouč často v roli experta provádí koučovaného na cestě od popisu a analýzy problému a minulých neúspěchů, přes stanovení si, překonávání a dosažení velmi konkrétního cíle. Přístup zahrnuje sportovní koučink, neurolingvistické programování, částečně kognitivně-behaviorální a psychodynamický přístup.
- **2. generace:** zaměření na budoucnost a hledání řešení; koučink se zaměřuje na kotvení stávajících zdrojů, vyzdvihování silných stránek koučovaného a hledání nových možností k dosažení představovaného žádoucího stavu. Spadaly sem přístupy vycházející z pozitivní psychologie, systemický přístup a přístup zaměřený na řešení.
- **3. generace:** reflektující; přístup vycházející z partnerství mezi koučem a koučovaným, jejichž témata rozhovorů umožňují zamyšlení a reflexi nad hledáním osobního smyslu, objevování hodnot, filozofování o „vyšších otázkách života“, povznesení se nad realitu

všedního dne. Cílem je nalezení osobního prostoru umožňující vést hodnotný způsob života. Kromě filozofických přístupů ke koučování je sem zařazován také přístup konstruktivistický a narativní.

Přestože koučové mohou využívat kombinace jednotlivých přístupů dle svého uvážení, a to jak v průběhu jednoho koučovacího sezení, tak i v průběhu celého procesu koučování, přiklánějí se samotní autoři k tomu, aby v praxi koučů převažovaly přístupy z druhé a třetí generace.

Kromě Steltera a Lawa (2010, in Stelter, 2013) vytvořili ucelený přehled členění jednotlivých koučovacích přístupů také Segers, Vloeberghs, Hendrickx a Inceoglu (2011). K tomuto účelu se inspirovali modelem tzv. **ERAAwC**, který v 80. letech 20. století vytvořil kolektiv autorů kolem L'Abateho. Model sloužil k utřídění psychoterapeutických směrů, kritériem byla míra důrazu kladeného na emocionalitu (E; emotionality), racionalitu (R; rationality), aktivitu (A; activity), uvědomění (A; awareness) a kontext (C; context) (L'Abate et al., 1982; in Segers et al., 2011). Segers et al. (2011) na základě toho rozlišil přístupy:

- **humanistické** (s důrazem na emocionalitu); staví na teoriích C. R. Rogerse, R. Maye, A. H. Maslowa aj. Přístupy zdůrazňují význam čistého fenomenologického prožívání a osobních pocitů koučovaného, využívají techniky orientované na naslouchání, reflektování, parafrázování a shrnování vyřčeného, ověřování porozumění, odezírání neverbálních projevů a emocí.
- **psychodynamické, přístupy orientované na realitu a racionálně-emoční přístupy** (s důrazem na racionalitu); vychází ze škol S. Freuda, C. G. Junga, A. T. Becka, K. Horneové, A. Ellise aj. Kládou důraz na kognitivní a logické procesy, základními užívanými technikami jsou zejména přenos a protipřenos, projekce, odpor, systémy přesvědčení, mentální mapy a další.
- **přístupy zaměřené na učení** (s důrazem na aktivitu) se inspiroují poznatky B.F. Skinnera, A. Bandury, J. B. Watsona a jiných, určujícími metodami jsou praktický nácvik, zpevňování, podmiňování, odměny a tresty, učení nápodobou, tvarování.
- **Gestalt a narativní přístup, východní filozofie** (s důrazem na uvědomění), těžící z teorií F. Pearlse nebo W. Kemplera, jejichž práce vychází z transcendentna, meditace, imaginace, využívají rovněž techniky práce s metaforou, mandalou, dechem, kreslením aj.

- **Systemové a systemické přístupy** (s důrazem na kontext) vycházející z prací V. Satirové, H. S. Sullivana, P. Watzlawica, S. Minuchina. Kladou význam na rodinné a další sociální systémy, které pozorují a zaznamenávají dění, změny uspořádání a organizace, pracují se vztahovou strukturou. Využívají techniku paradoxní intence, mapu vztahů aj.

Přestože jsou techniky, metody a zaměření výše uvedené u jednotlivých skupin koučovacích přístupů pro ně charakteristické, jsou zpravidla využívány, sdíleny a kombinovány i v rámci ostatních přístupů. Toto tvrzení můžeme doložit například u techniky **aktivního naslouchání**, jejíž využívání je považováno za základ koučování vycházející z humanistického přístupu. Jen těžko bychom si mohli představit navázání kvalitního koučovacího vztahu bez zapojení této techniky, ať už preferujeme jakýkoliv přístup práce. Dle Stobera (2010, in Grant, 2012) je humanistický přístup sdíleným východiskem všech koučovacích přístupů. Využitelnost jednotlivých koučovacích technik by pak měla odpovídat praktickým zkušenostem jednotlivých koučů, kteří by měli mít dostatek času k jejich osvojení, včetně sebe zkušenosti a supervize. De Haan a Nieß (2011) uvádí, že využívání specifických modelů a technik samo o sobě nehraje významnou roli ve faktoru účinnosti koučování a neměli bychom jejich význam přeceňovat, protože účinnost procesu je zprostředkována kvalitním vztahem mezi koučem a koučovaným. Pro určení neúčinnějších případně nejvhodnějších kombinací jednotlivých technik, tedy, že pro konkrétní oblast koučování s konkrétní zakázkou může kouč využít také konkrétní a nejlepší koučovací přístup a techniku, prozatím nejsou relevantní empirické důkazy. Kouč tak často musí volit optimální přístup i techniku dle určující poptávky a nabídky mezi koučem a koučovaným, případně organizací a dalšími zainteresovanými subjekty. Nicméně zdá se být žádoucí osvojit si určité vlastní portfolio koučovacích technik, které umožní být flexibilní a autentický při práci s konkrétním klientem a jeho situací. Mohlo by se říci, že v koučování jde spíše o schopnost kouče použít správnou techniku správným způsobem a ve správný čas (van Zyl, Stander & Odendaal, 2016). Přestože některé studie naznačily (např. de Haan & Nieß, 2011), že využívání specifických koučovacích technik a nástrojů nemá na účinnost koučování významný vliv, tvoří specifické chování kouče, jeho reflektování a přizpůsobení se povaze problému, využívání všech zdrojů při hledání řešení a dosahování cílů a reflektování osobnosti koučovaného významný faktor účinnosti koučování. Dalším významným faktorem účinnosti koučování se budeme podrobněji věnovat v kapitole 2.2.

1.5 Školy koučinku

Z předchozí kapitoly můžeme odvodit, že na současném zahraničním i Českém trhu najdeme velké množství různorodých koučovacích škol, z nichž některé budou vycházet z tradičních psychologických a psychoterapeutických teorií, jiné budou pracovat z poznatků svých zakladatelů.

- **Metoda Inner game**, nebo-li vnitřní hra, je jednou z prvních zakladatelských škol, jejímž představitelem je sám T. Gallway, následně pak přístup rozvinul Sir J. Whitmore. Hlavní myšlenky tohoto koučovacího přístupu by se daly shrnout jako růst, rozvoj, potenciál a zvýšení výkonnosti jedince, který sehrává „vnitřní zápas“ pokaždé, když má dosáhnout určitého výkonu. Je spojen s mentálními překážkami jako obavy z neúspěchu, nedostatek sebedůvěry, které zabraňují jedinci se soustředit. Úkolem kouče je pomoci klientovi vést kvalitní vnitřní dialog, pomoci mu překonávat mentální překážky. Ke své práci využívá kouč model GROW, jako nástroj k nezmapovaným problémům klienta (Whitmore, 2014).
- **Koučink – věda i umění** (z originálu TASC) je stejnojmenným vzdělávacím seminářem, jehož zakladatelkou a hlavní představitelkou je M. Atkinson (Atkinson & Chois, 2009). Přístup pracuje s potenciálem tzv. transformačních rozhovorů, které podporují člověka v realizaci vlastních cílů a plánů, směřují ho k dosažení nejvyšších hodnot, k seberealizaci a spokojenému opravdovému životu. Program má své kořeny v základních rozvojových metodách vybraných z principů M. Ericksona, tzv. Best Practises metodologii projektového managementu, nejnovějších poznatků v oblastech akcelerovaného učení a kreativity, motivace/inspirace a FLOW stavů, nástrojů pro integraci a mapování založených na neurolingvistickém programování.
- **Přístup zaměřený na řešení**, aneb Reteaming koučování usnadňuje dosažení žádoucích změn prostřednictvím spolupráce. Metodu vytvořili B. Furman a T. Ahola, zahrnuje celkem dvanáct kroků. V průběhu rozhovoru spolupracují kouč a koučovaný na popisu vysněné budoucnosti, jakých cílů by chtěl koučovaný dosáhnout, co mu tyto přinesou, od koho získá podporu, co pro něj bude výzvou, jaké překážky může očekávat. Následně oba sledují jednotlivé pokroky, které je možné oslavit úspěchy (Furman & Ahola, 2007).
- **Systematický přístup** je zástupcem metody vzniklé syntézou koučinku a systemického přístupu k práci s lidmi. Staví na základech komunikační teorie, konstruktivismu,

kybernetiky II. řádu, systémové teorie, teorie chaosu, teorie autopoietických systémů, teorie chaosu a řady dalších, jejichž výčet překračuje potřeby této práce. Můžeme však říci, že přístup pracuje s realitou klienta, kterou se snaží uvědomit, dívat se na kontext a jednotlivé systémy, ve kterých se angažuje. Úlohou kouče je pomoci koučovanému uvědomit si tyto systémy a jeho úlohu v něm, stejně jako uvědomění si nutných změn k dosažení vytyčených cílů (Kindl-Beilfuss, 2012).

- **Psychologický přístup** konečně vychází ze zavedených psychoterapeutických směrů pro potřeby koučinku. Jedná se zejména o kognitivně behaviorální terapii, krátkou terapii zaměřenou na řešení, multimodální terapii, racionálně-emoční behaviorální terapii aj. Dále jsou to přístupy zaměřené na klienta, systémově orientovaná intervence, psychodynamické směry. Kouč se zaměřuje zejména na oblasti spojené s motivací, hodnotami a životní spokojeností koučovaného. Je třeba upozornit, že ačkoliv tento přístup vychází z psychologie a psychoterapeutických směrů, ani koučové vzdělání a užívající tento směr nemusí mít vystudovanou psychologii (Passmore, 2014).

1.6 Vzdělávání

Vyvstává otázka, která je v literatuře hojně diskutována, a to zda by mělo být koučování podmíněno psychologickým vzděláním nebo psychoterapeutickým výcvikem kouče. Wasylshyn (2003) například uvádí, že koučové bez psychologického vzdělání nemusí být úspěšní při práci s klienty, jejichž cílem je dosažení změny hluboce zakořeněného dysfunkčního vzorce chování. O to hůře, pokud se takovíto koučové snaží pokračovat v koučování s klienty, jejichž problémy pramení z neodhalených či neřešených psychických obtíží, a to například zkrátka proto, že bez psychologické přípravy specifické symptomy podcení či přehlédnou, protože jim jednoduše nerozumí. Pronikání koučinku do oblastí, kde je jeho využití nevhodné či nepřiměřené může být pro klienta dokonce potenciaálně nebezpečné. Přestože bývá uváděno, že je koučink zaměřen spíše na neklinickou populaci, ve společnosti bývá často vnímán jako sociálně přijatelnější forma psychoterapie a poradenství, v důsledku čehož došli např. Spence a Grant (2005, in Grant 2012) ve své výzkumné studii k závěru, že ze zájemců o koučink 25 % v jedné studii a dokonce 50 % jedinců v druhé studii, splňovalo kritéria pro klinickou populaci. Tato zjištění je nutné zohlednit, autoři tak vybízí k používání screeningových metod pro vyloučení osob s vážnými psychickými poruchami.

Stejně tak nároky na odbornou přípravu a zvyšování kompetencí v oblasti koučování by měly být podpořeny specifickým vzděláním, které bude reflektovat nabídku s poptávkou a povede k poznávání dalších směrů a přístupů, k osvojování si nových technik. Grant a Zackon (2004, in Linley, 2006) zjistili, že koučové přišli ke koučinku z velmi rozdílných profesních prostředí, nejvíce (40,8 %) přišlo z konzultantského prostředí, 30,8 % bylo manažerů, 30,2 % bylo exekutivních pracovníků atd. Zajímavostí je, že zkoumaný vzorek tvořilo pouze 4,8 % osob z psychologického zázemí. Wasylshyn (2003) v tomto ohledu dodává, že rovněž klienti si vybírají vhodného kouče a očekávají jakýsi správný poměr znalostí z oblasti psychologie (82 %), zkušenost nebo porozumění obchodu a managementu (78 %), důvěryhodnost založenou na zkušenosti s koučinkem (25 %), zkušenosti z obdobného zaměstnání či znalost firemní kultury (15 %), doporučení důvěryhodné osoby (12 %). S ohledem na uváděná zjištění je zřejmé, že prostředí koučinku čerpá z velké diverzity jedinců, zázemí a přístupů. Panuje tak nedostatečné vyjasnění si toho, co profesionální koučink skutečně je a jak se pozná seriózní a efektivní kouč.

Bohužel se dá i v současnosti souhlasit s Grantem (2006, 14) v tom, že *„každý člověk a jeho pes nabízejí certifikovaný program koučinku, jehož hodnota je značně diskutabilní“*, a to i přes poměrně dobře propracovaný systém vzdělávání koučů².

K 20. 2. 2017 je na webových stránkách jednotlivých profesních organizací uveřejněn následující počet registrovaných členů:

- **organizace ICF:** počet členů 76, z toho počet členů s ICF vzděláním 52, z toho počet členů s ICF certifikací 50
- **organizace ČAKO:** počet řádných členů 43, počet akreditovaných koučů 23
- **organizace EMCC:** počet firemních členů 1, počet individuálních členů 41, počet akademických členů 1, z nichž počet akreditovaných členů 7

Zásadním rozdílem mezi situací v Česku a zahraničí může být uplatnění koučinku v rámci univerzitního vzdělávání, které je nabízeno zahraničními univerzitami (např. Velká Británie, USA, Austrálie aj.) v rámci postgraduálních programů zcela běžně (Grant, 2006). Na základě devíti nahodile oslovených veřejných vysokých škol v České republice bylo zjištěno, že ve dvou případech je forma koučování nabízena jako výukový předmět, zároveň v jednom případě nabízena i jako bezplatná služba pro studenty, a dále v jednom případě

² V roce 2014 provedla ČAKO průzkum trhu, ve kterém identifikovala okolo 4 000 subjektů, kteří se ve své internetové prezentaci označují za kouče (Koučink portál, 2014). Prezident EMCC se v rozhovoru v lednu 2017 zmínil o průzkumu jehož výsledkem je identifikace až 5 000 koučů, přičemž koučů asociovaných v EMCC, ČAKO a ICF je necelých 200 (Koučink portál, 2017).

dobrovolně nabízeno postgraduálním studentům.³ Jednotlivci i organizace by tak měli přistupovat k výběru profesionálních koučů s náležitou péčí, v tomto ohledu hrají nezastupitelnou roli profesní organizace koučů, které pro své potencionální klienty i širokou veřejnost jasně vymezují, co pod pojmem koučink nabízejí a co je možné od jejich členů očekávat.⁴

V Česku je zajišťován systém profesionalizace koučů třemi organizacemi – **Českou asociací koučů (ČAKO)**, **Mezinárodní federací koučů (ICF)** a **Evropskou radou pro mentoring a koučink (EMCC)**. Instituce nabízí kvalitní propracovaný systém vzdělávání, díky kterému mají koučové možnost systematického vzdělávání, které zajišťuje požadovanou úroveň kvality vzdělávacích škol i jednotlivých koučů. V České republice se koučem může stát pouze jedinec s vysokoškolským vzděláním a dále v závislosti na úrovni stupně certifikace (bývají třístupňové) je nutné absolvování akreditovaného vzdělávacího výukového tréninku (rovněž třístupňový)⁵ (ICF, 2010). Ten je podložen stanoveným počtem hodin vzdělávání, určitým počtem hodin prokazatelné sebe zkušenosti v roli koučovaného, určitým počtem hodin koučinku pod individuální nebo skupinovou supervizí, realizovaným počtem hodin koučinku a složením závěrečných zkoušek. U organizace ČAKO je navíc podmínkou, aby část odkoučovaných hodin byla placená, aby dotyčný získal písemné reference od koučovaných osob, získal potvrzení o realizaci koučinku v posledních dvanácti měsících a doporučení kouče akceptovaného Stavovskou radou. Pro reakreditaci je nutné doložit průběžné vzdělávání v rámci rozvoje koučovacích kompetencí, práce pod supervizí, aktivní činnost v oblasti koučinku v posledním roce (ČAKO, 2015).

Této kultivace koučinku v českém prostředí je dosahováno díky ustanoveným minimálním standardům akreditovaných škol, certifikacím profesionálních koučů, dodržováním etických kodexů a zásad jednání, podpoře supervizí, propagaci koučinku na odborných konferencích, pořádání tematických workshopů, klubových večerů, koučovacích zón, veletrhů aj. V tomto ohledu se na českém trhu realizuje kromě Evropské rady pro mentoring a koučink, jejíž náplní je mimo jiné propagace a prosazování evropských

³ Z devíti nahodile oslovených veřejných vysokých škol prostřednictvím e-mailu v lednu 2017, zaslalo odpověď 6 škol (vlastní zjištění).

⁴ Dle průzkumu ICF Global Consumer Awareness Study z roku 2010 klienti, kteří spolupracovali s ICF certifikovanými kouči, byli obvykle se zkušeností s koučinkem více spokojeni a doporučili koučink ostatním. Rovněž pro 84 % klientů bylo důležité, aby byl kouč certifikován (ICF, 2010).

⁵ Například ICF nabízí tři stupně certifikace koučů: 1. stupeň ACC - Associate Certified Coach - 1. stupeň certifikace; 2. stupeň PCC - Profesional Certified Coach; 3. stupeň MCC - Master Certified Coach. A tři stupně akreditace tréninků: 1. stupeň CCE - Continuing Coach Education; 2. stupeň ACSTH - Approved Coach Specific Training Hours a 3. stupeň ACTP - Accredited Coach Training Program (ICF, 2010).

standardů kvality, etických principů a obchodních řádů, také tzv. **Evropská platforma profesních organizací koučů** (EPPOK, 2012), která byla založena v roce 2011 jako společné grémium zmíněných tří českých profesních organizací zastupujících odborníky v koučování. To vše ve snaze zkvalitňovat profesionální koučink a ustanovit ho jako samostatnou a jasně definovanou profesi, splňující standardy profesionálního koučinku a zaručující profesionální kompetence kouče⁶.

1.7 Využitelnost

Oblasti koučování se velmi často překrývají, kladou nemalé nároky na osobnostní i profesní kvality kouče. Na pozadí kvalitního koučovacího vztahu dochází v procesu koučování k jejich postupnému zpřesňování až na úroveň definování specifické koučovací zakázky a konkrétních cílů koučování. Koučink je možné uplatnit v nejrůznějších situacích. V současné době jsou uváděny tři široké oblasti (Grant & Passmore 2010, in Passmore, 2014), v nichž se koučinku jako rozvojové aktivity využívá:

- **skills coaching**, tj. koučink v oblasti rozvoje dovedností: se zaměřením na rozvoj konkrétních dovedností např. komunikačních, prezentačních, prodejních.
 - kouč a koučovaný = vzor v oblasti žádaných dovedností a chování, poskytuje zpětnou vazbu
 - koučování = opakovaný nácvik, praktický trénink dané dovednosti či chování
- **performance coaching**, tj. koučink v oblasti zlepšování výkonu: se zaměřením na zlepšování výkonu koučovaného v dané oblasti
 - kouč a koučovaný = pochopení podstaty oblasti, sledování a hodnocení výkon
 - koučování = osvojení specifických dovedností, nácvik praktických dovedností, překonávání překážek
- **developmental/life coaching**, tj. koučink v oblasti osobního a profesního rozvoje: řešení hlubších témat jako nalezení smysluplného uplatnění, pochopení sebe sama a okolí, hledání nových životních perspektiv aj.
 - kouč a koučovaný = podpora, plánování změn i jednotlivých kroků k naplnění

⁶ Na konci roku 2016 přijalo EMCC pozměněný etický kodex, který vznikl na základě rozsáhlého průzkumu nejrůznějších etických kodexů koučovacích, mentorovacích a terapeutických odborných sdružení. Oproti předešlé verzi došlo v mnoha ohledech ke zjednodušení a zpřesnění jednotlivých bodů, které jsou rozčleněny do 3 základních oblastí: Práce s klienty, Profesionální jednání a Kvalita služeb (Koučink portál, 2017).

- koučování = vytvoření osobního prostoru, zastavení se, přemítání o tématech

De Haan a Nieß (2011) rozlišili oblasti využití koučování a konkrétní problémy klientů, se kterými do koučování přicházejí, na tyto:

- **oblast výzvy** představuje takové problémy, které se týkají náplně určitých činností, se kterými se koučovaný doposud nesetkal a představují pro něj novou zkušenost. Typickou otázkou koučovaných je „Jaký...?“ např. styl práce mám použít?
- **oblast chování** se týká řešení konkrétních problémových situacích a vhodnému přizpůsobení chování a jednání. Koučování se obvykle ptají otázkou „Jak...?“ např. Jak se mám v této situaci zachovat?
- **oblast sebe samého** se dotýká přímo koučovaného, tj. v centru pozornosti je sám koučovaný, který se často ptá „Co...?“ např. je pro mě nejlepší?; „Kdo...?“ např. skutečně jsem? nebo „Proč...?“ např. jsem stále ve stejné situaci?

Přestože je historicky koučink spojen zejména s oblastí sportu, převládají při současné výuce sportu spíše tradiční behaviorální modely a instruování. Whitmore (2014) předpokládá, že problém tkví zejména v neochotě změnit léta zažitá zastaralé modely a neschopnost trenérů vyrovnat se s inovací v zavádění nových technik. Velký potenciál zaznamenává zavedení koučinku do oblasti zdravotnictví. Zejména v zahraničí využívají koučink pro práci s pacienty někteří dietologové, sestry a další zdravotničtí odborníci, kteří se je s využitím koučinku snaží přivést k zájmu o své zdraví, o které je potřeba pečovat a vážit si jej. Využití koučinku ve zdravotnictví dosvědčuje např. Vale et al. (2002, in Bluckert, 2006), kteří ve své studii došli k závěru, že koučink pozitivně přispívá k dosažení cílové hladiny cholesterolu u pacientů s ischemickou chorobou srdeční. Palmer et al. (2003, in Bluckert, 2006) v této souvislosti vypracovali jakýsi úvod do koučinku ve zdravotnictví a pro zdraví, ve kterém nabízí návod, jak správně motivovat pacienta a jak s ním pracovat k dosažení vytyčených cílů v oblasti zlepšení či udržení jeho zdraví.

Styčnou plochu můžeme najít mezi koučinkem a logoterapií zabývající se vůlí ke smyslu, a to, pokud přístup využijeme například při vyrovnávání se s noogenní neurózou⁷. Efektivnost koučinku lze spatřit při hledání smyslu a cíle našeho jednání, v jeho nalezení

⁷ V. E. Frankl (2006) vytvořil nový typ neurózy, tzv. noogenní neurózu, způsobenou existenciálním vakuem, jako nenaplněnou potřebu po smyslu.

v širším kontextu života. Se zvláštní opatrností, jak upozorňuje Berglas (2002, in Linley, 2006), je možné uplatnit životní koučink při řešení krize identity, při které kouč pomáhá svému klientovi hledat a vytvářet přesvědčení o tom, že každý problém obsahuje pozitivní potenciál, který může využít ke své vlastní potřebě. Whitmore (2014) v oblasti současného využití koučinku doplňuje jeho dobrou aplikovatelnost na oblast stresu a strachu ze změny, stejně jako syndromu vyhoření, které představují vážný problém dnešní uspěchané doby. Výsledky studií Granta (2006) a Greena et al. (2006, in Linley, 2006) prezentují signifikantně vyšší hladinu dosahování cílů, zlepšení mentálního zdraví (nižší skóry úzkosti, deprese a stresu), nárůst životní pohody (well-being), zlepšení sebereflexe a vhledu, vyšší životní spokojenost, odklon od ruminantních vzorů, naději při dosahování cílů dle koncepce Snydera a McCullougho (2000, in Linley, 2006), při využívání kognitivně behaviorální a na řešení orientované koučovací intervence. Zisky účastníků programu byly zachovány i při absenci dalších koučovacích intervencí a techniky, které se naučili, mohli dále využívat k sebekoučování nebo v peer koučinku (z angl. osoba sobě rovná, na stejné úrovni). Chapman (2005, in Linley, 2006) došel ve svém výzkumu k závěru, že využívání dvou posledních zmíněných intervencí může vést ke statisticky významnému zvýšení hodnot emoční inteligence, pod kterou si představuje osobní rozvoj jedince.

2 Účinné faktory v průběhu koučování

Koučovacím průběhem myslíme to, jak se koučování děje, jak probíhá, tj. sled jednotlivých setkání, jejich struktura, obsah, také přístup kouče, uplatňování konkrétních teoretických východisek s využitím konkrétních technik, které určují, jakým způsobem, metodami a technikami kouč provází koučovaného jednotlivými stádii koučovacího procesu. Koučovací proces je strukturovaný, systematicky se zaměřuje na podporu osobního rozvoje koučovaného, můžeme jej chápat jako cestu změny, směřující ze současného nevyhovujícího stavu k požadovanému cíli, tedy k tomu, aby koučovaný zrealizoval to, pro co se rozhodl. Podle Daňkové (2013) je hlavním cílem koučinku zvyšování či zlepšování výkonu koučovaného. V pozadí každého koučovacího procesu stojí snaha o osamostatnění koučovaného, kterou můžeme naplnit tehdy, pokud věříme, že koučovaný oplývá vlastní kapacitou pro dosahování vytyčených cílů.

2.1 Stádia procesu

Jak uvádí Thach (2002, in de Haan, 2008), sestává se proces koučování zpravidla ze tří nezbytných částí:

- **kontraktování:** domlouvání se mezi koučem a koučovaným na podrobnostech dohody koučinku, stanovení cílů, odhadování zdrojů, času, nákladů aj.
- **sběr dat:** Získání podstatných informací o koučovaném, k tomuto účelu mohou složit osobnostní dotazníky, 360° zpětná vazba, ale také informace od spolupracovníků, nadřízeného, zákazníků aj.
- **samotné koučování:** časově nejnáročnější fáze, která zahrnuje analýzu získaných dat, tvorbu plánu následné spolupráce a realizace jednotlivých kroků

Dingmanová (2006, in de Haan, 2008) vytvořila obecný koučovací model, když srovnala různé koučovací modely známé například pod akronymy: GROW, ACHIEVE, PRACTICE. Dospěla k závěru o existenci šesti generických fází, které se vyskytují v každém koučovacím modelu, tyto fáze popsal z hlediska struktury následovně:

- **Formální nastavení koučovací zakázky:** definování předmětu koučování, uzavření formální smlouvy, zainteresování dalších osob
- **budování vztahu:** nastavení vztahu, cílů a očekávání pouze mezi koučem a koučovaným
- **popis a zhodnocení stávajícího stavu:** za využití rozhovoru, psychodiagnostiky, 360° zpětné vazby se kouč snaží získat podstatné údaje o koučovaném, jeho silných a slabých stránkách, oblasti problému, zdrojích a rozvojových potřebách
- **reflexe a zpětná vazba:** poskytování zpětné vazby, společná reflexe pohledů na problematickou oblast, brainstorming využitelných postupů k jejich řešení
- **nastavení cíle:** po předchozím vyjasnění problému dochází ke stanovení konkrétních možností řešení, ujasnění priorit, přípravě akčního plánu
- **implementace a zhodnocení:** naplánování konkrétních sledů aktivit nebo zavedení konkrétních řešení do praxe a jejich průběžné hodnocení

2.2 Faktory účinnosti koučování

Účinnost jednotlivých faktorů koučování byla prověřována řadou odborníků, kteří se snažili najít odpovědi na to, které koučovací modely, osobnostní předpoklady nebo způsob chování kouče mají významný vliv na koučovaného. Scoular a Linley (2006, in Linley, 2006) zkoumali vliv stanovení si cílů na začátku setkání a osobnostní rozdíly mezi koučem a koučovaným (podle MBTI; Mayers-Briggs Type Inventory; Myers, McCaulley, Quenk & Hammer, 1998) na vnímání účinnosti. Zjistili vliv rozdílu mezi koučem a koučovaným v MBTI. Stewart, Palmer, Witkin a Kerrin (2008, in McKenna & Davis, 2009) s využitím Big Five (podle Digman, 1990) zjišťovali, jak osobnost klienta a jeho self-efficacy⁸ predikují výsledek koučování. Zjistili mírné pozitivní účinky na svědomitost, otevřenost, emoční stabilitu a obecné self-efficacy, přičemž nevyloučili vliv také dalších faktorů. Boyce, Jackson a Neal (2010, in de Haan & Nieß, 2012) zkoumali vliv vztahu mezi koučem a koučovaným (tj. závazek, důvěra) a shodnými kritérii (příslušnost, chování, důvěra) na účinnost koučování. Koučové i koučovaní považovali ve výzkumu svůj vzájemný vztah za účinný faktor, který se podílí na celkové účinnosti koučování. Důležitost vztahu při vnímané

⁸ Termín self-efficacy zavedl v 70. letech 20. století A. Bandura, bývá používán zejména v pozitivní psychologii. V češtině se označuje jako sebeuplatnění, vnímaná osobní zdatnost či sebe účinnost, tedy jakési subjektivní přesvědčení o tom, že máme schopnost řídit dění okolo sebe (např. Krivohlavý, 2009).

self-efficacy potvrdil rovněž výzkum Barona a Morina (2009; 2012, in Passmore, 2014). De Haan, Culpin a Curd (2011, in de Haan & Nieß, 2012) zkoumali, zda mají určité způsoby intervence vliv na klienty. Výzkumem nebyly zjištěny žádné účinky specifických intervencí, tedy účinnost koučování není ovlivněna pouze souborem specifických technik nebo intervencí, ale je dána souborem několika faktorů, které jsou společné všem koučováním, jako například kvalita vztahu koučování, empatické porozumění, pozitivní očekávání atd. De Haan, Bertie, Day a Sills (2010a) přinesli srovnávací studie s objektivními důkazy o vlivu faktorů na straně klienta, na straně kouče a koučovacího vztahu na celkovou účinnost koučování, které jsou využitelné všemi koučovacími přístupy. Ve svých závěrech navazují na metodologii a dosavadní závěry zkoumání účinnosti psychoterapie, které shrnuli McKenna a Davis (2009). Působení jednotlivých faktorů se spíše vzájemně prolíná a doplňuje, při nevhodném používání však mohou působit i protichůdně.

2.2.1 Faktory na straně koučovaného (klienta)

Řadíme zde charakteristiky klienta a jeho prostředí mimo sezení/terapii; jedná se o skupinu faktorů jako motivace a závazek ke změně chování, vnímaná vlastní účinnost, místo řízení, připravenost ke změně, potenciál, svědomitost, pohled na problém, otevřenost, schopnost učit se, pozitivní přístup ke koučování. Zde se ukazuje, že čím více je koučovaný přesvědčen o své vlastní účinnosti, tím lépe hodnotí celkový efekt koučování, a to přestože má koučování pouze nepatrný vliv na změnu vnímané vlastní účinnosti. Důležitá je vývojová zralost klienta, aby mohl prožít transformační efekt koučinku. Úspěšný výsledek koučinku je možné očekávat u klienta motivovaného ke změně, který ví, co chce a do čeho jde, vnímá koučování jako prospěšné, proto chce být koučován, je otevřený zpětné vazbě a snaží se o splnění vlastních cílů. Autoři dále doplňují, že účinné faktory koučinku jsou spíše situační povahy a tedy nejsou vážněji propojeny s osobnostními charakteristikami kouče, těžiště spatřují na straně klienta a ve faktorech mimo koučování (Fischer-Epe, 2006). Mnoho autorů (např. Grant, 2012, McKenna & Davis, 2009) poukazují na míru připravenosti klienta ke změně, která ovlivňuje výběr a stanovení cílů koučování, ale také celkovou účinnost koučování. Uvádí, že se koučovaný může nacházet v různých stádiích připravenosti ke změně, které musí kouč reflektovat a specificky dále motivovat klienta ke změně a převzetí vlastní zodpovědnosti za uskutečnění a zachování změny. K tomuto účelu využívají autoři tzv. Transteoretický model změny (Grant, 2012):

- **prekontemplační fáze:** koučovaný je bez záměru cokoliv změnit, kouč mu poskytuje různé informace z různých zdrojů, zpětnou vazbu;
- **přípravná fáze:** koučovaný plánuje provedení změny, dělá malé krůčky k jejich realizaci; kouč koučovaného podporuje k přijetí závazku změny, pomáhá mu definovat cíle, naplánovat dílčí kroky k jejich naplnění, podporuje jeho úsilí, oceňuje;
- **fáze akce:** u koučovaného dochází ke krátkodobé (méně než půl roku) změně (zejména v chování); kouč vede koučovaného k uvědomění, stále jej oceňuje za dosažené úspěchy;
- **udržovací fáze:** trvalejší a dlouhodobější změny, úlohou kouče je povzbuzovat koučovaného v udržení dosažených změn, k převzetí plné odpovědnosti.

2.2.2 Faktory na straně kouče (odborníka)

Kouč profesionál má potřebnou kvalifikaci, certifikaci, může být členem profesní organizace koučů. Whitmore (2014) považuje kouče za facilitátora, poradce, který pomáhá zlepšit vnímání reality. Jako významné lidské a osobnostní kvality dobrého kouče, které byly nejčastěji zkoumány z úhlu pohledu koučovaných a jejich očekávání, můžeme rozlišit:

- **interpersonální dovednosti kouče** a jejich využití v rámci jednotlivých sezení: být důvěryhodný, autentický, otevřený, upřímný, umět pracovat s emocemi, znát sebe samotného, být schopný reflexe, být objektivní, trpělivý, mít adekvátní vnímání, mít zdravý úsudek aj.
- **komunikační styl kouče** a jeho využití při vedení rozhovoru: skrze navázání silného vztahu být empatický, projevovat o klienta zájem, vyjadřovat mu pochopení a podporu, umět naslouchat, vybudovat si přirozený respekt, umět konstruktivně sdělovat pravdu, kontextuálně zasahovat a pracovat s verbální i neverbální komunikací
- **instrumentální podpora kouče** jako schopnost využívat techniky a nástroje při provázení koučovaného na cestě k cíli: profesionální stránka kouče představuje určitý mix profesionality, vzdělanosti a specializace, inteligence, zkušenosti.

Fischer-Epe (2006) považují kouče rovněž za facilitátora v procesu učení a dosahování výsledků (tj. dovednost tvorby plánu rozvoje, využívání strukturovaného přístupu, sledování pokroku při učení, poskytování pomoci při vytváření souvislostí a identifikování překážek).

Grant (2012) považuje za kompetentního kouče toho, který oplývá třemi metakompetencemi, jsou to:

- **racionální inteligence:** schopnost chápat a vyvozovat z prvního dojmu, rozpoznat jádro problému a uplatit náhled
- **systémová inteligence:** porozumění jednotlivým systémům, schopnost adaptace a změny
- **emocionální inteligence:** schopnost cíleně používat emoce, kognitivní a emocionální flexibilita, vědomí o sobě samém a ostatních

Greif (2010, in Cox et al., 2014) se ve své studii věnoval vlivu chování kouče na účinnost koučování, přičemž se inspiroval výzkumy z oblasti psychoterapie a vlivu chování terapeuta na účinnost terapie, který je podle něj aplikovatelný i v koučování. Dle něj je účinnost koučování možné podpořit **specifickými způsoby chování kouče:**

- verbální i neverbální projevy uznání, úcty a emoční podpory;
- pokládání na řešení orientovaných a otevřených otázek;
- podpora sebereflexe u koučovaného, která zahrnuje oblast zájmů, schopností a dovedností, hodnot, silných a slabých stránek, stereotypního chování, emočního doprovodu, objasnění rozdílů mezi vnímaným reálným a ideálním self;
- vyvažování a reflektování emocí v průběhu sezení, záměrná podpora pozitivních emocí;
- objasňování cílů s důrazem na jejich objasňování v celém procesu koučování;
- podpora vnitřních i vnějších zdrojů koučovaného, zaměření se na silné stránky, schopnosti a potenciál koučovaného, zapojení rodiny, přátel;
- snaha o přenesení výsledků koučování do praxe, např. s využitím metody shadowing⁹

Hall et al. (1999, in Bluckert, 2006) se rovněž zabýval otázkou, zda je vhodnější oslovit (zejména ve firemním prostředí) externího nebo interního kouče. Externí kouč je podle něj

⁹ Metodu stínění (z angl. shadowing) vytvořil E. C. Cherry při zkoumání selektivní pozornosti a jevu označovaném jako fenomén koktejlového večírku (Plháková, 2007). V koučovací praxi se metoda využívá např. při práci s vrcholovými manažery. Metoda je založena na přítomnosti zkušeného pozorovatele, tzv. stínu, který pozoruje sledovaného manažera po celou jeho pracovní dobu, při výkonu jeho běžných profesních činností, v různých situacích, napříč jeho typickými interakcemi (s podřízenými, kolegy, klienty, dodavateli apod.), zaznamenává typické vzorce chování (stereotypy), které posléze rozebírají a stanovují do individuálního plánu (Fischer-Epe, 2006).

nákladnější, avšak spíše objektivnější. Na druhou stranu rozumí interní kouč mnohem více strukturu organizace, zná se s personálem, jeho využití je levnější, ovšem je u něj zvýšené riziko důvěryhodnosti a zachování mlčenlivosti. Dle výzkumu Wasylshyna (2003) jsou právě dva poslední uvedené důvody pro preferenci externího kouče.

2.2.3 Vztah mezi koučem a koučovaným

Vztah je považován za jádro koučovacího procesu, vzniká a rozvíjí se v průběhu koučování a jeho kvalita je považována za nejčastěji identifikovaný faktor účinnosti koučování, který navíc zprostředkovává účinnost i ostatních zmíněných faktorů, jak rovněž dokládají výsledky studií účinnosti psychoterapie (De Haan & Nieß, 2012; van Zyl, et al. 2016). Koučink vyžaduje stejné penzum dovedností pro vytvoření kvalitního vztahu, jako je tomu v psychoterapii. O pracovním spojení se běžně hovoří v souvislosti se vztahem mezi psychoterapeutem a klientem, nicméně i v koučování se mluví o správně fungujícím pracovním spojení jako o jednom ze základních stavebních kamenů efektivního koučovacího vztahu. Pro Bordina (1979, in van Zyl, et al. 2016) bylo spojení kombinací emocionálního pouta mezi klientem a terapeutem, jejich společné dohody o cílech a úkolech při terapii. Jedná se o obecné faktory, jakými jsou empatie, vřelost, projevy přijetí a porozumění (van Zyl, et al. 2016).

Pozitivní vnímání a hodnocení vztahu klientem hraje roli účinného faktoru. Vztah mezi koučem a koučovaným je předpokladem efektivity koučinku (Baron & Morin, 2009, in Passmore, 2014). Závěrem výzkumu McGovern et al. (2001, in Linley, 2006) vyplývá, že 84 % koučovaných osob vnímalo vztah s koučem jako klíčový prvek úspěšného koučinku, jež rovněž ovlivňuje vzájemnou otevřenost a schopnost proniknout do podstaty koučovací zakázky. V očích klientů je navázání kvalitního vztahu mnohem důležitější a cennější, než použití konkrétních technik a postupů, věnují mu tak o poznání větší pozornost. Je potřeba zmínit, že vztah by měl mít reciproční charakter, tedy je důležitý stejně tak pro koučovaného, jak pro kouče, oba se v něm potřebují cítit dobře. Vzájemná reflexe a zpětná vazba toho, co považují za příjemné, a co ne, by se měla stát nezbytnou součástí budování kvalitního vztahu (de Haan & Nieß, 2012).

Není proto divu, že koučovací vztah je založen na dialogu dvou osob – kouče a koučovaného, kdy kouč stojí po vzoru humanistické psychologie v roli tazatele, který se

snaží pomocí vhodně volených otázek provázet koučovaného spontánním procesem na jeho cestě k cíli. Základní metodou koučovacího dialogu je kladení otázek, schopnost klást účinné otázky je považováno za jeden z nejsilnějších a nejúčinnějších nástrojů a zároveň je jednou z nejdůležitějších praktických dovedností kouče (Daňková, 2013). Síla otázek spočívá v tom, že jsou otevřené, aby podněcovaly člověka v přemýšlení, jsou méně direktivní, vtahují koučovaného do aktivního dialogu s koučem, musí respektovat zájmy a cíle koučovaného, podporovat jeho zvědavost, vyzdvihovat pozitivní a silné stránky koučovaného (Kindl-Beilfuss, 2012). Whitmore (2014) považuje za neefektivnější tzv. silné otázky koučinku začínající na *Co...?*, *Kdy...?*, *Kolik...?*, které jsou otevřené, podporují deskripci a vnímání reality. Naopak nedoporučuje zahajovat otázky slovy *Proč...?* a *Jak...?*, neboť vyvolávají dojem kritiky a implikují obranu. Za účelné považuje Whitmore (2014) pokládání trychtýřovitých otázek, které směřují z témat široce položených k cíleným a detailně zaměřeným. Systemické školy koučinku doporučují využívat konstruktivní otázky, otázky na výjimky, otázky na zdroje, neboť při nich klient vytváří něco nového, mají klienta přimět přemýšlet o tom, zda podobnou situaci zažil a jak se s ní vyrovnal. Ověřováním vlivu stylu kladení otázek na účinnost koučování se zabýval také Grant (2012), který specificky porovnával míru účinnosti otázek zaměřených na problém a otázek zaměřených na řešení:

- **otázky zaměřené na řešení** – popisované jako otázky JAK: jsou součástí koučovacích a psychotherapeutických přístupů zdůrazňujících roli silných stránek člověka, jeho odolnosti, zdrojů při dosahování cílů a životních změn. Koučovací otázky se zaměřují na budoucnost, na odhalení cest k vytyčenému cíli, k jeho dosažení, ve snaze přimět klienta přemýšlet nad způsobem řešení, zvýšit jeho motivaci, pozitivní emoce, vnímanou vlastní účinnost a celkovou energii. Jejich využitelnost je vhodná v pozdních fázích koučovacího procesu.
- **otázky zaměřené na problém** – popisované jako otázky PROČ: jsou součástí psychodynamických, kognitivně-behaviorálních přístupů, které vychází z nutnosti zjišťování a porozumění příčin vzniku a rozvoji současné problematické situace, k možnému posunu řešení.

Závěrem autor doporučuje, aby se koučové záměrně nevyhýbali otázkám zaměřeným na problém, ale naopak jimi cíleně vyvažovali otázky zaměřené na řešení s ohledem na konkrétní potřeby klienta. Kromě verbální komunikace hraje významnou roli také neverbální (např. mimika, gestika, haptika aj.) a paraverbální komunikace (tj. tón a výška hlasu).

2.2.4 Definování konkrétní zakázky a cílů

Významným faktorem, který má pozitivní vliv na celkovou účinnost koučování je jasné a srozumitelné definování cílů, očekávání a zakázky koučovaného. Zakázka definuje spolupráci mezi koučem a zadavatelem, naproti tomu je kontrakt jasně stanovený cíl mezi koučem a koučovaným. Wasylshyn (2003) uvádí, že nejčastěji žádanou zakázkou bývá osobní změna chování (56 %), která se týká schopnosti spolupracovat, naslouchat, přesvědčovat, redukovat stres aj. Druhou nejčastější zakázkou je zvýšení efektivity vedení (43 %), dále pak silnější podpora vztahů (40 %), osobní rozvoj (17 %), integrace soukromého a pracovního života (7 %). Zároveň Wasylshyn (2003) uvádí, že nejúčinnější bývá koučink v oblasti změny chování (63 %), která se projevuje ve větším důrazu na vytváření vztahů, lepší integraci pracovní a soukromé oblasti života. Dále se koučink projevuje v oblasti zvýšeného porozumění sobě samému (48 %), což zahrnuje nárůst sebevědomí a pochopení toho, co nás motivuje. Za třetí koučink ovlivňuje schopnost stát se lepším vůdcem (45 %), což spočívá v práci se sebedůvěrou, zvýšením optimismu v otázce budoucnosti a schopností motivovat se.

Přítomnost kvalitního koučovacího vztahu mezi koučem a koučovaným vede ke vzájemné otevřenosti a schopnosti proniknout hlouběji pod povrch do podstaty koučovací zakázky (McGoverna et al., 2001, in Linley, 2006). Je na schopnostech a zkušenostech kouče vystihnout vhodný moment pro opuštění abstraktního uvažování o možných cílech, a vtáhnout koučovaného do velmi konkrétní konverzace o tom, jakých cílů chce dosáhnout, definovat zakázku a naplánovat kroky k jejímu naplnění. Jako klíčové se jeví průběžné ověřování, vyjasňování platnosti zakázky a dílčích cílů při každém sezení, případně uzavírání tzv. minikontraktů. Omezení šíře koučovacího rozhovoru může mít za následek vytvoření bariéry před dalšími nápady a cíli. Naopak je možné v případě potřeby změnit zakázku a uzavřít nový kontrakt. Odhalení potřeb koučovaného, znalost skutečné zakázky, stanovení cílů koučování tvoří nedílnou součást a je vnímaným přínosem celého procesu koučování (Daňková, 2013). Whybrow (2008, in Kindl-Beilfuss, 2012) nabádá k využívání techniky škálování pro nastavení realistických cílů a zachycení jejich míry naplňování. Kromě škálování lze při koučinku využít i technik, které jsou pro něj specifické, vychází z terapie, managementu, zážitkové pedagogiky nebo třeba facilitace skupin a liší se dle směru koučovacího výcviku. Kromě vhodně kladených otázek, které jsou základním atributem úspěchu, se v praxi využívá model GROW a metoda cílování SMART.

Model GROW zavedl do koučinku Sir J. Whitmore (2005, in Whitmore, 2014), který strukturuje jednak jednotlivá sezení, ale také celý koučovací proces, reprezentuje čtyři oblasti, na které by se měl kouč svými otázkami zaměřit:

- **G (goal; cíl):** vytoužený cíl koučinku, měl by splňovat kritéria SMART, která zmíníme v následujícím odstavci. Jeho definování představuje směřování k dalšímu rozvoji
- **R (reality; skutečnost):** důkladný popis aktuálního stavu „tady a teď“, zjištění skutečného stavu věcí, co se potřebuje koučovaný naučit, co mu vyhovuje a co nikoliv
- **O (option; možnost):** rozpoznávání všech možností, variant a aktivit, které jsou dostupné, hledání zdrojů řešení
- **W (will; vůle):** sestavení akčního plánu (kdo, co, kdy), definování jasných kroků v předem vymezeném časovém rámci, neustálé ověřování motivace a snahy uskutečnit jednotlivé kroky, odhodlanosti k akci

Metoda SMART (Neeman, & Palmer, 2015) se využívá obecně ke stanovování cílů, ten by měl být **S** (specifický), **M** (měřitelný), **A** (ambiciózní), **R** (realistický), **T** (termínovaný). Ve firemním prostředí se často přidávají kategorie **E** (excitující) a **R** (zaznamenanatelný).

Neméně důležitou roli v procesu koučování sehrávají i faktory mimo koučování, čímž je myšleno např. osobní historie koučovaného, jeho životní zkušenosti, vliv jeho sociálního okolí, míra dostupné sociální opory, rovněž výkonové požadavky, pracovní a mimopracovní kontakty, samostudium, v úvahu je nutné vzít také genderové charakteristiky, styl učení, typologii osobnosti a další faktory, které mohou v různé míře ovlivnit výsledek koučovacího procesu (McKenna & Davis, 2009). Tyto faktory jsou často ve shodě s faktory objevující se i v terapii, zde mluvíme o extraterapeutických faktorech.

2.2.5 Reflektování kritických okamžiků v koučování

V této chvíli se dostáváme z hodnocení celkového výsledku účinnosti koučování, k přenesení zájmu na jednotlivá koučovací sezení a rozhovory, během kterých dochází průběžně k dílčím výsledkům a náhlým ziskům (z angl. sudden gains), tedy k výsledkům dosahovaným v průběhu koučovacího procesu, které se postupně kumulují do celkového

výsledku koučování a jeho účinnosti. De Haan a Nieß (2012) připodobňují kritické okamžiky v koučování například k tzv. bodům zlomu či okamžiku setkání, které bývají zmiňovány při terapeutickém procesu, v rámci kterého jsou náhlé zisky zmiňovány v souvislosti s výrazným odezněním příznaků a zlepšením stavu pacienta mezi dvěma sezeními, která významně ovlivnila celkový výsledek terapie. Zmiňování autoři charakterizují kritické okamžiky jako významné momenty prožívané mezi kouči a koučovanými v průběhu koučovacích rozhovorů, pociťované jako vzrušení, napětí či tíseň, které vedly k náhlému posunu či zlomu v procesu koučování.

Výzkumem v roce 2008 de Haan zjistil, že kritické okamžiky jsou nepředvídatelné a vyznačují se intenzivními emocemi a úzkostí v koučovacím vztahu. Tyto momenty byly často vnímány jako momenty zvratu, které měly za následek buďto porozumění klienta nebo naopak distancování od něj, či dokonce zhroucení koučovacího vztahu. Jejich výpověď naznačuje, že výsledek těchto momentů je ovlivněn tím, jak se koučové distancují od svých emocí i emocí svých klientů, což ovlivňuje uvědomění si svých vlastních emocí i reakcí klientů. Z uvedeného vyplývá, že reflektování a uvědomování si toho, co se odehrává v koučovacím vztahu, zážitků s klientem, zvyšuje celkové povědomí o klientovi. Situace, kdy došlo k narušení vztahu mezi klientem a koučem byly spojeny s vyhýbavými nebo agresivními reakcemi z jedné nebo z obou stran. Koučové v této souvislosti vnímají supervizi jako významnou pomoc k nalezení smyslu kritických okamžiků, k ujištění se a k poučení se z těchto okamžiků. Tato zjištění prokazují důležitost osobního vhledu kouče v procesu koučování, reflektování koučovacího vztahu, emočního sebeovládání a v neposlední řadě kladou důraz na pravidelnou supervizi (de Haan et al., 2010a).

Tyto intenzivní zážitky je potřeba reflektovat, neboť mají potenciál katalyzovat změnu a prohloubit vztah. **Reflexe** jako prostor ke společnému zpracování obsahů, které umožní rozšířit intersubjektivní prostor, vzájemné otevření se. Pokud k reflexi těchto prožitků v rámci rozhovoru nedochází, má to zpravidla za následek prohloubení nesouladu a jeho vyjádření v podobě agresivního či vyhýbavého chování, které může mít za následek trvalé narušení koučovacího vztahu nebo vést k předčasnému ukončení koučování. Společná a cílená reflexe těchto významných okamžiků může představovat významnou prevenci trhlin v koučovacím vztahu, zároveň cestu k dosažení empatického porozumění, oboustranně přínosného vztahu, dosažení společného pochopení dílčích výsledků, vzájemného učení se a v neposlední řadě ke zvýšení celkové účinnosti koučování (Day, de Haan, Sills, Bertie & Blass, 2008). Neocenitelnou roli pro efektivní a úspěšné zvládnutí obtížných okamžiků

v koučování hraje **supervize**, jejímž cílem je jednak podpora kouče v umění rozpoznání kritických okamžiků ve smyslu prožitků jeho i koučovaného, dále jako péče o psychické zdraví kouče, stejně jako snaha o zvýšení kvality koučovacího vztahu a celkové účinnosti koučování, v neposlední řadě pro zvýšení vzdělávání koučů a jejich odbornosti v této oblasti (Clutterbuck, Whitaker & Lucas, 2016)

3 Kritické okamžiky v koučování

Následující kapitola blíže představí kritické okamžiky v koučování, při jejichž reflektování se kouč dostává na samou hranici mezi koučováním a terapií. Jak si ukážeme, je nezbytné, aby se kouč naučil tyto okamžiky cíleně rozpoznávat, adekvátně a podpůrně přizpůsoboval své reakce, tedy byl empatický, nabídl koučovanému reflexi toho, co se děje, projevil zájem o emoce klienta, snažil se o pochopení, poskytl mu zpětnou vazbu v kontextu „tady a teď“ a sdílel s ním své vlastní emoce a prožitky. Dopad kritických momentů na celkový výsledek koučování záleží na reflektování těchto momentů (v průběhu sezení nebo s odstupem času), pokud jsou kouč i koučovaný schopni své prožitky (pozitivní i negativní) reflektovat, popsat a vstřebat, dochází sekundárně k jejich vzájemnému porozumění, upevnění vztahu a vzhledu do situace.

3.1 Přítomný okamžik

Na tomto místě považujeme za nezbytné objasnit základní východiska přístupů, ve kterém je proces změny zprostředkován zážitkem „tady a teď“. **Zážitek „tady a teď“**, který si dovoluujeme v práci volně uvádět, bývá v literatuře zhmotňován povahou přítomného okamžiku. Dovolujeme si v úvodu této kapitoly navodit myšlenky významného amerického psychoanalytika D. Sterna (2010), který často zmiňuje okamžiky „tady a teď“ kromě psychoterapie v souvislosti s hudbou, uměním a poezií, která podle něj lépe vystihuje tyto pouhým rozumem neuchopitelné světy:

„Stejně jako v hudbě, neprobíhají okamžiky izolovaně, jsou to spíše tóny jedné melodie. Pokud chceme skladbě porozumět, mohli bychom ji rozložit a po částech analyzovat, zkoumat, jakým způsobem byla složena. Hudbě se ale zpravidla snažíme porozumět jinak – opakovaně se necháváme unášet tóny skladby, a tak ji čím dál důkladněji poznáváme, její znalost se prohlubuje, její vnímání nás obohacuje, nové momenty nás zaujmou, překvapí, zážitek z poslechu se stává intenzivnější, jsme potěšeni (překlad autora dle Stern, 2010, 29)“.

3.1.1 Charakteristika přítomného okamžiku

Přítomný okamžik bývá uváděn jako základní stavební kámen psychoterapeutického procesu, vztahové zkušenosti. Zkoumání jeho nejzákladnějších charakteristik, způsobů, jak se otevírá vědomí, je předpokladem k porozumění terapeutické změny (BCPSG, 1998, in Stern, 2010). Jedná se o specifické přítomné okamžiky, které konstruují terapeutický proces, mají přinejmenším potenciál katalyzovat jeho změnu, ovlivnit dosavadní způsob bytí s druhými. Přítomný okamžik je specifický druh aktuálně prožívané přítomnosti, děje se přímo v reálném čase „tady a teď“, kde je zažíván. Má určité trvání, časovou stavbu, ve které psychologické procesy seskupují jednotky percepce, vytváří aktuální zkušenosti tvar (gestalt), smysl a význam. Nejsou abstrakcí, narací, generalizací, jsou jedinečné a částečně nepředvídatelné. Objektivně trvají asi tak dlouho, jako trvá vyslovení věty, s průměrem 3-4 sekundy. Tyto momenty mají svou dynamiku, náboj, liší se svou kvalitou, od těch silných s předpokladem změny, až po ty téměř bezvýznamné. Bývají popisovány jako náhle vynořené přítomné myšlenky, představy, vzpomínky, vzniklé nevědomě, intuitivně, ovšem zakoušené implicitně, vědomě. Charakteristickým jim je neuspořádanost, spontaneita, nepředvídatelnost. Subjektivní osobní přítomný okamžik nazývali Řekové Kairos, posuzuje čas z hlediska vnitřního obsahu, je utvářen událostí, která se v něm stala, v časovém toku se stává smysluplným okamžikem, hodným zapamatování. Kairos umožňuje orientaci v čase a v prostoru, ohraničuje události před a po (Slezáčková, 2012). Bývá obvyklé, že jakmile se přítomný okamžik objeví, vyvstane silná emoce, slovo, určitý obraz. Moment „tady a teď“ se tak stává odrazovým můstkem k další terapeutické práci, k odhalování smyslu, verbálnímu propracování, k cestě dalších asociací, zpětných reflexů.

3.1.2 Terapie „tady a teď“

Přístupy jako gestalt terapie, vztahová psychoanalýza, systemická psychoterapie, expresivní terapie aj. se zaměřují na přítomný okamžik častěji, protože pracují na změnách dosavadních vzorců chování, citění a myšlení, přičemž změny nacházejí s klientem v přítomném okamžiku¹⁰ (Kindl-Beilfuss, 2012). Fenomenologové uvažují, že přítomné

¹⁰ Extrémně dogmatické pojetí pojímal např. Pearls, jehož myšlenka existence totality přímého okamžiku – to, co je teď existuje, co není přítomné, neexistuje - by se dala dokreslit rčením „sejde z očí, sejde z mysli“ (Kindl- Beilfuss, 2012).

okamžiky nejde izolovat, zahrnují v sobě stále stopy minulého i budoucího. K. Lewin na poli skupinové terapie a na základě svých studií se skupinou došel k závěru, že nejvíce se dozvíme o sobě a o svém způsobu vztahování se na základě interakce s druhými, v kombinaci s pozorováním tohoto procesu a introspekce. D. I. Yalom (2012) navrhuje, že situace „tady a teď“ je hlavním zdrojem terapeutické síly a úspěchu. Zároveň zdůrazňuje, že terapeut má mít vycvičené citlivé „radary“ k zachycení těchto drobných situací, které jsou důležitým klinickým materiálem. Zaměřuje se např. na to, jak klient pozdravil, jak si sedá, jak končí a začíná sezení aj. Yalom (2012) klade důraz na důkladnou reflexi situace „tady a teď“, nástrojem ke společnému prozkoumávání slouží otázky typu: „*Než začneme, pojďme si říci, jaké bylo minulé setkání*“ nebo „*Co si myslíte, že se teď stalo?*“. Většina psychodynamických teorií uvažují o změně v psychoterapii z pohledu minulosti, která se podílí, zasahuje a tvaruje přítomnost. Terapeut nahlíží na události „tady a teď“ jako na odraz minulosti (Aron, 2006). Radikální názor současného psychoanalytického myšlení přinesl v souvislosti s intersubjektivní vizí analytické situace Ogden (2004). Mluví o tzv. „intersubjektivním matrixu“, prostoru ohraničeném začátkem a koncem sezení, ve kterém nejsou zkušenosti analytika a klienta oddělené, naopak se psychické obsahy obou myslí prolínají, což umožňuje každému z nich být součástí nevědomého, intersubjektivního spojení. Intersubjektivní perspektiva se pak stává hlavním konceptem vztahové psychoanalýzy.

Minulost i přítomnost se vzájemně determinují, v jednom přítomném okamžiku se odehrává „**trialog**“ **minulosti, přítomnosti a budoucnosti**. Přítomnost není vytlačena minulostí ani vymazána budoucností. Dynamika plynutí (uplývání) ovlivňuje klientův pohled na minulost i budoucnost. Minulost může být reorganizována a revidována v přítomnosti. Jak uvádí Damasio (2004), paměť je spíše souborem fragmentů zkušenosti, ze kterých jedinec kontextuálně čerpá v kontextu „tady a teď“. Okamžik „tady a teď“ nemění minulost historickou, objektivní, nýbrž ji mění ze zkušenosti, subjektivně. Tímto kontextem může být např. slovo, myšlenka, melodie, chuť, vůně, afekt aj. Vzpomínky jsou podle něj spíš záležitostí přítomného „rozpomínání“, které umožní vidět smysluplný gestalt. Vzpomínka tak může být kontextuálně odlišná.

3.1.3 Mikroanalytický rozhovor

Stern (2010) se věnoval terapii z mikroanalytického úhlu pohledu se zaměřením na přítomný okamžik. Prostřednictvím mikroanalytického rozhovoru zkoumal krátký moment zvláštní kvality, který proběhne, když se dva lidé potkají ve vzájemném porozumění, zažívají pocit souznění a vyladění se. Svě účastníky vyzýval k intenzivnímu zamýšlení se a

rozpomínání si na něco, co má jasný začátek i konec. Zajímal se o jakékoliv dění, z něhož vybral asi pětisekundový úsek, který podrobili společné mikroanalýze¹¹. Zachycené dění proběhlé paralelně v pěti sekundách nebylo odrazem originálního přítomného okamžiku, vlivem verbalizace, retrospekce a reflexe se jeho podoba změnila, od původního je vzdálená, ovšem je verbálně zachytitelná.

Terapeutické sezení nebo jakýkoliv intimní dialog sestává z řady přítomných okamžiků, Stern spolu se skupinou vědců z Boston Change Process Study Group (dále jen „BCPSG“) užívá termín uplývání (moving along) pro označení každodenního dialogu, který posouvá terapeutické sezení dopředu (nejméně v čase). Vztah mezi dvěma lidmi probíhá na mikroúrovni myšlenka – vyslovená věta – pauza – grimasa, gesto, pocit – myšlenka apod. Tyto se seskupují do větších ohraničených celků (BCPSG, 1998, in Stern, 2010).

Autoři z BCPSG (1998, in Stern, 2010) uvádí příklad z individuální terapie. Terapeut se na začátku sezení zeptá klienta: „*Na poslední tři hodiny jste přišel pozdě a chci se vás zeptat, jestli si to uvědomujete. Je to pro vás nezvyklé.*“ Klient odpoví: „*Ano, přišel.*“ Terapeut reaguje: „*Co vás k tomu napadá?*“ Tyto interakce jsou přítomným okamžikem. Klient odpoví: „*Mám pocit, že jsem na Vás našťvaný.*“ Ticho. „*Ano, určitě jsem na Vás našťvaný.*“ Ticho. Toto je druhý přítomný okamžik. Klient pokračuje: „*Minulý týden jste mi řekl něco, co mě opravdu vytočilo...*“ Toto je třetí přítomný okamžik.

Z mikroanalytického pohledu je uplývání tvořeno sledem vědomých přítomných okamžiků (Stern, 2010):

- **vztahové pohyby:** seskupují dohromady do smysluplných celků menší celky slov, gest aj., jsme si jich vědomi, bývají popisovány ve třetí osobě, objektivně, i když se ve skutečnosti odehrávají v osobě první. Nejsou narativní, nejsou součástí autobiografických událostí a nedostávají se do dlouhodobé paměti.
- **momenty nyní:** unikátní moment s velkým potenciálem ke změně, tzv. moment „kairos“, který testuje terapeuta i terapii. Může navodit určitý druh krize, výzvy, která vyžaduje rozehřešení. Klient i terapeut si jsou vědomi něčeho zvláštního, nečekaného, silného. Jsou nepředvídatelné, náhlé, neuspořádané, dynamické, spoluvytvářené. Intersubjektivní pole je vystaveno změnám. Toto poznání může proběhnout již během terapie nebo se okamžik objeví bez většího povšimnutí a až např. při společné reflexi důležitých míst v terapii se významnost objeví. Okamžiky vyžadují intenzivní účast a rozhodnutí se „co bude dál“, zda se něco změní, posune či nikoliv. Může se objevit

¹¹ Stern (2010) se v této části zajímal o to, co účastník dělal, v jaké byl pozici, na co myslel, viděl, slyšel, jak se při tom cítil, jaké zažíval emoce aj. Výsledky zaznamenával do grafu.

z vnitřních senzomotorických obrazů znovuprožívané zkušenosti, ale také vyprávěním vypravěčem či je evokován u posluchače v průběhu jeho vyprávění, např. když klient řekne něco tak vtipného, že se začnou oba hlasitě a dlouho smát.

- **momenty setkání:** navozují po „momentech nyní“ jako rozřešení, účastníci dosahují spojení, sdílí podobný duševní stav, zažívají intersubjektívni setkání, spoluvytváří a spoluprožívají. Jsou charakteristické sdíleným pocitem, společným plynutím, shodou záměrů. Vymykají se dosavadnímu terapeutickému procesu, zkušenost je sdílená hned, když se objeví, bez časového posunu, dochází k reorganizaci intersubjektívniho pole ve směru zvýšení koherence, která dovoluje širší poznání, prozkoumávání a vztahování se. Nahlédnutí do mysli druhého tváří v tvář otevírá dveře k verbalizaci, vysvětlení, reflexi, stává se součástí narativní historie terapie. Vyžaduje bezprostřední přístup, autenticitu terapeuta, prostor k vyjádření pocitů.
- **otevřený prostor:** následuje po „momentu setkání“ jako druh oboustranného naladění se, odmlčení v přítomnosti druhého pro možné vstřebání intenzivního zážitku. Po jeho uplynutí se dvojice vrací k procesu terapie, ovšem v novém intersubjektívni proces, posíleném o dyadické intersubjektívni vědomí.

Příklad (Stern, 2010): Po vyslovení trefné interpretace může klient reagovat verbálně: „*Je to přesně tak, kde jsem byla celou dobu, jak sem to mohla snášet*“. Poté obvykle následuje emočně nabitě ticho jako moment nyní, ve které prochází klient důležitou přeměnou v přítomnosti terapeuta, která byla jeho interpretací katalyzována. Mlčení klienta je intersubjektívni, oba více méně vědí, co se děje. Poté většinou terapeut cítí potřebu dát klientovi znát, že cítí, co interpretace s klientem udělala reakci kývnutí hlavy, pohledem do očí, vyjádřením „hm, ano“ Důležitý je specifický jemný tón a způsob, jakým to terapeut pronesl, z kterého je patrná empatická starost, ujištění, že je v bolestivé situaci s ním, terapeut vytváří spontánně moment setkání, který má formu emocionálního vyladění, následně dochází k rozšíření intersubjektívniho pole.

Uplývání je takřka nepředvídatelný spontánní akt, neboť terapeut neví, co klient poví za minutu, dvě, ani jak bude reagovat. Neuspořádanost ve smyslu „trefa-vedle-náprava-propracování“ je pro terapii charakteristická, po vzájemných neshodách, nejasnostech, následuje snaha o nápravu a propracování, které posouvá proces terapie vpřed (Aron, 2006). Neuspořádanost v dyadické interakci může vytvářet nové, nečekané zvraty, prohlubovat vzájemný intersubjektívni prostor, otevírat nové cesty aj. Uplývání se posouvá vpřed na základě potřeby po intersubjektívni kontaktu a potřebou sdílenou intersubjektívni rozšiřovat. Tyto potřeby dle Ogdena (2004) vychází z:

- **intersubjektivní orientace:** zjištění, kdo je v intersubjektivním poli ten druhý, nevědomé zkoumání terapeutovy pozice ve vztahu;
- **poznání, sdílení:** rozšiřování intersubjektivního pole mezi terapeutem a klientem, sdílení duševna, dávání smyslu;
- **(znovu)vymezování:** sebe samého ve vztahu k druhým, posuzování sebe samého očima druhého

3.1.4 Změna ve vzájemně sdíleném přítomném okamžiku

Aby došlo v psychoterapii ke změně, nestačí dle vědců z Bostonské skupiny k pouhé interpretaci, verbalizaci, rozumovému pochopení a vysvětlení přítomných okamžiků. Na tuto „přidanou hodnotu“ nahlíží prostřednictvím integrace pohledů z vývojové psychologie, neurobiologie, kognitivní psychologie, psychoanalýzy a na základě detailního mikroanalytického výzkumu interakce matka – dítě / terapeut – klient (Koukolík, 2008):

- **důkazy z neurověd:** objev zrcadlových neuronů, které umožňují jedinci „vidět a číst“ duševní stavy druhého. Zrcadlové neurony sídlí v limbickém systému, modelují vnitřní stav druhého tím, že „zrcadlí“ činnost neuronů těch, které dotyčný pozoruje nebo je s nimi ve vztahu, pomáhají se „vpravit“ do cizí kůže. O vlivu přítomnosti na minulost dokládají rovněž výzkumy o přeměně neuronální stopy a přepisu vzpomínek.
- **důkazy z vývojové psychologie:** dle odborníků z této oblasti prochází jedinec vývojovou intersubjektivní změnou, což dokládají existenci raného intersubjektivního chování u dětí ihned po narození i v dalších stádiích nonverbálního a presymbolického vývoje¹².
- **důkazy z klinické psychologie:** v souvislosti s výzkumy jedinců s poruchou autistického spektra. Existence poruchy není sama o sobě důkazem intersubjektivní, nicméně zkoumání autismu pomáhá pochopit, jaké to je být vně intersubjektivního matrixu. Stern připodobňuje intersubjektivní matrix ke kyslíku, který neustále dýcháme bez toho, abychom si uvědomovali jeho existenci. Jedinec s autismem tedy zakouší, jaké to je žít bez kyslíku.

Psychoterapeutická změna je podle jejich pojetí založena na momentu setkání a subjektivní zkušenosti „aktuálně prožívaného implicitního okamžiku“ v intersubjektivním prostoru. Dle Sterna (2010) je nositelem změny psychoterapeutický – intersubjektivní vztah, jehož podoba se odehrává „tady a teď“, je prožívána ve vzájemně sdílených přítomných

¹² Koukolík (2008) dále zmiňuje např.: Trevarthen (2006): primární intersubjektivita na základě shody (correspondence); Meltzoff a Gopnik (1993): hypotéza označovaná jako „Like me“; Gergely a Fonagy (2004): hypotéza „Nearly, but clearly not like me“; Stern (1985): afektivní ladění (z originálu: Affect attunement) aj.

okamžicích v podobě setkávání myslí, vzhledu do druhého dosažením „bytí v jeho kůži“. Schopnost vzhledu do druhého je evolučně daná, apriorní, zakoušena v dětství při utváření intimních vztahů (k matce), ke vztahování se, vyladování, souznění s druhým člověkem. Vzhledu dosahujeme pozorováním detailů v mimice, intonaci, pohybech, kontextuálního chování. Řada autorů (Stern, 2004; Fonagy 2004, in Aron, 2006.) se domnívá, že mentální svět je spoluvytvářen v dialogu s mentálním světem „druhého“, který nazývají „intersubjektivní matrix“. V situacích „tady a teď“ dochází ke krátkým přítomným okamžikům, které přispívají k vyladování intersubjektivní mezi terapeutem a klientem tváří v tvář, které zahrnují nevědomý dyadický proces zkoumání, testování a korekci „čtení myslí“ toho druhého. Ze sdíleného intersubjektivního matrixu vyvstávají otázky jako: „*Co se tady právě teď stalo?*“ nebo „*Rozuměl/a jste, co jsem právě řekl/a?*“ apod. (Ogden, 2004).

Dle výzkumníků BCPSG (1998, in Stern, 2010) proto spadají přítomné okamžiky do oblasti implicitního vědění. Implicitno podle nich není potřeba vyjadřovat slovně, v důsledku snahy o překlad těchto momentů do slov, může dojít ke ztrátě množství detailů. Stern o této oblasti hovoří jako o „implicitním vědění“¹³, o kterém uvažuje jako o základu klinické reality. Pokud je člověk v intenzivní interakci „tady a teď“ v prostoru intersubjektivního matrixu, otevírá se tzv. intersubjektivní vědomí, které vzniká překrytím fenomenologického vědomí terapeuta a klienta, zkušenosti jsou v něm spoluutvářeny a vzájemně regulovány. Stern uvažuje rovněž o negativní formě intersubjektivního vědomí, ve kterém se nepodaří na sebe navzájem naladit. Jedinci při něm cítí, že toho, co by zde mělo být, nebylo dosaženo. Intersubjektivita umožňuje jedincům číst a předvídat záměry druhých, souvisí s motivačním systémem, utvářením skupiny, vztahováním se k druhým, je základem komunikace a vzniku jazyků, doplňuje se s citovou vazbou, ovlivňuje morální usuzování aj. Pokud pohlížíme na již ukončenou terapii s časovým odstupem, je poměrně jednoduché rekonstruovat její směr, témata, problémy aj. Pokud však nahlížíme na terapii zevnitř, není její tvar jasně patrný.

Změny v potřebě po intersubjektivním kontaktu mohou nabývat různých podob. Kromě interpretační připravenosti, která umožní rozšířit situaci verbálně, vnášením nových kontextů, obsahů a objevů do psychoterapeutické situace uvádí Stern (2010) i tyto změny:

¹³ dále např. Bollas (1987, in Aron, 2006) hovoří o nepoznané znalosti (z originálu: „unthought known“).

- **dramatické změny:** vznikají v důsledku nepředvídatelného objevení naléhavé reality v procesu uplývání. Situace je emočně nabitá, převládá pocit zneklidnění, vzrůstá potřeba „něco udělat“. Terapeut se při nich může cítit „odzbrojený“, může pociťovat úzkost z toho, jak situaci řešit. Snadné a rychlé schování se za standardní techniku zpravidla nevede k pozitivním změnám a dosažení dyadického intersubjektivního matrixu. Pokud však vnímá terapeut prožitek „tady a teď“ jako ojedinělý a kreativní, pomáhá mu to úzkost „unést“ a odpovědět na vzniklý moment autenticky a evokuje moment „setkání“, který má velký potenciál změny.
- **progresivní změny:** vznikají v méně emočně nabitém prostředí, k přítomným okamžikům nedochází při každém setkání dvojice. Setkáváme se zde s tzv. mikro-korektivním emočním zkušenostem, které vytváří příležitosti k pozdějšímu vztahování se. Změny jsou charakteristické vznikem specifického stylu dvojice - „rukopis“, který má své zásady, rituály, rytmus, flexibilitu. Bývá znatelný v situacích změny, kdy oba cítí, že se „něco děje“, dochází k ožívování a emoční potvrzování prostřednictvím intersubjektivních signálů.
- **zmeškané příležitosti:** může se stát, že terapeut propásne přítomné okamžiky zažívané klientem nebo si okamžiku může být vědom, ale v důsledku obav a úzkosti se schová za technický postup. Zmeškání možnosti může mít zásadní negativní terapeutické následky, v ojedinělých případech může vést k jejímu předčasnému ukončení.

Stern (2010) se domnívá, že pokud bude terapeut pracovat se zřetelem na přítomné okamžiky, vyvine se u něj specifická klinická vnímavost, začne si všímat nenápadných jevů v oblasti nonverbální a implicitní, sestaví si agendu těchto implicitních událostí a bude ji považovat za stejně významnou jako oblast verbální, explicitní. Proces terapie se rozšíří o novou dimenzi, terapeut bude mít k dispozici širší spektrum intervencí v obou modech, přičemž preference bude záležet na jeho klinické zkušenosti, stupni vyladění se na klienta, intuici aj.

3.2 Aha momenty

Průlomové okamžiky bývají spojovány rovněž s tzv. aha momenty, které mohou katalyzovat změnu a stát se odrazovým můstkem k rozvoji osobnosti. *"Najednou to do sebe všechno zapadlo"*, *"bylo to jako záblesk z čistého nebe, jako když se rozzáří žárovka"*. Tyto

a podobné výroky popisují to, čemu se obecně říká "heuréka", psychologové jej označují jako "zážitek vhledu", filozofové tomu říkají "osvícení", v náboženství se setkáme s pojmem "biblické zjevení". O velkých aha momentech se často mluví ve spojitosti s Archimedeem (historka o zlaté koruně syrakuského krále), Sirem Isaacem Newtonem (inspirace padajícím jablkem k formulování zákona gravitace), ale i v dnešní době se stávají tvořivé myšlení, inovace, nápady, vhled důležitým potenciálem úspěšných firem a korporací. Vhled je obecně vnímán jako velice silný zážitek, který obohacuje naše povědomí o světě i o sobě samém, poskytuje ponaučení i praktické výhody (West & Sinnott, 2013).

3.2.1 Charakteristika vhledu a aha momentu

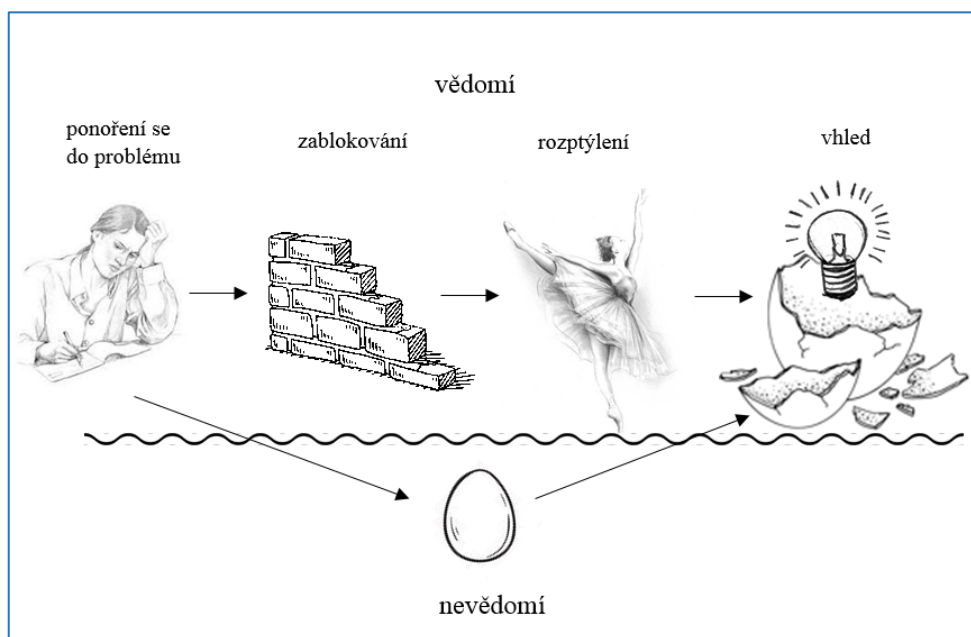
Vhled je obtížně uchopitelný termín, neboť jím lze popsat řadu příbuzných jevů. Nejčastěji bývá spojován s jakýmsi druhem hlubšího porozumění, zejména sobě samému. Nicméně psychologové považují vhled za mnohem složitější a specifitější termín. Podle K. Bühlera vzniká aha zážitek tehdy, pokud se subjekt setká s nějakou obtížnou novou myšlenkou, chvíli váhá, když posléze ji náhle pochopí jakoby osvícením (Plháková, 2007). Aha zážitkem (též aha efektem) pojmenováváme moment náhlého pochopení dříve nesrozumitelného úkolu či problému vhledem. Zážitek vhledu (aha zážitek) zahrnuje jednak nečekané pochopení problému, zároveň i jeho náhlé vyřešení. Označujeme jím situaci, kdy po odpoutání myšlení od řešeného problému dochází na podvědomé úrovni k jeho vyřešení a následnému zvědomění během aha momentu (Irvine, 2015).

Vhled má dva základní rysy. Za prvé se v našem vědomí zjevuje náhle, nečekaně a zdánlivě odnikud jakoby bez předchozího přemýšlení. Za druhé přináší nový pohled na věc, posunuje perspektivu, přesunuje pozornost, mění interpretaci, kombinuje staré do něčeho nového, směřuje k bezprostřednímu vyřešení problému. Podle teoretické studie Topolinského a Rebera (2010) lze Aha efekt definovat čtyřmi základními atributy:

- přichází náhle
- po jeho prožití je proces řešení problému snadný a plynulý
- působí pozitivně a má potěšující výsledek, je prožitkový, zážitek emočního napětí; zároveň je návykový, jedinec cítí touhu po podobném zážitku, extázi a euforii
- osoba, která Aha efekt zažívá je přesvědčena o správnosti řešení; subjektivní jistota

Vhledem se zabývali představitelé gestaltismu, výsledky experimentů W. Köhlera se šimpanzi, při kterých vedly předchozí marné pokusy k náhlému pochopení a vyřešení problému, přispěly k pochopení vhledu a k definici pojmu Aha efekt. Gestalt psychologové poukazovali na náhlou změnu interpretace, přesunutí pozornosti z jednoho pohledu na druhý. Proto se při popisu vhledu často používají fráze jako *"vidět věci v novém světle"* nebo *"podívat se na problém z jiného úhlu"*. Pokud stojí člověk před zdánlivě neřešitelným úkolem, může si náhle uvědomit, že řešení záleží na rozluštění, jak se na celou věc *"díváte"*. (Irvine, 2015). Psycholog J. P. Guilford ztotožňoval vhled s intuicí¹⁴. Oba tyto pojmy chápal jako momenty osvětlení, plynoucí z neuvědomovaného myšlení. Guilford vyzdvihoval vliv dřívějších zkušeností, tvrdil, že proces intuitivního myšlení není kontrolován, objevují se volné asociace, které připomínají denní snění a stav relaxace, které vytváří lepší podmínky pro vybavování informací (Křivohlavý, 2009). Kognitivní psychologové považují obecně vhled za zvláštní druh kreativity, tvořivý vhled může pomoci chopit se příležitostí, jít vpřed, vymanit se z chaosu. Vhled je jedním z řady kroků, schéma klasického způsobu uvažování nad vhledem je uvedeno na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1: Fáze procesu myšlení vedoucí ke vzhledu



(vytvořeno autorem dle: Kounios & Beeman, 2015, 32)

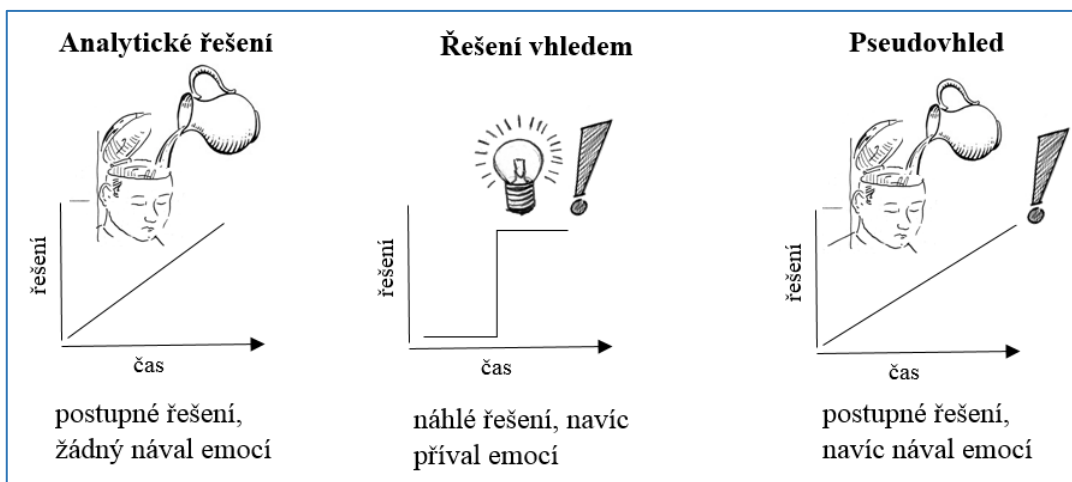
1. **immersion:** zaobírání se problémem, jeho uchopení, studování

¹⁴ Pro intuici je charakteristické tušení, pocit blížícího se vnuknutí, uvědomování si přítomnosti nějaké informace v nevědomí, aniž bychom si byli vědomi samotné informace, alespoň dokud není zvědoměna. Tušení, které stojí kdesi na periferii vědomí. Intuice hraje roli ve směřování kreativity, jako by „sám mozek tušil“, co přinese nový vhled (Kounios & Beeman, 2015).

2. **impasse:** zablokování při řešení problému, vyrušení, jedinec neví, jak dál
3. **diversion:** přestávka, jedinec se problému chvíli nevěnuje; inkubace¹⁵
4. **aha moment:** přestávka je náhle přerušena aha zážitku, v hlavě se objeví řešení, příchod inspirace

Při definování vhledu je potřeba rozlišit tři možné postupy řešení problému, které znázorňuje obrázek č. 2:

Obrázek č. 2: Postupy řešení problému



(vytvořeno autorem dle Kounios & Beeman, 2015, 64 – 65)

1. **analytický postup:** zaobírám se nějakou úlohou, shromažďuji informace o možných řešeních tak dlouho, dokud neznám odpověď. Když máte dostatek informací, rozhodnete se, že máte konečnou odpověď (sleduji přímý průběh voleb v TV bez konkrétního favorita)
2. **vhled:** náš mozek se zaobírá nějakým problémem, ale nemáme tušení, jak to jde, protože zpracování informací se odehrává mimo naše vědomí. V jedné chvíli ale vyskočí do vědomí, jsme překvapeni, můžeme zažívat nával emocí. (průběh voleb v TV nesleduji, posléze zjistím, kdo se stal vítězem, zpráva mě překvapí i potěší, neboť vyhrál můj favorit).
3. **pseudovhled:** ve skutečnosti jde o analytické myšlení, neboť se informace shromažďovaly postupně, věděli jsme o nich. Na konci se dostavuje menší nával emocí, když byl problém vyřešen. (přímé sledování průběhu voleb v TV s vítězstvím favorita)

¹⁵ Inkubační dobou označujeme čas, během něhož dochází k povědomému řešení problému, zatímco myšlení jedince se věnuje něčemu jinému. Damasio (2004) poznamenává, že pokud narazíme na nějakou intelektuální překážku, nic nám neprospěje více než si dát od problému pauzu.

Díky emocím se zdá, že výsledek byl náhlým zjevením, přestože ve skutečnosti se vynořoval postupně.

3.2.2 Vědecké dokazování přítomnosti vhledu

Poté, co psychologové vhléd rozpoznali, zaměřili se na určení jeho charakteristik s důrazem na rozdílnost mezi vhlédem a záměrným vědomým myšlením, tj. analýzou.

V 80. letech 20. století poukázala psycholožka J. Metcalfeová na to, že procesy vedoucí ke vhlédu jsou z větší části nevědomé, a proto je obtížné je sledovat či předpovědět. V 90. letech 20. století psycholog J. Schooler prokázal, že vhléd je křehká věc, kterou lze snadno zastínit jinými procesy, jako například hlasité přemýšlení (Koukolík, 2008). Myšlenky J. Schoolera podnítily psychology M. Beemana a E. Bowdera (2000, in Kounios & Beeman, 2015) zabývat se behaviorální studií, která měla podpořit teorii o významné úloze pravé hemisféry při vzniku vhledu. J. Kounios a R. Smith (1996, in Kounios & Beeman, 2015) publikovali behaviorální studii, v níž prokázali, že vhléd vzniká náhle (tedy není pouze jako náhlý vnímán) a neočekávaně jako jeden celek. Ke svému zjištění došli na základě pokusů, při kterém předkládali respondentům sadu přesmyček. Podstatou krátkých přesmyček je, že jedinec hledané slovo vzdáleně asociuje se slovy z předložené trojice.

Příklad s přesmyčkami (Kounios & Beeman, 2015): Respondentovi jsou předloženy tři slova, např. "sud", "zahrádka", "břicho". Úkolem je vymyslet čtvrté slovo, které může s ostatními třemi tvořit složené slovo nebo známé slovní spojení:

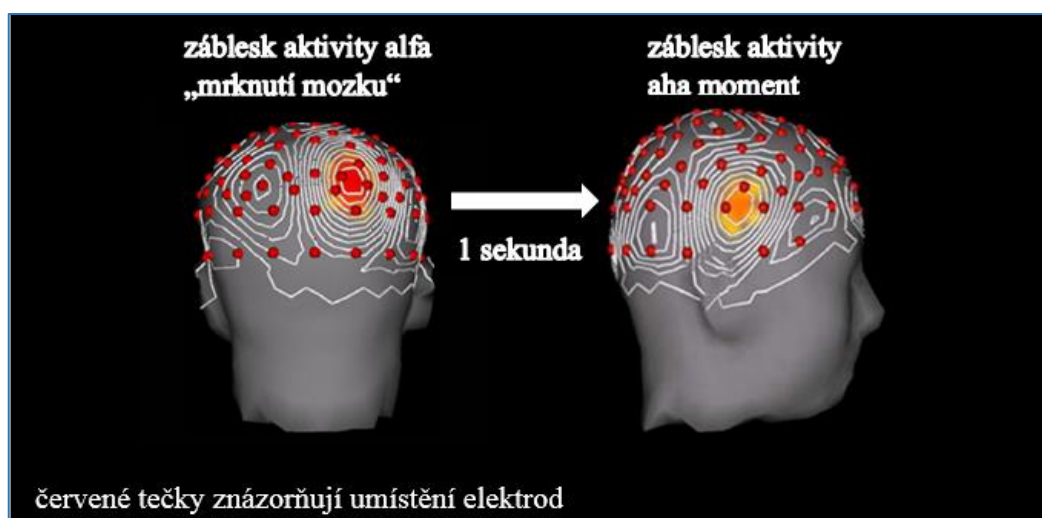
- **postup analytického myšlení** (kombinace pokus – omyl): záměrný, analytický a vědomý postup, např. Které slovo souvisí se "sudem"? např. slovo tlustý -> tlustý sud, tlusté břicho, ale tlustá zahrádka NE. Dále např. slovo dřevěný -> dřevěný sud, dřevěná zahrádka, ale dřevěné břicho NE. Dále např. slovo pivo -> pivní sud, pivní zahrádka i pivní břicho. Odpovědí je slovo PIVO.
- **postup vhledu** (řešení nás prostě jen tak napadne): představte si, že zkoušíte různé možnosti, ale najednou nevíte, kam dál. Možná máte úplné okno. A pak z ničeho nic vám v mysli vyskočí: "Aha! Pivo!"

K řešení přesmyček lze využít analytické myšlení i vhléd. K porovnání aktivity mozku při dvou různých postupech a k objasnění toho, co se v mozku děje při prožitku vhledu využili Beeman a Kounios neurozobrazovací metody a techniky spadající do oblasti kognitivní psychologie (Kounios et al., 2006, in Kounios & Beeman, 2015). Činili tak za pomoci testu vzdálených asociací (z originálu Remote Associates test) psychologa S. Mednika k měření kreativity, a dále zmíněné přesmyčky. Zároveň se po každé úloze

respondentů zeptali. Na základě snímků EEG a fMRI zjistili, že elektrody zachytí v místě pravé mozkové hemisféry nad pravým uchem náhlý "výbuch" vysokofrekvenční aktivity EEG, známé jako vlnění Gama. FMRI ukázala zvýšení průtoku krve v části pravého temporálního laloku, zvané "anteriorní superiorní temporální gyrus". Tímto našli nervovou stopu, kterou zanechal aha moment. Vhled tedy existuje a je specifický, může přijít nepředvídatelně, někdy dokonce v nevhodnou dobu a na nevhodném místě, zatímco někdy se dostaví ve chvíli, kdy přesně potřebujeme. Je patrné, že vhled je velice nestálý. Výsledky potvrzují validitu vědomého prožitku náhlých pochopení problémů.

Dále Beeman a Kounios (2015) prokázali, že když lidé řeší úlohy vhledem, začnou tím, že o řešení nemají tušení a později jim naskočí rovnou kompletní odpověď. O tom, jaká je odpověď, nemají ponětí dokonce ani okamžik předtím, než se jim objeví v hlavě. Pouhý okamžik předtím lze vzadu na hlavě na pravé straně zaznamenat explozi aktivity alfa, pomalejší frekvence alfa zjednodušeně znamenají, že neurony aktivně nezpracovávají informace. Takže těsně před prožitkem vhledu část mozku vzadu přeřadí na aktivitu alfa. Pravý spánkový lalok potom naskočí do gama rytmu a vyhlásí řešení, tedy slovo, které spojuje ostatní tři z daného úkolu. To je aha moment. Mozek se dokáže vyrušením vyhnout tak, že dočasně přijímá méně vizuálních vjemů, soustředí se "jakoby zavřel oči". Exploze alfa je takové "mrknutí mozku", během kterého nejdou do mozku žádné vizuální informace a redukuje se tak vyrušení. Pozornost jedince v tu chvíli může objevit novou myšlenku a postrčit ji směrem do vědomí (Kounios & Beeman, 2015). Celý proces nervové stopy je zachycen na obrázku číslo 3.

Obrázek č. 3: Nervová stopa vzniku aha momentu



(zdroj: NY Times, 2010)

Klíčící se myšlenky prochází tzv. inkubací, tedy dobou, během níž je problém řešen podvědomě, zatímco se jedinec zabývá něčím zcela jiným. Kounios et al. (2006, in Kounios & Beeman, 2015) hledali "přípravenost" jako určitý stav mozku, který způsobí, že člověk inklinuje k řešení problému pomocí vhledu, tedy hledali důkazy o původu vhledu a způsoby, jak zažehnout jiskru aha momentu. Opět pracovali s úkolem vzdálených asociací, nyní namísto měření mozkové aktivity při řešení jednotlivých úkolů měřili aktivitu během dvouteřinového intervalu těsně předtím, než se respondentům úkol předložil.

Experiment odhalil připravenost v mozkové aktivitě, která předchází stavu připravenosti, a to ve spánkových lalocích obou hemisfér, zároveň se oblast zvaná anterior cingulate ukázala jako klíčová při nastavení mysli na řešení úkolu vhledem, neboť monitoruje nenápadné myšlenky, které tak zůstávají ve hře, díky čemuž je mozek otevřen širokému spektru možností a potencionálních řešení. Naopak při analytickém postupu je aktivita zaměřená na zrakovou oblast mozku, cingulární kůra je relativně v klidu. Jiná situace nastává v době klidu, v této chvíli mozková aktivita naměřená EEG vzadu na hlavě ukazují, že lidé, co upřednostňují vhled před analýzou zpracovávají více vizuálních informací v klidovém stavu, tedy člověk je otevřený vnímání, jeho mysl je rozptýlená, vstřebává spoustu zdánlivě nesouvisících informací, z nichž jakákoli může spustit vhled (Kounios et al. 2006, in Kounios & Beeman, 2015). To znamená, že lidé zaměřeni na vhled jsou při řešení úkolu spíše soustředění dovnitř a v klidovém stavu spíše zaměřeni ven. Zároveň je aktivnější pravá mozková hemisféra, která je odrazem spontánních myšlenek a asociací. Cingulární kůra rozšiřuje nebo naopak zužuje rozsah možností, které jsme připraveni vzít v úvahu, monitoruje výskyt konfliktních momentů v mozku. Topolinski a Reber (2010) zmiňují dva způsoby, jak spor řešit:

- **strategie "vítěz bere vše"** tj. ignorace slabších a méně zřejmých způsobů řešení na úkor silnějších a zřejmějších. Příímá cesta, bez zbytečných oklik, analytická. Cingulární kůra není dostatečně ve střehu, nevšímá si slabších a méně zřejmých způsobů
- **strategie "Robin Hood"** tj. bohatým brát a chudým dávat, tedy dominance slabších a méně zřejmých způsobů řešení. Strategie vhledu. Cingulární kůra je aktivizována (např. dobrou náladou) na plný výkon, vycítí nepatrnou přítomnost alternativního, kreativního řešení. Výsledkem je "aha moment".

Považujeme za důležité poukázat na fakt, že většina lidí dokáže a přistupuje k řešení problémů jak za pomoci vzhledu, tak s využitím analýzy. Čistě jeden nebo druhý způsob

pravděpodobně neexistuje, a tak se každý člověk nachází pomyslně někde mezi analytikem a „vhleduplným“. Přesto se většina lidí k některému stylu přiklání, protože právě jejich způsob řešení jim připadá pohodlnější a přirozenější. Analytický styl nám může navíc přinést v některých situacích řadu pozitiv, neboť zkušenosti nám umožňují rychleji a snáze rozeznat, která cesta vede ke splnění úkolu, díky čemuž jedinec nemusí brát do úvahy veškeré možnosti a všechny důsledky. Smysluplné vzorce, jsou lépe zapamatovatelné, umožňují rychlejší reakce, díky vytvoření zkratk a jejich významů. Umožňují automatické vyplnění mezer v jinak nesouvislém příběhu, podle známého a pravděpodobného "scénáře" (West & Sinnott, 2013).

V každodenním životě potřebujeme spoustu událostí ověřit, doladit, aplikovat, k tomu potřebujeme pomoc levé hemisféry. Rovněž v situacích ohrožení je kognitivní styl založený na kreativité a tvořivém myšlení spíše riskantní, proto dochází k vědomému potlačení vzdálených asociací a přistoupení k analytickému nastavení mysli hledající rozumné vysvětlení. V této chvíli ale nezažíváme aha moment, neboť přemýšlíme v mezích funkční fixace, kterou si můžeme představit jako objemnou krabici obsahující znalosti, předpoklady, zkušenosti jedince, která omezuje myšlení a chování jedince kvůli čemuž mohou jedinci uniknout lepší způsoby řešení, nápady nebo pohled na věc z jiné perspektivy. Naopak vzhled umožňuje překročit omezení a domněnky, přemýšlet nekonvenčně tzv. mimo krabici (z angl. „*think outside the box*“, ekvivalent českého „*mimo vyjeté koleje*“). Přestože nepřináší "krabice" zpravidla nové a neotřelé řešení situací, může mít velkou moc, jejichž výhody, které nám v každodenním životě přinášejí, nejsou o nic méně důležité. Někdy ale krabice nemusí být dokonalá, neumožní nám předvídat naprosto vše, v tuto chvíli máme k dispozici vzhled. Pravá hemisféra je jediná, která dokáže „*zažehnout plamen*“ tvořivého myšlení (Taylor, 2013).

3.2.3 Principy k posílení vhledu

Spouštěčem vhledu mohou být zdánlivě nesouvisející stimuly, které mohou nastolit určitý stav mysli, který vzhled facilituje nebo naopak inhibuje. Pomocí vhodného tréninku a zkušenosti se sice může jedinec naučit řešit konkrétní typy problémů, ale jinak mu to nepomůže při řešení jiných typů problémů ani vyvolat vzhled. Vzhled je navíc spontánní, zpravidla neuvědomovaný. Techniky typu nácviku, obejítí funkčních fixací, kompenzace

nedostatku vzhledu pomocí náhradního nástroje, zkoumání předsudků a jiné se mohou stát pouhým náhradním řešením. Pro člověka disponujícího vzhledem neexistují hranice mezi problémem a zbytkem světa či vlastními zkušenostmi. Řešení vyžaduje využití něčeho, co s problémem zdánlivě nesouvisí. Vhleduplní jsou v tomto dobří, neboť dokáží čerpat nápady odkudkoli a z čehokoli, neváží se pravidly (Taylor, 2013). R. Chi a. Snyder (2011, in Kounios & Beeman, 2015) v této souvislosti experimentují s metodou přímé transkraniální stimulace stejnosměrným proudem (tDCS) oblastí pravé hemisféry. Využití této metody jako terapeutického nástroje je však spíše hudbou budoucnosti.

Obecné principy k posílení vzhledu, přispívající ke vzniku aha momentu, vychází z dosavadních zjištění a výzkumných poznatků. K okamžikům kreativního vzhledu a validní intuice přispívá obecný stav mysli, pro něhož jsou charakteristické vzdálené asociace, pozitivní nálada a emoce, rozšířená flexibilní pozornost, abstraktní myšlení, pocit psychické distance a orientace na postup. Myšlení a emoce jsou vzájemně propojené, pozitivní nálada oživuje nevědomé asociace, připravuje mysl na intuitivní vnímání. Náhlý příval emocí má vliv na intuici, pokud se objeví na pozadí právě prožívané dobré nálady, neboť v tu chvíli jsou asociace nejsilnější. Pozitivní rozpoložení ovlivňuje tvůrčí myšlení, i za pomoci experimentů (jaké) se ukázalo, že pokud má jedinec dobrou náladu (bez ohledu na to, co ji způsobilo), řeší více úkolů za pomoci vzhledu. Pozitivní nálada ovlivňuje i to, zda nám události a situace dávají smysl, zejména pokud jedinec věří ve svou intuici (Taylor, 2013). Důvěra je podstatou efektivního způsobu využívání intuice. Dobrá nálada může fungovat jako nejlepší roznětka kreativních záblesků mysli. K uvedení se do dobré nálady mnohdy postačí myšlení na lidi a věci, které způsobují radost. Přemýšlení o neobvyklostech, abstraktivní myšlení, symboly kreativity rovněž spouští tvořivost. Aditivní kontrafaktuální uvažování nad scénáři, které jsou v rozporu se skutečností, alternativní světy rozšiřují pozornost a posilují vhled (dát poznámku pod čarou). Psychické cestování časem má vliv na kognitivní styl, zejména cestování do budoucnosti povzbuzuje vhled. Kreativní myšlení bývá posilováno přemýšlením nad milovanou osobou. Stejně jako láska umocňuje kognitivní flexibilitu i přemýšlení nebo návštěva vzdálených míst a kultury (Golinsky, 2007, in Topolinski & Reber 2010).

Kromě dobré nálady nám může kreativní stav pomoci navodit i prostředí, ve kterém se nacházíme. Pocit psychické distance navozený velkým a prostorným prostředím nejen rozšiřuje myšlení tak, aby zahrnovalo vzdálené asociace, ale také oslabuje orientaci na prevenci (poznámka pod čarou), kterou způsobuje pocit uvěznění. Bylo prokázáno, že

pozornost rozšiřují dokonce i vysoké stropy. Malé kanceláře bez oken, nízké stropy a úzké chodby mohou snížit výskyt kreativního myšlení a flexibility. Dokonce i hranaté předměty, které ani nepůsobí jako ostré, svážou mysl tím, že vyvolávají automaticky nevědomý pocit hrozby, a to i když leží na něčem měkkém, například na pohovce. Okolí by nemělo obsahovat nápadné objekty nebo prvky, které implikují hrozbu nebo přitahují a odpoutávají naši pozornost (West & Sinnott, 2013).

Ideální prostředí pro kreativní myšlení je otevřené, vzdušné, oblé a klidné. Uklidňující jsou venkovní barvy (modrá, zelená). Výstražné barvy (červená) jej naopak potlačují. Vliv má i tma a nedostatečné osvětlení, protože zatemňují vizuální detaily a posouvají myšlení k obecnému, abstraktnímu a k rozšířené pozornosti. Což se obecně vztahuje i na další smysli, proto se doporučuje spíše klidné prostředí. Případné zvuky by měly být měkké, rozptýlené, neměly by přitahovat pozornost (mořské vlny, neutrální hudba, mumlání mnoha lidí), možná proto pracuje hodně kreativních lidí rádo v kavárnách. Zároveň by měly být i tyto měkké podněty proměnné, neboť statické prostředí podporuje statické myšlení. Vhodná je proto změna každodenních návyků, jakákoliv obměna (Taylor, 2013).

Tyto změny možná sníží každodenní efektivitu, ale okamžiky vhledu mohou ve výsledku zvýšit celkovou produktivitu. Pevně stanovené termíny zúží myšlení a omezí schopnost vhledu. Minimalizací toho, co svazuje mysl související s orientací na prevenci, za pomoci spíše přibližných termínů a flexibilního harmonogramu vytvoří užitečný a prospěšný časový rámec. Odměny a tresty za (ne)splnění termínu by měly být spíše neurčité a mírné, nerozptylující pozornost. Obohacující může být setkávání se s novými a odlišnými lidmi, jejichž přítomnost může za prvé spouštět odlišné nastavení mysli, zároveň sloužit jako inkubační pauza, která pomáhá zapomínat na fixace (Kounios & Beeman, 2015).

Pokud se nedaří problém vyřešit, je vhodné si udělat přestávku, která může pomoci zbavit se nesprávného pohledu na věc, neproduktivních myšlenek, vyprostit se z rutiny. Zvýšit tak šance na dosažení vhledu pomohou různorodé zážitky a myšlenky během pauzy. Odlišná činnost, setkání se s řadou lidí, návštěva míst, poslech hudby, čtení shlédnutí příjemného filmy, výstavy, hra her, sport, tanec, jóga. Výhody přestávky přináší zaměření se na něco zcela jiného, co se liší od běžných zážitků. Spánek slouží jako nejlepší inkubace, která vede ke změně úhlu pohledu, posiluje nevědomé asociace, díky spánku a snění dochází ke zbavování funkčních fixací, ulpívavých myšlenek, a naopak k objevení skrytých souvislostí. M. Reichle (2010, in Kounios & Beeman, 2015) přišel na to, že při odpočinku

zůstává v mozku aktivní celá "výchozí" síť oblastí mozku, stane se tak pokud se mysl odpoutá od okolí a zvažuje psychologicky vzdálené vnitřní světy – minulé události, budoucí události, myšlenky druhých, odlehlá místa aj. Tento druh cestování umožňuje jakési přednastavení k uvažování vhladem. Při sestavování nových vnitřních světů je nutné převedení pozornosti do nitra, rozšíření konceptuální pozornosti tak, aby zahrnovala myšlenky vzdáleně spojené s okolním světem. Takový stav vyhledávají lidé, kteří chtějí ovládnout vhlad.

Není-li možnost si přetvořit prostředí kolem sebe výše uvedeným způsobem, je možné si kreativní povzbuzení zajistit několika jednoduchými úpravami životního stylu. Podnikavého myšlení lze dosáhnout pravidelným přemýšlením nad většími a dlouhodobými cíli, jejich plánováním. Uvažování nad vzdálenou budoucností stimuluje široké kreativní myšlení. Vhlad se spouští na těch nejméně pravděpodobných místech a v nejméně očekávanou dobu, odhalujte analogie a další skryté spojitosti mezi myšlenkami a zážitky. Okamžiku vhladu často předchází doba, během níž věnujeme omezenou pozornost svému okolí. Kreativní myšlení může být aktivní během každodenních aktivit, například ve sprše, při práci na zahradě, při čekání ve frontě, uklízení domácnosti, jízdě ve vlaku aj. Inkubace problému během jednoduché, s úkolem jinak nesouvisející činnosti může být velmi přínosná. Užitečné je střídání doby externího zaměření pozornosti s úseky klidného a tichého prostředí, soustředění se na své myšlenky (procházka v přírodě, meditace, zavřené oči). Stav pozornosti zaměřený na nitro pomáhá posilovat prostředí jako: mírná teplota, pohodlná židle, lezce opřená hlava dozadu, umožňují relaxovat a soustředit se na své myšlenky, ne na okolí. Hudba v pozadí neodvádí pozornost, naopak zahaluje potenciálně rušivé zvuky (Taylor, 2013).

Příklad úpravy životního stylu podle Kouniose a Beeman (2015): Sedíte ve vlaku, dáte si sluchátka do uší, nasadíte sluneční brýle, zavřete oči. Pro jistotu si nastavíte budík, abyste se nemuseli obávat, že propásnete vaši cílovou zastávku. Potom, v relativní tmě a tichu, strávíte pár minut vyvoláváním stavu mysli podporujícího vhlad tím, že přemýšlíte nad dalekou budoucností, nad věcmi, které vám dělají radost. Po navození příjemného prostředí, jakmile máte pocit, že je vaše mysl otevřená a odpoutaná, zamyslete se nad problémem, který chcete vyřešit, položíte si otázku např. "*Co hledám?*" Necháte uvolnit své myšlenky a asociace, myšlenky nezkoumáte metodicky nebo podle nějakého plánu, necháváte je proudit, což vám umožní se dívat na úkol z různých úhlů pohledu a nachystat si prostor pro odhalení souvislostí mezi vzdáleně spřízněnými myšlenkami. Poté hledáte různé analogie k problému, přičemž si dáváte pozor, abyste se u žádné nezdrželi moc dlouho, čímž zabraňujete fixaci myšlenky. Metodu změníte teprve v okamžiku, kdy nastane aha moment, při nalezení správné myšlenky v tomto režimu chvíli zůstanete, chcete jej využít, brouzdáte po jiných oblastech a problémech, třeba přijdete

na něco dalšího. Nakonec se po pár minutách vrátíte ze zamyšlení, sepište si všechny nápady a připojíte k nim poznámky, co vše je potřeba vypracovat.

Neméně důležité je měření účinků provedené změny, k tomu jsou zapotřebí měřitelné výsledky. Maximalizaci kreativního potenciálu podpoří dokumentování, připomínání si vlastních kreativních počinů, zapisování, sestavení seznamu změn, sledování, hledání známek kreativity u druhých, věnování se nově objeveným problému, testování efektivity každé změny znovu zopakováním změny, zkoušení proces zkrátit zavedením několika změn, zapojení změn do jednoho komplexního řešení.

Na závěr této kapitoly je potřeba připomenout, že změna prostředí nebo nálady, destabilizace neproduktivních vzorů myšlení pomocí zapomenutí fixace aj. samy o sobě vhléd přímo nezpůsobí, mohou jej však velmi pozitivně ovlivnit. Používáním uvedených strategií a principů systematicky však mohou schopnost prožít vhléd výrazně podpořit.

4 Relevantní výzkumné projekty

V této kapitole bude představen rámcový přehled výzkumných studií relevantních k tématu této diplomové práce. Vzhledem k tomu, že v předchozích kapitolách diplomové práce jsme postupně představili nejvýznamnější výzkumy vztahující se k dané oblasti, zaměřili jsme se v této kapitole na aktuálnější studie, které se dotýkají tématu nejcitlivěji a kterými jsme se nechali rovněž inspirovat při konstrukci empirické části této práce. Zaměřili jsme se na výzkum de Haana a jeho kolegů z ACMSG, a to s ohledem na jejich výzkumné zaměření vztahující se na kritické okamžiky v koučování z pohledu koučů a/nebo koučovaných. Tyto studie vznikaly v letech 2008–2010, skupina vědců realizuje další výzkumy do současnosti. Dodejme, že se nám nepodařilo najít žádné relevantní výzkumné studie z českého prostředí.

Erik de Haan se ve své rigorózní práci při studiích v Amsterdamu zabýval výzkumem učení a rozhodovacími procesy ve vnímání. V roce 1998 studoval poradenství na institutu Metanoia v Londýně. Od roku 2000 absolvoval psychodynamické výcviky, např. Leicesterskou tréninkovou skupinu. V roce 2002 se stal členem Ashridge Consulting, prohluboval svou externí poradenskou praxi, jeho přístup je zaměřen na práci se skupinovou dynamikou. V roce 2005 se stal certifikovaným členem Britské psychologické společnosti. Získal kvalifikaci pro využívání MBTI typologie osobnosti, 16-PF a Hogan aj. V roce 2015 se stal registrovaným psychoterapeutem v psychodynamické psychoterapii. V minulosti působil a spolupracoval s vysokými školami, nemocnicemi a nadnárodními společnostmi, včetně Heineken, Nike, Nokia nebo Vodafone. Působil jako vědecký pracovník např. na univerzitě v Utrechtu, firemní poradce např. pro Bureau Zuidema, vedoucí konzultant a partner např. pro De Galan a Voigt. Je autorem desítky knih, včetně knih vydaných s kolegy z ACSG. De Haan má více než dvacetileté zkušenosti v oblasti firemního a personálního rozvoje, ve svých činnostech se zaměřuje na motivaci lidí a jejich silné schopnosti. Jeho cílem je podpořit lidi v jejich hledání toho, co je „správné a spravedlivé“ pro ně samotné, i pro ostatní členy organizace. Za klíčovou podmínku změny a vývoje považuje osobní zaangażovanost při vyhledávání a zajišťování pracovníků. Zaměřuje se na to, jak skryté a neuvědomované faktory ovlivňují firemní kulturu. Pravidelně se věnuje také dalším činnostem, např. od roku 2012 působí jako ředitel výzkumu pro Evropskou radu pro mentoring a koučink (EMCC) ve Velké Británii. Inicjuje se v oblasti supervize a validizace jejich kompetencí (de Haan, nedat).

4.1 Studie kritických momentů

Od roku 2008 bylo publikováno několik kvantitativních studií o vnímání kritických okamžiků z pohledu koučů a/nebo koučovaných (např. de Haan et al., 2008; Day et al., 2008;

de Haan et al., 2010a, de Haan et al., 2010b aj.). Vznikaly studie popisující události ihned po skončení koučování z pohledu koučů a z pohledu koučovaných (De Haan & Nieß 2011). Stejně jako retrospektivní studie zahrnující vliv třetích stran, tedy zadavatelů (De Haan & Nieß, 2012). Výzkumy i případové studie z reálného koučovacího procesu mohou koučům přiblížit vliv koučovacího procesu na koučované i samotné kouče, pochopit rozdílnost ve vnímání procesu samotného i poukázat na případné nástrahy. V oblasti kritických okamžiků v koučování provádí výzkumné studie například skupina vědců z Ashridge Critical-Moment Study Group (dále jen „ACMSG“), která definovala kritický okamžik jako „*vzrušující, napjatý moment nebo významnou zkušenost v průběhu koučovacího sezení*“ (de Haan, 2008, 92). Při koncipování výzkumných studií odborníci z ACMSG vycházeli jednak z dostupné literatury a studií koučování, významným prekurzorem pro ně byly i výsledky z psychoterapie. Přestože je psychoterapie založena na odlišných profesních předpokladech, způsobem práce i vědomostmi, vnímají společný rys v oblasti rozhovorů mezi „odborníkem“ a jeho „klientem“ a hledáním výsledků z této oblasti.

McKenna a Davis (2009) tvrdí, že oblast koučování se může učit ze starší a více usazené psychoterapie. Od třicátých let dvacátého století zkoumala řada vědců nejasnosti a rozporuplnosti v účinnosti psychoterapie (např. Rosenzweig, 1936; Smith & Glass, 1977, in McKenna & Davis, 2009) snažili se zodpovědět otázky o tom, zda psychoterapie funguje, které aspekty práce jsou účinné nebo za jakých okolností lze nalézt rozdílné účinky. Jejich zjištění přinášela přesvědčivé výsledky, díky kterým je nyní psychoterapie všeobecně přijímána jako profese (např. Wampold, 2001; Cooper, 2008, in Smither, 2011). Přenést tyto poznatky do oblasti koučování je podle některých odborníků (např. Scoular & Linley, 2006, in Linley, 2006) možné například díky tomu, že obě skupiny (tedy koučování i psychoterapie) patří do obecné skupiny práce a intervence s lidmi. Jako zvlášť významná pro účely studia kritických okamžiků se jeví srovnávací studie klíčových momentů v terapii od van Zyla (1988, in van Zyl et al., 2016). Ve své studii se dotazoval 40 párů (pacient – terapeut), od kterých získal popis celkem 1076 kritických událostí. Zjistil výrazné rozdíly ve výběru i popisu těchto událostí mezi terapeuty a pacienty. Tyto rozdíly byly vyšší, pokud byl výsledek terapie méně užitečný. Van Zyl použil Elliottovu taxonomii (1985, in van Zyl et al., 2016) ke klasifikaci událostí a zjistil, že:

- pacienti hodnotili „uklidnění/ujistění“ a „řešení problémů“ nejvýše, zatímco
- terapeuti hodnotili „dosažení poznání/emoční porozumění“ velmi vysoce, zatímco
- oba, tedy pacienti i terapeuti hodnotili osobní kontakt vysoce

Van Zyl (1988, in van Zyl et al., 2016) došel k závěru, že se pacienti více zajímají o řešení jejich problémů, a proto nejvýše hodnotili radu a řešení, za předpokladu, že je mohli odmítnout, zatímco terapeuti se více zajímali o etiologii problémů a možnou změnu za pomoci pacientova poznání a porozumění. Z psychoterapeutických výzkumů vyplývají určité náznaky toho, že klienti a terapeuti hledají poměrně odlišné události a momenty, a že mají neadekvátní vzpomínky na terapeutická setkání (např. Elliott, 1983, 1990; van Zyl 1988, Rennie, 1990; Elliott & Shapiro, 1992; Tallman & Bohart, 1999, in van Zyl et al., 2016). Z přehledové studie zkoumající všechny publikace k danému dni vyplývá jasná shoda ve vysoké variabilitě mezi terapeuty a jejich klienty (Norville, Sampson & Weiss, 1996, in Linley, 2006). Vysvětlením může být skutečnost, že terapeuti budou řešit vnímané nedostatky mnohem více než koučové a budou klást větší důraz na korekci a intervenci, což může mít za následek menší dohodu mezi terapeutem a klientem, než mezi koučem a klientem (Mintz et al., 1973; Weiss et al., 1996, in Linley, 2006). S ohledem na poměrně nízký počet výzkumných studií je předčasné hovořit o tom, zda toho mají více společného klient a kouč nebo klient a terapeut.

4.2 Studie kritických momentů v koučování

Níže uvádíme výzkumy de Haana a jeho kolegů, které ve velké míře přispěli a stále přispívají ke zvýšení povědomí koučů o kritických okamžicích v koučování, rovněž přispěli ke konstrukci výzkumné části této diplomové práce:

V roce 2008 nasbíral de Haan se svými kolegy od méně zkušených interních i externích koučů popis 80 kritických okamžiků, které vnímali při svém úsilí koučovat. Přibližně 75 % z nich nedávno dokončilo celoroční program v oblasti manažerského poradenství a asi 25 % začalo samostatně koučovat. Obsahová analýza odhalila, že všechny jimi popsané kritické okamžiky by mohly vyjadřovat jejich pochybnosti při koučování.

Ve stejném roce shromáždil de Haan od zkušených koučů s nejméně osmiletou zkušeností v oboru popis 78 kritických okamžiků. Obsahová analýza odhalila, že všechny jimi popsané kritické momenty by mohly vyjadřovat úzkost koučů, jakýsi vnitřní zápas při jejich práci s klienty.

Day et al. (2008) shromáždili rovněž od skupiny zkušených koučů popis 49 kritických okamžiků na základě rozsáhlého telefonického hovoru. Obsahovou analýzou zjistili, že u

většiny kritických okamžiků lze najít zkušenost s „trhlinami“ ve vztahu (např. nedorozumění, hněv, rekontraktování a doporučení, odstoupení nebo ukončení koučování), a že v mnoha případech přítomnost nebo nepřítomnost sdílené reflexe ovlivňuje, zda bude tato „trhlina“ překonána či nikoliv.

De Haan et al. (2010b) shromáždil od koučovaných popis 59 kritických okamžiků. Obsahová analýza ukázala, že za nejdůležitější moment v koučování považují zážitek nového poznání a nových postřehů. Tento závěr je v protikladu se zjištěním de Haana (2008) ve studii s exekutivními kouči.

V dalším výzkumu shromáždili de Haan et al. (2010a) popis 86 kritických okamžiků od koučů i koučovaných bezprostředně po skončení koučovacího sezení, tak aby mohli v maximální možné míře přímo srovnávat výpovědi klientů a koučů o kritických okamžicích z jejich právě skončeného sezení, a to narušením paměťové stopy (Goodman et al., 2006, in de Haan et al., 2010a). De Haan si s kolegy v tomto výzkumu kladli následující otázky:

1. Jaká je povaha „kritických momentů“, o které koučové i koučování popsali bezprostředně po skončení koučovacího sezení?
2. Jaký způsobem a do jaké míry se jejich výpovědi liší?
3. Jsou dosažené výsledky srovnatelné s poznatky z dřívějších studií?

Došlo k rekódování původních datových sad s vysvětlením každého kritického momentu. Rekódování potvrdilo pochybnosti u méně zkušených koučů (56 % z popisů) stejně tak rekódování potvrdilo přítomnost úzkosti u zkušených koučů (22 % z popisů). Studie potvrdila, že klienti, stejně tak koučové považují zážitky nového poznání a postřehů jako nejkritičtější (tedy nejdůležitější) momenty v koučování (ve 40–62 % z popisů). Jako rozdílný se jeví být popis kritických momentů z koučování v posledním roce, díky čemuž koučové popisují příklady „výjimečných zážitků“, jako např. trhliny v koučovacím vztahu (viz de Haan, 2008) a popis kritických okamžiků z jednoho sezení, které může odkazovat spíše na méně významné zážitky z průměrného koučovacího sezení. Při porovnávání závěrů mezi kritickými okamžiky klientů a koučů dále zjistil, že v 53 % případů hovořili klienti i koučové o stejných momentech a dále, že ve většině každodenního exekutivního koučování byly obecnější (širší) zákonitosti identifikovány z pohledu klientů i koučů jako ty nejkritičtější, zatímco v dlouhodobém horizontu se jednalo o zážitky nového poznání a postřehů.

Příklad: Ze závěrů srovnávací studie de Haana et al. (2010a) prožitků kritických momentů v koučování z pohledu koučů a koučovaných vyplývá, že se kouč i koučovaný soustředili sami na sebe a své vlastní prožitky daného okamžiku, zároveň však prožívali opačné emoce. Zatímco kouč obvykle prožíval záporné emoce (tj. negativní dopad na kvalitu vztahu s klientem, obavy z toho, že neví, jak konverzaci vést či strukturovat), prožitky koučovaného byly spíše pozitivní (tj. ve smyslu upevnění vztahu s koučem, zážitek vhledu a učení se), zároveň při jejich popisu vycházeli z obdobných okamžiků v různých oblastech jejich života, které připodobňovali. Koučové na základě svých zážitků mnohem více vyhledávali supervizi a cítili potřebu zážitky zpětně objasnit a lépe pochopit. Výsledky studie dokládají nezbytnost naučit se rozlišovat mezi tím, co při koučování prožívá klient a co koučovaný, neboť tyto prožitky se spíše různí

5 Předmět výzkumu a výzkumné otázky

V předchozích kapitolách jsme se snažili poskytnout alespoň rámcový pohled na koučování a účinné faktory, které jej ovlivňují, s odkazem na kritické okamžiky v koučování, o kterých můžeme hovořit jako o dílčích výsledcích z jednotlivých sezení, ve kterých se odráží celková účinnost koučování. Snahou této práce je přispět k lepšímu poznání těchto významných okamžiků z pohledu klientů a koučů, specifikovat jejich charakteristiky, dosažené výsledky porovnat s již realizovanými zahraničními výzkumy a získané závěry zasadit do širšího kontextu koučinku.

Výzkum prezentovaný v praktické části této diplomové práce se zaměřuje na specifickou skupinu koučů a klientů a jejich pohled na kritické okamžiky v koučování. Zajímalo nás, jakou mají koučové a klienti zkušenost s těmito okamžiky, tedy co je charakteristické pro kritické momenty koučů a klientů, zda proběhla vzájemná reflexe těchto okamžiků mezi koučem a klientem, zda se liší výpovědi mezi kouči a klienty, zda kritické okamžiky ovlivnily jejich budoucí spolupráci, zda kouč využil ke zvládnutí kritických okamžiků supervizi. Kritické momenty v koučování jsme si pro účely tohoto výzkumu definovali dle de Haana et al. (2008, 2010a, 2012) jako určité momenty vzrušení, napětí, tísně či jiné významné momenty v koučování prožívané koučem a koučovaným v průběhu procesu koučování, které vedou k určitému náhlému posunu či zlomu v koučování, ať už v pozitivním nebo negativním směru. Při volbě předmětu výzkumu jsme vycházeli z osobního zájmu se orientovat v této oblasti pro možné budoucí uplatnění na trhu jako profesionální kouč, z velké části jsme vycházeli z dostupné literatury a výzkumných počínů, neboť je koučování spojeno s obdobím velkého rozmachu, kdy považujeme za prospěšné zjišťovat specifika kritických okamžiků, které jsou považovány za natolik významné, že jejich identifikace a reflexe může významně ovlivnit celkový výsledek koučování. Domníváme se, že přínos individuálních výpovědí o kritických okamžicích z pohledu koučů a klientů může dopomoci k prohloubení informovanosti a pochopení těchto momentů, stejně jako napomoci koučům vést úspěšný koučovací rozhovor, zaměřovat se na kladení správných otázek, reflektovat své prožitky, popsat je i úspěšně vstřebat s cílem dojít ke vzájemnému porozumění, vzhledu do situace, empatickému porozumění a následnému

upevnění koučovacího vztahu ve snaze dojít k cíli a zároveň zpětně pochopit a objasnit to, co se vlastně při koučování odehrálo. Správná orientace a rozpoznání kritických okamžiků, adekvátní způsob reakce, se tak mohou stát významným faktorem účinnosti koučování. Blíže popisujeme cíle a výzkumné otázky v následujících podkapitolách.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Prvotním cílem bylo analyzovat dostatečné množství související literatury a výzkumných studií zabývajících se koučováním, zejména pak kritickými momenty v koučování. V další části byla získaná data využita k definování předmětu výzkumu, výzkumných cílů a výzkumných otázek. Následně bylo záměrem porovnat získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studii, zejména ze zahraničí. Konkrétně byly jako cíle empirické části formulovány následující body:

- **Analyzovat** teoretická východiska a relevantní výzkumné studie s důrazem na oblast kritických okamžiků v koučování. Což představovalo důkladnou rešerši dostupné literatury, překlad zahraničních studií. Cílem této části bylo získání orientace o dostupných zdrojích, porozumět základním východiskům koučování a pochopit faktory účinnosti koučování.
- **Vytvořit** ideový a technický plán výzkumu s cílem získat ideovou skicu zamýšleného výzkumu (Miovský, 2006). Na základě vytvoření ideového plánu formulovat v empirické části výzkumné otázky a cíle, navrhnout metody k získání dat, vybrat metody zpracování analýzy dat a ujasnit harmonogram činnosti.
- **Realizovat** výzkum, který bude splňovat kritéria a pravidla kvalitativního výzkumu.
- **Porovnat** získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studii, a tím přiblížit praktické dopady v procesu koučování.

Na počátku výzkumných aktivit byly k dosažení výše uvedených výzkumných cílů, s ohledem na výzkumy De Haana et al. (2008, 2010a, 2012) stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaká jsou teoretická východiska a výzkumné studie zabývajících se kritickými momenty v koučování?

2. Jaká je povaha kritických momentů z pohledu koučů?
3. Jaká je povaha kritických momentů z pohledu klientů?
4. Bude se lišit povaha kritických momentů koučů a povaha kritických momentů klientů?
5. Jsou dosažené výsledky srovnatelné s poznatky dřívějších studií?

6 Popis metodologického rámce a realizace výzkumu

Tato část diplomové práce se zabývá popisem realizace výzkumu. Dotýká se zvolení odpovídajícího designu výzkumu, strategie tvorby a sběru dat, popisu výzkumného souboru, způsobu provedení výzkumu a etické stránky výzkumu. Jako velkou výhodu k rozplánování těchto kroků považujeme tvorbu Ideového a technického plánu výzkumu.

6.1 Kvalitativní výzkum

Miovský (2006, 18) definuje kvalitativní přístup jako:

„...v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“

Dále Miovský (2006) nabízí výčet základních charakteristik kvalitativního přístupu, které se rovněž promítají i v našem výzkumu. Kromě již uvedeného Miovský dále předpokládá možnost nízké strukturace plánu výzkumu a možnost změn v jeho průběhu. Při kvalitativním výzkumu se výzkumník neomezuje na vybrané proměnné, neboť pole zůstává otevřené a výzkumník až v průběhu výzkumu zjišťuje, jaký význam proměnné mají a jak se ovlivňují. Miovský počítá se zainteresovaností výzkumníka do výzkumu, neboť neexistuje v kvalitativním přístupu nezávislý výzkumník, osobní vztah s účastníky výzkumu, autentičnost jsou základním předpokladem úspěšného výzkumu. Je potřeba počítat se zatížeností výzkumníka o zkušenosti, historii, předsudky. Získaná data jsou hluboká a bohatá.

Giorgi (1994, in Miovský 2006) redukuje kvalitativní přístup do východisek fenomenologie. Podle něj fenomenologicky orientovaný výzkumník nepopírá existenci reality nezávislé na nás, současně zastává stanovisko, že možnosti poznání reality jsou omezené a bezprostřední zkoumání je vyloučené. „Každý proces poznání je zatížen určitou mírou zkreslení, každý proces poznání je interpretací reality“. Proces poznání tak má spíše interpretativní charakter. Podle Miovského (2006) se jeví být takové upřednostnění přístupu

dle tradice z jistého úhlu pohledu jako progresivní, neboť odpovídá pluralitě přístupů a perspektiv, nicméně nepodporuje udržitelnost jakési základní hranice v třídění a popisu a vede k významové erozi některých termínů.

Smither (2011) v oblasti výzkumu koučinku zmiňuje nedostatečný počet kvalitních výzkumných studií zpracovaných s využitím kvantitativních či kvalitativních metod. Pro další výzkumy je v rámci koučinku velký prostor.

Volba typu výzkumu by měla vycházet z formulace výzkumného cíle. Prezentovaný výzkum se zabývá tématem subjektivního pohledu koučů a klientů na kritické momenty v koučování, jejich zkušenostmi. K holistickému a hlubšímu porozumění a poznání zkušeností jiných je možné dospět pouze za pomoci kvalitativního výzkumu, formou případové studie. K nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky a výzkumný cíle se nám jeví být využití tohoto přístupu vhodné.

6.2 Strategie tvorby dat

V kvalitativním výzkumu vychází metody tvorby dat často z klinických psychologických metod, na jejichž uplatnění a získávání dat se výzkumník přímo podílí.

Hendl (2005) spatřuje jako hlavní metody kvalitativního výzkumu pozorování, interview a analýzu dokumentů.

S ohledem na výzkumné téma a směřováním k výzkumným cílům jsme se rozhodli jako základní metodu tvorby dat využít interview, které umožňuje výzkumníkovi získat názory, pocity či postoje respondenta, jak prožívá a rozumí určitým situacím. Ferjenčík (2010) považuje rozhovor za zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces vedoucí k získávání dat. Nutno mít na paměti, že získané informace jsou ovlivněné jednak respondentem samotným – jazykem, záměry, vyjadřovacími schopnostmi; jednak aktivním vstupováním výzkumníka do situace.

Při volbě strategie získávání dat jsme vycházeli z výzkumů de Haana a jeho kolegů, jak jsme již uváděli, kteří využívali fenomenologický přístup a obsahovou analýzu textu (de Haan et al., 2008, 2010a, 2012). Pro účely tohoto výzkumu se nám jeví být vhodné se inspirovat přístupem, který je v současné době aplikován na různá témata v oblasti psychoterapie a klinické psychologie (Smith, 2011). **Interpretativní fenomenologická**

analýza (dále jen „IPA“) pomáhá na idiografické úrovni detailně prozkoumat, jaký člověk usuzuje význam své zkušenosti v určitých podmínkách či situaci, což umožňuje porozumět zkušenosti člověka, jednotlivým událostem nebo procesům – fenoménům (Smith, Flowers & Larkin, 2009, in Řiháček, Čermák & Hytych et al., 2013). V IPA je uvažováno spíše o teoretické transferabilitě, která umožňuje nalézat propojení výsledků s již existující literaturou nebo studii než o empirickou zobecnitelnost. IPA je považována za přístup, který poskytuje prostor pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu, svou teoretickou pozici zakotvuje ve fenomenologii, hermeneutice a ideografii. Výzkumná otázka v IPA se často ptá, jak jedinec (skupina) vnímají či prožívají určitou situaci, s níž jsou konfrontováni, a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl (Smith, Osborn, 2003, in Řiháček et al., 2013). Tvorba dat má poskytnout bohatý a detailní popis respondentovy zkušenosti v první osobě. Účelem sběru dat je vstoupit do světa účastníka výzkumu, získávání dat by mělo podněcovat a facilitovat příběhy, myšlenky a pocity spojené s daným fenoménem. Nejčastěji používanou metodou sběru dat v IPA je polostrukturovaný rozhovor (Smith, 2011).

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Metodou sběru dat v tomto výzkumu bylo polostrukturované interview neboli polostrukturovaný rozhovor (Hendl, 2005). Rovněž v IPA je navrhován jako vysoce flexibilní metoda navrhován polostrukturovaný rozhovor (Smith, 2011). Miovský (2006) vnímá polostrukturované interview jako nejvíce používaný typ rozhovoru, jako nejlepší variantu řešící nedostatky strukturovaného i nestrukturovaného interview. Polostrukturované interview vyžaduje technickou přípravu v podobě závazného schématu (návodu) dílčích témat nebo otázek rozhovoru, což jednak pomáhá výzkumníkovi držet se a postupně s respondentem projít všechna dopředu vytyčená dílčí témata, což výzkumníkovi zajišťuje, že skutečně probere s respondentem jádro rozhovoru a základní témata a otázky, zároveň ulehčuje výzkumníkovi následné srovnání dat jednotlivých výpovědí (Hendl, 2005). I přes předem vytvořenou tematickou strukturu umožňuje polostrukturovaný rozhovor výzkumníkovi upravovat například pořadí otázek, klást doplňující otázky, vyžadovat od respondenta upřesnění nebo měnit v průběhu strategii dotazování, díky čemuž výzkumník rozpracovává témata více do hloubky (Miovský, 2006). Výzkumník tak může v reálném čase současně sledovat, co se v rozhovoru vynořuje a zároveň rozhovor usměrňovat tak, aby se neodchýlil od tématu. Respondentovi, jakožto expertovi ve vztahu ke své zkušenosti, to

umožňuje volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet myšlenky o něm. Neočekávané obraty v rozhovoru jsou považovány za cenný materiál, neboť poukazují na aspekt fenoménu, o kterém nebylo přemýšleno (Smith, 2011).

Před samotným rozhovorem je příhodná příprava schématu polostrukturovaného rozhovoru. Na základně formulovaných cílů výzkumu a výzkumných otázek bylo vytvořeno schéma obsahující dílčí otázky, které přímo nebo nepřímo vychází z otázek výzkumných. Jejich úkolem bylo nasměrovat respondenty směrem k oblasti výzkumu z různých úhlů. Jednalo se především o soubor následujících otázek:

- **otázky vztahující se k charakteristice kritických momentů**
 - Jaká je jejich zkušenost s kritickými momenty?
 - Kdy ke kritickému momentu došlo?
 - Co zrovna dělali, když ke kritickému momentu došlo?
 - Na základě, čeho poznali, že je moment kritický?
- **otázky vztahující se k reflexi**
 - Mluvili bezprostředně o kritickém momentu?
 - Měl kritický moment vliv na budoucí spolupráci?
 - Vyhledal kouč supervizi?

Domnívali jsme se, že rozhovor týkající se pouhých „názorů“ koučů a koučovaných na oblast kritických momentů by mohl sklouznout k přílišnému zobecňování, které nemá hloubku „odžití“ zkušenosti. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli kouče a klienty požádat o příběhy z jejich koučovací praxe instrukcí: *„Prosím, popište kritický moment v jednom z vašich koučovacích sezení a zkuste se zaměřit na to, co se v tu chvíli stalo.“* Zároveň jsme se takto rozhodli citovat výzkumy realizované de Haanem et al. (2008, 2010a, 2012), kteří při svých výzkumech žádali respondenty instrukcí: *„Popište stručně jeden kritický moment (vzrušující, napjatý, nebo významný moment) se svým koučem/klientem. Přemýšlejte o tom, jaký okamžik byl v koučování významný a rozhodující, nebo ve kterém okamžiku jste nevěděl, co máte dělat.“*

6.3 Výzkumný soubor

Metody výběru souboru v kvalitativním přístupu bývají obecně označovány jako nepravděpodobnostní (Miovský, 2006). Při aplikaci kvalitativního přístupu není metoda výběru většinou předem pevně dána a mění se v průběhu studie. Téměř vždy se tedy jedná o kombinaci více různých metod výběru, které by měly reflektovat cíle výzkumu tak, aby bylo dosaženo ve vztahu ke zkoumanému problému saturace dat nebo alespoň dosaženo dobrého pokrytí charakteristik cílové populace (Hendl, 2005). IPA výzkumy obvykle pracují s nižším počtem respondentů, jejichž výběr je dán homogenitou vzorku (Řiháček et al., 2013).

S uplatněním získaných znalostí prezentovaných v teoretické části této diplomové práce, jsme se před zahájením výběru respondentů rozhodli vytyčit **výběrová kritéria souboru**:

- koučové, kteří jsou členy alespoň jedné profesní organizace (ČAKO, ICF, EMCC)
- koučování, kteří absolvovali alespoň jedno koučovací sezení
- ochota zúčastnit se výzkumného šetření

V počátcích sběru dat jsme se domnívali, že k získávání respondentů bude dostačující využít **metodu sněhové koule**. Východiskem pro aplikaci této metody je v tzv. nulté fázi získání kontaktů s první vlnou účastníků výzkumu, například prostřednictvím předchozího osobního kontaktu výzkumníka. Následně, prostřednictvím prvního kontaktu, navozuje výzkumník další kontakty s lidmi, které nominovali jedinci z nulté fáze, přes které získává kontakty na další potenciální respondenty, které může oslovit atd. (Miovský, 2006). Na začátku tohoto výzkumu jsme měli osobní kontakt s dvěma respondenty – jedním koučem a jedním klientem. Přestože oba poskytli kontakt na další respondenty, bylo časové prodloužení reakce potenciálních respondentů (zejména koučů) dlouhé, stejně jako naplánování realizace rozhovoru. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli přistoupit k dalšímu řešení a zkombinovat metodu sněhové koule s metodou samovýběru.

Metoda samovýběru je založena na principu dobrovolnosti a aktivního projevení zájmu zapojit se do výzkumu (Miovský, 2006). Respondenti se do výzkumu vyberou sami na základě nabídky v podobě inzerátu v novinách, v médiích apod. Při realizaci této metody jsme postupovali tak, že jsme vytvořili inzerát (viz příloha č. 2) s nabídkou účasti na

výzkumu. Následně jsme prostřednictvím sociální sítě Facebook vyvěsili inzerát jako veřejný příspěvek, zároveň jsme oslovili správce stránek Koučink centrum, ČAKO a Koučink akademie s prosbou o vyvěšení inzerátu na jejich stránkách. Inzerát byl rovněž vyvěšen na webových stránkách Koučink portálu. I s využitím dvou metod docházelo k časovým prodlevám, rovněž jsme očekávali větší počet respondentů, kteří se touto cestou do výzkumu zapojí. Rozhodli jsme se proto využít metody záměrného (účelového) výběru.

Záměrný (účelový) výběr označuje takový postup, při kterém cíleně vyhledáváme respondenty podle jejich určitých vlastností. Na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium splňují, a zároveň jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Miovský, 2006). Na základě tohoto kritéria jsme z jednotlivých registrů členů profesních organizací (ČAKO, ICF, EMCC) nahodile vybrali potencionální účastníky, které jsme následně oslovili zasláním e-mailu s inzerátem. Celkem jsme registrovaným koučům rozeslali 44 e-mailů.

Na základě kombinace uvedených výzkumných metod tvoří **výsledný výběrový soubor celkem 6 koučů a 5 koučovaných**. Jako důvod poměrně obtížného získávání respondentů do výzkumu, se nám jeví u koučů nedostatek času k naplánování a realizaci rozhovoru. Zároveň ne všichni koučové, kteří reagovali na inzerát, vyhovovali nastavenému výběrovému kritériu z hlediska členství v profesní organizaci. Klienti, kteří se účastnili rozhovoru, byli získáni pouze prostřednictvím metody sněhové koule, to znamená, že nereagovali na vyvěšené inzeráty, zároveň nejsou dohledatelní v žádném registru. Vzhledem k tomu, že respondenti nebyli omezeni v počtu sdělených kritických okamžiků, má výzkumný soubor celkem **23 kritických okamžiků, z toho 13 vypověděli koučové a 10 klienti**.

Popis výzkumného souboru uvádíme pro přehlednost v tabulce č. 1. S ohledem na garanci anonymity, poměrně úzkou cílovou skupinu a celkový počet respondentů jsme se rozhodli uvádět pouze označení pořadí respondentů, zda ve výzkumu vystupovali v roli kouče/koučovaného, členství koučů v profesní organizaci a počet uváděných kritických momentů. Domníváme se, že bližší specifikace respondentů by mohla způsobit jejich snadné odhalení.

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

Označení pořadí respondenta	Role respondenta ve výzkumu	Členství v profesní organizaci	Počet kritických momentů
R1	Kouč	ICF	2
R2	Kouč	ICF	3
R3	Kouč	ČAKO	3
R4	Kouč	ICF	2
R5	Kouč	ČAKO	2
R6	Kouč	EMCC	1
R7	Klient	-	1
R8	Klient	-	1
R9	Klient	-	1
R10	Klient	-	3
R11	Klient	-	4

6.4 Realizace výzkumu

Tématem koučování jsme se intenzivněji začali zajímat na sklonku roku 2015, kdy jsme se setkali s prvním respondentem, kterého osobně známe, a který se v této době účastnil koučovacího výcviku Inner Game. V průběhu následujících dní se ke koučování a výcviku v diskuzi opakovaně vracel, byl plný optimismu a zapálení a hovořil o koučinku jako o životním přístupu, který mu změnil pohled na spoustu věcí. Jeho pohled a přístup ke koučinku nás velmi překvapil, neboť jeho názor na poradenství a psychoterapii byl vždy spíše ironický a posměšný. Před svým odjezdem mi daroval knížku S. J. Whitmorea: Koučování: Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Kritický moment, který se stal významným při volbě tématu diplomové práce. S nadsázkou si dovoluujeme i zde uvést, že nespočtem kritických momentů byla protkána celá realizace prezentovaného výzkumu.

Domníváme se, že první cíl analyzovat teoretická východiska a relevantní výzkumné studie související s kritickými okamžiky v koučování, byl naplněn v jednotlivých kapitolách teoretické části této práce. Druhým cílem bylo vytvořit ideový a technický plán výzkumu, který nám sloužil jako ideový náčrt zamýšleného výzkumu a na základě kterého došlo k formulaci výzkumných otázek a cílů a k jasné představě o výzkumných počínech, které je třeba udělat. Jednotlivé kroky byly popsány v kapitolách výzkumné části, proto se domníváme, že i tento cíl byl naplněn.

6.4.1 Metoda fixace dat

Pro další práci s daty získanými prostřednictvím interview je potřeba je zaznamenat, tedy fixovat na matici, například **v podobě audiozáznamu**. Fixace dat v podobě audiozáznamu ulehčuje výzkumníkovi práci tím, že si v průběhu rozhovoru nemusí nic zapisovat, případně si může dělat pouze poznámky (Miovský, 2006). Výhodou fixace dat je rovněž zachycení veškerých kvalit mluveného slova, zejména autentičnost projevu a nestrannosti záznamu.

Po navázání prvního kontaktu s potencionálními respondenty (zpravidla e-mailem), kteří byli osloveni formou inzerátu, jsme s potencionálními respondenty naplánovali formu provedení rozhovoru, která mohla být dle preferencí a časových možností respondentů osobní (tváří v tvář), prostřednictvím videohovoru (Facetime, Skype) nebo telefonická (bez toho, abychom se s respondentem viděli). Zde si dovoluujeme zmínit již uvedené závěry studie Berryho et al. (2011, in Grant, 2012), že koučování probíhající na dálku je dle koučů stejně efektivní, jako koučování probíhající tváří v tvář. Zároveň jsme k e-mailu připojili ukázkou (viz příloha č. 3), přibližující stručný popis kritických momentů, ve kterých jsme vycházeli ze studie de Haana & Nieße (2012). K tomuto opatření jsme přistoupili s ohledem na to, že se respondenti ve svých e-mailových odpovědích často dotazovali na objasnění toho, co si mají pod pojem „kritický moment“ představit.

Přestože došlo k oslovení prvních respondentů již v říjnu 2016, došlo k realizaci rozhovorů až v prosinci 2016, poslední rozhovory byly učiněny v únoru 2017. Průměrná délka rozhovoru činila 43 minut (respondenti nebyli časově omezeni), se souhlasem respondentů byly jednotlivé rozhovory nahrávány na diktafon. Před započítáním rozhovoru jsme respondentům poskytli prostor k celkovému dovysvětlení a dokreslení kritických momentů. Respondenti rovněž nebyli omezováni v počtu sdělených kritických momentů. Do proudu výpovědí respondentů jsme se snažili zasahovat minimálně, s cílem nasměrovat respondenta blíže k tématu. Smith (2011) upozorňuje, že pro interpretaci bude mít výzkumník dostatek prostoru během analýzy dat, v průběhu interview by měl nechat interpretovat respondenta.

6.5 Etika výzkumu

Etické principy a pravidla je nutné si uvědomovat a dodržovat při realizaci každého výzkumného projektu. Miovský (2006) vidí etická pravidla a normy ve třech rovinách:

- vliv výzkumníka a výzkumné situace na výzkumné pole a jeho zpětné ovlivnění
- ochrana účastníků výzkumu
- ochrana výzkumníka/výzkumníků

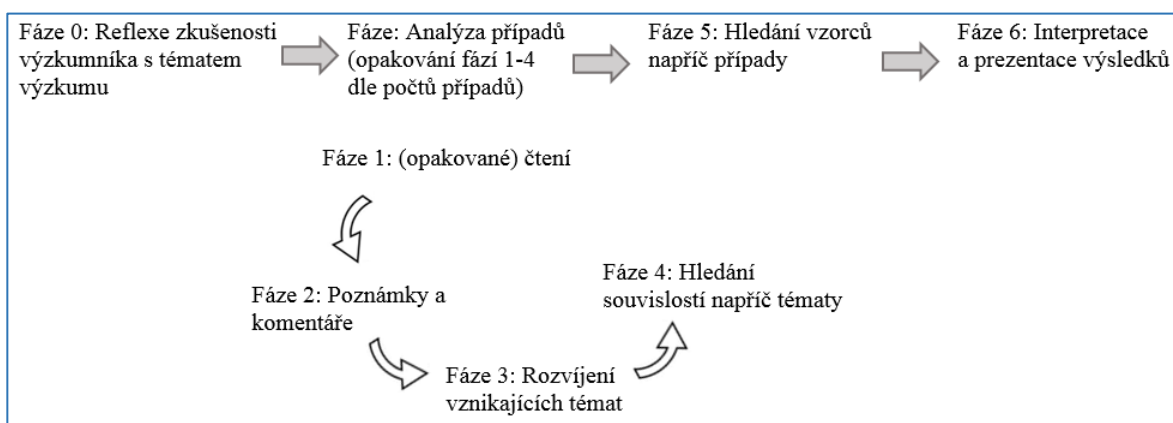
Jako základní pravidla etické stránky výzkumu můžeme vnímat také respekt a ohled vůči účastníkům výzkumu, právo na soukromí a důvěryhodnost informací o účastnících, právo na informace nebo právo odstoupit z výzkumu (Ferjenčík, 2010). Vědec a věda mají svá omezení tam, kde mohou poškodit či omezit účastníky výzkumu proti jejich vůli. Právo vědět a objevovat není povýšeno nad jiná práva. Výzkumník nese odpovědnost vůči sobě a společnosti za to, co objeví; musí pečlivě vážit, jaké důsledky může svojí vědeckou činností způsobit (Miovský, 2006).

Před započítím rozhovoru bylo respondentům vysvětleno, o jaký výzkum se jedná, co je jeho účelem, co je jeho cílem a záměrem. Respondenti byli ubezpečeni, že mohou z výzkumu kdykoliv odstoupit. Respondenti byli dále seznámeni s tím, jak budeme s daty nakládat, byli informováni o ochraně svého soukromí a ochraně osobních údajů. Respondenti udělili informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho přepisem výzkumníkovi v úvodu rozhovoru, který je součástí audionahrávky. Pro zaručení anonymity byla data zpracovávána na základě přiděleného označení pořadí respondenta, které rovněž využíváme ke snadnější orientaci v textu při citování výpovědí respondentů. Audionahrávky všech rozhovorů jsou uschovány a zahaslovány v počítači výzkumníka, k němuž nemá přístup nikdo jiný. Účast na výzkumu nebyla nijak honorována či jinak odměňována. Při kladení otázek a vedení rozhovoru jsme postupovali s největší opatrností, neboť jsme si uvědomovali, že respondenti mohou během rozhovorů odkrývat citlivá témata týkající se jejich osoby a klientů/koučů. Snažili jsme se přistupovat ke sdělovanému empaticky a autenticky. Respondentům bylo nabídnuto, že po skončení výzkumu budou obeznámeni s výsledky a závěry. S poskytnutými údaji jsme zacházeli v souladu s požadavky platného Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů (ÚZ č. 1152, 2016) a v souladu s Etickým kodexem Českomoravské psychologické společnosti (ČMPS, 1998).

7 Analýza a interpretace dat

Po realizaci polostrukturovaných rozhovorů fixovaných v podobě audiozáznamu je nezbytné data upravit tak, aby bylo možné provést jejich analýzu. Při zpracování a analýze jsme postupovali podle metod kvalitativního výzkumu, tak jak je zmiňují Miovský (2006) a Hendl (2005). Rovněž jsme se inspirovali postupem zmiňovaným Smithem (2011) v přístupu IPA. Analýza dat u kvalitativního výzkumu začíná již při samotné tvorbě dat a probíhá po celou dobu výzkumu. Cílem analýzy v IPA je formulování témat, která zachycují esenci fenoménu, jež je předmět výzkumu (Řiháček et al., 2013). Analýza dat vede k redukci dat, což usnadňuje další manipulaci s tématy a jejich přeskupování (shlukování) dle interpretačních klíčů, a následného mapování jejich vzájemného propojení (Smith, 2011). Obecný analytický postup IPA lze znázornit následovně (Řiháček et al., 2013):

Obrázek č 4.: Obecný analytický postup IPA



(vytvořeno autorem dle Řiháček et al., 2013, 16–22)

Pro podrobné hodnocení a analýzu je nutnou podmínkou **doslovná transkripce**, tedy převod mluveného projevu do písemné formy (Miovský, 2006). Rovněž dle IPA je klíčový doslovný přepis nahrávky (Smith, 2011). Transkripce byla v našem případě ponechána v původní formě, včetně nespisovných výrazů a žargonu, abychom zabránili redukci dat vzniklé přepisem. Hotový transkript umožňuje tvorbu poznámek, zvýrazňování významných pasáží textu apod. K původním přepisům jsme se opakovaně vraceli, sledovali propojení výroků, psali komentáře. Při analýze dat by měl výzkumník zůstat otevřený novým objevům, provádět analýzu každého následujícího případu samostatně „od začátku“ (Smith, 2011). Při každém novém čtení se vynořovala nová témata a asociace, interpretace, shrnutí. V průběhu jejich identifikace jsme si důležité informace podtrhávali a zapisovali na levý okraj. Každý nápad, který se v této fázi vynoří, je zaznamenaníhodný, může být důležitým vodítkem nebo

indicií během zkoumání hlavních témat. Apriorně bychom neměli nic vyloučit ani pominout. Cílem je hledat v textu hlavní témata na základě identifikace dílčích podtémat, což umožňuje opakované pročitání, kdy se proud rozhovoru „zvnitřní“ natolik, že je možné spontánně identifikovat základní okruhy rozhovoru. IPA přístup navrhuje dva různé způsoby analýzy textu, buďto počít témata vzešlá z první analýzy případu k orientaci v dalších případech nebo provádět analýzu každého následujícího případu samostatně, od začátku, včetně identifikace témat. (Smith & Osborn, 2003, in Řiháček et al., 2013). V našem výzkumu jsme si dovolili oba přístupy zkombinovat, neboť při první možnosti v nás příběh stále žil a k dalšímu rozhovoru bychom přistupovali s vědomím vlastních limitů. Druhá možnost se nám s ohledem na bohatost materiálu nejevila vhodná. Kombinace obou přístupů pro nás znamenala „uzávorkovat“ témata z předešlého rozhovoru, bez snahy o rigidní aplikaci na další rozhovory. Ve fázi mapování vztahů klíčových slov dochází k tvorbě dílčích schémat. Podle Smitha (2011) není soubor vyčleněných témat, tj. klíčových slov – definitivní, každé nové přečtení jim může dát nový tvar, některá se mohou ukázat jako bezvýznamná, nebo naopak se některá původně okrajová témata mohou dostat do popředí. Dle IPA by měl výzkumník volit nejužitečnější typ kódování, na co se zaměřit, tj. například na podobnosti a rozdíly, sémantický obsah, parafráze, asociace aj. Posledním krokem v analýze je vytvoření a popis seznamu společných témat. Přistoupení k rozsáhlejší redukci dat a abstrakci zaručuje, aby se hlavní témata neztratila v jednotlivostech. Některá témata byla vyřazena, jiná se naopak vynořila z několika dílčích podtémat. Kritériem pro zařazení výroků do skupin je nejen četnost jejich výskytu v datech, ale také jejich bohatost a schopnost osvětlovat danou zkušenost (Smith & Osborn, 2003, in Řiháček, et al., 2013).

Již v průběhu rozhovorů a následně při analýze dat vyšlo jasně najevo, že klíčová témata koučů, stejně jako klíčová témata klientů se natolik prolínají, že není důvod rozlišovat a uvádět v hlavní analýze klíčová témata každého jednotlivého respondenta. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zařadit všechny rozhovory koučů do jedné společné analýzy a všechny rozhovory klientů rovněž do jedné společné analýzy. Pro zaznamenání postupu jsme využili jejich prostý výčet s konkrétními autentickými výroky respondentů (pro lepší orientaci je uvádíme kurzívou) a našimi komentáři. Výsledkem je dle IPA propojení jednotlivých analýz, jejich grafické či tabulkové znázornění a ilustrování vztahů mezi tématy, které umožňuje nejdůležitější fázi výzkumu, a to interpretaci a prezentaci dat (Řiháček et al., 2013). Kromě témat, která souvisí s naším výzkumem, se vynořila také další témata, která nemusí zjevně souviset s předmětem výzkumu, ale vzhledem k tomu, že se vynořila, mělo pro nás smysl je

zapsat jako možné posunutí směru dalšího výzkumu. Témata jsme následně shrnuli, interpretovali, zasadili do kontextu a doplnili ukázkami textu a znázornili graficky.

7.1 Výsledky výzkumu

V prezentované kapitole uvádíme hlavní zjištění, která jsme analýzou rozhovorů získali, kterými se pokoušíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky. První část této kapitoly seznamuje se zjištěními, vztahující se k druhé a třetí výzkumné otázce: *Jaká je povaha kritických momentů z pohledu koučů? Jaká je povaha kritických momentů z pohledu klientů?* Ukázka interview jednoho respondenta je součástí přílohy číslo 4. V závěru první části prezentujeme vynořující se témata, která vzešla z analýzy přepisu rozhovorů. Ve druhé části kapitoly srovnáváme výpovědi na základě identifikace 3 typů kritických momentů, se kterými se koučové a klienti v situaci „tady a teď“ setkávají. Snažíme se tak odpovědět na výzkumnou otázku číslo čtyři: *Bude se lišit povaha kritických momentů koučů a povaha kritických momentů klientů?*

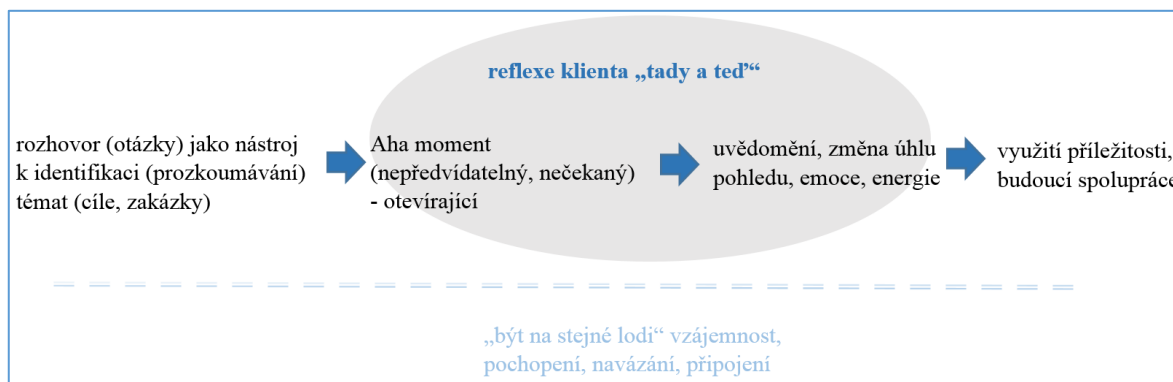
7.1.1 Povaha kritických momentů z pohledu koučů

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je povaha kritických momentů z pohledu koučů?

Analýzou výpovědí respondentů koučů (R1 – R6) byla zjištěna 2 klíčová témata, která se vyskytují ve všech jejich výpovědích.

1. Kritický moment klienta, aneb AHA moment

Obrázek č. 5: Schéma prvního tématu



Koučové ve svých výpovědích uvádí dva typy kritických momentů. První typ vnímají koučové jako jakési „aha momenty“, které jsou vztahovány ke klientům. Jsou to momenty nepředvídatelné, nečekané, ke kterým došlo prostřednictvím silných, správných a mysl otvírajících otázek, které primárně nevypadaly relativně zásadně. Zdánlivě banální moment může mít důležitý skrytý význam, přičemž kouč využil šanci, kterou mu situace „tady a teď“ nabídla. Koučovací rozprava se stává nástrojem k prozkoumání a stanovení pravých cílů. Nastává moment zastavení se nad situací, protože se může dít právě teď něco důležitého, situace je podrobena zkoumání. Identifikaci momentu v rámci koučovacího rozhovoru je možné vidět v emocích klienta, v energii rozhovoru. Kouč vnímá moment jako jedinečný, neopakovatelný a připisuje této zlomové situaci „tady a teď“ jistou významnost, která se nemusí opakovat, je to příležitost, kterou situace „tady a teď“ nabízí, a kterou kouč v tomto případě využívá.

Bezprostřední reflexe momentu klienta probíhá „tady a teď“, explicitně i když dopad se může projevit v momentě dávno poté. Obecně není pro kouče potřebné, zda byl kritický moment významný pro ně, ale zda byl významný pro klienta a chce o tom mluvit. Zpětné doptávání ze strany koučů má spíše podobu projevení zájmu, naladění se na klienta, motivace, které otvírá prostor pro další spolupráci. Reflektování momentů v budoucnosti závisí od toho, zda se k němu chce klient vrátit, či nikoliv. Kritický moment otvírá prostor k další spolupráci, stává se smyslem, důsledkem i směrem koučování. Pocit vzájemnosti, pochopení a jakéhosi připojení se na klienta, se stává významným faktorem napříč jednotlivými fázemi koučování. Koučovací změna je dána určitým setkáním se, porozuměním si v okamžiku „tady a teď“, které je sdílené, implicitní, intersubjektivní, což prohlubuje koučovací vztah.

R1: „...já jsem ji položil správnou otázku... po té otázce se klientka rozbřečela... Pokud tam není to napojení na klienta, tak vlastně nemůžete koučovat. Tam je strašně důležitý tam být v té přítomnosti a teprve v ten moment si říct aha, tady jsme na něčem co tomu koučovanému dává tu energii, tu sílu, a tady na tom stavět dál...Mluvili jsme o tom tématu hned i se to promítlo do následujících setkání, bylo to hlavní téma.“

R2: „Myslím si že kritické momenty jsou takové ty aha momenty, situace, kdy to klientovi jakoby sepne...Důležitý je navázat s tím člověkem spolupráci, aby se cítil dostatečně bezpečně, vnímal tu jistotu... Ten rozhovor tím neskončil, pak ten rozhovor pokračoval dál,

pokračovali jsme s tématem, které se otevřelo. Takže dál se to otevřelo a dál už si to žilo svým životem. Vlastně většina se odehrála tím okamžikem“

R3: *„To jsou takový ty náhody, to nevíte nikdy dopředu, anichž bych předpokládala nebo vůbec mohla předpokládat, že to tak bude.... Já jsem nečekala, že na to zareaguje, ale ona se tak jako zarazila a evidentně si to předtím neuvědomovala nebo nereflektovala a řekla: No jo vlastně, máš pravdu...myslím, že ho to zasáhlo, i on říkal: No to je hluboký... Pro mě jako kouče je podstatné pomoci klientce identifikovat její skutečné cíle, protože jakmile není, tak ten člověk se tomu nebude až tak věnovat a nebude tomu dávat význam...Každopádně to nechám na něm, nebudu se k tomu vracet, protože pokud je to pro toho člověka důležitý, tak on se k tomu sám vrátí. A pokud ne, pokud už na to zapomněl nebo to nějak zapadlo, tak to není téma, téma by neměl přinášet kouč.“*

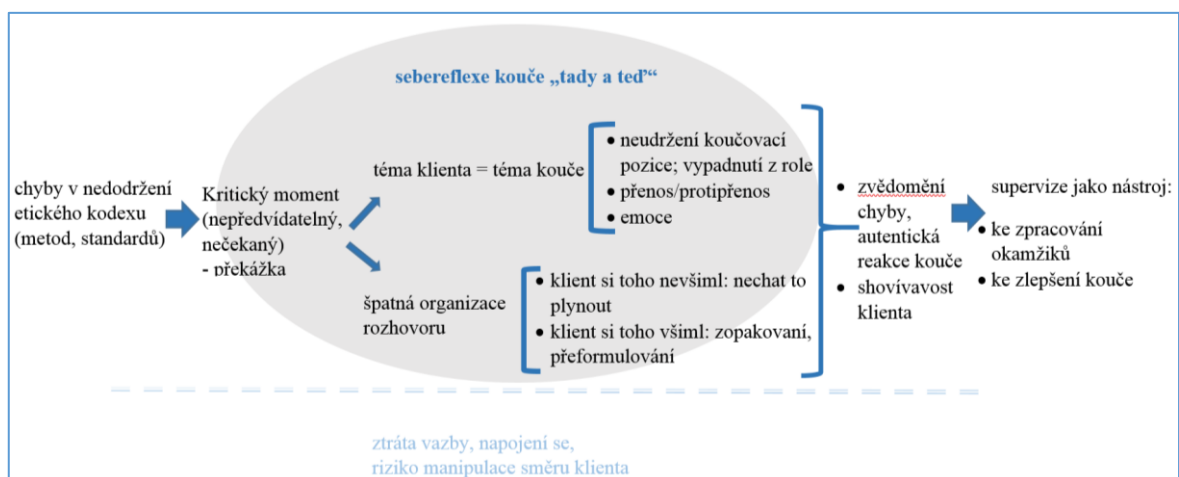
R4: *„Kritický okamžik, to je takový ten aha moment, takový to wau, to je ono, bych řekla, že je to smysl koučování a že je to důsledek koučování, že to je to, k čemu ten okamžik směřuje, to rozsvícení...Ta otázka, která relativně nevypadala nějak zásadně, tak vzbudila obrovskou emocionální projev. Najednou vedla ta otázka k tomu aha momentu, což spustilo ohromné emoce, pláč, uvědomění. Tohle bylo přesně to, co nebylo předvídáno, ale bylo to součástí té objednávky... Dovednost se připojit je moment, kdy člověk následuje, co se tam děje a nepřemýšlí, co by se mělo. Ta role kouče je připojit se na tu řeč toho koučovaného a jako pomoc mu prozkoumávat, co teda je to, co pro něj má tu užitečnost, co je pro něj důležitý... Při tom dalším setkání většinou, ten klient si sám určuje na čem budeme pracovat, já můžu říct: Hele posledně jsme se věnovali tomudle, jak to máš teď?, ale vlastně nenavazujem často tam, kde skončil ten daný moment, ten zlomový moment, ale vlastně navazujeme tam, kde je ten klient teď. Za tu dobu, co se nevidíme, se v klientovi odehraje strašně moc věcí.“*

R5: *„Častokrát je to moment, kdy najednou zjistíte, že ta otázka, která možná ani nevypadala, tak šla mnohem třeba hloubš, než to vypadalo na začátku. Jedna moje skvělá kolegyně říká, teď to byla otázka na komoru, čili, že to zasáhlo někde jakoby v tom srdci, v tom uvědomění si to, ten aha efekt je na místě tady v tomhle tom.... Role kouče je, být se v klientovi cokoliv odehrávalo, ať to bylo sebe víc nebo míň významný, mu pomoc v tom, aby si to on nejlépe zpracoval...Zeptat se ho: Hele co se teď v tobě děje? Co to v tobě vyvolalo? Kde si to cítila, když ta otázka zazněla?... Častokrát se odehraje spousta momentů, který možná kolikrát ani v tom koučovacím rozhovoru nejsou tak výrazný v ten moment, kdy ten rozhovor probíhá, ale mají mnohem větší dopad v momentě dávno poté.“*

R6: „V momentě, kdy jsme prozkoumávali ten prostor a hledali jsme formulaci zakázky, orientovali se na řešení, ne na problém, přišla otázka... Já jsem jí začal dávat otázky, aby si to sama uvědomila, jestli je to její cíl. Kdybych jí to řekl já, tak mi to možná neuvěří a možná se vtáhne do sebe, ta důvěra se ztratí... Ta otázka byla pro klientku opravdu silná, dostala ji do energie... Oba dva jsme byli takoví namotivovaní, byli jsme na stejné vlně. Ona byla taková citlivější, takže byly místami slzy, místy smích. Začala si spoustu věcí uvědomovat. To je to, proč kouč by měl koučovat lidi, ty silné okamžiky, které posouvají klienty v životní etapě dopředu... Komunikace vypadá tak, jak vypadal předchozí týden, čeho dosáhla, čeho nedosáhla apod., ale určitě to nehlídám nějak detailně, to už je na tom klientovi.“

2. Kritický moment kouče, aneb když kouč nekoučuje

Obrázek č. 6: Schéma druhého tématu



Druhým případem jsou kritické momenty způsobené chybou kouče. V takovém případě kouč nedodržuje etický kodex, metody a standardy koučování. Kritické momenty jsou i v tomto případě charakterizovány ve výpovědích koučů jako nepředvídatelné a nečekané. Jednat se může o situaci, kdy se kouč setká s tématem klienta, které je zároveň i jeho tématem. Riziko souvisí s neudržением koučovací pozice, neboť je kouč zahlcen svými myšlenkami a emocemi. Promítnutí osobního příběhu kouče, hodnocení a závislost do koučování nepatří. Kouč v sobě nenachází prostor pro klienta, pociťuje diskomfort, který omezuje autentičnost, nutí kouče vystoupit z emočně nabitě vztahové situace „tady a teď“, přerušit proces a opustit koučovací pozici. Neautentická reakce může vytvořit nebezpečný prostor ve formě promeškání příležitosti.

Další situaci představuje špatně zorganizovaný rozhovor, ve smyslu a) špatně položená otázka, které si klient buďto nevyšimne a kouč nechává situaci otevřeně plynout. Anebo kouč dostává od klienta zpětnou vazbu v podobě nepochopení otázky, v tomto případě kouč svou otázku zopakuje nebo přeformuluje. Téma se vyskytovalo rovněž v souvislosti b) se špatnou organizací času, například při identifikaci cílů. I v tomto případě kouč buďto ponechává situaci plynout nebo dojde k rekontraktování.

R1: „Problém byl, že jsem věděla, že jsme se nevešli do časového limitu...Stalo se, že já jsem kladla klientovi otázky tak, jako kdybych chtěla, aby ten koučovaný mi vysvětloval, jak to vlastně bylo... Já jsem si uvědomila, že třeba ta otázka, kterou jsem mu položila, nebyla koučovací otázkou, ale byla otázkou více méně zjišťovací, a ta vybízela toho koučovaného k tomu, aby mi to začal vysvětlovat. A já jsem nebyla schopná vlastně v ten daný moment to jakoby zvrátit nějak elegantně. Věděla jsem, že jsem někde špatně, ale nedokázala jsem se vrátit, to byl strašně silný moment...Byla to z mé strany chyba, jako chybně položená otázka, protože jsme dejme tomu 45 minut jen rozebírali jeho minulost, a já jsem se z toho nedovedla dostat.“

R2: „Uvědomil jsem si, že tam prostě vnáším své osobno, namísto toho, abych byl zaměřený na klienta. Tak ono je to v jakékoliv pomáhající profesi, to je prostě riziko např. kouče, terapeuta...Kritický moment byl z pohledu organizačního, že jsem neuhlídal čas, že jsem nenaplnil cíl toho klienta. Měl jsem asi potřebu jakoby simulovat koučovaného, že jsem si myslel, že během vymezeného časového limitu si bude schopen stanovit cíl. Takže je to problém na straně kontraktování u cíle, kdy ten samotný klient to nebere, není si jistý, že toho cíle dosáhne a já to nedokážu z něho vycítit, že třeba vnitřně není přesvědčený, že za třeba 60 minut je schopný té změny.“

R3: „Kvůli tomu, že jsme se nevešla do časového limitu, což pro mě bylo stěžejní, jsem si uvědomila, že už nekoučuju... No von jak tomu nerozuměl, tak se začal vyptávat, tak jsem se mu to snažila vysvětlit. A on říkal „no to je teda dobrý, že mi to říkáte takhle na závěr. Bylo vidět, že si s tím není schopný úplně poradit. Viděla jsem, že je zaskočený. A tím, že jsme pak neměli už čas, to nějak rozpracovat, tak to vlastně nebylo moc chytrý.“

R4: „To jsou momenty v souvislosti s nedodržením etického kodexu, např. neudržení koučovací pozice ve smyslu téma klienta je téma kouč. „Najednou jsem si uvědomila, že ta paní, která řešila svůj vztah k otci, tak mě tak okamžitě naběhlo, že tohle je něco podobného jako jsem dělala já. Tam bylo nebezpečí, že já vystoupím z té koučovací pozice a přestanu

koučovat podle standardů, tzn. přestanu ji vnímat, přestanu jí naslouchat, začnu být zvědavá na to, jak ona to bude řešit a budu uspokojovat svoje vlastní potřeby, nikoliv tedy potřebu toho klienta.“

R5: *„Najednou jsem položil otázku, myslel jsem, že je na místě, ale pro toho klienta byla nesrozumitelná. Položil jsem nesrozumitelnou otázku, kdy ten klient mi řekl: Počkej, já vůbec nevím co se mě ptáš. Pro mě najednou to bylo jako: Jak se to teda ptám, že ten klient neví, na co se ho ptám, co dělám blbě?“*

R6: *„Je tam to vědomí, že mám další úkoly, přesto porušuji časový rámeček. Byl jsem z toho trochu nervózní, protože jsem si byl vědom, že porušuji čas.“*

Koučové ve svých výpovědích uvádí, že své pocity, emoce či pochybnosti s klientem nereflektují, reflexe těchto momentů probíhá výhradně sebereflexí kouče, případně tyto momenty ponechávají na supervizi. Je pouze na klientovi, zda se bude chtít k těmto okamžikům v průběhu dalších sezení vracet. Významný moment kouče nepatří do tématu klienta, stává se podnětem na supervizi. Proto je nutná neustálá sebereflexe. Kromě sebereflexe je budoucí spolupráce ovlivněna tím, zda kouč využije ke zpracování kritických momentů a k vlastnímu růstu supervizi.

Z výpovědí respondentů vyplývá jakási povinnost využívat supervize, je však pouze na zodpovědnosti kouče, se kterým případem supervizi vyhledá. Významným faktorem, který ovlivňuje vznik, průběh i zpracování chyby kouče je ztráta vazby, napojení se na klienta. Což může způsobovat také nadužívání koučovacích metod, na které se kouč zaměřuje spíše, než na naslouchání klienta. Neautentická reakce kouče může vést k promeškání příležitosti, naopak překážka se může stát využitou příležitostí – zlomovým momentem k pochopení klienta a ke změně. V důsledku těchto chyb může hypoteticky dojít k manipulaci klienta, například v podobě poskytování rad a semirelevantních příkladů. Zlepšování koučů je determinováno znalostí a orientací ve standardech, etice, v technikách. Pokud má kouč zafixovaný celý proces, může se jej po dosažení určité úrovně a zkušenostech, které zahrnují i prožití si chyb, pustit, neboť jejich dodržování bude přicházet více intuitivně. Situace „tady a teď“ se tak může stát příležitostí – zlomovým momentem, pro rozřešení krize ve vztahu, ve kterém se překážka může stát klíčem – využitou příležitostí k pochopení klienta a ke změně. Hypoteticky nevhodná reakce, odcizení se, nevhodná komunikace může naopak vytvořit nebezpečný prostor.

R1: „Stává se v rámci práce, že nastane, že něco má kouč v hlavě, co ho svádí k nějaký interpretaci nebo k nějakýmu názoru. A pak, aby tam nebyla manipulace ze strany kouče, protože kouč podle mě nesmí, to není role kouče klienta nějak směřovat, pouze mu pomoc efektivně přemýšlet v kontextu o tom, o čem on chce a pomoci mu hledat ten výsledek. Tak přesto se stane, že kouči hraje v hlavě nějaký konstrukt, interpretace kouče té situace. Pokud to nastane je potřeba to vhodně zveřejnit. Zveřejnění svých pocitů někdy ve snaze udržet koncepci nehodnotícího někdy cílené konfrontování klienta s jiným pohledem na věc...Ty rady uzavírají některý směry uvažování a trvalo pak třeba pět sezení, než jsme se dostali zpátky k té otázce z jiného směru a našel si na ni odpověď sám, minimálně tu, která ho posune. Pak to bylo těžší i pro mě. To sezení visí, je ovlivněný tím, co jsem mu jako kouč nějakým způsobem podsunul a on tu výzvu pak několik týdnů si ještě nese, než dojde k tomu, že chce změnit přístup...Myslím, že se sebereflexe je jedinej nástroj nejdůležitější toho kouče, a to je být permanentně v sebereflexi při tom rozhovoru. Ta sebereflexe je o tom, co to se mnou dělá, proč to se mnou dělá, jak to jde promítnout do toho rozhovoru, naopak musím to zveřejnit? A čím se mi to děje, že to takhle prožívám, protože správně bych měl být připojený na klienta, vůbec za tím nemít nic, co souvisí se mnou.... Dnes, když přijdou a začnou mi něco vysvětlovat, tak já už dneska je trošičku zastavím a bavíme se o tom, co je smyslem koučování, že vlastně ty rady, to je jiná profese... Supervize je pro mne nezbytná v případě potřeby, ale tento okamžik jsem do supervize nevzala.“

R2: „V hlavě mi neustále probíhalo, že se nesmím zeptat špatně, protože mám u sebe i svého supervizora. Ale jakmile jsem se od toho oprostil a zaměřil se na to, že jsem vypustil toho třetího člověka, tak teprve potom nastalo to připojení a během pár minut došlo ke katarzi. Pro mě studená sprcha, ale podařilo se teprve až na základě týdne té zpětné vazby od toho klienta, že neví, na co se ho ptám, že teprve mě to donutilo přeformulovat tu otázku a ta otázka byla správně k tomu, co ten klient chtěl a my jsme po dalších 5 minutách dokončili rozhovor s řešením toho klienta... Ano, řekl jsem mu, že jsme vyčerpali čas a rekontraktovali jsme. S tím on souhlasil... reflektoval jsem si to sám pro sebe hned v ten moment, kdy mi dal klient zpětnou vazbu a říkal jsem si Co jako dělám blbě? Proč mi ten klient nerozumí? Ale když nastane situace, že klient není ok, když končíme, tak prostě nemůžu jen tak odejít. Snažím se to ukončit tak, aby klient odcházel celý... Dnes už to dokážu vyřešit, už jsem si tím prošla, to je dáno těmi zkušenostmi, že teď to dokážu rychle rozklíčovat a nedovolím, aby k tomu kritickému momentu došlo... Ano mám možnost supervize.“

R3: „Já jsem to vnímala jako, že jsem to jako neměla dělat, protože jsem mu chtěla nabídnout jakoby hlubší zamýšlení, ale ho to zřejmě zasáhlo mnohem víc, než jsem předpokládala...Pravděpodobně jsem mu to neměla říkat vůbec na konci sezení, kdy jsme neměli čas o tom mluvit a podobně...Myslím, že moje zpětná vazba byla nepatřičná ve smyslu, že to pro něj bylo překvapující, že tomu nerozuměl, že sem se moc nepřipojila k jeho jazyku...Absolutně ne, to probíhalo jenom u mě... .. Já mám zásadu, že pokud to koučovaný prostě nezminí sama, tak já to neotvírám...Já jsem mu své pocity neříkala, protože on ten koučovaný vlastně neví, že to toho kouče trápí, že ho nedokázal v kratším čase posunout dál. A proto si myslím, že není dobré to těm klientům říkat, protože jestliže já si sleduju to, že ten klient je spokojený a dokážu to třeba v delším časovém úseku, tak je to podle mě v pořádku... Kouč musí dávat pozor na to, aby svými otázkami, technikami nemanipuloval s klientem směrem, který si sám nevybral. Dojde ke zpomalení procesu a trvá nějakou dobu, než to klient vezme z jiné strany a začíná se zase od začátku... Supervizor mi pomohl tu věc zpracovat.“

R4: „Témata souvisí s okamžikem, kdy se ztratí vazba mezi koučem a klientem... Ale já jsem to vyřešila, protože to byla chvilka do konce sezení. A pak jsem o tom přemýšlela a měla jsem čas vyřešit do příštího sezení jak dál...Musím říct, že mi párkrát vstoupily slzy do očí, ale to si pak musí člověk uvědomit, že je to moje téma, je to brnkání na něj, že to je vibrace toho člověka, takže klient o tom neví, to se odehrává ve mně, je to sebereflexe a musím to vyřešit, buď to si toho nevšímát, překročit to, odsunout to, abych mohla být jenom a jenom s tím klientem. Nikdy neříkám klientovi své emoce nebo co prožívám, to je moje věc a já ji musím odsunout. Nemůžu ji řešit, protože řešíme situaci klienta a ne moji... Já si to řeším pro sebe, snažím se ty věci pouštět. Je potřeba se nutně naučit techniky, mít zafixovaný proces a když dosáhnete určité úrovně, tak to všechno pustíte, dodržujete to, ale přichází to z venku. Nemám nijak nabířované otázky, ty přichází v souvislosti s tím, co říká klient...Myslím si, že koučové nemohou být dobří, dokud se do kritických situací nedostanou, pokud tím neprojdou, tak ani nevědí, jak je to může ovlivnit a myslím si, že je to strašně důležité, pro profesionalitu koučů. Pozornost od metodiky koučovací se přesouvá do pozornosti toho vnímání té síly, té energie, těch pocitů, emocí, že najednou to připojování nebylo o tom, jak mám klást otázky, teď mám podnět, teď bych měl dostat objednávku, teď mám zakázku a teď ji jdeme zrealizovat, když to přesunu do žargonu. Ale přesunulo se do toho, co je teď nejlepší pro toho klienta, jak se v tom cítí, jak to vnímám já, jak to vnímá on. Jakoby k vnímání spíš těch pocitů, k tomu hlubšímu připojení než jenom to, že

naslouchám...Dodělala jsem koučovací sezení, ale pak jsem zvažovala, jestli mám pokračovat, ale vyřešila jsem to supervizi a pokračovali jsme v koučování...myslím si, že je povinnost kouče využívat supervizi. Každý správný kouč by měl pravidelně chodit na supervizi a pracovat na svém zlepšování. Ne všechny rozhovory s klienty si nahrávám, ale když se něco odehraje a nemám to nahraný a cítím, že potřebuju na to supervizi, tak je to o tom, že si zaznamenám nějaký body, který si na supervizi přinesu.“

R5: *„Já jsem myslel, že s tím klientem pracuje dobře, ale stal se pro mě nenadále a nepředvídatelný moment, který se stal v důsledku toho, že jsem se nepřipojil na klienta. Byla to moje chyba... Já sám pro sebe jsem si své emoce reflektoval, přiznám se, že jsem nezveřejňoval svůj příběh, který jsem si musel oddělit od té situace, která tam byla...Když se kouč dostane do situace, kdy mu v hlavě lítají nějaké konstrukty o situaci, je potřeba to zveřejnit: Nezlob se, já neví, jak to je, ale nemůžu si pomoci, mě strašně v hlavě přijde, že... Přijde mi, že tím, že ses tedy rozbřečela, že to pro tebe bylo silný... V momentě, kdy se mi tam klientka rozplakala, tak já jsem k tomu měl velmi blízko. Samozřejmě se mi v ten moment odehrával i můj osobní příběh s mojí dcerou. Takže jsem ten příběh vzal na supervizi... Když jsem si uvědomil, že na to jdu tzv. špatně, je hodně důležitý pro toho kouče si to uvědomit a zastavit, kousnout se do jazyku a neříct právě některé ty věci, jakože netlačit toho člověka do ničeho, neradit mu, nedávat mu ani příklady...není moje role toho klienta někam manipulovat, je rozdíl říct „jo hele pamatuješ si, jak minule, to bylo pro tebe silný“ nebo „posledně jsme se rozcházeli, že se budeš věnovat tomu s dcerou, jak seš na tom teď?“ a začíná se od tohoto momentu... Pokud bych tím neprošel, tak bych o tom nemohl mluvit. Neměl bych tu zkušenost a nevěděl bych, že ji zvládnu...Samozřejmě, že mám strach, že se mi to zase stane, kdy nastane chyby kouče, že moc přemýšlí nad tím, na co se má zeptat místo nad tím, co ten klient říká. Nevím, jestli se to stává i velmi zkušeným koučům. Ale je to v důsledku toho nepřipojení se na klienta...Supervize měla smysl tím, že byla hned po tom okamžiku, protože jsem potřeboval vyřešit co s tím a hned jsem si uvědomil, že je to to, o čem mluví etický kodex. Supervize je způsob řešení kritického okamžiku pro kouče.“*

R6: *„Nejhorší je, když člověk začne tápat, najednou si nerozumíte a začnete mu nadhazovat nějaké příklady, které možná byly semirelevantní, a tím klienta ovlivňujete. Najednou jsem zjistil, že klientovi podsouvám něco, co klient sice vnímal jako pomoc, že ho to například zavedlo do diskuze, ale špatným způsobem. On z té situace nevytěžil to, co mohl, ale vytěžil z toho jen tu úzkou uličku, kterou mu kouč buďto blbě poradil, nebo mu dal příklad. Například se kouč zeptá: Zkusil si tohle? Protože tomu oboru kouč rozumí, sice je to*

relevantní otázka, přesto není pro koučink nejvhodnější... To, že jsem nějak jakoby pochybil, tak to jsem s klientem asi nesdílel, spíš jsem se pak snažil dávat akcent na to, že další rada nebude. Myslím si, že klient mé pochybení nijak nevyčítal, spíš to vnímal jako pomoc, že ho to zavedlo do diskuze, ale špatným způsobem. Jako určitě kouč neřekne: Ups, to byla blbost, pojďme něco jiného... Už to umím dát pryč, už to pro mě není důležité. Ta zkušenost je pro kouče důležitá, aby si tím prošel a uvědomil si to... Já jsem měl tendle případ na supervizi, kde jsem si to zpracovával dál. Protože samozřejmě se vám najednou ještě projektuje i ten váš život a teď co s tím. Já jako kouč potřebuju nemít názor, nehodnotit, pokud jsem správněj kouč, prostě to není moje role.“

7.1.2 Povaha kritických momentů z pohledu klientů

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je povaha kritických momentů z pohledu klientů?

Analýzou výpovědí respondentů klientů (R7-12) byly zjištěny dvě situace kritických momentů, které jsou prezentovány v následujícím schématu:

Obrázek č. 7: Schéma třetího tématu



Zkušenost klientů s kritickými momenty byla spíše pozitivní (o pozitivní zkušenosti hovořili 4 klienti), o negativních momentech hovořili respondenti číslo 7, číslo 9 a číslo 10. Respondenti číslo 8 a číslo 11 uvedli pouze pozitivní momenty, respondent číslo 9 uvedl pouze negativní moment. Pozitivní okamžiky byly charakterizovány jako momenty překvapení, aha okamžiky, které vedly k uvědomění, změně úhlu pohledu, otevření mysli, aklimatizaci, příjemné a pozitivní atmosféře. Pozitivní okamžiky respondenti spojovali s pozitivními emocemi, klidem, sdílením a vzájemným naladěním. Ke kritickým momentům

docházelo díky správně zvoleným technikám, vhodně položeným otázkám a jejich kombinaci spolu s příjemnou atmosférou.

Podle klientů dochází k explicitní reflexi momentů bezprostředně v daném sezení, přičemž reflektování ze strany koučů má spíše podobu projevení zájmu, naladění se, motivace. Reflektování momentů v budoucnosti závisí od toho, zda se k němu chce klient vrátit, či nikoliv, má spíše podobu zpětného doptávání, sumarizace, projevení zájmu a naladění se. Pocit vzájemnosti, sounáležitosti a jakéhosi připojení se na klienta, se stává i zde významným faktorem napříč jednotlivými fázemi koučování.

R7: „*Pak pro mě přišla otevírající otázka: jestli to není moc malá hra, umět rozhodnout jednu takovouhle věc. Bylo to poprvé, kdy mě kouč výrazně překvapil a musel jsem s ním souhlasit, kdy jsem si řekl aha, teď jsem se čtyřicet minut babral v něčem a nevšiml jsem si, že to je zbytečný, že se chci zaměřit na něco jiného...Pak mi došlo, že vidím jinou úroveň problému, kterou když vyřeším, tak se to vyřeší samo...Nedokážu úplně vyhodnotit, jestli to byl pro kouče také významný okamžik, neptal jsem se ho, co bylo pro něj jako důležité. Takhle oboustranně to alespoň v našem koučování nefunguje...Od té doby jsme měli dvě nebo tři sezení a jsme výrazně jinde...Tuším, že jsem se jednou o momentu zmínil v budoucnosti já, že to bylo opravdu důležité a že na základě toho chci teď dělat tohle a tohle, ale víc už jsme to asi nerozebírali.*“

R8: „*Myslím si, že kritický moment nastal v době, kdy jsme dělali vizuální aktivitu, jakoby zobrazení mé osoby a osob v mé blízkosti. Jak bych si já představoval v jakém postavení by vůči mě byli v rámci mého života. A koučka se mě pak různě doptávala, ukazovala mi několik stejných postupů, ale s jinčí váhou. Myslím si, že hráli roli obě dohromady, aktivita i doptávání se. Jedno bez druhého by asi nefungovalo...Byl to důvod, impulz k tomu, abych se díval na věci jinak, než prost do teď. Umožnilo mi to dívat se na věci jinak, než z mé perspektivy. Byl to pro mě určité pozitivní okamžik a jsem rád, že jsem se pro koučování rozhodl, vneslo mi to do života nový světlo, novou myšlenku, která nezapadne určitě bez ničeho, bez nějaké odezvy...Jakoby defakto na začátku každého sezení jsme probírali, shrnuli jsme to, co se stalo minule...Určitě si myslím, že ten moment byl podstatný pro důvěru a budování vztahů. Myslím si, že bez toho bychom se neposunuli nikam. Bylo pro mě podstatné, že koučka byla schopná se tak nějak naladit a improvizovat, takže z tohoto pohledu si myslím, že to je úžasný.*“

R10: „Když přišly otázky ve smyslu Proč?: Proč to děláš? K čemu směřuješ?; Jakej je tvůj cíl za rok? Proč jsi ve firmě? apod. Typická otázka byla: Kdyby se všechno dařilo podle tvých představ, kde budeš za rok? Jak to kolem tebe bude vypadat? Jak se budeš cítit?...Přítom jak jsme ten problém rozebírali, tak si pamatuju, že to bylo moje vlastní uvědomění, že to nebylo tím, že by mi položil nějakou otázku, ale že mi to docvaklo pomocí těch spojení, těch emocí...Začal jsem mít zájem, změnil jsem pohled a fungování. Byly to pro mě takové revoluční otázky, které mě daly dost nového uvědomění o tom, že jsem vlastně hodně věcí dělal, anichž bych o tom přemýšlel. V tomhle mě koučování hodně otevřelo oči...Jako nechci říct, že jsem měl slzy v očích, ale měl jsem na krajíčku, takže pro mě to byl fakt silnej zážitek...Už ta první hodina byla taková jako pro mě zajímavá a přesvědčila mě o tom, že to určitě stojí za to, že ty otázky byly takové, že mě rozebraly na prvočinitele, úplně jako...Ta první schůzka měla absolutní vliv na další spolupráci, protože to bylo to hlavní nosné téma. Nastavili jsme si cíl a směr, kam směřovat, na čem pracovat a jedeme podle toho...Určitě jsem o tom kouči řekl a reflektovali jsme to, protože pro mě to pak mělo vliv do všeho na čem jsme spolu pracovali dál...Myslím si, že to můj kouč vnímal stejně. Já jsem mu to popsal a můj kouč je tak empatický, že on to vlastně soucítí se mnou. Nechci říkat, že by mi říkal kouč své pocity, ale říká mi něco ve smyslu, že cítí, že jsme něco objevili, že ho to baví, že cítí, že jsme se posunuli dál nebo jsme se dotkli něčeho důležitého, takže z toho má radost. Ono je to hodně i motivační z jeho strany, aby mě dal najevo, že ho to zajímá...Myslím si, že to naši spolupráci určitě ovlivnilo, protože cokoliv dalšího probíráme, tak se dříve nebo později kolem toho točíme skoro pokaždý. Takže ano, ovlivnilo to, protože když otevřeme jakýkoliv nový dveře, tak vždycky se to nějakým způsobem dotýká tady toho a docela často to vytahujeme, jestli by to nemohlo s tím souviset...Při každém setkání se asi v 90ti procentech vracíme k tomu, co jsme dělali, minimálně tím, že se mě kouč zeptá, jak se mi daří. Není každá schůzka o něčem jiném, vždycky to navazuje, máme nastavenej směr.“

R11: „Byla to taková technika z pohledu třetí osoby, kdy jsme si rozebrali nějakou situaci, a kouč se se mnou snažil vhodnými technikama pohnout z jednoho bodu ve směru cíle...Technika, kdy jsme dělali takovou čáru svého života, kde jsem teď, kde bych chtěl být za 5 let a jak tam dojdu...Technika, kdy kouč přinesl nějaký figurky, které jsem pojmenoval a vlastně jsem nasimuloval celou tu situaci, kterou jsem chtěl řešit z pohledu třetí osoby...Bylo to strašně zajímavý, když jsme došli k tomuto závěru a bylo tam to uvědomění, takový to wau...Úplně si pamatuji tu chvíli, kdy jsem si uvědomil, že teďka jsem nějakým způsobem začal mluvit úplně jinak, že jsem se tomu koučovi otevřel... Připadalo mi, že třeba

první půl hodinku jsem se nebyl schopen adekvátně otevřít a potom tam byl právě takový zlomový okamžik, že jsem poznal, že se mi mluví mnohem líp, vlastně, že to, co po mě ten kouč chce, jsem byl schopnej ze sebe dostat nějakým způsobem. Byla tam prostě příjemná atmosféra, já jsem se nějakým způsobem aklimatizoval s tím koučem asi první půl hodinku a potom došlo, jak jsem říkal, k tomu otevření té mysli, kdy jsme byli schopni se spolu bavit, jak bylo potřeba...Byli jsme stejně naladěni, to bylo hrozně dobrý, probíhalo to vlastně s koučkou, atmosféra úplně super, klid, zahrada a hnedka po příchodu z ní sršel pozitivismus. Přišlo mi to jako povídání s někým koho neznám, ale má zkušenosti a hlavně zná ty koučovací techniky... Byl jsem v klidu, úplně tam byl takovej ten chill. Myslím, že mi to bylo vidět i na tváři, strašně mě to bavilo, já jsem se tam pak i těšil, ze začátku jsem nevěděl, co bude... Ona mi řekla, že se se mnou hrozně dobře pracuje, že to pro ni bylo fajn...Dala mi zpětnou vazbu k té technice, kdyby mi hned neřekla, proč to udělala, tak nevím, jak bych se s ní pak už bavil...Já jsem si to rekapituloval, měl jsem od kouče nějaké poznámky, některé poznatky, které jsem získal jsem zkoušel aplikovat běžně, třeba při obchodní schůzce...Samozřejmě na další schůzce se mě koučka ptala, jak jsem vstřebal tu první schůzku, jak se na tu schůzku dívám s nějakým časovým odstupem, co se změnilo – nezměnilo. Jako potom jsme šli někam dál, že jsme neřešili přesně to, co předtím, ale pořád se to týkalo té sféry...Mezitím se událo víc věcí a vždycky jsem našel nějakou další oblast, kterou bych chtěl s koučem probrat...Takže k tomu už jsme se nijak nevraceli, já jsem jí pak dával nějakou zpětnou vazbu, protože ona jí po mě pořád strašně chtěla, abych se tak nějak namotivoval a dostala ze mě zase něco novýho a strašně zajímavýho...Jako ty další hodiny pak probíhaly jakože ta aklimatizace už byla pro mě podstatně rychlejší, takže tak nějak jsme pronikli do toho koučování, takže jsme měli čas o tom okamžiku dál mluvit a pracovat na něm.“

Negativní zkušenost s koučováním je u respondentů č. 7, č. 9 a č. 10 zmiňována v souvislosti s poskytováním rad, což klienti vnímali jako manipulaci a v souvislosti s pocitem nezájmu a nepochopení, což u klientů vyvolalo pocit ztráty důvěry. Negativní momenty reflektovali klienti spolu se svými kouči bezprostředně v daném sezení, přičemž v tomto případě vzali klienti iniciativu do svých rukou. Odcizení se, kdy se dvojice nedokáže dostat na vztahovou úroveň, vážnutí komunikace jsou v souvislosti se situací „tady a teď“ příležitostí k rozřešení krize ve vztahu. Klienti se pokoušeli dát svému kouči šanci, kterou kouč v tomto případě nevyužil. Ukázalo se, že negativní okamžiky u klientů vedly k pozdějšímu ukončení spolupráce. Pocit nenapojení se a ztráta důvěry determinuje jednotlivé fáze koučování.

R7: „Vyloženě negativní zkušenost mám s koučem začátečníkem, který to dělal poprvé. Jednalo se o kouče náhradníka...Strašně negativně mě překvapilo, jak to ta koučka nezvládla, bylo to takový: hele já tě moc nechci poslouchat, já ti chci poradit a rychle pryč. Na což jsem nebyl připraven a dost mě to vyvedlo z míry...Koučka otevřeně přiznala, že vůbec nic neví o tom, co dělá a že je jí to cizí...Já jsem pak chtěl přestávku, zeptat se jí, jak to má s koučováním, dát ji šanci...To sezení jsme ukončili a díky tomu, že to byla jen náhradnice, tak už jsem s ní dal nekoučoval...Začal jsem si v hlavě trochu lámat hůl nad koučováním jako takovým, ale pak jsem si to srovnal s tím, že to je fakt jenom tím člověkem, že nevěděl co dělá. Možná jsem si hodně uvědomil, jak moc může ublížit kouč, který není dost dobrej a že koučování jako takový může získat hodně špatný jméno.“

R9: „Povídali jsme si, snažili jsme si nastavit nějaký cíl, ale kouč to začal tlačit hodně v zájmu firmy, a to už je zaujatost toho kouče a nemyslím si, že je to dobře...V podstatě já jsem něco začal říkat, čeho by se mohl chytit a on přešel na jinou otázku, protože ji měl v seznamu. Že se víc soustředil na to, aby dodržel postup, než si popovídat a najít tu příčinu, nebyl zvědavý...Věděl jsem, že to byl kouč, který odkoučoval pár lidí, nebyly to desítky ani stovky, takže byl zaprvé nezkušený a za druhé jsme si nesesli bych řekl jako lidi...Zkoušeli jsme si na 3 – 4 hodinách (sezeních) nastavit nějaké cíle a podobně, ale bylo to takové, že moc strohé a učebnicové... Probrali jsme to, já jsem mu řekl, že mi to je nepříjemné, že mi to nevyhovuje. A i ten kouč mi řekl, že už nevěděl, jak se mnou dál...Každopádně pro mě to byl velmi negativní zážitek, takže jsem přestal důvěřovat koučovi, pak už jsem nechtěl jít s kartami ven. Cítil jsem mantinel, nedůvěru k tomu člověku a uzavřel jsem se...Možná to bylo tou jeho nezkušeností nevím. Řekl mi, že to bylo pro něj takové zatím asi nejtěžší člověk, že jsem byl pro něho a sám uznal, že asi bude lepší to ukončit, protože neví, jak by mi mohl pomoci a nechce mě nasměrovat někam, kde bych se necítil komfortně...Takže jsme po těch 3 – 4 sezení přestali úplně koučovat.“

R10: „Bylo to koučování jakoby s mým přímým nadřízeným a já jsem jakoby cítil nějakým způsobem manipulaci...Pokládal mi typické otázky: A myslíš si, že...? Co bys řekl na to, kdyby? Bylo to takové to koučování ve smyslu: nenařídím ti to, ale budu se tě ptát tak dlouho, dokud si na to nepřijdeš...Určitě jsem mu řekl časem, že mi došla trpělivost a řekl jsem mu, jestli mě chce něco říct, jak mám dělat, tak ať mi to řekne rovnou a že si ušetříme dost času...Sice jsme koučovali dál, ale nejsme jakoby kouč a koučovaný. On je pořád můj nadřízenej, ale ty techniky koučovací tam jsou stále...Nebyla to čistě vazba kouč-koučovaný,

jako furt to byl prostě nadřizenej a vztah nadřizeny – podřizeny prostě postupně vyhrál nad koučem a koučovaným.“

7.1.3 Vynořující se témata

Jak jsme poznamenali výše, kromě témat, která souvisí s našim výzkumem, se vynořila také další témata, která nemusí zjevně souviset s předmětem výzkumu, ale vzhledem k tomu, že se vynořila, mělo pro nás smysl je zapsat jako možné posunutí směru dalšího výzkumu.

1. Zakázka z různých oblastí života

Při popisu kritických momentů vycházeli koučové i klienti z různých kontextů a oblastí koučovacích zakázek z prostředí životního i profesního koučinku, v situacích rozvoje dovedností, zlepšování výkonu i v oblasti osobního a profesního rozvoje.

R1: *„...Bylo to firemní koučování, paní je obchodní manažerka, jejím cílem bylo zbavit se strachu z řízení auta na delší cesty.“*

R2: *„Koučoval jsem top manažerku jedny velké firmy v oblasti dávání zpětné vazby zaměstnancům, svým podřízeným.“*

R3: *„Byla to práce s klientem, firemní zakázka.“*

R4: *„Byla to klientka, která řešila, jak sladit pracovní povinnosti s výchovou své dcery.“*

R5: *„Byl to rozhovor s klientkou, která řešila situaci pracovní, jakoby se svým nadřízeným.“*

R6: *„Koučoval jsem jednu slečnu, která dělala projektovou manažerku pro jednu firmu, ale nebyla v práci úplně šťastná, byla frustrovaná.“*

R7: *„Kritický okamžik se stal, když jsme řešili výzvu a překážku v mém životě, přes kterou mi přišlo, že neumím jít. Konkrétně šlo o nějakou domluvu, jakoby rodinnou vizi, kde budeme žít, jestli ve městě nebo na vesnici...“*

R8: *„Bavili jsme se o nějakých životních cílech, probírali jsme nějaký ty možnosti toho přístupu zvenčí...“*

R9: „Já jsem s ním šel řešit profesní věci, ale myslím si, že hodně krát, co dělá člověk v práci, má za následek co se děje v soukromém životě a naopak. Takže si myslím, že by kouč měl najít kompromis...“

R10: „Řešil jsem svůj aktuální problém, výzvu, u čeho se necítím zrovna komfortně a co negativně ovlivňuje mé emoce.“

R11: „Já osobně jsem se nechal koučovat v profesní sféře, v oblastech, kde mám rezervy. Řešili jsme záležitosti v mém podnikání, kde se mi nedařilo, tak jsme to nějakým způsobem rozebírali..“

2. Různá délka navázané spolupráce

Z výpovědí respondentů lze usoudit, že ke kritickým momentům v koučování dochází jak při prvním sezení, tak po několikaleté spolupráci. Rovněž ke kritickým momentům může dojít v úvodních minutách, tak na konci setkání.

R1: „Dejme tomu, že jsme 45 minut rozebírali nějakou minulost, a já jsem se nedovedla z toho dostat.“

R2: „Kritický moment tam byl při třetí schůzce tuším...Bylo to 1. setkání.“

R3: „Bylo to asi 10 sezení...Bylo to 2 sezení a já jsem mu skoro na konci toho sezení dala takovou zpětnou vazbu...“

R4: „Byl to velmi rychlej kontrakt, asi jenom 4 sezení, a ten kritický moment se stal na tom druhém sezení.“

R5: „Tohle bylo asi třetí sezení s tou klientkou. Ale já si myslím, že to není vůbec podstatný. Že to může nastat během prvního setkání, během prvních deseti, patnácti minut, stejně tak jako to nemusí nastat po ¾ roce spolupráce.“

R6: „Asi po 3, po 4 sezeních...Asi po 20 minutách toho rozhovoru...“

R7: „...Asi po 40 minutách přišla otázka, kdy jsem si řekl aha, teď jsem se 40 minut babral v něčem a nevšiml jsem si, že je to zbytečný, že se chci zaměřit na něco jiného.“

R8: „Bylo to třeba po roce spolupráce...“

R9: „Bylo to na prvním sezení...Pak jsme zkusili asi 3 nebo 4 hodiny, ale nefungovalo to...“

R10: „Bylo to první setkání... Ten první náhled trvá vlastně 20 minut, my jsme to stihli za 10 minut a vyloženě nepříjemný mi to bylo od minuty, dvou.“

R11: „Bylo to úplně při prvním sezení...“

3. Znalosti a schopnosti užitečné ke koučování

Ve výpovědích koučů je patrné umělé rozlišení koučování na „business koučink“ a „čistý koučink“. V business koučinku je žádoucí, aby kouč přispíval svými zkušenostmi, „know-how“, přinášel svůj pohled. V čistém klasickém koučování mohou být naopak zkušenosti kouče na škodu, zde je kouč spíše v roli „hloupého, líného a zvědavého.“ Z hlediska dosahování výsledků není pro kouče výhodou mít psychologické vzdělání či psychotherapeutický výcvik. K pochopení sociální reality, osobnosti klienta, však mohou sloužit jako cenný nástroj. Domníváme se však, že tato tvrzení mohou být do značné míry ovlivněna tím, zda měl daný kouč absolvovaný psychotherapeutický výcvik nebo jiné psychologické vzdělání, či nikoliv, tedy zda jej v praxi sám nějakým způsobem využívá, a rovněž jakou koučovací školu uznává. Klienti v této rovině uvádí rozličná tvrzení, jako významná se jeví být odbornost, tedy jakási profesionalita kouče, jeho zkušenosti s koučováním, stejně tak jako schopnost vnášet nezaujatý pohled a oboustranné sympatie.

R1: „Vůbec tomu nemusí rozumět, protože koučování je o naslouchání a kladení vhodných otázek a napojení se na toho klienta... Jako já ty rady můžu dát, protože já to třeba mohu vědět, pokud třeba chtějí pomoci, poradit s kariérou, protože jsem v té oblasti profesionál, protože mám v tom zkušenosti, ale upozorním je, že toto není čisté koučování.“

R2: „Člověk nemusí být psycholog, stačí mít znalosti nějakého psychologického přístupu, který poskytuje nástroje srozumitelné koučovanému pro pochopení sociální reality. Takže to vnímám jako výhodu, ovšem koučování vnímám jako metodu učení, kdy ten člověk se učí, jak to v budoucnu dělat jinak.“

R3: „Psychotherapeutický výcvik může být velkým přínosem. Samozřejmě záleží na tom, jaký chcete dělat koučování, ale rozhodně, jak pro vlastní vývoj, pro práci s lidma si myslím, že je to hodně užitečný. To bych doporučila každému koučovi... Pro mě je rozdíl v tom kontextu, kdo tu zakázku platí...“

R4: „Samozřejmě je dobré vzdělání mít, ale je potřeba to ukočírovat a v případě, že do toho chci vložit něco jiného, tak to musím tomu klientovi říct. Takže je potřeba říct, ano já

jsem kouč, ale ve chvíli, kdy je potřeba, tak používám terapii a říct to, jak klientovi, tak to prezentovat vně.“

R5: *„Já ve své praxi rozlišuju mezi klasickým koučováním a business koučováním. Ten business koučink je často o nějakých metodách, know-how, o nějakých zkušenostech, mentoringu, vnášení svého pohledu. Kdežto v čistém koučování může být toto spíše někdy na škodu, protože to člověka vrhá do tendence být mentorem a né koučem. V čistém koučování sem hloupej, líněj, ale jsem zvědavěj....“*

R6: *„Neumím se vžít do těch, co mají ten psychoterapeutický výcvik nebo mají nějakou psychologii za sebou a podobně, ale když se podívám na své skvělé top kolegy, tak si troufám říct, že je tam polovina těch, kteří maj ohromnej background v oblasti psychologie, psychoterapie a podobně a je tam přesně druhá polovina, který mě napadaj, kteří s tím nemaj nic společného a jsou absolutně vynikající...Podle mě je tam jinej kontext, jako v placení, v rychlosti dosahování výsledků. Kouči terapeuti bývaj víc prožitkový, jde to víc do hloubky, ale ten focus kouče je víc na řešení, aby ten klient odcházel a bylo to pro něj co nejvíc užitečný, dospěl k nějakému výsledku.“*

R7: *„Dá se určitě koučovat i bez těch znalostí, ale potom ten kouč musí mít velké znalosti v koučování. Musí se například v koučování naučit ten business člověka, kterého koučuje, alespoň do té míry, aby ho chápal, nemusí znát prostě nějaké detaily, být odborník na slovo vzatý, ale musí tušit, v čem to spočívá, jak to probíhá a vlastně co je podstatou práce toho koučovaného.“*

R8: *„Spíš bylo důležitý to aby ten kouč byl vlastně vzdělanej v té oblasti, vlastně jakési členství v koučské asociaci. Aby to nebyl nějakej člověk, kterej si řekne: Budu tady lidem říkat, co mají dělat nebo bude se snažit je vést.“*

R9: *„Když si člověk vybírá kouče, je důležitý aspekt, aby si sedli, aby za koučem chodil rád, ne každý si musí sednout, je potřeba si opravdu vybrat povahově toho člověka, aby seděl.“*

R10: *„Za mě není důležitý, aby měl kouč podobné vzdělání jako já, je to plus možná, protože dokáže člověka lépe a rychlejc pochopit. Ale pro mě je to možná dobře, protože dokáže přinést ten nověj pohled, nezaujatej.“*

R11: *„Měl jsem možnost si kouče vybrat z několika koučů a vybral jsem si toho, co mi přišel nejzkušenější, působil v nějaké mezinárodní firmě. Spíše šlo o oblast, které jsem se chtěl v koučování věnovat, podle toho jsem si vybral kouče.“*

7.1.4 Srovnání kritických momentů koučů a kritických momentů klientů

Výzkumná otázka č. 4: Bude se lišit povaha kritických momentů koučů a povaha kritických momentů klientů?

Na základě analýzy rozhovorů jsme identifikovali 3 typy kritických momentů, se kterými se koučové a klienti v situaci „tady a teď“ mohou setkat. Jako obecně platné na úvod této kapitoly můžeme uvést, že ve všech výpovědích koučů a klientů byly kritické momenty charakterizovány jako nepředvídatelné, nečekané a překvapující.

Při popisu kritických momentů vycházeli koučové i klienti z různých kontextů a oblastí koučovacích zakázek, které směřovali jak do oblastí profesního, tak životního koučinku. U koučů bylo možné identifikovat jakési umělé rozlišení koučinku na „business koučink“ a „čistý koučink“, který se liší tím, zda kouč přispívá svými zkušenostmi, znalostmi a pohledem v procesu koučování. Psychologické, psychoterapeutické znalosti nepovažují koučové za výhodu z hlediska dosahování výsledků, mohou však sloužit jako cenný nástroj k pochopení sociální reality, osobnosti klienta. Klienti při koučování oceňují profesionalitu kouče, jeho zkušenosti s koučováním, schopnost vnášet nezaujatý pohled a oboustranné sympatie. Stejně tak lze z výpovědí koučů i klientů usoudit, že ke kritickým momentům může dojít v různě dlouhé navázané spolupráci, v různých fázích setkání.

V následujícím textu se pokusíme blíže přiblížit, co mají koučové a klienti společné a v čem se naopak liší s ohledem na zjištěná klíčová témata.

1. Kritický moment otevírá změnu a posouvá spolupráci

- analyzováno ve výpovědích koučů i klientů

Koučové a klienti hovoří v této souvislosti o tzv. „aha momentech“, které jsou vztahovány výlučně ke klientům. Ke kritickým momentům docházelo v procesu identifikace témat (cílů, zakázky) prostřednictvím silných, správných a mysl otevírajících otázek, které se z pohledu koučů jevily být zpočátku bezvýznamné. Koučovací rozprava se stala nástrojem k prozkoumávání a stanovení pravých cílů v momentu zastavení. Kouč využívá svou příležitost, kterou mu situace „tady a teď“ nabídla. Klienti dodávají, že ke kritickým momentům docházelo kombinací správně zvolených otázek, technik a příjemné atmosféry. Aha moment vedl u klientů k uvědomění, změně úhlu pohledu, otevření mysli, aklimatizaci

a emocím. Z výpovědí klientů tedy vyplývá, že aha momenty jsou spíše spojeny s pozitivní zkušeností. Koučové spojují aha momenty se smyslem koučování, dalo by se přirovnat ke slovnímu spojení „trefit hřebíček na hlavičku“, připisují zlomové situaci „tady a teď“ jistou významnost, která se nemusí opakovat. Obecně není pro kouče potřebné, zda byl kritický moment významný pro ně, ale zda byl významný pro klienta a chce o něm mluvit. Dle koučů je možné identifikovat moment v emocích klienta, v energii rozhovoru. Koučové se tak soustředili spíše na prožitky klienta v daném okamžiku, klienti na své vlastní prožitky a emoce.

Explicitní reflexe momentů ze strany klientů probíhá bezprostředně v daném sezení v situaci „tady a teď“, přičemž reflektování ze strany koučů má spíše podobu projevení zájmu, naladění se, motivace, což otevírá prostor pro další spolupráci. Reflektování momentů v budoucnosti závisí od toho, zda se k němu chce klient vrátit, či nikoliv, ze strany koučů má spíše podobu zpětného doptávání, sumarizace, projevení zájmu a naladění se, což rovněž otevírá prostor pro další spolupráci. Pocit vzájemnosti, sounáležitosti a jakéhosi připojení se na klienta, tzn. „být s klientem na jedné lodi“ se stává i zde významným faktorem napříč jednotlivými fázemi koučování. Koučovací změna je dána určitým setkáním se, porozuměním v okamžiku „tady a teď“, které je sdílené, prohlubující koučovací vztah.

2. Kritický moment jako zvědoměná chyba kouče

- analyzováno ve výpovědích koučů

Přestože jsou tyto momenty spojeny výhradně s chybami na straně kouče, vzniklé nedodržením etického kodexu, metod nebo standardů koučování, a jako takové nebyly prezentovány ve výpovědích klientů, dovoluujeme si je uvést i v jejich souvislosti, neboť tak, jak uvádí koučové ve svých výpovědích, může se jednat i o situace, kdy klient neví, že k pochybení došlo, například proto, že si a) pochybení nevšiml (např. nezná a neorientuje se ve standardech koučování aj.), b) mohlo dojít k nápravě chyby kouče a k jakési shovívavosti na straně klienta, c) chyba kouče byla ze strany klienta vnímána spíše pozitivně (např. poskytnutím více času, dáváním rad). Je tedy možné, že zatímco kouč vnímá své pochybení, které však nereflektuje klientovi, může stejný okamžik vnímat klient jako pozitivní, například pokud kouč poskytne klientovi větší časový prostor nebo radu. Z tohoto

důvodu není možné momenty zmíněné kouči paušalizovat jednoduše jako pozitivní nebo negativní, neboť jsou víceznačné, mnohvrstevné.

Koučové uváděli dva typy chyb, kterých se mohou dopouštět. Jednat se může o situaci a) kdy se kouč setká s tématem klienta, které je zároveň i jeho tématem, b) špatně zorganizovaného rozhovoru (špatně položené otázky, špatně zorganizovaného času). Obě situace mohou vést k vytvoření rizikového prostoru, jehož zdárné vyřešení je odvislé od zvědomění chyby kouče a) sebereflexí, b) zpětnou vazbou klienta. Neautentická reakce může vést k promeškání příležitosti, naopak překážka se může stát využitou příležitostí – zlomovým momentem k pochopení klienta a ke změně. Hypoteticky nevhodná reakce, risk, odcizení se, nevhodná komunikace (poskytování rad a semirelevantních příkladů), nadužívání metod může vytvořit nebezpečný prostor ve formě manipulace klienta. Významným faktorem, který ovlivňuje vznik, průběh i zpracování chyby kouče, je ztráta vazby, napojení se na klienta.

Kritický moment je u koučů spojen s určitým diskomfortem, jehož reflexe probíhá výhradně sebereflexí, případně jsou tyto momenty ponechány supervizi, neboť významné momenty kouče nepatří do tématu klienta, ale stávají se podnětem na supervizi. Supervize je pro kouče způsob řešení a prostor ke zpracování kritického momentu. Neustálá sebereflexe v rozhovoru „tady a teď“ je kouči hodnocen jako vysoce cenný nástroj ke zpracování kritických momentů. Zlepšování koučů je determinováno znalostí, orientací v etice, technikách a standardech, fixací procesu koučování, prožitím a zpracováním chyb. Dosažení určité koučovací úrovně a zkušeností umožňuje jejich intuitivní dodržování.

3. Kritický moment v důsledku odcizení

- analyzováno ve výpovědích klientů

Neautentické a nevhodné reakce se mohou stát nebezpečným prostorem, situace „tady a teď“ se stává zlomovým momentem pro rozřešení krize ve vztahu, která v tomto případě vyústí v ukončení spolupráce. Klienti hovoří o těchto momentech v souvislosti s negativní zkušeností s koučováním, vzniklé z důvodů poskytování rad, semirelevantních příkladů, nadužíváním metod a) koučem začátečníkem, b) koučem nadřízeným, což u klientů vedlo k pocitu nepochopení a nezájmu. Nedostatek zkušeností a porušení etických standardů vedlo k pocitu odcizení se, nedůvěry a narušení koučovacího vztahu. Negativní momenty byly společně reflektovány v situaci „tady a teď“ na základě zpětné vazby a projevení iniciativy

ze strany klienta. Klienti se pokoušeli dát svému kouči šanci, kterou kouč v tomto případě nevyužil. Oboustranný pocit nenapojení se vedl k pozdějšímu ukončení spolupráce.

8 Diskuze

V následující části práce se budeme zabývat výsledky výzkumu v jeho širším kontextu, srovnáme výsledky s jinými studiemi a zároveň se zmíníme o limitech a nedostacích, které u práce nacházíme.

Práce se zabývá tématem kritických momentů koučinku z pohledu klientů a koučů, tedy jejich subjektivní zkušeností s těmito zlomovými okamžiky. Zajímalo nás, jaká je z jejich pohledu charakteristika kritických momentů, zda proběhla vzájemná reflexe těchto okamžiků mezi koučem a klientem, zda kritické momenty ovlivnily jejich budoucí spolupráci, zda se budou lišit koučové a klienti ve svých výpovědích a jestli koučové využívají ke zvládnutí kritických momentů supervizi.

Ve snaze přispět k lepšímu poznání těchto významných okamžiků, specifikovat jejich charakteristiky a výskyt v procesu koučování a hlouběji porozumět a poznat zkušenosti jiných, jsme se rozhodli realizovat kvalitativní výzkum, s jehož pomocí jsme hledali odpovědi na stanovené výzkumné otázky a výzkumné cíle. Věříme, že výzkum kritických momentů může koučům přiblížit vliv těchto okamžiků na klienty i kouče samotné, pomůže pochopit rozdílnost ve vnímání zlomových momentů i poukázat na případné nástrahy.

Kritické momenty jsou kouči i klienty obecně charakterizovány jako **nepředvídatelné, nečekané a překvapující**, což koresponduje s popisem přítomných okamžiků Sterna a výzkumníků BCPSG ((BCPSG, 1998, in Stern, 2010), s výzkumy de Haana et al. (2008, 2010a, 2012) i s principy k posílení vhledu (Kounios & Beeman, 2015), podle kterých může být spouštěčem zdánlivě nesouvisející stimuly. Na základě analýzy rozhovorů jsme identifikovali tři typy kritických momentů, se kterými se koučové a klienti v situaci „tady a teď“ mohou setkat:

- **Kritický moment otevírá změnu a posouvá spolupráci** (*analyzováno z výpovědí koučů i klientů*)
- **Kritický moment jako zvědoměná chyba kouče** (*analyzováno z výpovědí koučů*)
- **Kritický moment v důsledku odcizení** (*analyzováno z výpovědí klientů*)

Kritický moment, který otevírá změnu a posouvá spolupráci, byl analyzován z výpovědí koučů i klientů. Ti hovoří o tzv. „**aha momentech**“, jako o kritických momentech, ke kterým docházelo prostřednictvím koučovací rozpravy v procesu

identifikace témat (cílů, zakázky). Schopnost klást účinné otázky je považováno za jeden z nejsilnějších a neúčinnějších nástrojů a zároveň jednou z nejdůležitějších praktických dovedností kouče (Daňková, 2013). Klienti spojují aha momenty s pozitivní zkušeností, ke které došlo kombinací správně zvolených otázek, technik a příjemné atmosféry. Což zcela nekoresponduje s výsledky de Haana & Nieß. (2012) o tom, že klienti považují kvalitní vztah za mnohem důležitější a věnují mu větší pozornost, než použití konkrétních technik a postupů. Naopak podporuje stanovisko Bordina (1979, in van Zyl, et al. 2016)) pro něhož bylo spojenectví kombinací emocionálního pouta mezi klientem a terapeutem, jejich společné dohody o cílech a úkolech při terapii. Jedná se o obecné faktory, jakými jsou empatie, vřelost, projevy přijetí a porozumění. Stejně jako s obecnými principy k posílení vhledu (Kounios & Beeman, 2015). Pocit vzájemnosti, sounáležitosti a jakéhosi připojení se na klienta se ukazuje být významným determinantem procesu koučování. O této přidané hodnotě hovoří rovněž výzkumníci z BCPSG (1998, in Koukolík, 2008), podle kterých je koučovací změna dána určitým setkáním se, porozuměním v okamžiku „tady a teď“, které je sdílené, prohlubující koučovací vztah. Tedy kvalitní koučovací vztah mezi koučem a klientem je předpokladem efektivity koučinku, jehož pozadí ovlivňuje vzájemnou otevřenost a schopnost proniknout do podstaty koučovací zakázky (Baron & Morin, 2009, in Passmore, 2014; McGovern et al. 2001, in Linley, 2006). Pozitivní vnímání a hodnocení vztahu klientem hraje roli účinného faktoru, který je ovlivněn osobnostními kvalitami kouče.

Aha moment vedl u klientů k uvědomění, změně úhlu pohledu, otevření mysli, aklimatizaci a emocím, což koresponduje s obecnými charakteristikami aha momentů a vhledu (Kounios & Beeman, 2015). Výsledek rovněž potvrzuje výzkumy de Haana et al. (2010a, 2010b, 2012) v tom, že klienti i koučové považují zážitek nového poznání a nových postřehů jako nejdůležitější. Koučové spojují aha momenty se smyslem koučování, připisují zlomové situaci „tady a teď“ významnost, která se nemusí opakovat.

Obecně není pro kouče potřebné, zda byl kritický moment významný pro ně, ale zda byl významný pro klienta a chce o něm mluvit. **Explicitní reflexe** momentů ze strany klientů probíhají bezprostředně v daném sezení v situaci „tady a teď“, přičemž reflektování ze strany koučů má spíše podobu projevení zájmu, naladění se, motivace. Tyto závěry nekorespondují s doporučeními de Haana a Nieße (2012) o recipročním charakteru reflexe, dle něj by se měly stát součástí zpětné vazby a reflexe nejen prožitky a emoce klienta, ale také kouče, což podporuje budování kvalitního vztahu. Dle výpovědí koučů však prožitky a emoce kouče do koučovacího procesu nepatří, neboť nástrojem k řešení je využití supervize. Naopak je

současná podoba reflexe koučů podobná reflexi situace „tady a teď“ dle Yaloma (2012). Koučové se tak soustředili spíše na prožitky klienta v daném okamžiku, klienti na své vlastní prožitky a emoce, což nepotvrzuje závěry srovnávací studie de Haana et al. (2010a), ve které se klient i koučovaný soustředili na své vlastní emoce a prožitky daného okamžiku. Kouč v tomto případě využívá svou příležitost, kterou mu situace „tady a teď“ nabídla, čímž se otevírá cesta pro další budoucí spolupráci.

Naopak se z výsledků ukazuje, že ztráta vazby a nenapojení se na klienta ovlivňuje vznik, průběh i zpracování chyby kouče, přičemž jeho nevhodná reakce, risk, odcizení se, nevhodná komunikace (poskytování rad a semirelevantních příkladů), nadužívání koučovacích metod, mohou vytvořit nebezpečný prostor ve formě manipulace klienta. Tato rizika jsou způsobena chybami kouče, vzniklými nedodržením etického kodexu, metod nebo standardů koučování. Jedná se o chyby **a) kdy se kouč setká s tématem klienta, které je i jeho tématem, b) špatně zorganizovaného rozhovoru** (špatně položené otázky, špatně zorganizovaný čas). Kritický moment jako zvědoměná chyba kouče **a) sebereflexí, b) zpětnou vazbou klienta**, nabízí možnost řešení krize ve vztahu, zlomovým momentem k pochopení klienta a ke změně. Naopak neautentická reakce může vést k promeškání příležitosti. Tato zjištění prokazují důležitost osobního vzhledu kouče v procesu koučování a emočního sebeovládání. Výsledek momentů je ovlivněn tím, jak se koučové distancují od svých emocí i emocí svých klientů, což ovlivňuje uvědomění si svých vlastních emocí i emocí klientů (de Haan et al., 2010a). V propásknutých přítomných okamžicích v důsledku obav, úzkosti a schování se za technický postup spatřuje Stern (2010) negativní terapeutické následky, které v ojedinělých případech mohou vést k předčasnému ukončení terapie.

Kritický moment spojují koučové s určitým diskomfortem, v souvislosti s jejich pochybnostmi, které se ve výzkumu Daye et al. (2008) vyskytovaly u méně zkušených koučů. Tento závěr nemůžeme prokazatelně doložit nebo vyvrátit, nicméně určitý podobný trend můžeme spatřit ve výpovědích koučů, kteří se shodují v tom, že zlepšování koučů je determinováno znalostí, orientací v etice, technikách, standardech, fixací procesu koučování, prožitím a zpracováním chyb. Dosažení určité koučovací úrovně a zkušeností umožňuje intuitivní dodržování těchto technik a standardů. Zároveň si dovoluujeme zmínit, že koučové ve svých výpovědích hovořili o momentech, které se odehrály v jejich dlouholeté praxi, tedy dovoluujeme si nesouhlasit se závěry Daye et al. (2008) v tom smyslu, že v našem výzkumném souboru převažovali spíše zkušení kouči.

Reflexe pochybení probíhá u koučů výhradně **sebereflexí**, případně jsou tyto momenty ponechány na supervizi, neboť jak jsme již uvedli, významné momenty kouče nepatří do tématu klienta, ale stávají se podnětem na supervizi. Tato tvrzení obecně nekorespondují se závěry výzkumů de Haana a Niebe (2012) o recipročním charakteru reflexe jako prevenci trhlin ve vztahu a zároveň cestě k dosažení empatického porozumění a oboustranně přínosného vztahu. Shodu ve výzkumu de Haana et al. (2010a) můžeme najít ve stanovisku, že zatímco kouč může vnímat své pochybení, které však klientovi nereflektuje, může stejný okamžik vnímat klient jako pozitivní, například pokud kouč poskytne klientovi časový prostor nebo radu. De Haan et al. (2010a) rovněž uvádí, že zatímco kouč obvykle prožíval záporné emoce (ohrožení vztahu, obavy), prožitky klientů byly spíše pozitivní (posílení vztahu, vhled). Z tohoto důvodu není možné momenty zmíněné kouči paušalizovat jednoduše jako pozitivní nebo negativní, neboť jsou víceznačné, mnohovrstevné. Zároveň si dovoluujeme upozornit, že výzkum de Haana et al. (2010a) byl srovnávací studií, ve které se koučové i klienti vyjadřovali ke stejným setkáním, což v tomto výzkumu nebylo zaručeno. **Supervizi** vnímají koučové jako způsob řešení a prostor ke zpracování kritického momentu, což koresponduje s obecnými teoretickými poznatky i výzkumnými studii (např. Day et al. 2008; de Haan et al., 2010a).

Nevyužitá krize nastává v důsledku odcizení, kdy se neautentické a nevhodné reakce mohou stát nebezpečným prostorem, při kterém se situace „tady a teď“ stává zlomovým momentem. Klienti hovoří o těchto momentech v souvislosti s negativní zkušeností s koučováním, vzniklé z důvodu poskytování rad, semirelevantních příkladů, nadužíváním metod **a) koučem začátečníkem, b) koučem nadřazeným**, což u klientů vedlo k pocitu nepochopení a nezájmu. Nedostatek zkušeností a porušení etických standardů vedlo k pocitu odcizení se, nedůvěry a narušení koučovacího vztahu. Tyto závěry potvrzují stanoviska de Haana et al. (2010a), že neporozumění a distancování se kouče od klienta souvisí s vyhýbavými nebo agresivními reakcemi, což vede ke zhroucení jejich vztahu. Rovněž korespondují s popisem dramatických změn Sterna (2010), při kterých je situace emočně nabitá, převládá pocit zneklidnění, vzrůstá potřeba něco udělat, terapeut se cítí „odzbrojený“ a může pociťovat úzkost z toho, jak situaci řešit. Snadné a rychlé schování se za standardní techniku zpravidla nevede k pozitivním změnám. De Haan (2008) hovoří o úzkosti a vnitřním zápase zkušených koučů, což je spíše v protikladu k tomu, o jaké zkušenosti hovořili klienti. Negativní momenty byly společně reflektovány v situaci „tady a teď“ na základě zpětné vazby a projevení iniciativy ze strany klienta. Přestože se klienti pokoušeli

dát svému kouči šanci, v tomto případě nebyla využita a **oboustranný pocit nenapojení** se vedl k pozdějšímu ukončení spolupráce. Tento výsledek nemůžeme podpořit výzkumem Daye et al. (2008), kteří uvádí, že v mnoha případech přítomnost nebo nepřítomnost sdílené reflexe ovlivňuje, zda bude „trhlina“ ve vztahu překonána či nikoliv.

Kromě témat, která souvisela s našim výzkumem, se vynořila také další témata, která nemusí zjevně souviset s předmětem výzkumu, ale mělo pro nás smysl je zapsat jako možné posunutí směru dalšího výzkumu:

- **Zakázka z různých oblastí života**
- **Různá délka navázané spolupráce**
- **Znalosti a schopnosti užitečné ke koučování**

Při popisu kritických momentů vycházeli koučové i klienti z různých kontextů a oblastí koučovacích zakázek, které směřovali jak do oblastí profesního, tak životního koučinku. Což potvrzuje rozlišení Whitmorea (2014) nebo Coxe et al. (2014) o aplikovatelnosti koučinku do pracovního i životního kontextu, a že koučink je využitelný a uplatnitelný v nejrůznějších situacích (Grant, 2012; Slezáčková, 2012). U koučů bylo možné identifikovat jakési umělé rozlišení koučinku na „**business koučink**“ a „**čistý koučink**“, který se liší tím, zda kouč přispívá svými zkušenostmi, znalostmi a pohledem do koučovacího procesu. Psychologické, psychoterapeutické znalosti nepovažují koučové za výhodu z hlediska dosahování výsledků, mohou však sloužit jako cenný nástroj k pochopení sociální reality, osobnosti klienta. Tyto výsledky můžeme podpořit stanoviskem Hirshe a Cartera (2002, in Linley, 2006), kteří zmiňují, že hranice mezi tím, co dělá kouč, poradce, konzultant nebo mentor nejsou pro organizace mnohdy ostré, neboť uvedení ve své práci užívají podobné dovednosti. Klienti při koučování oceňují profesionalitu kouče, jeho zkušenosti s koučováním, schopnost vnášet nezaujatý pohled a oboustranné sympatie. Přitom Wasylshyn (2003) ve své studii uvádí, že při výběru vhodného kouče klienti očekávají důvěryhodnost založenou na zkušenosti kouče v pouhých 25 % a zkušenosti z obdobného zaměstnání či znalosti firemní kultury v 15 %. Stejně tak lze z výpovědí koučů i klientů usoudit, že ke kritickým momentům může dojít v různě dlouhé navázané spolupráci, v různých fázích setkání. Tento výsledek nepotvrzuje závěry Barona a Morina (2009, in Passmore, 2014), že počet odkoučovaných sezení významně ovlivňuje vztah kouče a koučovaného.

Tato magisterská diplomová práce má svoje **limity a nedostatky**, kterých si jsme vědomi. Prvním z nich je množství respondentů, náš výzkumný soubor čítá celkem 11 respondentů, z toho 6 koučů a 5 klientů, což je méně, než bylo plánováno v Ideovém a technickém plánu výzkumu, kde jsme si stanovili celkem 20 respondentů, tedy 10 koučů a 10 klientů. Stejně tak považujeme za jakési zdržení využití pouhé metody sněhové koule v počátcích náboru respondentů, kdy jsme se domnívali, že tato metoda bude dostačující. Brzy se projeví limity této metody a jako možné řešení jsme přijali využití metody samovýběru. I s využitím dvou metod jsme stále neměli dostatečný počet respondentů, proto jsme se rozhodli přistoupit k využití metody záměrného výběru. Tato omezení jsme se snažili kompenzovat neomezeným počtem sdělovaných kritických momentů, které v konečném výsledku činí 23 sdělených kritických momentů, z toho 13 vypověděli koučové a 10 klienti. I přesto je třeba brát zřetel na omezenou reprezentativnost výsledků. Ovšem naším hlavním cílem nebylo najít objektivní závěry a empirickou zobecnitelnost, ale přinést subjektivní výpovědi a propojit výsledky s již existující literaturou a studii. Považujeme za přínosné a obohacující, že se našeho výzkumu účastnili jak koučové, tak klienti, díky čemuž bylo možné srovnávat povahu kritických momentů. Při realizaci podobného či navazujícího výzkumu bychom doporučili toto složení zachovat, zároveň se například neomezovat kritériem členství v profesní organizaci, ale oslovit certifikované kouče za pomoci množství webových registrů. Rovněž nejprve použít metodu záměrného výběru (případně totálního) a teprve poté, například na základě doporučení, využít metodu sněhové koule. Jinou možností může být navázání užší spolupráce s konkrétní profesní organizací.

Realizovaný výzkum mohl být rovněž ovlivněn naší malou zkušeností s realizací kvalitativního výzkumu a využití analýzy IPA, což se mohlo projevit jak při sběru, tak i při analýze dat. Metodu IPA považujeme za velmi kreativní přístup, který umožňuje svobodu výzkumného procesu. Na druhou stranu poskytuje bohatý a detailní popis výpovědi respondentů, což vyžaduje velký časový prostor pro důkladnou analýzu, neustálé vracení se k jednotlivým přepisům bez jakýchkoliv prekonceptí, což klade na výzkumníka nemalé nároky. Stejně tak si uvědomuje, že výpovědi získané s využitím interview mohly být zkresleny jednak respondentem samotným, jednak vstupováním výzkumníka do situace. Dle doporučení IPA jsem se ovšem snažili do výpovědi respondentů vstupovat co nejméně. Ponecháváme proto na zvážení, zda při realizaci podobného výzkumu využít opětovně metodu IPA, či se inspirovat jinou metodou.

Uznáváme, že nepřesnosti mohly být způsobeny rovněž tím, že se rozhovory neuskutečnily ve stejných podmínkách, což může mít na výsledky také určitý vliv. Snažili jsme se respondentům vycházet vstříc a způsob uskutečnění rozhovoru jsme ponechali na jejich preferencích. Při plánování tohoto opatření jsme převzali myšlenku Berryho et al. (2011, in Grant, 2012), dle jejichž výzkumu může být koučink probíhající na dálku stejně efektivní, jako koučink probíhající tváří v tvář. Z tohoto důvodu rovněž nebyl od respondentů získán informovaný souhlas v písemné podobě, ale nahráním na diktafon v úvodu rozhovoru. V tomto směru považujeme za zajímavé uskutečnit výzkum v přítomnosti reálného koučovacího sezení a provedení bezprostředního interview s koučem i klientem a závěry porovnat s výsledky srovnávací studie de Haana et al. (2010a).

V rámci analýzy a interpretace dat jsme se setkali s několika, pro nás překvapujícími, zjištěními. Překvapilo nás, že zatímco se některé výpovědi, tak jak je uvádíme výše, neshodovaly nebo se zcela lišily se závěry studií de Haana et al. (2008, 2010a, 2012), našli jsme shodu s výzkumnými studii a obecnými teoretickými východisky z oblasti psychoterapie, tak jak je detailněji popisujeme výše. Domníváme se, že tento stav je způsoben například tím, že mnohé koučovací školy a přístupy, byť nepřímo, čerpají z poznatků psychologie a psychoterapie, tak jak jsme se snažili rozvést v teoretické části této práce.

Realizace celé diplomové práce, zejména výzkumu je pro nás velmi cennou zkušeností. Jsme si vědomi toho, že výzkum zdaleka nepokrývá šíři možného tématu, ale může se stát inspirací a odrazovým můstkem k realizaci podobně a detailněji zaměřených výzkumů. Domníváme se, že přínos individuálních výpovědí o kritických okamžicích z pohledu koučů a klientů může dopomoci k prohloubení informovanosti a pochopení těchto momentů, stejně jako napomoci koučům vést úspěšný koučovací rozhovor, zaměřovat se na kladení správných otázek, reflektovat své prožitky, popsat je i úspěšně vstřebat s cílem dojít ke vzájemnému porozumění, vzhledu do situace, empatickému porozumění a následnému upevnění koučovacího vztahu ve snaze dojít k cíli a zároveň zpětně pochopit a objasnit to, co se vlastně při koučování odehrálo. Správná orientace a rozpoznání kritických okamžiků, adekvátní způsob reakce, se tak mohou stát významným faktorem účinnosti koučování. Nad rámec realizovaného výzkumu doufáme, že jsme poukázali na fakt, že koučování můžeme vnímat jako soubor určitých dovedností, přístup jednání s lidmi, specifickou formu komunikace i jako samostatné odvětví profesionálně poskytovaných služeb, které stojí bok po boku dalším přístupům, zejména poradenství a psychoterapii.

9 Závěry

Prezentovaný výzkum se zabývá tématem kritických momentů koučinku z pohledu klientů a koučů. Na počátku naší práce jsme si formulovali výzkumné cíle a otázky, z nichž určitá část souvisí s realizovaným výzkumným projektem. Snahou našeho výzkumu je přispět ke zvýšení povědomí koučů o kritických okamžicích v koučování, přiblížit, jak tyto momenty ovlivňují je samotné, klienty i účinnost koučování, pochopit rozdílnost ve vnímání zlomových momentů a poukázat na případné nástrahy. Výsledky analýzy individuálních výpovědí klientů a koučů by měly přispět k prohloubení informovanosti a pochopení těchto momentů v koučovací praxi, neboť zkoumání nejzákladnějších charakteristik je předpokladem k porozumění změny. Analýza dat přinesla řadu zjištění, na tomto místě rekapitulujeme ty nejzajímavější z nich.

Kritické okamžiky jsou významné momenty prožívané kouči a klienty v průběhu koučovacích rozhovorů, obecně charakterizované jako nepředvídatelné, nečekané a překvapující, které vedly k náhlému posunu či zlomu v procesu koučování, tedy mají potenciál katalyzovat změnu. Jejich výskyt není ovlivněn typem zakázky, délkou navázané spolupráce ani fází procesu schůzky. Přítomnost pocitu vzájemnosti, připojení se na klienta, vazby v situaci „tady a teď“, se ukazují být významným determinantem koučování změny a předpokladem efektivity koučinku, jehož pozadí ovlivňuje vzájemnou otevřenost a schopnost proniknout do podstaty koučovací zakázky. Prostřednictvím analýzy rozhovorů jsme identifikovali tři typy kritických momentů, se kterými se koučové a klienti v situaci „tady a teď“ mohou setkat:

- **Kritický moment otevírá změnu a posouvá spolupráci**
- **Kritický moment jako zvědoměná chyba kouče**
- **Kritický moment v důsledku odcizení**

Kromě klíčových témat se vynořila také další témata, která sice nemusí zjevně souviset s předmětem výzkumu, nicméně pro možný posun výzkumu pro nás mělo smysl je zapsat:

- Zakázka z různých oblastí života
- Různá délka navázané spolupráce
- Znalosti a schopnosti užitečné ke koučování

O momentech, které otevírají změnu, podporují spolupráci, navozují pozitivní pocity, změnu perspektivy a uvědomění klienta, hovořili koučové i klienti v souvislosti s tzv. „aha momenty“. Účinnost koučování v situaci „tady a teď“ je tedy zprostředkována nejenom využíváním technik a otázek, ale také kvalitním koučovacím vztahem mezi klientem a koučem. Mohlo by se říci, že v koučování jde spíše o schopnost kouče používat správnou techniku správným způsobem a ve správný čas. Využívání koučovacích technik by mělo odpovídat praktickým zkušenostem a schopnostem kouče, který by měl mít dostatek času k jejich osvojení, včetně sebezkušenosti a supervize. Profesionalita kouče, jeho zkušenosti s koučováním, schopnosti vnášet nezaujatý pohled a oboustranné sympatie, jsou klienty vysoce ceněné. Zároveň koučové nepovažují psychologické, psychoterapeutické znalosti za výhodu z hlediska dosahování výsledků, mohou však sloužit jako cenný nástroj k pochopení sociální reality a osobnosti klienta.

Naopak chyby a neautentičnost kouče vzniklé nedodržením etického kodexu, metod nebo standardů koučování mohou vést k promeškání příležitosti ke změně a ke vzniku nebezpečného prostoru ve formě manipulace klienta. Situace, v nichž kouč chybí, mohou být způsobené tím, že téma klienta, je tématem kouče nebo špatně zorganizovaným rozhovorem. Řešení z kritického momentu jako zvědomění vlastního pochybení a diskomfortu, které kouči poskytne sebereflexe nebo zpětná vazba klienta, umožňuje pochopení klienta, dosažení změny a vymanění se z krize. Stejně okamžiky, které koučové považují jako své pochybení, mohou klienti vnímat pozitivně, například poskytování rad či časového prostoru k vyjádření. Zkušenosti a úroveň profesionality umožňuje kouči intuitivní dodržování technik a standardů, díky čemuž se může kouč více věnovat zakázce a vztahu s klientem.

Nevyužití zlomových momentů, neautentické a nevhodné reakce, vzniklé poskytováním rad a semirelevantních příkladů nezkušenými kouči a kouči nedodržujícími etické principy vedlo ke vzájemnému odcizení se a ukončení spolupráce.

Bezprostřední reflexe kritických momentů se lišila dle typu analyzovaného kritického momentu. V případě dosažení „aha momentu“ proběhla explicitní reflexe pocitů a myšlenek klienta v okamžiku „tady a teď“, ze strany koučů měla reflexe podobu spíše projevení zájmu, naladění se a motivace. Zatímco se klienti soustředí na své vlastní emoce, koučové se zajímají pouze na prožitky klienta v daném okamžiku, neboť významné momenty kouče nepatří do tématu klienta, ale stávají se podnětem na supervizi. Při svém pochybení využívají

koučové sebereflexi, případně supervizi. Neustálá sebereflexe v rozhovoru „tady a teď“ je kouči hodnoceno jako vysoce cenný nástroj k řešení a zpracování kritických momentů. Krize v důsledku odcizení je společně reflektována v situaci „tady a teď“ na základě zpětné vazby a iniciativy klienta.

K efektivnímu a úspěšnému zvládnutí obtížných okamžiků hraje supervize neocenitelnou roli. Supervize podporuje kouče v umění rozpoznat kritické okamžiky, pečovat o své psychické zdraví, zvýšit koučovací úroveň a odbornost s cílem zvýšit kvalitu koučovacího vztahu a celkovou účinnost koučování. Výběr případu k supervizi je na zodpovědnosti kouče.

Analýza rozhovorů potvrzuje závěry de Haana et al. (2010a) o nezbytnosti naučit se cíleně rozpoznávat mezi zkušenostmi a prožitky zažívané klienty a kouči při koučování, neboť tyto se spíše různí. Výsledky našeho výzkumu spíše nekorespondují se závěry De Haana a Nieße (2012) o recipročním charakteru reflexe kritických okamžiků v situaci „tady a teď“, nepodporují ani výzkum Daye et al. (2008) o souvislosti mezi reflexí a překonáním „trhlin“ ve vztahu. Naopak se potvrdila důležitost osobního vzhledu kouče v procesu koučování a emočního sebeovládání, tedy adekvátní a podpůrné přizpůsobování jeho reakcí (de Haan et al., 2010a). Za zcela prokazatelné a korespondující se závěry Deye et al. (2008) nebo de Haana et al. (2010a) považujeme vnímání a využívání supervize při řešení kritických momentů kouče. Nepodařilo se prokázat ani zcela vyvrátit tvrzení Deye et al. (2008), ani de Haana (2008) o souvislosti mezi vznikem úzkosti a vnitřního zápasu u zkušených koučů, stejně jako o výskytu pochybností u zkušených koučů. Výzkumem se naopak prokázala souvislost mezi koučováním a terapeutickými přístupy, zejména při vzniku, průběhu i zpracování „aha momentů“ v kontextu „tady a teď“ (Bordino, 1979, in van Zyl, et al. 2016; BCPSG, 1998, in Stern, 2010; Daňková, 2013; Baron a Morin, 2009, in Passmore, 2014; Kounios & Beeman, 2015). Nad rámec předmětu výzkumu přinesla analýza zjištění o aplikovatelnosti koučinku do pracovního i životního kontextu a jeho využitelnosti v nejrůznějších situacích (Grant, 2010).

Závěrem dodejme, že se nám s jistými omezeními podařilo vytyčené cíle naší práce naplnit, realizovat výzkumný projekt a podpořit naše výsledky s teoretickými východisky a výzkumnými studiemi, a tím propojit výzkumnou i teoretickou část naší práce. Doufáme, že závěry budou moci přispět k pokračující diskuzi o výzkumných počinech v oblasti kritických okamžiků v koučování a koučování vůbec.

Souhrn

V této magisterské diplomové práci se věnujeme kritickým momentům v koučování. V rámci teoretické části jsme si kladli za cíl analyzovat dostatečné množství teoretických východisek a výzkumných studií s důrazem na oblast kritických okamžiků v koučování, ve snaze získat orientaci v této problematice, porozumět základním východiskům koučování a pochopit faktory účinnosti koučování. V celkové účinnosti koučování se odráží dílčí výsledky z jednotlivých sezení, o kterých můžeme hovořit jako o kritických momentech v koučování. Ty jsou považovány za významné momenty, prožívané kouči a klienty v průběhu koučovacího rozhovoru, zažívané jako pocity tísně, napětí, vzrušení, vhledu, otevření mysli, které vedly k posunu či zlomu v procesu koučování, tedy mají potenciál katalyzovat změnu. Zkoumání těchto nejzákladnějších charakteristik je předpokladem k porozumění změny.

Teoretická část diplomové práce postupně rozvíjí téma koučování, od základního vymezení koučinku, přes účinné faktory v průběhu koučování, po hlubší poznání samotných kritických momentů. Kritické momenty přitom nerozvádíme pouze z hlediska koučování, ale rovněž z pohledu dalších přístupů, zejména psychologie a terapie. V českém prostředí nepanuje obecná shoda v jasném a jednotném vymezení jednotlivých pojmů spojených s koučováním. Rychlé prosazování koučinku s sebou přineslo vznik a rozvoj množství škol a přístupů, které se uplatňují na úrovni jednotlivců i celých organizací v nejrůznějších situacích. Snaha o větší profesionalizaci koučinku v českém prostředí s sebou přináší vznik profesních organizací, které staví na pravidelném vzdělávání svých členů, dodržováním etických kodexů a standardů. Proces koučování a jeho celková účinnost jsou ovlivněny faktory na straně kouče, klienta, jejich vztahu, identifikací zakázky, využíváním teoretických východisek a technik. V celkové účinnosti koučování se odráží dílčí výsledky z jednotlivých koučovacích sezení, o kterých můžeme hovořit jako o kritických okamžicích.

Při volbě předmětu výzkumu jsme vycházeli z osobního zájmu se orientovat v této oblasti pro možné budoucí uplatnění na trhu jako profesionální kouč, z velké části jsme vycházeli z dostupné literatury a zahraničních výzkumných počinů, neboť považujeme za prospěšné zjišťovat specifika kritických momentů, které jsou považovány za natolik významné, že jejich identifikace a reflexe může významně ovlivnit celkový výsledek koučování. Na počátku výzkumných aktivit jsme si formulovali výzkumné cíle, zabývající se kritickými momenty koučinku z pohledu klientů a koučů. Ve snaze zjistit, jaká je

subjektivní zkušenost klientů a koučů s těmito okamžiky, jaká je z jejich pohledu charakteristika těchto momentů, zda proběhla vzájemná reflexe, jestli kritické momenty ovlivnily jejich budoucí spolupráci, zda se budou lišit koučové a klienti ve svých výpovědích a jestli koučové využívají ke zvládnutí kritických momentů supervizi, bylo vytvořeno schéma obsahující dílčí otázky, jejichž úkolem bylo nasměrovat respondenty směrem k oblasti výzkumu z různých úhlů.

S uplatněním získaných znalostí, které prezentujeme v teoretické části, jsme se před zahájením výběru respondentů rozhodli vytyčit výběrová kritéria souboru:

- koučové, kteří jsou členy alespoň jedné profesní organizace (ČAKO, ICF, EMCC)
- koučování, kteří absolvovali alespoň jedno koučovací sezení
- ochota zúčastnit se výzkumného šetření

V návaznosti na výzkumy de Haana a skupiny vědců z Ashridge Critical-Moment Study Group, k hlubšímu poznání a porozumění zkušenosti jiných, jsme se rozhodli realizovat kvalitativní výzkum. K výběru respondentů jsme použili tři metody sběru dat – metodu sněhové koule, metodu samovýběru a záměrný (účelový) výběr. Vytvořili jsme inzerát, který jsme zveřejnili na sociální síti Facebook, dále na stránkách Koučink centrum, ČAKO, Koučink akademie a na webových stránkách Koučink portálu. Výzkumný soubor celkem tvoří 6 koučů a 5 klientů.

Po navázání prvního kontaktu s potencionálními respondenty byla naplánována forma provedení rozhovoru, která mohla být dle preferencí a časových možností respondentů osobní (tvář v tvář), prostřednictvím videohovoru (Facetime, Skype) nebo telefonická (bez toho, abychom se s respondentem viděli. Zároveň jsme k e-mailu připojili ukázkou, přibližující stručný popis kritických momentů, ve kterých jsme vycházeli ze studie de Haana & Niebe (2012). Průměrná délka rozhovoru činila 43 minut. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, nahrávka obsahuje informovaný souhlas respondentů obsahující zaručení anonymity a toho, jak bude s daty nakládáno.

Výzkumný soubor celkem tvoří 6 koučů a 5 klientů. S ohledem na výzkumné téma a směřování k výzkumným cílům jsme se rozhodli jako základní metodu tvorby dat využít polostrukturovaný rozhovor, primární instrukce zněla: *“Prosím, popište kritický moment v jednom z vašich koučovacích sezení a zkuste se zaměřit na to, co se v tu chvíli stalo.”* Následně jsme měli připravené okruhy otázek, které měly nasměrovat respondenty k oblasti

výzkumu z různých úhlů. Od respondentů jsme získali celkově 23 kritických momentů, z toho 13 vypověděli koučové a 10 klienti.

Získaná data byla po realizaci rozhovorů přepsána doslovnou transkripcí a následně analyzována na základě integrativní fenomenologické analýzy. Již v průběhu rozhovorů a následně při analýze dat vyšlo najevo, že klíčová témata koučů, stejně jako klíčová témata klientů, se prolínají. Proto jsme se rozhodli zařadit všechny rozhovory koučů do jedné společné analýzy a všechny rozhovory klientů rovněž do jedné společné analýzy. Pro zaznamenání postupu jsme využili prostý výčet s konkrétními autentickými výroky respondentů. K propojení analýz, jejich srovnání, jsme využili jejich grafické znázornění. Prostřednictvím analýzy rozhovorů jsme identifikovali tři typy kritických momentů, se kterými se koučové a klienti v situaci „tady a teď“ mohou setkat:

- **Kritický moment otevírá změnu a posouvá spolupráci**
- **Kritický moment jako zvědoměná chyba kouče**
- **Kritický moment v důsledku odcizení**

Kromě klíčových témat se vynořila také další témata, která sice zjevně nemusí souviset s předmětem výzkumu, nicméně pro možný posun výzkumu pro nás mělo smysl je zapsat:

- Zakázka z různých oblastí života
- Různá délka navázané spolupráce
- Znalosti a schopnosti užitečné ke koučování

O výsledných zjištěních hovoříme spíše v souvislosti s teoretickou transferabilitou, která umožňuje propojení výsledků s již existující literaturou a výzkumy, než empirickou zobecnitelnost. S oporou výsledků našeho výzkumu proto můžeme uvést, že kritické momenty jsou významné okamžiky prožívané kouči a klienty v průběhu koučovacích rozhovorů, obecně charakterizované jako nepředvídatelné, nečekané a překvapující, které vedly k náhlému posunu či zlomu v procesu koučování, tedy mají potenciál katalyzovat změnu. Jejich výskyt není ovlivněn typem zakázky, délkou navázané spolupráce ani fází procesu schůzky. Přítomnost pocitu vzájemnosti, připojení se na klienta, vazby v situaci „tady a teď“, se ukazují být významným determinantem koučovací změny a předpokladem efektivity koučinku, jehož pozadí ovlivňuje vzájemnou otevřenost a schopnost proniknout

do podstaty koučovací zakázky. Analýza rozhovorů potvrzuje závěry de Haana et al. (2010a) o nezbytnosti naučit se cíleně rozpoznávat mezi zkušenostmi a prožitky zažívané klienty a kouči při koučování, neboť tyto se spíše různí. Bezprostřední reflexe kritických momentů se lišila dle typu analyzovaného kritického momentu. Ze strany koučů má reflexe podobu spíše projevení zájmu, naladění se a motivace, což otevírá prostor ke spolupráci, neboť významné momenty kouče nepatří do tématu klienta. Svou důležitost sehrává osobní vhléd kouče v procesu koučování a emoční sebeovládání.

Při svém pochybení využívají koučové sebereflexi, případně supervizi. Neustálá sebereflexe v rozhovoru „tady a teď“ je kouči hodnocena jako vysoce cenný nástroj k řešení a zpracování kritických momentů. Neprofesionalita a nezkušenost kouče, jeho neautentické a nevhodné reakce, způsobené poskytováním rad a semirelevantních příkladů, vedlo ke vzájemnému odcizení a ukončení spolupráce.

Analýza nepotvrdila reciproční charakter reflexe kritických momentů (de Haan & Nieß 2012), ani souvislost mezi reflexí a překonáváním „trhlin“ ve vztahu“ (Day et al., 2008). K efektivnímu a úspěšnému zvládnutí obtížných okamžiků hraje supervize neocenitelnou roli, neboť podporuje kouče v umění rozpoznat tyto momenty, zvýšit koučovací úroveň, odbornost a kvalitu koučovacího vztahu, zároveň je supervize prostředkem, jak pečovat o své psychické zdraví. Výběr případů k supervizi je na zodpovědnosti kouče.

Zajímavým výsledkem bylo prokázání souvislosti mezi koučováním a terapeutickými přístupy, zejména při vzniku, průběhu i zpracování „aha momentů“ v kontextu „tady a teď“ (Bordino, 1979, in van Zyl, et al. 2016; BCPSG, 1998, in Stern, 2010; Daňková, 2013; Baron a Morin, 2009, in Passmore, 2014; Kounios & Beeman, 2015), což dokládá, že koučování stojí bok po boku dalším přístupům.

Tímto byl naplněn i poslední cíl magisterské diplomové práce, tedy porovnat získaná data s teoretickými východisky a výzkumnými studiemi. Současně si jsme vědomi určitých omezení (nedostatek zkušeností výzkumníka, nízký počet respondentů, odlišné podmínky realizace rozhovorů), kterými byl náš výzkum zatížen.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Aron, L. (2006). *Setkání myslí: vzájemnost v psychoanalýze*. Praha: Triton.
2. Atkinson, M., & Choisis, R., T. (2009). *Koučink – věda i umění (Vnitřní dynamika)*. Praha: Portál.
3. Bluckert, P. (2006). *Psychological Dimensions Of Executive Coaching*. Coaching in practice series. London: McGraw-Hill Education.
4. Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D., A. (2014). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Sage.
5. Clutterbuck, D., Whitaker, C., & Lucas, M. (2016). *Coaching Supervision: A Practical Guide for Supervisees*. London: Routledge.
6. Crkalová, A., & Riethof, N. (2012). *Průvodce světem koučování a osobnosti typologie. Inspirace pro praxi*. Praha: Management Press.
7. Česká asociace koučů. (2008). *Etický kodex České asociace koučů*. Získáno 23. října 2016 z <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/eticky-kodex/>
8. Česká asociace koučů. (2015). *Řádné členství v asociaci*. Získáno 20. února 2017 z <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/radni-clenove/>
9. Českomoravská psychologická společnost. (1998). *Etický kodex Českomoravské psychologické společnosti*. Získáno 20. ledna 2017 z <http://cmeps.ecn.cz/?page=eticky-kodex>
10. Damasio, A., R. (2004). *Hledání Spinozy: Radost, strach a citový mozek*. Praha: Dybbuk.
11. Daňková, M. (2013). *Koučování – kdy, jak a proč*. Praha: Grada.
12. Day, A., De Haan, E., Sills, C., Bertie, C., & Blass, E. (2008). *Coaches' experience of critical moment in the coaching*. Získáno 7. září 2016 z http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2008/08/2008_ICPR_Vol3_3-Coaches%E2%80%99-experience-of-critical-moments-in-the-coaching.pdf
13. De Haan, E. (nedat.). *About*. Získáno 6. února 2017 z <http://www.erikdehaan.com/about-erik/>
14. De Haan, E. (2008). *I doubt therefore I coach: Critical moments in coaching practice*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60, 1, 91-105. doi: 10.1037/1065-9293.60.1.91

15. De Haan, E., Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010a). Critical Moments of Clients and Coaches: A Direct-Comparison Study. Získáno 7. září 2016 z http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2013/08/2010_ICPR_De-Haan-Critical-Moments-of-Clients-and-Coaches-Direct-Comparison-Study.pdf
16. De Haan, E., Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010b). Clients' critical moments of coaching. Získáno 12. září 2016 z <http://www.erikdehaan.com/clients-critical-moments-of-coaching/>
17. De Haan, E., & Nieß, Ch. (2011). Change through executive coaching. Získáno 12. září 2016 z http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2013/09/2011_Change-through-executive-coaching.pdf
18. De Haan, E., & Nieß, Ch. (2012). Critical moment in a coaching case study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 3, 198-224. doi: 10.1037/a0029546
19. Etická platforma profesních organizací koučů. (2012). O nás. Získáno 20. února 2017 z <http://www.eppok.cz/cs/o-nas/>
20. Evropská rada pro mentoring a koučování. (2017). Členové EMCC. Získáno 20. února 2017 z <http://emcc-czech.cz/o-nas/clenove-emcc/>
21. Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování: Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál.
22. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
23. Frankl, V., E. (2006). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
24. Furman, B., & Ahola, T. (2007). *Change through cooperation: Handbook of Reteaming*. Helsinki: Helsinki brief therapy institute.
25. Gallwey, T., W. (2015). *Vnitřní hra tenisu: Mentální stránka vrcholového výkonu*. Praha: Management press.
26. Grant, A., M. (2006). A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. Získáno z http://www.enhancingpeople.com/paginas/master/Bibliografia/biblio_V1/Sesion012/A%20personal%20perspective%20on%20professional%20coaching%20and%20the%20development%20of%20coaching.pdf
27. Grant, A., M. (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. Získáno 3. listopadu 2016 z <http://icf.files.cms-plus.com/includes/docs/161-An-Integrated-Model-of-Goal-Focused-Coaching.pdf>
28. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

29. International Coach Federation Czech Republic, z. s. (2017). Registr koučů. Získáno 20. února 2017 z <https://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/registr-koucu.html>
30. International Coach Federation Czech Republic, z. s. (2010). Výzkumy prokazují výhody certifikace. Získáno 3. prosince 2016 z <https://www.coachfederation.cz/cz/certifikace.html>
31. Irvine, W., B. (2015). *Aha!: The Moments of Insight That Shape Our World*. Oxford: Oxford University Press.
32. Kindl-Beilfuss, C. (2012). *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii*. Praha: Portál.
33. Koučink portál. Jurečková, Š., Kodešová, D., & Wieser, P. (Ed.). (2014). Velký prezidentský rozhovor. Získáno 9. ledna 2017 z <http://www.koucinkportal.cz/rozhovor-prezidenti-asociace-koucu/>
34. Koučink portál. Škopková, J. (Ed.). (2017). Norbert Riethof o změnách v etickém kodexu EMCC. Získáno 8. února 2017 z <http://www.koucinkportal.cz/norbert-riethof-zmenach-etickem-kodexu-emcc/>
35. Koukolík, F. (2008). *Sociální mozek*. Praha: Karolinum.
36. Kounios, J., & Beeman, M. (2015). *Aha faktor*. Brno: BizBooks.
37. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
38. Linley, P., A. (2006). *Coaching Research: who? what? where? when? why?*. Leicester: University of Leicester.
39. McKenna, D., D. & Davis, S. (2009). *Hidden in Plain Sight: The Active Ingredients of Executive Coaching*. Získáno 5. prosince 2016 z http://www.oceansideinstitute.org/HOME_files/IOP%202-3%20-%20McKenna.pdf
40. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
41. Neenan, M., & Palmer, S. a kol. (2015). *Kognitivně-behaviorální koučink v praxi*. Brno: Motiv Press.
42. Ogden, T., H. (2004). *Analytický třetí: Práce s intersubjektivními klinickými fakty*. Praha: Triton.
43. Passmore, J. (2014). *Mastery in Coaching: A Complete Psychological Toolkit for Advanced Coaching*. London: Kogan Page Publishers.
44. Plháčková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
45. Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

46. Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and understanding the coaching industry. Získáno 8. prosince 2016 z <http://leadingchangenetwork.org/wp-content/uploads/2013/09/Structuring-and-Understanding-the-Coaching-Industry.pdf>
47. Slezáčková, A. (2012). Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace. Praha: Grada.
48. Smith, J., A. (2011). Evaluating the contribution of interpretive phenomenological analysis. *Health Psychology Review* 5(1):9-27. doi 10.1080/17437199.2010.510659
49. Smither, J., V. (2011). Can Psychotherapy Research Serve as a Guide for Research About Executive Coaching? An Agenda for the Next Decade. New York: Springer.
50. Stelter, R. (2013). A Guide to Third Generation Coaching: Narrative-Collaborative Theory and Practice. University of Copenhagen: Springer Science & Business Media.
51. Stern, D., N. (2010). The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life. New York: W. W. Norton.
52. Taylor A., K. (2013). Encyclopedia of Human Memory. Santa Barbara: ABC-CLIO.
53. The New York Times. Cohen, P. (Ed.). (2010). Charting Creativity: Signposts of a Hazy Territory. Získáno 7. ledna 2017 z http://www.nytimes.com/2010/05/08/books/08creative.html?pagewanted=all&_r=0
54. Topolinski, S., & Reber, R. (2010). Gaining Insight Into the “Aha” Experience. *Current Directions in Psychological Science* 19(6):402-405. doi 10.1177/0963721410388803
55. Úplné znění č. 1152. (2016). Informace, Informatika, eGovernment. Ostrava: Sagit.
56. Van Zyl, L., E., Stander, M., W., & Odendaal. A. (2016). Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multicultural contexts. Switzerland: Springer.
57. Wasylyshyn, K., M. (2003). Executive coaching: an outcome study. Získáno 4. prosince 2016 z http://www.karolwasylyshyn.com/pdf/executive_coaching.pdf
58. West, R., L., & Sinnott, J. (2013). Everyday Memory and Aging: Current Research and Methodology. New York: Springer Science & Business Media.
59. Whitmore, J. (2014). Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Praha: Management Press. UK: Kogan Page Publishers.
60. Wildflower, L. (2015). Skrytá historie koučování. Praha: Portál.
61. Yalom, D., I. (2012). Chvála psychoterapie. Praha: Portál.

Abstrakt diplomové práce

Název práce: Kritické momenty koučinku z pohledu klientů a koučů

Autor práce: Bc. et Bc. Karolína Petřeková

Vedoucí práce: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Počet stran a znaků: 111 stran, 235 628 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 61

Abstrakt: V této magisterské diplomové práci se věnujeme kritickým momentům v koučování. Teoretická část postupně rozvíjí téma koučování, od základního vymezení koučinku, přes účinné faktory v průběhu koučování, po hlubší poznání samotných kritických momentů. V celkové účinnosti koučování se odráží dílčí výsledky z jednotlivých sezení, o kterých můžeme hovořit jako o kritických momentech. Zkoumání těchto nejzákladnějších charakteristik je předpokladem k porozumění změny.

S uplatněním získaných znalostí, jsme se rozhodli realizovat kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na subjektivní výpovědi klientů a koučů o povaze kritických momentů v koučování. Získaná data byla po realizaci polostrukturovaných rozhovorů přepsána doslovnou transkripcí a následně analyzována na základě integrativní fenomenologické analýzy, prostřednictvím které byly identifikovány tři typy kritických momentů, se kterými se koučové a klienti mohou v situaci „tady a teď“ setkat.

O výsledných zjištěních hovoříme spíše v souvislosti s teoretickou transferabilitou, než empirickou zobecnitelností. Kritické momenty jsou významné okamžiky prožívané kouči a klienty v průběhu koučovacích rozhovorů v situacích „tady a teď“, obecně charakterizované jako nepředvídatelné, nečekané a překvapující, které vedly k náhlému posunu či zlomu v procesu koučování, tedy mají potenciál katalyzovat změnu. Přítomnost pocitu vzájemnosti, připojení se na klienta, vazby, se ukazují být významným determinantem koučovací změny a předpokladem efektivity koučinku, jehož pozadí ovlivňuje vzájemnou otevřenost a schopnost proniknout do podstaty koučovací zakázky.

S oporou výsledků, propojením analýz, jejich srovnáním a grafickým znázorněním můžeme vyslovit závěr o nezbytnosti naučit se cíleně rozpoznávat mezi zkušenostmi a prožitky zažívané klienty a kouči při koučování, neboť tyto se spíše různí.

Klíčová slova: koučink, kritické momenty, reflexe, supervize

Abstract of thesis

Title: Critical moment in coaching from the perspective of clients and coaches

Author: Bc. et Bc. Karolína Petřeková

Supervisor: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Number of pages and characters: 111 pages, 235 628 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 61

Abstract: This master's thesis is devoted to the critical moments in the coaching. The theoretical part gradually develops the theme of coaching, from the basic definition of coaching, through effective factors in the course of coaching, to a deeper knowledge of the critical moments. The overall effectiveness of coaching reflects the partial results of the individual sessions, about which we can speak of critical moments. Examination of these fundamental characteristics is a prerequisite to understanding the changes.

With application of the acquired knowledge, we decided to implement a qualitative research, which focuses on the subjective testimony of clients and coaches about the nature of the critical moments in the coaching. The obtained data were after the implementation of the semi-structured interviews overwritten with the literal transcriptions and then analyzed on the basis of the integrative phenomenological analysis, through which have been identified three types of critical moments that coaches and clients may be in a situation of "here and now" meet.

In relation of the resulting findings, we talk more in the context of the theoretical transferability than empirical generalization. Critical moments are significant moments that coaches and clients experience during the coaching conversations in situations "here and now", generally characterized as unpredictable, unexpected and surprising, which led to a sudden shift or turning point in the coaching process, therefore, have the potential to catalyze change. The presence of a sense of reciprocity, the connection on the client, ties, have been shown to be an important determinant of coaching changes and a prerequisite for the effectiveness of coaching, whose background affects the mutual openness and the ability to penetrate into the essence of the coaching contract.

With the support of results, linking of analysis, their comparison and graphical representation, we can conclude on the necessity to learn to purposefully recognize between findings and feelings experienced by the clients and the coach in coaching, since these are rather different.

Key words: coaching, critical moments, reflection, supervision

Seznam tabulek a obrázků

Obrázek č. 1: Fáze procesu myšlení vedoucí ke vzhledu.....	43
Obrázek č. 2: Postupy řešení problému.....	44
Obrázek č. 3: Nervová stopa vzniku aha momentu.....	46
Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru.....	67
Obrázek č. 4.: Obecný analytický postup IPA.....	70
Obrázek č. 5: Schéma prvního tématu.....	72
Obrázek č. 6: Schéma druhého tématu.....	75
Obrázek č. 7: Schéma třetího tématu.....	81

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kopie zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Inzerát s nabídkou účasti na výzkumu

Příloha č. 3: Ukázka kritických momentů

Příloha č. 4: Ukázka interview respondenta

Příloha č. 1: Kopie zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. PETŘEKOVÁ Karolína	Lipovská 1171, Jeseník	F150139

TÉMA ČESKY:

Kritické momenty koučinku z pohledu klientů a koučů

TÉMA ANGLICKY:

Critical moments in coaching from the perspective of clients and coaches

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Maňuš Šucha, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- 1) Seznámení se zásadami psaní diplomových prací Katedry psychologie a jejich dodržování.
- 2) Vyhledání a studium relevantních domácích i zahraničních zdrojů literatury, aktuálních studií a výzkumů, jejich rešerše.
- 3) Zpracování osnovy diplomové práce, formulace cíle práce a vypracování teoretické části diplomové práce dle stanoveného obsahu. V teoretické části práce budou rozpracovány témata: koučink jako metoda rozvoje, proces koučinku, typy koučinku, efektivní faktory koučinku, psychologické aspekty koučinku.
- 4) Zpracování výzkumné části diplomové práce, zvolen byl kvalitativní design výzkumu - sběr a zpracování dat, formulace výzkumných otázek, problému, zvolení designu, struktury a metod výzkumu. Ve výzkumné části budou prezentovány výsledky zpracování a analýzy získaných dat.
- 5) Dokončení diplomové práce, vyhodnocení výzkumu.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Bluckert, P. (2006). Psychological Dimensions Of Executive Coaching. Coaching in practice series. UK: McGraw-Hill Education.
- Črkalová, A. & Riethof, N. (2012). Průvodce světem koučování a osobnostní typologie. Inspirace pro praxi. Praha: Management Press.
- De Haan, E. (2013). Behind Closed Doors: Stories from the Coaching Room. Libri Publishing Limited.
- Gallwey, G. T. (2012). Inner Game pro manažery. Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. Brno: Lumeni.
- Whitmore, J. (2013). Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Praha: Management Press.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Inzerát s nabídkou účasti na výzkumu



Univerzita Palackého
v Olomouci

ÚČAST NA PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU

Dobrý den,

pro svou univerzitní práci zaměřenou na kritické okamžiky v koučování hledám [kouče \(s akreditací ČAKO, ICF nebo EMCC\)](#) a [koučované](#), kteří by byli ochotni si se mnou na toto téma popovídat. 😊

Rozhovor se může uskutečnit po předchozí domluvě osobně nebo prostřednictvím videohovoru.

Veškeré informace zůstanou samozřejmě anonymní!

Předem Vám děkuji za přečtení a budu se těšit na případnou spolupráci!

V případě zájmu mne prosím kontaktujte na e-mail: caroline.kertep@gmail.com

Veškeré dotazy Vám ráda zodpovím.

Bc. et Bc. Karolína Petřeková

studentka 5. ročníku oboru psychologie

Příloha č. 3: Ukázka kritických momentů



Univerzita Palackého
v Olomouci

ÚČAST NA PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU

Dobrý den,

na základě naší předchozí domluvy se na Vás obracím s prosbou ohledně svého výzkumu k diplomové práci, jejímž hlavním tématem jsou kritické momenty koučinku z pohledu koučů a klientů.

Ve výzkumné části své práce se snažím zjistit, jaké mají koučové a klienti zkušenosti se zlomovými okamžiky (též kritickými okamžiky/momenty). Kritické okamžiky v koučování můžeme chápat jako určité momenty vzrušení, napětí, tísně či jiné významné momenty prožívané koučem a koučovaným v průběhu procesu koučování, které vedou k určitému náhlému posunu či zlomu v koučování, ať už v pozitivním nebo negativním směru.

Pokud budete souhlasit s Vaší účastí na tomto výzkumu, žádám Vás o následující:

Vyberte si z některého z koučovacích sezení konkrétní situaci, ve které došlo v procesu koučování k něčemu nepředvídatelnému, nenadálému, co mělo za změnu, ať už v pozitivním nebo negativním směru.

Přemýšlejte o vybraném kritickém okamžiku, čeho se týkal, co jste při něm pociťoval/a, jak jste se choval/a nebo z jakého důvodu jste nevěděl/a, co máte dělat?

V neposlední řadě bych Vás chtěla ubezpečit, že celý výzkum je **anonymní**. Jednotlivé rozhovory bych s Vaším svolením nahrávala na diktafon pro účely následného kvalitativního rozboru. Výsledky výzkumu budou k dispozici po obhajobě diplomové práce a v případě Vašeho zájmu Vám celou práci ráda zašlu.

Prosím o zkontaktování na jeden z uvedených kontaktů pro možné sjednání termínu osobní schůzky či videohovoru.

Děkuji, se srdečným pozdravem

Karolína Petřeková

caroline.kertep@gmail.com

732 765 311

Pro ilustraci kritických okamžiků uvádím konkrétní příklady (volně přeloženo z: De Haan & Nieß, 2012):

„Kritickým momentem tohoto setkání byla změna v mém vnímání vztahu ke kouči. V průběhu naší konverzace jsme navrhli výklad mé situace, který pro mě nebyl příliš příznivý, necítil jsem se příjemně. I když jsem se nejprve zdráhal tuto variantu otevřeně diskutovat, všiml jsem si, že jsem si v posledních několika schůzkách vybudoval ke kouči dostatek důvěry, díky které jsem byl schopen posoudit možnosti a přiznat si, že měl kouč pravdu. Cítil jsem, že to konverzaci podpořilo a prohloubilo, stejně jako vztah ke kouči. Byl to velmi upřímný a hřejivý rozhovor, byl jsem rád, že se kouč nezdráhal vyjádřit svůj názor a vyložit mou situaci.“ Tato reakce zapadla do kontextu přítomného okamžiku, i když se k situaci již kouč a koučovaný v budoucnosti nevrátili, změnil se jejich vztah, posílil.

„První kritický okamžik na této schůzce byl zřejmě můj pozdní příchod, zejména v okamžiku, kdy jsem zjistil, že nebudu meškat pouhé 2 minuty (jak jsem dopředu řekl), ale měl jsem zpoždění 15 minut. Cítil jsem vinu, ptal jsem se sám sebe, proč jsem vůbec umožnil takto porušit své povinnosti, překročit hranice, když bych si sám sobě takovéto jednání nikdy nedovolil vůči platícímu klientovi.“ Setkání i přes zpoždění kouče pokračovalo, v jeho průběhu sice nedošlo k dalšímu kritickému okamžiku, nicméně situace byla mezi koučem a koučovaným vyřešena, koučovaný svému kouči odpustil a neztratil v něj důvěru, spolupráce tak nebyla narušena.

Příloha č. 4: Ukázka interview respondenta

Výzkumník: Prosím, popište mi kritický moment v jednom z vašich koučovacích sezení a zkuste se zaměřit na to, co se stalo.

Koučovaný (R11): Tak takovýchto okamžiků bylo povícero, já osobně jsem se nechal koučovat v profesní sféře, v oblastech, kde mám rezervy. Na každé schůzce byl minimálně jeden takový okamžik vždycky, takový ten aha okamžik nebo "jooooo", "ahááá ty brďo", takovýto osvětlení nebo, že bych řekla "aha, hm, jasný". My jsme to více méně neměli negativní, já vnímal takovou tu pozitivní energii, se mnou více méně furt se snažila koučka mluvit o pozitivních věcech. Já osobně jsem řešil nějaké záležitosti třeba jako ve svém podnikání, kde se mi někdy jako nedařilo, tak jsme to nějakým způsobem rozebírali. A třeba první aha okamžik byl takový, že jsem si uvědomil, že v určitých věcech jsem amatér a to třeba tím způsobem, což na mě hodně platilo, byla taková technika pohledu z třetí osoby, že jsme si rozebrali nějakou situaci a teď jsem třeba v tomto bodě, cílem je tento bod a ten kouč potom jako mi vhodnými technikama se snažil jakoby vždycky se mnou pohnout z toho jednoho bodu ve směru toho cíle a to první skončilo tak, že já sám, aniž by on to říkal, i když to věděl třeba na začátku, jsem si uvědomil, že prostě člověk se kterým jsem podnikal, není ten pravej pro mě. Prostě spousta věcí vážla na něm a více méně to byl takovej amatérismus, to bylo pro mě trošku negativní zjištění, i když jsem s touto variantou počítal, jako na základě toho ty kšefty pravděpodobně zkrachovali.

Výzkumník: Kdy ke kritickému momentu došlo?

Koučovaný (R11): To bylo úplně při prvním sezení. Já jsem vůbec nevěděl, co ze sebe dostanu, protože vždycky jsem nebyl takovej, kterej povídá o svých pocitech nebo jak něco vidí, definovat všechno, jak se mu jakoby zdají nějaký věci, ale připadalo mi, že třeba první půl hodinku jsem se nebyl schopen adekvátně otevřít a potom tam byl právě takový zlomový okamžik, že jsem poznal, že se mi mluví mnohem líp, vlastně, že to, co po mě ten kouč chce, sem byl schopnej ze sebe dostat nějakým způsobem. Byla tam prostě příjemná atmosféra, já jsem se nějakým způsobem aklimatizoval s tím koučem, asi první hodinku, a potom došlo jak jsem říkal tomu otevření té mysli, kdy jsme byli schopni se spolu bavit, jak bylo potřeba.

Výzkumník: Co jste zrovna dělali, když ke kritickému momentu došlo?

Koučovaný (R11): My jsme zrovna zkoušeli Grow techniku, taková manažerská technika,

jako dokončili jsme ji, asi 2 hodinky. Jako ty další hodiny pak probíhali, jakože ta aklimatizace už byla pro mě podstatně rychlejší. Takže tak nějak jsme pronikli do toho koučování. Takže měli jsme čas o tom okamžiku dál mluvit a pracovat na něm.

Výzkumník: Na základě čeho jste poznal, že je moment kritický?

Koučovaný (R11): Mě přišlo, že ten kouč, jakoby i když to nedal najevo, tak čekal, až já mu to dám najevo, že byl vždycky minimálně fakt aspoň krok přede mnou, že věděl ten výsledek a jenom čekal aby mohl říct něco jako "no to je ono", "no, až teďka". Byli jsme stejně naladěni, to bylo hrozně dobrý, probíhalo to vlastně s koučkou, atmosféra úplně super, klid, zahrada, a hnedka po příchodu z ní sršel pozitivizmus. Nebyla to žádná terapie, ale přišlo mi to jako povídání s někým koho neznám, ale má zkušenosti a hlavně zná ty koučovací techniky. Jako úplně si pamatuji tu chvíli, kdy jsem si uvědomil, že teďka jsem nějakým způsobem začal mluvit úplně jinak, že jsem se tomu koučovi otevřel. To byl ten první kritický okamžik a potom, když mluvíme pořád o té první schůzce, tak to, jak jsme nějakým způsobem identifikovali, že ten obchodní partner, se kterým jsem, tak není dobrej. Více méně 2 momenty v jednom sezení. Byl jsem v klidu, úplně tam byl takovej ten "chill", sedl jsem do auta, dojel jsem dom, udělat si jídlo, vůbec nad ničím nepřemýšlet, rychle jsem se s tím smířil.

Výzkumník: Měl kritický moment nějaký vliv na vaši budoucí spolupráci?

Koučovaný (R11): Tak já jsem si to rekapituloval, měl jsem nějaké poznámky od toho kouče. My jsme pak pokračovali, skočili, jako jsme skočili někam dál jo, to první sezení bylo celkem jasný, ale některý poznatky, které jsem získal, tak jsme zkoušel aplikovat běžně, když jsem měl nějakou obchodní schůzku, když jsem řešil něco někde s někým v rámci obchodu, jako spíš vyjadřování mě vlastní. Dřív jsem používal hodně plytký slova, takže na to jsem si snažil dávat pozor, nevím, jak jsem na tom teďka jo, ale vím jako že ten kouč prostě mi ukázal na nějaký "boty" nebo na nějaký problémy, který já bych mohl mít po tady té komunikativní stránce.

Výzkumník: Když jste se posléze viděli, vraceli jste se k tomuto momentu?

Koučovaný (R11): Já myslím, že pak jsme se viděli asi za 3 týdny, každá trvala asi 2 hodiny. Bylo pro mě asi lepší tam jít s větším časovým odstupem, protože mezitím se událo víc věcí a vždycky jsem našel nějakou další oblast, kterou bych chtěl s koučem probrat jo, kdežto,

kdybych jeden týden řešil jednu oblast, tak další týden bych nevěděl jakou oblast. A samozřejmě, na další schůzce se mě ptala, jak jsem vstřebal tu první schůzku, jak se na tu schůzku dívám s nějakým časovým úsekem, co se změnilo, nezměnilo. Jako potom jsme šli někam dál, že jsme neřešili přesně to, co předtím, ale pořád se to týkalo té sféry. Takže k tomu už jsme se nějak nevraceli. Já jsem jí pak dával nějakou zpětnou vazbu, protože ona jí po mě pořád strašně chtěla, abych se tak nějak namotivoval a dostala ze mě zase něco nového a strašně zajímavého.

Mě strašně zajímalo to samotný koučování, jak to vypadá, jaké techniky, jaké hry tam hrajou, jsme třeba dělali takovou čáru svého života, kde jsem teď, kde bych chtěl být za 5 let a jak tam dojdu a kde bych chtěl být. Ale u toho byly zase takový kritický okamžiky, kdy jsem si řekl jako "Wau". Já mám nějaký falešný cíl, ke kterému možná se nechci ani přiblížit. Možná nechci být ani nejlepší, když hodnotíme od 1 do 10. Že jsme si něco falešně vsugeroval. Myslím si, že rozhodně významnej faktor byla zkušenost kouče, že měl dobře připravené techniky, uměla mi klást otázky. Tady to bylo myslím si o zkušenostech toho kouče, o těch technikách, otázkách. Předtím, než jsem se nechal koučovat, tak jsem si samozřejmě zjišťoval nebo měl jsem na výběr z několika koučů a ten kterej mi přešel té oblasti, kterou chci probírat jako nejvíc zkušený, tak tam jsem jakoby šel. Toto byl člověk, který působil v nějaké mezinárodní firmě, zkušenosti měla určitě. Možná to pro mě nebylo prioritní, ale chtěl jsem, abychom se na některých věcech ztotožnili. Spíše šlo o oblast, které jsem se chtěl v koučování věnovat, podle toho jsme si vybíral kouče.

Ona mi i řekla, že se se mnou hrozně dobře pracuje, že to pro ni bylo fajn. Ještě na té první schůzce byla taková věc, že ten kouč, on říkal, že to tak dělá všude, s každým klientem, když jsme se bavili o něčem, chvíli jsme mluvil já, potom on, pak zase já, potom to nějakým způsobem utl, jakože ukázal nějakou svou sílu, jakoby jsem si řekl "ježiš marja" a samozřejmě mi to bylo vidět i ve tváři, ale ona chtěla vidět, jak zareaguju jo, aby třeba věděl, jak se mnou dál pracovat. Nejdřív jsem nevěděl jakým způsobem na to mám reagovat, o co šlo, ale kouč mi vlastně vysvětlil potom, že to je jedna z technik, kterou dělá. Což pro mě bylo tako hodně zajímavý. Bylo důležitý, že dala tu zpětnou vazbu, jako kdyby hnedka neřekla, proč to udělala, tak nevím, jak bych se s ní pak už bavil jo, jsem tam zas nechtěl sedět jakože já jsem nějaký podřízený, někde na zkoušce a čekal.

Potom jsme měli, my jsme tady řešili zase nějakou kolektivní možná i nesnášenlivost mezi

jednotlivýma kolegama a mě se o tom nějak ne zrovna dobře mluvilo, tak jsme dali takovou techniku, kdy kouč přinesl nějaký figurky, které jsem pojmenoval a vlastně jsem nasimuloval celou tu situaci, kterou jsem chtěl řešit ze třetí osoby. Takže já jsem tam byl jenom z pohledu toho dozoru, který mluví za ty jednotlivé figurky, který samozřejmě byly konkrétní lidé, nemusel jsem přesně říkat, kdo to přesně je, ale věděl jsem to jenom já. A to bylo taky strašně zajímavý, kdy jsme došli k nějakému zajímavému závěru a bylo tam zase to uvědomění takový to "Wau", zase vhodnými dotazama ze mě dostala něco zajímavého, že řeším něco tady na poli univerzity, kde už třeba za rok nebudu ani s těma lidma spolupracovat. Mě to strašně bavilo, já už jsem se tam pak i těšil, ze začátku jsem nevěděl, co bude.

Ta poslední hodina byla o tom, že už jsme jakou nekoučovali, ale že jsme se bavili o tom, jaké zkušenosti má kouč, jaké situace už zažil, jakým způsobem je řešil. Na té poslední schůzce už asi nebyl žádný kritický okamžik. Nenašli jsme už žádnou oblast, kam ještě zabřednout. Mě přijde, že když tam člověk jde, tak řeší nějakou krizi, stojí na nějaké křižovatce, neví, co udělat, ale já jsem ujasněnej, srovnanej, tak jsme tu poslední schůzky využili všeobecně.

Výzkumník: Je ještě něco, co byste mi chtěl říct?

Koučovaný (R11): Já myslím, že ne, že už jsem řekl asi všechno, už mě nic dalšího nenapadá.