

Zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách

Bakalářská práce

Studijní program: B7508 – Sociální práce
Studijní obor: 7502R024 – Sociální práce a penitenciární péče
Autor práce: **Jana Julie Smetanová**
Vedoucí práce: Mgr. Martin Korych



Experience of Managers Working in Social Services with Coaching

Bachelor thesis

Study programme: B7508 – Social Work
Study branch: 7502R024 – Social Work and Penitentiary Care
Author: **Jana Julie Smetanová**
Supervisor: Mgr. Martin Korych



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Julie Smetanová**
Osobní číslo: **P13000101**
Studijní program: **B7508 Sociální práce**
Studijní obor: **Sociální práce a penitenciární péče**
Název tématu: **Zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit u vedoucích pracovníků v sociálních službách, kteří mají zkušenost s koučinkem, v jakých oblastech jejich profese byl pro ně přínosem a v jakých viděli jeho limity.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů. Student se bude řídit metodologickými pokyny vedoucího práce.

Metody: Polostrukturované rozhovory.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ATKINSON, Marilyn a CHOIS, Rae T., 2009. Koučink - věda i umění. Vnitřní dynamika. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-538-7.

FISCHER-EPE, Maren, 2006. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-140-9.

MOHAUPTOVÁ, Eva., 2013. Týmový koučink. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0350-6.

SCHNEIDEROVÁ, Anna, ed., 2010. Kompetence manažerů v sociálních službách. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-855-4.

WHITMORE, John., 2014. Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování. 3. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-273-4.

ZATLOUKAL, Leoš a VÍTEK, Pavel, 2014. Reteaming - koučování zaměřené na řešení v praxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4113-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Martin Korych

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Anotace

Bakalářská práce se zabývala zkušeností s koučinkem u vedoucích pracovníků v sociálních službách. Cílem bakalářské práce bylo zjistit u vedoucích pracovníků v sociálních službách, kteří mají zkušenost s koučinkem, v jakých oblastech jejich profese byl pro ně přínosem a v jakých viděli jeho limity. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je zaměřena na téma koučinku a téma managementu v sociálních službách. Empirická část předkládá kvalitativní průzkum, který byl proveden hloubkovými polostrukturovanými rozhovory s pěti vedoucími pracovníky v sociálních službách, kteří mají zkušenost s využitím koučinku.

Klíčová slova: koučink, koučování, kouč, koučovaný, vedoucí pracovníci, sociální služby, management, rozvoj pracovníků

Annotation

Bachelor thesis focused on coaching experience of managers in social services. The aim of the thesis was to discover at managers in social services with previous experience with coaching, in what extend the coaching experience brought benefits for their professional life and on the other side what were the limits. The work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part focuses on the topic of coaching and management in social services. Empirical part presents a qualitative survey, which was conducted by depth semi-structured interviews with five managers in social services who have experience with the use of coaching.

Keywords: coaching, coach, coached, managers, social services, management of social services, staff development

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Martinovi Korychovi za cenné připomínky, odborné rady a důvěru v dokončení práce.

Poděkování rovněž patří všem respondentům, jejichž výpovědí si velmi cením a bez kterých by tato práce nebyla možná.

V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům, za jejich podporu po celou dobu studia.

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOUČINK.....	11
1.1 Vymezení pojmu koučink jako metody profesního a osobního rozvoje	11
1.2 Podstata a hlavní východiska koučinku	13
1.3 Podněty k využití koučinku	15
1.4 Vztah kouč a koučovaný.....	16
1.4.1 Kouč.....	17
1.4.2 Koučovaný.....	19
1.5 Nástroje koučinku	20
1.5.1 Otázky v koučování	20
1.5.2 Aktivní naslouchání	23
1.5.3 Zpětná vazba	24
1.6 Odlišnost koučinku od jiných metod	24
2 MANAGEMENT V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH.....	28
2.1 Sociální služby.....	28
2.2 Management v sociálních službách a jeho specifika	30
2.3 Vedoucí pracovníci v sociálních službách.....	32
II. EMPIRICKÁ ČÁST	35
3 PROJEKT PRŮZKUMU	35
3.1 Cíl práce.....	35
3.2 Průzkumná otázka.....	35
3.3 Metodologie průzkumu.....	35
3.4 Metoda sběru dat.....	36
3.4.1 Tazatelské schéma / struktura rozhovoru.....	36
3.5 Vzorek respondentů	37
3.6 Metoda zpracování kvalitativních dat.....	38
3.7 Etika průzkumu.....	38
3.8 Analýza a interpretace dat.....	38
4 SHRUTÍ PRŮZKUMU.....	54
DISKUZE.....	57
NÁVRHY OPATŘENÍ.....	59
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	62

ÚVOD

Autorka se v této práci věnuje tématu využití koučinku jako specifické metody podpory profesního a osobního rozvoje také v oblasti managementu sociálních služeb. Toto téma zvolila proto, že metoda koučinku byla v minulých letech využívána spíše v oblasti firemního prostředí. Svým způsobem to odpovídalo léta zavedené představě, že sociální služby jsou postavené především na lidském přístupu, empatii a osobní angažovanosti (a to i v oblasti jejich řízení) než na managementu. Zavádění pojmu management vzbuzovalo obavy, že sociální služby tím přijdou o lidský přístup. Podobné asociace vyvolával (a možná stále ještě vyvolává) pojem koučink, který je často spojován s výkonnostním nastavením v komerční sféře.

Autorka práce se přiklání k názoru, že koučink je metodou, která je nezávislá na kontextu ziskové či neziskové sféry, a na oblastech jeho využití jako takových a tento přístup či metoda je pro rozvoj manažerských dovedností vedoucích pracovníků v sociálních službách vhodná už vzhledem k náročnosti této profesní role.

Práci tedy věnuje zmapování zkušenosti vedoucích pracovníků v sociálních službách, a to především jejich vlastní zkušenosti, kdy byli sami „koučováni.“ To znamená, že se soustřeďuje na tuto metodu z hlediska jejich profesního a osobního rozvoje v rámci jejich role vedoucího pracovníka v sociálních službách.

V teoretické části se autorka věnuje odděleně oběma tématům: jak metodě koučinku, tak specifickým managementu sociálních služeb a roli vedoucích pracovníků. Protože empirická část je zaměřena kvalitativně, přistupuje takto také k teorii a v jednotlivých kapitolách se věnuje více do hloubky stěžejním tématům souvisejícím s empirickou částí.

V praktické části zpracovává výsledky pěti rozhovorů s manažery sociálních služeb, kteří metodu koučinku využili a v polostrukturovaných rozhovorech se vyjadřují k efektivitě koučinku jako vhodné metody pro rozvoj manažera v sociálních službách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOUČINK

V této části práce se autorka věnuje tématu koučinku. Pro jeho přiblížení zvolila takové oblasti, které tvoří teoretickou základnu pro empirickou část. V následujících podkapitolách tedy čerpá z odborné literatury a vymezuje pojem koučink, uvádí jeho možné definice, přibližuje jeho hlavní podstatu a východiska. Dále se věnuje možným podnětům, proč se lidé pro koučink nejčastěji rozhodují. Samostatnou podkapitolu věnuje kouči a koučovanému a jejich vztahu. V podkapitole Nástroje koučinku se autorka zaměřila na ty nástroje, které využívají všechny typy koučinku. V poslední podkapitole této části předkládá srovnání koučinku s jinými metodami.

1.1 Vymezení pojmu koučink jako metody profesního a osobního rozvoje

Pojem koučink nemá v odborné literatuře jednu ustálenou definici. Verze možných definic se liší dle důležitosti, kterou jednotliví autoři přikládají některým jeho aspektům či zaměření. Za společné různým vymezením lze uvést to, že se jedná o metodu, která směřuje k rozvoji osobního potenciálu, uskutečňování změn a stanovených cílů a jehož hlavními aktéry jsou kouč a koučovaný. (Fischer-Epe 2006, Horská 2009, Folwarczná 2010, aj.)

Význam slova koučink má však svůj historický vývoj a ne vždy byl (a možná stále ještě není) vnímán tak, jak autorka naznačuje v předchozím odstavci. Proto by v této podkapitole nejprve krátce nastínila vývoj pojmu koučink až k jeho významu, který rezonuje s koučinkem jako s metodou uplatňovanou v profesním a osobním rozvoji.

Slovo koučink vychází z anglického slova Coach, které bylo doloženo v Anglii již v 16. století. Slovo původně z maďarštiny znamená kočár (z maď. Cosci). V 19. století se pojem kouč objevoval v univerzitním prostředí, kde kouč byl slangovým výrazem pro opatrovníka studenta. Dále byl koučink spojován především se sportovní oblastí, a v obecném smyslu znamenal ponejvíce instruování a poskytování rad. (Fischer-Epe 2006, s. 15)

Traduje se, že milníkem, kde se význam pojmu koučink „posunul“, je doba, kdy přípravu sportovce musel převzít kouč, který dané sportovní oblasti nerozuměl. Proto nemohl poskytovat přímé instrukce a udělovat rady, jak se má co dělat, ale naopak musel nejprve zjistit, jak dosahuje výkonu sportovec sám, co potřebuje, aby se zlepšoval, co mu v dosažení výkonu brání. (Parma 2006, s. 24)

Tento přístup zprostředkoval v 80. letech minulého století Timothy Gallwey knihou *Inner Game of Tennis*, která vzbudila mimořádnou pozornost nejen u hráčů tenisu. Kniha totiž nepojednává tolik o technikách hry samotné, ale o hře vnitřní, která se odehrává v mysli sportovce, ale také každého člověka, který uskutečňuje nějakou činnost, usiluje o výkon či naplnění cíle. (Gallwey 2010)

Principy *Inner Game* byly nečekaně, ale zároveň logicky přeneseny ze sportu také do oblasti obchodu a pracovní oblasti vůbec. Američan Gallwey spolu s Angličanem Johnem Whitmorem východiska metody *Inner Game* začali rozšiřovat o další klíčové aspekty jako výchozí pojetí profesionálního koučování. (Whitmore 2004, s. 18) Podstatě a hlavním východiskům profesionálního koučování se autorka věnuje v druhé kapitole.

Nelze však nezmínit, že současně byl tento přístup ovlivňován mnoha především humanisticky orientovanými psychologickými a psychoterapeutickými směry z druhé poloviny 20. století a spolu s dalšími oblastmi rozvoje lidského potenciálu a pozitivní psychologie je jimi ovlivňován či rozšiřován i v současnosti. (Wildflower 2015)

Vymezením této poměrně mladé metody, která je využívána v oblasti profesního a osobního rozvoje, se zabývají mnozí koučové, odborníci na oblast managementu, řízení lidských zdrojů či profesní organizace koučů.

Sir John Whitmore, který je spolu s Timothy Gallweyem považován za zakladatele profesionálního koučování, na otázku, co je koučování, odpovídá: „Koučování není postup, který můžeme vzít a rigidně aplikovat v určitých situacích a podmínkách. Je to způsob řízení, způsob zacházení s lidmi, způsob myšlení, způsob života. Těším se na den, kdy slovo koučování zmizí ze stránek slovníků a stane se součástí našich vztahů na pracovišti i jinde.“ (Whitmore 2004, s. 28) Přesto dodává, že jeho definování je prozatím nezbytné a rozhodně užitečné (Whitmore 2004).

Horská (2009, s. 13) shrnuje koučování jako nedirektivní způsob řízení (styl vedení lidí), který je opakem pro kontrolu či prikazování. Zdůrazňuje klíčový prvek v procesu koučování, kterým je usnadňování procesu myšlení koučovaného. Koučink vede k převzetí odpovědnosti (nebo jejímu zvýšení) za plánování a dosahování cílů.

Se zacílením na manažery a jejich rozvoj uvádí Folwarczná (2010, s. 88) toto vymezení: „Koučování patří mezi metody vzdělávání a rozvoje na pracovišti (on the job). Je stále více používáno v oblasti rozvoje manažerů. Umožňuje jim řešit konkrétní pracovní úkoly, problémy a vztahy. Učí je hledat vlastní řešení, která jsou jedinečná, což je v době, kdy je třeba zvládat nestandardní nestrukturované problémy, nepostradatelným předpokladem úspěchu.“

Fischer-Epe (2006, s. 17–18) chápe koučování jako kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného výcviku. Uvádí, že v koučování se jedná o dvě perspektivy, a to osoby a role, kdy kouč se snaží najít spolu s koučovaným taková řešení, která sedí jeho osobě a zároveň vyhovují požadavkům, které jsou kladeny na jeho roli.

A v poslední řadě Česká asociace koučů vymezuje pojem koučink takto: „Koučování chápeme jako proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování jeho vlastních profesních i osobních cílů. Tento proces vede k trvalému zvyšování kompetence partnera, přičemž kouč klientovi ponechává odpovědnost jak za stanovování cílů a hledání cest k nim, tak i za dosažení konečného výsledku.“ (ČAKO 2016)

Uzavírat koučování do jedné definice však není to, co je na koučování to podstatné. Podstatné jsou hlavní východiska této metody.

1.2 Podstata a hlavní východiska koučinku

Za výchozí pojetí profesionálního koučování lze považovat principy metody Inner Game. Metoda pochází původně ze sportu, a jak Gallwey (2010, s. 24), tvůrce této metody, sám vyhodnocuje, oblast sportu velmi dobře umožnila zkoumat proces **učení a změn**. Sportovní výkon lze totiž bezprostředně sledovat, je dobře měřitelný – rozdíl mezi nejhorším výkonem a nejlepším je vždy zcela zřejmý. Rozdíl mezi nimi však není dán zcela odlišným či nedostatečným nadáním – „je symptomem toho, jak se učíme a jak měníme svoji výkonnost“. (Gallwey 2010, s. 24)

Gallwey sledoval rozdíly ve výkonech v případě učení se vnuceným (tj. tradičním) způsobem a učení se způsobem přirozeným (tak, jak to dělají předškolní děti). Při

vnuceném způsobu učení to je učitel, který říká, co se má a nemá dělat, žák se pokouší co nejlépe plnit jeho příkazy a učitel opakovaně zhodnocuje výsledek jeho snažení. Změna zde znamená přechod od špatně k dobře, ale o tom, co je dobře, rozhoduje a tuto změnu iniciuje někdo jiný, než ten, kdo ji realizuje. Tento hodnoticí kontext pak na straně žáka obvykle vyvolává odpor, obavy z neúspěchu, pochybnosti. (Gallwey 2010, s. 26)

Při vnuceném způsobu učení je dosahování výkonu blokováno tím, co Gallwey v jednoduchém vzorci o možnostech zlepšování výkonu nazývá interferencí.

$$V = P - I \text{ (Výkon = Potenciál – Interference)}$$

Výkon, který podáváme, se rovná potenciálu, který máme, ale který je vždy více či méně zmenšován o hodnotu tzv. interferenčního faktoru. Tento **interfereční faktor** lze charakterizovat právě jako pochyby o sobě samém, chybné předpoklady, strach z neúspěchu apod. Interference vzniká mezi vnímáním a jednáním, kdy dochází k **interpretaci vnímaného**. (Gallwey 2010, s. 26–27)

Nejdůležitějším prvkem koučování je tedy dosahovat (nebo se mu alespoň přibližovat) nedeformovaného (tj. nehodnotícího) **vnímání reality**. (Whitmore 2004) Ta je slovy Whitmora „výsledkem soustředěné pozornosti, koncentrace a jasného pochopení reality“. A jak uvádí dále, pro koučování je nezbytné, aby do centra pozornosti byly přiváděny tělesné i duševní aspekty, které jsou pro člověka jedinečné, a aby byly rozvíjeny jeho schopnosti a sebedůvěra potřebná pro vlastní zdokonalování, které je nezávislé na návodech a doporučeních jiných lidí. (Whitmore 2004, s. 45)

„Místo abychom se snažili my být co největší experti na „svěřence“, vedeme šikovnými otázkami (a nejen těmi) jeho, aby zvyšoval svoje expertství. Princip, starý jako lidstvo samo, jen dosud většinou opomíjený. Posiluje totiž individualitu, samostatnost, sebe-expertství, a tím také nezávislost na sociální kontrole, a to se ne vždy hodilo (a hodí).“ (Parma 2006, s. 25)

Pokud se tedy rozhodneme převzít **odpovědnost** za své myšlenky a činy, zvyšuje se také motivace je realizovat. Skutečná odpovědnost ale vzniká pouze tam, kde je také **možnost volby** (Whitmore 2004, s. 45) „Nezkreslené vnímání reality znamená vidět věci takové, jaké jsou. Volba znamená rozhodnout se **směřovat k určitému cíli**. **Důvěra** ve vlastní vnitřní potenciál je základní předpoklad umožňující pohyb směrem k požadovanému cíli.“ (Whitmore 2004, s. 45)

Mezinárodní federace koučů (ICF 2016) vystihuje podstatu a principy koučinku z pohledu jeho přínosů „Přínos koučinku je zejména v tom, že klient objevuje, rozvíjí a posiluje svůj vlastní potenciál, získává větší důvěru ve své síly, větší jistotu ve svých rozhodnutích a odvalu přijmout zodpovědnost za svůj život. Zvědomuje své motivy i reálné chování, rozvíjí schopnost autokorekce a dalšího vědomého rozvoje a směřování. Vede k vysoké profesní výkonnosti stejně jako k větší radosti a spokojenosti. Koučink se zaměřuje na budoucnost, nehledá příčiny problémů v minulosti, ale cílí na jejich konstruktivní řešení. Myšlenky přetavuje ve skutečné činy a pomocí akčních kroků dosahuje reálné změny.“ (ICF 2016)

Mohauptová (2013, s. 34) zdůrazňuje také princip pozitivního směřování koučinku, přirovnává to k zaměření se na tu část příběhu, která je funkční, na silné stránky a to, co je podporou k zvládnutí a vyřešení určité situace. „Je to zhruba stejné, jako když nás něco bolí a my si uvědomíme, co všechno je v pořádku, co nás trápí a co minule pomohlo. Trápení a bolest často přehluší to, co funguje. Je potřeba vnímat obojí.“ (Mohauptová 2013, s. 34)

1.3 Podněty k využití koučinku

Podněty k využití koučinku přicházejí nejčastěji z vnějšího prostředí. Jak uvádí Fischer-Epe (2006, s. 19), často se jedná o situace, kdy se blíží nějaké profesní rozhodnutí nebo je „tlak“ na nové chování v profesní roli. Člověk, který se rozhodne pro koučink (nebo je mu tato metoda doporučena) obvykle vyzkoušel najít řešení svého problému pomocí jiných prostředků, které byly v daný čas dostupné, ale tyto kroky nepřinesly dostatečný efekt.

Fischer-Epe (2006, s. 19–21) rozlišuje tři základní oblasti podnětů v pracovní oblasti, které vedou k zájmu o využití koučinku:

- **Konflikty rolí a hodnot, které souvisí s vnějšími změnami**

Konkrétně se může jednat o změnu struktury či změnu právní formy organizace či podniku, změnu orientace související s financemi, o nové postupy, nové produkty či služby, ale také o změnu role, kterou dosud pracovník v organizaci zastával (povýšení, přeložení, výpověď ad.). Fischer-Epe (2006, s. 19)

- **konflikty ve spolupráci a situace v krizích**

Do této oblasti může spadat široká škála problémů a konfliktů, které souvisejí především s komunikací a spoluprací uvnitř organizace nebo s vnějším prostředím (s jednotlivými pracovníky, s týmem, s nadřízenými či jinými osobami v hierarchii organizace, se zákazníky ad.) Fischer-Epe (2006, s. 20)

- **personální rozvoj**

Tato oblast zahrnuje všechny podněty, které směřují k tomu, že se chce zájemce o koučink naučit novému chování nebo chce změnit svoji vnitřní orientaci. Tyto podněty sice mohou mít podobu předchozích dvou uvedených oblastí, zdroj motivace však je již předem a vědomě pocíťován v přání osobního rozvoje. Mohou to být přání a motivace týkající se kariéry a životní dráhy, změny v profesní orientaci nebo naopak naléhavost v důsledku duševních a tělesných symptomů přetížení a přepracování, ztráty smyslu a pracovní motivace ad. Fischer-Epe (2006, s. 20–21)

Parma (2006, s. 205) shrnul několik oblastí podle toho, s čím lidé nejčastěji přicházejí na první sezení koučování. Jedná se o oblast **pracovního týmu a jeho fungování** (např. nastavení pravidel a jejich dodržování, vzájemné porozumění, konflikty, které nelze řešit partnersky apod.), o **oblast lidí a jejich aktivity a iniciativy** (efektivita práce, potíže nadřízeného spolehnout se na druhé nebo s tím, že jeho lidé mají malý rozhled – nevidí fungování organizace z širšího hlediska ad.), **oblast změn** (bránění se změnám ze strany zaměstnanců, špatná spolupráce mezi jednotlivými resorty, chybějící systémové metodiky, nezvládnání systémových změn z nedostatku času nadřízeného), **oblast času** (vedoucí nemá čas na „přemýšlení“, musí kontrolovat, nedaří se mu zajistit plnou kompetentnost zaměstnanců) a **oblast mimopracovní** (např. vysoké pracovní nasazení a s tím nedostatek času pro rodinu).

1.4 Vztah kouč a koučovaný

Vytvoření vztahu mezi koučem a koučovaným je dle výzkumů sledujících nejvýznamnější aspekty koučinku hlavním kritériem toho, jak úspěšné koučování bude. Jsou i takové koučovací přístupy, které jsou založeny právě na práci se vztahem místo na konkrétní technice či modelu. (Crkalová, aj. 2012, s. 143)

Podstatou vztahu mezi koučem a koučovaným je především nedirektivní přístup. (Horská 2009, s. 13)

Ten je, na rozdíl od přístupu direktivního, který je charakterizován vztahem podřízenosti a nadřízenosti, založen na vztahu partnerském. Vystihuje ho postoj, kde kouč přenechává odpovědnost koučovanému a respektuje, že koučovaný je sám sobě nejlepším expertem. Důležité u takového vztahu je důvěra kouče ve schopnosti koučovaného a také v jeho možnosti využívat vlastních zdrojů. (Bobek, aj. 2008, s. 133–134)

Dembkowski aj. (2009, s. 24) uvádí, že vztah „je podstata blízké spolupráce v komunikaci mezi lidmi. Je často popisován jako pocit vroucnosti a důvěry, které vytvářejí dojem sounáležitosti a spojení. Vztah je interaktivní jev, který nemůže být utvořen pouze samostatně jednou osobou. Vyžaduje spolupráci obou stran a vytváří základy pro jakoukoliv koučinkovou konverzaci.“

Suchý a Náhlovský (2007, s. 111) považují za důležité, aby se ve vztahu mezi koučem a koučovaným jednalo o vyvážený poměr iniciativy. Kouč „neustále přináší koučovanému nové podněty pro jeho růst, dává mu zpětnou vazbu, neúnavně klade otázky, které koučovaného nutí k sebereflexi a k promýšlení svých záměrů. Na druhé straně koučovaný má intenzivní zájem změnit se k lepšímu, neustále od kouče něco chce, konzultuje s ním své záměry [...]“. (Suchý, aj. 2007, s. 111)

Bez aktérů kouč - koučovaný by tedy nebylo ani koučinku. Oba zaujímají důležitou a nenahraditelnou roli v koučovacím procesu a možná že více než u jiných metod či přístupů záleží stejnou měrou na obou aktérech, jak úspěšný koučink bude. Proto tedy autorka práce v následujících podkapitolách přibližuje, jakými optimálními charakteristikami by měl kouč i koučovaný disponovat.

1.4.1 Kouč

Vzdělání a kompetence kouče

V podkapitole 1.2 autorka přiblížila základní východiska koučování. Těmito východisky „koučovského přístupu“ se může inspirovat a využívat je kdokoliv. Parma (2006, s. 27) považuje za žádoucí, aby se koučovský přístup rozšiřoval co nejvíce a aby se nestalo, že si bude na tento přístup dělat nárok nějaká skupina povolanych. Rozlišuje však **koučování jako profesi**, tedy mladý obor, který jako ostatní obory potřebuje své kvalifikační standardy. Tyto standardy a posuzování, kdo je naplňuje, jsou smyslem

akreditačních systémů. Vytvářejí je profesní organizace koučů (na světové úrovni např. The International Coach Federation (ICF), na evropské The European Mentoring and Coaching Council (EMCC) a na úrovni národní ICF ČR, Česká asociace koučů (ČAKO) a jsou v těchto organizacích v podstatě shodné.

V České republice existují tři akreditační stupně: I. Akreditovaný kouč, II. Akreditovaný profesionální kouč, III. Akreditovaný profesionální seniorní kouč. Stupně ověřují, zda kouč absolvoval takové všeobecné a speciální vzdělání, supervizi a vlastní praxi, které garantují jeho schopnost pracovat jako profesionální kouč, a to v I. stupni pod průběžnou supervizi supervizora koučování, ve II. stupni zcela samostatně a ve III. stupni pracovat zcela samostatně a také se podílet na profesionální přípravě koučů a poskytovat supervizi koučům všech stupňů. (ČAKO 2016)

Odbornost kouče

Často diskutovanou otázkou je požadavek na odbornost kouče, a to v tom smyslu, zda kouč potřebuje zkušenosti či odborné znalosti z oblasti, ve které koučuje.

Whitmore (2004, s. 53) na tuto otázku odpovídá: „pokud kouč skutečně vystupuje jako nestranný tvůrce vědomí, odpověď zní ne. Není-li kouč pevně přesvědčen o tom, že koučovaný má dostatečný potenciál a odpovědnost, potom si bude myslet, že potřebuje odborné poznatky, které mu umožní ho koučovat.“ Přestože si nemyslí, že by nikdy kouč nemohl využít svých odborných znalostí, nabádá k opatrnosti, aby jejich užitím (natož „nadužíváním) nebyla snižována odpovědnost koučovaného. (Whitmore 2004)

Také Suchý a Náhlovský (2007, s. 26) se kloní k názoru, že kouč nemusí rozumět odborné problematice, ve které se koučovaný pohybuje v rámci své profese. Připojují se tak k názorům některých dalších autorů, kteří uvádějí, že je-li kouč specialista ze stejného oboru jako koučovaný, má tendenci poskytovat odborné rady a postrádá nadhled. Za důležitou schopnost naopak považuje sledovat situaci nezaujatě, s odstupem a různých úhlů pohledu.

Osobnost kouče

Osobnost kouče se jistě nedá přesně definovat. Z pozitivního ladění celého přístupu koučinku a zároveň poměrně náročného požadavku na schopnost nehodnotícího

přístupu ke koučovanému však vyplývají jisté charakteristiky, které by k osobnosti kouče měly patřit.

Suchý a Náhlovský (2007, s. 25) zdůrazňují, že kouč by měl být silná, zralá a pozitivně orientovaná osobnost, která se stále učí a pracuje na sobě. Za podstatné považují také dostatek zkušeností a životního optimismu. Jde také o soulad mezi tím, co kouč slovně prohlašuje, a jeho vlastním životem. Větší váhu připisují emoční inteligenci, oproti inteligenci ve smyslu IQ. Tudíž za koučovy silné stránky mohou být považovány složky emoční inteligence, kterými jsou např. sebeovládání, sebeuvědomění, motivace, empatie a sociální dovednosti.

Horská (2009, s. 17) vidí kouče jako odborníka na motivování lidí a také strukturování zkušeností koučovaných. Kouč by měl vycházet ze znalosti lidské psychiky, poskytovat koučovanému zpětnou vazbu a emocionální podporu.

Whitmore (2004, s. 24) zdůrazňuje optimistickou představu kouče o skrytém potenciálu všech lidí. Kouč by neměl optimismus pouze předstírat – to, co si kouč opravdu myslí, se totiž navenek projevuje mnoha způsoby, které nemusí být uvědomované.

1.4.2 Koučovaný

Jak již bylo zmíněno v kapitole o vztahu mezi koučem a koučovaným, důležitým faktorem pro úspěšný proces koučování jsou také určité dispozice koučovaného.

Horská uvádí (2009, s. 34), že je to především schopnost sebereflexe koučovaného, ale také jeho úroveň sebevědomí a sebehodnocení. Vliv má tedy to, zda své možnosti koučovaný vidí vyváženě – tedy zda je nepřeceňuje nebo naopak nepodceňuje. Pokud je koučovaný podceňuje, klade si menší cíle a při jejich realizaci očekává neúspěch. Naopak pokud koučovaný neadekvátně přeceňuje své schopnosti, směřuje spíše k nastavování nerealistických cílů, které neodpovídají jeho možnostem.

V koučování se pracuje především se zdroji, které má koučovaný k dispozici, a s důvěrou v jeho vlastní potenciál. Jak zdůrazňují Suchý a Náhlovský (aj. 2007, s. 30): „Každý zdravý člověk má jistě potenciál přesahující jeho současnou výkonnost.“ K tomu však dodávají, že pokud má být koučování úspěšné, je také důležité, aby koučovaný svůj potenciál chtěl poznat, a tedy i uvolnit ho a využít. Mimoto za neméně

podstatnou podmínku považují důvěru koučovaného v kočování jako metodu a také v kouče, se kterým spolupracuje. (Suchý, aj. 2007, s. 30)

K vlastnostem, které usnadňují proces koučování u koučovaného, se vyjadřuje podobně Birch (2005, s. 5–7), který zmiňuje např. to, že koučovaný by měl:

- přijímat roli kouče a rozumět jí,
- mít energii a odhodlání splnit úkol, plán,
- mít důvěru v proces koučování, přestože mnoho věcí může koučovaný znát, neznamená to vždy, že je umí použít v praxi,
- být trpělivý – vědět, že výsledků nelze dosáhnout okamžitě.

1.5 Nástroje koučinku

V koučování existuje mnoho typů, škol a přístupů. Ty se např. soustředí na konkrétní oblast koučovaného (profesní, životní), pracují s jedincem nebo týmem nebo také využívají poznatků z jiných oborů či disciplín. Jedná se často o psychologické či psychoterapeutické směry (Systemické koučování, Gestalt koučování), ve kterých jsou integrovány a využívány další nástroje.

Tato kapitola se ovšem zaměřuje na jeho „základní“ nástroje, které nelze odmyslet od žádného typu koučování.

1.5.1 Otázky v koučování

Otázky jsou považovány za zásadní nástroj koučinku.

Běžné koučovací otázky jsou **otázky doplňující, směřující k popisu faktů**. Obvykle jsou uvozeny tázacími příslovci či tázacími zájmeny, jako jsou kdo, co, kdy, dokdy, kde, kolik, jak, do jaké míry, nakolik, podle čeho, jaký/á, který/á apod. (Horská 2009, s. 60). Právě takto položené otázky (začínající slovy uvozujícími kvantifikaci nebo získání faktů) nejlépe rozvíjejí vnímání reality a odpovědnosti. Whitmore (2004, s. 58) upozorňuje na to, že myšlení (analýza) a vnímání (pozorování) se od sebe liší, resp., že se jedná o dva rozdílné duchovní mody a ty není možné používat najednou, v jejich plném působení a efektivně. K získání přesných faktů doporučuje dočasně odložit jejich analýzu.

Haberleitner aj. (2009, s. 95–100) uvádí zajímavé rozdělení otázek využívaných v koučinku dle jejich zaměření. Z tohoto rozdělení vyplývá také, kterým oblastem je v koučinku věnována pozornost, s čím se „pracuje“. Jedná se zejména o otázky zaměřené na (Haberleitner, aj. 2009, s. 95–100):

- **budoucnost**

Jedná se o otázky, které se týkají budoucnosti, cílů, vizí. Zaměření pozornosti na možná řešení umožňuje koučovanému vystoupit z pocitu bezmoci z problematické situace. Kouč takto orientovanými otázkami pomáhá koučovanému k vytvoření vize a představě existence různých možností budoucnosti. (Haberleitner, aj. 2009, s. 97)

- *Kde chcete být za pět let?*
- *Jak by musela situace vypadat, abyste byl spokojen?*
- *Když se problém zmenší, co všechno pak pro vás bude jiné?*

(Haberleitner, aj. 2009, s. 97)

V koučinku se pracuje především s přítomností a budoucností. Předpokladem je to, že pokud lidé budou pracovat se vzpomínkami, kdy něco nevyšlo, budou se neustále spojovat se svými chybami a využívat vzorec myšlení, kterým tyto chyby uvidí i jako potenciální budoucí chyby. „Návyky negativního myšlení mohou snadno převzít řízení systému.“ (Atkinson, aj. 2009, s. 76) Tím dochází k tomu, že zaměření pozornosti je spíše na to, co člověk nechce, a nedochází k posunu a možnostem uskutečňovat nové vize. Člověk je pak více motivován zoufalstvím nežli inspirací. (Atkinson, aj. 2009, s. 76)

- **alternativy a rozdíly**

Otázky zaměřené na alternativy a rozdíly pracují se skutečností, že lidé nepozorují svět stejně, a proto je třeba zaměřit se na pružnost v myšlení a pozorování tak, aby nedocházelo k individuální zaslepenosti. K tomu mohou pomáhat např. otázky srovnávací (co je větší/menší, lepší/horší), různé procentní údaje, žebříčky. (Haberleitner, aj. 2009, s. 97–98)

- *Mějme stupnici od 1 do 10, jak velký je problém dnes?*
- *Kolik procent myslíte, že vám ještě chybí / už máte k řešení? Kdybych se zeptal vaší kolegyně, jak velký by byl problém podle jejího názoru?*
- *Kdybyste reagoval jinak, co by se změnilo?*

(Haberleitner, aj. 2009, s. 97–98)

- **výjimky**

Jedná se o otázky, které nezdůrazňují problém, naopak vedou k odklonu od jednostranného vnímání a zaměřují se na momenty a situace, ve kterých se problém nevyskytuje. Kladení takových otázek je zaměřováno na požadovaný stav. (Haberleitner, aj. 2009, s. 98)

- *Jsou situace, ve kterých problém vystupuje méně intenzivně / nevystupuje vůbec?*
- *Co bylo jinak? Kdy a jaké to bylo?*
- *Co byste musel změnit, aby se výjimečná situace, kdy stav vnímáte jako dobrý, stala pravidlem?*

(Haberleitner, aj. 2009, s. 98)

- **zdroje**

Otázky zaměřené na zdroje jsou využívány především k tomu, aby se koučovaný soustředil na své silné stránky, aby jim dal váhu, ocenil je. Zároveň je takovými otázkami směřován k hledání povzbuzujících událostí z minulosti, které může porovnat se současnými potřebami. (Haberleitner, aj. 2009, s. 99)

- *Jaké srovnatelné situace, které jste rovněž dobře zvládl, se již ve vašem životě vyskytly?*
- *Jaké vaše silné stránky vám při tom pomohly?*
- *Kdo/co by vám mohl/mohlo ještě pomoci?*
- *Co byste k řešení tohoto problému ještě potřeboval? Kde můžete tuto pomoc získat?*

(Haberleitner, aj. 2009, s. 99)

„Mapujeme všechny možné zdroje uvnitř i vně partnera, jež by podle něj mohly být užitečné tomu, na čem pracuje, co potřebuje. Mapujeme ze široka i do hloubky. Zjišťujeme obecně, z čeho čerpá energii, o co se v sobě i mimo sebe může opřít.“ (Parma 2006, s. 92)

- **řešení a hypotetická řešení**

V případě, že by se kouč soustředil na problémy, mohl by přehlédnout dobré pokusy, které již koučovaný pro vyřešení situace nebo problému podnikl. Otázky by měly být

směřovány především na to, jaké výsledky tyto pokusy již přinesly, případně na možná hypotetická řešení v úvahách a představách. (Haberleitner, aj. 2009, s. 100)

„Specifickou formou hypotetické otázky je takzvaná **zázračná otázka**.“ (Haberleitner, aj. 2009, s. 88)

Otázka na zázrak pochází z terapie, konkrétně od Stevea de Shazera – jednoho z průkopníků krátké rodinné a systemické terapie. Touto otázkou lze docílit určitého přesunu v mysli klienta ze stavu, kdy je přítomen problém, do stavu, kdy tento problém není. Pracuje se především s konkrétním popisem, jak by skutečnost vypadala, kdyby problém neexistoval. Prožitím takového stavu, ačkoliv pouze v představě, může dojít k objevení nových možností, případně i významnému posunu. (Bobek, aj. 2008, s. 227)

Taková otázka pak může znít např. takto:

„Co kdyby se přes noc v dané věci stal zázrak, ale vy byste o tom nevěděl. Podle čeho vlastně poznáte vy sám a vaše okolí, že tento zázrak už nastal? Co všechno bude jinak?“ (Bobek, aj. 2008, s. 227)

Otázky jsou důležitým nástrojem koučování, měly by však být dobře používány, se zájmem o druhého, s respektem a také s dobrým načasováním. Nelze postupovat dle předem naučeného seznamu otázek. Jak výstižně uvádí Parma (2006, s. 94) „otázky jsou velevýznamnou, leč rizikovou zbraní kouče. Záleží na tom, zda je klademe jako přirozený výsledek našeho přemýšlení o partnerovi, životě a sobě (našich postojů, hodnot, „náboženství“, životní filosofie obecně), nebo zda je používáme jako techniku (podle naučené metodiky je mechanicky vyjmeme z instrumentáře a vsuneme do rozhovoru).“

1.5.2 Aktivní naslouchání

Cílem aktivního naslouchání je získat více informací, ať již o dotazovaném, nebo o předmětu rozhovoru. Tím se liší od běžného naslouchání, které nemá tuto cílevědomou a řízenou linku. Aktivní naslouchání vyžaduje plné soustředění a předpokládá také odpoutání se od vlastních problémů a starostí. Na kouči je vytvořit takovou atmosféru důvěry, aby koučovaný mohl volně vyjadřovat své myšlenky. (Horská 2009, s. 59)

Fischer-Epe (2006, s. 28–30) označuje za aktivní naslouchání oceňující základní postoj a s ním spojenou techniku rozhovoru. Je to určitý vlídný rámec, ve kterém se koučovaný může otevřít a sdělovat své jedinečné způsoby nazírání. Kouč se přitom vzdává sdělování svých interpretací a názorů, ale také aktivního zaměření na řešení. Aktivní naslouchání je velmi přínosné především v první fázi rozhovorů s koučem, protože směřuje ke zvědomení a zdůraznění odpovědnosti koučovaného, podpoře ujasňování si věcí a také sebeprožívání.

1.5.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba nastavuje druhému člověku zrcadlo a umožňuje mu vidět se tzv. zvnějšku nebo jiným pohledem. V koučinku jde především o práci s pozitivní zpětnou vazbou, která je konstruktivní, orientovaná na výsledek (řešení). Jde převážně o neutrální popis situace, výsledků, chování či prožitků s cílem poskytnout koučovanému potřebné informace k jeho sebereflexi a zlepšení. Aby byla druhým člověkem přijata, je proto nutné, aby byla nestranná a nehodnotící. V případě negativní zpětné vazby, kritiky, dochází k pravému opaku – druhý člověk má tendenci ji odmítnout, zaujmout defenzivní postoj, uzavřít se. Pozitivní zpětná vazba je orientovaná na budoucnost, měla by být srozumitelná a motivující. (Horská 2009, s. 33)

Také Fisher-Epe (2006, s. 31) uvádí, že bez zpětné vazby není v koučinku cílená změna možná. Pokud se jí koučovanému nedostane, nemá záchytné body, které jsou nutné pro změnu a případné opravy.

1.6 Odlišnost koučinku od jiných metod

Parma uvádí (2006, s. 216), že ke změnám chování člověka lze dojít různými cestami. Shrnuje, že se v zásadě jedná o tři typy cest, které lze využít, a to podle toho, co je žádoucí ovlivňovat. Můžeme se tedy soustředit na ovlivnění znalostí, dovedností nebo přímo myšlení.

Je zřejmé, že koučink se soustředí především na ovlivnění myšlení, kdy se předpokládá, že umožnění změn v myšlení bude mít vliv také na znalosti a dovednosti. Některé metody či přístupy lze tedy od koučinku vymezit poměrně snadno, jiné ale

mohou být v mnoha aspektech podobné. Autorka práce zvolila srovnání koučinku s nejčastěji využívanými metodami.

Odlišnost koučinku od školení nebo tréninku

Odlišit koučink od školení případně tréninku je poměrně jednoduché. Jak uvádí Crkalová a Riethof (2012, s. 23) v případě školení jde zejména o přenos znalostí a dovedností. Školení je realizováno dle předem stanoveného programu tak, aby bylo dosaženo předání určitého objemu informací v naplánovaném čase. Při tréninku se pak jedná např. o nácvik žádoucího chování (a získání zpětné vazby). Naopak při koučinku je odpovědnost za učení se a rozvoj přenesena na koučovaného, koučink jde více do hloubky a přizpůsobuje se individuálním potřebám.

U koučinku tedy nejde o přenos znalostí a dovedností, ale je pracováno s tím, co už tu je – tedy evokuje zdroje koučovaného a rozvíjí je. (Zatloukal, aj. 2016, s. 26)

Zásadní je také rozdíl ve vztahu mezi trenérem a trénovaným (školitelem a školeným), který je hierarchický a mezi koučem a koučovaným, kde se jedná o vztah partnerský. (Zatloukal, aj. 2016, s. 26)

Odlišnost koučinku od poradenství nebo konzultace

Crkalová a Riethof (2012, s. 23) uvádí, že koučink bývá někdy zaměňován za poradenství, které má s koučinkem společné zaměření na některé oblasti jako je např. efektivita práce, stanovování cílu, plánování, výkonnost. Poradenství je však více direktivní, a více se v něm s radami, co mají druzí dělat, na rozdíl od koučinku, kde se pracuje s objevováním vlastního potenciálu člověka.

Poradce či konzultant je tedy expert na určitou problematiku, „a dává jasné odpovědi a rady pro řešení daných problémů firmy nebo pro zavádění určitého modelu, zatímco kouč je expertem na vedení rozhovoru, který umožní koučovanému ujasnit si své cíle, zdroje a možnosti k jejich dosažení, ale nestaví se do role experta na to, co by mělo správně být nebo co je třeba dělat.“ (Zatloukal, aj. 2016, s. 25)

Odlišnost koučinku od terapie

Přestože je při koučinku využíváno celá řada technik, které jsou přenesené z různých terapeutických škol, nelze ho za terapii zaměňovat. Ačkoliv koučink, stejně jako terapie umožňuje např. vyšší úroveň sebeuvědomění, liší se svým zaměřením. V případě terapie

se jedná o vyřešení hlubších osobnostních problémů, které často pramení v minulosti, v případě koučinku jde o zaměření na budoucnost, stanovení rozvojových cílů v kratším časovém horizontu, než je tomu u terapie. (Crkalová, aj. 2012, s. 23–24)

Také Zatloukal a Vítek (2016, s. 26) upozorňuje na to, že i když terapeuti často používají podobné metody při práci s klienty jako koučové, zaměřují se na práci s jinou cílovou skupinou a na jiná témata a cíle. Přestože se plno kvalifikovaných terapeutů věnuje také koučinku a má to svoji logiku i mnohé výhody (znalost psychologie, schopnost pracovat s náročnějšími klienty, absolvování sebezkušenostních výcviků apod.) měl by se brát zřetel na rozlišení způsobů práce a specifik odlišující tyto dvě odborné činnosti. (Zatloukal 2016, s. 26)

Odlišnost koučinku od mentoringu

Také mentoring bývá někdy s koučinkem zaměňován. V případě mentoringu se však jedná o předávání zkušeností, znalostí a dovedností v konkrétní pracovní oblasti. Může se např. jednat o zaškolování nového pracovníka starším zkušenějším kolegou. Principem mentoringu tedy je pomoci předat znalosti, pracovní návyky, ale třeba i způsoby uvažování v kratším časovém horizontu, než by si k nim nový zaměstnanec došel sám. (Crkalová, aj. 2012, s. 24)

Na rozdíl od kouče musí mít mentor tedy konkrétní zkušenosti (dovednosti, znalosti), v případě kouče by naopak znalost prostředí mohla proces koučinku i komplikovat (byl by v roli experta).

Zatloukal a Vítek (2016, s. 26) se vyjadřují k odlišení koučinku a mentoringu velmi obdobně a uvádí, že mentorování „je většinou neformální a bezplatné doprovázení jednoho méně zkušeného pracovníka jiným, již zkušeným, zatímco koučování je formální, placené, zaměřené na jasně definované cíle a více strukturované. Kouč navíc často ani nemá větší zkušenosti v dané oblasti než jeho klient, ale má zkušenosti s vedením rozhovoru a s podněcováním procesu učení.“

Koučink není supervize

Supervize je neodmyslitelnou součástí sociální práce. Jak uvádí Havrdová (2013, s. 357) supervize se bohatě vyvíjela stejně jako sociální práce v jejích teoriích, metodách a formách. Vystižení supervize je poměrně nesnadné, protože se jedná převážně o praktickou činnost poznatelnou jen zkušeností. Jejím primárním zaměřením

je člověk v jeho pracovní roli a jeho profesionální vztahy (zahrnující vztah k profesi, ke své profesní roli, k hodnotám profese, k organizačnímu kontextu a vztahy ke klientovi, kolegům a nadřízeným). Za primární nástroj pak Havrdová považuje vytvoření takového prostředí, které je otevřené a kreativní, ve kterém je prostor ke sdílení, pro reflexi a učení směrem k člověku a jeho práci.

Koláčková (2003, s. 349) uvádí, že v supervizi jde o vzájemnou spolupráci supervizora a supervidovaného, kdy se hledají řešení v bezpečném prostředí a důvěře, rozvíjí se sebereflexe, která vede k pochopení např. dosud neuvědomovaných souvislostí a jejich promítání se na pracovní činnosti supervidovaného. Vzájemná interakce supervizora a supervidovaného je klíčovým aspektem supervize.

Zatloukal a Vítek (2016, s. 26) reflektují, že supervize je koučinku velmi podobná, nicméně rozdíl může být vnímán v zaměření supervize na pomáhající profese, neziskové organizace nebo organizace veřejné správy. Rozdílem může být také to, že supervize může obsahovat i prvky vzdělávání a kontroly.

2 MANAGEMENT V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

V této části práce autorka nastiňuje management v sociálních službách. V následující podkapitole se věnuje nejprve samostatně sociálním službám, co je za sociální služby označováno, ale také jaká specifika nesou oproti službám „klasickým – komerčním“. Další dvě podkapitoly věnuje managementu a vedoucím pracovníkům se zaměřením na sociální služby.

2.1 Sociální služby

Oblast služeb je velmi široká a zahrnuje mnoho různých činností, ať již jednoduché procesy, nebo náročné operace řízené počítači. V převážné většině zemí však nejvíce služeb poskytuje stát (oblast justice, vzdělání, zdravotnictví, bezpečnosti, oblast sociální ad.). Všechny tyto oblasti služeb pak nesou určité společné vlastnosti, ale také svá specifika. (Molek 2011, s. 10).

Molek (2011, s. 10–12) uvádí tyto charakteristiky služeb, které jsou pro všechny oblasti společné: **nehmotnost** (službu si nelze předem ověřit např. smysly, kvalita je ukazována prostřednictvím jiných ukazatelů), **okamžitou spotřebu** (službu nelze skladovat), **variabilitu** (velké množství poskytovatelů a uživatelů, služby nelze standardizovat) a **neoddělitelnost služby od její spotřeby** (zákazník je její součástí). Sociální služby mají stejné charakteristiky jako služby obecně, přesto však s sebou nesou specifika, kterými se od „klasických – komerčních“ služeb odlišují. Podstata této odlišnosti je dána především rolí, kterou sociální služby zaujímají ve společnosti.

„Sociální služby lze charakterizovat jako všechny služby, a to krátkodobé i dlouhodobé povahy, které jsou poskytované oprávněným uživatelům, tzn. jsou určeny osobám nebo skupinám osob, které se ocitnou v nepříznivé sociální situaci, již nemohou řešit ani s využitím jiných systémů sociální ochrany. Takovým osobám poskytují podporu při sociálním začleňování a ochranu před sociálním vyloučením s cílem umožnit jim zapojení do běžného života společnosti.“ (Šimková 2008, s. 17)

Právní rámec pro zabezpečení podpory a pomoci lidem v nepříznivé situaci vytváří Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Zákon vymezuje práva a povinnosti jednotlivců, obcí, krajů a státu a především pak poskytovatelů sociálních služeb. Zákon rovněž upravuje podmínky pro výkon sociální práce.

Mezi poskytovatele služeb patří (MPSV 2016):

Obce a kraje (vytvářejí podmínky pro rozvoj sociálních služeb a také zřizují organizace poskytující sociální služby)

Nestátní neziskové organizace a fyzické osoby (nabízejí širokou škálu služeb)

Ministerstvo práce a sociálních věcí (v současné době je zřizovatelem pěti specializovaných ústavů sociální péče)

„Základními činnostmi při poskytování sociálních služeb jsou pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu, poskytnutí stravy nebo pomoc při zajištění stravy, poskytnutí ubytování nebo pomoc při zajištění bydlení, pomoc při zajištění chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, poradenství, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, terapeutické činnosti a pomoc při prosazování práv a zájmů. Obsah základních činností u jednotlivých druhů sociálních služeb stanoví prováděcí předpis.“ (portál MPSV)

Cílem sociálních služeb je (portál MPSV):

- „zachovávat lidskou důstojnost klientů,
- vycházet z individuálně určených potřeb klientů,
- rozvíjet aktivně schopnosti klientů,
- zlepšit nebo alespoň zachovat soběstačnost klientů,
- poskytovat služby v zájmu klientů a v náležité kvalitě.“

Z popisu pojetí a cílů sociálních služeb vyplývají určité symptomy, kterými se sociální služby od služeb komerční sféry liší. Jsou to zejména (Molek 2011, s. 12):

- způsoby financování,
- vazby na legislativu a závislost na politických rozhodnutích,
- propojení s místní komunitou,
- důležitá role rodiny a jiných neformálních skupin,
- etický a hodnotový kontext,

- hledisko intimní povahy služeb.

V souvislosti se sociálními službami nelze nezmínit Standardy kvality sociálních služeb, které se staly závazným předpisem od roku 2007. Znění kritérií Standardů kvality sociálních služeb je obsahem přílohy č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Standardy kvality v sociálních službách jsou nástrojem zavádění kvality do zařízení sociálních služeb. Jsou rozděleny do tří částí a to na standardy procedurální, personální a provozní. Jejich podstatou je vytvořit takové postupy, které povedou ke kvalitnějším službám jejich uživatelům. V návaznosti na téma bakalářské práce je třeba zdůraznit především personální standardy. Tyto standardy zohledňují fakt, že „kvalita“ pracovníků se odráží na kvalitě poskytované služby.

Specifika vázící se k sociálním službám se logicky odráží také na jejich managementu. Toto téma autorka práce přibližuje v následující podkapitole.

2.2 Management v sociálních službách a jeho specifika

Přestože management je americký pojem, rozšířil se téměř po celém světě a jako termín zdomácněl ve většině zemí natolik, že se již dále nepřekládá. V češtině mu nejbližší odpovídá slovo řízení. (Šimková 2008, s. 27)

Definovat pojem management není úplně snadné, k vysvětlení tohoto pojmu lze použít různé úhly pohledu. Šimková (2008, s. 27–28) předkládá tyto významy pojmu management:

Management ve smyslu řízení jako určité funkce – výkon činnosti. Tímto výkonem činnosti může být jak řízení celé organizace, tak řízení jedné konkrétní ucelené činnosti organizace (např. personální management, finanční management)

Management ve smyslu označení skupiny lidí, kteří tyto konkrétní činnosti vykonávají (řídící pracovníci)

Management jako vědní disciplína a předmět studia – stanovování přístupů pro vykonávání manažerských funkcí a naplňování cílů organizace

Definice managementu tedy existuje celá řada už vzhledem k nejednoznačnosti vnímání tohoto pojmu. Vodáček a Vodáčková (2009, s. 11–12) např. uvádějí tři definice managementu a to podle toho, zda kladou více důraz:

- na vedení lidí:

„Management znamená umění dosahovat cíle organizace rukama a hlavami jiných.“

- na charakteristické funkce, které vykonávají vedoucí pracovníci:

„Management znamená zvládnutí plánovacích, organizačních, personálních a kontrolních činností, zaměřených na dosažení soustavy cílů organizace.“

- na účel a využívané nástroje:

„Management je soubor přístupů, názorů, doporučení a metod, které užívají vedoucí pracovníci (manažeři) k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), směřujících k dosažení soustavy cílů organizace.“ (Vodáček, aj. 2009, s. 11–12)

Pokud je nahlíženo na management jako na funkce či činnosti, které vykonávají vedoucí pracovníci, lze management charakterizovat jako proces. Mimo již nastíněné činnosti v předchozím odstavci (plánování, organizování, personální a kontrolní činnosti), je však třeba doplnit, že prostředkem k vykonávání těchto činností je komunikace a žádná z těchto činností se neobejde bez rozhodování. (Šimková 2008, s. 39)

Molek (2011, s. 33) uvádí, že základním úkolem managementu je „zajistit koordinaci a efektivní využívání disponibilních zdrojů organizace při plnění stanovených cílů, jakož i vytváření podmínek a předpokladů nezbytných ke splnění těchto cílů.“

Nelze také opomenout, že na management uvnitř organizace, ve které jde o bezproblémový vývoj a dosahování stanovených cílů, má také vliv vnější prostředí. Vnější prostředí pak tvoří v tržní ekonomice především trh (zákon nabídky a poptávky), na který ale také působí zásahy státu (např. právní řád, přerozdělování tržních výsledků ve prospěch sociálních opatření ad.). (Šimková 2008, s. 28)

Svobodová (2003, s. 328–329) upozorňuje na to, že management má svoji historii a především rychlý průmyslový rozvoj na počátku 20. století vedl současně k rozvíjení takových přístupů a metod v managementu, které směřovaly zejména k cílům komerčního podnikání (zvyšování produktivity, zisku apod.). Přestože metody uplatňované v managementu, vzniklé v tomto prostředí, mají obecnou platnost, nemusí respektovat určitá specifika sociální oblasti.

Suda a Kodymová (2013, s. 346) se v kontextu managementu organizací zajišťující sociální práci přiklání k pojetí managementu jako **koordinaci procesů, lidí a zdrojů**, přičemž koordinaci lidí záměrně uvádějí samostatně a ne ve skupině zdrojů (personální zdroje). A to především z důvodu, že fungování organizací poskytujících sociální služby je postaveno na kompetentních a kvalitních pracovnících. Koordinací procesů pak rozumí především ty určující faktory, které ovlivňují fungování organizace dané především jejím statutem (např. příspěvkové organizace) a dále pak další různé rozvojové a strategické procesy nesoucí pro organizaci existenční důležitost.

Schneiderová (2010, s. 9) poukazuje na to, že management podnikatelských a nepodnikatelských organizací nese ve své podstatě stejný význam, protože u obou typů organizací jde o naplnění vize (poslání), ze kterých vycházejí jejich cíle. V případě podnikatelských subjektů je zhodnocován vložený kapitál, u nepodnikatelských organizací je poslání zaměřeno na společenský prospěch. To, jak jsou oba typy organizací úspěšné, je reflektováno ve spokojenosti klientů. Tato úspěšnost je u podnikatelských subjektů měřitelná zejména jejím ziskem. U nepodnikatelských subjektů není měřitelnost úspěchu tak snadná, protože je vyjadřována spokojeností veřejnosti s poskytovanou službou a také celkovým společenským prospěchem. Hlavní odlišnost tedy spočívá v jejich poslání ve společnosti.

Z předestřených informací vyplývá, že management v sociálních službách zahrnuje významy a funkce, které se k managementu váží obecně, nicméně vykazuje i určitá specifika, která je nutné zohledňovat. Je nutné, aby tato specifika vnímal především manažer. Jaká je role a funkce vedoucích pracovníků v sociálních službách, přibližuje autorka práce v následující kapitole.

2.3 Vedoucí pracovníci v sociálních službách

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole pojmem management je také myšlena skupina lidí, kteří vykonávají v dané organizaci či instituci řídicí činnosti. V případě sociálních služeb je třeba poukázat na to, že těmito organizacemi jsou převážně neziskové a nejčastěji pak nestátní neziskové organizace.

Suda a Kodymová (2013, s. 347) uvádějí charakteristiku jednotlivých úrovní podle Hermanové a Dynákové (2008):

- **Manažeři první linie**

nejnižší úroveň managementu, tito manažeři řídí práci zaměstnanců (nemanazerů), kteří vytvářejí produkci organizace

- **Střední manažeři**

manažeři, kteří se nacházejí mezi manažery první linie a vrcholovými manažery, většinou řídí manažery první linie

- **Vrcholoví manažeři**

manažeři, kteří jsou na nebo blízko vrcholu organizace, nesoucí odpovědnost za rozhodování v rámci organizace, za formulaci a plánování cílů, zaměřují se na víze

Svobodová (2003, s. 329–330) uvádí, že manažerem lze označit jak vedoucího, tak řídicího pracovníka, v kontextu sociálních institucí je stále nejvíce rozšířen termín vedoucí pracovník nežli manažer.

Na osobnost vedoucího pracovníka v sociálních službách jsou kladeny určité specifické požadavky a nároky. Důležité jsou zde vrozené vlastnosti (např. potřeba vést a řídit, schopnost uplatňovat svůj vliv, sociální inteligence), ale také další znalosti a dovednosti, které je nezbytné získat a rozšiřovat. Tyto znalosti a dovednosti mohou vycházet z mnoha oborů, ať již např. z ekonomie, práva, teorie řízení, sociální psychologie. Za klíčové lze považovat schopnost vést lidi, která s sebou obnáší mj. ochotu komunikovat, naslouchat, mít nadhled, schopnost udržet si odstup, smysl pro odpovědnost, mít morální kvality ad. (Svobodová 2003, s. 330)

Ze zaměření jeho role taktéž vyplývá, že nároky jsou v porovnání s neřídicími pracovníky vyšší. Oproti řadovým zaměstnancům tyto nároky spočívají v míře odpovědnosti za chod organizace, v nutnosti čelit větší míře nejistot a rizik, v realizování svých záměrů prostřednictvím druhých a také v nároku vypořádat se s potřebami různých zájmových skupin, které mohou být vzájemně v rozporu. (Svobodová 2003, s. 331)

Tyto požadavky na role a osobnost vedoucích pracovníků jsou obecně platné, tedy jak v podnikatelském tak nepodnikatelském prostředí. Přesto, jak je uvedeno v kapitole 2.2 nepodnikatelské prostředí (tedy i sociální služby) vykazuje určité odlišnosti, za které jsou považovány „jinak nastavené cíle, kultura a klima vycházející z jiných institucionálních a aspiračních hodnot“ (Schneiderová 2010, s. 9). Tyto rozdíly se

odrážejí také v požadavcích na vedoucí pracovníky. Schneiderová (2010, s. 10) poukazuje na to, že vedoucí pracovníci v nepodnikatelském prostředí jsou zejména odborníci, kteří se identifikují s posláním organizace, není od nich očekáváno výrazné výkonově orientované zaměření, za hlavní faktor je považována vnímavost ke společenským problémům a motivace tyto problémy řešit.

Také Novotný (2008, s. 80–81) uvádí, že přestože předpoklady pro pracovníky v neziskových organizacích jsou téměř stejné jako pro manažery v organizacích ziskových, lze určit některé odlišnosti, a to zejména v jiné motivaci, ale také ve výrazném nároku na integritu osobnosti. Ta spočívá především ve schopnosti vyvažovat výkon s uspokojením potřeb jak klientů, tak zaměstnanců organizace.

Tato specifika s sebou přinášejí také nároky na vzdělávání a rozvoj vedoucích pracovníků v sociálních službách. V současné době již existují vysokoškolské obory se zaměřením na management nepodnikatelských organizací (veřejnou správu, neziskové organizace), ale také mnoho odborných kurzů či jiné rozvojové metody.

Molek (2011, s. 215) představuje předpoklady pro efektivní rozvoj manažerů podle Mumforda (1993). Jedná se pak zejména o provázanost faktorů rozvoje, kterými jsou seberozvoj (akceptace toho, že jedinec se učí především z vlastní iniciativy, že se může učit, ale není mu příjemné, pokud je učen), dále rozvoj, který pochází od organizace (zavádění formálních systémů rozvoje) a také rozvoj, který pochází od nadřízeného (vzhledem ke konkrétnímu pracovnímu problému). Jak však uvádí dále dle Mumforda (1993) zavádění formálního rozvoje není vždy tak efektivní, protože důležitost je více přisuzována plánování, nežli takovému přístupu, který by manažerům umožňoval chápat a využít svých již nabytých zkušeností. (Molek 2011, s. 215)

Z uvedených informací lze vyvodit, že koučink je jednou z vhodných metod, protože pracuje se zdroji koučovaného, podněcuje jeho iniciativu se učit (více, než jen být učen), posiluje odpovědnost za vlastní rozvoj.

Přestože výsledky, které přináší osobní rozvoj, není jednoduché měřit (vlivem nejrůznějších proměnných, které nelze mít zcela pod kontrolou) za důležitý aspekt rozvoje vedoucího pracovníka lze považovat to, že jeho rozvoj je vzájemně propojen s ostatními pracovníky a organizací a tedy efekt rozvoje se odráží v činnostech celé organizace (lepší výkon pracovníků, spokojený klient, úspěšné získání grantu, finanční stav organizace). (Schneiderová 2008, s. 42–43)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3 PROJEKT PRŮZKUMU

3.1 Cíl práce

Název bakalářské práce je **Zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách**

Cílem bakalářské práce je zjistit u vedoucích pracovníků v sociálních službách, kteří mají zkušenost s koučinkem, v jakých oblastech jejich profese byl pro ně přínosem a v jakých viděli jeho limity.

3.2 Průzkumná otázka

Vzhledem k cíli práce byla formulována hlavní průzkumná otázka (HVO):

Jaká je zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách – v jakých profesních oblastech viděli jeho přínos a v jakých jeho limity?

Tato otázka byla formulována tak, aby bylo možné získat širší prostor pro získání informací.

Vzhledem k její obsáhlosti byly formulovány tři dílčí průzkumné otázky (DVO), které reflektovaly tři prioritní oblasti dotazování.

DVO 1: Proč jste se rozhodl/a využít metody koučinku?

DVO 2: V čem vidíte nejdůležitější aspekty koučinku?

DVO 3: Jak zhodnocujete koučink, jeho přínosy a limity?

3.3 Metodologie průzkumu

Průzkum byl orientován kvalitativně. Strauss (1999, s. 11) uvádí, že jedním z důvodů, proč dělat kvalitativní výzkum, je podstata problému, který zkoumáme, a také zkoumané oblasti, pro které je lépe využít kvalitativní typy výzkumu. Může se jednat například o výzkum, jehož záměrem je odhalení podstaty něčích zkušeností s určitým jevem.

Jak však uvádí Hendl (2016, s. 45–46), pro vymezení nebo realizování kvalitativního výzkumu neexistuje jediný obecně uznávaný způsob. Lze však uvést, že v typickém případě kvalitativního výzkumu je na začátku vybráno téma a určeny základní výzkumné otázky. Ty mohou být v průběhu výzkumu modifikovány nebo doplňovány. To je také důvod, proč je kvalitativní výzkum považován za pružný výzkum – během jeho realizace vznikají rovněž hypotézy i nová rozhodnutí, jak vhodně přizpůsobovat výzkumný plán a dále postupovat při sběru a analýze dat.

3.4 Metoda sběru dat

Kvalitativní data byla získána pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které autorka považovala za nejvhodnější pro zvolený průzkum.

Miovský (2006, s. 156) uvádí, že „rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a za účelem výzkumné studie“ je označován termínem interview. Interview pak může být nestrukturované, polostrukturované a plně strukturované. Nejrozšířenějším typem je pak právě polostrukturované interview, kterým lze řešit nevýhody jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview. (Miovský 2006, s. 156–157)

Při polostrukturovaném interview si tazatel vytváří schéma, které je pro něho závazné a ve kterém jsou zachyceny určité okruhy otázek, které bude respondentům pokládat. Pořadí otázek je pak možné zaměňovat a upravovat tak, aby bylo z interview výtěženo co nejvíce. (Miovský 2006, s. 159–160)

3.4.1 Tazatelské schéma / struktura rozhovoru

Autorka práce si vytvořila tazatelské schéma, které odpovídalo třem prioritním oblastem (třem dílčím průzkumným otázkám) souvisejícím s průzkumem, a každou oblast pak specifikovala dalšími otázkami, kterými byly dle potřeby respondenti dotazováni. Připravené otázky autorka práce přizpůsobovala situaci a ne vždy je použila. Během všech pěti rozhovorů respondenti přinášeli odpovědi na otázky, aniž by v danou chvíli byly vyřčeny. Otázky byly proto pokládány flexibilně k již vyřčenému.

Všech pět respondentů bylo v rozhovoru velmi sdílných, nedocházelo k situacím, kdy by byla potřeba respondenty vybízet k doplnění či upřesnění odpovědí.

DVO 1: Proč jste se rozhodl/a využít metody koučinku?

1. Znal/a jste koučink, v čem spočívá tato metoda, před vlastní zkušeností?
2. Co bylo tím „popudem“ vstoupit do koučovacého procesu?
3. Můžete nastínit pracovní oblast, na kterou jste v koučinku byli zaměřeni?

DVO 2: V čem vidíte nejdůležitější aspekty koučinku?

5. Co Vás v procesu koučování nejvíce motivovalo?
6. Jaká byla Vaše spolupráce s koučem?
7. Jak jste vnímal/a důležitost osobnosti kouče/koučky v procesu koučování?
8. Můžete odlišit koučink a jeho přínos, případně limity od jiných metod (supervize, supervize řízení, psychoterapie, mentorink, školení), které využíváte?

DVO 3: Jak zhodnocujete koučink, jeho přínosy, případně jeho limity?

9. V čem spatřujete největší přínosy koučinku pro Vaši práci?
10. Má využití koučinku i nějaké limity?
11. Jaký máte názor na odlišnost využití koučinku v managementu v komerční sféře a organizacích poskytujících sociální služby?

3.5 Vzorek respondentů

Autorka práce pro výběr respondentů zvolila prostý záměrný výběr, tedy nejjednodušší variantu metody záměrného výběru. V této variantě se nevyužívají další specifické metody, ale vybírá se mezi účastníky výzkumu, kteří splňují vytčená kritéria. Je vhodná právě v případě, kdy se nejedná o velký výběrový soubor a potřebný vzorek není složitě dostupný. (Miovský 2006, s. 135 – 136)

K výběrovému souboru se autorka dostala přes oslovení pracovníků v sociálních službách, které autorka zná. Autorka tak získala kontakty pro oslovení potenciálních účastníků průzkumu, kteří splňují daná kritéria, a získala pět respondentů, kteří s účastí na průzkumu souhlasili. Jednalo se o čtyři ženy a jednoho muže. Kritériem při výběru respondentů byla zkušenost s koučinkem v posledních dvou letech a zároveň to, aby tato zkušenost probíhala v době, kdy respondenti zastávali vedoucí pozici v sociálních

službách. Někteří z respondentů měli zkušenost s více než jedním koučem. Jedna z respondentek využívala koučink v době realizování interview.

Profil respondentů je uveden v tabulce:

Jméno	Pozice v organizaci	Počet zkušeností s koučinkem
Tereza	HR manažerka	2
Petr	Ředitel	3
Lucie	Ředitelka	1
Veronika	Vedoucí projektu	2
Eva	Vedoucí služby	1

3.6 Metoda zpracování kvalitativních dat

K fixaci získaných dat prostřednictvím rozhovorů v délce 25–35 minut byl využit audiozáznam na mobilní telefon. Zvukový záznam byl vybrán zejména pro získání soustředěné a nerušené pozornosti během rozhovorů. Po nahrání rozhovoru byla realizována doslovná transkripce – tj. doslovný přepis mluveného slova. Byla tak zachována autentičnost a přesnost získaných dat.

3.7 Etika průzkumu

Všichni respondenti byli před pořízením audiozáznamu seznámeni s cílem průzkumného šetření a zároveň byli ujisti o anonymizování získaných dat. Tj. všem respondentům byla změněna jména za jména fiktivní. Vzhledem k vedoucí pozici není jmenována organizace, ve které působí.

3.8 Analýza a interpretace dat

Pro analýzu dat autorka práce využila metodu vytváření trsů. Dle Miovského (2006, s. 221) tato metoda nejčastěji slouží k seskupení a konceptualizaci určitých výroků do skupin, které by měly vznikat na základě vzájemného překryvu mezi rozeznávanými jednotkami. „Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd. Společným znakem takového trsu může být například tematický překryv, tj. když vyhledáváme ve výrocích osob všechny takové

pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu. Výsledkem tohoto procesu je pak vznik obecnějších kategorií.“ (Miovský 2006, s. 221)

Tyto kategorie autorka práce stanovila následovně:

- 1. Znalost koučinku před vlastní zkušeností**
- 2. Podnět vstoupit do koučinku a pracovní oblasti řešené koučinkem**
- 3. Vztah s koučem, osobnost kouče**
- 4. Srovnání koučinku s jinými metodami**
- 5. Přínosy koučinku**
- 6. Limity koučinku**

1. Znalost koučinku před vlastní zkušeností

Autorka v úvodu této práce zmiňuje, že koučink jako metoda možná není v sociálních službách ještě tolik známá a využívaná, nebo je případně spojována více s firemním prostředím. Proto považovala za důležité zjistit u respondentů, jaké bylo jejich povědomí o této metodě předtím, než se rozhodli koučink využít, a jaká měli od této metody očekávání.

Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti o koučinku věděli například z literatury nebo díky setkání s koučem či koučkou při jiné příležitosti, než realizovali vlastní koučování.

Lucie ke své znalosti a povědomí o koučinku před vlastní zkušeností uvedla: *Já jsem si původně našla nějakou literaturu, takové to samostudium ... ale protože jsme dělali strategický plán a s lektorkou jsme to nějak konzultovaly, dodělávaly, tak to tak vyplynulo, protože ona je zároveň koučka ... takže to přešlo plynule v pravidelná setkávání. Zároveň svoji odpověď ke znalosti a očekáváním od koučinku před vlastní zkušeností upřesnila a doplnila: *No, přečetla jsem si knihu o koučinku, kterou tady někde mám, a právě jsem si nebyla vůbec jistá, jestli se mi to líbí, nebo jestli do toho chci jít ... když jsme se párkrát setkaly (s koučkou respondentky, pozn. autorky) nad problémy, které vylezly ze strategického plánu, tak v podstatě to už bylo ono, aniž bych si řekla vědomě ano, jdu na koučink, takže napřed to bylo vlastně takový nenápadný vplutí do toho ... nebylo to o tom, že bych do toho šla cíleně, že chci koučink.**

Veroniku zaujal koučink nejprve v literatuře a dá se říci, že ta byla určitým předvojem toho, že koučink začala poté využívat. *Tak já už jsem o koučinku slyšela asi před patnácti lety, viděla jsem různé inzeráty na různé výcviky a pak jsem začala číst nějaké knížky a hodně mě na tom zaujalo vlastně to, že se jedná o partnerský přístup, že to není terapeutický, že to není direktivní ... že tam má člověk dost prostoru na to, aby sám přemýšlel, aby sám hledal ty vlastní řešení.*

Rovněž Tereza měla větší povědomí o tom, co koučink je a co obnáší: *Já myslím, že díky tomu, že jsem i předtím byla zvyklá pracovat třeba se supervizí, tak jsem asi byla takový ten poučený klient, který zhruba ví, co od toho může očekávat. Věděla jsem, že to je moje práce na mě, že to není to, že mi tam někdo zařídí, že já se změním.*

Eva naopak uvedla, že přestože měla znalost jiných seberozvojových přístupů, o využití koučinku nejprve neuvažovala: *... já jsem se vždycky zajímala o různé seberozvojové metody, ale spíše teda z oblasti psychoterapie, nebo psychologických, psychoterapeutických směrů, gestalt terapii, transakční analýzu apod. Chodila na různé semináře, hodně načetla ...ale koučink mě nenapadl, že bych ho mohla využít pro svůj seberozvoj. A dále se smíchem dodala a asi jsem do té doby po koučinku nesáhla proto, že mě přišlo, že to bude takové povrchní, že budu platit za něco někomu, kdo nerozumí, jak to je složité všechno. Koučink Evě přiblížila až kamarádka...vlastně tím momentem bylo to, že jsem se setkala s kamarádkou, která koučink dělá a ta mi koučink doporučila, když jsem jí líčila, co řeším v práci. Takže ta mi řekla i jak to probíhá a co od toho můžu čekat.*

Petr koučink nejprve poznal na základě toho, že jako organizace dostali příležitost koučink využít zdarma. Jeho povědomí o koučinku před vlastní zkušeností okomentoval takto: *A přiznám se vlastně, že jsem v tu chvíli nevěděl, co to koučink je, nebo spíš jsem si představoval, že koučink je mentorink.(...) Takže jsem si zvolil koučink, aniž bych věděl, co to znamená. A taky bych řekl, že to PR koučinku je relativně dobré, takže ikdyž člověk přesně neví, co to koučink je, tak si to vybere, protože to má spojené s tím, že je to užitečné.*

Z odpovědí vyplynulo, že všichni z respondentů koučink jako pojem znali, přestože jejich znalost byla spíše teoretická a ne vždy věděli přesně, jak koučink funguje. Ti, jejichž povědomí o této metodě bylo vyšší, vstoupili do koučinku cíleně (dvě respondentky). V případě ostatních tří respondentů vedla cestu ke koučinku spíše

náhoda (možnost využít koučink zdarma, setkání s kamarádkou – koučkou, setkání s lektorkou, která je zároveň také koučka).

2. Podnět vstoupit do koučinku a pracovní oblasti řešené koučinkem

V kapitole o podnětech k využití koučinku uvádí autorka práce, proč se lidé nejčastěji pro využití koučinku rozhodují, co bývá impulsem.

Uváděné podněty pro využití koučinku a pracovní oblasti řešené v koučinku vykazovaly tematický překryv, proto se je autorka práce rozhodla sloučit pod jednu kategorii.

Tereza se k otázce, proč se rozhodla koučink využít, vyjádřila takto: *Popudem proto bylo, že jsem vlastně vždycky byla v roli, do které jsem nějak dorostla nebo se dostala, ale která mi vždycky nebyla známá a nevěděla jsem moc, co v tom dělat...že jsem cítila, že to není jenom o nedostatku zkušeností a že se nepotřebuju ptát, jak mám co dělat, ale sama v sobě si potřebuju něco srovnat, abych změnila nějaký přístup nebo myšlení nebo se naučit s nějakými věcmi nějak líp existovat.*

Další z respondentů Petr nastínil, co bylo pro něho rozhodujícím faktorem koučink využít: *že jsem cítil, že potřebuji nějaký impuls zvenku, mimo to prostředí organizace. A samozřejmě ten impuls, že to je zdarma, tam taky měl nějakou váhu, protože si člověk říká, alespoň to vyzkouším, jaké to bude a třetí byla i ta osoba toho kouče, ke kterému jsem měl plnou důvěru. Zároveň doplnil, že další faktory, které jeho rozhodnutí ovlivnily, byly následující: nakonec pocit úlevy, opravdu mít možnost jako vedoucí ten bezpečný prostor, kde můžu sdílet...a zároveň teda hlavně ten prostor vytvořit nějaký plán nějakého problému a pak ho řešit...Takže to byly tři věci: bezpečný prostor, pocit sdílení...z hlediska toho, že kdybych byl ve středním managementu tak můžu sdílet, ale z hlediska ředitele moc nemůžu...a vytvořit ten plán a ten plán realizovat.*

Lucie uvedla a popsala, co bylo hlavním impulsem pro využití koučinku z hlediska vývoje v organizaci *...byl tady malinký kolektiv pěti lidí. Bylo to takové kamarádké, řeknete si něco na chodbě „uděláte to takhle“ a žádná moc velká pravidla a během krátké doby...já myslím dvou tří let...jsme z pěti lidí udělali třicet a ze tří projektů sedm a nejednou to nejde tímhle způsobem...to už nefunguje a musí se nastavit pravidla pro všechny kolegy a i pravidla takového toho setkávání, vedení těch kolegů, aby neztratili motivaci...Naučit se vlastně kolegům říct i nepříjemný věci nebo prosadit to, aby*

pravidla fungovala, aby se všichni podle toho začali chovat, ikdyž na to nebyli tak zvyklí.

Eva přiblížila pracovní oblasti, kterými se v koučinku zabývala a které také vedly k rozhodnutí koučink využít: *No ono jich bylo víc. Hlavně teda personální záležitosti, teda kolegové v týmu a rozdělení jejich rolí v rámci hlavního projektu, který mám na starosti. A s tím samozřejmě souvisely různé dílčí úkoly, které třeba nebyly splněny v termínu nebo dobře apod. Prostě šlo hlavně o nastavení rolí v týmu, který vedu a potom o moji schopnost jasně sdělovat, co je požadováno a jak to zkontrolovat, že to funguje. Já jsem všechno řešila hodně individuálně, ale nějak mi unikalo, že ti lidé nějak fungují vzájemně, že v týmu je nějaká skupinová dynamika...a že ne vždycky to jde ruku v ruce s tím, že se jejich dílčí práce nějak propojí a dosáhneme...nebo že pak dojdeme tam, kam je potřeba.*

Z odpovědi Veroniky vyplynulo, že v koučinku řešila především dvě oblasti a to její vlastní spolupráci s klienty a s kolegy. *No u mě to byla hlavně oblast spolupráce s klienty, takže to bylo možná do určité míry koučování, které nahrazovalo supervizi, i když si myslím, že i supervize může být vedena koučovacím stylem. A potom s kolegy taky. Tedy jak oblast práce s klienty, tak s kolegy.*

Respondent Petr ještě připojil svůj pohled, co se týká podnětů/témat pro využití koučinku příkladem, kdy kolegové – zaměstnanci z organizace také prošli koučinkem, přestože *nosili spíš „soft“ témata, tak mě by vůbec nevadilo, kdyby si tam nosili téma třeba vyjádřené číslem typ: my jsme tady zdravotnické zařízení a pro nás je důležité jakou obsazenost vlastně tady máme pacienti...tady tomu říkáme obložnost, jak např. zvýšit tuto obložnost ze 70 na 80 procent. Myslím si, že to je úplně legitimní a úplně v pořádku jako koučovací téma v sociální sféře.*

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že podněty, které vedly k tomu, že se rozhodli tuto metodu využít, byly často i těmi oblastmi, které v koučinku řešily. Čtyři respondentky vstoupily do koučinku z důvodu ujasnění či „zpevnění“ si své role vedoucího pracovníka, především s potřebou zlepšení komunikace či nastavení hranic a pravidel spolupráce s kolegy, zaměstnanci, případně klienty (v případě jedné respondentky), ale také potřeba změnit některé nefungující vzorce chování. Jeden z respondentů pojmenoval jako důležité podněty pro využívání koučinku „bezpečný prostor“, „možnost sdílení“ a „prostor pro vytvoření a realizaci plánu“.

3. Vztah s koučem, osobnost kouče

Vztah mezi koučem a koučovaným je významný faktor koučování. Jak uvádí autorka práce v kapitole 1. 4 zásadním aspektem koučovacího vztahu je nedirektivní partnerský přístup s důrazem na důvěru v potenciál a zdroje koučovaného.

Autorka práce se v průzkumu cíleně ptala na to, jaký měli respondenti vztah s koučem a jak vnímali důležitost kouče v celém procesu. Tomuto tématu věnuje dostatečný prostor, protože „kouč a koučovaný“ jsou těmi nejdůležitějšími „nástroji“ koučování.

Protože tři z pěti respondentů měli více než jednu zkušenost s různými kouči, autorka se dotazovala i na možné srovnání mezi jednotlivými kouči.

Tereza má zkušenosti se dvěma kouči. Uvedla, že v prvním cyklu koučování pracovala s koučkou – ženou a tento proces hodnotí jako podpůrný a pečující. V druhém cyklu pak pracovala s koučem – mužem. Tyto dvě zkušenosti přiblížila jejich srovnáním: *Styl koučování byl jiný, kouč pracoval trochu jinak, jinými technikami, víc mě nutil si ty věci uvědomovat, zobrazovat...nebyl to vždycky jenom rozhovor, věci jsme si kreslily, nebo stavěly nějaké modely. Kouč na mě vyvíjel trochu víc tlak, abych na sobě zapracovala, a byl trochu víc přísnější, co se týká toho, že chtěl mít konkrétní zakázku. Tento přístup hodnotí ve srovnání s předchozí zkušeností s koučkou jako méně pečující, ale zároveň důraz kouče na konkrétní výsledky jako velmi pozitivní vzhledem k tomu jaké oblasti se v procesu koučování věnovali. Ale myslím, že v tomto momentu to bylo dobře, že to dávalo smysl, abych si nastavila mantinely s našimi šéfy – chlapy. Tak to asi bylo taky dobré, že ten kouč byl v tomto taky takový pevnější, tvrdší a ne tolik pečující a tlačil mě ke konkrétním výsledkům, např. že si dám schůzku se svým šéfem a některé věci mu řeknu. A to bylo fajn, že to bylo zaměřeno na takto konkrétní věci, protože jsem viděla ten výsledek hned.*

Zároveň reflektovala, že co se týká přístupů koučů, je dobré, aby člověk věděl, který je pro něho v danou chvíli vhodný, např. s přihlédnutím k tomu, co zrovna řeší, v jaké je situaci a co mu více může pomoci... *že když by to neměl člověk předem ujasněný, co od toho čeká, tak by pro něho možná bylo v nějakém případě překvapení, že má kouče, který ho moc „neoprašuje“ a dává mu úkoly a to nevím, jestli by to vždycky zafungovalo.*

A zase naopak si dokážu představit, že třeba u více výkonnostně nastavených lidí by je empatický, pečující kouč spíš rozčiloval, měli by pocit, že je to ztráta času...a pak jsou tady zase lidi, kteří postupně přes nějakou svou odbornost vyrostli do nějaké manažerské pozice, ale vlastně osobnostně nejsou úplně pro to nastavení např. nejsou dostatečně asertivní, sebejistí a tam si myslím, že by jim kouč, který jim dává ještě další úkoly a vysílá signály, že vlastně zase musí na něčem pracovat, tak ty by to spíš stresovalo.

Také Petr má zkušenost s více kouči. V rozhovoru přiblížil tři různé zkušenosti. Co se týká vztahu s koučem, reflektoval otázku, zda je vhodné, že se s koučem zná: *Vztah jsem tam neměl, možná k tomu prvnímu, což zároveň spíš vnímám jako negativum, protože pak má člověk více tendenci sklouzávat k rozhovoru, diskuzi, debatě, k radám a pokud tam ten vztah je, tak má spíš člověk tendenci uniknout z toho koučovacího formátu. Ale určitě je rozhodující jaká ta osoba kouče je, jakým způsobem pracuje, jaký přístup či z jaké školy vychází. Přesto hodnotí tuto první zkušenost s koučem kladně, především pro pocit bezpečí a možnost sdílet pracovní témata. Druhou zkušenost měl Petr s koučem, který byl takový technicistní, on taky pocházel z IT, takže měl takový background, takže tam se to dá takhle očekávat. Takže to bylo hodně o tom: plán činnosti, měření...ale mělo to taky obrovskou přidanou hodnotu. Třetího kouče charakterizuje jako psychologizujícího, domnívá se, že vycházel z behavioristické školy. Tuto zkušenost hodnotí jako hodně zásadní, protože doteď čerpá z jednoho obsahového impulsu, který mu kouč zprostředkoval a který ho jako člověka posunul dál. Svoje zkušenosti shrnul takto: *Takže každý nějakým způsobem ovlivní tu samotnou práci, rozhodně to nebylo tak, že by jeden z těch třech neměl žádný dopad.**

Naopak Eva má pouze jednu zkušenost s jednou koučkou, tedy možnost srovnání koučů a jejich různých přístupů nemá. Jak vnímá důležitost kouče a jeho osobnost vyjádřila následovně: *Vztah s koučem, no ten byl určitě hodně důležitý...bez něho by to nešlo...teda bez ní. Co se týká osobnosti tak to nemohu srovnat, protože mám zkušenost právě jen jednu, ale tak jak to bylo mi to opravdu vyhovovalo...být v kontaktu s člověkem, který se na vás netváří, no jak bych to řekla, že vás prostě nehodnotí...nehodnotí to, co říkáte...zároveň zůstává pořád s vámi, neodbíhá od toho co řešíte, ale vlastně stojí při vás...že má takovou tu zvědavost, která se nám běžně od druhých nedostává, teda zvědavost, jako zájem o to co říkáte, co řešíte, a tím jak se*

vyptává se vám plno věcí vyjasňuje a taky se ukazují třeba úplně nové pohledy na věc...prostě je to parťák k nezaplacení.

Také Lucie má zkušenost pouze s jednou koučkou. Za důležité považuje především to, *zda si člověk s koučem tzv. sedne, takové to naladění na podobnou notu.* Přestože nemá srovnání přibližuje svůj názor, *že kdyby to byl někdo příliš kategorický nebo ... no myslím si, že záleží na osobnosti kouče, musí být strašně propojený myšlenkově, názorově ... tedy podle mě nemůže každý každého koučovat ... musí to zapadat.* Zároveň Lucie jako jediná z respondentů má koučku, která zná ostatní zaměstnance organizace. Na otázku zda znalost prostředí, tedy i lidí se kterými Lucie pracuje, je u kouče potřebná odpověděla: *Pro mě je to plus, protože nejvíc to, co já řeším je právě to zaměstnanecké prostředí, vztahy, to je to, co já nejvíc potřebuju, to je to, co nejvíc řešíme. Není to nějaký vývoj organizace nebo něco podobného, ale je to vyloženě tohle.* A dále doplnila: *pro mě je důležitý, že s mojí koučkou můžu probrat opravdu např. konflikt mezi dvěma kolegy ... ona vlastně jak je zná, tak je i schopná říct, ano tady to chce trochu jiný přístup třeba, aby to fungovalo dobře. A to zase s každým takovýhle vztah si třeba nevytvoříte, nebo se nemůžete takhle otevřít ... prostě není to o tom, že bych se bála, že se to bude probírat někde jinde, nebo že použije ty věci, které se dozví ode mě někde jinde, ale v tom, že prostě potřebujete, aby vám ten člověk seděl, nebo alespoň já to potřebuju.*

Veronika shrnula svůj postoj k tomu, jak vnímá osobnost kouče: *Pro mě je prostě zásadní, jestli tomu kouči mohu věřit a vyhovuje mi jako člověk ... abych od něho měla podporu, ale zároveň mě uměl pošťouchnout, abych viděla tu změnu.*

Na rozdíl od Lucie uvedla, že jí naopak vyhovovalo, že kouč neznal její pracovní oblast a prostředí: *moje zkušenost je teda taková, že jsem měla kouče, které té mé práci vůbec nerozuměl, byl úplně z jiné oblasti a byl úplně úžasnej a přišlo mi to, že je to opravdu úplně jedno a naopak, jsem byla ráda, že tomu nerozumí ... svým způsobem to bylo pro mě i takové bezpečnější, jak ten svět je malej (smích).*

Eva a Veronika také zdůraznily důležitost kouče, co se týká citění závazku v celém procesu koučování. Eva to přiblížila takto: *tady vím, že bez kouče a bez citění vlastně toho závazku, že jsem něco řekla, že do příště udělám, by to asi nefungovalo...teda samozřejmě je to závazek hlavně vůči sobě, ale kouč je takový strážce té realizace, důležitá podpora.* Velmi obdobně se vyjádřila Veronika: *co mě motivuje je asi právě ten závazek s tím koučem, že třeba řeknu, že něco udělám, že něco nějak změním a já vím,*

že si o tom budeme příště povídat, tak to na mě funguj, ikdyž je to především můj závazek (...), ale mám takového svědka.

Všichni respondenti hodnotili ve svých odpovědích kouče jako důležitý faktor úspěšného koučování, to jak si „člověk s koučem sedne“, zda jsou „naladěni na podobnou notu“ a mohou kouči důvěřovat, patří k nejdůležitějším aspektům vztahu kouč – koučovaný. Tři z respondentů měli zkušenost s více kouči a dva z nich uvedli srovnání různých koučovacích „stylů“, resp. přístupů koučů. Tito respondenti např. odlišovali styl „více pečující“ nebo „více přísný“, resp. s větším důrazem na realizaci konkrétní zakázky, dále „technicistní“ (tj. více zaměřený na měření, plánování) nebo „více psychologizující“. Všechny přístupy koučů hodnotili kladně. Jedna respondentka vnímá jako plus, když kouč zná její pracovní prostředí. Dva z respondentů naopak uvedli, že kouč, který tuto znalost nemá, je pro ně více vyhovující. Kouč je také vnímán respondenty jako určitý „strážce realizace“ a „závazek“, který podněcuje koučované k vnímání závazku realizování vytčených cílů především vůči sobě samým.

4. Srovnání koučinku s jinými metodami

Autorku práce zajímalo jaké další metody, postupy, případně nástroje, oslovení vedoucí pracovníci v sociálních službách využívají a zda mohou tuto zkušenost srovnat se zkušeností s koučinkem. Jak autorka práce předpokládala, všichni respondenti měli zkušenost se supervizí. Respondenti ale uváděli srovnání i s dalšími metodami či nástroji, které využívají v pracovní oblasti.

Respondentka Tereza poskytla v rozhovoru nejširší přehled metod či nástrojů, které v pracovní oblasti využila či využívá. K tomuto tématu uvedla, *že nejdůležitější je si uvědomit, co člověk zrovna řeší a pak si k tomu vybrat ten vhodný nástroj.*

Co se týká příkladů dobré praxe, fungování v oblasti HR, nastavování procesních věcí a dalších témat z její konkrétní pracovní oblasti vyzdvihla Tereza pracovní skupinu, kterou si vytvořily s kolegyněmi z HR dalších nevládních organizací, *což se dá říct, že to je vlastně takový peer mentoring, kde máme jednou za rok schůzku a doplnila srovnání, že to jsou zase věci, které by mi v rámci rozvojových metod, ať již koučink nebo supervize, málokdo dokázal poradit.* Dále zmínila zkušenost s kurzem pro vedoucí pracovníky neziskových organizací, kde pro ní bylo důležité sdílení obdobných

zkušeností ve stejných rolích, že člověk není tak sám, protože v roli vedoucího už nemá nikoho, s kým by se v organizaci mohl radit. Dá se říci, že to jsou určité svépomocné skupiny a to je k nezaplacení.

Využila také individuální supervizi, a to v rámci předchozí práce (rovněž v sociálních službách, pozn. autorky), kdy jsem potřebovala řešit převážně emotivní stránku...při změně mé pozice - povýšení ... ve vztahu k ostatním. To byla zase supervizní práce s emocemi.

Petr uvedl, že z této oblasti to dokážu ještě srovnat se supervizí, ale kromě ještě mentoringu mě tam už nic jiného nenapadá. No a supervize má trochu jinou charakteristiku, resp. ta skupinová. Z hlediska toho že se jedná o skupinu, tak ta míra otevřenosti je jiná, že tím bude vždycky limitující ... tou skupinou a schopností lidí sdílet ve skupině. Zároveň tam méně často je to zaměření na ten cíl, ikdyž to tam může být, tak to nemusí být tím primárním cílem ... v koučinku to je jasný cíl. Ale zase skupinová supervize může mít v tom sdílení tu výhodu. Za zajímavé považuje téma srovnání individuální supervize a individuálního koučinku. Přestože uvedl, že s individuální supervizí zkušenost nemá, doplnil: dovedu si představit, že ve chvíli, kdy by ten supervizní kontrakt obsahoval nějaký jasný cíl, čeho chceme docílit, tak to překrytí mezi individuální supervizí a koučinkem může být hodně velké. Tak jak jsou rozdíly mezi supervizory i mezi kouči, tak i to prolínání může být hodně velké. Mám zkušenosti se supervizorem, který je velmi direktivní a dává rady, přičemž by to tak na supervizi vlastně nemělo být, ale zároveň to má pozitivní dopad.

Lucie na otázku, zda má zkušenost s individuální supervizí odpověděla: Ano, ale asi po roce, možná ani ne, jsem ukončila, protože mi připadalo, že jsme s tou supervizorkou došly k určité hranici a pak jako kdyby se to zastavilo ... ten přínos ... nebo spíš to bylo jenom takové vyslechnutí bez nějakého toho výsledku ... tak jsem to ukončila. Co se týká srovnání s koučinkem, uvedla: kdežto tady u toho koučinku ten pocit zatím nemám ... ani po tom dva a půl roku přibližně nemám ten pocit, že by ten výsledek nebo ten posun nebyl vidět.

Také Veronika srovnala koučink s individuální supervizí a poukázala na podobné aspekty jako Lucie, proč je pro ní koučink více vyhovující ... protože moje zkušenosti se supervizí byly takové, že to bylo až moc terapeutický, až moc tak, že to nebylo tak konkrétní ... výsledek, výstup, žádný konkrétní krok ... takže to mi vyhovovalo, že koučink se na to zaměřuje, aby tam byl ten jasný cíl, že je potom nějaká jasná změna

a to mi vyhovovalo víc. A někdy v té supervizi to na mě bylo moc psychologický. A líbí se mi, že tam najdu ten konkrétní aspekt toho, co v praxi můžu udělat. Přesto však doplnila, že se přiklání k názoru, že se individuální supervize od koučinku nedá zcela odlišit, protože ta metoda je jedna věc, ale ten kouč má nějakou osobnost, má svůj vlastní styl ... svým způsobem asi nejde oddělit někdy ani od terapie, protože někteří koučové jsou také terapeuti.

Eva zmínila zkušenost s týmovou supervizí, kde řešili například témata ohledně rolí *a to bylo pro mě přínosné, protože jsem viděla, jak to vidí ostatní. Doplnila ale, že já jsem si potřebovala něco srovnat sama nejdříve, asi opravdu hlavně tu moji manažerskou roli ... ne že bych v ní byla poprvé, ale v tomhle týmu to je nějak náročnější, mám mnohem větší odpovědnost a už to nelze řešit nějakým kamarádkým popovídáním ... už prostě musím být mnohem víc, jak bych to řekla, víc ohraničená v té vedoucí roli, dávat si pozor například na hranice toho co sděluju, kde je ta míra pochopení, kterou mám pro ostatní a kde ta míra končí ... a některé věci už nemůžu sdělovat ani na té supervizi.*

Dále srovnala se zkušeností s různými kurzy zaměřenými na psychoterapeutické metody a přístupy: *A tam to vidím v tom, jak jsem říkala, že to jde třeba víc do hloubky, ale je to na dýl a nemusí to mít úplně ten praktický efekt ... u koučinku se mi líbí, že se pracuje v podstatě i s důsledností, že to má někde začátek a konec.*

Z odpovědí respondentů jednoznačně vyplynulo, že ve srovnání s jinými především seberozvojovými metodami (supervize – skupinová, týmová, individuální) má koučink výhodu především v možnosti řešit témata individuálně (oproti supervizi skupinové či týmové) a je více zaměřen konkrétně, pracuje s jasnými cíli, výsledky a výstupy (ve srovnání s individuální supervizí). Jedna respondentka uvedla, že co se týká získávání rad, zkušeností a informací pro konkrétní pracovní oblast využívá či využila jiné nástroje např. pracovní skupinu, kurz pro vedoucí pracovníky neziskových organizacích.

5. Přínosy koučinku

Některé přínosy koučinku uvádí autorka práce v podkapitole 1. 1. Především shrnutí přínosů koučinku podle mezinárodní federace koučů (ICF) nabízí zajímavé srovnání s uvedenými přínosy respondentů.

Lucie zhodnotila přínosy koučinku takto: *nejenom, že to má nějaký přínos tady v chodu organizace, ale má to přínos v mých pocitech ... přestože na začátku jsem ty situace vyřešila stejně, dá se říct dobře, ale ten můj pocit nebyl takový, protože teď jsem v tom daleko klidnější, protože v případě bez toho kouče jsem i po vyřešení té věci, ikdyž to dopadlo dobře, jsem si stejně říkala: měla jsem to tak udělat, neměla jsem to tak udělat a znovu jsem všechno rekapitulovala a z toho pramenil takový neklid. A s tou zpětnou vazbou dospějete k tomu, že jste klidnější, pozitivnější, bez nejistoty.*

Také Tereza vyzdvihla pozitivní dopad koučinku především z hlediska jejího osobního rozvoje: *celkově si myslím, že se mi daří neopakovat, ať již nevědomě, nebo skoro mimovolně, nějaké vzorce chování, které už mi nefungují nebo nevyhovují nebo k ničemu nevedou. A rychleji si uvědomím, že se k tomu schyluje a už se mi daří situaci lépe vyhodnotit a vyřešit. Ale zároveň dodala se smíchem: ale nemyslím si, že by výsledek koučinku byl to, že se mi ty věci nedějou, že bych žila šťastně až do smrti. Současně doplnila svůj pohled na přínos koučinku směrem k vedoucím pracovníkům v sociálních službách: *pro spoustu lidí je to taková nehmatatelná představa, jak jim to může pomoci. Ale vidím, že pro spoustu vedoucích z neziskovek by to byl velmi prospěšný nástroj, protože jestli si někdo myslí, že se může něco naučit jednodenním školením na manažerské dovednosti, tak to nejde. Tak dobrý školení, které by trvalo jeden den, a manažer by si uvědomil, co dělá špatně, podle mě neexistuje**

Podobným způsobem nahlíží na přínos koučinku také Petr: *často se to ukazuje třeba u těch, kteří byli v něčem profesně dobří a najednou se stali manažery a očekávají se najednou od nich ty manažerské dovednosti, které oni vůbec nemají. A jsou v tom sami, bojí se o tom mluvit, bojí se přiznat ty nedokonalosti a pak tohle může pracovat nějak i v tom týmu.(...), protože já jsem měl podobnou zkušenost, a myslím si, že to byl ten jeden z prvních seberozvíjejících impulzů. Za zajímavou považuje možnost zavedení koučinku jako součást firemní kultury jakožto nástroje seberozvoje. Tím by se mohlo předejít například tomu, aby si to ten manažer nebral osobně ... proč zrovna já, co dělám špatně, proč to neřekli kolegům. Takže aby ti lidé, co mají předtím nějaký ostych,*

aby to měli nějak zpracované. Přínos koučinku shrnuje takto: *Za nejdůležitější na koučinku asi považuji to, že člověk vidí, že ten problém je řešitelný. Protože je pravděpodobné, že člověk vytáhne to pro něho nejdůležitější téma a už tím, že musí pojmenovat nejzásadnější problém a pak vytvoří plány co s tím problémem udělat, tak to si myslím, že je určitě hodně zajímavé. Najednou ten nejzásadnější problém může poprvé verbalizovat.*

Eva ve své reflexi přínosu koučinku zdůraznila: *No právě ten posun, že tam, kde jsem měla pocit, že se to nemůže pohnout se to pohnulo. Ocenila především to, že to opravdu bylo navázáno na realitu, na tu praktickou stránku ... že jsem to realizovala i vně své hlavy, jestli to můžu takhle říct ... že jsem si třeba došla během našeho koučinkového setkání k nějakému dílčímu řešení a do příštího setkání ho udělala, že nedocházelo jen vlastně k „aha efektu“, ale že po něm následovaly praktické kroky, které opravdu začaly všechno posouvat. Mimo to Eva vyzdvihla změnu, kterou jí koučink zprostředkoval: *co vidím jako největší přínos koučinku tak za mě to je opravdu to „vidět realitu“, i když co je realita, že jo (smích), ale ne ... já se hodně v životě pohybuju intuitivně jsem hodně empatická, ale někdy ty intuitivní složky převálcují resp. zastíní fakta (smích) ... takže jsem se naučila brát v potaz i jasná fakta a to hodně pomohlo.**

Rovněž Veronika vyzdvihla přínos pro praxi a pozitivní ladění celého přístupu: *Líbí se mi, že se ten koučink nebabrá v tom, co bylo, jak to bylo a spíš jde k tomu, co jsou ty další možnosti a z té minulosti si bere ty dobrý příklady a to mě taky oslovuje. Je to pro mě hodně pozitivní, ikdyž to neznámá, že by tam nikdy nedošlo na těžké témata, na nějaké těžké emoce ... ale v koučinku není cíl léčit terapeuticky ... já mám terapeutický výcvik a to jsem si odbyla tam, ale koučink mi připadá hodně dobrý pro praxi. Konkrétně uvedla, že jí vyhovují techniky, které odkryjí další úhly pohledu: *To se mi například stalo, když jsem měla rozjždět nějakou novou aktivitu a měla jsem různé bariéry a najednou se mnou něco ten kouč udělal, nějakou jako vizualizaci a mě se otevřely dvířka tak, že se ta bariéra překonala. Svoji reflexi přínosů koučinku shrnula: *Takže jsou to techniky, závazek, nebo i prožitek v tom procesu a také ta systematickosti – do kdy to uděláš, jak to bude, jak to poznáš.***

K tomu, proč je koučink jako metoda vhodná pro management v sociální sféře doplnila: *Podle mě, když je člověk ve vedoucí pozici a ještě je v sociálních službách tak je strašně osamělejší, např. je malá neziskovka, deset lidí a ten vedoucí ... prostě*

všichni se tam znají a kamarádi a on najednou je v té roli, že je ten nadřízený a nese na sobě ty věci rozhodovací, které nemusí být vždycky úplně příjemné, a hodně lidí i jako my vedoucí pracovníci se bojíme v těch sociálních službách toho managementu, být třeba někdy přísný, mít tu kontrolu, což nám třeba není vždycky blízky ... nebo třeba rozhodnout za všechny, když chceme být pořád hodný „mějte nás všichni rádi“ ... Mimo to Veronika vyzdvihla přínos koučinku pro vedoucí pracovníky v sociálních službách ve smyslu „odebrání tíhy“, povzbuzení a zjištění, že nemusí vše „nést sami“ a můžou práci delegovat.

Mezi přínosy respondenti uváděli: zvýšení vlastní jistoty, uvědomění si vzorců chování, které již nepřináší efekt a jejich změny, celkové pozitivní ladění koučinku, orientace na plán a jeho realizaci, systematickosti, důraz na přínos pro praxi. Jedna respondentka zmínila přínos koučinku v „odebrání tíhy“ v náročné roli vedoucího pracovníka v sociálních službách ve smyslu vyvážení kamarádských vztahů v organizaci a nutnosti nést funkce, které jsou součástí manažerské pozice (rozhodování, kontrola).

6. Limity koučinku

V předchozí kapitole autorka práce nastínila, v čem spatřují respondenti přínosy koučinku. Tato kapitola je zaměřena naopak na možné limity této metody.

Lucie otázkou na možné limity koučinku byla zaskočena, to co jí k limitům ohledně koučinku napadlo, ale bylo, že si dokáže představit, že *nějakým způsobem vyčerpáte tu spolupráci, že už nelze vymyslet nic nového, že ten pohled už je pořád jakoby jeden a že by tam bylo potřeba vložit něco dalšího, a jestli se to dá udělat tak, že se vymění kouč nebo se zvolí jiná metoda, to si asi jediné dokážu, co se týká limitů, představit. Zatím to vidím v té spolupráci s tím jedním koučem, že to třeba už nejde dál, ale protože se mi to zatím nestalo, tak nevím.*

Eva uvedla, že pokud má koučink nějaké limity, vidí je především v tom, že sám koučovaný může být tím limitujícím faktorem. Doplnila však také, že to samé se může týkat i osoby kouče: *třeba pokud ten koučink dobře neumí, tím myslím, že se neumí například dobře ptát, necítíte se s ním dobře, nemáte v něho důvěru ... to jsem teda nezažila, ale vnímám to, že pokud by ta koučka nebyla taková jaká byla, tak by to určitě nebylo tak dobré ... a v tom by mohly být ty limity.*

Také Petr zastává názor, že hlavními limity mohou být právě kouč a koučovaný *to jsou vlastně ty hlavní „nástroje“, jakým způsobem si „sednou“, jak jim to bude fungovat.* K tomu dodal, že záleží také na organizaci, jak se ke koučinku postaví tedy i to může být limitující. Jako ideální postoj organizace uvedl, že koučink není řešen individuálně, ale je součástí firemní kultury. Za limitující však považuje také otázku ceny za koučink.

Finanční faktor jako limitující uvedly také respondentka Tereza a Eva. Naopak Veronika uvedla, že si myslí *že určitě to nejsou např. finance, že to bývá výmluva ... protože těch koučů je dnes tolik, co to dělají pro sociální sféru ... je to možná o něco dražší, než supervize, a možná že to ani tak velký rozdíl není.* Za limity ale považuje bariéry, které mají lidi v hlavě, a to ze strany koučovaných, pokud si např. myslí, *že koučink je pro firmy a mě to nepomůže nebo si vedoucí ze sociální sféry řekne o kouči – hele ten je z byznysu, co ten mi bude pomáhat – a pak také ze strany kouče..aby člověku seděl, aby mu mohl věřit, jak si ten kouč dokáže získat tu důvěru.*

Trochu jiný názor zastává respondentka Tereza, když uvedla, že dalším limitem *by se dalo nazvat také to, že sice neznamená, že dobrý kouč musí nutně rozumět tomu neziskovému prostředí nebo sociálním službám, na druhou stranu někdy se u takového kouče, který je vysloveně zvyklý pracovat jen s firemním prostředím, může stát to riziko, že nebude chápat, jak to v neziskovách funguje, a že jsou tam často omezené zdroje, např. „když budete chtít, tak si tady toho asistenta sjednáte“, protože ta neziskovka často jede v tom, že všichni dělají sami sobě asistenty. A v sociálních službách to jsou zase zákonné limity, kterým je potřeba nějak rozumět. Takže je potřeba, aby kouč rozuměl, jaké má klient reálné možnosti, především tedy vzhledem k materiálním a finančním podmínkám.*

Mezi dalšími limity uvedla Tereza také to, *že limitem může být to porozumění tomu, co ten koučink vlastně je a není. Lidé tomu často nerozumí, v podstatě je to stejné, jako se dlouho nerozumělo tomu, co to je supervize. A základem je pochopit co to je za nástroj, jak v tom musí být člověk sám zaangażovaný, aby to nějaký pozitivní výsledek přineslo. Další limit může být taky to, že si na to musí najít čas – zejména, když má kouče, který dává nějaké malé domácí úkoly.*

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že možné limity spatřují především v osobě samotného koučovaného a také v osobě kouče a s tím související spolupráci – „jak si vzájemně sednou“. K osobě kouče jedna respondentka uvedla další možný limit a to, že

kouč by alespoň do jisté míry měl znát prostředí neziskových organizací a sociálních služeb a to především z důvodu, aby znal jaké zdroje, a možnosti organizace v sociální sféře reálně mají, a také na jaké zákonné limity jsou vázány. Jedním z dalších limitů (jedna respondentka) byla zmíněna možnost „vyčerpání“ spolupráce s jedním koučem. Dalšími uváděnými limity byly ceny za koučink (tři respondenti), postoj organizace k využití koučinku (jeden respondent), pochopení koučinku jako metody, v čem spočívá, a že není metodou pouze pro firemní prostředí (dvě respondentky). Jedna respondentka uvedla také, že za limit by se dal považovat čas a to především v případě, kdy kouč dává koučovanému „úkoly“.

4 SHRNU TÍ PRŮZKUMU

Stručné zhodnocení zvolené metody průzkumu

Ke zkoumání tématu autorka zvolila metodu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. K tomu autorku vedly tři hlavní důvody:

- v sociálních službách je v současnosti velmi málo vedoucích pracovníků, kteří by měli zkušenost s koučinkem, a tudíž je zřejmě nereálné získat větší množství respondentů, nutné např. pro dotazníkové šetření;
- vzhledem k malé zkušenosti s touto problematikou v sociálních službách nebylo možno dopředu dobře odhadovat výsledky – metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů tedy nabízela spíše dostatek prostoru respondentům a plastičtější zmapování šíře (či hloubky) zkoumaného problému;
- v mapování přínosů a hodnocení koučinku jakožto seberozvojové metody jsou podstatné kvalitativní aspekty, pro které je metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů příhodnou formou zkoumání.

Malý vzorek respondentů samozřejmě nepřináší validní (statistická) data, ale podařilo se v něm zachytit základní přístupy a trendy, které v tuto chvíli význam koučinku v sociálních službách dobře zachycují. To podtrhuje i skutečnost, že napříč velkém prostoru, kteří respondenti v rozhovoru dostali, přinesli velmi podobné pohledy na hlavní témata a ve vnímání koučinku se v podstatě shodovali.

Shrnutí vlastních výsledků průzkumu

Autorka se v průzkumu zaměřila na využití koučinku u vedoucích pracovníků v sociálních službách a stanovila hlavní průzkumnou otázku: **Jaká je zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách – v jakých profesních oblastech viděli jeho přínos a v jakých jeho limity?**

Hlavní výzkumná otázka byla strukturována do tří dílčích výzkumných otázek (DVO) a to: **DVO 1: „Proč jste se rozhodl/a využít metody koučinku?“**, **DVO 2: „V čem vidíte nejdůležitější aspekty koučinku?“** a **DVO 3: „Jak zhodnocujete**

koučink, jeho přínosy a limity?“ Tyto dílčí výzkumné otázky byly stanoveny tak, aby bylo možné předložit odpovědi na důvody volby této metody, dále aby přinesly odpověď na vnímané stěžejní aspekty koučinku, včetně významu kouče a vztahu s ním a především pak odpověď na otázku v čem respondenti vidí hlavní přínosy této metody a v čem její limity. Autorka průzkumu záměrně neurčovala konkrétní oblasti vlivu koučinku, které by se mohly vázat k jejich profesi a to s předpokladem, že pokud se dají jednoznačně určit, sami koučovaní vymezí konkrétní oblast, na kterou tato metoda měla vliv.

V souvislosti s první dílčí otázkou, tedy **proč se respondenti rozhodli využít koučinku**, lze předložit tyto závěry. Využití koučinku úzce souvisí s tím, jaké povědomí respondenti o této metodě mají, tedy míra znalosti co koučink je, jak funguje, případně jaká mají od této metody očekávání. Respondenti, kteří měli o této metodě jasnější představu, do koučinku vstoupili cíleněji. Naopak ti, kteří měli povědomí o koučinku menší, začali tuto metodu využívat spíše náhodně. V případě všech respondentů však tato cílenost ve vyhledání koučinku neměla vliv na míru následné spokojenosti s touto metodou. Co se týká důvodů, které respondenti uváděli jako ty stěžejní pro využití koučinku, a které souvisely s jejich pracovní oblastí, to byly zejména personální vztahy a komunikace uvnitř organizace. Dále to byly důvody, které souvisely s ujasněním si své role vedoucího pracovníka (např. nastavení hranic, pravidel spolupráce), především ve vztahu ke kolegům (ať již podřízeným, tak nadřízeným). Mezi dalšími důvody k využití koučinku byly zmíněny: možnost sdílet a řešit záležitosti či problémy s někým mimo organizaci, získání prostoru pro vytvoření plánu, možnost verbalizovat řešené téma – problém, pracovat na vytyčení a realizaci praktických kroků řešené záležitosti, výstupy pro praxi.

Závěry k druhé výzkumné otázce „**V čem vidíte nejdůležitější aspekty koučinku?**“ lze stanovit následovně. Za nejdůležitější aspekt koučinku všichni respondenti považují vztah mezi koučem a koučovaným, jejich společné „naladění“, zda kouči mohou důvěřovat, zda jim „sedí jako člověk“. Ti z respondentů, kteří měli více než jednu zkušenost s kouči, uváděli srovnání různých koučovacích „stylů“, resp. přístupů koučů. Všechny přístupy koučů hodnotili kladně ale také tak, že v různých situacích může být užitečnější konkrétní styl či přístup. Až na jednu respondentku všichni koučovaní uvítali, že kouč nezná jejich konkrétní pracovní prostředí. Z průzkumu rovněž vyplynulo, že důležitost kouče spatřují také v „cítění závazku“ pro

realizaci jejich zakázky resp. že kouč podněcuje jejich citění závazku především vůči sobě samým. Co se týká dalších aspektů, které se váží k této dílčí otázce lze je vysledovat např. v odpovědích, které se týkaly srovnání s jinými metodami či nástroji, které respondenti využívali či využívají. Z průzkumu vyplynulo, že důležitým aspektem koučinku je možnost řešit témata individuálně (oproti supervizi skupinové či týmové) a je více zaměřen konkrétně, pracuje s jasnými cíli, výsledky a výstupy (ve srovnání s individuální supervizí). Co se týká získávání rad, zkušeností, příkladů dobré praxe a informací pro konkrétní pracovní oblast byly jednou respondentkou zmíněny spíše jiné vhodnější nástroje např. pracovní skupina, kurz pro vedoucí pracovníky neziskových organizací, peer mentoring.

Závěry třetí dílčí výzkumné otázky „**Jak zhodnocujete koučink, jeho přínosy a limity?**“ lze je shrnout následovně: Co se týká **přínosů koučinku**, autorka práce z výpovědí respondentů zjistila, že koučink opravdu přináší výhody, které bývají uváděny v jeho definicích jako metody osobního a profesního rozvoje a které uvádí v teoretické části této práce. Respondenti tedy jeho přínosy hodnotili právě ve smyslu svého seberozvoje, kdy se potýkali se situacemi či problémy v profesní oblasti, se kterými si v danou chvíli chtěli poradit lépe, nebo jinak. Mezi přínosy zmiňovali zvýšení vlastní jistoty, změny ve vzorcích chování, které měly dopady na profesní výkonnost obecně. Důležitý přínos koučinku respondenti spatřují také v tom, že je laděn pozitivně, pracuje s tím, co se osvědčilo nebo novými možnostmi a neřeší to, co se nedařilo v minulosti. Také orientace na konkrétní zakázku, tj. vytvoření plánu a jeho realizaci, systematickosti a důraz na přínos pro praxi hodnotili respondenti velmi kladně. Jedna z respondentek vyjádřila přínos koučinku ve smyslu vyvážení role vedoucího v sociální sféře, tedy určitého „ulehčení“ mezi tím, být s ostatními kolegy v přátelském vztahu a zároveň nést rozhodovací funkce.

Z odpovědí k **limitům koučinku** vyplynulo, že za nejvíce „limitující“ může být v koučinku právě osoba samotného koučovaného nebo osoba kouče a s tím související spolupráce. Jedna respondentka uvedla, že svým způsobem by mohlo být limitující, pokud kouč alespoň do jisté míry nezná prostředí neziskových organizací a sociálních služeb (tedy nemá představu o reálných zdrojích a možnostech organizací v sociální sféře a na jaké zákonné limity jsou vázány). V jednom případě byla za limit zmíněna situace, kdy by mohlo dojít k „vyčerpání“ spolupráce s jedním koučem (již by tato spolupráce nenabízela „žádný nový pohled“). Dalšími uváděnými limity byly ceny za

koučink, postoj organizace k využití koučinku (jakým způsobem má organizace nastaveno, kdo bude na koučink vyslán, nebo zda se stane koučink součástí firemní kultury), dále pochopení koučinku jako metody, v čem spočívá, a také že není metodou pouze pro firemní prostředí. Jedna respondentka uvedla, že za limit by se dal považovat čas a to především v případě, kdy kouč dává koučovanému „úkoly“.

Z předestřených informací autorka práce dospěla k závěru, že respondenti mají zkušenost s koučinkem pozitivní a vnímají ho jako vhodnou a také potřebnou metodu pro jejich osobní rozvoj, který má efekt na profesní oblast obecně.

DISKUZE

Bakalářská práce je koncipována tak, aby výsledky empirické části mohly být srovnány s informacemi uvedenými v části teoretické.

Volba témat pro část teoretickou vycházela především z propojení tématu koučinku a managementu v sociálních službách, ke kterému se váží následující otázky:

- Co koučink obnáší, co je v něm podstatné?
- Na co lze metodu koučinku dobře využít a kde to není vhodné?
- Patří koučink především do komerčního prostředí, kde se pracuje s jinými výstupy a cíli, než ve sféře sociální?
- Jaká témata řeší vedoucí pracovníci v sociálních službách při využití této metody?
- S čím jim koučink může pomoci a s čím nikoliv?

Průzkum potvrdil tato teoretická východiska:

- Koučink je především metodou rozvojovou, tedy pracuje s tím, co už koučovaný „má k dispozici“, ale potřebuje si tento vlastní potenciál uvědomit a využít lépe nebo jinak; expertem na řešené téma je koučovaný, nikoliv kouč.

V rámci sociálních služeb je otázkou, zda kouč nemusí být zcela znalý pracovních témat a prostředí koučovaného, především pro určité specifické faktory, které tato oblast přináší. V průzkumu byly zmíněny především limitované finance a mantinely legislativy (toto se může dotýkat práce se zdroji koučovaného). Zároveň však bylo oceňováno, že kouč nemá „zatížený“ pohled

pro danou oblast a koučovanému tak může zprostředkovat určitý odstup a nové varianty řešení.

- Pozitivní, na budoucnost zaměřený přístup celé metody se odráží v tom, že je možné opustit určité vzorce, ať již v myšlení nebo chování, které nefungují nebo již nejsou užitečné.
- Schopnost kouče provést koučovaného od verbalizace problému po jeho vyřešení (tj. v konkrétní výstup či změnu), je dalším důležitým aspektem této metody.

Tento faktor byl respondenty uváděn a hodnocen velmi významně, a to především v souvislosti srovnání s jinými rozvojovými metodami či přístupy zejména supervize a terapie resp. terapeuticky laděných přístupů. V souvislosti sociálních služeb je pak velmi důležité uvědomit si, jakou z metod zvolit a že se tyto metody vzájemně doplňují. Koučink je vnímán jako více „praktický“, jeho význam se projevuje v konkrétních krocích navázaných na praxi, supervize pak více zohledňuje kontext sociální oblasti a její hodnotový rámec, témata spojená s uživateli služeb, kde je třeba orientovat se v dané problematice a odborných tématech. Terapeuticky laděné přístupy „jdou“ více do hloubky, jsou vhodné pro seberozvoj, nicméně nepracují s konkrétními výstupy tak jako koučink.

- Kouč, koučovaný a jejich vztah jsou nejvýznamnějšími faktory toho, jak bude koučink efektivní případně limitovaný.

Kvalita vztahu mezi koučem a koučovaným může být vnímána jinak v prostředí sociální sféry a sféry komerční. Koučovací vztah může být v rámci komerčního prostředí více profesionálně pragmatický vzhledem k lépe měřitelným výstupům, nežli v prostředí sociálních služeb. V sociálních službách je kladen důraz na „lidský přístup“, proto nelze koučinkem nastavovat cíle, které toto nezohledňují, a kouč by si toho měl být vědom.

- Podněty či důvody pro využití koučinku lze vysledovat mezi uváděnými podněty v teoretické části.

Vedoucí pracovníci koučinkem řešili především komunikaci uvnitř organizace, personální záležitosti a také svoji roli vedoucího ve vztahu k ostatním pracovníkům. Specifickou stránkou je očividně role vedoucího pracovníka právě v sociální oblasti. Vedoucí pracovník by měl být schopen „klasických“ manažerských činností (plánování, organizování, personální a kontrolní činnosti), ale tyto činnosti musí více vyvažovat s uspokojením potřeb zaměstnanců organizace a klientů služeb. Koučink pak může vhodně posilovat právě komunikaci (prostředek pro vykonávání těchto činností) a zvyšovat jistotu v rozhodování (které je součástí všech manažerských činností).

NÁVRHY OPATŘENÍ

Navrhovaná opatření vycházejí ze zjištěných oblastí, které by používání metody koučinku v sociálních službách buď výrazně napomohly, nebo mu naopak brání.

Tyto oblasti se týkají zejména:

- nepřesného či zkráceného vnímání koučinku v sociálních službách obecně (patří do jiného sektoru, není vhodný pro sociální služby, pouze nahrazuje jiné metody, je nedostupný, dělají ho lidé, „kteří našemu prostředí nerozumí“)
- nedostatku zkušeností s koučinkem v sociálních službách (neexistují pozitivní příklady dobré praxe);
- nevhodného používání metody koučinku v oblastech a situacích, pro něž není určen (plyne částečně z neznalosti metody, částečně z nedostatečné přípravné komunikace s koučem a vyjednání zakázky)
- do jisté míry i celkem rozšířená „stigmatizace“ – v sociálních službách není dosud zcela dobrým zvykem mít svého kouče.

Ze zjištěných informací vyplynulo několik možných návrhů opatření. Ta však zohledňují to, že koučink nelze nastavovat „tlakem“ či příkazem. Taková opatření by mohla být – vzhledem k podstatě metody – kontraproduktivní.

1. Program mapující „dobrou praxi koučinku v sociální sféře“, resp. např. zmapování zkušeností ze zahraničí – toho by se mohly ujmout organizace, zaměřené na výzkumy v sociálních službách, např. ve spolupráci s aktivními kouči, kteří ze sociálních služeb vzešli a stále s nimi spolupracují.
2. Působení na organizace v sociálních službách např. formou PR (Public Relation), aby do svých vzdělávacích programů zařadily odborné semináře o vhodných a možných formách využití koučinku. V ideálním případě by se tématu mohla ujmout nějaká vzdělávací organizace, která by zároveň oslovila zájemce z řad koučů k systematictější spolupráci s organizacemi v sociální sféře. Pobídkou k tomu by mohla být grantová výzva, cílená na zvyšování profesní kvalifikace, která by zdůrazňovala osobní a profesní rozvoj prostřednictvím koučinku.
3. V souvislosti s požadavky na personální standardy kvality v sociálních službách by mohla legislativa klást vyšší důraz na seberozvoj pracovníků těchto služeb.
4. Na legislativní úrovni by bylo možné prosazovat určitou povinnost absolvovaných sebezkušenostních kursů pro pracovníky v sociálních službách (např. formou „sebezkušenostního minima“) – to by vedlo k přirozenému otevření návaznosti na další rozvoj a tudíž i vytvoření dobrého terénu pro koučink.
5. Ekonomické hledisko – platby za koučink: lze využívat např. grantů na vzdělávací potřeby organizace, spolupráci s komerčními firmami v rámci společenské odpovědnosti firem.

ZÁVĚR

Autorka této práce si zvolila téma koučink a jeho využití v managementu v sociálních službách. Toto téma si vybrala proto, že vycházela z předpokladu, že koučink je vhodnou metodou také pro oblast sociálních služeb, konkrétně pro její vedoucí pracovníky, a nepatří pouze do firemního prostředí, se kterým je tato metoda stále ještě nejčastěji spojována.

Za hlavní výzkumnou otázku tedy zvolila **Jaká je zkušenost s koučinkem vedoucích pracovníků v sociálních službách – v jakých profesních oblastech viděli jeho přínos a v jakých jeho limity?**

V teoretické části přibližuje koučink v jeho podstatě, aby bylo patrné, jaké jsou jeho hlavní principy, např. v odlišení od jiných metod, jaké jsou jeho stěžejní nástroje, proč se lidé tuto metodu rozhodnou využít. Tyto oblasti vybrala tak, aby bylo možné naplnit rozsah a formát práce, přestože si autorka uvědomuje, že témat, která se ke koučinku váží, je mnohem více. Tyto oblasti se také snažila zvolit co nejvhodněji k empirické části.

Pro empirickou část zvolila kvalitativní průzkum, přičemž kvalitativní data byla získána pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s pěti vedoucími pracovníky, kteří pracují v organizacích poskytujících sociální služby. Průzkum předložil odpověď na hlavní průzkumnou otázku a také na stanovené dílčí otázky **DVO 1: „Proč jste se rozhodl/a využít metody koučinku?“**, **DVO 2: „V čem vidíte nejdůležitější aspekty koučinku?“** a **DVO 3: „Jak zhodnocujete koučink, jeho přínosy a limity?“**

Autorka dospěla k závěru, že koučink je vhodnou metodou pro vedoucí pracovníky v sociálních službách a oslovenými respondenty je vnímán jako metoda přínosná a potřebná v managementu sociálních služeb.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ATKINSON, Marilyn a CHOIS, Rae T, 2009. *Koučink – věda i umění. Vnitřní dynamika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-538-7.
- BIRCH, Paul, 2005. *Koučování*. 1. vyd. Brno: CP Books. ISBN 80-251-0581-4.
- BOBEK, Milan a PENIŠKA, Petr, 2008. *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese: s úvodem do filozofie práce s lidmi, systémových věd a psychologie*. 1. vyd. Brno: NC Publishing. ISBN 978-80-903858-2-5.
- CEJTHAMR, Václav a DĚDINA, Jiří, 2010. *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3348-7.
- CRKALOVÁ, Anna a RIETHOF, Norbert, 2012. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-252-9.
- ČAKO: Česká asociace koučů [online]. [vid. 11. 8. 2016]. Dostupné z: <http://www.cako.cz/cs/o-asociaci/>
- DAŇKOVÁ, Michaela, 2008. *Koučování: kdy, jak a proč: [rady pro všechny manažery]*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2047-0.
- DEMBKOWSKI, Sabine, ELDRIDGE, Fiona a HUNTER, Ian., 2009. *7 kroků efektivního koučování*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1897-9.
- FISCHER-EPE, Maren, 2006. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-140-9.
- FOLWARCZNÁ, Ivana, 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3067-7
- GALLWEY, W. Timothy, 2010. *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. 2., dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-213-0.
- HABERLEITNER, Elisabeth, DEISTLER, Elisabeth a UNGVARI, Robert, 2009. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2654-0.
- HAVRDOVÁ, Z., 2013. Supervize v sociální práci. In: MATOUŠEK, O., aj. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, s. 357-377. ISBN 978-80-262-0213-4.

- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORSKÁ, Viola, 2009. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.
- ICF: International Coach Federation. [online]. [vid. 21. 8. 2016]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/cz/proc-koucink/prinosy-koucinku-jako-metody.html>
- KOLÁČKOVÁ, J., 2003. Supervize. In: MATOUŠEK, O., aj. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 349-364. ISBN 80-7178-548-2.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MOHAUPTOVÁ, Eva. 2013. *Týmový koučink*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0350-6.
- MOLEK, Jan, 2011. *Řízení organizací sociálních služeb: vybrané problémy*. 1. vyd. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-083-7.
- MPSV. [online]. [vid. 22. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/18661#sspd>
- NOVOTNÝ, Jiří a kol., 2008. *Faktory úspěchu nestátních neziskových organizací*. 1. vyd. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1473-4.
- PARMA, Petr, 2006. *Umění koučovat: systemické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-63-X
- SCHNEIDEROVÁ, Anna, ed., 2010. *Kompetence manažerů v sociálních službách*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-855-4.
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.
- SUCHÝ, Jiří a NÁHLOVSKÝ, Pavel, 2007. *Koučování v manažerské praxi: klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1692-3.
- SUDA, R., KODYMOVÁ, P. 2013. Řízení organizace sociální práce a řízení organizací zajišťujících sociální pomoc. In: MATOUŠEK, O., aj. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, s. 339-355. ISBN 978-80-262-0213-4.
- SVOBODOVÁ, M., 2003. Management v sociální práci. In: MATOUŠEK, O., aj. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 327-347. ISBN 80-7178-548-2.

- ŠIMKOVÁ, Eva. *Management a marketing v praxi neziskových organizací*, 2008. 3. vyd. upr. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-083-7.
- VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Oľga, 2009. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-197-3.
- WHITMORE, John, 2004. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-101-1.
- WILDFLOWER, Leni, 2015. *Skrytá historie koučování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0784-9.
- ZATLOUKAL, Leoš a VÍTEK, Pavel, 2016. *Koučování zaměřené na řešení: 50 klíčů pro společné otevírání nových možností*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1011-5.