

Psychologie koučování

pro trenéry a manažery

Adam Blažej



MASARYKOVA UNIVERZITA

Psychologie koučování

pro trenéry a manažery

Adam Blažej

Za pomoc při vypracování tohoto studijního materiálu bych chtěl poděkovat
Mgr. Michalu Vičarovi, Ph.D., a fotografce MgA. Evě Cackové
za profesionální služby při vyhotovování fotografií z podkapitoly o nonverbální komunikaci.

Recenzoval:
Mgr. Aleš Neusar, Ph.D.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována
nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu
vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese:
Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

© 2018 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-9404-8
ISBN 978-80-210-8971-6 (brožováno)

Obsah

Úvod	4
1 Co je koučování	5
1.1 Definice koučování	5
1.2 Srovnání s mentorováním, psychoterapií, trénováním a poradenstvím	5
1.3 Vývoj koučování z hlediska historického	6
1.4 Rozdělení koučinku	7
1.5 Nástroje koučinku	8
1.6 Limity koučinku	9
1.7 Modely koučinku	10
2 Kdo je to kouč	11
2.1 Definice kouče	11
2.2 Vlastnosti kouče	11
2.3 Etický kodex kouče	12
3 Teoretická východiska pro obor Psychologie koučování	14
3.1 Psychologie	14
3.2 Emoce	14
3.3 Motivace	16
3.3.1 Definice motivace	16
3.3.2 Teorie motivace vybraných autorů	17
3.4 Mentální dovednosti	19
3.5 Hypnóza a sugesce	23
3.6 Vnímání reality a identita	24
3.7 Vnitřní hra (Inner game)	25
3.8 Komfortní zóna (Comfort zone)	25
3.9 Nonverbální a paraverbální komunikace	27
3.9.1 Nonverbální komunikace	27
3.9.2 Paraverbální komunikace	28
3.10 Vůdcovství (Leadership)	28
3.11 Flow	29
4 Psychosociální rozvoj	31
4.1 Sebepoznání, sebereflexe, seberegulace a sebeúcta jako předpoklad psychosociálního rozvoje	31
4.1.1 Sebepoznání	31
4.1.2 Sebereflexe	32
4.1.3 Seberegulace	32
4.1.4 Sebeúcta	32
4.2 Sebeorganizace ve vztahu k dosahování cílů	33
4.2.1 Sebeorganizace a teorie sebedeterminace	33
4.2.2 Model SMART(S)	35
4.2.3 Opravdu existuje „správný“ postup, jak dosahovat cílů?	35
4.3 Nástroje psychosociálního rozvoje	36
4.3.1 Vystupování z komfortní zóny	36
4.3.2 Vystavování se sociálním interakcím	39
4.3.3 Nastavení prospěšných pravidel a postojů	40
4.3.4 Hypnóza	41
4.3.5 Respektování asertivního jednání	42
4.4 Nonverbální, paraverbální a verbální komunikace	43
4.4.1 Nonverbální komunikace	43
4.4.2 Paraverbální komunikace	50
4.4.3 Verbální komunikace	50
5 Vybrané aspekty vůdcovství v praxi	52
5.1 Prohloubení vztahu	52
5.2 Převzetí zodpovědnosti	52
5.3 Přímá komunikace (přiznání chyby)	52
5.4 Pocit bezpečí	53
6 Společné aspekty koučování a motivace pro oblasti managementu a sportu	55
6.1 Práce s vnějšími motivy	55
6.2 Možnost volby	55
6.3 Přenesení adekvátní úrovně odpovědnosti	56
6.4 Minimalizace kontroly	56
6.5 Efektivní podání zpětné vazby (feedback)	56
6.6 Zdůraznění důležitosti výsledků činnosti	57
6.7 ‚Pygmalion efekt‘	58
Závěr	59
Shrnutí	60
Summary	61
Zdroje	63

Úvod

Tlak na zaměstnance v profesní oblasti, tlak trenérů na jejich svěřence na poli sportovních výkonů, tlak člověka na sebe samého v honbě za úspěšnějším a spokojenějším životem. Všechny tyto tendence zapříčinily nárůst zájmu o oblast osobnostního rozvoje a mentálního koučinku do nevidaných rozměrů. Nabídka produktů se vztahem k této poptávce na sebe pochopitelně nenechala dlouho čekat. Mentálních koučů a škol zaměřených na osobnostní rozvoj je nyní jak v České republice, tak především v západním světě nespočet. I proto je však tento obor často nazýván ‚pseudopsychologií‘, neboť řada koučů a škol osobnostního rozvoje pouze využívá neznalosti svých klientů, a pouze manipulativními technikami se jim snaží vštípit, že nabízený produkt pro ně bude nějak prospěšný.

I z tohoto důvodu si tato skripta dávají za úkol seznámit čtenáře jednak s teoretickými východisky z oblasti psychologie koučování, aby čtenář dokázal rozpoznat kvalitu a kompetentnost jednotlivých koučů, jednak s praktickými příklady využitelnými v praxi manažera, trenéra nebo i laické veřejnosti, jejichž cílem je osobnostní rozvoj. Alespoň se základními principy psychologie koučování a mentálního tréninku by měl být seznámen každý jedinec, neboť každý by měl dbát o naplnění potenciálu svého života.

Posloupnost jednotlivých kapitol tohoto učebního materiálu respektuje skutečnost, že ne každý čtenář je obeznámen s jednotlivými teoretickými východisky a jejich využitím v praxi. Čtenář se tedy nejdříve v kapitole *Co je koučování* seznámí s oborem koučování, což zahrnuje také vysvětlení jeho nástrojů, limitů apod. Následující kapitola (*Kdo je to kouč*) pak popisuje kouče jako takového – tedy definuje kouče, vymezuje jeho úkoly a vlastnosti, kterými by měl disponovat, a přiblíží čtenáři etický kodex, jehož by se měl při vykonávání své praxe každý kouč držet. Jak už název napovídá, v kapitole *Teoretická východiska pro obor psychologie koučování* se čtenář seznámí s klíčovými pojmy, jejichž pochopení je nezbytné pro práci s následující částmi tohoto materiálu. Jednou z nich je pak kapitola *Psychosociální rozvoj*, jež je laickou veřejností nazýván také jako osobní rozvoj. Tato část materiálu nám například objasní některé aspekty práce se sebevědomím či stresem, a je uvedena před kapitolou pojednávající o koučování a motivaci druhých. Považuje se za důležité, aby člověk uměl v těchto oblastech pracovat nejdříve sám se sebou, a až poté s druhými lidmi. Tuto problematiku blíže přiblíží kapitola *Vybrané aspekty vůdcovství v praxi*. Poslední kapitola (*Společné aspekty koučování a motivace pro oblasti managementu a sportu*) pak rozebírá motivaci a koučování v praxi, a to jak na poli sportovním, tak také na poli managementu.

1 Co je koučování?

1.1 Definice koučování

Psychologií koučování rozumíme aplikovanou vědní disciplínu vycházející z psychologie sportu, manažerské psychologie a psychologie práce (odvíjí se od pole působnosti), jejímž cílem je dosáhnout prostřednictvím efektivního působení kouče na mentální stránku klienta posunu jeho psychických funkcí na takovou úroveň, která nebude představovat překážku pro dosažení co nejlepšího výkonu (v oblasti firemní, sportu apod.). Definic pojmu koučování je však několik. Je tomu tak proto, že se jedná o poměrně novou a neexaktní vědní disciplínu, která nemá přesně vymezený teoretický rámec. Mezi nejfrekventovanější definice můžeme zařadit například:

Koučování přináší výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným vztah, v němž je kouč koučovanému oporou, a používá specifické prostředky a styl komunikace. Prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon (Whitmore, 2013).

S jinou definicí přišel Timothy Gallwey, jenž je v oblasti koučování velmi respektován po vydání série knih *Inner game*. I jeho přístup klade důraz především na zvýšení výkonu koučovaného. Gallwey tvrdí, že *Koučování si dává za úkol rozvinout potenciál jedince tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího výkonu.*

Podle Hudsona (1999) má koučování vliv spíše na celkový rozvoj osobnosti než na výkon. Tvrdí, že *Kouč pomáhá svému klientovi rozpoznávat nové možnosti tak, aby se z něj stala co nejefektivnější lidská bytost.*

Bez ohledu na množství definic zůstává obecným cílem koučování zvyšování sebevědomí a sebeúcty jedince, respektování jeho vlastních potřeb a přebírání zodpovědnosti za vlastní činy. Právě to jsou totiž aspekty, které následně ovlivňují kvalitu a kvantitu výstupů aktivity člověka a jeho života jako takového.

Dosažení tohoto stavu je pak do značné míry ovlivněno způsobem, jak kouč naslouchá svému klientovi. I proto Gallwey (2004) považuje koučování za nastavení zrcadla klientovi tak, aby sám pochopil, jak uvažuje, načež po tomto uvědomění může společně s koučem pracovat na nápravách případných chyb ve svém myšlení.

1.2 Srovnání s mentorováním, psychoterapií, trénováním a poradenstvím

Pro lepší pochopení toho, čím vším se koučování zabývá, je třeba si vysvětlit také některé příbuzné pojmy tak, aby nedocházelo k jejich chybné interpretaci. Nejčastější chybou veřejnosti při chápání koučování je záměna s následujícími disciplínami – mentorováním, psychoterapií, trénováním a poradenstvím. Byť mají zmíněné disciplíny s koučováním mnoho společného, je třeba respektovat několik odlišností.

Mezi profesemi *koučováním* a *mentorováním* existuje celá řada rozdílů. Tím nejpodstatnějším je skutečnost, že mentorování je postaveno především na předávání zkušeností v rámci dané problematiky či oboru (např.: vedení lidí v oblasti managementu, předávání zkušeností v rámci konkrétního sportovního odvětví), předávání směřujícím od zkušenější osoby k méně zkušenému kolegovi.

Kouč naopak nemusí oplyvat znalostmi z řešeného oboru, nicméně musí dobře zvládat posunování psychických limitů jedince tak, aby pak jedinec mohl sám díky zvýšené mentální kapacitě v dané problematice efektivně řešit své úkoly či zvýšit svůj výkon (Grant, 2001).

Další chybou je zaměňovat *koučování* za *psychoterapii*. Přestože mají obě disciplíny mnoho společného (např. nabytí spokojenosti v životě), v řadě aspektů se liší. Za zjednodušující výklad pojmu psychoterapie lze považovat formulaci *Nalezení a následné vyléčení psychického problému, přičemž řada těchto řešených problémů má společného jmenovatele v emocionálních ranách z minulosti* (Grant, 2001), z níž by při velmi zjednodušujícím výkladu plynulo, že hlavním rozdílem mezi těmito pojmy je fakt, že koučování se zaměřuje spíše na budoucnost (co a jak?), kdežto psychoterapie na minulost (proč?). Je však opravdu velmi zjednodušující považovat psychoterapii pouze za přístup zkoumající minulost jedince. Některé z psychotherapeutických metod, například Gestalt terapie, totiž pracují s minulostí jedince velmi málo.

Psychoterapie je tedy mnohem komplikovanějším oborem. Má za sebou více než sto let vývoje a dle Kratochvíla (2006) by se na ni mělo pohlížet ve dvou různých významech – psychoterapie jako vědní obor a psychoterapie jako činnost. S vyčerpávajícím popisem pojmu psychoterapie vytvořeným skloubením několika frekventovaně užívaných definic přišel Hodoval (2010):

„Psychoterapie je odborná a záměrná léčebná aplikace klinických metod podle uznávaných psychologických principů, kdy psychoterapeut v interakci s klientem využívá své osobnosti a svých dovedností, aby mu pomohl změnit chování, myšlení, emoce nebo osobní charakteristiky směrem, který obě strany považují za žádoucí.“

Při srovnání této definice s Gallweyovým výkladem pojmu koučování (*Koučování si dává za úkol rozvinout potenciál jedince tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího výkonu*) lze kromě charakteru užívaných výrazů z hlediska vědeckého spatřit hlavní rozdíl především v poslání psychologie koučování, která se zaměřuje výhradně na výkon. To už nemusí být posláním psycho- terapie, ačkoliv i zvýšení výkonu může být jedním z důsledků práce psychoterapeuta.

Pravděpodobně nejčastější chybou veřejnosti je zaměňování pojmu *koučování* za pojem *trénování*¹. Přestože se stejně jako v předchozích dvou případech tyto pojmy v mnohem překrývají, především z důvodu výskytu vysokých kvalit z oblasti koučování u řady trenérů, i zde je třeba respektovat několik významných odlišností.

Zatímco *koučování* pracuje především s psychickou stránkou člověka, *trénování* se zaměřuje pouze na zvyšování výkonnosti prostřednictvím nabytí nových či zdokonalení stávajících motorických schopností a dovedností v rámci dané sportovní aktivity. Tréninkové metody jsou trenérem předem přesně stanoveny, stejně jako je alespoň přibližně vytyčen sportovní cíl či výkonnostní úroveň, kterých chce sportovec dosáhnout².

Parma (2009) rovněž nabádá ke správnému vymezení pojmů *koučování* a *poradenství*. S odkazem na Sandyho Vilase (majitele Coach University) vymezuje koučink na základě srovnání s poradenstvím:

Koučování je více než pouhým poradenstvím. Všichni koučové jsou poradci, ale ne všichni poradci jsou dobrými kouči. Poradci se zaměřují na produktivitu, na to, co děláte, kdy, kde a s kým. I koučové působí v této oblasti, ale navíc používají i modely osobního rozvoje, které pomáhají klientům udržet si životní rovnováhu, získat čas a peníze na uspokojení svých osobních potřeb a cílů. Tito lidé jsou pak díky koučování ve všech směrech mnohem tvořivější a úspěšnější. Tím se z toho stává existenční záležitost prvořadého významu.

Je však třeba dodat, že zmíněné srovnání pohlíží na poradenství velice zjednodušeně. Existuje více druhů poradenství, z nichž některá mohou využívat i praktiky psychoterapie (např. manželská poradna). Ze zmíněného srovnání se také vnučuje pocit, že koučování je něco více než poradenství, což s největší pravděpodobností není pravda.

1.3 Vývoj koučování z hlediska historického

Budeme-li vycházet ze zmíněných definic psychologie koučování, lze datovat vznik tohoto oboru do doby vzniku lidstva. Již od pradávna se totiž ve všech různých kulturách snažily starší a zkušenější osoby předávat prostřednictvím výchovného procesu své zkušenosti, znalosti a morální zásady mladším, a to právě s cílem co největšího rozvoje v oblasti sebevědomí, přebírání zodpovědnosti, či prožití spokojeného života.

První písemné zmínky o ucelenější výchově alespoň částečně spadající do oblasti psychologie koučování lze zaznamenat v dobách antického Řecka. Například filozof Sokrates svým přístupem k žákům, při kterém se opíral o dotazování podněcující jejich zvědavost a o metafory a paradoxy, jim dokázal vštípit potřebu kultivovat se a objevovat nepoznané (Klímová).

S úpadkem této civilizace se však pozměnily i tendence morálního a osobnostního rozvoje. Ten definovaly nejen jednotlivé historické etapy, ale z důvodu jiného pohledu na duchovno v různých částech světa také geografické hledisko. Významné změny ve smyslu tužeb po duševním rozvoji se pak datují do první poloviny dvacátého století, kdy se velmi populárními staly názory, myšlenky a přístupy především Napoleona Hilla (*Myšlením k bohatství*) a Dalea Carnegieho (*Jak získávat přátele a působit na lidi*). Publikaci druhého však lze místy považovat za naivní, jelikož její principy jsou někdy stěží aplikovatelné do praxe.

První formalizované přístupy v oblasti psychologie koučování a osobnostního rozvoje lze zaznamenat v osmdesátých letech minulého století v USA (hlavními představiteli byli Timothy Gallwey a John Whitmore). Existuje více důvodů tohoto rozmachu, nicméně jistý vliv měly pravděpodobně také akcelerované generační změny na území Spojených států v poválečném období. Hovoříme o tzv. Baby Boomers (generace „hippies“), tedy generaci, jež se narodila po druhé světové válce jinak sociálně a morálně smýšlející generaci válečných veteránů (The Greatest generation) a stala se teenagery v 60. letech. Začali prosazovat zcela jiné hodnoty plynoucí v řadu změn (např.: lepší platy pro ženy). Jak ale tato mimořádně velká generace dospívala, začala se chovat sobečtěji. Začala méně věřit vládě (především z důvodů války ve Vietnamu a skandálu Watergate) a individualismus se začal prohlubovat. Koncem sedmdesátých let tito tehdy už třicátníci sledovali především své vlastní štěstí a blahobyť. „Baby boomers“ tak na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let v honbě za svým vlastním štěstím začali uvažovat o seberealizaci (Sinek, 2014).

Za neznámější osoby v tomto oboru se dá považovat kromě Gallweye nebo Whitmora také Tony Robbins, nicméně ten se své popularitě těší především z důvodu populistického charakteru svých přednášek, při nichž ne vždy v přesném znění interpretuje vědecké poznatky.

¹ Jelikož je tento materiál psán pro studenty fakulty sportovních studií, je zde trénování míněno jako působení trenéra na svého svěřence v oblasti sportu. Obecně však trénováním můžeme rozumět také rozvíjení dovedností například v hudbě či malování.

² Toto srovnání vychází z předpokladu, že trénováním se zde myslí koncepční zdokonalování motorických dovedností a schopností. Samozřejmě můžeme trénovat i psychické vlastnosti – například odolnost vůči stresu – v tomto případě by pak trénování spadalo pod koučování, respektive psychosociální rozvoj obecně.

V Česku se mezi prvními o rozvoj oboru koučování zasadil například Petr Parma, který v roce 1993 založil tzv. *systemické koučování*.

Za zmínku je třeba uvést také legendu o vzniku jedné ze součástí psychologie koučování – mentálním tréninku: Ten údajně vznikl zcela náhodou, a to když přípravu plavců musel nouzově převzít basketbalový trenér, který nejenže přípravě plavců nerozuměl, ale údajně měl problémy se samotným plaváním. I z těchto důvodů se tedy „svých“ plavců musel dotazovat, co by měli trénovat, jak by to měli trénovat, v čem se chtějí zlepšit, co jim nejlépe funguje atd. A ke svému překvapení zjistil, že právě tento nebyvalý zájem o sportovce jako takového a následné potřeby společného řešení problémů zapříčinily výrazný progres ve výkonnosti plavců (Šafář & Hřebíčková, 2014).

1.4 Rozdělení koučinku

Existuje několik pohledů, jak členit koučink. Častokrát se jednotlivé oblasti této disciplíny překrývají, nicméně v případě užití určitých kritérií lze jednotlivé oblasti přesněji specifikovat. Daňková (2008) tvrdí, že jedním z kritérií je **počet osob**, které nám rozděluje koučink na:

- **Individuální koučink** – koučink jedné osoby, jenž může mít formální i neformální podobu³. To záleží na skutečnosti, zda si kouč se svým jedním klientem domluví strukturované sezení, jehož cíl a rozdělení rolí jsou přesně dané. V opačném případě mluvíme o neformálním koučinku, který je frekventovanějším typem, byť si jej řada manažerů ani neuvědomuje (může se jednat o každodenní komunikaci manažera a pracovníka).
- **Týmový/skupinový koučink** – probíhá nejčastěji formálním způsobem a týká se většinou pracovních cílů. Je dán maximální počet osob, který Daňková (2008) na základě kritéria smysluplnosti a zvládnutelnosti koučinku z pohledu efektivnosti stanovila na šest, stejně jako je vymezen formální cíl samotného koučinku.
- **Koučink sebe sama** – jedná se o záměrné vytváření takového prostředí, v němž se jedinec zdokonaluje a zlepšuje. Výhodou tohoto typu koučinku je velmi pravděpodobná existence vysoké úrovně vnitřní motivace, neboť pouze vysoce motivovaný jedinec je schopen se odhodlat k osobnostnímu rozvoji. Z toho vyplývá, že je tento typ koučinku také silně podmíněn vysokou úrovní sebereflexe a sebepoznání. Zároveň však naráží na skutečnost, zda pro koučink není přítomnost jiné osoby coby kouče klíčová.

Z pohledu **přístupu** můžeme dle Whitmora (2004) rozdělit koučink na:

- **Formální** – je charakterizován předem naplánovaným a strukturovaným rozhovorem, jehož cíle jsou jasně vymezeny.
- **Neformální** – lze jej považovat za neuvědomělé řízení lidí při komunikačním procesu mezi manažerem a zaměstnancem či trenérem a svěřencem, při němž jedinec v roli kouče vymezuje svému podřízenému cíle a snaží se jej k jejich dosahování motivovat.

Důležitým kritériem, podle kterého můžeme koučink členit, je jeho **hloubka**. Jejím prostřednictvím rozlišujeme koučink (Horská, 2009):

- **Transakční koučink** – tento typ koučinku je pravděpodobně nejběžnějším modelem uplatňovaným ve firmách. Orientuje se na zvýšení výkonu zaměstnance (klienta) dle modelu založeného na stanovení očekávání/cíle (1), vyvolané akce (2), změny výkonu (v důsledku koučování) (3) a výsledku (měl by být v souladu s nastaveným cílem) (4). Neusiluje však o hlubší osobnostní změny a nezabývá se dlouhodobou perspektivou.
- **Transformační koučink** – charakterizuje se zaměřením na změnu, transformaci osobnosti. Snaží se odstranit bariéry, které jsou překážkami v osobním růstu klienta. Často přináší dlouhodobý, ne-li trvalý efekt.

Na základě tohoto kritéria však Horská udává pouze prvně dva jmenované modely. S dalším modelem, který nazýváme **expertní**, přišel Voves (2009):

- **Expertní koučink** – v tomto procesu koučování jde o hledání řešení s expertním vhledem. Kouč je tedy současně konzultantem, poradcem a průvodcem. Tento způsob přináší partnerský přístup a může výrazně pomoci v řešení složitých problémů, případně pracovních úkolů (Voves, 2009). Tato role kouče se nemusí nutně odehrávat pouze

³ Vysvětleno níže.

na poli firemním, neboť je to častokrát trenér ze sportovního prostředí, který svému svěřenci poskytuje způsoby řešení, například expertním vhladem zápasových situací. Opět však narážíme na skutečnost pravděpodobně nedostatečného teoretického uchopení pojmů z koučování, protože výklad pojmu expertní koučink nápadně připomíná význam mentorování.

Stanier (2016) při rozdělení koučinku (z hlediska hloubky) prosazuje pouze jeho dva typy – koučink zaměřený na **výkonnost** a na **rozvoj**:

Koučink zaměřený na výkonnost spočívá v odhalení určitého problému a v jeho vyřešení. Zabývá se každodenními věcmi a je rozhodně důležitý a potřebný. Koučink zaměřený na rozvoj se nezaměřuje na samotný problém, ale na člověka, který ten problém má.

Co se týče praktického užití jednotlivých typů koučinku z hlediska hloubky, Šafář a Hřebíčková (2014) na příkladu ze sportovního prostředí doporučují následující:

*Pokud jste pod velikým časovým tlakem, je neefektivnější **autoritativní a direktivní způsob vedení**; případně problémovou situaci (pokud to jde) vyřešit sami. Pokud půl hodiny před startem závodu v MTB začne silně pršet, tak jako trenér vyměním pneumatiky sám, nebo dám jasný pokyn mechanikovi, jaké pneumatiky má nasadit. Jestliže je hlavním cílem **konkrétně definovaná veličina** (konkrétní výkon), tak nejlepší výsledky přináší **transakční koučování**. (Potřebujete v průběhu dvou měsíců redukovat hmotnost o šest kilogramů a současně udržet podíl aktivní tělesné hmoty. V tom případě budete cíleně pracovat na posouzení své reálné pohybové aktivity, stravovacích návyků a režimu, na možnostech jejich změn. Budete hledat nejúčinnější způsob dosažení cíle (hmotnosti 84 kilogramů) v daném časovém horizontu (30. července 20XX).*

Transformační koučink je na místě, pokud je naším cílem svěřence **co nejvíce naučit, rozvinout či posunout** (například transformace tělesné konstituce svěřence tak, aby byl schopný podávat dlouhodobě výkony na vysoké úrovni).

1.5 Nástroje koučinku

Existuje několik základních nástrojů, které lze v rámci koučinku při naplňování potenciálu jedince nebo skupiny užívat. Někteří autoři se opírají pouze o první dva (např. Horská, 2009), Gallwey (2004) přidává také tzv. transpozici.

a) Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání lze dle Horské (2009) považovat za užitečný nástroj především z důvodu získání co největšího množství informací o klientovi. Whitmore (2009) nabádá také k uvědomování si nejen toho, co vyřčeno bylo, ale také toho, co vyřčeno nebylo (např.: prostřednictvím emočního nastavení klienta, jeho řeči těla, apod.). Názor koučovaného by měl kouče zajímat především z důvodu jeho role coby experta na danou problematiku (ať už na profesní nebo na osobní problémy).

Za aktivní naslouchání lze považovat například parafrázování (opakování slyšeného vlastními slovy), užívání zrcadlových otázek (otázky, kterými se ptáme na to, co náš partner právě řekl), zapisování si poznámek či zainteresované mlčení (sdílení ticha s komunikačním partnerem; pouze neverbální projevy zpětné vazby).

b) Kladení otázek

Podle Whitmore (2011) otázky kladené koučem zlepšují vnímání reality koučovaným a posilují odpovědnost mnohem lépe, než příkazy nebo prostá sdělení. Důležité však je, jakou formou otázky klademe. Šafář a Hřebíčková (2014) opět na příkladu ze sportovního prostředí uvádí, že *Využívání otázek hraje v koučování klíčovou roli. Smyslem kladení otázek při koučinku je zjistit, zda má sportovec informace, které potřebuje; případně aktivizovat jeho myšlení k tomu, aby tyto informace získal. Odpovědi sportovce na otázky nemusejí být (a většinou ani nebudou) přesné, výstižné, úplné či správné. Přesto v sobě nesou vysokou hodnotu – rozvíjí a aktivizují myšlení či konání sportovce, a nám umožní klást další lépe zaměřené otázky.* Při užívání tohoto nástroje Whitmore (2004) doporučuje užívat zjišťovací otázky (začínající *co, kdy, kdo, kolik*, apod.), na něž nelze odpovědět pouze *ano* či *ne*. Obecně se tedy doporučuje užívat otevřených otázek na úkor uzavřených (ty nepřinášejí pro kouče žádnou informaci). Zároveň se nedoporučuje používat otázky začínající slovem *proč*, jelikož ty evokují v klientovi *kritiku a defenzivnost*.

Šafář a Hřebíčková (2014) v problematice otázek (na sportovním poli) důrazně nedoporučují užívání tzv.

manipulativních otázek: *Sportovci otázkou podsuneme dvě možnosti. Buď udělá to, co chceme, nebo se bude cítit špatně (vyvoláváme pocit vinny, špatné svědomí). Skutečně se jedná o velmi jednoduchý princip, který má většinou vysoký účinek – jak ve smyslu dosažení námi požadovaného jednání, tak z hlediska dlouhodobé destrukce našeho vztahu se sportovcem, stejně jako destrukce jeho sportovní sebedůvěry, osobního růstu*

a rozvoje. Účinnost manipulativních otázek tedy souvisí se základními výchovnými a socializačními schémata – pokud dítě prostřednictvím manipulativní otázky neudělá, co chceme, tak je (rodič, učitel, společnost) nebudeme mít rádi. Obecně tedy platí, že čím více podléháme tomu, co si o nás druzí myslí, tím silnější je naše potřeba zasloužit si jejich lásku a ocenění. To vše však může ústít ve skutečnost, že začneme upřednostňovat potřeby druhých před těmi svými.

c) Transpozice (*transposing*)

Pro pochopení tohoto pojmu se může stát problémem jeho překlad do češtiny. Samotný termín transpozice totiž široké veřejnosti nic neříká, nicméně anglický výraz *transposing* lze vyložit také jako *přemístění*. Při koučování se tedy jedná o „přemístění“ osoby kouče do role klienta. Gallwey (2000) považuje transpozici za schopnost kouče co nejlépe poznat svého klienta a naladit se na jeho úroveň. Transpozici lze dle něj považovat za pojem obsáhlejší než je samotná empatie, protože cílí na tři základní úrovně klientovy osoby: citění, myšlení a vůli. Klíčovým faktorem je tedy na základě získání co nejvíce informací co nejpřesněji vytyčit budoucí ideální realitu klienta. Toho pak lze dosáhnout užitím tří otázek: (1) *Na co myslím?* (2) *Jak se cítím?* a (3) *Co chci?* Samotná transpozice tedy je účinná při komunikaci s klientem z toho důvodu, že usnadňuje a zpřesňuje informace podávané klientem.

Za velmi užitečný nástroj kouče lze považovat také **nonverbální komunikaci** (řeč těla, *body language*) ve spojení s **para-verbální komunikací** (hlasovým projevem). I díky těmto aspektům lidské komunikace totiž dokáže kouč vzbudit ve svém klientovi důvěru či jej náležitě motivovat. Uvedeným nástrojům bude v tomto učebním materiálu věnována celá kapitola jak z pohledu teoretického, tak také z pohledu praktického užití.

1.6 Limity koučinku

I přes značné benefity koučinku je nutno poukázat na několik jeho limitů. Ty se mohou nejčastěji projevovat sníženou efektivitou, či dokonce zhoršením mentálních dovedností⁴. Tyto limity se odvíjejí od nekompetentnosti kouče, nezájmu klienta o koučink, jeho nízké potřeby osobnostního rozvoje (například v případě povinného firemního „školení“). Limity koučinku (bariéry) Whitmore (2004) rozdělil na **vnitřní** a **vnější**.

• Vnitřní bariéry

Vzrálост klienta a především *jeho zapálení pro osobnostní rozvoj* ve všech jeho aspektech je základním stavebním kamenem jakéhokoliv růstu. To ve své studii potvrdil například Kombarakan (2008), který identifikoval největší efekt koučinku u těch klientů, kteří koučování být chtěli. Pakliže ale klient dosahuje pouze nízké úrovně vnitřní motivace v oblasti osobnostního rozvoje, můžeme v koučinku narazit na jeho nezájem. Na ten poukazuje Daňková (2008), která se staví proti zavádění koučů ve firmě, protože ten, kdo kouče dostal, si ho nevážil, a *ten, kdo jej neměl, se cítil nespokojený*.

Na podobný limit koučinku narazila při vypracování své diplomové práce také Kachlíková (2013), která v jednom ze svých rozhovorů se zaměstnanci firmy zachytila následující výpověď:

(...) „V podstatě se mně splnily všechny cíle, co jsem si dal, ty se mně splnily prostě, no. Takže svůj efekt to má, ale musí tomu člověk věřit, no. Pokud na ty koučky a tak bude člověk chodit jenom z donucení, jo, že mu to firma zaplatí, že tam musí jít, tak to efekt mít nebude. Jako ten člověk se s tím musí sám ztotožnit, musí tomu věřit, že to půjde. Jo, rozhodně pak ten přístup k tomu bude jiný, a potom i ten efekt bude jiný, no.“

• Vnější bariéry

Tyto bariéry Whitmore (2004) identifikuje jako **nedůvěřivost klientů** (zaměstnanců) ke kouči, která je v pracovním prostředí povětšinou způsobena firemní kulturou. Tito klienti mnohokrát očekávají, že jim bude přesně řečeno, co mají dělat a jakým způsobem, přičemž se vzdávají jakékoliv odpovědnosti za průběh a výsledek koučinku. Ve firemním prostředí se vyskytuje coby další limit také obava zaměstnavatelů, kteří se z důvodu ztráty své autority bojí koučink zavést do praxe. Na sportovním poli lze považovat za jednu z bariér přílišnou závislost sportovce na svém kouči, respektive na jeho přítomnosti a motivování.

Obecně se však jako limit koučinku považuje také jeho **obtížná měřitelnost** a neznalost psychického stavu koučovaného. Existuje zde totiž možnost, při níž se sice kouči opravdu podaří zvýšit výkonnost svého klienta, ale pouze za cenu budoucího psychického kolapsu, respektive **syndromu vyhoření**. Další limity se mohou odvíjet od konkrétních případů koučinku a mohou jimi být například firemní kultura, nedostatek financí pro dlouhodobou spolupráci, nebo vyčerpání zaměstnanců.

⁴ Adaptivní organizované sekvence kognitivních procesů vytvořených a procvičovaných za účelem dosažení optimálního výsledku. Podrobně v kapitole 3.4 Mentální dovednosti.

1.7 Modely koučinku

Na základě množství užívaných nástrojů v oblasti koučinku se vytvořilo několik různých modelů, jak ke koučinku přistupovat. Tyto modely nejsou podmíněny pouze nástroji, ale také samotnou klasifikací koučinku. Odlišně tedy budeme přistupovat k jedinci, jež si zažádal o životní koučink, a jinak k týmu, jehož nadřazený přesně vytyčil cíl, kterého má tento tým dosáhnout. Pravděpodobně nejužívanějšími modely jsou tzv. modely **GROW** (Whitmore, 2011) a **ADAPT** (Birch, 2005), které se však od sebe příliš neliší.

První je postaven na čtyřech oblastech, na které se postupně kouč zaměřuje:

- 1) **Goal setting.** Kouč se snaží zjistit jak krátkodobé, tak také dlouhodobé cíle klienta. Při jejich stanovování využíváme otázek typu: *Co pro tebe dnes mohu udělat? Čeho bychom se měli dotknout? Co ze všech těch věcí k řešení považuješ za nejdůležitější? Co bychom měli mít vyjasněno, když tu dnes skončíme?* (Šafář & Hřebíčková, 2014)
- 2) **Reality.** Slouží k prověření skutečného stavu věci, tedy ke zhodnocení dosavadní situace či popsaní reality tak, aby co nej přesněji popisovala skutečnost. Doporučuje se rovněž zjistit, zda se na pokroku bude podílet i jiná osoba, která by mohla jak podpořit, tak také ohrozit samotný rozvoj. V této fázi je ze strany kouče klíčové zhodnotit skutečný stav věci, tedy podat zpětnou vazbu. K *reality* se sportovní trenér Šafář a Hřebíčková (2014) vyjádřili následovně:
Pokud zhodnotíme výkon svého svěřence slovy ‚závěr poločasu jsi hrál naprosto příšerně, na co jsi sáhl, to šlo do kytek, motal ses jak slepej kůň‘, tak tím dosáhneme akorát toho, že nás sportovec po první větě přestane vnímat. Takto podané informace jsou pro něj natolik emočně nepříjemné (zraňující), že se aktivují tzv. psychické obranné mechanismy, které ochraňují naši sebeúctu.

Doporučuje se tedy takový popis reality, který obsahuje konkrétní, uchopitelný a použitelný aspekt, který umožňuje změnu či ideálně zlepšení. *Pokud dáme našemu svěřenci informaci v podobě ‚dvakrát těsně za sebou jsi přihrával zhruba tři metry před dobíhajícího spoluhráče a ve 44. minutě jsi zpožděně zareagoval na pronikající soupeřovu 6. Před vápnem jsi na něho měl cirka metr ztrátu, řešil jsi to skluzem, byl z toho faul, dostal jsi žlutou kartu a kopala se penalta‘, tak pro hráče asi také nebude informace úplně příjemná, ale je dobře využitelná v další práci, pokračovali Šafář a Hřebíčková (2014).*
- 3) **Options.** Slouží ke zjištění všech možností a strategií využitelných k dosažení cíle. V této fázi koučinku lze užít praktiky tzv. brainstormingu, a to na základě otázek jako jsou např.: *Co tím získáš? Co můžeš ztratit? Které z řešení vám nejvíce vyhovuje? Jaké jsou přínosy, spojené s každým navrženým řešením?*
- 4) **Will.** Prezentuje samotné odhodlání něco udělat či změnit, včetně volby plánu. Z pohledu kouče se v této fázi mohou využívat otázky jako: *Co jsi ochotný pro to obětovat? Pro kterou variantu ses rozhodl? Jaké překážky mohou nastat a jak je hodláš překonat? Co bude tvým prvním krokem?* Úkolem správného kouče by v této fázi mělo být rovněž motivování klienta tak, aby i přes překážky svého cíle dosáhl.

S jiným modelem (**ADAPT**) přišel Birch (2005). Ten vychází ze skutečnosti, že proces koučování probíhá v pěti různých krocích, kterými jsou:

- 1) **Assess current performance** – posouzení současného výkonu
- 2) **Develop a plan** – rozvinutí plánu
- 3) **Act on the plan** – jednání dle plánu
- 4) **Progress check** – kontrola dosavadního pokroku
- 5) **Tell and ask** – závěrečná diskuze o pokroku, navržení dalších postupů

Za další modely koučování můžeme považovat také **RAFAEL**, jenž je převzat převážně z německy mluvících zemí (**Report** – popis situace, **Alternativen** – hledání řešení, **Feedback** – podání zpětné vazby, **Austausch** – výměna názorů, **Erarbeitung von Lösungsschritten** – vypracování plánu činnosti), (Folwarczna, 2010) či **školu systemického koučování**, jejíž autorem je Petr Parma.

V praxi lze tyto modely považovat za vodítko, podle něhož by potenciální kouč mohl vykonávat svou činnost. Nejedná se však o nic pevně daného, co by potenciální kouč musel striktně dodržovat. Spíše o soupis zkušeností jednotlivých autorů, kteří vymezili své nejdůležitější kroky a daným způsobem je nabídli dále. Vzhledem k jejich úspěchům a věhlasu v praxi koučování je rozumné mít o těchto modelech alespoň částečné povědomí.

2 Kdo je to kouč?

Následující kapitola pomůže čtenáři pochopit, čím by se měl správný kouč vyznačovat, jakými vlastnostmi by měl disponovat a jaká pravidla by měl při své práci kouče dodržovat. Jak už bylo řečeno, existuje mnoho koučů, kteří se při své činnosti neopírají o nic jiného, než jen o tzv. *brainwashing*⁵. Tato skutečnost může v lepším případě plynout pouze v mírnou euforii klienta z absolvovaného koučinku (a ztrátu „investovaných“ finančních prostředků), v horším případě však ve změnu chování (arogance, sebedůvěra postavená na falešných základech, syndrom vyhoření, ...), z níž klient nebude mít jakékoliv pozitivní výstupy.

Předpokládá se, že se v průběhu života může do role kouče dostat prakticky kdokoliv. Koučováním nemusíme totiž rozumět pouze vztah mezi trenérem a jeho svěřencem nebo manažerem a podřízeným, ale také vztah mezi rodičem a dítětem (Daňková, 2008). Do role kouče se také může dostat člověk, jenž má v plánu koučovat sám sebe s cílem osobnostního rozvoje. Mezinárodní federace koučů (ICF)⁶ eviduje až 16 000 profesionálních koučů z více než devadesáti zemí světa, přičemž podle studie Granta a Zackona (2004) existuje hned celá řada oborů, z nichž se koučové ke své profesi dostali (manažeři, exekutivní pracovníci, učitelé, prodejci).

2.1 Definice kouče

Existuje několik požadavků a kritérií, které definují profesionálního kouče a které by profesionální kouč měl splňovat. Tyto požadavky jsou stanoveny Mezinárodní federací koučů (ICF):

- Kouč by měl pomáhat lidem lépe si stanovit své cíle a následně je také dosahovat.
- Měl by chtít od svých klientů vždy víc, než čeho by dosáhli bez jeho pomoci.
- Podporuje své klienty, aby dosáhli svých výsledků rychleji.
- Předkládá možnosti a nástroje, zajišťuje pomoc a strukturu pro získání větší efektivity.

Samotná definice této profese je náročná z toho důvodu, že kouč může ve vztahu ke svému klientovi vystupovat v řadě rolí. Za jejich charakteristické znaky můžeme považovat například pokládání otázek, naslouchání, vyprávění inspirativních příběhů, specializaci k nácviu určité schopnosti či dovednosti (např. komunikační), apod.

Bez ohledu na různorodost charakteristických rysů kouče však jej můžeme považovat za *osobu, která vede svého klienta pomocí cílených a strukturovaných otázek, jimiž se snaží dosáhnout toho, aby si klient sám rozebral svou situaci a našel řešení*. Kouč neradí a neučí, pouze směřuje koučovaného k výsledku (Medlíková, 2010). Rogersová (2008) pak dodává, že primárním cílem kouče je uvolňování potenciálu jeho klienta.

2.2 Vlastnosti kouče

Vlastnosti, kterými by měl „správný“ kouč disponovat, nejsou přesně vymezeny. Podle Whitmora (2007) patří mezi nejdůležitější vlastnosti každého kouče objektivnost, trpělivost, schopnost podpořit druhé a schopnost vnímat realitu. Jiný pohled mají Suchý a Náhlovský (2007), kteří vybrané vlastnosti doplnili o další osobité rysy kouče:

- sebedůvěra a pozitivní postoj k sobě i lidem
- silný vnitřní zájem pomáhat lidem k úspěchu
- dostatek životních a pracovních zkušeností
- schopnost naslouchat
- schopnost sebeovládání
- vůle se neustále učit
- tolerance
- přizpůsobivost

⁵ V českém jazyce známo pod termínem vymývání mozku. Jedná se o soubor technik směřujících k ovlivňování jednoho nebo více lidí tak, aby změnil svoje názory nebo chování, a to ve prospěch toho, kdo *brainwashing* provádí.

⁶ V tuzemsku funguje na podobné bázi Česká asociace koučů.

Pro existenci negativních lidských vlastností je nicméně z pohledu kouče také vhodné jistými vlastnostmi nedisponovat. Správný kouč by v žádném případě neměl být negativista a jeho psychické zdraví by mělo být na velmi dobré úrovni. Z tohoto důvodu se také předpokládá, že oplývá schopností zvládat stres a úzkost (schopnost označována jako *coping*⁷). Rovněž by se v žádném případě neměl ve vztahu ke svému klientovi povyšovat, ani mít problém se v případě potřeby do různých sociálních rolí zasadit.

2.3 Etický kodex kouče

Zmíněné negativní projevy při koučování vedly k tendencím co nejpřesněji odlišit dobrého kouče, pro něhož je základním cílem osobnostní rozvoj klienta, od „kouče“, který sleduje jiné zájmy a cíle, a svým klientům nijak nepomůže. Tyto tendence nejdříve vedly ke vzniku Mezinárodní federace koučů (ICF – *International Coach Federation*, 1995), která si dala za úkol sepsat také etický kodex. Očekává se, že všichni koučové budou dodržovat zásady a principy etického chování, budou ke své práci přistupovat zodpovědně a jednat kompetentně. Etický kodex je složen ze tří částí⁸: Definice, Standardů etického chování podle ICF a Etického slibu ICF⁹.

Část druhá: Standardy etického chování podle ICF

Oddíl 1: Profesionální chování celkově

- 1) Jako kouč se chovám v souladu s Etickým kodexem ICF ve všech situacích, včetně výcviku koučování, mentoringu a supervize koučů.
- 2) Zavazuji se přijmout příslušná opatření, případně kontaktovat ICF, aby se co nejdříve řešilo porušení nebo možné porušení etiky, týkající se mě nebo ostatních koučů, trenérů či mentorů.
- 3) Komunikuji a šířím dál povědomí o povinnostech stanovených tímto Etickým kodexem ostatním organizacím, zaměstnancům, objednavatelům, koučům.
- 4) Vyhnu se protiprávní diskriminaci v pracovních činnostech, včetně věku, rasy, pohlaví, národnosti, sexuální orientace, náboženství, národnostního původu či zdravotního postižení.
- 5) Ve slovních i písemných prohlášeních uvádím pravdivé a přesné informace o tom, co mohu nabídnout jako kouč, o tom, co znamená profese kouče nebo ICF.
- 6) Přesně nazývám své koučovací kvalifikace, odbornost, zkušenosti, výcvik, certifikace a akreditace ICF.
- 7) Respektuji a oceňuji příspěvky ostatních a za vlastní vydávám pouze ty materiály, které jsem sám vytvořil. Beru na vědomí, že porušení tohoto standardu může vést k nároku třetí osoby na právní náhradu.
- 8) Za všech okolností usiluji, abych rozpoznal své osobní problémy, které mohou narušit, být v rozporu nebo negativně ovlivnit můj výkon v koučování nebo mé profesní vztahy. Okamžitě vyhledám odpovídající odbornou pomoc a učiním příslušná opatření. Pokud to budou skutečnosti a okolnosti vyžadovat, zvážím, zda je vhodné pozastavit nebo ukončit mé koučovací vztah/y.
- 9) Jsem si vědom, že Etický kodex se vztahuje ke klientům koučování, studentům, mentorovaným a supervidovaným osobám.
- 10) Své výzkumy vedu a zaznamenávám kompetentně, poctivě a v rámci uznávaných vědeckých standardů a příslušných pokynů. Výzkumy provádím po dohodě a se souhlasem zúčastněných, způsobem, který chrání účastníky od jakékoliv možné škody. Veškerá výzkumná činnost je prováděna způsobem, který je v souladu se všemi platnými zákony země, ve které se výzkum provádí.
- 11) Udržuji, uchovávám a likviduji veškeré záznamy, včetně elektronických souborů a komunikací, vytvořené během mého koučování, takovým způsobem, který zaručuje důvěrnost, bezpečnost a ochranu soukromí a je v souladu s platnými zákony a dohodami.
- 12) Používám kontaktní informace členské základny ICF (e-mailové adresy, telefonní čísla, atd.) pouze způsobem a v rozsahu schváleném ICF.

Oddíl 2: Sřet zájmů

- 13) Jako kouč vědomě předcházím sřetu zájmů, potenciálnímu i skutečnému. Otevřeně o takovém konfliktu informuji, a pokud nastane, nabídnu svoje odstoupení.

⁷ Tato dovednost spočívá ve vědomé práci s myšlenkami a takovým chováním, které nám následně umožňuje efektivně pracovat se stresem. Obecně lze *coping* považovat za neustálý proces, během něhož se člověk snaží vypořádat s mimořádně obtížnou situací (Diasová, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M., 2010)

⁸ Text je pro zachování smysluplnosti z velké části téměř doslovně přebrán z dokumentu ICF Etický kodex, jenž je odcitován zdrojích.

⁹ V části Definice jsou pouze vysvětleny pojmy jako kouč, koučink či student, a tak v následujících řádcích je nebudeme rozebrat. Další části - Standardy etického chování podle ICF a Etický slib ICF – již vysvětleny budou, a to v téměř přesném znění, jak je ve svém dokumentu s názvem Etický kodex prezentuje coachfederation.cz.

- 14) Vyjasním role pro interní kouče. Stanovím hranice a se zúčastněnými stranami přezkoumám možné střety zájmů, které by se mohly objevit mezi koučováním a jejich dalšími činnostmi.
- 15) Informuji klienta i objednatele o možných odměnách od třetích stran, které mohou obdržet za doporučení dalších služeb klientovi.
- 16) Respektuji nestranný vztah mezi koučem a klientem bez ohledu na formu odměny.

Oddíl 3: Profesionální chování ke klientům

- 17) Jako kouč pravdivě informuji klienty, potenciální klienty i objednatele o potenciální hodnotě koučovacího procesu i o hodnotě práce kouče.
- 18) Na úvodním setkání nebo před ním vysvětluji klientovi a objednateli, aby rozuměli co nejlépe, jaká je podstata koučování, jaký je jeho přínos a limity, podstata a omezení zachování mlčenlivosti, finanční ujednání a všechny ostatní podmínky koučovací dohody.
- 19) Mám jasnou dohodu o koučovacích službách se svými klienty a objednateli před začátkem koučovacího vztahu a tuto dohodu dodržuji. Dohoda musí obsahovat role, odpovědnosti a práva všech zúčastněných stran.
- 20) Jsem si vědom své zodpovědnosti za stanovení jasných, vhodných a kulturně citlivých hranic, které řídí vzájemnou komunikaci, fyzický kontakt a další vztahy, jež mohou mít se svými klienty nebo zadavateli.
- 21) Vyhnu se jakémukoli sexuálnímu nebo romantickému vztahu se stávajícími klienty nebo objednateli, se studenty, mentorovanými nebo supervidovanými osobami. Abych zajistil celkově bezpečné prostředí, budu dávat pozor na možnost případných sexuálních vztahů mezi zúčastněnými stranami, včetně mého pomocného personálu a asistentů, a učiním příslušné kroky k řešení problému nebo zrušení koučovacího vztahu.
- 22) Respektuji právo klienta ukončit koučovací vztah kdykoli, v souladu s ustanoveními dohody. Také nadále pozorně sleduji, dochází-li ke změně následkem koučovacího vztahu.
- 23) Jestliže jsem přesvědčen, že by klientovi nebo objednateli lépe prospěl jiný kouč nebo způsob, podporuji klienta nebo objednatele, aby udělal změnu, a pokud to bude nezbytné nebo vhodné, navrhnou svému klientovi vyhledat služby dalších odborníků.

Oddíl 4: Zachování mlčenlivosti / Soukromí

- 24) Jako kouč dodržuji nejpřísnější úroveň zachování mlčenlivosti se všemi klienty a objednateli, pokud není její porušení požadováno zákonem.
- 25) Stanovím jednoznačně, jakým způsobem budou informace z koučování sdělovány mezi koučem, klientem a objednavatelem.
- 26) Stanovím jednoznačně, kdy pro klienta i objednatele, studenta, mentorovaného nebo supervidovanou osobu nemohu v roli kouče, mentora kouče, trenéra nebo supervizora koučování dodržet pravidlo mlčenlivosti (např. nezákonná činnost, platný soudní příkaz nebo předvolání, bezprostřední riziko ohrožení sebe nebo ostatních, atd.). Zároveň se ujistím, že klient i objednavatel, student, vedený člen týmu nebo supervidovaný dobrovolně a vědomě písemně souhlasí s tímto omezením mlčenlivosti. Tam, kde je důvod se domnívat, že nastala jedna z výše uvedených okolností, musím informovat příslušné úřady.
- 27) Vyžaduji, aby všichni, kteří se mnou spolupracují při podpoře mých klientů, dodržovali Etický kodex ICF, číslo 26, oddíl 4, Zachování mlčenlivosti/Soukromí a všechny ostatní části Etického kodexu, které by mohly být použitelné.

Oddíl 5: Další rozvoj

- 28) Jako kouč se zavazuji, že budu pokračovat v neustálém rozvoji svých profesních dovedností.

Část třetí: Etický slib ICF

Jako kouč ICF beru na vědomí a souhlasím, že budu ctít své etické a právní závazky vůči svým klientům a objednavatelům, kolegům a široké veřejnosti. Slibuji, že budu jednat v souladu s Etickým kodexem ICF a využívat jeho standardy se všemi, které koučuji, učím, mentoruji nebo superviduji.

Pokud poruším tento etický slib nebo kteroukoli část Etického kodexu ICF, souhlasím, že mě ICF může, podle svého výhradního uvážení, vést k zodpovědnosti. Dále souhlasím, že moje odpovědnost vůči ICF za jakékoli porušení slibu může zahrnovat sankce, jako jsou ztráta členství v ICF nebo mé certifikace ICF (coachfederation.cz).

Mezinárodní federace koučů (ICF) dělá vše pro to, aby profesi kouče nevykonával kdokoli. Je zřejmé, že pro ICF je nadmíru důležité, aby disciplína psychologie koučování nebyla označovaná jako ‚pseudopsychologie‘. Svými požadavky na kompetentnost, profesionalitu a především morální stránku budoucích koučů k tomu významně pokročila. Klienti navíc mohou dle tohoto materiálu jednak porovnat kouče, s nímž již měli zkušenosti, a případně si zvolit kouče, s nimiž chtějí v budoucnu spolupracovat.

Pro kvalitní práci kouče je zapotřebí všechny zmíněné body etického kodexu naplňovat, aby nedocházelo k poškození klienta a dobrého jména koučinku.

3 Teoretická východiska pro obor Psychologie koučování

Protože se v následujících kapitolách tohoto učebního materiálu budeme častokrát setkávat s řadou pojmů důležitých pro koučování, je třeba, aby byly správně pochopeny. Z tohoto důvodu v několika odstavcích vysvětlíme pojmy psychologie, psychologie sportu, emoce, motivace či pro mentální trénink klíčové anglické termíny ‚inner game‘ (vnitřní hra) a ‚comfort zone‘ (komfortní zóna).

3.1 Psychologie

Abychom pochopili, čeho vše se může psychologie koučování dotýkat, je třeba si vymezit psychologii samotnou. **Psychologii** lze chápat jako vědní disciplínu zkoumající **prožívání a chování člověka**. Její název vznikl spojením slov „*psyché*“ znamenající „duše, duch“ a „*logos*“ představující „vědu“.

Za zakladatele této vědní disciplíny je považován W. M. Wundt, jenž založil první psychologickou laboratoř (1879). Postupem času se disciplína začala s novými výzkumy rozšiřujícími její pole působnosti rozšiřovat a diferencovat, a začaly vznikat nové psychologické obory. Psychologické disciplíny lze rozdělit podle předmětu zkoumání do tří oblastí, a to (Plecerová & Puzejová, 2016):

- základní
- speciální
- aplikovaná

Mezi základní psychologické disciplíny, označované rovněž jako teoretické, řadíme obecnou psychologii, psychologii osobnosti, vývojovou psychologii, sociální psychologii, psychopatologii, psychofyziologii, srovnávací psychologii a dějiny psychologie. Tyto disciplíny se zaměřují na získávání obecných poznatků.

Speciální psychologické disciplíny mají, jak už název napovídá, speciální předmět zkoumání. Mezi ně řadíme například zoopsychologii, diferenciální psychologii, parapsychologii, psychometrii a farmakopsychologii.

Aplikovanými psychologickými disciplínami pak rozumíme takové, v nichž jsou znalosti z psychologie uplatňovány v konkrétním oboru (např. sportu, managementu...). Těchto oborů je velké množství. Dalo by se říct, že každý obor lidské činnosti by mohl použít aplikovanou psychologii. V souvislosti s tímto odvětvím lze zmínit disciplíny jako psychologie sportu, psychologie zdraví, psychologie práce, manažerská psychologie, psychologie reklamy či klinická psychologie.

Psychologie sportu je považována za aplikovanou vědní disciplínu spadající do psychologie jako takové. Evropská federace psychologie sportu (FEPSAC) ji definuje: *Sportovní psychologie je věda založená na psychologických základech, procesech a efektech aplikovaných do sportu*. Za počátek sportovní psychologie se často považuje rok 1898, kdy Norman Triplett uskutečnil sociální experiment na poli cyklistiky. V tomto experimentu zjistil, že časy jednotlivých cyklistů byly rychlejší, když závodili se svými konkurenty bok po boku, než když jeli stejnou trať sami. Od této chvíle se psychologických výzkumů ve sportovním prostředí objevovalo stále více a v roce 1920 byla psychologie sportu formálně přijata za vědní disciplínu (In Jarvis, M., 2006). Pro potřeby psychologie koučování je nezbytné si vymezit také manažerskou psychologii a psychologii práce, jejichž pole působnosti bude v tomto materiálu z hlediska koučování rovněž rozebráno.

Plecerová a Puzejová (2016) definují **psychologii práce** jako disciplínu, která **zkoumá činitele ovlivňující pracovní výkon a problémy spojené s pracovním procesem** (např. vliv pracovního prostředí na pracovní výkon, mezilidské vztahy na pracovišti, bezpečnost práce). **Manažerskou psychologii** pak stejné autorky vymezili jako disciplínu, která **zkoumá manažerské dovednosti, osobnost manažera a jeho obchodní dovednosti** (umění vedení kolektivu atd.).

3.2 Emoce

Současné pojetí pojmu emoce se častokrát stává středem konfliktů, protože existuje hned několik pohledů (psychologický, fyziologický...) a z nich plynoucích teorií, jak emoce definovat. Jedná se však o komplexní jevy, na které například Vágnerová (2005) nahlíží následovně: **Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, event. i dalšími vnějšími projevy**.

Tato definice však nevyzdvihuje důležitost intenzity emocí. Té si byl vědom Slaměnik (2011), když uvedl: **Veškeré lidské chování je provázáno emočním prožíváním, které však nemusí být vždy plně uvědomováno. Obvykle si uvědomujeme jen ty emoční stavy, které trvají třeba i jen krátce, ale mají určitou intenzitu. Pokud tedy člověk neprožívá intenzivněji nějakou situaci či událost, může se mu jevit v každodenním životě jeho emoční stav jako převážně neutrální**.

Jako evolučně vzniklé mechanismy adaptace na přežití pak chápe emoce Stuchlíková (2002). Ta charakterizuje emoce jako komplexní jevy a vyzdvihuje zejména jejich citlivost na změny ve vnějším i vnitřním prostředí organismu a jejich proměnlivost (In Roleček, 2014).

Celkový počet emocí doposud není znám. Obecně se vymezují základní emoce, mezi které dle Tomkinse (1962) patří: *hněv, znechucení, strach, štěstí, smutek a překvapení*. Za základní jsou považovány z toho důvodu, že jsou spojeny se základními potřebami. Postupem času však byly některými autory doplněny o *opovržení a radost* (In Slaměnik, 2011).

Pro velké množství definic pojmu emoce existuje také celá řada pohledů, jak pohlížet na členění emocí, nicméně **pro potřeby kouče** lze vycházet z následujícího:

Členění podle *emočního vlivu na způsob chování a projevu* (Jansa a kol., 2012):

- **Stenické (libé)** – náklonnost k činnosti prohlubují a posilují jedince k výkonu. Hanin (2012) je pak považuje za nápomocné a usnadňující participaci v dané činnosti.
- **Astenické (nelibé)** – tyto emoce jakékoliv nutkání k participaci na dané činnosti tlumí. Zejména proto, že jsou značně vysilující (strach, hněv) a lze je považovat za negativní.
- **Neutrální** – Hanin (2012) rovněž charakterizuje emoce neutrální, které na jedince a jeho nutkání realizovat se v dané činnosti nemají významný dopad.

Členění podle *vlivu emoce na ostatní osoby*:

- **Intrapersonální emoce** – takové, jež mají dopad pouze na dotyčnou osobu. V praxi se může jednat o úzkost nebo o vnitřní motivaci jedince.
- **Interpersonální a intraskupinové emoce** – takové, jejichž existence následně ovlivňuje emoce, postoje a chování druhých (Hanin, 2012). V naší problematice jsou vzhledem ke vztahu kouč-koučovaný interpersonální emoce klíčové. Právě tento druh emocí dokáže utvářet a udržovat dlouhodobé a intimní vztahy, přičemž s narůstající těsností se v rámci tohoto vztahu nebojí obě strany vyjadřovat také negativní emoce. Zejména negativní emoce jsou vyjadřovány až po překonání určité hranice ve vztahu, například *strach* může být opravdu vyjádřen s cílem zajištění pomoci, ale také může sloužit jen k upoutání pozornosti, nebo, a to je důvod, proč je častokrát vyjadřován jen v přítomnosti blízkých, může být považován za slabost (Slaměnik, 2011).

Za nezastupitelné v prostředí motivace a dosahování cílů, tedy klíčových prvků psychologie koučování, lze považovat tzv. **výkonové emoce** (*achievement emotions*). Ty můžeme definovat jako emoce, které jedince přímo navádějí k výkonovým aktivitám a výstupům. A bez ohledu na místo a čas jejich vzniku, jejich existence bude mít vliv na následující přístup jedince ústící buď v úspěch či neúspěch (Hall & Goetz, 2013).

Tabulka 1. Klasifikace výkonových emocí
(modifikováno do češtiny z *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*)

Původ	Kategorie	
	Pozitivní	Negativní
Aktuální aktivita	Spokojenost	Nuda, frustrace, vztek
Očekávaný výstup	Naděje, budoucí očekávání spokojenosti	Strach, beznaděj
Retrospektivní, odkazující na sebe	Úleva, pýcha	Smutek, znepokojení, stud, vztek
Retrospektivní, odkazující na druhé	Vděčnost	Vztek

Zdroj: Hall, N. C. & Goetz, T. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald. ISBN: 978-1-78190-710-8, str. 14.

Jak lze z tabulky vyzkoušet, výkonové emoce prostupují z pohledu zabarvení emoce – od pozitivních až po ty negativní – celým spektrem, čímž se vymykají definicím Hanina (2012) o stenických (libých) a astenických (nelibých) emocích, u nichž předpokládal, že pouze stenické mají pozitivní vliv na výkon. Z tabulky rovněž vyplývá, že výkonové emoce můžeme klasifikovat z hlediska času na očekávané (naděje) a retrospektivní – vztažené na již proběhnuté události (pýcha).

Bez ohledu na klasifikaci emocí je patrné, že za úspěchem jedince můžou stát jak pozitivní emoce, jako jsou například spokojenost nebo naděje, tak také prožití smutku, vzteku či strachu (negativní emoce). Jako příklad negativních emocí, které nutí jedince dosáhnout v budoucnu úspěchu, můžeme použít reakci studenta, který v testu obdržel špatnou známku, načež se jej zmocnil vztek či smutek. Právě existence těchto emocí jej bude nutit naučit se na následující test tak, aby tyto emoce už zažít nemusel (In Hall & Goetz, 2013). Na stejném principu pak mohou nelibé emoce působit také v rámci osobnostní růstu.

3.3 Motivace

3.3.1 Definice motivace

Jednou ze základních filozofických otázek zaměřujících se na otázky lidského bytí je *Proč děláme to, co děláme?*. Na tuto otázku lze odpovědět jednoduše ve stylu *Protože chci*, *Protože potřebuji* nebo *Protože musím*. Jádro těchto odpovědí je však mnohem komplikovanější a tato kapitola by nám měla přinést základní poznatky o pojmu motivace včetně jejího členění a významu ve sportu (Jarvis, 2006).

Motivace je chápána jako proces, který determinuje sílu, zaměření a trvání chování¹⁰, přičemž je častokrát spojována se stavem nedostatku označovaným jako potřeba. Obecný princip motivace lze vyložit jako maximalizaci příjemného a minimalizaci nepříjemného a udržování psychické rovnováhy (Nakonečný, 1999). Při práci s motivací je zároveň klíčové rozlišovat mezi pojmy *vnitřní* a *vnější* motivace. Zatímco vnější motivace vychází z pohnutek v podobě externích odměn (peníze, pochvala), vnitřní vychází z potřeb samotného člověka.

Už od narození jsou lidé, v případě absence nemocí a chorob, aktivní, zvědaví, hraví a ochotní se učit a zkoumat, přičemž všechny tyto prvky lidského bytí včetně touhy po soutěžení lze považovat za základní (vnitřní) psychologické potřeby. Mnoho lidí však často absolutně rezignuje na jakoukoliv zodpovědnost za své činy a jejich touha po rozvoji v kterékoliv oblasti jejich bytí je v podstatě vymazána či potlačena. Rozdíly mezi takovými lidmi a lidmi vnitřně motivovanými jsou evidentní především v těchto aspektech: zájem a nadšení, sebevědomí vedoucí ke zvýšení výkonu a kreativity (Deci & Ryan, 1991), (Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997), nižší *drop-out* v rámci dané aktivity a obecně ve zvýšené kvalitě života (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995; in Ryan & Deci, 2000). Identifikovat rozdíly v motivaci se jako první ve své dnes již tradiční studii snažil Atkinson (1966), který prosazuje, že na míře výkonové motivace¹¹ silně závisí obtížnost stanoveného cíle. Lidé, jež disponují nízkou mírou motivace, si většinou dávají cíle buď nízké, nebo naopak velmi obtížné. Prvně jmenované z důvodu jejich lehké zvládnutelnosti, ty velmi obtížné naopak proto, že v případě neúspěchu budou moci svůj pokus odůvodnit vysokou náročností. Uprostřed spektra náročnosti cílů se pak pohybují takové, které si volí výkonově vysoce motivovaní jedinci. V problematice výkonové motivace je třeba zmínit také faktory, které ji ovlivňují. Za takové Mudrák (2009) považuje především subjektivní přesvědčení o vlastních schopnostech, dovednostech či hodnotách, přičemž právě touto problematikou se zabývají následující teorie: *implicitní teorie o povaze vlastních schopností* (Dweck, 2000), *vnímaná sebeúčinnost – self-efficacy* (Bandura, 1997), *model očekávání a hodnoty* (Eccles & Wigfield, 2002), *koncepte cílových orientací* (Pintrich et al., 2003) či *sebe-determinace* (Deci & Ryan, 2002; in Vičar, 2013).

V neposlední řadě je nutné o motivaci také vědět, že působí současně ve třech rovinách (Fiala, 2009). Tyto dimenze udávají směr, intenzitu a stálost motivace jedince.

1. **Dimenze směru** – definuje, co člověka motivuje a kam jej i jeho činnost následně tento motiv zaměřuje (nebo naopak od jiných možných směrů odvádí). V rovině prožívání lze tuto skutečnost vyjádřit obraty „*chci to a to*“, „*rád bych to a to*“, „*toužím po tom a tom*“, „*nechci se zabývat tím a tím*“, apod.
2. **Dimenze intenzity** – vysvětluje, jak silně je člověk motivován, tedy jak moc usiluje o dosažení cíle (v daném směru). V rovině prožívání je možné tuto skutečnost přiblížit odstupňováním podle míry intenzity výrazy jako např. „*docela bych chtěl...*“, „*chci...*“, „*velmi toužím...*“ apod.
3. **Dimenze stálosti** (vytrvalosti, perzistence) – třetí z uvedených charakteristik motivace se projevuje mírou schopnosti jedince překonávat nejrůznější vnější i vnitřní překážky, které se mohou objevovat při uskutečňování motivované činnosti. Vysoká perzistence znamená, že motivovaný jedinec pokračuje ve své motivované činnosti v původním směru a v podstatě s nezměněnou intenzitou i v situaci, kdy se setkává s nejrůznějšími překážkami, dílčími nezdary či neúspěchy.

Především z důvodu existence dimenze směru je třeba si být také vědom několika základních **zdrojů motivace**. Ty se v průběhu času a bádání dále diferencují a člení na sekundární, nicméně mezi ty základní, z nichž je třeba vycházet, řadíme:

¹⁰ Fiala (2009) za tyto tři determinanty považuje směr, intenzitu a stálost.

¹¹ Ta je dle Nakonečného (1997) hnacím motorem k provozování činnosti a předznamenává lidskou aktivitu, její kvalitu a intenzitu.

- 1) Potřeby
- 2) Návyky
- 3) Zájmy
- 4) Hodnoty
- 5) Ideály

V této podkapitole jsme se tedy seznámili s pojmem motivace, jeho členěním na vnitřní a vnější, či zdroji, z nichž motivace vychází. Pro dokonalejší pochopení problematiky motivace je neméně důležité se podrobněji zabývat také konkrétními teoriemi, které významně ovlivnily pohled, kterým nyní na motivaci nahlížíme.

3.3.2 Teorie motivace vybraných autorů

Na základě práce McClelland a Wintera vznikla v devadesátých letech tzv. velká trojka motivů. Mezi tyto motivy, na které se váže celá řada dalších psychogenních potřeb, se řadí (Blatný, 2010):

- 1) potřeba úspěšného výkonu
- 2) potřeba afilice a intimity
- 3) potřeba moci¹²

Z této klasifikace potřeb lze vycházet při definování jednotlivých pojetí motivace z pohledu nejvýznamnějších autorů.

Za jednoho z prvních psychologů zkoumajících kromě jiného také motivaci lze považovat rodáka z Příboru **Sigmunda Freuda**. Ten proslul především definováním dynamiky vnitřního života člověka, která je dána interakcí id, ega a superega. Tvrdil, že základním energetickým zdrojem člověka jsou pudy. Opíral se především o pud života, tzv. eros, a pud smrti thanatos, (Blatný, 2010). Tato teorie motivace se však už do jisté míry považuje za překonanou.

Významný vliv na poli motivace měla rovněž již zmíněná **Atkinsonova teorie výkonové motivace**. Za klíčový prvek této teorie lze považovat tendenci dosáhnout úspěchu a tendenci vyhnout se selhání, přičemž tendence dosáhnout úspěchu se odvíjí především od tří faktorů: *motivů, očekávání a pobídky*. Z těchto faktorů vyplývá, že pro aktuální úroveň a tendenci motivace nehraje roli pouze motiv, ale také pravděpodobnost dosažení cíle a popud, který člověka k dané činnosti pobízí. Z pohledu vyváženosti úspěchu a selhání má dle Atkinsona (2000) jedinec tendenci vybrat takový úkol, u něhož jsou šance na dosažení úspěchu i selhání stejné. Právě to je totiž jedním z největších důvodů přitažlivosti daného úkolu.

Pro oblast našeho zájmu stojí za zmínku rovněž **McClelland-Atkinsonova teorie o potřebě úspěchu**. Ta vysvětluje, proč jsou někteří jedinci motivovanější než jiní, přičemž tuto skutečnost vysvětluje mírou potlačování vnitřní motivace, a to strachem z neúspěchu (Jarvis, 2006):

potřeba úspěchu = odhodlání – strach z neúspěchu

Z McClellandovy-Atkinsonovy rovnice lze usoudit, že podstatnou překážkou mezi úspěchem a neúspěchem je již zmíněný strach (který, včetně práce s ním, budeme v následujících kapitolách rozebírat).

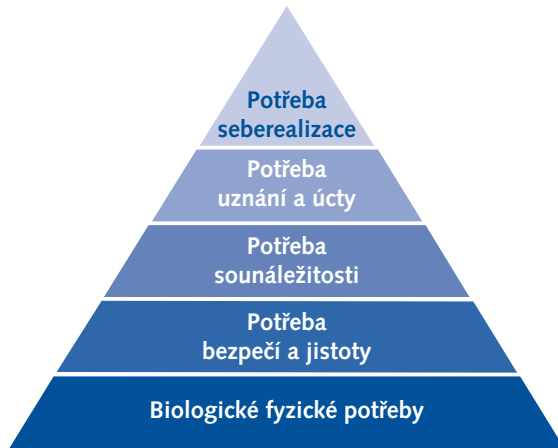
Další významnou teorií o motivaci je tzv. **Maslowova pyramida potřeb** (1954), která byla v průběhu let mnohokrát modifikována. Maslowova teorie reflektuje všechny typy lidských potřeb. Dělí je do pěti fází – pěti pater pyramidy vzestupně od nejnutnějších po ty méně akutní (viz obrázek č. 1., Jarvis, 2006), tedy od potřeb vycházejících z nedostatku až po vývojově vyšší potřeby růstu.

V problematice psychosociálního rozvoje je třeba mít na paměti, že naplnění potřeby seberealizace je mnohokrát podmíněno potlačením potřeb z nižších pater pyramidy. Jako příklad mohou posloužit horolezci, kteří ve většině případů provozují svou činnost právě z důvodu seberealizace (či potřeby uznání, rovněž umístěné v horní části pyramidy). Při této aktivitě totiž více než kdokoli jiný potlačují biologické potřeby (např. pocit hladu) a potřebu bezpečí. To vše pouze proto, aby dosáhli svého cíle, seberealizace či uznání.

Ve vztahu k pracovní motivaci se svým pohledem přišel Vroom s **teorií expektance** (očekávání). Ta vychází z kognitivních motivačních teorií a je chápána jako funkce *valence a expektance*. Valence představuje subjektivní hodnotu výsledku jednání, očekávání, uspokojení, k němuž motivované pracovní jednání povede. Expektance reprezentuje očekávání, subjektivní pravděpodobnost, že jednání skutečně povede k očekávanému výsledku (Bedrnová & Nový, 1998; Vtípil, 2005; Muchinsky, 2000; Robbins & Decenzo, 2001). Stručně řečeno, valence tedy představuje poměr vynaloženého úsilí k atraktivitě cíle a expektance pravděpodobnost dosažení cíle. Vysoké motivace dle tohoto modelu tedy dosáhneme v případě, že jak valence, tak expektance dosahují vysokých hodnot. Čím dál větší zisk z dané činnosti je tedy předpokladem většího úsilí jedince (In Sigmund, Kvintová & Šafář, 2014).

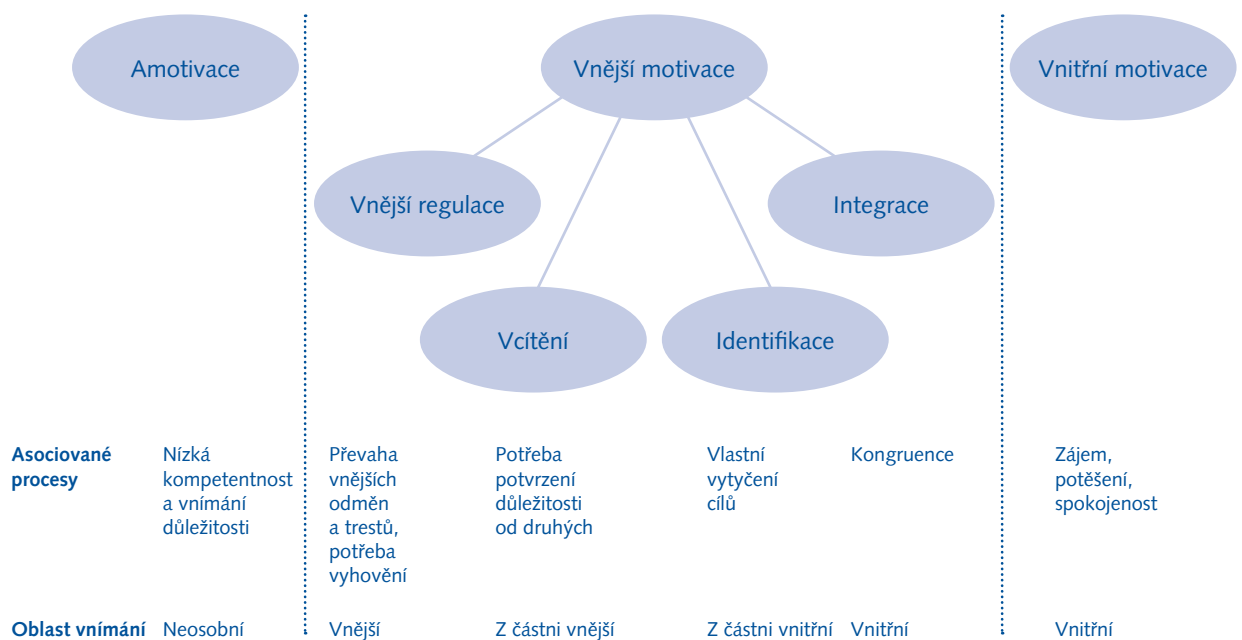
¹² V souvislosti s teorií sebedeterminace (rozebrána níže) se však jedná o potřeby kompetence, autonomie a potřeby vztahu s druhými lidmi.

Obrázek 1. Maslowova pyramida potřeb



Klasifikaci motivace po svém pojali Deci & Ryan (1985), kteří využili její členění do tří regulačních stylů, kterými jsou *amotivace*, *vnější motivace* a *vnitřní motivace* (viz graf č. 1.). Zatímco vnitřní motivaci považují autoři za fázi, v níž není pro jakékoliv vnější motivy prostor a asociované procesy jsou podobné těm, které lze shledat také u stavu *flow*¹³, vnější motivaci podrobili dalšímu členění. To respektuje postupný progres od převahy vnějších motivů (potřeby vyhovění) až po tzv. integraci, tedy stav, kdy jsme z pohledu hodnot přijali činnost za svou (činnost však primárně nepochází z „naší hlavy“).

Graf 1. Klasifikace lidské motivace (pro potřeby čtenáře transformováno a přeloženo do češtiny z *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*).



Zdroj: Deci, E. L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.¹⁴

Zároveň vnitřní a vnější motivaci doplnili o fázi tzv. *amotivace*. Toto stadium je autory popsáno jako stav, při němž jedinec nevykazuje žádné nebo jen minimální potřeby participace na dané aktivitě. V oblasti psychologie koučování se však budeme zaměřovat nejčastěji na motivaci vnitřní, a to zejména ve vztahu k jejímu prohlubování, respektive nepotlačování. Jména Deciho a Ryana (2002) jsou nicméně spojena hlavně s **teorií sebedeterminace**. Ta je založena především na tom, že člověk má nutkání uspokojovat tři základní psychologické potřeby, kterými jsou: kompetence (*competence*), potřeba vztahu s druhými lidmi (*relatedness*) a potřeba autonomie (*autonomy*).

¹³ Vysvětleno v kapitole 3.11 *Flow*.

¹⁴ Vysvětlení vybraných pojmů (ve vztahu k problematice):

Kongruence – shoda mezi hodnotami vážícími se na činnost a hodnotami jedince

Identifikace – ztotožnění se s činností (i přes odlišnost hodnot jedince a činnosti)

Integrace – odstraňování neshod z pohledu hodnot v rámci činnosti, přijetí činnosti z pohledu hodnot za svou

Ve sportovním prostředí je také velmi často uplatňovaná **teorie cílové orientace**, jež klasifikuje sportovce z hlediska zaměření na úkol (*task-oriented*) či na ego (*ego-oriented*)¹⁵. Tato klasifikace porovnává oba druhy přístupu sportovců na základě tří kritérií:

1. chápání úspěchu
2. příčina úspěchu
3. reakce na neúspěch

Toto srovnání dobře klasifikuje jednotlivé sportovce a jejich přístupy k úspěchu z hlediska motivace, nicméně je třeba dodat, že zjednodušeně. Je totiž velmi nepravděpodobné, že by jedinec vykazoval pouze známky úkolem zaměřeného nebo egem motivovaného sportovce. Například ne všichni na ego zaměřeni sportovci mají tendenci v případě neúspěchu podvádět či svůj úspěch přizvat náhodě a talentu. Celý tento koncept však dobře vymezuje jednotlivé hranice spektra chápání úspěchu, reakce na něj a reakce na neúspěch (viz tabulka 2).

Tabulka 2. Srovnání sportovců zaměřených na úkol a na ego

	Na úkol zaměřený	Na ego zaměřený
Chápání úspěchu	Vlastní výkony v minulosti	Porovnání s ostatními
Příčina úspěchu	Zdokonalování vlastních schopností	Náhoda a talent
Reakce na neúspěch	Vytrvání	Podvádění

Zdroj: Jarvis, M. (2006). Sport Psychology: A Student's Handbook, str. 142 (přeloženo do češtiny autorem)

V této problematice stojí za zmínku také pojem **self-efficacy (sebeúčinnost)**, jež zavedl psycholog Albert Bandura. Tento termín popisuje vědomí vlastní působnosti, víru ve vlastní schopnosti a dovednosti a jejich efektivitu. Podle Bandury lze u dvou lidí s podobnou úrovní znalostí či dovedností očekávat, že hlavním faktorem determinujícím jejich rozdílné výkony bude přesvědčení o vlastním potenciálu produkovat žádoucí výsledky. Z tohoto pohledu jsou „osobní výkony založeny více na tom, čemu daný člověk věří, než na tom, co je objektivně pravdivé“ (Shunk & Pajares, 2005). Pro správné pochopení pojmu sebeúčinnost je důležité, aby nebyl zaměňován například s konstruktem sebedůvěry, která předpokládá, že přesvědčení ve vlastní schopnosti jsou převážně generalizovaná. Naopak sebeúčinnost se vztahuje pouze na jednu danou aktivitu, a nemusí se tedy nutně mezi jednotlivými aktivitami přenášet (In Vičar, 2013). Například u dívky provozující tanec a basketbal nemusíme nutně registrovat stejnou míru vědomí o jejich vlastních schopnostech a dovednostech v obou sportovních disciplínách. Zatímco v tanci může být dívka o svých kvalitách přesvědčena, v basketbalu tomu tak z různých důvodů být nemusí. Ve spojení s motivací je důležité vědět, že lidé s vysokou úrovní sebeúčinnosti přistupují k obtížným úkolům spíše jako k zvládnutelným výzvám než jako k hrozbám, kterým je potřeba se vyhnout. Tyto osoby se vyznačují vyšší úrovní vnitřní motivace, kladou si nesnadnější cíle a případný neúspěch, který připisují spíše kontrolovatelným příčinám, je pro ně stimulující a motivující (In Vičar, 2013).

Při pohledu na množství motivačních teorií lze její problematiku považovat za velmi komplikovanou, nicméně její správné pochopení může nejen koučům, ale také trenérům a manažerům velmi pomoci při výkonu jejich práce. Samotná motivace totiž není ceněna za emoční stav jako takový, nýbrž za své dalekosáhlé pozitivní důsledky v budoucnosti. Konkrétní příklady, jak pracovat s motivací, budou uvedeny v kapitole *Společné aspekty koučování a motivace pro oblasti managementu a sportu*.

3.4 Mentální dovednosti

Je zřejmé, že kromě motorických schopností a dovedností jsou kritickým prvkem pro předvedení požadovaného výkonu také mentální dovednosti. Ty Schmidt (1991) definuje jako *adaptivní organizované sekvence kognitivních procesů vytvořených a procvičovaných za účelem dosažení optimálního výsledku* (In Lesyk, 1998). Pro každého kouče je důležité si uvědomit, že jsou trénovatelné a jejich zdokonalování vede k lepším výkonům. A byť jsou některé z mentálních dovedností klíčové pro

¹⁵ České překlady obou výrazů se nemusí setkat s pochopením u všech čtenářů. Pro smysluplnost a pochopitelnost výrazů se autor nezříká užívání anglických výrazů.

dosahování úspěchů v osobním životě, z definice Lesyka lze vyvodit, že se v této kapitole budeme pohybovat především na poli sportu.

Existuje celá řada pohledů, jak členit mentální dovednosti. Například Durrand-Bushová a Salmela (2001), kteří vychází z Orlickova kruhového modelu výtečnosti (*Wheel of Excellence*, 1992), klasifikují tyto dovednosti v rámci tří skupin na (In Vičar, 2016):

- **Základní dovednosti**
 - Sebedůvěra
 - Stanovování cílů
 - Odhodlání

- **Psychosomatické dovednosti**
 - Reakce na stres
 - Zvládání strachu
 - Relaxace
 - Nabuzení

- **Kognitivní dovednosti**
 - Zaměření pozornosti
 - Opětovné zaměření pozornosti
 - Imaginace
 - Mentální trénink
 - Plánování soutěže

Za základní mentální dovednosti jsou sebedůvěra, stanovování cílů a odhodlání považovány proto, že dosažení jejich určité úrovně je častokrát podmínkou pro rozvoj mentálních dovedností psychosomatických a kognitivních. Zároveň je třeba dodat, že rozvoj některých zde zmíněných dovedností už silně ovlivňuje výchova rodičů, což se v případě jejího nedostatečného zvládnutí může jedinci v budoucnu stát velkou překážkou při dosahování úspěchů nejen na sportovním poli.

Sebedůvěra

Dle Hartla a Hartlové (2000) lze sebedůvěru chápat jako vědomí vlastních kvalit a schopností doprovázené vírou v budoucí úspěšné výkony. Charakterizuje ji především vysoké očekávání, což je častokrát rozdíl mezi úspěšnými a méně úspěšnými sportovci (Kruger, Potgieter, Malan & Steyn, 2010). Orlick uvádí, že: „*Dosažení nejvyšších úrovní osobní excelence pohání víra ve vlastní potenciál, víra ve svůj cíl, víra v důležitost a smysluplnost svého cíle a víra ve schopnost tohoto cíle dosáhnout.*“ (Orlick, 1992; In Vičar, 2016).

Stanovování cílů

Stanovování cílů úzce souvisí se sebedůvěrou jedince. Předpokládá se, že pouze jedinec s vysokou mírou sebedůvěry si stanovuje (vysoké) cíle, načež inklinuje k jejich dosahování (Hays et al., 2007). Burton a Gold (1993) navrhuje, že by si sportovci měli stanovovat jednak měřitelné a dosažitelné cíle, ale zároveň také náročné. Z psychologického hlediska je pak cíl definován jako objekt, účel, k němuž je zaměřena motivace, motivovaná aktivita. Dosažení cíle snižuje napětí, nedosažení vede k frustraci. Z časového hlediska cíle dělíme na krátkodobé a dlouhodobé (Šafář & Hřebíčková, 2014). Dosahování cílů pak úzce souvisí s další mentální dovedností – odhodláním.

Odhodlání

Carpenter (1993) jej definuje jako psychologický stav reprezentující touhu či rozhodnutí pokračovat ve sportovní činnosti. Jedná se bezpochyby o klíčový faktor pro dosažení vynikajících schopností a dovedností. Nepřiměřené velké odhodlání však může mít opačný efekt, tedy snižování sportovní výkonnosti. Scanlan a Carpenter (1993) dále popisují, že déletrvajícím odhodláním lze shledat spíše u těch sportovců, kteří jsou k pohybové aktivitě vnitřně motivovaní (baví je), než u těch, kteří jsou do této aktivity „tlačeni“ vnějšími motivy. Mezi projevy odhodlaného sportovce mohou patřit např. předčasný příchod na tréninkovou jednotku, nezávislý a samostatný trénink i nad rámec týmového tréninku, odpovědný přístup k odpočinku ve vztahu k tréninku, náročnost tréninku adekvátní vlastní výkonnosti apod. (Abbott, Collins, Sowerby, & Martindale, 2007).

Reakce na stres

Jak už McClelland-Atkinsova teorie o motivaci napovídá, nezanedbatelným aspektem dosahování úspěchu ve sportu je schopnost pracovat s emocemi jako jsou strach, stres a úzkost. I při letmém pohledu na televizní přenosy z kteréhokoliv sportovního odvětví je jasné, že právě tato schopnost mnohdy znamená rozdíl mezi úspěchem a neúspěchem.

Selye (1974) definuje stres jako nespecifickou odpověď těla na různé náročné situace, kterým je vystaveno. Objeví se, když má jedinec obavy nebo si v něčem není jistý. Reakce na stres mohou být pozitivní nebo negativní – stejně jako stres samotný. Ten se dělí na *eustres* (kladný) či *distres* (záporný). Při tomto dělení je však vhodné mít na paměti, že v některých případech může mít stejná míra stresu různé dopady. To lze vysvětlit na příkladu, kdy je pro výkon činnosti klíčová jemná motorika –

v tomto případě může i sebestmíra míra stresu být devastující. Stejná míra stresu však pro jinou činnost, v níž jemná motorika nehraje hlavní roli (např. skok do dálky), může mít pozitivní dopad. Sportovec pak ve výkonnostním prostředí sportu čelí celé řadě stresujících situací (Anshel & Anderson, 2002; Mellalieu, Neil, Hanton, & Fletcher, 2009), jako jsou například ostatní sportovci, potřeba podat špičkový výkon, spoluhráči, publikum, trenér, tréma, hádka se spoluhráčem, chybný verdikt rozhodčího či provedení zahanbuujícího výkonu (např. vlastní gól; in Vičar, 2016).

Obecně tedy platí, že stres je poplachová reakce organismu, příprava na „boj nebo útěk“, při níž člověk mobilizuje energii potřebnou pro rychlou soustředěnou akci. Schopnost, respektive proces reagovat na stres pak nazýváme *coping*. Tato schopnost spočívá ve vědomé práci s myšlenkami a takovým chováním, které nám následně umožňuje efektivně pracovat se stresem. Obecně lze *coping* považovat za neustálý proces, během něhož se člověk snaží vypořádat s mimořádně obtížnou situací (Diasová, Cruz & Fonseca, 2010). Jednotlivé techniky reakce na stres přibližujeme v následujících kapitolách.

Zvládání strachu

Strach je jednou ze základních lidských emocí. Je emocionální odpovědí na stres, na hrozbu a nebezpečí. U člověka se projeví ve chvílích, kdy se nachází v situaci, kterou vyhodnotí jako ohrožující (obava z fyzického či psychického zranění, hrozba smrti). Z evolučního hlediska má strach ochrannou funkci, protože vede k úniku z nebezpečných situací, k obraně nebo vyhýbání se věcem a situacím, které by člověku mohly ublížit (Plutchin in Plháková, 2003). Jeho motivačním jádrem je snaha o zachování konzistence vlastního já a existence sebezáchovného pudu. V souvislosti s bojem o život je jedním z nejsilnějších motivů chování (In Vičar, 2016).

Rotella a Lerner (1993) tvrdí, že zvládání strachu je dovednost čelit (sportovním) situacím, které vyvolávají strach nebo jsou potenciálně ohrožující. Byť se obecně soudí, že ve sportu je nejběžnější strach z možného zranění, Bandura (1997) tvrdí, že se velmi často objevuje u sportovců všech odvětví s nízkým sebevědomím, zapříčiněným nízkou důvěrou ve své vlastní schopnosti. Významným strachem spojeným se sportem je strach z neúspěchu (Covington, 1992; Elliot & Church, 1997). Ten reflektuje kognitivní, emoční, ale i behaviorální zkušenosti spojené s nedosažením stanoveného cíle, ať již jde o tréninkový či soutěžní výkon, prohru v zápase nebo strach ze ztráty pozitivního sebehodnocení. Někteří lidé mají sebehodnocení spojené s vynaloženým úsilím. Cítí se tedy jako hodnotní, pokud usilují o svůj sebezorození. Oproti tomu jiní spojují sebehodnocení s oceňováním své osoby okolím. Proto velmi dbají na to, jak je jejich okolí posuzuje. Mnohdy je pro ně podstatnější jevit se schopným, než opravdu být schopným. Neúspěch v nějaké činnosti pak může vést k pocitům studu a snaze vyhnout se této činnosti. Prohlubování strachu z neúspěchu následně vede ke snížené výkonové motivaci (Atkinson, 1966) a k vyhýbání se neúspěchu, ať už volbou neadekvátních cílů nebo ukončením aktivity.

Relaxace

Relaxaci definují Hartl a Hartlová (2004) jako „*uvolnění svalového i duševního napětí, přirozený opak stresu; snižuje se tepová i dechová frekvence, výměna látková, svalové napětí; relaxace odstraňuje únavu a úzkost, je ideální v kombinaci s tělesným cvičením; je prevencí mnoha nemocí psychických i tělesných*“. Williams a Harris (1998) relaxaci považují za dovednost, která umožňuje snížit srdeční tep a uvolnit svalové napětí, což způsobí zvýšenou schopnost koncentrace. Ve sportovním prostředí více než kde jinde spolu úzce souvisí oboustranné propojení mysli a svalů. Toto propojení se pak projevuje především v relaxačních technikách, které se dělí do dvou kategorií:

- 1) **Somatická technika („sval-mysl“)** – principem těchto postupů je uvolnění duševního napětí prostřednictvím práce se svalovým napětím či dechovou frekvencí (např. *Jacobsonova metoda progresivní svalové relaxace*, 1929; nebo *technika řízeného dýchání*). Princip prvně jmenované spočívá v postupném napínání jednotlivých svalových partií (lýtko, stehna...) po dobu pěti sekund, přičemž deset až patnáct sekund by mělo trvat uvolnění. Uvádí se, že by se Jacobsonova metoda měla procvičovat dvakrát denně po dobu asi deseti minut.
- 2) **Kognitivní technika („mysl-sval“)** – mezi tyto postupy lze zařadit meditaci nebo autogenní trénink. Jejím hlavním principem je navození psychického uvolnění prostřednictvím působení na vegetativní nervovou soustavu (Kavková, 2014).

Dle Hazlett–Stevense (2008) jsou společnými znaky všech těchto technik snížení svalového tonu, zaměření se na přítomný okamžik a uvolněné dýchání (In Vičar, 2016).

Nabuzení

Nabuzení (aktivaci) lze chápat jako kognitivní a somatickou reakci na interní a externí podněty. Pro co nejlepší sportovní výkon je ideální tzv. optimální stav nabuzení, jehož úroveň je dána situačními faktory, kombinací kognitivních a emočních podnětů, individuálními preferencemi a požadavky daného úkolu nebo sportu. Optimální stav nabuzení však může být pro různé aktivity odlišný. Pro některé může být ve vztahu k výkonu přílišné nabuzení překážkou, pro jiné pak stejná hladina nabuzení může být ideální. Dá se také předpokládat, že je tato mentální dovednost spojena se stavem *Flow* (vysvětleno v kapitole *Flow*), který rovněž do jisté míry determinuje výkon.

Optimálního stavu lze dosáhnout řadou technik – od vnitřní řeči, imaginace, relaxačních technik, technik pro zvládání úzkosti a stresu, vědomého zaměření pozornosti až po sebezobuzující hesla ve smyslu „*máš na to*“, nebo „*zvládneš to*“ (Birrer & Morgan, 2010).

Zaměření pozornosti

Schopnost intenzivně se věnovat příslušným úkolům a odolávat okolním podnětům, což se v literatuře často označuje jako zaměření pozornosti, tvoří důležitou složku sportovcovy výkonnosti. Dochází k ní v situaci, kdy jedinec v určitou chvíli některé informace zpracovává, zatímco jiné informace nevnímá či ignoruje (např. Abernethy, 2001; Johnson & Gilbert, 2004; in Vičar, 2016). Za vysokou úroveň této dovednosti se považuje stav, kdy je jedinec schopen tuto dovednost v pravý moment využít, stejně jako je schopen v případě, že ji nepotřebuje, ‚vypnout‘. Zaměření pozornosti je jednou ze tří dimenzí pozornosti. Zbývající dvěma jsou koncentrace a tzv. rozptýlení pozornosti, které je rovněž podmínkou pro dosažení mistrovské úrovně v některých sportech. V tomto případě může jako příklad posloužit hráč basketbalu, který musí být v jednom momentu schopen driblovat, registrovat pohyb spoluhráčů a protihráčů, mít ponětí o čase apod.

Paradoxu v oblasti zaměření pozornosti si je vědom Wegner (1994), který tvrdí, že jedinec je rozptýlený z toho důvodu, že se snaží svou mysl kontrolovat. Z toho rovněž vyplývá, že pokud jsme podrážděni nebo unavení, může se stát dobrým způsobem, jak nabýt dostatečné úrovně vědomí, ponechat své myšlenky volně plynout. Tento názor vysvětluje na příkladu, kdy v případě, že nemůžeme usnout, naše soustředění na potřebu usnout nás naopak udrží vzhůru.

V problematice zaměření pozornosti je rovněž třeba rozlišovat mezi interním a externím zaměřením. S teorií o tomto členění přišli v roce 1977 Morgan a Pollock (in Vičar, 2016). Na sportovním poli se obecně považuje za účinnější zaměření pozornosti na vnější podněty (na profesionální úrovni). V praxi to znamená, že pokud se jedinec soustředí na výsledek pohybu, jednotlivé úkony, které k němu vedou, vykonává podvědomě – tedy rychle a přirozeně. Tohoto zaměření jsou schopni jedinci od určité úrovně výkonnosti, nikoliv například děti nebo začátečníci, kteří jsou v rámci motorického učení ve fázi generalizace. Jako příklad může být opět uveden hráč basketbalu, který se při hodu na koš soustředí nikoliv na pohyb rukou či postavení nohou, ale na samotný cíl, v tomto případě koš. Celý pohyb tvořící střelbu pak provede rychle a přirozeně. Tento pohyb je však podmíněn úrovní jeho střelby. Pakliže by jedinec nevěděl, jak se má ruka správně pohybovat a jak má vypadat postavení nohou, musel by nad tím přemýšlet a nemohl by se dokonale soustředit na koš.

Opětné zaměření pozornosti

Pro dosažení mistrovské úrovně v jakékoliv sportovní disciplíně je neméně podstatná dovednost opětovně zaměřit svou pozornost po rozptýlení. Mezi rozptylující vlivy pak psychologové řadí negativní myšlenky na minulé události, obavy z budoucích událostí, intenzivní emoce, přílišnou analýzu a soustředění se na provádění pohybu, nedostatečnou míru motivace a únavu (Vičar, 2016). Někteří sportovci se však i s těmito situacemi dokáží pravidelně a efektivně vypořádat: Z každé spáchané chyby se poučí, uvědomí si, co udělali špatně, a dále ji už nerozebírají. Řada sportovců má totiž tendenci vinit sebe, protivníka či někoho jiného, což v konečném důsledku odvádí pozornost od toho, na co by se sportovec soustředit měl. Mnohem efektivnější je se z chyby pouze a jen poučit, a pak už se soustředit na hru (Wilson, Peper, & Schmid, 2006). Právě soustředění na to, co chceme, nám pomůže nesoustředit se na to, co nechceme. Pakliže dostanete za úkol nesoustředit se na růžového slona, je velmi pravděpodobné, že jste si jej všichni nyní představili. Princip efektivního opětovného zaměření pozornosti tedy spočívá v soustředění na to, co chceme, nikoliv naopak.

Imaginace

Imaginaci lze chápat jako obrazotvornou zkušenost, která imituje reálné zkušenosti (Munroe-Chandler, Hall, Fishburne, & Shannon, 2005). Šafář a Hřebíčková (2014) ji popisují jako schopnost představit si určité události, pohyby, co možná nejživěji, se záměrem zopakovat tento pohyb v realitě. Tato technika je častokrát užívána před závodem, nicméně své uplatnění má také v dlouhodobém horizontu se záměrem zvýšit si sebevědomí či zlepšit své motorické schopnosti a dovednosti (Sheldon & Lyubomirsky, 2006; Wienberg, 2008; Eckert, 1989). Imaginace je však chápána nejen jako schopnost či zkušenost. Nicholls (2017) ji považuje za proces, při němž sportovec užívá představivost, prostřednictvím které se vidí při konání určitého pohybu či zdokonalování určité schopnosti. Smysl imaginace v praxi pak velmi podrobně popsala tenistka Chris Evertová, která užívá tuto dovednost v rámci předzápasové přípravy: *Než začnu hrát zápas, zkouším si pečlivě nacvičit, co se pravděpodobně může stát a jak budu reagovat v určitých situacích. Vizualizuji sebe samu, jak hraji typické momenty založené na stylu hry mého protihráče. Vidím se, jak odrážím rázné vysoké úder od základní čáry a jdu na síť, když se mi vrací slabý return. To mi pomáhá duševně se připravit na zápas a já se cítím tak, jako bych už ten zápas hrála předtím, než vejdu na hřiště.* (Tarshis, 1977; in Weinber & Gould, 2003, s. 284). V českém prostředí je někdy imaginace nepřesně považována za ideomotorický trénink, jelikož tento výraz redukuje proces imaginace na pouhé vytváření představ pohybu (Slepíčka et al., 2006), což lze například častokrát vidět u výškařů, kteří se právě prostřednictvím ideomotorického představování připravují na skok.

Obecně se tedy imaginace spíše užívá ve sportovní praxi než v manažerské, v níž je prostor pro její vykonávání omezenější. Coby manažeři si ale například můžeme například představovat, kde chceme být z hlediska profesního za pět let. Ve vztahu ke sportu pak Kavková (2014) uvádí, že imaginaci lze nejčastěji užívat v těchto aspektech sportovního výkonu:

- k vidění úspěchu (Cílem této imaginace u sportovců je, že „vidí“ sami sebe, jak dosahují výkonů. Nejen jak provádí dovednost na vysoké úrovni, ale také „vidění“ vytouženého cíle.)
- k motivaci (Živé připomenutí si cíle může vyústit ve zvětšené úsilí při jeho dosahování.)
- ke zlepšení dovednosti (zakotvení pozitivních pohybových vzorců)
- k seznámení se (se soutěžním prostředím, závodním, strategií ve vztahu k výkonu...)

- k přípravě půdy pro výkon (postupné procházení prvků dobrého výkonu v představě)
- ke změně zaměření (vybavení si dobrého výkonu v případě, kdy sportovec ztratil koncentraci)

Za zmínku rovněž stojí užívání imaginace při práci se strachem (viz podkapitola 4.3.1 *Vystupování z komfortní zóny*).

Mentální trénink

Mentálním tréninkem se dle Šafáře a Hřebíčkové (2014) rozumí psychologická intervence zaměřená na zvýšení mentální kapacity a výkonnosti. Základním cílem mentálního tréninku je posunutí kapacity jednotlivých psychických funkcí a procesů (pozornosti, myšlení, motivace, aktivace, emocí, sebe-systému) na takovou úroveň, aby nebyla limitní pro fyzický výkon. Předpokládá se, že pouze atlet, který je zcela připraven jak z hlediska fyzického, tak také z hlediska psychického, může dosáhnout kýženého úspěchu. A byť celý tento koncept není na poli sportovní psychologie ničím novým, mnoho sportovců stále neobjevilo jeho potenciál. Důvody pro jeho užívání jsou mimo jiných také:

- zdokonalení schopnosti vyrovnat se s tlakem v rámci soutěže
- Pociťování nižší míry úzkosti před soutěží
- Zvýšení sebedůvěry ve všech situacích
- Zvýšení schopnosti odpoutat se od vykonaných chyb
- Efektivní práce s motivací s dlouhodobého hlediska (Stuart, 2010)

Při právě vysvětlované klasifikaci mentálních dovedností dle Durrand-Bushové a Salmely (2001) se však vnucuje pocit, zda mentální trénink je opravdu mentální dovedností. Už ze samotného výkladu pojmu trénink lze vyvodit, že se jednoduše o dovednost nejedná (být je specifikován adjektivem ‚mentální‘). Autor tohoto učebního materiálu naopak považuje mentální trénink za prostředek, jak zvýšit úroveň jednotlivých mentálních dovedností jedince.

Plánování soutěže

Poslední z mentálních dovedností dle Durrand-Bushové a Salmely (2001) je plánování soutěže. Plánování soutěže můžeme chápat jednak jako vytváření předsoutěžních a soutěžních plánů, a jednak také jako užívání rutin a rituálů. Důležitost této dovednosti potvrdili ve své studii provedené na 235 kanadských olympijských sportovcích Orlick a Partington (1988), kteří zjistili, že sledovaní sportovci se dokázali lépe soustředit a také opětovně zaměřovat pozornost po rozptýlení, stejně jako zpětně ohodnotit své výkony. I rituální činnost by měla mít své místo nejen ve sportovcově předzápasové přípravě, ale také v mezivýkonové a povýkonové fázi, doporučují Hill, Hanton, Matthews a Fleming (2010). Na základě důkladné analýzy totiž potvrdili, že elitní golfisté, kteří podávali excelentní výkony pod tlakem, vykonávali opakovaně po každém úderu jistý rituál – například si sundali rukavice. Různorodý charakter této dovednosti však stejně jako u mentálního tréninku vnucuje myšlenku, zda se spíše než o dovednost nejedná o proces.

Co se týče předsoutěžních a soutěžních plánů, těmi se ve svých výzkumech zabývají např. Gould, Eklund, & Jackson (1992), či Greenleaf, Gould, & Dieffenbach (2001; in Vičar, 2015). Potvrzují, že předzávodní a závodní plány podporují schopnost sportovců udržet správné zaměření úsilí. Pomáhají sportovci nejen koncentrovat se na svou disciplínu a předjímat, co udělá v závodních situacích, ale obvykle se jimi stanovují také dílčí cíle, které je potřeba během soutěže plnit. Jedná se o cíle, jejichž dosažení je zcela v kompetenci sportovce, nejsou to tedy cíle nutně spojené s výsledkem.

Je zřejmé, že některé uvedené mentální dovednosti hrají nejen ve sportovním výkonu větší roli než jiné, nicméně je třeba mít na paměti, že pro dosažení mistrovské úrovně nejen na poli sportu je důležité rozvíjet všechny. Všechny jsou totiž trénovatelné a v repertoáru každého kouče a trenéra by měly být metody a techniky, jak je rozvíjet.

3.5 Hypnóza a sugesce

Přestože je hypnóza komplikovaná metoda kladoucí vysoké nároky na kompetenci psychologů, měla by být alespoň v povědomí každého kvalitního kouče. A nikoliv z důvodu jejího použití v praxi (hypnózu by měli vykonávat pouze kvalifikovaní a kompetentní lidé), nýbrž pro pochopení jejího principu – principu její celkové stavby a skladby konkrétních slov. Při praktickém užití v jedné z následujících kapitol totiž názorně ukážeme, jak pouhá skladba slov dokáže v člověku vyvolat odlišné pocity a koneckonců postavit základy pro hypnózu samotnou.

Hypnózu lze chápat jako psychotherapeutickou metodu využitelnou při léčbě řady psychických problémů a nemocí (fobie, deprese...), přičemž ji lze charakterizovat třemi základními znaky:

- změněným stavem vědomí
- zvýšenou ovlivnitelností
- hyperkoncentrací pozornosti

Hypnóza funguje na principu oddělení vědomí od vlastního ‚já‘, přičemž je toto vědomí zaměřeno na hypnotizéra, respektive na jeho pokyny – odtud zvýšená ovlivnitelnost. Hypnotizérový pokyny vědomí přeměňuje například na „prožití“ zkušenosti či emoce. Lidé, kteří hypnózu absolvovali, ji přirovnávají ke sledování filmu v kině, na jehož plátně se děj odehrává. Efekt hypnózy pak je silně podmíněn hypnabilitou jedince (Šafář & Hřebíčková, 2014). Tu považujeme za schopnost být hypnotizován (ponořit se do hypnózy určité hloubky), mít zážitky charakteristické pro hypnotizovanou osobu a chovat se způsobem s tím spojeným. Velmi často je s hypnózou spojován také pojem **sugesce**. Slovo sugesce vzniklo z latinského *suggere*, tedy „podkládat“, a znamená, že se jedinec za oslabeného či zcela vyřazeného stavu kritického myšlení nechá lehce ovlivnit (Vymětal, 2003). Rozdíl mezi těmito dvěma probranými pojmy tedy tkví především ve skutečnosti změněného stavu vědomí u hypnózy, přičemž samotná sugesce je coby nástroj častokrát součástí hypnózy.

Dle Vymětala (2003) síla a snadnost sugestivního ovlivnění záleží na:

- autoritě (čím více jedinec imponuje, tím sugestivněji působí),
- sugestibilitě jedince,
- důvěře mezi oběma osobami podmíněné především dřívější zkušeností (například ve vztahu lékař × pacient)
- na momentálním subjektivním stavu jedince (čím více trpí a zažívá strach, tím je sugestibilnější).

3.6 Vnímání reality a identita

Vnímání reality chápeme jako proces odrážení objektivní reality kolem nás a v nás, přičemž je tento děj umožněn díky našim smyslovým orgánům, mozgovým centřům a paměťové příslušnosti. Adekvátní vnímání reality je tak silně podmíněno správným fungováním psychiky člověka (Fleischmann, 2011). Právě tato skutečnost je však jedním z důvodů, proč někteří lidé vnímají realitu jinak než ostatní.

Existuje tedy více pohledů na vnímání reality. Někteří filozofové se domnívají, že je pravděpodobné, že žijeme v iluzi. Že jsme iluze na základě jejich ‚líbivé‘ pravdy přijali za své a nyní je považujeme za součást našeho já. A skutečnost, že se této pravdy nechceme vzdát, že nechceme být oklamáni skutečností, nás v životě udržuje v klamu. V iluzi. Že nic jako ‚správná‘ pravda neexistuje, respektive že je pouze utvářena naší zkušeností, načež můžeme i klamy považovat za samozřejmou pravdu (Merleau-Ponty, 2005). Na základě těchto informací je zjevné, že vnímání reality je ryze individuální, a nakolik se dokážeme udržet ‚své vlastní pravdy‘, respektive o ni přesvědčit své okolí, je dáno silou naší reality. Jiní filozofové se naopak domnívají, že ‚správná‘ pravda přece jenom existuje (a naše vnímání ji jen zkresluje), načež zastávají spíše objektivní pohled na vnímání reality¹⁶. Jako příklad takového pohledu můžeme uvést sportovce, který je izolován od všech svých konkurentů, načež si při nedostatku informací bude myslet, že je talentovaný. Jeho trenér si to však myslet nebude, neboť trénuje i další sportovce, a má tak více informací k posouzení skutečné pravdy, respektive reality.

První znaky ucelenější práce s vnímáním reality z pohledu sociálního lze spojit se jmény jako Auguste Comte, Karl Marx či John Locke. Postupem času bylo zjištěno (Irion, 1950), že faktory jako kultura a sociální prostředí silně ovlivňují chování a vnímání světa jedincem (In Donsbach & Traugott, 2008). Pro ovlivnění svého vlastního života s nepřilíživě povzbuzující teorií přišli Gage a Cronbach (1955), kteří předpokládají, že sociální realita je proces utvářený spíše tím, co nám ostatní „předhodí“, než něco, co bychom měli sami ve svých rukou. Z jiného pohledu definovali sociální realitu Hare-Mustin a Maracek (1988), kteří tvrdí, že ji (sociální realitu) neobjevujeme, nýbrž že si ji vytváříme (In Jussim, L., 1991). Bez ohledu na (ne)pravdivost těchto teorií lze obecně předpokládat, že vnímání sebe samého a své vlastní reality je silně podmíněno jednak tím, jak si myslíme, že nás vnímají ostatní, jednak také samotnými emocemi a motivací jedince. Ve většině oblastí lidského bytí se pro nabytí větší spokojenosti se sebou samým či dosahováním úspěchů doporučuje mírný optimismus než je reálný stav, neboť takové smýšlení zvyšuje výkon. Je však třeba zdůraznit sousloví ‚ve většině oblastí‘, protože přecenění svých vlastních schopností může mít i negativní efekt. Jako příklad mohou posloužit horolezci, kteří svou situaci na hoře musí hodnotit přesně tak, jaká je, a nikoliv zkresleně. Ve většině oblastí lidského bytí však nejde o zdraví tak jako horolezcům, a proto je na místě, co se týče vnímání reality, mírný optimismus.

Hayesová (1998) v problematice identity zdůrazňuje význam především vrstevníků (*peer group*), kteří ji silně ovlivňují především v období adolescence a počátcích dospělosti, kdy do pozadí ustupuje role rodiny. Tato teorie byla už v roce 1902 zobecněna na všechny věkové kategorie Cooleym, který prosazuje termín tzv. ‚zrcadlového já‘ – tedy formování ‚já‘ prostřednictvím zrcadla, jež nám nastavily důležité osoby našeho života (např. rodina nebo přátelé). Vnímání sebe sama je každopádně proces subjektivní a **proměnlivý** – závislý na životní situaci, současné míře informovanosti a aktuální motivaci jedince. Je rovněž silně podmíněno dojemem, kterým chce jedinec na ostatní působit. Toto očekávání se však nedaří vždy naplnit, což může být příčinou například sníženého sebevědomí apod. (Strnadová, 2007). Rogers (1961) se domnívá, že sebepojetí je výsledkem internalizace „podmínkových hodnot“ (*conditions of worth*), které se formují na základě interakcí s druhými lidmi. Tvrdí, že lidé mají dvě základní potřeby: dostávat od druhých pozitivní zpětnou vazbu (být pozitivně přijímán) a rozvíjet svůj potenciál a schopnosti (potřeba sebeaktualizace). (In Hayesová, 1998).

¹⁶ Směrů zabývajících se pohledem na realitu je však více. Podrobněji je zkoumá fenomenologie.

Identitu pak lze obecně vymezit jako prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních (Hartl & Hartlová, 2009). Jedná se tedy o soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině. Bačová (1996) ji pojímá jako proces sebedefinování zahrnující hledání, uvědomování, rozhodování a vybírání si toho, kým jedinec je a bude. Jedinec si tedy vytváří sebe sama, čímž přispívá k tvorbě sociální reality. **Tímto definováním si sám sobě jedinec přiděluje hodnotu, přičemž velký vliv má v tomto definování oceňování ze strany druhých lidí. Zároveň je třeba mít na paměti, že identita, kterou jedinec momentálně prožívá, se nemusí podobat té, kterou by prožívat chtěl.** Tendence prozkoumat tuto skutečnost vyústily v definování pojmů ‚aktuální já‘ a ‚ideální já‘. Druhé v pořadí je takové, kterým bychom chtěli být, respektive kterým bychom se chtěli stát (Markusová & Nuriusová, 1986). Higgins (1987) tento pojem rozšířil ještě o tzv. ‚požadované já‘, jehož definice je spíše podmíněna atributy, které by jedinec měl mít. Co se týče ‚aktuálního já‘, to Macek (2008) definuje jako ‚produkt zobecněné minulé zkušenosti a aktuální sebepercepce a introspekce‘. Jedná se tedy nejen o to, jaký člověk nyní je, ale jak se vidí.

I na základě těchto vysvětlení je závěrem třeba říct, že vnímání reality je procesem proměnlivým a lze jej prostřednictvím uvědomělé práce měnit. Totéž platí pro koncept identity, čehož by si měl být vědom každý kouč, který se hodlá zabývat transformačním koučinkem.

3.7 Vnitřní hra (*Inner game*)

Autorem pojmu vnitřní hra je Timtohy Gallwey a zpočátku jej užíval především on. S rostoucím věhlasem Gallweye a především s důležitostí termínu *vnitřní hra* se však frekvence užívání tohoto pojmu začala stupňovat.

Vnitřní hru lze chápat jako metodu, která rozvine mentální dovednosti jedince na takovou úroveň, při níž se minimalizuje množství mentálních překážek. Těmito překážkami mohou být obavy z neúspěchu, odpor vůči změnám či nedostatek sebedůvěry (Gallwey, 2010). Při bližším pohledu na tento pojem však lze spatřit jisté podobnosti s konstruktem mentálních dovedností a jejich rozvojem, který však je pro své vědecké základy mnohem propracovanější a důvěryhodnější. V této souvislosti je rovněž třeba dodat, že právě tyto drobné rozdíly mezi některými pojmy z oblasti psychologie (sportu, manažerské...) a psychologie koučování jsou pouze důsledkem snahy koučů o vymezení svého ‚vlastního hřiště‘. Každý psycholog se totiž může stát koučem, ale žádný kouč (pokud nemá patřičné vzdělání) nemůže vykonávat funkci psychologa.

Obecně však lze chápat vnitřní hru jako sadu nástrojů, jež pomáhá jedinci vytvořit si takové návyky, které povedou k nabytí spokojenosti. Té se dosáhne prostřednictvím získání větší kontroly nad životem jako takovým. Jako příklad jednoho z nástrojů uvádí T. Gallwey představu o sobě samém coby generálním manažerovi vlastního života.

„Představte si, že jste generálním manažerem svého vlastního života. Jste to vy, kdo výlučně rozhoduje o poslání, produktech, službách, způsobu jednání, hodnotách a prioritách korporace vašeho života.“ Skutečnost, že jedinec má svůj život ve svých vlastních rukou, se snaží navodit sadou otázek, mezi které uvedl např.: *Kdo vlastní akcie vaší korporace? (šéf, partner, ...), Za co jste své akcie prodali? (za souhlas, oblíbenost, potěšení...), či Jak můžete své akcie koupit zpět?* apod. (In Human resources management, 2012).

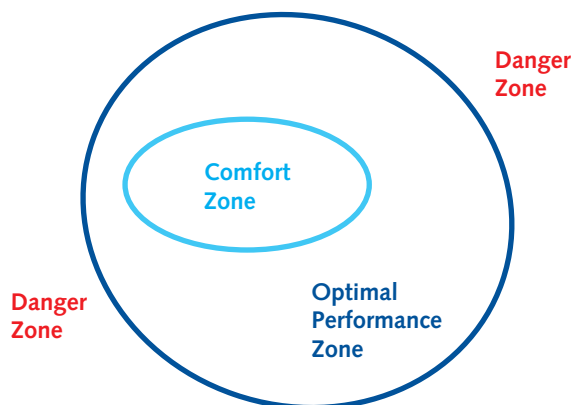
Koncept *inner game* lze tedy považovat za důležitý i z těchto důvodů: Jedinec při jeho aplikování bude jednak schopen přebírat zodpovědnost za své činy a život obecně, jednak bude lépe odolávat stresu, protože na stresové situace bude reagovat jako na výzvy.

3.8 Komfortní zóna (*Comfort zone*)

Obecně se komfortní zóna považuje za **stav, v němž jedinec nepocituje úzkost, a to z důvodu minimální potřeby podat výkon, která tak minimalizuje jakékoliv riziko.** Na základě této teorie lze usuzovat, že prostor pro progres jak ve fyzických, tak také v psychických výkonech je v této zóně minimální. Zároveň se ale předpokládá, že byt' vystavování se riziku a stresu zvyšuje prostor pro zlepšení výkonu, tak pouze do určité hranice pocíťování stresu – po překonání tohoto bodu představujícího míru rizika a stresu se výkon zhoršuje (Alasdair, 2008). Tento koncept velmi dobře vystihuje následující obrázek.

Při respektování hranice nebezpečné zóny, kterou můžeme rozumět situace doprovázející vysoký stres a úzkosti, jež významně snižují jedincův výkon, je však vystupování z komfortní zóny velmi dobrou metodou pro osobnostní rozvoj. Už Carnall (1995) potvrdil vztah mezi procesem zvládnání stresu (*copingem*), respektive překonáváním strachu a rostoucí výkonností, přičemž byl tento vztah prostřednictvím pěti fází procesu (cyklu) *copingu* ve vztahu s potenciálním výkonem graficky znázorněn.

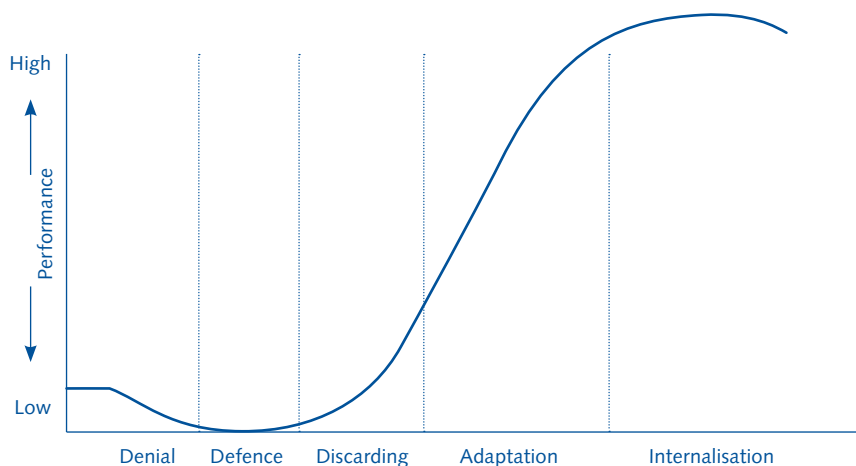
Obrázek 2. Hranice komfortní zóny, zóny optimálního výkonu a nebezpečné zóny



Zdroj: Alasdair, W. (2008).

Graf 2. Potenciální výkon ve vztahu s procesem copingu

Coping Cycle and Performance Curve adopted from Carnall



Zdroj: ©Alasdair, White (2008).

Jednotlivé fáze cyklu lze charakterizovat následovně:

- 1) **Odmítnutí** výzvy – v této fázi jedinec odmítá jakoukoliv potřebu změny slovy, že je *„spokojen s tím, co má“*, přičemž potenciální změny evokují v jedinci pocity strachu a úzkosti. Za tohoto stavu se úroveň výkonu pochopitelně snižuje.
- 2) **Obhajoba** momentálního stavu – jedinec se snaží obhájit své obranné chování. V této fázi je charakteristickým jevem negativní postoj k jakékoliv změně (např. v chování). Nový způsob je zavrhován slovy *„když nefunguje, tak je automaticky špatný“*.
- 3) **Zavržení** starých vzorců chování – jedinec je v této fázi ochotný upustit od starých vzorců chování a přistoupit na metody nové. Typickým jevem této fáze je přístup se slovy *„pokud se věci musí změnit, je třeba se s tím smířit“*.
- 4) **Adaptace** – jedinec nabytím zkušeností při vystupování z komfortní zóny přijímá novou realitu za svou. Je zaznamenán významný nárůst sebevědomí, který se následně promítne také do výkonu.
- 5) **Internalizace** – nové způsoby chování a realita jsou již adaptovány a konečným výstupem celého procesu je rozšíření dosavadní komfortní zóny (In Alasdair, 2008).

¹⁷ Autor tohoto učebního materiálu bere v potaz možnost, že dlouhodobé nevystupování z komfortní zóny může být jedním z důvodů, proč se jedinci mohou skutečnosti, jež se mu dějí, zdát jako vážné problémy (ačkoliv jimi nejsou). Vychází z předpokladu, že člověk je vystavování stresu z důvodu evoluce přednastaven (potřeba zajistit si potravu ze dne na den, vypořádat se se špatným počasím, útěk před predátory...), nicméně tyto stresem vyvolané potřeby s nástupem komfortu moderní doby postupně vymizely. A právě tato skutečnost může plynout v tzv. substituční problémy (ne-

Je patrné, že vystupování z komfortní zóny je základním stavebním kamenem osobnostního rozvoje. Má pozitivní vliv na sebevědomí jedince a v neposlední řadě také na nabytí emočně intenzivních vzpomínek¹⁷.

Při rozebírání celého konceptu komfortní zóny a vystupování z ní se však vynořuje otázka, kde končí zóna komfortní a kde již začíná nebezpečná zóna. Už ze samotného názvu nebezpečné zóny je patrné, že začíná tam, kde nám hrozí nějaké nebezpečí. To může představovat celou řadu situací, které by mohly ovlivnit zdravotní stav jedince (jak fyzický, tak i psychický). Jako příklad mohou posloužit horolezci, kteří mnohokrát s cílem vystoupit z komfortní zóny přecení své síly, přičemž stále budou pokračovat ve výstupu na horu, načež se dostanou doslova do nebezpečné zóny. Zde již reálně hrozí újma na zdraví. Jako příklad druhé situace můžeme zmínit strach z pavouků, který se budeme snažit odstranit tak, že postiženému vložíme ruku do nádoby plné pavouků. Pravděpodobně mu tím způsobíme šok, který způsobí újmu na jeho psychickém zdraví. Často se tedy v této problematice doporučuje dělat menší krůčky (systematická desenzibilace) a dané hranici se přibližovat. Tyto kroky by ale měly být dostatečně velké a měly by na nás emočně působit, protože při příliš malých krůčkách by taková ‚změna‘ mohla trvat věčně. Emočně by pak na nás měly působit z toho důvodu, že v dané zóně již amygdala sepne stav ‚ohrožení‘. Ten je pak doprovázen fyziologickými změnami jako jsou například zvýšená dechová a tepová frekvence.

3.9 Nonverbální a paraverbální komunikace

Tato podkapitola se bude věnovat teoretickému vymezení pojmů nonverbální a paraverbální komunikace. Ty jsou považovány za velmi důležité aspekty výkonu jakékoliv sociální interakce, a protože je v následujících kapitolách podrobně rozebráno jejich užití v praxi, je třeba o nich mít ponětí také v rovině teoretické.

3.9.1 Nonverbální komunikace

V moderní době se mnohokrát klade důraz spíše na to, *co* řekneme, než na to, *jak* to řekneme. Na základě výzkumu (Mehrabian, 1967¹⁸) však vychází najevo, že značná část komunikace probíhá nejen na poli verbálním, ale také na poli gestikulace, intonace hlasu, držení těla či mimických výrazů. Velká část takto předaných informací pak působí pod hranicí vědomí, což ústí ve skutečnost, že to, *co* říkáme, často opravdu vede k úspěchu či neúspěchu daleko méně, než *jak* to říkáme (Lewis, 2004). Singh (2012) tvrdí, že *řeč těla je forma neverbální komunikace, která zahrnuje postavení těla, gesta, mimiku a oční kontakt. Tyto signály lidé vysílají a přijímají téměř podvědomě. Řeč těla však může poskytovat vodítka k záměrům či stavu myslí druhého člověka. Kupříkladu může poukazovat na agresi, pozornost, nudu, uvolněnost, potěšení, zabavení a mnoho dalších znaků.*

Podle Lewise (2004) v rámci členění nonverbální komunikace užíváme tyto čtyři hlavní skupiny:

- **Symboly** – jsou to signály, které mohou být přímo přeloženy do slov nebo sousloví. Jako příklad lze uvést dvěma prsty naznačené písmeno V (vítězství) nebo palec a ukazovák tvořící O (vše je OK).
- **Ilustrátory** – fungují jako doprovodná, ilustrativní gestikulace, vázaná na mluvené slovo. Užívají se pro zdůraznění slov nebo frází nebo udávání tempa.
- **Regulátory** – jsou signály, které mají často důležitou roli pro započetí nebo ukončení komunikace. Jako příklad těchto regulátorů můžeme považovat například vztyčený prst, který signalizuje přání převzít slovo, nebo lehký dotek na paži naznačující úmysl mluvčího pokračovat v hovoru.
- **Adaptéry** – poslední skupinou nonverbálních signálů jsou adaptéry. Ty chápeme jako pohyby, gesta a ostatní činnosti pro zvládnutí našich pocitů a k řízení našich reakcí. Nejčastějším adaptérem je například prohrabování si vlasů, které (v případě že se nejedná o flirtovací techniku ze strany žen) může znamenat pochybnosti jedince v dané situaci.

Podobné členění neverbální komunikace prosazuje také Argyle (1972; in Hayesová, 1998), který ji na základě společenských účelů rozděljuje do čtyř skupin: napomáhající řeči, nahrazující řeč, vyjadřující postoje a vyjadřující emoce.

O poznání detailnější členění nonverbálních signálů, respektive pohledů, které je zkoumají, vypracoval Křivohlavý (1988):

- 1) **Proxemika** – zabývá se vyjádřením vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě v daný moment zaujímají. Bývá ovlivněná jak kulturními aspekty, tak sociálním citěním jedince. Například nerespektování diskretní zóny může protějšku připadat agresivní.
- 2) **Kinezika** – zkoumá pohyby těla a jeho částí z pohledu komunikace. Z pohledu kouče se může jednat o efektivní koordinování pohybů těla s informacemi, které sděluje.

jedná se obecně uznávaný pojem – slouží pouze pro lepší pochopení těchto řádků), respektive v posuzování některých situací jako problému, ačkoliv ve skutečnosti žádným větším problémem nejsou.

¹⁸ Tento výzkum je však některými současnými psychology a sociology považován za nepřiliš relevantní, nicméně sami přiznávají, že nonverbální komunikace hraje při sociálních interakcích významnou úlohu.

- 3) **Haptika** – zabývá se dotekem coby komunikačním nástrojem. Rozlišuje se několik druhů doteků: funkcionálně-profesionální (dotyk ze specifických důvodů), společenský, přátelsko-srdečný, laskavě-intimní, sexuálně-erotický.
- 4) **Posturologie** – zkoumá především držení těla a jeho části (vzpřímenost, otevřenost...). Typickým příkladem může být fotbalista Cristiano Ronaldo, který před zahráním přímého volného kopu stojí zcela vzpřímeně, přičemž nohy tvoří písmeno A. Tím se snaží dát najevo své sebevědomí a dominanci.
- 5) **Gestika** – oblast, která zkoumá gesta užívaná při komunikaci. Některými odborníky je zahrnována pod kineziku. Z výkladu pojmu gestika je zřejmé, že z velké části se právě touto problematikou zabýval při svém členění Lewis (2004).
- 6) **Mimika** – vedení komunikace prostřednictvím výrazů tváře. Předpokládá se, že člověk je schopen až 20 000 výrazů.
- 7) **Pohledy očí** – velké množství informací se přijímá zrakem. Pomocí očí můžeme kromě jiného odhadnout také psychický stav jedince nebo jeho postoj k nám.
- 8) **Paralingvistika** – zkoumá nelingvistické projevy řeči, mezi které lze řadit: hlasitost řeči, výšku tónu řeči, intonaci (hlasové dimenze), stejně jako rychlost, objem a plynulost řeči (časové charakteristiky). Některé tyto projevy řeči budeme z hlediska praktického využití ještě více rozebírat.
- 9) **Vizáž** – lze ji chápat jako celkový vzhled jedince. Lze z ní vyčíst status člověka, jeho záliby, finanční možnosti, hodnoty apod. Z hlediska komunikace má významný vliv první dojem z vzhledu, nicméně síla tohoto vlivu upadá s postupným poznáváním člověka.

Toto členění již respektuje i tón hlasu (který je uveden v následující podkapitole *Paraverbální komunikace*), stejně jako pro komunikaci důležitou vizáž nebo oční kontakt. To ale jenom potvrzuje fakt, že i na nonverbální komunikaci by se mělo pohlížet z několika úhlů.

Se zajímavým pohledem také přišla také Amy Cuddy (2012), jež se v rámci své přednášky pro platformu TED.com zabývala především posturologií a jejím významem na emoční naladění jedince. Na své přednášce rozdělila držení těla na *obranné* a *převahové*. Tímto členěním se bude podrobněji zabývat kapitola 4.4 *Nonverbální, paraverbální a verbální komunikace*. Závěrem lze říct, že nonverbální komunikaci můžeme považovat za jakési zrcadlo každého člověka. Dává najevo naše okamžité mentální nastavení, stejně jako fyzické zdraví. Zároveň nám lépe pomáhá chápat ostatní lidi, číst jejich záměry nebo činit konverzaci zajímavější (Singh, 2012).

3.9.2 Paraverbální komunikace

Stejně jako se na celkové komunikaci podílí slova či řeč těla, podílí se na ní i řada dalších aspektů spadajících pod paraverbální komunikaci. Mezi tyto aspekty lze zařadit hlas, jeho barvu, výšku i hloubku, stejně jako tempo naší řeči či intonaci, kterou hovoříme.

3.10 Vůdčovství (*Leadership*)

Existují stovky definic zaměřujících se na nejpřesnější vymezení pojmu vůdčovství, nicméně konečné jednotné definice se pravděpodobně nikdy nedočkáme. Především z důvodu neustálého vývoje a velkého množství pohledů, z nichž lze na vůdčovství pohlížet.

Například Stogdill (1950) se snažil vymezit pojem vůdčovství, a to jako *proces ovlivňování činnosti organizované skupiny ve snaze dosáhnout cíle a úspěchu*. V roce 1988 pak s jinou definicí vůdčovství přišel Kotter, který tvrdí, že *...se jedná o proces posunování skupin(y) určitým směrem, a to prostřednictvím povětšinou nedonucovacích prostředků* (In Silva, 2016). Bez ohledu na názor autora tohoto studijního materiálu, který si myslí, že by se v definicích neměl objevovat zápor, je toto vymezení pojato správně z hlediska aspektu dobrovolnosti, co se týče následování vůdce. S jednou z nejnovějších definic pak přišel Silva (2016), který se na základě rozsáhlé literární rešerše pokusil o definování tohoto pojmu shrnutím většiny současných pohledů. Tvrdí, že *Vůdčovství je proces interaktivního ovlivňování, jež se děje z určitého důvodu a při němž neurčitý počet lidí akceptuje svého vůdce s cílem dosažení společných cílů*. Klíčovými poznatky této definice by mělo být, že se jedná o **proces**, tedy nikoliv o vlastnost, a že je tento proces definován **ovlivňováním** – a to nejen ze strany vůdce směrem k podřízeným, ale také opačným směrem. Neméně důležitá je rovněž skutečnost, že lidé určitou osobu jako lídra **akceptují**, na základě čehož pak mohou dosahovat **společných cílů** (Silva, 2016).

Z těchto charakteristik vyplývá, že základními principy vůdčovství by měly být:

- Schopnost efektivně a odpovědně využívat moc
- Pochopení, že motivace lidí závisí na čase a situaci
- Schopnost inspirovat
- Zjištění motivů stoupenců, podřízených, následovníků
- Schopnost působit takovým způsobem, který přispívá k rozvoji příznivého motivujícího klimatu
- Uspokojování cílů a potřeb lidí

Podobné charakteristiky úspěšného vůdce definovali už v roce 1962 Krech, Crutchfield a Ballachey:

- Skupina ho musí vnímat jako součást.
- Musí mít vlastnosti a názory, které má skupina jako celek.
- Musí být pro členy skupiny vzorem.
- Skupina ho musí vnímat jako někoho, kdo jí pomáhá dosáhnout cílů.
- Musí skupinu pozitivně reprezentovat navenek.

Velmi častým pojmem skloňovaným v souvislosti s vůdcovstvím je také **charisma**. Tuto skutečnost uvádějí především Robbins a Decenzo (2001; in Sigmund, Kvintová & Šafář, 2014), přičemž se snažili definovat klíčové osobnostní charakteristiky charismatických vůdců. Mezi ně patří například: sebedůvěra, jasná vize (představa), schopnost svou vizi jasně definovat, nekonvenční chování, připravenost ke změně a schopnost senzitivně vnímat své okolí.

S charismatem se pojí řada mýtů o možnosti jím disponovat. O tom, zda je vrozené, či se dá v průběhu života nabýt. Názor autora tohoto učebního materiálu je, že každý jedinec jím, alespoň do určité míry, disponovat může. Je tomu tak proto, že charisma sice ovlivňuje ryze fyzické aspekty jako je atraktivita jedince (pouze ale v počátcích sociální interakce), širší nos, či výška jedince, které jsou téměř neovlivnitelné, ale také řada interpersonálních a intrapersonálních rysů, na nichž lze pracovat. Těmi můžeme rozumět například sebedůvěru, reakci na stres, vnímání reality, osvobození od vnitřních nejistot a vnímaných nedostatků (autentičnost), či schopnost vzbuzování emocí již zmíněnou verbální, nonverbální a paraverbální komunikací. Studie (Wiedemann, 2015; Amhorst & Reed, 1986) dokonce zkoumaly i vliv barvy oblečení na vnímání jedince okolím. Bylo zjištěno, že za nejdominantnější barvu je u mužů považována červená.

3.11 Flow

Jako prožívání optimálního prožitku lze jednoduše charakterizovat pojem *flow*. Tento koncept, autorem jehož dnešní podoby je maďarský psycholog Mihaly Csikszentmihalyi, má své kořeny v sedesátých letech u A. H. Maslowa – ten popisoval podobný fenomén jako vrcholný zážitek (Macková, 2003). Laické veřejnosti může být znám jako stav ‚být v zóně‘. Podrobnějším zkoumáním tohoto fenoménu Csikszentmihalyi přesněji definoval *flow* jako *stav vědomí, v němž se člověk zcela ponoří do toho, co dělá, přičemž všechny ostatní pocity či myšlenky zůstávají mimo. Člověk prožívá harmonii svého těla a duše, a osoba má pocit, že se děje něco mimořádného.* (Csikszentmihalyi, 1996a). Dle Ellise, Voelkla a Morrise (1994) existuje několik indikátorů, podle nichž lze *flow* rozpoznat. Jsou jimi: pozitivní dopad činnosti na jedince, vysoká aktivační hladina (*arousal*), existence vnitřní motivace a v poslední řadě také silný pocit svobody. Obecně se také uvádí vznik psychofyzilogických změn, jako jsou například změna stavu myšlení či afektivity.

V honbě za vědomým dosahováním stavu *flow* se však vědci rozcházejí. Například Macková (2003) tvrdí, že právě přílišné volní úsilí je překážkou po dosažení stavu *flow*. Na druhou stranu autor celého konceptu Csikszentmihalyi (1991) prosazuje možnost vědomého nabytí tohoto stavu, což nevyklučují ani Voelkl; Ellis (1998). Ti však dosažení tohoto stavu podměnili následujícími podmínkami:

- vysoká úroveň znalostí a dovedností,
- jasný a dosažitelný cíl,
- vysoká úroveň vůle,
- extrémní soustředění na provozovanou činnost.

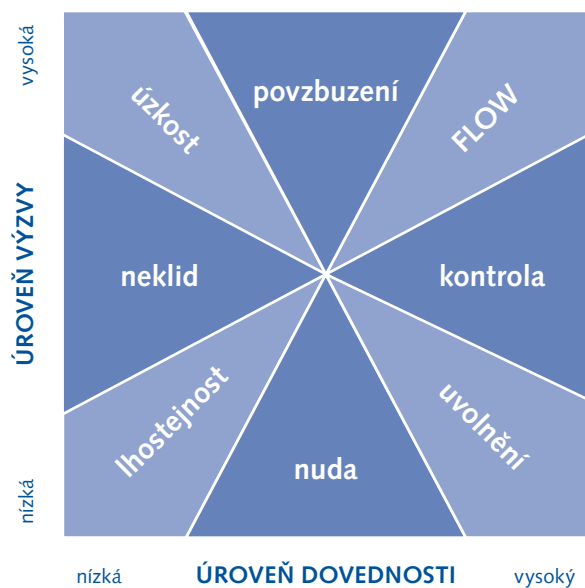
Dle Csikszentmihalyiho je jedním ze základních předpokladů dosažení stavu *flow* souhra dvou aspektů – úrovně výzvy a úrovně dovedností (viz graf č. 2). Pouze při vysokých hodnotách obou aspektů je dle autora celého konceptu možno dosáhnout požadovaného stavu. V opačném případě se jedinec ve vztahu k *flow* pohybuje ve více méně vhodných zónách popisujících jeho psychické rozpoložení.

Ghani, Supnick & Rooney (1991) pro dosažení stavu *flow* prosazují názor, že *by se člověk neměl soustředit na to, jak situaci zvládnout, nýbrž pouze na samotný prožitek z právě vykonávané činnosti*. Podobný přístup zastává také Frankl (1977), který uvádí, že *zmírnění nadměrné snahy o dosažení cíle a sebezpozorování přiblíží člověka k dosažení štěstí. Že je přílišné volní úsilí a přehnaná analýza cíle překážkou pro dosažení flow, se domnívají také Mannell, Zuzanek & Larson (1988)*. Ti tvrdí, že cíl aktivity není důležitý a že *flow* můžeme spíše zažít v situaci, kdy si tento cíl nestanovujeme (ten je nicméně důležitý z toho důvodu, že díky němu určitou činnost vykonáváme).

Je tedy zřejmé, že v možnosti a způsobu dosažení *flow* se vědci rozcházejí, nicméně všichni jsou zajedno, že tento stav umožňuje na základě zvýšené motivace, kontroly situace a sníženého pocitu strachu podat kvalitnější výkon.

Při zkoumání tohoto fenoménu je však třeba podotknout, že mnoho výsledků studií zkoumajících stav *flow* nepřekročí hranice akademické půdy, neboť aplikace výstupů do praxe je velmi komplikovaná. I mnoho sportovců a jedinců z jiných oborů při dotazování zaměřeném na stav *flow* nedokázalo přesně vyjádřit, jakým způsobem jej nabylo (byť jej při své činnosti zažili), natož aby bylo možno jej se zaručenou jistotou ve správnou chvíli vědomě dosáhnout u požadované osoby.

Graf 3. Úroveň dovedností a úroveň výzvy ve vztahu k dosažení *flow*



Zdroj: Flow – Wikipedie. Graf ukazující vztah mezi úrovní dovedností a úrovní toku výzvy (autor: Mihály Csikszentmihályi), [online]. [cit. 2017-08-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Flow#/media/File:Challenge_vs_skill_cz.png

4 Psychosociální rozvoj

4.1 Sebepoznání, sebereflexe, seberegulace a sebeúcta jako předpoklad psychosociálního rozvoje

Aby mohl jedinec rozvíjet svůj talent, dovednosti a schopnosti, měl by je nejdříve umět identifikovat. Zároveň by si měl umět přiznat všechny své chyby a nedostatky, což je nepochybně velmi těžké. Je ale třeba mít na paměti, že právě ono nastavení si zrcadla je podmínkou a prvním krokem v osobnostním rozvoji.

4.1.1 Sebepoznání

Velkým zastáncem procesu **sebepoznávání** je na českém poli Jan Mühlfeit. Ten tvrdí (2015), že rozvoj potenciálu může nastat pouze v momentě, kdy si plně uvědomujeme své vlastní talenty a potřeby. Částečně tedy vychází z Maslowovy pyramidy potřeb, nicméně ji v rámci dokonalejšího sebepoznání obohatil právě o rozpoznání svých silných stránek, a to na základech pozitivní psychologie. Prosazuje, že *člověk (už od dětského věku) by se neměl dlouhodobě zaměřovat pouze na napravování svých slabých stránek, ale právě na rozvoj svých silných stránek – talentů.* (Tedy pokud někdo vyniká v českém jazyce, neměl by veškerý svůj čas věnovat napravování nedostatků v matematice.) A to jednak pro zvýšenou pravděpodobnost, že *se uplatní v oblasti, v níž je talentován*, ale především pro pravděpodobnost, že bude *spokojenější nejen v profesním, ale také v osobním životě.* O to důležitější je tyto známky pozitivního přístupu k životu vykazovat z pozice kouče, protože pouze v případě, že půjdeme svým klientům příkladem, nám budou důvěřovat. Dle Šafáře a Hřebíčkové (2014) *může proces sebepoznání fungovat pouze tehdy, jsme-li dostatečně vnímaví vůči svým potřebám a vlivům, známe na základě velkého množství pokusů a omylů své silné a slabé stránky, akceptujeme své nedostatky a jsme otevření seberozvoji.*¹⁹

Spokojenějšího jak profesního, tak také osobního života lze dosáhnout nejenom prostřednictvím precizního sebepoznání, ale také způsobem, kterým budeme pohlížet na události, jež se nám dějí. Nicméně je ale třeba rozlišovat mezi „momentálním“ štěstím, navozeným čímkoliv, co způsobuje zvýšenou hladinu hormonu dopaminu (cokoliv od požití čokolády až po sex), a dlouhotrvající vysokou mírou spokojenosti. Seligman (2002) se nechává slyšet, že dlouhodobou spokojenost ani štěstí si například nelze zaopatřit pomocí finančních prostředků. Jeho studii sledovala dvaadvacet vítězů hlavních loterií a zjistila, že postupem času se subjektivní pocit štěstí nelišil od kontrolní skupiny jiných dvaadvaceti lidí, kteří v loterii nevyhráli. Je však evidentní, že člověk alespoň menší množství peněz ke stabilnímu životu potřebuje. Psychologové na základě této studie věří, že dlouhodobé štěstí a spokojenost jsou relativní a u každého jedince fungují pouze v určitých mezích tak, aby mohly „oscilovat“. A stejně jako má na dlouhodobou spokojenost množství finančních prostředků pouze určitý dopad, tak také u atraktivity jedince (rovněž nebyl zaregistrován významný efekt na pocit štěstí) či u jeho zdraví byla rovněž zjištěna jen nízká korelace s pocitem štěstí. Události, které jedinec může považovat za převratné (propuštění či povýšení v práci), ztrácí jakýkoliv vliv na pocit spokojenosti či smutku po třech měsících. Samozřejmě v případě největších tragédií, jakými jsou smrt vlastního dítěte nebo starost o rodinného příslušníka s Alzheimerovou chorobou, se sklony k depresím a menší spokojenost se životem oproti kontrolním skupinám projevovaly (In Seligman, 2002). Na základě těchto studií lze považovat dlouhodobý pocit spokojenosti za stav, jehož dosažení je ve schopnostech a možnostech jedince, byť je pravděpodobně tvořen jak subjektivní, tak také objektivní složkou. Jako příklad lze uvést kvalitní vztah s partnerem. Jedinec, který partnera nemá, se na tuto skutečnost může dívat pozitivně a užívat si v této životní etapě svobody a všech výhod, který ‚single‘ způsob života přináší. Jedinec, který žije v kvalitním vztahu, je spokojený, neboť kvalitní vztah je významným prediktorem pro spokojený způsob života. Nikde však není psáno, že člověk, který jej momentálně nemá, kvalitní partnerský vztah mít nemůže. Předpokládá se, že je v možnostech každého jedince si najít takového partnera, který bude mít všechny predispozice pro vytvoření kvalitního partnerského vztahu.

Tato kapitola zatím poukazuje spíše na aspekty, které na pocit spokojenosti mají mírný nebo dokonce zanedbatelný vliv. Protože dlouhodobý pocit spokojenosti je ve schopnostech a možnostech jedince, existuje také řada studií popisujících aspekty, které mají na psychické rozpoložení člověka pozitivní vliv. Mezi ně patří například mentorování. Z výsledků práce Azarowa (2003) vyšlo najevo, že věk, příjem či zdraví mají až čtyřikrát menší dopad na spokojenost než skutečnost, zda má člověk pozitivní vliv na vývoj mladšího jedince (mentorování, koučování, trénování...). Tato skutečnost je však podmíněná smyslem mentorování či trénování. Pokud učitelku nebude bavit učení dětí na základní škole, v níž přesto bude trávit sedm hodin denně, je velmi pravděpodobné, že tento aspekt na její spokojenost nebude mít pozitivní vliv. Za dlouhodobě spokojenými lidmi tedy stojí také přesvědčení, že *svému životu dali nějaký smysl.* Ten dle Kruegera vytváří mezi dlouhodobě spokojenými a nespokojenými lidmi až 20 % rozdíl. *Lidé, kteří si v životě stanovili nějaký cíl, jehož se snažili také dosáhnout, byli se svým*

¹⁹ V tomto výroku o sebepoznání však stojí za uvážení se více zamyslet nad slovním spojením ‚akceptujeme své nedostatky‘. Podobný pohled na nedostatky zastává také Jan Mühlfeit, který prosazuje zaměření pouze na rozvoj silných stránek. Autor tohoto učebního materiálu nicméně nabádá k rozlišování nedostatků (slabé stránky) ve schopnostech, jejichž nízká úroveň nám nijak zvlášť život nekomplikuje (např. nedostatečné porozumění fyzice), a ve schopnostech, jejichž nízká úroveň kvalitu života zásadně snižuje (např. nedostatky v sociálních schopnostech). V takovém případě by akceptování nedostatku (respektive jeho přehlížení a rozvoj jiného „talentu“) nebylo pro osobnostní rozvoj vhodné.

životem spokojenější o 19 %, přičemž o 26 % častěji vykazovali také pozitivnější mínění o sobě samých (Krueger, 1998). I jiná studie (Debats, 1999) přišla s podobnými závěry: *Lidé s průměrným příjmem, ale zato s pocitem, že jejich život má smysl, byli až dvakrát spokojenější se svým životem než ti, kteří sice byli bohatší, ale jejichž život postrádal smysl.* Kromě těchto aspektů má významný vliv na vnímání spokojeného života také „ochota“ ke kompromisu. U něj je však klíčové rozlišovat, v jaké situaci jsme ochotni ve svých názorech ustoupit. *Ochota domluvit se na kompromisu v triviálních záležitostech byla spojena s až o 62 % zvýšenou kvalitou sociálních vztahů, ale ochota přistoupit na kompromis v otázkách hodnot a osobních názorů zapříčinila 34 % pokles spokojenosti s životem* (Bargdill, 1998). Obecně známý výrok ‚Člověk nelituje toho, co udělal, byť špatně, ale toho, co neudělal vůbec‘ byl v rámci studie Jokisaariho (2003) ve vztahu k pocitu spokojenosti podroben zkoumání. Z výsledků této studie vyšlo najevo, že až o 17 % se méně spokojeně cítili ti lidé, kteří si do podrobuující studie přemítali ‚chyby‘, které udělat měli, ale neučinili tak (pravděpodobně z důvodu existence pocitu strachu) (In Niven, 2005). Faktorů ovlivňujících dlouhodobý pocit spokojenosti je celá řada a mnohokrát se může jednat o ryze individuální příčiny, které k tomuto stavu vedly.

4.1.2 Sebereflexe

Předpokladem osobnostního rozvoje je kromě sebepoznání a spokojenosti se sebou samým také určitá míra **sebereflexe**. Tu Lahnerová (2009) považuje za znalost vlastních emocí a schopnost, díky níž jsou si lidé vědomí svých vlastních slabín a nebojí se o nich hovořit.

Osobní kouč Paul McGee (2013) ve spojení se sebereflexí (jinak zvanou také sebeuvědomění²⁰) přišel s pojmem *syndrom nedostatečného sebeuvědomění*. Pojem, který není lékařsky uznávaný, užívá McGee pouze ve své praxi, nicméně znalost tohoto „syndromu“ může mnoha lidem samotné koučování (ať už sebe samého nebo druhých) značně usnadnit. *Charakteristickým znakem tohoto neduhu je, že si postižení lidé svůj problém vůbec neuvědomují. Neuvědomují si své chování. Nemají ani ponětí o dopadu svého chování na ostatní. Podobně jako jiné nemoci, i SNS má širokou škálu závažnosti. V extrémních případech mohou být příčinou zdánlivého hrubého nedostatku interpersonálních schopností a sebeuvědomění i zdravotní důvody, jako například autismus* (McGee, 2013).

4.1.3 Seberegulace

Lidé, kteří ovládají umění **seberegulace**, umějí cílevědomě usměrňovat své reakce prostřednictvím emocí tak, aby buď odpovídaly situaci, nebo aby neměly na člověka negativní vliv při řešení problémů (Lahnerová, 2009). Ve vztahu k učení a zdokonalování se Wiener (1948) popisuje samotnou regulaci jako proces, v němž stav jedince je porovnáván se stavem vytyčeného cíle, přičemž vnímaný nesoulad mezi těmito stavy motivuje jedince k akci (In Hall & Goetz, 2013). Důležitost procesu seberegulace vyzdvihl Schober et al. (2007), jenž na základě studie zjistil vztah mezi schopností seberegulace a vyšší schopností jedinců stavět se výzvám, větší spokojeností v životě a subjektivním pocíťováním úspěchu, a to jak z krátkodobého, tak také z dlouhodobého hlediska. Rovněž se předpokládá, že i proces seberegulace je naučitelný, respektive trénovatelný, a to i ve školním prostředí v případě dětí a mládeže (Hall & Goetz, 2013). Předpokládá se (Piaget, 1971), že první znaky charakteristické pro seberegulaci vykazuje jedinec ve věku 8–10 let, kdy si na základě abstraktního myšlení začíná uvědomovat své znalosti a proces učení, kterým k nim došel. Jiní autoři za věk, kdy lze tyto znaky zpozorovat, považují tzv. malou pubertu, tedy období mezi 3–5 lety (Flawell, 2004). Abstraktní myšlení však lze vztáhnout na řadu aspektů lidského bytí, včetně vědomí o vlastní paměti, a i to je důvod, proč se jednotliví autoři rozcházejí ve stanovení věku. Bez ohledu na aspekty lidského bytí a jednotlivé roky však lze konstatovat, že proces seberegulace začíná probíhat v předškolním, respektive mladším školním věku (In Hall & Goetz, 2013).

Ve vztahu k sportu podrobil seberegulaci zkoumání Perlichkoff (2005). Ten tvrdí, že lidé s vysokou mírou této schopnosti dokáží například lépe posuzovat svůj výkon, ovládat emoce, soustředit se na seberozvoj a vyhledat pomoc okolí, když je to výhodné. Naopak závodníci, kteří mají nízkou seberegulaci, obvykle neumí převzít odpovědnost za svůj vlastní vývoj, a postupně mohou začít výkonnostně stagnovat či ztrácet zájem o aktivitu (In Vičar, 2013).

4.1.4 Sebeúcta

Za důležitou součást na cestě za ‚duševním zdravím‘ lze dle Coopersmithe (1967) považovat také pěstování **sebeúcty**. K němu dochází již od raného věku, a to prostřednictvím výchovy rodičů. Coopersmith při bádání o sebeúctě provedl experiment, v rámci něhož měřil sebeúctu třemi způsoby: sebehodnocením chlapců (ve věku mezi lety 10–12 let), zprávou učitele o jejich chování a psychologickými testy. Výsledky těchto tří testů se pak ve více než 80 % shodovaly, na základě čehož bylo možné rozdělit chlapce do tří skupin – s nízkou, střední a vysokou sebeúctou. Coopersmith mezi těmito skupinami zaznamenal řadu rozdílů. Chlapci s vysokou sebeúctou byli například hovorní, aktivní a celkově úspěšnější. Kládli si vyšší cíle, a také jich spíše dosahovali. Jejich rodiče byli rozumně přísní a důslední. Zajímali se o své děti, znali jejich kamarády a sami od dětí očekávali vyšší standardy. Opačné znaky pak vykazovali rodiče chlapců s nízkou sebeúctou. Mezi těmito znaky byly také časté stížnosti na zdravotní potíže – od nespavosti až po bolesti hlavy (In Hayesová, 1998).

²⁰ Podobnost těchto pojmů prosazuje Lahnerová (2009) v publikaci *Asertivita pro manažery: Jak využít pozitiva asertivní komunikace k dosažení svých cílů*. Názor autora tohoto učebního materiálu je nicméně takový, že sebeuvědomění se vztahuje spíše k prožívání (uvědomování si vlastních emocí), přičemž sebereflexe k samotnému chování jedince.

Lewis (2004), byť tvrdí, že neexistuje ideální recept na dosažení silného pocitu sebeúcty, navrhuje několik pravidel, která pomohou jedinci vytvořit lepší vztah k sobě samému. Mezi ně kromě jiných patří např.:

- Přemýšlet, jednat o mluvit o sobě pouze a jen pozitivně.
- Prolínat jakoukoliv zášť k druhým.
- Stýkat se s lidmi, kteří představují podporu a jsou ochotni pomoci. Bez pocitu viny se pak vyhýbat těm negativním a kritickým.

4.2 Sebemotivace ve vztahu k dosahování cílů

4.2.1 Sebemotivace a teorie sebedeterminace

Sebemotivace není nic jiného, než schopnost motivovat sebe sama. Klíčovou roli zde pochopitelně hraje především vnitřní motivace (nikoliv pouze stimuly ze strany firmy, jako jsou peníze, či veřejnosti, jako je sláva), protože vašeň pro dosahování výsledků je to, co nás především žene vpřed (Lahnerová, 2009). Typickým znakem (vnitřně) sebmotivovaného člověka je skutečnost, že jedná. Za jednání lze považovat prakticky cokoliv – od dobrovolnictví přes trávení času s jinou osobou až po vyhledávání informací. Řadou studií je potvrzen *vztah mezi vnitřní motivací* (respektive vysokou autonomií při dané aktivitě) *a schopností v rámci ní dosahovat cílů* (Sheldon & Elliot, 1998; Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon & Kasser, 1998; Sheldon & Hauser-Marko, 2001; in Powers, Koestner & Zuroff, 2007), přičemž je tento vztah mnohem silnější než při užívání vnějších motivů v rámci dané činnosti.

Teorii o tom, že člověk je již od svého narození tvor zvědavý, hledající nové výzvy a využívající svůj potenciál, tedy disponující aspekty vnitřní motivace, podporují také Deci a Ryan (2002) tzv. **teorií sebedeterminace** (*Self-determination theory*). Dodávají však, že je nezbytné, aby se jedinec pohyboval v takovém prostředí (rodice, škola, práce), v němž je umožněn zdravý psychologický a sociální vývoj. Pro tuto teorii jsou charakteristické tři zásady, které v případě svého splnění umožní dosáhnout silné vnitřní motivace vycházející ze základních psychologických potřeb. Těmito zásadami jsou:

- **Kompetence** – v tomto smyslu je chápána jako disponování možností přijímat nové výzvy a možností rozvíjet své schopnosti a limity. Je podmíněna sebeúčinností (*self-efficacy*).
- **Příslušnost** – chápeme ji jako potřebu být členem nějaké sociální skupiny, v níž můžeme uspokojovat další dílčí potřeby jako *starat se o někoho a být opečovávan*.
- **Svébytnost** – chápeme ji jako nezávislost v jednání v oblasti našich zájmů a hodnot. Pokud jedinec disponuje ve svém prostředí touto svébytností (autonomií), může se skrze své chování (zájmy, hodnoty) bezpečně projevat (Deci & Ryan, 2002).

Z těchto zásad je dle autora tohoto materiálu patrné, že chceme-li sami být vnitřně silně motivovaným člověkem, je třeba, abychom vykonávali takovou činnost, při níž:

- Máme možnost rozvíjet své vlastní schopnosti a posunovat limity;
- Jsme zdravě sebevědomí (myslíme si, že jsme v ní dobří);
- Jsme v prostředí, v němž se cítíme bezpečně;
- Jsme v prostředí, v němž buď sdílíme stejné zájmy a hodnoty, nebo nám je umožněno se skrz naše zájmy a hodnoty zcela projevat.

Tyto zásady však lze chápat pouze jako základní stavební prvky při dosahování vlastních cílů. Ty lze definovat jako specifické a měřitelné výstupy naší činnosti, které jedinec dosahuje v průběhu času při překonávání překážek (Rouillard, 2009). Abychom mohli jakéhokoliv cíle dosáhnout, je třeba si jej nejdříve co nejpřesněji vymezit. To je důležité hned z několika důvodů, které Stuafeinbiel et al. (2015; in Nicholls, 2017) vymezili prostřednictvím studií vypracovaných ve sportovním prostředí:

- **Sportovci se stanovenými cíli disponují větší touhou** při podávání výkonů než sportovci bez stanovených cílů.
- **Stanovené cíle podporují tvorbu strategických plánů**, což usnadňuje jejich dosažení.
- **Stanovené cíle dodávají sportovci větší touhu u činnosti vytrvat** i přes dobu lemovanou neúspěchy (např. několik porážek v řadě), jelikož sportovec má stále před sebou něco, čeho dosáhnout chce.

Tyto důvody posléze doplnili také Martin et al. (2009, in Nicholls, 2017) o:

- **Stanovení cílů má pozitivní dopad na týmový výkon** i na týmovou kohezi (pokud má tým společný cíl, více drží při sobě).

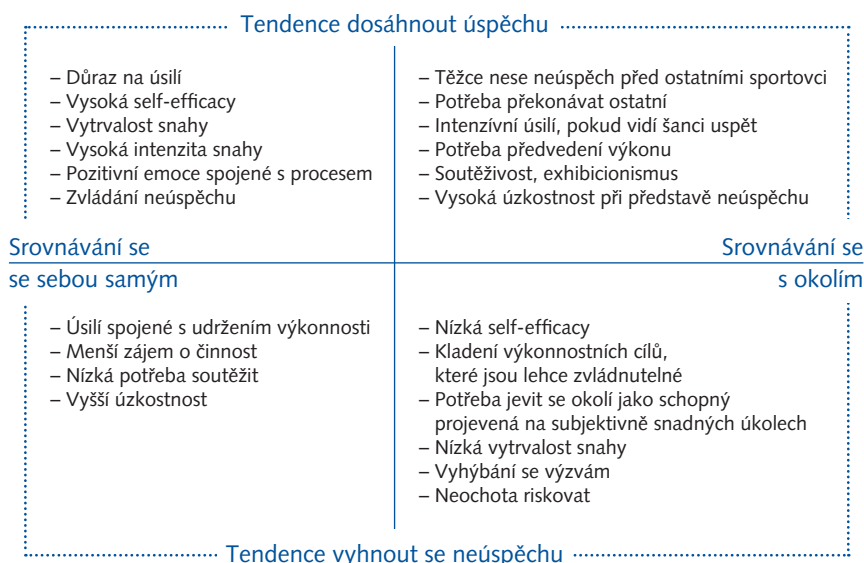
Vičar (2018) pouze z pohledu sportovního považuje za důležité také to, do jakých „objektů zájmů“ sportovec své cíle směřuje (*goal orientation*). Stručně řečeno, jaké jsou jeho cíle. Na základě této charakteristiky můžeme klasifikovat několik základních orientací:

- 1) Sportovec posuzuje svůj výkon na základě výkonu, kterého dosáhl v minulosti × sportovec posuzuje svůj výkon ve vztahu s okolím (soupeři).
- 2) Sportovec je závislý na výsledku (*ego orientation*), nebo jej naplňuje samotný proces – zlepšování se (*task orientation*), (Nicholls, 1983).
- 3) Sportovec se spíše snaží dosáhnout úspěchu (*approach success orientation*), nebo se u něj projevuje snaha vyhnout se neúspěchu (*avoid failure orientation*) (Atkinson, 1966).
- 4) Sportovec se chce jevit kompetentní – orientace na předvedení vlastních schopností (*performance goal orientation*), nebo má vnitřní potřebu se zdokonalovat a výkonnostně růst – orientace na učení (*mastery goal orientation*). Rozdíl lze dokumentovat na výběru protihráčů. Například výborný badmintonista si může buď vybírat soupeře, které téměř jistě porazí – třeba z nižších soutěží, nebo bojuje se sobě rovnými či lepšími. Ti nad ním sice mnohdy vyhraji, ale badmintonista výkonnostně stoupá.

Z hlediska chování ve vztahu k výkonu a výsledkům pak vzniknou zajímavé tendence, pokud se propojí **dimenze cílové orientace srovnávání s předchozím výkonem a srovnávání s druhými** (*mastery × performance*) **s dimenzí tendenci dosáhnout úspěchu a tendence vyhnout se neúspěchu** (*dimenze approach × avoid*), (Pintrich, Conley & Kempler, 2003). Následující členění vychází z hlediska výhodnosti při dosahování výsledků (In Vičar, 2018).

- 1) Jako nejvýhodnější varianta se jeví **orientace na vlastní výkon a dosažení úspěchu** (*mastery/approach*). Ta klade důraz především na důležitost úsilí, vysokou self-efficacy (sebeúčinnost), orientaci na úkol a pozitivní emoce.
- 2) **Orientace na srovnání s druhými lidmi a dosažení úspěchu** (*performance/approach*) je také výhodná. Dochází k ní především tehdy, pokud se sportovec neseťkává s neúspěchem či obtížemi. Usilování o překonání ostatních totiž souvisí s vyšší úzkostností a povrchnějším zpracováním informací. Dosahování vysoké úrovně výkonu je pak docíleno především díky srovnávání se s okolím (soupeři). Klíčovým motivátorem je tedy v tomto případě soutěživost.
- 3) Především snahou o udržení stávající úrovně je charakterizovaná dimenze **orientace na vlastní výkon a vyhnutí se neúspěchu** (*mastery/avoid*). Ta je však spojena s nižší úrovní self-efficacy, nízkou úrovní úsilí a vyšší úzkostností.
- 4) Za nejméně výhodnou je považována **orientace na srovnání s druhými lidmi a vyhnutí se neúspěchu** (*performance/avoid*). Souvisí s nízkou úrovní self-efficacy, malým zájmem o daný úkol, vysokou úzkostností, povrchním zpracováním informací, nízkou úrovní úsilí, vytrvalosti a celkového výkonu.

Graf 4. Projevy chování ve vztahu k výkonu a srovnávání



Zdroj: Vičar, M. (2018). *Sportovní talent*.

Za nejvýhodnější se považují cílové orientace zaměřené na vlastní výkon a úspěch z důvodu vnitřní motivace spojené s potřebou růstu a seberealizace. Tyto důvody jsou pak značně omezeny při srovnávání s okolím, kde důležitější roli hrají vnější faktory, které nejsou vždy ovlivnitelné (ocenění, štěstí, odměňování, apod.). Úspěch spojený s výsledkem tak sportovec nemá ve svých rukou.

Nejvýhodnější orientace jedinec může dosáhnout v případě, kdy praktikuje takovou činnost, která mu dává smysl, která jej emočně naplňuje, a není tak odkázán z hlediska satisfakce na výsledky či překonávání soupeřů. V případě sportu je tedy nejlepší variantou, když si jej jedinec vybere sám a není mu vybrán někým jiným, třeba rodiči.

4.2.2 Model SMART(S)

Existuje mnoho modelů, které mají dle svých autorů usnadnit dosahování cílů. Nejen Smith (1994; in Nicholls, 2017) například doporučuje, aby cíle byly tzv. SMARTS (pro uchování smyslu názvu metody jsou uvedeny pouze anglické výrazy – kurzívou):

- *Specific* (jasně vymezeny)
- *Measureable* (měřitelné tak, aby se zpětně dal registrovat progres)
- *Action-oriented* (orientované na činnost)
- *Realistic* (dosažitelné)
- *Timely* (časově příhodné)
- *Self-determined* (spojené s odhodláním jedince)

Na základě dosažení cílů by nám právě tato analýza jednotlivých kroků měla celé naše snažení usnadnit. Bell (1983) rovněž konstatoval, že je důležité **stanovovat si pozitivní, nikoli negativní cíle**. Burton (1989) pak zdůrazňuje, že je efektivnější **soustředit se na vlastní výkon (např. na zvýšení počtu úspěšných podání) než na vytyčený formální výsledek (např. porážka protivníka)**. Protože takto se sportovec zaměřuje na svou vlastní činnost a zodpovídá za ni – sleduje tedy ty skutečnosti, které může ovlivnit, ne ty, které jsou mimo jeho působnost (výkon protivníka) (In Vičar, 2016).

Praktický pohled na téma stanovování cílů vyjádřili i Šafář a Hřebíčková (2014): *Pokud je dlouhodobým cílem (snem, vizí) mladého běžce být nejlepší na světě, tak mezi jeho aktuální výkonností (osobní rekord v běhu na 1500 metrů je 3:55) a výkonností nejlepších na světě (čas okolo 3:30) je výrazný, téměř půlminutový rozdíl, který může vnímat jako nedosažitelný, a tím pádem frustrující, demotivující. Pokud si však sestaví postupný plán na čtyři roky (olympijský cyklus), kdy v průběhu každého z těchto roků potřebuje zlepšení o cca 7–8 vteřin, tzn. jeho cílem pro letošní rok je dosáhnout času na úrovni 3:47. To už je cíl, který je lépe uchopitelný a při tvrdém tréninkovém úsilí dosažitelný. Navíc je třeba zdůraznit fakt, že každé dosažení stanoveného dílčího cíle má sebesilující účinek – podporuje sportovní sebedůvěru, důvěru ve vlastní schopnost stanovovat si a dosahovat další cíle. Sportovec potřebuje kombinaci dlouhodobého, vysněného cíle (vizí) a cíle „na dosah ruky“, který ho za vizí táhne.*

4.2.3 Opravdu existuje „správný“ postup, jak dosahovat cílů?

Je tedy zjevné, že kromě promyšleného specifikování cíle je třeba nad ním uvažovat i ve smyslu obtížnosti a na ni navazujícího rozčlenění cíle v čase. Celý tento koncept však naráží na skutečnost, že při detailním zaměření se na cíl a rozpracování plánu, jak jej dosáhnout, významně snižujeme pravděpodobnost dosažení stavu *flow* (viz kapitola 3. 11 *Flow*). Tedy stavu, který jedincům výrazně dopomáhá k překonávání svých limitů. Jako příklad může posloužit třeba četba knihy. Jedinec, který si koupil novou knihu, na niž se těšil, ji může přečíst mnohem rychleji a s mnohem větším západem, když si ji pouze otevře a ponoří se do čtení. Naopak jiný se stejným západem do četby, v případě, že by si vytyčil svou aktivitu na 50 stran denně, by ji nemusel nutně přečíst rychleji, stejně jako by se spíš u něj dala předpokládat z **důvodu stanovení cíle snížená touha a radost** ze čtení²¹. Tedy také snížená pravděpodobnost dosažení *flow*.

Za nežádoucí můžeme považovat přehnané upínání se na výsledky také z pohledu jedné z kazuistik Mudráka (2009). Ten popisoval životní příběh talentovaného sportovce Aleše, který se však i přes mezinárodní úspěchy rozhodl v průběhu dospívání svou kariéru ukončit. „Vnímá se být redukován na objekt, jehož jediným účelem bylo produkovat výsledky na soutěžích a přinášet ekonomický profit svým klubům, což negativně ovlivňovalo jeho původně vysokou vnitřní motivaci. *Mě ten sport vždycky bavil. Mě vlastně baví furt. Mě to prostě baví. Ale mně tam vadil ten systém, prostě jsem musel za každou cenu udělat ty výsledky, a v životě jsem to nemohl dělat jenom proto, že mě to baví. To nešlo. To je hlavní, úplně demotivující věc, kdy prostě ten sport nešlo dělat jenom proto, že tě to baví. Nešlo. ... A ještě k tomu žádná starost o ty závodníky. To mně tam od začátku vadilo. Trénuj, udělej nám výsledky – a běž do prdele.*

I přes všechny nástroje, metody, teoretická východiska a praktické ukázky je z pohledu sebmotivace na samotném dosahování cílů nejdůležitější, aby byl jedinec s daným cílem kongruentní. Tedy aby cíl vycházel co nejvíce z jeho přesvědčení, hodnot a zájmů, aby jej cesta při jeho dosahování naplňovala (aby na něj emočně působila) a aby disponoval takovými schopnostmi a dovednostmi²², které budou velmi dobře sloužit jako nástroje při jeho dosahování.

²¹ Tento koncept však vychází z předpokladu, že jedince daná činnost baví. Tedy že čtenáře baví číst, stejně jako například fotbalistu baví hrát fotbal.

²² Studie Pavota, Fujita a Dienera (1997) potvrdila, že lidé, jež si v životě stanovili cíl, na jehož splnění jednoduše nedisponují schopnostmi, vykazovali až čtyřikrát větší pravděpodobnost, že budou nespokojeni v porovnání s kontrolní skupinou (In Niven, 2000).

4.3 Nástroje psychosociálního rozvoje

Existuje více metod a nástrojů, jak přistoupit k psychosociálnímu rozvoji. Dají se specifikovat na základě toho, na kterou složku psychiky působí (motivace, sebevědomí, aktivace...), nicméně mnoho z nich se navzájem prolíná (Ross, 2015). Jedním z nejčastějších požadavků v oblasti psychologie koučování je, jak je možné nabýt vyššího sebevědomí. Tímto stavem myslí se při výchově svých dětí zaobírají také rodiče (nebo by tomu tak být mělo), a tak není divu, že tento fenomén budeme na následujících řádcích podrobně popisovat.

Podle Rosse (2015) je sebevědomí významným determinantem v psychosociálním rozvoji každého člověka. Je tak z důvodu provázanosti sebevědomí a emoční inteligence²³, kterou můžeme chápat jako nástroj pro vstupování do sociálních vztahů, tak jako nástroj pro chápání sebe samého ve vztahu k okolnímu světu. A protože mluvíme o psychosociálním rozvoji jedince, je evidentní, že tuto oblast psychiky člověka lze manipulovat a rozvíjet. Zároveň je ale třeba mít na paměti, že jakákoliv změna v oblasti mentální se nestane v krátkodobém intervalu. *Nízké hodnocení sebe samého je totiž silně zakořeněno, přičemž po celou dobu vedlo v chování jedince k „obraným mechanismům“, které se promítly do vnímání tohoto jedince ostatními.*

Obecným cílem psychosociálního rozvoje by mělo být porušení dosavadního způsobu myšlení s cílem nabýt vysokou úroveň sebevědomí, která se následně promítá do zvýšené potřeby přijímat výzvy, stanovovat si adekvátní cíle, a především nabýt schopnost těchto cílů dosahovat. *Za klíčovou determinantu psychosociálního rozvoje lze považovat převzetí zodpovědnosti za výsledky celého procesu, který by měl ovlivnit budoucnost jedince.* Následující odstavce tedy popisují jen málo z velkého množství metod a postupů, prostřednictvím kterých lze posouvat psychické limity jedince. Je třeba mít na paměti, že psychosociálním rozvojem se nemyslí změna osobnosti, nýbrž pouhé „zlepšení se“ (Ross, 2015).

V následujících řádcích jsou uvedeny nástroje sloužící k psychosociálnímu rozvoji, včetně nabytí vyššího sebevědomí, které jsou pro své jednoduché užití a dostavující se výsledky považovány za efektivní:

- vystupování z komfortní zóny
- vystavování se sociálním interakcím
- nastavení prospěšných pravidel a postojů
- hypnóza
- respektování asertivního jednání

4.3.1 Vystupování z komfortní zóny

V teoretické části tohoto materiálu jsme se seznámili s pojmem komfortní zóna. Ta se dá považovat za velmi důležitý faktor v cestě za zvyšováním **sebevědomí** jedince. Není to však komfortní zóna sama, která zajistí progres v oblasti sebevědomí, nýbrž pravidelné vystupování z ní. Tento proces je však doprovázen pocitem stresu a strachu, s kterými musí jedinec pracovat. Existuje několik metod, jak v praxi na tyto situace reagovat:

- 1) navození pocitu *flow*
- 2) imaginace
- 3) vědomé užívání řeči těla
- 4) relaxační techniky
- 5) systematická desenzibilace
- 6) transformace stresoru v příležitost

1) Navození pocitu *flow*

Řada sportovců, lékařů, ale i osob z profesí, u nichž není pocit strachu příliš frekventovaný (např. v umění), se mnohokrát svěčila, že během výkonu své činnosti byli ve stavu, při němž nepocitovali žádné nepohodlí ani strach, a přece vykazovali známky vysoké kreativity. Tento fenomén se jako první pokusil popsat Mihaly Csikszentmihalyi, přičemž jej nazval jednoduše – *flow* (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2002). Prostřednictvím výsledků svých studií dospěl k několika závěrům, přičemž pro vystupování z komfortní zóny lze považovat za klíčový fakt, že **pocit *flow* lze záměrně navozovat**. Jako způsoby navození stavu *flow* můžeme uvést například:

- a) **Soustředění se na přítomnost** – klíčovým aspektem tohoto způsobu je soustředění se pouze na daný úkol, respektive na stanovený cíl. I to je jeden z důvodů, proč je stav *flow* tak příjemný. Lidé zapomínají na své problémy, jejich mysl nemůže prodlévat v minulosti, ani se strachovat o budoucnost – ve stavu *flow* je přítomnost to jediné, na čem záleží (Csikszentmihalyi, 1993; in Bělehrádková, 2017). Soustředění se na úkol či cíl může při vystupování z komfortní zóny působit pozitivně i z toho důvodu, že příznivě působí při boji se stresem, a to tak, že se zvýší úroveň motivace, která existující stres převáží. Psychologové tento fenomén nazývají *eyes on the prize* a vše jej doporučují při práci s motivací, především pak při fyzických aktivitách (Balcetis, 2014). Jako příklad můžeme opět uvést basketbalistu, který se výhradně soustředí na koš, přičemž nevnímá nic jiného. Nevnímá rozptylující okolí, pouze podvědomě vykonává

²³ Koncept emoční inteligence je však stále nedokonalě vymezen, a tak je třeba brát jeho užití s rezervou.

pohyb střelby. Je tak zcela ponořen do činnosti vstřelit koš. Otázkou však zůstává, jak vzdálený může být tento cíl z hlediska času. V našem případě se jedná o vteřiny, a tak lze zaměřeni se na cíl považovat za soustředění se na přítomnost. Pokud se ale basketbalista bude soustřeďovat na cíl v podobě zlaté medaile z olympijských her konaných příští rok, těžko lze u něj předpokládat stejné ponoření do činnosti jako v případě hráče soustředěného na koš.

- b) **Pocit potenciální kontroly** – pakliže činnost dobře ovládáme, disponujeme takovými nástroji, díky kterým dokážeme efektivně předcházet potenciálním problémům souvisejícím s činností. Pokud chirurg ví, kde přesně který orgán leží, kde vedou tepny, kterým se musí vyhnout, co dělat, aby zastavil krvácení, pak disponuje takovými nástroji, které jej mnohem více předurčují ke kvalitnímu výkonu činnosti. Skutečnost, která jej však primárně uklidňuje, je následující: I v případě nepovedené operace může mít klidné svědomí, protože postihl všechny potenciální problémy, a případný nezdar tak nenastane jeho vinou (Csikszentmihalyi, 2015). V praxi je pro navození tohoto pocitu nutné věnovat se dané činnosti, problematice či problému alespoň z teoretického hlediska, a následné vystoupení z komfortní zóny by mělo být z pohledu jedince o poznání jednodušší.

2) Imaginace

Jak už bylo řečeno v teoretické části tohoto materiálu, imaginací můžeme kladně působit hned na několik aspektů lidské psychiky – od motivace a sebedůvěry přes práci se strachem až po zlepšení motorických schopností.

Následující příklad popisuje postup, jak je možno využívat imaginaci při **práci se strachem**. Berte jej však pouze jako určitou šablonu, ne jako doslovný návod. Text je převzat a mírně upraven z publikace *Magie a manipulace mysli* (Brown, 2007).

Najděte si klidné místo a pohodlně se usadte. Představte si, že sedíte v zadní řadě kinosálu. Můžete si představit skutečné kino, které znáte.

Za chvíli se začnete dívat na film představující vaši vzpomínku, při níž jste pocítoval strach. Nebude se ale jednat o normální film, nýbrž o starý černobílý film, v němž vystupujete i vy – hrajete sami sebe. Film se bude promítat do malého obdélníku uprostřed velkého starého plátna kinosálu. Uvidíte všechno, ale obraz bude velmi malý, neostrý a vybledlý. Nebude obsahovat dialogy, jenom hudební doprovod – populárního charakteru. Klidně si vyberte hudbu ze svého oblíbeného seriálu.

Dříve než začnete promítat film, vzpomeňte si na nějakou situaci, v níž díky svým schopnostem vynikáte. Může se jednat o cokoliv, bez ohledu na důležitost této vaší schopnosti (např. vaření). Dopřejte si nyní tento pocit a bezmezně se mu oddejte. Všimněte si všech příjemných pocitů a zapamatujte si je. V tomto stavu se budete dívat na film.

Na povel start začněte promítat film. Ale ještě předtím, než se začnete koukat na film, buďte si vědomi toho, že přímo nad vámi je promítací kabina. Pokud tedy budete chtít film sledovat z větší vzdálenosti, můžete opustit své tělo a přenést se nahoru do kabiny. Film bude černobílý, neostrý a od začátku do konce bude vyprávět o vaší situaci, při níž pocítujete strach. Na konci se film zastaví na posledním políčku. Připraveni? Spusťte hudbu, start.

Konec? Nechejte film zastavený na posledním políčku a přeneste se ze svého místa do filmu. Setkejte se se svým mladším já, abyste se mohli dívat na svět jeho očima. Zjišťujete, že stresová reakce se nedostavila. S vědomím této reakce opusťte kinosál (Brown, D., 2007. *Magie a manipulace mysli*).

Jiné cvičení založené na imaginaci navrhuje Orlick (2012). To si dává za cíl nikoliv zbavování se strachu, ale zlepšení sportovního výkonu na základě zvýšené koncentrace.

Zamyslete se nad nejlepším či jedním z nejlepších výkonů, při němž jste se přiblížili svému potenciálu.

- Na co jste se soustředili v souvislosti se svým výkonem?
- Na co jste se soustředili ve vteřinách před začátkem výkonu, soutěže nebo hry?
- Jak byste popsali své soustředění nebo pocit spojený s tímto výkonem?
- Na co jste se soustředili nebo s čím jste se spojovali po většinu tohoto výkonu?
- Jak plné soustředění jste během výkonu cítili?
- Ztratili jste v některém okamžiku toto soustředění?
- Pokud ano, co jste udělali, abyste ho vrátili zpět k výkonu?
- Jestliže jste nikdy neztratili spojení, co vás udrželo soustředěné? (Orlick, 2012)

3) Vědomé užívání řeči těla

Díky užití správného gesta ve správný moment můžeme působit mnohem sympatičtěji na svůj protějšek, a zároveň v sobě můžeme alespoň částečně vyvolat, v duchu anglického pořekadla *Fake it till you make it*, žádané emoční rozpoložení. Na přednášce prezentované na platformě TED.com sociální psycholožka Amy Cuddyová (2012) vysvětluje, jak i dvouminutová změna postavení člověka dokáže změnit hormonální hladinu, načež se změní emoční rozpoložení jedince (v důsledku změny hladiny hormonů testosteronu a kortizolu).

Rozhodli jsme se, že do laboratoře přivedeme lidi a provedeme malý experiment. Na dvě minuty zaujali postoje, které signalizují velkou moc (High-Power poses) nebo malou moc (Low-Power poses).

... Pak jsme jim dali příležitost si zahazardovat a hned potom jsme jim vzali další vzorek slin. Zjistili jsme následující: U tolerance rizika, což bylo hazardování, jsme zjistili, že když zaujímáte postoj vyjadřující vysokou míru moci, 86 % z vás bude hazardovat. Když zaujímáte postoj s nízkou mírou moci, pak je to jen 60 %.

Obrázek 3. Postoj signalizující: vysokou úroveň moci (muž) / nízkou úroveň moci (žena)



Rozdíly ve výsledcích pak byly zaznamenány také u hladin hormonů: U lidí, kteří dvě minuty praktikovali „dominantní postavení“ (*High-Power poses*), zaregistrovali výzkumníci nárůst testosteronu o 20 %. U těch, jimž bylo řečeno, že jejich držení těla musí prezentovat „obraně postavení“ (*Low-Power poses*), byl zjištěn pokles tohoto hormonu o 10 %. U kortizolu, tedy stresového hormonu, byly výsledky opačné: U lidí s dominantním postavením byl zaregistrován pokles tohoto hormonu o 25 % a u participantů s defenzivním postavením nárůst o 15 % (Cuddyová, 2012).

Smysl tohoto nacvičeného postojů lze hledat například v situacích, při nichž člověka čeká například stresující společenská interakce či sportovní událost (např. závod) a má možnost se takto na onu stresující situaci připravit.

4) Relaxační techniky

Relaxační techniky můžeme dělit do dvou různých kategorií: technika „sval-mysl“ – tzv. somatická technika, a technika „mysl-sval“ označovaná jako kognitivní technika. Pořadí slov značí, zda je relaxace zaměřena nejprve na duševní či fyzickou složku. Pomocí její aktivace dochází k relaxaci druhé jmenované.

Mezi somatické techniky patří Jacobsonova metoda progresivní relaxace, řízené dýchání či relaxace skrz pohyb. Mezi kognitivní techniky řadíme autogenní trénink či meditaci. Všechny techniky mají podle Hazlett-Stevense (2008) společné principy:

1. Snížení svalového tonu.
2. Zaměření na přítomný okamžik, kdy je třeba koncentrovat se na fyzické čítí a vnitřní prožívání, což stojí v kontrastu s myšlenkami na budoucnost spojenými s úzkostí.
3. Uvolněné dýchání (In Vičar, 2016).

Somatickou technikou relaxace je také tzv. **řízené dýchání**. Technika dýchání restartuje mysl a navrácí přirozený stabilní stav organismu. Ve skutečnosti je to jedna z nejsnazších a zároveň nejefektivnějších cest, jak regulovat napětí a úzkost. Je obecně známo, že nádech a zadržování dechu zvyšuje svalové napětí, naopak výdech je snižuje. S nárůstem tlaku a počtu kritických situací v soutěži je však přirozené dech zadržovat, a tak dochází k narušení pravidelného dýchání. To způsobuje zvýšení svalového tonu a narušuje koordinaci pohybů nutných k provedení maximálního výkonu (Weinberg & Gould, 2011). K potlačení těchto projevů slouží jednoduchá redukce v podobě dechového cvičení, opakovaným nácvikem je tak možné tento fyziologický systém dýchání kontrolovat (Choque, 1998). I Slepíčka, Hošek a Hátlová (2006) tvrdí, že správné dýchání je nejsnadnější a zároveň nejúčinnější cesta ke kontrole úzkosti a svalové tenze. Napomáhá k relaxaci ramenních a krčních svalů, redukuje bolest, stres a krevní tlak, navyšuje zdatnost, prospívá srdci, trávicímu systému i mozku, ovlivňuje spánek

a soustředění, odvádí pozornost od rušivých elementů (diváci, soupeř) a usnadňuje trénink mentálních dovedností. Například studie (Bernardi et al, 2000; Song & Lehrer, 2003) potvrdily, že nastolení frekvence šesti nádechů a výdechů za minutu – tedy velmi pozvolného dýchání – má pozitivní vliv na kardio-respirační systém. Tato metoda je efektivní v případech, kdy je jedinec (v citované studii se jednalo o sportovce) rozrušen a urychleně se potřebuje uklidnit, nikoliv když jeho aktivace je na velmi nízké úrovni. Zaměření se na objem jednotlivých nádechů, na rozšiřování hrudního koše a na hloubku jednotlivých výdechů je v této metodě soustředěné na převzetí kontroly nad myšlenkami proudícími z našeho podvědomí klíčové (Šafář & Hřebíčková, 2014; Wilson, Peper & Schmid, 2006). Důležitým aspektem dechových cvičení je jejich provozování skrz bránici, v časovém horizontu minimálně jedné minuty a ideálně v co nejkldnějším prostředí. Správně provedené dechové cvičení by mělo mít vliv na následnou sníženou potřebu kyslíku, sníženou srdeční frekvenci a tlak a zvýšenou aktivitu parasympatiku doprovázenou zvýšeným stavem bdělosti.

Kognitivní technikou je meditace. Weinberg a Gould (2011) uvádí, že pro stav mysli navozený meditací je typická zvýšená vnímavost, lehkost, uvolnění, spontánnost a zaměření pozornosti. Stejně znaky charakterizují i maximální výkon. Meditace se tak často využívá sportovci pro přípravu k soutěži, k relaxaci, koncentraci, dodání energie a zvyšování výkonu (In Vičar, 2016).

5) Systematická desenzibilace

Velmi účinná, ale zároveň velmi náročná metoda ke zvládnání strachu je systematická desenzibilace, jejíž autorem je J. Wolpe (1990). Její princip spočívá ve snižování citlivosti na stresory způsobem, při němž je jedinec záměrně těmto nepříjemným podnětům vystavován. Výsledkem pak je redukce nepříjemnosti podnětu. Podněty mohou být sociální, psychologické, ale i chemické a fyziologické. V psychologii se metoda desenzibilace hojně používá především v boji proti různým fobiím (například strach z výšek, z lidí, apod.; in Vičar, 2007). Celý princip této metody tedy spočívá ve vyhasínání strach vyvolávajícího podnětu či situace, a to ze zkušenosti, že organismus v jeho přítomnosti neutrpí škodu či bolest. Této zkušenosti však je jedinec schopen se postavit spíše u mírného než u intenzivního strachu, a proto je vhodné odstraňovat intenzivní strach postupnou expozicí, po dílčích, pro jedince zvládnutelných krocích.

Za zmínku rovněž stojí praktikování této systematické desenzibilace prostřednictvím imaginace, při níž si stresující situaci a její následné zvládnutí bude jedinec pouze představovat. Podmínkou pro alespoň částečný efekt této metody je, stejně jako u kterékoliv metody založené na imaginaci, vysoká úroveň představivosti.

Sarason, Pierce & Sarason (1996) ve své knize *Cognitive interference* rovněž popisují přístup, při němž byli sportovci v rámci studií (Cratty & Hanin, 1980; Vanek & Cratty, 1970) záměrně vystavováni stresorům podobným těm, na které mohou v zápase narazit. Byl jim například pouštěn záznam hlučného davu fanoušků, neočekávaných reakcí soupeře, urážení ze strany trenéra a ostatních hráčů, a další podobné stresory. Tyto praktiky sloužily sportovcům jako příprava na vypořádání se s reálnými stresory a vytvoření si copingové strategie tak, aby minimalizovali jakékoliv rozptýlení.

6) Transformace stresoru v příležitost

Nejúčinnějším nástrojem pro překonání strachu a následné vystoupení z komfortní zóny je transformace toho, čeho se bojíte, v příležitost. Respektive zaměření se na to, co chceme, na úkor toho, co špatného by se nám mohlo stát (Ross, 2015). To může být vysvětleno tím, že se jedinec tomu, čeho se bojí, snaží vyhnout. Naopak, pokud je vnitřně motivován (jako tomu je v případě příležitosti), snaží se na výzvy reagovat kladně. Jako příklad lze uvést mladíka, který hodlá v baru oslovit dívku. Místo aby se nesprávně zaměřoval na možnost odmítnutí a případného ‚ztrapnění se‘ před okolními lidmi, což by jej demotivovalo, se zaměří na možnost, že by ona dívka mohla být jeho potenciální manželkou. Což jej bude k oslovení i před cizími lidmi motivovat. Důležitým aspektem této metody je však přijmout možný neúspěch (prohru) jako možnost, která nastat může.

4.3.2 Vystavování se sociálním interakcím

Za vystupování z komfortní zóny lze považovat téměř vše, co je doprovázeno pocitem strachu (např. fyziologické změny jako jsou bušení srdce, pocení apod.). Ross (2015) s cílem psychosociálního rozvoje doporučuje vystavovat se sociálním interakcím. Ty jsou podle něj v osobnostním rozvoji jedince klíčovou komponentou a měly by být rozvíjeny už v co nejnižším věku. A čím častější a různorodější sociální interakce jsou, tím větší potenciál pro budoucí psychosociální rozvoj jedince skrývají (Ross, 2015). Toto vystavování se sociálním interakcím, pokud je vědomé a je doprovázeno pocitem strachu, lze považovat za systematickou desenzibilaci. V tomto případě, na rozdíl od odbourávání strachu kupříkladu z výšek či pavouků, má metoda na psychosociální rozvoj jedince významnější vliv. Je tomu tak především z důvodu již zmíněného velkého potenciálu této dovednosti.

Jedním z modelů, který popisuje přístup z hlediska komunikace jak k sobě samému, tak také k okolí, a jež může sloužit při rozpoznávání sociálních interakcí, je tzv. přístup OK – neOK z transakční analýzy²⁴. Ten předpokládá, že se na základě především zkušeností z raného dětství²⁵ nacházíme v některém ze čtyř možných základních vztahových nastavení (Sigmund, Kvintová & Šafář, 2014):

²⁴ Transakční analýza je psychotherapeutický směr zabývající se komunikací v mezilidských vztazích.

²⁵ Ty jsou dány především způsobem, jakým na nás působily osoby, jež nás vychovávaly (nejčastěji rodiče) – jak uspokojovaly naše potřeby, jak nás trestaly, jak nám projevovaly lásku a jak nám stanovovaly hranice.

- 1) **Já nejsem OK a ty jsi OK** – z pohledu jedince je toto nastavení charakteristické sníženým sebevědomím a sebedůvěrou při sociálních interakcích. Může trpět pocity úzkosti a nejistoty. Při tomto nastavení je třeba jedinci sebedůvěru dodat, a to například podporou a pochvalami.
- 2) **Já jsem OK a ty nejsi OK** – charakterizuje jej vysoké sebevědomí jedince a pocit neomylnosti. To může plynout v nezáměru o informace, názory a zkušenosti druhých, jelikož jej dle jeho přesvědčení nemají čím obohatit. Sebevědomí však (pouze) v případech komunikace se „sobě rovnými“ může být základem pro uznání své vlastní chyby.
- 3) **Já nejsem OK a ty nejsi OK** – jedinec je obklopen lidmi, kteří se cítí stejně mizerně, jako on sám. Podporu v rámci této komunikace odmítá, protože by pro „bezcnost protějšku“ stejně nikam nevedla.
- 4) **Já jsem OK a ty jsi OK** – při takovémto nastavení se jedinec cítí důležitý, hodnotný a je sám se sebou spokojený. A stejně vnímá okolí, kterému stojí zato naslouchat. Vše je tak jak má být, a když ne, tak je možné se z toho poučit a příště to udělat lépe.

4.3.3 Nastavení prospěšných pravidel a postojů

O pravidlech a postojích, které si jedinec vypěstoval, nemusí mít nutně povědomí, i přesto ovlivňují jeho chování a život ve velké míře. Dají se považovat za výsledek procesu získávání zkušeností, na základě kterého pak byly, byť podvědomě, vytvořeny. Ve velké míře je jejich charakter a výčet ovlivněn kulturou a zvyky společnosti, nicméně řadu z nich si vytvořil jedinec sám pro své vlastní potřeby na základě toho, co prožil. Ne všechny pravidla a postoje jsou však prospěšné. Jedinec si je mnohokrát vytvoří či je od rodiny přijme takové, které mají na jeho chování a život obecně negativní vliv. Tvorba takových pravidel a postojů je nejčastěji zapříčiněna zkresleným vnímáním sebe samého a světa kolem nás.

Pokud se člověk vnímá ve smyslu *Jsem neschopný*, je velmi pravděpodobné, že si během života vytvořil řadu negativních postojů, jakými jsou například: *Není správné se tázat o pomoc, protože lidi by se mi pak mohli smát*, nebo *Nikdy si nemůžu zadat složitý úkol, protože v případě, že bych jej nezvládl, bych vypadal jako totální idiot*. A byť se může zdát, že tyto postoje mají chránit sebevědomí onoho jedince, jejich efekt je přesně opačný. Především pak z toho důvodu, že drží jedincovo sebevědomí „uvězněné“, načež nemá prostor pro růst (pokud nebudeme prostřednictvím dílčích úkolů dosahovat svých cílů, nedáváme svému sebevědomí důvody pro jakýkoliv růst) (Louellová, Saulsmanová & Nathanová, 2005).

Co se týče pravidel, existuje celá řada, které mají na osobnost jedince pozitivní vliv – především pak na jeho sebedůvěru. A skutečnost, že správně uchopená pravidla mají na jedince pozitivní vliv, dokazuje například studie Coopersmithe (1967). Ta poukázala na skutečnost, při níž rodiče, kteří při výchově svým potomkům nastavili jasná pravidla a limity, vychovali sebedovědomější jedince (v období školního věku a adolescence) než rodiče, kteří byli v těchto věcech benevolentní. Na základě tohoto výzkumu lze usuzovat, že nastavení vlastních pravidel v některých aspektech života může být dobrým nástrojem pro osobnostní změnu – přinejmenším co se týče sebedůvěry.

Jako problém se tak může jevit aplikace takových pravidel, která budou člověku pouze prospěšná. Louellová et al. (2005) na základě této potřeby vypracovala v rámci své psychotherapeutické praxe šablonu o několika krocích, jak taková pravidla rozpoznat a aplikovat:

- 1) Identifikujte si pravidlo, o němž víte, že má negativní vliv na nějaký aspekt vašeho života (např. na společenský život).
- 2) Zamyslete se nad tím, jak přesně ovlivnilo toto pravidlo váš život. Zeptejte se např.: *V jakém aspektu života mě ovlivnilo nejvíce? Ovlivnilo můj společenský, osobní či pracovní život? Jak reaguji na věci, které se mi zrovna nedaří? Jak reaguji na přítomnost nových výzev a příležitostí? Jak dávám najevo své vlastní emoce?*
- 3) Zeptejte se sami sebe, jak poznáte, že ono pravidlo zrovna působí. Jak se v tom okamžiku cítíte? Jak k sobě nebo k druhým v tom momentě promlouváte?
- 4) Zeptejte se *Odkud toto pravidlo mohlo vzejít?* Cílem této otázky je alespoň na chvíli podrobněji zkoumat toto pravidlo a zjistit, co udrželo jeho existenci. Jak jsme se dozvěděli na začátku této kapitoly, pravidla se často tvoří na základě našeho vnímání sebe samého nebo světa jako takového. A cílem tohoto kroku je zjistit, zda je ono negativní pravidlo v našem životě opravdu tak důležité. Důležité je si tedy odpovědět: *Je mi opravdu prospěšné?*
- 5) V dalším kroku je na místě se zeptat *Jak moc je toto pravidlo nesmyslné?* Řada negativních pravidel je ‚neohybných‘ a skutečnost, že na jejich základě žije jeden člověk, neznamená, že se jimi řídí i ostatní. Rovněž je důležité si uvědomit, že tato pravidla byla s velkou pravděpodobností vytvořena v dětství, a není nutné, aby se jimi jedinec řídil také v dospělosti.
- 6) Přestože mají negativní pravidla převážně neblahý vliv na život jedince, určitě se najdou i aspekty, v nichž nás nějakým způsobem chrání či nám prospívají. Zkuste najít nějaká pozitiva vámi zvoleného pravidla.
- 7) Jaká jsou negativa tohoto pravidla? Jak vás toto pravidlo omezuje v přijímání výzev, v prožívání zábavy, dosahování úspěchu, při navazování nových kontaktů? Převážily nevýhody dříve sepsané výhody? Pokud ano, tak:
- 8) Zamyslete se nad novým pravidlem, kterým byste to staré mohli nahradit. Pravidlem, které by bylo více realistické, flexibilní a hlavně prospěšnější. Například místo *‚musím zůstat štíhlý/á, jinak nebudu mít žádné přátele‘* adaptujte do výčtu svých pravidel *‚Budu vést zdravý životní styl, protože bude dobře, když si udržím štíhlou postavu. Přestože mě mí přátelé nesoudí na základě toho, zda jsem nebo nejsem štíhlá/ý‘*.
- 9) Posledním krokem je nové pravidlo uvést do praxe. To vyžaduje čas, nicméně budu-li se chovat podle tohoto pravidla, bude to mít vliv i na vnímání mne samého.

Význam pravidel v chování jedince lze dle Rosse (2015) spatřit také v usnadňování reakcí na vyskytující se stresory. Silně zažitá pravidla totiž urychlují rozhodovací proces tím, že udávají pokyny, které jedinec z důvodu silného zvyku jednodušeji dodrží.

4.3.4 Hypnóza

Následující text o hypnóze pochází z publikace *Magie a manipulace mysli* (Brown, 2007). Hypnózu by rozhodně neměli praktikovat nekvalifikovaní lidé. Tuto kapitolu je tedy třeba chápat jako jakési přiblížení, na jakých principech hypnóza funguje, nikoliv jako návod, podle něhož by se měl kdokoliv do hypnózy pouštět. Pakliže jste kvalifikovaný člověk, rovněž byste měl respektovat několik zásad:

1. Nehypnotizujte nikoho, kdo je rozrušený nebo trpí epilepsií. Nehypnotizujte nikoho, kdo trpěl duševní chorobou.
2. Zacházejte s hypnózou jako s jemným nástrojem.
3. Všechno, co děláte, přispívá k hypnóze. Představte si, že je člověk hypersenzitivní ke svému okolí. Pokud z pozice hypnotizéra znervózníte (například v případě, že se subjekt neprobudil, když už měl), subjekt může rovněž propadnout panice, v níž se nebude schopen probudit.
4. Na závěr se vždy ujistěte, že subjekt už není pod vlivem hypnózy.

Celý princip hypnózy je založen zejména na *směřování*, respektive vhodném popisu pocitů subjektu a na jeho následném *vedení* k novému žádoucímu chování. Tuto skutečnost lze ukázat na následujícím příkladu:

1. „*Chcete se poškrábat.*“
2. „*Sedíte, čtete tuto stránku a opravdu se soustředíte na text. Pokračujete ve čtení, a čím víc se snažíte na to nemyslet, tím více si všímáte stále úpornějšího pocitu, že se chcete poškrábat.*“

Zatímco první věta je pouhým příkazem, který nemusíte uposlechnout, druhá věta je konstruovaná tak, že nejdříve popisuje to, co už děláte (*sedíte, čtete tento text...*), načež vás navádí k požadovanému chování. Funguje tedy na principu „když děláte X, chcete udělat také Y“. V praxi se tento princip mezi hypnotizéry uplatňuje následujícím způsobem. Představte si, že před očima subjektu držíte volně visící hodinky.

„*Nasloucháte mému hlasu a díváte se na hodinky. Pozvolna se uvolňujete, posloucháte můj hlas a najednou si všimnete, že máte těžká víčka. Správně – všimnete si, že vám padají víčka, posloucháte mě, uvolňujete se a zvolna zavíráte oči. Sedíte pohodlně v křesle, víčka máte stále těžší a těžší a máte chuť je zavřít úplně. Nebráníte se tomu, necháte je klesnout a zvolna usínáte...*“

Hypnóza funguje také z důvodu formulace *návrhu*, který subjekt přijme. Hypnotizérova věta: „*Budete překvapen, do jak hlubokého transu se ponoříte,*“ předpokládá, že subjekt posléze skutečně upadne do transu.

Struktura

Jak už bylo řečeno, nástrojem hypnózy je rovněž sugesce. Pomocí ní můžeme u člověka navodit stav hluboké relaxace. Lidé v tomto stavu vykazují různý stupeň sugestibility, který patrně souvisí s jejich vnímavostí a citlivostí v každodenním životě. Následující fáze hypnózy považujte za osnovu:

- a) Příprava subjektu a navození fáze lehkého transu. Součástí může být i návrh, aby subjekt zavřel oči.
- b) Prohloubení transu pomocí přirovnání (například sestup po schodišti).
- c) Samotná hypnóza.
- d) Plné probuzení subjektu.
- e) Ujistění se, že subjekt již nepodléhá žádné sugesci a že již nereaguje na hypnózu.

a) Příprava subjektu

Přípravou subjektu se rozumí jeho pohodlně usednutí, přičemž je klíčové vyhnout se ostrému světlu a hluku. Rovněž musí hypnotizér působit velmi sebevědomě – tak jako by už hypnotizoval už mnohokrát, byť to nemusí být pravda.

b) Navození lehkého transu

- *První metoda: napětí a uvolnění*

Požádejte subjekt, aby zavřel oči a napjal všechny svaly v těle. Sdělte mu, aby pravidelně a normálně dýchal, ale aby napjal svaly u nohou, paží, ramenou, rukou i těla. Po chvíli jej požádejte, aby se uvolnil. Po těchto pokynech bude mít subjekt pocit, že jeho tělo ztěžklo, což může hypnotizér využít slovy: „*Vaše tělo ztěžklo, dýcháte pravidelně a uvolněně, sedíte pohodlně v křesle, slyšíte můj hlas a pomalu klidně usínáte.*“

- *Druhá metoda: zavřené oči*

Při této metodě lze použít popsany příklad s hodinkami a těžknoucími víčky.

c) Prohloubení transu

Požádejte subjekt, aby si představil, že stojí na horním schodu vysokého schodiště. Každý krok dolů po schodišti mu přinese dokonalejší uvolnění a ponoření do čím dál hlubšího spánku. Klíčovým aspektem v této fázi hypnózy je, že subjekt musí být přesvědčen, že skutečně upadá do transu a že všechno postupuje podle plánu. Proto se doporučuje subjektu výslovně říci, že by upadne do transu, stále uslyší vaše slova a *bude si uvědomovat, že upadá transu*. Sdělte mu, že zatímco bude v duchu sestupovat po schodišti, budete počítat od jedné do desíti. Jakmile dojdete k desítce, bude stát u paty schodiště a bude dokonale uvolněný. Komentujte, co se děje: „*Počítám do deseti a vy sestupujete dolů, pravidelně dýcháte a posloucháte, co vám říkám. Každý schod, každé slovo, každé číslo vás přivádí hlouběji...*“

d) Samotná hypnóza

V této fázi lze využít úpatí schodiště jako ideální místo, odkud subjekt může vyjít. Sdělte subjektu, že jsou právě nyní před ním dveře, které po otevření vedou na překrásné místo. Na toto dokonalé a idylické místo se bude moct kdykoliv vrátit. Požádejte ho, aby uchopil kliku a otevřel je. Nyní je důležité, abyste popisoval všechno, co lze v zahradě vidět a vnímat všemi smysly (teplo slunečních paprsků, vůně květin...).

Sugesce a práce s tělem

Tato chvíle je ideální na ověření si vnímavosti subjektu. Sdělte subjektu, že se v zahradě nachází pohodlné křeslo, načež subjekt požádejte, aby se do něj posadil. Potom mu řekněte, že má velmi těžkou paži. Paže je tak těžká, až má dojem, že ji vůbec nedokáže zvednout z opěrky. Zkuste subjekt požádat, aby se pokusil paži zvednout, nicméně to sdělte způsobem, který předpokládá neúspěch – „*Zkuste odlepit paži.*“ Takto vyčtený rozkaz je předem odsouzen k nezdaru. Přesto však v tuto chvíli může nastat jedna z následujících situací:

- a) *Subjekt snadno zvedne ruku.*
- b) *Snaží se ji zvednout, ale bez úspěchu.*
- c) *Sedí nehybně, jako by se o nic nesnažil.*

Pochopitelně je možnost b) nejlepší variantou, která napovídá o velké vnímavosti subjektu. Pokud se subjekt vůbec nepohne, lze konstatovat, že je natolik uvolněný, že se ani nepokouší sebrat síly a splnit váš příkaz. I v tomto případě to prezentujte jako úspěch a sdělte: „*Výborně, jistě jste si všiml, jak je vaše paže podivně těžká. Ted ji položte zpátky a dokonale se uvolněte. Cítíte, jak propadáte do hlubšího transu...*“ Když už jsme subjekt seznámili s představou zahrady, sdělte mu, že je to místo, kam se může opakovaně vracet. Že je to místo, kde může odpočívat, načerpat novou energii nebo si vyčistit hlavu. Například před důležitou zkouškou.

e) Plné probuzení subjektu

Poslední fází hypnózy je plné probuzení subjektu. Opět lze využít dveře a na ně navazující schodiště, po němž stoupá nahoru. Je přitom třeba počítat od deseti do nuly. Vysvětlíte subjektu, že při stoupání po schodech ho postupně opouští veškerá malátnost a ospalost, ale že může otevřít oči až úplně nahoře, až se dopočítáte k nule. Požádejte subjekt, aby otevřel oči. V tuto chvíli se pokuste od subjektu získat zpětnou vazbu. „*Jak vypadala zahrada? Jak dlouho si myslíte, že tato vaše zkušenost trvala?*“ (Brown, 2007).

Připomínáme, že tento postup hypnózy je opravdu třeba brát pouze jako vysvětlení principů, na kterých hypnóza funguje. Jak některá slovní spojení dokáží navodit žádaný pocit mnohem efektivněji než jakýkoliv rozkaz.

4.3.5 Respektování asertivního jednání

Asertivitu lze chápat jako komunikační dovednost či schopnost prosazovat svůj názor nebo stanovisko. Je postavena na určitých základech, mezi které patří například respektování vlastních práv stejně jako práv ostatních, projevů sebejisté řeči těla (přiměřený oční kontakt, uvolněný, ale vzpřímený postoj) a jasného vyjádření potřeby při současném uznání potřeb druhých (Lahnerová, 2009).

Práce s asertivitou je pro koučování důležitá. Nejenže napomáhá k řešení problémů či přispívá ke stabilizaci interpersonálních vztahů, ale především **vytváří základ pro sebereflexi a vytváří a maximalizuje příležitosti pro rozvoj klienta**. Je tedy v zájmu každého člověka, který se zajímá o mentální koučink, aby se naučil asertivnímu jednání. I proto pro své pacienty v roce 1950 sestavil americký psychoterapeut Andrew Salter žebříček deseti základních asertivních práv, která tvoří:

1. Právo sám posuzovat své vlastní chování, myšlenky i emoce a být za ně a jejich důsledky sám odpovědný.
2. Právo nenabízet žádné výmluvy ani omluvy ospravedlňující naše chování.
3. Právo dělat chyby a být za ně odpovědný.
4. Právo dělat nelogická rozhodnutí.

5. Právo měnit svůj názor.
6. Právo posoudit, zda a nakolik jsme zodpovědní za řešení problémů druhých lidí.
7. Právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.
8. Právo říci: „Já nevím.“
9. Právo říci: „Já ti nerozumím.“
10. Právo říci: „Je mi to jedno.“ (In Lahnerová, 2009)

Není ale žádným překvapením, že každé právo s sebou nese i povinnosti, které je třeba dodržovat. Pokud by tomu tak nebylo, nemluvili bychom o asertivitě, nýbrž o sobectví. Tedy mezi základní asertivní povinnosti patří:

1. Chápat ostatní lidi.
2. Ovládat své emoce.
3. Umožnit jiným chovat se asertivně.
4. Snažit se naslouchat druhým.
5. Vážít si názorů jiných.
6. Naučit se přistoupit na kompromis.
7. Přiznat omyl a napravit ho (In Lahnerová, 2009).

Všechna tato práva a povinnosti je třeba chápat jako jakési „desatero“, které se ale pro řadu jedinců může při reálném setkání s druhými lidmi jevit jako nemožné užití. Málokterý člověk si ze dne na den začne vážit názorů jiných, stejně jako si jiný nedokáže představit své každodenní chování bez celé řady ospravedlňujících výmluv a omluv. Již zmíněný Andrew Salter doporučuje řadu technik, které by měly stát na samém počátku rozvoje asertivity.

První z technik je tzv. **feeling talk**. Je založena na vyjadřování svých vlastních emocí zcela otevřeně a upřímně. Tato metoda je účinná především v tom, že lidé se na člověka málokdy dokáží zlobit za něco, co zrovna jakkoliv cítil. (Např.: *Cítím jsem, že to tak bude lepší, To se mi nelíbí, Rád bych vám pomohl(a), ale když na mě křičíte, nemohu se soustředit.*) Tato technika však vyžaduje schopnost neskryvat své emoce, což může pro řadu lidí představovat problém. Je ale si třeba uvědomit, že dávání emocí najevo není znakem slabosti, naopak. Lidé se s námi budou cítit příjemněji, protože nás takto mnohem lépe poznají, a na oplátku se nebudou bát svěřit se nám. Překonání tohoto problému navíc člověku umožní stát se co neupřímnějším jak k sobě, tak i k druhým lidem.

Další důležitou technikou je **přijímání pochvaly**. Cílem této techniky je nesnižovat své zásluhy a úsilí odpověďmi typu: *To nestojí za řeč. Správnou reakcí na jakoukoliv upřímnou pochvalu či kompliment by mělo být pouhé Děkuji či Ano, vím, dal(a) jsem si záležet.*

Užívání „já“ má taktéž nezastupitelné místo v asertivním jednání. Asertivní jedinec by se při jakýchkoliv „obhajobách“ v žádném případě neměl schovávat za skupinu (za slovo „my“). Stejně tak při hodnocení druhých osob by se ona kritika měla opět odvíjet od slova „já“, nikoliv od konstatování skutečnosti. Tedy místo slovního spojení *Jsi hloupý(á)* užít *Já si myslím, že jsi hloupý(á)*. Především proto, že se jedná o můj názor, a nikoliv o fakt.

Pravděpodobně neznámější technikou asertivního jednání je **schopnost říct pouhé „Ne“**. A to včetně absence zbytečných výmluv a omluv (Lahnerová, 2009).

V rámci asertivního chování doporučuje Ross (2015) také **absenci jakýchkoliv lží**. Absolutní absenci lží vysvětluje tím (ponechme stranou morální aspekty), že lhaní je snadné a umožňuje jedinci vyhnout se obhajobě svých názorů a hodnot, což je pochopitelně něco, čemu se chceme v osobnostním rozvoji vyhnout. V rámci této pravdomluvnosti se však doporučuje respektovat jisté společenské zvyklosti, a nepovažovat bezvýznamnou lež hned za projev nemorálního či osobnost nerozvíjejícího chování. Pakliže nám v obchodě někdo na otázku *Jak se máte?* odpoví *Fajn*, ačkoliv se má hrozně, nemůžeme tohoto člověka ihned považovat za neautentického či za lháře.

4.4 Nonverbální, paraverbální a verbální komunikace

V teoretické části tohoto materiálu jsme se setkali s pojmy nonverbální, paraverbální a verbální komunikace. Důležitost těchto pojmů se však projeví teprve při jejich aplikaci do praxe, přičemž je lze považovat za důležité aspekty jakékoliv sociální interakce.

4.4.1 Nonverbální komunikace

V následujících odstavcích si přiblížíme několik gest včetně způsobů držení těla, která hrají v mezilidské komunikaci důležitou roli. Těchto gest a jednotlivých technik, které mají různý vliv na celkovou komunikaci, je však celá řada a je o nich napsáno velké množství publikací, a tak je třeba podkapitulu brát jako pouhé seznámení s problematikou. Zároveň je třeba mít na paměti, že různá gesta a symboly mohou být v různých kulturách odlišně interpretovány, a tak je třeba na ně pohlížet v celkovém kontextu, nikoliv je při konverzaci ‚zkoumat‘ izolovaně.

Obrázek 5. „Rukavice“



Velmi oblíbeným nástrojem, jak navázat srdečný vztah, ale zároveň informovat protějška o mírné převaze, je užití tzv. *rukavice*.

Při tomto stisku použijete obě své ruce, které skryjí ruku druhého, čímž se dosáhne již zmíněné srdečnosti a převahy. Tento typ stisku ruky by se však měl používat opatrně a jen zřídkakdy při prvním setkání, jelikož protějšek snadno může odhalit vaše úmysly (nabytí převahy) a přehnanou aroganci. Za stisk ruky značící převahu lze rovněž považovat takový, při kterém obrátíme dlaň ruky směrem dolů, načež se naše ruka dostane do horní pozice (Lewis, 2004).

Obrázek 6. „Stříška“



Dalším gestem velmi frekventovaným například u politiků, je tzv. *stříška*. Jedná se o gesto vyjadřující silnou dominanci. Při tomto gestu jsou prsty roztaženy a konečky přitisknuty k sobě, přičemž palce směřují nahoru. Je použitelné jak ve stoje (viz první foto – „obrácená“ stříška), tak také v sedě (druhé foto), kdy máme lokty opřené o stůl či kolena a prsty směřují vzhůru (Lewis, 2004).

Obrázek 7. Poloha nohou



Za postavení představující dominanci lze považovat také způsob sezení, při němž má daná osoba kolena co nejvíce od sebe. Za dominantní se považuje proto, že se tímto způsobem jedinec roztahuje co nejvíce do prostoru. Z důvodu společenské etikety se však toto postavení doporučuje pouze u mužů.

Obrázek 8. Založené ruce za zády



Odstup či privilegovanost můžeme dát najevo následujícím postojem, při němž vystavíme hrud' a břicho, a ruce si založíme za zády. Je to právě toto otevření se, co nás činí zranitelným, nicméně pouze jedinec, který si je jistý svým bezpečím, si může „dovolit“ toto gesto. Založené ruce za zády podvědomě přebíranou informací podtrhují, neboť i tímto gestem dáváme najevo pocit absolutního bezpečí – a to prostřednictvím skutečnosti, že k „obraně“ ruce nepotřebujeme (natožpak v nich třít jakou zbraň). Jak už ale bylo řečeno, tímto gestem vyjadřujeme svůj odstup a nadřazenost, a tak není vhodné je užívat v situacích, kdy se snažíme o navázání bližšího vztahu.

Obrázek 9. Ruce v bok



Svou potřebu protějška „zastrašit“ můžeme dát najevo postojem, při němž si dáme ruce v bok. Opět se tedy jedná o jeden z postojů, kterým se „roztahujeme“ do prostoru, nicméně při tomto stojí nedáváme najevo pocit bezmezného bezpečí, nýbrž právě potřebu být připraven k akci – „zastrašit“ svého protějška.

Obrázek 10. Ruce za hlavou



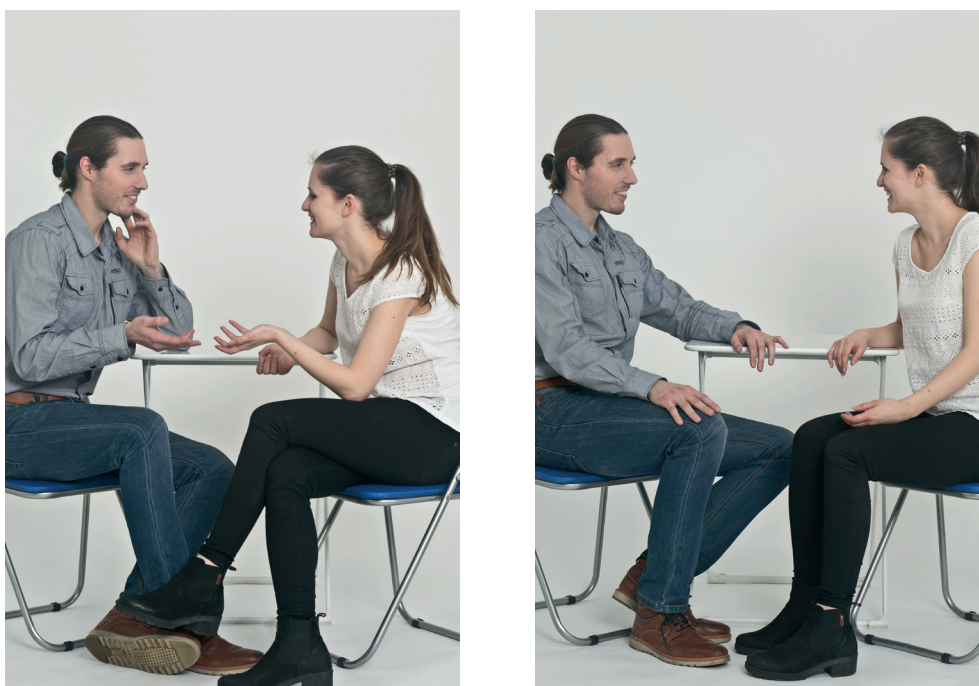
Pakliže sedíme, informaci o dominantním postavení můžeme podvědomě předat například gestem, při němž si ruce založíme za hlavu. Kromě pocitu bezpečí jím můžeme vyjádřit také skutečnost, že se nám právě něco povedlo. Toto gesto se však nedoporučuje užívat v pozici podřízeného, neboť tím dáváme najevo svou aroganci či nerespektování názoru výše postaveného člověka.

Obrázek 11. „Door games“



Pro dosažení „převahy“ je také velmi efektivní metoda „door games“ – tedy snaha vstoupit do dveří jako poslední. Sociologové a sociální psychologové tvrdí, že osoba, která vchází do dveří poslední, získává tímto přístupem převahu. *Ukážu ti cestu*, je signál, který osoba vstupující do dveří poslední předává. S vědomím síly tohoto gesta se však v roce 2000 dvojice politiků – tehdejší palestinský lídr Jasir Arafat a izraelský předseda vlády Ehud Barak – dostala do až komické situace. Ani jeden z nich nechtěl jako první vstoupit do dveří, načež došlo k téměř fyzickému kontaktu (postrkování se do dveří). Jejich snaha v rámci „door games“ se tedy stala v konečném důsledku z pohledu veřejného mínění kontraproduktivní. Ve vztahu muže a ženy se skutečnost, že muž ženě dveře otevírá a pouští ji jako první, považuje spíše za slušnost než za snahu jakýmkoliv způsobem projevit dominanci.

Obrázek 12. Zrcadlení („Mirroring“)



Pro navázání hlubšího spojení pak je velice efektivní technika tzv. zrcadlení (*mirroring*), tedy jakéhosi opakování pohybu našeho protějšku. Protože cílem této techniky není nic jiného, než vytvořit hlubší pouto mezi oběma stranami, využívá se často coby jedna z filtrovacích technik. Princip této metody spočívá v opakování

jednotlivých gest, kterými se prezentuje vás protějšek. Nedoporučuje se však tuto metodu nadužívat, protože se může dosáhnout efektu opačného a začne v protějšku vzbuzovat pocity nepříjemnosti. Také je známo, že ono *zrcadlení* člověk v jisté míře provádí podvědomě, aniž by nad ním jakkoliv přemýšlel. Nejčastěji se pak takto svými pohyby „podřizuje“ méně dominantní jedinec, načež kopíruje svého protějška.

Obrázek 13. Gesta značící „nevinost“



Následující gesta jsou hojně využívána pro navození „nevinného“ vzezření. Z tohoto důvodu je muži téměř nepoužívají (respektive tuto potřebu nemají), nicméně u dívek se může jednat o velmi efektivní gesto, jak toto vzezření navodit. Jak na prvním, tak i na druhém obrázku je evidentní užití dvou gest značících nevinnost – uchopení jedné dlaně či zápěstí dlaní druhou před rozkrokem a pokrčená ramena při připažení.

Pro zdůraznění předávané informace se dá za efektivní považovat užívání celé řady ilustrátorů. Efektivní jsou pak z toho důvodu, že synchronizují řeč a pohyby těla a udávají rytmus a tempo mluveného slova (Lewis, 2004).

Obrázek 14. Vztyčený ukazovák coby ilustrátor



Jako příklad lze užit vztyčený prst – tohoto gesta by se mělo užit ve chvíli, kdy řečník plánuje „podtrhnout“ význam daného slova. Leanneová (2011) rovněž doporučuje užívání dalších ilustrátorů, kterými jsou například prsty a palec stočené do písmene C, které jako by pokládaly slova do vzduchu, či ukazování prsty na sebe sama vyvolávající pocit blízkosti. Ruka položená na srdci pro změnu naznačuje hluboké emoce.

Obrázek 15. Zkřížení paží



Postavení, které v mezilidské komunikaci někteří sociologové a psychologové nedoporučují (např. Cuddyová, 2012), je zkřížení paží. Je tak z toho důvodu, že vyjadřuje defenzivní postoj a prozrazuje nejistotu a váhavost (Lewis, 2004). Toto gesto je však třeba brát v kontextu s ostatními neverbálními znaky, jelikož často může vyjadřovat pouze nesouhlas (či pocit chladu).

Obrázek 16. Dotýkání se krku



I v následujícím případě záleží na charakteru konkrétní situace. Sociologové a psychologové není rovněž doporučováno užívání následujícího gesta, při němž se jedinec hladí na krku. Ve většině případů tím dáváme najevo váhavost a potřebu komfortu. Za gesto podobného charakteru se dá považovat také například upravování kravaty (u mužů) či náhrdelníku u žen. Jedná se tedy o adaptér, jehož užití by údajně mělo potlačovat stres.

Řeč těla se může stát velmi dobrým nástrojem nejen v praxi kouče, ale svým způsobem i v životě každého člověka. A to především z důvodu jednoduchosti těchto technik. Zároveň je třeba na ni pohlížet pouze jako na nástroj, jenž doplňuje ko-

munikaci, nikoliv jako na něco, co bude hrát jedinečnou roli v psychosociálním rozvoji jedince. Také je třeba mít na paměti, že zde zmíněná gesta a postoje jsou pouhým zlomkem z celkové nonverbální komunikace, a tak doporučuji prostudovat i mnohé další materiály zabývající se touto problematikou.

Otázkou však stále zůstává, zda je opravdu v možnostech člověka naučit se jednotlivá gesta tak, aby je přirozeně mohl aplikovat během interakce. Pakliže si totiž během interakce jedinec vzpomene, že právě nyní je vhodné užít to či ono gesto, či v rámci přehnaného sebezpozorování sezná, že právě udělal „špatné gesto“, jen stěží můžeme předpokládat, že řeč těla užil přirozeně. Potom je pravděpodobné, že protějšek pozná jeho záměry. Zároveň se předpokládá, že užívání řeči těla je kromě jiného podmíněno také vnímáním reality a sebedůvěrou, a tak se nabízí otázka, zda nakonec není efektivnější pracovat spíše na tomto aspektu psychosociálního rozvoje. Z hlediska efektivity vynaloženého úsilí v poměru k důležitosti celého konceptu nonverbální komunikace tak doporučuji pouze zaměření se na nápravu evidentních chyb (nerespektování diskrétní zóny, užívání postojů znázorňující aroganci před nadřazeným...) a prosazování základních aspektů komunikace jako je sebevědomý oční kontakt či užívání jemných doteků (např. ramene). Z hlediska „čtení“ řeči těla ostatních lidí se pak pochopitelně doporučuje rozsáhlejší studium této problematiky.

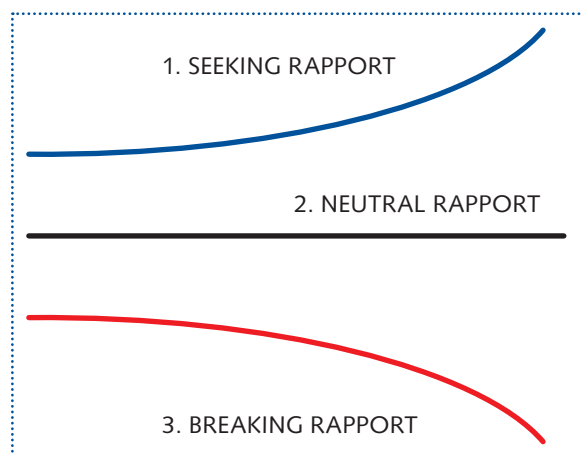
4.4.2 Paraverbální komunikace

Pro potřeby kteréhokoliv člověka vystupujícího k lidem z pozice lídra – trenéra, kouče, CEO – je v oblasti komunikace klíčová také intonace hlasu (coby součást paraverbální komunikace). Remland (2017) hlas ve vztahu ke komunikaci popsal následovně: *Díky hlasu můžeme zdůraznit význam slov, přerušit řeč, anebo také změnit rytmus toho, co říkáme. Pakliže chceme, aby nám ostatní rozuměli, musíme se naučit pravidla proslovu stejně, jako jsme se naučili gramatiku.* Studie (Zuckermann & Driver, 1989; Zuckermann & Miyake, 1993) také dokazují, že lidé, kteří při svém verbálním projevu svým hlasem rezonují, mají jej níže položený a méně monotónní, vykazují v míře oblíbenosti, dominance, důvěry, úspěchu či svědomitosti mnohem vyšší známky než ti, kteří mluví monotónně výše položeným hlasem.

Na grafu můžeme zaznamenat rozdíly v hlasové intonaci v průběhu mluveného slova, přičemž u křivky označené jako *seeking rapport* (což můžeme chápat jako „podbízení se“) lze jasně zaznamenat nejen vyšší položení hlasu než u *neutral rapport* či *breaking rapport*, ale především s očekávaným koncem mluveného slova ještě jeho následný nárůst. Jak už bylo řečeno, tento styl mluvy není považován za dominantní či důvěryhodný. Naopak *breaking rapport* („navozující vztah“), tedy projev, při němž máme hlas položený mnohem níže a který s očekávaným koncem věty či otázky ještě klesá, je považován za dominantnější a navozující důvěru. Je typický pro vojenské prostředí.

Intonací hlasu můžeme zcela změnit také význam sdělení. Je obecně známo, že kupříkladu význam sdělení *Samozřejmě, že souhlasím* znamená něco zcela jiného, když se použije sarkastický tón (Hayesová, 1998).

Graf 5. Intonace hlasu



Zdroj: Dale Carnegie Training; *It's all in the voice.* [online]. [2017-06-10]. Dostupné z: <http://dalecarnegiementl.tumblr.com/post/12186728410/its-all-in-the-voice>

4.4.3 Verbální komunikace

V této podkapitole popíšeme příklady užívání takových slov a takovým způsobem, které mají stejně jako již zmíněná intonace hlasu pozitivní vliv na navození důvěry mezi účastníky interakce.

a) Repetice – „ztrojení“

Metodu, která si klade za cíl snazší zapamatování sdělované informace prostřednictvím větší srozumitelnosti, nazývá Leanneová (2011) „ztrojení“. Tato metoda je postavena na principu užívání tří slov, tří frází nebo dokonce tří obdobných odstavců tak, aby se zdůraznily důležité body projevu. Jako jeden z příkladů udává část proslovu Baracka Obamy z 10. února roku 2007, kdy oznamoval svou kandidaturu na post prezidenta USA:

„Navzdory tyranii srazila skupina vlastenců impérium na kolena.
Navzdory svému rozdělení jsme spojili národ a osvobodili otroky.
Navzdory velké hospodářské krizi jsme lidem znovu dali práci a miliony z nich jsme zachránili před chudobou.“
(Kurzíva vyjadřuje důraz.)

V případě této metody je nadměru důležité pracovat s intonací hlasu, tedy klást důraz na opakované slovo (slovní spojení).

b) Personalizace: spojení „my“

Leanneová (2011) ve své publikaci *Rétorika pro lídry: Řekněte to jako Obama* rovněž tvrdí, že užívání zájmena „my“ (či sloves v první osobě množného čísla) pomáhá navodit pocit, že řečník a jeho posluchači „kopou za stejný tým“. Tvrdí, že personalizace sdělení může významně vašemu projevu pomoci z hlediska důrazu a navození důvěry mezi oběma stranami. Tuto techniku popisuje na jednom z proslovů (3. června 2008) bývalého prezidenta USA Baracka Obamy:

„*Dlužíme* lepší budoucnost své zemi. A všem, kteří dnes večer o takové budoucnosti sní, chci říct, *pojďme* na tom společně začít pracovat. *Pojďme* se sjednotit ve společném úsilí a určit Americe nový kurz.“ (Kurzíva vyjadřuje důraz.)

Předpokládá se, že celý princip této metody spočívá v rozdílné interpretaci zadávaných rozkazů. Pokud hovoříme pouze ve druhé osobě, dáváme tím jasný rozkaz pouze adresátovi („Běž udělat to a to“), ale pokud hovoříme v první osobě množného čísla („Pojďme to udělat“), zadáváme daný rozkaz i sami sobě, což lze považovat za projev empatie. Sám autor výroku totiž dává v našem případě najevo, že také není „za vodou“.

c) ‚Pozitivní‘ řeč

V pozici kouče je rovněž důležité formulovat svá sdělení v pozitivní formě. Tím se nemyslí pouze chválení či chlácholení jedince, nýbrž vynechání jakýchkoliv negací ve sdělení. Jako příklad může sloužit předzápasový pokyn trenéra házené, který týmu nařizuje ‚Nesmíme dostat více než dvacet branek‘. Jelikož ale podvědomí neumí pracovat s negacemi, je tento pokyn téměř kontraproduktivní. Z pohledu snahy trenéra by bylo lepší užít formulace ‚Musíme vyhrát o X branek‘.

Na předešlých stránkách jsme prostřednictvím názorných příkladů probrali koncept komunikace nonverbální, paraverbální i verbální. Z hlediska koučinku se tento koncept dá považovat za důležitý z několika důvodů. Jednak prostřednictvím zmíněných typů komunikace můžeme zjišťovat informace o protějšku, o jeho záměrech či emočním rozpoložení, ale také jej můžeme náležitě motivovat. Zároveň je efektivita této komunikace důležitá z hlediska časového, neboť v postavení kouče máme pouze omezený čas svého klienta poznat a začít s ním uvědoměle pracovat.

5 Vybrané aspekty vůdcovství v praxi

Lídři raději obětují to, co je jejich, aby zachránili to, co je naše. A nikdy neobětují to, co je naše, aby zachránili to, co je jejich.

To je vůdcovství.

Znamená to, že chtějí jít do nebezpečí první, střemhlav, směrem k neznámu.

Cítíme-li, že nás udrží v bezpečí, jdeme za nimi a neúnavně pracujeme, abychom jejich vize uskutečnili, a hrdě se nazýváme jejich následovníky. (Sinek, 2005)

Existuje mnoho technik a způsobů, jak svému okolí vštípit svůj vlastní názor či předat vizi. V poslední době se však řada lídrů zaobírá technikami, při nichž pomocí neetických praktik navádí své uživatele k manipulaci (viz kniha *Zakázaná rétorika – 30 manipulativních technik* od Glorii Beckové). Pochopitelně je na morálním zvážení každého člověka, zda užívání těchto technik stojí za získání případného vlivu, nicméně je třeba mít na paměti, že přesvědčit okolí o svém názoru, stát se jeho lídrem, předat svým podřízeným vizi, lze ve většině případů i naprosto eticky korektními způsoby, které v konečném důsledku mají dalekosáhlejší efekt než manipulativní praktiky. Ty (korektní způsoby) jsou ale mnohem více závislé na síle vztahu mezi danými osobami, na kterém však lze za použití etických a častokrát i vědecky potvrzených technik pracovat.

5.1 Prohloubení vztahu

Není žádným tajemstvím, že lidé pocíťují pocit náklonnosti spíše k těm, kteří sami nic neskrývají. Slaměník (2011) je přesvědčen, že **sebeodhalování** je důležitou komponentou navazování vztahů s okolím. Intimním sdělováním člověk nejen vyjadřuje potřebu (což nelze považovat za slabost), ale především dává partnerovi důvěru. Tuto hypotézu potvrzují také Clark, Fitness & Brissette (2001), podle kterých vyjádření emocí podporuje intimitu a **zvyšuje těsnost vztahu** (In Slaměník, 2011) – tedy tolik potřebný aspekt nejen ve vztahu kouč – koučovaný. Žádným překvapením také není fakt, že **těsnost vztahu je významně determinovaná společnými znaky jednotlivých aktérů vztahu**. Tuto skutečnost ve svém výzkumu potvrdil Byrne (1961), ale možnost záměrně „upravovat“ vlastní znaky (zájmy, názory) s cílem většího prohloubení vztahu se nejeví příliš etická. Jak zvýšit náklonnost druhých lidí, která je základním stavebním kamenem úspěšného leadershipu, zjišťovali prostřednictvím své studie také Baumeister & Bushman (2008). Jejich závěry nejsou nijak překvapující. Potvrdili, že **lidé pocíťují mnohem větší náklonnost k těm, od kterých se jim dostává (veřejných) pochval**. V praxi však veřejné oceňování funguje pouze do určité míry. Je tomu tak pro různorodost povah, na které mohou mít jednotlivé druhy pochval odlišný dopad. Pakliže se budeme k lidem chovat se stejnou úctou a zdvořilostí, jakou čekáme od nich, je to dobrý výchozí předpoklad pro jednání s lidmi. I pochvala může mít ve výjimečných případech negativní důsledky. McGee (2013) udává příklad, kdy pro tichého a stydlivého člověka (například v pracovním týmu) je veřejná pochvala na pódiu před velkým množstvím lidí to poslední, po čem touží. Opačného efektu však s tímto přístupem docílíme u extroverta.

5.2 Převzetí zodpovědnosti

Z dvaadesáti vlastností, kterými by měl disponovat správný manažer, bylo dle Millerovy studie (1976) ohodnoceno převzetí odpovědnosti jako vůbec nejdůležitější. Samozřejmě je třeba podotknout, že v případě této studie hovoříme o vlastnostech manažera, nikoliv lídra, a tak se mezi zmíněnými dvaadesáti vlastnostmi nacházely pouze pro management typické schopnosti plánování nebo delegování. V postavení lídra se převzetím odpovědnosti myslí:

- Konání takových věcí, na které jiní nemají schopnosti či kompetence.
- Konání takových věcí, které jsou podmíněny podstupováním rizika.
- Přejímání odpovědnosti za neúspěch jako ulehčení svému týmu.
- Oceňování především týmu při dosahování úspěchů.

5.3 Přímá komunikace (přiznání chyby)

Především manažeři se mohou během své kariéry dostat do situace, kdy budou řešit dilema, zda nejen s veřejností, ale také se svými podřízenými komunikovat „narovinu“, či „mlžit“. A protože jedním důležitých z aspektů správného vedení je převzetí zodpovědnosti nejen za činy ostatních, ale především za ty své, je sdělování pravdy asertivně a za pomoci techniky „feeling

talk“ klíčové při komunikaci s ostatními. Sinek ve své knize *Lídři jedí poslední* (2015) na reálném příkladu popisuje, jak schopnost postavit se čelem ke svým chybám dokáže v lidech vzbudit pocit důvěry, tolik potřebný pro jejich vedení:

Vedoucí představitelé velkých společností neustále mění názor na svá rozhodnutí. Očekáváme, že lidé i firmy občas udělají chyby a hloupá rozhodnutí. Jsme s tím naprosto srozuměni. Důvěra mezi lidmi a organizacemi se netvoří na základě pouze těch správných rozhodnutí. Objevuje se na základě upřímnosti. Když se ale představitelé banky rozhodli upustit od nápadu zavést poplatek, moc upřímní nebyli.

Sinek (2015) dále ve své knize uvedl tiskovou zprávu Bank of America, která se takto chtěla ospravedlnit za škodu, kterou zavedením poplatku způsobila.

BANK OF AMERICA NEZAVEDE POPLATEK ZA DEBETNÍ KARTY

V reakci na požadavky zákazníků a měnící se konkurenční trh již nemá Bank of America v úmyslu zavést poplatek za používání debetní karty. „V několika minulých týdnech jsme pozorně naslouchali svým zákazníkům a rozpoznali jejich znepokojení z námi navrhovaného poplatku za používání debetní karty,“ řekl David Darnell, jeden z provozních ředitelů. „Hlasy našich zákazníků jsou pro nás velice důležité. Výsledkem je, že v současné době poplatek neúčtujeme a ani neplánujeme tak učinit.“

Sinek (2015): *To, čemu manažeři banky skutečně naslouchali, byly kritické reakce z televizních zpráv, lidé protestující před jejich kancelářemi a jejich ohrožené bonusy, neboť zákazníci údajně ve zvýšené míře rušili své předražené účty. Co kdyby tisková zpráva oznamující zrušení jejich rozhodnutí vypadala spíš nějak takto:*

BANK OF AMERICA NEČEKALA TAKOVÝ ODPOR

V reakci na protesty zákazníků a velmi negativní reakce v tisku již nemá Bank of America v úmyslu zavést poplatek za používání debetní karty. „Čelíme větším ekonomickým výzvám, než jsme byli zvyklí,“ řekl David Darnell, jeden z provozních ředitelů. „Ve snaze zvýšit příjmy jsme mysleli, že bychom mohli zkusit zavést poplatek za nákupy prostřednictvím debetních karet. Očekávali jsme nějaký odpor, ale ne tak velký. V důsledku toho již neplánujeme žádným zákazníkům účtovat jakékoliv poplatky za nákupy prostřednictvím debetních karet. Omlouváme se za krátkozrakost. Rozhodně jsme získali důležitou lekci o tom, jak cenní jsou naši zákazníci a jaký vliv mohou mít na naši finanční situaci.“

5.4 Pocit bezpečí

Z pozice lídra je rovněž důležité vytvořit ve svém kolektivu, organizaci, týmu silný „kruh bezpečí“. Jeho vytvořením kolem lidí v kolektivu se snižuje riziko hrozby, kterým lidé (tým, organizace) uvnitř čelí. Ti se pak mohou cítit svobodněji a věnovat daleko méně času a energie své vlastní ochraně. Je tomu tak z toho důvodu, že nebezpečí, kterým jakékoliv kolektivy čelí, jsou reálná a konstantní. Budou tu vždy, bez ohledu na to, zda se jedná o konkurenci či jiné hrozby zvnějšku nebo uvnitř organizace. Těmto vnitřním hrozbám však můžeme čelit a eliminovat je, a to prostřednictvím takové firemní kultury, která už v prvotní fázi zamezí vytvoření vnitřních stresů, jako jsou zastrašování, ponižování, izolace či pocit méněcennosti. Tím, že poskytneme silnou firemní kulturu na základě jasně stanovených lidských hodnot a že dáme lidem rozhodovací pravomoc. Že jim nabídneme důvěru a empatii. Že vytvoříme silný kruh bezpečí (Sinek, 2015)²⁶. Sinek aplikuje model kruhu bezpečí ve firemním prostředí, ale je zřejmé, že poskytuje značné výhody pro lídry ve všech situacích, které mohou v lidské společnosti nastat – od silnější koheze sportovního týmu až po zdravé fungování rodiny.

Už jsme konstatovali, že peníze mají minimální vliv na pocit spokojenosti, existuje však způsob, jak je ke zvýšení tohoto pocitu v pracovním prostředí využít. Sociolog Michael Norton v rámci své přednášky zveřejněné na TED.com (2011) popisuje experiment, při němž měřil pocit štěstí u prodejních týmů. V některých týmech jsme dali lidem peníze pro ně samotné a řekli ‚Kupte si za to, co chcete‘. Ale jiným týmům jsme řekli ‚Tady je patnáct euro. Během týdne je utraťte za něco pro své kolegy. Kupte nějakou pozornost nebo dáreček a dejte jim ho.‘ ... Jeden tým vybral peníze a koupil si piňatu (hračka plná sladkostí). Pak pobíhali okolo, rozbíjeli ji a všechny ty bonbóny vypadávaly. Hodně bláznivá a jednoduchá věc, ale zamyslete se

²⁶ V praxi lze tomu to konceptu rozumět tak, že v případě krize a následné potřebě udržet zisky nadřazený nedá svým zaměstnancům výpověď, nýbrž je podřízí i těžkých časech, a obětuje tak pro ně zisky společnosti. Tento princip je postaven na faktu, že společnost je ze své podstaty skupinou lidí, nikoliv peněz, a tak právě lidé (zaměstnanci) by vždy měli dostávat přednost.

nad rozdílem mezi tímto týmem a tím, který nic takového nedělal. Dostali patnáct euro, dali si je do kapsy a možná si za ně koupili kávu. Zato druzí měli prosociální zkušenost, kde se sbližovali tím, že si něco koupili a dělali to společně. V pozici lídra se může jevit jako jeden z nástrojů, jak zvýšit kohezi svého pracovního týmu, i tato informace.

Některé z právě zmíněných aspektů vůdcovství popsala také Hayesová (1998). V kapitole Interpersonální přitažlivost rozebrala faktory, které mají vliv na reakce druhých lidí při pohledu na jedince. Jsou jimi:

- tělesná přitažlivost
- podobnost a komplementarita (přitahují nás lidé, kteří se nám podobají co do povahových rysů, hodnot apod.)
- důvěrnost a blízkost (častý kontakt)
- vzájemná náklonnost (máme rádi ty lidi, kteří mají rádi nás)
- vnímaná omylnost (schopnost chovat se „lidsky“, přiznat chybu)
- neverbální indikátory přitažlivosti (výraz tváře – úsměv, oční kontakt, držení těla ...)

Je tedy zřejmé, že i na vůdcovství jako aspektu sociální dynamiky lze pracovat. Je však třeba mít na paměti, že stejně jako žádná změna v psychosociálním rozvoji jedince nenastane přes noc, ale je na ní třeba dlouhodobě pracovat. Také je třeba vědět, že všechny uvedené metody a nástroje jsou bezcenné, pokud je nebudeme aplikovat do praxe (nebo se o to alespoň pokoušet).

6 Společné aspekty koučování a motivace pro oblasti managementu a sportu

Na základě výsledků mnoha studií²⁷ vyšlo najevo, že lze vědomě a cíleně pracovat s vnitřní motivací svých podřízených či svěřenců na sportovním poli. Ta je totiž ovlivňována celou řadou faktorů, s kterými lze na základě jistých nástrojů efektivně pracovat. Úroveň a typ motivace má dalekosáhlé důsledky v kvalitě a rozsahu předvedených výkonů a její vysoký stupeň lze zaznamenat například ve:

- schopnosti zahájit činnost vedoucí k cíli,
- plánování vhodných aktivit vedoucích k dosažení cíle,
- vytváření příznivých podmínek a získání zdrojů potřebných při daných aktivitách,
- výběru dostatečně náročných úkolů, které zajišťují neustálé zdokonalování (nikoliv příliš náročné, ani příliš jednoduché),
- velmi nízkém inklinování k prokrastinaci,
- dostatečném množství úsilí,
- vytrvalosti, zvláště při čelení obtížím,
- schopnosti omezit nevhodné myšlenky při aktivitě (například starosti) (Hall & Goetz, 2013).

6.1 Práce s vnějšími motivy

Při ovlivňování vnitřní motivace podřízených lze efektivně užívat vnější motivy, jako jsou peníze či pochvaly. Důležitý je však způsob jejich užití. Psychologové Deci a Ryan v jednom ze svých výzkumů uvedli: *Když se odměny vyplácejí podobně, jako se poskytuje zpětná vazba, aby lidem vyjádřily uznání za dobře odvedenou práci, jsou prožívány spontánně a budou vnitřní motivaci udržovat nebo posilovat. Když se ale odměny vyplácejí, aby lidi motivovaly, jsou prožívány nuceně a budou vnitřní motivaci oslabovat* (In Armstrong & Taylor, 2015). Z výsledků této studie tedy vyplývá, že i vnější motivy se mohou stát skvělým nástrojem při práci s vnitřní motivací, nicméně je třeba je užívat **zpětnovazebně** a především **spontánně** (Manion, 2005). Zároveň lze soudit, že vnější a vnitřní komponenty motivace nejsou „antagonisté“, ale naopak spolu koexistují. Tedy že doplnění motivačního schématu jedince vnějšími pobídkami vnitřní motivaci spíše zvýší, než sníží (Hayamizu, 1997). Obecně se však uvádí, že peníze coby vnější motiv vnitřní motivaci potlačují (pakliže nejsou vypláceny spontánně), zatímco pozitivní slovní pobídka (rovněž vnější motiv) ji může prohloubit (Deci & Cascio, 1972). Coby vnější motiv může na **vnitřní motivaci pozitivně působit také veřejné ocenění** za dobře odvedenou práci, úsilí, investovaný čas či celkovou oběť, kterou svým počínáním jedinec přinesl. To alespoň tvrdí výsledky studie Harris & Harris (1984), kteří tento koncept zkoumali ve sportovním prostředí (In Vičar, 2016). S tímto přístupem se pak pojí termín sociální facilitace, což lze chápat jako zlepšení výkonu na základě přítomnosti druhých osob. Jeden z prvních výzkumů na toto téma provedl Triplett (1898). Jeho studie ukázala, že děti, které dostaly za úkol namotat co nejrychleji vlasec udice na ryby, byly v této činnosti mnohem rychlejší, když je pozorovaly ostatní děti, než když tutéž činnost dělaly o samotě. Třeba však být obeznámeni s termínem sociální lenost – přesným opakem sociální facilitace – která výkon snižuje. Například když studenti dostali za úkol co nejvíce křičet, křičeli daleko méně, když byli ve skupině, než když byli osamotě (Latane, Williams & Harkins, 1979; in Hayesová, 1998).

6.2 Možnost volby

Efektivním prostředkem při zvyšování vnitřní motivace jak na poli managementu, tak také na poli pohybových aktivit, je alespoň částečně umožnit podřízeným jedincům možnost volby při rozhodování o náplni činnosti. Jako první s výsledky potvrzujícími tuto hypotézu přišli Zuckermann, Porac, Lathin, Smith & Deci (1978) a Swann & Pittman (1977; in Deci & Ryan, 2002). Ve sportovním prostředí tuto teorii podrobil zkoumání Pangrazi (2001), který hypotézu o prohloubení vnitřní motivace testoval na hráčích ledního hokeje. Potvrdil, že studenti, kteří si mohli nácvik střely vybrat ze dvou různých způsobů, měli

²⁷ Jak z oblasti sportu, tak také z oblasti pedagogiky a managementu. Citovány níže.

následně při nacvičování jednoho či druhého způsobu větší vnitřní motivaci než hráči, kteří si vybrat nemohli (In Alderman, Breighle & Pangrazi, 2006). Podobný princip lze zpozorovat také v tradiční škole motivace pracovníků, McGregorově teorii X a Y („krátká“ × „dlouhá“ vodítka), která při aplikaci tzv. *dlouhého vodítka* počítá s možností vysoké participace a rozhodování o náplni práce. Řídící pracovník pak nemá tolik práce s případnou kontrolou svých podřízených, jelikož ti jsou k výkonu dané práce mnohem více vnitřně motivovaní. Možností by však nemělo být příliš, neboť by se pak jedinci nemuseli pro některou z možností vůbec rozhodnout.

Skutečná odpovědnost se rodí tam, kde máme možnost volby, možnost se (spolu)podílet na tom, co, jak a kdy budeme konat. Čím větší je náš vklad do tohoto rozhodnutí, tím větší odpovědnost jsme schopni a ochotni přijmout. (Šafář & Hřebíčková, 2014)

6.3 Přenesení adekvátní úrovně odpovědnosti

Lidé jsou vnitřně motivováni, pokud jejich odpovědnost odpovídá jejich schopnostem a hodnotám, a především pokud je pro ně práce smysluplná. Na základě výsledků studie Jönssona byl zjištěn silný vztah mezi pocitem zadostiučinění, který lze považovat za jeden z determinantů vnitřní motivace, a skutečností správného užití schopností jedince – tedy přisouzení adekvátní míry odpovědnosti. Až 80 % lidí **pocívalo pocit zadostiučinění v případě, že tíha odpovědnosti odpovídala jejich kvalitám**. Naopak tento pocit vykazovalo pouhých 40 % v případě, že jejich odpovědnost nedosahovala úrovně jejich kvalit (In Maccoby, 2010).

Na podobném principu funguje také metoda **podpory „vlastnického vztahu“** jedince k práci a pracovnímu prostředí (např. zaměstnanecké akcie). I v tomto případě nese jedinec odpovědnost, která jej motivuje k samostatnému jednání.

6.4 Minimalizace kontroly

Že s rostoucí kontrolou ze strany nadřízených klesá u jejich zaměstnanců vnitřní motivace, zjistili Koestner, Barnieri & Zuckermann (1992), kteří vytvořili dvě pracovní skupiny, načež jedné přidělili větší úroveň autonomie, a druhou naopak podrobili přísnější kontrole. U první skupiny byl zjištěn silný pozitivní vztah mezi vysokou úrovní autonomie a seberealizací jedinců této skupiny, přičemž u druhé skupiny byl tento vztah negativní (In Deci & Ryan, 2002). Podobný výzkum ohledně stylu vedení provedli také Lewin, Lipitt & White (1939). V této studii měla jedna chlapecká družina vedoucího, jehož styl badatelé označili za autokratický. Tento vedoucí byl zaměřen na úkoly, k chlapcům se choval přísně a preferoval přísnou kontrolu. Druhá skupina měla demokratického vedoucího, který se o chlapce zajímal a často s nimi diskutoval o tom, co dělají. Třetí skupina pak měla vedoucího, jehož styl by se dal přeložit jako liberální, tedy ponechával činnosti chlapců volný průběh. Vyšlo najevo, že různé typy vedení mají různé výsledky. Chlapci z družiny autokratického vedoucího pracovali pilně, ale jen co odešel z místnosti, úplně přestali pracovat. K dosažení nějakého cíle tedy potřebovali kontrolu. Chlapci z družiny demokratického vedoucího pracovali pilně i tehdy, když je vedoucí opustil. Rovněž si pomáhali a zajímali se o druhé. Chlapci z družiny vedoucího, jež dával všemu volný průběh, nepracovali vůbec a zřejmě se i nudili (In Hayesová, 1998).

6.5 Efektivní podání zpětné vazby (*feedback*)

Umění poskytnout zpětnou vazbu – *feedback* – je nejen pro kouče, ale v podstatě pro každého člověka, který vstupuje do společenských interakcí, klíčové. Způsob, kterým jedince v jakékoliv oblasti lidského bytí, ať už sportovního, profesního, rodinného či školního pochválíme nebo pokáráme, může mít dalekosáhlé následky, a to nejen ve vztahu mezi těmito osobami, ale také ve změně motivace (a sebevědomí) adresáta zpětné vazby, a to jak pozitivním, tak i negativním způsobem.

Metoda „sendviče“

Lahnerová (2012) ve své knize *Asertivita pro manažery* doporučuje podávat zpětnou vazbu metodou „sendviče“. V praxi tato metoda znamená, že negativní informaci, kterou adresátovi chceme sdělit, vložíme mezi dvě informace pozitivní. Cílem této metody je zanechat v jedinci pozitivní pocit (především díky pozitivní vzpomínce, kterou si odnese díky užití pochvaly na samém konci kritiky) i přesto, že se dozví o svých chybách. Tato metoda je uplatnitelná jak ve sportu ve vztahu trenér – sportovec, v managementu (šéf – podřízený), ale také v rodinném prostředí (rodič – dítě). Metoda „sendviče“ má však svá úskalí a neměla by se používat ve všech případech. Dle Finkelsteina a Fishbacha (2012) expertům a profesionálům coby adresátům zpětné vazby obvykle nevdí slyšet pouze negativní kritiku bez jakéhokoliv „zaobalení“, jelikož si jsou vědomi svých kvalit a mají dostatečné sebevědomí na to, aby kritiku přijali. Také jsou si vědomi, že pouze odstraňováním

chyb či posouváním limitů se mohou zlepšovat. Naopak u dětí, jedinců s nízkým sebevědomím či nováčků v daném oboru se metoda „sendviče“ může jevit jako ideální nástroj k poskytnutí kritiky. Problematikou podání zpětné vazby se zabývá také McGee (2013). Ten vyzdvihuje metodu, při níž adresátovi zpětné vazby předložíme nejdříve pozitivní momenty o tom, co se povedlo, a uvedeme i konkrétní příklady. Až posléze zmíníme negativní připomínky nebo oblasti, v nichž je třeba se zlepšit („*Ještě lepší by bylo, kdyby...*“). Že by feedback neměl být pouze negativní, tvrdí také Deci & Cascio (1972), kteří prostřednictvím své studie zjistili vztah mezi výhradně negativní zpětnou vazbou a sníženou vnitřní motivací. Vallerand & Reid (1984) pak poukázali na sníženou úroveň vnímání kompetence po adresování negativní zpětné vazby (In Deci & Ryan, 2002).

Feedback vázaný na činnost

S výsledky užitečnými pro praxi přišla také studie Kaminsově & Dweckové (1999). Ta zkoumala účinky na motivaci a sebehodnocení dvou druhů zpětné vazby – orientované na osobu (1) a orientované na činnost (2) u dětí předškolního věku, které měly postavit dům z Lega. Ty děti, jimž byla podána zpětná vazba směřující na jejich vlastní osobu (např.: *Jsi hloupý(á), Jsi negramotný(á), Jsi šikovný(á)*) hodnotily své výtvary mnohem hůře, považovaly se za méně chytré a měly mnohem menší motivaci dům opravit. Naopak ty, jejichž zpětná vazba se vztahovala k činnosti (např. *Ty ses musel(a) fakt snažit, Tohle se ti moc nepovedlo, Vedeš si skvěle, Je očividné, že víš, co děláš či Ty ses moc nepřipravoval(a), co?*) měly ze svých výtvorů mnohem lepší pocit, věřili, že jsou chytřejší a oplývaly větší motivací si dům z Lega opravit.

Ne vždy však naši svěřenci podávají dobré výkony hodné pochvaly. V tomto případě by zpětná vazba mohla vypadat následovně: *Škoda, příště to dopadne lépe. Trénoval jsi střelbu, jak jsme se dohodli?* Obecně se však negativní zpětnou vazbu doporučuje užívat pouze zřídka, neboť její pravidelné užívání vede ke snížení vnímané kompetence v rámci dané aktivity a k negativním emocím jako jsou úzkost či beznaděj. I z tohoto důvodu se považuje za správné u jedinců, kteří se častokrát potýkají s neúspěchy, dát kdykoliv, kdy je to možné, pocit naděje, že *Příště to bude lepší*, minimálně kvůli pozitivnímu vlivu na motivaci jedince (Hall & Goetz, 2013). Se zajímavým experimentem přišla v roce 1975 Dwecková, která uspořádala výcvikový kurz, v němž usilovala o změnu atribucí „nekontrolovatelných“ neúspěchů ve škole u některých žáků. Kurz se skládal z krátkých úkolů seřazených tak, aby děti zažily jak úspěch, tak také neúspěch. V případě neúspěchu jim bylo řečeno, že se dostatečně nesnažily. Tento typ zpětné vazby vedl tomu, že se děti naučily mnohem větší vytrvalosti, přičemž si vypěstovaly i pocit, že mají nad svým životem mnohem větší kontrolu (Hayesová, 1998).

Vyhnout se užití feedbacku vztaženému na sociální okolí

Hall & Goetz (2013) doporučují při hodnocení svěřenců či podřízených vyhnout se jakémukoliv ‚feedbacku‘ vázanému na společnost, respektive sociální okolí. Mají tím na mysli například ‚*Jsi horší/lepší než ...*‘ apod. To doporučují nahradit hodnocením znějícím ‚*Potřebuješ více zkušeností k zvládnutí tohoto problému/úkonu*‘, což lze rovněž považovat za feedback vázaný na činnost, jenž už byl vysvětlen.

Vyhnout se feedbacku postavenému na soucitu (při neúspěchu)

Pakliže jedinec nepředvede výkon, který bychom mohli jakkoliv pozitivně ohodnotit, a je nám ho líto, z pozice kouče (manažera, trenéra) by při jeho hodnocení mělo být klíčové nezaobírat se pocity vztahujícími se k onomu neúspěchu. Přestože je nám svěřence líto, náš feedback by neměl být postaven na soucitu s jedincem, neboť tak dáváme jasně najevo, že mu nevěříme. I v tomto případě by náš feedback měl obsahovat takové informace a být podán takovým způsobem, kterým dáme najevo mírné znepokojení nad daným výkonem. Tímto přístupem totiž vyjadřujeme, že s jedincem a jeho výkony počítáme i do budoucna, což by se při soucitu vyjádřilo stěží. Jako příklad takového feedbacku lze uvést třeba *Jednoduše jsi do toho nedal úplně všechno. Víš, že se dokážeš ‚kousnout‘ ještě víc!* (Hall & Goetz, 2013). Před zmíněným výroky však doporučuji, při nejmenším v případě dětí, vyjádření jisté empatie ve smyslu *Chápu, že jsi teď smutný, ale...*

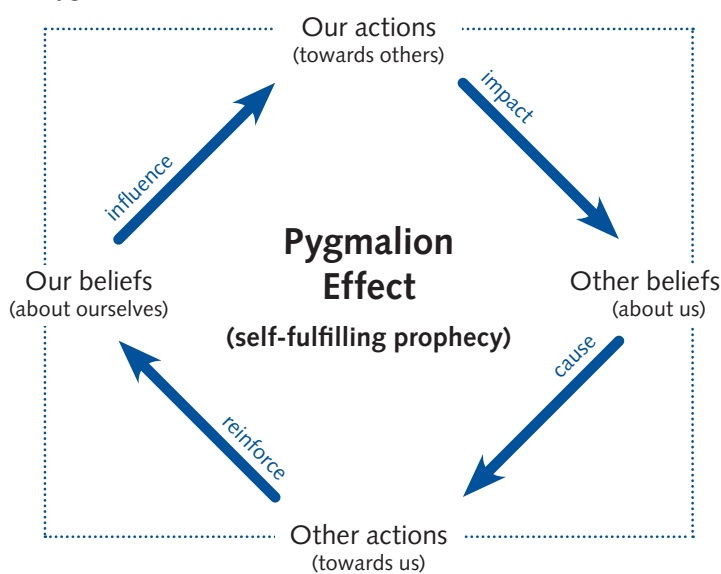
6.6 Zdůraznění důležitosti výsledků činnosti

Výroky jako *Tento test bude tvořit 25 % vaší konečné známky* či *Kvalitní výkon v tomto testu bude velmi důležitý pro váš budoucí studijní život* mohou mít na studenty významný motivační a emocionální dopad. Na jedné straně silně podporují potřebu na zadaném úkolu usilovně pracovat – to z důvodu nastolení silných pozitivních emocí při dosažení vytyčeného cíle a snížení pravděpodobnosti dostavení se pocitu nudy, na druhé straně zvyšují výskyt negativních emocí jako jsou úzkost, znepokojení či vztek před, během a po výkonu činnosti. Obecně se tedy uvádí, že by se tyto výroky neměly používat u jedinců, jejichž sebehodnocení jsou nízká. V těchto případech by důsledkem mohl být opravdu pouze výskyt negativních emocí, jako jsou úzkost nebo beznaděj. Kladení důrazu na výsledek může mít nežádoucí efekt také v případě, kdy budou ‚motivační‘ výroky obsahovat poměrování s okolím. Například ‚*Uvidíme, kdo bude nejrychlejší*‘ sice vyvolá silnou dávku motivace a následně pýchy ve vítězi, ale zbytek jedinců zažije pocit zklamání, což lze v konečném důsledku považovat za vytvoření spíše negativní hodnoty v týmu. Namísto zmíněného výroku se doporučuje užití výroku typu *Kolikrát dokážete během třiceti vteřin xyz?* (Hall & Goetz, 2013).

6.7 ‚Pygmalion‘ efekt

Klasický experiment Rosenthala a Jacobsona (1968) popisuje tzv. *Pygmalion* efekt. Tedy jakousi sebenaplnující předpověď, kterou Rosenthal s Jacobsonem vznesli mezi učitele základní školy. Učitelé byli mylně obeznámeni, že někteří jejich studenti na základě testů vykazují známky vysoké inteligence. Tito studenti však byli vybráni zcela náhodně bez ohledu na jakékoliv výsledky testů. Po roce však tito náhodně vybraní studenti vykazovali na základě inteligenčních testů mnohem větší pokrok než ostatní studenti. Lepší výsledky se připisují všímavějšímu přístupu učitelů k těmto studentům (častějšímu vyvolávání) a vyššímu očekávání, u něhož bylo vzhledem k ‚vysoké‘ inteligenci předpovídáno, že se naplní (Hall & Goetz, 2013). Z výsledku studie vyplývá, že důvěra, kterou svěřenci ze strany trenéra pocítují, může být silnou determinantou v jejich růstu, a proto by si měl každý trenér chování vyjadřující důvěru ve schopnosti jeho svěřenců plně uvědomovat.

Graf 6. ‚Pygmalion‘ efekt



Zdroj: Pygmalion efekt. OZ Biosféra. [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.biosferaklub.info/pygmalion-efekt/>

Každá externí regulace vnitřní motivace by měla být součástí činnosti každého kouče, nadřízeného, trenéra či rodiče. Je vědecky dokázáno, že je ovlivňována kompetencí, spokojeností či sebedůvěrou jedinců, což v konečném důsledku pozitivně působí na celkový výkon jedince.

Závěr

Na předešlých stránkách jsme se seznámili s oborem psychologie koučování, s teoretickými východisky i jejich aplikací do praxe. Při bližším pohledu jsme mohli zjistit, že řada aspektů tohoto oboru spadá pod psychologii sportu či manažerskou psychologii. Z toho lze vyvodit kromě jiného také snahu koučů vymezit si své vlastní hřiště, neboť kouč bez patřičného vzdělání psychologem být nemůže, zatímco psycholog koučem ano. Zároveň je však třeba mít na paměti, že většina uvedených termínů, technik a příkladů skutečně funguje, a proto není ani tak důležité, zda je budeme zařazovat pod psychologii jako takovou či pod psychologii koučování. Stejně jako není důležité, zda nám k psychosociálnímu rozvoji pomůže psycholog či kouč.

Pokud odbočíme z pole vědy například do spirituálního světa, můžeme se dopátrat jistých tendencí pojednávajících o tom, že každý člověk má na světě své určité poslání. Bez ohledu na pravdivost tohoto tvrzení platí, že lidé, kteří si pro své žití vytyčili nějaký smysl (či poslání), vykazují známky spokojenějšího života než ti, kteří si žádný smysl nestanovili. Už pouze z tohoto důvodu by mělo být povinností každého jedince hledat tento smysl a snažit se jeho naplněním obohacovat lidi kolem sebe. Nalézat poslání a využití potenciálu jednotlivých lidí by nemělo být pouze úlohou koučů (ať už kompetentních či samozvaných), ale úlohou každého jednotlivce. A především vztahu rodiče a dítěte – rodiče jako úplně prvního „kouče“ v životě každého člověka.

Shrnutí

Publikace se zabývá koučováním z pohledu trenéra a manažera, způsoby komunikace, jakými by měli ke svým podřízeným či svěřencům promlouvat a motivačními principy a nástroji, které by měli ve své praxi užívat. Rovněž zahrnuje problematiku psychosociálního rozvoje z pohledu jedince, jehož cílem je zvýšení výkonu nebo nabytí větší spokojenosti v životě.

Publikace obsahuje praktické návody na výše zmíněné aspekty koučování, přičemž jsou v úvodu zmíněna i teoretická východiska tak, aby všechny zmíněné principy a nástroje pochopil i laik. Podrobně je pak popsán především proces motivace, jelikož je to právě tento proces, který není ceněn pro momentální stav jako takový, ale pro své dalekosáhlé pozitivní účinky v budoucnu.

Tato publikace je určena především sportovním trenérům, kteří chtějí pozitivně působit na své svěřence ve smyslu zvýšení výkonu a radosti z provozování dané pohybové aktivity. Rovněž je určena pro manažery, neboť celá řada zmíněných informací lze aplikovat i do oblasti manažerské. Ku prospěchu však bude i jedincům, kteří se zabývají osobnostním rozvojem.

Summary

This publication deals with a coaching issue from the coach (trainer) and the manager perspective, to the ways which they should speak to their juniors, also motivational principles and tools the participants should use in their exercise. It also includes the psychosocial development of an individual, which is aimed at gaining skills or increasing greater satisfaction with life. The publication contains practical guides to the aforementioned aspects of coaching with theoretical introduction, so all the principles and tools can be understood well by the layperson. The process of motivation is described in detail since it is not appreciated for the state in the present but for its far-reaching positive effects in the future.

This publication is on a first place dedicated for sports coaches, who want to reach a positive impact on their juniors in terms of increasing performance and better enjoyment in their physical activity. On the other hand, this information is also useful for managers because it can be easily applied in their area. Nevertheless, the individuals interested in self-growth may benefit from this text.

Zdroje

Literatura

- Abbott, A., Collins, D., Sowerby, K. & Martindale, R. (2007). *Developing the potential of young people in sport*. Edinburgh: Sportscotland.
- Alasdair, W. (2008). *From Comfort Zone to Performance Management: Understanding Development & Performance*. White & MacLean Publishing. ISBN 978-2-930583-01-3
- Alderman, B., Beighle, A. & Pangrazi, R. (2006). *Enhancing motivation in physical education*. JOPERD, vol. 77., No. 2.
- Armstrong, A. & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů; moderní pojetí a postupy*. 13. vydání, Grada, ISBN 978-80-247-9883-7.
- Atkinson, J. W. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Atkinson, J. W. (2000). *Motivational determinants of risk-taking behavior*. In *Motivational science: social and personality perspectives*. Higgins E. T. & Kruglanski, A. W. (2000) Philadelphia: Psychology Press, s. 191-201. ISBN 0-86377-696-5.
- Báčová, V. (1996). *Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity*. *Československá psychologie*, vol. 40, no. 4, 321-337.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers. ISBN 9780716728504
- Baumeister, R. F. & Bushman, B. (2008). *Social Psychology and Human Nature (1st Edition)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bělehradová, K. (2017) *Využití konceptu flow v praktické výuce první pomoci*. Magisterská diplomová práce. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Katarína Millová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2
- Birch, P. (2005). *Koučování*. Brno: CP Books. ISBN 80-251-0581-4
- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). *Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports*. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, vol. 20, no. 2, 78–87.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Brandt, R. L. (2010). *Jak myslí Larry Page a Sergej Brinn*. DOMES, M. ed. Překlad Radim Pekárek. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978- 80-251-2822-0.
- Brown, D. (2007). *Magie a manipulace mysli*. Argo. ISBN 978-80-7203-942-5
- Byrne, D. (1961). *Interpersonal Attraction and Attitude Similarity*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 62, no. 3: 713-715.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2002). *The concept of flow*. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996a): *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny.
- Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Daňková, M. (2008). *Koučování – kdy, jak a proč: Rady pro všechny manažery*. Praha: Grada. ISBN 8024720470
- Deci, E. & Cascio, W. (1972). *Changes in Intrinsic Motivation as Function of Negative Feedback and Threats*. Paper presented at Eastern Psychological Association Meeting, Boston.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. The University of Rochester Press. ISBN 1-58046-108-5
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M., (2010). *Coping strategies, Multidimensional Competitive Anxiety and Cognitive Threat Appraisal: Differences Across Sex, Age and Type of Sport*. *Serbian Journal of Sport Sciences*. vol. 4, no. 1, 23 – 31. ISSN 1820-6301
- Drvota, S. (1971). *Úzkost a strach*. Praha: Avicenum Zdravotnické nakladatelství.
- Donsbach, W. & Traugott M. V. (2008). *The Sage Handbook of Public Opinion Research*. Sage Publication Ltd. ISBN 978-1-4129-1177-1
- Eckert, L. A. (1989). *The Effects of Mental Imagery on Free Throw Performance*. A Thesis Presented to the Graduate School Division of Physical Education and Sport State University of New York College at Brockport.
- Ellis, G. D., Voelkl, J. E. & Morris, C. (1994): *Measurement and Analysis Issues with Explanation of Variance in Daily Experience Using the Flow Model*. *Journal of Leisure Research*, vol. 26, no. 4, 337-356.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Clemens, T-R. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review* 1993, vol. 100. No. 3, 363-406
- Fiala, R. (2009). *Základy managementu*. Vysoká škola polytechnická Jihlava. Katedra ekonomických studií. ISBN 978-80-87035-24-5
- Finkelstein, S. R., & Fishbach, A. (2012). *Tell me what I did wrong: Experts seek and respond to negative feedback*. *Journal of Consumer Research*, vol. 39, 22-38.
- Fleischmann, O. (2011). *Vybrané kapitoly z psychopatologie*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

- Folwarczná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada publishing. ISBN: 978-80-247-3067-7
- Frankl, V. E. (1977): *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Gallwey, T. (2000). *The Inner Game of Work*. New York: Random House. ISBN 0-375-50007-3.
- Gallwey, W. T. (2004). *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: Metoda inner Game*. Praha: Management press, 255 s. ISBN 80-7261-115-1.
- Gallwey, T., (2010). *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-213-0.
- Gallwey, T. W. (2015). *Inner Game pro manažery*. Management Press. ISBN 978-80-7261-213-0
- Ghani, J. A., Supnick, R. & Rooney, P. (1991): *The Experience of Flow in Computer-Mediated and in Face-to-Face Groups*. Minneapolis, University of Minnesota.
- Grant, A. M., & Zackon, R. (2004). *Executive, workplace and life coaching: Findings from a largescale survey of International Coach Federation members*. International Journal of Evidence-based Coaching and Mentoring, vol. 2, no. 2, 1–15.
- Grant, A. M. (2001). *Towards of Psychology of Coaching*. University of Sydney.
- Hall, N. C. & Goetz, T. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald. ISBN: 978-1-78190-710-8.
- Hanin, Y. (2007) *Emotions in Sport: Current Issues and Perspectives*. Handbook of Sport Psychology, 3rd ed. (pp. 31-58)
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál. ISBN: 807178303X
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník (4. vyd.)*. Praha: Portál.
- Hayesová, N (1998). *Základy sociální psychologie*. Portál s. r. o., Praha. ISBN 90-7178-763-9
- Hays, K., Maynard, I., Thomas, O., & Bawden, M. (2007). *Sources and Types of Confidence Identified by World Class Sport Performers*. Journal Of Applied Sport Psychology, vol. 19, no. 4, 434-456.
- Hill, D. M., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2010). *A qualitative exploration of choking in elite golf*. Journal of Clinical Sport Psychology, vol. 4, 221-240.
- Hodoval, R. (2010). *Směry v současné psychoterapii: Validace seznamu směrů pomocí expertní analýzy*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Brno.
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
- Hudson, F. M. (1999). *The handbook of coaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayamizu, T. (1997). *Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization*. Japanese Psychological Research, vol. 39., 98 – 108.
- Higgins, E. T. (1987). *Self-discrepancy. A theory relating self and affect*. Psychological Review, vol. 94, 319 – 40.
- Jansa, P. & kol. (2012). *Pedagogika sportu*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, Praha. ISBN 978 80-246-2026-8.
- Jarvis, M. (2006). *Sport Psychology: A Student's Handbook*. Routledge. ISBN10: 1-84169-581-5
- Jussim, L. (1991). *Social Perception and Social Reality: A Reflection-construction Model*. Psychological Review. vol. 98, No 1. 54-73
- Kachlíková, M. (2013). *Fenomén koučinku v kontextu andragogické praxe*. Magisterská diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Klára Šedřová, Ph.D. Masarykova univerzita.
- Kamis, M. L. & Dweck, C. S. (1999). *Person versus proces praise and criticism: Implications for Contingent Self-worth and Coping*. Developmental Psychology. vol. 35, No. 3. 835 – 847.
- Kavková, V. (2014). *Vztah imaginace, floatingu a motorické dovednosti*. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury. Disertační práce.
- Klímová, M. *Koučování jako metoda osobního rozvoje lidských schopností, využitelná i v praxi*. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích.
- Kombarakan, F. A., Yang, J. A., Baker, M. N. & Fernandes, P. B. (2008). *Executive coaching: It works!* Consulting Psychology Journal: Practice and research. vol. 60. No. 1., 78-90.
- Kratochvíl, S. (2006). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1988). *Neverbální komunikace*. Praha: SPN, 1988. 216 s. ISBN 17-297-87.
- Kruger, P., Potgieter, J., Malan, D., & Steyn, F. (2010). *Prior experience, cognitive perceptions and psychological skills of senior South African rugby players*. South African Journal For Research In Sport, Physical Education & Recreation, vol. 32, no.1, 69- 84.
- Lahnerová, D. (2009). *Asertivita pro manažery*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2829-6
- Leanneová, S. (2011). *Rétorika pro lídry: Řekněte to jako Obama*. Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-2633-2
- Lesyk, J. J. (1998). *The nine mental skills of successful athletes*. In Annual Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Hyannis. MA.
- Lewis, D., (2004). *Tajná řeč těla. Hodego ve spolupráci s East West Publishing Company*. Praha. ISBN 80-86663-02-7
- Louellová, L., Saulsmanová, L. & Nathanová P. (2005). *Improving Self-Esteem*. ISBN: 0-9757995-0-9
- Macková, Z. (2003): *Šport jako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: UK VSTVŠ.

- Maccoby, M. (2010). *Research Technology Management*; vol. 53, No. 4 July-August 2010 pp. 60-61.
- Madsenová, K. B. (1972). *Teorie motivace*. Academia. ISBN 21-090-72
- Mannell, R. C., Zuzanek J. & Larson R. (1988): *Leisure States and Flow Experiences: Testing Perceived Freedom and Intrinsic Motivation Hypotheses*. *Journal of Leisure Research*, vol. 20. no. 4, 289- 304.
- Manion, J. (2005). *From Management to Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Markus, H., S. & Nurius, P. (1986). *Possible Selves*. *American Psychologist*, vol. 41, no. 9, 954 – 969
- McGee, P. (2013). *Jak získat a ovlivnit téměř každého*. GRADA. ISBN: 978-80-247-4879-5
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- Mudrák, J. (2009). *Cesty k vrcholu: Faktory rozvoje výjimečného výkonu*. Disertační práce.
Dostupné z: http://is.muni.cz/th/44406/fss_d/Disertacni_prace_JMudrak.pdf
- Munroe-Chandler, K., Hall, C., Fishburne, G., & Shannon, V. (2005). *Using cognitive general imagery to improve soccer strategies*. *European Journal of Sport Science*, vol. 5, 41–49.
- Munroe-Chandler, Hall & Fishburne (2008). *Playing with confidence: The relationship between imagery use and self-confidence and self-efficacy in youth soccer players*. *Journal of Sports Sciences*, vol. 26., p. 1539-1546.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Nicholls, J.G. (1983). „*Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and Its Implications for Education*“. In *Learning and Motivation in the Classroom*, editoval S.G. Paris, G.M. Olson, a H.W. Stevenson, 211–23. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, A. (2017). *Psychology in Sports Coaching: Theory and Practice*. Second Edition. Routledge. ISBN 978-1-138-70186-1
- Niven, D., (2005). *100 simple secrets of the best half of life: what scientists have learned and how you can use it*. Harper San Francisco. First Edition. ISBN 0-06-056473-3
- Niven, D. (2000). *The 100 simply secrets of happy people: what scientists have learned and how you can use it*. HarperSanFrancisco. ISBN 0-06-251650-7
- Orlick, T. (2012). *Na cestě k vítězství: jak zvítězit ve sportu i v životě pomocí mentálního tréninku*. CPress, Brno. ISBN 978-80-264-0048-6
- Pakdel, B. (2013). *The Historical Cotext of Motivation and Analysis Theories Individual Motivation*. *International Journal of Humanities and Social Science*. vol. 3. No. 18.
- Pintrich, P.R., A.M. Conley, a T.M. Kempler. (2003). *Current issues in achievement goal*.
- Plecerová V. & Pužejová, Y. (2016). *Psychologie*. Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická České Budějovice. ISBN 978-80-88058-88-5
- Powers, T., Koestner, R. & Zuroff, D. (2007). *Self-Criticism, Goal Motivation, and Goal Progress*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 26, No. 7, 826-840
- Pyšný. *Rozvoj komunikačních dovedností*. Mendelova univerzita v Brně. Provozně ekonomická fakulta.
- Remland, M. S. (2017). *Nonverbal communication in everyday life*. SAGE Publications. ISBN 9781483370255
- Rogers, J. (2008). *Coaching skills: A Handbook*. Open University Press. ISBN 978-0335225521
- Roleček, T. (2014). *Využití emocí v marketingové komunikaci*. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Rosinski, P. (2009). *Koučování v multikulturním prostředí*. Praha: Management Press, 322 s. ISBN 978-80-7261-195-9
- Ross, S. (2015). *The Road to Self-Leadership Development: Busting Out of Your Comfort Zone*. Emerald. ISBN: 978-1-78560-703-5
- Rouillard, L. (2009). *Goals and Goal Setting Achieve measurable results*. Axzo Press. ISBN 978-1-4260-1835-0
- Rotella, Robert J. & Lerner, J. Dana (1993). *Responding to competitive pressure*. In Robert N. Singer, Milledge Murphey & L. Keith Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 528- 541). New York: Macmillan Publishing.
- Ryan, R. & Deci, R. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. University of Rochester. *Contemporary Educational Psychology*.
- Sarason, I., Pierce, G. & Sarason, B. (1996). *Cognitive interference: Theories, Methods and Findings*. ISBN 0-8058-1624-0
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. FREE PRESS. ISBN 978-0-7432-2297-6
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993a). *An Introduction to the Sport Commitment Model*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 15, no. 1, 1-15.
- Scanlan, T. K., Russel, D. G., Magyar, M. & Scanlan, L. A. (2009). *Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): III. An Examination of the External Validity Across Gender, and the Expansion and Clarification of the Sport Commitment Model*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2009, vol. 31, 685-705
- Selye H. 1974. *Stress without distress*. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Co.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). *How to increase and sustain positive emotion: the effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves*. *Journal of Positive Psychology*, vol. 1, 73-82.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning and performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, A., (2016). *What is leadership?* *Journal of Business Studies Quarterly*, 2016, vol. 8, Number 1. ISSN 2152-1034
- Sinek, S. (2015). *Lídrí jedí poslední: Proč některé týmy drží pohromadě a jiné se rozpadají*. Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-89-9

- Singh, V. P. (2012). *Language and Body Language*. International Journal of Educational Research and Technology, vol. 3., 164 – 171. ISSN 0976 – 4089
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vydání, Grada publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3311-1
- Stanier, M. B. (2016). *Správné návyky kouče: Říkejte méně, žádejte více a změňte způsob vedení*. Dobrovský, s. r. o. ISBN 978-80-472-2
- Strnadová, V. (2007). *Sociální vnímání (percepce)*. Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás. Ročník 16. č. 4.
- Suchý, J. & Náhlovský, P. (2007). *Koučování v manažerské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1692-3
- Tofade, T. (2010). *Coaching younger practitioners and students using components of the co-active coaching model*. American Journal of Pharmaceutical Education. vol. 74, no. 3, 1-51.
- Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vičar, M. (2007). *Práh bolesti a horolezectví*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- Vičar, M. (2013). *Sportovní talent – psychologická perspektiva*. Univerzita Palackého. Olomouc. ISBN: 978-80-244-3657-9
- Vičar, M. (2016). *Sportovní talent a standardizace dotazníku Ottawského dotazníku mentálních dovedností ve sportu - OMSAT-3**. Disertační práce. Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Vedoucí práce: Prof. PhDr. Hana Válková, CSc.
- Vičar, M. (2018). *Sportovní talent*. Doposud nepublikovaná publikace.
- Voelkl, J. E.; Ellis, G. D. (1998): *Measuring flow experience in daily life: An examination of the items used to measure challenge and skill*. Journal of Leisure Research, vol. 30, no. 3, 380 – 389.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Portál. ISBN 80-7178-740-X.
- White, A., (2008). *From Comfort Zone to Performance Management*. White and MacLean Publishing. ISBN 978-2-930583-01-3
- Whitmore, J. (2004). *Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Vydání druhé. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-101-1
- Whitmore, J. (2009). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-209-3.
- Wienberg, R. (2008). *Does Imagery Work? Effects on Performance and Mental Skills*. Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity, vol. 3, no. 1
- Wilson, V. E., Peper, E. & Schmid, A. (2006). *Training strategies for concentration*. In Williams, J. N. (ed). Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance, 5th edition.
- Wolpe, J. (1990). *The Practice of Behavior Therapy*. Tarrytown, NY: Pergamon Press.
- Wood, D. (2012). *Manuál profesionálního kouče: Jak získávat platící klienty a efektivně propagovat své služby*. Koučink Team.

Ostatní zdroje

- Balcetis, E., 2014. *Why some people find exercise harder than others*. TED [online]. [cit. 2017-06-10].
Dostupné z: https://www.ted.com/talks/emily_balcetis_why_some_people_find_exercise_harder_than_others
- Bauer, R. *SMART Goals are out DUMB Goals are in*. [online]. [cit. 2017-09-17].
Dostupné z: <http://www.evancarmichael.com/library/roger-bauer/SMART-Goals-are-out-DUMB-Goals-are-in.html>
- Cuddy, A. (2012). *Your body language may shape who you are*. TED [online]. [cit. 2017-06-10].
Dostupné z: https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are#t-119698
- Etický kodex*. Coachfederation.cz [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z:
<https://www.coachfederation.cz/userfiles/file/2015/Eticky%20kodex%202015%20E2%80%93%20podpis.pdf>
- ELEKTRONICKÝ NEWSLETTER MĚSÍČNÍKU HUMAN RESOURCES MANAGEMENT*. ECONOMIA, A.S., 20. 4. 2012, číslo 8. [online]. [cit. 2017-06-10].
Dostupné z: http://download.ihned.cz/download/DOT_nwsltr/HRManagement_2012_8.pdf
- Muhlfeit, J., (2015). Jan Mühlfeit: „Sebepoznání je nejdůležitější věc na světě, přesto se neučí na žádné škole“.
Youtube [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zBszHeEl6ls>
- Norton, M. (2011). *How to buy happiness*. TED [online]. [cit. 2017-06-10].
Dostupné z: http://www.ted.com/talks/michael_norton_how_to_buy_happiness
- Sigmund, M., Kvintová, J. & Šafář, M. (2014). *Vybrané kapitoly z manažerské psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4372-0 (e-kniha). Dostupné z: <https://publi.cz/books/171/Cover.html>
- Šafář, M. & Hřebíčková, H. (2014). *Vybrané kapitoly z mentálního tréninku*. Univerzita Palackého v Olomouci, 1. vydání. ISBN 978-80-244-4366-9 (e-kniha). Dostupné z: <https://publi.cz/books/121/03.html>

Psychologie koučování pro trenéry a manažery
Mgr. Adam Blažej

Návrh obálky, grafická úprava: Jindřiška Mikešová
Fotografie: MgA. Eva Cacková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Vydání první, elektronické / 2019

ISBN 978-80-210-9404-8

MUNI
PRESS

MUNI
SPORT