UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

Bc. Karolína Spilková

Efekt koučování pozitivního leadershipu na kompetence manažerů

The Effect of a Positive Coaching on the Competences of the Managers

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Bc. Ivana Šípová Ph.D.

2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé práce Mgr. Bc. Ivaně Šípové, Ph.D., která mi poskytla možnost spolupracovat na tomto výzkumném projektu H-work, odborně jej vedla a dávala mi užitečné rady. Dále mé poděkování patří Bc. Martinu Máčelovi a Mgr. Julii Pikole za přínosné rady a konzultace k analýze dat. Také bych chtěla poděkovat své rodině za poskytování zázemí a pomoci během studia a svému příteli za podporu, trpělivost a pozitivitu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

…….

Bc. Karolína Spilková

V Praze dne 19. 6. 2023

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje efektu koučování pozitivního leadershipu na kompetence manažerů. Teoretická část práce vysvětluje pojem leadershipu a jeho teorie. Blíže se soustředí na jeho rozvoj s hlavním důrazem na koučování pozitivního leadershipu. Dále pak představuje koncept koučovacích kompetencí manažerů s jeho jednotlivými částmi a také metody měření a dosavadní výzkumy tohoto jevu.

Cílem empirické části bylo ověřit, zda trénink koučování pozitivního leadershipu u manažerů signifikantně zvýší hodnotu jejich kompetencí. Vzhledem k výzkumné povaze této diplomové práce byl využit longitudinální terénní pre-post design výzkumu. Také byla zohledněna moderující role tzv. *procesních proměnných.* Výsledná analýza nepotvrdila vztah mezi intervencí koučování pozitivního leadershipu a zvýšením kompetencí manažerů. Došlo ale k signifikantnímu zvýšení komponenty kompetencí – pracovního spojenectví, a to za předpokladu, že byl tento vztah moderován procesní proměnnou – integrita kouče, blíže popsána v kapitole 4.3. Pokud jde o praktické důsledky, výsledky naznačují, že program koučování pozitivního leadershipu může být cenný jako aplikovaná pozitivní intervence, která pomáhá manažerům rozvíjet koučovací kompetenci pracovní spojenectví. Výsledky je nutné interpretovat v kontextu organizačních změn obou společností. Objevily se v průběhu výzkumu a vyvolaly vyšší stres, pracovní zátěž a byly důsledkem vyšší fluktuace.

Klíčová slova:

kompetence manažerů; pozitivní psychologie; leadership, rozvoj leadershipu; koučování

Abstract

The thesis focuses on the effect of positive leadership coaching on managers' competences. The theoretical part of the thesis explains the concept of leadership and its theories. It focuses on its development with the main emphasis on positive leadership coaching. It then introduces the concept of coaching competence of managers with its different parts as well as the measurement methods and previous research on this phenomenon.

The aim of the empirical part was to test whether training in positive leadership coaching for managers would significantly increase the value of their competencies. Due to the research nature of this thesis, a longitudinal field pre-post research design was used. The moderating role of the so-called process variables was also taken into account. The resulting analysis did not support a relationship between the positive leadership coaching intervention and an increase in managers' competencies. However, there was a significant increase in the competency component of work alliance, assuming that this relationship was moderated by the process variable. In terms of practical implications, the results suggest that a positive leadership coaching program may be valuable as an applied positive intervention to help managers develop the coaching competency of work alliance. The results need to be interpreted in the context of organizational change in both companies. They emerged during the course of the research and resulted in higher stress, workload and were a consequence of higher turnover.

Key words:

competence of managers; positive psychology; leadership, leadership development; coaching

Úvod 9
I. Teoretická část 12
1 Leadership a jeho rozvoj 12
1.1 Klíčové koncepty leadershipu 13
1.2 Rozvoj leadershipu 15
1.2.1 Rozvoj leadershipu pro současné problémy v organizacích 16
1.2.2 Aktuální mezery v rozvoji leadershipu 19
1.3 Koučování jako nástroj rozvoje leadershipu 20
1.3.1 Přínosy a limity koučování 23
2 Koučovací kompetence manažerů 25
2.1 Rozdíly mezi koučovacími kompetencemi profesionálních koučů a manažerů 27
2.2 Složky kompetencí manažerů 28
2.2.1 Pracovní spojenectví 29
2.2.2 Otevřená komunikace 30
2.2.3 Vzdělávání a rozvoj 30
2.2.4 Pokrok a výsledky 30
2.3 Možnosti měření koučovacích kompetencí manažerů 31
2.4 Aplikace a efektivita manažerských koučovacích kompetencí 33
II. Empirická část 36
3 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné hypotézy 36
4 Metodika 39
4.1 Design výzkumu 39
4.2 Výzkumný vzorek 39
4.3 Proměnné 40
4.4 Procedura 42
4.4.1 Analýza potřeb organizace 42
4.4.2 Průběh a metoda sběru dat 43

4.5 Analýza dat ... 44
4.6 Etika výzkumu ... 45
5 Výsledky ... 46
5.1 Způsob zpracování dat ... 46
5.2 Statistická analýza ... 46
5.2.1 Demografické údaje výzkumného souboru ... 46
5.2.2 Deskriptivní statistika ... 47
5.2.3 Reliabilita ... 49
5.2.4 Výsledky testové statistiky ... 49
6 Diskuse ... 55
6.1 Interpretace výsledků ... 55
6.2 Limity výzkumu ... 55
6.3 Přednosti výzkumu ... 62
6.4 Možnosti dalšího směřování ... 63
6.5 Shrnutí ... 64
Závěr ... 65
Reference ... 66
Seznam zkratek ... 81
Seznam tabulek ... 82
Seznam grafů ... 83
Příloha 1 ... 84
Příloha 2 ... 85

Úvod

V dnešním světě se setkáváme s rychlými změnami, pokroky i úpadky, a to hlavně v ekonomickém, politickém, technologickém a sociálním sektoru (Kirchnerand & Akdere, 2014). K tomu svět právě zažil globální pandemii, politické nepokoje, rostoucí volání po ochraně životního prostředí a potřebu různorodých, spravedlivých a inkluzivních pracovních kultur. V důsledku těchto událostí se pravidelný tlak, jemuž pracovníci čelí, mnohonásobně zvýšil ve stres. Nezáleží na tom, o jakou sféru se jedná, pracovníci se setkávají s vyššími nároky na svůj čas, výkonnost, pozornost a soustředění ve všech odvětvích. Nedávné situace měly samozřejmě vliv také na celé organizace.

V tomto ohledu je leadership určující proměnnou, pokud se jedná o úspěch či naopak o selhání chodu organizace. Konkurenceschopná organizace musí mít zdatné pracovníky, kteří ji chtějí v této turbulentní době zastupovat. Rozvíjejí své schopnosti, učí se novým dovednostem, vykazují klíčové kompetence a dosahují strategických cílů organizace. Proto se pozornost výzkumu upíná právě na vedoucí pracovníky, na něž jsou kladeny zvlášť vysoké nároky. Musí splňovat úkoly od vedení a zároveň věnovat pozornost potřebám svých podřízených a reprezentativně je vést. Přes vysoké nároky na řízení výsledků by neměli zapomínat na své vlastní zdraví a well-being stejně jako u jejich následovatelů (*followers* – pojem označující podřízené, který je v této práci často používán). Kromě již zmíněné výkonnosti, stresu, zdraví a well-beingu na pracovišti, jsou dalšími aktuálně probíranými oblastmi v pracovním kontextu také angažovanost, motivace, rozvoj, a proto se také budou v této práci okrajově objevovat.

Aby byla zmírněna zátěž manažerů, pole podnikání a leadershipu lidí se v posledních dekádách rozšířilo o oblast koučování. Ta má funkci preventivní intervenční péče o psychické zdraví zaměřené na budoucnost. Slouží k vzdělávání a rozvoji lidského potenciálu, zejména ve vedoucích pozicích. Má svá pravidla a zavedené postupy, ale zároveň bere zřetel také na osobnost koučovaného i kouče. Aby se organizace staly zdravými a dokázaly produkovat konkurenční inovace, potřebují nové přístupy leadershipu. Leadership založený na pozitivním koučování (*CBL*, známé také jako *leader jako kouč* nebo *manažerský koučink*; Milner et al., 2018; Pousa et al., 2018) se stal ukazatelem efektivního manažerského chování, které ovlivňuje zaměstnance, aniž by se musel spoléhat na formální autoritu (Pousa et al., 2018). Koučování se stalo populárním trendem v leadershipu, protože podněcuje kreativní myšlení, inovativní nápady a snaží se o maximální využití osobního a profesního talentu. Tento

koncept doplňuje koučování o pozitivní styl leadershipu. Ten se vyznačuje nejen dosahováním vytyčených manažerských cílů, ale také zvyšováním emoční odolnosti a well-beingu (Cameron et al., 2011). Výzkumy se stále častěji shodují v tom, že být úspěšným manažerem také znamená být efektivním koučem (Goleman et al., 2012; Grant & Hartley, 2014).

Tato práce se proto drží u role manažera a zkoumá efekt koučování na jeho kompetence. Ty se stávají nepostradatelnou součástí efektivního leadershipu a pozitivní kultury organizace (Ellinger et al., 2011; Stehlik et al., 2014). Konkrétně manažerovy koučovací kompetence (CBL kompetence) jsou klíčovým chováním, které pomáhá organizacím vytvořit konkurenční výhodu (Lee et al., 2019). Proto se v současnosti organizace rozhodly začít investovat do školení a programů, jejichž cílem je rozvíjet kompetence manažerů (Milner et al., 2018), a tím zvýšit well-being, výkonnost a usnadnit realizaci organizačních i osobnostních změn (Ellinger et al., 2003; Wright, 2005; Grant & Cavanagh, 2007a).

Teoretická část této práce uvádí čtenáře do kontextu leadershipu a jeho funkce se zaměřením na pozitivní leadership a jak je možné jej rozvíjet. Z výčtu různých způsobů rozvoje se konkrétně zabývá přístupem koučování. Dále jsou vymezeny kompetence manažerů, důraz je zvlášť kladen na kompetence koučovací. Jednotlivé kapitoly vycházejí z dosavadních aktuálních výzkumů, k nimž autorka pro větší objektivitu přidává ještě kritický pohled. Pro přehlednost práce autorka postupuje od obecného k jednotlivému.

Výzkumná část se zabývá otázkou, zda je možné, při zohlednění role konkrétních procesních proměnných – záměr přenosu, integrita kouče a design tréninku, rozvíjet pozitivní leadership prostřednictvím koučování. Manažeři ze dvou českých organizací se zapojili do intervence skládající se z šesti koučovacích sezení. Měření jejich kompetencí formou sebeposouzení proběhlo před začátkem intervence a po jejím ukončení. Práce si klade za cíl zmapovat přínos využití intervence koučování na manažerské koučovací kompetence. Dalším cílem je prozkoumat tento vztah za předpokladu tzv. *procesních proměnných.*

Tato práce se opírá o poznatky španělské studie Peláez Zuberbuhler et al. (2020). Jejich výzkum se zabýval vlivem intervence koučování leadershipu *(Coaching-based leadership intervention)* na kompetence leaderů, psychologický kapitál, pracovní angažovanost nebo výkon. Intervence měla podobu skupinového workshopu o coaching-based leadershipu a také obsahovala individuální koučovací sezení, která probíhala tři měsíce. Studie se účastnilo 82 vedoucích pracovníků z vyššího a středního managementu, kteří byli rozděleni do dvou

skupin, z nichž jedna byla kontrolní. Výsledky ukazují, že participanti z experimentální skupiny zaznamenali vliv intervence na osvojení si leadership dovedností založených na koučování a nejen to. Program měl také efekt na jejich psychologický kapitál, pracovní angažovanost a výkon související s pracovní rolí i mimo ni.

Některé pojmy z psychologie práce a organizace není možné přeložit, neboť pro ně zatím neexistuje oficiální česká podoba, nebo existující překlad není pro práci vyhovující. Autorka není oprávněna k vytváření nových názvů pojmů, proto jsou tyto termíny uváděny v původním anglickém znění, jako např. samotný pojem *leadership* nebo *well-being.*

V práci jsou všechny zdroje citovány dle citační normy APA, 7. edice. Dle této normy jsou prezentována i veškerá numerická data (American Psychological Association, 2020).

I. Teoretická část

1 Leadership a jeho rozvoj

První kapitola této diplomové práce se zabývá leadershipem a zejména jeho možnostmi vývoje. Samostatné místo pak zaujímá koučování, které je jednou z intervencí v rozvoji leadershipu. Ten je jedním z nejsložitějších a nejrozmanitějších jevů a předmětem rozsáhlého zkoumání trvajícího řadu let. Nabývá stále většího významu zejména v dnešním rychlém životním tempu a globalizaci. Tento fenomén byl několikrát definován, přesto však neexistuje jediná definice, která by byla považována za univerzální. Proto snahy výzkumníků o vytvoření teorií pokračují. Snaží se pojem vhodně operacionalizovat a určit to, čím se vyznačuje efektivní leader. Pro smysluplnost práce bude nejprve řečeno, s jakým vymezením definice leadershipu a přidružených pojmů bude během celého jejího průběhu nakládáno.

Koncept leadershipu je chápán jako set kompetencí. Ty v prostředí organizací označují chování, kterým se vyznačují úspěšní pracovníci. Skládá se ze schopností, dovedností, znalostí a osobnostních rysů. Schopnosti jsou dispozice k provádění různých činností. Predikují, jak dalece se pracovník může v dané oblasti zdokonalit. Oproti tomu dovednosti nejsou statické, a proto se mohou v průběhu času vyvíjet a zlepšovat. Znalosti mapují naučené teoretické znalosti. Kompetence se tedy za využití všech těchto prvků mohou do určité míry měnit a rozvíjet (Muchinsky & Howes, 2019).

Často se diskutuje nad rozdílností pojmů management a leadership. Leadership existuje téměř na všech úrovních v rámci organizací. Kotter (2008) zjistil, že leadership zahrnuje strategické uvažování, vyžaduje stanovení směřování a následné motivování a inspirování členů týmu, aby se v rámci vize sjednotili a pracovali na ní. Podle Kottera (2008) se většinou jedná o plánování, úvahy a získávání zdrojů k dosažení požadovaného výsledku. Leadeři jsou vnímáni jako vizionáři a stratégové. Manažeři naopak sledují a kontrolují výkonnost a udržují pořádek a stabilitu organizací (Buchanan & Hucynski, 2017; Swanwick, 2019). Někteří výzkumníci se domnívají, že se role manažerů a leaderů odlišují, jiní zase tyto role vnímají jako vzájemně se doplňující a je podle nich téměř nemožné je od sebe oddělit (Buchanan & Hucynski, 2017).

1.1 Klíčové koncepty leadershipu

Kromě definice je nezbytné stručně nastínit, jak se vůbec pohled na toto téma vyvíjel. Záměrem není popsat kompletní historii, ale poskytnout čtenáři náhled na směry a teorie, které ovlivnily dnešní podobu leadershipu, nebo které souvisí se zaměřením této diplomové práce.

Leadership je v teoriích rozdělen do čtyř hlavních období a dělíme jej na leadership rysový, behaviorální, situační a nový. Zpočátku byl důraz kladen na přirozené leadery a na identifikování jejich efektivních vlastností. Poté následoval behaviorální leadership, který se zaměřoval na činy vůdců. Situační a kontingenční teorie zase tvrdí, že nejlepší styl vedení je ten, který nejlépe odpovídá danému kontextu (Benmira & Agboola, 2021). Tyto tradiční teorie leadershipu nabídly částečnou, nikoli však úplnou odpověď na jeho otázku. Na ně pak navázaly nové teorie leadershipu, které obsahují další faktory a berou v úvahu mnohostrannou a komplexní povahu našeho světa a důležitost následování. V dalších odstavcích budou detailněji rozebrány.

Teorie velkého člověka se svými počátky datuje již do 19. století. Jejím cílem bylo zjistit, jaké vlastnosti má vůdce (Swanwick, 2019; Dziak, 2019) a jak identifikovat jeho osobnostní rysy a kvality (Johns & Moser, 1989). Základním přesvědčením teorie velkého člověka je, že se vůdci se svými schopnostmi vést ostatní rodí. Nestanou se jimi, ani v ně nemohou být vytrénováni. Znamená to, že tedy pouze několik málo jedinců má jedinečné charakteristiky, které je předurčují k tomu být efektivními leadery. Možným příkladem takových vůdců jsou například Caesar, Abraham Lincoln nebo Napoleon Bonaparte (Benmira & Agboola, 2021).

Z teorie velkého člověka se později vyvinula teorie rysů, která tvrdí, že vůdcem se člověk může narodit nebo se jím stát (Buchanan, 2017), a tedy že rysy úspěšných leaderů mohou být jak zděděny, tak získány tréninkem či praxí. Cílem bylo identifikovat, jaká kombinace vlastností se přičiňuje na existenci efektivního vůdce. Mezi ideální soubor rysů, který by takový člověk měl mít, patří např. entuziasmus, sebevědomí, integrita, tvrdost, ale i vřelost (Armstrong & Stephens, 2008). Každý autor ale seznam pojímá jinak. Nutno podotknout, že toto pojetí opomíná různorodost situací a nesoustředí se na vliv následovatelů. Má však přesto svůj význam. Psychometrické nástroje dnešní doby jsou příkladem uplatnění principů teorie rysů v praxi. Je také jednou z nejčastějších metod volby zaměstnanců. Nástroje

rysů se zaměřují na klíčové osobnostní vlastnosti, které jsou využity pro hodnocení osobního výkonu a pro rozvoj týmu (Benmira & Agboola, 2021).

Behaviorální teorie reagovala na teorii rysů. Tvrdí, že vedoucí pracovníci jsou z velké části vytvářeni a že pro zajištění efektivního leadershipu je možné naučit se určitému chování (Johns & Moser, 1989; Denison et al. 1995). Tato teorie klade důraz na skutečné chování leadera a na jeho činy, nikoli na jeho rysy nebo charakteristiky. Do značné míry ignoruje situaci a vlivy prostředí, v nichž se nachází. Výzkumy v této době řešily rozdíly v chování efektivních a neefektivních leaderů (Lussier & Achua, 2016). Tento přístup se stal převládajícím v rámci manažerského výcviku. V dnešní době je příkladem této teorie řada výcviků, v nichž se lidé učí rozvíjet dovednosti a chování důležité pro leadership. To podporuje přesvědčení, že leadership je do značné míry naučený.

Následovaly kontingenční a situační teorie. Bylo uznáno, že prostředí také hraje významnou roli ve vztahu mezi leaderem a následovníky (Yurii et al., 2018). Z tohoto přesvědčení pak vychází situační teorie, která se zaměřuje na leadership ve specifických konkrétních situacích spíše než na vlastnosti nebo chování leaderů. Proto musí leadeři být schopni posoudit kontext, v němž působí a na základě toho se rozhodnout, jaký styl je vhodné využít. Teorie má čtyři styly leadershipu: delegativní, direktivní, podporující a koučující (1974 citováno v Armstrong, 2012, s. 7). Tento přístup má novodobou myšlenku, a navíc se stejně jako tato práce, zabývá koučováním jako jedním ze stylů leadershipu. Potýká se však s kritikou ohledně nedostatečného výzkumného podkladu (Northouse, 2016). Kvůli tomu, že výběr nejlepšího stylu závisí na situaci, je tento přístup znám jako tzv. kontingenční teorie. Hlavním úkolem této teorie je zjistit, jaký význam má kontext pro leadership. Také podporuje myšlenku, že neexistuje jeden jediný nejlepší soubor vůdčích vlastností nebo chování (Benmira & Agboola, 2021).

Nová éra obsahuje transakční a transformační teorii. Poprvé bylo uznáno, že soustředění se na jeden aspekt nebo dimenzi leadershipu nemůže postihnout celou složitost tématu (Seters & Field, 1990). V dnešním světě, který je komplexnější a náročnější, vyvstala potřeba vytvořit teorie, které by obsáhly okolnosti rychlých změn, převratných technologických inovací a rostoucí globalizace. Toto vše vedlo k nové éře leadershipu. Ta se odklonila od předchozích tradičních teorií, které jej definují jako jednosměrné ovlivňování, a které odděluje lídry, podřízené a situaci tlustou hranicí. Transformační leadership se vyznačuje tím, že vůdci povzbuzují, inspirují a motivují své následovníky (Flynn, 2019). Nicméně k teoretickému

modelu stojícím za transformačním leadershipem bylo vzneseno mnoho otázek a bývá kritizován. Jeho výběr fazet a mechanismy se totiž zdají být nedostatečně teoreticky podložené (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). Navíc jeho čtyři faktory se z hlediska psychometrie v mnoha studiích nepodařilo replikovat (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). Příklady mohou být například Jeff Bezos, Steve Jobs nebo Bill Gates (Benmira & Agboola, 2021). Z teoretického hlediska je transformační leadership pozitivním doplňkem transakčního leadershipu (Pieterse et al., 2010). Zatímco transformační leadership odráží hodnoty spojené se změnou, transakční vedení je spíše běžné ve vysoce strukturovaných a stabilních organizacích (Bass, 1990). Transakční vedení představuje spíše „tradiční" styl vedení, který je založen na směnných vztazích. Namísto sdílení inspirativní vize, vedoucí motivuje odměnami nebo v opačném případě trestáním (Van Knippenberg & Sitkin, 2013). Proto je zde velmi důležité, aby pracovník zažil pocit férovosti a spravedlnosti ze strany leadera (Hollander, 1990).

Výše uvedený historický kontext dokládá, jakými transformacemi leadership procházel a čím se z jeho teorií můžeme inspirovat. Umožnil průchod a zvýšil popularitu hlavně dvou teorií leadershipu: transformační a transakční teorie vedení. Dal rovněž vzniknout přístupům, jako je například Lean strategie (Collis, 2016), nebo agilní metodologie (Codington-Lacerte, 2020). Ty pomohly vypořádat se s rychlým tempem změn a s rostoucí složitostí výzev.

1.2 Rozvoj leadershipu

Z náhledu do historie leadershipu vyplývá, že v dnešní době již neplatí názor, že leaderem by se člověk musel narodit. Někteří lidé k vůdčím pozicím mají přesto větší předpoklady. Vyznačují se určitými mimořádnými vlastnostmi, které jim umožňují ovládat druhé nebo jsou přirozenými vizionáři. Nicméně i tací lidé, pokud se chtějí stát efektivními leadery, musí své leadership kompetence pilovat a neustále se vyvíjet (Armstrong, 2014). Jak je ale možné leadership rozvíjet?

Názory autorů na to, co by mělo být zařazeno do rozvoje leadershipu, se různí. Výzkumníci se dělí do dvou skupin, jedna považuje rozvoj leadershipu za vývoj tzv. měkkých dovedností. Toho může být docíleno prostřednictvím edukačních workshopů nebo koučováním (Armstrong, 2014). Druhá skupina zastává názor, že rozvoj je komplexnější oblast. Podporují myšlenku upuštění od tradičních školení a vzdělávacích akcí. Namísto rozvíjení specifických jednotlivých dovedností, by měl být jedinec připravován na méně strukturované, nepředvídatelné situace (Day, 2000 citováno v Day, 2011, s. 41).

Jak již bylo nastíněno, na rozvoj leadershipu je možné pohlížet z mnoha různých úhlů pohledu. Nyní proto bude rozebráno široké spektrum možností, kudy se tento rozvoj může ubírat. Burgoyne (2010 citováno v Armstrong, 2014, s. 324) řadí mezi možné cesty rozvoje klasické vzdělávání, školení a rozvojové programy, seznam též doplňuje o koučování a mentoring. Dobře zafungovat podle něj mohou také pracovní stáže nebo procesní změny v organizaci (např. změna firemní kultury, hodnot apod.). Z toho vyplývá poznatek, že právě organizace hraje klíčovou roli a bez jejího přičinění nemůže mít rozvojový program takový účinek. V tomto ohledu může organizace podpořit rozvoj leaderů např. dostatečnou podporou a vytvářením optimálních pracovních podmínek (Armstrong, 2014). Bohužel tyto body bývají v organizacích vedoucími pracovníky často hodnoceny jako nedostačující. Zpětná vazba je dalším účinným nástrojem podpory leaderů při jejich růstu a zdokonalování se (Howard & Wellins, 2008 citováno v Day, 2011, s. 44). Doplňuje leaderovo povědomí o tom, jak je na své cestě za rozvojem daleko. Ukazuje oblasti nebo kompetence, na kterých je potřeba ještě pracovat, ale zároveň také momenty, v nichž se leader ve své roli osvědčil a zachoval se adekvátním způsobem. Může to pro něj být motivací v budoucnu chování opakovat. Rozdávání zpětné vazby však stále není plošně zavedenou metodou a řada organizací jej nevyužívá vůbec, případně pouze občas, povrchně nebo bez zaměření na konkrétní chování (Day, 2011; Casey, 2021).

Dále může být rozvoj leadershipu chápán prostřednictvím kompetencí leadera. Definice kompetencí je v této práci již obsažena – netýká se pouze pozorovatelného chování, ale také kognitivní, afektivní a interpersonální dimenze chování (Bolden & Gosling, 2006). Kompetencím se věnuje druhá kapitola této práce. Jelikož se jedná o vzdělávací prostředek pro leadery, budou zmíněny ve vztahu k jeho rozvoji.

1.2.1 Rozvoj leadershipu pro současné problémy v organizacích

Pandemie na začátku roku 2020 nezvratně poznamenala a proměnila dosavadní procesy v kontextu psychologie práce a organizace. Pracovní aktivity, které do té doby probíhaly na jednom společném místě, se přesunuly do online prostředí, zavřely se továrny nebo se zkrátily pracovní doby a snížily se mzdy. Přestože někde byla umožněna částečná práce z domova, na takto velký zásah nebyla připravena žádná strana.

V této chvíli se ukázalo, jak je konkrétní leadership a management organizace efektivní, protože musely pohotově reagovat a adaptovat se v závislosti na reálné krizové situaci. Vedení hraje v krizovém řízení zásadní roli, protože krize vyvolává negativní emoce a

zmatek. Členové organizace hledají oporu u vedoucích pracovníků (Bundy et al., 2017). Podle Diraniho et al. (2020) je komunikace jednou z pěti rolí leaderů v krizi, společně s vytvářením smyslu, přístupem k technologiím, usnadněním emoční stability a pohody zaměstnanců a udržením finančního zdraví organizace. Plošně se firmy snažily podpořit své zaměstnance materiální pomocí (poskytováním ochranných prostředků, finanční odměnou či zapůjčením elektronických pomůcek – monitorů, klávesnic) i psychologickou pomocí. Ani tato opatření ale nezměnila, že se pracovníci museli najednou vyrovnávat s novými pracovními rolemi, vynakládat větší pracovní nasazení s překračováním do jiných oblastí, než byli dosud zvyklí a obecně na ně byly kladeny vyšší nároky. Studie z Nizozemska, která provedla výzkum na začátku pandemie, ukázala, že se s tím manažeři v tomto období vyrovnávali pomocí větší míry delegování. I přesto projevovali signifikantně méně kontroly nad svými podřízenými. Výsledek ohledně delegovaných činností ovšem zaměstnanci nepotvrdili, zato tvrzení, že manažeři mají méně kontroly ano (Stoker et al., 2021).

Při takových podobných celosvětových krizích je běžné a normální, že lidé cítí beznaděj, zranitelnost a obávají se o zdraví své a svých blízkých. Potýkají se s osobními problémy, jako je např. ztráta, úzkost a sociální izolace (UCSF, 2020). Pandemie a s ní spojené přerozdělování priorit a financí způsobila zvýšenou sektorovou nezaměstnanost. Kvůli opatřením a novým zákonům byly omezeny oblasti např. cestovního ruchu, gastronomického sektoru nebo služeb. Znamenalo to tedy strach nejen o zdraví, ale i obavy o finanční zajištění chodu domácností (Rowley et al., 2021; Lateef, 2020). Výsledky studií ukazují, že během tohoto období stresu a nejistoty byl pozitivní leadership důležitým zdrojem, který pomáhal udržet a zlepšit stav pohody zaměstnanců (Nielsen et al., 2017). Einwiller et al. (2021) zkoumali interní komunikaci mezi vedením a zaměstnanci. Závěry ukázaly, že podpora organizace ve formě informační a na vztahy zaměřené komunikace měla signifikantní, avšak pro každého jiný vliv na míru angažovanosti. Také pro ně byla důležitá možnost emoční podpory stejně jako slova pochvaly a ocenění. Ukazuje se, že ti nejúspěšnější vedoucí vykazují jak agenturní chování (jasná komunikace a řízení projektů), tak i komunitní chování (např. poskytování sociálních služeb, podporu a projevování citlivosti) (Offstein et al., 2010; Taylor & Kavanaugh, 2005). Ve chvílích krize zaměstnanci vnímají pozitivněji právě charakteristiky komunitního chování, mezi něž se řadí poskytování flexibility, sociální podpora a citlivost k pracovnímu a rodinnému životu. Podobnému tématu se věnovali také autoři Balasubramanian a Fernandes (2020), kteří pomocí rešerše zjišťovali, jaké zkušenosti z období pandemie vyplývají. Na základě nabytých informací vytvořili vlastní model

krizového leadershipu, který zahrnuje sedm dimenzí: 1) soucit a péči; 2) otevřenost a komunikaci; 3) adaptabilitu; 4) resilienci a odvahu; 5) rozhodnost; 6) spolupráci a 7) posílení postavení zaměstnanců. Ukázalo se, že péče a soucit jsou hlavními komponentami, které vysvětlují nejvyšší rozptyl krizového leadershipu. Avšak sami autoři přiznávají, že v budoucnu je zapotřebí tento model prověřit a případně upravit nebo nahradit některé dimenze. Jeho výsledky však posilují předchozí zjištění, že je především v krizových situacích zásadní, aby manažer ovládal set různorodých kompetencí, spíše než jeden či dva konkrétní modely chování.

Přestože výše zmíněné studie byly prováděny na jiné než české populaci, pojítkem je, že restrikce a stejná omezení probíhaly ve velmi podobném časovém úseku také v ČR. Navíc zmíněné výzkumy, a to především ty ze začátku pandemie, časově odpovídají období prvnímu sběru dat k výzkumné části této diplomové práce.

Jak bylo naznačeno, dobrý leadership zásadně pomáhá při řízení týmů a organizací v náročných časech. Efektivnost leadershipu se může projevit zejména např. v armádním prostředí nebo v záchranných složkách, které se potýkají s extrémními situacemi každý den. Význam dobrého leadershipu podporuje např. studie Córcolese et al. (2020), která byla provedena v armádě. Zkoumala jasnost rolí a důvěru jako dva klíčové faktory, které pomáhají vojákům vyrovnat se s nejistotou a s nedokonalými znalostmi o nečekané situaci. Tato studie se zaměřovala na vliv individuálního přístupu velitelů na vzorku 161 výsadkářů vzdušných sil NATO. Výsledky odhalily, že velitelé, kteří projevovali ohleduplnost ke každému individuálně, zvýšili jasnost rolí svých následovníků a současně také rozvíjeli vztah důvěry.

Další studie Sjöberg et al. (2011) zkoumala leadership v komplexních, a naopak ve stresových záchranných operacích na 385 leaderech ze sanitní služby, policie a ze záchranné služby. Výzkum byl kvantitativní a navazuje na předchozí kvalitativní design výzkumu (Sjöberg et al., 2006). Naznačuje, že leadership ve stresových záchranných situacích je ovlivněn schopností leadera vyhodnocovat rovnováhu mezi vnímaným ohrožením, zejména lidských životů, a zvládnutelností samotného zásahu. Výsledek analýzy ukázal, že zvláště důležité faktory ve stresové situaci byly leaderova úroveň pozitivní stresové reakce (čím pozitivnější, tím lepší), leaderova úroveň osobní znalosti spolupracovníků (čím větší, tím lepší) a klima v organizaci před incidentem. Další faktory, které pomáhaly k úspěšnému leadershipu byly: jasnost rolí, úkolů a komunikace nebo nacvičené postupy, např. střídání rolí.

Také byl zaznamenán rozdíl v tom, zda jsou některé schopnosti jako např. kreativita využity v méně komplexní nebo v dlouhotrvající komplexní situaci, kde se její účinek neprojevil.

Z výzkumů vyplývá, že mezi charakteristiky efektivního leadershipu v nepředvídatelných situacích patří porozumění potřebám členů týmu, podpora a motivace. Studie dokazují, že dobrý leadership přispívá k maximalizaci výkonu, podporuje týmovou spolupráci a udržení pozitivního pracovního klimatu v extrémních situacích.

1.2.2 Aktuální mezery v rozvoji leadershipu

Předchozí kapitoly již nastínily, že programy vzdělávání trpí nedostatky, které spočívají převážně ve způsobu evaluace. Kompletní model hodnocení vzdělávání a rozvoje zaměstnanců se nazývá Kirkpatrickův model a obsahuje čtyři složky – reakce, vědomosti, chování a výsledky (Kirkpatrick, 2010). Organizace je však často řeší pouze z pohledu reakcí, a ptají se, zda se zaměstnancům akce líbila. Vyspělejší organizace se zabývají i vědomostmi, které přezkušují znalostními testy nebo rozhovory. Nejčastěji bývá upozaďována úroveň chování, zda měla intervence opravdu vliv na změnu chování leadera a on zvládne provést určitou akci. Zjišťuje se např. pomocí zpětné vazby od kolegů nebo pozorováním. Opomínána je také úroveň výsledků, která může být zjištěna např. měřením rozdílů před akcí a po ní (Day, 2011).

Dalším omezením je, že organizace mnohdy nevyužívají celý potenciál, který nástroje pro rozvoj leadershipu nabízejí, ačkoli řada z nich je jednoduše dostupných. Některé z nich si dokonce myslí, že otázku rozvoje leadershipu vyřeší účastí na jednorázovém školení, což se ale míjí účinkem. Vzdělávací program může posloužit jako podnět a inspirace k vedení týmu, poskytne nové vědomosti nebo dovednosti. Sám o sobě ale nemusí být zárukou lepšího výkonu leadera, zvlášť pokud proběhl pouze jednou, přitom nejzásadnější je to, zda ovlivní chování či rozhodování leadera v budoucnu (Day, 2011). Podle některých autorů tento nedostatek nespraví ani programy koncipované jako behaviorální, protože se během nich nestihnou nové návyky a způsoby jednání dostatečně zvnitřnit. K tomu, aby se tak stalo, je potřeba kontinuálního opakování, zkoušení a trénování v praxi v reálných podmínkách pracovního prostředí s podporou další osoby. Východiskem z těchto problémů je koučování, jehož základ spočívá ve zkušenostním učení v reálných podmínkách (v pracovním kontextu; (Ellam-Dyson et al., 2019). Jeho výhodám a nevýhodám bude věnována pozornost v dalších podkapitolách.

Co se týče dalších doporučení pro budoucí vývoj vzdělávacích programů sloužících k rozvoji leadershipu, jejich prozkoumanost je prozatím nedostatečná, jelikož se stále jedná o nový fenomén. Budoucí bádání by se mělo rozšířit především o longitudinální studie s různými metodami sběru dat. Tím by osvětlily rozdíly v delším časovém horizontu (Day, 2011). Také by měl být brán zřetel na procesní proměnné. To jsou takové proměnné, které hodnotí proběhlý trénink – koučování z hlediska přenositelnosti poznatků z něj. Díky tomu je možné lépe rozumět jeho vlivu na závisle proměnnou (Nielsen & Shepherd, 2022), v tomto případě na koučovací kompetence manažerů. Proto je důležité posuzovat procesní proměnné v průběhu výzkumů (Nielsen & Abildgaard, 2013; Nielsen et al., 2010). Tento konstrukt je v této diplomové práci měřen třemi dotazníky: záměr přenosu (LINT), design tréninku (LTDES) a integrita kouče (LINTE). Blíže jsou popsány v Empirické části, v kapitole 4.3.

1.3 Koučování jako nástroj rozvoje leadershipu

V předchozí kapitole byly shrnuty obecné způsoby, jakými je možné leadership rozvíjet. Jedná se hlavně o formální školení nebo vzdělávací akce se zpětnou vazbou. Na následujících řádcích je podrobněji zpracován jeden z nástrojů rozvoje leadershipu, kterým je koučování. Právě na něj je totiž zaměřena výzkumná část této práce.

Koučování je metoda, která je určena k rozvíjení individuálních dovedností, znalostí a postojů koučovaných osob (Armstrong, 2012). Koučování je operacionalizováno jako vztah spolupráce mezi koučem a koučovaným, který je zaměřený na usnadnění dosahování cílů a individuální změny (Grant & Gerrard, 2020). Jedná se o zavedený, dobře definovaný a strukturovaný proces, při němž často probíhají individuální a soukromá sezení.

V posledních čtyřech desetiletích vstoupilo koučování do oblasti podnikání a leadershipu (Moen, 2010; Whitmore, 2004). To, že se leadership založený na koučování, jiným názvem *leader jako kouč*, nebo *manažerský koučink* (Milner et al., 2018; Pousa et al., 2018) objevil až v posledních letech vyplývá z průsečíku výzkumů o koučování, leadershipu lidí a managementu (DiGirolamo & Tkach, 2019; Kemp, 2009; Peláez Zuberbühler et al., 2020). Je toho o něm napsáno poměrně málo (Berg & Karlsen 2016), přesto se ale výzkum v poslední dekádě značně rozrostl (Peláez Zuberbühler et al., 2020). V podnikatelském prostředí se koučování obvykle realizuje dvěma různými způsoby. Zaprvé, koučování může být využíváno jako nástroj učení pro vedoucí pracovníky, když externí poradce koučuje vedoucí pracovníky s cílem zlepšit jejich výkonnost (Moen, 2010; Underhill et al., 2007). Za

druhé, koučování vedoucích pracovníků může být použito jako styl jejich vedení, který vedoucí pracovníci používají, když mají pocit, že je to v jejich roli vhodné. V tomto případě je koučování prováděno formálně během vyhrazených setkání nebo neformálně prostřednictvím každodenních vzájemných interakcí. Jednotlivé metody lze také kombinovat, k čemuž dochází, když externí koučování leadera má za cíl rozvíjet také schopnosti vedoucích pracovníků. Jeho cílem je vytvořit koučovací kulturu v rámci celé organizace (Clutterbuck & Bachkirova, 2010; Moen, 2010).

Nyní bude toto rozdělení blíže vymezeno s ohledem na to, zda se jedná o koučování leadera převážně za účelem rozvoje jeho samotného nebo jeho následovatelů. Nejprve se práce zaměří na význam koučování leadera pro jeho následovatele. Tento koučovací styl leadershipu je každodenním procesem poskytování pomoci a podpory pracovníkům rozpoznat příležitosti k dosažení individuálních rozvojových cílů. Goleman et al. (2012) nabídli specifické upřesnění, v němž vymezují, že se jedná o konstrukt vedení lidí, který je nejúspěšnější v případě, že hlavním cílem je rozvinout jedincovy osobní zdroje. Jeho velkým kladem je, že může ovlivnit dokonce i výkon. Ve vědecké komunitě je velmi časté, že se tento pojem objevuje v souvislosti leader – následovatel. Je to právě proto, že leader může svým koučovacím přístupem, který může mít podobu např. využívání kladení silných otázek nebo delegování úkolů, zvýšit výkon členů svého týmu (Armstrong, 2012).

Dalším z přínosů koučování je, že leader kouč povzbuzuje členy svého týmu a pomáhá jim, aby hledali řešení na dané otázky sami, namísto toho, aby jim dával nevyžádané rady nebo nabízel jeho postup práce. Koučující vedoucí pracovníci podporují a vyzývají své zaměstnance k dosažení individuálního rozvoje a k maximalizaci jejich talentu (Berg & Karlsen, 2016). Jeho zvýšení mohou docílit pomocí efektivního nastavení spojenectví s nimi a projevováním upřímného zájmu o jejich potřeby (Dello Russo et al., 2017). V takových situacích manažeři používají spíše konverzační přístup než strukturovaná sezení, jako je tomu u klasického koučování (DiGirolamo & Tkach, 2019; Grant, 2010). Leadership založený na koučování je jedním z nejúčinnějších způsobů, pokud je realizován v rámci každodenních interakcí mezi manažerem a jeho zaměstnanci, mimo jiné i kvůli tomu, že bojuje o zmenšení hierarchizace pozic mezi manažerem a zaměstnancem (Peláez Zuberbuhler et al., 2020).

Právě bylo vymezeno, jak může leader z koučování těžit v praxi. Pro účely této práce je ale také důležité rozebrat, jaké benefity může mít tento přístup pro rozvoj leadera samotného.

Když je totiž leader koučován, zpravidla bývá jeho rozvoj rychlejší (Osborne, 2015), a to zejména pokud je přístup koučování leadera koncipován jako zážitkový, individualizovaný a buduje kompetence stanovování a dosahování krátkodobých i dlouhodobých cílů (Abel & Nair, 2015 citováno v Yarborough, 2018, s. 49). Může tomu napomoct např. možnost naučit se chápat odlišné styly chování leaderů a jejich důsledku v osobní i profesionální sféře, reflexe zkušeností nebo využívání nově nabytých znalostí při dalších příležitostech (Yarborough, 2018).

Vlivem nestálosti moderního světa se požadavky na leadera rozšířily a jeho role je komplexnější, kouč by proto tuto změnu měl brát v potaz. Kromě klasického stanovování cílů a povzbuzování v seberozvoji leadera i druhých, by ho měl směrovat a pomáhat v pochopení následujících oblastí:

- Vztahy napříč organizací a jejich vliv na ni.
- Role, jakou leader sám zastává, při ovlivňování prostředí kolem sebe.
- Jak leadera mění prostředí kolem něj (Ellam-Dyson et al., 2019).

Závěrem je, že proces koučování je ustáleným způsobem pro vytváření dlouhodobých změn chování leaderů a jejich organizací (Castiello D'Antonio, 2018). Na rozdíl od jednorázového školení nebo workshopu koučování poskytuje dlouhodobější a hlubší vztahovou angažovanost mezi koučem a koučovaným, protože chtějí dosáhnout určité akce, cíle společně.

Výzkum této práce se soustředí na takové pojetí koučování, které je navíc rozšířené o pozitivně psychologické aspekty. Koučování leadershipu se historicky soustředilo na slabé stránky leadera. Základním procesem koučování se však stále více stává holistický přístup, který je spjat právě s pozitivní psychologií. Výhodou pozitivní psychologie je, že se jedná o aplikovanou vědu, jejíž teorie, intervence a metody posuzování lze uplatnit i v koučování. Navíc pozitivní psychologie není považována za absolutní ve své platnosti, a proto může koexistovat s jinými přístupy (Biswas-Diener & Dean, 2007). Tyto dva konstrukty spojuje více vlastností, koučování i pozitivní psychologie mají společné zaměření se na pozitivní ovlivnění osobnosti a profesního potenciálu, stavění na silných stránkách jednotlivce, posilování well-beingu a vytváření udržitelného optimálního fungování (van Nieuwerburgh, 2020). Pozitivní zaměření, na němž leadeři společně s koučem během sezení pracují, pak může být využito i při aplikaci pozitivního leadershipu. Pozitivní psychologie může

poskytovat teoretický rámec a základní principy, na nichž leadership založený na koučování staví. Ten pak přináší praktickou aplikaci těchto principů.

Výzkum ukázal, že tento přístup k lidem vede k různým pozitivním důsledkům, a to jak pro organizace (např. udržení talentu, angažovanost zaměstnanců, spokojenost zákazníků, finanční růst atd.), tak pro jednotlivce (např. zlepšení výkonnosti, sebeúčinnosti, životní spokojenosti, sebedůvěry atd.) (Peláez Zuberbuhler et al., 2019). Není proto překvapivé, že tento pozitivně zarámovaný přístup byl zpopularizován v praxi jako účinná intervence pro rozvoj organizací nebo talentů (Stander et al., 2016; Haberlin, 2019).

1.3.1 Přínosy a limity koučování

Na předchozích řádcích bylo popsáno, co je možné si pod pojmem koučování leadershipu představit a jaký vliv má na organizace. Jakou má ale koučování v kontextu leadershipu efektivitu, přínos a jaké jsou naopak jeho úskalí? Následující řádky představí a rozeberou studie, které se zabývaly jejich ověřováním.

Studie, která hovoří ve prospěch koučování je např. výzkum Mukherjeeho (2012). Ten provedl empirické šetření v indické ropné společnosti. Ta se rozhodla zavést interní koučování, protože chtěla podpořit nástup na manažerské pozice. Po absolvování koučovacího výcviku a celkového procesu koučování bylo zaznamenáno zlepšení v oblastech: interpersonální dovednosti (60 %), schopnost naslouchat (39 %), slaďování osobního a pracovního života (33 %), zvýšení sebejistoty (25 %), rozšířená vize (15 %) a pocit úspěchu (13 %).

Výzkum v této oblasti neustále pokračuje a ukazuje, že mezi ty nejúčinnější pozitivní organizační psychologické intervence pro zlepšení žádoucích pracovních výsledků patří intervence psychologického kapitálu, intervence zaměřené na popis pracovních míst, zaměření na silné stránky zaměstnanců, na jejich vděčnost a jejich well-being (Donaldson et al., 2020). Koučování přináší hlavně zvýšení výkonu pracovníků a tím narůstá produktivita celé organizace (Haberleitner et al., 2009). Ukazuje se, že právě koučování je účinnou metodou, jak tyto pozitivní psychologické intervence nebo pozitivní organizační psychologické intervence realizovat.

Přestože se limity koučování v literatuře vyskytují mnohem méně, je důležité o nich také diskutovat. Mezi potenciální problémy patří nevhodný výběr kouče. V zákonech České republiky není tato profese nijak zarámována a oficiálně neexistují žádné konkrétní vyjádření

k požadavkům na výkon povolání kouče (zákon č. 455/1991 Sb.). To vyvolává v odborné společnosti tenzi, protože se na poli psychologie koučování setkávají kompetentní koučové s těmi bez příslušného vzdělání či akreditovaného výcviku. Pokud si tedy organizace vybere kouče, kterému na její vizi nesejde, může mít velké finanční a časové ztráty. Jedinou možností, kde se lze o daných požadavcích dozvědět, je skrze mezinárodní organizace propojující kouče. Nejznámější z nich je The International Coach Federation (ICF), která má tyto body zařazeny ve svém etickém kodexu. Kouči v ní jsou zárukou, že splňují podmínky vzdělání nebo výcviku nezbytné pro výkon práce.

Další otázkou jsou studie, které se zabývají efektivitou koučování. Koučování je komplexní a složitý proces, kde některé jeho znaky nedovolují měřit účinnost. Mezi ně patří jeho individualizovaný přístup, a tak každý klient vnímá tento proces jinak (Osatuke et al., 2017). S tím souvisí také to, že měření efektivity koučování jsou obvykle uskutečňována přímo organizacemi a na malém vzorku respondentů, jenž je homogenní. Může to mít zkreslující dopad, protože to zabraňuje stanovit validní závěry (Page & de Haan, 2014).

Pro záměr této diplomové práce je ale důležité určit, jaké limity může koučování v rámci leadershipu představovat pro samotného leadera. Je jím hlavně časová náročnost. Pro leadera může být obtížné vedle svých běžných povinností a zodpovědností najít dostatek času na koučování. Kromě limitovaného prostoru pro koučování může mít i omezené zdroje, kam patří financování, personální kapacita a odborné dovednosti, které mohou omezovat jeho schopnost poskytovat efektivní koučování. Nedostatek zdrojů proto může mít vliv na rozsah a různorodost koučovacích aktivit, které může poskytnout (Jones & Woods, 2015). Problémem může být i nedostatek zkušeností a dovedností v koučování. Nedostatečné množství kompetencí může negativně působit na efektivnost vedení (Grant & Gerrard, 2020). Odpor a neochota následovatelů, přestože leader je připravený a schopný, může způsobit nedostatečnou angažovanost z jejich strany, a to může ztížit leaderovo úsilí dosáhnout požadovaných výsledků prostřednictvím koučování (Berglas & Chen, 2019).

V neposlední řadě se omezení může ukázat na straně organizace. Pokud nedává prioritu koučování jako strategii leadershipu, nebo dostatek podpory a zdrojů, leader může čelit problémům při zařazení koučovacího přístupu. Může to ztížit jeho rozvoj a uplatňování koučování v praxi (Kilburg, 2017).

Leadership založený na koučování začíná postupně převládat. Přesto je však poměrně málo známo o tom, co obnáší (Karlsen & Berg, 2020). Kromě toho výzkumníci a odborníci

se nadále přou, co by mělo být v jeho standardním setu měřících strategií. V současnosti existuje celá řada nástrojů a měření koučovacích dovedností nebo manažerského koučování, které hodnotí různé soubory manažerského chování (Dahling et al., 2016). Většina z nich však dosud nebyla přezkoumána (Hagen & Peterson, 2014). Bylo by potřeba, aby se další výzkum ubíral směrem k zjištění základních dimenzí leadershipu založeném na koučování a jeho významu v rámci organizačního kontextu.

2 Koučovací kompetence manažerů

Kompetence leaderů byly okrajově představeny již v první kapitole. Patří mezi ně například kompetence inspirovat pracovní tým, podnítit v něm obraz budoucnosti, předat mu vizi, motivovat a podporovat jej v dosažení cílů (Armstrong, 2014). Je důležité uvědomit si, že implementace leadershipu založeného na koučování vyžaduje od leaderů jisté dovednosti a schopnosti, mezi něž můžeme zařadit sebekritiku, otevřenost novým přístupům, a především ochotu rozvíjet své vlastní koučovací schopnosti. Zároveň by organizace měla vytvořit prostředí, v němž je leadership založený na koučování oceňován a považován za strategii vedení (Grant & Hartley, 2013).

Důležitou vlastností kompetencí je, že s jejich pomocí leader vytváří atmosféru, v níž je všem jasná jejich role a co je jejich úkolem. Navíc se cítí pevně rozhodnutí vykonat svou práci kvalitně. Kompetence nejsou vrozené ani neměnné. Je dokonce žádoucí je trénovat a rozvíjet (Osborne, 2015). Konkrétní kompetence leadera se mohou odvíjet od mnoha faktorů, například od toho, jaké kompetence si žádá organizace, aby splňoval, nebo jaké jsou potřebné k jeho konkrétní pozici. Kompetence lze posuzovat také z hlediska kategorizace na základě níž spadají do různých kategorií a typů. Ilustruje jej např. studie autora Jokinena (2005) o globálním leadershipu. Ta představuje leadership, který propojuje leadery z mezinárodních organizací či projektů. Za takovou organizaci je mimo jiné považována i ta, jejíž členové se zapojili do výzkumného projektu této diplomové práce. Ze studie plynou tři hlavní typy kompetencí globálních leaderů:

- Dispozice pro rozvoj dalších charakteristik – např. sebeuvědomění, zapojení do osobního rozvoje a zvídavost.
- Mentální charakteristiky – optimismus, seberegulace, schopnost úsudku, empatie, motivace k práci v mezinárodním prostředí a kognitivní dovednosti.

- Žádoucí behaviorální kompetence – sociální dovednosti, dovednosti pro vytváření konexí a znalosti (Jokinen, 2005).

V této kapitole bude však kladen důraz na specifický typ, kterým jsou koučovací kompetence tzv. *coaching-based leadership* (CBL) kompetence. Účelem této kapitoly je identifikovat, jaké základní koučovací kompetence manažera jsou klíčové pro koučování na pracovišti. Kapitola proto předkládá přehled literatury, kde je pozornost zaměřena na identifikaci těch hodnot koučovacích znalostí, dovedností a kompetencí, které jsou považovány za důležité a efektivní v procesu koučování. Vysvětluje koncept koučovacích kompetencí a také srovnává klasické pojetí koučovacích kompetencí profesionálních koučů s koučovacími kompetencemi manažerů. Zabývá se jejich dělením podle různých autorů a také možnostmi jejich měření. Organizace stále častěji vyžadují, aby jejich manažeři komunikovali jako koučové, což znamená, aby používali širokou škálu emočních, kognitivních a behaviorálních technik. Ty jim zajistí optimální fungování jejich podřízených (Grant, 2010). Využívání koučovacích kompetencí manažery a vedoucími pracovníky, také označováno jako manažerský koučink, v posledních letech získává na popularitě. Přesto o nich však existuje jen nedostatečné množství výzkumů a vědci se nadále přou o to, jak je nejlépe operacionalizovat, definovat a měřit. Kapitola proto řeší otázky, jak moc jsou koučovací kompetence efektivní a jak by se mělo koučování na pracovišti využívat.

Dnešní novodobý svět práce vyžaduje, aby se manažeři stali výkonnostními kouči. Koučování spočívá v podpoře produktivní kultury, která bude schopna rychle se učit. Koučující manažer je potom takový, který projevuje soubor dovedností a přesvědčení, jež mu umožňují chovat se specificky a provádět konkrétní činnosti vůči zaměstnancům (David & Matu, 2013). Koučovací dovednosti se projevují takovým chováním vedoucích pracovníků, které pomáhá organizacím budovat výhodu proti konkurenci (Lee et al., 2018).

Někdy jsou koučovací kompetence vnímány jako odlišné od koučovacího chování, přesto jsou však navzájem souvislé. Proto by měly být zařazeny do stejného systému, který vystihuje leadera jako kouče. Po manažerech je stále častěji požadováno, aby rozvíjeli specifické dovednosti, jakými jsou například efektivní komunikace, empatie nebo důvěra, a také aby dosahovali cílů a profesních i osobnostních změn (Ellinger & Bostrom, 2002; Mai & Akerson, 2003; Grant, 2010; Grant & Hartley, 2013; Berg & Karlsen, 2016). Také jsou vybízeni k tomu, aby pomáhali usnadňovat proces učení a posilovali výkon zaměstnanců. Kvůli tomu, že v dnešních organizacích jsou to právě oni, kdo je zodpovědný za vzdělávání,

rozvoj a výkonnost zaměstnanců, měli by být schopni prokázat, že ovládají řadu schopností a kompetencí k tomu určených (Ellinger et al., 2003; Evered & Selman, 1989; Liu & Batt, 2010; Segers & Inceoglu, 2012). Z tohoto důvodu se přesouvá pozornost výkonnostního řízení (performance managementu) od rozvoje lidských zdrojů k manažerům a manažerskému koučování. Pro zlepšování výkonnosti jsou zmíněné kompetence stále oblíbenější, proto aby manažer dosahoval dlouhodobě udržitelných výsledků, měl by se osvědčit právě zejména v jejich využívání.

Kompetence se zaměřují na to, co má manažer na pracovišti dělat. Podle Weisse (2003) vedoucí pracovníci často neselhávají proto, že by jim chyběly odborné technické znalosti nebo schopnosti, ale z důvodu že nemají dostatek manažerských kompetencí. McClleland, který je často přezdíván otcem kompetencí, je definoval jako osobní vlastnosti, motivy, chování, dovednosti nebo znalosti, které jsou prokazatelnou hnací silou vedoucí k vynikajícímu pracovnímu výkonu (Weiss, 2003). Smit a Cronje (2002) je zase chápou jako relevantní znalosti, dovednosti a hodnotovou orientaci, které manažer potřebuje k pracovnímu výkonu v určitém sektoru. Z toho vyplývá, že manažer je považován za kompetentního tehdy, když dokáže, že má dostačující dovednosti, znalosti a postoje zajišťující úspěšný pracovní výkon. Podle Shepparda a Younga (2006) je koučování kompetence, která je tvořena z procesu, technik a způsobu myšlení a dovedností, které je možné se naučit nebo rozvíjet v průběhu času.

Přestože je možné zaměřit se na rozdíly a oddělit od sebe pojmy hodnoty, znalosti a dovednosti, z přehledu literatury je evidentní, že se v mnohých situacích překrývají. Pro účely této diplomové práce s nimi tedy bude zacházeno s přihlédnutím na tento fakt.

2.1 Rozdíly mezi koučovacími kompetencemi profesionálních koučů a manažerů

Přestože využívání koučovacích schopností mezi manažery a profesionálními kouči má některé společné znaky, existuje mezi nimi také mnoho zásadních odlišností. Nejspíše nejviditelnější rozdíl je v tom, že manažeři a vedoucí pracovníci nemají k dispozici tolik tréninků a výcviků v používání koučovacích dovedností jako tomu je u profesionálních koučů. Autor Anderson (2013) poukázal na alarmující informaci, kdy více než 23 % dotazovaných manažerů a vedoucích pracovníků absolvovalo pouze méně než jeden den výcviku či školení. Dospěl k závěru, že manažerské koučování lze chápat jako omezenou nebo kratší verzi specializovaného koučování a že manažerský koučink neobsahuje všechny specializované koučovací procesy.

Další rozdíl je ve struktuře, ta totiž manažerům, kteří využívají koučovacích dovedností, oproti profesionálním koučům chybí, v případě profesionálních koučů se totiž jedná o přesně definovaný proces. Ten propojuje individuální soukromá sezení, v rámci nějž je vztah s koučem charakterizován jasnými hranicemi, zachováním mlčenlivosti či explicitními dohodami o tom, jaké zásady mají obě strany dodržovat a jak se chovat, koučovací agenda je řízena klientovým přáním a cílem (International Coach Federation, n.d.). Hlavně složka zachování mlčenlivosti hraje velikou roli při budování důvěry s klientem (Gyllensten & Palmer, 2007). Oproti tomu se manažeři uchylují spíše k využívání konverzačních přístupů než k strukturovaným sezením. Studie Dixey (2015) zjistila, že manažeři vedou méně otevřený a efektivní dialog, když začnou uplatňovat strukturovanější a formálnější metody a raději využívají konverzační styly koučování, při nichž si zaměstnanci ani nemusí uvědomit, že jsou koučováni.

Kompetence zachování mlčenlivosti a důvěrnosti je v mnohých situacích pro manažery těžko proveditelná. Mohou se dostat do střetu zájmů, kdy, přestože by rádi zachovali důvěrnost, musí plnit povinnosti vůči organizaci a občas informovat ostatní členy manažerského týmu (Ferrar, 2006; McCarthy & Ahrens, 2012). Kouč zachovává důvěrnost a je povinen informovat státní orgány pouze v případě jedná-li se o porušení etiky nebo pokud je to nařízeno soudem. Výzkumy zjistily, že manažeři využívající koučovací dovednosti často postrádají dobře definovanou koučovací dohodu se členy svého týmu a že existence důvěrnosti je spíše výjimečná. To mluví ve prospěch vztahu mezi profesionálním koučem a klientem, který může více dbát na důvěru.

Stejně tak jsou manažeři zodpovědní za dosažení cílů organizace. Je ale možné, že se ocitnou v dilematu, zda použít programy pro dosažení cílů organizace nebo pro právě pro rozvoj členů týmu. Na rozdíl od manažerského koučování, v běžném koučování je cíl a agenda klienta vždy na prvním místě. Manažer projevuje loajalitu vůči organizaci, kdežto kouč je loajální ke klientovi. Navíc vztah manažera se zaměstnancem bude vždy hierarchický, zatímco kouč a klient si jsou rovni. V důsledku těchto významných rozdílů mezi profesionálními kouči a manažery zůstává k debatě, zda je termín manažerský kouč správným označením a jak tedy mohou koučovací dovednosti zapadat do řízení a vedení zaměstnanců.

2.2 Složky kompetencí manažerů

Podle Mezinárodní federace koučů (International Coach Federation (n.d.) se hlavní koučovací kompetence skládají z navázání důvěry a pracovního spojenectví, aktivního

naslouchání, kladení silných, mocných otázek, přímé komunikace, navrhování akcí a stanovování cílů a řízení pokroku. Pokud manažeři využívají koučovací kompetence, umožňují zaměstnancům vytvářet vlastní odpovědi, a tak zvyšují jejich rozvoj a výkonnost (Grant & O'Connor, 2010; Milner et al., 2018).

Tato kapitola navazuje na předchozí literaturu a výzkumy o kompetencích profesního kouče a manažerské koučování a na základě nich identifikuje osm základních koučovacích kompetencí – coaching based leadership skills. Ty jsou rozděleny do čtyř oblastí: a) pracovní spojenectví: 1) rozvoj pracovního spojenectví; b) otevřená komunikace: 2) aktivní, empatické a soucitné naslouchání a 3) silné kladení otázek; c) učení a rozvoj: 4) usnadňování rozvoje, 5) poskytování zpětné vazby a 6) rozpoznávání a rozvoj silných stránek; a d) pokrok a výsledky: 7) plánování a stanovování cílů a 8) řízení pokroku.

2.2.1 Pracovní spojenectví

Rozvoj pracovní spojenectví znamená schopnost vytvořit bezpečné prostředí, jež přispívá k vzájemnému respektu, upřímnosti, důvěře a transparentnosti (Graham et al., 1994; Gyllensten & Palmer, 2007). Literatura o koučování a speciálně ta o manažerském koučování zdůrazňuje zásadní roli důvěry ve vztahu kouče a klienta (Hunt & Weintraub, 2002; Ting & Riddle, 2006; Gregory & Levy, 2011). Aby bylo koučování efektivní musí splňovat několik zásad jako například projevování skutečného zájmu o blaho a budoucnost zaměstnanců, prokazování upřímnosti, vytváření jasných dohod a dodržování slibů. Tato dovednost je pro manažery nezbytná, protože díky ní mohou snadněji rozvíjet partnerské vztahy se zaměstnanci (Grant & Hartley, 2013). Pracovní spojenectví vede k vzniku společného smyslu, účelu a závazku k organizaci a nadřízenému, což vyvolává vysokou míru vzájemné angažovanosti, která je pohání k dosahování výkonu (Kemp, 2009).

Tento rámec popisuje prediktory pokroku a proces budování, které se objevují současně v koučovacích a leadership vztazích. Je ale důležité, aby tyto vztahy byly založené na aktivním procesu introspekce, reflexe a sebeřízení, aby tak mohly posílit lídrův pozitivní vliv na vztahy. Na základě tohoto procesu je manažer schopen naslouchat a vést dialog k věci, budovat se zaměstnanci vztah založený na spolupráci a klást otázky, které zvýší ke zvýšení sebeuvědomění. Nastavení spojenectví mezi manažerem a zaměstnancem může ulehčit dostat se k požadovanému výsledku a vybídnout zaměstnance k hledání nových způsobů dosahování výkonu.

2.2.2 Otevřená komunikace

Otevřená komunikace je považována za jeden z nejdůležitějších prvků, které vedou k efektivnímu koučování (Park et al., 2008). Jedná se o takové používání účinných komunikačních technik, které přispívají k dobrému vztahu se zaměstnanci a zvyšují osobní a profesionální potenciál a výkon (Gilley et al., 2010). V praxi to vypadá tak, že se manažeři-koučové účastní formálních i neformálních rozhovorů, při nichž využívají techniky kladení silných otázek či aktivní, empatické a soucitné naslouchání (Whitmore, 1992; Graham et al., 1994; Gilley et al., 2010). Kladení otázek je hlavní charakteristikou koučovacího chování manažera, jenž podporuje zaměstnance v přemýšlení o problémech (Ellinger et al., 2003). Nejvíce rozvíjející otázky jsou takové, které dokážou vyvolat motivaci a pak v klientovi probudí hlubší uvědomění a reflexi (Kemp, 2009). Stejnou měrou přispívá i empatie, porozumění, soucit a přijetí. Ty dohromady tvoří prostředí, kde zaměstnanci cítí možnost svobodně se vyjadřovat a projevovat své emoce a myšlenky (Graham et al., 1994; Grant & Cavanagh, 2007a; Kemp, 2009). S pomocí manažera se tak mohou zapojovat do reflexe a naučí být odpovědní za svůj vlastní rozvoj (Gilley et al., 2010).

2.2.3 Vzdělávání a rozvoj

Podpora a rozvoj se týká schopnosti poskytovat zaměstnancům podporu a školení, které urychlí jejich pokrok, ukáže jim efektivní vedení k požadovaným cílům a pomůže v dlouhodobém učení (Park et al., 2008; Berg & Karlsen, 2016). Jak poznamenali Ellinger a Bostrom (2002) poznamenali, chování založené na koučování zahrnuje nejen vytváření podpůrného prostředí k učení, které může vzniknout například poskytováním zpětné vazby, ale také pomoct zaměstnancům při identifikaci, budování a využívání jejich silných stránek (Berg & Karlsen, 2016). Pomocí těchto technik se zaměstnanci mohou přibližovat ke smysluplnému a angažovanému chování (Peterson & Seligman, 2004). Ukazuje se, že zaměstnanci, kteří využívají své silné stránky jsou do práce více zapojeni, jsou angažovanější a motivovanější (Harter et al., 2002) a s větší pravděpodobností dosáhnou svých cílů (Linley et al., 2010b).

2.2.4 Pokrok a výsledky

Plánování a stanovování cílů je charakterizováno schopností podporovat zaměstnance v nastavování jejich vizí, které jsou pro ně samotné významné, a zajistit, aby splnili dohodnuté kroky. Jak z předchozích výzkumů vyplývá, manažeři-koučové spolupracují se zaměstnanci na stanovení zajímavých a náročných cílů, které motivují k výkonu více než běžní manažeři (Dahling et al., 2016). Schopnost řízení pokroku vyžaduje, aby manažeři

monitorovali, redefinovali a hodnotili akční plány a také výkon zaměstnanců v průběhu celého procesu (Grant, 2003; Grant & Cavanagh, 2007b).

2.3 Možnosti měření koučovacích kompetencí manažerů

Přestože výzkumy o leadershipu založeném na koučování narůstají, v literatuře se stále nevyskytuje žádná specifická a ověřená strategie k měření. Nejrelevantnější oblastí, v níž lze najít validní škály, je manažerské koučování nebo profesionální koučování. Stávající škály k měření koučovacích kompetencí trpí řadou nedostatků. Přesto jsou ale důležitým zdrojem, z nějž řada výzkumníků vychází nebo se jím inspiruje. Nejdříve budou pro kontext stručně představeny často užívané škály a inventáře a dále pak konkrétní škála využitá pro účely této diplomové práce.

Kompetence manažera kouče mohou být měřeny pomocí hierarchické a multidimenzionální škály Coach Competence Scale (CCS; Moen & Federici, 2011). Skládá se z pěti dimenzí, počet položek v nich je různý. Těchto pět dimenzí zahrnuje: 1) spoluvytváření vztahu; 2) komunikaci – dovednost projevit účast; 3) komunikaci – dovednosti ovlivňování; 4) usnadnění učení a výsledků; 5) jasné stanovení odpovědnosti. Autoři nalezli podporu nejen pro 5 zmíněných dimenzí, ale také pro silný faktor sekundárního řádu. Výsledky konfirmačních faktorových analýz potvrdily, že koučovací kompetence jsou vícerozměrný konstrukt. Proto je možné je chápat jako doménově specifické a vícerozměrné. Stejný závěr naznačuje také analýza druhého řádu (Moen & Federici, 2011).

Dalším nástrojem vyvinutým k hodnocení atributů manažerského koučování, který převládá v literatuře, je Coaching Behaviours Inventory (Ellinger et al., 2003). Má dvě verze, jednou je sebehodnotící škála pro manažery a lídry a druhou vyplňují zaměstnanci a hodnotí koučovací kompetence svých manažerů nebo vedoucích. Položky byly vytvořeny na základě osmi témat, která vyplynula z literatury: 1) používání analogií, scénářů a příkladů; 2) rozšiřování perspektivy zaměstnanců; 3) poskytování zpětné vazby zaměstnancům; 4) získávání zpětné vazby zaměstnanců; 5) bytí zdrojem informací; 6) formulování otázek s cílem podnítit zaměstnance k přemýšlení o problémech; 7) stanovování a sdělování očekávání; 8) vciťování se do ostatních, aby se změnila perspektiva. Výzkumníci však mohou namítnout, že ne všechna témata škály souvisejí čistě jen s koučovacími kompetencemi. Zdá se, že např. poskytování zdrojů a stanovování a sdělování očekávání jsou více zaměřena na řízení a řešení problémů.

Škála Measurement Model of Coaching Skills (MMCS) (Park et al., 2008), byla primárně určena pro výzkumné studie zaměřující se na koučovací dovednosti. Položky škály byly opět vytvořeny na základě přehledu literatury. Položkám byly přisouzeny čtyři faktory: 1) otevřená komunikace; 2) týmový přístup; 3) oceňování lidí; 4) přijímání nejednoznačnosti. Po přezkoumání však byla zpochybněna validita zařazení prvků sportovního koučování a také si výzkumníci kladli otázku, proč nebyly do analýzy zahrnuty faktory jako je rozvoj partnerství, dovednosti naslouchání, poskytování zpětné vazby a znalosti technik pro usnadnění komunikace rozvoje (Peterson & Little, 2005). Ti také kritizovali údajnou souvislost mezi vybranými položkami a koučovacími kompetencemi (Peterson & Little, 2005).

Později Park, McLean a Yang (2008) rozšířili analýzu škály o širší výběr literatury a vylepšili ji přidáním některých faktorů a odstraněním jiných. Na základě toho byl přidán faktor usnadnění učení a rozvoje, některé položky byly odebrány a u jiných upřesnili jejich znění. Přestože díky tomu byla škála do jisté míry zlepšena, stále v ní chybí důležité konstrukty. Autoři Ladyshewsky a Taplin (2017) provedli na této škále studii, při níž zjistili, že významně koreluje s Utrechtskou škálou pracovní angažovanosti (UWES; Schaufeli & Bakker, 2004).

Je důležité zmínit, že škály uvedené výše (DiGirolamo & Tkach, 2019; Hagen, 2012) trpěly omezeními, která musejí být brána v potaz. Jsou jimi jak teoretické, tak metodologické nedostatky, hlavně pochybné měření koučování a špatný výzkumný design. Celkově se některé položky týkaly spíše řízení než koučování, např. stanovení a sdělování očekávání na škále Ellingera et al. (2003). Jiné nástroje zase postrádaly důležité faktory z koučovací literatury, jako je naslouchání, kladení otázek nebo rozvíjení důvěry a pracovního spojenectví (Heslin et al., 2006; McLean et al., 2005), případně byly naopak nadbytečné. Z pohledu metodologie na většině škál nebyl proveden důkladný proces validace nebo jim chyběl robustní testování reliability. V mnoha z nich nebyly poskytnuty indexy shody konfirmační faktorové analýzy (CFA) nebo skóre nebylo v přijatelném rozmezí (David & Matu, 2013; DiGirolamo & Tkach, 2019; Ellinger et al.,2003; Grant & Cavanagh, 2007; Heslin et al., 2006). A ani jediná škála se nezabývala španělskou nebo latinskoamerickou populací. Kvůli tomu by na ně mělo být nahlíženo s opatrností. Na druhé straně jasně dokazují zájem vědecké společnosti o zachycení atributů koučování manažerů a leaderů.

Tyto nedostatky alespoň z části řeší škála použitá ve výzkumu této diplomové práce. Je jí *Coaching-based Leadership Scale (CBLS).* Autorka Peláez Zuberbuhleret et al. (2021) provedli o této škále studii. Na základě práce s literaturou byly identifikovány faktory, jež souvisí s koučováním leaderů a manažerů. Výsledkem je osm hlavních komponent, které se podílí na základních koučovacích kompetencích leaderů. Studie popisuje vývoj a validaci škály CBL (CBLS) na vzorku 706 zaměstnanců a leaderů ze Španělska a zemí Latinské Ameriky. Finální nástroj se skládá z 16 položek rozdělených do čtyř faktorů: 1) pracovní spojenectví, 2) otevřená komunikace, 3) učení a rozvoj a 4) pokrok a výsledky. Otázky jsou behaviorální/postojová tvrzení hodnocená na sedmibodové škále Likertova typu v rozsahu od 0 (rozhodně nesouhlasím) do 6 (rozhodně souhlasím).

Tato škála poskytuje uspokojivý důkaz reliability a validity. Reliabilita pro všechny čtyři faktory se pohybovala mezi .79 a .84. Dále byl průměrný extrahovaný rozptyl (AVE) pro všechny čtyři faktory mezi .51 a .69. A konečně, maximální sdílený rozptyl (MSV) se u všech čtyř faktorů pohyboval mezi .36 a .45, což podporuje diskriminační platnost tím, že jsou vykazovány nižší hodnoty indexu než hodnoty AVE. Konečná škála se projevuje vysokou úrovní vnitřní konzistence. Hodnoty pro každou dimenzi analyzovanou zvlášť rovněž ukazují na přijatelnou konzistenci. Analýzy korelace mezi čtyřmi subškálami CBL navíc ukázaly, že všechny dimenze spolu pozitivně souvisejí ($p < .01$), přičemž korelace se pohybovaly v rozmezí od .54 do .73 ve vzorku 1 a od .43 do .70 ve vzorku 2. Výsledky této studie potvrdily dobré psychometrické vlastnosti 16položkového CBLS.

2.4 Aplikace a efektivita manažerských koučovacích kompetencí

Na využívání koučovacích kompetencí má mimo jiné také vliv, jaký styl vedení manažeři používají. Pokud uplatňují spíše direktivní přístup vedení, mohou se objevit nesnáze už se samotným zařazením koučovacích dovedností. Autoritářské, direktivní a kontrolující přístupy jsou v rozporu s využíváním koučovacích dovedností (Ellinger et al., 2008; Ferrar, 2006; Matthews, 2010). Podstatou koučování je totiž budování partnerského vztahu, které není možné uskutečnit, když manažer zároveň velí a dělá rozhodnutí, která ovlivňují situaci z pozice nadřízeného a má pravomoc rozhodovat o tom, jak by věci měly být provedeny. Proto jsou konkrétně k využívání koučovacích kompetencí vhodnější spíše mírnější přístupy.

Když manažeři a vedoucí pracovníci aplikují více participativní přístup, zkompetentní svůj tým, jelikož mu dají prostor aktivně se účastnit diskusí, řešit problémy a rozhodovat. Proto by koučovací kompetence, které spadají do repertoáru participativních manažerských

aktivit, mohly fungovat jako katalyzátor procesů řízení a vedení. Podobný závěr vyvozuje i autor McGurk (2009), který tvrdí, že přestože jsou koučovací dovednosti součástí *sady nástrojů* pro rozvoj manažera, je nereálné očekávat, že budou mít vliv na hloubku vztahu se zaměstnancem, úroveň důvěrnosti nebo udržování hranic, přestože tyto kvality se v klasickém koučování objevují běžně. Spíše by role koučujícího manažera měla být chápana jako styl řízení začleněn do participativního stylu řízení.

Požadovat začlenění a používání koučovacích kompetencí jako součást participativního stylu řízení může být pro mnohé manažery nepřiměřeně vysokým nárokem. Pro většinu z nich je výzvou jen samotné zvládání role dobrého manažera. Autoři Hogan et al. (2011) odhadují, že „špatní" manažeři tvoří až 50 % manažerské populace. Navíc se mnoho z nich uchyluje ke krátkodobému myšlení, limitovanému mind-setu a nechce se vzdát kontroly (Ellinger et al., 2008; Ferrar, 2006; McCarthy & Milner, 2013). Jiní se potýkají s nedostatkem nebo nedostatečně rozvinutými interpersonálními dovednostmi, protože se na pozici vedoucího dostali díky svým technickým dovednostem. Ti často bojují nebo dokonce selhávají, protože k vedení týmu a motivaci jeho členů je třeba jiný soubor dovedností. Proto je požadavek zařadit koučovací kompetence do souboru technik manažerů zvýšení laťky a může být pro manažery zátěž.

Někteří autoři, konkrétně např. Lawrence (2017) se domnívají, že plnění role manažera kouče je dokonce ještě obtížnější než u externího kouče, přestože je manažerské koučování chápáno jako zkrácená nebo zjednodušená forma koučování. Proto by podle něj mělo být považováno za samostatnou činnost, která je stejně náročná a důležitá jako samotné externí koučování (Lawrence, 2017).

Jako hlavní přínos využití koučovacích dovedností je podle studie HCI a ICF (2016) udáváno zvýšení výkonu pracovníků, jenž manažeři a leadeři hodnotili s 56 %. Za sekundární přínos určili posílení profesního růstu, ten dosáhl 46 % (Human Capital Institute & International Coach Federation, 2016). Další výzkumníci, konkrétně McCarthy a Ahrens (2012), zjistili, že 97 % manažerů vidí přínos ve využívání koučovacích kompetencí hlavně v rozvoji a 76 % je využívá pro zlepšení pracovního výkonu.

Přestože stávající literatura zkoumá vztahy například v rámci toho, jak koučovací kompetence ovlivňují pracovní výkonnost, srozumitelnost rolí, pracovní spokojenost, úmysl fluktuace, závazek ke kvalitě, závazek k organizaci a občanské chování. S výjimkou pracovního výkonu neexistuje dostatečné množství výzkumů, které by prokázalo jejich

účinnost na tyto proměnné a ani jejich výsledky nejsou sjednocené. Několik studií mělo korelaci s výkonem nad 0,30, jiné dosahovaly korelace nižší, z čehož může vyplývat, že koučovací dovednosti mají efekt spíše na pracovní spokojenost a rozvoj zaměstnance než na pracovní výkon (Ellinger, Ellinger, & Keller, 2003; Human Capital Institute & International Coach Federation, 2016; Kim et al., 2013).

II. Empirická část

3 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné hypotézy

Tato diplomová práce se věnuje působení intervence koučování v oblasti pozitivního leadershipu na manažerské kompetence jeho účastníků. Koučování pozitivního leadershipu je intervence, která má své základy v pozitivní psychologii. Soustředí se na pozitivní leadership styly, které ovlivňují procesy jako např. pracovní angažovanost nebo well-being (Bakker & Xanthopoulou, 2009; Arnold et al., 2007).

V minulých kapitolách byly popsány studie s podobnými pozitivně založenými intervencemi. Oporou této práce je především studie autorky Peláez Zuberbuhler et al. (2020), jejímž předmětem zkoumání byl přímo přístup nazývaný coaching-based leadership. Ten rozvíjí kompetence manažerů a učí je, aby udržovali pozitivní vztahy se zaměstnanci, vytvářeli podpůrné prostředí a v neposlední řadě s nimi nastavovali a plnili cíle. Tento výzkum zjistil, že intervenční program pro manažery měl vliv na jejich koučovací dovednosti, a kromě toho také např. na pracovní angažovanost nebo výkon.

Manažer kouč se vyznačuje souborem dovedností a schopností, které mu ukazují možné cesty chování k zaměstnancům (David & Matu, 2013). Na základě naučeného specifického jednání mohou manažeři pomáhat organizacím v růstu (Lee et al., 2018).

Výzkumy ukázaly, že kompetence manažerů mají funkci psychologického zdroje, z nějž může manažer čerpat a zlepšit výkonnost, efektivnost a produktivitu (Sánchez & Dávil, 2020). Také se ukázalo, že manažeři s vyššími úrovněmi kompetencí vykazují lepší schopnost rozhodování, plánování a řízení (Grant, 2019). Zároveň podle Theebooma et al. (2014) mohou koučovací kompetence u manažerů pozitivně ovlivnit jejich schopnost vést, poskytovat zpětnou vazbu a řešit konflikty v týmu. Všeobecně je tedy možné tvrdit, že se jedná o konstrukt, jenž může organizaci přinášet širokou škálu výhod.

V této práci je zkoumán vliv koučování pozitivního leadershipu na koučovací kompetence manažerů, kteří tento trénink absolvovali. Ve výzkumné otázce se vychází z předpokladu, že manažeři, kteří koučování absolvovali, rozvinou jednotlivé leadership kompetence založené na koučování, kterými jsou 1) pracovní spojenectví, 2) otevřená komunikace, 3) učení a rozvoj a 4) pokrok a výsledky (Peláez Zuberbuhler et al., 2020). V diplomové práci se předpokládá, že intervence koučování pozitivního leadershipu,

představení nástrojů k rozvoji kompetencí a práce s nimi může leadership kompetence manažerů pozitivně rozvinout.

Výzkum v této práci je oproti přechozím studiím, které se většinou zaměřují na akademiky nebo studenty, obohacen o zkoumání na populaci v tzv. SME – malé a střední podniky. Předchozím studiím často chybí longitudinálnost, zde se pracuje s pre-post designem výzkumu. Přínos tohoto výzkumu spočívá v navázání na předchozí výzkumy o duševním zdraví na pracovišti s ohledem na aktuální celospolečenské dění jako jsou důsledky covidu-19 nebo válka na Ukrajině. Dále je to výzkum, který přibližuje a sleduje dva koncepty, které v českém a slovenském prostředí buď nejsou zkoumány vůbec (CBLS) nebo jen nedostatečně (kompetence manažerů).

Diplomová práce je součástí evropského projektu H-work (De Angelis et al., 2020). Ten si dává za cíl vytvořit, uplatnit a ověřit účinek a efektivitu víceúrovňových intervencí na podporu duševního zdraví pracovníků v soukromých podnicích. Slovo *víceúrovňové* odkazuje na IGLOO model (Nielsen et al., 2018), podle kterého zdroje duševního zdraví je možné v organizacích nalézat na vícero úrovních: individuální, skupinová, manažerská, organizační a přesahující. Jednotlivá zkoumání jsou realizována paralelně s využitím standardizované metodologie u 14 partnerů v devíti zemích EU zároveň, společně s Českou republikou. Data v této diplomové práci vycházejí právě z ní. Výsledkem celého projektu jsou nástroje, které mají pomoct vyhodnotit psychosociální rizika v konkrétním pracovišti, rozhodnout, jaké intervence je vhodné využít a také určit jaké jsou výsledky a procesy zavedené intervence – různé ukazatele duševního zdraví, efektivita nákladů na tyto intervence (De Angelis et al., 2020).

Cílem této práce je ověřit, jak koučování pozitivního leadershipu, kterým manažeři prošli, působí na jejich kompetence za předpokladu, že je tento vztah moderován tzv. *procesními proměnnými*, které se týkají hodnocení procesu po dokončení tréninkového modulu proto, aby byla posouzena hodnota učební zkušenosti z něj. Přestože je této evaluaci v literatuře věnována jen malá pozornost, může sloužit k pochopení vlivu tréninkových intervencí (zde v tréninku ke zvýšení manažerských kompetencí) tím, že integruje navíc hledisko přenosu tréninku (Nielsen & Sepherd, 2022). Faktory, jako charakteristiky koučovaných a jejich záměr s novými poznatky, samotný koncept tréninku a individuální integrita kouče mohou přenos tréninku pozitivně nebo negativně ovlivnit (Blume et al., 2010). Tyto proměnné znamenají, že nelze předpokládat, že trénink sám o sobě zafunguje, pokud

lidé nebudou mít např. pocit, že budou moct získané znalosti použít v praxi. Koncept je měřen třemi dotazníky: Individual Intention to transfer (LINT), Individual Training Design (LTDES) a Individual Consultant Integrity (LINTE). Tato evaluace procesu byla inspirována modelem Integrovaný přenos tréninku a jeho efektivita (ITTEM), vytvořený autory Nielsenem a Shepherdem (2022).

Na základě výše uvedených předpokladů, byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje coaching-based leadership kompetence za předpokladu, že tento vztah je moderován třemi proměnnými LINT, LINTE a LTDES.

H1.1: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje pracovní spojenectví za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.2: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje otevřenou komunikaci za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.3: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje učení a rozvoj za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.4: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje pokrok a výsledky za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

4 Metodika

4.1 Design výzkumu

Jedná se o longitudinální terénní (field) výzkum, který pracuje s kvantitativními daty. Porovnávány jsou dvě měření – před intervencí a s ročním odstupem, kde byla testovaná intervence ukončena. Specificky se jedná o within subject „měření mezi sériemi“. Sběr dat proběhl online dotazníkovou formou.

4.2 Výzkumný vzorek

V České republice byly do evropského projektu H-work zapojeny dvě organizace. Aby od sebe mohly být odlišeny, bude používána terminologie převzatá z projektu – organizace 1 a organizace 2. Výzkumný soubor, na který intervence mířila, byli manažeři. Předpokládá se, že jejich ovlivnění tréninkem bude mít efekt na celou organizaci. Účast na něm byla dobrovolná, ale vítaná.

Organizace 1 je globální maloobchodní společnost. Navrhuje značkové prodejny v České republice i v zahraničí, následně je vyrábí a designuje. Organizace 1 prodělala fúzi a tzv. *rebranding* (tj. přeformulování identity, image, názvu, designu atp.) a nezávisle na tom i když poměrně paralelně s tím procházela pandemickými opatřeními. Její zaměření – návrh a realizace prodejních ploch však zůstalo stejné. Ze 150 pracovníků je zhruba 50 na manažerské pozici. Do prvního programu koučování se v této organizaci přihlásilo celkem 44 účastníků. 24 z nich byli manažeři a 20 osob aspirovalo na roli vedoucího. 7 lidí absolvovalo méně než 2 sezení.

Organizace 2 je mezinárodní společnost. Propaguje produkty, díky nimž mohou firmy dohlížet na jejich mobilní data a tím zaručit bezpečnost jejich uživatelů. Má pobočky v San Francisku, Londýně a Brně. V České republice je počet jejích zaměstnanců 106 a v zahraničí 205. U organizace 2 není k dispozici přesné číslo, kolik lidí bylo osloveno, protože se přihlašovali prostřednictvím formuláře, který se používal pro několik intervencí současně. Podmínkou však bylo, aby se jednalo o lidi na manažerské pozici a jejich seznam byl zkontrolován HR pracovníkem. Ke koučování se v této organizaci na začátku přihlásilo celkem 40 účastníků. 21 z nich byli manažeři a 19 osob směřovalo na pozici vedoucího. 5 lidí absolvovalo méně než 2 sezení.

4.3 Proměnné

Nezávisle proměnnou je koučování pozitivního leadershipu. Závisle proměnnou jsou coaching-based leadership kompetence. Do procesu také vstupují moderátory, jimiž jsou procesní proměnné. Všechny budou blíže popsány.

U nezávisle proměnné – koučování každý zájemce dostal nabídku dvou koučů, ze které si mohl jednoho zvolit. Tito koučové byli manažerům přerozdělování dle seniority. Následně se účastníci koučům ozvali a dále se individuálně domlouvali na šesti sezeních. Doba každého byla určena na 60 minut s doporučenou dobou odstupu jednoho měsíce. Začátek samotného koučování a konkrétní termíny si pak manažer s koučem dohodli mezi sebou. Manažeři si tak mohli určit termíny s ohledem na jejich vnímanou připravenost. Cílem tréninku bylo podpořit manažery v identifikaci, uplatňování a optimalizaci jejich silných stránek a ve zlepšování dosahování cílů, rezilienci a well-being na pracovišti.

Pro měření koučovacích kompetencí byla zvolena zkrácená verze dotazníku Coaching-based leadership scale (CBLS) (Peláez Zuberbuhler et al., 2020), který měří různé aspekty stylu vedení založeného na koučování jak z pohledu zaměstnance, tak z pohledu manažera, zde je však přihlédnuto pouze na úroveň manažera. Dotazník CBLS sbírá data prostřednictvím self-reportingu, což znamená, že respondenti sami hodnotí své zkušenosti a vnímání ve vztahu k manažerům.

Tato zkrácená verze má osm položek, delší podoba 12 a jeho originální forma 16. Osmipoložková verze měří různé dimenze koučování leadershipu. Každá vysvětluje jedno specifické téma. Jsou jimi: 1) položka měřící úroveň pracovního spojenectví (*„Já a mí zaměstnanci k sobě chováme vzájemný respekt.“),* 2) aktivní, empatické a soucitné naslouchání (*„Dávám dobrý pozor, když se mnou zaměstnanci mluví.“*), 3) silné kladení otázek (*„Pokládám otázky, které pomáhají zaměstnancům lépe pochopit jejich situaci, identifikovat příčiny a lépe vidět možná zlepšení.“*), 4) usnadnění rozvoje (*„Vzdělání a rozvoj mých zaměstnanců je jedna z mých hlavních zodpovědností.“)* 5) poskytování zpětné vazby (*„Pravidelně dávám zpětnou vazbu zaměstnancům za účelem zlepšení jejich výkonu.“),* 6) rozpoznání a rozvoj síly (*„Mí zaměstnanci si váží mého pohledu na jejich silné stránky, protože jim to umožňuje dělat jejich práci lépe.“*), 7) plánování a nastavování cílů (*„Jsem dobrý v pomáhání zaměstnancům určit cíle a vypracovat jasné, jednoduché a dosažitelné akční plány.“*) a 8) řízení pokroku (*„Adekvátně sleduji a dohlížím na pokrok svých zaměstnanců v dosahování jejich cílů.“*). Položky jsou ve formě výroků, na které participanti

odpovídají pomocí sedmibodové škály Likertova typu. Respondenti mohou vybrat odpověď na škále od 0 „*rozhodně nesouhlasím*“ po 6 „*rozhodně souhlasím*“. Čím vyšší je konečná hodnota, tím jsou vyšší CBL kompetence. Toto rozložení položek má psychometricky ověřenou účinnost. Díky tomu se zajistilo, že dotazník měří přesně to, co si klade za cíl, a že jeho výsledky jsou spolehlivé a přesné. Dotazník byl přeložen z angličtiny do češtiny výzkumným týmem. Celý dotazník je volně k přečtení v Příloze 2.

Procesní proměnné zahrnují tři dotazníky ke zjištění zkušenosti s tréninkem. První z nich je: Záměr využít výsledky tréninku v praxi (LINT). Příkladem položek je: („*Věřím, že to, co jsme se naučil během tréninku mi může pomoci v práci“*, *„Dovednosti, které jsem rozvinul během tréninku, mi pomohou v práci“*) (Yelon et al., 2004). Druhá z nich je: Koučova integrita a klima tréninku (LINTE). Příklad položky může být: (*„Měl jste pocit, že si kouč vážil vaší účasti?“, „Řekl nebo udělal něco kouč, co vás přimělo myslet si, že rozumí vaší situaci“)* (Vuori et al. 2013). Třetí je (LTDES) a soustředí se na Individuální design tréninku. Položky v tomto dotazníku mohou znít: („*Aktivity a cvičení kouče mi pomohly zjistit, jak mohu poznatky z tréninku uplatnit v práci.“, „Pochopil jsem, že lidé, kteří vedli trénink, rozumí tomu, jak budu používat to, co se naučím.“*) Všechny položky jsou zodpovězeny škále Likertova typu od „*silně nesouhlasím*“ (1) do „*silně souhlasím*“ (5) (Dalgaard et al., 2023).

Cílem dotazníku je předat strukturovaný rámec pro hodnocení a zlepšování koučování jako stylu vedení v organizaci. Z tohoto důvodu může dotazník přispět k lepšímu porozumění a posílení vztahu mezi zaměstnanci a jejich manažerem prostřednictvím rozvoje vzájemného respektu, komunikace, podpory a zpětné vazby. Při využití jeho plného potenciálu umožňuje získat komplexní a vyvážený pohled na interakce a vztahy mezi zaměstnanci a vedoucími.

Jakými zásadami by se kouči během intervence měli řídit? Mnohé profesní organizace usilují o rozvoj koučování tím, že stanovují vysoké profesní standardy. Jednou takovou organizací je Mezinárodní federace koučů (ICF) (ICF, 2017). Jejím cílem není jen rozvoj odvětví, ale také zajistit certifikovanost koučů. Právě ona vytvořila soubor 11 klíčových kompetencí pro profesionály v koučování, aby podpořila lepší porozumění dovedností a přístupů, které jsou v tomto odvětví potřeba. Těchto původních 11 kompetencí je rozřazeno do čtyř skupin a zahrnují: 1) nastavení základů (dodržování etických zásad, standardů a uzavření koučovací dohody); 2) spoluvytváření vztahu (navázání důvěry, koučovu přítomnost); 3) efektivní komunikaci (aktivní naslouchání, silné kladení otázek, přímou

komunikaci); 4) usnadnění učení a dosahování výsledků (zvědomování, navrhování akcí, plánování a stanovení cíle, řízení pokroku; ICF, 2017).

4.4 Procedura

4.4.1 Analýza potřeb organizace

Před zahájením výzkumu a zavedením intervence se výzkumníci projektu H-work setkali s pracovníky každé z organizací zvlášť. Také byla stanovena nejzásadnější data pro jednotlivé ohniskové skupiny s respondenty (tzv. *focus groups*). Manažeři ještě podstoupili individuální rozhovory. Účelem analýzy potřeb bylo zjistit, jaká témata zájemci o intervenci řeší a na základě nich určit vhodné programy pro ně, a jaké programy by zároveň byly nejpřínosnější pro dané organizace.

Je nutné zmínit, že odpovědi a potřeby zaměstnanců v organizaci 1 odrážely dobu restrukturalizace firmy a proti pandemických opatření. Výzkumníci z ohniskových skupin vyvodili na základě obsahové analýzy závěry o tom, že manažeři v organizaci 1 si nejvíce považovali možnosti volně projevovat vlastní návrhy ke změnám, pohotových nápadů vedení, oceňovali zázemí, jež v budově měli, systém benefitů a vzdělávacích aktivit. Jejich nejistota pramenila především z potenciálních nepředvídatelných situací spojených s pandemií a z celkové budoucnosti podniku. V analýze se také ukázalo, že pokud mají manažeři specifické kompetence, mohou zaměstnance velmi účinně doprovázet v období změn. Tyto kompetence zahrnují emoční zpracování změny a vyjasnění role. Manažeři dále cítili potřebu mluvit o tématech jako je duševní zdraví a well-being. Vyslovili žádost zaměřit se na tyto okruhy a vytvořit strategii, jak o nich komunikovat.

Organizace 2 na počátku analýzy potřeb také procházela změnou – akvizicí. Tento střední podnik s přibližně 150 zaměstnanci přejala jiná společnost. Na rozdíl od organizace 1 nesouvisela akvizice s propouštěním. Zato se ale museli pracovníci přizpůsobit jiné specializaci produktů. Analýza potřeb prostřednictvím ohniskových skupin ukázala, že si nejvíce cenili některých aktivit k podpoře duševního zdraví a vzájemné podpory týmu. Z pohledu manažerů bylo nejproblematičtější zachovat přátelské a neformální prostředí, na které byli doposud zvyklí. Ocenili by, aby podpora a osvěta duševního zdraví neměla jen podobu benefitů a flexibility, ale také rozvoje managementu.

Zjištění z ohniskových skupin i z rozhovorů s manažery poukázaly na nutnost začít dbát na duševní zdraví i na pracovišti. K tomu, aby manažeři dokázali zlepšit pracovní podmínky a působit na prostředí pro dosažení optimálního well-beingu, musí mít rozvinutý set

kompetencí, který jim s tím může pomoci. Na základě analýzy potřeb byla tedy indikována intervence koučování pozitivního leadershipu.

4.4.2 Průběh a metoda sběru dat

Pracovník personálního oddělení rozeslal email všem zaměstnancům, kteří mají v organizaci manažerskou roli nebo na tuto roli v budoucnu aspirují. V emailu vysvětlil projekt a konkrétní intervence s možností přihlásit se k intervenci Positive Leadership Coaching.

Po analýze potřeb byly respondentům z obou organizací rozdány první dotazníky (tzv. pre-test). Participanti vyplňovali dotazníky na internetovém rozhraní Qualtrics, Provo a UT. Každý z nich si mohl v daném časovém úseku otevřít Qualtrics dotazníky a začít je vyplňovat. Nebylo tedy nutné, aby je vyplňovali pouze v konkrétní den a hodinu. Úkolem dotazníku bylo zjistit data o stavu jednotlivých charakteristik ještě před začátkem intervence. V případě tohoto výzkumu to byl dotazník Coaching-based leadership scale.

Shodný dotazník (post-test)[1] byl určen opět pro všechny zaměstnance obou organizací a ti ho vyplnili přibližně po roce od prvního zadaného dotazníku. Tato doba se mohla měnit v závislosti na pracovním vytížení organizace či na jiných okolnostech (např. období Vánoc nebo letních dovolených). Jeho cílem bylo prozkoumat, zda se charakteristiky změnily po absolvování intervencí. Časové úseky sběru dat a jednotlivých vln intervence v obou organizacích lze vidět v Tabulce 1.

[1] Během projektu H-work bylo v organizacích realizováno více intervencí, ke kterým se vztahoval sběr dat v časových úsecích mezi pre a post testy. Tyto dotazníky byly ale vyhrazené pouze účastníkům intervencí. Pro účely této diplomové práce je relevantní sběr dat z období před intervencí a po ní, protože tyto dotazníky byly určené pro všechny zaměstnance, nejen pro účastníky intervencí.

Tabulka 1

Časová posloupnost sběru dat a intervence u obou organizací

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">2021</td><td colspan="4">2022</td><td colspan="2">2023</td></tr>
<tr><td></td><td>bře. dub.</td><td>kvě. črn. čvc. srp. zář. říj.</td><td>lis. pro.</td><td>led. úno. bře. dub.</td><td>kvě.</td><td>čvn. črc.</td><td>srp. zář. říj. lis. pro.</td><td>led.</td><td>úno. bře.</td></tr>
<tr><td>Organizace 1</td><td>Pre-test</td><td colspan="3">Intervence koučování</td><td></td><td>Post-test</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Organizace 2</td><td colspan="2"></td><td>Pre-test</td><td colspan="4">Intervence koučování</td><td></td><td>Post-test</td></tr>
</table>

Data byla získávaná online, formou anonymní dotazníkové baterie. Pro účely párování dat z pre a post- měření byli respondenti instruovaní k vytvoření speciálních ID kódů, díky kterým bylo možné přiřadit jejich odpovědi k sobě. Online dotazníky byly k dispozici po dobu 4 týdnů.

4.5 Analýza dat

K analýze dat bylo nutné, aby respondenti měli vyplněné 3 dotazníky (pre- post- a post-intervenční dotazník). Protože ke spárování dat došlo u dostatečného množství manažerů, byla ke zpracování dat využita statistická metoda se sílou 85%. Z tohoto důvodu bylo rozhodnuto, že k prozkoumání vlivu intervence koučování pozitivního leadershipu na koučovací kompetence manažerů ve vztahu k procesním proměnným bude použita Analýza rozptylu (ANOVA) opakovaných měření. Tato metoda nejčastěji využívá dva způsoby hodnocení „užitečnosti“ konkrétní nezávislé proměnné tzv. Typ 2 a Typ 3. Dosud se ve vědecké komunitě nedošlo k jednomyslné shodě o tom, jaký druh výpočtu používat spíše. Výzkum v této práci počítá s hodnotami Typu 2. Je srozumitelnější a nabízí možnost práce s výsledky interakcí stejně tako jako s dílčími faktory (Langrud, 2003).

K analýze byl využit statistický program Jamovi, verze 2.3. (Jamovi, 2022), jazyk R (R Core Team, 2021), a balíčky *emmeans* (Lenth, 2020) a *afex* (Singmann, 2018) v jazyku R. Tabulky byly upraveny v programu Microsoft Excel. V analýze bylo pracováno s tradiční hladinou významnosti $\alpha = .05$. Ověřování psychometrických vlastností dotazníku CBL scale po překladu do českého jazyka bylo provedeno pomocí statistického programu Jamovi (the jamovi, 2022).

4.6 Etika výzkumu

Všichni probandi se výzkumu účastnili dobrovolně. Před spuštěním prvního dotazníku respondenti dostali informovaný souhlas v elektronické podobě. Tento souhlas byl vytvořen v souladu se standardem pro etický výzkum v Evropské unii a řídí se specifickými předpisy pro sběr dat. Obsahoval informace o průběhu a cílech výzkumu, o účelu sběru dat a o tom, jak bude s daty zacházeno, aby byla chráněna důvěrnost osobních informací. Následně byli ujištěni, že mohou kdykoli výzkum ukončit bez jakýchkoli negativních konsekvencí a veškerá do té doby získaná data o nich budou smazána.

Kompletně všechna data od účastníků jsou anonymizována a je nemožné někoho identifikovat. V průběhu studie participanti nevystupují pod svými jmény, ale pod kódem. Ten si sami vygenerovali na základě klíče, který byl vytvořený speciálně pro účely H-work projektu (tzv. *qualtrics ID*) je k nahlédnutí v Příloze 1. Tento specifický osobní kód pak používali pro všechna měření napříč celou studií. Tyto kódy umožnily spárovat jednotlivá měření z různých časových úseků.

Se všemi shromážděnými daty se zachází podle nařízení o ochraně osobních údajů. Jsou uložena v databázi, do níž mají přístup jen členové výzkumného týmu, a to až po podepsaní prohlášení o zachování mlčenlivosti. Shodný postup se pak používá, pokud by o data měla zájem třetí osoba.

Výzkum v této diplomové práci je realizovaný v rámci projektu H-work, který byl schválen evropskou komisí na základě souhlasu Komise pro etiku ve výzkumu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

5 Výsledky

5.1 Způsob zpracování dat

Postup zpracování dat začal převedením veškerých dat z různých měření do jedné tabulky v programu Microsoft Excel. Během toho se také k sobě za použití výpočetních funkcí přiřadily stejné kódy jednotlivých participantů z dílčích měření. Při tomto procesu se vyselektovali někteří účastníci. Byli vyřazeni ti, kteří sice absolvovali jednotlivá měření a podařilo se je spárovat, ale nepodstoupili intervenci koučování nebo byla data o nich nekompletní.

5.2 Statistická analýza

5.2.1 Demografické údaje výzkumného souboru

Celkově se z dotazníku před intervencí, dotazníku po intervenci a zpětnovazebného dotazníku podařilo spárovat 16 účastníků (8 za organizaci 1 a 8 za organizaci 2). Počet finálních analyzovaných respondentů je nižší, z důvodu nižší návratnosti některého z výše uvedených dotazníků nebo neúplnosti odpovědí. Průběh analýzy dat také zásadně ovlivnila restrukturalizace organizací a odchody zaměstnanců, vysvětleno v kap. 4.4.1 Analýza potřeb organizace, a dále problematické párování odpovědí z dotazníků před a po intervenci.

Tabulka 2

Rozložení výzkumného vzorku účastníků koučování pozitivního leadershipu, jejich pohlaví, věku a vzdělání.

	Celkový počet
Pohlaví	
Muži	13
Ženy	3
Věk	
25-34 let	9
35-44 let	5
45-54 let	2
Vzdělání	
Středoškolské bez maturity	1
Středoškolské s maturitou	3
Vysokoškolské – bakalářské	3
Vysokoškolské – magisterské	8
Vysokoškolské – doktorské	1

5.2.2 Deskriptivní statistika

V níže uvedených Tabulkách 3 a 4 jsou znázorněny deskriptivní statistiky odpovědí na dotazníky v pre- a post- testu.

Tabulka 3

Deskriptivní statistika CBLS v pre-testu.

	N	Průměr	Medián	SD	Minimum	Maximum
Počet respondentů	96					
CBL kompetence	39	4,81	4,94	0,598	3,25	5,94
PS	39	5,35	5,33	0,54	4	6
OK	39	4,99	5	0,646	3	6
UR	39	4,74	4,8	0,706	2,8	5,8
PV	39	4,32	4,5	0,988	1,25	6

Pozn. CBL kompetence – coaching-based kompetence, PS – pracovní spojenectví, OK – otevřená komunikace, UR – učení a rozvoj, PV – pokrok a výsledky

Tabulka 4

Deskriptivní statistika CBLS v post-testu.

	N	Průměr	Medián	SD	Minimum	Maximum
Počet respondentů	96					
CBL kompetence post-test	37	4,9	4,94	0,634	3	6
PS	40	5,32	5,5	0,708	3	6
OK	39	5,04	5	0,782	3	6
UR	40	4,77	4,9	0,78	3	6
PV	38	4,48	4,5	0,783	3	6

Pozn. CBL kompetence – coaching-based kompetence, PS – pracovní spojenectví, OK – otevřená komunikace, UR – učení a rozvoj, PV – pokrok a výsledky

Tabulka 5

Deskriptivní statistika LINT, LINTE a LTDES

	N	Průměr	Medián	SD	Minimum	Maximum
LINT	31	4,27	4,33	0,767	2	5
LINTE	31	4,69	4,75	0,432	3,5	5,25
LTDES	31	4,37	4,5	0,744	2	5

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Z tabulky 3, 4 a 5 je vidět, že z původního počtu 96 účastníků se pozdějších měření účastnilo menší množství, jejich počet se pohyboval kolem 31 až 40. Do post-testu se zapojilo 40 respondentů. Z nich 21 byli manažeři a 19 osob bylo aspirujících na roli vedoucího.

5.2.3 Reliabilita

Uspokojivá reliabilita je bezpodmínečným kritériem validity výzkumu. V rámci této diplomové práce byly ověřeny také psychometrické vlastnosti české verze osmi položkového dotazníku CBLS. K tomu sloužila série dvou měření (pre- a post-). Reliabilita byla ověřena pomocí programu Jamovi (the jamovi project, 2022). Naměřená hodnota reliability je vyjádřena koeficientem Cronbachovo alfa, které se pro úroveň pre-testu rovná = .900. V rámci měření pre-testu u jednotlivých proměnných (pracovní spojenectví, otevřená komunikace, učení a rozvoj, pokrok a výsledky) se reliabilita pohybovala od α = .777 do α = .829. Pro úroveň post-testu se hodnota rovná α = .932. U proměnných (pracovní spojenectví, otevřená komunikace, učení a rozvoj, pokrok a výsledky) se při tomto měření výsledky pohybují od α = .744 do α = .901. Tato hodnota reliability je považována za uspokojivou.

Autoři původní verze CBLS (Pélaez et al., 2021) dospěli k výsledku reliability v rozmezí α = .79 až α = .84.

Výsledek reliability testů pro LINT je roven α = .858, pro LINTE α = .647 a pro LTDES α = .905. Jsou též považovány za uspokojivé

5.2.4 Výsledky testové statistiky

H1: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje coaching-based leadership kompetence za předpokladu, že tento vztah je moderován procesními proměnnými LINT, LINTE a LTDES.

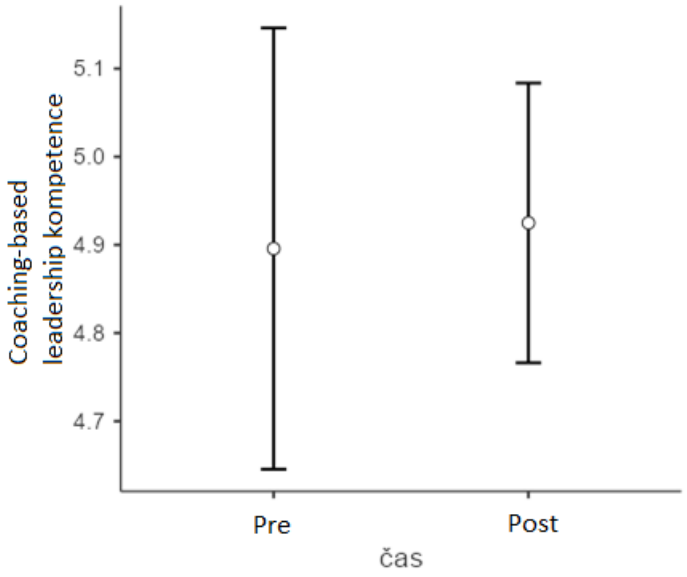
Tabulka 6

Within Subjects efekty – závisle proměnná manažerské koučovací kompetence

	Suma čtverců	*df*	Průměr čtverců	*F*	*p*	η^2_p
čas	0	1	.01	.089	.772	.008
čas ✻ LINT	.054	1	.05	.748	.406	.064
čas ✻ LINTE	5,49E-06	1	5,49E-06	7,62E-05	.993	0
čas ✻ LTDES	0	1	0	.019	.894	.002
Residual	.79	11	.07			

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Graf 1



Tabulka 3 ukazuje efekt intervence koučování na kompetence manažerů. Výsledky nepotvrzují, že koučování pozitivního leadershipu signifikantně zvyšuje leadership kompetence založené na koučování F (1, 11) = .089, p = .772, η^2p = .008.

Nepotvrzují ani signifikantní moderování vztahu LINT F (1, 11) = .748, p = .406, η^2p = .064 ani LINTE F (1, 11) = 7,62E-05, p = .993, η^2p = 0 ani LTDES F (1, 11) = .019, p = 0,894, η^2p = .002.

H1.1: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje pracovní spojenectví za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.2: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje otevřenou komunikaci za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.3: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje učení a rozvoj za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

H1.4: Koučování pozitivního leadershipu zvyšuje pokrok a výsledky za předpokladu, že tento vztah je moderován LINT, LINTE, LTDES.

Tabulka 7

Within Subjects efekty – závisle proměnná pracovní spojenectví

	Suma čtverců	***df***	**Průměr čtverců**	***F***	***p***	η^2_p
čas	0.1	1	.01	.214	.652	.017
čas ✻ LINT	.04	1	.04	.590	.457	.047
čas ✻ LINTE	.32	1	.32	4.854	.048	.288
čas ✻ LTDES	0	1	0	.032	.86	.003
Residual	.78	12	.07			

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Tabulka 4 ukazuje efekt intervence koučování na pracovní spojenectví u skupiny manažerů.

Výsledky nepotvrzují, že koučování pozitivního leadershipu signifikantně zvyšuje pracovní spojenectví $F(1, 12) = .214$, $p = .652$, $\eta^2p = .017$.

Výsledky potvrzují signifikantní moderování vztahu LINTE $F(1,12) = 4.854$, $p = 048$, $\eta^2p = .288$. Tedy, že koučování pozitivního leadershipu zvyšuje pracovní spojenectví za předpokladu, že je tento vztah moderován LINTE.

Výsledky nepotvrzují signifikantní moderování vztahu LINT F (1,12) = .590, p = .457, η^2p = .047 ani LTDES F (1,11) = .032, p = 86, η^2p = .003.

Tabulka 8

Within Subjects efekty – závisle proměnná otevřená komunikace

	Suma čtverců	***df***	**Průměr čtverců**	***F***	***p***	***η^2_p***
čas	1,19E-14	1	1,19E-14	1,51E-13	1	0
čas ✻ LINT	.02	1	.02	.259	.621	.023
čas ✻ LINTE	.01	1	.01	.123	.733	.011
čas ✻ LTDES	.21	1	.21	2.639	.133	.193
Residual	.87	11	.08			

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Tabulka 5 ukazuje efekt intervence koučování na otevřenou komunikaci.

Výsledky nepotvrzují, že koučování pozitivního leadershipu signifikantně zvyšuje otevřenou komunikaci F (1, 11) = 1.51E-13, p = 1, η^2p = 0

Nepotvrzují ani signifikantní moderování vztahu LINT F (1, 11) = 259, p = .621, η^2p = .023 ani LINTE F (1, 11) = .123, p = .733, η^2p = .011 ani LTDES F (1, 11) = 2.639, p = .133, η^2p = .193.

Tabulka 9

Within Subjects efekty – závisle proměnná učení a rozvoj

	Suma čtverců	***df***	**Mean Square**	***F***	***p***	η^2_p
čas	.02	1	.02	.124	.731	.01
čas ✻ LINT	.12	1	.11	.725	.411	.057
čas ✻ LINTE	.03	1	.03	.169	.688	.014
čas ✻ LTDES	.11	1	.11	.684	.425	.054
Residual	194	12	.16			

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Tabulka 6 ukazuje efekt intervence koučování na učení a rozvoj.

Výsledky nepotvrzují, že koučování pozitivního leadershipu signifikantně zvyšuje učení a rozvoj F (1, 12) = .124, p = .731, η^2p = .01.

Nepotvrzují ani signifikantní moderování vztahu LINT F (1, 11) = .725, p = .411, η^2p = .057 ani LINTE F (1, 12) = .169 p = .688, η^2p = .014 ani LTDES F (1, 12) = .684, p = 0,425, η^2p = .054.

Tabulka 10

Within Subjects efekty – závisle proměnná pokrok a výsledky

	Suma čtverců	***df***	**Průměr čtverců**	***F***	***p***	η^2_p
čas	.07	1	.07	.222	.646	.018
čas ✻ LINT	.04	1	.04	.13	.725	.011
čas ✻ LINTE	.25	1	.25	.792	.391	.062
čas ✻ LTDES	.015	1	.01	.046	.834	.004
Residual	3.8	12	.32			

Pozn. LINT – Individual Intention to transfer, LINTE – Individual Consultant Integrity, LTDES – Individual Training Design

Tabulka 7 ukazuje efekt intervence koučování na pokrok a výsledky.

Výsledky nepotvrzují, že koučování pozitivního leadershipu signifikantně zvyšuje pokrok a výsledky $F (1, 12) = .222$, $p = .646$, $\eta^2p = .018$.

Nepotvrzují ani signifikantní moderování vztahu LINT $F (1, 12) = .13$, $p = .725$, $\eta^2p = .011$ ani LINTE $F (1, 12) = .792$, $p = .391$, $\eta^2p = .062$ ani LTDES $F (1, 12) = .046$, $p = .834$, $\eta^2p = .004$.

6 Diskuse

6.1 Interpretace výsledků

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda má intervence koučování pozitivního leadershipu efekt na coaching-based leadership kompetence manažerů za předpokladu, že je tento vztah moderován procesními proměnnými. S výběrem tohoto výzkumného cíle souvisí existence hned několika studií. V nejobecnějším měřítku to byla metaanalýza Theebooma et al. (2014), která poskytla důkazy o významném vlivu koučování na různé proměnné. Mezi ně patří výkonnost a dosahování cílů, rozvoj schopností v sebeřízení, kariérní rozvoj, proaktivní přístup k řešení problémů a dosahování úspěchu a v neposlední řadě well-being. Inspirací byla hlavně studie Peláez Zuberbuhler et al. (2020), která se shoduje nejen ve zkoumání tréninku leadershipu založeného na koučování, ale také ve výzkumném vzorku, jenž také sestával z manažerské skupiny, u které byly zkoumány manažerské kompetence po absolvování koučování. Výzkum Jonese et al. (2017) se soustředil na vliv koučování na kompetence manažerů v oblasti komunikace a mezilidských vztahů. Výsledky ukázaly, že koučování mělo pozitivní vliv na schopnost manažerů komunikovat efektivně, budovat důvěru a rozvíjet vzájemné vztahy se zaměstnanci. Tato studie podtrhla tezi, že koučování může podporovat rozvoj klíčových kompetencí manažerů, které jsou zásadní pro úspěšné vedení týmu. Z výše uvedeného výčtu studií je patrné, že se podařilo dosáhnout dostatečného teoretického podkladu pro naše výzkumné záměry. Výše popsané studie s výjimkou metaanalýzy mají experimentální, případně kvazi-experimentální design. Výzkumníci v nich srovnávají skupiny s větším množstvím participantů mezi sebou navzájem. Kvůli organizačním změnám v zúčastněné organizaci bylo však znemožněno nasbírat vyhovující počet dat pro tento výzkum (viz limity studie).

Výzkumný soubor se skládal ze 16 respondentů. Byl použito within subjects srovnání, které neprokázalo signifikantní vliv intervence pozitivního leadershipu na coaching-based leadership kompetence s ohledem na moderační procesní proměnné. V rámci analýzy dat bylo také provedeno srovnání jednotlivých komponent coaching-based leadership kompetencí. Výsledky ukázaly, že na jednu ze čtyř proměnných – pracovní spojenectví v kontextu moderační role LINTE mělo koučování pozitivního leadershipu signifikantní efekt.

6.2 Limity výzkumu

Jak již bylo řečeno v úvodu, tento projekt, jako mnoho dalších ze stejného období, byl poznamenán pandemií nemoci covid-19. Počátkem března roku 2020 přešli zaměstnanci

z kanceláří na práci z domu. Tato změna byla zaměstnanci často vnímána jako náročnější, potýkali se s různými problémy a výzvami. Kvůli vyšším nárokům manažeři hlásili i navýšení hodin pracovní doby. Museli kombinovat stávající povinnosti s novými, které zapříčinil přechod do online prostředí (Kirchner & Hansen, 2021). Kromě těchto jevů, které byly společné všem organizacím, organizace z tohoto výzkumu prodělala kvůli pandemii ještě fúzi s jinou společností a následným *rebrandingem* (tj. změna názvu, grafiky a celkově organizační změnou). Zaměstnanci po této události hlásili pocity velké nejistoty a strachu. Množství z nich se proto rozhodlo odejít ze svých dosavadních pozic, a to právě v čase začátku intervencí v projektu H-work. I nadále byl však výzkumný projekt podporován top managementem. Zbylí zaměstnanci konstatovali velké zvýšení pracovních aktivit, které by podle teorií pracovních nároků a zdrojů mohlo znamenat, že požadavky na ně byly vyšší než jejich dostupné zdroje dokonce i podpůrná intervence pro duševní zdraví. Toto vyplývá z teorie pracovních nároků a zdrojů (*Job Demands-Resources Theory*), která se zabývá rovnováhou mezi pracovními požadavky a dostupnými zdroji zaměstnanců pro jejich zvládání (Demerouti et al., 2001). Na základě těchto předpokladů lze usuzovat, že pokud by byl výzkumný projekt realizován ve standardnějších nenarušených podmínkách, před pandemií nebo v již zaběhnutém procesu po fúzi, efekt intervence by byl osvobozen od dalších kontextuálních proměnných, které mohly ovlivnit výsledky. Také se stávalo, že vzhledem k tomu, že participace byla dobrovolná, zaměstnanci občas raději upřednostnili pracovní povinnosti. Fakt, že struktura absolvování intervence byla takto volná a flexibilní, mohl ovlivňovat motivaci lidí. Lze tedy soudit, že efekt intervence byl nízký, protože ne všichni absolvovali všechna koučovací sezení. Dalším důvodem, proč bylo pracováno s malým vzorkem byla vysoká míra anonymizace, která neumožnila výzkumníkům připomenutí respondentů individuálně.

Jak předchozí odstavec naznačuje, fúze měla vliv na výzkumný vzorek. Kvůli ní velký počet zaměstnanců organizaci opustil. Několik z nich odešlo hned po počátečním měření, které bylo prováděno jen tři až čtyři měsíce po vyhlášení fúze (zhruba odpovídá době výpovědní lhůty), jiní během intervence. Přestože nejsou známy konkrétní příčiny odchodů, jednou z nich může být i vliv samotné intervence. Zde však hraje roli mnoho proměnných. Předčasný odchod mohl být způsoben nesouladem s očekáváními a potřebami, nedostatečnou viditelností výsledků nebo třeba tím, že se koučované osoby musely více zajímat více o sebe samé a provádět kroky, ke kterým se předtím neodhodlaly. Přerušení účasti některých participantů v programu vedlo k zmenšení výsledného vzorku. Na druhou stranu odchody ze

zaměstnání jsou zcela normální pracovní realitou. V tomto případě se jednalo o terénní design výzkumu, který probíhal v reálném pracovním prostředí. Na rozdíl od laboratorního, nebylo cílem zajistit kontrolované a uměle vytvořené podmínky. Musí se tedy s těmito nežádoucími proměnnými zacházet jako s běžnou součástí standardních organizačních procesů. Velkou výhodou tohoto typu výzkumu je, že díky studiu jevů a chování v přirozeném prostředí, má vyšší míru ekologické validity – získané poznatky jsou relevantní a přenositelné na reálný svět. To s sebou ale přináší problém s náročnější kontrolou a manipulací podmínkami, jakými je právě např. výpověď z práce.

Změny v organizaci ovlivnily i samotný průběh intervence. Manažeři si sami mohli rozhodnout, kdy s intervencí chtějí začít. Kvůli pandemii a fúzi ale byli nuceni mít na starosti více pracovních úkolů, a tak mnozí z nich intervenci dokončili až měsíc po oficiálním 4. měření. Přitom v původním plánu mělo měření proběhnout krátce po konci intervence.

Ze zde uvedené metody sběru dat vyplývá praktické doporučení, které by mohlo být užitečné pro budoucí výzkumy. Souvisí se systémem práce s anonymními daty manažerů. Spárovat odpovědi manažerů bylo náročné a oproti tomu, kolik jich bylo nasbíráno na začátku se jich podařilo spárovat jen menší množství, i když stále dostačující. Předpokládá se, že to bylo způsobeno hlavně větším množstvím práce manažerů, než je běžné, a proto vykazovali větší míru chybovosti při opakovaném zadávání svých vlastních kódů v následujících měřeních. Algoritmus pro vytvoření kódu jim byl přitom vždy připomenut. Nejspíše ale zapomněli, jak jejich první kódy tvořili, jaké znaky původně udávali nebo udělali překlep z nepozornosti. Pokud byl nesoulad mezi kódy pouze v jednom znaku a ostatní demografické údaje odpovídaly, byly ještě po individuálním prozkoumání, často sjednoceny. Pro názornost uvedu nejčastější komplikace. Obvykle se kódy lišily u písmena místa narození, kde např. poprvé vybrali třetí písmeno z prvního slova názvu (např. České) ale v příštím měření uvedli třetí písmeno z druhého slova (např. Budějovice). Někdy zapomněli dotazník vyplnit úplně, nebo naopak uvedli během jednoho měření své identifikační číslo víckrát. V jednom případě to bylo dokonce 4krát, odpovědi byly ale naprosto shodné i ze stejného času, proto byly v konečném párování ponechány pouze jednou. Náročnější rozhodování se vyskytlo u kódů, kde se nelišila pouze jedna charakteristika, ale byla tam ještě jiná nesrovnalost. Např. pokud došlo k chybě nejen u písmena z místa narození, ale vyskytl se i rozdíl ve vzdělání. Nicméně v průběhu jednoho roku, po který intervence probíhala, je tato změna možná. Z výše zmíněných důvodů byly všechny kódy individuálně posouzeny. Doporučuje se proto výzkumnému týmu, aby byla tato otázka prodiskutována s HR

oddělením, a aby byl proveden brainstorming možných východisek ke snížení chybovosti v zadávání kódů manažery a zvýšení počtu odpovědí. Především pak zacílit na návratnost odpovědí v období, kdy intervence již skončily a výzkumný tým chce shromáždit výsledky z dotazníků bez dalšího kontaktu s účastníky.

Tato práce, která se zaměřuje na efekt koučování na kompetence manažerů, je měří metodou sebeposuzovacího dotazníku. Je to užitečný nástroj pro sběr dat, je ale spojen s určitými limity. Mezi některé z nich, které mohou speciálně souviset se skupinou manažerů, patří např. omezená introspektivní schopnost, kdy se respondenti mohou potýkat s omezenou schopností zhodnotit své vlastní pocity, postoje nebo chování, což se může projevit extrémní nebo naopak minimální sebekritikou. Dalším omezením, které může nastat, je sociální desirabilita. Respondenti mohou cítit tlak na poskytnutí „správných“ odpovědí, které jsou v souladu s očekáváním ostatních nebo s normami společnosti. Chtějí být viděni v lepším světle, což vede k falešným nebo zkresleným odpovědím (Smith & Osborn, 2008). Kromě toho, že dotazník Coaching-based leadership spoléhá na sebeposuzování, což může ovlivnit objektivitu a přesnost odpovědí, trpí i jinými nedostatky. Smith et al. (2019) poukazují na omezenou validitu tohoto dotazníku v měření specifických aspektů koučování. Dále je nutné podotknout, že se tento dotazník v našem případě soustředí především na vnímání koučování z pohledu manažerů a může být omezen v poskytování informací o samotném chování koučů. Tyto nedostatky by měly být zohledněny při interpretaci výsledků a používání dotazníku ve výzkumu.

Na základě těchto nedostatků se jako vhodné doporučení jeví zvážit doplňkové metody sběru dat, jako jsou např. rozhovory nebo pozorování. Ty by mohly poskytnout komplexnější informace o koučování a jeho vlivu na kompetence manažerů. Dále je také podstatné zohlednit kontext a specifika organizace, na kterou je dotazník aplikován, a případně přizpůsobit jeho formulace a tvrzení pro dosažení větší relevance a validity v daném prostředí. Další studie by mohly využít také jiné metody sběru dat, které by překonaly některé limity sebeposuzovacích dotazníků. Možnou variantou je použití 360° zpětné vazby, která umožňuje ji získat z různých úhlů pohledu, včetně podřízených, kolegů a nadřízených. Tím by se rozšířila perspektiva na účinnost a efektivitu koučování leadershipu na kompetence.

Množství výzkumů v pozitivní psychologii zkoumá své statistické předpoklady pomocí dotazníků. Jsou to standardizované nástroje, které slouží ke sběru dat prostřednictvím otázek a odpovědí. Jsou navrženy tak, aby získaly informace o určitém jevu, postoji nebo chování

respondentů často formou sebeposuzování, což nemusí být vždy objektivní metoda měření. Spoléhá na introspekci jedince, která závisí na subjektivním vnímání a interpretaci, což může vést ke zkreslení výsledků. Z povahy dotazníků tedy plyne řada nevýhod.

Limity dotazníků se zabýval také Svoboda et al. (2013), jehož rozdělení zahrnuje doplňuje předchozí body:

- Dotazník očekává alespoň průměrný intelekt respondenta.
- Oproti ústní formě se zde vyskytuje zvýšená kontrola a selektivnost toho, co o sobě respondent prozradí.
- Nedostatek kontaktu mezi respondentem a zadavatelem.
- Mnohoznačnost a neurčitost některých otázek.
- Specificky v české populaci poté problém dvojitého záporu v jazyce – výběr odpovědí může být dvojího typu – ano, souhlasím a ne, nesouhlasím. Příklad položky může vypadat takto: „Nedostávám se do konfliktu s vedením.“ Respondent může zaškrtnout odpověď „ne“ v případě, že se nedostává do konfliktu. Systém však jeho odpověď vyhodnotí jako „ne“ ve smyslu, že nesouhlasí s daným tvrzením a že se tedy do konfliktů s vedením dostává (Svoboda et al., 2013).
- Kromě nadužívání dotazníků je možné zmínit i jiná omezení pozitivně psychologických výzkumů. Řadí se mezi ně např. sebeselekce respondentů, což v tomto případě znamená, že se do výzkumu přihlásí pouze lidé, kteří mají pozitivní zkušenosti nebo dispozice, čímž dochází ke zkreslení výsledků. S tím souvisí Finemanova (2006) poznámka prezentující názor, že hlavní zaměření těchto výzkumů je pouze na pozitivní zkušenosti a emoce. Zastává názor, že pozitivní a negativní emoce se od sebe nemohou oddělovat. Vzájemně spolu souvisí, protože i zpočátku negativně vnímaná emoce na nás může mít pozitivní dopad v budoucnu. Dále mohou být emoce náchylné a nedostatek kauzality a nedokážou prokázat příčinné vztahy mezi nimi (Seligman et al., 2017). Na závěr bývají kritizovány také severoamerické normy, na nichž jsou výzkumy prováděny, protože se v nich často objevuje velká míra individualismu, optimismu a sebevědomí (Fineman, 2006).

Kompetence, které jsou v této práci měřeny, jsou samy o sobě náročně definovaným konceptem. Je na ně pohlíženo jako na soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů, které umožňují efektivní výkon určité role nebo úkolu. Struktura kompetencí u manažerů zahrnuje dovednosti a schopnosti potřebné k úspěšnému vedení a řízení týmu jako jsou

komunikační dovednosti, rozhodování, plánování, motivace apod. Koučovací kompetence manažerů se zaměřují na schopnosti a dovednosti pro provádění koučování, jako je např. schopnost aktivního naslouchání, kladení otázek, poskytování podpory, vytváření důvěry, rozvíjení sebereflexe a další. Při měření manažerských kompetencí pomocí dotazníku Coaching-based leadership scale se zvažuje několik faktorů: Koučovací styl, který se zaměřuje na celkový styl koučování a může zahrnovat různé prvky (podpora, povzbuzování k rozvoji, poskytování zpětné vazby atd.). Druhým faktorem jsou koučovací dovednosti, které se soustředí na konkrétní dovednosti spojené s koučováním (aktivní poslech, kladení relevantních otázek, podpora sebereflexe a rozvoje zaměstnanců). Problematika těchto faktorů spočívá v jejich subjektivní povaze a závislosti na sebeposouzení manažerů. Existují autoři a koncepty, které přidávají nebo upravují určité faktory manažerských kompetencí. Například některé studie zdůrazňují důležitost emocionální inteligence, strategického myšlení nebo sociálních dovedností jako klíčových pro úspěch manažerů (Goleman et al., 2012). Navíc je důležité opět zdůraznit, že obě organizace procházely neočekávanými změnami. A dotazník neměří změnové kompetence, které v tu dobu byly pro lidi důležité. Otevírala se odlišná témata, než která jsou součástí CBLS, proto se efekt koučování pozitivního leadershipu nemohl projevit. Existují tedy různé faktory a aspekty, které se mohou přidávat či upravovat v rámci měření manažerských kompetencí. Je tedy možné, že budoucí výzkumy se budou muset věnovat již rozšířené verzi konceptu kompetencí.

V budoucích výzkumech je vítané zaměřit se na porovnání a propojení kompetencí manažerů s dalšími relevantními jevy charakteristickými pro pracovní prostředí. Již v dnešní době je možné pohlížet na kompetence manažerů v souvislosti s dalšími jevy charakteristickými pro pracovní prostředí. K tomu lze využít dotazníky, které se zaměřují na specifické faktory. Jedná se např. o Leadership Style Questionnaire (LSQ), který zkoumá styl vedení manažerů. Udává informace o preferovaném stylu vedení, jako je autoritativní, demokratický nebo laissez-faire styl. Další variantou je dotazník Job Demands-Resources Questionnaire (JD-R), který nabízí informace o různých aspektech pracovního prostředí jako jsou pracovní zátěž, podpora nadřízených, možnosti rozvoje atd. a případně by mohl být využit i dotazník Organizational Climate Questionnaire (OCQ), jenž poskytuje informace o aspektech pracovního prostředí, jako je komunikace, spolupráce, důvěra, podpora a další. Použití těchto dotazníků by poskytlo lepší pochopení interakce mezi kompetencemi manažerů a dalšími faktory prostředí, které ovlivňují výkon a úspěch. V dalších studiích by se mohl zkoumat vliv koučování na kompetence manažerů právě skrze tyto faktory a zmapovat efekt

koučování i na další proměnné. Doporučením také je zkoumat působení intervence na manažery pomocí jiných osob. V předloženém výzkumu se při definování výzkumného předpokladu vycházelo z manažerské úhlu pohledu (dle IGLO modelu), ale další výzkumy by mohly efekt intervence pro manažery postihnout skrze zaměstnance nebo pracovního týmu.

Neměl by být přehlédnut ani limit, který se vztahuje ke všem výzkumům zaměřeným na koučování. Je dán samotnou podstatou koučování, kdy každý jednotlivý proces je unikátní a specifický pro daného klienta. To znamená, že nelze přenést jednu standardní metodiku nebo postup na všechny případy. Navíc z těchto charakteristik vyplývá, že koučování není velmi kompetenční proces. Přes výhody individualizace, jako je např. větší rozmanitost a flexibilita v přístupu kouče, se zde nachází limity týkající se komplikovanějšího měření a kvantifikování účinnosti (Svoboda et al., 2013).

Nezávislá proměnná v kontextu koučování se obvykle pojí k různým faktorům. Může jimi být např. osoba kouče – měl by mít vhodnou kvalifikaci, dostatek zkušeností a být vázán etickým kodexem, jak již bylo popsáno v teoretické části. Tyto předpoklady byly ve zde předloženém výzkumu dodrženy. Mezi kouči se ale v tomto kontextu vyskytly jiné rozdíly. Byla jím např. zkušenost – žádný z nich nebyl začátečník, ale lišili se v době koučovací praxe a v množství odchozených supervizí. Další rozdíl souvisí s odlišnými osobnostmi, jak koučů, tak manažerů. I když koučové dodržovali stejné postupy, každé sezení probíhalo jinak a jistě se tak vyskytly nějaké rozdíly v koučovacím stylu či struktuře koučování, což mohlo vést k rozptylu ve výsledcích. Rozdělení manažerů mezi různé kouče znamenalo také komplikovanější předání informací mezi kouči ohledně pokroků a potřeb manažerů. Na obou stranách pak mohla hrát roli např. extraverze, otevřenost novým zkušenostem, angažovanost, empatie apod. (Grant et al., 2010).

Je také důležité zmínit, že účinnost intervence se nemusí projevit, navzdory velkým investicím do vzdělávacích programů pro rozvoj kompetencí manažerů. Je to z toho důvodu, že manažeři potřebují na rozvoj a upotřebení nových kompetencí čas (Grant, 2010; Grant & Hartley, 2013). I pro zkušené kouče je náročný úkol zajistit, aby se dovednosti manažerů získané během tréninku skutečně přenesly do jejich každodenní praxe (Burke & Baldwin, 1999; Grant & Hartley, 2013).

Na proces koučování také mohla působit doba, ve které intervence probíhala, zejména již zmíněná pandemie anebo organizační změny. V rámci nich jsou to také vztahy na pracovišti, které mohly do intervence zasahovat. Je důležité zohlednit, zda je vedení

otevřeno procesu rozvoje zaměstnance a zda ho v něm podporuje a poskytuje mu dostatečné prostředky k růstu. A následně, zda vítá manažerovy podněty a nápady, které na základě koučování vyvstaly. Navíc vzhledem k tomu, že v obou organizacích probíhala restrukturalizace, vyskytly se poměrně specifické situace, které vyžadovaly spíše situační styl vedení (jeho charakteristiky jsou blíže pospány v kapitole 1.1.), nikoli pozitivní leadership.

Na závěr je podstatné upozornit na to, že většina manažerů se kromě koučování mohla účastnit i dalších intervencí, které byly do mezinárodního projektu zahrnuty. Patří sem např. HelloBetter online terapie proti stresu, Mental Health Awarness Training zaměřující se na duševní zdraví nebo mindfulness trénink. A proto není možné vyloučit ani jejich efekt na celkové výsledky kompetencí manažerů.

6.3 Přednosti výzkumu

Tato studie obnáší některé významné přínosy. Jedním z nich je zkoumání konceptů, které nejsou v České republice probádány vůbec nebo jen velmi okrajově. Podle dostupných informací je takovýto výzkumný projekt v České republice dokonce první svého druhu. Obohacuje dosavadní poznání o koučování leadershipu a zapojuje do něj aspekty pozitivní psychologie, což z něj vytváří novodobější variantu tréninku. Tento trénink je zkoumán ve vztahu ke koučovacím kompetencím, které jsou v souvislosti s celospolečenským děním stále více vyhledávanou schopností manažerů, a také vzhledem k moderačním proměnným, kterým by ve výzkumech ověřující účinek intervencí měla být věnována větší pozornost. Nástroj, který tento konstrukt měří, škála CBLS, je také nová a v České republice byla použita poprvé.

Výzkumy nejčastěji využívají akademický vzorek lidí. Uvedený výzkum rozšiřuje poznání o populaci v tzv. SME – malých a středních podnicích. Dále výzkum doplňuje studium duševního zdraví na pracovišti s přihlédnutím na současné dění, kterým jsou následky covidu-19 nebo válečný konflikt na Ukrajině.

Výzkumný design, kterým je terénní výzkum, se vyznačuje tím, že odráží aktuální dění, v tomto případě situace z prostředí dvou organizací. Díky tomu, že nebyl proveden v laboratorních podmínkách, má vysokou externí validitu. S tím také souvisí, že zaznamenané jevy se objevily přirozeně, nikoli umělým řízením proměnných a chování účastníků tak lze považovat za spíše přirozené. Dá se tedy vyloučit, že by byl výzkum zatížen tzv. „hawthornským efektem“, při kterém účastníci zlepší nebo změní své chování, protože vědí, že jsou sledováni. I když nemají v úmyslu své chování měnit, pocit, že jsou sledováni

může mít vliv na jejich běžné reakce. V terénním výzkumu jim tato pozornost věnována není, a je toto riziko zajištěno (Sedgwick & Greenwood, 2015).

Nespornou výhodou této studie je její longitudinální design, který je technicky a časově obtížnější než průřezový výzkum. Zato však umožňuje hloubkové a dlouhodobé pochopení dynamiky intervence, v tomto případě v kontextu pracovního prostředí. Tento typ výzkumu umožnil sledovat změny v průběhu času, přispěl k identifikování příčinných vztahů a odstranil vliv krátkodobých náhodných faktorů. Průřezové výzkumy jsou v mnoha případech stále užitečné, výzkumníci se ale shodují, že je potřeba zaměřit se více na longitudinální výzkumy (Kelloway & Francis, 2013). Je to způsobeno tím, že průřezové výzkumy omezují porozumění dlouhodobých jevů a vývoji, a proto ze své podstaty nemohou jasně určit příčinné vztahy mezi proměnnými. Díky longitudinálnímu výzkumu bylo možné pokrýt celé období změn, které v obou organizacích panovaly, poskytnout dlouhodobou perspektivu, porozumění vývoje a předejít tak zkreslení.

Jako pozitivum se také jeví online forma sběru dat. Umožnila bezprostřední přístup k datům, což urychlilo jejich zpracování. Oproti starší variantě tužka-papír tato alternativa zabezpečuje naprostou anonymitu, důvěrnost dat, je ekologičtější a vyžaduje méně pracovní síly.

6.4 Možnosti dalšího směřování

Budoucí výzkumy nemusí nutně vycházet jen z pojmu koučování pozitivního leadershipu, aby jejich zkoumání mělo základ v pozitivní psychologii. Vhodnou alternativou je např. koučování založené na silných stránkách jedince *(stenghts-based coaching).* Z tohoto pohledu jedincova schopnost osobního růstu, dosažení cíle a rozvoje souvisí se schopností uplatňovat jeho silné stránky (Linley & Joseph, 2004; van Zyl & Stander, 2013; Castiello D'Antonio, 2018). Jedná se o jednu z funkcí pozitivní psychologie, kde se pracuje s tím, co klient už má a co v minulosti už zafungovalo. Stejně tak v koučování je časté zaměření se na využití silných stránek a talentu klienta. Podstatou tohoto přístupu je pomoct zvědomit klientovi, že má k dispozici vše potřebné k tomu, aby mohl změnit své okolí a vypořádat se s pracovními problémy. Předpokládá se, že k využití silných stránek a k experimentování s nimi budou motivovanější leadeři v organizacích, kde panuje spíše přátelské než nepřátelské prostředí (Biswas-Diener & Dean, 2007). Studie by i v budoucnu měly zachovat delší dobu sledování, protože dlouhodobý výzkum podává informace o udržitelnosti účinku z intervence v čase.

6.5 Shrnutí

Výzkum, který je v této práci prezentován, obohacuje aktuálně dostupné studie o specifický kontext, kterým jsou dvě české organizace, procházející změnami a restrukturalizací Realizace tohoto projektu přispívá ke studiím o koučování manažerů a o jejich kompetencích, kterých je nedostatečné množství.Projekt H-work, do něhož tato diplomová práce spadá, generuje různá užitečná data z pracovního kontextu i nadále. Zpracování a výsledky z těchto dat mohou rozšířit dosavadní informace o další poznatky. Studie, které navážou na tuto diplomovou práci mohou mít širší a více longitudinální charakter.

Závěr

Tato práce se zabývala působením koučování pozitivního leadershipu na kompetence manažerů. K zmapování této oblasti bylo uskutečněno výzkumné šetření. Tohoto šetření se účastnily dvě skupiny manažerů, které prošly koučováním a zároveň u nich byly měřeny jejich kompetence celkem 6x.

V teoretické části byl čtenář seznámen s konceptem a definicí leadershipu a s tím, jaké jsou možnosti jeho rozvoje. Největší důraz byl kladen na koučování, které bylo podrobněji rozebráno. Druhá kapitola pojednávala o kompetencích manažerů se zaměřením se na koučovací kompetence a s popisuje jejich složky a jejich souvislost s manažery a leadershipem. Kapitola obsahuje přehled dosavadních výzkumů v této problematice a opět se převážně soustředí na studie z organizačního prostředí a leadershipu. Teoretická část byla uzavřena prezentováním výzkumu, který je pro tuto práci stěžejní, protože také zkoumá efekt koučování na kompetence manažerů (Peláez Zuberbuhler et al., 2020).

Ve výzkumné části byla analyzována data o kompetencích, která byla shromážděna v šesti oddělených měřeních. Data jsou získána od vzorku … respondentů. Empirická část práce také obsahuje ověření reliability využitého dotazníku Coaching-based leadership.

Přínos této práce spočívá hlavně v její praktické části. Upozorňuje na to, že koučování je možně aplikovat do pracovního prostředí, a to nejen za účelem zvýšit výkon zaměstnanců, ale také zlepšit kompetence manažerů. Dále je tato diplomová práce součástí evropského projektu H-work a její výsledky bude možné porovnávat a kombinovat se studiemi z dalších zemí, účastnících se projektu nebo může být inspirací pro navazující práce. Tato práce může být také přínosem pro akademickou obec díky jejímu výzkumnému designu, kterým je pre post longitudinální terénní výzkum. Tento přístup je v zahraničí využíván, v České republice však zatím není příliš častý.

Reference

Anderson, V. (2013). A Trojan Horse? The implications of managerial coaching for leadership theory. *Hum. Res. Dev. Int.* 16, 251–266. doi: 10.1080/13678868.2013.771868

Anthony M Grant & Benjamin Gerrard (2020) of dysfunctional attitudes, Coaching: *An International Journal of Theory, Research and Practice*, 13:1, 61-77, DOI: 10.1080/17521882.2019.1599030

Anthony M. Grant (2014) The Efficacy of Executive Coaching in Times of Organisational Change, Journal of Change Management, 14:2, 258-280, DOI: 10.1080/14697017.2013.805159

APA. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0000165-000

Armstrong, M. (2012). *Armstrong's Handbook of Management and Leadership* (Third). Kogan Page.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. Kogan Page.

Armstrong, M., & Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Grada Publishing, a.s

Balasubramanian, S., & Fernandes, C. (2022). Confirmation of a crisis leadership model and its effectiveness: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Cogent Business and Management*, 9(1). https://doi.org/10.1080/23311975.2021.2022824

Bass BM. *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. Organ Dyn 1990; 18: 19–31.

Benmira S, Agboola M. *BMJ Leader* 2021;**5**:3–5. doi:10.1136/leader-2020-000296

Berg, M. E., and Karlsen, J. T. (2016). A study of coaching leadership style practice in projects. *Manag. Res. Rev*. 39, 1122–1142. doi: 10.1108/mrr-07-2015-0157

Biswas-Diener, R., and Dean, B. (2007). *Positive Psychology Coaching: Putting the Science of Happiness to Work for Your Clients*. New York, NY:Wiley.

Blume B, Ford J, Baldwin T, Huang J. Transfer of training: a meta-analytic review. *J Manag.* 2010; 36: 1065–105.

BMJ Leader 2019; 3: 99-100.

Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership Competencies: Time to Change the Tune? *Leadership*, 2(2), 147–163. https://doi.org/10.1177/1742715006062932

Buchanan DA, Huczynski A. *Organizational behaviour*. Ninth edition ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2017: xxxvii, 813 pages p.

Buchanan, David A., and Andrzej Huczynski. Organizational Behaviour / David A. Buchanan, Andrzej A. Huczynski. Ninth edition. Harlow, England: Pearson, 2017. Print.

Bundy, J., Pfarrer, M. D., Short, C. E., & Coombs, W. T. (2017). Crises and Crisis Management: Integration, Interpretation, and Research Development. *Journal of Management,* 43(6), 1661–1692. https://doi.org/10.1177/0149206316680030

Burke, L. A., and Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: a study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Hum. Resour. Manag*. 38, 227–241. doi: 10.1002/(sici)1099-050x(199923)

Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of Positive Practices on Organizational Effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266–308. https://doi.org/10.1177/0021886310395514

Casey, R. (2021). Importance of feedback and personal leadership development plans. *In Practice*, 43(1), 50–52. https://doi.org/10.1002/inpr.9

Castiello D'o, A. (2018). Coaching psychology and positive psychology in work and organizational psychology. *The Psychologist-Manager Journal,* 21(2), 130–150. https://doi.org/10.1037/mgr0000070

Codington-Lacerte C. *Agile software development*. Salem Press, 2020.

Collis D. Lean strategy. *Business Today* 2016; 25: 108.

Corbu, A., Peláez Zuberbühler, M. J., & Salanova, M. (2021). Positive Psychology MicroCoaching Intervention: Effects on Psychological Capital and Goal-Related

SelfEfficacy. *Frontiers in Psychology*, 12 (February), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566293

Cronje, G. J., & Smit, P. J. (Eds.). (2013). Management principles: *A contemporary edition for Africa. Juta.*

Daan van Knippenberg & Sim B. Sitkin (2013) A Critical Assessment of Charismatic—Transformational Leadership Research: Back to the Drawing Board? *The Academy of Management Annals*, 7:1, 1-60, DOI: 10.1080/19416520.2013.759433

Dahling, J. J., Taylor, S. R., Chau, S. L., and Dwight, S. A. (2016). Does coaching matter? A multilevel model linking managerial coaching skill and frequency to sales goal attainment. *Pers. Psychol.* 69, 863–894. doi: 10.1111/peps.12123

Dalgaard, V.L., Gayed, A., Hansen, A.K.L. et al. A study protocol outlining the development and evaluation of a training program for frontline managers on leading well-being and the psychosocial work environment in Danish hospital settings – a cluster randomized waitlist controlled trial. BMC Public Health 23, 848 (2023). https://doi.org/10.1186/s12889-023-15728-2

David, O. A., and Matu, S. A. (2013). How to tell if managers are good coaches and how to help them improve during adversity? The managerial coaching assessment system and the rational managerial coaching program. *J. Cogn. Behav. Psychother*. 13, 497–522.

Day, A., & Nielsen, K. (2017). What does our organization do to help our well-being? Creating healthy workplaces and workers. *In An Introduction to Work and Organizational Psychology: An International Perspective* (Issue 4, pp. 295–314).

Day, D. (2011). Leadership development. In B. Jackson, A. Bryman, K. Grint, D. L. Collinson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE handbook of leadership*. SAGE Publications.

De Angelis, M., Giusino, D., Nielsen, K., Aboagye, E., Christensen, M., Innstrand, S. T., Mazzetti, G., van den Heuvel, M., Sijbom, R. B. L., Pelzer, V., Chiesa, R., & Pietrantoni, L. (2020). H-work project: Multilevel interventions to promote mental health in smes and public workplaces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–23. https://doi.org/10.3390/ijerph17218035

Dello Russo, S., Miraglia, M., and Borgogni, L. (2017). Reducing Organizational Politics in performance appraisal: the role of coaching leaders for agediverse employees. *Hum. Resour. Manag*. 56, 769–783. doi: 10.1002/hrm. 21799

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Denison DR, Hooijberg R, Quinn RE. Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science* 1995; 6: 524–40.

DiGirolamo, J. A., & Tkach, J. T. (2019). An exploration of managers and leaders using coaching skills. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 71(3), 195–218. https://doi.org/10.1037/cpb0000138

Dixey, A. (2015). Managerial coaching: a formal process or a daily conversation? International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, (9), 77-89.

Donaldson, S. I., Chan, L. B., Villalobos, J., & Chen, C. L. (2020). The Generalizability of HERO across 15 Nations: Positive Psychological Capital (PsyCap) beyond the US and Other WEIRD Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9432. https://doi.org/10.3390/ijerph17249432

Dziak M. *Great man theory*. Salem Press, 2019.

E., Bachkirova, T., and Clutterbuck, D. (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Sage.

Einwiller, S., Ruppel, C., & Stranzl, J. (2021). Achieving employee support during the COVID-19 pandemic – the role of relational and informational crisis communication in Austrian organizations. Journal of Communication Management, 25(3), 233–255. https://doi.org/10.1108/JCOM-10-2020-0107

Einwiller, S., Ruppel, C. and Stranzl, J. (2021), "Achieving employee support during the COVID-19 pandemic – the role of relational and informational crisis communication in Austrian organizations", *Journal of Communication Management*, Vol. 25 No. 3, pp. 233-255. https://doi.org/10.1108/JCOM-10-2020-0107

Ellam-Dyson, V., Grajfoner, D., Whybrow, A., & Palmer, S. (2019). Leadership and executive coaching. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology* (pp. 439–452). Routledge.

Ellinger, A. D., and Bostrom, R. P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Manag. Learn.* 33, 147–179. doi: 10.1177/1350507602332001

Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Bachrach, D. G., Wang, Y. L., and Elmada˘g Ba¸s, A. B. (2011). Organizational investments in social capital, managerial coaching, and employee work-related performance. *Manag. Learn*. 42, 67–85. doi: 10.1177/1350507610384329

Ellinger, A. D., Ellinger, A. F., and Keller, S. B. (2003). Supervisory coaching behavior, employee satisfaction, and warehouse employee performance: a dyadic perspective in the distribution industry. *Hum. Resour. Dev*. Q. 14, 435–458. doi: 10.1002/hrdq.1078

Ellinger, A. E., Ketchen, D. J., Jr., Hult, G. T. M., Elmada˘g, A. B., and Richey, R. G., Jr. (2008). Market orientation, employee development practices, and performance in logistics service provider firms. *Ind. Mark. Manag*. 37, 353–366. doi: 10.1016/j.indmarman.2007.01.002

Evered, R. D., & Selman, J. C. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational dynamics*, 18(2), 16-32.

Ferrar, P. (2006). The Paradox of Manager as Coach: Does Being a Manager Inhibit Effective Coaching? (*Doctoral dissertation, Oxford Brookes University*).

Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31(2), 270–291. https://doi.org/10.5465/AMR.2006.20208680

Flynn SI. *Transformational and Transactional leadership*. Great Neck Publishing, 2019.

Gilley, A., Gilley, J. W., and Kouider, E. (2010). Characteristics of managerial coaching. *Perform. Improv. Q*. 23, 53–70. doi: 10.1002/piq.20075

Goleman, D., Welch, S., and Welch, J. (2012). What Makes A Leader? *Solon*, OH: Findaway World, LLC.

Graham, S., Wedman, J. F., and Garvin-Kester, B. (1994). Manager coaching skills: what makes a good coach? *Perform. Improv. Q*. 7, 81–94. doi: 10.1111/j.1937-8327.1994.tb00626.x

Graham, S., Wedman, J.F. and Garvin-Kester, B. (1994),‘‘Manager coaching skills: what makes a good coach?’’, *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 7 No. 2, pp. 81-94.

Grant, A. M. (2010). It takes time: a stages of change perspective on the adoption of workplace coaching skills. *J. Change Manag*. 10, 61–77. doi: 10.1080/14697010903549440

Grant, A. M. (2022). Is it Time to REGROW the GROW Model? *In Coaching Practiced* (pp. 29–40). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119835714.ch3

Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2007). The goal-focused coaching skills questionnaire: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(6), 751-760.

Grant, A. M., and Cavanagh, M. J. (2007a). Evidence-based coaching: flourishing or languishing? *Austr. Psychol*. 42, 239–254. doi: 10.1080/00050060701648175

Grant, A. M., and Hartley, M. (2013). Developing the leader as coach: insights, strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace. *Coach. Int. J. Theory Res. Pract*. 6, 102–115. doi: 10.1080/17521882.2013.824015

Grant, A. M., and Hartley, M. (2014). Exploring the impact of participation in a leader as coach programme using the personal case study approach. *Coach. Psychol*. 10, 51–58.

Grant, A.M. and O’Connor, S.A. (2010) The Differential Effects of Solution-Focused and Problem-Focused Coaching Questions: A Pilot Study with Implications for Practice. *Industrial and Commercial Training,* 42, 102-111. http://dx.doi.org/10.1108/00197851011026090

Gregory, J. B., and Levy, P. E. (2011). It’s not me, it’s you: a multilevel examination of variables that impact employee coaching relationships. Consult. *Psychol. J.Pract. Res.* 63:67. doi: 10.1037/a0024152

Gyllensten, K., and Palmer, S. (2007). The coaching relationship: an interpretative phenomenological analysis. *Int. Coach. Psychol. Rev*. 2, 168–177. doi: 10.1016/j. adolescence.2009.10.011

Haberleitner, E., Deistler, E., & Ungvari, R. (2009). Vedení lidí a koučování v každodenní praxi. Grada Publishing as.

Haberlin, S. (2019). Something Always Works: A Self-Study of Strengths-based Coaching in Supervision. *Journal of Educational Supervision*, 2 (1). https://doi.org/10.31045/jes.2.1.3

Hagen, M. S. (2012). Managerial coaching: a review of the literature. *Perform. Improv. Q*. 24, 17–39. doi: 10.1002/piq.20123.

Hagen, M. S., & Peterson, S. L. (2014). Coaching scales: A review of the literature and comparative analysis. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 222-241.

Harter, J. K., Schmidt, F. L., and Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *J. Appl. Psychol.* 87, 268–279. doi: 10.1037//0021-9010.87.2.268

Hawkins, P. (2012). Creating a coaching culture: Developing a coaching strategy for your organization. *McGraw-Hill Education (UK).*

Heslin, P. A., Vandewalle, D., & Latham, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59(4), 871–902. https://doi.org/ 10.1111/j.1744-6570.2006.00057.x.

Hogan, J., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2011). Management derailment. In S. Zedeck (Ed.), APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization (pp. 555–575). *American Psychological Association*. https://doi.org/10.1037/12171-015d,

Hollander EP, Offermann LR. *Power and leadership in organizations: relationships in transition.* Am Psychol 1990; 45: 179–89.

Hunt, J. M., and Weintraub, J. (2002). How coaching can enhance your brand as a manager. *J. Organ. Excell*. 21, 39–44. doi: 10.1002/npr.10018 International Coach Federation, (n.d.). ICF Core Competencies. Lexington, KY: International Coach Federation.

Johns HE, Moser HR. From trait to transformation: the evolution of leadership theories. *Education* 1989;110:115.

Jokinen, T. (2005). Global leadership competencies: A review and discussion. *Journal of European Industrial Training*, 29(3), 199–216. https://doi.org/10.1108/03090590510591085

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277. https://doi.org/10.1111/joop.12119

K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203. https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193

Kelloway, E. K., & Francis, L. (2013). Longitudinal research and data analysis. In R. R. Sinclair, M. Wang, & L. E. Tetrick (Eds.), *Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis* (pp. 374–394). Routledge/Taylor & Francis Group.

Kemp, T. J. (2009). Is coaching an evolved form of leadership? Building a transdisciplinary framework for exploring the coaching alliance. *Int. Coach. Psychol. Rev*. 4, 105–110.

Khalil M. Dirani, Mehrangiz Abadi, Amin Alizadeh, Bhagyashree Barhate, Rosemary Capuchino Garza, Noeline Gunasekara, Ghassan Ibrahim & Zachery Majzun (2020) Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic, *Human Resource Development International*, 23:4, 380-394, DOI: 10.1080/13678868.2020.1780078

Kilburg, R. R. (2017). Trusted leadership advisor: A commentary on expertise and ethical conundrums. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(1), 41–46. https://doi.org/10.1037/cpb0000085

Kim, S. (2014). Assessing the influence of managerial coaching on employee outcomes. *Hum. Resour. Dev. Q.* 25, 59–85. doi: 10.1002/hrdq.21175

Kirchner, K., Ipsen, C., & Hansen, J. P. (2021). COVID-19 leadership challenges in knowledge work. *Knowledge Management Research and Practice*, 19(4), 493–500. https://doi.org/10.1080/14778238.2021.1877579

Kirchner, M. J., & Akdere, M. (2014). Examining Leadership Development in the U.S. Army within the Human Resource Development Context: Implications for Security and Defense Strategies. *The Korean Journal of Defense Analysis*, 26(3), 351–369.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. 2010. Evaluating training programs: The four levels (3 ed.). USA: Berrett-Koehler Publishers.

Kotter, J. P. (2008). Force for Change: How Leadership Differs from Management. *New York: Simon and Schuster*.

Ladyshewsky, R., and Taplin, R. (2017). Employee perceptions of managerial coaching and work engagement using the measurement model of coaching skills and the utrecht work engagement Scale. *Int. J. Evid. Based Coach. Mentor*. 15, 25–42.

Lateef F. Face to Face with Coronavirus Disease 19: Maintaining Motivation, Psychological Safety, and Wellness. *J Emerg Trauma Shock*. 2020 Apr-Jun;13(2):116-123. doi: 10.4103/JETS.JETS_27_20. Epub 2020 Jun 10. PMID: 33013090; PMCID: PMC7472823.

Lateef, F. (2020). Face to face with coronavirus disease 19: Maintaining motivation, psychological safety, and wellness. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, 13(2), 116. https://doi.org/10.4103/JETS.JETS_27_20

LeDeoux, M. S. (2012). The ASTD competency model: Defining the skills and knowledge required for trainers to be successful. Alexandria, *VA: American Society for Training and Development*.

Lee, M. C. C., Idris, M. A., and Tuckey, M. (2018). Supervisory coaching and performance feedback as mediators of the relationships between leadership styles, work engagement, and turnover intention. *Hum. Resour. Dev*. Int. 22, 257–282. doi: 10.1080/13678868.2018.1530170

Lenth, R. (2020). emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means. [R package]. Retrieved from https://cran.rproject.org/package=emmeans.

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., and Biswas-Diener, R. (2010b). Using signature strengths in pursuit of goals: effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *Int. Coach. Psychol.* Rev. 5, 6–15.

Liu, X., and Batt, R. (2010). How supervisors influence performance: a multilevel study of coaching and group management in technologymediated services. *Pers. Psychol.* 63, 265–298. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01170.x

Longenecker, C. O. (2010). Coaching for better results: Key practices of high performance leaders. *Industrial and Commercial Training*, 42(1), 32-40.

Lowe, J. B., Barry, E. S., & Grunberg, N. E. (2020). Leadership Perspectives: Improving Leader Effectiveness Across Multi-Generational Workforces. *Journal of Leadership Studies,* 14(1), 46-52. https://doi.org/10.1002/jls.21681

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2016). Leadership: Theory, Appliacation, & Skill Development. In *Cengage Learning*: Vol. 6th. Editi. Cengage Learning.

Mai, R., and Akerson, A. (2003). *The Leader as Communicator: Strategies and Tactics to Build Loyalty, Focus Effort, and Spark Creativity*. New York, NY: AMACOM.

Mario Martínez-Córcoles, Konstantinos D. Stephanou & Markus Schöbel (2020) Exploring the effects of leaders' individualized consideration in extreme contexts, Journal of Risk Research, 23:2, 167-180, DOI: 10.1080/13669877.2018.1517385

McCarthy, G., & Ahrens, J. (2012). How and why do managers use coaching skills?

McGurk, P. (2009). Developing "middle leaders" in the public services? The realities of management and leadership development for public managers. International *Journal of Public Sector Management*, 22(6), 464-477.

McLean, G. N., Yang, B., Kuo, M. H. C., Tolbert, A. S., & Larkin, C. (2005). Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. Human *Resource Development Quarterly*, 16(2), 157–178. https://doi.org/10.1002/hrdq.1131.

Milner, J., McCarthy, G., and Milner, T. (2018). Training for the coaching leader: how organizations can support managers. *J. Manag. Dev*. 37, 188–200. doi: 10.1108/jmd-04-2017-0135

Moen, F. (2010). Coaching and Performance Psychology. Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, NTNU, Doctoral dissertation

Moen, F., and Federici, R. A. (2012). The effect from coaching based leadership. *J. Educ. Learn*. 1, 1–14. doi: 10.5539/jel.v1n2p1

Muchinsky, P. M., & Howes, S. S. (2019). Psychology applied to work. *Hypergraphic Press*.

Mukherjee, S. (2012). Source: International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(2), 76-87.

Nielsen K, Abildgaard JS. Organizational interventions: a research-based framework for the evaluation of both process and effects. *Work Stress*. 2013;27(3):278–97.

Nielsen K, Randall R, Holten A-L, González E. Conducting organizational-level occupational health interventions: what works? *Work Stress*. 2010;24:234–59.

Nielsen K, Shepherd R. Understanding the outcomes of training to improve employee mental health: a novel framework for training transfer and effectiveness evaluation. *Work & Stress*. 2022;36(4):377–91.

Nielsen, K., Yarker, J., Munir, F., & Bültmann, U. (2018). IGLOO: An integrated framework for sustainable return to work in workers with common mental disorders. *Work & Stress*, 32(4), 400–417. https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1438536

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. SAGE Publications, Inc.

Nyfoudi, M., Shipton, H., Theodorakopoulos, N., & Budhwar, P. (2022). Managerial coaching skill and team performance: How does the relationship work and under what conditions? *Journal of Organizational Behavior, Advance online publication*. https://doi.org/10.1111/1748-8583.12443

Offstein, E.H., Morwick, J.M. and Koskinen, L. (2010), "Making telework work: leading people and leveraging technology for competitive advantage", *Strategic HR Review*, Vol. 9 No. 2, pp. 32-37. https://doi.org/10.1108/14754391011022244

Osatuke, K., Yanovsky, B., & Ramsel, D. (2017). Executive coaching: New framework for evaluation. *Consulting Psychology Journal*, 69(3), 172–186. https://doi.org/10.1037/cpb0000073

Osborne, C. (2015). *Essential Managers: Leadership*. DK Publishing

Page, N., & De Haan, E. (2014). Does executive coaching work? The Psychologist.

Park, S., McLean, G. N., and Yang, B. (2008). "Revision and validation of an instrument measuring managerial coaching skills in organizations," in *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Conference*, Panama City, FL.

Peláez Zuberbühler, M. J., Coo Calcagni, C., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2023). Development and validation of the coaching-based leadership scale and its relationship with psychological capital, work engagement, and performance. *Current psychology,* 42(1), 648-669.

Peláez Zuberbuhler, M. J., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2020). Coaching-Based Leadership Intervention Program: A Controlled Trial Study. *Frontiers in Psychology*, 10 (January), 1–22. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03066

Peláez, M. J., Coo, C., and Salanova, M. (2019). *Facilitating work engagement and performance through strengths-based micro-coaching: a controlled trial study.* J. Happ. Stud. 2019, 1–20. doi: 10.1007/s10902-019-00127-5

Peterson, C., and Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, Vol. 1. Oxford: Oxford University Press.

Peterson, D. B., & Little, B. (2005). Invited reaction: Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. *Human Resource Development Quarterly,* 16(2), 179.

Pieterse, A.N., van Knippenberg, D., Schippers, M. and Stam, D. (2010), Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. J. *Organiz. Behav*., 31: 609 623. https://doi.org/10.1002/job.650

Pousa, C., Richards, D. A., and Trépanier, C. (2018). Managerial coaching of frontline employees: the moderating role of gender. *Hum. Resour. Dev.* Q. 29, 219–241. doi: 10.1002/hrdq.21322

R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from https://cran.r-project.org. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).

Revelle, W. (2019). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. [R package]. Retrieved from https://cran.rproject.org/package=psych.

Rowley, S., Pineault, L., & Dickson, M. (2021). Crisis demands leadership, so does our research. *In Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 14, Issues 1–2, pp. 112–116). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/iop.2021.18

Sedgwick, P., & Greenwood, N. (2015). Understanding the Hawthorne effect. *BMJ*. https://doi.org/10.1136/bmj.h4672

Segers, J., & Inceoglu, I. (2012). Exploring supportive and developmental career management through business strategies and coaching. *Human Resource Management*, 51(1), 99-120.

Sheppard, J. M., & Young, W. B. (2006). Agility literature review: Classifications, training and testing. *Journal of sports sciences*, 24(9), 919-932.

Schaufeli, W. B., and Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *J. Organ. Behav*. 25, 293–315. doi: 10.1002/job.248

Singmann, H. (2018). afex: Analysis of Factorial Experiments. [R package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=afex.

Sjoberg, M., Wallenius, C. and Larsson, G. (2006), Leadership in complex rescue operations: a qualitative study, *Disaster Prevention & Management*, Vol. 15, pp. 576-84.

Stehlik, T., Short, T., and Piip, J. (2014). *The Challenges of Leadership in the 21st Century Workforce Development*. New York, NY: Springer.

Stoker, J. I., Garretsen, H., & Lammers, J. (2021). Leading and Working From Home in Times of COVID-19: On the Perceived Changes in Leadership Behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. https://doi.org/10.1177/15480518211007452

Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Portál.

Swanwick T. Leadership and management: what's the difference? *BMJ Leader* 2019;3:99–100.

Swanwick T. *Leadership and management: what's the difference?*

Taylor, D. S., & Kavanaugh, J. K. (2005). Paradigms of Leadership in the Teleworking Environment: A Qualitative Study. Allied Academies International Conference. *Academy of Organizational Culture*, Communications and Conflict. Proceedings, 10(1), 57-61.

The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

Theeboom, T., Beersma, B., and Van Vianen, A. E. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *J. Posit. Psychol*. 9, 1–18. doi: 10.1080/17439760.2013.837499

Ting, S., and Riddle, D. (2006). "A framework for leadership development coaching," in The *CCL Handbook of Coaching: A Guide for the Leader Coach*, eds S. Ting, and P. Scisco, (San Francisco, CA: Jossey-Bass), 34–62.

Underhill, B. O., McAnally, K., and Koriath, J. J. (2007). *Executive Coaching for Results: The Definitive Guide to Developing Organizational Leaders*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Van Nieuwerburgh, C. (2020). An introduction to coaching skills: A practical guide. *An Introduction to Coaching Skills*, 1-240.

Van Seters DA, Field RHG. The evolution of leadership theory. *J Organ Chang Manag* 1990; 3:29–45.

Van Zyl, L. E., Stander, M. W., & Odendaal, A. (Eds.). (2016). Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multicultural contexts. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31012-1

Vuori J, Toppinen-Tanner S, Mutanen P. Effects of resource-building group intervention on career management and mental health in work organizations: randomized controlled field trial. *J Appl Psychol*. 2011;97:273–86.

Weiss, T., & Kolberg, S. (2003). Coaching competencies and corporate leadership. CRC Press.

Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey. Wood, B., and Gordon, S. (2009). Linking MBA learning and leadership coaching. *Int. Coach. Psychol. Rev*. 4, 87–104.

Whitmore, J. (2004). Coaching for Performance: Growing People, Performance, and Purpose. Nicholas Brealey Publishing.

Wood, B., and Gordon, S. (2009). Linking MBA learning and leadership coaching. *Int. Coach. Psychol. Rev*. 4, 87–104.

Wright, J. (2005). Workplace coaching: what's it all about? *Work J. Prevent. Assess. Rehabil*. 24, 325–328.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., and Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *Int. J. Stress Manag*. 14, 121–141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121

Yarborough, J. P. (2018). The Role of Coaching in Leadership Development. *New Directions for Student Leadership*, 2018(158), 49–61.

Yelon S, Sheppard L, Sleight D, Ford JK. Intention to Transfer: How Do Autonomous Professionals Become Motivated to Use New Ideas? *Performance Imrovement Quarterly*. 2004;17(2):82–103.

Yurii S, Yevgen M, Nataliia L. Evolution and modern tendencies in the theory of leadership. *Baltic Journal of Economic Studies* 2018;4:304–10.

Seznam zkratek

ANOVA	Analysis of Variance
APA	American Psychological Association
CBL	Coaching-based leadership
CBLS	Coaching-based leadership scale
GROW	Akronym slov goal, reality, options, will
ICF	International Coaching Federation
IGLOO	Individual, Group
PLC	Positive leadership coaching
RE-GROW	Akronym slov review, evaluate, goal, reality, options, will
SMART	Akronym slov specific, measurable, achievable, relevant, time-bound

Seznam tabulek

Tabulka 1 43

Tabulka 2 47

Tabulka 3 48

Tabulka 4 50

Tabulka 5 50

Tabulka 6 50

Tabulka 7 51

Tabulka 8 52

Tabulka 9 53

Tabulka 10 53

Seznam grafů

Graf 1 50

Příloha 1

Klíč pro vytvoření kódu zajišťujícího anonymizaci manažerů

Abychom mohli správně přiřadit Vaše údaje, aniž bychom narušili Vaši anonymitu, je potřeba, abyste si vytvořil/a svůj osobní kód. Osobní kód je vytvořen tak, aby nikdo kromě Vás nedokázal rozeznat Vaši identitu, dokonce ani my. Váš kód si můžete snadno odvodit, kdykoliv o to budete požádáni a to pomocí instrukcí uvedených níže.

Jak vytvořit Váš osobní kód?

Části Vašeho kódu jsou následující:

1) poslední dvě písmena jména Vaší matky.
*(například, Zuza**na** Sedmikrásková = **NA**)*

NA

2) počet písmen jména Vaší matky.
*(například, Zuzana = **06**)*

06

3) třetí písmeno Vašeho místa narození.
*(například, Pr**a**ha = **A**)*

A

4) den Vašeho narození (pouze den, neuvádějte měsíc ani rok).
*(například, **03**.12.1989 = **03**)*

03

Do pole níže zadejte svůj kompletní osobní kód (např. Zuzana Sedmikrásková = NA06A039).

- Čísla, prosím, uvádějte v dvouciferném tvaru. Pokud je to potřeba, na prvním místě uveďte nulu.
- V případě složeného křestního jména, prosím, uveďte jenom první jméno v pořadí.
- Pokud neznáte jméno dané osoby, napište XX namísto písmen nebo 00 namísto čísel.

NA06A03

Příloha 2

Osmipoložková škála CBLS pro manažery

1. Já a mí zaměstnanci k sobě chováme vzájemný respekt.
2. Dávám dobrý pozor, když se mnou zaměstnanci mluví.
3. Pokládám otázky, které pomáhají zaměstnancům lépe pochopit jejich situaci, identifikovat příčiny a lépe vidět možná zlepšení.
4. Vzdělání a rozvoj mých zaměstnanců je jedna z mých hlavních zodpovědností.
5. Pravidelně dávám zpětnou vazbu zaměstnancům za účelem zlepšení jejich výkonu.
6. Mí zaměstnanci si váží mého pohledu na jejich silné stránky, protože jim to umožňuje dělat jejich práci lépe.
7. Jsem dobrý v pomáhání zaměstnancům určit cíle a vypracovat jasné, jednoduché a dosažitelné akční plány.
8. Adekvátně sleduji a dohlížím na pokrok svých zaměstnanců v dosahování jejich cílů.