

# Využití výcviku úsudku (training of judgement) v rámci vzdělávání vedoucích pracovníků

## Olenočinová Barbora; Ochirsuren Yumjirmaa

**Abstrakt**

Úsudek je považován za jednu z klíčových dovedností vedoucích pracovníků, jedná se totiž o součást rozhodovacího procesu, a proto je důležité jeho rozvoj u vedoucích pracovníků nepodceňovat. Shotter a Tsoukas (2014) zpochybňují možnost cvičení úsudku v klasickém školním prostředí, poukazují však na možnost výcviku úsudku pomocí určitých nástrojů. V téhle studii se na základě systematické literární rešerši snažíme popsat a porovnat tři z těchhle nástrojů, a to konkrétně mentoring, kolegiální koučink *(peer coaching)* a reflexivní techniky *(reflexive practices)*. Porovnáváme je z hlediska průběhu a využití při cvičení úsudku u vedoucích pracovníků. Diskutujeme jejich nevýhody a předkládáme oblasti možného budoucího výzkumu.

Klíčová slova: *„judgment“, „phronesis“, „training of judgment“, „mentoring“, „peer coaching“, „reflexive practices“*

### Úvod

Myšlenka výcviku úsudku se v rámci leadershipu v organizaci objevuje už řadu let. Pořád je však tohle téma relativně neprobádané (Small, 2004, str. 753). Shotter a Tsoukas (2014b, str. 224) tvrdí, že se výzkum zatím spíše věnoval provázanostem mezi leadershipem a formou úsudku než konkrétnímu procesu vzniku úsudku. Fenomén rozhodování podle Shottera a Tsoukase (2014a, str. 378) zkoumalo mnoho výzkumníků, mezi něž řadí např. (Tichy and Bennis, 2007; Chia & Holt, 2007; Nonaka & Toyama, 2007; Small, 2004), ti se věnovali výzkumu managementu a objevili, že dobrý úsudek (*good judgement*) nebo moudrá rozhodnutí (*wise decisions*) jsou jedněmi z nejdůležitějších prvků role vůdců.

Úsudek (*judgement*) lze chápat jako schopnost propojit získané relevantní znalosti a zkušenosti společně se svými osobními kvalitami a na základě nich se dokázat rozhodnout (Tichy & Bennis, 2007, str. 2-3). Úsudek nevzniká v jednom momentě, ale je výsledkem procesu. Pod tímhle procesem si Tichy a Bennis (2007, str. 96) představují tři fáze: fázi přípravy, fázi tvorby úsudku a fázi implementace úsudku. Využití úsudku je zejména důležité v situacích, které jsou z nějakého důvodu zarážející, a není tedy možné využít obvyklých způsobů rozhodování. Tyto možnosti se objevují až v procesu zkoumání situace, nejsou dostupné dopředu, jedná se teda zejména, jak už bylo zmíněno, o neočekávané situace. Jelikož vedoucí pracovníci se v takových situacích ocitají poměrně často, je zřejmá potřeba přípravy vedoucích pracovníků na jejich zvládání.

V rámci vzdělávání vedoucích pracovníků bychom se tedy měli dopracovat k tomu, aby disponovali a rozhodovali se nejen pomocí „úsudku“, ale převážně tím „dobrým úsudkem“. Podle Sternberga (2000, str. 640) se úsudek stává moudrým (*wise*), když je poháněn představou společného dobra (také v Antonacopoulou, 2010). Shotter a Tsoukas (2014a, str. 379) dodávají, že o úsudku je možné říct, že byl rozumný (*wise*) jenom pokud zvážíme určité aspekty, které vedli vedoucího pracovníka k jeho tvorbě. Badaracco (2002, str. 2) mezi tyto aspekty řadí zvažování protichůdných hodnot a priorit, přemýšlení mimo stanovené šablony, anebo třeba schopnost pružně reagovat v rámci různých scénářů.

Za cíl práce si pokládáme na základě literární rešerši identifikovat nástroje výcviku úsudku a pomocí systematické literární rešerše jejich srovnání. Výzkumná otázka teda zní: Jak se liší mentoring, kolegiální koučink (*peer coaching*) a reflexivní techniky (*reflexive practices*) z hlediska cíle nástrojů, zainteresovaných stran a přínosu pro rozvoj vedoucích pracovníků?

Práce je dál členěna na pět částí a to, teoretická východiska, výzkumné metody a data, výsledky, diskuze a závěr. V rámci teoretických východisek uvádíme čtenáře do kontextu vzniku teorie úsudku, jeho využití v rámci činnosti vedoucích pracovníků a možnosti jeho výcviku. V rámci výzkumných metod a dat popisujeme způsob získávání relevantních zdrojů, které v další části práce, výsledky, popisujeme a vyvozujeme základní poznatky o využití jednotlivých nástrojů v rámci vzdělávaní vedoucích pracovníků. V části diskuze komparujeme získané výsledky a stejně tak poukazujeme na možné úskalí těchto nástrojů a jejich přínos pro vzdělávání vedoucích pracovníků k zvládaní neočekávaných situací. Závěr obsahuje krátké shrnutí výsledků práce.

### Teoretická východiska

Aristoteles definuje termín praktická moudrost (*phronesis*), pod kterým si Van Hooft (2006, str. 65-66, citováno v Shotter a Tsoukas, 2014a, str. 381), představuje cíl praktického důvodu (*practical reason*) jako přijetí vhodné akce, v určitých okolnostech. Vhodná akce je dle Aristotela založená na intelektuální znalosti a řízená touhou zlepšit schopnost jedince. V rámci vedení (*leadershipu*) se Halversonovi (2004, str. 13) praktická moudrost (*phronesis*) jeví jako schopnost vybrat si vhodné cíle a způsoby jejich dosažení. Důležitost praktické moudrosti (*phronesis*) jako poznání o tom, jak usuzovat v určitých případech rozpoznalo několik odborníků v oblasti managementu, příkladem mohou být Nonaka a Toyama (2007), kteří se věnují praktické moudrosti (*phronesis*) jako zefektivňující součásti strategického managementu organizace.

Shotter a Tsoukas (2014b, str. 227) rozdělují literaturu týkající se studia úsudku v organizačním a manažerském výzkumu do dvou kategorií, racionální přístup a post-racionální přístup, tedy přístup překračující hranice racionálního přístupu. Racionální přístup je přezkoumán více, ale čím dál, tím víc se do popředí dostává i post-racionální přístup. V rámci racionálního přístupu se k procesu dospívání k úsudku přistupuje jako k čistě racionálnímu postupu (Baars, 1997) a i když se berou do úvahy tacitní znalosti, důraz zůstává na mentálním postupu řešení problému (Nonaka & Takeuchi, 2011; Sternberg, 1998; citováno v Shotter & Tsoukas, 2014b, str. 227). V post-racionálním přístupu se na postup dospívání k úsudku dívá jako na komplexní, nejednoznačné jednání, které se skládá z racionálního přemýšlení, morálních zásad, etických zásad, emocí rozhodovatele, kontextu a mnoho dalšího (Jones, 1991; Trevino, 1986; Trevino & Youngblood, 1990; Awasthi, 2007).

Shotter a Tsoukas (2014a, str. 392) pochybují o tom, zda je možné naučit se dobrému úsudku tradičním školským způsobem za využití učebnic. Dodávají však, že jeho rozvoj může být usnadněn přijetím různých typů znalostí (Chia & Holt, 2008), které zahrnují především osobní zkušenosti (*first person accounts*), interpretační perspektivy, dočasnost a reflexivitu. Tyto typy znalostí zachovávají část složitosti chování člověka, zejména důležitost zdánlivě nedůležitých kontextových detailů, morální vlastnosti agentů, dvojznačnost motivů, které charakterizují velkou část lidského jednání a na pozorovateli závislý popis systému (March, 2007; Podolny, 2011; Tsoukas & Hatch, 2001; Weick, 2004).

Baltes a Kubzmann (2003, str. 132; citováno v Small, 2004), dodávají, že rozvíjení vědomostí souvisejících s moudrostí a úsudkem vyžaduje komplexní spolupráci faktorů z rozdílných oblastí: psychologické, sociální, profesionální i historické. Navíc, proces dospívání k moudrému úsudku lze dle Chia a Holt (2008, str. 480) v zásadě naučit, když jsou odborníci vystaveni různým zkušenostem. Úsudek je dále také ovlivněn emocemi, ty nám v dané situaci odkrývají pocity jedince, a tudíž do určité míry ovlivňují, jak v danou chvíli jedinec zareaguje (Solomon, 2001; citováno v Shotter & Tsoukas, 2014b, str. 233). Strom a Ledoux (2011, str. 95) definují moudrost jako dobré čtení vzorců života a jejich aplikace s nadhledem, integritou a starostlivostí. Shaw a Locke (1993, str. 350) například navrhují využití fikce v rámci vzdělávaní manažerů. Opírají se u toho o Vickerse (1967, str. 64-65), který definuje vzdělávaní jako jakousi “školu úsudku” (*school of judgment*). V rámci této školy úsudku mohou jednotlivci rozvíjet, cvičením a příkladem, jak obecné vlastnosti mysle, srdce a vůle, které vyžaduje tvorba úsudku, tak i jejich vlastní konkrétní vlohy. Využití fikce umožňuje studentům se ponořit do role ne jenom rozhodovatelů ze studií ale také do role mocných, nepříjemných, odvážných, pokryteckých (*hypocratic*) a jiných jednotlivců. Toto jim může pomoct rozvíjet jejich schopnost artikulovat, upravovat a obhajovat jejich vnímaní a perspektivy v nejednoznačných situacích a rozvíjet úsudek (Shaw & Locke, 1993, str. 358).

Mentoringové programy, kolegiální koučink (*peer coaching),* systémy učňovského vzdělávání (*apprenticeship schemes*), oblastní trénink (*field training*), trénovaní pomocí simulací (*simulation-based training*) a reflexivní techniky (*reflexive practice*s) míří právě k dosažení tohoto rozvíjení dovedností potřebných k tvorbě dobrého úsudku (Nonaka & Takeuchi, 2011; citováno v Shotter & Tsoukas 2014a, str. 392).

Rozvíjení praktické moudrosti (*phronesis*), jak už bylo řečeno, tedy není o intelektuálním rozvoji jedince, avšak o hodnotách jedince a jakým člověkem chce být a jestli vhodným způsobem reaguje na nečekané situace (Shotter a Tsoukas, 2014b, str. 232, Hartman, 2013). Dle Aristotela tyto dovednosti je možné si do jisté míry osvojit jedině praxí. Důležité jsou při těchto situacích předešlé zkušenosti a schopnost se těmto situacím přizpůsobit.

Dále se budeme v naší práci zaobírat několika výše zmíněnými způsoby, jak nastolit vhodné podmínky pro výcvik úsudku vedoucího pracovníka, tak aby byl schopný dobrého úsudku v nečekaných situacích. Výzkumná otázka, jak už bylo zmíněno, tedy zní: Jak se liší mentoring, kolegiální koučink (*peer coaching*) a reflexivní techniky (*reflexive practices*) z hlediska cíle nástrojů, zainteresovaných stran a přínosu pro rozvoj vedoucích pracovníků?

Prvním ze zkoumaných nástrojů je mentoring. Jeho původ byl dle Jacobi (1991, str. 506) dohledaný až k řecké mytologii, konkrétně k mýtu o Odysseovi. Jeho důležitost pro kariérní postup popsalo několik autorů (Collins & Scott, 1978; Kanter, 1977; Levinson, 1978; Roche, 1979).

Bierema a Merriam (2002, str. 212) uvádějí rozlišnost definicí toho, co vlastně mentoring je a co už ne. Jacobi (1991, str. 506-508) sepsala seznam patnácti různých definic mentora nebo mentoringu, které seřadila do třech kategorií, definice z oblasti vyššího vzdělání, z oblasti managementu a z oblasti psychologie. I když se tyto definice napříč oblastmi liší, v rámci jednotlivých oblastí si jsou velmi podobné. V oblasti managementu teda můžeme říct, že autoři (Fagenson, 1989, str. 312; Kogler-Hill *et al*., 1989, str. 356; Kram, 1985, str. 2; Olian et al., 1988, str. 16; Philips-Jones, 1982, str. 21; Roche, 1978, str. 15; Zey, 1984, str. 7) definují mentoring jako vztah mezi starší, zkušenější či vlivnější osobou a mladší, méně zkušenou a méně vlivnou osobou. Cílem tohoto vztahu je pomoci pochopit základní organizační procesy, podpořit, radit, sdílet hodnoty, nabízet cenné propagovaní či sponzorství a být emoční oporou. Huang a Lynch (1995) dodávají, že mentoring je oboustranně prospěšná aktivita, která se zabývá sdíleným učením a růstem. Pfleeger a Mertz (1995, str. 72-73) zdůrazňují, že mentoring vůbec není jednoduchá aktivita a že existují faktory, které musí být naplněny, jak na osobní úrovni, tak na organizační úrovni, aby byl úspěšný. Ve své studii tyto faktory popisují a dokazují na výzkumu s patnácti páry, z kterých byli úspěšné jenom tři. Bierema a Merriam (2002, str. 213) uvádějí vzájemnou důvěru, respekt a komfort jako základní součásti tohoto vztahu a zdůrazňují potřebu jejich přirozeného vývoje. Zároveň musí obě strany být oddané tomuto vztahu a očekávaní musí být explicitně definované. Třetím faktorem úspěšného mentoringu je častá a pravidelná interakce, i na úkor osobního času.

Dalším způsobem využívaným k nastolení vhodných podmínek k výcviku úsudku je kolegiální koučink (*peer coaching*). Robbins (1991, str. 9) definuje kolegiální koučink (*peer coaching*) jako “důvěryhodný proces, při kterém dva a více jedinců společně reflektují situaci a její další postupy, jehož cílem je pro účastníky osobní či profesní rozvoj”. Dále může být definován jako rozvojový vztah s jasným účelem, a to podpora jedince v rámci dosažení jejich pracovních cílů (Holbeche, 1996, str. 26). V rámci kariéry je potvrzeno, že vrstevníci si mohou navzájem lépe poskytnout emocionální a psychologickou podporu v rámci individuálního vzdělávání a kariérního růstu (Eby, 1997; Ensher, Thomas *et al*., 2001; Higgins & Kram, 2001). Navíc Buzbee Little (2005, str. 90) potvrzuje, že kolegiální koučink (*peer coaching*) maximalizuje přirozené prostředí právě pro vzdělávání zaměstnanců. Kolegiální koučink (*peer coaching*) zahrnuje tyto charakteristické prvky: rovné postavení partnerů, zaměření se na osobní či profesní rozvoj všech zúčastněných, identifikaci kritických incidentů, důraz na proces a obsah, který usnadňuje rozvoj vůdčích schopností, koncentrace na kariérní růst (Seibert *et al*., 2001; Daudelin, 1996).

Dalším a posledním nástrojem, který bude součástí komparace jsou reflexivní techniky (*reflexive practices*), jejichž přístup ke vzdělávání vedoucích pracovníků uváděl Cunliffe (2002). Využití reflexivity v rámci obchodního vedení zkoumal např. Maclean et al. (2012). Segal (2010) se dále věnoval např. reflexivitě vedoucích pracovníků, kteří se ocitali v těžkých krizových situacích. Pomocí reflexivity jsou pracovníci schopni lépe uchopit své dovednosti a zkušenosti, se kterými se v minulosti setkali a kriticky je zhodnotit. Reflexivitu lze řadit mezi důležité aspekty, které podporují profesní rozvoj, zároveň je možné ji tedy zařadit i mezi způsoby výcviku profesního úsudku. Cunliffe (2002, str. 53) uvádí, že v rámci vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků může být nápomocné např. vyprávění příběhů z vlastních zkušeností, kdy je důležité se zaměřit na jejich kritické zhodnocení. Následně nabízí i reflexivní dialogy, jejichž formou je potřebné zhodnotit naše předpoklady společně s jejich dopady a ovlivnitelností (Cunliffe, 2002, str. 55).

### Výzkumné metody

V naší práci se opíráme o tradiční systematickou literární rešerši, k identifikaci, hodnocení a komparaci již existujícího množství výzkumu, který se zaobírá vzděláváním a rozvojem vedoucích pracovníků a zejména úsudkem a cvičením tvorby úsudku. V práci explicitně uvádíme, které studie byly použity.

**Fáze 1**

V rámci první fáze proběhlo seznámení se s konceptem výcviku úsudku a následné stanovení si výzkumné otázky, která by měla více zúžit rozsah práce na základě relevantních poznatků. Začínáme tedy s přečtením doporučených článků (Shotter-Tsoukas, 2014a, 2014b), která byla na základě konzultace našeho tématu, stanovena.

**Fáze 2**

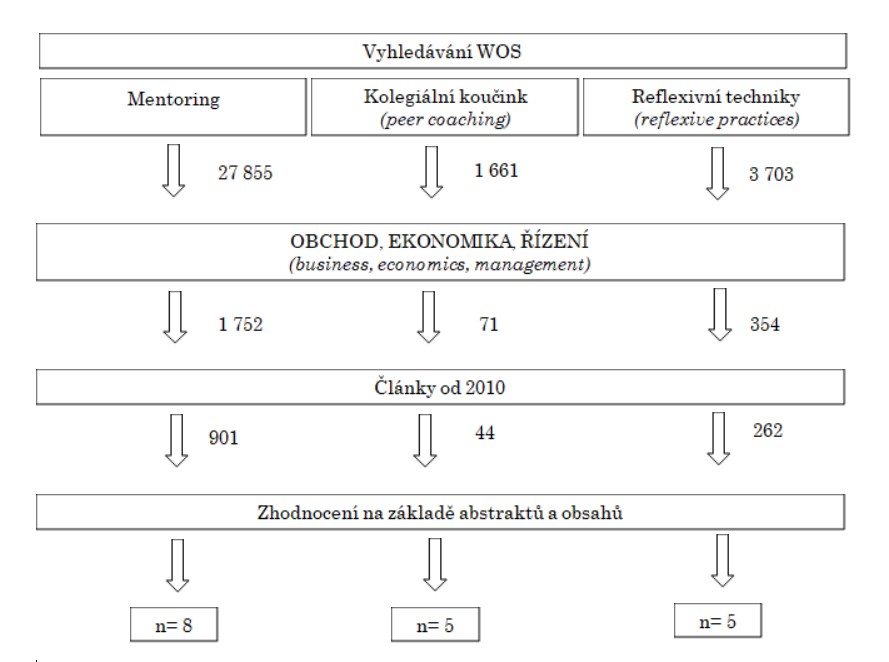
Při vyhledávání literatury relevantní k tématu, byly použity databáze The Web of Science, Google scholar, Scopus, EBSCOhost nebo JSTOR. Tyhle databáze byly využity v rámci dohledání článků, z kterých jsme vycházeli při seznámení se s tématem a popisu základních teoretických východisek. Při vyhledávání byla použita tato klíčová slova:

*“judgement”, “phronesis”, “training of judgement”, “mentoring”, “peer coaching”, “reflexive practices”*

**Fáze 3**

V další fázi bylo využito vyhledávání na The Web of Science, kde jsme stanovily kritéria relevantnosti (viz. dále) a soustředily se na tyto nástroje: mentoring, kolegiální koučink (*peer coaching*) a reflexivní techniky (*reflexive practices*). Konkrétní kritéria se při vyhledávaní týkaly hlavně relevantnosti tématu, takže např. při použití prvního klíčového slova “mentoring” v tématu (*topic*) databáze přinesla 27 855 výsledků. Tyto výsledky byly omezeny podle kategorií obchod, ekonomika a řízení *(business, economics, management*), což přineslo 1 752 výsledků, které byly dál omezeny na články, což vygenerovalo 1223 výsledků. Dále byly tyto výsledky zúženy pouze na články z posledních deseti let za účelem získání nejnovějších informací, což vygenerovalo 901 výsledků. V poslední řadě jsme tyto výsledky zúžily podle názvu a abstraktu a získali tak 25 výsledků. Těchto 25 článků bylo zhodnoceno na základě obsahu a vybrány byly články, které se relevantně věnovali danému problému. V následujícím diagramu č. 1 lze vidět, že konečný počet článků, které byly vybrány pro výslednou část naší práce v rámci nástroje mentoring, je 8. Tento postup byl pro všechny tři články obdobný, jednotlivé výsledky lze vidět ve flow diagramu níže.

**Flow diagram**



*Zdroj: Vlastní zpracování pro účely seminární práce, 2020*

Výsledné články jsou také rozděleny do čtyř kategorií 1) popis nástroje 2) použití nástroje ve vzdělávání vedoucích pracovníků 3) úskalí nástroje 4) ostatní.

**Tabulka č. 1**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Mentoring | Kolegiální koučování (Peer Coaching) | Reflexivní praktiky (Reflexive practices) |
| POPIS NÁSTROJE | Ragins (2016); Warhurst & Black (2019) | Hagen et al. (2017); Parker et al. (2014) | Hibbert & Callagher (2019) |
| VYUŽITÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ VEDOUCÍCH PRACOVNÍKŮ | Ragins & Cotton (1999); Lester et al. (2011); St-Jean & Mitrano-Meda (2016) | Goldman et al. (2013); Kotlyar et al. (2015) | Hibbert & Cunliffe (2015) |
| ÚSKALÍ NÁSTROJE | Welsh et al. (2012) |  | Parker & Racz (2020) |
| OSTATNÍ | Sanyal & Rigby (2017); Durbin et al. (2020) | Parker et al. (2015) | Maclean & Harvey (2012); Antonacopoulou (2010) |

*Zdroj: Vlastní zpracování pro účely seminární práce, 2020*

### Výsledky

V této studii jsme na základě literární rešerše (Nonaka & Takeuchi, 2011; citováno v Shotter & Tsoukas, 2014b, str. 392) identifikovali několik způsobů rozvíjení klíčových dovedností a oblastí ovlivňujících tvorbu úsudku a teda jeho výcvik v rámci vzdělávaní vedoucích pracovníků. Účelem této studie není obsáhlý popis všech nástrojů, které se využívají k vzdělávaní vedoucích pracovníků v této oblasti, nýbrž srovnání tří využívaných nástrojů, a to konkrétně mentoringu, kolegiálního koučinku *(peer coachingu*) a reflexivních technik (*reflexive practices*) z hlediska cíle nástroje, zúčastněných stran a přínosu pro vzdělávání vedoucích pracovníků.

**Mentoring**

Mentoring je obecně definovaný jako vztah, který má za cíl pomoci dosáhnout výjimečné výsledky, které formují zaměstnance, zlepšují jejich pracovní výkon a pohánějí jejich kariéru. Mentoring vyžaduje tři dimenze: oboustranná výměna, rozvojové výhody a časté interakce s dlouhodobou perspektivou (St-Jean & Mitrano-Meda, 2016, str. 41). Hlavní myšlenka mentoringu dle St-Jean a Mitrano-Meda (2016, str. 41) spočívá ve vzdělávání a role mentora je vést a směrovat mentorovanou osobu (*mentee*). Ragins (2016, str. 228) uvádí, že výjimečné výsledky mohou být dosáhnuty právě jenom za pomoci výjimečných vztahů. Jako příklad takového výjimečného vztahu uvádí vztahový mentoring (*relational mentoring*), který je považován za nejkvalitnější formu mentoringu. V rámci vztahového mentoringu (*relational mentoring*) se formují hlubší mentoringové vztahy, které vyobrazují větší emocionální provázanost, vysokou úroveň vzájemného učení, růstu nebo posilnění (*empowerment*) (Ragins, 2016, str. 229).

Ragins a Cotton (1999, str. 529) poukazují na rozdíl mezi formálním a neformálním mentoringem. Neformální mentoring, je ten, který vzniká jako neformální vztah mezi mentorem a mentorovaným (*mentee*). Často se u těchto vztahu stává, že ho explicitně vnímá jenom jedna strana (Welsh *et al*., 2012, str. 139/2). Autoři zároveň uvádějí vznik formálního mentoringu, což jsou formální programy v organizaci, které spárují dvě osoby za účelem mentoringu (Ragins & Cotton, 1999 str. 529). Když teda zohledníme pozitivní aspekty kvalitního mentoringového vztahu (Ragins, 2016, str. 228-230; Warhurst & Black, 2019, str. 350; St-Jean & Mitrano-Meda, 2016), ambice organizací pro jejich využití a zároveň psychologické a sociální aspekty, nutné k dosažení tohoto kvalitního vztahu (ne každý manažer může mentorovat každého zaměstnance), je zřejmý nedostatek možností zabezpečení kvalitního mentoringu v jednotlivých organizacích. Řešením tohoto problému může být e-mentoring, který je dle Sanyal a Rigby (2017, str. 3) zejména výhodný při celosvětových mentoringových vztazích (*global mentoring relationships, GMR*). Základní charakteristika celosvětových mentoringových vztahů je oddělení mentora a mentorovaného (*mentee*) způsobené vzdáleností, časovými zónami, kulturou a organizaci. E-mentoring probíhá skrz webové stránky, email, skype nebo kterýkoliv z nástrojů vhodných pro komunikaci. Durbin *et al*. (2020, str. 216) zase vyzdvihují význam využití e-mentoringu zejména v oblastech, kde převažuje určitá skupina obyvatel. Typickým příkladem, na kterém i autorky napsali svoji studii, je třeba sektor, v kterém dominují muži a teda ženy mají často ve svém okolí značně omezené možnosti, co se mentoringu týče. E-mentoring v takovém případě propojuje osoby patřící do menšiny, s osobami ze stejné menšiny s většími zkušenostmi a zabezpečuje tak rostoucí pozici této menšiny v sektoru.

Warhurst a Black (2019, str. 356) uvádějí teorii identity do konceptu mentoringu a tvrdí, že mentoring je právě jedním ze způsobů vyvíjení identity jednotlivců, kteří v rámci něho mohou dosáhnout hlubšího vědomí samého sebe, což může rozvíjet vedoucí schopnosti. Lester et al. (2011) taktéž dodává, že mentoring rozvíjí vedoucí schopnosti mentora, zejména když jeho podstatou je rozvoj vedoucích schopností u mentorovaného (*mentee*). Mentoring je možné využít k rozvíjení jednoho aspektu identity jednotlivce, sebe-účinnosti (*self-efficacy*), která je klíčovým aspektem vzdělávaní vedoucích pracovníků a která byla propojena s hodnocením výkonu či efektivnosti (*effectiveness*) vedoucích pracovníků (Lester *et al*., 2011).

**Kolegiální koučink (peer coaching)**

Parker et al. (2015, str. 232) definují kolegiální koučování jako pravidelnou dlouhodobou aktivitu, která je z větší části založena na vzájemné pomoci osob. Tenhle vztah je dle Hagen et al. (2017, str. 541) založený na výkonu a často zaměřený na specifické znalosti či zlepšení výkonu a téměř vždy zahrnuje také zlepšení výkonu koučované osoby na základě zpětné vazby od kouče. Také je dle Hagen et al. (2017, str. 550) důležité určit cíle a smysl kolegiálního koučinku. Mezi klíčové mechanismy kolegiálního koučinku radí Hagen et al. (2017, str. 550) pomoc, podporu a vzájemné vzdělávaní. Hagen et al. (2017, str. 551) radí mezi účely kolegiálního koučinku osobní rozvoj nebo také zlepšení profesionálního výkonu, obzvlášť v oblasti specifických znalostí. Podstatou tohoto vztahu není obdržet radu o tom, jak se zachovat v určité situaci, nýbrž vhodnými otázkami přinutit koučovaného zamyslet se nad situací z jiného úhlu pohledu (Parker et al., 2014, str. 125-126).

Hagen et al. (2017, str. 549) dále identifikují určité charakteristiky kolegiálního koučinku. Mezi tyto charakteristiky patří neexistence hierarchické autority mezi účastníky a dobrovolní a nekompetitivní povaha vztahu pro zajištění pozitivního efektu (také v Parker et al., 2014, str. 124). Taktéž dodávají, že dle existujícího výzkumu neexistuje shoda v tom, jestli je kolegiální koučink aktivita probíhající mezi dvěma anebo vícerými účastníky. Hagen et al. (2017, str. 552) také uvádějí upřímnost, důvěru a oboustrannost jako základní aspekty. Parker et al. (2014, str. 123) k těmto základním aspektům dodávají ještě podporu. Vyzdvihován je také kvalitní vztah mezi účastníky, kteří jsou schopni si navzájem pomoci (Parker et al., 2014, str. 128).

Parker et al. (2014, str. 128) zmiňují, že pomocí internalizace kolegiálního koučinku do běžného fungování organizace, je možné dosáhnout lepší schopnost sebeuvědomění a vyšší úroveň přizpůsobivosti, což považují za velmi důležité aspekty vůdců. Goldman et al. (2013, str. 77) dodávají ještě naslouchání a schopnost klást otázky, jako dovednosti, které rozvíjí kolegiální koučování. Tyto dovednosti jsou také vedoucími pracovníky využívaný ve velké míře. Kotlyar et al. (2015, str. 1264) zmiňují také zvýšení sebedůvěry, úspěchu ve zvládaní změn a rozvoje měkkých dovedností (*soft-skills*). Zlepšení schopnosti dělat rozhodnutí nebo zlepšení stylu vedení patří mezi dovednosti vedoucích pracovníků rozvíjené kolegiálním koučováním (Kotlyar et al., 2015, str. 1266). Parker et al. (2015, str. 232, 247) se ještě zmiňují o managementu stresu, sebeuvědomění, schopnosti navazovat vztahy a strategickém myšlení jako o dovednostech vedoucích pracovníků, které rozvíjí kolegiální koučování.

**Reflexivní techniky (reflexive practices)**

Jedná se o techniky, které nám napomáhají přemýšlet nad svými činy. Pojem reflexivita Hibbert a Cunliffe (2015, str. 7) spojují tedy s odpovědnými technikami a definují tento pojem jako jakýsi prostředek pro zhodnocení našich zkušeností, především těch, které jsou považované za samozřejmé a jsou případně zpochybňovány naším vztahem s okolním světem. Dále tvrdí, že hlavní součástí těchto reflexivních technik je pochopení situace či problému, především reflexe zkušeností, díky nímž je možné se z nich ponaučit. Reflexivní techniky lze rozdělit na dva druhy, a to na kritickou reflexivitu a sebereflexivitu (Hibbert & Callagher, 2019, str. 188). Sebereflexivita se zaměřuje hlavně na zpochybnění osobních vlastností, např. naše chování v určitých situacích, oproti tomu kritickou reflexivitu lze chápat jako zkoumání předpokladů, které se týkají převážně sociálních a organizačních technik, jejichž působení ovlivní vedoucího pracovníka. Hibbert a Cunliffe (2015, str. 8) uvádí důležitost zapojení se do obou současně, zdůvodňují to působením vnějších faktorů, které je třeba kriticky zhodnotit v rámci našich životů. Dle Hibbert a Callagher, (2019, str. 9) se na reflexivní techniky vážou i emoce, je nutné mít je stále na vědomí, jelikož jsou nevyhnutelné. Emocionální kontakt s vnějším prostředím, umožňuje lepší chápaní vnitřních emocí, nakonec se emoce projevují i v motivačních rozdílech, které se vyskytují v rámci reflexivních technik.

Hibbert a Cunliffe (2015, str. 10-13) považují za hlavní úkol vedoucího reflexivního dialogu poskytnutí studentům (zúčastněným vedoucím pracovníkům) neznámé způsoby a představení různých, nových perspektiv na věc a autoři jsou přesvědčeni, že toho mohou dosáhnout formou dialogů, anebo např. vyprávěním příběhů (*storytelling*). Dále totiž úkolem vedoucího reflexivního dialogu je zachycení a uvědomění si u studentů (zúčastněných vedoucích pracovníků), jejich propojení s vlastními zkušenosti v rámci problematického konceptu a dále je povzbudit k pozdějšímu zamyšlení a kritickému zhodnocení. Navazuje i vztah s konceptem odpovědnosti, kdy úkolem reflexivního manažera je formou dotazování dokázat přeměnit svůj pohled na problém, uvedené jsou např. otázky typu: Jaký dopad bude mít mé jednání? Cílem je tedy zavedením těchto technik, vytvářet nové propojení mezi námi a okolním prostředím (Hibbert & Cunliffe 2015, str. 14).

V oblasti odpovědného řízení tyto techniky pomáhají pracovníkům spolupracovat, podporovat a rozvíjet se, jedná se tedy o důležitý nástroj pro profesní rozvoj, kdy se jedinec reflektováním svých zkušeností rozvíjí. Reflexivitu nelze naučit z čtení učebnic, ale spíše formou dialogů, diskuzí, anebo řízeným zážitkovým učením, kdy je cílem jejich pochopení (Hibbert & Cunliffe, 2015, str. 22). Reflexi formou kritiky doporučuje Parker et al. (2020, str. 310) jednotlivým pracovníkům předat mimo pracovní skupinu, což může zabránit nátlaku, který by byl na jedince přikládán. Antonacopoulou (2010, str. 8) se zabývá ve své práci např. reflexivní kritikou a jejím porozuměním, především v kontextu kritičnosti a využitím praktické moudrosti (*phronesis*), jakožto jednoho z hlavních nástrojů kritického myšlení. Uvádí tedy, že reflexivní kritika umožňuje přeměnu určitých setkání či střetnutí na zkušenosti, které mohou mít dlouhodobý dopad, jestliže jsou podpořeny učením a snahou o zlepšení či rozvoj vedoucího pracovníka. (Antonacopoulou, 2010, str. 9). V rámci vzdělávání manažerů je tedy hlavním cílem poskytnutí studijních a praktických zkušeností, jejichž úkolem je manažerům umožnit čelit výzvám a hrozbám, ať už se jedná o ekonomické, politické, anebo sociální vztahy (Antonacopoulou, 2010, str. 22).

### Diskuze

V našem článku jsme si zvolili následující výzkumnou otázku, VO: Jak se liší mentoring, kolegiální koučink (*peer coaching*) a reflexivní techniky (*reflexive practices*) z hlediska cíle nástroje, zainteresovaných stran a přínosu pro vzdělávání vedoucích pracovníků? Tyto tři hlediska výše dopodrobna rozepisujeme pro každý nástroj zvlášť. Tady ovšem vyvstává prostor pro jejich vzájemné porovnání.

První hledisko na základě, kterého jsme tyto tři nástroje srovnávali, je cíl nástroje, tedy obecné zaměření nástroje a jeho účel. Mentoring je dle St-Jean a Mitrano-Meda (2016, str. 40-41) orientován na hledání smyslu, zatímco kolegiální koučování je spíše orientováno na rozvoj konkrétních dovedností a reflexivní techniky jsou dle Hibberta a Cunliffe (2015, str. 7) primárně zaměřeny na reflexi zkušeností. Mentoring je dlouhodobým vztahem, který využívá emocionální podporu k osobnímu a profesnímu vývoji mentorované osoby, zatímco kolegiální koučování zahrnuje spíše praktickou, na cíl zaměřenou podporu a individuální zlepšení výkonu v konkrétní oblasti (Goldman et al., 2013, str. 67; Hagen et al., 2017, str. 544). Reflexivní techniky jsou na rozdíl od mentoringu a kolegiálního koučování rozděleny na dvě části, sebereflexivitu a kritickou reflexi. Přičemž sebereflexivita je zaměřena na zpochybnění vlastností či chování v dané situaci a na učení z toho vyplývající.

Z hlediska zainteresovaných stran se všech tří nástrojů účastní převážně dvě osoby. Kolegiální koučování a reflexivní techniky zahrnují ovšem taky možnost skupin o vícero lidech. Co se týče postavení zainteresovaných osob, u mentoringu je mezi nimi hierarchický vztah. Mentorem je osoba, která je zkušenější, na vyšší pracovní pozici a mnoho krát také starší než osoba, která je mentorovaná. Naopak u kolegiálního koučování je důležitým aspektem právě neexistence hierarchického vztahu mezi zainteresovanými osobami. Ty jsou na stejné pracovní pozici a nevzniká tedy překážka v koučování, která je založená na podřízeném vztahu dvou nebo vícero osob. Reflexivní techniky jsou převážně formou dialogů, a to většinou mezi dvěma a více osobami, kdy jedním účastníkem je tzv. reflexivní pracovník, který tyto dialogy vede a pomáhá ostatním účastníkům prostřednictvím obtížných dotazů lépe zpochybnit své činy. Nutno podotknout, že samotná reflexe může být i uskutečněna později mezi jedinci zvlášť např. formou esejí, deníků, jejichž využití i Hibbert a Cunliffe (2015, str. 12) doporučují.

Poslední hledisko na základě, kterého jsme tyto nástroje srovnávaly, byl přínos pro vzdělávaní vedoucích pracovníků. Lester et al. (2011) a Warhurst a Black (2019, str. 356) uvádějí rozvíjení identity jako hlavní přínos mentoringu pro vzdělávání vedoucích pracovníků. Rozvíjením identity je možné dosáhnout hlubšího vědomí samého sebe, s čím souvisí také zlepšení vedoucích schopností (Wrahurst & Black, 2019, str. 356). Tak stejně rozvíjí sebeuvědomění a vyšší úroveň přizpůsobivosti i kolegiální koučink (Parker et al., 2014, str. 128). Kotlyar et al. (2015, str. 1264) doplňují ještě sebedůvěru, zvládaní změn, management stresu nebo třeba také měkké dovednosti *(soft-skills)*, mezi které řadí Goldman et al. (2013, str. 77) schopnost navazovat vztahy, klást otázky či naslouchat. Antonacoupoulou (2010, str. 22) uvádí jako hlavní přínos reflexivních technik ve vzdělávání vedoucích zaměstnanců poskytnutí studijních a praktických zkušeností, jejichž úkolem je manažerům umožnit čelit výzvám a hrozbám. Hibbert a Cunliffe (2015, str. 20) dále uvádí, že pomocí reflexivních technik budou dále účastníci schopni zodpovídat se za své činy v rámci etického myšlení. Dotazováním se obtížných otázek a jejich zpracování na základě zkušeností, mohou porozumět, že jejich rozhodování musí být učiněno nejen na základě jejich smýšlení, ale i v rámci společenské odpovědnosti.

Z výše uvedeného je zřejmé, že tyto nástroje jsou z hlediska cíle velmi rozdílné. Zatímco mentoring je zaměřený na podporu osobního a profesního rozvoje, kolegiální koučování se zabývá spíše praktickým, na cíl zaměřeným rozvojem individuálních kompetencí v konkrétní oblasti a reflexivní techniky, jsou zaměřeny na rozvoj na základě zpochybnění předešlého chování. Z hlediska počtu zainteresovaných stran jsou všechny nástroje velmi podobné, avšak už méně podobné z hlediska vztahu mezi zainteresovanými stranami. Mentoringový vztah se vyznačuje hierarchickým postavením účastníků, zatímco u kolegiálního koučování je právě absence tohoto vztahu klíčová a v rámci reflexivní technik jsou klíčová, jak postava „vedoucího“ dialogu, tak i přístup vedoucího pracovníka ke vzdělávání. Také je z výše uvedeného zřejmé, že všechny tři nástroje rozvíjejí sebepoznání, různé měkké dovednosti a zkušenosti, což jsou všechno faktory, které ovlivňují schopnost tvorby úsudku.

Dále máme za to, že je důležité zmínit také limity a omezení námi vybraných a popisovaných nástroj, kterých je potřeba být si vědom u jejich implementace. Prvním analyzovaným nástrojem byl mentoring, proto začínáme u popsání limit a omezení právě ním.

Mezi limity tradičního mentoringu, který probíhá tváři v tvář patří dle Durbin et al. (2020, str. 218) například manipulativní chování mentorů, nedostatečné schopnosti v oblasti mezilidského kontaktu, zanedbávaní mentorované osoby mentorem, a zejména nekompatibilita mentora a mentorovaného. Právě tenhle nedostatek vhodných párů pro mentoringový vztah v rámci jedné organizace je nejčastějším rizikem. Tohle riziko však může zmírnit například zmiňovaný e-mentoring, který propojuje mentory a mentorované z celého světa. E-mentoring ovšem taky není dokonalý, Sanyal a Rigby (2017, str. 5-6) uvádějí několik limit. Mezi tyto limity e-mentoringu patří náklady, spolehlivost, kompatibilita technologie a celkově spoléhání se na technologii (Bierema & Hill, 2005, str. 562-563). Dalším rizikem je dle Bierema a Merriam (2002, str. 221) prodleva v komunikaci. Zatímco při komunikaci tváři v tvář se mentorovaný dozvídá odpověď na svoji otázku ve většině případů okamžitě, u online komunikace tomu tak není. Je to způsobené časovými zónami ale třeba i tím, že mentor jednoduše neodpoví hned, jak se dozví o problému mentorovaného.

Druhým popisovaným nástrojem byl kolegiální koučink (*peer coaching*), u kterého, jelikož je postaven na spolupráci dvou kolegů a neúčastní se ho osoba, která by měla nějakou autoritu nad zúčastněnými kolegy, dochází dle Goldman et al. (2013, str. 78) často k tomu, že participanti postupně ztratí kontakt. Neúčast osoby, která je vnímaná jako autorita nebo osoby, která nějak řídí proces koučinku, může také způsobit to, že se participanti nedostanou k podrobnému rozebraní konkrétních oblastí, nebo také, že ke koučinku vůbec nedochází (Goldman et al., 2013, str. 80). Parker et al. (2008, str. 497) také dodává, že bez jasně definovaných hranic se může stát, že participanti budou spíše kamarádi než partneři účastnící se koučinku.

Posledním porovnávaným nástrojem byly reflexivní techniky (*reflexive practices*), u kterých uvádí, navzdory výše uvedenému, Hibbert a Cunliffe (2015, str. 22) také určitou zranitelnost, kterou může pracovník pocítit v rámci těchto reflexivních technik a působením emocí, jedná se především o pocit viny, lítost i hněv. Dále také uvádí pocity rozpaků, anebo odhalení skrytých vlastností, myšlenek apod. V rámci vzdělávání je tedy důležité zajistit účastníkům pocit bezpečí, nabízí např. reflexivní deníky, slohy a další písemné práce, jejichž cílem by bylo zamyšlení se nad jednotlivými koncepty později individuálně. (Hibbert & Cunliffe, 2015, str. 12) Důležité tedy zmínit je jedním z limit tohoto nástroje může být motivace zúčastněných vedoucích pracovníků. Parker et. al. (2020, str. 294) se dále domnívají, že se tento přístup dlouho neudrží, zvláště pokud pracovníkům nebude správně představen koncept nástroje a jeho proces.

Poslední diskutovanou oblastí jsou přínosy nástrojů výcviku úsudku u vedoucích pracovníků k řešení neočekávaných situací, které jsou zřejmé zejména z výše zmíněných přínosů nástrojů pro vzdělávaní vedoucích pracovníků. Vedoucí pracovník musí být připraven zvládat nečekané situace. Existují určité vlastnosti a dovednosti nebo také reflexe vlastních zkušeností, které jsou nápomocné schopnosti řešit neočekávané situace a v rámci nich se dokázat rozhodnout. Mezi tyto vlastnosti patří například sebedůvěra a sebepoznání, které, jak je výše zmíněno, rozvíjí všechny tři nástroje. Kolegiální koučování rozvíjí také schopnost zvládat změny, která je absolutně nevyhnutná k řešení nečekaných situací. Reflexivní techniky zase budují na minulých zkušenostech a zabezpečují výcvik vedoucích pracovníků k zvládání hrozeb, kterou mohou také být formou neočekávané situace.

Jelikož jsou všechny tři nástroje využívaný k výcviku úsudku, který je v neočekávané situaci, také nezbytnou schopností dobrého vedoucího pracovníka, máme za to, že všechny nástroje poskytují značný přínos v přípravě vedoucích pracovníků na neočekávané situace. Důležitým aspektem pro vedoucího pracovníka je v takové situaci být schopen využit všechny rozvíjené znalosti a dovednosti k tvorbě vhodného úsudku, který je jedním z možných postupů řešení neočekávané situace.

### Závěr

Seminární práce je členěna na čtyři hlavní části. V teoretických východiscích jsme se věnovaly kontextu vzniku teorie úsudku, jeho využití v rámci činnosti vedoucích pracovníků a možnosti jeho výcviku. V rámci výsledků a diskuze jsme uznaly za vhodné v návaznosti na naši výzkumnou otázku popsat a dále komparovat vybrané tři nástroje používané ve vzdělávání vedoucích pracovníku, konkrétně k výcviku úsudku. Jednou z hlavních částí byla také část zabývající se jednotlivými metodami, které byly v rámci zpracování seminární práce použity.

V této práci jsme se tedy zaobíraly a porovnávaly tři vybrané nástroje používané k výcviku úsudku v rámci vzdělávání vedoucích pracovníků pomocí systematické literární rešerše. Vybranými nástroji pro popis a komparaci byly mentoring, kolegiální koučink (*peer coaching*) a reflexivní techniky (*reflexive practices*). Komparace byla provedena na základě tří vybraných hledisek, tedy na základě cíle nástroje, zainteresovaných stran a přínosu pro rozvoj vedoucích pracovníků.

Mezi možné limity našeho metodického postupu řadíme převážně omezení vyhledávání článků z databáze Web of science. Hlavním důvodem využití tohoto postupu bylo zajistit potřebnou odbornost vyhledávaných zdrojů, ovšem nemusely zde být dostupné všechny publikované zdroje relevantní k naší seminární práci. Určitým omezením může být také období, z kterého jsme články čerpaly, jelikož jsme ho omezily jenom na posledních deset let. To pro náš účel stačilo, avšak je možné, že v období, které jsme vynechali se napsalo něco užitečné. Účelem práce nebyl vyčerpávající popis a porovnání všech identifikovaných nástrojů, nýbrž načrtnutí problematiky a teda porovnání třech vybraných nástrojů. Porovnání všech využívaných nástrojů k výcviku úsudku může být předmětem rozsáhlejší budoucí studie.

### Literatura

Antonacopoulou EP (2010) Making the business school more ‘critical’: Reflexive critique based on phronesis as a foundation for impact. *British Journal of Management* 21: 6–25.

Awasthi, V.N. (2008) *Managerial Decision-Making on Moral Issues and the Effects of Teaching Ethics*. J Bus Ethics 78, 207–223.

Baars, B. J. (1997). In the theater of consciousness*: The workplace of the mind*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Badaracco, J. (2002). *Leading Quietly*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Baltes, P., & Kunzmann, U. (2003). Wisdom,*The Psychologist*, 16(3), 131-133.

Bierema, L.L., & Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education* 26, 211–227.

Buzbee Little, P. F. 2005. Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and Training*, 13(1), 83–94.

Chia R., & Holt R. (2007). Wisdom as learned ignorance: Integrating east-west perspectives. In: Kessler EH and Bailey J (eds) *Handbook of Organizational and Managerial Wisdom*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 505–526.

Chia R., & Holt R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education,* 7(4), 471–486, DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2008.35882188>.

Collins, E. G. C., & Scott, P. (1978). Everyone who makes it has a mentor. Harvard Business Review, 89–10l.

Cunliffe, A. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning,* 33(1), 35–61.

Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36–49.

Durbin, S., Lopes, A., & Warren, S. (2020). Challenging male dominance through the substantive representation of women: the case of an online women’s mentoring platform. *New Technology, Work and Employment*, *35*(2), 215–231. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12166>

Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125–144.

Ensher, E., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on proteges’ support, satisfaction, and perceptions of career success: hart438.

Fagenson, E. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges Versus Non-Proteges. *Journal of Organizational Behavior*, 10(4), 309-320.

Goldman, E., Wesner, M. and Karnchanomai, O. (2013), Reciprocal Peer Coaching: A Critical Contributor to Implementing Individual Leadership Plans. Human Resource Development Quarterly, 24: 63-87. [https://doi.org/10.1002/hrdq.21153](https://doi-org.ezproxy.muni.cz/10.1002/hrdq.21153)

Hagen, M.S., Bialek, T.K. and Peterson, S.L. (2017), "The nature of peer coaching: definitions, goals, processes and outcomes", European Journal of Training and Development, Vol. 41 No. 6, pp. 540-558. https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2017-0031

Halverson, R. (2004) Accessing, documenting and communicating the phronesis of school leadership practice. *American Journal of Education*, 111(1), 90-122, DOI: <https://web.education.wisc.edu/halverson/wp-content/uploads/sites/33/2012/09/Halverson-phronesis-1202.pdf>.

Higgins, M., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.

Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: The challenges and opportunities. *Career Development International*, 1(7), 24–28.

Huang, C., & Lynch, J. *Mentoring.* New York: Harper Collins, 1995.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research,* 61(4), 505-532.

Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-contingent Model. *Academy of Management Review,* 16(2), 366–395.

Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Kogler-Hill, S.E., Margaret, H. B., Dobos, J., & Rouner, D. (1989). Mentoring and other communication support in the academic setting. *Group & Organization Studies* (1986-1998)

Kotlyar, I., Richardson, J. and Karakowsky, L. (2015), "Learning to lead from outsiders: The value of career communities as a source of external peer coaching ", Journal of Management Development, Vol. 34 No. 10, pp. 1262-1271. <https://doi.org/10.1108/JMD-05-2015-0076>

Kram, K.E., (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal,* 26(4), 608-625.

Lester, P.B., Hannah, S.T., Harms, P.D., et al. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning & Education,* 10, 409–429.

Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., & McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Knopf.

Maclean, M, Harvey, C & Chia, R 2012, 'Reflexive practice and the making of elite business careers', Management Learning, vol. 43, no. 4, pp. 385-404. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507612449680>

March. J. (2007). Ibsen, ideals, and the subornation of lies. Organization Studies 28, 1277–1285.

Nonaka. I. & Takeuchi, H. (2011). *The wise leader*. Harvard Business Review, 89(5), 58–67.

Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis*). Industrial and Corporate Change,* 16, 371–394.

Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M., & Feren, D. B. (1988). What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, *33*(1), 15-37. DOI: <https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90031-0>

Parker, P., Hall, D.T., & Kram, K.E. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning*. Academy of Management Learning & Education,* 7, 487–503.

Parker, P., Hall, D.T., & Kram, K.E. (2014) Peer coaching: An untapped resource for development. *Organizational Dynamics (2014) 43, 122-129.* DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2014.03.006>

Parker, S., Racz, M., & Palmer, P. (2020). Reflexive learning and performative failure. *Management Learning*, 1350507620903170.

Parker, P., Wasserman, I., Kram, K. E., & Hall, D. T. (2015). A Relational Communication Approach to Peer Coaching. The Journal of Applied Behavioral Science, 51(2), 231–252. <https://doi.org/10.1177/0021886315573270>

Pfleeger, S. L., & Mertz, N. (1995). Executive mentoring: What makes it work? *Communications of the ACM*, 38(1), 63–73.

Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors & proteges*. New York: Arbor House, c1982. ISBN 0877953589.

Podolny, J.M. (2011). A conversation with James G. March on learning about leadership. *Academy of Management Learning & Education,* 10, 502–506.

Ragins, B. R. (2016). From the ordinary to the extraordinary. Organizational Dynamics, 45(3), 228–244. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.008>

Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, *84*(4), 529.

Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314-2798.

Roche, G. (1979). *Much ado about mentors*. Harvard Business Review, 19, 14–16, 20, 24, 26–28.

Sanyal, C., & Rigby, C. (2017). E-mentoring as a HRD intervention: an exploratory action research study within an International Professional Mentoring Scheme. *Human Resource Development International*, *20*(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1220156>

Segal, S. (2010). A Heideggerian approach to practice-based reflexivity. Management Learning, 41(4), 379-389. DOI: 10.1177/1350507609346367

Shaw, G., & Locke, K. (1993). Using Fiction to Develop Managerial Judgment. *Journal of Management Education,*17(3), 349-359.

Shotter, J., & Tsoukas, H. (2014a). Performing phronesis: On the way to engaged judgment.*Management Learning*, 45(4), 377-396, DOI: [https://doi.org/10.1177/1350507614541196](https://doi.org/10.1177%2F1350507614541196).

Shotter, J., & Tsoukas, H. (2014b). In search of Phronesis: Leadership and the Art of Judgment. *Academy of Management Learning and Education*, 13(2), 224-243, DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2013.0201>.

Small, M.W. (2004). „Philosophy in management, a new trend in management development*“, Journal of Management Development*, 23(2), strany.

Solomon, R. (2001). *True to our feelings*. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.

Strom, M., & Ledoux, L. (2011). *Arts of the Wise Leader*. Garant.

St-Jean, É., & Mitrano-Méda, S. (2016). Should Mentors of Entrepreneurs be Trained or their Experience is Enough? *Entrepreneurship-Practice-Oriented Perspectives*, 39-61.

Tichy, N., & Bennis, W. (2007). *Making judgment calls.* Harvard Business Review, October, 94–102, DOI: <https://hbr.org/2007/10/making-judgment-calls>.

Torney Welsh, E., Bhave, D., & Yong Kim, K. (2012). Are you my mentor? Informal mentoring mutual identification. *Career Development International*, *17*(2), 137–148. <https://doi.org/10.1108/13620431211225322>

Treviño, L.K. (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601–617.

Treviño, L.K., & Youngblood, S.A. (1990). Bad Apples in Bad Barrels: A Causal Analysis of Ethical Decision-making Behavior. *Journal of Applied Psychology,* 75(4), 378–385.

Tsoukas, H., & Hatch, M.J. (2001). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations,* 54, 979–1013.

Vickers, G. (1967). *Towards a sociology of management*. New York: Basic Books.

Warhurst, R. P., & Black, K. (2019). Meaning in Mentoring: More Than Meets the Eye/“I.” *Human Resource Development Review*, *18*(3), 349–375. <https://doi.org/10.1177/1534484319853102>

Weick, K.E. (2004). Mundane poetics: Searching for wisdom in organization studies. *Organization Studies,* 25, 653–668.

Zey, M. G. (1984). The mentor connection. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.