

شناخت مؤلفه‌های برنامه کوچینگ به منظور ارتقای سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی

احمد کیخا

چکیده

زمینه و هدف: توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی موضوع بسیار مهم و اثرگذاری در ارتقای کارایی و اثربخشی عملکرد دانشگاه‌هاست. یکی از کاربردی‌ترین سیاست‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی برنامه‌های کوچینگ است. بر اساس این، هدف پژوهش حاضر شناخت مؤلفه‌های برنامه کوچینگ اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی به منظور ارتقای سرمایه انسانی آنهاست.

روش بررسی: پژوهش کیفی حاضر با استفاده از راهبرد هفت‌مرحله‌ای فراترکیب تدوین شده است. بنابراین، کلیدواژه‌های تخصصی پژوهش در پایگاه‌های داخلی مگیران، پرتال جامع علوم انسانی، نورمگز، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پایگاه‌های خارجی Science Direct, Eric, Springer Wiley Online Library, Sage Journals, Emerald, PubMed جستجو شدند. برآیند این جستجو ۱۰۴ مقاله بود که از میان آنها ۳۲ مقاله انتخاب شد.

یافته‌ها: در پاسخ به پرسش اول، ویژگی‌های مربی و مربی شامل ویژگی‌های عمومی و تخصصی برای هر دو عضو، و ویژگی‌های مشترکی برای هر دو عضو می‌شود. در پاسخ به پرسش دوم، چهار مؤلفه اصلی برای برنامه کوچینگ به دست آمد. این مؤلفه‌ها شامل آناتومی برنامه کوچینگ (آماده‌سازی، نظارت و اجرا، بازخورد، و پیامد)، ساختار دانشگاه (حکمرانی و مدیریت در دانشگاه)، توسعه سرمایه اجتماعی (روابط درون و برون‌دانشگاهی)، و ظرفیت‌های نرم (فرهنگی و هنجاری) می‌شود.

نتیجه‌گیری: به سیاستگذاران و مدیران حوزه نظام سلامت پیشنهاد می‌شود که در پیاده‌سازی برنامه کوچینگ برای توسعه اعضای هیئت‌علمی، با توجه به مؤلفه‌های شناسایی شده، اهتمام جدی داشته باشند. این امر علاوه بر موفقیت شغلی اعضای هیئت‌علمی، ارتقای کارایی و اثربخشی عملکرد دانشگاه را نیز در پی دارد.

کلمات کلیدی: سرمایه انسانی، عضو هیئت‌علمی، کوچینگ، دانشگاه علوم پزشکی

مقدمه

در محیط‌های جهانی امروز بر این باورند دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در صورتی قادر به ارتقای عملکرد و کارایی خود هستند که سرمایه‌های انسانی را توسعه دهند (۱)، چرا که میزان دستیابی به اهداف دانشگاه با میزان عملکرد اعضای هیئت‌علمی پیوند دارد (۲). بر اساس این، پژوهشگران بسیاری بر این باورند که نقش توسعه و بهسازی اعضای هیئت‌علمی برای ارتقای کارایی و عملکرد شغلی آنها انکارناپذیر است (۳). آنچه که پیداست، توسعه آموزش‌های نظام‌مند و استاندارد برای پاسخگویی به نیازها و توسعه همه اعضای هیئت‌علمی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین، در نظرگرفتن طیف وسیعی از فرصت‌ها به منظور توسعه اعضای هیئت‌علمی می‌تواند راه‌حل مناسبی برای دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در تعهد به موفقیت اعضای هیئت‌علمی باشد.

یکی از کاربردی‌ترین این سیاست‌ها، توسعه برنامه‌های کوچینگ است. شواهد پژوهشی نیز بیانگر این نکته هستند که باید برنامه‌های کوچینگ برای توسعه دانشگاهیان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در نظام‌های دانشگاهی به‌کار گرفته شوند (۴). با وجود این، پژوهش‌های کمی در مورد کاربرد برنامه‌های کوچینگ به منظور توسعه اعضای هیئت‌علمی در سطح دانشگاه‌ها وجود دارد (۵)، چرا که تا به امروز، بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه کوچینگ در حوزه آموزش و پرورش و مختص معلمان بوده است (۶). اما در سال‌های اخیر، دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی نیز سیاست برنامه‌های کوچینگ را در پیش گرفته‌اند (۷). این برنامه‌ها مزایا و پیامدهای مثبت شایان توجهی را برای مدیران، سیاستگذاران، و اعضای هیئت‌علمی در پی دارند (۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲)، به‌گونه‌ای که مزایا و پیامدهای مثبت به صورت متقابل بر هر دو عضو هیئت‌علمی (مربی و مترتب) مترتب می‌شود (۱۳). از

جمله این مزایا توسعه ارزشیابی شخصی، توسعه برنامه‌های آموزشی و درسی، بهبود عملکرد دانشجویان، یادگیری مهارت‌های جدید، پرورش روحیه تعاون و همکاری، و توسعه زندگی شخصی و حرفه‌ای است (۱۴). افزون بر این، برنامه‌های کوچینگ به کاهش و مدیریت فشارهای روانی و استرس، که اعضای هیئت‌علمی جدیدالاستخدام در ابتدای کار خود مواجه هستند، کمک می‌کند (۱۵). این امر زمینه جذب، توسعه و نگهداشت اعضای هیئت‌علمی مستعد را فراهم می‌سازد (۱۶). برنامه‌های کوچینگ به شیوه‌های متفاوتی اجرا و پیاده‌سازی می‌شوند. با وجود این، شواهد تجربی نشان می‌دهند که در هر صورتی که به‌درستی اجرا شوند، آثار مثبتی در پی دارند. برای مثال، برنامه‌های کوچینگ کوتاه‌مدت کارآمدتر از برنامه‌های بلندمدت هستند (۱۷)، برنامه‌های کوچینگ داخلی (با اعضای درون سازمان) نتایج بهتری نسبت به برنامه‌های کوچینگ خارجی (با اعضای خارج از سازمان) دارند (۱۸)، و برنامه‌های کوچینگ مجازی نیز به اندازه برنامه‌های کوچینگ حضوری اثربخشی ندارند (۱۸). روی هم رفته، انواع گوناگون این برنامه‌ها از کارایی و اثربخشی در توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی بهره‌مندند (۱۹)، در حالی که دانش‌پژوهان از برنامه‌های کوچینگ به مثابه ابزاری برای توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی نام برده‌اند (۲۱، ۲۰).

نکته مهم بازشناسی برنامه‌های کوچینگ و منتورینگ در ادبیات توسعه سرمایه انسانی از یکدیگر است. رویکرد کوچینگ بر زندگی کاری و فردی تأثیر دارد و نقاط قوت را توسعه می‌دهد. این رویکرد قصد دارد تغییرات مثبتی در عملکرد و رشد فردی ایجاد کند. این فرایند توسط یک فرد دیگر برای هدایت به سمت اهداف از طریق به اشتراک‌گذاری تجارب انجام می‌شود. این همکنشی متقابل به موفقیت فرد منتج می‌گردد (۲۲). در واقع، کوچینگ به عنوان یک رابطه کمک‌کننده بین فرد الف (مترتب) یا عضو هیئت‌علمی با تجربه کمتر و فرد ب (مربی)

عضو هیئت‌علمی باتجربه‌تر به عنوان مشاور تعریف می‌شود. این تعریف، شامل طیف وسیعی از روش‌ها برای کمک به عضو هیئت‌علمی با تجربه کمتر است که دستیابی به موفقیت شغلی را تسهیل می‌سازد (۲۳). به عبارتی دیگر، کوچینگ به فرایند تعاملی اطلاق می‌شود که در بازه زمانی کوتاه‌مدت رخ می‌دهد که در آن مربی برای کشف استعدادها و توانایی ذاتی و دستیابی به اهداف برای بهبود عملکرد و توسعه حرفه‌ای، همراه فرد دیگری می‌شود. روی هم رفته، کوچینگ فرایندی است که به واسطه آن به فرد کمک می‌شود از چیزی که هست به چیزی که می‌خواهد باشد، تغییر یابد.

از منظر دیرینه‌شناسی، پژوهش‌های نخستین در زمینه کوچینگ به مربی افسانه‌ای بسکتبال کالج جان وودنز بازمی‌گردد. این پژوهش از مطالعات اولیه و مشهور در مورد کارآمدی کوچینگ در عمل است. از آن زمان تاکنون تلاش‌های بسیاری برای درک مهارت و کارایی کوچینگ در سازمان‌ها و نظام‌های دانشگاهی انجام شده است (۲۴). طبق بررسی‌های گیلبرت و ترودل (۲۵)، ۶۱۰ مقاله در زمینه کوچینگ در بازه زمانی ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۱ منتشر شده است. این میزان تا سال ۲۰۰۸ به ۸۷۲ پژوهش رسید (۲۶). این امر حاکی از اهمیت و فزونی گرفتن نقش این برنامه در توسعه سرمایه انسانی بخش‌های گوناگون است.

از منظر دلالت‌های نظری که به برنامه‌های کوچینگ اعضای هیئت‌علمی اشاره دارند، می‌توان چندین نظریه را برشمرد؛ ۱) نظریه یادگیری اجتماعی. بر اساس این نظریه، مشارکت‌کنندگان (مربی و متربی) به‌طور فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت دارند. سازه‌گرایان اجتماعی، یادگیری را به مثابه جامعه‌پذیری در یک جامعه دانشی جدید مفهوم‌پردازی می‌کنند. بنابراین، عضو یادگیرنده در محیط یادگیری از طریق تعامل و مشارکت فعال توأم با درونی‌سازی معنای ساخته‌شده اجتماعی توسعه می‌یابد (۲۲). ۲) نظریه خودمختاری. در

این نظریه، انگیزه فرد برای شرکت در یادگیری توسط سه عامل احساس ارتباط، خودمختاری، و صلاحیت هدایت می‌شود. این امر برای ایجاد محیطی مبتنی بر روابط متقابل از طریق فعالیت‌های توسعه‌ای اعضای هیئت‌علمی با استفاده از رویکردهای مختلفی نظیر کارگاه‌ها یا دوره‌ها برای افزایش مشارکت و تعامل مؤثرتر انجام می‌شود (۲۷، ۲۸، ۲۹). ۳) نظریه شناختی اجتماعی. این نظریه عوامل اجتماعی مرتبط را که به کسب دانش، تغییر در رفتار و انگیزه منجر می‌شود، شناسایی می‌کند. درک موفقیت‌ها یا شکست‌ها در رویکرد کوچینگ ضروری است و می‌تواند برای هدایت رفتارهای فرد یادگیرنده استفاده شود. در این نظریه، خودکارآمدی به عنوان مهم‌ترین مشخصه در تعیین اینکه آیا تغییر رفتاری رخ خواهد داد، توصیف می‌شود. خودکارآمدی با دستیابی به موفقیت، تقویت مثبت و اعتقادی که نتایج ناشی از مشارکت در کار است افزایش می‌یابد. عوامل درونی و بیرونی متعددی بر خودکارآمدی اثر دارند (۳۱، ۳۰، ۴). نظریه سرمایه انسانی. در این نظریه نیروی انسانی (به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی به مثابه کنشگران اصلی نظام دانشگاهی) با ظرفیت‌های فکری خود تولیدات خلاقانه‌ای انجام می‌دهند که موجبات رشد همه‌جانبه را فراهم می‌سازند (۳۲)؛ البته با استفاده از راهبردهایی می‌توان ظرفیت دانشی آنان را برای استفاده حداکثری توسعه داد.

بر اساس این، اهمیت توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی و نقش بی‌بدیل آنها در توسعه کشور، به‌ویژه در حوزه سلامت، اهتمام جدی‌تر مسئولان را می‌طلبد. در این پژوهش، از یک‌سو با توجه به نقش برنامه‌های کوچینگ در توسعه اعضای هیئت‌علمی با شناسایی ابعاد گوناگون آن، نگاه جامع‌تری از این برنامه و ابعاد آن ارائه می‌شود که می‌تواند به مثابه نقشه راهی برای سیاستگذاران و مدیران حوزه سلامت بسیار راهگشا باشد. از سوی دیگر، با توجه عدم گستردگی مطالعات این حوزه و محدود بودن پژوهش‌های منتشرشده

دانشگاه‌ها باید برنامه‌های توسعه‌ای خود نظیر کوچینگ را به شکل مجازی و از راه دور توسعه دهند. دثوریو و همکاران (۳۷)، نیز به طراحی الگوی کوچینگ برای دانشگاهیان و موفقیت شغلی آنها در علوم پزشکی پرداختند. مراحل اجرای الگوی آنها شامل ایجاد اصول برای توسعه روابط، انجام ارزیابی، تدوین و اجرای برنامه عملیاتی، و ارزیابی نتایج و بازنگری برنامه می‌شود. طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۳۸)، به مقایسه دیدگاه استادان و دانشجویان در کیفیت کاربست روش کوچینگ در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در کاربست برنامه‌های کوچینگ تفاوت معناداری وجود دارد. محمدی صدر و همکاران (۳۹)، به شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های مهارت مربی‌گری اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مؤلفه مهارت مربی‌گری بالاترین سطح از میان دیگر مؤلفه‌هاست.

روش بررسی

این پژوهش کیفی با استفاده از راهبرد فراترکیب تدوین شده است. این راهبرد، رویکردی سیستماتیک برای جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج مطالعات گوناگون است. این امر تفسیر کلی‌تری از یافته‌های مطالعات منفرد پدید می‌آورد. در این پژوهش به‌طور خاص از رویکرد هفت‌مرحله‌ای سندولسکی و بارسو (۴۰) استفاده شده است. در مرحله اول، طراحی پرسش‌های پژوهش قرار دارد. در این پژوهش دو پرسش (۱) ویژگی‌های مربی و مربی (عضو هیئت‌علمی) در برنامه‌های کوچینگ به چند دسته تقسیم می‌شوند؟ و (۲) مؤلفه‌های اصلی برنامه کوچینگ اعضای هیئت‌علمی کدام‌اند؟ مورد کنکاش قرار می‌گیرند. مرحله دوم، مرور نظام‌مند است. خلاصه این روند در جدول (۱) بازنمایی شده است.

کوچینگ اعضای هیئت‌علمی، به‌ویژه در ادبیات پژوهشی داخل کشور، پژوهش حاضر برای پر کردن شکاف پژوهشی موجود، با استفاده از راهبرد فراترکیب و سنتز یافته‌های پژوهشی منتشرشده در این زمینه، دسته‌بندی عمیق‌تری از موضوع و مطالعات منفرد فراهم می‌سازد. بنابراین، سهم این پژوهش در ایجاد شناخت عمیق‌تر و تولید یافته‌های جامع‌تر است. بر اساس این، هدف پژوهش فعلی شناخت مؤلفه‌های برنامه کوچینگ اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی به منظور ارتقای سرمایه انسانی آنهاست.

واژد و استنولیس (۳۳)، ضمن تاکید بر استفاده از این برنامه‌ها برای اعضای هیئت‌علمی پزشک جوان، به ارائه یک مدل کوچینگ برای کمک به عملکرد اعضای هیئت‌علمی جوان و ارتقای اثرگذاری آموزشی آنها پرداختند. باجوا و همکاران (۳۴)، به آموزش اعضای هیئت‌علمی برای تبدیل شدن به مدرسان بالینی از طریق برنامه کوچینگ پرداختند. آنان به این نتیجه رسیدند که از ۱۲۷ شرکت‌کننده‌ای که در دوره سه‌ساله شرکت کرده بودند و پیشرفت چشمگیری در میزان خودکارآمدی داشته‌اند، بیشترین میزان عملکرد در مؤلفه‌های تشویق برای خودانتقادی، تأثیرپذیری آموزشی، کاوش در احساسات، نیازها و تعریف اهداف یادگیری بود. ماینی و همکاران (۳۵)، به واکاوی مهارت‌های کوچینگ برای آموزش پزشکی پرداختند. آنان در یافته‌های خود به این نتیجه رسیدند که این برنامه‌ها زمینه را برای انعطاف‌پذیری شخصی، ارائه بهتر مراقبت‌های بالینی، سازگاری با تغییرات، ارتباطات مؤثرتر، و خودانتقادی فراهم می‌سازند. بیلی و ورهیس-استراجینت (۳۶)، به بررسی برنامه‌های کوچینگ در میان اعضای هیئت‌علمی علوم پایه در سه دانشگاه میشیگان مرکزی، اوکلند، و میشیگان غربی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که فرصت‌های اندکی در زمینه کوچینگ برای اعضای هیئت‌علمی در این سه دانشگاه فراهم بوده است. بنابراین، این

جدول ۱. جزئیات فرایند جستجوی مقالات در مرحله دوم

پایگاه‌های مورد کاوش	PubMed, Emerald, Sage Journals, Wiley Online Library, Science Direct, Eric, Springer مگیران، پرتال جامع علوم انسانی، نورمگز، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی
کلیدواژه‌ها	کوچینگ و توسعه اعضای هیئت‌علمی (Coaching and Development Faculty Members)؛ کوچینگ و اعضای هیئت‌علمی پزشکی (Coaching and Medical Faculty Members)
دقت در جستجو	در این زمینه فقط مقالاتی که دقیقاً مرتبط به کوچینگ و اعضای هیئت‌علمی بودند، بررسی شد.
نوع‌شناسی مطالعات	کمی، کیفی، آمیخته
ملاحظات اخلاقی	رعایت اصل امانتداری در استخراج یافته‌های مطالعات
محدودیت جستجو	(۱) انتشار مقالات به‌غیر از زبان فارسی و انگلیسی؛ و (۲) محدود شدن به مقالات و بی‌توجهی به کتب و پروژه‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌های منتشرشده در این زمینه (ادبیات خاکستری)
محدودیت در بازه زمانی	(۱۳۹۹-۱۳۸۵) (۲۰۲۱-۲۰۰۰)
محدودیت در نوع سند	مقالات

معنای یک سطح انتزاعی بالاتر در قالب زیرمؤلفه‌های اولیه طبقه‌بندی شدند. مرحله ششم، کنترل اعتبار یافته‌ها بود. برای اعتباربخشی یافته‌ها از روش خودبازبینی محقق استفاده شد. پژوهشگر تلاش کرد که مراحل انجام پژوهش به‌طور دقیق و صحیح دنبال و انجام شود، به‌ویژه در جستجو و شناسایی منابع که باید با کوچینگ اعضای هیئت‌علمی مرتبط باشند. منابع شناسایی‌شده نیز باید به‌طور دقیق مورد مطالعه قرار گیرند و تجزیه و تحلیل شوند. مرحله هفتم ارائه یافته‌هاست.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌ها به تفکیک پرسش‌های پژوهش ارائه می‌گردد. در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، ویژگی‌های مربی و مربی (عضو هیئت‌علمی) در برنامه‌های کوچینگ به چند دسته تقسیم می‌شوند؟ پس از استخراج مفاهیم کلیدی و ادغام آنها، یافته‌ها به ویژگی‌های عمومی و تخصصی مربی و مربی و ویژگی‌های مشترک آنها دسته‌بندی شدند. این یافته‌ها شامل سه زیرمؤلفه اصلی (۱) ویژگی‌های مربی، (۲) ویژگی‌های مربی، و (۳) ویژگی‌های مشترک مربی و مربی تقسیم‌بندی شدند.

۱. مربی: الف) ویژگی‌های عمومی مربی: صبر و بردباری/

مرحله سوم، انتخاب پژوهش‌های مناسب بود. براینکه جستجو در مرحله قبل روی هم رفته ۱۰۴ پژوهش بود که مطابق نمودار گزارش‌دهی برای بررسی‌های سیستماتیک و متاآنالیز PRISMA در نهایت ۳۲ پژوهش به تحلیل نهایی راه یافت. معیارهای ورود مقالات شامل وجود مطالعه در حوزه مورد کنکاش، نوع مطالعه (کمی، کیفی، آمیخته)، در نظرگرفتن محدودیت زمانی مورد نظر، و دسترسی به متن کامل مقاله بود. در مورد معیارهای خروج مقالات، مقالاتی که بر اساس فرم PRISMA از برازش با موضوع برخوردار نبودند در سه مرحله بررسی عنوان (حذف ۴۵ مقاله)، چکیده (حذف ۱۶ مقاله)، و متن (حذف ۱۱ مقاله) کنار گذاشته شدند.

مرحله چهارم، استخراج اطلاعات مقالات بود. در این مرحله جزئیات مقالات، عنوان، هدف، و چکیده یافته‌ها فیش‌برداری شدند. مرحله پنجم، ترکیب و تفسیر یافته‌هاست. در این مرحله به شکل استقرایی با خوانش تحلیل محتوایی و با در نظرگرفتن واحد تحلیل پاراگراف، مفاهیم کلیدی هر مقاله به‌دست آمد. سپس مفاهیم بر اساس وجوه اشتراک و افتراق در قالب زیرمؤلفه‌های ثانویه دسته‌بندی شدند. سپس زیرمؤلفه‌های ثانویه نیز بر اساس اشتراکات و افتراقات

نیازهای روان‌شناختی/ تعادل در بار کاری/ ایجاد آمادگی شغلی/ راهنمایی نظام‌مند/ شناسایی نیازهای شغلی/ نظام‌مند کردن برنامه‌ها/ توازن بین تعهدات شخصی و شغلی/ آماده ساختن پیش از اجرا/ ارائه دستورالعمل‌های دقیق؛ ب) اجرا و نظارت: ایجاد کانون‌هایی برای نظارت/ زمان‌بندی مناسب اجرای جلسات/ تعیین هدف برای هر جلسه/ اولویت‌گذاری برنامه‌های اجرا/ تدوین پروتکل‌هایی برای اجرا/ توافق در ابزارهای ارتباطی اجرا/ توافق در زمان برگزاری جلسات/ برگزاری مرتب جلسات/ تناسب و سازگاری اهداف با نیازها/ همسویی اهداف مربی و مربی/ داشتن انتظارات روشن از هم/ ترسیم جدول زمانی برای رسیدن به هدف؛ ج) بازخورد: ایجاد کانون‌هایی برای ارزیابی/ ارزیابی مستمر برنامه‌ها/ ارزیابی مستمر جلسات؛ و د) پیامد: یادگیری مهارت‌های جدید/ خودنظارتی/ حل مسئله/ تاب‌آوری/ تجزیه و تحلیل/ تفکر انتقادی/ تحقق اهداف شغلی و فردی/ افزایش خودکارآمدی/ کار گروهی/ کاهش تعارضات شغلی/ برقراری توازن بین کار و زندگی/ مدیریت زمان/ توسعه استقلال فردی/ افزایش اعتماد به نفس و عزت نفس/ توسعه ظرفیت ایده‌پردازی/ پیشرفت شغلی/ شناخت و درک قوانین نانوشته گروه آموزشی/ مهارت تیم‌سازی/ تدریس موفق‌تر/ مهارت تدوین درسنامه/ رشد مهارت‌های بالینی/ افزایش روحیه مسئولیت‌پذیری/ مهارت تصمیم‌گیری/ آگاهی از فشارهای آکادمیک/ مهارت انتقال مطالب/ مهارت‌های فراشناختی/ کاهش انزوا/ ایجاد درک جدید از پیوند نظریه و عمل در آموزش/ کمک به سازگاری با شرایط/ مهارت مشاوره و راهنمایی دانشجو/ بهبود مهارت پژوهشی.

۲. توسعه سرمایه اجتماعی: الف) روابط درون‌دانشگاهی: روابط دوجانبه/ توسعه ارتباطات شفاهی/ توسعه ارتباطات کتبی/ توسعه روابط با مدیران گروه‌ها و دانشکده و دانشگاه/ توسعه روابط با کارکنان؛ و ب) روابط برون‌دانشگاهی: توسعه ارتباط اعضای هیئت‌علمی با متخصصان/ ایجاد روابط چندرشته‌ای و

اشتیاق/ همدلی/ پذیرش متواضعانه/ تجربه/ رازداری/ صداقت/ الهام‌بخشی/ دارای اعتماد به نفس؛ و ب) ویژگی‌های تخصصی مربی: منتقدی سازنده/ سبک دموکراتیک/ توانایی تشخیص نقاط ضعف/ توانایی شناخت نیازهای مربی/ در دسترس بودن/ استمرار در بازخورددهندگی/ ارائه بازخوردهای انتقادی/ غیرقضاوتی بودن/ ارائه‌دهنده اطلاعات ارزشمند.

۲. مربی: الف) ویژگی‌های عمومی مربی: ذهنیت پذیرنده/ منعطف/ باور به موفقیت/ عادت به یادگیری/ شنونده فعال/ داشتن روحیه تغییر/ کنج‌کاو/ بازگوکننده تمام احساسات/ داشتن احساس یادگیرنده؛ و ب) ویژگی‌های تخصصی مربی: شفاف‌سازی اهداف شخصی/ تعیین استراتژی‌های شخصی/ خودمدیریتی/ خودانتقادی/ استقبال‌کننده از نظرات مربی/ پیشقدم در برقراری رابطه/ اعتماد به مربی/ توانایی کنار آمدن با بازخورد منفی/ ایجاد تعادل در خواسته‌ها.

۳. ویژگی‌های مشترک مربی و مربی: الف) ویژگی‌های عمومی مشترک: مشارکت داوطلبانه/ نظم و انضباط/ انعطاف‌پذیری/ احترام به نظرات یکدیگر/ متعهد بودن/ علاقه‌مندی/ انگیزه؛ و ب) ویژگی‌های تخصصی مشترک: انتظارات واقع‌بینانه/ پاسخگویی/ به اشتراک‌گذاری ایده‌ها/ روابط همکارانه/ تعهد دوسویه به اهداف/ اعتماد در هدف‌گذاری/ فراهم‌سازی فرصت گفتگوی دوجانبه/ حمایت از اهداف شغلی و شخصی/ مسئولیت‌پذیری مشترک/ به اشتراک‌گذاری اطلاعات/ به اشتراک‌گذاری تجربیات در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، مؤلفه‌های اصلی برنامه کوچینگ اعضای هیئت‌علمی کدام‌اند؟ مانند پاسخ به پرسش پیشین، یافته‌ها در پاسخ به این پرسش نیز تحلیل و دسته‌بندی شدند.

۱. آناتومی برنامه کوچینگ؛ الف) آماده‌سازی: داشتن دیدگاه سیستمی/ طراحی استراتژی‌های دقیق/ تدوین محتوا/ نیازسنجی و برنامه‌ریزی/ تنوع‌بخشی به اهداف/ تشریح روشن مفاهیم و استراتژی‌ها/ توسعه فرایندهای ارزیابی/ حمایت از

شناخت مؤلفه‌های برنامه کوچینگ به منظور ارتقای سرمایه انسانی. ..

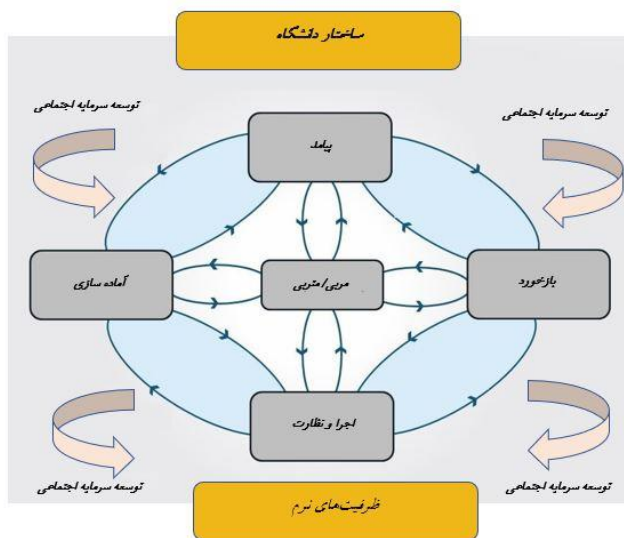
انطباق اهداف سازمانی با اهداف کوچینگ/ توسعه برنامه‌های کوچینگ با رویکرد میان‌رشته‌ای/ ایجاد دفاتر توسعه حرفه‌ای در دانشگاه/ پشتیبانی و ایجاد بانک اطلاعاتی.

۴. ظرفیت‌های نرم: الف) فرهنگی: چندفرهنگی/ فرهنگ تغییر/ سازگاری فرهنگی/ توجه به تنوع فرهنگی/ فرهنگ حمایتی/ فرهنگ نوآوری/ فرهنگ اعتماد/ فرهنگ یادگیری/ بهبود فرهنگ اداری/ فرهنگ دانشگاهی حامی کوچینگ/ ایجاد جو درون‌دانشگاهی حرفه‌ای؛ و ب) هنجاری: پایبندی و احترام به هنجارهای اخلاق حرفه‌ای/ تغییر در نگرش جامعه‌پذیری علمی/ تعمیق احساس تعلق سازمانی/ توسعه ارزش‌های حرفه‌ای شغل/ از بین بردن کلیشه‌های ذهنی منفی.

در ادامه بر اساس یافته‌های دو پرسش پژوهش، مدل شماتیک در زمینه ارائه برنامه کوچینگ برای ارتقای سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی ترسیم شده است (شکل ۱).

میان‌رشته‌ای با دیگر دانشگاه‌ها/ شبکه‌سازی ارتباطات/ توسعه تعامل اعضای هیئت‌علمی با انجمن‌های حرفه‌ای/ بهبود روابط با اجتماعات خارج از دانشگاه.

۳. ساختار دانشگاه: الف) حکمرانی در دانشگاه: تغییر سبک رهبری/ مشارکت اعضای هیئت‌علمی در مدیریت و برنامه‌ریزی/ رهبری مشارکتی/ رهبری تحول‌آفرین/ انتخاب مدیران شایسته/ بازبینی در قوانین دانشگاه/ امنیت شغلی/ ارتقای کیفیت زندگی کاری/ گنجاندن برنامه کوچینگ در سیاست‌های دانشگاه؛ و ب) مدیریت دانشگاه: فرصت‌سازی برای توسعه اعضای هیئت‌علمی/ توسعه مدل‌های ارزیابی عملکرد اعضای هیئت‌علمی/ مدیریت کیفیت/ مدیریت تعارضات/ ارائه برنامه‌های ترکیبی کوچینگ (حضور و مجازی)/ توجه ویژه به برنامه‌های کوچینگ برای اعضای هیئت‌علمی زن/ حمایت مالی/ توسعه طرح‌های تشویقی/ توسعه سازوکارهای انگیزشی/ مدیریت تغییر/ توسعه برنامه‌های جانشین‌پروری/ تدوین آیین‌نامه‌های حامی کوچینگ/ افزایش فرصت‌های مطالعاتی/



شکل ۱. مدل شماتیک برنامه کوچینگ در دانشگاه‌های علوم پزشکی

این ویژگی‌ها بسیار متنوع است و بر اساس یافته‌ها به دو بخش ویژگی‌های عمومی و ویژگی‌های تخصصی بخش‌بندی می‌شوند. یافته‌های این بخش با برایندهای مطالعات (۲۳)، ۴۱، ۲۰، ۱۵، ۴، ۲۹، ۱۹، ۴۴، ۴۲، ۵۰) همخوانی دارد. در مؤلفه‌های اصلی کوچینگ، آناتومی برنامه کوچینگ شامل چهار مرحله (آماده‌سازی، اجرا و نظارت، بازخورد، و پیامد) می‌شود. این امر نشان از اکوسیستمی بودن برنامه کوچینگ دارد که در یک فرایند نظام‌مند و زنجیروار از مرحله پیش از اجرا آغاز می‌شود و سپس پیامدهای درخور توجهی برای توسعه اعضای هیئت‌علمی در پی دارد. با کاربست این برنامه به شکل نظام‌مند، می‌توان مهارت‌ها و دانش اعضای هیئت‌علمی را به صورت فردی افزایش داد و در نهایت با بهبود عملکرد شغلی موجبات دستیابی به اهداف سازمانی دانشگاه‌های علوم پزشکی را فراهم ساخت. یافته‌های این بخش، با ادبیات سازگاری دارد (۴۳، ۴۸، ۵۰، ۵۴، ۵۶، ۶۳).

سرمایه اجتماعی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های کوچینگ است. سرمایه اجتماعی عبارت است از شبکه روابط اجتماعی که منسجم‌کننده تعاملات انسان‌ها و سازمان‌ها با یکدیگر است. سرمایه اجتماعی مجموعه مفاهیمی است همچون اعتماد متقابل، پذیرش رقابت منصفانه، همکاری، در نظر داشتن منافع جمعی، مشارکت، قانون‌پذیری، و مسئولیت‌پذیری. دانشگاه ابعاد مختلفی در ساختار و اهداف دارد. در دانشگاه انواع نیروی انسانی حضور دارند و سازمان دانشگاه علاوه بر ارتباطات داخلی، با گروه‌ها و اقشار متنوع، و در جامعه در سطوح مختلف اجتماع در ارتباط متقابل مستقیم و غیرمستقیم است (۶۷). بنابراین، با نهادینه‌سازی و بسط روابط میان اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان، کارکنان، و مدیران دانشگاه باید سرمایه اجتماعی را ارتقا داد. سرمایه اجتماعی تأثیر مثبت و مستقیمی بر کیفیت برنامه کوچینگ دارد. به سخنی دیگر، هرچه سرمایه اجتماعی به عنوان یکی از ارکان برنامه کوچینگ در یک دانشگاه بیشتر

دانشگاه به مثابه سیستم باز متشکل از عوامل و اجزای متعددی پنداشته می‌شود که همه این عوامل در همکنشی با هم در بستر محیط خلق ارزش می‌کنند. بر اساس این مدل، ظرفیت‌های نرم و ساختار دانشگاه (نحوه حکمرانی و مدیریت دانشگاه) به عنوان دو مؤلفه اصلی و بیرونی مدل هستند. این عوامل تأثیر مستقیمی بر نظام درونی دانشگاه دارند. بر پایه‌های یافته‌های پژوهش، یکی از مؤلفه‌های اصلی و همگام با برنامه کوچینگ در نظام درون دانشگاه، مؤلفه توسعه سرمایه اجتماعی (تعاملات و همکنشی‌ها) است. این مؤلفه از عوامل کلیدی و زمینه‌ساز موفقیت برنامه‌های کوچینگ اعضای هیئت‌علمی در درون نظام دانشگاه است، ولی پیوسته و همواره در تمام مراحل اجرای برنامه باید بدان توجه ویژه‌ای شود. مؤلفه‌های اصلی برنامه کوچینگ نیز شامل چهار مؤلفه اصلی می‌شوند که به شکل نظام‌مند از پیش از اجرا و آماده‌سازی تا پیامدها را در بر می‌گیرند. اعضای هیئت علمی (مربی و متربی) به عنوان کنشگران اصلی این مدل محسوب می‌شوند که باید از شایستگی‌ها و ویژگی‌های شناسایی‌شده برای اجرای اثربخش تر و کارآمدتر برنامه برخوردار باشند. همه این مؤلفه‌ها و ویژگی‌ها دست در دست هم به ارتقای سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی یاری می‌رسانند.

بحث

ارتقای سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی، برنامه مهمی است که باید مورد توجه سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نظام سلامت قرار گیرد. یکی از راهبردی‌ترین برنامه‌ها، کوچینگ است که بسیار مورد اقبال دانش‌پژوهان و سیاستگذاران قرار گرفته است. با توجه به مدل یافته‌های پژوهش، محور اصلی برنامه‌های کوچینگ اعضای هیئت‌علمی مربوط به ویژگی‌های مربی و متربی است. این ویژگی‌هاست که کیفیت یک برنامه را تا حدودی روشن می‌سازد. دامنه

شناخت مؤلفه‌های برنامه کوچینگ به منظور ارتقای سرمایه انسانی. .

باشد، این وفاق و روابط میان دانشگاهیان در آن دانشگاه بیشتر به چشم خواهد آمد و چرخ بهره‌وری در آن دانشگاه با سرعت و کیفیت مطلوب‌تری حرکت خواهد کرد. یافته‌های این بخش با یافته‌های پژوهشی (۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۹، ۵۰، ۵۵) همخوانی دارد. مؤلفه دیگر ساختار دانشگاه است. مهم‌ترین وجه نحوه رهبری و حکمرانی در دانشگاه است. ولی ساختار حکمرانی دانشگاه باید به گونه‌ای باشد که تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری با مشارکت همه‌ذی‌نفعان، به‌ویژه اعضای هیئت‌علمی باشد. اختیارات نیز به سطوح پایین‌تر در سطح گروه‌های آموزشی واگذار شود. همه ساختارها و فرایندها شفاف و مشخص باشند. در سطح مدیریت دانشگاه نیز باید پیوسته به برنامه‌های توسعه اعضای هیئت‌علمی، برطرف کردن نیازهای اعضای هیئت‌علمی، و ارتقای کیفیت زندگی کاری و شخصی توجه شود. همچنین، سازوکارهای تشویقی و حمایتی از اعضای هیئت‌علمی در پیش گرفته شود. برنامه کوچینگ باید در سیاست‌ها و برنامه‌های اصلی دانشگاه‌ها گنجانده شود و بلافاصله پس از مرحله جذب هیئت‌علمی جدید، پیش از ورود به فرایندهای دانشگاهی، پیاده شود. این امر در بلندمدت ضمن تحقق موفقیت شغلی و اهداف شخص اعضای هیئت‌علمی، ارتقای کارایی و اثربخشی عملکرد دانشگاه‌های علوم پزشکی و نظام سلامت را در پی دارد. به تبع آن، توسعه ملی را تسهیل و میسر می‌سازد. نتایج این مؤلفه با نتایج (۲۲، ۴۸، ۵۰، ۵۳، ۵۴، ۵۶، ۶۱) همسویی دارد.

مؤلفه دیگر، ظرفیت‌های نرم است. پیش‌آهنگ هر تغییری، تغییر در خرده‌فرهنگ‌هاست. در دانشگاه‌ها نیز با تغییر خرده‌فرهنگ‌ها در سطح گروه‌های آموزشی، باید فرهنگ دانشگاهی حامی برنامه‌های کوچینگ برای توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت‌علمی ایجاد گردد. این امر سبب تسهیل توسعه اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها می‌شود. فرهنگ

دانشگاهی است که به رفتار و کنش دانشگاهیان ماهیت و جهت می‌دهد. با تغییر باورها، ارزش‌ها، و نگرش‌های دانشگاهیان همسو با برنامه‌های کوچینگ، می‌توان زمینه عمیق‌تری برای اجرای هرچه بهتر برنامه‌های کوچینگ فراهم ساخت. یافته‌های این مؤلفه با نتایج (۲۲، ۴۱، ۵۰، ۵۴، ۵۷، ۶۲) همخوانی دارد.

نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت و نقش برنامه‌های کوچینگ در این پژوهش، کوشش شد با توجه به نبود مطالعه‌ای با رویکرد سنتزپژوهی و تحلیل مطالعات انجام‌شده در این زمینه، این هدف محقق گردد. بنابراین، با مروری بر پایگاه‌های داخلی و خارجی، کلیه مطالعات پژوهشی در این زمینه گردآوری شد (از ۳ مطالعه داخلی و ۱۰۱ مطالعه خارجی، در نهایت ۳۲ مطالعه برکشیده شد). مقالات منتخب شماره رفرنس‌های (۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۲۳، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۳۷، ۵۱، ۳۹، ۳۸، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶) می‌باشند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، بازماندگی مطالعاتی است که به زبانی غیر از انگلیسی و فارسی منتشر شده بودند. محدودیت دیگر، عدم ورود کتب و طرح‌های پژوهشی موسوم به ادبیات خاکستری به دلیل در دسترس نبودن است. آخرین محدودیت نیز عدم دسترسی به متن کامل برخی از مطالعات بود.

تشکر و قدردانی

از دکتر نسرين نورشاهی، رئیس موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، برای بازخوانی چندباره مقاله و ارائه نظرات سازنده برای بهبود کیفیت مقاله کمال تشکر و قدردانی را دارم.

1. Atiku SO, Lawal IO, Gamede V. Human Capital Development and Faculty Members' Contributions. *The Journal of Accounting and Management*. 2020;10(3):51-62.
2. Sohrab A, Khurram S. HRM and Employee Performance: A Case of University Teachers of Azad Jammu and Kashmir (AJK) in Pakistan. *African Journal of Business Management*. 2011;5(13):5249-5253.
3. Ismajli N, Krasniqi I, Qosja E. Career Development and Advancement of Human Resources—How They Influence the Performance Qualities of Local Government Administration. *Issues in Business Management and Economics*. 2015;3(2):17-23.
4. Bradley KD, Bradley JW. Exploring the Reliability, Validity, and Utility of a Higher Education Faculty Review Process. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*. 2010;3(4):21-26.
5. Denton CA, Hasbrouck J. A Description of Instructional Coaching and Its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2009;19(2):150-175.
6. Stover K, Kissel B, Haag K, Shoniker R. Differentiated Coaching: Fostering Reflection with Teachers. *The Reading Teacher*. 2011;64(7):498-509.
7. Knight DS. Assessing the Cost of Instructional Coaching. *Journal of Education Finance*. 2012;38(1):52-80.
8. Passmore J, Rehman H. Coaching as a Learning Methodology: A Mixed-Methods Study in Driver Development Using a Randomized Controlled Trial and Thematic Analysis. *Coaching Researched: A Coaching Psychology Reader*. 2020;9(2):339-60.
9. McLeod PJ, Steinert Y. Peer Coaching as an Approach to Faculty Development. *Medical Teacher*. 2009;31(12):1043-1044.
10. Harvey M, Ambler T, Cahir J. Spectrum Approach to Mentoring: An Evidence-Based Approach to Mentoring for Academics Working in Higher Education. *Teacher Development*. 2017;21(1):160-174.
11. Netolicky DM. Rethinking Professional Learning for Teachers and School Leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. 2016;1(4):270-285.
12. Koch C. The Coaching Process in Higher Education. *Perspectives on Issues in Higher Education*. 2008;11(2):44-47.
13. Bell M, Cooper P. Peer Observation of Teaching in University Departments: A Framework for Implementation. *International Journal for Academic Development*. 2013;18(1):60-73.
14. Bell M. Supported Reflective Practice: A Programmer of Peer Observation and Feedback for Academic Teaching Development. *International Journal for Academic Development*. 2001;6(1):29-39.
15. LaRocco DJ, Bruns Da. Practitioner to Professor: An Examination of Second Career Academics Entry into Academia. *Education*.

- 2006;126(4):626-639.
16. Clutterbuck D, Ragins BR. Mentoring and Diversity: An International Perspective: Routledge; 2002.
 17. Theeboom T, Beersma B, van Vianen AE. Does Coaching Work? A Meta-Analysis on the Effects of Coaching on Individual Level Outcomes in an Organizational Context. *The Journal of Positive Psychology*. 2014;9(1):1-18.
 18. Jones RL, Armour KM, Potrac P. Constructing Expert Knowledge: A Case Study of a Top-Level Professional Soccer Coach. *Sport, Education and Society*. 2003;8(2):213-29.
 19. Keykha A. Designing a mentoring model to enhance the human capital of faculty members in medical universities. *jmed*. 2021; 15 (4) :244-259
 20. Stodter A, Cushion CJ. What Works in Coach Learning, How, and for Whom? A Grounded Process of Soccer Coaches' Professional Learning. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 2017;9(3):321-38.
 21. Maini A, Saravanan Y, Singh TA, Fyfe M. Coaching Skills for Medical Education in a VUCA World. *Medical Teacher*. 2020;42(11):1308-9.
 22. Wieme L. A Peer Coaching Curriculum's Influence on Medical Educator Effectiveness: University of Michigan-Flint; 2016.
 23. Lovell B. What Do We Know About Coaching in Medical Education? A Literature Review. *Medical Education*. 2018;52(4):376-90.
 24. Jones RL, Armour KM, Potrac P. Constructing Expert Knowledge: A Case Study of a Top-Level Professional Soccer Coach. *Sport, Education and Society*. 2003;8(2):213-29.
 25. Gilbert WD, Trudel P. Analysis of Coaching Science Research Published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2004;75(4):388-399.
 26. Rangeon S, Gilbert W, Trudel P, Côté J, Editors. *Coaching Science in North America*. 12th ISSP World Congress of Sport Psychology, Marrakesh, Morocco; 2009.
 27. Nagler A, Andolsek KM, Rudd M, Kuhn CM. Providing Successful Faculty Development to Graduate Medical Education Program Directors. *International Journal of Medical Education*. 2017;8(1):324-325.
 28. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, et al. A Systematic Review of Faculty Development Initiatives Designed to Improve Teaching Effectiveness in Medical Education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*. 2006;28(6):497-526.
 29. Moore P, Montero L, Triviño X, Sirhan M, Leiva L. Impact Beyond the Objectives: A Qualitative Study of a Faculty Development Program in Medical Education. *Revista medica de Chile*. 2014;142(3):336-343.
 30. Kritsonis A. Comparison of Change Theories. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*. 2005;8(1):1-7.
 31. Schermuly CC, Graßmann C. a Literature Review on Negative Effects of Coaching—What We Know and What We Need to Know. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 2019;12(1):39-66.
 32. Kuzmin O, Bublyk M, Shakhno A, Korolenko

- O, Lashkun H. Innovative development of Human Capital in the Conditions of Globalization. 2020.
33. Ward A, Stanulis R. Improving Medical Education through Targeted Coaching. *Medical Science Educator*. 2020;30(3):1255-1261.
34. Bajwa NM, De Grasset J, Audétat M-C, Jaśrow N, Richard-Lepouriel H, Dominicé Dao M, et al. Training Junior Faculty to Become Clinical Teachers: The Value of Personalized Coaching. *Medical Teacher*. 2020;42(6):663-72.
35. Maini A, Saravanan Y, Singh TA, Fyfe M. Coaching Skills for Medical Education in a VUCA World. *Medical Teacher*. 2020;42(11):1308-1309.
36. Bailey JM, Voorheis-Sargent A. Regional Peer Coaching Program for Basic Science Faculty. *Medical Science Educator*. 2018;28(4):773-776.
37. Deiorio NM, Carney PA, Kahl LE, Bonura EM, Juve AM. Coaching: A New Model for Academic and Career Achievement. *Medical Education Online*. 2016;21(1):33480.
38. Sheikhlar DTZ, Habibi H, Jafari K. Compare the Viewpoints of Faculty Members and Students about the Quality of the Use of Coaching Method in Educational Activities of Faculty Members. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2019;4(7):78-101.
39. Mohammadisadr M, Siadat SA, Hoveida R. Identifying and Validating the Components of the Coaching Skill among Faculty Members of Medical Sciences University of Isfahan. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2018;11(1):82-91.
40. Sandelowski M, Barroso J. *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*: Springer Publishing Company; 2006.
41. Whipp PR, Pengelley R. Confidence Building through Peer Observation of Teaching and Peer Coaching in University Departments: A Good Investment for Some and Not Others. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017;6(2):99-115.
42. Geber H. Coaching for Accelerated Research Productivity in Higher Education. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*. 2010;8(2): 64-78.
43. Wolff M, Hammoud M, Santen S, Deiorio N, Fix M. Coaching in Undergraduate Medical Education: A National Survey. *Medical Education Online*. 2020;25(1):1699765.
44. Cheng A, Grant V, Huffman J, Burgess G, Szyld D, Robinson T, et al. Coaching the Debrief: Peer Coaching to Improve Debriefing Quality in Simulation Programs. *Simulation in Healthcare*. 2017;12(5):319-325.
45. Carmel RG, Paul MW. Mentoring and Coaching in Academia: Reflections on a Mentoring/Coaching Relationship. *Policy Futures in Education*. 2015;13(4):479-491.
46. Baldwin C, Chandler GE. Improving Faculty Publication Output: The Role of a Writing Coach. *Journal of Professional Nursing*. 2002;18(1):8-15.
47. Bell AE, Meyer HS, Maggio LA. Getting Better Together: A Website Review of Peer Coaching Initiatives for Medical Educators. *Teaching and Learning in Medicine*. 2020;32(1):53-60.

48. Chase SM, Crabtree BF, Stewart EE, Nutting PA, Miller WL, Stange KC, et al. Coaching Strategies for Enhancing Practice Transformation. *Family Practice*. 2015;32(1):75-81.
49. Starnes BJ, Bakir ST. Coaching Quality in the College Classroom a Case Study of Continuous Improvement. *School of Technology and Public Management Clarksville*. 2004.
50. Mayled LH, Ross L, Collofello J, Krause SJ, Hjelmstad KD, Sebold BJ, et al., Editors. Coaching and Feedback in a Faculty Professional Development Program that Integrates the Entrepreneurial Mindset and Pedagogical Best Practices into Capstone Design Courses. 2019 ASEE Annual Conference & Exposition; 2019.
51. Deiorio NM. Accessible Feedback and Coaching Techniques for Everyday Clinical Faculty. *Journal of Graduate Medical Education*. 2020;12(1):36-37.
52. Dana H, Havens B, Hochanadel C, Phillips J. An Innovative Approach to Faculty Coaching. *Contemporary Issues in Education Research*. 2010;3(11):29-34.
53. McDowell M, Bedford L, DiTommaso Downs L. Enhancing Faculty Performance through Coaching: Targeted, Individualized Support. *Higher Learning Research Communications*. 2014;4(4):3-10.
54. Hakro AN, Mathew P. Coaching and Mentoring in Higher Education Institutions: A Case Study in Oman. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2020;9(3):307-22.
55. Howlett MA, McWilliams MA, Rademacher K, Maitland TL, O'Neill JC, Abels K, et al. An Academic Coaching Training Program for University Professionals: A Mixed Methods Examination. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 2021;58(3):335-349.
56. Huston T, Weaver CL. Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*. 2008;33(1):5-20.
57. Tahmasbzadeh D, Habibi H, Jafari K. Quality of Application of Coaching Training Method in the Educational Activities of Faculty Members from the Perspective of Students and Professors. *Iranian Journal of Medical Education*. 2019;4(1):33-43. [Persian]
58. Kopechek J, Bardales C, Lash AT, Walker Jr C, Pfeil S, Ledford CH. Coaching the Coach: A Program for Development of Faculty Portfolio Coaches. *Teaching and Learning in Medicine*. 2017;29(3):326-336.
59. Lin J, Reddy RM. Teaching, Mentorship, and Coaching in Surgical Education. *Thoracic Surgery Clinics*. 2019;29(3):311-320.
60. Armson H, Lockyer JM, Zetkovic M, Könings KD, Sargeant J. Identifying Coaching Skills to Improve Feedback Use in Postgraduate Medical Education. *Medical Education*. 2019;53(5):477-493.
61. Megginson D, Clutterbuck D. Creating a Coaching Culture. *Industrial and Commercial Training*. 2006;38(5):232-237.
62. Nelson L, Cushion C, Potrac P. Enhancing the Provision of Coach Education: The Recommendations of UK Coaching Practitioners. *Physical Education and Sport*

- Pedagogy. 2013;18(2):204-218.
63. Orr CJ, Sonnadara RR. Coaching by Design: Exploring a New Approach to Faculty Development in a Competency-Based Medical Education Curriculum. *Advances in Medical Education and Practice*. 2019;10(1):229-244.
64. Reynolds AK. Academic Coaching for Learners in Medical Education: Twelve Tips for the Learning Specialist. *Medical Teacher*. 2020;42(6):616-621.
65. Richmond GL. Coaching Women to Succeed in Academic Careers in the Chemical Sciences. ACS Publications; 2005.
66. Thakore BK, Naffziger-Hirsch ME, Richardson JL, Williams SN, McGee R. The Academy for Future Science Faculty: Randomized Controlled Trial of Theory-Driven Coaching to Shape Development and Diversity of Early-Career Scientists. *BMC Medical Education*. 2014;14(1):1-11.
67. Sam Aram E, Khaksari Rafsanjani A, Alirzadeh, G, Haji Bakandeh A. Investigating the Factors Affecting the Amount of Social Capital in Allameh Tabatabaei University. *Social Sciences Quarterly*. 2011. [Persian]

Recognition the Components of the Coaching Program to Enhance the Human Capital of Faculty Members University of Medical Sciences

Ahmad Keykha

Abstract

Background and objective: The development of human resources of faculty members is a very important and effective issue in promoting the efficiency and effectiveness of academic performance. One of the most practical policies for faculty development is coaching programs. Accordingly, the purpose of this study is to identify the components of the coaching program of faculty members of medical universities in order to improve their human capital.

Methods and Materials: The present qualitative research has been compiled using a seven-step Meta-synthesis strategy. Therefore, the specialized keywords in the internal databases of the recipients, Ensani, Noormags, Sid and external databases Science Direct, Eric, Springer, Wiley Online Library, Sage Journals, Emerald, PubMed searched. The search result was 104 articles. 32 articles were selected from them.

Results: In response to the first question of the research, the characteristics of instructor and instructor, including general and specialized characteristics for both members, as well as common characteristics for both members were identified. In response to the second research question, four main components for the coaching program were obtained. These components include; the anatomy of the coaching program (preparation, supervision and reward, feedback and outcome), university structure (governance and management at the university), development of social capital (internal and external relations) and soft capacities (cultural and normative).

Conclusion: Policymakers and managers in the field of health system are advised to pay serious attention to the implementation of coaching program for the development of faculty members according to the identified components.

Keywords: Human Capital, Faculty Member, Coaching, University of Medical Science