

عوامل تعیین کننده عزت نفس دانشجویان علوم بهداشتی: تبیین نقش یادگیری مادام‌العمر و سبک یادگیری

محسن صفاری^{۱*}، نوروز محمودی^۲

۱. دکتری آموزش بهداشت، دانشیار، مرکز تحقیقات سلامت، گروه آموزش بهداشت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)، تهران، ایران
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه بهداشت محیط، دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)، تهران، ایران

● دریافت مقاله: ۹۴/۷/۲۹ آخرین اصلاح مقاله: ۹۴/۱۱/۱۰ ● پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

زمینه و هدف: عزت نفس دانشجویان یکی از عوامل اساسی در عملکرد تحصیلی آن‌ها محسوب می‌گردد و شناخت مؤلفه‌های تأثیرگذار بر این عامل، می‌تواند کمک شایانی به تقویت آن نماید. هدف از انجام مطالعه حاضر، ارزیابی نقش عواملی مانند متغیرهای دموگرافیک و تحصیلی، تمایل به یادگیری مادام‌العمر و سبک یادگیری در بیان عزت نفس دانشجویان علوم بهداشتی بود.

روش کار: در این مطالعه، ۲۰۹ دانشجوی دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله (عج) تهران، با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب، برای شرکت در مطالعه انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اطلاعات دموگرافیک و تحصیلی، مقیاس عزت نفس Rosenberg، فهرست سبک یادگیری Kolb و پرسش‌نامه یادگیری مادام‌العمر Jefferson بود. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری Independent t، آنالیز واریانس یک‌طرفه، همبستگی Pearson و آنالیز رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: میانگین سنی شرکت‌کنندگان مطالعه ۲۶/۷ سال (با انحراف معیار ۸/۴) بود و اکثر آن‌ها (۹۴ درصد) مذکر بودند. در تحلیل‌های دو متغیره عواملی مثل جنسیت، میزان مطالعه در طول روز، برخی از ابعاد سبک یادگیری و همچنین، سازه‌های یادگیری مادام‌العمر ارتباط معنی‌داری را با عزت نفس نشان داد. در آنالیز چند متغیره با استفاده از روش رگرسیون، مواردی همچون جنسیت، میزان مطالعه، مفهوم‌سازی انتزاعی از ابعاد سبک یادگیری و باورهای انگیزش به یادگیری از سازه‌های یادگیری مادام‌العمر توانست عزت نفس دانشجویان را پیش‌بینی نماید. حدود ۳۸ درصد از واریانس عزت نفس توسط متغیرهای لحاظ شده در مدل رگرسیون بیان گردید.

نتیجه‌گیری: با توجه به این که متغیرهایی مانند جنسیت و میزان مطالعه روزانه و همچنین، برخی از ابعاد تشکیل دهنده سبک یادگیری و تمایل به یادگیری مادام‌العمر ممکن است با عزت نفس دانشجویان در ارتباط باشد؛ بنابراین، باید برای تقویت عزت نفس دانشجویان در راستای بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها، برنامه‌ریزی لازم با توجه به عوامل مؤثر بر عزت نفس و شناخت هرچه بیشتر آن‌ها در قالب مطالعات آینده مد نظر قرار گیرد.
کلید واژه‌ها: عزت نفس، یادگیری مادام‌العمر، سبک یادگیری، عوامل تعیین کننده

*نویسنده مسؤول: مرکز تحقیقات سلامت، دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج)، تهران، ایران

● تلفن: ۰۲۱-۸۲۴۸۳۵۲۵ ● نمابر: ۰۲۱-۸۲۴۸۳۴۴۵

مقدمه

عزت نفس یک ساختار مبنایی برای تفکرات، احساسات و رفتار انسان محسوب می‌شود و به توضیح این موارد نیز کمک شایانی می‌نماید. یک اتفاق نظر کلی در این رابطه وجود دارد که عزت نفس بالا، با بهبود سلامت روانی، رفاه و عملکرد بهتر همراه است؛ در حالی که عزت نفس پایین به دلیل افت عملکرد روانی و تضعیف سلامت، امر نامطلوبی می‌باشد (۱). عزت نفس در واقع جزء ارزشیابی کننده آگاهی فرد می‌باشد و به این موضوع می‌پردازد که چگونه شخص به طور مثبت یا منفی خود را ارزیابی می‌نماید. Rosenberg عزت نفس را ارزیابی کلی و مثبت فرد از میزان ارزشمندی خود تعریف می‌کند و به زبان ساده‌تر، می‌توان آن را نگرش فرد در رابطه با خودش در نظر گرفت که به شکل مثبت یا منفی آشکار می‌شود (۲).

پژوهشگران بر این باور هستند که عزت نفس شاخص مهمی از کیفیت زندگی ذهنی به شمار می‌رود؛ چرا که با شایستگی رفتاری، تجربه مثبت از خود و تعالی نفس مرتبط است. علاوه بر این، از آن به عنوان جنبه مهمی از تکامل فردی نیز یاد می‌شود؛ چرا که بازتاب ارزشیابی صلاحیت فرد می‌باشد و بر تجربه‌های احساسی، رفتار آینده فرد و تطابق طولانی مدت روانی نیز تأثیرگذار است (۳). داشتن عزت نفس مناسب، به جوانان این امکان را می‌دهد تا خودکارآمدی خود را تقویت نمایند و به این باور برسند که می‌توانند شرایط مختلف زندگی خود را تحت کنترل درآورند. عزت نفس پایین به عنوان یکی از عوامل اصلی افسردگی نیز معرفی شده است و می‌تواند فرد را به سمت معضلاتی مانند انزوا از جامعه و حتی اعتیاد سوق دهد (۴، ۵). همچنین، عزت نفس پایین به عنوان یکی از علل ترک تحصیل دانشجویان شناخته شده است (۶).

اگرچه عزت نفس به طور کلی یک مقوله ثابت در نظر گرفته می‌شود، ولی ممکن است در مواقعی نیز دچار نوسان گردد که در اصطلاح به آن عزت نفس موقعیتی در مقابل عزت نفس عمومی گفته می‌شود (۱). نتایج تحقیق Robins و

Trzesniewski بیان نمود که عزت نفس به عنوان یک ویژگی ثابت و متغیر در برابر موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف در نظر گرفته می‌شود (۷). موقعیت‌های آموزشی یکی از عواملی است که بر عزت نفس افراد تأثیر می‌گذارد. مطالعات مختلفی به بررسی نقش آموزش و تحصیلات بر عزت نفس دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته است (۲). برای مثال، Watkins و همکاران به مقایسه دانشجویان مناطق مختلف از قبیل هنگ‌کنگ، نیجریه، آمریکا و نیپال پرداختند تا نقش متغیرهای دموگرافیک و آموزشی را در موقعیت‌های مختلف بر عزت نفس دانشجویان مورد ارزیابی قرار دهند. آن‌ها دریافتند که دانشجویان مشغول به تحصیل در کشورهای شرقی در مقایسه با دانشجویان آمریکایی، تمایل دارند که نقش بیشتری را برای متغیر تحصیلات و آموزش در جهت تقویت عزت نفس خود در نظر بگیرند. همچنین، تفاوت‌هایی از نظر جنسیت و فرهنگ نیز در پیش‌بینی عزت نفس در بین این دانشجویان ملاحظه گردید (۸).

عواملی مانند درآمد، تحصیلات و شغل به عنوان عوامل بیرونی مؤثر بر عزت نفس شناخته شده است. با این حال، بخش وسیعی از مفهوم عزت نفس به کیفیت ارزیابی درونی فرد از توانایی‌های خود باز می‌گردد (۱). همانطور که Niiya و همکاران خاطر نشان می‌نمایند بیش از یک قرن قبل، James افزایش موفقیت را عامل بهبود عزت نفس و شکست را عامل تضعیف عزت نفس معرفی نمود. مطالعاتی که در راستای این نظریه بر روی دانشجویان صورت گرفته است، نشان می‌دهد که برای مثال، وقتی دانشجویان در امتحانات مربوط به دوره آموزشی یا در انجام تکالیف محول شده از سوی مدرس موفق بودند، عزت نفس بالاتری را تجربه نمودند؛ در حالی که در مواقع شکست یا عدم توانایی در انجام مناسب تکالیف، عزت نفس آن‌ها افت قابل توجهی را نشان داده است (۹). بنابراین، افراد در مواقعی که شکست را تجربه نمودند و احساس خودارزشمندی آن‌ها تحت تأثیر قرار گرفت، عزت نفس آن‌ها دچار چالش می‌گردد. نتایج مطالعه Dweck نشان می‌دهد، از

از دیگر مؤلفه‌های مربوط به آموزش و یادگیری که می‌تواند رابطه احتمالی با عزت نفس دانشجویان داشته باشد، مفهوم سبک یادگیری است که به عنوان شیوه ترجیحی فراگیران برای یادگیری تعریف می‌شود (۱۴). Kolb چهار نوع سبک یادگیری شامل جاذب، واگرا، سازگار و همگرا را معرفی نموده است. سبک یادگیری جاذب شامل افرادی است که دارای ویژگی‌هایی مثل قدرت خلق مدل‌های نظری و استدلال استقرایی (جز به کل) می‌باشند و مفاهیم انتزاعی مانند علوم تجربی و ریاضی را ترجیح می‌دهند. افراد دارای سبک واگرا، تصویرپرداز هستند، علایق فرهنگی زیادی دارند و در جستجوی کسب اطلاعات و تخصص در زمینه علوم انسانی و هنر می‌باشند. در سبک سازگار، تمایل به عملیاتی کردن ایده‌ها وجود دارد و خود را به راحتی با تغییر شرایط هماهنگ می‌نمایند. افراد دارای سبک همگرا نیز به کاربرد عملی ایده‌ها تمایل دارند و در عین حال استدلال استقرایی را نیز ترجیح می‌دهند (۱۵). از آنجایی که این ویژگی‌ها می‌تواند در عزت نفس افراد تأثیر داشته باشد، شناخت این موضوع که افراد دارای یک سبک یادگیری خاص عزت نفس بیشتر یا کمتری را تجربه می‌کنند، دورنمای مناسبی را برای درک بهتر عوامل مؤثر بر عزت نفس دانشجویان ترسیم می‌نماید.

بنابراین، با توجه به نقش عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و از آنجایی که تاکنون مطالعات چندانی پیرامون شناخت مؤلفه‌های تعیین کننده عزت نفس در دانشجویان صورت نگرفته و بیشتر مطالعات در جهت ارزیابی خودکارآمدی دانشجویان انجام شده است، هدف از انجام مطالعه حاضر، شناخت عوامل مؤثر بر عزت نفس دانشجویان و به ویژه بررسی نقش یادگیری مادام‌العمر و سبک یادگیری در این رابطه بود.

روش کار

این مطالعه از نوع مقطعی بود و در آن ۲۰۹ دانشجو از دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌اله (عج) مورد

آن‌جایی که افراد به توانایی‌های خود، ثابت و بدون تغییر می‌نگرند و انتظار تغییر در توانایی‌های خود را ندارند، عزت نفس آن‌ها در مواقعی که توانایی‌هایشان در حد قابل انتظار نمود پیدا نمی‌کند، دچار خدشه می‌گردد. همچنین، افرادی که عزت نفس را یک موضوع ذاتی و درونی می‌دانند، تلاش چندانی برای افزایش عزت نفس خود انجام نمی‌دهند، ولی افرادی که عزت نفس را در رابطه با شرایط بیرونی و محیط تفسیر می‌نمایند، در صورت احساس ضعف در آن، تلاش می‌کنند عزت نفس خود را با تغییر شرایط بیرونی بهبود بخشند (۱۰).

یادگیری و آموزش و یا کسب تجربه‌ها و مهارت‌های جدید کمک مؤثری به تقویت عزت نفس افراد و به ویژه دانشجویان (به دلیل ماهیت پویای یادگیری در دوران تحصیلات دانشگاهی) می‌نماید. یکی از مفاهیمی که در همین رابطه مطرح است، مفهوم یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. یادگیری مادام‌العمر را می‌توان به طور کلی، ادامه جریان یادگیری در تمام طول زندگی بیان نمود و منظور از آن، نوعی یادگیری است که حالتی انعطاف‌پذیر، متنوع و در دسترس در زمان‌ها و مکان‌های مختلف را داشته باشد (۱۱). در حقیقت، یادگیری مادام‌العمر توانایی ایجاد خلاقیت، ابتکار و مسؤلیت‌پذیری در افراد را دارد که به موجب آن، مهارت‌های مدیریت شرایط نامعلوم، ارتباط با دیگران و مذاکره برای حل تضاد نیز تقویت می‌گردد. تأکید در این نوع روش، به منظور یادگیری و توانایی برای حفظ آموخته‌ها در طول دوران زندگی می‌باشد (۱۲). بنابراین، در حوزه علوم بهداشتی و سلامت که به طور مداوم در حال به روز شدن است و با سلامت جامعه در ارتباط می‌باشد، لزوم تأکید بر این نوع یادگیری اهمیت دو چندانی دارد. در اصل، مفهوم یادگیری مادام‌العمر خودمحور (Self-directed lifelong learning) جنبه کلیدی و اساسی حرفه‌ای‌گری در علوم پزشکی و بهداشتی محسوب می‌گردد که به منظور تداوم صلاحیت و شایستگی فرد حتی بعد از دوران فارغ‌التحصیلی از دانشگاه می‌باشد (۱۳، ۱۲).

مقطع تحصیلی، معدل تحصیلی، میزان علاقه به رشته و میزان مطالعه روزانه در نظر گرفته شد.

پرسش‌نامه یادگیری مادام‌العمر Jefferson، اولین بار توسط Hojat و همکاران برای ارزیابی مفهوم یادگیری مادام‌العمر در میان دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه Jefferson آمریکا طراحی شد. این پرسش‌نامه شامل ۱۴ سؤال با طیف پاسخ لیکرت چهار گزینه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) و دامنه نمرات ۵۶-۱۴ می‌باشد. نمرات بالاتر نشانگر تمایل بیشتر به یادگیری مادام‌العمر می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی پرسش‌نامه نشان داد که سه سازه «باورهای انگیزش و یادگیری، توجه به فرصت‌های یادگیری و مهارت جستجوی اطلاعات» در آن قابل تمایز است (۱۶). روایی و پایایی این پرسش‌نامه در مطالعات مختلف خارجی و داخلی مورد ارزیابی قرار گرفته است و نسخه فارسی آن نیز موجود می‌باشد (۱۷).

پرسش‌نامه سبک یادگیری Kolb شامل ۱۲ گویه ناتمام می‌باشد که پاسخ دهندگان باید گزینه‌هایی را که در قالب جملات تکمیل کننده هر گویه طراحی شده است، از ۴-۱ رتبه‌بندی نمایند. هر یک از این جملات بیانگر یکی از ۴ نوع سبک یادگیری است که شامل جاذب، واگرا، سازگار و همگرا می‌باشد. با تهیه ماتریس، پراکنندگی نمرات سبک یادگیری در حول دو محور تجربه عینی- مفهوم‌سازی انتزاعی (محور عمودی) و آزمایشگری فعال- مشاهده تأملی (محور افقی) مشخص شد که می‌توان سبک یادگیری افراد را بر اساس موقعیت آن‌ها در هر یک از بخش‌های چهارگانه محورهای مذکور تعیین نمود (۱۸).

پرسش‌نامه عزت نفس Rosenberg، یک پرسش‌نامه متداول برای سنجش عزت نفس در طیف متنوعی از افراد به شمار می‌رود که اولین بار توسط Rosenberg در سال ۱۹۶۵ ابداع گردید. این ابزار شامل ۱۰ سوال با طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۴) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) و دامنه نمرات آن از ۴۰-۱۰ می‌باشد (نمرات بالاتر نشان دهنده عزت نفس بیشتر است). نسخه فارسی این پرسش‌نامه توسط شاپوریان و

ارزیابی قرار گرفتند. تعداد نمونه‌ها با استفاده از فرمول Cochran و در نظر گرفتن سطح خطای ۵ درصد محاسبه گردید. برای نمونه‌گیری از روش طبقه‌ای متناسب استفاده شد؛ به گونه‌ای که همه مقاطع و رشته‌های تحصیلی به نسبت یکسان، احتمال حضور در نمونه مطالعه را داشته باشند. روش کار بدین ترتیب بود که ابتدا فهرستی از دانشجویان منتخب تهیه گردید. سپس با هماهنگی معاونت آموزش دانشکده، نماینده‌ای که از قبل آموزش دیده بود، هنگام تحویل برگه انتخاب واحد مربوط به نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ توسط دانشجویان، ابزار جمع‌آوری داده‌ها را در اختیار آنان قرار می‌داد و توضیحاتی در رابطه با اهمیت مطالعه و نحوه تکمیل ابزار نیز ارائه می‌نمود. اگر دانشجویی از شرکت در مطالعه امتناع می‌کرد، فرد دیگری از فهرست مذکور به صورت تصادفی جایگزین می‌شد.

معیار ورود به مطالعه، عضویت به عنوان دانشجوی دانشکده بهداشت با حداقل یک نیم‌سال سابقه تحصیل بود و معیار خروج نیز در نظر گرفته نشد. شرکت در مطالعه به صورت داوطلبانه بود و مطالعه حاضر به عنوان یک طرح تحقیقاتی در شورای پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌اله (عج) مورد تصویب قرار گرفت. همچنین، به دانشجویان اطمینان داده شد که همه اطلاعات به دست آمده از آن‌ها به صورت محرمانه نگهداری می‌شود و فقط در راستای اهداف پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل فرم اطلاعات دموگرافیک و پرسش‌نامه‌های یادگیری مادام‌العمر Jefferson (Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning- Medical Students یا JeffSPLL-MS)، سبک یادگیری Kolb و مقیاس عزت نفس Rosenberg (Rosenberg self-esteem scale) بود. در پرسش‌نامه دموگرافیک سؤالاتی مانند سن، جنس، وضعیت تأهل، محل زندگی (تهران و سایر شهرها)، وضعیت سکونت (خوابگاه و...)، تحصیلات پدر و مادر، وضعیت اشتغال، میزان درآمد ماهیانه،

برای متغیرهای مستقل در نظر گرفته شد.

همکاران تهیه شد و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت (۱۹).

یافته‌ها

میانگین سنی شرکت کنندگان مطالعه حاضر، ۲۶/۷ سال با انحراف معیار ۸/۴ بود. اکثر نمونه‌ها، مذکر (۹۳/۸ درصد) و متأهل (۶۳ درصد) بودند و ۶۴ درصد نیز در خوابگاه سکونت داشتند. بیشتر مشارکت کنندگان (۹۳ درصد) شاغل و حدود ۳۱ درصد شرکت کنندگان مشغول به تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی بودند و بقیه از دوره‌های کاردانی و کارشناسی انتخاب شدند. میانگین معدل تحصیلی کل دانشجویان بر اساس تعداد واحدهای گذرانده شده تا زمان انجام مطالعه، ۱۶/۳ با انحراف معیار ۱/۷ به دست آمد و حدود ۵۹ درصد میزان علاقه به رشته تحصیلی خود را در سطح زیاد گزارش نمودند.

توزیع شرکت کنندگان از لحاظ رشته‌های تحصیلی نیز به گونه‌ای بود که دانشجویان رشته بهداشت محیط حدود ۴۵ درصد از شرکت کنندگان را تشکیل دادند و رشته‌های مدیریت خدمات بهداشتی با ۲۳ درصد و علوم تغذیه با ۱۲ درصد در رتبه‌های بعدی قرار داشتند. سایر جزئیات مربوط به توصیف متغیرهای دموگرافیک و تحصیلی شرکت کنندگان در جدول ۱ آمده است.

داده‌های توصیفی با استفاده از شاخص‌های تعداد و درصد (برای داده‌های کیفی) و میانگین و انحراف معیار (برای داده‌های کمی) در نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ (version 20, SPSS Inc, Chicago, IL) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای بررسی روابط بین متغیرهای مستقل مطالعه و عزت نفس، ابتدا از آزمون همبستگی Pearson برای داده‌های کمی و آزمون‌های Independent t و آنالیز واریانس یک طرفه برای داده‌های گروه‌بندی شده، استفاده گردید. سپس، متغیرهایی که دارای ارتباط نسبی با متغیر عزت نفس بودند؛ یعنی سطح معنی‌داری آن‌ها کوچک‌تر از ۰/۲ برآورد شد ($P < ۰/۲۰۰$)، برای استفاده در تحلیل رگرسیون چندگانه در نظر گرفته شد. برای انجام آزمون رگرسیون، ابتدا پیش‌فرض‌های آن مانند پیروی از توزیع نرمال، هم‌واریانس و خطی بودن ارتباط، مورد ارزیابی قرار گرفت و داده‌های گروه‌بندی شده به صورت تصویری کدگذاری شد. در کدگذاری تصویری داده‌های کیفی، داده‌های مربوط به جنس مؤنث، سکونت در خوابگاه و میزان علاقه هیچ یا اندک به رشته تحصیلی با عدد صفر و داده‌های مقابل آن‌ها یعنی جنس مذکر، سکونت در غیر از خوابگاه و میزان علاقه متوسط یا زیاد با عدد یک کدگذاری گردید. از روش پیش‌فرض Enter برای ورود متغیرها به مطالعه استفاده شد و فاصله اطمینان ۹۵ درصد

جدول ۱: مشخصات دموگرافیک و روابط میان متغیرهای کیفی مطالعه و عزت نفس شرکت کنندگان

| متغیر | تعداد (درصد) | عزت نفس (میانگین \pm انحراف معیار) | نتیجه آزمون (Independent t و آنالیز واریانس یک طرفه) |
|------------|-------------------|--------------------------------------|--|
| جنس | مذکر (۹۳/۸) | ۳۱/۸۸ \pm ۳/۷۵ | $P < ۰/۰۴۴$ $t = -۲/۰۲۵$ |
| | مؤنث (۶/۲) | ۳۴/۰۷ \pm ۴/۰۷ | |
| وضعیت تأهل | متأهل (۳۶/۸) | ۳۲/۱۰ \pm ۳/۹۳ | $P < ۰/۸۱۷$ $t = -۰/۲۳۲$ |
| | مجرد (۶۳/۲) | ۳۱/۹۷ \pm ۳/۷۳ | |
| محل زندگی | سایر شهرها (۶۸/۹) | ۳۱/۹۳ \pm ۳/۷۵ | $P < ۰/۶۲۶$ $t = ۰/۴۸۸$ |
| | تهران (۳۱/۱) | ۳۲/۲۱ \pm ۳/۹۳ | |

| | | | |
|-----------------------------|------------------|------------|---|
| $P < ۰/۰۶۷$ $t = -۱/۸۳۸$ | | | وضعیت سکونت |
| | $۳۱/۶۶ \pm ۳/۷۷$ | ۱۳۴ (۶۴/۱) | خوابگاه |
| $P < ۰/۸۰۵$ $t = -۰/۲۴۷$ | $۳۲/۶۶ \pm ۳/۸۰$ | ۷۵ (۳۵/۹) | سایر |
| | | | تحصیلات پدر |
| $P < ۰/۷۴۱$ $t = -۰/۳۳۱$ | $۳۱/۹۸ \pm ۳/۹۱$ | ۱۵۹ (۷۶/۱) | دیپلم یا پایین‌تر |
| | $۳۲/۱۴ \pm ۳/۴۶$ | ۵۰ (۲۳/۹) | دانشگاهی |
| $P < ۰/۹۸۱$ $t = -۰/۰۲۴$ | $۳۱/۹۸ \pm ۳/۸۱$ | ۱۸۰ (۸۶/۱) | دیپلم یا پایین‌تر |
| | $۳۲/۲۴ \pm ۳/۷۵$ | ۲۹ (۱۳/۹) | دانشگاهی |
| $P < ۰/۵۴۳$ $t = -۰/۶۰۹$ | $۳۲/۰۲ \pm ۳/۷۷$ | ۱۹۵ (۹۳/۳) | شاغل |
| | $۳۲/۰۰ \pm ۴/۳۵$ | ۱۴ (۶/۷) | بیکار |
| $P < ۰/۰۰۱$ $F = ۹/۱۲۹$ | $۳۱/۹۱ \pm ۳/۷۲$ | ۱۴۵ (۶۹/۴) | مقطع تحصیلی |
| | $۳۲/۲۶ \pm ۴/۰۰$ | ۶۴ (۳۰/۶) | کاردانی و کارشناسی کارشناسی ارشد و دکتری |
| $P < ۰/۰۵۴۲$ $F = ۰/۷۱۹$ | $۳۰/۴۶ \pm ۴/۴۲$ | ۱۵ (۷/۲) | میزان علاقه به رشته تحصیلی |
| | $۳۰/۷۸ \pm ۳/۵۳$ | ۷۱ (۳۴/۰) | کم |
| | $۳۲/۹۲ \pm ۳/۶۳$ | ۱۲۳ (۵۸/۹) | متوسط |
| | | | زیاد |
| | $۳۲/۴۴ \pm ۳/۵۲$ | ۷۵ (۳۵/۹) | سبک یادگیری |
| | $۳۱/۵۹ \pm ۴/۱۳$ | ۷۱ (۳۴/۰) | واگرا |
| | $۳۱/۶۰ \pm ۴/۲۸$ | ۲۰ (۹/۶) | سازگار |
| | $۳۲/۲۰ \pm ۳/۴۸$ | ۴۳ (۲۰/۶) | همگرا |
| | | | جاذب |

همان طور که در جداول ۱ و ۲ آمده است، از بین متغیرهای کمی، عواملی مانند میزان مطالعه، مفهوم‌سازی انتزاعی (از ابعاد سبک یادگیری) و سازه‌های یادگیری مادام‌العمر همبستگی مثبت و معنی‌داری با عزت نفس داشت و مشاهده تأملی (از ابعاد سبک یادگیری) رابطه معنی‌دار، اما در جهت منفی را با عزت نفس نشان داد. از بین متغیرهای گروه‌بندی شده نیز عواملی مثل جنسیت و میزان علاقه به رشته تحصیلی، رابطه معنی‌داری را با عزت نفس نشان داد. با این حال، رابطه‌ای بین نوع رشته تحصیلی یا سبک خاص یادگیری دانشجویان و عزت نفس افراد مشاهده نگردید.

عزت نفس نشان داد. از بین متغیرهای گروه‌بندی شده نیز عواملی مثل جنسیت و میزان علاقه به رشته تحصیلی، رابطه معنی‌داری را با عزت نفس نشان داد. با این حال، رابطه‌ای بین نوع رشته تحصیلی یا سبک خاص یادگیری دانشجویان و عزت نفس افراد مشاهده نگردید.

جدول ۲: روابط میان متغیرهای مستقل کمی مطالعه و عزت نفس مشارکت کنندگان

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|--------------------------|---------|---------|---------|--------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|
| سن (سال) | - | | | | | | | | | | |
| معدل | ۰/۵۲۱** | - | | | | | | | | | |
| میزان مطالعه | ۰/۰۲۵ | ۰/۰۷۲ | - | | | | | | | | |
| میزان درآمد | ۰/۶۱۳** | ۰/۳۹۹** | -۰/۰۱۷ | - | | | | | | | |
| مفهوم سازی انتزاعی | ۰/۰۴۲ | ۰/۱۸۵* | ۰/۰۹۷ | ۰/۰۱۴ | - | | | | | | |
| تجربه عینی | ۰/۰۱۲ | -۰/۱۸۱* | ۰/۰۳۳ | ۰/۰۲۲ | -۰/۵۲۱** | - | | | | | |
| آزمایشگری فعال | ۰/۰۵۵ | ۰/۰۱۴ | -۰/۰۹۲ | ۰/۰۸۲ | -۰/۳۵۱** | -۰/۲۶۳** | - | | | | |
| مشاهده تأملی | -۰/۱۲۳ | ۰/۰۰۳ | -۰/۰۵۶ | -۰/۱۰۶ | -۰/۱۳۵ | -۰/۳۶۲** | -۰/۳۴۵** | - | | | |
| باورهای یادگیری و انگیزش | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۹۵ | ۰/۲۶۷** | ۰/۰۳۱ | ۰/۰۲۹ | ۰/۰۱۴ | ۰/۱۶۳* | -۰/۲۳۷** | - | | |
| مهارت جستجوی اطلاعات | ۰/۱۲۰ | ۰/۱۳۰ | ۰/۳۳۵** | ۰/۰۷۵ | -۰/۰۲۳ | ۰/۰۶۲ | ۰/۱۷۱* | -۰/۲۳۸** | ۰/۶۱۵** | - | |
| توجه به فرصت های یادگیری | -۰/۰۰۷ | ۰/۰۹۵ | ۰/۲۸۳** | -۰/۰۵۷ | -۰/۰۱۸ | ۰/۰۴۹ | ۰/۱۳۸* | ۰/۱۹۶** | ۰/۵۲۷** | ۰/۶۳۳** | - |
| عزت نفس | ۰/۰۸۶ | ۰/۰۶۹ | ۰/۲۲۰** | ۰/۰۸۵ | ۰/۱۴۳* | ۰/۰۱۳ | -۰/۰۴۰ | -۰/۱۴۰* | ۰/۳۷۴** | ۰/۲۹۹** | ۰/۳۰۲** |

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

مفهوم سازی انتزاعی و باورهای انگیزش به یادگیری توانست به طور معنی دار عزت نفس نمونه های پژوهش را پیش بینی نماید. این مدل حدود ۳۸ درصد از واریانس عزت نفس را توضیح داد.

در جدول ۳ وضعیت متغیرهای وارد شده در مدل رگرسیون از لحاظ پیش بینی کنندگی متغیر عزت نفس ارایه شده است. همان گونه که مشاهده می گردد، از بین متغیرهای در نظر گرفته شده، فقط عواملی مثل جنسیت، میزان مطالعه روزانه،

جدول ۳: تحلیل رگرسیون چندگانه عوامل پیش بینی کننده عزت نفس شرکت کنندگان

| متغیرهای مستقل | ضریب رگرسیون (B) | ضریب رگرسیون استاندارد (β) | فاصله اطمینان (کرانه پایین، کرانه بالا) |
|---------------------------|------------------|----------------------------|---|
| سن (سال) | -۰/۱۳۷ | -۰/۰۸۰ | -۰/۱۴۵ |
| جنس | -۲/۱۵۷ | -۰/۱۶۸* | -۴/۸۱۲ |
| وضعیت سکونت | -۰/۱۸۷ | ۰/۰۱۱ | -۱/۶۵۷ |
| میزان درآمد | ۰/۱۰۱ | ۰/۰۹۴ | -۰/۰۰۱ |
| معدل تحصیلی | -۰/۱۸۲ | -۰/۰۳۱ | -۰/۴۸۷ |
| میزان علاقه به رشته | ۰/۸۷۹ | ۰/۰۵۶ | -۱/۳۱۳ |
| میزان مطالعه | ۰/۴۳۳ | ۰/۱۸۲* | ۰/۰۳۶ |
| مفهوم سازی انتزاعی | ۰/۱۸۰ | ۰/۱۵۵* | ۰/۰۳۸ |
| مشاهده بازتابی | -۰/۱۲۲ | -۰/۰۲۷ | -۰/۱۴۸ |
| باورهای انگیزش به یادگیری | ۲/۷۶۵ | ۰/۳۷۳** | ۰/۸۰۷ |
| مهارت جستجوی اطلاعات | ۰/۳۴۶ | ۰/۰۳۰ | -۱/۴۵۷ |
| توجه به فرصت های یادگیری | ۰/۹۲۳ | ۰/۱۰۰ | -۰/۷۳۳ |

$R = 0.263$, $R\text{-square} = 0.376$, $\text{Adjusted R-squared} = 0.263$

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر که با هدف ارزیابی نقش متغیرهای دموگرافیک و تحصیلی، یادگیری مادام‌العمر و سبک یادگیری در عزت نفس دانشجویان علوم بهداشتی طراحی و انجام شد، نشان داد که از بین عوامل دموگرافیک، عامل جنسیت؛ از بین متغیرهای تحصیلی، میزان مطالعه روزانه و از بین محورهای مربوط به سبک یادگیری، مفهوم‌سازی انتزاعی، مشاهده تأملی و تمایل برای یادگیری مادام‌العمر در قالب محورهای باورهای انگیزش به یادگیری، مهارت‌های جستجوی اطلاعات و توجه به فرصت‌های یادگیری با عزت نفس دانشجویان ارتباط معنی‌دار داشت. همچنین، عواملی مانند جنس، میزان مطالعه، مفهوم‌سازی انتزاعی و باورهای انگیزش به یادگیری، از جمله عوامل پیش‌بینی کننده عزت نفس دانشجویان در مدل رگرسیون شناخته شد.

برای ارزیابی عزت نفس دانشجویان، مطالعات قابل توجهی در سراسر دنیا انجام شده است، اما بیشتر مطالعات حول محور ارزیابی روابط بین مؤلفه‌هایی مانند خودکارامدی، عملکرد خانواده، کاربرد اینترنت، استرس و نظایر آن‌ها با عزت نفس می‌باشد (۲۲-۲۰، ۶). مطالعات چندانی نیز پیرامون نقش مؤلفه‌های مربوط به یادگیری مادام‌العمر یا سبک یادگیری در عزت نفس دانشجویان انجام نشده است. نتایج تحقیق Sherina و همکاران که در کشور مالزی صورت گرفت، حاکی از وجود ارتباط معنی‌دار بین عواملی همچون سن، جنس و بعد خانواده با عزت نفس دانش‌آموزان بود و تنها مطالعه‌ای می‌باشد که به طور مشخص به بررسی عوامل مؤثر بر عزت نفس در بین دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته است (۲۳).

یکی از عوامل دموگرافیک که در بسیاری از مطالعات مرتبط با عزت نفس دانشجویان بیان شده است، عامل مربوط به جنسیت افراد می‌باشد. با وجود بررسی این عامل در مطالعات مختلف، گزارش‌های یکسانی از تفاوت عزت نفس در بین دانشجویان مذکر و مؤنث صورت نگرفته است. برای مثال، نتایج مطالعه Malik و Khan در کشور پاکستان بر روی

دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی با استفاده از پرسش‌نامه عزت نفس Rosenberg، اختلاف معنی‌داری را بین دو جنس از لحاظ میانگین عزت نفس نشان نداد (۲۴)؛ در حالی که پژوهش انجام شده میان ۳۴۲ دانشجوی پزشکی، حاکی از آن بود که عزت نفس مبتنی بر عملکرد در بین دانشجویان پسر به طور معنی‌داری بالاتر از دانشجویان دختر می‌باشد (۲۵). در مطالعه دیگری که به تازگی در کشور چین صورت گرفته است، میانگین عزت نفس دختران بیشتر از پسران گزارش شد (۲۶) که با نتایج مطالعه حاضر همخوانی داشت. با توجه به نتایج مطالعات موجود، چنین می‌توان نتیجه‌گیری نمود که قاعده مشخصی برای تفاوت بین عزت نفس دو جنس در بررسی‌های صورت گرفته وجود ندارد و به نظر می‌رسد که شرایط فرهنگی و موقعیتی، نقش زیادی در بروز یا عدم بروز اختلاف بین دو جنس از نظر میزان عزت نفس داشته باشد.

در پژوهشی که جهت مقایسه عزت نفس و موفقیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان انگلیسی و آمریکایی انجام گرفت، میزان مطالعه افراد، یکی از عوامل مؤثر بر عزت نفس آن‌ها و در نهایت، پیشرفت تحصیلی شناخته شد (۲۷). به لحاظ روان‌شناختی نیز این موضوع قابل توجه به نظر می‌رسد. بر طبق نظریه انتظار، وقتی فردی عملی را انجام می‌دهد و انتظار دارد در قبال انجام آن عمل پاداشی به دست آورد، کسب پاداش موجب تقویت عمل و در نهایت، افزایش خودکارامدی و عزت نفس وی می‌گردد (۱). بنابراین، دانشجویی که در طول روز مطالعه بیشتری را انجام می‌دهد و به پیروی از آن، به موفقیت بیشتری در امتحانات و انجام تکالیفش دست می‌یابد، این موضوع عزت نفس وی را در طول زمان بهبود خواهد بخشید.

همان‌طور که مطرح گردید، ارتباط خاصی بین سبک یادگیری غالب در دانشجویان و میزان عزت نفس آن‌ها گزارش نشد. بنابراین، همان‌طور که Kolb نیز بیان می‌کند، هیچ یک از سبک‌های یادگیری بر دیگر سبک‌ها برتری ندارد و نمی‌توان سبک یادگیری خاصی را در ارتقای مواردی مانند خودکارامدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی یا موفقیت‌های آموزشی، بهتر از

فرایند نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای متناسب که نوعی روش احتمالی می‌باشد، در نظر گرفته شد و همچنین، به علت کنترل و راهنمایی در تکمیل پرسش‌نامه‌ها و اطلاعات حذف شده ناچیز در مطالعه، اعتبار بیرونی آن تا حد زیادی تقویت گردیده است. همچنین، استفاده از تحلیل رگرسیون و کاهش مخدوشگرها، موجب تقویت اعتبار درونی یافته‌ها می‌شود که در مطالعه حاضر از این نوع تحلیل استفاده گردید، اما بهتر است در مطالعات آینده دریافت اطلاعات از چندین دانشکده مورد توجه قرار گیرد.

محدودیت دیگر، عدم توزیع متناسب جنسیتی در میان واحدهای پژوهش بود. همان‌طور که گزارش شد، حدود ۹۴ درصد از شرکت کنندگان را آقایان تشکیل می‌دادند. بنابراین، استفاده از ترکیب جنسی متوازن در مطالعات آینده، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از مؤلفه‌های مؤثر بر عزت نفس دانشجویان را ایجاد کند. در نهایت، باید به این محدودیت نیز توجه نمود که داده‌های این مطالعه فقط از طریق ابزارهای خودگزارش‌دهی جمع‌آوری شده است و این نوع ابزارها در اصل، مستعد تورش به ویژه تورش مربوط به یادآوری اطلاعات هستند. با این حال، از آنجایی که برای شناخت مفاهیم ذهنی (مانند عزت نفس) ابزارهای عینی مشخصی در دسترس نیست، این نوع محدودیت در مطالعه حاضر اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد.

نتیجه‌گیری: نتایج مطالعه حاضر نشان داد که برخی متغیرهای دموگرافیک و تحصیلی و همچنین، یادگیری مادام‌العمر و ابعادی از سبک یادگیری ممکن است در بیان عزت نفس دانشجویان، نقش قابل ملاحظه‌ای را ایفا نماید. از این‌رو عوامل درونی تعیین کننده عزت نفس دانشجویان در کنار طراحی مطالعات جامع‌تر برای بررسی نقش عوامل بیرونی مانند تأثیرات ناشی از محیط‌های آموزشی و نحوه تدریس، می‌تواند دورنمای دقیق‌تری را برای شناخت نقش این مؤلفه‌ها و بیان شیوه اثرگذاری آن‌ها بر فرایند آموزش و یادگیری ارائه دهد. بنابراین، توصیه می‌شود از مطالعات مداخله‌ای و طولی نیز در کنار مطالعات مقطعی برای رسیدن به این هدف استفاده گردد. همچنین، عواملی که در

بقیه محسوب نمود (۱۵)، اما از آنجایی که عزت نفس تحت تأثیر عوامل درونی فرد از جمله عوامل روان‌شناختی قرار دارد و سبک یادگیری نیز مقوله‌ای روان‌شناختی به حساب می‌آید، ارتباط بین برخی از ابعاد سبک یادگیری و عزت نفس، دور از انتظار نیست. در مطالعه حاضر نیز بعد مربوط به مفهوم‌سازی انتزاعی دارای ارتباط مثبت و بعد مشاهده تأملی دارای ارتباط منفی با عزت نفس شناخته شد.

یکی از یافته‌های مطالعه حاضر، نقش مؤثر تمایل به یادگیری مادام‌العمر و به ویژه باورهای انگیزش به یادگیری در بیان عزت نفس دانشجویان بود. این موضوع که افراد دارای عزت نفس بالاتر، تمایل بیشتری به کسب دانش و یادگیری مهارت‌های مختلف دارند، در مطالعات مختلف مورد توجه قرار گرفته است (۲۸، ۲۷). همچنین، یکی از شاخص‌های اصلی برای این که فرد نسبت به یادگیری انگیزه شده و انگیزش کافی برای تداوم یادگیری داشته باشد، خودکارآمدی وی در کسب اطلاعات و موفقیت در یادگیری مورد نظر است (۶). عزت نفس نیز تابعی از خودکارآمدی به شمار می‌رود و بنابراین، فردی که عزت نفس بالاتری داشته باشد، انگیزه بالاتری برای یادگیری خواهد داشت. البته همان‌طور که Skinner نیز در کتاب تحلیل رفتاری کاربردی در قالب تئوری تقویت رفتار به آن اشاره می‌نماید، موفقیت در انجام یک رفتار که در این‌جا رفتار یادگیری مورد نظر است، می‌تواند موجب ایجاد انگیزه و تلاش‌های بعدی برای انجام رفتار مورد نظر گردد که در صورت تقویت مکرر، به افزایش خودکارآمدی و در نهایت، عزت نفس فرد خواهد انجامید (۲۹). بنابراین، رابطه بین تمایل به یادگیری و افزایش عزت نفس یک رابطه دو سویه است و افزایش یکی می‌تواند بهبود دیگری را در پی داشته باشد.

مطالعه حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که هنگام تفسیر نتایج آن باید مورد توجه قرار گیرد. اولین محدودیت آن، استفاده از دانشجویان یک دانشکده می‌باشد که قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد، ولی از آنجایی که

سیاسگزاری

بدین وسیله از کلیه دانشجویان و همکاران محترم در معاونت آموزش دانشکده بهداشت که ما را در گردآوری داده‌ها یاری نمودند قدردانی می‌نمایم.

مطالعه حاضر دارای ارتباط معنی‌داری با عزت نفس دانشجویان شناخته شد، می‌تواند برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی اثربخش در راستای تقویت عزت نفس و خودکارآمدی دانشجویان جهت دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی در دوره‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

References:

1. Hoyle RH. Handbook of personality and self-regulation. Chichester, U.K. ; Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub; 2010: 528.
2. Lawrence D. Enhancing self-esteem in the classroom. 3rd ed. London: SAGE Pub; 2006: 203.
3. Alicke MD, Sedikides C. Handbook of self-enhancement and self-protection. New York: Guilford Press; 2011: 524.
4. Yorra ML. Self-efficacy and self-esteem in third-year pharmacy students. Am J Pharm Educ. 2014;78(7):134.
5. Zheng X, Wang D, Yu P, Yao S, Xiao J. Low self-esteem as a vulnerability differentially predicts symptom dimensions of depression in university students in China: A 6-month longitudinal study. Psych J. 2014;3(4):273-81.
6. Peterson-Graziose V, Bryer J, Nikolaidou M. Self-esteem and self-efficacy as predictors of attrition in associate degree nursing students. J Nurs Educ. 2013;52(6):351-4.
7. Robins RW, Trzesniewski KH. Self-esteem development across the lifespan. Curr Dir Psychol Sci. 2005;14(3):158-62.
8. Watkins D, Akande A, Cheng C, Regmi M. Culture and gender differences in the self-esteem of college students: A four-country comparison. Soc Behav Personal. 1996;24(4):321-7.
9. Niiya Y, Crocker J, Bartmess EN. From vulnerability to resilience: learning orientations buffer contingent self-esteem from failure. Psychol Sci. 2004;15(12):801-5.
10. Dweck CS. Self-theories : their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press; 1999: 195.
11. Murdoch-Eaton D, Whittle S. Generic skills in medical education: developing the tools for successful lifelong learning. Med Educ. 2012;46(1):120-8.
12. Miller SH. American Board of Medical Specialties and repositioning for excellence in lifelong learning: Maintenance of certification. J Contin Educ Health Prof. 2005;25(3):151-6.
13. Rivara FP, Davis MM. Continuing Medical Education and Lifelong Learning in the Archives. Arch Pediat Adol Med. 2011;165(3):277.
14. Sims RR, Sims SJ. Learning styles and learning : a key to meeting the accountability demands in education. New York: Nova Science Pub; 2006: 299.
15. Kolb A, Kolb B. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. Academy of Management Learning and Education. 2005;4(2):193-212.
16. Hojat M, Veloski JJ, Gonnella JS. Measurement and Correlates of Physicians' Lifelong Learning. Acad Med. 2009;84(8):1066-74.
17. Taghipour A, Karimi FZ, Mousavi Bazaz SM, Khosravi A, Abdolahi M. Factor Structure and Reliability of the Persian Version of the Jefferson Scale of Physician Lifelong Learning-Medical Students (JeffSPLL-MS). Iran J Med Educ. 2015;14(11):981-97. [In Persian]
18. Ghasemi N, Rabi'ei M, Kalantari N, H. A. Psychometric Properties (Factor Structure, Reliability and Validity) of the Modified Kolb Learning Styles Inventory (KLSI-V3.1-2005) in Iranian Students. Education Strategies in Medical Sciences. 2015;7(6):361-7.
19. Shapurian R, Hojat M, Nayerahmadi H. Psychometric characteristics and dimensionality of a Persian version of Rosenberg Self-esteem Scale. Percept Mot Skills. 1987;65(1):27-34.
20. Rezaei-Dehaghani A, Paki S, Keshvari M. The relationship between family functioning and self-esteem in female high school students of Isfahan, Iran, in 2013-2014. Iran J Nurs Midwifery Res. 2015;20(3):371-7.
21. Bozoglan B, Demirev V, Sahin I. Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: a cross-sectional study among Turkish university students. Scand J Psychol. 2013;54(4):313-9.
22. Hubbs A, Doyle EI, Bowden RG, Doyle RD. Relationships among self-esteem, stress, and physical activity in college students. Psychol Rep. 2012;110(2):469-74.

23. Sherina MS, Rampal L, Loh JW, Chan CL, Teh PC, Tan PO. Self-esteem and its associated factors among secondary school students in Klang District, Selangor. *Med J Malaysia*. 2008;63(1):26-30.
24. Malik S, Khan M. Impact of facebook addiction on narcissistic behavior and self-esteem among students. *J Pak Med Assoc*. 2015;65(3):260-3.
25. Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Med Teach*. 2007;29(1):43-8.
26. Yao MZ, He J, Ko DM, Pang K. The influence of personality, parental behaviors, and self-esteem on Internet addiction: a study of Chinese college students. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 2014;17(2):104-10.
27. Booth MZ, Gerard JM. Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare*. 2011;41(5):629-648.
28. Wang KT. Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *Int J Psychol*. 2012;47(4):305-14.
29. Fisher WW, Piazza CC, Roane HS. *Handbook of applied behavior analysis*. New York: Guilford Press; 2011: 544.

Factors Influencing Self-esteem in Health Sciences Students: An Explanation for the Roles of Lifelong Learning and Learning Style

Mohsen Saffari^{1*}, Norooz Mahmoudi²

1. PhD in Health Education, Associate Professor, Health Research Center AND Department of Health Education, School of Health, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

2. MSc Student, Department of Environmental Health, School of Health, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

• **Received:** 21 Oct, 2015

• **Received Corrected Version:** 30 Jan, 2016

• **Accepted:** 28 Feb, 2016

Background & Objective: Self-esteem is one of the fundamental factors in academic performance of students and recognizing the variables which impact it may help its improvement. The aim of the current study was to assess the impact of factors such as demographic and academic variables, inclination toward lifelong learning, and learning style on self-esteem among health sciences students.

Methods: In the present study, 209 students of the School of Health of Baqiyatallah University of Medical Sciences (Tehran, Iran) were selected to participate in the study using stratified random sampling. Data collection tools consisted of a demographic and academic information questionnaire, the Rosenberg self-esteem scale (RSES), Kolb's Learning Style Inventory (KLSI), and the Jefferson Scale of Lifelong Learning. Data were analyzed using independent t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation test, and multiple regression analysis in SPSS software.

Results: The mean age of participants was 26.7 ± 8.4 years and most (94%) of them were men. In bivariate analysis, factors such as gender, daily study time, some domains of learning style, as well as constructs of lifelong learning were significantly associated with self-esteem. In multiple regression analysis, variables of gender, daily study time, abstract conceptualization from learning style domains, and beliefs of motivation toward learning (a lifelong learning construct) predicted student's self-esteem. Approximately 38% of variance in self-esteem was explained using variables included in the regression model.

Conclusion: Considering that variables such as gender, daily study time, some learning style domains, and inclination toward lifelong learning may be associated with self-esteem, to improve students' self-esteem, in the line with enhancing their academic performance, appropriate planning should be undertaken considering these factors. Moreover, further studies are necessary in this regard to gain more understanding of these factors.

Key Words: Self-esteem, Lifelong learning, Learning style, Determinants

***Correspondence:** Health Research Center, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

• **Tel:** (+98) 21 8248 3525

• **Fax:** (+98) 21 8248 3445

• **Email:** m.saffari@bmsu.ac.ir