

The Effect of Junior Middle School Students' Attribution Style on Learning Burnout: Intermediary of Core Self-evaluation

Li Jinya¹ Zhang Qi¹ Mahpiret^{2*}

1. Xinjiang Normal University- College of Educational Science, Urumqi;

2. Xinjiang Normal University- College of Educational Science, Key Laboratory of Mental Development And Learning Sciences, Urumqi;

Abstract: This study aims to investigate whether junior high school students' learning burnout can be predicted through core self-evaluation and attribution methods. The study used the core self-evaluation scale, multidimensional and multicausal attribution scale, and middle school students' burnout questionnaire survey on 1100 students from four middle schools in Urumqi, and SPSS 16.0 was used for statistical analysis. It was found that core self-evaluation plays a partial intermediary role between attribution and learning burnout. This study shows that attribution can enable core self-evaluation to directly or indirectly affect learning burnout.

Key words: Junior high school students; Attribution; Core self-evaluation; Learning burnout

Received: 2020-03-09 ; Accepted: 2020-03-20 ; Published: 2020-04-17

初中生归因方式对学习倦怠的影响：以核心自我评价为中介

李金亚¹ 张 琪¹ 买合甫来提·坎吉^{2*}

1. 新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐;

2. 新疆师范大学教育科学学院心智发展与学习科学重点实验室, 乌鲁木齐

邮箱: 1120049538@qq.com

摘 要: 本研究旨在探讨初中生学习倦怠能否通过核心自我评价与归因方式来预测。研究采用核心自我评价量表、多维度—多因果归因量表、中学生学习倦怠问卷对乌鲁木齐市四所中学的 1100 名学生进行问卷调查, 利用 SPSS16.0 进行统计分析。结果发现, 核心自我评价在归因方式与学习倦怠之间起部分中介作用。该研究说明了归因方式能够通过核心自我评价直接或间接的影响学习倦怠。

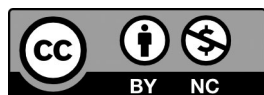
关键词: 初中生; 归因方式; 核心自我评价; 学习倦怠

收稿日期: 2020-03-09; 录用日期: 2020-03-20; 发表日期: 2020-04-17

Copyright © 2019 by author(s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 前言

“倦怠”一词最早是由 Bradley 提出的，是指个体对目前所从事的工作或学习失去兴趣、缺乏动力、厌烦、疲倦的心理状态。学习倦怠（Learning Burnout）是一种发生于学生身上的持久的、负性的与学习相关的心理状态，表现为身心耗竭，对学业抱有消极负面的态度以及学业方面的低成就感现象 [1]。梳理相关研究发现，中学生的学习倦怠处于中等水平，低成就感、耗竭感、行为不良等问题仍然突出，不仅受社会支持、师生关系等外部因素的影响 [2]，而且还受个体的归因方式、神经质、核心自我评价、积极的人格等内部因素的影响 [3]。

归因方式，也被称为“解释的方式”，是人们对事物解释的倾向性。韦纳把归因方式分为4种：能力、努力、运气和任务难度，个体对成功和失败的原因的解释会影响其未来学习的结果、对学习的态度以及学习的行为。有关归因方式的研究发现，认为学业成绩和人际关系成败的原因是内在的能力或努力因素能够提高其学业成绩，相反，将成败归因为外在的能力或努力是导致学业成绩低下、情绪低落、师生疏离、不良学习行为，容易将学业失败的原因解释为外部因素的学生，其师生疏离的得分比较高，越容易产生学习倦怠 [4]。我们还发现，控制源既是归因的一种风格，又是核心自我评价的4种特质之一，能够预测学习倦怠的水平 [5]；自我效能感也能够调节归因方式对学习倦怠的作用 [6]；自尊对失败后的成绩会有一定的影响 [7]；神经质能正向预测学习倦怠，外控型的学生相比内控型的学生有着更高的学习倦怠 [8]。而核心自我评价既是相对于自尊、神经质、自我效能、控制源等人格因素而言更高阶的人格因素，又是学习倦怠的保护性因素 [9]。因此，我们假设归因方式不仅能直接预测学习倦怠，而且可以通过核心自我评价这样一个整合的人格特质间接地预测学习倦怠。

除此之外，研究者发现，珠三角地区的中学生对未来取向能够通过应对方式对其学习倦怠产生比较显著的影响，且与内地的学习倦怠水平有所不同 [10]。我们也发现，有关学习倦怠的研究较少的关注文化交织、语言并用、学业压力较大的新疆地区的学生。基于此，探讨新疆地区初中阶段学生学习倦怠的影响

因素，发现归因方式、核心自我评价是如何对学习倦怠产生影响的。以期为新疆地区中学教育实践，如归因训练、归因指导等，提供某些心理学依据。

2 对象与方法

2.1 被试

在乌鲁木齐市四所中学共给 1100 位同学发放问卷，最后回收有效的是 1004 份（91.3%）。其中男生 461 人，女生 518 人，25 人未填写。初一年级 354 人，初二年级 322 人，初三年级 328 人。

2.2 研究工具

2.2.1 核心自我评价量表（CSES）

采用由张翔等人修订的核心自我评价量表 [11]（杜建政，张翔，赵燕，2012），施测时用 12 道题的完整版，后经因素分析法发现有一道题目的因素负荷小于 0.3，故而删除，再进行因素分析得到的 11 道题的拟合度如表 1 所示。

表 1 核心自我评价 11 道题目的拟合指标

Table 1 The fitting points about Core Self-evaluation of 11 questions

CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
0.93	0.91	0.09	0.06

从表 1 可以看出：NNFI 和 CFI 超过 0.9，RMSEA 小于 0.1，SRMR 小于 0.08，该模型的拟合程度较好。

2.2.2 多维度－多因果归因量表（MMCS）

本文用 Lefoout 等人编制的多维度－多因果归因量表（MMCS），由学业成就和人际关系两个部分组成，每部分 24 个项目，共 48 个项目 [12]。采用 5 点积分方式，从“1”（很不同意）到“5”（很同意）。MMCS 提出的归因有四种，分别是能力、努力、情境、运气。能力和努力属于内归因，情境和运气属于外归因。量表各维度得分均在 6～30 分之间，各维度得分越高越倾向于此归因。其内部一致性信度、再测信度、效度分别是 0.88、0.70、0.62。

2.2.3 中学生学习倦怠问卷（HSSB）

本文用胡俏等人编制的中学生学习倦怠问卷（HSSB）[13]，有四个维度：情绪耗竭、生理耗竭、学习的低效能感和师生疏离，共21道题（陈增娟，2012）。采用五点计分方式，“从未”——1分，“很少”——2分，“有时”——3分，“通常”——4分，“总是”——5分，其中学习效能感各项题目需反向计分。该问卷具有较高的信效度。各维度的内部一致性系数依次为：0.88、0.83、0.76、0.70，总问卷0.90。各维度的重测信度依次为：0.86、0.81、0.79、0.74，总问卷0.91。其验证性因素分析的结果为： $\chi^2/df=3.67(df=183)$ ， $RMSEA=0.05$ ， $NFI=0.99$ ， $RFI=0.98$ ， $IFI=0.99$ ， $CFI=0.99$ 。

2.3 统计方法

本研究采用SPSS16.0软件进行数据录入、整理、统计和分析。

3 结果

3.1 初中生学习倦怠及影响因素的总体情况

表2显示，与外控性相比，初中生内控性的得分更高，学习倦怠的总分和各维度的得分没有达到临界值。在该群体中，存在学习倦怠生所占比例为13.2%，其中存在高学习倦怠生所占比例为0.7%；存在情绪耗竭的学生所占比例为7.8%，存在重度情绪耗竭的学生所占比例为1.2%；存在学习低效能感的学生所占比例为27.3%，其中存在高度学习低效能感的学生所占比例为4.3%；存在师生疏离的学生所占比例为11.8%，其中存在重度师生疏离的学生所占比例为2.7%；存在生理耗竭的学生所占比例为26.2%，存在重度生理耗竭的学生所占比例为8.4%。

表2 初中生在各量表的分数情况

Table 2 The scores of junior high school students in each scale

	1 归因 总分	2 内控 性	3 外控 性	4 人际 归因	5 学业 归因	6 核心 自评	7 学习 倦怠	8 情绪 耗竭	9 低效 能感	10 师生 疏离	11 生理 耗竭
<i>M</i>	-14.93	78.24	63.31	-3.99	-10.94	39.00	47.74	16.12	13.01	8.27	10.33
<i>SD</i>	13.01	10.24	12.15	7.67	8.54	6.93	13.45	5.36	4.02	3.44	3.90

3.2 不同年级学生在归因方式、核心自我评价及学习倦怠得分上的差异分析

表3 不同年级学生归因方式、核心自我评价及学习倦怠的差异比较

Table 3 The comparison of Attributional Style, Core Self-evaluation and Learning Burnout among different grades

	初一年 (<i>M</i> ± <i>SD</i>)	初二年 (<i>M</i> ± <i>SD</i>)	初三年 (<i>M</i> ± <i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>LSD</i>
归因方式总分	-17.75 ± 12.94	-14.46 ± 13.01	-12.34 ± 12.50	15.49**	3 > 2 > 1
内控性	77.53 ± 10.51	79.70 ± 10.51	77.56 ± 9.53	4.89**	2 > 3, 1
外控性	59.78 ± 11.03	65.24 ± 12.80	65.22 ± 11.82	24.20**	2, 3 > 1
人际归因	-4.86 ± 7.48	-4.14 ± 7.99	-2.92 ± 7.45	5.57**	3 > 2, 1
学业归因	-12.90 ± 8.68	-10.32 ± 8.26	-9.42 ± 8.28	15.78**	3, 2 > 1
核心自我评价	39.77 ± 7.07	38.30 ± 6.94	38.86 ± 6.71	3.93*	1 > 2
学习倦怠总分	42.74 ± 11.48	49.49 ± 14.69	51.41 ± 12.54	42.70**	3, 2 > 1
情绪耗竭	14.21 ± 4.40	16.84 ± 5.96	17.48 ± 5.12	38.55**	3, 2 > 1
低效能感	12.33 ± 3.79	13.13 ± 4.47	13.63 ± 3.66	9.37**	3, 2 > 1
师生疏离	7.11 ± 2.88	8.70 ± 3.72	9.10 ± 3.39	34.55**	3, 2 > 1
生理耗竭	9.09 ± 3.59	10.82 ± 4.08	11.19 ± 3.72	29.89**	3, 2 > 1

注：* 代表 $p < 0.05$ ，** 代表 $p < 0.01$ ，*** 代表 $p < 0.001$ 。

表3的结果显示了归因方式、核心自我评价和学习倦怠的得分在年级变量上的差异 ($p < 0.05$)。

3.3 归因方式、核心自我评价与学习倦怠的相关分析

表4显示, 归因方式总分及因子分与核心自我评价有明显的负相关 ($p < 0.01$), 归因方式总分与学习倦怠总分有明显的正相关 ($p < 0.01$), 核心自我评价与学习倦怠总分有明显的负相关 ($p < 0.01$)。在归因方式因子上, 内归因与低效能感维

度有明显的负相关，其余各维度之间都有明显的正相关。

表 4 初中生归因方式、核心自我评价与学习倦怠得分的相关矩阵

Table 4 Correlation matrix of Attributional Style, Core self-evaluation and Learning Burnout score of junior middle school students

	<i>M</i>	<i>S</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 外归因	63.31	12.15	1										
2 内归因	78.23	10.24	0.34**	1									
3 人际归因	-3.40	7.67	0.49**	-0.40**	1								
4 学业归因	-10.94	8.54	0.58**	-0.36**	0.29**	1							
5 归因方式	-14.93	13.01	0.67**	-0.47**	0.77**	0.83**	1						
6 核心自我评价	39.00	6.93	-0.40**	-0.10**	-0.26**	-0.22**	-0.30**	1					
7 情绪耗竭	16.12	5.364	0.45**	0.05	0.21**	0.39**	0.38**	-0.44**	1				
8 低效能感	13.01	4.02	0.30**	-0.11**	0.21**	0.37**	0.37*	-0.42**	0.51*	1			
9 师生疏离	8.27	3.40	0.485**	0.06	0.27**	0.37**	0.41*	-0.38**	0.63**	0.41**	1		
10 生理耗竭	10.33	3.90	0.43**	0.11**	0.21**	0.31**	0.32**	-0.37*	0.60**	0.37**	0.59**	1	
11 学习倦怠	47.73	13.45	0.52**	0.03	0.28**	0.46**	0.46**	-0.51*	0.89**	0.71**	0.80**	0.79**	1

注：* 代表 $p < 0.05$ ，** 代表 $p < 0.01$ ，*** 代表 $p < 0.001$ 。

3.4 初中生核心自我评价对归因方式与学习倦怠的中介效应检验

进一步考察核心自我评价的高低是否能够改变归因方式相异学生的学习倦怠的情况，采用层次回归分析方法来探讨初中生的核心自我评价是否能够在归因方式与其学习倦怠之间起中介的作用，在层次回归中介分析法中：第一步，检验归因方式能否显著的预测学习倦怠；第二步，检验归因方式是否能显著的预测中介变量核心自我评价。第三，检验加入中介变量核心自我评价后，归因

方式是否能显著的预测学习倦怠。由表 5 可见，第一步和第二步回归系数都显著，在第三步在插入核心自我评价以后，归因方式对初中生学习倦怠影响仍显著，由此可知核心自我评价在归因方式与初中生学习倦怠水平的关系中起部分中介作用，其效应值为 0.09，占总效应百分比为 $0.30 \times 0.41/0.34=21.7\%$ 。

表 5 核心自我评价在归因方式与学习倦怠之间的中介效应检验

Table 5 The mediating effect of core self-evaluation on attributional style and learning burnout

中介模型假设	步骤	因变量	自变量	R^2	ΔR^2	F	SE	$Beta$	t
归因方式—核心自我 评价—学习倦怠	第一步	学习倦怠	归因方 式	0.21	0.21	268.69**	0.03	0.46	16.39**
	第二步	核心自我 评价	归因方 式	0.09	0.09	348.19**	0.02	-0.30	-9.96**
	第三步	学习倦怠	归因方 式	0.36	0.36	283.63**	0.03	0.34	12.76**
			核心自 我评价				0.05	-0.41	-15.35**

注：* 代表 $p<0.05$ ，** 代表 $p<0.01$ ，*** 代表 $p<0.001$ 。

4 讨论

年级差异的结果表明，初一年级的归因方式相比于其他年级更倾向于内归因，其核心自我评价的相对于其他年级最高，其学习倦怠水平相比于其他年级都较低；初三年级的归因方式相比于其他年级更倾向于外归因，核心自我评价与初二年级没有显著的差异，其学习倦怠水平也与初二没有明显差别。一方面，初中阶段时自我意识发展的特殊阶段，从初一开始，自我概念开始下降，但相对于初二、初三是一个相对较高的时期，虽然在进出初中阶段有很多的不适应，但对自身的评价还是比较高，对学习成绩的高低进行内归因，不容易产生学习倦怠，以往研究还发现初二自我概念发展的最低点，加之课程难度的提高和科目的增加，学生更容易表现对自我较低的认知和评价 [14]，将学习成绩的高低归因于课程的难度等外部原因，就会产生不可控制感，对学习失去兴趣。但本研究的结果表明，初二年级和初三年级的核心自我评价没有明显的差异，

学习倦怠也没有明显的差异，只有归因方式在年级间比较有明显的差异，且核心自我评价高的年级归因方式更倾向于内归因，这就说明我们不能忽视核心自我评价对归因方式以及学习倦怠所产生的影响。

另一方面，学习倦怠也有可能受到其他因素的影响。有研究表明，课程的难度、学习的压力、学习科目的增加、学校适应等因素都可能影响学习倦怠。初一学生所学科目的难度、作业的强度也相对较低，且一般在小学的学业上没有受到太大的打击 [14]。初三年级不仅要面临中考的压力，还要继续面临化学等新的学科的加入，对学习产生的无助感可能会影响学习倦怠，研究表明，学业适应水平低的中学生对学习缺少主动性，成绩滑坡比较大，对学习经常采用消极、逃避、置之不理的态度，久而久之就会导致学习倦怠问题。

我们进一步做了回归分析，结果表明，核心自我评价在归因方式与学习倦怠之间起部分中介作用。具体而言，归因方式不但能直接影响学习倦怠，还可以经过核心自我评价间接影响学习倦怠。首先，学生将学业成绩的成功或失败的原因越倾向于外部原因时，其学习倦怠水平就会升高，倾向于内部原因时，其学习倦怠程度降低。以往的关于其他学生群体的归因方式与学习倦怠关系的研究结果也能够验证。比如，祝丹丹以中学生为研究对象发现，当学生把学业成就归结为外部原因时，其学习倦怠的情况也就越严重。采用积极的归因方式，拥有乐观的生活态度和人际关系，因而表现出更高的学业投入和学业成就，将失败归因于外部的环境、自己的运气，学生容易产生其行为不会产生很大的动力来督促自己努力学习 [4]；也有研究发现，倾向于内归因的学生师生关系更和谐 [15]，内归因的学生经常反思总结，善于把握事件成功和失败的规律，从而提高其学业成绩和学校生活的质量，从而会有学习倦怠的降低。习得性无助理论就谈到，当学生将学习的成败归因于外部原因时，觉得学习的成功与否都是无法控制的，随即就会有无可奈何的心理和行为，就会产生学习倦怠。

其次，核心自我评价能够影响学习倦怠，不仅可以从核心自我评价及四成分可寻找证据，而且还可以从核心自我评价与职业倦怠的关系中获得大量的证据，并且可以从自我验证的框架加以理解。许多研究者认为核心自我评价是学习倦怠的保护性因素。学习倦怠最早是从职业倦怠引申过来的，核心自我评价

最早是在工业与组织心理学的背景下提出来的，大量的研究发现核心自我评价直接或间接的影响职业倦怠。因此，就不难理解无论是核心自我评价作为人格的整合概念预测学习倦怠，还是核心自我评价的四个成分，均能够预测学习倦怠了。

另外，结果还表明，归因方式对核心自我评价影响。个体合适的归因方式对其形成积极的心理状态、良好的认知习惯、较高的自尊水平和自我效能感都有积极的作用，引导学生通过正确评价自己、了解自己、建立自信，建立起积极的核心自我评价，引导学生对学业成败、人际成败进行正确的归因，促进身心健康的发展，从而降低学习倦怠的水平。

那些倾向于将学业成绩外归因的学生表现出对学习漠不关心的态度，会导致消极的自我评价，认为自己不会获得成功，对自己的学习感到失望，因而，会引发效能感低下、焦虑、生理耗竭、学习倦怠等心理和行为问题。根据期望理论，当学生将自己的学业成功的原因解释为自己能力强、够努力时，他（她）就会对学习产生信心，并且对于未来的学习持有积极乐观的期望，最大限度地发挥自己的能力，更加的通过自己努力来获得学业上的成功，而较少依靠外界环境的学生一般很少产生学习倦怠问题。同样，那些容易将学业失败归因于自己能力差，并且对自己产生怀疑，只要有一点点挫败就全盘否定自己，对未来的学习持有消极的期望，更可能出现学习倦怠的问题[16]。还有一些研究发现，积极事件与学业成绩之间存在正相关，对于不良事件没有发现任何关系[5]。对于上述结果，可以解释为归因方式是自主的，他的行为取决于他自己的内在动机[17]，在失败的情况下，就自然而然地缺乏尝试并接受他表现，因此就会产生较低自我效能感，并继续保持不会追求成功的态度，也不会产生疲惫感、冷漠以及学习倦怠，因为他的表现取决于他人的信念，而且他本人无法控制他的行为[18]，主要原因还是受其内在因素地影响，而核心自我评价是某件事评价的关键，核心自我评价越高，对该事件更加能保持积极的态度，产生的学习倦怠水平就会降低[19]。另一方面，根据自我验证理论，个体会主动寻找那些与自我体验、自身经历相一致的信息、体验到能够辨别自我的情感和情绪，并做出特定的行为表现；抱有正面、积极向上的个体会寻求比较积极的信号，

并把中性的信号也做出正面的反馈，相反，抱有负面、消极的自我概念的个体则会寻求那些消极的信息并把中性信息解释得更消极，当个体进行外归因时，高核心自我评价的个体对环境做出积极的反应来维持积极的认知和情感，因而不容易产生学习倦怠[20]。综上所述，核心自我评价能够在归因方式和学习倦怠之间起部分中介作用。

5 结论

初中生的核心自我评价与归因方式、学习倦怠均有明显的负相关，核心自我评价越高，个体越采用将事件发生的原因进行内归因的归因方式，学习倦怠程度越低。初中生归因方式能够核心自我评价直接或间接的影响学习倦怠。

6 建议

(1) 中学生的学习倦怠问题可以通过调节其归因方式和提高其核心自我评价来改善。对其学业成功与失败，人际交往成功与失败来说，内部归因的这种方式能够降低其学习倦怠的水平，如果归因方式不能调节，那么引导学生提高其核心自我评价也能够降低学习倦怠的水平。

(2) 如何提高其核心自我评价的水平呢？首先可以提高初中生的自尊水平、自我效能感水平，教师在教学的过程中采用多鼓励、少批评的方式，鼓励学生扬长避短，发挥自己的优势；家长少采用把自己孩子缺点和别人孩子的优点比较的方式，多看到孩子的优点和价值所在，提高其自我效能感和自尊水平。另外高神经质的孩子容易产生焦虑的情绪反应，也会降低其核心自我评价的水平，故而促进初中生心理健康的水平也能够提高其学习成绩，降低学习倦怠。

参考文献

- [1] Salanova M, Schaufeli W, Isabel M, et al. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement [J]. Anxiety, Stress & Coping, 2010, 23 (1): 53-70.

<https://doi.org/10.1080/10615800802609965>

- [2] 顾倩, 乐森, 婧雅, 等. 高中生社会支持、归因方式与学习倦怠的相关性[J]. 中国健康心理学杂志, 2017, 25(1): 92-96.
- [3] Charkhabi M, Abarghuei M A, Hayati D. The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among iranian students [J]. Springer Plus, 2013, 2(1): 677-682.
<https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-677>
- [4] 祝丹丹. 中学生归因方式、领悟社会支持与学习倦怠关系研究[J]. 社会心理科学, 2015, 30(5): 72-75.
<https://doi.org/10.1215/08879982-3328673>
- [5] 嵩钰佳, 何丹, 周燕梅, 等. 大学生心理控制源与学习倦怠的关系: 时间管理倾向的中介作用[J]. 牡丹江师范学院学报(哲学社会科学版), 2015(6): 126-127.
- [6] 宋雨卿, 罗增让. 大学生学习倦怠与学习成就归因、学业自我效能感的关系[J]. 中国健康心理学杂志, 2018, 26(1): 124-126.
- [7] 田录梅. 不同归因方式的诱导对自尊不同学生失败后测验成绩的影响[J]. 心理发展与教育, 2003, 19(4): 62-65.
- [8] 杨丽娴, 连榕, 张锦坤. 中学生学习倦怠与人格关系[J]. 心理科学, 2007, 30(6): 1409-1412.
- [9] 徐悦, 陈启山, 杨舒婷. 核心自我评价和生活满意度对澳门中学生学业倦怠的影响[J]. 心理科学, 2017, 40(1): 83-88.
- [10] 谢晓东, 喻承甫, 李丁丁. 珠三角地区青少年未来取向与学习倦怠的关系: 应对方式的中介作用[J]. 中国健康心理学杂志, 2016, 24(10): 1468-1472.
- [11] 杜建政, 张翔, 赵燕. 核心自我评价的结构验证及其量表修订[J]. 心理研究, 2012, 5(3): 54-60.
- [12] 汪向东, 王希林, 马弘. 心理卫生评定量表手册(增订版)[M]. 北京: 中国心理卫生杂志社, 1999.

- [13] 胡俏, 戴春林. 中学生学习倦怠结构研究 [J]. 心理科学, 2007, 30 (1): 162-164.
- [14] 熊恋. 青少年自我概念发展特点的研究 [J]. 中国临床心理学杂志, 2010 (18): 511-513. <https://doi.org/10.5435/00124635-201008000-00008>
- [15] 张野, 李其维. 初中生师生关系、归因方式、成就目标定向与学业成绩的关系 [J]. 心理科学, 2010, 33 (4): 785-788.
- [16] Best R G, Stapleton L M, Downey R G. Core self-evaluations and job burnout: the test of alternative models [J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2005, 10 (4): 441-451.
<https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.441>
- [17] 孙配贞, 郑雪, 许庆平, 等. 小学教师核心自我评价、应对方式与工作倦怠的关系 [J]. 心理发展与教育, 2011, 27 (2): 188-194.
- [18] 甘霖, 沈馨琳. 中小学教师核心自我评价、工作压力与职业倦怠关系的实证研究 [J]. 教育学术月刊, 2011 (7): 42-45.
- [19] 李雪. 核心自我评价对个体职业倦怠感的影响: 组织承诺和工作满意度的中介作用 [J]. 中国健康心理学杂志, 2017, 25 (3): 351-353.
- [20] Chen Y, Peng Y, Jiang B. The relationship among core self-evaluation, and attribution style and employment anxiety of fresh graduates in universities [J]. China Journal of Health Psychology, 2017, 11 (2): 1738-1740.