

## هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی:

### نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله‌ای

محترم نعمت طاوسی

زهره قهری صارمی \*

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله در رابطه بین هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی بوده است. با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۲۳۳ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در نیمسال تحصیلی دوم ۹۴-۹۵ انتخاب شدند و به مقیاس هسته ارزشیابی‌های خود (جاج، ارز، بونو و تورسن، ۲۰۰۳)، سیاهه فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و شوفلی، ۲۰۰۷) و فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط تنیدگی‌زا (کالزبیک، ریجکان، هنگوون و دکر، ۲۰۰۲) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مقابله مسئله‌محور و مقابله هیجان‌محور در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود و مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنادار دارد اما مقابله اجتنابی نقش واسطه‌ای معنادار ندارد. نتایج نشان داد مقابله مسئله‌محور و مقابله هیجان‌محور در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود با خستگی هیجانی و بی‌علاقگی تحصیلی نقش واسطه‌ای منفی معنادار و با ناکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای مثبت معنادار دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان دریافت رگه‌های شخصیت به‌عنوان عامل فردی، تفاوت‌های افراد در سبک‌های مقابله و فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و در نتیجه آموزش سبک مقابله‌ای مناسب به دانشجویان، فرسودگی تحصیلی آن‌ها را کاهش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های مقابله‌ای، فرسودگی تحصیلی، هسته ارزشیابی‌های خود

---

استادیار روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، (نویسنده مسئول).

پست الکترونیک: [nemattavousi@yahoo.com](mailto:nemattavousi@yahoo.com)

کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

### مقدمه

فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> به معنای ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن بازخورد<sup>۲</sup> بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (دیوید، ۲۰۱۰) که بر اساس سه مؤلفه بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۳</sup>، خستگی هیجانی تحصیلی<sup>۴</sup> و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> نمایان می‌شود (برسو، سالانووا و شوفلی، ۲۰۰۷).

فرسودگی تحصیلی واکنش منفی نسبت به تنیدگی‌های حاد و شدید است که به دلیل خواسته‌های زیاد و خارج از توان فرد ایجاد می‌شود (مازرولی، مونسما، دیکسون و منش، ۲۰۱۲). انتظارات و توقعات بیش‌ازاندازه منجر به ادراک فاعلی و عینی فشارهای مداوم می‌شود که پیامد آن تشویش و اضطراب از تحصیل است (اسلیوار، ۲۰۰۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که محیط برونی<sup>۶</sup> و عوامل فردی<sup>۷</sup> از عوامل اصلی فرسودگی تحصیلی است. عامل محیط برونی اساساً از فعالیت‌های بیش‌ازحد در رابطه با یادگیری نشئت می‌گیرد. از عوامل فردی مرتبط با فرسودگی تحصیلی نیز می‌توان به چهاررگه شخصیت شامل حرمت خود<sup>۸</sup>، خودکارآمدی تعمیم‌یافته<sup>۹</sup>، مسند مهارگری و مهارگری<sup>۱۰</sup> و نوروز گرایی<sup>۱۱</sup> اشاره کرد (بیپ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰ نقل از نعمت‌طاوسی، ۱۳۹۲ الف، ۱۳۹۲ ب). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هسته ارزشیابی‌های خود با فرسودگی تحصیلی ارتباط منفی دارد (لیان، سان، جی، لی و پنگ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴).

1. academic burnout
2. attitude
3. academic uninterested
4. academic emotional exhaustion
5. academic inefficacy
6. external environment
7. individual factors
8. self-esteem
9. generalized self-efficacy
10. locus of control
11. neuroticism
12. Bipp
13. Lian, Sun, Ji, Li, & Peng

بررسی‌های فراتحلیلی این نکته را برجسته کرده‌اند که این چهاررگه با یکدیگر همبسته است و سازه مشترک هسته ارزشیابی‌های خود<sup>۱</sup> را تشکیل می‌دهد (کامیر-مولر و جاج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). همسو با مدل تبادلی<sup>۳</sup> (لازاروس و فولکمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴) مبنی بر آنکه شخصیت بر شیوه‌های ارزیابی فرد از موقعیت تنیدگی‌زا<sup>۵</sup>، فراوانی مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا و عوامل تنیدگی‌زای تجربه‌شده و سبک‌های مقابله<sup>۶</sup> اثر می‌گذارد، هسته ارزشیابی‌های خود نیز چهارچوب سازمان‌دهنده و سودمندی در درک تفاوت‌های افراد در ارزیابی عوامل تنیدگی‌زا ارائه می‌دهد (کامیر-مولر، جاج و اسکات<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹)؛ بر اساس فرضیه رویارویی افتراقی<sup>۸</sup> در فرایند تنیدگی، افراد با سطوح بالای هسته ارزشیابی‌های خود، کمتر موقعیت‌های تنیدگی‌زا را تجربه می‌کنند و طبق فرضیه انتخاب افتراقی<sup>۹</sup> رگه‌ها می‌تواند بر سبک‌های مقابله با تنیدگی به دو شیوه متمایز تأثیر بگذارد (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹).

سبک‌های مقابله افراد بنا بر نوع ارزیابی عوامل تنیدگی‌زا نیز متفاوت است (پیرسال، آلیس و استیم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹). با این حال در اغلب پژوهش‌ها روش‌های مقابله با تنیدگی بر اساس تمایز بین سه نوع سبک مقابله‌ای سازمان‌دهی شده است. سبک مقابله مسئله محور<sup>۱۱</sup> با استفاده از راهبردهایی مانند گردآوری اطلاعات<sup>۱۲</sup> و تصمیم‌گیری<sup>۱۳</sup> مسئله را هدف قرار می‌دهد. سبک مقابله هیجان‌محور<sup>۱۴</sup> با کاربرد راهبردهایی مانند کناره‌گیری<sup>۱۵</sup>،

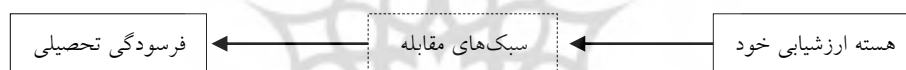
1. core self-evaluation (CSEs)
2. Kammeyer-Mueller & Judge
3. transactional model of stress
4. Lazarous & Folkman
5. stress full situation
6. coping styles
7. Scott
8. differential confrontation
9. differential choice
10. Pearsall, Ellis & Steinm
11. problem-focused coping
12. information gathering
13. decision-making
14. emotion-focused coping
15. withdrawal

جستجوی حمایت هیجانی<sup>۱</sup> و گریز-اجتناب<sup>۲</sup>، بر شیوه‌های کاهش احساسات و سبک مقابله اجتنابی<sup>۳</sup> با استفاده از راهبردهای مقابله اجتنابی بر اجتناب از موقعیت تنیدگی‌زا متمرکز می‌شود (هالامان‌دریس و پاور<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹).

هسته ارزشیابی‌های خود یک مفهوم نسبتاً جدید و یک رگه گسترده و یکپارچه است که جریان‌های پژوهشی پراکنده و بسیاری از پیامدهای زندگی را پیش‌بینی می‌کند (جاج، ۲۰۰۹؛ جاج، هولین و لونتال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ چانگ، فریس، جانسون، روزن و تان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد با هسته ارزشیابی‌های خود مثبت خود را در موقعیت‌های مختلف مثبت، توانمند، ارزشمند و واجد توانایی مهار زندگی ارزیابی می‌کنند (اسکات و جاج، ۲۰۰۹؛ ناتا، لئو و لی، ۲۰۱۰)، کار خود را به‌طور مؤثرتری انجام می‌دهند (جاج، ارز، بونو و تورسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳)، با جستجوی موقعیت‌های چالش‌انگیز و پاداش‌دهنده از زندگی و شغل خود رضایت بیشتری دارند (ان‌جی، سورنن و ابی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ بولینگ، ونگ، تانگ و کندی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ جاج، ۲۰۰۹؛ جانسون، روزن و لوی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸؛ نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری، ۱۳۹۱) و به‌طور مؤثرتری با شکست‌ها کنار می‌آیند (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹). در مقابل، افراد با هسته ارزشیابی‌های خود منفی، خود را در مقایسه با دیگران کم‌ارزش می‌دانند و با تمرکز بر شکست‌ها و کاستی‌های خویش، خود را قربانی محیط می‌دانند (جاج و هرست، ۲۰۰۷)؛ بنابراین افراد با هسته ارزشیابی‌های خود مثبت که از نظر خلقی مستعد این احساس هستند که می‌توانند محیط را به‌طور موفقیت‌آمیزی مهار کنند در نتیجه عوامل تنیدگی‌زای کمتری را گزارش می‌کنند. در مقابل در افراد با

- 
1. find emotional support
  2. escape-avoidance
  3. avoidance-oriented coping
  4. Halamandaris & Power
  5. Hulin & Dalaal
  6. Chang, Ferris, Johnson, Rosen & Tan
  7. Ereza, Bono & Thoreson
  8. Ng, Sorenen & Eby
  9. Bowling, Wang, Tang & Kennedy
  10. Johnson, Rosen & Levy

سطوح بالای نورو گرایی که حالت‌های عاطفی منفی را بیشتر تجربه می‌کنند، ادراک عوامل تنیدگی‌زا در آنان افزایش می‌یابد (اسپکتور، زف، چن و فرس، ۲۰۰۰). با توجه به ادبیات پژوهش (آلارکون، اشلمن و بولینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ استامپ، هلشگر، ماک و مایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ بست، استالتون و دونی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ برگز، ایروین و والیماهمد، ۲۰۱۰؛ تویتس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ جاج و دیگران، ۲۰۰۹؛ جکس و بلیس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹ نقل از هوپ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ زلارس، پریو و هوچوارتر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰؛ شوفلی و انزمان<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸؛ گانستر و شبروئک<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵؛ گریسبی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵؛ لیان و دیگران، ۲۰۱۴؛ لنت و شوارتز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲؛ لین‌گارد<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳؛ مک‌کری و جان<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۲؛ ناروموتو و دیگران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸؛ یاگیل، لوریا و گال<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸). در این پژوهش برای تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و فرسودگی تحصیلی یک مدل مفهومی در شکل ۱ ارائه شد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و

فرسودگی تحصیلی

1. Alarcon, Eschleman & Bowling
2. Stumpp, Ute, Hulsheger, Muck & Maier
3. Best, Stapleton & Downey
4. Thoits
5. Jex & Bliese
6. Hoepf
7. Zellars, Perrewe & Hochwarter
8. Schaufeli & Enzmann
9. Ganster & Schaubroeck
10. Grigsby
11. Lent & Schwartz
12. Lingard
13. McCrae & John
14. Narumoto & et al
15. Yagil, Luria & Gal

## روش

روش این پژوهش مقطعی بر مبنای طرح همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در نیمسال تحصیلی دوم ۹۴-۹۵ بود. برای تعیین گروه نمونه با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای کلیه دانشکده‌های واحد تهران جنوب سه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده فنی و مهندسی و دانشکده مدیریت و حسابداری انتخاب و از هر گروه آموزشی سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. حجم نمونه بر اساس نظر کلین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) مبنی بر حاصل ضرب تعداد ماده‌ها در  $\frac{2}{5}$  تا ۵ مشخص شد. بر این اساس تعداد ۲۴۰ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شد که پس از حذف پاسخنامه‌های مخدوش، ۲۳۳ نفر (۱۹۱ نفر زن و ۴۲ نفر مرد) با میانگین سنی ۲۷/۱۷ و انحراف استاندارد ۷/۵۰ تحلیل شد. برای ارزیابی متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس هسته ارزشیابی‌های خود<sup>۲</sup> (جاج و دیگران، ۲۰۰۳) ارزشیابی‌های بنیادین و ارزیابی‌کننده‌ای را که افراد در مورد خود به دست می‌آورند، می‌سنجد. این مقیاس ۱۲ ماده دارد که ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰ به صورت معکوس و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ در نوسان است. نمره‌های بالا در این مقیاس خود ارزشیابی مثبت و نمره‌های پایین خود ارزشیابی منفی را نشان می‌دهد. جاج و دیگران (۲۰۰۳) بر اساس چهار پژوهش اعتبار این مقیاس را ۰/۸۳ و روایی آن را ۰/۶۴ و قابل قبول گزارش کردند. اویلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نیز در نمونه‌های دانشجویی و کارمندی، ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس را به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری (۱۳۹۲) در پژوهش خود اعتبار این مقیاس را با روش همسانی درونی ۰/۶۸ و روش بازآزمایی ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش دیگری نعمت‌طاوسی و

- 
1. Klin
  2. core self-evaluations scale (CSEs)
  3. Oyler

اکبرزاده‌حوری (۱۳۹۱) روایی همگرایی مقیاس را از طریق محاسبه همبستگی بین چهار مقیاس هسته ارزشیابی خود با سنجش رضایت شغلی کلی<sup>۱</sup> (بریفیلد و روث<sup>۲</sup>، ۱۹۵۱) و مقیاس بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل<sup>۳</sup> (ون‌کتویک، فاکس، اسپکتور و کلوی، ۲۰۰۰) ۰/۴۲ گزارش کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که همبستگی حرمت خود و خودکارآمدی تعمیم‌یافته و نوروژ گرابی با رضایت شغلی به ترتیب برابر ۰/۲۶، ۰/۲۷ و ۰/۳۸- و با بهزیستی عاطفی به ترتیب ۰/۲۸، ۰/۲۹ و ۰/۲۴- معنادار بود. شاخص‌های برازش گزارش شده در این پژوهش نیز حاکی از آن بود که شاخص‌های برازندگی مدل هسته ارزشیابی‌های خود از برازش مناسب و خوبی با داده‌ها برخوردار است. هاشمی شیخ شبانی و دیگران (۱۳۹۰) شاخص برازش افزایشی<sup>۴</sup> و شاخص برازش تطبیقی<sup>۵</sup> را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۳ گزارش کردند که نشان‌دهنده برازش مطلوب این مقیاس است. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی<sup>۶</sup> (برسو و دیگران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی تحصیلی<sup>۸</sup> (ماده ۵)، بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۹</sup> (ماده ۴) و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۱۰</sup> (ماده ۶) را می‌سنجد. این سیاهه ۱۵ ماده دارد و با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۷) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های مربوط به خستگی هیجانی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی به صورت مستقیم و ماده‌های مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین حداکثر نمره سیاهه ۱۰۵، میانگین ۶۰ و حداقل ۱۵ است. نمره‌های ۱۵ تا ۳۷ فرسودگی تحصیلی ضعیف، ۳۷ تا

- 
1. overall job satisfaction
  2. Brayfield & Rothe
  3. job-related affective well-being scale (JAWS)
  4. incremental fit index
  5. comparative fit index
  6. school burnout inventory (SBI)
  7. Bresno
  8. academic emotional exhaustion
  9. academic uninterested
  10. academic inefficacy

۶۰ فرسودگی تحصیلی متوسط و بیش از ۶۰ فرسودگی تحصیلی بالا را نشان می‌دهد. برسو و دیگران (۲۰۰۷) اعتبار این سیاهه را برای سه مؤلفه خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند. نعمی (۱۳۸۸) اعتبار این سیاهه را برای خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و روایی این سیاهه را با همبسته‌کردن آن با سیاهه فشارزاهای دانشجویی<sup>۱</sup> (پولادی‌ری شهری، ۱۳۷۴) محاسبه و ضرایب خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ گزارش کرد. بهروزی، پورسید و شهنی‌بیلاق (۱۳۹۱) اعتبار این سیاهه را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و دونیمه‌کردن، ۰/۸۶ و ۰/۸۰ و ضرایب روایی سازه آن را با محاسبه همبستگی ساده با یک پرسش ملاک پژوهشگر ساخته ۰/۵۱ گزارش کردند. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای فرسودگی تحصیلی، خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۹، ۰/۸۸ و ۰/۶۵ به دست آمد.

فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط پرتندگی<sup>۲</sup> (کالزبیک، ریجکان، هنگوون و دکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) بر اساس سیاهه اصلی مقابله با شرایط پرتندگی<sup>۴</sup> (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) ساخته شده است. تفاوت فرم کوتاه با پرسشنامه اصلی در تعداد ماده‌های آن است. فرم اصلی ۴۸ ماده و فرم کوتاه ۲۱ ماده دارد. این سیاهه سه سبک مقابله مسئله‌محور<sup>۵</sup> (ماده ۷)، مقابله هیجان‌محور<sup>۶</sup> (ماده ۷) و مقابله اجتنابی<sup>۷</sup> (ماده ۷)؛ بعد سرگرمی اجتماعی<sup>۸</sup>، ۳ ماده و بعد توجه‌گردانی<sup>۹</sup>، ۴ ماده) را بررسی می‌کند. در این سیاهه از آزمودنی خواسته

- 
1. student stressors questionnaire
  2. shortened version of the coping inventory for stressful situations (CISS-21)
  3. Calsbeek, Rijken, Henegouwen & Dekker
  4. inventory of coping with stressful situations
  5. problem-focused coping
  6. emotion-focused coping
  7. avoidance-oriented coping
  8. social diversion
  9. distraction



می‌شود در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا بسیار زیاد (۵) مشخص کند تا چه حد از هر یک از سبک‌های مقابله‌ای استفاده می‌کند. سبک غالب هر فرد با توجه به نمره وی در هر یک از ابعاد سه‌گانه سبک‌های مقابله تعیین می‌شود. دامنه نمره فرد در این سیاهه برای هر سبک مقابله از ۷ تا ۳۵ در نوسان است. اندلر و پارکر (۱۹۹۰، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹) با تأکید بر توان بالایی فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط پرتندگی ضرایب آلفای کرونباخ را برای مقابله مسئله‌محور، مقابله هیجان‌محور و دو بعد مقابله اجتنابی (سرگرمی و توجه‌گردانی) به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۲ و ۰/۸۵ گزارش کردند. پژوهش مک ویلیامز، کوکس و انس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که ساختار چهار عاملی فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط تنیدگی‌زا از ساختار سه عاملی برازندگی بهتری دارد. کوهن، جانگ و آستین (۲۰۰۶) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار پنج عاملی فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط پرتندگی را تأیید کردند. رافنسون، سرمی، ویندل، میرس و اندلر<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) نیز دریافتند که همبستگی‌های بین زیرمقیاس‌های فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط پرتندگی و رگه‌های شخصیتی نوروز گرای و برون‌گردی از روایی سازه این سیاهه حمایت می‌کند. حجتی‌نیا، پورشافعی و دستجردی (۱۳۹۲) نیز ضرایب آلفای کرونباخ این سیاهه را ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ گزارش کردند. شکری و دیگران (۱۳۸۷) ساختار چهار عاملی فرم کوتاه سیاهه را به دست آوردند و خدایی و شکری (۱۳۸۸) ضرایب آلفای کرونباخ را برای مقابله مسئله‌محور، مقابله هیجان‌محور و مقابله اجتنابی با دو بعد سرگرمی اجتماعی و توجه‌گردانی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۵ و ۰/۷۲ گزارش کردند. در نمونه ایرانی نیز در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای سبک‌های مقابله‌ای، مقابله مسئله‌محور، مقابله هیجان‌محور و مقابله اجتنابی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۷۱ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، برای تعیین نقش سبک‌های مقابله‌ای در بین هسته

---

1. McWilliams, Cox & Enns

2. Rafnsson, Sarmi, Windle, Mears & Endler

ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی یک مدل مفهومی تدوین و روابط بین متغیرها در قالب یک مدل احتمالی ارزیابی شد.

### یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین مقیاس هسته ارزشیابی‌های خود، سیاهه فرسودگی تحصیلی و فرم کوتاه سیاهه مقابله با شرایط تنیدگی‌زا در جدول ۱ منعکس شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد بررسی

	۶	۵	۴	۳	۲	۱	SD	M	
۱. هسته ارزشیابی خود							۶/۳۸۴	۳۹/۸۶	
۲. خستگی هیجانی تحصیلی						-۰/۳۴۶**	۵/۸۳۵	۱۵/۴۴	
۳. بی‌علاقگی تحصیلی					۰/۶۶۳**	-۰/۳۱۴**	۵/۸۴۸	۱۱/۱۴	
۴. ناکارآمدی تحصیلی				-۰/۲۱۶**	-۰/۲۴۲**	۰/۲۶۶**	۷/۸۴۷	۲۲/۹۴	
۵. مقابله مسئله‌محور		۰/۲۷۴**	-۰/۱۸۲**	-۰/۲۳۰**	۰/۴۹۲**	۵/۰۲۷	۲۳/۴۳		
۶. مقابله هیجان‌محور	-	-۰/۰۸۸	-۰/۱۴۴*	۰/۲۰۲**	۰/۲۶۲**	-۰/۳۸۶**	۵/۷۳۱	۲۰/۲۵	
۷. مقابله اجتنابی	۰/۰۲۷	۰/۲۱۴**	۰/۰۱۰	-۰/۱۰۶	-۰/۰۶۷	۰/۰۲۷	۵/۰۷۱	۱۸/۸۶	

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.001$

نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان می‌دهد که هسته ارزشیابی‌های خود با ناکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنادار و با خستگی هیجانی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. افزون بر این، هسته ارزشیابی‌های خود با مقابله مسئله‌محور رابطه مثبت معنادار و با مقابله هیجان‌محور رابطه منفی معنادار دارد و با مقابله اجتنابی رابطه معنادار ندارد.

برای پاسخ به این پرسش پژوهش مبنی بر اینکه آیا سبک‌های مقابله‌ای در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند؟ از آزمون تحلیل مسیر استفاده شد. پیش از اجرای این آزمون مفروضه‌هایی اساسی برای اجرای

این آزمون بررسی شد. برای حجم نمونه اغلب مؤلفان نمونه بالاتر از ۲۳۳ نفر را برای معادلات ساختاری مناسب دانسته‌اند که بر این اساس حجم نمونه (۲۸۵ نفر) از کفایت نمونه برخوردار است. همچنین شاخص کیسر-میر-اولکین<sup>۱</sup> برابر ۰/۶۴۷ به دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن حجم نمونه بود. نتایج حاصل از آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> ( $\chi^2=۳۲۲/۴۸۳$  و  $P<۰/۰۰۱$ ) نیز نشان‌دهنده عدم تخطی از این مفروضه بود.

پیش از اجرای تحلیل مسیر مدل اندازه‌گیری مدل مفهومی بررسی شد که بر این اساس برخی ماده‌ها از تحلیل خارج شدند و بر اساس نتایج مدل اصلاح شد. پس از اصلاح مدل اندازه‌گیری شاخص‌های برازش مدل بررسی شد.

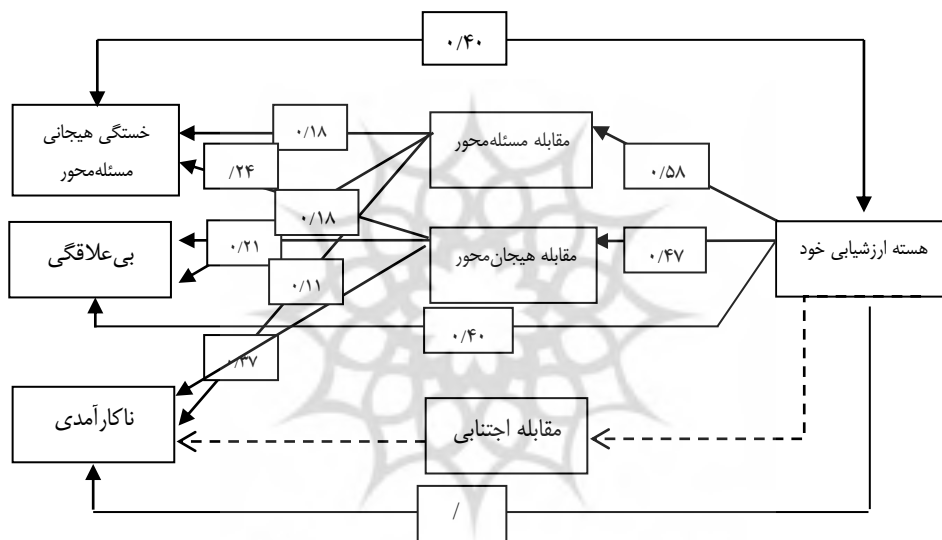
پیش از تحلیل نتایج آزمون تحلیل مسیر شاخص‌های برازش مدل بررسی شد. پژوهشگران نسبت خوبی دو به درجه آزادی کمتر از ۳ (کلاین، ۲۰۱۱)، شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۳</sup>، شاخص برازندگی<sup>۴</sup> و شاخص برازندگی تعدیل‌یافته<sup>۵</sup> بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۹۰ (براون، ۲۰۰۱)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۶</sup> کمتر از ۰/۸ و شاخص برازندگی غیرتطبیقی<sup>۷</sup> کوچک‌تر از ۰/۸ (هیو و بنتلر، ۱۹۹۹) را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. شاخص‌های برازش مدل مفروض در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌ها	$\chi^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
مقدار اولیه	۳/۱۵	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۱۲	۰/۸۹
مقدار اصلاح شده	۲/۲۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷	۰/۷۶

1. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)
2. Bartlett's test of sphericity
3. comparative fit index (CFI)
4. goodness of fit index (GFI)
5. adjusted goodness of fit index (AGFI)
6. root mean square error of approximation (RMSEA)
7. non-normed fit index (NNFI)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که تمامی شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از مطلوبیت بالایی برخوردارند. این امر نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی است. شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از اجرای تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال نشان‌دهنده خطی بودن روابط بین متغیرها و برازش مناسب الگو با داده‌هاست. نتایج حاصل از اجرای تحلیل مسیر برای تعیین نقش سبک‌های مقابله‌ای در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود با مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در شکل ۲ به نمایش در آمده است.



شکل ۲. نمودار مسیرهای مدل برازش یافته

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود مقابله اجتنابی در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) نقش واسطه‌ای معنادار ندارد.

در جدول ۳ ضرایب استاندارد مسیرهای کل، مستقیم و غیرمستقیم در مدل مربوط به هسته ارزشیابی خود، فرسودگی تحصیلی و سبک‌های مقابله‌ای گزارش شده است. این نتایج نشان می‌دهد که هسته ارزشیابی خود با ضریب مسیر ۰/۵۷۹ به میزان ۳۳/۵

درصد از واریانس مقابله مسئله محور و با ضریب مسیر  $0/470$  به میزان ۲۲ درصد از واریانس مقابله هیجان محور را تبیین می‌کند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد کل، مستقیم و غیرمستقیم در مدل

واریانس تبیین شده	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	اثر کل	مسیرها
۰/۳۳۵	۰/۰۰۰	۰/۵۷۹	۰/۵۷۹	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر مقابله مسئله محور
۰/۲۲۰	۰/۰۰۰	-۰/۴۷۰	-۰/۴۷۰	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر مقابله هیجان محور
۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۳	۰/۰۱۳	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر مقابله اجتنابی
۰/۲۳۰	-۰/۲۱۵	-۰/۱۸۵	-۰/۴۰۰	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر خستگی هیجانی
	۰/۰۰۰	-۰/۱۷۵	-۰/۱۷۵	اثر مقابله مسئله محور بر خستگی هیجانی
	۰/۰۰۰	۰/۲۴۰	۰/۲۴۰	اثر مقابله هیجان محور بر خستگی هیجانی
	۰/۰۰۰	-۰/۰۷۱	-۰/۰۷۱	اثر مقابله اجتنابی بر خستگی هیجانی
۰/۲۲۳	-۰/۲۰۵	-۰/۱۹۹	-۰/۴۰۴	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر بی‌علاقگی
	۰/۰۰۰	-۰/۱۸۴	-۰/۱۸۴	اثر مقابله مسئله محور بر بی‌علاقگی
	۰/۰۰۰	۰/۲۰۸	۰/۲۰۸	اثر مقابله هیجان محور بر بی‌علاقگی
	۰/۰۰۰	-۰/۰۵۶	-۰/۰۵۶	اثر مقابله اجتنابی بر بی‌علاقگی
۰/۲۳۹	۰/۲۶۹	۰/۰۹۲	۰/۳۶۱	اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر ناکارآمدی
	۰/۰۰۰	۰/۳۷۴	۰/۳۷۴	اثر مقابله مسئله محور بر ناکارآمدی
	۰/۰۰۰	-۰/۱۱۳	-۰/۱۱۳	اثر مقابله هیجان محور بر ناکارآمدی
	۰/۰۰۰	-۰/۰۷۳	-۰/۰۷۳	اثر مقابله اجتنابی بر ناکارآمدی

نتایج تحلیل مسیر نشان داد سبک‌های مقابله‌ای در ارتباط هسته ارزشیابی‌های خود با خستگی هیجانی نقش واسطه‌ای دارد. نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله در ارتباط هسته ارزشیابی‌های خود با خستگی هیجانی ( $-0/215 =$  اثر غیرمستقیم)، در ارتباط هسته ارزشیابی‌های خود با بی‌علاقگی ( $-0/205 =$  اثر غیرمستقیم) و در ارتباط هسته ارزشیابی‌های خود با ناکارآمدی ( $0/269 =$  اثر غیرمستقیم) نیز تأیید شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله‌ای در رابطه بین هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی انجام شد. نتایج این پژوهش همسو با پژوهش‌های پیشین نشان داد هسته ارزشیابی‌های خود، فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (استامپ و دیگران، ۲۰۰۹؛ بست و دیگران، ۲۰۰۵؛ زلارس و دیگران، ۲۰۰۰؛ لیان و دیگران، ۲۰۱۴؛ لین‌گارد، ۲۰۰۳؛ مک‌کری و جان، ۱۹۹۲؛ یاگیل و دیگران، ۲۰۰۸).

یک تبیین احتمالی بر مبنای اهمیت نقش رگه‌های شخصیت در شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی است. رگه‌های شخصیت روابط بین افراد و واکنش آن‌ها را نسبت به محیط تحت تأثیر قرار می‌دهد (شوفلی و انزمان، ۱۹۹۸). بر اساس مدل تبدلی تنیدگی (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴) رگه‌های شخصیت بر شیوه‌های ارزیابی فرد از موقعیت تنیدگی‌زا، فراوانی مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا و عوامل تنیدگی‌زای تجربه‌شده و سبک‌های مقابله اثر می‌گذارد. فرسودگی تحصیلی نیز واکنش منفی فرد به تنیدگی‌های حاد و شدید در محیط تحصیلی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انتظارات زیاد و توقعات خارج از توان فرد به ادراک فاعلی و عینی فشارهای مداوم و درنهایت، تشویش و اضطراب دانشجویان از تحصیل منجر می‌شود (اسلیوار، ۲۰۰۱؛ مازرولی، ۲۰۱۲). همان‌طور که پیش‌بینی می‌شد یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که هسته ارزشیابی‌های خود با ناکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنادار و با خستگی هیجانی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد.

افزون بر این نتایج این پژوهش نشان داد که هسته ارزشیابی‌های خود با مقابله مسئله‌محور رابطه مثبت معنادار و با مقابله هیجان‌محور رابطه منفی معنادار دارد. این نتایج همسو با پژوهش‌هایی است که رابطه بین هسته ارزشیابی‌های خود و مقابله را تأیید کردند (تویتس، ۲۰۱۳؛ جاج و دیگران، ۲۰۰۹؛ جکس و بلیس، ۱۹۹۹ نقل از هوپ، ۲۰۱۰؛ گانستر و شبروئک، ۱۹۹۵؛ نعمت‌طاوسی، ۱۳۹۲ الف).

اگرچه در مورد مکانیزم اثر هسته ارزشیابی‌های خود بر فرایند مقابله کوشش یکپارچه‌ای وجود ندارد، اما لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) با مدل تبادلی تنیدگی خود نشان دادند که هسته ارزشیابی‌های خود بر سبک‌های مقابله اثر می‌گذارد. از آنجاکه افراد با هسته ارزشیابی‌های خود مثبت باور دارند که می‌توانند محیط را مهار کنند، کمتر عوامل تنیدگی‌زا را گزارش می‌کنند. در مقابل افراد با سطوح پایین هسته ارزشیابی‌های خود عوامل تنیدگی‌زا را طاقت‌فرسا می‌دانند و حس مهار محیط را کمتر تجربه می‌کنند. برای مثال افراد با سطوح بالای نوروز گرایی که حالت‌های عاطفی منفی را بیشتر تجربه می‌کنند، ادراک عوامل تنیدگی‌زا به‌طور فزاینده‌ای افزایش می‌یابد (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹).

همان‌طور که پیش‌بینی می‌شد این پژوهش نشان داد که در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود با خستگی هیجانی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی، مقابله مسئله‌محور و مقابله هیجان‌محور و در ارتباط بین هسته ارزشیابی‌های خود با ناکارآمدی تحصیلی، مقابله مسئله‌محور نقش واسطه‌ای دارد. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های ناروموتو و دیگران (۲۰۰۸) و گریسی (۲۰۱۵) نشان داد به دلیل رابطه مثبت نوروز گرایی و شخصیت‌زدایی، مقابله هیجان‌محور خستگی هیجانی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین گریسی (۲۰۱۵) با بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله در رابطه بین رگه‌های شخصیت و فرسودگی تحصیلی نشان داد که بین رگه‌های شخصیت و فرسودگی ارتباط معنادار وجود دارد. در واقع رابطه منفی معنادار مقابله مسئله‌محور با نوروز گرایی، سطوح بالای فرسودگی را پیش‌بینی می‌کند. اگرچه پژوهش‌ها (برای مثال آلاکون و دیگران، ۲۰۰۹؛ برگز و دیگران، ۲۰۱۰؛ لنت و شوارتز، ۲۰۱۲) نشان می‌دهد مقابله اجتنابی با برون‌گردی، توافق‌جویی، وظیفه‌شناسی و گشودگی به تجربه رابطه مثبت دارد و سطوح متوسط فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، در این پژوهش مقابله اجتنابی با هسته ارزشیابی‌های خود رابطه معنادار نداشت. می‌توان این یافته را بر اساس فرضیه انتخاب افتراقی و فرضیه رویارویی افتراقی در

فرایند تنیدگی تبیین کرد. بر اساس فرضیه رویارویی افتراقی، افراد با سطوح بالای هسته ارزشیابی‌های خود، کمتر موقعیت‌های تنیدگی‌زا را تجربه می‌کنند و طبق فرضیه انتخاب افتراقی رگه‌ها بر سبک‌های مقابله با تنیدگی تأثیر می‌گذارد (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، در فرایند تنیدگی رگه‌ها بر شیوه تجربه فرد از عوامل تنیدگی‌زا (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹) و نوع ارزیابی عوامل تنیدگی‌زا بر سبک‌های مقابله اثر می‌گذارد (پیرسال و دیگران، ۲۰۰۹). در این الگو فرض بر آن است که هسته ارزشیابی‌های خود احتمال روبرو شدن با عوامل تنیدگی‌زا را کاهش می‌دهد و به سطوح پائین فشار منجر می‌شود؛ اما از آنجاکه عوامل تنیدگی‌زا جنبه فاعلی دارد، رویارویی افتراقی به دو شکل عمل می‌کند: تأثیر هسته ارزشیابی‌های خود بر عوامل تنیدگی‌زای عینی در محیط کار و یا تفسیر فرد از موقعیت‌های تنیدگی‌زا. به نظر می‌رسد تفسیر این افراد از موقعیت تحصیلی منجر به تنیدگی و فرسودگی نشده است و بر اساس انتخاب افتراقی به انتخاب بیشتر مقابله مسئله‌محور و انتخاب کمتر مقابله اجتنابی که هر دو به سطوح پائین فشار می‌انجامد، مبادرت ورزیده‌اند (کامیر-مولر و دیگران، ۲۰۰۹).

به‌رغم آن‌که اعتبار و روایی ابزارهای به‌کار برده شده در این پژوهش تأیید شدند، این ابزارها از نوع خودگزارش‌دهی و قابل انتقاد است. با توجه به نقش متغیرهای جمعیت شناختی مانند جنس، سن و وضعیت تأهل در فرسودگی، با سازمان‌دهی پژوهش‌های دیگر نقش متغیرهای جمعیت شناختی در فرسودگی تحصیلی لحاظ شود. در این پژوهش تنها رابطه رگه‌های شخصیت و فرسودگی تحصیلی با سبک‌های مقابله‌ای بررسی شد. پیشنهاد می‌شود با سازمان‌دهی پژوهش‌های دیگر عوامل برونی تأثیرگذار در فرسودگی تحصیلی مانند اشتغال، سنگین بودن حجم کار و تأهل دانشجویان بررسی شود.



## منابع

- بهروزی، ناصر؛ پورسید، مهدی و شهینی‌بیلاق، منیجه. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۲۰(۵)، ۸۳-۱۰۲.
- پولادی‌ری‌شهری، اله کرم. (۱۳۷۴). بررسی رابطه عوامل فشارزای روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه چمران اهواز با عملکرد تحصیلی آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- هاشمی شیخ‌شبان، سید اسماعیل؛ بشلیده، کیومرث؛ تقی‌پور، منوچهر؛ و نیسی، عبدالکاسم. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ارزشیابی مرکزی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱، ۹۹-۱۱۸.
- حجتی‌نیا، فاطمه؛ پورشافعی، هادی و دستجردی، رضا. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای رابطه بین سبک زندگی و سبک‌های مقابله با استرس با فرسودگی شغلی آموزگاران آموزش‌وپرورش استثنایی و عادی شهر بیرجند. *فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۶(۱۳)، ۶-۲۰.
- خدائی، علی و شکری، امید. (۱۳۸۸). مدل‌یابی روابط ساختاری بین صفات شخصیت، سبک‌های مقابله با تنیدگی و بهزیستی ذهنی دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۶(۴)، ۱۲۰-۱۵۷.
- شکری، امید؛ تقی‌لو، صادق؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ مولایی، محمد؛ عبدالله‌پور، محمد آزاد و اکبری، هادی. (۱۳۸۷). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۳)، ۲۲-۳۲.
- نعامی، عبدالزهر. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه چمران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳(۵)، ۱۱۷-۱۳۴.
- نعمت‌طاوسی، محترم. (۱۳۹۲ الف). هسته ارزشیابی‌های خود و راه‌های مقابله. *روان‌شناسی معاصر*، ۲(۸)، ۵۷-۶۸.

نعمت‌طاوسی، محترم. (۱۳۹۲ ب). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی: اثر واسطه‌ای هسته ارزشیابی‌های خود. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۳۸(۱۰)، ۱۰۳-۱۲۱.

نعمت‌طاوسی، مهناز و اکبرزاده‌حوری، شهناز. (۱۳۹۲). آزمون روان‌سنجی مقیاس هسته ارزشیابی‌های خود. فصلنامه تحقیقات روان‌شناختی، ۵(۲۰)، ۸۵-۸۹.

نعمت‌طاوسی، محترم و اکبر زاده‌حوری، شهناز. (۱۳۹۱). روی‌آورد خلقی رضایت شغلی: هسته ارزشیابی‌های خود در محیط کار. فصلنامه علوم رفتاری، ۶(۲)، ۱۱۱-۱۱۸.

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress, 23*(3), 244-263.
- Best, R. G., Stapleton, L. M., & Downey, R. G. (2005). Core self-evaluations and job burnout: The test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(4), 441-451.
- Bowling, N. A., Wang, Q., Tang, H. Y., & Kennedy, K. D. (2010). A comparison of general and work-specific measures of core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 559-566.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of burnout. *Applied Psychology, 56*(3), 460-472.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*(5), 307-311.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 111-150.
- Burgess, L., Irvine, F., & Wallymahmed, A. (2010). Personality, stress, and coping in intensive care nurses: A descriptive exploratory study. *Nursing in Critical Care, 15* (3), 129-140.
- Calsbeek, H., Rijken, M., Henegouwen, G. P. B., & Dekker, J. (2003). Factor structure of the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS-21) in adolescents and young adults with chronic digestive disorders. In H. Calsbeek, *The social position of adolescents and young adults with chronic digestive disorders* (pp.83-103). Utrecht: Nivel.
- Chang, C., Ferris, D. L. Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core Self-Evaluations: A review evaluation of the literature. *Journal of management, 38*(1), 81-128.
- Cohen, S. L., Jang, K. L., & Stien, M. B. (2006). Confirmatory factor analysis of a short form of the coping inventory for stressful situations. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 273-283.

- David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review, 1*, 90-104.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 844-854.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment, 6*, 50-60.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1999). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Ganster, D., & Schaubroeck, J. (1995). *The moderating effects of self esteem on the work stress-employee health relationship*. In R. Crandall & P. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 167-177). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Grigsby, M. L. (2015). *Personality, coping, and burnout in online doctoral psychology students* (doctoral studies), Walden University. Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences Social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences, 26*, 665-685.
- Hoepf, M. R. (2010). Domain-specific core self-evaluations and stressors as predictors of strains. Retrieved April 2013 from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=Hoepf%2C+M+R>.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multi-disciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Levy, P. E. (2008). Getting to the core of core self-evaluation: A review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 391-413.
- Juge, T. A. (2009). Core self-evaluations and work success. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1), 58-62.
- Juge, T. A., Ereza, A., Bono, J. E., & Thoreson, C. J. (2003). The Core Self Evaluation Scale(CSEs): Development of a measure. *Personal Psychology, 56*, 303-331.
- Juge, T. A., & Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology, 92*, 1212-1227.
- Judge, T.A., Hulin, C. L., & Dalaal, R. S. (2009). Job satisfaction and job affect. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of*

- Industrial and Organizational Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., & Scott, B. A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process: Testing an integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 94, 177-195.
- Klin, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Ed). New York: London, The Guilford Press.
- Lazarous, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lent, J., & Schwartz, R. C. (2012). The impact of work setting, demographic characteristics, and personality factors related to burnout among professional counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 355-372.
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLoS One*, 9(1), e87152.
- Lingard, H. (2003). The impact of individual and job characteristics on burnout among civil engineers in Australia and the implications for employee. *Construction Management and Economics*, 21, 69-80.
- Mazerolle, S. M., Monsma, E., Dixon, C., & Mensch, J. (2012). An Assessment of Burnout in Graduate Assistant Certified Athletic Trainers. *Journal of Athletic Training*, 47(3), 320-328.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five factor model and its application. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McWilliams, L. A., Cox, B. J., & Enns, M. W. (2003). Use of the coping inventory for stressful situations in a clinically depressed sample: Factor structure, personality correlates and prediction of distress. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 423-437.
- Narumoto, J., Nakamura, K., Kitabayashi, Y., Shibata, K., Nakamae, T., & Fukui, K. (2008). Relationships among burnout, coping style and personality: Study of Japanese Professional caregivers for elderly. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(2), 174-176.
- Ng, T., Sorenen, K., & Eby, L. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal Organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Oyler, J. D. (2007). *Core self-evaluations and job satisfaction: The role of organizational and community embedded nests* [Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pearsall, M. J., Ellis, A. P. J., & Steinm, J. H. (2009). Coping with challenge and hindrance stressors in teams: Behavioral, cognitive, and affective

- outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109, 18-28.
- Rafnsson, F. D., Sarmi, J., Windle, M., Mears, S. A., & Endler, N. S. (2006). Factor structure and psychometric characteristics of the Icelandic version of the coping inventory for stressful situation (CISS). *Personality and Individual Differences*, 40, 1247-1258.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross lagged longitudinal studies. *Journal of Youths and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons Psychology*, 10 (2), 21-32.
- Spector, P. E., Zapf, D., Chen, P., & Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: Don't throw the baby out with the bath water. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 79-95.
- Stumpp, T., Ute, R., Hulsheger, R., Muck, P. M., & Maier, G. W. (2009). Expanding the link between core self-evaluations and affective job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 148-166.
- Thoits, P. A. (2013). Self, identity, stress, and mental health. In C. S. Aneshensel, *Handbooks of sociology and social research* (pp. 357-377). New York: Springer.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-related Affective Well-being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 219-230.
- Yagil, D., Luria, G., & Gal, I. (2008) Stressors and resources in customer service roles: Exploring the relationship between core self-evaluations and burnout. *International Journal of Service Industry Management*, 19, 575° 595.
- Zellars, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.