教师专业发展的自我心理结构模型研究

朱 敏[1]，高湘萍[2]
（1. 上海师范大学教育学院，上海 200234；2. 上海师范大学教务处，上海 200234）

[摘要] 本研究采用抽样调查的方法，探讨处于不同专业发展阶段和水平的教师，其自我心理结构特点及其与专业发展的关系。结果发现，长教龄绩优教师自我和谐程度、自我接纳水平、自我意识水平、自我评价最高，自我概念发展最完善，自我监控策略运用最好。进一步，根据四类教师的自我心理特征的数据形态，提出教师专业发展的自我心理结构模型。在该模型中，自我意识是教师自我的基础；自我调控是教师自我的功能；自我和谐、印象管理、自我建构、自我接纳、自我概念和自我评价是教师自我心理的六大内容。

[关键词] 教师专业发展；自我心理特征；自我心理结构模型
[中图分类号] G443 [文献标识码] A [文章编号] 1672－5905（2017）01－0056－07
DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2017.01.009

Model of Self-structure for Teachers' Professional Development

ZHU Min[1], GAO Xiang-ping[2]
(1. *Educational College, Shanghai Normal University, Shanghai*, 200234, *China*;
2. *Academic Affairs Office, Shanghai Normal University, Shanghai*, 200234, *China*)

Abstract: The present study employed sampling survey approach to explore the relation between self-structure and teachers' professional development. Results showed that high achievement teachers of long school age performed best in self-consistency, self-acceptance, self-consciousness, self-evaluation and self-concept, and were best at employing self-monitoring strategies. According to the data trend of those self-characteristics, we proposed a model of self-structure for teachers' professional development, in which self-consciousness is the foundation; self-regulation is the function of teachers' self; self-consistency, impression management, self-construal, self-acceptance, self-concept and self-evaluation are the contents of teachers' self.

Key Words: teachers' professional development, self-characteristics, modelof self-structure

一、问题提出

苏格拉底（Socrates）提出“认识你自己”。至今两千多年间，人们一直没有停止过对自我的探索。而今，自我更是成为社会心理学中最重要的概念。[1]在教师专业发展领域，教师“自我”的研究也日渐被学者关注。因为人们逐渐意识到，教师发展的问题在于，教师发展的内容、途径、动力和思维方式仍然以知识技能、专家引领、外在规约和对象性意识为主导，缺乏以教师自我发展为核心的认识、价值逻辑和根本路径。[2]教师专业发展的内在动力是教师自我的发展，[2]所以对教师的自我研究是促进教师发展的重要出路。

自我是一个多面体，它的内涵非常丰富，内容之间并非彼此割裂而是相互作用、互为关联。因此，我们要研究的自我是一个完整的自我心理结

[收稿日期] 2016－03－20
[基金项目] 上海高校高峰高原学科建设计划；上海师范大学研究生培养改革项目（A-0132-00-002002）
[作者简介] 朱敏（1988－），女，上海师范大学博士研究生，主要研究方向为自我认知；通讯作者：高湘萍（1965－），女，上海师范大学教授，主要研究方向为认知加工与人格适应、自我心理学。

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

构。以往教育心理领域对教师自我的研究多停留在理论探讨层面，且以单一自我心理特征作为指标，既缺乏实证研究的有力证据又不能全面深入地探讨教师的自我与其专业发展的关系。本研究根据教师专业发展的实际水平（教学绩效情况），将样本被试分为职前师范生、短教龄教师、长教龄非绩优教师和长教龄绩优教师，调查他们在不同自我心理特征指标上的表现。研究根据处于不同发展阶段和水平的教师在自我心理特征上的表现，建构与教师专业发展相关的自我心理结构模型，以期丰富教师的自我研究、为教师专业发展培训提供实证研究的参考和支持。

二、研究方法

（一）调查对象

师范生样本为上海某大学不同专业的全日制本科师范生，有效人数212人，其中男生34人，女生178人，平均年龄为20.46＋0.704岁。在职教师样本为全国各地来沪参加教师专业培训的教师。根据教师教龄，将0－5年教龄的教师归为短教龄组，11年及以上教龄的教师归为长教龄组。然后，根据教师对问题“是否为省市、国家骨干教师/教学能手/特级教师/优秀教师/模范教师”的回答，作为划分专业发展水平的依据，将回答“是”的教师划归绩优组，回答“否”的教师划归非绩优组。研究主要考察教师专业发展从职前到入职初期（短教龄教师）、到有经验的教师（长教龄绩优教师和长教龄非绩优教师）发展阶段的不同。最终教师样本有效数据为126人，均为本科及以上学历，来自小学到高中各学段，且所教学科各异。其中短教龄教师46人，平均年龄为28.16＋2.84岁；长教龄非绩优教师57人，平均年龄为36.19＋3.01岁；长教龄绩优教师23人，平均年龄为37.74＋3.79岁。

（二）测量工具

为了测量自我心理特征，选取了：（1）罗森伯格自尊量表，Rosenberg（1965）编制，共有10个题目。（2）得克萨斯社会行为问卷，Helmreich和Stapp（1974）编制，共有32个题目，含得克萨斯社会行为A和B两个分量表。（3）核心自我评价量表，Judge等人（2003）编制，共有12个题目。（4）一般自我效能感量表，Jerusalem和Sch-warzer等人（1981）编制，共有10个题目。（5）自我接纳量表，高木秀明、德永由纪（1989）编制，张日昇（1993）汉化，共有16个题目，含4个子量表，分别是：①对肯定的自我认知的自我接纳；②对否定的自我认知的自我接纳；③对肯定自我认知的自我排斥，在本研究中反向计分，分数越高表示对肯定自我认知越不排斥；④对否定自我认知的自我排斥，本研究中反向计分，分数越高表示对否定自我认知越不排斥。（6）自我和谐量表，王登峰（1994）编制，共有35个题目，包含3个子量表，分别是：①自我与经验的不和谐，在本研究中反向计分，分数越高表示自我与经验越和谐；②自我的灵活性，分数越高表示自我越灵活；③自我的刻板性，在本研究中反向计分，分数越高表示自我越不刻板。（7）自我控制量表，Tangney等（2004）编制，共有13个题目。（8）自我监控策略量表，王雁飞（2002）编制，共有15个题目，包含3个维度，分别是心理监控策略、行为监控策略、环境监控策略。（9）自我监控量表，Snyder（1974）编制，共有25个题目，包括表演、外向和他人导向三个维度。（10）自我意识量表，Fenigstein，Scheier和Buss（1975）编制，共有23个题目，包括私我意识、公我意识、社会焦虑三个子量表。（11）自我建构量表，Singelis（1994）编制，共有24个题目，包括独立型自我建构和互依型自我建构两个子量表。（12）简明负面评价恐惧量表，Leary（1983）编制，共有12个题目。（13）田纳西自我概念量表，Fitts（1965）编制，共有70个题目，包含6个子量表，分别是生理自我概念、道德自我概念、心理自我概念、家庭自我概念、社交自我概念和自我批评。

所有问卷统一使用5级计分，1表示完全不符合，2表示比较不符合，3表示不确定，4表示比较符合，5表示完全符合。

（三）统计方法

采用SPSS对数据进行描述性统计分析和方差分析。

三、研究结果

（一）调查问卷的信度检验

对反向计分题进行数值转换，采用Cronbach’s Alpha系数考查所有量表及其子量表的内部一致

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

性系数。结果显示，这些量表的内部一致性系数平均在 0.77 以上，普遍具有良好的信度。

（二）不同专业发展水平教师在自我心理特征上的表现

对师范生和三类教师人群在各自我心理特征量表及其子量表上的分数进行单因素方差分析，主效应显著进行事后比较。按照职前师范生、短教龄教师、长教龄非绩优教师到长教龄绩优教师的顺序绘制折线图，结果发现这些数据呈现出规律性的六大类数据模式（见图 1），分述如下。

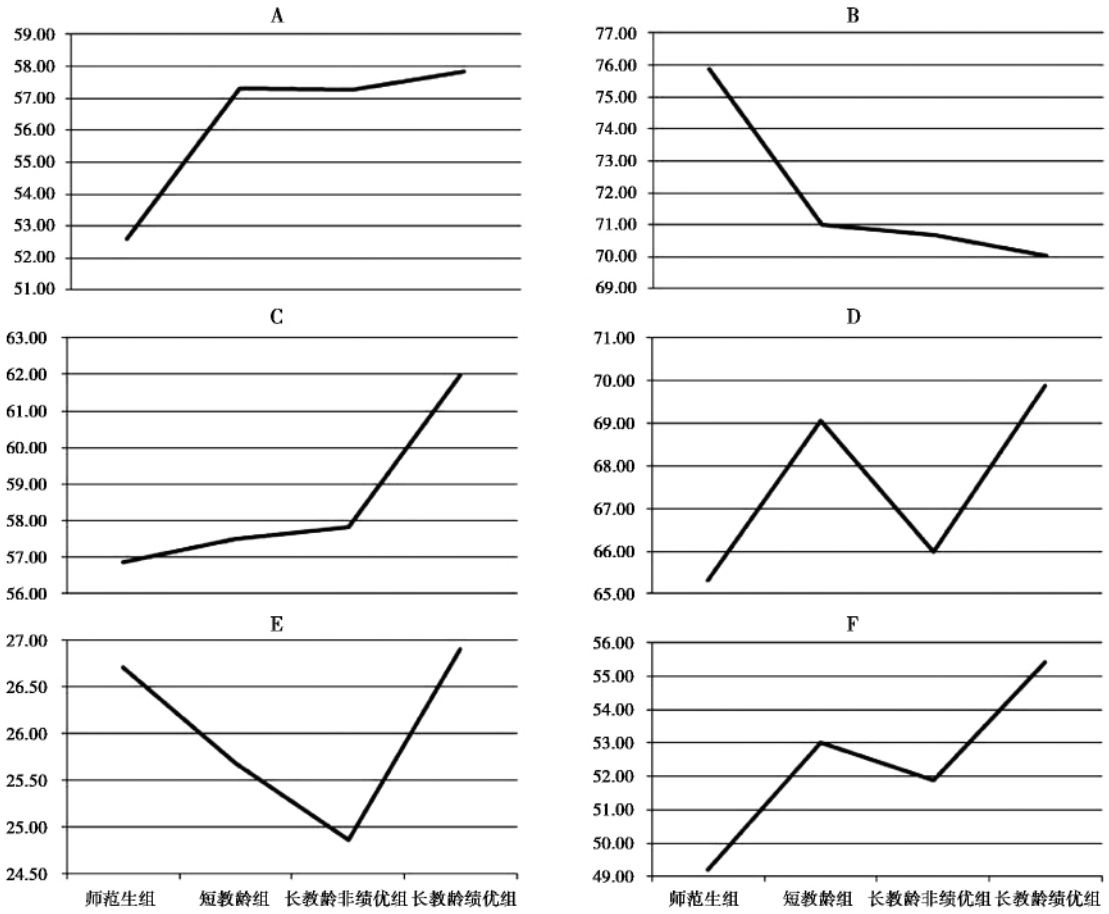

图 1　六大数据模式示例

注：A－F 分别是四类教师人群在：自我与经验的不和谐量表分上（反向计分）的表现（A：反 7 型）；自我监控量表总分上的表现（B：瀑布型）；自我监控策略量表总分上的表现（C：折勾型）；自我接纳量表总分上的表现（D：N 字型）；公我意识量表分上的表现（E：V 字型）；道德自我概念子量表分上的表现（F：阶梯型）。

1.“反 7 型”

四类抽样人群的自我和谐、自我与经验的不和谐分数（反向计分）上显著，$F(3,334)=5.545$，$p=0.001$；$F(3,334)=7.686$，$p<0.001$。事后比较结果显示师范生的分数显著低于其他三组教师人群，而在职教师之间没有差异，构成类似“反 7”（数字“7”的镜像）的形状。

2.“瀑布型”

四类抽样人群在自我监控，表演、他人导向，社会焦虑分数和负面评价恐惧分数差异显著，分别为 $F(3,334)=9.533$，$p<0.001$；$F(3,334)=12.267$，$p<0.001$；$F(3,334)=7.253$，$p<0.001$；$F(3,334)=7.527$，$p<0.001$；$F(3,334)=7.562$，$p<0.001$。事后比较结果显示，师范生组的分数显著高于其他三组，而在职教师组间差异不显著。这五个指标呈现出相似的数据形态——类似从高处倾斜而下的瀑布，称之为“瀑布型”。

3.“折勾型”

四类抽样人群在自我监控策略、环境监控策略、行为监控策略和心理监控策略分数，自我控制

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

分数，独立型自我建构分数上差异显著，分别为 $F(3,334)=3.554$，$p=0.015$；$F(3,334)=3.375$，$p=0.019$；$F(3,334)=2.527$，$p=0.057$；$F(3,334)=2.745$，$p=0.043$；$F(3,334)=5.298$，$p=0.001$；$F(3,334)=2.732$，$p=0.044$。事后比较结果显示，长教龄绩优组教师在自我监控策略总分、独立型自我建构分数上显著高于其他三组，在环境监控策略、行为监控策略、心理监控策略分数及自我控制分数上显著高于师范生。这六个指标表现出相似的数据形态，呈现出类似“折勾”型的数据形态。

4.“N 字型”

四类抽样人群在自我接纳总分、对肯定自我认知的自我接纳、对肯定自我认知的自我排斥（反向计分）和对否定自我认知的自我接纳分数上差异显著，分别为 $F(3,334)=4.766$，$p=0.003$；$F(3,334)=4.691$，$p=0.003$；$F(3,334)=4.948$，$p=0.002$；$F(3,334)=6.12$，$p<0.001$。事后比较结果显示，在这四个指标上师范生的分数显著低于短教龄教师和长教龄绩优教师。另外，长教龄非绩优教师在这四个指标上的分数与师范生分数接近，在自我接纳量表分上显著低于短教龄教师和长教龄绩优教师，在对肯定自我认知的自我接纳和在对肯定自我认知的自我排斥（反向计分）分数上显著低于短教龄教师，在对否定自我认知的自我接纳上显著低于长教龄绩优教师。这些数据特征呈现“N”字型的形态。

5.“V 字型”

四类抽样人群在自我意识、公我意识分数上差异显著，分别为 $F(3,334)=5.464$，$p=0.001$；$F(3,334)=3.986$，$p=0.008$。事后比较结果显示，师范生和长教龄绩优教师的分数没有差异，二者的分数均高于短教龄教师和长教龄非绩优教师的分数。四类教师人群在这两个指标上表现出相似的数据形态，呈现出“V”字型的数据形态。

6.“阶梯型”

四类抽样人群在田纳西自我概念总分，生理自我概念、道德自我概念、心理自我概念、家庭自我概念和社会自我概念分数，罗森伯格自尊分数、核心自我评价分数上差异显著，分别为 $F(3,334)=5.476$，$p=0.001$；$F(3,334)=2.151$，$p=0.094$；$F(3,334)=13.298$，$p<0.001$；$F(3,334)=5.156$，$p=0.002$；$F(3,334)=4.083$，$p=0.007$；$F(3,334)=2.765$，$p=0.042$；$F(3,334)=14.58$，$p<0.001$；$F(3,334)=6.881$，$p<0.001$。师范生在这些指标上分数最低，短教龄教师的分数有所上升，而长教龄非绩优教师分数略有下降，长教龄绩优教师分数最高，呈现类似“阶梯型”的数据形态。长教龄绩优教师的一般自我效能感显著高于其他三组，其他三组没有差异。总体来看，“阶梯型”数据形态包括自我概念、自我评价两大自我心理特征。

四、分析与讨论

为了探究教师专业发展各个阶段心理结构从量的变化到质的重构的规律，揭示教师专业发展的深层动因，本研究对师范生、短教龄教师、长教龄非绩优教师和长教龄绩优教师的自我心理特征进行分析。结果发现，师范生与在职教师在不同的自我心理特征上呈现出规律的数据形态，有：（1）“反 7 型”，对应自我和谐量表总分和自我与经验的不和谐（反向计分）分数，体现“自我和谐”；（2）“瀑布型”，对应自我监控总分，表演、他人导向、社会焦虑分数以及负面评价恐惧分数，体现“印象管理”；（3）“折勾型”，对应自我监控策略总分、环境监控策略、行为监控策略、心理监控策略分数和自我控制分数，体现“自我调控”；还对应独立型自我建构分数，体现“自我建构”；（4）“N 字型”，对应自我接纳总分、对肯定自我认知的自我接纳、对肯定自我认知的自我排斥（反向计分）和对否定自我认知的自我接纳分数，体现“自我接纳”；（5）“V 字型”，对应自我意识总分、内向性自我意识分数、外向性自我意识分数及公我意识分数，体现“自我意识”；（6）“阶梯型”，对应田纳西自我概念总分，生理自我概念、道德自我概念、心理自我概念、家庭自我概念和社会自我概念分数，体现“自我概念”；还对应罗森伯格自尊分数、核心自我评价分数和一般自我效能感分数，体现“自我评价”。结合这些数据形态，发现教师的发展阶段和发展水平充分地体现在这些自我心理特征上。在此基础上，构建出对应于教师专业发展的自我心理结构模型，该模型由八个维度组成，包括一大基础，一大功能和六大特征。

（一）教师自我心理的基础——自我意识

本研究中，长教龄绩优教师的水平高于短教龄教师和长教龄非绩优教师，说明自我意识是教师专

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

业发展的保证。师范生的自我意识水平也相对较高，与长教龄教师没有差异，但是他们的自我和谐、自我接纳水平低，高社会焦虑，担心他人的负面评价。可见师范生的高自我意识并没有发挥积极的作用，反而影响其行为表现和情绪。可见自我意识还要和自我心理结构中的其他功能成分协同，才能发挥它的适应性作用。因为，长教龄绩优教师自我已发展成熟，自我结构稳定，他们的高自我意识可以协调对内和对外两股力量，一方面能够适度地自我反省，帮助他们达到自我和谐和自我接纳，另一方面对环境、他人的适度重视给予他们工作好好表现的动力。

因此，自我意识是自我结构、自我功能发挥的基础，是教师认识自我、了解他人的条件，是教师提高自觉性、自控力的前提，是教师自我完善的推手。

（二）教师自我心理的功能——自我调控

自我调控泛指一切以目标为导向的行为过程。成功的自我调控包括三个重要的成分，分别是标准、监控和能力。[3]其中，监控指在自我调控过程中，个体要随时监控自己当前的状态是否符合标准，一旦偏离标准，个体就会通过有意识地自我调控来纠正它。所以监控是自我调控中重要的一环。自我监控策略体现的是个体为了达到某一活动目标（教师的教学目标、学生的学习目标），将该活动（教学活动、学习活动）作为意识的对象，不断地对其进行积极主动的计划、检查、评价、反馈、控制和调节的策略。教学实践证明，影响教学效果的一个重要因素是教师如何科学、合理地运用自我监控策略。[4]本研究中，长教龄绩优组教师自我监控策略及其子量表分数显著高于其他三组，可见长教龄绩优教师在专业发展上的成绩与他们高水平的自我监控策略密切相关。

另外，长教龄绩优教师的自我控制力高于其他三组，且显著高于师范生。说明长教龄绩优教师有更好的自我控制能力，会有效地调控自己的状态以服务于教学目标。

自我调控是自我功能的体现，是教师专业发展的重要保障。教师只有明确专业发展的目标，调动各方面的能量和资源服务教学事业，排除无关干扰，才能获得自我的成长、事业的发展。

（三）教师自我心理的特征

1. 自我和谐

本研究发现，职前师范生的自我和谐程度相对较低，内在自我各方面统合程度不及在职教师人群，尚处于一种相对矛盾、不够灵活的状态。信息化时代，大学生可以方便快速地接收到各种信息，不得不承受来自各方面的影响。[5]另外，他们对自己的预期比较高，而挫折经历少，造成理想自我与现实自我经常不一致，当他们不能很好协调的时候，就会体验到这种自我不和谐。入职后，随着社会经历的增加，这方面的问题会大大地得到改善。

2. 印象管理

本研究中，师范生的自我监控总分以及表演、他人导向的分数显著高于在职教师，并且社会焦虑分数和负面评价恐惧分数显著高于在职教师。说明师范生更加关注自己的外在形象，过于重视他人对自己的评价。这可能是因为他们的自我还不够成熟，社会经历较少，容易对他人评价形成弥散性的关注和重视，希望得到他人的认可、赞扬、肯定。一旦被拒绝、否定，他们就常常感到焦虑、不安。长教龄绩优组教师的社会焦虑、对负面评价的恐惧最低，这可能和他们能够把握教学工作的规律和节奏有关。他们知道怎么做可以达到目标，并且相信自己可以达成目标，教学上的事情在自己的控制范围内，所以这种确信和自信使他们的社会焦虑降低，对他人评价的担心减少。

因此，教师需要减少社交性的印象管理，不能为了给他人留下好的印象而像“变色龙”一样去迎合他人。相反，教师需要多加强内部管理，提升自己的素质和修养，通过德才学识使他人特别是学生产生发自内心的信服、钦佩，同时这种心悦诚服会潜移默化地转化为学生进步的内驱力。[6]教师通过这种内在管理的方式所建立起的教师形象和权威才能做好教学管理，使学生亲其师，信其道。

3. 自我建构

受东方儒家文化影响，多数国人具有相互依赖、注重关系的互依型自我建构倾向。[7]本研究发现，长教龄绩优教师的独立型自我建构分数显著高于其他三组。独立型自我建构个体更为注重自己的独特性，独立自主。[8]长教龄绩优组教师的特点之一是，他们在长期的教学过程中形成了鲜明的个人特色，在课程目标的框架下不断锤炼自己独特的教

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

学体系。另外，独立型自我建构的个体以目标为导向，具有强烈的提升动机。相比于其他教师，长教龄绩优组教师在进行教学工作的时候，不止于满足任务的完成，他们追求的是如何更快更好地达到教学目标。

4．自我接纳

自我不是封闭的结构，是在与周围环境互动过程中不断建构。在建构过程中，无论自我积极的还是消极的部分，都作为个体的一部分被认可，吸收到自我的内容中。所以，自我接纳体现了个体全面的自我认知。师范生和长教龄非绩优教师的自我接纳水平低于短教龄教师和长教龄绩优教师。可见，职前自我的发展不成熟，自我接纳水平相对较低。但是随着入职后，自我不断成熟，自我接纳得到提升，个体可以更为客观地面对自己，不盲目自傲、自卑、不被他人的负面评价左右。然而，这一自我特征受到教学成绩的影响。研究表明，相较于专家型教师，教龄超过5年的熟手型教师会表现出与新手教师一样在人格解体、缺乏成就感以及职业倦怠上得分较高。[9]也就是说，当教师长期在教学岗位上表现平平，其自我心理将受到很大的影响，表现为无法在教学工作中找到自我价值，进而在职业发展上自我否定，不求进步，得过且过。因此，长教龄非绩优教师的自我接纳水平会跌回职前的水平上。

5．自我概念

教师专业发展与自我概念关系密切。一方面，长教龄绩优教师在自我概念上的发展最好、最完善，同时他们的自我评价和自我控制力也是最好的，验证了自我概念可以直接显著地正向预测教师职业成熟度和职业态度。[10]另一方面，职业发展也影响自我概念的发展，相对于师范生，短教龄教师入职后自我概念各方面都有提高，但是相较于长教龄绩优教师，他们的自我概念还有发展的空间。长教龄非绩优教师具有多年的教学经验，但是教学成绩一直不突出，他们的自我概念发展难免后劲不足。研究指出，职业倦怠程度和自我概念分数呈负相关，[11]长教龄非绩优教师是职业倦怠程度的易感人群，[9]可以推测他们的自我概念因此受到影响。

6．自我评价

核心自我评价、自尊和一般自我效能感高度相关。[12]本研究中，师范生的自尊和核心自我评价显著低于其他教师组，教师组之间差异不显著。师范生自我评价低主要就是理想自我和现实之间的差距造成的。[13]一般自我效能感是从各种长期经验中积累而成的，受到个体在各种情境下的成败经历的影响。因而专业发展的成功经历提高了长教龄绩优组教师的自我效能感。另一方面，自我效能感也反作用于工作表现。班杜拉认为自我效能感通过影响个体的选择过程、认知过程、动机过程和情感过程作用于个体的行为，从而影响个体的行为结果。长教龄绩优教师具有较高的自我效能感，因而他们倾向于选择更有挑战性的任务，他们会为自己定立更高的职业目标（选择过程）；他们会将情景视为可实现的，以乐观的心态积极面对专业发展中的困难，愿意付出更多的努力以实现目标（认知过程）；在解决问题时付出的努力越多，持续的时间也会更长（动机过程）；即使在紧张情境下也能从容乐观地应对，自觉地降低焦虑程度，并寻求积极有效的行为方式来解决专业发展中的难题（情感过程）。[14]

五、总结

研究根据不同专业发展水平的教师在多个自我心理特征上的表现，总结出教师专业发展的自我心理结构模型。在这个模型中，自我意识是教师专业发展的根本，是前进的力量之源。自我调控是自我意识发挥作用的保障。没有自我调控，教师角色意识的能量就会涣散，容易被外界环境干扰、诱惑。当教师不能专注于最主要的教学目标的时候，就很难从教学业绩中脱颖而出。自我和谐、印象管理、自我建构、自我接纳、自我概念和自我评价既可反映自我调控的结果也反作用于自我调控。从师范生到入职后成为教学新手，再发展成为一名优秀的教师，需要个体积极调动这些因素，为自己的专业发展提供源源不断的动力。否则，极容易发展后劲不足，教而不优。

[参考文献]

[1] 詹启生，乐国安．百年来自我研究的历史回顾及未来发展趋势［J］．南开学报（哲学社会科学版），2002（5）：27－33.

[2] 李方安．论教师自我发展［J］．教育研究，2015，36（4）：94－99.

[3] 于斌，乐国安，刘惠军．工作记忆能力与自我调控［J］．心理科学进展，2014（5）：4.

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[4] 颜雪珍，江宇，左丛现. 论高校体育专业教师的教学自我监控能力和监控策略 [J]. 北京体育大学学报，2005 (10)：37.

[5] 李彦章. 军医大学 414 名学生自我和谐状况调查 [J]. 中国学校卫生，2004，24 (6)：589－590.

[6] 张良才，李润洲. 论教师权威的现代转型 [J]. 教育研究，2004，24 (11)：69－74.

[7] 杨国枢，陆洛. 中国人的自我：心理学的分析 [M]. 重庆：重庆大学出版社，2009.

[8] 刘艳. 自我建构研究的现状与展望 [J]. 心理科学进展，2011，19 (3)：427－439.

[9] 邵雅利. 新手—熟手—专家：教师职业承诺与职业倦怠的研究 [D]. 福州：福建师范大学心理学院，2003.

[10] 刘立立，缴润凯. 自我概念，自立人格与师范生教师职业成熟度的关系 [J]. 教育科学文摘，2013，32 (4)：37－38.

[11] Rad A Z，Nasir R. Burnout and Career Self Concept among Teachers in Mashhad，Iran [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*，2010，7：464－469.

[12] 周正，韩悦. 特殊教育教师一般自我效能感现状及其与核心自我评价的关系 [J]. 教师教育研究，2014 (3)：11.

[13] Rosenberg M. Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and commitment therapy. Measures package，1965，61.

[14] 吴莹. 职场排斥，一般自我效能感及工作绩效的关系研究 [D]. 成都：西南财经大学，2014.

（本文责任编辑：江　东）

?1994-2019 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net