

## 国外女教师生涯发展研究及其启示\*

李艳红 万明钢

**摘要：**近年来，在对教师生涯发展的研究中，女教师生涯发展已逐渐成为一个令人关注的研究主题。本文对国外女教师的职业地位、女教师生涯发展的模式、影响因素、职业身份认同、策略与途径、研究方法等方面的研究成果进行了综合分析介绍，以期对我国的女教师生涯发展研究产生积极的借鉴意义。

**关键词：**女教师；生涯发展；研究方法

**作者简介：**李艳红/天水师范学院教育学院副教授（天水 741000）

万明钢/西北师范大学教育学院教授，博士生导师（兰州 730070）

“教师的生涯发展”其实是有其“层面性”存在的，若以“横断”的观点来看一个教师在为师阶段的生涯发展，“教师的生涯发展”应包括“一般性的生活发展”与“特殊性的专业发展”。<sup>[1]</sup>即生涯是个人一生中所有生活层面的整体发展，而生涯发展则包括了工作生活、社会生活和家庭生活等方面的总和，深受个人、家庭和社会环境交互作用的影响。近年来，国外对教师生涯发展的研究中，女教师生涯发展已经逐渐成为一个令人关注的研究主题。本文对国外女教师生涯发展的主要内容和研究方法做以分析和介绍，期望对我国的女教师生涯发展研究有所启示。

### 一、女教师生涯发展研究的内容

#### （一）女教师的职业地位研究

教师职业一向被视为“女性的职业”，吸引许多女性投入，尤其中小学教师更是以女性占大多数。妇女承担教学工作，一方面有助于改善家庭和工作中的父权制关系，但是另一方面也是以再生产父权制意识形态为代价的。妇女大量进入教师职业，其报酬较低，教师的职业地位随之降低，使之成为需要更多外部控制的工作。女教师

的增多也造成了教学劳动中的性别划分，强化了“妇女天生适合与儿童在一起”的观念。<sup>[2]</sup>许多学者从不同角度进行了原因分析，从社会学的角度，Altenbaugh(1995)指出，<sup>[3]</sup>在传统观念中，人们认为小学教师职业带有家庭生活的性质，并将其定位于“适合妇女的职业”，因此小学教师职业也就被看成是妇女在家庭中劳动的拓展和延伸。Griffin(1997)的调查表明，<sup>[4]</sup>1992年，美国72%的小学和中学教师是女性，但72%的校长和95%的学监是男性。男性在各级教育领域中占据着威望较高，收入也较高的职位，而妇女却在报酬低的职位上工作。学校行政是男性占统治地位的领域，学校中的劳动分工则反映了女性与男性的垂直隔离。从政治经济学角度，Apple(1983)指出，<sup>[5]</sup>随着公立教育的普及，地方教育行政承担着沉重的义务教育负担，减少这种不断增加的义务教育成本的办法就是雇佣便宜的劳动力——妇女。一旦教学成为“妇女的工作”，它就必须服从于理性化的压力，行政对教学、课程的压力也随之增加。由于性别角色的刻板印象定位，男性被假定为具有管理、控制女性的权力的人，而女性必须服从于学校的规范和男性的权威，性别差

\* 本文受甘肃省2007年社科规划项目“社会变迁中的农村教师发展研究”、2007年甘肃省教育厅科研项目（项目编号：0708-05）资助，为项目阶段性成果。

异成为社会控制的重要依据。Apple还认为技术在融入教学工作的同时，也给女教师带来了负面影响。与男教师相比，她们没有时间学习新知识与新技术。这就导致了女教师在工作中缺乏技术，缺乏课程发展的能力。而男教师由于有时间接受培训，也就更容易提高工作效率、得到晋升机会。Biklen(1983)的研究认为，<sup>[6]</sup>由于整个社会对妇女存在着刻板印象，例如妇女较少承担社会责任，缺乏工作激情，害怕复杂工作等，使得人们把教师职业地位低下与女性联系在一起。Walsh(1995)则认为，<sup>[7]</sup>整个美国社会推崇的是自我实现的男性，其电影、电视及书籍等传媒都强化了教师工作没有意义的观念，从而贬低女教师工作。在学校中，学校管理体现出鲜明的父权制特征，在行政结构方面，女性多任基层教师而少有行政主管。由于整个社会对女性存在着刻板印象，由于学校人事结构复制着父权制的家庭结构，它确保了男性文化的权威，也决定了女教师的从属地位，使得女教师在学校中没有表达自己声音的机会。校长在考虑学校政策时更多听取男教师的意见。女教师们常常感到她们既无权影响学校中的事务，也无权决定教室中的事务。Lorens(1994)指出，<sup>[8]</sup>许多女教师并没有意识到自己的处境，女教师所接受的教育以及女学生所接受的教育，都要求她们成为安静的，任由他人控制的“好女孩”。

## (二) 女教师生涯发展的模式研究

Biklen(1983,1995)以参与观察及深入访谈的方式，并利用小说、自传、日记及信件等进行对女教师的研究。结果发现，<sup>[9]</sup>所访谈的女教师为了家庭，常有不持续性的教学生涯，但她们对于工作仍保持着强烈的承诺，在育儿期结束之后渴望重回工作岗位。女教师虽然没有沿着既定的生涯路径(career path)前进，她们并不重视升迁，不想担任教育行政职务，行政工作并不吸引她们，她们认为行政工作反而会浪费成为优秀教师的能力。她们更愿意在教学岗位上，将精力投入教学工作，而非职位的升迁。这些女教师希望自己的努力工作能得到肯定，社会能对教学工作予以重新评价，这种对于自己生涯发展的期待，不利于

女教师自身的发展。而男性常常主动谋求教育管理的职位。由Biklen的研究中可以发现，具有持续性与职位阶梯性的传统生涯观并不适用于女教师。

Grant(1989)也提出女教师的职业生涯模式不同于男性的观点。<sup>[10]</sup>她对38位女教师进行深入访谈，指出女性教师在解释她们的教学承诺时，是如何做好一份工作作为标准的，对她们而言，升迁并不能达到教学的满足，女教师更重视的是与学生的相处。因此我们不应该以传统男性以升迁为导向的生涯观念，去衡量女性所发展出来的生活型态。在传统的角色期待及职责之下（如对子女的照顾等），女性的“生涯期望”是随着个人生活而有所变动及调整的。

除此之外，Acker(1994)采用民族志(ethnographic)对两所英国小学进行观察研究，描写教师的工作及工作场所的文化。<sup>[11]</sup>她以教师的生活与工作做为分析主轴，提出女教师的职业生涯发展是不断变动的观点。现存的生涯模式无法適切呈现生涯瞬息万变的本质，女教师的职业生涯受到家庭状况，配偶工作的需要，学校经验以及生活中的突发事件的影响，致使她们很难完全按照既定的计划执行。同时Acker也发现虽然有部分男教师的确沿着传统的生涯路径在发展，但他们未必比女教师更具有升迁的企图心(career-minded)。

## (三) 女教师生涯发展的影响因素研究

当谈及女教师的生涯发展时，婚姻经常是讨论的一个重要焦点。她们总被放在家庭的脉络中看待，对于她们的讨论离不开家庭的角色，家庭易被视为影响女教师生涯的一个负面因子。如Spencer(1984)对八位女教师的家庭、学校生活及休闲活动所进行的观察研究发现，<sup>[12]</sup>家庭很难和工作相分离，她们常把学生作业带回家批改，学校的课外活动也占据了家庭时间。此外，教师职业较低的工资收入及繁忙的工作状况不仅固定了她们的生活形态，也限制了她们选择的机会，家庭问题不可避免地会对教学效率造成影响。而Acker(1994)的研究则提出不同的看法。她发现学校对女教师家庭生活的影响远大于家庭对学校的

影响。她们回家后还常常在思考如何解决学校的事，而学校工作的繁重是外人所难以体会的。同时她们仍需扮演传统的家庭角色，是家务的主要承担者。尤其是那些仍有年幼孩子需要照顾的女教师在家庭及工作两者之间显得精疲力竭，以致于呈现出稳定、宿命的生涯观。Reddin(1997)研究发现，<sup>[13]</sup>高成就女性生涯发展的外在影响因素方面，家人是影响其对教育与生涯发展看法的重要因素；父母对性别角色的态度，正面影响者会增强其成就动机，负面影响者即使得到高成就，女性仍自我怀疑。其他影响因素还有老师、成功女性的楷模、经济因素等。高成就女性的人格特质方面则多是独立、求知欲、行动力强。Walder(2000)对女性教育领导的生涯发展相关研究结果指出，<sup>[14]</sup>女性分布于学校组织里的各个阶层，但是位居顶端的仍属少数，他认为，影响女性职业发展的因素有职业与家庭责任间的冲突，缺乏资深指导者的良好关系，缺乏女性楷模仿效对象以及性别刻板化对女性升迁的影响。

女教师的生涯发展还受到地域、经济、文化等因素的影响。<sup>[15]</sup>表现在专业发展方面，一些国家的女教师只能通过远程教育来接受继续教育，在职培训以及发展过程中获得的机会较少。巴基斯坦的女性受教育程度很低，大部分女孩子只能到宗教学校去学习，而大部分男生则去国家公立学校上学。由于宗教信仰和风俗的制约，女教师的专业发展受到很大限制，他们的专业发展大多是通过远程教育来实现的，一旦培训不在学校，或远离他们的住所，培训就会受到很大阻碍。在东部地区，只有一个国家教育和培训学院在中心镇。培训的地方很小，而且课程只限于在这个镇上的老师，这就有效地排斥了农村女教师。

#### (四) 教师专业化与女教师的职业身份认同研究

专业(profession)、专业主义(professionalism)和专业化(professionalization)等概念都是反映社会结构的观念。在19世纪的观念中，专业与女性是两个相互排斥的术语。理想的“专业”应包括专业知识、长期训练、工作自主性及对社会的贡献。因为依据专业对社会的贡献，能够享有高地

位与报酬，教师职业应是专业，但是像教师和护理这类女性人数较多，且科层控制高于自主性的工作，似乎很难达到专业的标准。Etzioni将教师与护理等工作并列为“半专业”，原因是训练时间短、对于技术知识的掌握较为欠缺、与其他专业相比容易受监督，自主性少。所列原因虽多，但都与女教师为大多数的事实有关，教师职业被认为是女性的工作。研究文献表明，<sup>[16]</sup>女性为了在男性占统治地位的工作中获得立足之地，她必须表现出男性特征，采用男性的技术或工作方式。这充分说明女性的职业身份认同与占主导地位的价值是格格不入的，女性个体常常因为自己行为不同于主流文化而感到紧张和压抑。Dillabough(1999)以性别政治学为基础，批判了近年来在西方国家盛行的新自由主义“教师专业化”概念之中隐藏的性别关系，揭示出所谓“现代教师”概念中的核心——理性和工具性当中所隐含的男性至上权力及其对女性的贬抑和压迫。她认为，<sup>[17]</sup>教师专业化的概念明显地表露出康德、笛卡尔哲学中“理性的人”的含义，政府所认可的“教师专业化”概念，如“胜任的教师”(Competent Teacher)或“标准教师”(Standards Teacher)都体现出这一理念，即私人领域(如情绪、体验等)不应当影响公共领域的政治行为。在这种前提下，“胜任的教师”不能以其个人体验影响其作为教师的行为。教师的身份认同应当符合客观的、程序性的专业化过程。于是，在教师专业化的语境之下，女教师的情感体验和政治能动性都在教师专业化的抽象模式中被压抑了。Casey(1990)和Steedman(1985)也指出，<sup>[18]</sup>由于“公共的男性”与“私人的女性”这两种传统的政治意识划分，妇女的生理特征被标记为“女性气质”，而女教师则被标记为“母亲”符号。女教师被看作为私人领域的代表，同时又肩负着培养“理性”观念的责任，二者是相互抵触的。因为“专业性职业”(professional vocation)最根本的是意味着一个人能够在工作实践中自主地进行理性的和独立的选择。但是，当女教师继续被看作是母亲或监护人的角色时，她们是缺乏职业自主的。女教师在这样的两难境地中进退维

谷。她们要么选择工具主义的立场，任由“女性气质”被程序化形式所取代或者遵从男性能力的形式，要么被排斥在专业化的主流话语之外。

女教师在学校中的处境也使得她们对于教师专业化的态度既爱又恨。<sup>[19]</sup>一方面，她们希望拥有专业性地位进而为自己带来安全感和满足感；另一方面，因为所谓专业化的模式仍然没有消除社会对妇女职业的轻视与贬抑，而只是简单增加了教师技术性决策的能力。于是，女教师被困于制度安排和对自己的期望的冲突之中，她们被排斥在制度之外，但又想通过自己的工作影响改变这一制度。总之，教师专业化的话语与女教师对自己的职业的思考并不一致，她们生活在一个充满怀疑的世界中。她们既缺乏对职业投入的动力，又找不到对其工作与生活应有的一致性认同。<sup>[20]</sup>男女教师不同的职业身份认同通常是教师生涯研究的一个关注点。有关研究表明，<sup>[21]</sup>女性从事、选择从事教育工作是因为她们在寻求某种替代，即通过照顾学生使其得以抒发、表达她们“与生俱来”的母亲职责的需求。由女性来教育年幼的学生等于是她们在公共领域中继续发挥“母性的使命”：耐心的照顾。换个角度来说，“母亲”与“教师”这两个角色内涵的连结，是大多女性从事教育工作的重要因素。在研究者关注女教师职业身份认同的同时，还普遍认识到男性小学教师的缺乏与女教师在学校领导职位上的缺失同样对学生的性别意识和性别社会化不利。学校中男性角色模型的缺失也会强化孩子的观念，即认为教师是女性的职业，不适合男性。因此，研究者对男性小学教师的研究侧重于从其择业动机中寻找影响其职业身份认同的因素。研究结果表明，<sup>[22]</sup>男性对小学教师职业存在心理上的排斥，是因为这一职业被视为女性的职业。而对男性预备教师选择教师职业影响最大的因素是他们喜欢和孩子呆在一起的工作，但同时他们也感受到来自父母、同伴和社会的压力。此外，影响男性教师职业身份认同的因素还包括男教师对教师职业的理解，男教师自己的职业发展期待，以及承受的社会期待压力等。

#### (五) 女教师生涯发展的策略与途径研究

20世纪80年代英美两国许多教师生涯研究都采取了互动论的观点。互动论认为，教师与其所处环境的成员不断互动，其专业发展、教育态度、专业角色受到权威参照团体、同辈团体、服务对象等成员的期望与示范作用的影响。<sup>[23]</sup>在教师的成长过程中，教师是具有主动性的个体，各种社会情境会塑造出不同的教师生涯。因此，其研究重点在于教师的发展与改变，以及适应环境的策略方面。研究者开始探讨教师与领导、同辈的关系，学校文化、教室中的重要事件、教学性质及教师的日常生活。研究大多采取参与观察及深度访谈的方式，所探讨的主题包括教师自我、认同、承诺、文化、策略、生涯等。Lortie(1975)的《学校教师》(Schoolteacher)为重要代表作。他采用问卷调查及访谈来分析教师职业的结构以及教师对教师职业的观点与诠释，以探究教师职业的本质与内涵。Sikes, Measor与Woods(1985)则针对40位男女教师，以生涯史(career history)方式研究教师在教师职业生涯过程中如何适应环境，克服困难与障碍，形成自我概念，并且发展出应对策略。此外，互动论观点的提出，还提供了职业生涯的另类解读。例如，Sikes等人提出“主观生涯”概念对应强调正式结构，而地位与生涯阶梯的“客观生涯”，主张以动态、整体的观点看待教师对个人职业生涯的诠释。Ball与Goodson(1985)提出，<sup>[24]</sup>教师生涯发展概念应由传统重视由下而上垂直升迁，转变为重视教师日常生活经验，如何适应环境的过程。他们也强调政治、社会、经济环境对教师工作的重要性，并提出更具创造性与辩证性的教师生涯发展概念。教师能够对社会与环境的影响做出具有创造性、策略性的回应，以解决所遭遇到的困难。同时，教师生涯发展的研究不仅应与教师整体生活连结在一起，并且应被置于整体生活的脉络之下来看待。Evetts(1990)则以互动论的“主观生涯”观点研究女性的职业生观念。<sup>[25]</sup>研究已婚女性校长如何发展出既能兼顾家庭责任，同时又能发展教师职业生涯的策略，并指出Sikes等人所提出的“策略性妥协”最能够代表她研究当中企图规划家庭与事业双重期望的女性的职业生观念。

## 二、女教师生涯发展的研究方法

就本质而言，女教师生涯发展是工作史或生命史的研究，回顾国内外已有的文献可知，女教师生涯发展较常采用的研究方法有定量研究、定性研究和比较研究。

(一) 定量研究方法。定量研究建立在数理统计理论的基础上，强调工具导向和因果关系。其方法一般是抽取若干研究变量进行分析，然后利用各种统计方法检验变量之间的关系。早期女教师生涯发展研究主要以定量研究为主，尤其在女教师生涯影响因素的研究方面，研究人员采用因素分析、聚类分析、相关分析等方法，较好地分析并验证了一些理论模型，如Lortie(1975)采用问卷调查方法来分析教师职业的结构以及教师对教师职业的观点与诠释，以探究教师职业的本质与内涵。定量研究的优点在于能够通过分析具有代表性的样本来推导总体特征，其研究结果具有很好的推广性。定量研究的缺陷在于以控制、解释和预测某些特定变量间的关系为主，往往忽略了意义建构与诠释的过程。

(二) 定性研究方法。定性研究可以弥补定量研究难以深入的缺陷，有利于挖掘事物背后深层次的原因。在女教师生涯发展的研究中，定性研究是运用最为广泛并且得到充分肯定的方法。近年来，越来越多的研究者偏向于采用定性的研究方法来探讨女教师的生涯发展问题。研究人员采用定性分析技术（如深度访谈、口述史、现象诠释等）来分析女性的感觉和行为，使分析具有可信性。例如，Casey(1993)采用的口述历史方法，Acker(1994)采用民族志方法对女教师生涯发展影响因素的研究。但是，定性研究方法的不足之处在于定性分析的样本不能够代表总体，因而结论不一定具有普及性。

(三) 比较研究方法。比较研究是女教师生涯发展研究人员较常采用的另一种研究方法，主要有以下三种研究类型：1.对两性进行比较；2.对不同职业地位的女教师进行比较；3.对不同宗教和民族的女教师进行比较。其中，两性比较是最普遍的研究形式。研究人员围绕两性的职业特征、职业前景和职业绩效进行比较，寻找女性不同于

男性的生涯观念、生涯模式和生涯行为。例如，郑荣月(2003)研究发现，<sup>[26]</sup>男性教师在生涯发展上较不容易停滞或衰退，男性也较易从事激进的自我评估，也较女性教师更常思考生涯的适合性及相关问题。相对地，女性教师因为家庭、育儿等角色的牵绊，使其在生涯发展上较低于男性教师。男性在传统社会结构下，被灌输应以工作事业为重的观念。因此，男性教师有较强的成就动机。显然，在现有的女教师生涯发展研究中，还需要更为丰富的研究手段的支持。例如，Collgen和Klein曾提出利用时间序列法来检验职业认知变化的构想。<sup>[27]</sup>在微观组织行为学领域，有学者提出了利用实验方法来分析女性职业行为的设想。随着技术的进步，相信越来越多的现代研究方法可以应用于女教师生涯发展的研究。

## 三、女教师生涯发展未来研究的展望

就“女教师生涯发展”这一主题来讲，国外目前的研究成果较为丰富，且呈现多学科、多种理论流派的分析视角。从研究内容来看，现有的研究几乎涉及女教师生涯发展的各个方面，如生涯发展模式、生涯发展影响因素、生涯发展策略以及教师专业化等；在研究方法的选择上，研究者大多以问卷调查或深度访谈为主要的研究方式，少部分在问卷调查之外辅以个案访谈法，充分体现出实证主义的研究风格；以研究对象来看，目前的研究对象多是中小学教师，少数涉及大学教师。国外女教师生涯发展研究的视角对我们具有很大的启示意义。教师生涯发展的实质是教师所有生活层面的整体逐步提升与完善的过程，是一个外在环境与教师内在因素相互作用的结果。当下，现代化浪潮无所不及的时代，空间距离已不再是人们之间交往的障碍，随之而来的是各种文化之间的碰撞、冲突与交融，主流文化与亚文化矛盾尖锐、新生代文化与老一代文化出现裂痕。但同时，文化自身的张力使得古老的民族文化拥有着巨大的惯性，这惯性会长久地影响着人们，表现在人们生活的各个方面。身处社会转型期的女教师们不可避免地也会遭遇角色转变与传统价值观念的冲突。然而，与国外相比，我国的女教师生涯发展研究却处于滞后状态。从国

外女教师生涯发展研究已经取得的成果中，我们可以得到如下启示：

第一，教师的生涯发展处于不同的文化背景之下，不应脱离于文化传统之外进行。因此探讨传统文化之于女教师生涯发展的重要价值显得尤为重要和迫切。

第二，可以针对不同的女教师群体进行实证研究。如对未婚、已婚女教师职业路径模式及影响因素的比较研究，对女性学校管理者进行实证研究。

第三，要发挥多学科优势，综合利用各学科，如心理学、社会学、管理学和组织行为学方面的研究成果，吸收不同学科的研究人员进行跨学科研究。

参考文献：

[1] 袁志晃. 再谈“教师生涯发展”的题旨——试疑与释意[J]. 教育研究资讯, 2001, 9(4): 27-42.

[2] Reitman, Sandford W. Institutional Sexism, The Contemporary Teaching Crisis and Teacher Education, Journal of Teacher Education, 1975. 4.

[3] Altenbough, Richard J. "The Irony of Gender", in The Politics of Educator's Work and Lives, Edited by Mark B. Ginsburg, Garland Publishing, Inc. New York and London, 1995.

[4][7][8] Griffn, Glenda Teaching as a Gendered Experience. Journal of Teacher Education, 1997(1).

[5] Apple, M. W. Work, gender and teaching. In S Walker and education. New York: The Falmer press, 1983, 53-67.

[6] Biklen, S. K. Teaching as an occupation for women: A case of an elementary school. New York: Education Designs Group. 1983.

[9] Biklen, S. K. School work. New York: Teacher College Press. 1995.

[10] Grant, R. Women teachers' career pathways: Towards an Alternative model of "career". In S. Acker (Ed.), Teachers, gender and careers. New York: The Falmer Press. 1989, 35-50.

[11] Acker, S. Creating careers: Women teachers at work. In S. Acker, Gendered Education: Sociological reflection on women, teaching and feminism Philadelphia: Open University Press. 1994, 105-121.

[12] Spencer, D. A. Sociology of teaching. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of

education (2nd ed). Oxford, England: Elsevier Science. 1994, (10): 5607-5614.

[13] Reddin, J. High-achievement women, In H. S. Farmer (Ed.), Diversity & Women's career development. Newbury Park, CA: Sage. 1997, 95-126.

[14] Walder, B. Career perspectives of female superintendent in the state of Arizona. Dissertation Abstracts International, 2000, 61(03), 1241A. (University Microfilm No. AAT9964038).

[15] Virginia Sales. Women Teachers and professional development: gender issues in the training programmes of the Aga Khan Education Service, Northern Areas, Pakistan. International Journal of Educational Development, 1999 (19): 409-422.

[16] Kaufman, Roberta, Westland, Caron and Engall, Robert. The Dichotomy between the Concept of Professionalism and Reality of Sexism in Teaching. Journal of teacher Education, 1997, 148(2).

[17][18] Dillabough, Joanne. Gender Poolitics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, Identity and Professionalism, British Journal of Sociology of Education, 1999, 120(3).

[19] 刘静. 论西方女性主义的教师专业化批判与重建[J]. 外国教育研究. 2004, 31(1): 54-58.

[20] Susan Laird Reforming "Women's true Profession": A case for "feminist Pedegogy" in Teacher Education. [J]. Harvard Educational Review, 1988(4).

[21] [23] Acker, S. Gender and teachers' work. Review of research in education, Washington, DC: American Educational Research Association. 1995, 21(12): 99-162.

[22] Montecinos, Carmen and Nielsen, Lynn E. Gender and Cohor Differences in University Students' Decision to Become Elementary Teacher Education Eajors, Journal of Teacher Education, 1997(1).

[24] Ball, S. & Goodson, I. F. Understanding teachers: Concepts and contexts. In S. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), Teachers' lives and careers. Philadelphia: The Falmer Press. 1985, 1-26.

[25] Evetts, J. Women in primary teaching: Career contexts and strategies. London: Unwin Hyman. 1990.

[26] 郑荣月. 台北市国小女校长生涯发展历程中重要他人及关键事件之研究[D]. 台北师范学院国民教育研究所硕士学位论文, 2003, 58.

[27] 何建华. 国外女性职业生涯开发研究现状综述[J]. 外国经济与管理, 2006, 28(1): 23-29.