

我国小学英语教师语言评价素养调查：现状与启示

孙新蓉

上海外国语大学英语学院 上海

【摘要】我国外语教育正面临“由考试文化到评价文化”的文化转型，外语学习评价面临由“关于外语学习的评价”转为“促进外语学习的评价”的范式转型。双重转型下，外语教师的语言评价素养成为亟需研究的时代议题。现有研究已从理论层面设计构念，但针对不同学段外语教师语言评价素养的实证研究仍显不足。本研究采用混合法，以大规模问卷和访谈形式调查了我国八省市小学英语教师群体的语言评价素养情况。研究发现，小学英语教师群体语言评价素养整体不足；男女教师的语言评价素养无显著差异，但女性教师更注重语言评价的情感功能；不同年龄段教师的语言评价素养存在分化，中年组教师与中老年组教师间的素养差异最明显。基于此，本研究呼吁开设工作坊等项目以滋养小学英语教师的语言评价素养。本研究为建设高水平的基础教育阶段外语教师队伍提供了参考。

【关键词】外语教育；语言评价素养；小学英语教师

【基金项目】上海外国语大学第七届“导师学术引领计划项目”（项目编号：2024DSYL025）

【收稿日期】2025 年 4 月 8 日

【出刊日期】2025 年 5 月 10 日

【DOI】10.12208/j.ije.20250189

A survey of Language Assessment Literacy (LAL) of elementary school English teachers: Status quo and implications

Xinrong Sun

School of English Studies, Shanghai International Studies University, Shanghai

【Abstract】 The landscape of foreign language education in China is currently undergoing a cultural transition from a predominant “exam culture” to an emerging “assessment culture”, along with a paradigm shift from “assessment of language learning” to “assessment for language learning” within the field of foreign language assessment. In this dual transition, the Language Assessment Literacy (LAL) of foreign language teachers has emerged as a crucial topic for scholarly investigation. While existing literature has proposed a series of domestic theoretical frameworks of LAL, empirical studies on LAL of foreign language teachers across different educational stages remain limited. The present study adopts a mixed-methods approach, incorporating a large-scale questionnaire and group interview methodology to examine the LAL status of elementary school English teachers from eight provinces across China. Descriptive statistical analysis, independent t-test, and Analysis of Variance (ANOVA) are utilized for quantitative data analysis. Content analysis is employed for qualitative data analysis. Findings of the study demonstrate a general inadequacy in LAL among elementary school English teachers. Compared with male teachers, female teachers are found to place a particular emphasis on the emotional function of language assessment in class to promote language learning. Notable variations in LAL among different age groups of teachers are identified. Building on these findings, this study proposes targeted professional development interventions such as structured workshops to cultivate language assessment literacy (LAL) among elementary school English language teachers. The research contributes to scholarly discourse on fostering pedagogically robust foreign language teacher competencies in primary education contexts.

【Keywords】 Foreign language education; Language assessment literacy; Elementary school English teachers

1 引言

目前,我国外语教育正由“考试文化”向“评价文化”转型,评价成为外语教学链的关键环节^[1]。外语学习评价范式则由“对外语学习的评价”向“促进外语学习的评价”转型^[2],外语教师的语言评价素养成为学界关注的一项议题。现有研究已从理论层面勾勒我国外语教育环境下外语教师的语言评价素养构念^[3-5],但针对不同学段的外语教师评价素养的实证研究欠缺^[6]。本研究先以问卷形式调查了我国八省市 370 名小学英语教师的语言评价素养情况,再以半结构化小组访谈的形式采访了 4 名小学英语教师,结合问卷结果和访谈数据,描述基础教育阶段外语教师语言评价素养的整体水平和评价实践情况。

2 文献综述

2.1 外语教师语言评价素养

评价素养一词雏形见于美国教师联合会(AFT, American Federation of Teachers)于 1990 年发布的《教师教育评估标准》(Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students),相关描述为:选择、制定、实施测试,解释测试分数和测试使用中的伦理问题。后这一术语由美国学者 Stiggins 正式提出,指教师能够理解、区分不同评估,并能够运用评估衡量学生成绩的能力^[7]。

语言评价素养指的是掌握语言评价知识和开展恰当的语言评价实践的全部能力^[8],被视为语言教师专业能力的重要组成部分^[9]。早期对语言评价素养的界定多由语言测试学者进行,聚焦于标准化语言测试及测评素养,如 Davies (2008)将语言评价素养界定为原则、知识、技能三大维度,并提出“技能+知识”这一构念模型^[10]。此后学界拓展了评价素养的构念边界,将语言学习课堂中发生的评价活动纳入素养的定义范畴,研究重心也由此向外语学习课堂倾斜。Inbar-Lourie (2008)将外语课堂语言评价素养界定为理念(Why)、内容(What)、方法(How)。Kremmel & Harding (2020)将语言评价素养界定为九个维度:1)制定和实施语言评价,2)语言教学中的评价,3)评价政策和本地化实践,4)个人信念和态度,5)统计方法和研究方法,6)评价原则和解释,7)语言结构、使用和发展,8)反拨效应和准备,9)评分和评级^[11]。

2.2 我国外语教师语言评价素养

我国的外语教育正历经由“考试文化”向“评价文化”转型,新课程标准将课堂评价确立为外语课堂的核心要素,作为课堂中的主要评价者,语言教师的评

价素养显得尤为重要。高旭阳、盛雅乔(2023)将外语教师语言评价素养构念划分为评价理念、评价知识、评价技能三维度^[11]。林敦来(2019)提出了“原则-知识-技能”三位一体的我国中小学英语教师语言评价素养框架。李观兰、周晓玲(2020)基于高中阶段英语学科核心素养,提出评价态度、评价知识、评价技能和评价反思能力四维度构念^[12]。

从现有研究来看,我国外语教师的整体评价素养水平并不理想,在评价理念、评价意识、评价知识、评价技能等方面严重不足。耿峰、于书林(2021)指出大学英语教师在提高评价结果效度和使用评价反哺教学活动等方面仍有改进空间^[13]。潘鸣威、肖杨田(2022)发现我国中小学英语教师的测评素养不足,在语言理论知识、教育测量原理、教师信念和态度等方面亟需提高。王譔(2023)发现中小学学段的英语教师更注重评价对教学的反拨效应^[14]。从现有研究来看,目前针对我国基础教育阶段外语教师评价素养的研究多将中小学并提,学段划分颗粒度较为粗略,中学生与小学生的心理发育程度、认知能力、语言水平有较大差异,小学外语教师在实施教学时需要兼顾外语学习本身的特点及小学阶段儿童的身心发展水平^[15],因此,小学外语教师的语言评价活动具有学段特质,探明小学外语教师的整体评价素养水平和影响因素,有利于细化我国外语教师评价素养研究在不同学段的颗粒度,同时为提升小学外语教师群体的评价素养提供精准参考,助力我国基础教育阶段的外语教育研究和外语教师队伍建设。

3 研究设计

3.1 研究问题

本研究拟回答以下问题:

- 1)我国小学英语教师群体的语言评价素养整体水平如何?在不同维度上表现如何?
- 2)不同性别、不同年龄的教师的语言评价素养水平是否存在差异?
- 3)影响小学英语教师评价素养的因素有哪些?

3.2 研究对象

本研究的研究对象为小学英语教师。通过“问卷星”平台在线发放匿名问卷,共计收到 490 份答卷,来源地区包括江苏、浙江、海南、陕西、贵州、广东、上海、黑龙江八省。剔除异常问卷 120 份,获得有效问卷 370 份(有效率为 75.5%)。其中男性教师共计 37 名,女性教师共计 333 名。有效参与者中,41-50 岁的教师占比最高(44.32%),具体背景信息如表 1 所示。

3.3 研究方法 with 数据收集工具

本研究采用了解释顺序型混合法设计^[16]。先通过问卷调查获取定量数据，描述小学英语教师的语言素养状况。之后进行定性访谈，邀请部分填写了问卷的教师进行半结构化小组访谈，形成三角论证。定性访谈的目的是为了更深入地解释定量调查的结果。

(1) 问卷调查

本研究使用了 Kremmel & Harding （2020）开发并验证的语言评价素养量表，该量表包含 53 个项目，分为 10 个维度：理论知识、原则与概念、语言教学、评价影响与社会价值、本地化实践、个人信念和态度、

打分与决策、构建语言评价、管理/赋分语言评价、对评价的评估。该量表为 5 级李克特量表(Likert scale)，打分由 0 至 4（0=完全不了解，1=略微了解，2=中等了解，3=很了解，4=非常了解）。研究者将原量表由英文翻译为中文，并使用了回译法确保翻译的准确性。问卷由教师基本信息和语言评价素养量表两部分构成。问卷的整体信度系数 $\alpha=0.992$ ，各维度信度系数分别为：理论知识维度 0.895、原则与概念 0.947、语言教学 0.982、评价影响与社会价值 0.903、本地化实践 0.979、个人信念和态度 0.978、构建语言评价 0.984、管理/赋分语言评价 0.950、对评价的评估 0.977。

表 1 参与教师背景信息（n=370）

	选项	频数	百分比
性别	男性	37	10.00%
	女性	333	90.00%
年龄	20-30 岁	55	14.86%
	31-40 岁	121	32.70%
	41-50 岁	164	44.32%
	51-60 岁	30	8.11%
教龄	5 年及以下	57	15.41%
	6-10 年	53	14.32%
	11-20 年	93	25.14%
	20 年以上	167	45.14%
教授年级	一年级	42	11.35%
	二年级	37	10.00%
	三年级	104	28.11%
	四年级	107	28.92%
	五年级	111	30.00%
	六年级	124	33.51%
学历	大专	10	2.70%
	本科	334	90.27%
	硕士研究生	26	7.03%
接受专业培训（求学或入职培训）期间是否参加过语言测评课程或接受过语言测评训练	是	209	56.49%
	否	159	42.97%

表 2 语言评价素养量表维度及示例项目

语言评价素养维度	示例项目
理论知识	各项语言技能（例如：听、说、读、写）是怎样发展的。
原则与概念	信度的概念（评价的准确度和一致性）。
语言教学	如何使用评价来指导学习或教学目标。
评价影响与社会价值	如何辨别不恰当的评价。
本地化实践	如何确定语言评价是否与本地的认证体系相符。
个人信念和态度	个人对语言评价的信念和态度。
打分与决策	如何解释特定分数蕴含的个人语言能力。
构建语言评价	选择适当的评分标准（分级标准）。
管理/赋分语言评价	使用评分标准给口语或写作表现打分。
对评价的评估	使用统计学分析单个项目（问题）或任务的难度。

探索性因子分析显示 KMO 值=0.979, Barlett 球形度检验值= 34373.096 ($df=1378$, $p=0.000$)。所有题项对应的共同度值均大于 0.4, 表明研究项和因子之间有着较强的关联性, 该问卷效度良好。

(2) 半结构化小组访谈

在问卷调查结束后, 邀请了 4 位自愿参加访谈的教师进行质性访谈。包括 1 名男教师, 3 名女教师。采用焦点小组访谈 (focused group interview) 形式^[17], 对 4 名参与者的评价理念、评价实践、影响评价素养发展的因素进行了半结构化访谈^[18]。根据问卷调查结果, 制定了半结构化访谈的访谈大纲。访谈通过腾讯会议

平台在线进行, 时长 90 分钟, 征得参与者同意后全程录音。

3.4 数据分析

定量数据分析使用 SPSS26 软件, 分别对问卷数据进行描述性统计分析、独立样本 t 检验、单因素方差分析。质性访谈数据先进行转写, 随后进行主题分析。

4 研究结果与讨论

4.1 小学英语教师语言评价素养整体水平

计算语言评价素养构念中 10 个维度的问卷题项平均得分, 得出参与教师在 10 个维度上的语言评价素养总体水平, 如表 3 所示。

表 3 小学英语教师语言评价素养水平 (n=370)

维度	均值 (M)	标准差 (SD)
理论知识	2.23	0.91
原则与概念	2.05	1.03
语言教学	2.34	0.90
评价影响与社会价值	2.14	0.93
本地化实践	2.04	0.99
个人信念和态度	2.16	0.97
打分与决策	2.10	1.02
构建语言评价	2.12	0.94
管理/赋分语言评价	2.15	0.94
对评价的评估	2.01	0.98
总均分	2.16	0.86

由表 3 可见, 小学英语教师的整体语言评价素养处于中等水平, 总均分值为 2.16。各维度平均得分均在 2 分左右, 表明各维度水平较为一般。语言教学维度得分最高 (M=2.34), 说明在各维度中, 小学英语教师群体介入教学的素养相对充沛, 具备使用语言评价服务外语教学的意识和能力。得分最低的维度为对评价的评估 (M=2.01), 说明小学英语教师最缺乏使用统计学知识对评价进行再分析的能力。这一结果与潘鸣威、肖杨田 (2022) 的研究发现一致, 即我国中小学英语教师的测评素养不足。

4.2 男女教师语言评价素养对比分析

对男教师和女教师进行独立样本 t 检验, 结果如表 4 所示。

独立样本 t 检验结果显示, 男女教师的总均分接近, 表明不同性别的教师语言评价素养水平相近。在 10 个维度上男女教师的得分较为接近, 并无显著性差异, 但在语言教学维度上女教师得分略高于男教师。结果表明教师性别并不显著影响语言评价素养, 但女教师在教学中实施评价的能力更强。质性访谈显示, 女教师

在教学中使用评价时更注重评价的情感功能, 强调使用评价激发学生的学习动力: “要多肯定学生, 多给他鼓励, 课前组织阅读活动, 如果学生今天进步特别大, 我会及时去肯定他。这样他的学习兴趣就提升了。”

4.3 不同年龄教师的语言评价素养对比分析

对不同年龄教师的评价素养进行单因素方差分析后得表 5。

从总均分来看, 不同年龄组的教师群体得分具有极其显著的差异 ($p=0.003<0.01$), 在每个维度上均具有显著的组间差异。其中, 理论知识、原则与概念、本地化实践、构建语言评价、对评价的评估这五个维度具有极其显著的组间差异, 次之为语言教学、评价影响与社会价值、个人信念和态度、打分与决策、管理/赋分语言评价这五个维度, 对不同维度进行事后检验得。

从事后检验结果来看, 青年组教师 (20-30 岁组)、中年组教师 (31-40 岁组) 和中老年组教师 (41-50 岁) 在各个维度的素养差异最明显。而老年组教师 (51-60 岁) 仅在理论知识维度与中年组教师具有显著差异, 在其他维度未见与其他三组的显著差异。

表4 男女教师语言评价素养各维度得分对比

维度	男 (n=37)	女 (n=333)	<i>t</i>	<i>p</i>
理论知识	2.24/0.89	2.22/0.92	0.100	0.921
原则与概念	2.11/1.01	2.04/1.04	0.363	0.717
语言教学	2.18/0.88	2.36/0.90	-1.139	0.255
评价影响与社会价值	1.98/0.99	2.16/0.93	-1.102	0.271
本地化实践	1.99/1.02	2.05/0.99	-0.370	0.712
个人信念和态度	2.07/0.97	2.17/0.97	-0.600	0.549
打分与决策	2.11/0.99	2.10/1.03	0.068	0.946
构建语言评价	2.10/0.93	2.13/0.94	-0.177	0.859
管理/赋分语言评价	2.06/0.95	2.16/0.94	-0.561	0.575
对评价的评估	2.03/1.01	2.01/0.97	0.142	0.887
总均分	2.09/0.91	2.16/0.86	-0.467	0.641

表5 不同年龄教师的语言评价素养对比

维度	20-30 岁 (n=55)	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	51-60 岁 (n=30)	<i>F</i>	<i>p</i>
理论知识	2.45/0.84	2.42/0.89	2.04/0.90	2.06/0.98	5.763	0.001
原则与概念	2.34/0.98	2.27/1.05	1.81/0.97	1.93/1.12	6.707	0.000
语言教学	2.49/0.84	2.51/0.92	2.19/0.89	2.22/0.89	3.728	0.012
评价影响与社会价值	2.30/0.87	2.30/0.95	2.00/0.92	2.13/0.98	3.061	0.028
本地化实践	2.15/0.94	2.25/1.00	1.86/0.98	2.03/0.96	3.866	0.01
个人信念和态度	2.24/0.92	2.34/0.96	2.00/0.97	2.15/0.94	3.082	0.027
打分与决策	2.22/1.05	2.27/1.01	1.91/1.02	2.20/0.92	3.469	0.016
构建语言评价	2.30/0.88	2.29/0.93	1.94/0.93	2.15/0.97	4.142	0.007
管理/赋分语言评价	2.36/0.92	2.29/0.93	2.00/0.92	1.99/0.98	3.669	0.013
对评价的评估	2.13/0.98	2.21/0.96	1.83/0.97	1.93/0.97	3.978	0.008
总均分	2.31/0.83	2.34/0.86	1.98/0.84	2.09/0.88	4.776	0.003

表6 不同年龄组教师事后检验结果

维度	年龄组	年龄组	<i>p</i>
理论知识	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.003<0.01
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.000<0.01
	31-40 岁 (n=121)	51-60 岁 (n=30)	<i>p</i> =0.047<0.05
原则与概念	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.000<0.01
	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.03<0.05
语言教学	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.003<0.01
	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.047<0.05
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.005<0.01
评价影响与社会价值	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01
	本地化实践	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01
	个人信念和态度	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.003<0.01
打分与决策	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.003<0.01
	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.014<0.05
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.002<0.01
构建语言评价	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.012<0.05
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.008<0.01
	对评价的评估	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01
管理/赋分语言评价	20-30 岁 (n=55)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.013<0.05
	31-40 岁 (n=121)	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01
	总均分	41-50 岁 (n=164)	<i>p</i> =0.001<0.01

其中,在理论知识和原则与概念两个维度,青年、中年组教师均与中老年教师间存在极其显著的差异($p<0.01$),且平均得分高于中老年教师。这说明青年和中年小学英语教师具备更专业的语言评价理论知识和相关学理概念。

一名中年组教师在访谈中表示:“我们是有一套完整的体系的。先根据课程标准来,主要是根据课标,现在课标里都写得很清楚,有关评价的内容有一个专门的板块”。4名接受访谈的教师均表示认同“评价促学”的理念转型,并乐意将这一理念融入自己的实际教学中。“教改这么多年了,我们通过实际的教学调整也看到了学生在课堂改革、课程改革中的进步”,“认可这一理念,评价的作用主要是增加学生的学习兴趣,提高他们的自信心,从而促进他们的学习。让孩子们快乐学习,快乐成长”。在语言教学、评价影响与社会价值维度,青年教师与中老年教师间差异显著,中年教师与中老年教师差异极其显著。这说明青中年教师能够更好地将评价理念落实融入教学实践,对语言评价的社会意义也具有更充分的了解。在本地化实践、个人信念与态度、打分与决策这三个维度,中年教师均与中老年教师差异极其显著,且得分高于其他三组群体。这说明中年教师群体在这三个维度的素养最高。在构建语言评价和管理/赋分语言评价这两个维度,青年教师与中老年教师差异显著,中年教师与中老年教师差异极其显著,这表明青中年教师更善于设计评价规范,以及将现有的规范投入操作,体现了青中年教师在制定评价标准方面的创造性。访谈中,一位中年教师就表示:“不太会去参考文献中的现成的评分标准,更多还是由老师们自己把控,我对自己的学生最了解嘛。基本我们在备课的时候,经验丰富的就能预料到这个环节学生的表现大概是个什么情况,就能给表现分级”。在对评价的评估方面,中年教师与中老年教师具有极其显著的差异。表明中年教师的教育测量素养高于中老年教师,能够批判性地对语言评价进行再评估,而不仅仅止步于做出语言评价。

5 结语

本研究结合大规模问卷调查与半结构化小组访谈的方法,调查了小学英语教师群体的语言评价素养现状。结果显示,小学英语教师群体的语言评价素养水平较为一般;男女教师的语言评价素养无显著差异,但女教师在实施课堂评价时更注重评价的情感功能,达到了促学的效果;不同年龄的教师间存在语言评价素养分化,中年组教师(31-40岁)和中老年组教师(41-50

岁)的素养差异最明显。针对这一现状,建议从以下方面提升小学英语教师群体的语言评价素养:在教师师范教育课程设置中加入语言评价专业课程,提升理论功底;在教师资格考核环节加入语言评价素养考核,并增加实训环节;为在职小学英语教师提供继续学习的渠道,如开设工作坊、培训班、讲座等;组织新老教师交流活动,形成教师语言评价共同体。

鉴于小学英语教师自述参与语言测评训练的经历与该群体具备的语言评价素养之间的落差,有必要对小学英语教师接受的语言测评训练情况进行深入调查,以探明该群体评价素养不足的症结所在,调查对象可包括预备教师参与语言评价课程的情况,小学英语教师的职前培训情况及职业化发展道路。此外,基于该群体评价素养普遍不足的现状,有必要开设工作坊等项目滋养教师的语言评价素养,未来研究亦可着眼于工作坊的成效性,或建立其他工作机制的可能性与可行性。

囿于时间限制,本研究亦存在一些不足,问卷调查属于静态横截面调查,未来研究可聚焦于历时性追踪研究,在更深远的时间尺度上观察小学英语教师的评价素养发展情况。

参考文献

- [1] 高旭阳,盛雅乔. 语言教师评价素养:内涵、框架与展望[J]. 外语研究, 2023, 40(06): 44-51.
- [2] Inbar-Lourie, O.. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses [J]. Language Testing, 2008, 25(3): 385-402.
- [3] 金艳. 外语教师评价素养发展:理论框架和路径探索[J]. 外语教育研究前沿, 2018, 1(02): 65-72.
- [4] 林敦来. 中小学英语教师语言评价素养参考框架[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.
- [5] 邵思源,陈舜婷. 语言教师评价素养:内涵、模型与发展[J]. 外语测试与教学, 2021(04): 14-21.
- [6] 潘鸣威,肖杨田. 英语教师语言测评素养研究[M]. 上海:上海交通大学出版社, 2022.
- [7] Stiggins, R. J.. Assessment literacy [J]. The Phi Delta Kappan, 1991, 72: 534-539.
- [8] Coombe, C. & Vafadar, H. & Mohebbi, H.. Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? [J]. Language Testing in Asia, 2020, 10(1): 3.

- [9] Weng, F. & Shen, B.. Language assessment literacy of teachers [J]. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13: 864582.
- [10] Davies, A.. Textbook trends in teaching language testing [J]. *Language Testing*, 2008, 25(3): 327-347.
- [11] Kremmel, B. & Harding, L.. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey [J]. *Language Assessment Quarterly*, 2020, 17(1): 100-120.
- [12] 李观兰, 周晓玲. 学科核心素养视角下高中英语教师评价素养的建构[J]. *教育观察*, 2020, 9(23): 26-27.
- [13] 耿峰, 于书林. 外语教师课堂评价素养与实践：基于大学英语教学比赛参赛教案的文本分析[J]. *外语教学与研究*, 2021, 53(02): 238-250.
- [14] 王譔. 《中国英语能力等级量表》对英语教师语言评价素养的影响研究[J]. *中国考试*, 2023, 8:65-74.
- [15] 张翠平, 马娜, 王文静. 我国小学英语教师专业素养量表编制[J]. *教师教育研究*, 2016, 28(01): 75-82.
- [16] Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L.. *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition) [M]. SAGE Publications, Inc, 2017.
- [17] Prior, M. T.. Interviews and focus groups [A]. In P. Decosta, A. Phakiti, L. Plonsky, et al. (eds.) *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* [C]. London: Palgrave Macmillan, 2018: 225-248.
- [18] Dörnyei, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- 版权声明：**©2025 作者与开放获取期刊研究中心（OAJRC）所有。本文章按照知识共享署名许可条款发表。
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**OPEN ACCESS**