

英语学科核心素养框架下民族地区中学英语教师专业素养调查研究

夏宇

南宁学院东盟学院, 广西 南宁

收稿日期: 2026年2月6日; 录用日期: 2026年3月18日; 发布日期: 2026年3月27日

摘要

本研究基于英语学科核心素养的育人导向, 聚焦民族地区中学英语教师专业素养的现状与发展路径。通过对广西百色市215名中学英语教师进行问卷调查、课堂观察与访谈, 结合量化与质性分析方法, 系统考察其在语言能力、教学能力、文化意识、信息技术应用能力及自主发展能力五个维度的实际表现。研究发现, 教师语言基础扎实但语言运用能力有待提升; 教学理念素养导向转型仍存在“知识本位”倾向; 文化意识与跨文化教学能力整体偏弱; 信息技术多停留在工具层面, 与教学融合深度不足; 教师自主发展意愿强但缺乏系统支持。基于此, 文章从教师教育、校本研修、政策支持等多方面提出提升民族地区英语教师专业素养的实践策略, 以期为推动民族地区英语教育高质量发展、落实核心素养立德树人根本任务提供参考。

关键词

英语学科核心素养, 民族地区, 中学英语教师, 专业素养, 调查研究

Study on the Professional Competences of English Teachers in Middle Schools of Ethnic Minority Regions under the Framework of Core Competencies in English Education

Yu Xia

College of ASEAN Studies, Nanning University, Nanning Guangxi

Received: February 6, 2026; accepted: March 18, 2026; published: March 27, 2026

文章引用: 夏宇. 英语学科核心素养框架下民族地区中学英语教师专业素养调查研究[J]. 创新教育研究, 2026, 14(3): 603-611. DOI: 10.12677/ces.2026.143238

Abstract

Based on the educational orientation of the core competencies of the English subject, this study focuses on the current situations and development paths of the professional competencies of English teachers in middle schools of ethnic minority regions. By means of questionnaire surveys, teaching observations, and interviews, the study systematically investigated the actual performances of English teachers in five dimensions: language ability, teaching ability, cultural awareness, skills of information technology, and self-development ability, with quantitative and qualitative analysis of 101 English teachers in middle schools in Baise City, Guangxi. The study found that most English teachers have a solid language foundation but their language application needs improvement; their teaching concepts still have “knowledge-base” tendency and cultural awareness and cross-cultural teaching abilities are relatively weak; they mostly apply information technology just as tools and lack sufficient integration with their actual teaching; most of them have a strong desire for self-improvement but without sufficient systematic supports. Based on this, the study proposes some practical strategies to help enhance the professional competencies of English teachers in ethnic minority regions from the following aspects such as improving the education and training ideas, adopting school-based researches and studies, and providing more policy support, etc., hoping to provide the references for promoting the high-quality development of English education in ethnic minority regions and fulfilling the fundamental mission of cultivating virtue through core competencies in these regions.

Keywords

Core Competencies of English Subject, Ethnic Minority Area, English Teacher of Middle School, Professional Competency, Investigation and Research

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2022年,《义务教育英语课程标准》颁布实施,英语学科核心素养成为指导我国英语课程改革和教学实践的关键理念。英语学科的核心素养是课程育人价值的集中体现,是学生通过课程学习逐步形成的适应个人终身发展和社会发展需要的正确价值观、必备品格和关键能力。英语教师作为课程实施的主体,其专业素养水平直接影响到学生核心素养的培育成果。作为中国-东盟开放合作的前沿阵地,广西的英语教育承担着培养具有家国情怀和国际视野的时代新人的重要使命。然而,其作为多民族聚居区,壮族人口占比高,方言多样,英语教学受语言负迁移影响显著,教师专业发展面临独特挑战。在此背景下,本研究以百色市中学英语教师为对象,通过实证调查,系统分析其在英语学科核心素养框架下的专业素养现状、存在问题及发展需求,旨在为民族地区英语教师队伍建设和专业发展与教学改进提供依据。

2. 文献综述

2.1. 英语学科核心素养的内涵与发展

随着OECD(经济合作与发展组织)、EUC(欧盟委员会)和UNESCO(联合国教科文组织)在“终身学习”、“核心素养”等领域的研究和倡议,核心素养逐渐成为全球教育改革的重要议题。我国在吸收国际经验的基础上,结合本土实际,于2014年正式提出“核心素养”概念,并于2022年修订《义务教育英语课程标

准》。《标准》详细阐释了英语学科核心素养的四个关键能力：语言能力、文化意识、思维品质和学习能力[1]。这一框架不仅强调学生在英语学习过程中要关注语言知识与技能，更强调需要将文化理解、思维发展与学习策略进行整合，体现了现今我国英语课程从“知识本位”向“育人本位”转变的价值转向。

程晓堂(2022)指出，新课标强调的“思维品质”是核心素养的关键要素，要求教师能够设计引导学生分析、推断、评价等思维活动的任务[2]。王蕾等(2025)进一步阐释了核心素养落地的教学路径，提出“大单元教学”、“英语学习活动观”等实践策略[3]。梅德明(2024)则从国际比较视角，分析了我国英语课程改革与全球教育发展趋势的对接点[4]。

2.2. 英语教师专业素养的构成

外语教师专业素养研究历经从“知识本位”到“能力整合”再到“素养导向”的演进。Shulman(1986)提出的学科教学知识(PCK)理论为教师知识基础研究奠定基础[5]。Richards(2008)强调教师知识、技能、态度与自主发展的整合[6]。国内学者如束定芳、庄智象(1996)认为教师素养是知识、能力与品格的统一[7]；吴一安(2005)指出优秀外语教师应具备良好的语言能力、教学能力与职业观[8]。蒋京丽(2016)提出了初中英语教师应具备教育感受、语言素质、职业发展、文化意识、思维能力和信息能力等六个关键能力[9]。王蕾、胡亚琳(2017)基于核心素养框架，构建了英语教师专业素养的整合模型，强调文化回应性教学能力在民族地区的特殊意义[10]。

2.3. 核心素养视域下英语教师发展研究现状

当前关于英语教师专业素养的研究逐渐从东部发达地区向中西部拓展(魏宏君, 2018)[11]。李适(2017)从双语教师核心素养的角度出发，探讨民族地区双语教师的职前培养问题，提出核心素养是师范生在院校专业学习中逐步发展的、满足双语教学需求并支撑专业自主发展的人格品质与关键能力[12]。蒲雯、刘妍(2017)从民族地区的多样性文化环境角度出发，认为民族地区教师担负跨文化教育使命[13]。还有杨慧琪(2022)[14]、赵璐(2021)[15]、刘瑞(2021)[16]、李向群等学者(2022)[17]从民族地区英语教师的身份认同、专业发展、信息化能力、科研能力、自我效能感现状、学科教学知识的实证研究、课堂语码转换等角度进行了深入的研究。

3. 研究设计

基于文献分析与政策解读，本研究拟构建英语教师专业素养五维框架(见表 1)：

Table 1. Five-dimensional framework of professional competence for English teachers

表 1. 英语教师专业素养五维框架

维度	内容
语言能力	语言知识、语言技能、语言运用与评价能力
教学能力	教学设计、实施、评价与反思能力，核心素养融入程度
文化意识	中外文化理解、跨文化交际能力、文化融入教学意识
信息技术能力	工具使用、资源整合、技术支持教学创新能力
自主发展能力	学习意识、科研参与、合作交流与职业生涯规划

3.1. 研究对象

本研究采用随机抽样方法，选取广西百色市 12 所中学(含城市、县城、乡镇)的 215 名英语教师作为调查对象。其中男教师 43 人(19.8%)，女教师 172 人(80.2%)；教龄分布为：≤6 年 53 人(24.75%)，7~15 年

60人(27.72%), ≥16年102人(47.52%); 学历方面, 本科194人(90.1%), 硕士21人(9.9%)。

3.2. 研究方法与工具

本研究采用混合研究方法, 综合运用问卷调查、课堂观察与半结构化访谈收集数据。共发放问卷230份, 回收有效问卷215份, 有效回收率93.48%。问卷调查采用自编《中学英语教师专业素养调查问卷》, 包含五个维度, 共计32个题项, 量表采用5级评分制, 从“很不符合”(1分)到“很符合”(5分)。信度分析: 问卷总体Cronbach's α 系数为0.912, 各维度 α 系数分别为: 语言能力0.843、教学能力0.887、文化意识0.821、信息技术能力0.856、自主发展能力0.834, 均高于0.8, 表明问卷具有良好的内部一致性。效度分析: 通过探索性因子分析, KMO值为0.886, Bartlett球形检验达到显著水平($p < 0.001$), 累计方差解释率为68.73%, 各维度因子载荷均在0.6以上, 表明问卷结构效度良好。

课堂观察重点记录教师语言使用、教学活动设计、文化融入、技术应用等行为, 以及学生的参与度。访谈则聚焦教学目标的核心素养导向性、文化内容融入度以及教学理念、发展困境、培训需求等。

4. 研究发现与分析

4.1. 教师专业素养总体水平

Table 2. Overall level of teachers' professional competence

表 2. 教师专业素养总体水平

维度	语言能力	教学能力	文化意识	信息技术能力	自主发展能力	总体素养
平均分	3.82	4.04	3.91	3.88	3.85	3.90

注: 5级量表, 1 = 完全不符合, 5 = 完全符合。

表2显示, 教师专业素养总体处于中等水平(3.90分)。教学能力得分最高(4.04分), 语言能力(3.82分)与自主发展能力(3.85分)相对较弱, 素养结构稍显不均衡。

4.2. 各维度具体表现

1) 语言能力(见表3)

各项英语教学能力的平均值介于3.64至3.95之间, 表明整体处于中等偏上水平, 说明教师在英语词汇句型运用、课堂英语沟通、引导学生恰当表达方面基础扎实。尽管多数教师自评能用英语进行课堂讲解, 但课堂观察显示, 教师的课堂语言集中在简单的课堂指令、复述教材内容和封闭性的问题上, 教师语言在词汇多样性、句法复杂性和语用功能上表现不足。在“我能在课堂内外就教学问题进行专业的英语口语或书面交流”上, 平均分降至3.64, 明显低于其他分值, 说明一旦脱离教材和预设内容, 用英语进行深度教研、评课或撰写教学反思时, 便感到词不达意、信心不足。另外, 在识别与纠正方言负迁移能力方面, 许多教师仅能指出学生的表面错误, 却无法从语言对比的角度清晰解释错误根源, 并提供系统的纠正训练。

Table 3. Language skills

表 3. 语言能力

项目	平均值	标准差
我能用英语流畅、准确地进行课堂讲解、提问和指令。	3.95	1.00
我能使用丰富的英语词汇和多样的句型结构进行表达。	3.78	1.04
我能准确识别并纠正学生因当地方言影响而产生的英语发音或语法错误。	3.95	0.99
我能在课堂内外(如教研活动)就英语教学问题进行专业的英语口语或书面交流。	3.64	1.00

2) 教学能力(见表 4)

各维度平均值介于 3.90 至 4.17 之间,表明教师在这些方面的实践表现总体处于较高水平。参与调研的教师中将近一半是教龄在 16 年以上的老教师,教学技能多样,教学经验十分丰富,但同时也存在教学理念在转型中出现实践与理论脱节的情况。调研中发现大部分教师认同应培养学生文化意识与思维品质,但大部分的课堂教学仍以词汇、语法讲解为主,情境创设、项目式参与的探究活动还远远不够;受限于课堂教学时间,教师课堂根据学生反应即时反馈和调整教学方式也稍显不足;另外,教学评价方式多样性还不明显,教师主要依靠考试成绩、作业和课堂表现评价学生,过程性评价的多元化还不够丰富。

Table 4. Teaching skills
表 4. 教学能力

项目	平均值	标准差
我在设计教案时,会明确设定语言能力、文化意识、思维品质和学习能力等具体目标。	4.14	0.74
我经常设计并组织角色扮演、项目学习、辩论等需要学生合作与探究的课堂活动。	3.90	0.86
我能根据课堂即时反馈(如学生表情、回答)灵活调整教学节奏和方式。	4.17	0.74
我不仅通过考试,还通过课堂表现、作业、学习档案等多种方式评价学生。	4.16	0.75
我课后会经常反思本节课的得失,并记录下可以改进的地方。	4.14	0.74

3) 文化意识(见表 5)

部分教师坦承自己对英语国家文化的了解是零散、浅层的,缺乏系统性。在职前学习阶段主要学语言知识和教学法,文化课就像是背景知识介绍,了解异国文化的渠道局限于影视作品、新闻报道或教材附录,导致认知可能存在片面性或刻板印象。因此,教师们认知不足,融入教学困难。少部分课堂观察到了教师有意识设计的、持续 5 分钟以上的文化对比或探究环节。大多数情况下,文化内容仅作为导入环节的“趣闻轶事”或阅读课文的“背景补充”,未能与语言知识点、思维训练深度整合。另外,对本地少数民族文化的英语表达能力严重欠缺,教学资源空白是教师们面临的挑战。教师深知本土文化是宝贵的教学资源,能增强学生的文化认同与学习兴趣,却因语言障碍而无法有效利用。

Table 5. Cultural awareness
表 5. 文化意识

项目	平均值	标准差
我具备较好的英语国家历史、文学、社交礼仪等方面知识。	3.84	0.86
我了解壮族等本地少数民族的主要文化习俗,并能用英语进行简单介绍。	3.79	0.90
在教学中,我会适时引导学生比较中西文化在特定主题(如节日、家庭观念)上的异同。	4.07	0.79
我能选取合适的材料,培养学生以开放、包容的态度对待文化多样性。	4.09	0.78

4) 信息技术能力(见表 6)

100%的受访教师表示能使用 PPT 软件制作课件,98%以上的教师能熟练使用微信或 QQ 进行家校沟通与作业发布。特别是在经历大规模在线教学后,大部分的教师表示“能独立使用至少一种在线教学平台(如钉钉、腾讯课堂)进行直播授课或课程管理”。可见,信息技术已成为不可或缺的基础教学工具,但多数仅用于播放课件、布置作业,融入教学薄弱。教师普遍从网络或微信公众号获取现成资源,但根据学情,特别是民族地区学生认知特点进行深度改编、整合的能力较弱。在“我能使用信息技术工具来评估学生的学习情况”和“我能利用数字工具创设贴近真实的语言运用情境”两项高阶能力上,选择“很

符合”的教师比例分别降至 21.78%和 23.76%。

Table 6. Competence of information technology
表 6. 信息技术能力

项目	平均值	标准差
我能熟练使用至少一种在线教学平台(如钉钉、腾讯课堂、ClassIn)进行直播或管理课程。	3.84	0.84
我经常利用网络资源(如视频、播客、互动网站)来补充和丰富教学内容。	4.06	0.81
我能使用信息技术工具(如问卷星、词汇云)来评估学生的学习情况。	3.78	0.92
我能利用数字工具(如 PPT 动画、情境模拟软件)创设贴近真实的语言运用情境。	3.98	0.82

5) 自主发展能力(见表 7)

教师们普遍认同终身学习的必要性,渴望提升自我,但在繁重工作与有限资源的挤压下,其专业发展往往陷入自发、零散、缺乏系统性的困境,难以转化为持续的教学改进力量。多数教师的学习被简化为“备课找资料”或“应付检查写材料”,深度、前瞻性的专业阅读,如学术期刊、教育理论著作等极为匮乏。“主持或参与教育教学研究课题”的平均值是自主发展能力中得分最低的,绝大多数教师将科研视为高不可攀的额外负担,或与日常教学割裂的写论文任务,缺乏将教学中真实问题转化为可研究课题的能力,也缺少基本的研究方法训练。在听评课方面,听课主要是为了完成任务,评课时一般只说优点,怕提缺点伤和气,真正能敞开心扉讨论教学困惑的很少。在教师个人专业发展规划方面,教师反映培训内容理论空泛、不接地气,无法解决他们在民族地区课堂中的具体难题,学校层面也缺乏系统的教师发展顶层设计和资源投入。

Table 7. Capacity of self-development
表 7. 自主发展能力

项目	平均值	标准差
我有固定的专业阅读(如学术期刊、教学书籍)和学习(如看公开课)习惯。	3.81	0.90
我经常主动与同事相互观摩听课,并基于反馈进行教学改进。	4.04	0.87
我曾主持或参与过校级以上的教育教学研究课题。	3.72	1.09
我有清晰的个人专业发展规划,并知道如何逐步实现目标。	3.85	0.88
当教学中遇到困难时,我通常会主动查阅资料、请教专家或与同行研讨。	4.16	0.80

4.3. 不同群体教师的素养差异分析

为深入揭示教师专业素养的内部差异,本研究对不同教龄、学历、学校类型的教师进行了差异性检验:

1) 教龄差异: 不同教龄教师在总体素养上存在显著差异($F = 4.87, p < 0.01$)。教龄 ≤ 6 年的新手教师在信息技术能力($M = 4.12$)显著高于教龄 ≥ 16 年的资深教师($M = 3.72, p < 0.01$);但在教学能力方面,资深教师($M = 4.21$)显著高于新手教师($M = 3.89, p < 0.05$)。值得注意的是,在文化意识维度,不同教龄教师间无显著差异($p > 0.05$),且普遍偏低,说明文化教学能力未随教龄自然增长。

2) 城乡差异: 城市教师与乡镇教师在总体素养上存在显著差异($t = 3.56, p < 0.01$)。具体来看,城市教师在信息技术能力($t = 4.23, p < 0.001$)和自主发展能力($t = 3.18, p < 0.01$)上显著优于乡镇教师。但在语言能力和教学能力维度,城乡差异不显著($p > 0.05$),说明乡镇教师的语言基本功同样扎实。

3) **学历差异**: 硕士学历教师在总体素养上略高于本科学历教师, 但差异未达显著水平($t = 1.87, p > 0.05$)。值得注意的是, 硕士教师在自主发展能力维度显著高于本科教师($t = 2.56, p < 0.05$), 表明研究生阶段的学习对教师研究意识与能力培养具有积极作用。

4.4. “高自评低表现”矛盾的深度解释

研究发现, 教师在问卷自评中得分较高(如教学能力 $M = 4.04$), 但课堂观察显示实际教学表现存在明显落差。通过对访谈文本与观察记录的质性分析, 这一矛盾主要源于以下因素:

1) **评价标准的认知偏差**: 访谈中有教师表示, 自评时参照的是“自己认为应该达到的标准”而非“实际课堂中的常态表现”。一位乡镇教师坦言: “我知道应该设计探究活动, 但平时课时紧、任务重, 大部分时间还是按部就班讲知识点。填问卷时, 我可能想的是公开课时的状态。”

2) **理念认知与实践转化的断裂**: 课堂观察显示, 教师在教案中虽标注了“培养思维品质”等目标, 但实际教学中仍以知识传授为主。一位教师在讲授“Festivals”单元时, 教案写明“引导学生比较中西节日文化”, 但课堂上仅用3分钟简单提及“圣诞节和春节不同”, 随即回归词汇讲解。课后访谈中该教师表示: “我知道要比较文化, 但不知道怎么设计活动让学生真正参与进来, 怕控制不好课堂节奏。”

3) **情境压力下的行为退缩**: 在课堂观察中, 时常出现教师语言复杂度下降的现象。当学生反应不积极时, 教师倾向于使用更简单的指令, 甚至转用中文解释。记录显示, 教师原本设计了一个开放性问题, 但学生沉默5秒后, 教师立即换成Yes/No问题, 并用中文重复。这种“即时简化”策略虽能维持课堂流畅, 却削弱了语言输入的质量。

4) **资源支持的缺失**: 访谈中, 少部分教师提到缺乏合适的教学资源是制约教学创新的重要因素。一位城市教师表示: “我想尝试项目式学习, 但找不到适合我们学生水平的英文材料, 自己编又太花时间, 最后只能放弃。”

5. 对策和建议

5.1. 增强教师研究意识, 推动实践性知识生成

通过研究发现, 民族地区英语教师的专业素养存在“知识强能力轻”、“实践赶不上理念”的矛盾。一方面, 教师的语言知识与教学基本功扎实; 另一方面, 在素养导向下的教学转化、文化融入、现代教育技术融合等方面则明显不足。因此, 要鼓励教师针对教学中的真实问题进行探索, 如收集记录学生典型错误, 建立方言语音错误案例库, 作为校本教研的素材。教师还可基于案例开展行动研究, 探索适合本班学生的纠音策略。在民族特色文化融入方面, 可以开发典型教学案例, 示范如何将本土文化融入英语教学, 例如: 学习“Festivals”单元时, 引导学生用英语介绍“三月三”歌圩, 并与圣诞节对比, 制作双语文化宣传卡; 学习“Travel”主题时, 设计“百色旅游推介”项目, 学生分组用英语介绍百色起义纪念馆、通灵大峡谷、旧州古镇等景点; 学习“Stories”单元时, 讲述瓦氏夫人抗倭故事, 引导学生用英语编写连环画脚本。整理百色起义相关史料, 设计适合中学生阅读水平的英文版本和教学活动。组织红色文化项目学习, 学生用英语向中外游客介绍百色红色景点, 既增强文化自信, 又提升语言运用能力。

5.2. 优化教师教育内容, 突出素养导向与地方适应性

核心素养强调整合性与实践性, 要求教师不仅是知识的传授者, 更是中华文化传播者、思维引导者与技术协作者。民族地区教师除了要具备一般性的教学能力之外, 还需要掌握跨文化交际的策略、多方言语境下的语言教学方法, 以及适合新时代教育技术要求和本地教育资源的能力。因此, 在职前教育阶段要强化教师的语言运用能力、跨文化教学设计与信息技术融合课程的能力, 如在教师培训中增设“壮

语-英语语音对比与教学”专题,帮助教师理解方言迁移的规律,掌握针对性纠正技巧;在职培训中还可以采用案例研讨、课堂工作坊等实践形式增加民族文化英语表达、方言区语音教学策略等本土化内容,还可以联合高校、教研机构和一线教师,编写如《壮乡文化英语读本》等,涵盖壮族节庆“三月三”、“蚂拐节”、民俗类“山歌、绣球、铜鼓”、历史人物“瓦氏夫人”、红色文化“百色起义”等主题。每单元设计语言知识点、文化比较活动和项目任务,便于教师直接使用。另外,在教学中引导学生既珍视本土文化,又以开放心态理解英语国家文化,通过对比分析、角色扮演等活动,培养学生跨文化沟通能力和文化自信。

5.3. 完善政策与资源支持,营造有利于教师发展的环境

当前教师的发展多依赖外部培训,缺乏自身动力与校本支持。鼓励学校组建英语教师学习社群,开展课例研究等活动;利用区域教研平台,组织城乡教师结对,共享教学资源与经验。教育部门应设立民族地区英语教师专项培训计划,提供持续的专业支持。加大教育资源倾斜,建设本土化英语教学资源库,开发融入壮族文化的英语读本与视听材料。未来还可以构建“高校-教研机构-学校-教师”四体联动的支持体系,如方言负迁移的问题,可以依托高校语言学团队,开发适用于壮族地区的中学生英语语音诊断工具,系统识别壮语及广西汉语方言对英语发音的典型负迁移表现,推动教师从被动接受培训走向自主合作发展,形成适应本地实际的专业成长模式。

6. 结论

本研究始终坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务。在英语教学中,要坚持马克思主义指导地位,培育和践行社会主义核心价值观,引导学生增强文化自信,厚植家国情怀,在跨文化交流中讲好中国故事、传播好中国声音。民族地区英语教育要牢牢掌握意识形态工作领导权,确保教材、教学、评价各环节符合国家主流价值导向,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。本研究通过对广西百色市中学英语教师的实证调查,揭示了在英语学科核心素养框架下,民族地区英语教师专业素养呈现出“总体中等、结构不均、实践薄弱”的特征。语言能力基础较好,但文化意识、信息技术融合与自主发展能力明显不足,制约着核心素养教学的有效实施。这一现状是地域文化、培训体系、资源支持与评价导向等多种因素共同作用的结果。推动民族地区英语教师专业素养提升是一项系统工程,需要从教育内容、研修模式、政策支持与研究赋能等方面协同推进。未来研究可进一步拓展样本范围,跟踪教师发展历程,探索更具操作性的本土化教师成长模式,为民族地区英语教育高质量发展提供持续助力。

基金项目

本文系广西教育科学“十四五”规划2022年度英语学科核心素养研究专项课题《英语学科核心素养框架下民族地区中学英语教师专业素养调查研究》(课题编号:2022ZJY1345)的成果。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2022.
- [2] 程晓堂. 改什么?如何教?怎样考?——义务教育英语课程标准(2022年版)解析[M]. 北京:外语教学与研究出版社,2022.
- [3] 王蕾,蒋京丽. 以核心素养为导向构建与英语新课标相适应的新型学业评价[J]. 中国考试,2023(1): 67-73.
- [4] 梅德明,王蕾. 《普通高中英语课程标准日常修订版(2017年版2025年修订)》解读[J]. 基础教育课程,2025(12): 43-45.
- [5] Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 54-67.

-
- [6] Richards, J.C. (2008) Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*, **39**, 158-177.
<https://doi.org/10.1177/0033688208092182>
- [7] 束定芳, 庄智象. 现代外语教学——理论、实践与方法[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996: 67-70.
- [8] 吴一安. 优秀外语教师专业素养探究[J]. 外语教学与研究, 2005(3): 199-205.
- [9] 蒋京丽. 对初中英语教师学科教学核心素养的探讨[J]. 基础外语教育, 2016, 18(4): 43-49+108.
- [10] 王蕾, 胡亚琳. 英语学科能力及其表现研究[J]. 教育学报, 2017, 13(2): 61-70.
- [11] 魏宏君. 我国英语学科核心素养研究热点与趋势分析[J]. 中小学外语教学, 2018, 41(9): 1-6.
- [12] 李适. 核心素养: 少数民族地区双语教师教育课程改革的新走向[J]. 黑龙江高教研究, 2017(10): 116-120.
- [13] 蒲雯, 刘妍. 论民族地区教师的跨文化教育使命及其核心素养[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, 53(2): 109-114.
- [14] 杨琪惠. 西部民族地区中学英语教师身份认同研究[D]: [硕士学位论文]. 镇江: 江苏大学, 2022.
- [15] 赵璐. 云南少数民族地区中学英语教师学科教学知识实证研究[D]: [硕士学位论文]. 昆明: 云南师范大学, 2021.
- [16] 刘瑞. 云南少数民族地区的中学英语教师身份认同的实证研究[D]: [硕士学位论文]. 昆明: 云南师范大学, 2021.
- [17] 李向群, 杨秀岚. 贵州省少数民族地区英语课堂语码转换研究[J]. 凯里学院学报, 2022, 40(1): 84-90.