

英语教师的基本语言知识结构要素 及其预测能力研究*

华南师范大学 黄丽燕 中山大学 赵 静
佛山科学技术学院 陈心怡

摘要:本研究以小学英语教师为受试,依据语言学知识及教师知识的相关理论,通过问卷调查,就英语教师的基本语言知识结构要素及其对教师自评教学能力的预测能力展开包括验证性因子分析和结构方程模型的参数估计与假设检验的定量研究。结果表明:教师对词汇教学能力自评最高;与具体语音规则和术语等显性知识相比,教师们具备更多的隐性知识,如划分单词音节;教师基本语言知识包含四个相互呈显著正相关的基本语言知识因子:词素知识与技能、音节计数技能(语音技能)、音素知识与技能,以及自然拼读法专业术语/规则知识。其中,词素知识与技能是唯一能够显著预测自评教学能力的预测变量,在控制最高学历和从教年限的影响后,它仍然是自评教学能力的独立预测变量。

关键词:基本语言知识、英语教师知识、验证性因子分析、结构方程模型

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1000-0429(2016)04-0583-11

1. 引言

掌握语言学知识有助于语言学习与语言教学(王宗炎 1993)。以阅读教学为例,基于对 110,000 个实证研究的综合分析,美国国家阅读委员会(NICHD 2000)指出,最好的教学方法是在教授阅读时融入语言学知识的学习,尤其是对音素意识、自然拼读法、词汇和文本理解等能力的培养。Washburn *et al.* (2011) 指出基本语言知识对阅读教学的重要性,并认为基本语言知识包括四个构成要素:语音意识(phonological awareness)、音素意识(phonemic

* 本研究为黄丽燕主持的 2015 年度国家社科基金项目“语言测试反拨效应理论视角下的高考英语改革研究”(15BYY080)和赵静主持的广东省教育科研“十二五”规划研究项目“英语教育中的彼得效应:教师知识与学生阅读发展间的关联”(2011TJK448)的部分成果。本文通讯作者为赵静。

awareness)、字母发音规律与自然拼读(alphabetic principle/phonics)和词素意识(morphological awareness)。语音意识是指学习者对分解和处理口语结构的不同方法的理解与应用(同上:166),例如,数音节数就是与语音意识相关的任务。音素意识是指关注、思考或使用单词中独立发音(音素)的能力。音素意识与语音意识相似,都是对语音单位的拆分和合成。但音素意识更关注音的最小单位——音素。例如,识别单词 box 含有的音的数目是一个音素意识活动,而识别单词 box 中的音节个数是一个语音意识活动。自然拼读是应用字母或字母组合与发音配对的原则去拼读新单词的知识和技能。自然拼读知识包括对字母在单词中出现的位置以及字母组合规律的理解,例如,字母 c 在词首一般发/k/音,而在 e, i, y 的前面发/s/音。词素意识指构词知识(词缀、词根、词基和派生)及对有关知识在阅读加工中作用的认识。例如,词素意识活动,识别单词 conductor 的前缀、后缀和词根(con-是前缀,duct 是词根,-or 是后缀)。

此外,不少研究显示(如 Moats 1994, 2009, 2014; Wong-Fillmore & Snow 2005),教师的基本语言知识对教学决策有较大影响,教师个人的语言学知识是能否实施有效教学、提高学生语言能力的前提条件之一。因此,基本语言知识的相关研究对保证和提高英语教学质量和人才培养具有较大意义。正是基于这种认识,我们将从教师知识及教师自评教学能力的研究视角,展开对基本语言知识结构要素及其对教学能力的预测的探讨。

2. 教师知识结构要素及其与教学能力的关系

教师知识(teacher knowledge)即教师在从事教育教学工作过程中的知识基础。该领域研究源于 20 世纪 60 年代,80 年代以来在西方国家取得了丰硕成果。我国关于教师知识的研究起步较晚,主要的研究领域从应然和实然两个不同视角展开,涉及对教师知识的构成要素、发展途径及其特征的思辨和对实践的述评等。关于教师知识结构的研究,最具影响的代表人物之一 Shulman(1986)对教师知识做了专业分类(包括七类:学科内容知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学法知识、有关学生及其特征的知识、有关教育情景的知识,以及有关教育目标、价值、历史与渊源等知识),提出了“学科教学知识”(pedagogical content knowledge,简称 PCK)的概念,即教师对教育学、心理学、学科知识、学生特征和学习背景的综合理解,PCK 的提出对教师教育研究领域产生了重大影响。Koehler & Mishra(2005)进一步提出了整合技术的学科教学知识概念(technological pedagogical content knowledge,简称 TPACK),增添了信息技术要素。国内学者衷克定等(1998)认为教师知识结构从其功能出发,可以分为本体性知识、条件性知识和实践性知识。教师本体性知识是指教师所具有的特定的学科

知识;条件性知识包括教师关于教育科学和心理科学方面的知识,例如学生身心发展的知识、教与学的知识和学生成绩评价的知识;教师的实践性知识是指教师在实施自己有目的的行为过程中所具有的课堂情境知识和解难题知识。除这三种知识外,朱淑华等(2012)提出了一般文化知识,涉及常识性的文学、地理、历史等知识。总的来说,学界对教师知识的结构要素分类趋同。在英语教育领域,国际权威考试机构英国剑桥大学外语考试部(Cambridge English Language Assessment)开发的剑桥语言教学能力证书考试(Cambridge English Teaching Knowledge Test,下文简称TKT)对英语教师的知识结构进行了界定。考试设计者之一Spratt(2004)认为英语教师的知识体系由英语学科知识、普通教学法知识、英语教学知识和背景知识四部分组成,这也是TKT的考查目标,该框架被广泛应用。龚亚夫(2011)认为,英语教师的知识和能力体系应包括语言能力、语言知识、教学法、对学习过程与学习者的认识、对课程与教学过程的理解、测试评价知识、教育技术、社会文化、思维认知等九方面要素。

此外,教师知识与教学技能密切关联。例如:国外很多研究都证实了教师的基本语言知识与阅读教学能力相关(Lane *et al.* 2008; Carlisle *et al.* 2009; McCutchen *et al.* 2009)。Washburn *et al.* (2011)调查了美国小学教师的基本语言知识及其对阅读教学能力的自我评价,发现教师在隐性知识如数音节数方面比较好,但对关于自然拼读法的原则等方面的显性知识(即对相关概念或术语的认识)则比较薄弱;除了词素知识外,教师的自评教学能力与基本语言知识状况显著相关。McCutchen *et al.* (2013)的研究关注教师的词素知识,如词语的拼写和选用对其教学能力的影响。通过实验,发现教师良好的词素知识状况有助于在课堂上向学生传授相关知识,进而促进学生的写作能力,有效地提高了实验组学生的读写能力。国内也有不少研究关注教师知识与教学能力关系。例如:张学民等(2003:71)的实证研究结果显示“本体性知识是教师课堂教学能力的前提和基础,是教师有效进行课堂信息加工所必备的知识”。王宪平(2006)通过研究提出了函数公式“教学能力 = f(教学技能 + 教学知识) + Δ ”,用于揭示教学能力与教学知识的关系,其中 Δ 指影响教学的其他因素。韩刚(2011)对英语教师PCK的建构进行了论述,认为英语教师的个人理论知识和教学策划技能最直接决定英语教学的实际过程。周燕(2005)和吴一安(2005)指出,英语基本功或英语基础知识是英语教师的最基本素质。显然,英语教师的学科知识是其知识结构最基本的组成部分,作为英语教师,其基本语言知识是影响其教学能力的重要因素之一。

基于文献回顾,我们发现国内关于教师知识结构要素研究相当一部分是学理分析,而且其中应然分析居多(钟启泉、王艳玲 2008),缺乏对有关要素之间的

确切关系及其与教学能力的确切关系的定量研究,缺乏对基于逻辑分析推理而建构的教师知识模型进行量化验证。本研究试图在一定程度上弥补此不足,拟通过统计手段,验证美国学者提出的基本语言知识结构要素模型是否适用于中国英语教师,从而为运用这种模型进行教师知识研究或教师教育实践提供一些实证依据。

3. 研究设计

3.1 研究问题

- 1) 英语教师基本语言知识由哪些维度要素构成? 各要素间有什么关系?
- 2) 英语教师基本语言知识构成要素对教师自评教学能力的预测能力如何?

3.2 受试

参与调查的包括来自40所小学的在职英语教师。本次调查分两种方式:1)以纸笔为形式的问卷调查,在三个学区常规教师培训中或结束后发放;2)用Qualtrics制作的网上调查问卷。共有766名教师参与,其中51名没有回答任何问题,85名仅回答不足15%的问题,且其中大部分只回答了前8道,没有回答任何与基本语言知识相关的问题。剔除不完整样本,最终样本数为630人。受访教师的最高学历比较近似,79.97%是本科学历,17.08%是大专学历,2.63%是研究生学历,其中2人正在攻读博士学位。他们获得最高学历的年份从1987年横跨至2014年,78.5%受访者是在最近10年的区间内获得,37%是在最近5年内获得。从教年限从0跨越至35年,平均教龄为11.83年(标准差为7.6)。

3.3 研究工具

研究工具是一份“中国小学英语教师基本语言知识问卷”,根据国情改编自Joshi *et al.* (2009)的“阅读教师知识调查问卷”。原问卷是依据基本语言知识模型编制的,经过信度、效度验证(Binks-Cantrell *et al.* 2012)。我们对改编后的问卷进行了问卷项目分析和信度检验,整个调查问卷(题9至题27)内在一致性(Cronbach α 系数)为0.736,表明问卷的内在一致性尚可,具有一定的信度。问卷主要测试在职教师的基本语言知识和英语阅读教学能力的自我评价,包括27题。根据Binks-Cantrell等人的验证,调查中的题目分为两类:知识和技能。知识类题目与“术语或概念的显性知识”相关,技能类题目与“完成任务的隐性能力”相关(同上:165)。

3.4 数据分析

我们运用Mplus 7.1(Muthén & Muthén 2012)进行验证性因子分析和结构方程模型的参数估计与假设检验来考察基本语言知识各个维度的构念效度,探

究观测变量与潜变量之间的路径系数。因为各观测变量均以两分(0和1)或有序分类(1-4)显示,我们用均值方差校正的加权最小二乘(WLSMV)参数估计方法,而不是最大似然(Maximum Likelihood, ML)估计法(Kline 2011),后者更适用于连续且正态分布的数据。使用 WLSMV,我们得到了拟合值——加权均方根残差(WRMR),而非标准加权均方根残差(SRMR)。同时获得的还有似然比、卡方(χ^2)、比较拟合值(CFI)、塔克刘易斯指数(TLI)及估计均方根误差(RMSEA)。CFI 的值大于 0.9 表明模型拟合,TLI 的值大于 0.94 表明拟合良好;RMSEA 的值小于或等于 0.06 表明拟合良好(Hu & Bentler 1999);WRMR 的值等于或小于 1.0 表明拟合良好(Finney & DiStefano 2013)。模型拟合是根据各项拟合值做出的综合评判。进行验证性因子分析是数据分析的第一步(Bandolos & Finney 2010)。数据分析第二步,我们使用结构方程估计了教师基本语言知识与自评教学能力间的预测关系。我们同时检测了二者在控制最高学历和从教年限后的预测关系。

4. 结果与讨论

4.1 教师自评的教学能力

自评教学能力以里克特四分制为标准(1 = 较弱; 2 = 一般; 3 = 较好; 4 = 非常好),调查了教师自评的音素意识教学能力、自然拼读法教学能力、阅读流畅性教学能力、词汇教学能力及阅读理解等的教学能力。在英语教师的自评能力中,词汇教学能力得分最高(平均 2.81, 标准差 0.66),针对有阅读困难的学生教学能力得分最低(平均 2.07, 标准差 0.67)。所有能力彼此间都相互关联,斯皮尔曼等级相关系数的范围由 0.33 到 0.73($p < 0.01$)。最大的关联体现在阅读理解教学和阅读流畅性教学上(等级相关系数 0.73, $p < 0.01$)。

4.2 教师的语音意识、音素意识、自然拼读法知识和词素意识

参与者在语音意识相关题目上表现很好,尤其是数音节的题目。他们关于语音知识和词素知识的理解有所差异,体现在辨别同一组词音节和词素的题目中。88.2%的教师知道单词 heaven 有两个音节,只有 45.4%的人知道它不止一个词素。音节计数包括五个题目(disassemble、heaven、bookkeeper、frogs、teacher),平均正确率为 79.8%,词素计数与音节计数的题目相同,平均正确率却仅有 44.4%。

“音素”较之“词素”更为参与者所熟知。71.2%的人知道什么是音素,只有 58.1%的知道什么是词素。在音素计数中,95.3%的教师正确回答出 ship 一词的音素数(3 个),91.3%正确回答出 moon 一词的音素数(3 个),60.3%正确回答出 grass 一词的音素数(4 个),31.2%正确回答出 box 一词的音素数(4 个)。尽

管大多数教师都知道音素是什么,只有47.4%的教师知道音素意识是什么,而知道语音意识的教师更少,只有15.7%。

与明确表述具体语音规则和术语相比,教师们具备更多的隐性知识。例如,91.6%的教师能够找到与假词 tife 中长元音 /ai/ 相同的、包含字母 i 的单词,却只有45.7%的人能分辨“辅音连缀”“不发音的辅音”“复合辅音”和“双元音”。

4.3 验证性因子分析

综观四项基本语言知识(词素意识、音素意识、音节计数和自然拼读法)的验证性因子模型的拟合度,在自然拼读法术语和规则方面很好, $\chi^2(9) = 5.820$, $p = 0.758$, $CFI = 1.000$, $TLI = 1.035$, $RMSEA = 0.000$ (90% CI = 0.000-0.032), $WRMR = 0.459$; 音节计数较为满意, $\chi^2(5) = 20.982$, $p < 0.001$, $CFI = 0.992$, $TLI = 0.983$, $RMSEA = 0.074$ (90% CI = 0.043-0.108), $WRMR = 0.876$; 音素知识技能充足, $\chi^2(54) = 258.490$, $p < 0.001$, $CFI = 0.937$, $TLI = 0.924$, $RMSEA = 0.078$ (90% CI = 0.068-0.087), $WRMR = 1.686$; 词素知识技能充足, $\chi^2(9) = 94.159$, $p < 0.001$, $CFI = 0.886$, $TLI = 0.810$, $RMSEA = 0.126$ (90% CI = 0.104-0.150), $WRMR = 1.890$ 。此外,自评教学能力因子拟合充足, $\chi^2(14) = 314.997$, $p < 0.001$, $CFI = 0.960$, $TLI = 0.941$, $RMSEA = 0.185$ (90% CI = 0.167-0.203), $WRMR = 2.201$ 。

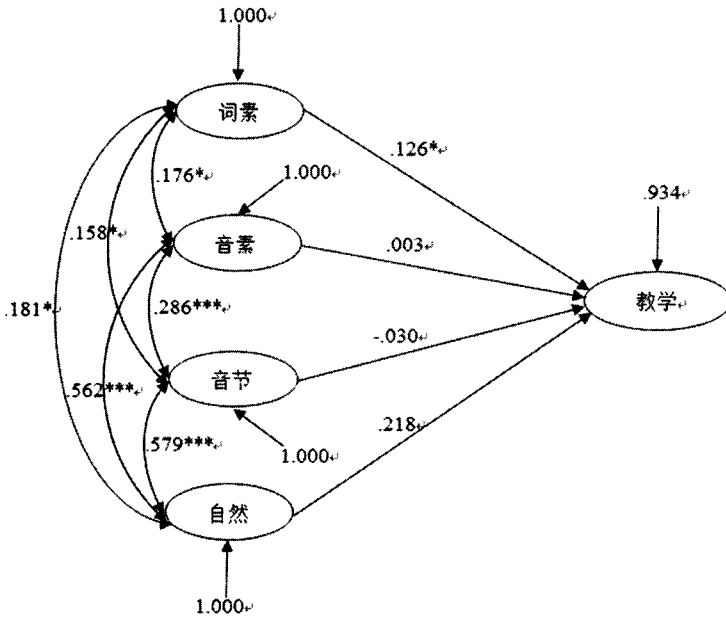
最后,一个包含四项基本语言知识的相关模型充分拟合, $\chi^2(371) = 911.371$, $p < 0.001$, $CFI = 0.895$, $TLI = 0.885$, $RMSEA = 0.048$ (90% CI = 0.044-0.052), $WRMR = 1.534$ 。词素知识技能与音素知识技能相关较弱,相关系数为0.166 ($p < 0.01$),与音节计数技能相关系数为0.155 ($p < 0.05$),与自然拼读法术语和规则知识的相关系数为0.171 ($p < 0.05$); 音素知识技能与音节计数技能的相关系数为0.285 ($p < 0.001$);与自然拼读法术语和规则知识的相关系数为0.563 ($p < 0.001$);音节计数技能与自然拼读法术语和规则知识相关较强,相关系数为0.580 ($p < 0.001$)。

验证性因子分析的结果显示,我国英语教师的知识要素结构与美国教师的非常相似。Binks-Cantrell *et al.* (2012)探索性因子分析的结果显示出六个要素:词素知识和技能、音节计数技能、基本音素知识和技能、自然拼读法专业术语、高级音素知识和技能、自然拼读法规则和知识。本研究中,我们证实了四个基本语言知识因子,它们是:词素知识与技能、音节计数技能(语音技能)、音素知识与技能(包括基本和高级两类)、自然拼读法专业术语和规则知识(包括语音术语知识、语音规则和知识项目)。四个基本语言知识因子之间均呈显著正相关。

4.4 结构方程模型

我们运用结构方程模型检测英语教师基本语言知识与自评教学能力间的关

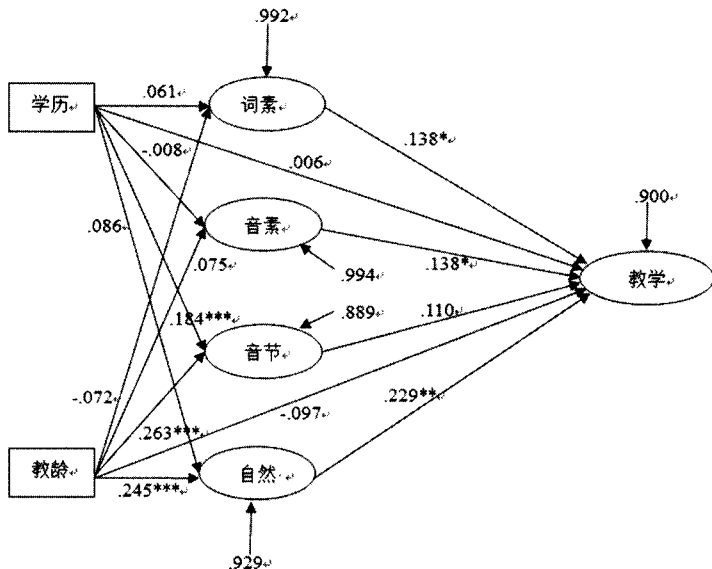
系。第一个模型以四项基本语言知识作为预测变量,自评教学能力作为结果变量。模型与数据能够很好地拟合, $\chi^2(584) = 1272.347$, $p < 0.001$, $CFI = 0.935$, $TLI = 0.930$, $RMSEA = 0.043$ (90% CI = 0.040-0.046), $WRMR = 1.458$ 。图 1 为结构方程模型的标准化的估值。词素知识和技能是唯一能够显著预测自评教学能力的预测变量。



注:词素知识技能(词素);音节计数技能(音节);音素知识技能(音素);自然拼读法术语和规则知识(自然);自评教学能力(教学)。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

图 1. 基本语言知识与自评教学能力关系模型的标准化的估值

第二个拟合模型在检测教师基本语言知识与自评教学能力之间的关系时控制了最高学历和从教年限的影响。模型与数据充分拟合, $\chi^2(652) = 1647.820$, $p < 0.001$, $CFI = 0.900$, $TLI = 0.893$, $RMSEA = 0.051$ (90% CI = 0.048-0.054), $WRMR = 1.742$ 。图 2 显示了结构方程模型的标准化的估值。第二个模型的结果显示,在控制最高学历和从教年限的影响后,词素知识和技能仍然是自评教学能力的独立预测变量;语音知识和技能成为自评教学能力中显著的预测指标;从教年限通过自然拼读法术语和规则的中介作用预测教师自评的教学能力。所有数据上具有显著性的估值均为正向。此外,最高学历和从教年限均预测了音节计数技能,但未能预测自评教学能力。从教年限正向预测了自然拼读法规则和术语知识。



注:词素知识技能(词素);音节计数技能(音节);音素知识技能(音素);自然拼读法术语和规则知识(自然);自评教学能力(教学);最高学历(学历);从教年限(教龄)。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

图2. 控制了最高学历和从教年限影响后的结构方程模型标准化估值

5. 结论与启示

结构方程模型显示词素知识和技能是教师自评教学能力中唯一呈显著且正向的预测变量。在控制了教师最高学历和从教年限的影响后,词素知识和技能仍是教师自评教学能力中一个独立的预测指标。词素知识和技能的题目对于参与此项调查的教师是最难的,这说明教师们关于词汇形态结构的知识掌握并不多。然而,这些知识却与教师自评的阅读教学能力息息相关。对于词汇结构认识更加深入的教师在教学中显得更加自信。这项发现显示师范生教育和在职教师继续教育课程均应强调词素知识和技能。

在控制最高学历和从教年限的影响后,音素知识和技能成为自测教学能力中显著的预测因素。这说明在一组学历背景和从教年限相同的教师中,掌握音素单位的知识和技能能够提升自评的教学能力。在学历背景和从教年限不同的老师中,音素单位的知识和技能对自评的教学能力并无显著影响。

从教年限通过自然拼读法术语和规则知识预测了自评的教学能力。教学年限长的教师并不一定认为他们具有更强的教学技能,除非他们掌握了更多自然拼读法术语和规则知识。这说明教师自评的教学能力和英语教学中的自信并不

直接来源于经验,而来源于他们对于基本语言知识的认知以及运用术语清晰解释这些结构的能力。

最高学历和从教年限均能预测音节计数技能,但不能预测自评的教学能力。音节计数能力在在职教师培训项目中受到重视,这是教师们在这个项目表现出色的原因。然而,他们不断增强的音节计数能力并没有提升他们自评的教学能力。最高学历和从教年限也不能直接预测自评的教学能力。这个现象很有趣,也合理。之前的研究(Washburn *et al.* 2011)显示,基于他们所掌握的基本语言知识,教师们常常高估他们的教学能力。受教育程度越高和在职时间越长的教师在自评教学能力时可能更加谨慎。

本研究探讨了我国英语教师的基本语言知识与其自评教学能力、最高学历及从教年限之间的关系。与传统回归分析相比,本研究采用的结构方程模型,使我们更好地了解数据中的隐性结构及结构之间的关系。我们发现,参与调查的小学英语教师平均能展现出与基本语言知识相关的隐性技能,但其他显性知识却未能展现,尤其是词汇内部结构(如词素和音素意识)。例如,尽管大多数教师能够正确数出音节数,却只有极少数知道音素意识的含义。此外,一部分基本概念较之其他更为教师们熟知。例如,大部分教师知道音素的概念,却只有一小半了解音素意识。

综合地看,本研究成果对我们开展教师知识的结构要素研究及教学实践有一定的启示。首先,基于学理分析构建的教师知识结构模型的科学性和普适性需要更多的实证验证,尤其是国外的研究成果,如本研究中美国学者提出的基本语言知识结构模型,是否适合我国的教情、学情,除了根据感性经验进行判断外,更需要通过验证性因子分析、结构方程模型的参数估计与假设检验等统计手段进行验证。只有经过变量间确切关系的分析,才能更科学地应用理论研究成果,推动教师教育领域的研究。其次,本研究成果在一定程度上加深了我们对英语教师基本语言知识的认识。美国学者提出的基本语言知识结构模型适用于我国。英语教师基本语言知识主要由四部分组成:词素知识与技能、音节计数技能(语音技能)、音素知识与技能(包括基本和高级两类)、自然拼读法专业术语/规则知识(包括语音术语知识、语音规则和知识项目)。这四项之间呈显著正相关,但预测教师的自评教学能力作用不相同。教师的词素意识最能预测其教学能力,且与教师的学历和教龄无关。在判断教师的教学能力时,学历和教学经验并不是最关键的因素,教师并不是教的时间越长越感自信,这点凸显了教师终身教育的必要性。最后,在教师教育实践中,厘清每类教师知识的结构要素以及每种要素与教师教学能力的关系,处理好教师显性知识和隐性知识的关系,有利于提高课程内容的针对性和有效性。

参考文献

- Bandolos, D. & S. Finney. 2010. Factor analysis: Exploratory and confirmatory [A]. In G. Hancock & R. Mueller (eds.). *Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* [C]. New York: Routledge. 93-114.
- Binks-Cantrell, E., R. Joshi & E. Washburn. 2012. Validation of an instrument for assessing teacher knowledge of basic language constructs of literacy [J]. *Annals of Dyslexia* 62: 153-171.
- Carlisle, J., R. Correnti, G. Phelps & J. Zeng. 2009. Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading [J]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 22: 457-486.
- Finney, S. & C. DiStefano. 2013. Nonnormal and categorical data in structural equation modeling [A]. In G. Hancock & R. Mueller (eds.). *Structural Equation Modeling: A Second Course* (2nd edition) [C]. Greenwich: Information Age Publishing. 439-492.
- Hu, L. & P. Bentler. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives [J]. *Structural Equation Modeling* 6: 1-55.
- Joshi, R., E. Binks, M. Hougen, E. Ocker-Dean, L. Graham & D. Smith. 2009. Teachers' knowledge of basic linguistic skills; Where does it come from? [A] In S. Rosenfield & V. Berninger (eds.). *Handbook on Implementing Evidence Based Academic Interventions* [C]. New York: OUP. 605-626.
- Kline, R. 2011. *Principles and Practice in Structural Equation Modeling* (3rd edition) [M]. New York: Guilford Publications.
- Koehler, M. & P. Mishra. 2005. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge [J]. *Journal of Educational Computing Research* 32:131-152.
- Lane, H., R. Hudson, W. Leite, M. Kosanovich, M. Strout, N. Fenty & T. Wright. 2008. Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools [J]. *Reading and Writing Quarterly* 25: 57-86.
- McCutchen, D., L. Green, R. Abbott & E. Sanders. 2009. Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five [J]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 22: 401-423.
- McCutchen, D., S. Stull, B. Herrera, S. Lotas & S. Evans. 2013. Putting words to work: Effects of morphological instruction on children's writing [J]. *Journal of Learning Disabilities* 47: 86-97.
- Moats, L. 1994. The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language [J]. *Annals of Dyslexia* 44: 81-102.
- Moats, L. 2009. Knowledge foundations for teaching reading and spelling [J]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 22: 379-399.
- Moats, L. 2014. What teachers don't know and why they are not learning it: Addressing the need for content and pedagogy in education [J]. *Australian Journal of Learning Difficulties*: 1-17.
- Muthén, L. & B. Muthén. 2012. *Mplus User's Guide* (7th edition) [M]. Los Angeles:

Muthén & Muthén.

- National Institute of Child Health & Human Development. 2000. Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction [Z]. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Shulman, L. 1986. Those who understand: A conception of teacher knowledge [J]. *American Educator* 10:4-14.
- Spratt, M. 2004. The Construct of TKT [Z]. Cambridge ESOL Report No. 0634.
- Washburn, E., R. Joshi & E. Binks-Cantrell. 2011. Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia [J]. *Dyslexia* 7: 165-183.
- Wong-Fillmore, L. & C. Snow. 2005. What teachers need to know about language [A]. In C. Adger, C. Snow & D. Christian (eds.). *What Teachers Need to Know about Language* [C]. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. 7-54.
- 龚亚夫, 2011, 创建我国中小学英语教师知识与能力体系——中小学英语教师专业等级标准的制订 [J], 《中国教育学刊》(7): 60-65.
- 韩 刚, 2011, 《英语教师学科教学知识的建构》[M]. 上海: 上海外语教育出版社.
- 王宪平, 2006, 课程改革视野下教师教学能力发展研究. 博士学位论文[D]. 华东师范大学.
- 王宗炎, 1993, 英语教师看语言和语言学 [J], 《现代外语》(2): 1-6.
- 吴一安, 2005, 优秀外语教师专业素质探究 [J], 《外语教学与研究》(3): 199-205.
- 张学民、申继亮、林崇德, 2003, 小学教师课堂教学能力构成的研究 [J], 《心理发展与教育》(3): 68-72.
- 周 燕, 2005, 高校英语教师发展需求调查与研究 [J], 《外语教学与研究》(3): 206-210.
- 袁克定、申继亮、辛 涛, 1998, 论教师知识结构及其对教师培养的意义 [J], 《中国教育学刊》(3): 55-58.
- 钟启泉、王艳玲, 2008, 教师知识研究的进展与启示 [J], 《大学·研究与评价》(1): 11-16.
- 朱淑华、唐泽静、吴晓威, 2012, 教师知识结构的学理分析——基于对西方教师知识研究的回溯 [J], 《外国教育研究》(11): 118-126.

收稿日期: 2016-01-13; 修改稿, 2016-05-24; 本刊修订, 2016-05-30

通讯地址: 510631 广东省广州市 华南师范大学外文学院(黄)

510275 广东省广州市 中山大学外国语学院(赵)

528000 广东省佛山市 佛山科学技术学院人文与教育学院(陈)