

摘 要

提问技能是教师必须具备的一项重要技能。教师的提问是引导、扩展和控制课堂交流的最有力的手段。提问的有效性会在很大程度上影响学生语言知识和交际能力的发展。有效的提问可以激发学生的思考、学习和交流，而义务教育阶段被认为是中国学生学习英语的最后的敏感期，是培养听说能力的关键阶段。因此，对于初中英语教师来说，提高中国学生听说能力至关重要。在缺乏语言环境的前提下，教师的课堂提问是学生主要的英语输入途径之一，这对于教师提问的有效性提出了很高的要求。

因此，基于 Long 的互动假说和交际教学法流派，本研究聚焦于城乡教师提问的课前准备、课中实施和课后反思三方面，研究的主要问题有三个：第一，城乡初中英语教师有效提问的课前准备有何差异？第二，城乡初中英语教师有效提问的课中实施有何差异？第三，城乡初中英语教师有效提问的课后反思有何差异？实证研究的对象是随机选取阜阳市城乡学校各一所，共选取 10 位初中英语教师和 512 名学生作为研究对象。研究方法主要采取课堂观察法，问卷调查法和访谈法，研究主要聚焦 10 位教师英语听说课的课堂提问环节。

研究发现，城乡初中英语听说课上教师的课堂提问确实存在诸多差异。（1）在课前问题预设上，城市教师比农村教师准备的更充分。（2）在课中问题实施上，农村教师在提问类型和层次的分配上不如城市教师，特别是对于参考性问题和高水平问题，城市教师提问的更多；城市教师在应答方式上做得更好，农村教师自问自答的情况较多；农村教师在促发和探讨策略的运用上不如城市教师；城市教师的反馈比农村教师的反馈更加具体。（3）在课后问题反思上，城市教师反思频率较高，内容较丰富，形式更加多样化。

针对发现的问题，提出三项改进措施：一是强化教师课前问题设计的意识；二是注意课中优化问题类型及层次，刺激学生自愿作答并增加有效反馈，优化组合提问技巧；三是改进课后反思，合理利用教材内容，增加教师课堂中有效提问数量，改善课堂提问环节。一方面旨在帮助城乡教师提高提问有效性，提高学生的课堂参与度；另一方面旨在促进城乡教师的专业化发展，从而促使有效教学的实现。

关键词：有效提问；英语听说课；城乡对比

ABSTRACT

Questioning is an important skill for teachers. Teachers' questioning can be considered as the most powerful means of guiding, extending, and controlling classroom communication. The effectiveness of questioning will greatly influence the development of students' language knowledge and communicative competence. Effective questions can inspire students to think, to learn and to communicate. The compulsory education period is the latest sensitive period for Chinese students to learn English and a critical stage for developing listening and speaking skills. Therefore, it is crucial for English teachers to improve Chinese students' listening and speaking skills. In the absence of a language environment, teachers' classroom questions are the main means of English input for students, which make high demands on the effectiveness of teachers' questions.

Therefore, based on Long's Interaction Hypothesis and Communicative Language Teaching Method (CLT), this study focuses on three aspects of urban and rural teachers' questioning: pre-class preparation, in-class implementation and post-class reflection. Here are three main research questions: First, what are the differences between urban and rural English teachers in the pre-class preparation for effective classroom questioning? Second, what are the differences between urban and rural English teachers in the implementation of effective classroom questioning? Third, what are the differences between urban and rural English teachers in terms of post-class reflections on effective classroom questioning?

10 junior high school English teachers and 512 students were invited from two schools of Fuyang (one from an urban school and the other from the rural one). As for methodology, three methods are used, classroom observation method, questionnaire survey and interview method, and the study focuses on the classroom questions from the 10 English teachers of their aural-oral classes.

The study found that there were indeed many differences in teachers' classroom questions in urban and rural middle school English aural-oral classes. (1) In terms of pre-class questions, urban teachers are more fully prepared than rural teachers. (2) In terms

of while-class implementation, rural teachers were not as good as urban teachers in distributing the types and levels of questions, especially for display and high-level questions, urban teachers asked more questions; urban teachers did a better job in answering questions, while rural teachers asked and answered themselves more often; rural teachers were not as good as urban teachers in the use of strategies to promote and discuss; urban teachers' feedback was more specific than rural teachers' feedback. (3) In terms of post-class reflection, urban teachers reflected more frequently, with richer content and more diverse forms.

The improvement measures of this study are mainly: to strengthen teachers' awareness of pre-class questions design; to optimize question types and levels of questions during the classes; to stimulate voluntary responses from students and increase the effective feedback; to perform the combination of questioning techniques and improve the post-class reflection. Apart from those, it is also quite necessary for the teachers to make reasonable use of the content of teaching materials, increase the number of effective questions, and further improve the classroom questioning sessions. On the one hand, it aims to help urban and rural teachers improve the effectiveness of questioning and improve students' classroom participation; on the other hand, it aims to promote the professional development of urban and rural teachers, so as to facilitate the realization of effective teaching.

Key words: effective questioning; English aural-oral classes; urban-rural comparison

目 录

摘 要.....	I
ABSTRACT.....	II
第一章 引 言.....	1
第一节 研究背景.....	1
一、语言技能的需要.....	1
二、个体发展的需要.....	1
三、教学现状的需要.....	2
第二节 研究目的.....	2
第三节 研究意义.....	3
一、理论意义.....	3
二、实践意义.....	3
第四节 论文结构.....	3
第二章 理论基础.....	5
第一节 语言学基础——Long 互动假说.....	5
第二节 教学法基础——交际教学法.....	6
第三章 文献综述.....	8
第一节 有效提问的定义.....	8
第二节 国外有效提问的研究.....	9
一、有效提问的标准.....	9
二、有效提问的类型.....	9
三、有效提问的层次.....	10
四、学生应答的方式.....	11
五、教师理答与反馈.....	11
第三节 国内有效提问的研究.....	12
一、有效提问的标准.....	12

二、有效提问的类型.....	13
三、有效提问的层次.....	13
四、学生应答的方式.....	13
五、教师理答与反馈.....	14
第四节 总体评论.....	15
第四章 研究设计.....	16
第一节 研究问题.....	16
第二节 研究对象.....	16
第三节 研究方法.....	17
一、课堂观察法.....	17
二、问卷调查法.....	18
三、访谈法.....	18
第四节 研究过程.....	18
第五章 数据分析与讨论.....	20
第一节 课前提问的准备.....	20
一、问题设计的频率.....	20
二、问题设计的方式.....	21
三、问题设计与教学目标.....	21
四、问题设计与语言表述.....	22
第二节 课中提问的实施.....	24
一、问题的类型.....	24
二、实施的层次.....	25
三、应答的方式.....	27
四、提问的策略.....	29
五、反馈的方式.....	31
第三节 课后提问的反思.....	33
一、反思的频率.....	34
二、反思的形式.....	34

三、反思的内容.....	35
第六章 结论与启示.....	37
第一节 研究发现.....	37
一、课前提问准备.....	37
二、课中提问实施.....	37
三、课后提问反思.....	38
第二节 教学启示.....	38
一、强化问题设计意识.....	38
二、提升课中实施效果.....	39
三、拓宽课后反思途径.....	40
第三节 研究不足与展望.....	40
参考文献.....	42
附 录.....	47
致 谢.....	55
攻读硕士学位期间所取得的科研成果.....	56

第一章 引言

《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》明确要求，现代外语教育注重语言学习的过程，强调语言学习的实践性，主张学生在语境中接触、体验和理解真实语言，并在此基础上学习和运用语言。义务教育阶段是中国学生学习英语的初始阶段，也是其锻炼听说能力的关键时期。研究表明，人类语言的口头交际主要是问答形式。因此，提问被认为是最常用的教学技能之一，也是最常用的教学策略之一。义务教育阶段，英语教师，尤其是初中英语教师的课堂提问是否有效是检验初中英语教师落实《新课标》素质教育精神的试金石。由此可见，初中英语教师课堂提问的有效性是一项既十分复杂，又非常有实践意义的研究。

第一节 研究背景

研究背景主要源于落实《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》中语言技能培养的需要；源于个体发展的需要；源于初中英语听说教学现状的需要。

一、语言技能的需要

《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》要求，学生通过英语课程掌握英语基础知识，培养英语基本技能，形成用英语与他人交流的能力，为今后继续学习英语和用英语学习其他相关科学文化知识奠定基础。语言技能主要包括听、说、读、写等方面的技能以及这些技能的综合运用。

以人教版义务教育英语教科书为例，每个单元中 Sections A & B 的每个部分都包含一个听说语篇，由此可见，其重要性可见一斑。听说课中的教师提问行为，既是《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》中表达性技能的需要，也是对现在 EFL 学习者英语习得中缺少语言环境的补充。听说技能是人类交际的需要，也是语言能力发展的基础。

二、个体发展的需要

提问技能的强弱不同程度体现了初中英语教师的整体语言能力水平，而听说能力的高低也直接关系到学生的个体发展。在基础教育阶段，初中英语教师如何有效利用课堂提问，关系到学生听说能力的发展，同时，也是提升教师本身的语言能力发展的有效途径。

一方面，语言技能是初中英语教师专业能力发展的需要。教师是教育系统的重要组成部分，教师质量的提高对于竞争激烈的全球化世界很重要。教师在教学过程中需要具备多种技能，包括理解教材、使用现代信息技术的能力以及广泛了解教学中的创造性策略等。在这种背景下，教师的提问技能被视为教师个体专业发展的需要——课堂必备专业技能之一。城乡教育投入、师资队伍建设和学生背景不均衡等原因导致了城乡教育发展不够均衡，并且大多数研究人员只关注不同阶段的教师个体的专业发展，忽视了对不同地区教师的发展的研究。因此，研究城乡初中英语教师课堂提问的有效性以及有效性差异，具有现实意义和应用价值。通过研究，可以发现城市和农村英语教师在有效提问方面的具体差异，从而为城乡初中英语教师提高提问技巧提供一些启示，以促进教师的自我专业发展，最终达到有效教学的目的。

另一方面，语言技能是学生个体发展的需求。英语的听说能力是人际交流的基础，素质教育的需要，也是应试教育的需要。中国学生必须通过的中考、高考、四级、六级等各种英语测试都对学生的英语听说能力做了要求，除此之外，雅思考试、托福考试、GRE 考试等更是离不开听说能力。因此，语言技能对学生个体发展的重要性不言而喻。

三、教学现状的需要

《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》对听、说技能提出了五个级别的不同目标要求，需要学生通过大量的活动，形成综合语言运用能力，为真实语言交际打基础。但在实际课堂中发现大部分的教师为了提升学生成绩，只重视单词、语法和阅读的教学，轻视听说课的存在，或者为了完成教材内容赶进度而放弃听说课的教学，只是机械地让学生熟读背诵该单元需掌握的句型。这种针对应试教育的教学方法会影响学生英语语感的形成，阻碍学生实现语言综合运用能力的发展。同时，听力和口语能力的薄弱，将会对学生今后的英语学习产生一定的影响，使学生在以后的学习、工作中交际能力明显受限，跨文化交流能力不足，从而无法达成素质教育中促进人的全面发展和综合素质的提高的要求。

第二节 研究目的

本研究旨在研究 10 位城乡初中英语教师课堂提问有效提问的课前准备，课中实施以及课后反思上的差异，探究城乡初中英语教师的提问的有效性。通过了解初中英语听说课上城市英语教师和农村英语教师在课前的提问准备、课中的提问实施和课后的

提问反思三个方面的现状和差异，探究初中英语教师听说课有效提问的特点，总结目前初中英语听说课提问中存在的问题及影响课堂提问有效性的成因，提出优化教师提问行为的策略，以期达到提升课堂提问有效性的目的。

第三节 研究意义

一、理论意义

本研究在 Long 的互动假说和交际教学法的支撑下，拟从初中英语听说课教学提问的整体性出发，探究教师在进行听说课这一课型教学提问时所存在的问题，分析原因并找到相应的解决对策，在借鉴已有课堂教学提问研究的基础上，从课前、课中、课后三个角度进一步发展英语听说课堂教学提问的对策，丰富发展课堂教学提问的相关研究。

二、实践意义

本研究调查并分析了城乡初中英语教师在听说课中提问话语的异同，通过提问前、提问中、提问后三方面的具体分析，可以使城乡初中英语教师更加重视自身课堂提问的有效性，重视对问题的课前设计和课后反思，从而提高问题设计的针对性和提问的有效性，逐步培养教师的有效提问技能，引导他们积极展开行动研究，以促进城乡教师的专业技能共同发展。

第四节 论文结构

论文分为六个章节，即引言、理论基础、文献综述、实证研究、数据分析与讨论以及结论与启示。

第一章为引言。主要包括研究背景、研究目的、研究意义和论文结构。

第二章的主要是理论基础。主要介绍了 Long 的互动假说和交际教学法对初中英语有效提问的影响。

第三章主要内容是文献综述。从国内外研究现状出发，梳理了目前有效提问的研究现状，并作了总体评论。

第四章是实证研究设计，主要包括研究问题、研究对象、研究工具、研究过程四个方面。

第五章是数据分析与讨论，根据第四章的研究方法对来自阜阳市城乡两所学校的

英语教师进行数据分析和对比，并讨论城乡初中英语教师在听说课提问前，提问中和提问后三方面的差异以及存在的原因。

第六章是结论与启示。主要包括研究结论和教学启示，以及研究中存在的不足和下一步研究计划。

第二章 理论基础

有效课堂提问是建立在多个成熟理论基础之上的，它有丰富多样的理论支撑。本研究基于语言学基础和交际法理论基础，对教师课堂提问的有效性进行研究。

第一节 语言学基础——Long 互动假说

Long (1983) 提出了互动假说 (Interaction Hypothesis)。实际上，他的互动假说是对 Krashen 的可理解输入的改进。Krashen 强调两个重要的点，一方面是保证了可理解性输入的重要性；另一方面，他指出不同语言学习者或教师之间的互动更为重要。他认为，语言输入是互动的还是非互动的，存在着很大的区别。显然，当语言学习者之间或教师与语言学习者之间有互动输入时，语言学习者就会活泼而积极地投入到课堂活动中。相反，如果没有互动输入，情况则相反。Long (1983) 还提出了三种方式来进行可理解的对话。(1) 简化学习者所输入的内容。例如，如果学习者所输入的一些关键点包含了困难和完整的术语，教师能够将其变为简单的术语。(2) 利用上下文使对话更加顺畅。(3) 学习者能够对他们想要表达的内容进行润色或修改。他发现双向交流比单向交流更有效。这是因为在双向交流过程中，面对语言困难，语言学习者可以使用互动修改来增加语言输入。因此，语言输出将得到根本性的改善。这种互动修改不仅存在于不同国家的人之间，也存在于高水平的语言学习者和低水平的语言学习者之间。

此外，Allwright 等 (1991) 也认为，为了提高语言习得，可理解的输入应该与互动相结合。Nunan (1991) 认为如果学习者完全参与到教师要求他们用目标语言进行的活动中去，那么学习者的语言习得可以得到最大的发挥。

因此，提问作为课堂互动的重要方式，不仅需要教师改变教学观念和方法，在听和说方面为学生提供大量的可理解的输入，并且有必要使用不同类型的问题和提问策略或其他有效提问因素，使问题更容易被理解，最终更有效地加速语言学习。此外，还要鼓励学生参与课堂活动，教师的提问应该给学生更多的机会来表达他们的意见和提出问题，激发学生的语言输出并且对于他们的表现给与积极的反馈，促进教师与学生、学生与学生之间的相互交流，以提高学生的语言交际能力。

第二节 教学法基础——交际教学法

交际法（The Communicative Approach）后来演变成交际语言教学（Communicative Language Teaching，简称 CLT），它也被称为意念法（Notional Approach）、功能法（Functional Approach）、或意念功能法（Notional Functional Approach）。它起源于 Hymes 的交际理论，在他看来，语言能力是交际能力（communicative competence）的一部分。他认为，学习者的语言能力不仅包括具有按照语法规则造句的能力，还包括正确使用语言的能力，能够在不同的情况下与不同的人正确交流，比如，问候、道歉、请求帮助等等。

Howatt（1984）认为，交际语言教学（CLT）一般有两种含义，其中弱定义是指在课堂教学中为学生提供用英语交流的机会，学生通过参与交际活动来实现语言应用，所以弱定义可以概括为“学习使用语言”。Brown（1994）总结了交际教学法的定义。首先，课堂上教师们应该把重点放在交际能力上。第二，在设计语言技能时，要为学生设定一个有意义的目的来进行语言训练。第三，交际能力应体现正确性和流畅性这两个原则。最后，学生不仅可以接受，还可以输出语言。孙仁萍（2005）认为，交际法是以社会语言学为基础的，其目的是培养学习者的交际能力，并且他指出，语言的意义被认为是交际过程中最重要的部分，最典型的特征之一就是交际法强调学生在真实的语境中学习，说话者的发音只要能被听者理解就可以了。高杰（2017）强调，交际法的目的是为学生创造一定的语言环境，并在此基础上为学生提供一个良好的学习环境。

“听”是说的基础，是语言输入的重要环节之一；“说”是语言输出的重要形式。仅有大量的输入，学生并不能熟练地掌握英语，因此，要为学生创造一个良好的交际环境。教师提问既是对学生知识的一种考验，又是调节情境、促进交际、反复操练的一种重要方式。在教学中，教师要充分利用好课堂教学中的输入与输出，以促进学生的沟通。

在我国，教师提问是教师话语的重要组成部分，由于语言环境的缺乏，教师的课堂提问仍然是学习者接触语言的重要渠道，教师提问的有效性对英语教学的成败至关重要。因此，基于这两种理论，教师要为学习者提供有效的可理解的语言输入；最大限度地创造真实的互动交流环境，使学习者在语言环境中自然吸收语言材料；为学习

者提供用目标语言交流的机会；让学习者有互动和自我纠正的机会，以提高语言的交际能力。

第三章 文献综述

本章界定了有效提问的含义、并从有效提问的评价标准、类型、层次、方式、理答和反馈五个方面对国内外的相关研究进行综述。

第一节 有效提问的定义

国外学者 Stevens（1912）通过强调教师提问的频率和问题与学生先前知识的联系来衡量问题的有效性。而 Brualdi（1998）认为，能够引发学生思考的深度才算有效提问。Fusco（2012）补充了这一定义，并发现如果问题能够提高学生对想法和概念的认识，并为学生讨论其观点创造空间，那么问题是有效的。Chin（2007）提出有效的问题应该是教师及时提供反馈，以便教师快速调整教学。Tofade（2013）认为问题的顺序也是一个重要的考虑因素。顺序是指提问顺序、提出问题的意图以及问题与先前学习的联系。

国内学者薛金强（1999）指出教师对问题的选择是关键。王方林（2002）提出有效提问指问题少而精，深度与广度并存。同时，等待时间和必要的反馈也不可缺少。张耀奇（2010）都认为有效提问需关注三个维度即学生、书本和思维，并且要以人为本，以问促思。冯秀兰（2015）提出有效的提问应有目的性，教师提问清晰且有逻辑，关注内容，并让学生参与互动。徐艳伟（2017）提出教师的理念、课前对问题的设计和课中提问的形式都是影响教师课堂提问有效性的重要因素。刘晨艳（2021）指出有效提问需要教师注意提问的结构化标准，即提问的内容、动机目的、方法、注意事项和流程设计等五个方面。她认为只有在结构化的前提下，课堂教学才会有序地向前推进。

通过国内外有关有效课堂提问的相关研究，“有效提问”可以定义为：在老师的指导下，为达到教学目的而设计，具有一定的难度，并且能引起大多数同学的参与和思考的提问。同时，为了更好地改善和提高课堂提问的效率，教师也要不断地进行提问反思。

第二节 国外有效提问的研究

一、有效提问的标准

有效的提问应该是系统的和有启发性的，教师需要关注问题的深度和广度，提供更多的等待时间并给予有用的反馈 (Thompson, 1997)。检查评价提问是否有效应关注问题的认知水平、问题在课程中的背景、以及该课程的目标或学习结果(Barden, 1995)。

国外学者 Wilen (1985) 总结了评价提问有效性的六个标准：（1）有效的提问具有简单和清晰的特点，教师的提问对学生来说是可以理解的；（2）有效的提问需要适当的等待时间，教师应该在提问后提供至少三到五秒钟的时间；（3）有效的提问应该让所有学生参与进来。因此，教师需要注意提问分布的平等性；（4）提问的问题应谨慎选择，较高层次的认知问题对于发展学生的批判性思维和创造能力是必要的；（5）教师的反馈应该是积极的和具体的；（6）教师的提问应该适度。教师提问的频率越高，学生的表现就越好。适当的提问频率是必要的。

Ur (2000) 将评价提问有效性的标准分为六个方面：明确性；学习价值；兴趣；可用性；延伸性和教师的反应。

Good 和 Lavigne (2017) 建立了有效提问判断指标，从问题类型、学生答案类型、回答者的选择、停顿、提问时的声调和方式五个方面进行编码，方便之后的学者们使用。

可以看出，国外学者对有效提问的类型、提问的方式、提问的策略等方面观点比较清晰，但是对判断提问有效却没有固定的标准，研究此问题的方法是遵循各种评估有效性的方法和模型。

二、有效提问的类型

最早分类法中，国外学者 Barnes (1976) 区分了他在英国中学教室中观察到的四种类型的问题：（1）事实性问题 (What?)，（2）推理性问题 (How?; Why?)，（3）不需要任何推理的开放性问题，（4）社会性问题，即通过控制影响学生行为的问题。同时，他还强调了封闭性问题和开放式问题的区别。Long 和 Sato (1984) 的分类法的主要是区别展示性问题和参考性问题，这种区别与 Barnes 的开放/封闭区别相似，但不相同。Long 和 Sato (1984) 认为参考性问题可能是开放的，而展示性问题可能是封闭的，但是可以设想封闭的参考性问题和开放的展示性问题。Cotton (1988) 认为教

师提出的问题可以是较低水平的认知问题，包括封闭式问题、知识性问题、事实性问题和回忆性问题。Hakansson 和 Lindberg (1988) 将问题分为四大类：(1) 问题的形式，分别为是/否问题、替代性问题、Wh-和 H-问题；(2) 问题的认知水平，即复制信息的问题或聚合思维的问题；(3) 问题的交际价值，就是说该问题是参考性问题还是展示性问题；(4) 问题的取向，即问题是关注语言还是关注实际生活。Blosser (1991) 将问题划分为四个主要类型：管理型、修辞型、封闭型或开放型。Mikyeong Yang (2006) 提出将教师问题的类型确定为“诊断问题”，“解散问题”和“说明性问题”。Rusdi 和 Umar (2015) 在研究大学在线论坛问题分布时发现，学生回答理解类和分析类问题较多，Course Link 和 Brainstorm 是教师发布次数最多的两种问题。Olbata 和 Fatmawati (2022) 在研究疫情下网络课堂教师提问时发现，在新冠大流行期间，教师倾向于提出聚合性问题，这会导致学生缺乏批判性思考。

三、有效提问的层次

对于问题层次的分类一直是国外研究者的重点，下面列举几种具有代表性的层次分类研究：

一是 Bloom 的分类。1956 年，Bloom 首次描述了认知的等级分类，并确定了六个知识层次：知识、理解、应用、分析、综合和评价。因为 Bloom 的分类法是分层的，所以学生会按顺序在各个层次中前进。后来 Anderson 和 Krathwohl (2001) 修订了 Bloom 的分类法，以便更有效地将每个层次与学生的成绩相结合。在修订后的模型中，记忆、理解和应用取代了前三个层次，而其余三个层次则改为分析、评价和创造。Thompson (2008) 认为扩展 Bloom 分类法的一个简单方法是将提问分为两类：低水平问题和高水平问题。低水平问题需要基本的回忆或背诵，与 Bloom 分类法中较低的三个层次相对应：知识、理解和应用。Wilen (2001) 认为低水平问题通常是封闭式问题，教师和学生都希望有一个正确答案，因此该水平的问题与 Bloom 的知识水平相匹配，重点是回忆具体事实和信息。Bruadli (1998) 认为这类问题不需要学生分析或综合信息。教师在整个教学过程中都会提出这类问题，当教师引入新的内容或需要评估先前的知识。

二是 Webb 的知识层次深度 (Webb's Depth of Knowledge Level) 简称 DOK。Webb (1997) 确定了四个层次知识水平。第一层是回忆，学生在对概念或技能了解最少的情况下学习基本事实。第二层是技能和概念，学生开始总结或组织有关概念或技能的信息。第三层是战略思维，学生在第三层次开始连接想法。最后，第四层的扩展思维

借鉴了最高阶思维。Hess（2006）认为这两种依据层次的分类方法尽管相似，但两种方法在目的上是不同的。Bloom 的分类法旨在描述完成任务所需的认知技能。Webb 的 DOK 侧重于对成功完成任务所需的特定内容的理解深度。

三是 Hess 的认知严格矩阵（The Cognitive Rigor Matrix），简称 CRM。Hess（2009）将 Bloom 分类法的等级放在纵轴上，并将 Webb 的知识深度（DOK）放在在横轴上。Hess 创建 CRM 是为了揭示课堂中严格程度的模式，包括课堂活动和评估实践。教师或研究人员可以根据 Bloom 的级别和 DOK 级别使用 CRM 对问题进行分类编码。

四、学生应答的方式

Nunan（1991）提出了四种根据问题的不同主体来分配提问的方式：（1）点名回答；（2）学生齐答；（3）自愿回答；（4）教师自问自答。Morgan 和 Saxton（1994）指出，公平分配应该是课堂互动的基本原则，教师应尽可能公平地分配问题。根据 Kauchak 和 Eggen（2008）的研究，教师在课堂上只关注 28% 的学生，近三分之二的学生没有被提问，这违背了公平分配的原则。Knight（2012）对教师提问的态度提出了要求，即教师在课中需要对全体同学进行提问。Hao Yang（2017）在研究中发现教师应该先提出问题再请同学回答并且需要多鼓励非自愿者的回答。他认为先提出问题能够使使学生有准备，心理上不再紧张，并且在全班齐答、学生自愿回答和教师自问自答中，会有一些学生不再进行思考。

五、教师理答与反馈

Perrott（1982）研究了教师在提问时常用的四种理答策略：（1）自我解释；（2）提示；（3）探测；（4）重定向。Leahy 等（2005）指出，理答主要包括：询问、提示、重复、转化和自我解释。Fusco（2012）认为理答应包括验证、提示、聚焦、探索、支持、澄清、整合、评价、感觉和认同。Liu（2021）研究发现使用提问策略显着促进了由简答题而非多项选择题衡量的理解。

Ellis（1994）认为教师反馈可分为正反馈和负反馈。正面反馈基本上是教师对学生答案的评价、认可和参考，旨在告知学生他们的输出是可以接受的。负面反馈是指教师打断学生的回答，无视学生的回答，甚至批评。以往的研究表明，在增强学生的学习动机和自信心方面，正反馈比负反馈更有效。同时，大多数学生希望老师对他们的答案给予积极的评价。然而，Nunan（1991）指出，如果正反馈过于模棱两可和机械化，对学生不会产生任何有价值 and 现实意义。

Richards (1994) 将反馈分为内容反馈和形式反馈。内容反馈是针对学生回答内容的正确与否的回应, 包括肯定、表扬、批评、补充、重复、解释和总结。Cullen (2002) 指出教师反馈分别为两种: 评价性反馈和话语性反馈。评价性反馈只关注学生回答的语言正确与否, 而话语性反馈重点是回答的内容而非语言本身。而形式反馈是针对学生所用英语的准确性回应, 即教师对语言形式进行澄清或纠错。可以看出两人的分类名称虽然不同, 但是对于反馈所包含的内容还是相似的。此后, Noorizah Mohd Noor 等人 (2010) 在对马来西亚小学教师的口头反馈研究后发现教师更注重给与评价反馈, 包括接受、评估和评论。Kartchava 和 Ammar (2014) 研究表明积极反馈的显著性取决于它所针对的语法目标, 即更多地注意到对过去时错误的反馈。Nurika Mustika 等人 (2020) 的研究也发现了类似的结果。因此, 教师在提问, 告知, 指导, 建模和纠正方面占主导地位, 而学生仅提供一个单词答案并在老师之后重复。Tsegaw (2022) 研究发现教师在网课时会过度使用展示问题和形式集中的反馈。

第三节 国内有效提问的研究

一、有效提问的标准

国内学者金传宝 (1998) 从提问的目的、提问技术、提问策略、提问的认知水平、提问的实施过程及提问的方法等五个方面对“发问”的功能进行了探讨。

余文森 (2013) 还建立了“课堂提问效果观察”量表, 从“问题设计”、“表达问题”、“等待回答”、“叫答”和“理答”四个维度来考察问题。余教授的观测维度易测、内容丰富, 为国内学者所公认。

洪松舟 (2011) 认为有效课堂提问可从提问方式、提问内容、教师理答、提问效果等四个维度予以评价。

江胜华等 (2017) 引入了函数与模糊评估指标, 建立了一种基于模糊数学的教师课堂提问有效性评估模型。从问题类别、型式、层次、质量、数量、教师提问的态度等六个方面对教师的问题进行了分析, 并通过案例分析, 说明了该方法的可行性和实用性。

钱兵和张典兵 (2018) 从提问准备、实施、理答等三个方面构建课堂提问观察指标体系, 包括问题水平、问题性质、提问形式、提问对象、言语理答、非言语理答 6 个要素指标, 包括低水平问题、高水平问题、辅助问题、核心问题、个别提问、集体

提问、提问偏爱、随机提问、缺失、重述、更正、追问、延伸、扩展、缺失、肯定、否定 17 个记录指标。

二、有效提问的类型

对于国内的问题分类，最具代表性的分类是由王笃勤（2002）提出的。他在《英语教学策略论》一书中解释了六种分类方法，根据以下六个方面对有效提问进行分类。

（1）问题的形式；（2）问题的内容；（3）学生回答的质量；（4）设计问题的内容和材料；（5）问题的难易程度；（6）问题的必要性。很多学者对展示性问题和参考性问题的提问比例做了统计。同样，周星和周韵（2002）分析了某大学教师提问的特点，发现参考性问题的数量远远多于展示性问题。舒白梅（2008）研究发现即使教师提出了参考性问题，但是却不能很好地引导学生进行思维的拓展，最后参考性问题却被当成展示性问题进行。徐立群（2010）研究了中小学教师的提问，指出展示性问题和参考性问题的比例与学生的年级有关。他建议教师在低年级时应该多问一些封闭式问题，因为学生处于基础阶段，他们的认知能力不平衡。林正军和周沙（2011）认为，如果参考性问题太难，就无法激发学生的发散性思维，也无法培养学生的交际能力。周静雯（2021）在专家型教师 and 新手型教师对比中发现，专家型教师对于参考性问题的提问是比展示性问题多的。

三、有效提问的层次

国内大多数学者都是在布鲁姆分类法的基础上建立自己的分类法。梅德明（1986）将课堂提问分为四大类：认识记忆类，汇综类，分离类，评述类。杨雨寒（2012）认为层次应该分为三种：表层分析性问题、综合理解性问题和引伸交际性问题。胡芳芳（2017）在对小学英语教师的提问环节进行研究时发现教师的低水平问题偏多且没有启发性。范海滨（2019）针对 Bloom 问题层次分类进行了高中阅读课的应用研究，并发现高水平问题的提出能够有效提高高中生的英语阅读能力。韩姝（2020）在对线上课程的研究中发现，理解型问题的所占比例最大并且使用频率最高，并且低水平认知问题的占比和使用频率远远高于高水平认知问题。熊英（2021）发现教师的提问水平和学生的回答情况之间存在一定的联系。学生回答的语言随着问题水平的提高而增加。

四、学生应答的方式

吴德芳（2000）提出提问应遵循平等原则，需要对全班同学进行提问。张翠梅（2007）认为提问还需要关注后进生，有针对性地提问，给这些学生机会，唤回不专心的同学

的注意力，给成绩较差或不善发言的同学自信心。舒白梅（2008）认为在课堂上教师可以通过对学生集体提问，让学生自己做选择回答或者点名提问，以此检验学生是否在认真听课。潘晓琳（2010）研究发现学生更愿意在全班一起时回答问题。宋晓英（2016）提出要“一题多问”，使学生学会倾听、尊重发言者，并且也能提高学生的注意力，对于维护良好的课堂纪律也有一定的推动作用。叶小燕（2019）从改善课堂提问、等待、理解性等几个方面提高了学生的回答问题的积极性。

五、教师理答与反馈

申继亮和李茵（1998）在“教师课堂提问与反馈编码系统”的评价指标中，将教师的理答方式分为言语性反应和情感性反应。胡青球等（2004）认为教师理答可以使用以下六种策略：重复、简化、追问、链接、重新措辞和分解问题。江胜华等（2017）提出，教师可以通过重复、澄清、改述、简化和转问等方式，提升学生的勇气，降低或简化问题的难度，教师可以给予一定的提示，或者让学生讨论来解决问题。钱兵（2018）在前人的基础上，通过研究删除了理答方式中难以观察的指标，并在自己的课堂观察量表中指出缺失、重述、更正、追问、延伸、扩展等六种方式是言语理答最常见的方式。杨晨（2019）在研究中发现，教师课中所用理答策略最多的应该是澄清而不是重述。

胡青球等（2004）发现简单的积极反馈如“Good”是无法产生好的效果的。舒白梅（2008）在研究发现教师的反馈形式主要是评价，但是过多的评价对于学生的发展并不好，只是教师想将课堂顺利进行下去。邢艳（2008）认为学生回答后，要及时给予评价，并且以肯定评价为主，以此刺激学生发言的积极性。林正军（2011）在研究中将反馈分为两大类：单一型反馈和混合型反馈。单一型中又包括积极反馈语、明确纠错、诱导、元语言反馈、请求澄清、重复、重述、扩展、评价九种，而混合型反馈是这九种的组合。陈俊芳（2015）在研究中将反馈方式总结归纳为评价反馈、纠错反馈和追问反馈三种并认为教师应该综合采用不同的反馈策略。祝新华（2016）在实施提问-反馈研究中发现，获得“单一维度反馈”问题的比例显著下降，获得“复合维度反馈”问题的比例则显著上升。李冬青（2020）认为在教学过程中，教师要注重学生的主体意识，将各种不同的反馈形式结合起来，从而为师生营造一个良好的教学环境，从而提高教学质量。

第四节 总体评论

通过对国内外相关研究的梳理和归纳，英语课堂提问有效性研究，视角全面，方法多元，层次分明，不断推陈出新。

国外早期对课堂教师的提问研究主要集中在问题的分类，提问的分配和提问的策略等方面，主要是从不同角度研究提问对于课堂和学生的影响。后来，国外学者们逐渐将其研究焦点从研究课堂提问的已然状态转向了研究有效提问的功能，影响课堂提问的因素，如何有效引导学生深度思考以及提高教师课堂提问能力上。值得注意的是国外学者们对于有效提问的评判标准是先进的，率先使用评判标准对课堂提问进行实证研究。国内多是以 Krashen 的“输入假说”、Swain 的“输出假说”和 Long 的“交互假说”等语言学理论为基础，采用国外著名学者 Barnes (1969&1976)、Long 和 Sato (1983)、Rowe (1986)、Nunan (1991) 等对提问类型、提问方式和候答时间等维度的研究框架，对英语教师课堂提问进行实证研究，提出了提问技巧与策略等建议。国内早期研究主要集中在大学课堂，尤其是阅读课堂的提问研究。后来，有效提问研究下沉至中小学阶段，如针对高中阅读课堂有效提问进行研究，主要是分析提问对于学生思维发展的影响。

但在课堂有效提问研究下依旧存在一些问题。第一，实证研究样本量较少，缺乏系统和规模；第二，在课型研究上，多针对阅读课中的课堂提问进行研究，探究提问对学生思维的发展产生了什么作用，对于听说课堂的研究较少，尤其是将各课型中的课堂提问进行横向对比的研究较少；第三，对比研究类型受到限制，局限于公开课和常规课的对比，新手教师和熟手教师的对比；第四，对于农村英语课堂提问的研究寥若晨星。除去少数以一节课或一个班作为观察对象进行个案研究外，其余都是一线教师在总结自身和前人的经验后对如何进行有效的课堂提问提出自己的建议，缺乏数据支持。

因此，基于前人研究的成果，选取听说课作为实验课型，研究对象选自安徽省阜阳市城乡 10 名初中英语教师。重点研究城市英语教师和农村英语教师在提问有效性上的差异。针对教师有效提问的课前准备、课中实施和课后反思三方面设计实证研究。

第四章 研究设计

研究设计，即实证研究设计，主要是对研究问题、研究对象、研究方法以及研究过程的设计。

第一节 研究问题

问题的主要来源是国内外公开发表的文献与英语课堂有关有效提问的困惑和参与课题时的前期调研。本研究的重点是城乡初中英语教师在提问有效性上的差异。因此，根据卢正芝和洪松舟（2010）提出的有效课堂提问评价标准，本研究将着重对教师课前的提问准备、课中的提问实施和课后的提问反思进行对比分析。具体的研究问题如下：

- (1) 城乡初中英语教师有效提问的课前准备有何差异？
- (2) 城乡初中英语教师有效提问的课中实施有何差异？
- (3) 城乡初中英语教师有效提问的课后反思有何差异？

第二节 研究对象

研究对象是分别来自阜阳市某城区中学和阜阳市某农村中心校的 10 名初中八年级的英语教师。所使用教材均为人教版初中英语教材，实验课型为听说课。被试学生总数 512 名，其中自然班级的人数，从 45 人到 60 人不等。学生的年龄结构从 13 岁到 15 岁不等，英语学习背景至少 4 年。表 4.1 展示了 10 位教师的基本信息。UT 代表城市英语教师（Urban Teachers），RT 代表农村英语教师（Rural Teachers）。本研究忽略了性别变量造成的差异，因为初中英语教师多为女性。

表 4.1. 教师基本信息

教师类型	性别	年龄	职称	学历
UT1	女	36	中教一级	硕士
UT2	女	46	中教二级	本科
UT3	女	40	中教二级	本科
UT4	女	33	中教一级	硕士
UT5	女	46	中教二级	本科
RT1	男	47	中教一级	本科

RT2	女	37	中教二级	本科
RT3	女	40	中教二级	本科
RT4	女	40	中教二级	本科
RT5	女	36	中教二级	本科

表 4.1 可见，参与本研究的教师平均年龄 40 岁，职称等级大部分是中学二级，大部分是本科以上学历（2 位是硕士研究生），多数具有 10 年以上教学经验。

表 4.2. 课堂观察内容

教师类型	单元标题
UT1	Unit 2 How often do you exercise?
RT1	Unit 2 How often do you exercise?
UT2	Unit 3 I'm more outgoing than my sister.
RT2	Unit 3 I'm more outgoing than my sister.
UT3	Unit 4 What's the best movie theater?
RT3	Unit 4 What's the best movie theater?
UT4	Unit 5 Do you want to watch a game show?
RT4	Unit 5 Do you want to watch a game show?
UT5	Unit 6 I'm going to study computer science.
RT5	Unit 6 I'm going to study computer science.

表 4.2 可见，本研究对城乡教师的课堂观察内容一致，所选取课堂均为人教版八年级上册教材中 Unit 2-6 单元听说课的内容。

第三节 研究方法

本研究主要采取综合研究，即将课堂观察法、问卷调查法和访谈法相结合的研究，尽可能确保研究的信度和效度。

一、课堂观察法

课堂观察法主要参考了卢正芝和洪松舟（2010）曾使用的有效课堂提问分析量表，编制适合本研究的英语课堂提问观察记录表（见附录一）。实验课堂上，主要涉及提问的类型、提问层次、学生应答、提问策略和提问反馈。研究工具主要使用录音笔。随机抽取 10 位城乡初中英语教师作为被试，上听说课时，她们带着录音笔，录下教学的全过程，然后通过录音转写，提取英语教师的各种提问，采集相关数据。

被试提前知悉观察时间和录音伴随，但是不了解具体要观测的变量，以确保数据的真实性。在上课之前放置录音笔在讲台上，英语教师走进教室，带上录音笔，确保录音质量，观课者坐到教室后面作观察记录。通过课堂观察和录音记录，收集了每位教师常规听说课有关提问的语料。在听课课后，将语音材料进行转写，获取书面材料，最后进行分类整理出教师的各种问题以及应答反应。

二、问卷调查法

使用问卷调查法，主要是了解学生对于英语教师提问的态度。被试为参与研究的 10 位教师所带班级的学生，问卷见附录二。根据学生对英语教师的课堂教学和提问进行评价，从学生的角度来探讨初中英语教师课堂提问的教学现状。

调查问卷参考了林飞燕（2020）编制的问卷。该问卷包含五个维度，分别是提问类型、提问层次，学生应答、提问策略和教师反馈，共有 15 题。第 1、2 题是关于提问类型的问题，第 3-7 是关于学生应答方式的问题，第 8-11 题是关于提问策略的问题，第 12-14 题是关于提问反馈的问题，第 15 题为多选题，是关于提问层次的问题。

三、访谈法

为了探究城市和农村英语教师在课前提问准备和课后提问自我反思方面的具体差异，设计了结构式访谈，提纲见附录三。在对 10 位教师的访谈过程中，用录音笔记录访谈内容，并将内容转录成书面材料，经过梳理，筛选出与研究密切相关的内容进行解读。

第四节 研究过程

观课录课，从 2021 年 9 月开始进入两所学校听课，到本学期末为止，本研究采集大量观课笔录语料和大量的教师课堂授课全过程的语料。在研究过程中，参与研究的教师和学生都为这项研究做出了巨大的贡献。

首先，研究观察了 10 位教师的课堂教学，并记录了他们的提问。录音记录了整个教学过程，被试为八年级英语教师，数据处理主要是复听和转写，并将数据归入课堂观察量表（见附录一）。

然后，向两所学校所参与研究的教师所带班级的学生发放了调查问卷（见附录二）。问卷有 15 个问题，与研究问题密切相关。本研究对来自两个学校的 10 个班级共 512 名学生进行问卷调查，共发放问卷 512 份，回收 512 份问卷，剔除 23 份无效问卷，获

得有效问卷 489 份，其中，城市学校 247 份，农村学校 242 份，有效率为 96%。

最后，在 11 月 15 日至 12 月 31 日期间，设计了一个与参与研究的教师的访谈（见附录三）。每次访谈都是单独进行的，访谈时间需要约 15 到 25 分钟。为了研究进展的顺利，采访是用中文进行的，并使用录音记录采访全过程。

第五章 数据分析与讨论

本章将重点介绍对于课前提问准备，课中提问实施和课后提问反思三方面的课堂观察、问卷调查和教师访谈的结果，并对所采集语料进行统计分析，呈现形式为图表、访谈表格和访谈摘要。

第一节 课前提问的准备

良好的开端是成功的一半，提问设计是有效提问的第一步。Walsh 和 Sattes (2009) 提出了四个标准来评估提问是否有效，即实现教学目标、集中于重难点、考虑学生认知水平和提问措辞清晰准确。我国学者卢正芝和洪松舟 (2010) 对提问设计指定了评价标准，其中包含了考虑教学目标，重难点，学生认知水平，问题的类型和层次四个方面。据此，本研究将对提问设计中涉及到问题设计频率、设计方式、问题设计与教学目标，以及问题设计与语言表述等四个方面对 10 位城乡教师就课前提问准备情况进行访谈。

一、问题设计的频率

英语教师在备课时，即提出问题前，要仔细考虑预先设定。预设是指教师预先设计的教学设计，其中也包括提问的话语，以减少或避免课堂上出现问题。只有提前做好充分的准备，才能达到预期的效果。在针对 10 位老师进行访谈后，将课前问题设计的频率提炼整理成图表（见图 1），使数据更加直观。

Q1: 您会在课前进行提问设计吗?

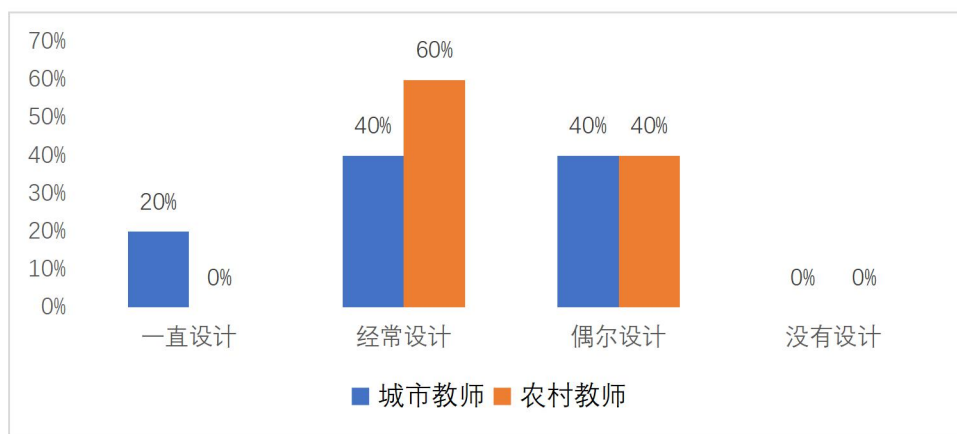


图 1. 城乡教师课前问题设计频率统计图

图 1 表明，城市英语教师一直做课前问题的占 20%，农村教师为 0%；经常设计问题的城市英语教师占 40%，而农村英语教师却占 60%；偶尔设计问题的城乡英语教师均占 40%，不相上下；不做设计的老师几乎没有，总之，课前准备方面，城市英语教师明显优于农村英语教师。

二、问题设计的方式

通过对 10 位英语教师的访谈文本提取关键字进行归纳和整理得出表 5.1。

Q2：您是采用什么样的方式进行设计呢？

表 5.1. 城乡初中英语教师课前问题设计方式统计表

类别	教师	设计方式	类别	教师	设计方式
	T1	关键问题记录在教案上		T1	关键问题记录在书上
	T2	问题写在详案上		T2	课前在脑子里过一遍
城市	T3	课前大脑过一遍，关键问题备份	农村	T3	记录重点问题
	T4	写简案，记录重点问题		T4	把问题详细的写出来
	T5	写简案，记录重点问题		T5	课前在脑子里过一遍

注：T 代表教师，即 teacher

表 5.1 表明，城乡英语教师对于问题的设计呈现方式主要是将问题课前在教科书上或者将其课堂上要提问的关键问题记录在教案，个别英语教师会将问题详细地记录在教案上。访谈表明，城市英语教师都会记录问题而农村英语教师中有两位只将问题在脑中思考，并没有记录下来。

三、问题设计与教学目标

在教学过程中，教学目标起着十分重要的作用。所有的教学活动都是以教学目标为导向，且始终围绕实现教学目标而进行的。所以教师课前对问题的设计也需要紧扣教学目标。《义务教育英语课程标准（2011 修订版）》提出培养学生综合语言运用能力要从语言技能、语言知识、文化意识、情感态度和学习策略五个方面进行努力。所以有效的问题设计和教学目标的五个方面密不可分。将课前问题设计与教学目标五个方面的关系提炼后，整理成表格。

Q3: 您在课前会针对教学目标进行问题设计吗? 能谈谈对《义务教育英语课程标准(2011 修订版)》中的教学目标的五个方面您都是怎么分布您的问题的吗?

表 5.2 城乡初中英语教师课前教学目标一览表

类别	教师	教学目标	类别	教师	教学目标
	T1	知识; 策略; 文化		T1	知识; 技能; 情感; 文化
	T2	知识; 技能; 情感		T2	知识; 技能; 情感
城市	T3	知识; 技能; 策略; 情感; 文化	农村	T3	知识; 技能; 文化
	T4	知识; 技能; 策略; 情感		T4	知识; 技能; 情感
	T5	知识; 技能; 情感; 文化		T5	知识; 技能; 情感

注: T 代表教师, 即 teacher

表 5.2 表明, 城乡初中英语教师都会依据教学目标进行问题设计。语言知识目标和语言能力目标是城乡英语教师设计问题的重点聚焦; 其次是情感态度目标和文化意识目标方面, 城乡英语教师在结束对语言知识和技能的提问后才会转向情感和文化方面的问题。观察表明, 城乡英语教师在学习策略方面的提问准备不是太充足。数据表明, 在英语教师针对语言知识和语言技能进行大量提问的同时, 可以预见城乡英语教师所提出的问题层次大多处于低水平的展示性问题, 有时也会有高水平的参考性问题出现, 但比例不大。

四、问题设计与语言表述

提问是促进学生思考、评价教学效果和促进学生实现预期目标的基本手段, 也是培养学生思维品质的重要手段。做到有效提问, 首先要做问题设置的准确性、直接性和清晰性。如果问题表述不当, 学生可能会对所提问题感到不解, 并逐渐失去兴趣。关于提问的表述, 下面是代表性访谈的笔录:

Q4:您在课前会考虑问题的表述方式吗? 您认为您的问题表述准确、直接、清晰吗?

UT5: 我会思考问题与问题之间的衔接部分怎么样讲比较流畅, 但是问题本身的表述没有仔细的思考过, 学生能听懂应该就可以了吧。所以我认为我的表达应该还是比较准确和清晰的。

补充问题 Q: 您怎么看待您的课堂出现了 26% 的问题重复现象, 这是否会影响您对自身问题表述情况的看待?

UT5: 26% 感觉还不少呢。但是问题重复并不只因为表达不准确清晰吧, 我认为还有想要强调问题的作用, 或者为了某些开小差的同学, 给他们再一次回答问题的机会。不过我之后会给自己的课堂录音来听听自己的问题表述有没有需要改进的地方。

RT5: 我问的问题大部分都是很简单的问题, 所以表达应该算是准确简单的, 有时问一些难一点的问题学生就听不懂了无法回答, 但这可能会有学生自身的学习状态相关。

补充问题 Q: 您怎么看待您的课堂出现了 19% 的问题重复现象, 这是否会影响您对自身问题表述情况的看待?

RT5: 重复问题的话, 可能会有几个原因, 可能因为我自身的声音比较小, 后面的同学就会听不清问题; 或者真的是我无意识讲出来的; 又或者问题问的难了点, 重复几遍问题给学生时间思考。

访谈笔录表明, 城乡英语教师们对问题表述直接、清晰、准确方面的重要性是清楚的, 但是对于自己是否做到了表述直接、清晰、准确却没有肯定的答案。相比较之下, 城市英语教师对于自身是否做到了在提问时语言简洁直接的回答更为自信。在依据课堂观察发现的问题, 对英语教师进行追问时, 城市英语教师对于原因的陈述更加有逻辑性。由于农村英语教师提问总量较多且问题层次较低的原因, 他们的语言表达更加简短, 准确。

从以上四个方面可以看出城乡英语教师课前的提问预设并没有达到有效提问的要求, 城乡英语教师在课前的问题设计方面尚有很大的改进空间。访谈表明, 城市英语教师对于课前问题设计方面做的更好一些; 在问题设计的频率和方式上, 城市英语课前问题的准备更有保障; 其次在教学目标的设置上, 除了基础的语言知识和技能, 城市英语教师会针对学习策略, 情感和文化等综合考虑, 在此基础上提出高质量的问题; 而农村英语教师大部分只注重知识和技能目标。最后在问题表达上, 城乡英语教师差异性较小, 大部分城乡英语教师主观上认为自己的表达是清晰、准确的。

第二节 课中提问的实施

一、问题的类型

研究表明，初中英语教师通常使用交际教学法（CLT）、任务型教学法（TBLT）、PPP model 以及 PWP model 等一系列的活动开展教学。为了提高提问的有效性，英语教师需要采用各种不同的提问类型来实现不同的教学目标。对于问题的类型，课堂实施主要分为两个方面，一是展示性的问题，即对已知信息的提问，如教科书中的问题；二是参考性的问题，即没有明确答案的问题。

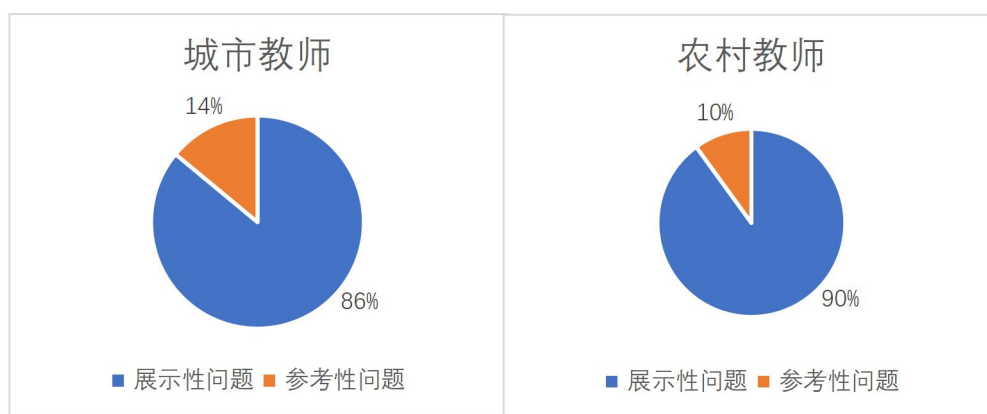


图 2. 城乡初中英语教师提问类型统计

课堂观察统计表明（图 2），城市英语教师展示性问题所占百分比 86%，参考性问题约占 14%；农村英语教师的展示性问题所占百分比 90%，参考性问题为 10%。农村英语教师展示性问题所占百分比高于城市教师（90%>86%），有效差异明显而参考性问题所占比则低于城市英语教师。说明城乡初中英语教师在提问类型上，占据主导地位的是展示性问题，城市英语教师比农村英语教师使用参考性问题次数相对较多，可以城乡初中英语教师在展示性问题方面，有显著差异。

表 5.3. 城乡初中英语教师问题类型调查表

内容	学生分布	学生回答频率				
		从未	很少	偶尔	经常	总是
1.老师提问的问题有既定的答案（即问题的答案能够直接从课文中找到。）	城市	0.81%	8.10%	39.27%	45.34%	6.48%
	农村	0.65%	9.20%	31.42%	47.41%	11.32%
2.老师提问的问题没有既定的答案（即问题的答案不能直接从课文中找到，需要自己思考整理。）	城市	1.62%	10.12%	42.11%	40.89%	5.26%
	农村	5.25%	27.32%	38.76%	26.24%	2.43%

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。如要下载或阅读全文，请访问：<https://d.book118.com/147006113115006040>