

框架下高中英语优质课课堂提问特征及其对学生高阶思维的促进作用研究

——基于课堂录像分析

邹一杉, 段 萍

黄冈师范学院外国语学院, 湖北 黄冈

收稿日期: 2026年6月12日; 录用日期: 2026年7月13日; 发布日期: 2026年7月20日

摘 要

本研究以Walsh和Sattes的6P框架为指导, 采用量化与质性相结合的方法, 对三节全国高中英语优质课录像进行编码分析, 探究优质课提问特征及其对学生高阶思维的影响。研究发现, 优质课提问总体呈现出以高阶思维为导向的积极特征: 高阶参考性问题比例较高, Wh/How问题占据主导, 集体回答与学生自愿回答并重, 教师反馈以积极、讨论性反馈为主。同时, 研究也揭示了教师等待时间普遍不足的问题, 反映出优质课展示属性与高阶思维培养目标之间的冲突。本研究旨在为一线教师优化课堂提问设计、激发学生高阶思维提供实证依据与实践启示。

关键词

高中英语, 优质课, 课堂提问, 高阶思维, 6P框架, 课堂录像分析

A Study on the Characteristics of Classroom Questioning in High-Quality High School English Classes under the 6P Framework and Its Promoting Effect on Students' Higher-Order Thinking

—Based on Classroom Video Analysis

Yishan Zou, Ping Duan

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

文章引用: 邹一杉, 段萍. 框架下高中英语优质课课堂提问特征及其对学生高阶思维的促进作用研究[J]. 教育进展, 2026, 16(7): 981-989. DOI: 10.12677/ae.2026.1671459

Abstract

Guided by Walsh and Sattes' 6P framework, this study employs a combination of quantitative and qualitative methods to code and analyze video recordings of three national-level high-quality high school English classes, aiming to explore the characteristics of questioning in such classes and their impact on students' higher-order thinking. The findings reveal that questioning in high-quality classes generally exhibits positive features oriented towards higher-order thinking: a relatively high proportion of higher-order referential questions, dominance of Wh/How questions, a balance between choral responses and student volunteer responses, and teacher feedback that is predominantly positive and discussion-oriented. Meanwhile, the study also identifies a pervasive issue of insufficient wait time, reflecting a conflict between the demonstrative nature of high-quality classes and the goal of cultivating higher-order thinking. This research aims to provide empirical evidence and practical implications for frontline teachers to optimize classroom questioning design and stimulate students' higher-order thinking.

Keywords

Senior High English, High-Quality Class, Classroom Questioning, Higher-Order Thinking, 6P Framework, Classroom Video Analysis

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

课堂提问既是师生进行课堂互动交流的主要形式,也是教师引导学生参与到课堂思维活动的核心途径。它是一种搭建桥梁的工具,弥合了教师展示的内容与学生的理解之间的差距[1]。《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》中对教师提出建议:教师应设计有层次的问题,引导学生思维由低阶向高阶稳步发展,并鼓励学生围绕语篇内容及争议性话题表达个人观点[2]。由此可见,优质课堂提问对促进学生高阶思维发展具有关键作用。

当前,学界围绕课堂提问已积累较为丰富的研究成果,但多数研究聚焦于普通英语课堂,基于系统框架对优质课各维度进行编码分析,并探讨其与高阶思维关联的实证研究仍相对较少。基于此,本研究以 Walsh 和 Sattes 的 6P 框架[3]为理论指导,采用量化与质性相结合的方法,对三节全国高中英语优质课进行多维度编码分析,旨在揭示优质课提问的核心特征及其对学生高阶思维的促进作用,以期为一线教师优化课堂提问设计提供实证参考。

2. 文献综述与理论基础

(一) 课堂提问与优质课研究述评

国内课堂提问研究经历了从静态分类到动态过程分析的演进。早期研究多借鉴 Long 和 Sato 的展示性/参考性问题二分法或布鲁姆认知目标分类学[4][5],对高中英语课堂提问进行认知层级统计,普遍发现展示性问题占据主导,参考性问题比例偏低。随后,研究视角拓展至提问方式、等待时间、教师反

馈等多维特征，并引入 IRF (Initiation-Response-Feedback)模式考察互动结构。在研究对象上，优质课因其示范性较早受到关注，部分研究选取全国性优质课例进行提问类型与反馈特征分析，也有研究比较优质课与常态课在提问数量、类型和策略上的差异，揭示了优质课在问题设计层次和反馈质量上的优势。

然而，现有研究仍存在明显不足。一是分析维度碎片化，多数研究聚焦于单一侧面(如问题类型或等待时间)，缺乏对课堂教学全过程的系统编码。二是对提问与高阶思维关系的探讨多停留在“某类问题对应某类思维”的简单对应层面，未能揭示各环节协同促进或制约高阶思维的综合机制。三是优质课研究虽注意到其展示性特点，但尚未深入剖析这一属性与高阶思维培养所需深度思考时间之间的结构性矛盾。这些空白为本研究提供了切入点。

(二) 高阶思维与 6P 框架

高阶思维指发生在较高认知水平层次上的心智活动。依据布鲁姆认知目标分类学修订版[5]，认知过程由低到高依次为记忆、理解、应用、分析、评价、创造，其中后三者统称为高阶思维。《普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订)》明确要求教师设计有层次的问题，引导学生思维由低阶向高阶发展[2]。课堂提问被视为实现这一目标的核心途径。

本研究以 Walsh 和 Sattes [3]的“6P 框架”为理论指导。该框架涵盖“准备问题”“提出问题”“促进思考”“处理回应”“打磨实践”“师生协同”六个过程，其中“提出问题”“促进思考”“处理回应”为课堂实施的核心且可直接观察的阶段，故作为本研究的分析重点。该框架的优势在于将提问从孤立的技术行为上升为系统性的教学实践，涵盖了问题设计、提问方式、等待时间、反馈策略等多个维度，能够克服单一维度分析的局限。

本研究基于上述文献梳理，将 6P 框架系统应用于高中英语优质课提问分析，实现对提问全链条的多维度编码。通过揭示各维度间的内在关联及其对高阶思维的综合影响，深化对提问与思维发展关系的理解。同时，关注优质课展示性属性与思维培养之间的潜在张力，为理性借鉴优质课经验提供新的分析视角。

3. 研究方法

(一) 研究对象

本研究选取了第十六届、第十七届全国高中英语基本功大赛中的三节一等奖优质课作为研究样本。三位授课教师均为经验丰富的骨干教师，分别来自云南、重庆和湖北。学生分别来自高一和高二年级，整体英语水平中等偏上。课堂为常规多媒体教室环境，设施齐全，能够保障正常的教学互动。详细的课程基本信息见表 1。

Table 1. Basic information of research samples
表 1. 研究样本基本信息

编码	来源	授课内容	授课时长
Lesson A	第十七届高中英语教师基本功大赛现场课一等奖	人教版必修一 Unit 4 Natural Disaster, listening and talking 板块，主题语境为“人与自然”	40 mins
Lesson B	第十六届高中英语教师基本功大赛现场课一等奖	人教版选择性必修一 Unit 5, Using Language 板块，主题语境为“人与社会”	40 mins
Lesson C	第十七届高中英语教师基本功大赛现场课一等奖	人教版必修一 Unit 1, Reading and Thinking 板块，主题语境为“人与自我”	40 mins

(二) 编码体系与数据收集

本研究采用课堂录像分析法, 对三节优质课的课堂提问进行系统观察和编码。其中子维度除了修辞语法均采用 6P 框架中的维度划分。在修辞语法部分, 考虑到高中英语课的中西文化差异, 本文采用课堂提问本土研究中最常采用的郭宝菊的分类方式[6], 并根据改革后的高中英语课的特点进行了改进。其他编码基本基于 6P 框架中所细化的维度, 如下表 2。

Table 2. Coding system for classroom questioning based on the 6P framework
表 2. 基于 6P 框架的课堂提问编码体系

核心实践阶段	所涉及的维度	分类方式
	问题类型及其认知层次	分为展示性问题(低阶)和参考性问题(高阶)
提出问题	问题形式	分为 Wh/How 问题(特殊疑问式)、Yes/No 问题、Or 问题、引导或启发的形式及其他类型问题。
促进思考	提问方式	指定学生回答、要求集体回答、学生自愿回答和教师自答。
	等待时长	等候时间 1 (教师提问后)和等候时间 2 (学生回答后)的持续时间。
处理回应	教师反馈	验证或确认、指导或纠正、促进或阐述、表扬、否定、批评/讽刺和无反馈。

为确保编码的客观性与可靠性, 本研究采用双人独立编码方式。两名编码员均经过系统培训, 熟悉编码框架与操作标准。在正式编码前, 随机抽取一节课作为预编码样本, 经讨论达成一致后进入正式编码环节。编码完成后, 随机抽取 30% 的课堂录像进行编码一致性检验, 计算得到各维度 Cohen's Kappa 系数均在 0.8 以上, 表明编码信度良好, 符合教育研究对编码信度的要求($\kappa \geq 0.75$)。

(三) 数据分析

本研究采用描述性统计方法对编码数据进行分析, 包括频数、比例等, 以揭示优质课课堂提问在各维度上的特征。同时, 结合质性分析, 对数据背后的教学行为和学生反应进行深度解读, 探讨提问特征与学生高阶思维的促进作用之间的关系。

4. 结果与讨论

本研究对三节高中英语优质课的课堂提问进行了系统分析, 现将结果与讨论分述如下。

(一) 提出问题

1) 问题类型及其认知层次

问题作为一种搭建桥梁的工具, 弥合了教师所授内容与学生理解之间的差距[1]。Walsh 和 Sattes 指出, 优质提问能促使学生主动组织答案, 真正参与到学习过程中[3]。关于提问的分类, 不同学者有不同视角。Long 和 Sato 将认知式问题分为参考性问题(涉及分析、评价、创造层面, 属高阶认知)和展示性问题(测试已知信息, 属低阶认知)两种[4]。

高质量的课堂提问一般被认为需要以高阶认知问题为导向。Nunan 通过大量的课堂观察, 发现参考性问题使学生输出更长、更复杂、句法更多样的语言, 而且与学生的交流更像是自然的话语; 展示性问题则通常只能得到简短的、单词级别的回答[7]。Dilon 认为, 倾向于提出分析、综合和评价类问题的教师会更容易引出学生的这些认知过程[8]。但是, 高阶思维过程也需要回忆事实, 所以聚敛性问题(低阶问题)总是实现高阶行为的必要前提[9]。所以, 课堂提问需要做好对高阶问题和低阶问题的平衡, 最合适的低阶/高阶提问的比率应该为 70:30; 更强调高阶认知复杂度时, 比率可以为 60:40 [1]。

Table 3. Distribution of question types and cognitive levels in three high-quality lessons
表 3. 三节优质课问题类型与认知层次分布

认知层次	问题类型		Lesson A	Lesson B	Lesson C	总计
低阶认知水平	展示性问题	数量	48	25	39	112
		比例	70.6%	58.1%	67.2%	66.3%
高阶认知水平	参考性问题	数量	20	18	19	57
		比例	29.4%	41.9%	32.8%	33.7%
总计		数量	68	43	58	169

根据表 3 数据显示，三节课中，Lesson B 的高阶问题比例最高，达到 41.8%，与其教学目标“有逻辑地阐述对世界饥饿问题的看法”高度契合，且能有效引导学生深度思考、真实表达。Lesson C 高阶问题占比 32.7%，介于两者之间；Lesson A 为 29.4%，在这节课中教师侧重基础知识讲解，多次通过展示性问题巩固单词信息，因此高阶问题比例略低，接近 Borich 建议的 70:30 比例。三节课在基础输入与观点输出上各有侧重，但整体均符合优质提问的要求。这一发现与 Nunan 的研究结论相呼应，即参考性问题能够有效激发学生深度思考与真实表达。

2) 问题形式

Walsh 与 Sattes 指出，优质提问的语言设计需兼顾措辞清晰简洁、问题聚焦单一知识点以及提供充分语境[3]。左冰(2012)的实证研究进一步揭示，即便同属低阶认知范畴，问题形式也会影响学生的话语产出。其中 Wh/How 问题所激发的回答长度接近参考性问题，这说明开放性问题更能调动学生的语言组织与思维表达[10]。

Table 4. Distribution of question forms in three high-quality lessons
表 4. 三节优质课问题形式分布

问题形式		Lesson A	Lesson B	Lesson C	总计
Wh/how 问题	数量	30	32	24	86
	比例	44.1%	74.1%	41.3%	50.8%
Yes/No 问题	数量	26	5	28	59
	比例	38.2%	11.6%	48.2%	34.9%
Or 问题	数量	3	1	2	6
	比例	4.4%	2.3%	3.4%	3.6%
引导或启发的形式	数量	9	5	4	18
	比例	13.2%	11.6%	6.8%	10.7%
其他类型问题	数量	0	0	0	0
总计	数量	68	43	58	169

根据表 4 中对三节课 169 个问题的统计显示，Wh/How 问题占 50.8%，Yes/No 问题占 34.9%，其余为引导或选择性问题。Lesson B 的 Wh/How 问题比例达 74.1%，与其高阶问题占比较高的特征一致；Lesson A 与 Lesson C 的 Wh/How 比例分别为 44.1%和 41.3%，基础知识环节中 Yes/No 问题占比较高。数据表明，Wh/How 问题更能调动学生语言与思维的表达，这与左冰的发现一致，即问题形式对学生话

语产出质量具有显著影响[10]。教师在课堂提问中可结合教学目标，通过优化问题形式引导学生进行思维拓展。

(二) 促进思考

1) 提问方式

Walsh 和 Sattes 认为，优质的课堂提问活动应该尽可能让所有学生都参与，教师需向所有学生传达“我期望每个人都思考这个问题”的期望[3]。其中，集体回答适用于低风险、复习性问题，能营造活跃氛围；而自愿回答则更可能引发高阶思维和真实观点表达。此外，其他提问方式也对课堂提问有不同的作用，如指定回答常用于确保关键概念被准确理解或吸引特定学生注意力；教师自答一般用于提示，为学生搭建接下来的学习支架。

Table 5. Distribution of questioning strategies in three high-quality lessons
表 5. 三节优质课提问方式分布

提问方式		Lesson A	Lesson B	Lesson C	合计
指定学生回答	数量	19	4	8	31
	比例	27.9%	9.3%	13.7%	18.3%
要求集体回答	数量	37	17	33	86
	比例	54.4%	37.2%	56.8%	50.8%
学生自愿回答	数量	5	22	14	42
	比例	7.3%	51.1%	24.1%	24.8%
教师自答	数量	7	2	3	11
	比例	10.2%	2.3%	5.1%	6.5%
总计		68	43	58	169

如表 5 所示，集体回答占比最高(50.8%)，学生自愿回答占比 24.8%，尤其 Lesson B 高达 51.1%。教师自答占比最低(6.5%)，避免了教师主导过多。然而，Lesson A 中指定学生回答比例较高(27.9%)，可能会限制学生思维的自主性与深度。经过观察，除了 lesson A，其余两节课的提问方式均兼顾了学生的参与广度与思维深度，且呈现多元化特征，各有侧重，既保证了全体学生的基础参与，又为学生高阶思维的表达提供了空间。由此可见，以高阶思维为指向的优质课堂提问，需要教师侧重集体回答及自愿回答的有效运用。

2) 等待时长

罗(Rowe, 1986)和托宾(Tobin, 1987)区分了两种不同的等候时间。等候时间 1 指教师提问后留给学生的思考时间；等候时间 2 指学生回答后到教师反馈之间的间隔[11][12]。Walsh 和 Sattes 认为，优质的课堂提问需要教师营造安全的提问环境。教师在提问后和学生回答后都要让学生有安静的思考时间，使快速思维者和慢性思维者都能由此受益[3]。在问下一个问题、重复前一个问题或者在叫另一个学生回答之前，教师应该至少等待 3 秒钟。需要进行思考并权衡不同答案的发散性问题，可能需要长达 15 秒的等候时间。等待时间 2 一般在 3~5 秒[1]。

如表 6 所示，优质课中等候时间 1 和等候时间 2 普遍不足，远低于理论建议值。低阶问题等待 3 秒及以上仅占 7.4%，高阶问题等待 15 秒及以上仅占 8.6%，等候时间 2 达到 3 秒以上仅占 9.47%。这反映了国内英语优质课展示属性与深度思维培养目标之间的冲突。

Table 6. Distribution of wait time in three high-quality lessons
表 6. 三节优质课等待时间分布

等待时间	时间间隔		Lesson A	Lesson B	Lesson C	合计	
等待时间 1	低阶问题	0~2 秒	数量	45	21	35	101
			比例	93.7%	95.4%	89.7%	93.5%
		≥3 秒	数量	3	1	4	8
			比例	6.2%	4.5%	10.3%	7.4%
	高阶问题	0~14 秒	数量	19	15	16	53
			比例	95%	93.7%	84.2%	91.4%
		≥15 秒	数量	1	1	3	5
			比例	5%	6.3%	15.8%	8.6%
等待时间 2	0~2 秒	数量	60	41	52	153	
		比例	88.23%	95.35%	89.66%	90.53%	
	3~5 秒	数量	8	2	6	16	
		比例	11.77%	4.65%	10.34%	9.47%	
总计		数量	68	43	58	169	

从更广的理论视角看，这一现象与优质课本身的展示性特点有关。优质课通常用于示范和评比，教师需要在有限时间内完成节奏紧凑、结构清晰的教学过程。在这种展示性要求下，教学活动往往被预设得比较细致，使教师推进时容易不自觉地控制提问和互动的时长，防止课堂出现沉默或拖沓。然而，学生在进行回答之前，需要时间考虑已有信息，组织自己的观点和语言。然而，许多教师习惯将课堂沉默视为效率不高或互动不足，而不是思维酝酿的表现。因此，等待时间不足不只是个别教师的技巧问题，也在一定程度上反映了评价环境本身对思维时间形成了隐性挤压，以及优质课评价导向与高阶思维培养之间仍存在差距。

(三) 处理回应

行为主义学者发起的研究发现，积极反馈在改变学生的行为方面比消极反馈更加有效[7]。此外，Cullen 认为，评价性反馈易于培养语言的准确性，但不利于学生交际能力的养成[13]。而讨论性反馈则具有自然交际的特点，更易于激起学生的学习兴趣，能最大限度地刺激他们的话语输出，更易于培养其语言交际能力。在 Walsh 和 Sattes 所制定的分类量表中，前四种都属于积极反馈，其中指导或纠正和促进或阐述属于讨论性反馈。笔者依据以上讨论进行记录，记录如下。需要说明的是，反馈总计数(190)略多于提问总数(169)，是因为部分学生的回答引发了教师多次、多轮反馈。

Table 7. Distribution of teacher feedback types in three high-quality lessons
表 7. 三节优质课教师反馈类型分布

反馈类型		Lesson A	Lesson B	Lesson C	合计
验证或确认	数量	26	17	28	71
	比例	0.4	0.3	0.406	0.37
指导或纠正	数量	12	16	8	36
	比例	0.184	0.286	0.116	0.189

续表

促进或阐述	数量	6	7	18	31
	比例	0.092	0.125	0.260	0.163
表扬	数量	21	16	15	52
	比例	0.32	0.286	0.217	0.273
否定	数量	0	0	0	0
批评/讽刺	数量	0	0	0	0
无	数量	0	0	0	0
合计	数量	65	56	69	190

如表 7 所示，优质课反馈以积极反馈为主(100%)，未出现消极反馈。其中，“指导或纠正”和“促进或阐述”等讨论性反馈合计占比 35.2%，尤其 Lesson C 的“促进或阐述”反馈占比最高(26%)，这与其高阶教学目标高度适配。本研究中讨论性反馈的较高比例，体现了优质课反馈以激发思维为导向的特征，能够为学生营造支持性的学习环境，鼓励其进一步思考和表达。

5. 结论与建议

(一) 主要研究发现

本研究基于 6P 框架对三节高中英语优质课的课堂提问特征进行分析后发现，优质课在各维度上基本均呈现出以促进学生高阶思维为导向的积极特征。问题类型上，三节课在基础巩固与思维引导之间取得平衡，高阶参考性问题占比合理且与教学目标契合，能有效激发学生深度思考与真实表达；问题形式上，教师以 Wh/How 问题为主导，这种开放性问题形式能充分调动学生的语言组织能力，即便在低阶认知任务中也能促进更高质量的话语产出；提问方式上，三节优质课中的集体回答与学生自愿回答并重，兼顾了参与广度与个体表达空间，为学生营造了安全而富有挑战性的思考环境；教师反馈方面，教师的积极反馈占据主导，其中讨论性反馈的合理运用能够很好激发学生的学习兴趣与话语输出意愿。然而，研究同时发现优质课普遍存在等待时间不足的问题，这在一定程度上反映出优质课在追求课堂流畅性与完整性时，对学生深度思考过程的关照仍有欠缺。从深层看，这是因为优质课评价体系中的表演性逻辑和教学剧本隐性压缩了学生的思考时间，是教学展示性需求与学生高阶思维培养之间的结构性矛盾。如何在保持教学节奏的同时，为学生预留充足的思维时间，是优质课提问设计中仍需进一步优化的问题。

(二) 对一线教师的建议

1) 精心设计课堂提问，强调思维引导

综合来看，优质课教师课堂提问有着明显的优势显著，如提问目的明确且多元化，能够以学生的高阶思维为导向，兼顾基础知识巩固与思维引导等，这些都是值得一线教师进行参考和借鉴的。在日常教学中，一线教师应广泛学习优质课堂，对课堂提问进行精心的思考 and 设计。首先，在保证 Wh/How 问题为主体的同时，有意识地提升参考性问题的比例和质量，将其与课堂的核心探究任务紧密关联。其次，教师要综合运用多种反馈形式，既注重语言形式，也注重具体内容。对学生进行否定性反馈时，要巧妙地使用部分肯定的方式，给学生以适时并恰当的鼓励，使其保持继续发言的积极性。此外，还要根据学生课堂的不同表现，灵活调整自己的课堂话语，使他们在一种较为宽松、民主与融洽的课堂氛围中快乐地学习。

2) 保障等候时间，尊重思维规律

教师应树立“等候也是教学”的理念，注意把控等候时间。具体而言，教师提问后对于低阶问题至

少预留 3 s, 高阶问题至少预留 15 s; 在等候过程中, 教师应密切关注学生的非言语信息, 通过眼神交流、点头示意等给予鼓励, 对于思维困难的学生可适当提供线索; 此外, 教师也要重视第二等候时间, 每次预留 3 s 及以上的补充时间, 引导学生完善思维、修正答案。

3) 理性看待优质课范式, 回归思维本质

在借鉴优质课优点的同时, 一线教师应理解其展示性带来的局限。在日常教学中, 教师应给予学生对问题充足的独立思考和表达的时间, 耐心等待学生思维卡顿、观点完善的过程。教师不必过分追求环节的完美无缺或节奏的严丝合缝, 应更关注学生真实思维, 信任学生的回应, 允许课堂中有更多生成性问题和探索性讨论, 创建真正以思维成长为核心的课堂文化。

(三) 研究局限与展望

本研究存在以下局限性。第一, 样本量较小, 仅选取三节优质课进行分析, 研究结论的推广需谨慎; 第二, 研究聚焦于优质课范畴, 未涉及常态课堂的对比分析, 对普通课堂的适用性有待进一步验证; 第三, 本研究主要通过课堂观察探讨提问特征与学生高阶思维促进作用的关系, 缺少对学生思维产出质量的直接测评数据。未来研究可扩大样本范围, 引入学生思维测评工具, 进一步验证课堂提问特征与高阶思维发展之间的因果机制。

参考文献

- [1] Borich, G.D. (2008) *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice*. 9th Edition, Pearson Education.
- [2] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准(2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [3] Walsh, J.A., Sattes, B.D., 著. 优质提问教学法: 让每个学生都参与学习[M]. 第 2 版. 盛群力, 吴海军, 陈金慧, 杭秀, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2017.
- [4] Long, M.H. and Sato, C.J. (1983) Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, H.W. and Long, M.H., Eds., *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, 268-286.
- [5] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- [6] 郭宝菊. 中学英语教师话语状况调查与分析[J]. 宁波教育学院学报, 2000(4): 59-62.
- [7] Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Cambridge University Press.
- [8] Dillon, J.T. (2004) *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. Teachers College Press.
- [9] Marzano, R.J. and Simms, J.A. (2014) *The Marzano Learning Map Toolbox*. Marzano Research Laboratory.
- [10] 左冰. 初中英语教学中教师提问类型对学生话语输出的影响[J]. 考试周刊, 2012(48): 105-107.
- [11] Rowe, M.B. (1986) Wait Time: Slowing down May Be a Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37, 43-50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- [12] Tobin, K. (1987) The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, 57, 69-95. <https://doi.org/10.3102/00346543057001069>
- [13] Cullen, R. (2002) Supportive Teacher Talk: The Importance of the F-Move. *ELT Journal*, 56, 117-127. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117>