

DOI: 10.53104/dyjjyj.2026.02.02.003

核心素養導向下課堂提問淺層化問題及改進路徑

郭遠¹

1. 衡陽師範學院，湖南 衡陽 421002

摘要：課堂提問是課堂教學中的重要環節。它不僅影響學生對知識的理解，也影響學生的思維、表達和學習參與。核心素養導向下，課堂提問不能只用於檢查學生是否記住知識，還應引導學生說明理由、表達觀點、聯繫情境和運用知識。當前一些課堂提問仍存在淺層化問題，主要表現為問題停留在記憶層面、答案過於固定、問題缺少層次、追問不足和評價簡單。這些問題與教學目標偏重知識完成、問題設計不充分、課堂節奏過快和評價方式單一有關。為改進課堂提問，教師應從知識提問轉向理解提問，從零散提問轉向問題鏈設計，從封閉提問轉向開放表達，從簡單回應轉向有效追問，並在評價中關注學生的思考過程。這樣可以讓課堂提問更好地服務於學生核心素養的形成。

關鍵字：核心素養；課堂提問；淺層化；問題鏈；教學改進

The Problem of Shallow Classroom Questioning and Its Improvement Paths Under the Orientation of Core Competencies

GUO Yuan¹

1. Hengyang Normal University, Hengyang 421002, P. R. China

Correspondence to: GUO Yuan; Email: guoyuanguo92@163.com

Abstract: Classroom questioning is an important part of teaching. It affects not only students' understanding of knowledge, but also their thinking, expression, and classroom participation. Under the orientation of core competencies, classroom questioning should not only check whether students remember knowledge. It should also guide students to explain reasons, express opinions, connect learning with situations, and use knowledge. In some classrooms, questioning is still shallow. The main problems include memory-based questions, fixed answers, weak question levels, insufficient follow-up questions, and simple evaluation. These problems are related to knowledge-centered teaching goals, weak question design, fast classroom pace, and limited evaluation methods. To improve classroom questioning, teachers need to move from knowledge questions to understanding questions, from scattered questions to question chains, from closed questions to open expression, and from simple responses to effective follow-up questions. Evaluation should also pay more attention to students' thinking process. In this way, classroom questioning can better support the development of students' core competencies.

Key words: core competencies; classroom questioning; shallow questioning; question chain; teaching improvement

通信作者：guoyuanguo92@163.com

引用格式：郭遠. 核心素養導向下課堂提問淺層化問題及改進路徑[J]. 東亞教育研究, 2026, 2(2): 21-28.

引言

課堂提問看起來只是教師問、學生答，其實它直接關係到學生怎樣學習。教師問什麼，學生往往就會想什麼。問題如果只要求學生說出課本上的詞語，學生就容易停在記憶層面。問題如果能讓學生說明理由、聯繫經驗、提出看法，學生才更可能真正理解知識。

核心素養強調學生會思考、會表達、會運用知識。這樣的要求放到課堂提問中，就不能只看學生答得快不快、對不對。教師還要看學生有沒有理解問題，能不能說出自己的想法，能不能用學過的知識解釋新的材料。提問的作用也不應只是檢查知識，而應幫助學生把知識學活。

在不少課堂裡，提問仍然比較淺。教師常問“是什麼”“是不是”“對不對”，學生只需要回答一個詞或一句話。這樣的問答節奏很快，課堂看起來也比較順，但學生思考不深。還有一些問題答案太固定，學生只是在猜教師想要什麼答案。教師追問不夠，學生剛說完，話題就結束了，很多想法沒有展開。

課堂提問淺層化會影響學生的學習品質。它讓學生習慣等待答案，也讓課堂交流變得單一。核心素養要求學生在理解中學習，在表達中思考，在運用中形成能力。要做到這一點，課堂提問就需要從簡單檢查轉向深度引導，從固定答案轉向真實思考，從教師控制轉向師生共同參與。

1 核心素養導向下課堂提問的應有指向

1.1 指向知識理解

核心素養導下的課堂提問，不能只停在“記住知識”這一層。學生能夠說出概念、定義和結論，並不等於已經真正理解。真正的理解，是學生知道這個知識講的是什麼，也知道它在什麼條件下成立，還能說清它和其他知識之間的關係。教師提問時，應引導學生把課本中的文字變成自己的認識。

例如，在講一個概念時，教師如果只問“這個概念是什麼”，學生很容易照著教材回答。這樣的回答看似正確，但學生可能並沒有弄懂。教師可以繼續問：“這個概念和前面學過的內容有什麼不同？”“它適合解釋什麼問題？”

“如果換一個情境，它還能不能用？”這些問題能幫助學生把知識理解得更清楚。

課堂提問指向知識理解，還要避免讓學生機械複述。學生能用自己的話解釋知識，能舉出合適的例子，能說出容易混淆的地方，才說明學習有了基礎。教師的問題要把學生從背誦帶向理解，讓學生知道知識不是孤立的句子，而是可以被解釋、被比較、被使用的內容。

1.2 指向思維發展

課堂提問的重要作用，是讓學生在回答中思考。淺層提問常常只需要學生給出一個答案，學生沒有多少思考過程。核心素養更重視學生怎樣得出答案，也重視學生能不能說明理由。教師提問時，應讓學生有機會分析、判斷和推理。

在課堂中，教師可以少問一些只需要回答“是”或“不是”的問題，多問一些需要解釋的問題。比如，“你為什麼這樣認為？”“這個判斷的依據是什麼？”“這兩個說法有什麼差別？”“如果條件改變，結果會不會不同？”這類問題能讓學生把想法說出來，也能暴露學生理解中的不足。

思維發展不是靠教師講得更多來完成，而是靠學生在問題中不斷整理自己的認識。學生回答不完整時，教師不必馬上給出標準答案，可以用追問幫助學生繼續想。學生觀點不同，也不一定馬上判斷對錯，可以讓他們說出理由。這樣的課堂提問能讓學生從簡單回答走向有依據的表達^[1]。

1.3 指向表達交流

核心素養中的表達能力，不只是把答案說出來，還包括把自己的想法說清楚，聽懂別人說什麼，並能作出回應。課堂提問如果只要求學生說出固定答案，就很難形成真實交流。教師應通過問題給學生留下表達空間，讓學生能夠把自己的理解說完整。

有些學生知道答案，但說不清理由。有些學生有想法，但不敢表達。教師提問時，可以把問題設計得更開放一些，讓學生有話可說。比如，“你怎麼看這個問題？”“你能換一種說法解釋嗎？”“你同意剛才同學的看法嗎？為什麼？”這些問題能讓課堂從單向問答變成多向交流。

教師還要重視學生之間的回應。課堂提問不應只形成“教師問、學生答、教師評價”的固定模式。學生回答後，教師可以讓其他學生補充、質疑或舉例。這樣，學生不只是回答教師的問題，也是在聽別人、理解別人、回應別人。表達交流能力就在這種過程中慢慢形成。

1.4 指向遷移運用

知識學習不能只停在課本情境中。學生學會一個知識後，還要能把它用到新的問題中。核心素養導向下的課堂提問，應聯繫具體情境，讓學生在運用中加深理解。教師可以把教材內容和生活經驗、學科材料、社會現象聯繫起來，讓學生用所學知識分析問題。

如果教師只問課本上已有的問題，學生容易形成固定思路。換一個材料或情境，學生可能就不會用了。教師可以設計一些貼近學生經驗的問題。比如，在語文課堂中，可以讓學生用課文中的表達方法分析一段新材料；在數學課堂中，可以讓學生把公式用於生活中的具體計算；在科學課堂中，可以讓學生用原理解釋身邊現象。

遷移運用不是簡單地增加題目難度，而是讓學生知道知識有什麼用。課堂提問要引導學生把“學過什麼”和“能解決什麼”聯繫起來。學生能在新情境中選擇合適的知識，說明自己的分析過程，提出可行的解決辦法，課堂提問才真正接近核心素養的要求。

2 課堂提問淺層化的主要表現

2.1 問題停留在記憶層面

課堂提問淺層化最常見的表現，是問題只要求學生回憶知識。教師常問“這個詞是什麼意思”“這句話對不對”“這個答案是不是這樣”等問題。學生只要記住課本內容，就可以

很快回答。這樣的提問能檢查學生是否聽過、背過，但很難看出學生是否真正理解。

記憶性問題並不是完全沒有價值。課堂中需要一定的基礎提問，用來幫助學生回顧知識。問題在於，如果整節課的大部分提問都停留在這一層，學生就很少有機會解釋原因、比較不同、表達看法。學生習慣了找現成答案，也就不願意多想。課堂看起來有問有答，實際思考並不充分。

這類問題還容易讓學生形成一種學習習慣：只要記住結論，就算完成學習。比如，教師問“這篇文章的中心思想是什麼”，學生可以直接說出參考答案。可是他為什麼這樣理解，文章中哪些句子能支持這個看法，他未必說得清。提問停留在記憶層面，學生的理解就容易停在表面。

2.2 答案過於固定

有些課堂問題只有一個固定答案。教師提問時，心裡已經有了預設答案。學生回答時，也會努力猜教師想聽什麼。這樣的提問表面上是在交流，實際更像是在尋找標準答案。學生不敢說不同看法，也不願意補充自己的理解。

答案過於固定，會讓課堂變得緊張。學生擔心答錯，就會少說話。即使有想法，也會先看教師的反應。時間一長，學生會把課堂提問看成一種檢查，而不是表達和交流的機會。教師提問越多，學生越可能變得被動。

核心素養要求學生能說明觀點，也能用理由支持觀點。如果問題只有固定答案，學生就沒有多少表達空間。比如，教師問“作者這樣寫好不好”，如果只允許學生回答“好”，再說出教師預設的理由，學生的思考就被限制住了。更合適的問題可以是“你覺得這處描寫好在哪裡”“有沒有別的理解”。這樣學生才有機會說出自己的判斷。

2.3 問題缺少層次

課堂提問淺層化還表現在問題之間沒有清楚關係。有些教師會連續提出很多問題，但這些問題比較零散。前一個問題和後一個問題聯繫不緊，學生回答完一個問題後，並沒有被帶向更深的理解。課堂節奏很快，但思維推進不

明顯。

問題缺少層次，學生就很難形成完整的思考過程。比如，教師講一篇課文，先問字詞意思，再問段落內容，接著問修辭手法，最後問主題。每個問題都和課文有關，但如果它們之間沒有內在聯繫，學生的回答就會變成零散資訊的堆放。學生知道了很多點，卻不一定能理解文章為什麼這樣寫。

有層次的提問，應當讓學生一步步進入問題。基礎問題說明學生看清內容，分析問題說明學生理解關係，運用問題幫助學生聯繫新的情境。淺層化提問的問題不在於數量少，而在於問題沒有形成推進。學生只是在不停回答，卻沒有經歷從淺到深的思考。

2.4 追問明顯不足

很多課堂中，教師提出問題後，只要學生答出接近標準答案的內容，教師就會馬上結束這一輪問答。學生回答不完整，教師也常常直接補充。這樣的處理方式能節省時間，但會減少學生繼續思考的機會。課堂提問也容易停在表層。

追問不足，會讓學生的回答缺少展開。比如，學生說“這個人物很勇敢”，教師如果只評價“很好”，這個回答就結束了。可是學生為什麼認為他勇敢，文中哪些細節能說明這一點，這種勇敢和其他人物有什麼不同，這些問題都沒有被繼續打開。學生給出了一個判斷，卻沒有說清判斷的依據。

有效追問可以讓學生把話說完整。教師可以問“你從哪裡看出來”“能不能舉個例子”“還有沒有不同看法”“如果換一個角度看，會不會有別的理解”。這些問題不一定複雜，但能把學生的思考往前推。沒有追問，課堂提問就容易只停在答案表面。

2.5 評價停留在對錯判斷

課堂提問結束後，教師常用“對”“很好”“不錯”“再想想”等話語評價學生回答。這些評價簡單直接，但信息量較少。學生聽到“對”，只知道答案被認可，卻不知道自己的思路好在哪裡。學生聽到“不對”，也不一定知道問題出在哪裡。

評價停留在對錯判斷，會讓學生更關注結果。學生會覺得課堂回答只有兩種結果：答對或答錯。這樣一來，他們就不願意嘗試不確定的想法，也不敢表達新的理解。課堂提問本來可以幫助學生修正思路，但簡單評價沒有起到這個作用。

核心素養導向下的評價，應關注學生的思考過程。教師可以指出學生回答中的具體優點，比如“你能從文本中找依據，這一點很好”；也可以指出需要改進的地方，比如“你的觀點比較清楚，但理由還不夠充分”。這樣的評價能讓學生知道怎樣把回答說得更完整，也能讓課堂提問真正服務於學習。

3 課堂提問淺層化的形成原因

3.1 教學目標偏重知識完成

課堂提問淺層化，與教學目標的設置有直接關係。很多教師在課堂中更關注知識點有沒有講完，學生有沒有記住答案。提問也常常圍繞教材中的概念、定義、結論展開。這樣做可以快速檢查學生是否掌握了基礎內容，但很難看出學生是否真正理解。

在這種目標下，課堂提問容易變成一種檢查工具。教師問一個問題，學生答出教材中的句子，教師確認答案正確，這一輪問答就結束了。學生只要能說出標準答案，就容易被認為已經學會。至於學生為什麼這樣回答，能不能說明理由，能不能把知識用到新的問題中，課堂上往往沒有足夠關注。

核心素養要求學生會理解、會思考、會表達、會運用。可是如果教學目標仍然停在知識完成上，提問自然也會停在淺層。教師不是不重視學生能力，而是容易在課堂壓力下把知識完成放在更前面。提問服務於知識進度，學生的思維過程就被壓縮了^[2]。

3.2 問題設計缺少準備

課堂提問品質高不高，很大程度上取決於備課時有沒有認真設計。部分教師備課時更重視教學環節安排，比如導入、講解、練習和作業，卻沒有專門思考課堂要問哪些關鍵問題。到了課堂上，提問就容易臨時生成，問題之間

也缺少聯繫。

問題設計不充分，課堂提問就會變得零散。教師可能想到什麼就問什麼，學生答完一個問題後，馬上進入下一個問題。表面上課堂互動很多，實際每個問題都沒有深入展開。學生沒有被帶著一步步思考，只是在配合教師完成課堂流程。

還有些問題看似與教學內容有關，但沒有抓住重點。比如，教師講一篇文章時，連續提問字詞、句子、段落和主題，但這些問題沒有形成清楚的思路。學生回答了很多內容，卻沒有真正理解文章的內在關係。問題設計缺少準備，課堂提問就難以承擔發展核心素養的任務。

3.3 課堂節奏壓縮思考時間

課堂時間有限，教師常常擔心教學進度被拖慢。學生回答慢一點，教師就容易提示答案。學生說得不完整，教師也可能直接補充。這樣做能讓課堂推進得更快，但學生真正思考的時間被減少了。

思考需要停頓，也需要整理語言。學生聽到問題後，要理解問題的意思，要回憶相關知識，還要組織自己的回答。如果教師剛問完就要求學生立刻回答，學生只能說出最容易想到的內容。這樣的回答往往比較簡單，也很難有深度。

有些教師為了讓課堂看起來順暢，會選擇讓反應快、成績好的學生回答。這樣課堂節奏比較快，答案也比較準確，但其他學生容易變成旁觀者。課堂提問本來應該讓更多學生進入思考，可是過快的節奏把一部分學生擋在了思考之外。時間被壓縮後，追問、討論和補充也會減少，提問就容易停在表面。

3.4 評價方式比較單一

教師的評價方式也會影響課堂提問的深度。現實課堂中，教師常用“對”“很好”“不對”“再想想”等話語回應學生。這些評價簡單方便，但不能幫助學生看清自己的思考過程。學生只知道結果對不對，卻不知道自己的理由是否充分，表達是否清楚，思路是否合理。

評價方式單一，會讓學生更關注標準答案。學生回答問題時，會先想教師想聽什麼，而不

是自己怎樣理解。為了避免答錯，學生可能只說安全的答案，不願意提出不同看法。課堂提問也就很難形成真實討論。

如果教師只評價答案，不評價思路，學生就容易把學習理解成尋找正確答案。可是核心素養更重視學生怎樣得出答案。學生能說明依據，能發現問題，能修正自己的看法，這些都應該被教師看到。評價沒有跟上，提問就很難向深處推進。

4 核心素養導向下課堂提問的改進路徑

4.1 由知識提問轉向理解提問

要改變課堂提問淺層化問題，教師需要先調整提問的重點。課堂提問不能只圍繞“記住沒有”展開，還要關注學生“懂到什麼程度”。學生會背一個概念，不一定會理解這個概念。學生能說出一個結論，也不一定知道這個結論為什麼成立。教師提問時，要讓學生說清自己的理解，而不是只說出教材中的原句。

在課堂中，教師可以減少單純記憶性問題，增加解釋性問題。比如，教師不只問“這個概念是什麼”，還可以問“這個概念說明了什麼問題”“它和前面學過的內容有什麼不同”“它能解釋生活中的哪些現象”。這樣的問題不複雜，但能讓學生多想一步。學生在回答時，需要把知識放到具體語境中理解，也需要用自己的話表達出來。

理解提問還要關注學生容易混淆的地方。教師可以針對學生常見錯誤設計問題。比如，“為什麼這個說法不準確”“這兩個答案看起來相近，差別在哪裡”“如果換一種條件，原來的結論還能不能用”。這類問題能幫助學生發現知識之間的界限，也能讓學生把模糊的認識說清楚。課堂提問只有進入理解層面，學生才不會把學習停留在背答案上^[3]。

4.2 由零散提問轉向問題鏈設計

課堂提問不能只是想到什麼問什麼。零散提問雖然能讓課堂有互動，但學生的思路容易被打斷。一個問題剛回答完，另一個問題又出

現，學生只能跟著教師的節奏走，很難形成完整思考。教師應圍繞課堂重點設計問題鏈，讓問題之間有清楚關係。

問題鏈不等於問題越多越好。它強調問題之間要有推進。前面的問題可以說明學生進入內容，後面的問題可以引導學生分析原因，再往後可以讓學生聯繫新的情境。比如，在閱讀教學中，教師可以先問“這段寫了什麼”，再問“作者為什麼這樣寫”，接著問“這個寫法有什麼效果”，再讓學生思考“如果換一種寫法，表達效果會不會變化”。這些問題連在一起，學生的理解就會一步步加深。

設計問題鏈時，教師要抓住課堂中的核心問題。不是每個知識點都要提問，也不是每個細節都要追問。過多的問題會讓課堂變碎，學生也容易疲勞。教師應把最能引發思考的問題放在課堂關鍵位置，用少量問題帶動學生深入學習。這樣，課堂提問才能從簡單問答變成有方向的思考過程^[4]。

4.3 封閉提問轉向開放表達

封閉性問題可以檢查基礎知識，但不能成為課堂提問的主要形式。如果課堂中大多數問題只有一個固定答案，學生就會把重點放在猜測教師想聽什麼。這樣的課堂很難讓學生表達真實想法，也不利於學生形成判斷能力。

教師可以適當增加開放性問題。開放性問題不等於沒有標準，也不是讓學生隨便說。它要求學生提出觀點，並說明理由。比如，教師可以問“你更認可哪一種看法”“你認為這個人物的做法是否合理”“這段材料還能從哪個角度理解”。這類問題能讓學生有表達空間，也能促使學生用文本、材料或已有知識支撐自己的觀點。

開放表達還需要安全的課堂氛圍。學生的回答可能不夠完整，也可能和教師預設不同。教師不宜馬上否定，可以引導學生補充理由，或讓其他學生繼續回應。學生知道自己的想法可以被認真聽見，才會願意表達。課堂提問的價值不只在於得到正確答案，也在於讓學生學會把想法說清楚^[5]。

4.4 由簡單回應轉向有效追問

很多課堂提問停在淺層，是因為教師缺少追問。學生回答一句話，教師馬上評價“很好”或“對”，問題就結束了。這樣的回應節省時間，但學生的思考沒有展開。有效追問能把學生的簡單回答繼續推深。

教師追問時，可以圍繞理由、依據、例子和不同看法展開。學生說出觀點後，教師可以問“你為什麼這樣認為”“依據在哪裡”“能不能舉個例子”“還有沒有其他理解”。這些追問並不難，但能讓學生把原來較短的回答變得更完整。學生也會慢慢明白，課堂回答不能只說結論，還要說清理由。

追問還要注意分寸。教師不能為了追問而不斷加壓，也不能把追問變成逼問。學生一時答不上來時，教師可以換一種問法，給出一點提示，或者讓同伴補充。追問的目的不是讓學生難堪，而是幫助學生繼續思考。只要追問能讓學生把認識說得更清楚，它就是有效的^[5]。

4.5 由教師主問轉向師生共問

課堂提問不應只由教師發起。教師提問很重要，但學生也需要學會提出問題。學生能提出問題，說明他正在主動理解內容，也說明他開始發現知識中的疑點。核心素養導向下，提問能力本身就是學習能力的一部分。

教師可以給學生留下提問機會。比如，在學習一段文本後，讓學生提出自己不理解的地方；在分析一個案例後，讓學生說出還想追問的問題；在完成一次實驗後，讓學生提出新的猜想。學生提出的問題不一定成熟，教師可以幫助他們調整表達，讓問題變得更清楚。

師生共問還能改變學生被動回答的狀態。學生不再只是等待教師點名，也能主動參與課堂。教師可以把學生的問題放回課堂，讓其他學生一起討論。這樣，課堂問題就不再只是教師提前設好的內容，也能來自學生真實的學習困惑。學生在提問、回應和補充中，會更容易進入深度學習。

4.6 由判斷答案轉向評價思維

課堂提問後的評價，也需要從“對不對”轉向“怎麼想”。教師當然需要判斷答案是否正確，但不能只停在這一步。學生更需要知道

自己的回答好在哪裡，問題在哪裡，怎樣改進。這樣的評價才能幫助學生提高思考品質。

教師評價時，可以具體指出學生回答中的思路。比如，“你的觀點比較清楚，但理由還可以再充分一些”“你能聯繫材料來回答，這一點很好”“這個例子合適，但還需要說明它和觀點的關係”。這樣的評價比簡單說“很好”更有幫助。學生能從評價中知道下一次怎樣回答，課堂提問也就有了持續作用。

評價思維還要允許學生修正答案。學生第一次回答不完整，並不代表學習失敗。教師可以讓學生補充，也可以讓他聽完同伴意見後重新表達。這樣，評價就不只是判斷結果，而是幫助學生完善思路。學生在不斷修正中，會逐漸學會有依據地表達，也會更重視思考過程本身。

5 課堂提問改進的實施要點

5.1 備課時明確核心問題

課堂提問品質能不能提高，備課是很關鍵的一步。教師不能只準備要講哪些內容，也要提前想清楚課堂上最需要問什麼。每節課的時間有限，問題不宜太多。如果教師把很多細碎問題都放進課堂，學生會一直忙著回答，卻不一定能真正思考。

核心問題要緊扣教學重點。它應當能帶動學生理解本節課最重要的內容。比如，語文課不一定要把每個句子都問一遍，而是要抓住最能表現人物、情感或主題的問題。數學課也不應只問公式是什麼，還要問公式為什麼這樣用，適合解決什麼問題。教師把核心問題確定好，課堂提問就不容易散亂。

核心問題還要有一定思考空間。太簡單的問題只能檢查記憶，太難的問題又會讓學生無從下手。教師可以把一個核心問題拆成幾個小問題，讓學生一步步接近答案。這樣既能照顧學生的理解過程，也能避免課堂提問停在表面。

5.2 課堂中保留等待時間

學生回答問題需要時間。教師提出問題後，學生要聽懂問題，要回想學過的內容，還要組織語言。如果教師剛問完就馬上點名，或者很快給出提示，學生就只能說出最直接、最表層

的答案。這樣的課堂節奏看起來很快，但學生的思考常常不夠。

保留等待時間，就是給學生一個真正思考的機會。教師可以在提問後停一停，讓學生先自己想，也可以讓學生在書上圈畫依據，或和同桌簡單交流。等待時間不需要很長，但要讓學生感到自己有時間整理想法。學生有了準備，回答才可能更完整。

教師還要允許學生回答時出現停頓。學生停頓不一定是不懂，也可能是在組織語言。教師不必馬上打斷，也不必急著替學生說完。可以用簡短的話鼓勵學生繼續，比如“你可以再想一下”“把理由說出來”“慢慢說”。這樣的等待能讓學生更願意表達，也能讓課堂提問真正進入思考過程。

5.3 關注不同層次學生

課堂提問不能只面向少數反應快、表達好的學生。這樣的課堂容易顯得順暢，但很多學生其實沒有參與。久而久之，基礎一般或表達較慢的學生會習慣沉默。他們知道課堂問題總會有人回答，自己就不再主動思考。

教師應讓不同層次的學生都有機會參與。基礎較弱的學生，可以回答一些理解性、確認性的問題，幫助他們建立信心。能力較強的學生，可以回答分析性、評價性的問題，讓他們說出更完整的理由。對於中間層學生，教師可以通過追問和補充，引導他們把回答說清楚。

關注不同層次學生，不是降低課堂要求，而是讓問題更合適。教師可以把同一個問題設計成不同難度。比如，先讓學生說出材料中的資訊，再讓學生解釋原因，最後讓學生聯繫新的情境。不同學生都能從自己能進入的地方開始思考。這樣，課堂提問才不會成為少數學生的表現機會，而能成為全班學生共同學習的過程^[6]。

5.4 課後反思提問效果

課堂提問是否真正起作用，不能只看學生有沒有回答，也不能只看課堂氣氛熱不熱鬧。教師課後需要回想，哪些問題讓學生認真思考了，哪些問題只是完成了問答形式。有些問題學生答得很快，但可能只是背出了答案。有些

問題學生回答慢一些，卻可能真正推動了理解。

教師可以從幾個方面反思提問效果。比如，問題有沒有圍繞教學重點，學生回答時有沒有說出理由，教師有沒有繼續追問，評價有沒有幫助學生改進表達。也可以記錄課堂中效果較好的問題，保留下來，後面繼續使用和調整。效果不好的問題，也要想清楚原因，是問題太簡單，還是表述不清，或是學生缺少相關基礎。

課後反思還要關注學生的反應。如果多數學生沉默，可能說明問題太難，或課堂氛圍不夠放鬆。如果只有少數學生回答，可能說明問題沒有照顧到不同層次學生。如果學生回答都很短，可能說明教師追問不夠。教師把這些問題看清楚，後面的提問設計就會更有針對性。

參考文獻：

- [1] 盧正芝, 洪松舟. 教師有效課堂提問:價值取向與標準建構[J]. 教育研究, 2010(4): 65-70.
- [2] 崔英. 小學英語課堂學生學習投入“淺層化”研究[D]. 山西大學, 2022.
- [3] 傅黎芬. 優化課堂提問 培養思維品質[J]. 中小學外語教學, 2020, 43(8): 14-19.
- [4] 袁丹. 優化課堂提問提升思維品質[J]. 中小學外語教學, 2021, 44(24): 51-56.
- [5] 王方林. 何謂有效的課堂提問[J]. 教育理論與實踐, 2002, 22(7): 45-47.
- [6] 鄭孔秀, 劉芳, 勞金晶. 小學數學教師課堂提問的現狀與改進策略[J]. 課程. 教材. 教法, 2020, 40(10): 77-81.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。