

基于 OBE 理念的大学英语课程体系综合评价研究

程京艳

(北京信息科技大学 外国语学院,北京 100192;北京外国语大学 中文学院,北京 100089)

摘要:随着大学英语一体两翼课程在高校的广泛推广,针对课程体系进行综合评价的诉求也日益凸显。本文基于 OBE 理念设计了以学习成效为最终目标的涵盖课程各要素的课程评价指标,并从师生角度对某高校大英课程体系进行了初步的综合评价实证研究。研究表明:在师资不变的情况下,跨文化交际等拓展课程无论是在学生学习成效还是师生课程各要素综合评价方面均明显优于通用英语,且课程设计、教法、师资和选课制度依次为影响学习成效和课程质量的最主要因素。给我们的启示是:高校亟需引入学科专家视角,将研究重点由教学改革延伸至课程规划并不断优化选课制度,从而全面推动外语教育质量的提升。

关键词:课程评估;成果导向教育(OBE);模糊数学综合评价法

中图分类号:H319.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2023)05-0154-09

0 引言

随着我国政治经济文化的发展以及国家、社会以及个体对外语各项能力要求的不断提升,高等教育领域大学英语课程体系逐渐由单一走向了丰富多样。相当数量的高校将大学英语拓展为一体两翼三大类课程,即通用英语、专门用途英语和跨文化交际。那么,这些课程在高校开展的情况如何、影响各课程质量的关键因素为何、师生对各课程的综合满意度如何,以及如何依据评价反馈调整重构大学英语课程体系从而全面提升大学英语教育质量,就成为当今外语界亟待解决的问题。因此,大学英语课程体系综合评价研究迫在眉睫。

然而,当今大学英语课程评价研究仍处于起始阶段,尚无广为接受的课程测量工具和评估量表(廖鸿婧等,2018)。并且由于外语教师普遍缺乏课程评价专业训练,课程评价往往被等同于教学评价,评价指标也仅涵盖教学教法、教学效果及师生对课程的整体印象等,所以以考代评的现象仍然十分普遍(金艳,2020)。由此,基于前人相关研究和《大学英语教学指南》(简称《指南》)(2020)课程评价要求,本文尝试建构大学英语课程综合评价体系,并对某高校通用英语、跨文化交际和学术英语三类课程进行综合评价实证研究。希冀能够为大学英语课程评价研究提供参考,从而推动大学英语教育质量的提升。

1 文献综述

作为高等教育活动中最重要也最复杂的领域(王伟廉,2004:16),课程评价历经了目标达成、CIPP 评价、目标游离、合作化评价以及外观评价等模式。20 世纪 80 年代以后,课程评价逐渐转向

收稿日期:2023-04-21

基金项目:教育部人文社会科学规划基金项目“外语教育规划评估体系建构研究”(20YJAZH018)的研究成果

作者简介:程京艳,女,北京信息科技大学外国语学院副教授,北京外国语大学中文学院博士生,主要从事外语教育规划评估研究。

引用格式:程京艳. 基于 OBE 理念的大学英语课程体系综合评价研究[J]. 外国语文,2023(5):154-162.

更关注学生行为转变和综合素质增长的成果导向教育 OBE(outcome-based education)。OBE 理念由斯派狄(Spady)(1981, 1994)提出,以清晰界定的学习成果为导向,将学生预期成果作为课程目标贯彻整个课程体系构建过程,从而实现由“教”为中心向“学”为中心转变(苏芑等,2018: 133; 张男星等,2020; 王国强等,2021)。当前,OBE 被公认为追求教育卓越的一个正确方向和值得借鉴的教育理念,对课程建设和评估起到了指引作用(田腾飞等,2022)。基于 OBE 理念,课程评价需聚焦于学生的学习成效,通过收集学生对课程学习的自我评价、学生行为能力的提升和综合素质的增长来考查学生是否得到了课程所预期的增值(赵春鱼,2016; 苏芑等,2018; 武勇杰等,2021; 肖鹏等,2021)。OBE 理念在课程评价中的使用弥补了以往课程成绩评价无法反映出课程目标、课程内容、教学方法、课程教学效果是否统一的弊病(武勇杰等,2021: 53)。

OBE 理念还有助于由果至因追溯影响学习成效和课程质量的各个因素。课程是多因素组成的综合体,依据学生预期成果对覆盖课程的各项要素进行全面评估,可为课程体系提供整体信息反馈和系统性优化分析(Brown, 1989, 1995; Lynch, 1996; Kiely, 2009; Nation et al., 2010; 刘献君, 2018)。《指南》(2020)亦明确指出:各高校应依据指南确定的教学目标和要求,对课程体系的各个环节开展全面、客观、公正的评价。具体评价指标包括与教学直接相关的课程设计、教学目标、教学内容、教学方法和手段、教学支撑环境,以及学业评价测试、教学管理、课程平台和教师发展等教学质量保障体系。而教师和学生作为大学英语课程评价的主体,应积极主动参与评价活动。

OBE 理念在课程评价领域的广为接受,以及《指南》关于大学英语课程综合评价环节的阐释充分反映了 20 世纪 80 年代以来课程评价理念的转变趋势:从不同教法的教学效果比较延伸到以学生学习成效作为最终目标的涵盖课程各要素的整体评价(Kiely, 2009: 99)。这就意味着,大学英语课程体系评价内容不但需要包含学生学习成效,还需基于学习成效对课程各要素进行综合评价,从而帮助我们更加全面而又精准地了解课程内部存在的问题,以便有的放矢地修正改善课程组成要素,最终有效提升学生的英语学习成效和课程质量。

2 研究设计

基于 OBE 理念,笔者围绕学生学习成效和课程各要素初步建构大学英语课程体系综合评价指标表,并对笔者所在高校的大英课程进行综合评价实证研究。

2.1 大学英语课程体系综合评价指标的设定

在融合前人基于 OBE 理念设计的课程评价指标(如苏芑等,2018; 张男星等,2020; 王国强等,2021; 武勇杰等,2021; 肖鹏等,2021)以及课程各要素评价模式(如金艳等,2015; 季佩英等,2016; 董庆华等,2020; 骆蓉,2021)的基础上,本文将大学英语课程评价内容分为两大项,第一项是根据课程目标进行的学生学习成效评价,第二项是基于学习成效考察大英师生对大学英语课程体系各要素的综合满意度。关于第一项,通用英语在实际教学中的主要目标为有效提升学生语言能力以及考试达标能力(Hutchinson et al., 1987; 蔡基刚,2019);而拓展课程(以跨文化交际为例)的主要目标为提升学生的跨文化交际能力和语言综合应用能力。根据《指南》要求,本文将跨文化交际能力细化为中外文化知识、跨文化敏感度以及跨文化交际技能三个维度[类似于与张红玲、吴诗沁(2022)所构建的认知理解、情感态度和行为技能],将语言综合应用能力细化为口语和书面交流能力。由此,本文基于 OBE 理念的大学英语课程体系学习成效评价指标如表 1 所示:

表1 大学英语课程体系学习成效评价指标表

评估要素	评估课程	评估主体	评估工具	一级指标	二级指标
学生课程 学习成效	通用英语	学生	自我评价	语言能力 +	听/说/读/写/译
		教师	课堂观察		
			平时测验		
	作业完成				
	测试	四级测试		期末成绩	
				平时成绩	
			四级成绩		
拓展课程 (以跨文化 交际课程为 例)	学生	自我评价	语言综合 应用能力 +	口语交流能力	
				书面交流能力	
	教师	课堂观察	跨文化 交际能力	中外文化知识	
				平时测验	跨文化敏感度
	作业完成		跨文化交际技能		
	期末测试				

关于第二项,在调查师生对课程各要素的综合满意度之前,笔者基于课程学习成效对部分师生进行了问卷和访谈试测。根据试测结果,本文对《指南》中提及的大学英语课程要素进行了细化。将教学管理细分为教学对象的选择、教材、开设时间、学时长度,并将教学内容调整为课程设计。由此,本文将大学英语课程体系综合评价指标设定为:课程设计、师资水平、教学方法、教材、教学对象的选择、成绩评价方法、学时长度、开设时间、其他等。

其中,学生对大英课程要素综合评价的数据收集步骤如下:

步骤一:学生需从九项要素中选择出自己认为影响学习成效的主要指标(可多选)。

步骤二:学生对九项指标主观赋予权重(注:权重是指学生认为课程各项指标的重要程度,各指标权重之和为100%);

步骤三:学生对当前课程九项要素分别进行Likert量表的满意度评价(如1=非常不满意、2=不满意、3=一般、4=满意、5=非常满意);

步骤四:结合各指标权重和评价结果进行模糊数学综合计算分析。

2.2 研究问题

- (1)通用英语能否有效提升学生的语言能力和应试能力?
- (2)拓展课程(以跨文化交际为例)能否有效提升学生的跨文化能力和语言综合应用能力?
- (3)影响大学英语课程体系学习成效的主要因素是什么?
- (4)大学英语课程体系综合评价结果为何?

2.3 研究对象

参与本次研究的受试者为笔者所在北京某理工院校的279名学生和八位大学英语教师。学生来自2018级非英语专业A班(即英语程度较好的学生),分别隶属于机电工程、信息管理、自动化、经济管理、计算机、公共管理与传媒、仪器科学与光电、信息与通信、理学院等九个院系。A班学生在大学一年级学习通用英语,第二年级根据学生所在学院要求和外国语学院师资配备情况分别选择学术英语、跨文化交际以及高级口语(外教)等拓展课程(三选二)。八位教师在第一学年教授A

班通用英语,进入第二学年后四位教师教授 A 班跨文化交际,另外四位教授 A 班学术英语。调查时间为 2020 年 6 月底,届时 2018 级 A 班学生为期两年的大学英语课程全部结束,对课程体系进行全面回顾和评价的时机已经成熟。

2.4 研究方法

本文主要采用问卷、半结构性访谈和四级测试研究方法。学生学习成效自我评估问卷、学生对大学英语课程体系综合满意度调查问卷均通过问卷星 APP 发放到各个 A 班微信群中,最终总共回收有效答卷 274 份。问卷发放以前,笔者选择某 A 班进行试测,结果发现学生对测试条目理解无误,且问卷总体信度尚可($\alpha=0.795$);本研究还对八位教师及随机选取的五名学生进行了半结构性访谈。访谈全程录音,开放式问题运用“主题一致性”分析方进行归纳处理。

3 研究结果

由于篇幅有限且大英师生对跨文化交际与学术英语评价结果比较接近,所以本文只列出了通用英语与跨文化交际课程的评价结果。

3.1 大学英语课程体系学习成效评价结果

3.1.1 学生对大学英语课程体系学习成效的自我评估

(1)通用英语学习成效。学生学习成效自我评估问卷结果显示:经过一年的通用英语学习,认为自己应试能力得到有效提升的学生不足一半。平均 38.7% 的学生认为通用英语能有效提升自己的听/说/读/写/译能力,听力比例最低(仅 29%)。访谈中,除了一位学生认为通用英语能有效提高自己的阅读能力之外,其他四位学生均认为,通用英语教材教法枯燥乏味难以调动学习积极性,语言输入量、课后练习及测试频率较低,语言水平和应试能力均难以提升。

(2)拓展课程学习成效。学生学习成效自我评估问卷结果显示:85% 以上的学生表示跨文化课程能有效提升自己对中外文化的了解程度和跨文化敏感度,接近 75% 的学生认为该课程能有效提升自己的跨文化交际技能,78% 左右的学生认为该课程能有效提升自己的语言应用能力;在访谈中,五位学生都认为跨文化可以帮助学生更好地学习世界不同民族的智慧和思想。不但自己的视野得到了极大的扩展,对东西方文化交流碰撞体现出的思维差异也提升了理解水平。并且,三位学生还表示,跨文化交际课程要求学生接触大量的英语视听材料和项目合作活动,使得自己的英语听说和书面交流能力提升明显。

3.1.2 教师对大学英语课程体系学习成效的评价

本文通过访谈了解八位教师对大英课程学习成效的看法。结果表明:除个别教师认为通用英语在提升学生语言能力和应试方面有一定效果之外,大部分教师认为通用英语目标不清,费事低效,对学生语言能力和应试能力的提升效果均不明显;而对于跨文化交际,教师们均不同程度地认可该课程的有效性,认为学生在学习态度、语言综合应用能力、跨文化意识和技能方面有明显进步。

3.1.3 通用英语课程的前后测试

为了考察通用英语在应试方面的学习成效,本文除了调查学生自我评估和教师评估之外,还收集了通用英语学习前后学生的四级测试成绩。入学伊始,2018 级 A 班学生参加了本校外国语学院组织的 2017 年 12 月四级测试(其中,作文、翻译等主观题评分由六位四级阅卷经验丰富的教师负责),通用英语学习一年之后 A 班学生又参加了 2019 年 6 月的四级考试。两项数据显示:受试的

279名学生在通用英语学习前后的四级通过率分别为95.32%和94.43%,并无明显差异。

结合学生自我评估、教师评估和通用英语前后四级测试成绩,可以看出,在师资保持不变的情况下,跨文化交际在课程目标达成度方面明显优于通用英语。

3.2 大学英语课程体系各要素综合评价结果

3.2.1 教师对大学英语课程体系各要素综合评价结果

3.2.1.1 教师认为影响大学英语课程学习成效的主要因素

对八位教师进行的访谈结果表明:除了两位教师主张课程设计是外语教育逻辑的起点和整个框架的核心之外,其他六位教师都认为教学方法最重要,其次是师资水平,个别教师认为教材和教学对象选择也占一定权重。可以看出,该校大部分外语教师高度关注教法和教学水平,对于什么课程是学生需要的,为什么要设立这门课程等根本性问题缺乏深入的思考。

3.2.1.2 教师对大学英语课程体系的整体满意度

对八位教师进行的访谈结果为:绝大多数教师认为通用英语课程目标本就在语言能力和应试能力之间摇摆不定,教材凌驾于课程目标之上的现实使其越发模糊不清、教法受限、费时低效;而拓展课程的设立符合时代要求,目标明确。虽然对师资要求较高,但在教法上自由度大,师资培训丰富,学生参与度高,总体令人满意。而在教学对象的选择上,教师内部分裂成势均力敌的两派,双方对“学生是否有充分的课程意识和理性判断”持迥异的观点。

总之,相较于通用英语,该校教师对拓展课程整体持肯定态度,满意度较高。

3.2.2 学生对大学英语课程体系各要素综合评价结果

3.2.2.1 学生认为影响大学英语学习成效的主要指标及权重

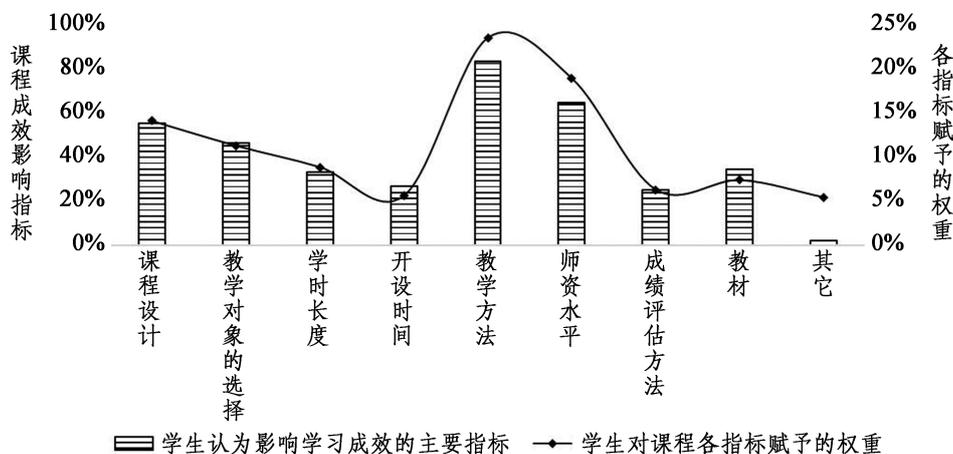


图1 学生认为影响学习成效的主要指标及权重

图1柱状图显示的是学生认为影响学习成效的要素指标(可多选),左侧纵坐标为选择各要素的人数比例。分别有82%、64%、54%和46%的学生选择教学方法、师资水平、课程设计和教学对象为影响学习成效的主要因素;而曲线图是学生对各指标赋予的权重,其相应值反映在右侧纵坐标上。上述四项被分别赋予了23%、19%、14%和11%的权重(其他因素权重均低于10%)。可以看出,二者趋势上高度一致,互相验证了数据的可靠性。因此,教学方法、师资水平、课程设计和教学对象的选择等因素依次为学生进行大学英语课程综合评价的四项最主要的指标,随后为课程学时长度、教材、开设时间、成绩评定方法等。

3.2.2.2 学生对大学英语课程体系各项指标的评价结果

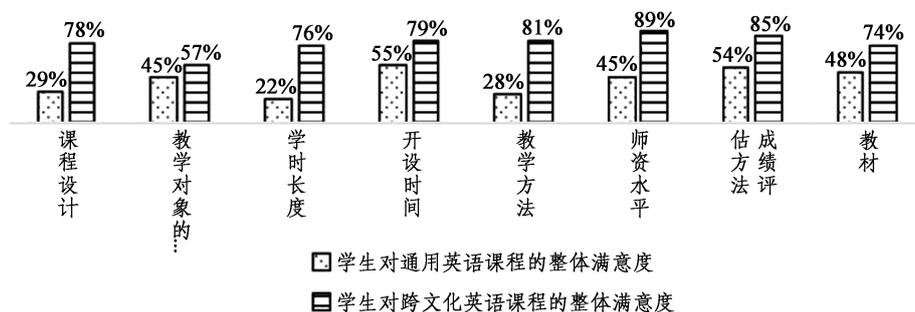


图 2 学生对通用英语和跨文化课程的整体满意度

如图 2 显示,围绕影响学习成效的主要因素:教法和课程设计,学生对通用英语该项满意度仅为 28%和 29%,而对跨文化交际的满意度则高达 81% 和 78%;而在师资相同的情况下,学生对通用英语师资水平满意度仅为 45%,而对跨文化交际师资的满意度竟将近 90%。

3.2.3 结合各指标权重和满意度对大学英语课程体系进行模糊数学综合评价

模糊数学综合评价的公式为: $\tilde{B}=U \cdot V$ 。

其中, \tilde{B} 为整体满意度, U 为各个指标被赋予的权重, V 为相关指标等级(即满意度), UV 为各因素权重和该因素评价向量组成的评价矩阵。为了计算方便和重点突出,本文 U 值只选取权重最大的四项:教学方法、师资水平、课程设计以及教学对象选择。将不满意和非常不满意合并后 V 各等级划分为:A=非常满意;B=比较满意;C=一般;D=不满意。以通用英语为例,其各因素的评价向量组成的各因素权重和评价矩阵如下:

$$\tilde{B} = U \{ \text{课程设计} \ \text{教学对象选择} \ \text{教学方法} \ \text{师资水平} \} \cdot V \{ \begin{matrix} A & B & C & D \\ \text{非常满意} & \text{比较满意} & \text{一般} & \text{不满意} \end{matrix} \}$$

$$\tilde{B} = (0.14 \ 0.11 \ 0.23 \ 0.19) \begin{bmatrix} 0.09 & 0.20 & 0.32 & 0.40 \\ 0.13 & 0.32 & 0.30 & 0.25 \\ 0.08 & 0.20 & 0.30 & 0.41 \\ 0.18 & 0.27 & 0.31 & 0.23 \end{bmatrix}$$

$$\tilde{B} = (0.21 \ 0.24 \ 0.27 \ 0.27)$$

从模糊数学综合评价结果看,学生通用英语课程整体满意度仅为 0.21+0.24,即 45%,而对跨文化交际课程的整体满意度为 64%。结果表明:第一,师资相同的情况下,学生对跨文化交际整体满意度明显高于通用英语;第二,师资相同的情况下,学生对跨文化交际的教法和师资的满意度远高于通用英语。这说明,虽然学生认为课程评价的最主要因素是教法和师资,事实上真正影响学习成效和课程质量的核心因素是课程设计;第三,选课制度会明显影响学生对课程的满意度。在师资水平、教学方法和课程设计满意度较高的情况下(分别为 89%、81%、78%),跨文化交际课程的整体满意度被拉低到 64%的原因在于教学对象选择满意度相对较低(57%),支持学校/学院自上而下进行课程安排的学生勉强超过一半。

在对随机挑选的五位学生的访谈中,大部分学生表示:虽然大学第一学年开设以提升语言技能的课程是有必要的,但是通用英语无论在内容还是教法方面都类似高中英语的延续,枯燥乏味,难以调动学习积极性。个别学生建议一些语言能力足够好或者没有兴趣的学生可以免修通用英语;而关于跨文化交际,五位访谈学生对课程整体均持肯定态度,但分歧出现在教学对象选择方式上:

两位同学认为学生的视野和知识结构均有明显的局限性,若任由学生自由选课,势必会陷入功利和盲目的陷阱。另两位学生则明确表示,作为具有十年左右英语学习经验的大学生,应该拥有足够的自主权和选择权。

4 启示与建议

本文基于 OBE 理念将学生学习成效作为最终课程评价依据,并且结合课程各要素满意度,从师生角度对大学英语一体两翼课程体系进行了综合评价。结果表明:(1)师资相同的情况下,学生学习成效与师生课程各要素综合评价结果一致,拓展课程显著优于通用英语;(2)虽然师生认为课程评价的最主要指标是教法和师资,事实上影响学生学习成效和课程质量的核心因素是课程设计。研究结果对我们的启示为:

第一,高校英语教育亟需引入学科专家视角,并将研究重心由教学改革延伸至课程规划。

基于 OBE 理念,学生学习成效是课程目标达成度的体现和课程评价的最终依据。而课程目标作为课程设计的前提和基础,应是外语教育逻辑的起点和外语课程体系的核心。只有确定了教什么、为什么教的核心问题。才能衍生出谁来教、怎么教、教谁等其他要素。遗憾的是,正如以往文献指出的,教师普遍教学意识过强,在课程设计方面缺乏前瞻性和主动性(张华,2000:48;周小勇等,2016)。在本研究中,绝大多数师生由于视野的局限往往未能充分意识到课程目标和课程设计在外语教育中的引领地位。对于什么课程是学生需要的,为什么要设立这门课程等根本性问题缺乏深入的思考。因此,高校英语教育亟需引入学科专家视角(潘海英等,2020),并将研究重心由教学改革延伸至课程规划,培养教师课程意识、加强课程建设和课程评估(王守仁,2017;向明友,2020)。

第二,内容和语言相融合的课程比以技能为导向的课程更能有效提升学生语言能力。

跨文化交际和学术英语等拓展课程属于内容和语言相融合的课程,而通用英语是以技能为导向的课程。本项研究表明:相较于通用英语目标不清、费事低效,跨文化交际课程不仅能有效提升学生的跨文化敏感度和跨文化交际技能,在提升学生的口语和书面交流能力方面也明显优于通用英语课程。事实上,以往关于内容语言融合学习(CLIL)的研究发现,CLIL 往往能更有效地提升学生的语言能力。这是因为在“意义”交流(内容学习)中系统地接触语言“形式”能够更有效地促进学习者词汇、语法结构的学习(如 Cammarata et al., 2012; Garzon-Diaz, 2021; Salvador, 2021; 赵永青等,2020)。而通用英语作为语言技能课程,实际操作中与应试能力混为一谈,目标不清、费时低效(蔡基刚,2019;束定芳,2021),却因为与四六级挂钩在大学英语课程体系中大量占用了本就宝贵的学时学分。

第三,当前选课制度有待不断优化。

教学对象的选择属于高校教学管理中的选课制度,在以往大学英语课程评价研究中甚少涉及。在本项研究中,学校/学院自上而下进行课程安排的选课制度明显拉低了学生对课程的综合满意度。而无论是教师还是学生,其内部对“学生是否有充分的课程意识和理性判断”也均未达成共识。事实上,《指南》(2020)已经明确指出,大学英语课程建设将开启以高质量、个性化和多样化的需求为导向的供给侧结构性改革新征程(向明友,2020:34),学生拥有一定的选择权正成为教育“以人为本、效益优化”的基本价值的体现(程京艳,2021)。而针对学生选课中存在的盲目性和功利心,本文建议高校可通过生动详细的课程介绍为学生提供科学理性的选课指导。这一点,美国高校的实

践值得我们借鉴。各学院在学生选课前往往往通过播放录像、发放相关文字材料以及任课教师解读等方式对某课程的目标、内容及意义做出详细的阐述和解释。

5 结语

本文基于 OBE 理念尝试建构了大学英语课程综合评价体系,并从师生角度对某高校通用英语、跨文化交际和学术英语三类课程进行了综合评价实证研究。结果表明:师资相同的条件下,拓展课程在学生在学习成效和师生课程要素综合评价方面均显著优于通用英语,并且课程设计、教法、师资和选课制度等依次为影响学习成效和课程质量的最主要因素。给我们的启示是:(1)高校英语教育亟需引入学科专家视角,并将研究重心由教学改革延伸至课程规划;(2)未来课程规划可尝试由内容和语言相融合的课程逐步替代以技能为导向的课程;(3)选课制度有待不断优化。总之,在外语教育质量亟待提升的今天,OBE 理念从强调学习成效这一明确的课程目标入手,不但提供给教师和学生更多的发挥空间,有助于教育重心真正由以教为中心转移至以学为中心,而且有助于追溯核查课程各要素存在的问题,从而实现了课程整体质量和系统性优化途径的高度统一,为构建高效、系统、合理、多元的大学英语课程体系提供了新的视角和途径。

由于篇幅的关系,本研究在研究对象上仅聚焦于某高校部分教师和 A 班学生,调查范围有限且难以规避大英师生课程意识淡漠、视野局限的问题。此外,在学生在学习成效和课程各要素综合评价方面也仅进行了初步的考察,访谈和问卷难免较为笼统和简单,信度和效度均有待于提高。相信各学科专家、教育管理部门、专业的课程评价中心和用人单位等政策主体的多方介入能有效推动大学英语课程综合评价逐步走向科学化、合理化、深入化和全面化,从而切实提升我国外语教育质量。

参考文献:

- Brown, James Dean. 1989. *Language Program Evaluation: A Synthesis of Existing Possibilities* [G]//Robert Keith Johnson. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, James Dean. 1995. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development* [M]. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Cammarata, Laurent & Daniel J. Tedick. 2012. Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers [J]. *The Modern Language Journal* (2): 251-269.
- Garzon-Diaz, Edgar. 2021. From Cultural Awareness to Scientific Citizenship: Implementing Content and Language Integrated Learning Project to Connect Environmental Science and English in a State School in Columbia [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2): 242-259.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters. 1987. *English for Specific Purpose* [M]. Cambridge: Cambridge university Press.
- Kiely, Richard. 2009. Small Answers to Big Question: Learning from Language Program Evaluation [J]. *Language Teaching Research*(1): 99-116.
- Lynch, Brian. 1996. *Language Program Evaluation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. & John Macalister. 2010. *Language Curriculum Design* [M]. New York: Routledge.
- Salvador, Montaner-Villalba. 2021. Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Effective Methodological Approach to Teach Foreign Language in Mainstream Education [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (4): 595-597.
- Spady, William G. 1981. *Outcome-based Instructional Management: A Sociological Perspective* [M]. Washington DC: National Institute of Education.
- Spady, William G. 1994. *Outcome-based Education: Critical Issues and Answers* [M]. Arlington: American Association of School

Administrators.

- 蔡基刚. 2019. 十字路口的大学公共英语[J]. 中国大学教学(4): 22-27.
- 程京艳. 2021. 《指南》视域下我国外语教育政策价值取向研究[J]. 外语学刊(2): 121-125.
- 董庆华,戴桂东. 2020. 基于多层次模糊评价模型学习效果评价体系实证研究[J]. 数学的实践与认识(5): 282-291.
- 季佩英,范劲松,范焯. 2016. 基于语言课程设计模型的大学英语课程设计与评估——以英语笔译课程为例[J]. 中国外语(1): 68-76.
- 金艳. 2020. 大学英语评价与测试的现状调查与改革方向[J]. 外语界(5): 2-9.
- 金艳,何莲珍. 2015. 构建大学英语课程综合评价与多样化测试体系:依据与思路[J]. 中国外语(3): 4-13.
- 廖鸿婧,李延菊. 2018. 跨文化大学英语课程评价量表的构建与检验[J]. 外语教学(1): 65-69.
- 刘献君. 2018. 论大学课程设计[J]. 高等教育研究(3): 51-57.
- 骆蓉. 2021. 外语类线上线下混合式一流本科课程设计与构建——以“英美文化”为例[J]. 外国语文(3): 138-146.
- 潘海英,马小浩. 2020. 高校英语教育多样化需求与有效教学——学科专家和学生视角[J]. 中国外语(6): 69-76.
- 沈骑. 2014. 转型期大学英语课程的价值追问[J]. 外语电化教学(2): 61-67.
- 束定芳. 2021. 构建外语教育教学的新生态[J]. 现代外语(2): 1-6.
- 苏芄,李曼丽. 2018. 基于 OBE 理念,构建通识教育课程教学与评估体系[J]. 高等工程教育研究(2): 129-135.
- 田腾飞,刘任露. 2022. OBE 认证理念下师范类专业课程建设[J]. 华南师范大学学报(社会科学版)(1): 41-52.
- 王国强,卢秀泉,金祥雷,王瑞. 2021. 成果导向教育理念的新工科通识教育体系构建研究[J]. 高等工程教育研究(4): 29-34.
- 王守仁. 2017. 高校外语教师发展的促进方式与途径[J]. 外语教学理论与实践(2): 1-4.
- 王伟廉. 2004. 关于高等学校课程评价的若干问题[J]. 复旦教育论坛(2): 16-19.
- 武勇杰,赵公民,高艳阳. 2021. 遵循专业认证 OBE 理念的课程评估研究与实践[J]. 教育理论与实践(27): 53-55.
- 向明友. 2020. 顺应新形势,推动大学英语课程体系建设——《大学英语教学指南》课程设置评注[J]. 外语界(4): 28-34.
- 肖鹏,葛渊崢,郝雪. 2021. OBE+CIPP 课堂评估模式探究[J]. 高等工程教育研究(6): 176-182.
- 张红玲,吴诗沁. 2022. 外语教育中的跨文化能力教学参考框架研制[J]. 外语界(5): 2-11.
- 张男星,张炼,王新风. 2020. 理解 OBE:起源、核心与实践边界——兼议专业教育的范式转变[J]. 高等工程教育研究(3): 109-115.
- 赵永青,常俊跃,刘兆浩. 2020. 内容语言融合教学的中国高校本土化实践[J]. 中国外语(5): 61-67.
- 周小勇,朱晓映. 2016. 标准驱动下的大学英语课程实施与评价[J]. 外语教学理论与实践(3): 32-37.

The Curriculum Evaluation of College English Based on OBE

CHENG Jingyan

Abstract: Nowadays, the overall evaluation of College English, including General English and Extended courses, is receiving increasing attention. Based on OBE (outcome-based education) and fuzzy comprehensive evaluation of course components, this paper designs evaluation index and studies the quality of College English from the perspective of teachers and students. The result shows that extended courses are significantly superior to General English in effectiveness and overall satisfaction from teachers and students. In addition, course design, pedagogy, faculty and course selection system are the most critical elements in determining the quality of College English. Thus, this paper suggests that academia perspective, curriculum planning and course selection optimization should receive more attention in College English education in China.

Key words: course evaluation; OBE; Fuzzy Comprehensive Evaluation

责任编辑:朱晓云