

習熟度別クラス編成と学習者の 心理構造に関する一考察

A Study on English Learners' Psychological Structures:
In Relation to the Track System

長 加 奈 子

1. はじめに

同じ学習環境にあっても、学習者の第二言語習得における成功の度合いは異なる。学習者による習得プロセスや速度の違いも観察されている。その違いの原因とされるのが、いわゆる「学習者要因」と言われるものである。学習者要因は、学習者の適性、性格、学習動機、言語学習ストラテジー、年齢、性別、人種等の要因が絡み合っており、それらに関して1980年頃から数多くの研究がなされてきた (e.g., Skehan, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1994)。日本でも、近年、学習者要因に関する研究が活発となってきた (e.g., 山本, 1993; 宮原・名本・山中・村上・木下・山本, 1997; 中田, 1999)。

学習者要因の中でも、学習動機は特にダイナミックなものとしてとらえられている (Dörnyei, 2000, 2001a; Dörnyei & Otto, 1998)。Dörnyei (2001b) では、第二言語習得における学習動機の Process Modelとして、Preactional stage、Actional Stage、Postactional Stageの3つの観点から、学習動機のダイナミシティを説明している。また、教室内における Motivational Teaching Practiceとして、次の4つをあげている。

1. Creating the basic motivational condition
2. Generating initial student motivation
3. Maintaining and protecting motivation
4. Encouraging positive retrospective self-evaluation

Dörnyei (2001b) は、これら 4 つの dimension について、4th dimension の次は 1st dimension に戻るといふ、終わりのない連続したものとして捉えている。学習動機のダイナミシティを考えると、教育現場において、環境や時間の変化によって学習者の学習動機も変化しうると考えるのはごく自然なことであろう。従って、学習環境の違いや時間の経過が学習者の学習動機にどのような影響を与えているかを測定することは、カリキュラムを考える上でも、また、学習者を指導する上でも必要不可欠である。

2. 本学の短期大学部における英語カリキュラム

近年、学習者の習熟度に基づいてクラスを編成し、英語の授業を実施している大学が増えてきている。入学時に何らかのテストを用いて学生の英語力を測定し、その結果をもとにクラス分けを行う。そして、場合によっては、学年が上がる度に再編成を行う。確かにクラスにおけるレベルの均一化が図れ、教える側にとっては様々なレベルの学生が混在するより教えやすくなるだろう。だが、学習者側は、習熟度によって分けられることをどのように感じているのだろうか。また、そのクラスで学習することは、学習者の英語学習意欲に影響を与え、結果的に、学習者の英語力の伸びに影響を与えていないだろうか。

本学部でも、英語の授業で習熟度別クラス編成を取り入れている。入学時に、英語力を測定するため TOEIC Bridge を学生全員に受験させる。その結果をもとに、S、A、B、C、D の 5 つのレベルから成るクラス編成を行っている。学生は 1 年間、その習熟度別クラスにおいて英語の授業を受講する。受講時間数は、60 分授業が週 6 コマ、90 分授業が週 3 コマである。学生は、1 年次の 7 月、再度 TOEIC Bridge を受験し、英語力の伸びを確認する。その後、1 年次の 1 月に TOEIC または TOEIC Bridge を受験する（注 1）。1 月のテストおよび学生が自主的に受験した TOEIC の公開テストの結果をもとに、2 年次に向けて再度クラス編成を行う。

本学部のカリキュラムのもう 1 つの特徴として、トピックに基づく英語学習がある。英語のスキルの授業において、スキルを横断して同一のトピック

を扱っている。つまり、Speaking & Listeningのクラスでも、Readingでも、Writingのクラスでも同じ週には同じトピックを扱うのである。これは、トピックを揃えることで、単語の再利用による定着度の向上を狙ったものである。

本研究は、このような本学部の学習環境における学生の心理構造を探ろうとするものである。特に、次の2点に焦点を当ててリサーチを行う。

1. 本学の学生の英語学習に対する心理構造はどのようなものか。
2. 習熟度別クラスおよび学年による違いは存在するだろうか。

3. 研究方法

3.1 被験者

本学部の英語科に在学している女子学生762名（1年次生423名、2年次生339名）が本調査に参加した。

3.2 調査方法

アドバイザー教員（クラス担任）が担当する必修の授業において調査用紙を配付し、学生が回答した後、教員が回収した。調査用紙は無記名式で成績評価等にはいっさい関係ないこと、データはFaculty Development（教員研修）の基礎資料および研究目的に使用されることを明示した。

本研究では各項目6件法のLikert Scaleを用いた調査用紙を使用した。学生が「どちらでもない」という無難な回答を選ぶことを避ける為、偶数である6件法を選択した。使用した調査用紙は、Schmidt, Boraie, & Kassabgy（1996）をもとに2種類作成した（注2）。調査に回答する際に学生の集中力が十分続くよう、調査を2回に分けて実施した。1つは、学習者要因の中で、学習者を取り巻く学習環境の変化、例えば、教員や教材、クラスの雰囲気等によって影響を受けやすい項目から構成されている。もう1つの調査用紙は、学習者要因の中で短時間には変化が見られにくい、例えば英語に対する価値観等を尋ねる項目から構成されている。調査に回答することが学生の負担とならないよう、学内で実施されている他のアンケート調査の項目数に合わせて、1つ目の調査では21項目に、もう1つの調査用紙では13項目に、質問項目を

絞った。本稿では、この2つの調査のうち、学習環境による影響が見られやすい項目から構成された調査について詳しく分析を行う（付表1）。

3.3 結果

集計したデータをSPSS ver. 11を用いて因子分析を行った。1項目でも無回答項目のある調査用紙、全項目に対して同じ値に印をつけている調査用紙は分析対象から外した。その結果、696名分のデータが残った。各項目の記述統計の結果は、以下の通りである。

項目2に関しては、記述統計の結果から天井効果の可能性がある為、分析対象から外した。また、このデータのKeiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は、

表1 質問項目に関する記述統計

項目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
Q1	1	6	4.22	1.05
Q2	1	6	5.54	0.69
Q3	1	6	3.83	1.08
Q4	1	6	3.75	1.05
Q5	1	6	4.89	0.96
Q6	1	6	2.75	1.07
Q7	1	6	4.28	1.00
Q8	1	6	3.48	1.00
Q9	1	6	2.58	0.95
Q10	1	6	3.04	0.98
Q11	1	6	4.20	1.11
Q12	1	6	3.98	1.20
Q13	1	6	4.38	1.04
Q14	1	6	3.11	1.14
Q15	1	6	3.11	1.20
Q16	1	6	4.26	1.10
Q17	1	6	3.76	1.13
Q18	1	6	3.99	1.33
Q19	1	6	4.29	1.34
Q20	1	6	4.34	1.15
Q21	1	6	3.12	1.09

0.78で比較的高く、因子分析を行う妥当性があることを示した。さらに、調査尺度の信頼性を表すCronbach α は0.74で、本研究で用いた調査尺度が比較的信頼度が高いことを示した。

以上のデータに対して、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行い、固有値1以上の因子、6つを採用した。その結果、どの因子に対しても負荷量が0.30未満の項目が1つ存在した。その項目をデータから外し、再度分析を行った。その結果、表2のように6つの因子が抽出された。

表2 抽出因子の固有値と寄与率

	固有値	寄与率	累積寄与率
第1因子	3.82	20.08	20.08
第2因子	2.01	10.59	30.67
第3因子	1.89	9.93	40.59
第4因子	1.37	7.21	47.80
第5因子	1.27	6.67	54.47
第6因子	1.07	5.62	60.09

第1因子「学習意欲因子」($\alpha = .74$)

表3が示すように、第1因子には、6つの項目が負荷した。この因子には、授業への出席状況に対する項目、習熟度別クラスに関する項目の負荷量が高い。また、学生の英語学習へ対する積極的な態度に関する項目の負荷量も高

表3 第1因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
自分の英語力がどれくらい上達しているか、いつも気になる。	0.36	0.18
間違いをすることにより、その間違いから英語の使い方を学んでいる。	0.82	0.70
今の習熟度別クラス(S, A, B, C, D)で、これまで以上に英語の学習に励みたい。	0.80	0.69
私の英語の授業への出席率は良いだろう。	0.40	0.17
どうしたら、もっと英語力が上がるか日頃から考えている。	0.40	0.34
今、英語を学ぶ為に精一杯の努力をしていると言える。	0.41	0.30

い。これらのことから、第1因子を学生の英語学習に対する積極性を表す「学習意欲因子」と名付ける。

第2因子「学習ストラテジー因子」($\alpha = .67$)

表4から分かるように、第2因子には、英語を学習する際に使用するストラテジーに関する項目の負荷量が高い。このことから、第2因子を「学習ストラテジー因子」と名付ける。

表4 第2因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは私の努力不足のせいだ。	0.40	0.45
ある英語の授業（例えばReading）で出てきた単語は、別の英語の授業（例えばListening & Speaking）にも出てくるので覚えやすい。	0.64	0.45
新しい文法を身に付ける時は、他の知っている文法事項と関連づけるようにしている。	0.63	0.48
英文を読んでいて、分からない単語が出てきたら、文脈から推測するようにしている。	0.74	0.6
どうしたら、もっと英語力が上がるか日頃から考えている。	0.39	0.34

第3因子「予習復習因子」($\alpha = .71$)

表5に表れているように、第3因子には、授業の予習、復習に関する項目の負荷量が高い。よって、「予習復習因子」と名付ける。

表5 第3因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
授業で学んだことは、いつもまとめるようにしている。	0.86	0.75
授業の前には、いつも授業の予習をするようにしている。	0.75	0.58

第4因子「他者責任因子」($\alpha = .54$)

表6によれば、第4因子の下に集まった項目は、成績が良くないことの原

因をどこに帰するのかという点で特徴的である。ここでは、その原因は、すべて学生自身の力の及ばないものである。つまり、英語の成績が悪いのは、自分の努力不足などではなく、「自分が英語の学習に向かないから」であるとか、「先生の教え方が悪いから」であるとか、「授業の内容が自分のレベルより難しすぎるから」であるとかである。よって、第4因子を「他者責任因子」と名付ける。

表6 第4因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは私が英語学習に向いていないからだ。	0.54	0.34
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは先生の責任だ。	0.56	0.56
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは授業の内容が難しかったからだ。	0.61	0.40

第5因子「学習環境満足度因子」($\alpha = .15$)

表7から、第5因子には、大学での英語の授業に関する項目、そして、英語学習についての項目の負荷量が高いことがわかる。よって、第5因子を現在の学習環境に満足しているかどうかを表す「学習環境満足度因子」と名付ける。

表7 第5因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
私は楽しみながら英語を学んでいる。	0.41	0.31
女学院での英語の授業は、確かに私の英語力の上達に役に立っている。	0.85	0.74
現在の英語の授業の成績が良いとしたら、それは授業の内容が簡単だったからだ。	-0.40	0.22

第6因子「自己責任因子」($\alpha = .20$)

表8によれば、第6因子には、英語学習に対して自ら努力をしているかど

うかについての項目、また学習満足度と教員に対する評価に関する項目の負荷量が高い。よって、この因子を「自己責任因子」と名付ける。

表8 第6因子への因子負荷量

項目	負荷量	共通性
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは私の努力不足のせいだ。	0.53	0.45
もし英語の授業で多くのことを学んだとしたら、それは先生のおかげだ。	0.36	0.33
もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは先生の責任だ。	-0.44	0.56

さらに、2004年度に在籍している学生について、各因子に関する因子得点に対して習熟度別クラスおよび学年による比較を行った。学年、クラス別の

表9-1 1年次生クラス別因子得点

	S (n=37)		A (n=50)		B (n=47)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1因子	0.08	0.76	0.01	0.80	-0.01	0.73
第2因子	0.98	0.69	0.61	0.71	0.42	0.66
第3因子	0.89	0.69	0.16	0.70	0.24	0.85
第4因子	-0.39	0.72	-0.33	0.80	-0.02	0.80
第5因子	0.65	0.73	0.19	0.72	0.21	0.72
第6因子	0.03	0.62	0.01	0.71	-0.09	0.67

	C (n=49)		D (n=28)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1因子	-0.25	0.93	-0.10	0.93
第2因子	0.09	0.77	0.40	0.69
第3因子	0.32	0.60	0.42	0.68
第4因子	0.13	0.72	0.16	0.82
第5因子	-0.05	0.81	0.49	0.69
第6因子	0.02	0.68	-0.06	0.68

因子得点に関する記述統計の結果を表9に示す。

表9-2 2年次生 クラス別因子得点

	S (n=32)		A (n=31)		B (n=39)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1因子	-0.26	0.80	-0.36	0.77	-0.46	0.72
第2因子	0.57	0.73	0.06	0.81	0.04	0.86
第3因子	0.36	0.71	0.59	0.84	0.65	0.67
第4因子	-0.57	0.85	0.16	0.89	0.02	0.79
第5因子	0.38	0.89	0.03	0.82	0.23	0.86
第6因子	0.09	0.75	-0.31	0.84	-0.12	0.60

	C (n=38)		D (n=22)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
第1因子	-0.54	0.79	-0.54	0.94
第2因子	0.06	0.85	-0.32	0.94
第3因子	0.56	0.59	0.53	0.67
第4因子	0.22	0.85	0.52	0.87
第5因子	0.06	0.72	0.11	0.77
第6因子	-0.16	0.77	0.18	0.63

多変量分散分析の結果を、表10に示す。

表10 各因子における因子得点の分散分析

	F値					
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子
学年	19.59 *	25.90 *	3.06	3.48	2.71	0.40
クラス	1.59	10.08 *	1.22	9.45 *	4.76 *	1.33
学年×クラス	0.14	1.93	5.55 *	1.86	1.15	1.55

* $p < .05$

さらに、Tukey法によるクラス間多重比較を行った。その結果を表11に示す。

表11 各因子におけるクラス間多重比較

クラス	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子
S A	0.06	0.39 *	0.32 *	-0.33	0.40 *	0.17
S B	0.14	0.54 *	0.22	-0.47 *	0.31	0.17
S C	0.29	0.71 *	0.22	-0.64 *	0.53 *	0.12
S D	0.21	0.71 *	0.17	-0.79 *	0.20	0.01
A B	0.08	0.15	-0.10	-0.14	-0.09	-0.01
A C	0.24	0.32 *	-0.10	-0.31	0.13	-0.05
A D	0.16	0.32	-0.14	-0.46 *	-0.20	-0.16
B C	0.16	0.17	0.00	-0.17	0.23	-0.05
B D	0.08	0.17	-0.04	-0.32	-0.11	-0.15
C D	-0.08	-0.01	-0.04	-0.15	-0.33	-0.11

$p < .05$

第1因子である「学習意欲因子」、第6因子である「自己責任因子」に関しては、クラス間で有意な差は見られなかった。一方、第2因子である「学習ストラテジー因子」では、Sクラスの得点が他の4クラスに比べて有意に高かった。また、AクラスとCクラスの間にも有意な差が見られた。第3因子である「予習復習因子」では、SクラスとAクラスの間にも有意な差が見られた。第4因子である「他者責任因子」では、SクラスとB、C、Dクラス、AクラスとDクラスの間にも有意な差が見られた。第5因子である「学習環境満足度因子」では、SクラスとA、Cクラスの間にも有意な差が見られた。

次に、学年別、クラス別の差を見るために、推定された周辺分布平均の値を図1から図6に表す。

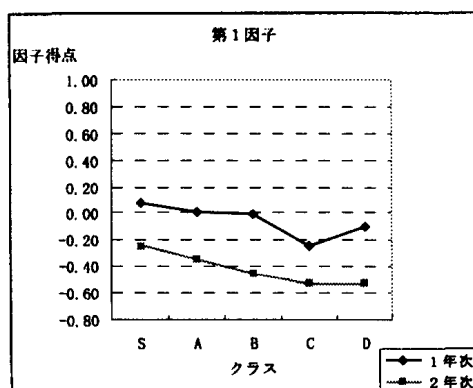


図1 第1因子平均値

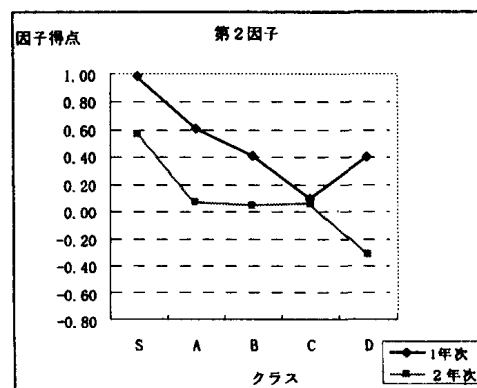


図2 第2因子平均値

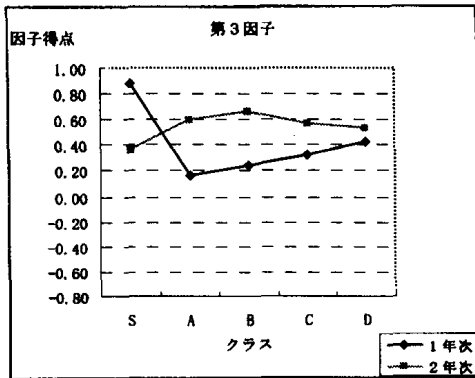


図3 第3因子平均値

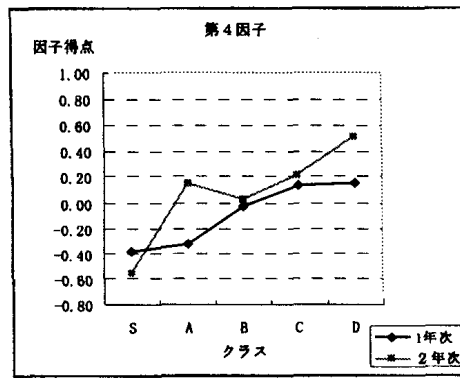


図4 第4因子平均値

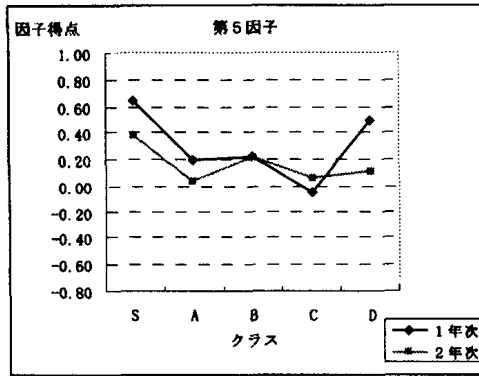


図5 第5因子平均値

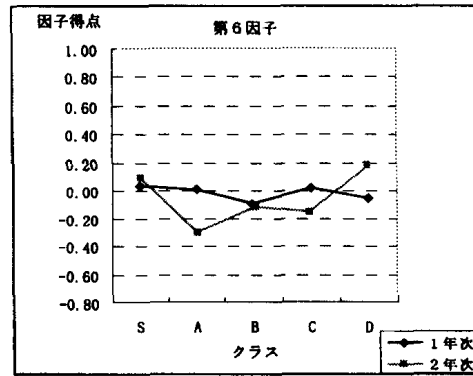


図6 第6因子平均値

4. 考察

本研究で抽出されたそれぞれの因子の解釈された内容から、学生の心理構造に以下のような因子が存在することがわかった。

- 第1因子：学習意欲因子
- 第2因子：学習ストラテジー因子
- 第3因子：予習復習因子
- 第4因子：他者責任因子
- 第5因子：学習環境満足度因子
- 第6因子：自己責任因子

これらの因子に負荷量の高い項目から次のようなことが言える。第1因子

には、授業や英語学習に対する積極性を示す項目と習熟度別クラス編成に関する項目の負荷量が高かった。この因子から、学生が現在の自分のクラスを肯定的に受け止めていない場合、そのことが学生の授業への出席状況へ影響を及ぼす可能性があることがわかる。例えば、1年次から2年次へ進級したときにクラスが落ち、なんらかのショックを受けた場合、学生は授業へ欠席するようになる可能性があることを示唆している。学生が「現在のクラスでもっと頑張ろう」と感じられるかどうか重要であり、教員は、クラスが変動した学生に対して何らかのサポートを行う必要があると考えられる。第2因子では、英語学習に望ましいとされる学習ストラテジーを使用していると考えられる学生、および、本学部が行っているトピックに基づく授業によって英語学習が推進されているだろうと考えられる学生は、英語の学習に対して内的動機が高い学生だと言える。

次に、習熟度別クラスおよび学年による各因子の因子得点に対する分散分析の結果から、次のようなことがわかった。第1因子は、どのクラスにおいても1年次生の得点が2年次に比較して高くなっており、学年による有意差が見られた。これは、入学時のやる気が時間とともに減少している可能性を示唆している。なぜ、入学時のやる気が持続しないのか、その原因についてもっと詳しく調査する必要がある。次に、第2因子である「学習ストラテジー因子」は、学年による有意差とクラスによる有意差が見られた。第1因子で観察されたように、1年次生の得点と比較して、2年次生の得点は低くなっている。さらに、1年次ではCクラスが、2年次ではDクラスの得点が他のクラスに比べて極端に低い。この2クラスに共通する特性を、もっと探る必要がある。また、Sクラスとその他のクラスの間で有意差が見られた。学習者の英語力の差が学習ストラテジー因子の得点の差に出てきていると考えられる。学習者の英語力に応じた学習ストラテジーを考え、授業等で導入する必要があるだろう。第3因子である「予習復習因子」については、学年とクラスの交互作用が見られた。1年次より2年次の方が得点は高いが、Sクラスのみ極端に逆転している。1年次生ではSクラスのみ突出しているが、2年次生においては各クラスとも差がない。この結果は、クラスを担当している教員の課題量に起因するのか、それとも、別のところに原因があるのか調

査する必要がある。また、第1因子の「学習意欲因子」では1年次生の方が高いが、「予習復習因子」では2年次生の方が高くなっている。つまり、学生のやる気と家庭学習量が一致していないという、逆転現象が起こっている。1年次生は、学習意欲はあるのだが、学習方法が分からないという可能性がある。第4因子である「他者責任因子」については、学年による有意差は見られないが、クラスに関して有意差が存在した。他のクラスに比べてSクラスの値が極端に低く、Dクラスの値が高い。つまり、クラスのレベルとこの因子の得点が反比例している。他者責任因子に関する得点が高いクラス、および学生に対して、どのように接し指導していくか、考える必要がある。第5因子である「学習環境満足度因子」については、クラス間に有意差が見られ、特に1年次生のSクラスとDクラスの得点が高い。これは英語の授業の担当教員に起因するのではないかと考えられる。というのも、今年度の時間割において、SクラスとDクラスのスキル科目（週6コマ）は専任教員が担当している。一方、他のクラスでは、非常勤の教員にお願いしている科目が存在する。学生にとって「話をしたい時にすぐ教員をつかまえることができる」という点が、「学習環境満足度因子」の高得点化につながっていると考えられる。つまり、教員との接触のしやすさが、現在、学んでいる学習環境に対して肯定的な印象を与えていると考えられる。第6因子である「自己責任因子」については、クラス間、学年間およびクラスと学年の相互作用による差は見られなかった。今後、本学部の学生が、他の学生集団に比べて、自己責任因子が高いのか低いのかは、調査する必要がある。

5. おわりに

本稿では、本学部に在学する学生を対象に、英語学習に対する心理構造を明らかにする為に、特に学習環境により変化が起こりやすいと思われる項目に関する調査に絞って分析を行った。その結果、学生の心理構造には「学習意欲因子」「学習ストラテジー因子」「予習復習因子」「他者責任因子」「学習環境満足度因子」「自己責任因子」の6つの因子が存在し、クラスおよび学年によって違いが存在することがわかった。そして、どうしてそのような違い

が起こるのか、また、今後、学生を指導する際に考慮しなくてはならないことを述べた。

今回の研究では、学生の心理構造を分析したのみで、各因子同士の因果関係および成績への影響は見えていない。また、調査対象を本学部の学生にのみ絞ったため、各因子が果たして、他の（短期）大学生に共通なものなのか、それとも、本学部の学生に特有のものかはわからない。今後、さらに調査対象を広げ、本学部の学生の特徴をつかんでいく必要がある。

注

- (1) 1年次7月に受験したTOEIC Bridge IPにおいて一定のスコアを超えた学生は、得点に対する天井効果の影響を避けるため、TOEIC IPを受験する。
- (2) 本調査のアンケート項目は、本短期大学の浅田浩文助教授、植田正暢専任講師、および著者を中心とし、英語科で作成したものである。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations. *Language Learning*, 53 (Supplement 1), 3-32.
- Dörnyei, Z & Otto, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43-69.
- Ellis, R. (1994). Individual learner differences. In R. Ellis, *The study of second language acquisition* (pp. 471-527). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). Explanation for differential success among second language learners. In D. Larsen-Freeman & M. Long (Eds.), *An introduction to second language acquisition research* (pp. 153-219). New York: Longman.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- 宮原文夫・名本幹雄・山中秀三・村上隆太・木下正義・山本廣基 (1997)『このままでよいか大学英語教育 中・韓・日3か国の大学生の英語学力と英語学習実態』松柏社。

中田賀行 (1999) 『言語学習モチベーション——理論と実践』リーベル出版。
 山本廣基 (1993) 「日本人大学生の英語学習における動機と態度——英語力との関係——」
 『西南女学院短期大学研究紀要』40号, 1-14.

付表1

このアンケートは、福岡女学院大学短期大学部で実施している英語の授業一般について、また、みなさん自身の英語学習の実態について調査する為のものです。調査の結果は、短期大学部の教員研修の基礎資料、および研究目的のみで使用され、成績評価等には一切関係ありません。また、氏名を記入する必要もありません。データ処理の際には、個人が特定できない方法で行います。みなさんの正直な気持ちを聞かせてください。

次の各質問を読んで、その内容について自分の気持ちにもっとも近いもの1つ選び、その番号に○をつけてください。
 なお、枠からはみ出さないように注意してください。

		(ではない) 全くそう 思わない	そう思わない (ではない)	あまり そう思わない (ではない)	やや そう思う (そうだ)	そう思う (そうだ)	とても そう思う (そうだ)
1	私は楽しみながら英語を学んでいる。	1	2	3	4	5	6
2	英語学習は、大切だと思っている。	1	2	3	4	5	6
3	女学院での英語の授業は、確かに私の英語力の上達に役に立っている。	1	2	3	4	5	6
4	現在の英語の授業の成績が良いとしたら、それは私が頑張っているからだ。	1	2	3	4	5	6
5	もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは私の努力不足のせいだ。	1	2	3	4	5	6
6	もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは私が英語学習に向いていないからだ。	1	2	3	4	5	6
7	もし英語の授業で多くのことを学んだとしたら、それは先生のおかげだ。	1	2	3	4	5	6
8	現在の英語の授業の成績が良いとしたら、それは授業の内容が簡単だったからだ。	1	2	3	4	5	6
9	もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは先生の責任だ。	1	2	3	4	5	6
10	もし英語の授業で良い成績を取れないとしたら、それは授業の内容が難しかったからだ。	1	2	3	4	5	6
11	ある英語の授業(例えばReading)で出てきた単語は、別の英語の授業(例えばListening & Speaking)にも出てくるので覚えやすい。	1	2	3	4	5	6
12	新しい文法を身に付ける時は、他の知っている文法事項と関連づけるようにしている。	1	2	3	4	5	6

裏に続く

		(ではない) 全くそう 思わない	そう思わない (ではない)	あまり そう思わない (ではない)	やや そう思う (そうだ)	そう思う (そうだ)	とても そう思う (そうだ)
13	英文を読んでいて、分からない単語が出てきたら、文脈から推測するようにしている。	1	2	3	4	5	6
14	授業で学んだことは、いつもまとめるようにしている。	1	2	3	4	5	6
15	授業の前には、いつも授業の予習をするようにしている。	1	2	3	4	5	6
16	自分の英語力がどれくらい上達しているか、いつも気になる。	1	2	3	4	5	6
17	間違いをすることにより、その間違いから英語の使い方を学んでいる。	1	2	3	4	5	6
18	今の習熟度別クラス(S, A, B, C, D)で、これまで以上に英語の学習に励みたい。	1	2	3	4	5	6
19	私の英語の授業への出席率は良いだろう。	1	2	3	4	5	6
20	どうしたら、もっと英語力が上がるか日頃から考えている。	1	2	3	4	5	6
21	今、英語を学ぶ為に精一杯の努力をしていると言える。	1	2	3	4	5	6

ご協力ありがとうございました。