

自己評価と他己評価は高校生の英作文学習不安 にどんな影響を与えるのか?

How Do Self and Peer Assessment Affect High School Students' Writing Anxiety?

大井洋子

Yoko Suganuma Oi

駒澤大学(非常勤講師) Komazawa University
(Part-Time Lecturer)

<https://doi.org/10.37546/JALTTLT45.6-2>

本研究は、自己評価や他己評価による英作文学習不安に対する影響と the Second Language Writing Anxiety Inventory (Cheng, 2004)の妥当性を探るのが目的である。分析方法は、293人の日本の高校生を対象に自己評価と他己評価の2グループに分けた後、10日間の間に、5回の英作文作成と生徒評価活動(自己評価か他己評価)を集中的に行った。それぞれの生徒評価活動前後に、高校生の英作文学習不安の因子構造変化のグループ比較を、探索的因子分析を使って行った。結果は、事前の因子構造は自己評価グループと他己評価グループは同様だが、実験後は違いが見られた。しかし、主要因子は、実験前後ともに認知的不安による英作文への回避意識であることは変わりがなかった。本研究が英作文授業の活性化につながる事を示唆したい。

This study examined the effects of self-assessment vs. peer assessment on Japanese high school students' writing anxiety and the validity of Cheng's (2004) Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI). After assignment to either the self-assessment or peer-assessment condition, two groups of Japanese high school students (N=293) participated in a series of five writing and student-assessment sessions over a period of 10 days. An exploratory factor analysis was then conducted on SLWAI data collected before and after these sessions to compare the effects of the writing practice and student assessment type on the factor structure of the two groups' writing anxiety. The results showed post-treatment factor structure differences that had not been present initially. Nevertheless, the main factor both before and after the treatment sessions was English writing avoidance due to cognitive anxiety. These findings suggest the importance of dealing with learner anxiety to improve English writing instruction.

英語表現力の養成が求められているが、英会話に比して英作文については学習者の興味の低下が指摘されている(文部科学省, 2018)。その背景の一つに、英作文学習不安があるのではないかと。Cho他(2006)によれば、英作文学習不安を取り除く方策として、生徒評価が有効であるという。だが、自己評価や他己評価(ピア評価)などの生徒評価が英作文学習不安に与える具体的な影響は明らかではないので、効果的に生徒評価を英作文授業に導入するために、各々の評価タイプと英作文学習不安の関係を探究することが必要である。

自己評価と他己評価

生徒評価は、学習者の英作文に対する学習不安を緩和し、学習における責任感、評価項目、また内容に学習者自身が敏感になることによって、英作文の能力が向上する効果があると論じられてきた(Saito & Fujita, 2004)。Black他(2004)は、学習者の能力を最も効果的に高める方法として自己評価があり、達成すべき目標の観点から学習者自身の学習を振り返らせる課題を与えることが重要であると指摘する。一方、他己評価も、友人との協同や相互交流を通して効果的に知識の形成ができ、学習者たちの高次思考を鍛え、自律精神を高めるとされている(Cheng, 2004)。しかし、情意の一つである学習不安と生徒評価の関係は明確になっていない。また、自己評価と他己評価各々が英作文学習不安に与える影響の比較も不十分なので、次の研究課題を掲げた。

自己評価と他己評価が英作文学習不安に与える影響の相違・類似点は何か。

研究方法

参加者

本研究は、293名の日本語を母語とする15~16歳の関東在住の公立高校生の英語の授業内で行われた。参加校は、ベネッセのトライアル・テストの全国平均点とほぼ同じ平均点をもつことから中程度レベルの学校と考えられ、英作文の授業は、3ヶ月に1~2回行われていた。既存の学級をもとに、自己評価(147名)と他己評価(146名)の2グループに分け、グループ間の英語試験の点数には有意差が認められなかった。

参加者の評価方法

本研究は、教育環境等の他の要因が調査結果に影響を及ぼすことを避けるために、英作文作成と生徒評価活動をそれぞれ5回ずつ連続する10日間以内に集中的に行う実験の形式で行った。英作文自己評価グループは自分が書いた英作文の評価を、他己評価グループは、同じクラスの他の生徒が書いた英作文の評価を同じ4段階の評価表を使って行った(表1)。生徒には、生徒評価活動が成績には関係がないこと、授業担当の教員が教授や講評等を与えないことを事前に知らせた。また、他己評価は、英作文作成者と他己評価者の名前は無記名で行った。

評価表は、高校英語教師を対象に行ったニーズ・アナリシス(Oi, 2019)をもとに作成した(表1)。英作文の5つの課題は、英語教科書(English Expression I)の英作文課題の困難度分析結果をもとに、同程度の困難度(Oi, 2018)かつ

英検3級程度の課題を選んだ(表2)。これは、中学校卒業程度とされる英検3級の問題ならば、生徒個々の英語力の差が実験に影響を与えないと考えたからである。英作文は、辞書なしで10分以内に50~70語前後で作成してもらい、生徒評価活動には約10分を割いた。

分析手法

英作文学習不安を分析するためにCheng(2004)が開発したThe Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI)を使用した。SLWAIは、英語ライティングに関する3種の項目、生理的不安、回避的行動、認知的不安に関する合計22の質問項目から構成される。研究者がSLWAIを日本語に翻訳し、協力校の英語教師が逆翻訳を行い翻訳の精度を高めた。SLWAIは5回の英作文を書く初回の直前と最終回の直後に実施した。

分析方法

本研究では、自己評価と他己評価を行った時の英作文学習不安項目について事前・事後の比較対照のため、主因子法の探索的因子分析(プロマックス回転)を行った。予備的分析として、探索的因子分析の適切さを確認するためにKaiser-Olkin testとBartlett's testを行った所、データは因子分析に適し、共通要因を導き出すことが可能であることがわかった。

次に、自己評価グループと他己評価グループ各々の英作文学習不安の因子構造を解明するために、5回の集中的生徒評価と英作文活動の実験前後それぞれのデータについて探索的因子分析を3回ずつ行った。探索的因子分析においては、(1)固有値が1を超える変数;(2)因子負荷が0.40を超える変数;(3)スクリープロットの固有値の落ち込みを因子抽出の基準とした。また、交差負荷量、低負荷因子、及び低い共通性 <0.5を持つ変数に着目して除外する変数を決定した。

結果

実験前の自己評価グループ

実験前の自己評価グループの因子分析では、15項目3つの因子が得られ(表3)、全分散を説明する割合は77.95%であった。第1因子は、10項目で構成されており、これらの項目は「英作文を書くことへの回避感」や認知的不安に関係し、高い負荷量を示したので、第1因子を「認知的不安による英作文への回避意識」と命名した。第2因子は3項目で構成されており、英文を書く際に起きる心身への影響が目立ち、「英作文に関する心身への影響」と命名した。第3因子は、「英作文を書く時のやる気のなさ」と「強い回避感」を表す2項目から構成されるので、「英作文への取り組みに対する意気阻喪」と命名した。15項目3因子解の内、項目22、18、5、そして12は「英作文への回避意識」に関係する項目であり、特に因子負荷量が高かった。また、表7に示す因子間相関は、どれも中程度の正の相関を示した。

実験後の自己評価グループ

実験後の自己評価グループの因子分析では、11項目2つの因子が得られ(表4)、全分散を説明する割合は62.22%だった。第1因子は、5項目で構成され、これらの項目は「英作文を書くことへの回避感」や「認知的不安」に関係し、高い負荷量を示した。また、第1因子だけで11の全項目

目を説明する割合は47.60%であり、第1因子を構成する項目は、実験前の同グループの因子解の構成とほぼ同じなので、第1因子の名前を実験前の自己評価グループの名前と同じく「認知的不安による英作文への回避意識」と命名した。第2因子は6項目で構成され、「英作文を書く時のやる気のなさ」や「強い回避感」に関する項目が目立ち、やはり英作文への回避意識に強く関係しながら生理的現象を表す項目であるので、「英作文への取り組みに対する意気阻喪」と名付けた。第2因子が全分散を説明する割合は14.61%であった。また表7が示す因子間相関によれば、第1因子と第2因子の因子間相関は、中程度の正の相関(.547)なので、実験後においては実証的に区別可能な英作文学習不安に関する2つの因子を抽出できた。

実験前の自己評価グループの因子分析の結果と比較すると、双方とも「英作文に対する回避的行動」に関係する因子解の負荷量が高く、実験後の方がさらに負荷量が高くなっていった。さらに、実験前の第3因子であった「英作文への取り組みに対する意気阻喪」を表す因子が実験後は第2因子として検出された。

実験前の他己評価グループ

実験前の他己評価グループでは17項目3因子解が抽出され(表5)、全分散を説明する割合は72.12%であった。第1因子は、9項目で構成され、これらの項目はavoidanceを表す「英作文を書くことへの回避感」が最も高い負荷量を示した。次に、認知不安を示す「評価に対する恐れ」や生理的不安に関する項目も高い負荷量を示した。また、第1因子だけで9の全項目を説明する割合は50.39%であり、第1因子の負荷量が相当高い。さらに、第1因子を構成する項目は、自己評価グループの実験前と実験後の因子解の構成と重複し、特にavoidanceに関係する項目が高い負荷量を示した。よって、第1因子の名前を自己評価グループの第1因子名と同じ「認知的不安による英作文への回避意識」と命名した。

第2因子は、身体に現れる生理的不安と「評価に対する不安」を表す因子解の4つが構成要素で「英作文に関する心身への影響」と名付けた。第2因子が全分散を説明する割合は14.41%だった。第3因子の構成は4項目中上位3項目がavoidanceに関するもので、これらの項目は「英作文を書くことを避けるために最善を尽くす」などの強い忌避感を意味するものなので、第3因子を「英作文への取り組みに対する意気阻喪」と命名した。表7によれば、因子間相関は、どれも中程度の正の相関を示した。

実験後の他己評価グループ

実験後の他己評価グループでは、18項目3因子解が抽出され(表6)、全分散を説明する割合は70.54%だった。第1因子は、11項目で構成され、全項目を説明する割合は52.96%だった。これらの項目は「英作文を書くことへの回避感」が最も高い負荷量を示す一方で、生理的不安や認知的不安に関する項目も高い負荷量を示し、英作文を書くことから受ける圧迫感を表すので、「英語で書くことへのプレッシャー」と命名した。第2因子は4項目で構成され、全分散を説明する割合は10.92%だった。「英作文を書くことを回避すること」を表す因子解と「身体的・生理的に現れる現象」を示す因子解から構成され、英作文を書くことによる強い忌避感を示すので、「認知的不安による英作文への回避意識」と名付けた。第3因子の構成は3項目で、その内avoidanceに関係する項目は、前述した因子と

は異なり存在せず、知的不安を示す「評価への不安感」と英作文を書くことから生じる「心身の緊張感・圧迫感」が構成する因子解なので、第3因子を「評価への不安と緊張」と命名した。因子間相関は、どれも中程度の正の相関を示した(表7)。

まとめると、表7が示すように、実験前の自己評価グループと他己評価グループの英作文学習不安の因子構造は、項目の内容に違いはあるが基本的に同様と解釈される。しかし、実験後は因子構造、その内容及び数が異なる。自己評価グループでは、実験前にあった第2因子「英作文に関する心身への影響」が消え、他は実験前と同じ因子構造だった。一方、他己評価グループでは、「認知的不安による英作文への回避意識」は残ったが、因子の内容が実験前とは変わり、英作文に対する心理的負担や緊張が目立った。つまり、実験後の自己評価グループでは、回避意識や意気阻喪の因子がより鮮明になり、他己評価グループでは、因子の内容に心理的負担や緊張が目立つといった変化が起きたと言える。

考察と結論

前述のように、実験前の二つのグループの英作文学習不安の構成要素はほぼ同じだった(表7)。双方とも、第1因子「認知的不安による英作文への回避意識」、第2因子「英作文に関する心身への影響」、そして、第3因子「英作文への取り組みに対する意気阻喪」である。3因子の中でも主要な因子解は、第1因子「認知的不安による英作文への回避意識」であり、自己評価グループ・他己評価グループともに全分散を説明する割合は、50%以上を占めた(表3・5)。これは、英作文を書くことに対する消極的な気持ちが参加者の根底にあり、教師による評価は受けないが、自分が自分の英作文を評価する、又は、友達から評価を受けるという評価に対する認知的意識があったと思われる。この因子解が両グループともに5割を超えているので、本研究の参加者の英作文学習不安を構成する主要因子解が「認知的不安による英作文への回避意識」であると解釈できる。

だが、実験後になると、自己評価グループと他己評価グループの因子構造に違いが見られた。実験後の自己評価グループの因子構造は、実験前と同様に「認知的不安による回避意識」が第1因子で47.6%を占めたが、割合が減少した。第2因子は、「英作文取り組みに対する意気阻喪」が14.6%を占めたが、実験前の第2因子で生理的不安を現す「英作文に関する心身への影響」は因子としては抽出できなかった。これは、英作文を書く時の生理的な緊張感よりも、英作文に取り組む意識が因子構造を大きく占めるからだと考察される。

一方、実験後の他己評価グループでは、「認知的不安による回避意識」は第2因子となり、かわりに第1因子は「英語で書くことへのプレッシャー」が全分散の約53%を占め、第3因子として、認知的、生理的不安を示す「評価への不安と緊張」が位置した。この構成要素の背景には、友達からの評価に対する意識や不安があると思われる。自己評価グループとは異なり、生理的不安の因子も見られるのは実験前と同じだが、他人の評価に対する意識を表す項目が多くなり、それが英語で書くことへの心理的圧力や評価への緊張・不安へつながったと思われる。

要するに、実験後の二つのグループにおける共通因子は、順位こそ違おうが、「認知的不安による回避意識」の因子だ。つまり、自己評価グループでは、実験前後共、英作文に対する認知的不安による回避的英作文学習不安が

最も高い。一方、他己評価グループでは、実験前は「英作文への回避意識」が自己評価グループと同様に最も高く、他者が自分の英作文を読むので、第2因子「評価されることに対する不安(認知的不安)」が大きな構成要素だが、実験後は、「英語で書くことへのプレッシャー」が大きくなった。これは、友達による他己評価が集中的に行われたことが、他己評価グループの英作文学習不安の構成要素に影響を与えたと推察される。つまり、自己評価グループでは、生理的な不安が構成から消え、他己評価グループでは、評価をする友人の存在が、「心理的圧力」や「評価への不安」となって出現したと考察される。このように、その主要構成因子が両生徒評価タイプ共に回避的行動に関わる因子であることは注目に値する。

これには次の理由が考えられる。第一に、英作文を書く機会が少ないことや英作文を評価された経験も少ないことによる影響である。高校生が英作文よりも英会話に対してより強い興味をもっていること(Goto, 2005)やライティングに割く時間が英語授業の中で比較的少ないことが背景にある(文部科学省, 2018)。学校の授業外でも、約80%の高校生が自分の考えや意見を英語で書く機会がなかったと回答をしている(Benesse, 2015)。第二に、英語教師たちの英作文授業に対する認識や評価法が多様であることがあげられる。高校での英作文教育は、英語を正しく綴ることや文単位の英文を書く、英訳文を書くようなマイクロ・レベルの技術からパラグラフ・ライティングのようなマクロ・レベルの英作文指導までを意味する。このような広範囲に渡る英作文教育が、高校英語教育における英作文教育の目標設定を弱め、授業や課外活動における英語で書くことへの動機づけを弱めている可能性がある。英作文評価には時間がかかることや妥当性のある評価基準もないことも教師たちが授業で英作文を扱うことを消極的にさせている可能性がある。

実験後に、自己評価グループと他己評価グループが英作文学習不安の構成因子に違いを見せた理由は、他者からの評価に対する不安が他己評価グループには作用したと考えられる。よって、英作文授業の活性化を促すためにも、自己評価・他己評価それぞれの効果的導入について今後の研究が期待される。

引用文献

- 文部科学省 (2018) 平成30年度「英語教育実施状況調査」概要. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afidfile/2019/04/17/1415043_01_1.pdf (2021年4月27日閲覧)
- Benesse Educational Research and Development Institute (2015). http://berd.benesse.jp/up_images/research/Eigo_Shido_all.pdf (2021年4月27日閲覧)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177%2F003172170408600105>
- Cheng, Y-s. (2004). A measure of second writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891-901. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.4.891>

Goto, K. (2005). Oral communication yearly plan. *Eigo-kyoiku*, 54(1) April, 25-28.

Oi, S. Y. (2018). The Relationship between writing tasks in textbooks and CAN-DO lists in terms of task difficulty. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 22(2), 53-70.

Oi, S. Y. (2019). Japanese high school English teachers' perspectives on classroom writing assessment criteria: a needs analysis. *The bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University. Separate volume*, 27(1), 159-176.

Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*. 8(1). 31-54.

大井洋子は現在駒澤大学と日本体育大学で非常勤講師をしている。2021年に早稲田大学大学院において博士号(教育学)を取得。研究領域は、第二言語習得と英語教育学で、主に生徒評価とライティングの関係や教室内評価が与える学習者情意についての研究をしている。



Yoko Oi is currently a part-time instructor at Komazawa University and Nippon Sport Science University. She received her Ph.D. in Education from Waseda University in 2021. Her research interests include second language acquisition and English education, especially the relationship between student assessment and writing and the effect of classroom assessment on learner affect.

The Japan Association for Language Teaching (JALT)

A nonprofit organization

The Japan Association for Language Teaching (JALT) is a nonprofit professional organization dedicated to the improvement of language teaching and learning in Japan. It provides a forum for the exchange of new ideas and techniques and a means of keeping informed about developments in the rapidly changing field of second and foreign language education.

JALT Board of Directors, 2021

President Dawn Lucovich
 Vice President Robert Chartrand
 Director of Membership Melodie Cook
 Director of Program Wayne Malcolm
 Director of Public Relations .. William Pellowe
 Director of Records Kenn Gale
 Director of Treasury Michael Mielke
 Auditor Steve Brown

付表
表1. 英作文評価表

項目	評価内容	点数	
課題で求められている内容が含まれているかどうか	課題で求められている内容が含まれていますか?	Good	Poor
	自分の考えや意見を明示していますか。 その理由が二つ書かれていますか。 理由には具体的な例や説明が加えられていますか。	4	3 2 1
構成と内容の一貫性	英作文は内容に一貫性があり、論理的ですか。 内容や表現に一貫性があり、読んでいてわかりやすいですか。 伝えたい情報の流れや展開を示す表現(接続詞など)を効果的に使っていますか。 関係のない考えや情報が書かれていず、まとまりがありますか。	Good	Poor
		4	3 2 1
語彙の適切な使用	語彙は適切で正確に使われていますか。 単語の綴りは正確ですか。 単語は正しい意味で使われていますか。 英語以外の言葉を使う場合は、その言葉を知らない人でも理解できるように説明が加えられていますか。	Good	Poor
		4	3 2 1
正確な文法の使用	自分の考えとその理由を効果的に伝えられるように文法は効果的に使われていますか。	Good	Poor
		4	3 2 1
合計		/16	

表2. 英作文課題

	自己評価グループ	他己評価グループ
第1回目	What do you do in your free time?	
第2回目	Where would you like to go in this summer holiday?	
第3回目	Which do you like better, staying at home or spending time out of the house?	
第4回目	What is your favourite food?	
第5回目	What is your future dream?	

表3. 実験前の自己評価グループの因子パターン行列(プロマックス回転後) 注. N = 147. 太字は因子負荷量が .40以上を指す。

	因子1: ($\alpha = .971$)	因子2: ($\alpha = .742$)	因子3: ($\alpha = .703$)	共通性
Item 22 (Avoidance) 可能ならいつでも英語を使って作文を書くつもりだ。	1.071	-.092	-.162	.917
Item 18 (Avoidance) 教室外でふだんから英作文を書くあらゆるチャンスを探している。	1.054	-.030	-.237	.857
Item 20 (Cognitive) 自分が書いた英作文を授業の話合いの例として選ばれるのではないかと心配だ。	.955	-.108	-.032	.816
Item 19 (Somatic) 英作文を書くとふだんから体全体がこわばり緊張する。	.933	.119	-.036	.925
Item 21 (Cognitive) 自分の英作文が大変悪いと評価されても全然心配しない。	.901	-.197	.078	.796
Item 17 (Cognitive)自分が書いた英作文について他人が考えることについて心配しない。	.877	-.234	.109	.778
Item 13 (Somatic) 時間制限がある中で英作文を書くとよくパニックになる。	.746	.340	-.065	.789
Item 14 (Cognitive) 自分が書いた英作文を他の生徒が読んだらばかにされるのではないかと心配だ。	.746	.345	-.043	.818
Item 16 (Avoidance)英作文を書くように言われるとやりたくなくて言い訳をするのに最善を尽くしてしまう。	.731	-.069	.286	.814
Item 15 (Somatic) 予期しない中で英作文を書くように言われると体が固まる。	.650	.271	.209	.871
Item 3 (Cognitive) 英作文を書いている間、評価されることがわかると心配で不安を感じる。	-.176	.892	.105	.769
Item 2 (Somatic) 時間制限がある中で英作文を書くと、心臓がどきどきする。	-.047	.732	-.115	.471
Item 9 (Cognitive) もし自分の英作文を評価されることになれば、悪い評価になるのではないかと心配だ。	.290	.438	.329	.696
Item 5 (Avoidance) ふだんから英作文を書くことをできるだけ避けるようにしている。	-.273	.171	.801	.555
Item 12 (Avoidance) もし選択肢がなければ、作文を書くのに英語は使わないだろう。	.267	-.265	.796	.820
% of variance	59.993	11.819	6.136	

ARTICLES

JALT PRACTICE

JALT FOCUS

Call for Collaborators (Kaken research) – Renewed

CEFR & Action Research - A fresh new look at your teaching

We are looking for collaborators to get involved in an ongoing Kaken research project on conducting Action Research and consulting for the CEFR. Do you want to improve your teaching or get insights? Action Research is a good tool to do so using the CEFR & CEFR/CV as an informing tool. No special skills are needed and even if you are a novice to the CEFR or Action Research, we will provide support.

Join us at JALT2021 Online, CEFR & LP SIG Forum, Sunday, November 14, 2021 at 10:45–12:15 and/or the AGM at 12:45–13:30.

For more information on the project, see: <https://cefrjapan.net/kaken-5> or contact us through JALT's CEFR & LP SIG <https://jalt.org/groups/sigs/cefr-and-language-portfolio>

表4. 実験後の自己評価グループの因子パターン行列(プロマックス回転後)

	因子1: ($\alpha = .928$)	因子2: ($\alpha = .904$)	共通性
Item 22 Avoidance	1.002	-.113	.966
Item 18 Avoidance	.983	-.157	.862
Item 19 Somatic	.811	.152	.831
Item 20 Cognitive	.792	.162	.747
Item 8 Somatic	.745	-.025	.659
Item 5 Avoidance	-.319	.973	.716
Item 10 Avoidance	.119	.819	.764
Item 6 Somatic	-.041	.761	.594
Item 11 Somatic	.243	.720	.819
Item 12 Avoidance	.113	.655	.720
Item 9 Cognitive	.208	.600	.520
% of variance	47.604	14.619	

注. N = 147. 太字は因子負荷量が .40以上を指す。



The JALT Peer Support Group (PSG) aims to collaboratively assist writers in working through the writing process in order to develop their manuscripts to a (hopefully) publishable level. Our experienced Peer Readers will do their best to provide you with feedback and suggestions to improve content, clarity, and organization. However, they do not usually edit for grammar, punctuation, etc. as part of the process.

Submitting a Paper for Review

Please visit <https://jalt-publications.org/contact> to start the process. Once a paper is submitted, it may take a month or more for two rounds of feedback.

Becoming a PSG Peer Reader

PSG is always recruiting new Peer Readers! Benefits include: improving your writing skills, learning more about the academic publishing process, networking, and providing a valuable service to the academic community. Please contact PSG at jaltpubs.peer.group@jalt.org to find more out about becoming a Peer Reader.

表5. 実験前の他己評価グループの因子パターン行列(プロマックス回転後)

	因子1: ($\alpha = .943$)	因子2: ($\alpha = .853$)	因子3: ($\alpha = .870$)	共通性
Item 22 Avoidance	1.084	.002	-.184	.968
Item 18 Avoidance	1.060	.087	-.239	.930
Item 19 Somatic	.853	.207	.000	.901
Item 21 Cognitive	.849	-.276	.187	.806
Item 17 Cognitive	.822	-.291	.235	.814
Item 20 Cognitive	.778	.104	.094	.782
Item 4 Avoidance	.584	.226	-.353	.293
Item 15 Somatic	.528	.372	.228	.835
Item 7 Cognitive	.506	-.332	.185	.336
Item 3 Cognitive	-.173	.954	-.010	.812
Item 2 Somatic	-.082	.760	-.102	.491
Item 9 Cognitive	.186	.645	.213	.752
Item 6 Somatic	.021	.610	.309	.650
Item 5 Avoidance	-.376	.135	.904	.633
Item 10 Avoidance	.107	.049	.804	.803
Item 12 Avoidance	.187	-.160	.792	.736
Item 11 Somatic	.210	.371	.459	.718
% of variance	50.390	14.419	7.306	

注. N = 146. 太字は、因子負荷量が .40以上を示す。

表6. 実験後の他己評価グループの因子パターン行列 (プロマックス回転後)

	因子1: ($\alpha = .949$)	因子2: ($\alpha = .876$)	因子3: ($\alpha = .876$)	共通性
Item 18 Avoidance	1.125	-.313	-.089	.807
Item 19 Somatic	.965	-.100	.076	.878
Item 17 Cognitive	.904	.028	-.292	.666
Item 20 Cognitive	.841	.076	.016	.817
Item 16 Avoidance	.753	.332	-.201	.850
Item 7 Cognitive	.702	-.169	-.245	.284
Item 15 Somatic	.638	.191	.201	.822
Item 13 Somatic	.635	.080	.327	.822
Item 14 Cognitive	.602	.164	.237	.764
Item 8 Somatic	.601	-.171	.364	.536
Item 12 Avoidance	.489	.391	-.184	.532
Item 5 Avoidance	-.282	1.012	-.186	.607
Item 6 Somatic	-.202	.848	.194	.681
Item 10 Avoidance	.272	.723	-.112	.773
Item 11 Somatic	.265	.544	.238	.814
Item 2 Somatic	-.281	-.069	.933	.655
Item 3 Cognitive	-.193	-.096	.926	.664
Item 9 Cognitive	.194	.111	.666	.726
% of variance	52.964	10.919	6.661	

注. N =146。太字は、因子負荷量が.40以上を示す。

表7. 自己評価グループと他己評価グループの英作文学習不安因子名と因子相関行列

自己評価グループ		1	2	3	他己評価グループ		1	2	3
実験前	1. 認知的不安による英作文への回避意識	-			1. 認知的不安による英作文への回避意識	-			
	2. 英作文に関する心身への影響	.368	-		2. 英作文に関する心身への影響	.369	-		
	3. 英作文への取り組みに対する意気阻喪	.586	.365	-	3. 英作文への取り組みに対する意気阻喪	.609	.439	-	
実験後	1. 認知的不安による英作文への回避意識	-			1. 英語で書くことへのプレッシャー	-			
	2. 英作文への取り組みに対する意気阻喪	.547	-		2. 認知的不安による英作文への回避意識	.699	-		
					3. 評価への不安と緊張	.501	.492	-	

OLE SIG at JALT2021

The **Other Language Educators SIG** kindly invites you to various language workshops, meetings, and forums at JALT2021 Online.

Multilingual Cafe (OLE SIG) is our regular event featuring various languages and special themes, offering the opportunity to chat in your favorite language(s). The next Multilingual Cafe opens on Wednesday, November 24, 2021, 7:30 to 9:00 pm. To sign up, please use the QR code. For more information, please visit the OLE SIG HP and the JALT event calendar

