

# 中学生のコミュニケーション傾向に関する研究

学業における自己効力感との関係に着目して

伊藤 友美子 ・ 中條 和光\* ・ 森田 愛子\*

**要約:** 社会において様々な集団に属している私たちにとって、コミュニケーションは必要不可欠である。本研究では、生徒の学業における自己効力感と学校生活でのコミュニケーション傾向の関係を明らかにすることを目的とした。その結果、自己主張に消極的な生徒は、攻撃的な生徒よりも学業における自己効力感が低いなど、学業における自己効力感とコミュニケーション傾向との関連が示された。

**キーワード:** コミュニケーション, 学業, 自己効力感

## I. はじめに

私たちは、社会において様々な集団に属している。本校の生徒は、広島大学附属東雲中学校の一員である。また、学級や部活動等の一員でもある。そうした様々な集団の中で活動している生徒にとって、コミュニケーションは必要不可欠なものである。このことは、「21世紀型スキル」の一つとして指摘されており（P. グリフィンほか, 2014）、教育現場における指導の工夫改善が求められている。

本校の生徒に平成27年2月に実施した生徒アンケートでは、「相手の考えを理解（尊重）し、受け入れる」の質問に「よくできる」、「まあまあできる」と回答した生徒は233名中200名（85.8%）、「相手の意見を聞いて（参考に）自分の考えを改める（改善できる）」と回答した生徒は176名（75.6%）であった。このことは、多くの生徒が相手の考えや意見を聞き、自分の考えと比較できており、協調性の高さとして評価できるだろう。一方で、「証拠を基に自分の考えを決める（科学的証拠に基づき選択・決定する）」について「よくできる」、「まあまあできる」と回答した生徒は124名（53.2%）にとどまった。このことから、自分の考えを決める際、客観的な証拠や自分のものの見方よりも、まわりの考えや意見に影響を受けることがあると捉えられる。つまり、アンケートの結果から、本校の生徒の協調性の高さ、自分の考えに自信をもつことができなかったり、自分の考えや気持ちを抑えてまわりに合わせたりしている生徒が少なからずいるという見方ができる。

ところで、「保健室利用状況に関する調査報告書（平成23年度調査結果）」（日本学校保健会, 2013）によると、中学校での保健室利用者のうち5.4%が「相談したい」、「話がしたい」といった心的な理由である。また、「なんとなく」といった漠然とした不調、不定愁訴だと思われる来室者も10.4%いる。中学生に行った健康相談の内容を見ると、身体症状、友人との人間関係、漠然とした悩み等様々である。本校でも同様の悩みや不安を抱えている生徒や抱えていると思われる生徒がいる。特に学習面について、自信がなかったり劣等感を抱いたりしている生徒が少なくない。本校は、学習に関して志が高く、生徒の多くは高校進学のために自宅で夜遅くまで勉強したり、学習塾に通ったりしている。国立学校に通っているプライドが普段の言動から垣間見える生徒もいる。本校の生徒にとって「学業」が大きく関わっており、生徒の適応を考えるうえで、上記の同調行動と「学業」に起因する生徒の自信や行動との関係を調べることは重要であると考えられる。発達段階や自分が重要だと考えている領域によって強く感じられる劣等感が異なり、中学生は特に学業成績の悪さに劣等感を感じる傾向にある（高坂, 2008）。

そこで、本研究では、学業における自己効力感とコミュニケーション傾向との関連について着目する。

## II. 研究の目的

本研究の目的は、学業における自己効力感と学校生活でのコミュニケーションの関係を明らかにする

ことである。

### Ⅲ. 研究方法

#### 1 対象生徒

本研究の対象は、広島大学附属東雲中学校第1・2学年生徒（特別支援学級を除く）159名である。

#### 2 調査内容及び検証方法

平成27年9月～10月に以下の質問紙及びアンケートを実施した（資料1）。

##### （1）質問紙「学業自己効力感尺度」

自己効力感（self-efficacy）とは、自分の行動に関する可能性の認知である（大内，2004）。自分にできそうかどうかの捉え方が、実際にその行動を行うかどうかに影響を与えているとするものである。本研究では、大内（2008）の「学業自己効力感尺度」を用いた。大内（2008）によれば、学業自己効力感とは予習・復習をしっかりとやれると思う、授業で教わった内容を身に付けることができると思うといった、自身の「習熟についての自己効力感」と、適切な意見を言うことができると思う、他の人よりも、効率よく勉強することができると思うといった、他者からの「承認についての自己効力感」に分かれる。大内（2008）は、これらの因子からなる13項目を提唱しているが、本研究では、対象生徒の学校段階を考慮し、「他の人よりも優れたレポートが書けるとは思わない」という1項目を削除して実施した。

##### （2）アンケート「学校生活でのコミュニケーション」

中学生のコミュニケーション傾向を把握するため、清掃時間に遊んでいる友だちなど、学校生活で起こりやすい場面での「いつもの声かけ」や「そのときの気持ち」、「理想の声かけ」について記述させた。作成にあたっては、附属東雲小学校養護教諭と検討した。

##### （3）調査結果の分析

- ① 学業における自己効力感について各生徒の因子ごとの尺度得点を算出した。
- ② アンケートに記述された「いつもの声かけ」について、アサーティブ型、非主張型、攻撃型の3

つに分類した。〔注1〕

分類は、「質問紙調査と心理測定尺度」（宮本他編，2015）を参考にし、2名の養護教諭により以下の手順で行った。

- [1] 分類基準を協議する。
  - [2] 各々で生徒全員の記入内容を分類する。
  - [3] 一致しなかったものについて、改めて協議し分類する。
- ③ 学業における自己効力感の尺度得点とコミュニケーション傾向（アサーティブ型、非主張型、攻撃型）の関連について調べる。

### Ⅳ. 結果

以下は、対象生徒159名のうち、欠席者3名を除く156名の結果である。

#### 1 学業における自己効力感

学業自己効力感尺度の妥当性を確認するため、最尤法による確認的因子分析を行い、「習熟に対する自己効力感（以降、習熟自己効力感）」と「承認に対する自己効力感（以降、承認自己効力感）」の2因子モデルを確認した。〔注2〕適合度、信頼性とも、高くはないが一定の値を示したと考え、大内（2008）と同様の2因子構造が示されたと判断した。したがって、習熟自己効力感因子7項目、承認自己効力感因子4項目の2因子11項目を採用した。

習熟自己効力感、承認自己効力感それぞれについて含まれる項目の評定値を平均し、各生徒の2つの自己効力感得点とした。学年ごとおよび全体の得点の平均値、標準偏差、最大値、最小値は表1のようになった。

表1 学業自己効力感における因子ごとの尺度得点

	1年		2年		全体	
	習熟	承認	習熟	承認	習熟	承認
平均値	3.27	3.08	3.31	3.20	3.29	3.14
標準偏差	0.74	0.71	0.75	0.83	0.74	0.78
最大値	5.00	4.75	5.00	5.00	5.00	5.00
最小値	1.29	1.25	1.43	1.00	1.29	1.00

#### 2 コミュニケーション傾向

各生徒のコミュニケーション傾向を把握するため、アンケートの回答により、アサーション型、非主張型、攻撃型に分類した。分類基準は、表2のようにした。「いつもの言い方」を表2の基準に従って、ア

アサーション型、非主張型、攻撃型に分類した。その際に、「そのときの気持ち」を本音と見立て、それと「いつもの言い方」とを比較し、本音では相手への主張が述べられているのに対し、「いつもの言い方」ではそれを抑えていると判断されたものを非主張型とした。ただし、明らかに記述する内容を誤っている場合、一つの問いに2つ以上の記述をしている場合、上の3つの型に分類することが困難な場合は分類不能にした。それぞれの問いに対する各型の典型的な記述例を表2に示す。

	アサーション型	非主張型	攻撃型
基準	・自分の気持ちを相手に配慮した上で伝えているもの ・呼びかけや提案をしているもの	・自分の気持ちを主張できていない、あるいは主張しきれないもの	・相手に配慮した自己主張ができていないもの
問1	・(掃除を)しようよ、しようね、手伝って ・遊んではいけないよ ・〇〇さん、ほうき(雑巾)してくれる?	・掃除の時間だよ ・何も言わない、放置 ・そうじしないと怒られるよ	・(掃除を)して、しろ、サボるな、しなさい ・何してるの ・邪魔 ・遊ばんとして
問2	・(昨日は)何してたの?、どうしたの?、大丈夫だった?、忙しかった?	・昨日のことなんだけど… ・全然大丈夫だよ! ・おはよう、やっほー(話題に触れない) ・何も言わない	・(なんで)来なかったの?、約束をすっぽかしたの? ・ひどい、サイテー ・ドタキャンすんなよ
問3	・自分でやった方がいいよ ・しょうがないな ・次からは見せんから ・写すのはだめだけど教えてあげよっか	・(本音:いや)いいよ、うん、いいけど…、え…わかった ・自分でした方がいいよ、でも別に貸してもいいよ	・はあ? ・いやだね、無理 ・やってないのが悪いんだろ ・自分でしたら?

著者と東雲小学校養護教諭の分類について、一致率は89.7%であった。一致しなかった回答は、再度協議し分類した。最終的には表3のようになった。

		アサーション型	非主張型	攻撃型	分類不能	計
問1	人数(名)	40	53	59	4	156
	割合(%)	25.6	34.0	37.8	2.6	100.0
問2	人数(名)	54	37	64	1	156
	割合(%)	34.6	23.7	41.0	0.6	100.0
問3	人数(名)	27	99	17	13	156
	割合(%)	17.3	63.5	10.9	8.3	100.0

次に、3つの問いに対する回答によって、各生徒を、アサーション型、非主張型、攻撃型の3タイプに分類した。3つの問いのうち、すべての問い、または2つの問いについて同じコミュニケーション傾向に該当する回答をしている生徒を抽出し、それ以外の生徒については「その他」とした。生徒の分類結果を表4、表5に示す。

分類	全体	
	人数	割合
アサーション型	27	17.3
非主張型	53	34.0
攻撃型	38	24.4
その他	38	24.4
計	156	100.0

分類	性別				学年別			
	男子		女子		1年		2年	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
アサーション型	13	18.6	14	16.3	10	12.8	17	21.8
非主張型	18	25.7	35	40.7	30	38.5	23	29.5
攻撃型	23	32.9	15	17.4	19	24.4	19	24.4
その他	16	22.9	22	25.6	19	24.4	19	24.4
計	70	100.0	86	100.0	78	100.0	78	100.0

### 3 学業における自己効力感とコミュニケーション傾向の関連

コミュニケーション傾向の3タイプにより、学業における自己効力感の高さが異なるかを検討した。コミュニケーション傾向のタイプごとの2つの自己効力感得点を表6に示す。

	習熟自己効力感		承認自己効力感	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
アサーション型	3.28	0.66	2.96	0.78
非主張型	3.25	0.76	2.95	0.76
攻撃型	3.25	0.77	3.36	0.75

まず、習熟自己効力感得点について、コミュニケーション傾向を要因とした3水準の分散分析を行った。その結果、コミュニケーション傾向による有意差は認められなかった( $F(2, 115)=0.02$ , 偏 $\eta^2=.00$ ,  $p=.98$ )。

次に、承認自己効力感について、同様の1要因分

散分析を行ったところ、コミュニケーション傾向の効果が有意であった ( $F(2, 115)=3.57$ , 偏  $\eta^2=.06$ ,  $p<.05$ )。ホルム法による多重比較を行ったところ、非主張型と攻撃型の間にのみ有意な差がみられ、攻撃型の方が承認自己効力感得点が高かった。

さらに、属性(性別、学年)とコミュニケーション傾向の組み合わせによって、学業的自己効力感が異なるかを検討した。まず、習熟自己効力感について、2(性別:男女)×3(コミュニケーション傾向:アサーション、非主張、攻撃)の2要因分散分析を行った。しかし、性別の主効果 ( $F(1, 112)=1.62$ , 偏  $\eta^2=.01$ ,  $p=.21$ ) も交互作用 ( $F(2, 112)=1.56$ , 偏  $\eta^2=.03$ ,  $p=.21$ ) も有意ではなかった。学年についても同様の2要因分散分析を行ったが、学年の主効果 ( $F(1, 112)=0.13$ , 偏  $\eta^2=.00$ ,  $p=.72$ ) も交互作用 ( $F(2, 112)=1.61$ , 偏  $\eta^2=.03$ ,  $p=.20$ ) も有意ではなかった。次に、承認自己効力感について、2(性別:男女)×3(コミュニケーション傾向:アサーション、非主張、攻撃)の2要因分散分析を行った。その結果、性別の主効果が有意傾向であり ( $F(1, 112)=2.79$ , 偏  $\eta^2=.02$ ,  $p<.10$ )、男子の方が女子よりも高い傾向があった。交互作用 ( $F(1, 112)=1.48$ , 偏  $\eta^2=.03$ ,  $p=.23$ ) は有意ではなかった。学年についても同様の2要因分散分析を行った。学年の主効果 ( $F(1, 112)=0.24$ , 偏  $\eta^2=.00$ ,  $p=.63$ ) も、交互作用 ( $F(2, 112)=0.82$ , 偏  $\eta^2=.01$ ,  $p=.44$ ) も有意ではなかった。

## V. 考察

本研究の目的は、学業における自己効力感と学校生活でのコミュニケーションの関係を明らかにし、よりよいコミュニケーションの指導について検討することであった。

### 1 学業における自己効力感には個人差がある

質問紙の結果を見ると、習熟、承認それぞれに該当する全て又はほとんどの質問項目について、「全くあてはまらない」と回答した生徒から「とてもあてはまる」に回答した生徒までいた。これは自己効力感の高低には個人差が大きいことを示していると考えられる。

#### (1) コミュニケーションに消極的な生徒は、承認自己効力感が低い

調査の結果から、「習熟」よりも「承認」に関する

学業自己効力感が生徒のコミュニケーション傾向に影響を与えていることが示された。習熟自己効力感得点の高低とコミュニケーション傾向との間には関係が見出されなかったのに対し、承認自己効力感については、非主張型に比べ攻撃型のコミュニケーション傾向の生徒の方が有意に高く、非主張型とアサーション型の間には差が見出されなかった。この結果は、実際に自分ができているかどうかに関する主観的な評価以上に、他者から見てできているかどうかという視点が生徒のコミュニケーション傾向と関係しており、生徒が日ごろからまわりの他者を強く意識していることが示唆された。

#### (2) 男子は女子よりも承認自己効力感が高い

属性による比較は、男子は女子よりも承認に関する学業における自己効力感が高い傾向がみられた。実際、女子の方が行動を共にする生徒が男子に比べて固定化されているように感じる。また、行動を共にする生徒は、自分と考え方や価値観などが似ていることから、自分にとって魅力的な存在である。したがって、女子の方が自らと比較する「他者」が限定されがちであり、「集団」との比較において自らを顧みる機会が少なく、そのうえ自分にとって魅力のある他者との比較となるため、男子に比べ学業における自己効力感が低いという結果につながったと考える。

### 2 中学生には具体的なアサーション・トレーニングが必要である

アンケートの結果から、生徒にとってアサーティブなコミュニケーションをとることが容易ではないことが窺える。例えば、問1において非主張型の回答をした生徒の「いつもの声かけ」を見ると、掃除をしていない友だちに対して「先生に怒られるよ」、「休憩は終わったよ」といった遠回しな言い方や本人のことは見るといった非言語的な方法を用い、間接的に自分の思いを伝える生徒もおり、生徒によって様々な工夫をしているようだった。しかし、そうした回答をした生徒の中にも「本心」は相手への強い不満を抱いていたり、「理想の声かけ」に自分の意見を直接的な言葉で記述していたりする生徒がおり、相手に自分の思いを伝えられていない、伝えきれて

いないもどかしさを感じているようだ。その一方で、「ふざけるな」、「掃除をしろ」というように、自分の考えや意見の伝え方が感情任せになっていたり、伝え方が適切でなかったりする生徒もいる。これでは自分の思いが相手に間違った形で伝わったり、相手に反感を与え、関係を悪化させたりしかねない。相手を思いやった自己主張をめざすためには、生徒が直面しやすい具体的な場面を想定したアサーション・トレーニングが必要であると改めて感じた。また、問3では、6割以上の生徒が非主張型、つまり宿題を見せてほしいと頼んできた友だちに対して、本心では良くないことだと思ながらも承諾する返答をすると回答をしていた。アサーション型の回答をした生徒の中にも、宿題を見せるという本心とは異なる返答を「理想の声かけ」として記述している生徒もいた。困っている友だちに対して断るのは良くないという認識が葛藤を招いていると考える。アサーション・トレーニングを行う際には、断ることも必要なスキルであることや「相手を思いやる」ことへの語弊がないよう留意する必要がある。

### 3 よりよいコミュニケーションを促す方策

分析結果から、「習熟」よりも「承認」に関する学業における自己効力感が生徒のコミュニケーション傾向に影響を与えていることが示された。

生徒のコミュニケーション力を高め、自身の意見や考えを大事にし、他者とよりよく関わるためには、アサーション・トレーニングが必要であることは先述したとおりである。加えて、分析結果を踏まえ、以下の3点に取り組むことが必要だと考える。

#### (1) 自分自身を適切に評価させる

学習や様々な活動を通して自身を評価する場面では、他者との比較だけでなく、自分自身に目を向けさせ、具体的な数値や根拠、自身の経時的な変化から評価させる。成功したり成果が得られたりした場合には、謙遜するのではなく、自身の努力や能力を認められるようにする。

#### (2) 生徒に自己表現の場を持たせる

多くの生徒は、自己表現できていない思いを少なからずもっている。この思いは、生徒に自己表現す

ることの自信や意欲を減退させ、ストレスにもなり得る。そのため、会話による他者との関わりの中での自己表現だけでなく、文章や絵画、作品制作など、様々な自己表現の場が必要である。これらの活動によって、生徒の内面が表現されることは、生徒にとって自身と向き合ったり気持ちを整理したりする時間となるだけでなく、教員が生徒の隠れた自己に気付く機会にもなる点において有効である。

#### (3) 学習以外の取り組みや努力を評価する

生徒は学校生活において学習以外にも様々な場面で活躍している。それは学校行事や生徒会活動といった人前に行くことだけでなく、清掃時間などの特定の時間でしか見ることができないこともある。また、表立ってはいないが地道に取り組んでいることも多く、学校生活のふとした瞬間に生徒の良さが発揮される場面も少なくない。教員は、そうした生徒の良さを積極的に見つけ、肯定的な声かけを本人にすることが重要である。生徒の中には自身のそうした良さ、あるいは自身の行いがもたらしている良さに気付いていない場合もある。学業に関する自己評価を重視しがちである生徒にとって、自己を評価する視点を多くもたせることは、生徒に自信をもたせるだけでなく、生徒の承認に関する学業における自己効力感を高めることにもなる。

## VI. おわりに（成果と課題）

本研究の成果は、生徒の学業における自己効力感とコミュニケーション傾向との関連を示したことである。

今後の課題は、次の2点である。

1点目は、コミュニケーションに関するアンケート調査についてである。本研究では、3つの事例を提示し、生徒のコミュニケーション傾向を分類したが、提示した場面や提示数が適切であったかどうかは再考の余地がある。また、記述式のアンケートは、解釈に主観が入るため、結果の集計や統計処理を適正にするためには課題がある。学校生活場面でのコミュニケーション傾向尺度等の開発が課題となる。

2点目は、追跡調査の必要性である。生徒の学業における自己効力感も学校生活でのコミュニケーション傾向も不変的なものではなく、調査をした時期

や生徒一人ひとりの状況も調査結果に影響を与えている。そのため、継続して調査を行うことにより、学業における自己効力感とコミュニケーション傾向との関連をより正確に検証し、生徒一人ひとりの傾向を適切に把握する必要があると考える。

本研究により、生徒たちが社会における様々な「集団」の中で生きていくためのコミュニケーション力を身につけるためには、アサーション・トレーニングといったコミュニケーションスキルを習得させることと、それを生かせる「個」を伸ばすことが必要であるとわかった。今後も教員、また、養護教諭として、生徒が様々な場面において他者とコミュニケーションをもち、成長していく過程を支えていきたいと考える。

## 引用・参考文献

P. グリフィン, B. マクギー, E. ケア: 21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち, 北大路書房, 2014

公益財団法人 日本学校保健会: 保健室利用状況に関する調査報告書, 19-20・27-28, 2003.

高坂康雅: 自己の重要領域からみた青年期における劣等感の発達的变化, 教育心理学研究第56巻第2号, 218-229, 2008.

大内善広: 認知変数との相関から見た自己効力感の一般性—一般的自己効力感と課題固有的自己効力感の比較—, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊12号-1, 185-192, 2004.

大内善広: 文脈依存性から見た学業自己効力感の因子構造の検討—学業自己効力感尺度作成の試み—, 早稲田大学教育学部学術研究(教育心理学編)第

56号, 11-24, 2008.

宮本聡介・宇井美代子編: 質問紙調査と心理測定尺度, サイエンス社, 2015.

平木典子: アサーション入門 自分も相手も大切に  
する自己表現法, 講談社, 2012.

## [注1]

本研究では、コミュニケーション傾向をアサーションの考え方を参考に3つに分類している。平木(2012)は、「アサーション」とは英和辞書にある「assertion=主張, 断言」といった一方的な主張とは異なるものであり、その本質は「自分も相手も大切にするコミュニケーションである」とした。自己表現の具体的な分類は、Wolpe, J. の人間関係における自己表現の分類が元になっており、自分よりも他者を優先し、自分は後回しにする「非主張的(non-assertive)自己表現」、自分のことだけをまず考えて行動し、時には他者をふみにじることにもなる「攻撃的(aggressive)自己表現」、自分のことをまず考えるが他者のことにも配慮する自己表現の3タイプであると考えられている。

## [注2]

承認自己効力感因子に含まれる項目のうち、因子負荷量の低かった2項目「他の人に質問されても、きちんと答えることができないと思う」、「他の人よりも優れた意見を言うことができないと思う」を除外したところ、モデルの適合度に改善がみられ、GFI = .88, AGFI = .82, CFI = .92, RMSEA = .09となった。また、各因子の $\omega$ 係数は、習熟自己効力感因子が.85、承認自己効力感因子が.83であった。

## Student tendencies in communication—self-efficacy in schoolwork

Yumiko ITO, Kazumitsu CHUJO, and Aiko MORITA

**Abstract.** Communication skills are necessary because humans belong to many different social 'groups'. The focus of this study was students' self-efficacy with respect to schoolwork. This study aimed to investigate differences in communication tendencies at school with respect to students' self-efficacy in schoolwork. It was found that self-efficacy in schoolwork and communication are to some extent related. For example, non-assertive students (failing to express one's honest feelings) had lower self-efficacy related to approval of their schoolwork than aggressive students (forceful type of argumentation).

**Key words:** communication, schoolwork, self-efficacy

学習とコミュニケーションに関する質問紙調査

年 組 番 \_\_\_\_\_

この質問紙調査は、学校保健における研究にのみ使用します。成績等には一切関係ありませんので、安心して回答してください。

I. 省略

II. 次のような場面のとき、どのような気持ちになり、どのような言葉をかけますか？それぞれ記入しましょう。

(1) 掃除の時間に掃除をせず遊んでいる友達がいる。

【いつもの言い方】

【本当は言いたいけど、言いにくいこと】

【こんな言い方できたらいいな】

(2) 遊ぶ約束をしていたのに、すっぽかされた翌日。

【いつもの言い方】

【本当は言いたいけど、言いにくいこと】

【こんな言い方できたらいいな】

(3) 宿題を写させてほしいと頼まれた。

【いつもの言い方】

【本当は言いたいけど、言いにくいこと】

【こんな言い方できたらいいな】

III. あなたの学習状況についてお尋ねします。それぞれの項目について「1 ほとんどあてはまらない」から「5 とてもあてはまる」のうち最も近いものひとつに○をつけてください。

	1 ほとんどあてはまらない		3 どちらかといえば		5 とてもあてはまる
1 授業の内容でわからないことがあっても、頑張れば理解できると思う	1	2	3	4	5
2 他の人に質問されても、きちんと答えることができないと思う	1	2	3	4	5
3 授業で教わった内容を、きちんと覚えていられると思う	1	2	3	4	5
4 他の人よりも、勉強することに努力できると思う	1	2	3	4	5
5 授業の内容で、どこが重要なのかを的確に把握できると思う	1	2	3	4	5
6 他の人よりも優れた意見を言うことができないと思う	1	2	3	4	5
7 多くの人にはあまり理解できない内容でも、自分なら理解できると思う	1	2	3	4	5
8 授業で質問されたら、きちんと答えることができると思う	1	2	3	4	5
9 予習・復習をしっかりやれると思う	1	2	3	4	5
10 授業を集中して受けることができると思う	1	2	3	4	5
11 適切な意見を言うことができると思う	1	2	3	4	5
12 授業で教わった内容を身に付けることができると思う	1	2	3	4	5
13 的確な質問をすることができると思う	1	2	3	4	5

以上で質問は終わりです。ありがとうございました。