

Student attitudes toward English placement tests: A follow-up report

Joel P. Rian

ABSTRACT

This short report examines student attitudes toward English placement tests at Sapporo Gakuin University. In a previous study, Grose (2008) observed that some test results were skewed as a result of students randomly answering and finishing the test as quickly as possible. In order to further examine this problem, data from the three most recent placement tests was analyzed to determine how long students took to take the tests. Additionally, several groups of students who had taken the test (or a similar one) in the past were asked to take the test again and answer a brief questionnaire. The results of the data analysis provide further support for Grose's (2008) finding, and the results of the questionnaire preliminarily offer some insights, from students' perspectives, as to how the test might be improved.

Keywords: placement test, motivation, attitudes, apathy

1. Introduction

All students in all majors at Sapporo Gakuin University (SGU) are required to take a series of classes in three foundation (or "general education") courses in order to graduate: a Japanese writing course, a computer skills course, and a foreign language course. The foreign language course includes four 15-week semesters of foreign language study. Because the majority of students choose English over other languages offered, a large number of "General English" classes are devoted to fulfilling the foreign language requirement.

In SGU's distant past, students were randomly assigned to these General English classes. More than a decade ago, paper-based placement tests were instituted in an effort to sort (or "stream") students into English classes according to their ability. As Grose (2008) reports, by instituting these tests "classes that had previously been of mixed levels had become easier to plan and teach" (p.133). In 2004, with the improvement of CALL classrooms at SGU, a computerized test was designed on a Moodle platform. This significantly reduced paperwork and mark-

ing time by allowing teachers to construct tests and handle score data more directly and efficiently than with the previous system, which utilized third-party card readers.

2. Current SGU English placement tests

All students who enroll in General English classes are required to take an English placement test before the beginning of each academic year. Currently, there are three tests, which vary in difficulty and content:

- the **“E Test”** for the four Humanities Department majors: English, Psychology, Child Development and Human Sciences;
- the **“C Test”** for non-Humanities Department majors: Law, Social Information, Commerce (recently restructured as Business/Finance) and Economics; and
- the **“D test”**, which replaces listening questions with written ones for hard-of-hearing students.

C Test and E Test examinees have one hour to answer a variety of 50 listening, reading, and vocabulary items. Items in the E Test are slightly more difficult than the C Test, in order to account for a “slightly above average level of English proficiency” among Humanities Department majors (Grose, 2008, p.131). English majors are given an additional 30 minutes to provide a writing sample, and must also take a separate speaking test. Placement tests for incoming 1st year students are held one day in early April, while tests for students entering 2nd year General English classes are conducted over two days in late November or early December.

3. Problems with the placement tests

One of the advantages of computerizing the placement tests on the Moodle platform is that it facilitates statistical evaluation of test items (i.e. “item analysis”, detailed in Hinkelman and Grose, 2004). Grose’s (2008) study reported two main problems with the tests. First, because analyses of items in the C Test revealed poor results, it was suggested the C Test was too difficult; however, attempts to simplify it did not yield significant improvements in results (p.135). Second, and perhaps more significantly, it was noted that “A substantial number [of students] were finishing the test as quickly as possible and leaving the room,” some in under two minutes (p.135). In response, students are now informed that if they submit their tests before 30 minutes have elapsed, their scores will be invalid. However, for statistical purposes these students “are deemed to have taken the test” and their scores contribute to item analyses

(p.136).

Requiring students to stay until after 30 minutes have elapsed is a topical solution for getting them to spend more time and effort on the tests. Grose (2008) reports, “Many students still finish as quickly as possible, as before, then do nothing until they are allowed to leave the room” (p.136), as test proctors (myself included) have observed and as Moodle data reflects (p.136). In order to further quantify Grose’s (2008, p.135) data, I conducted a more in-depth analysis of test submission data available on Moodle. Results, including absentee data, are presented below in Figures 1, 2 and 3, followed by a brief discussion.

Figure 1. “C Test” and “E Test” data, 21 & 23 January 2009

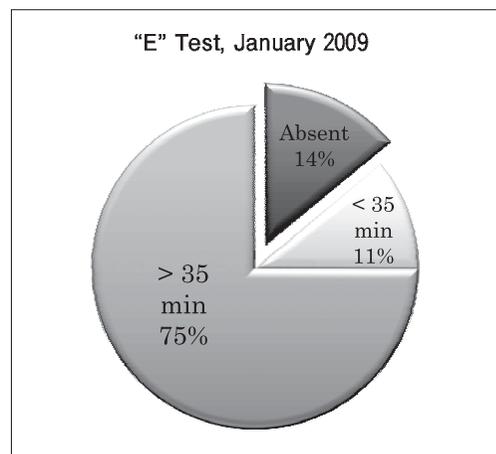
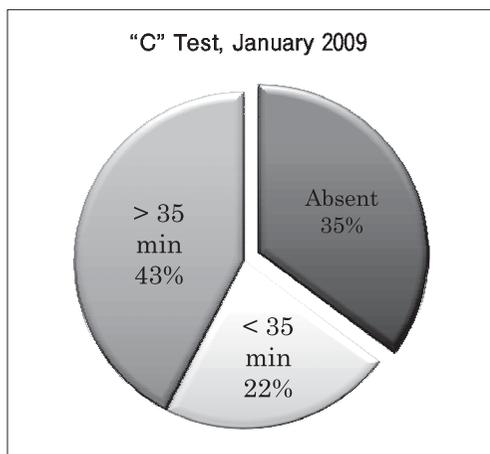
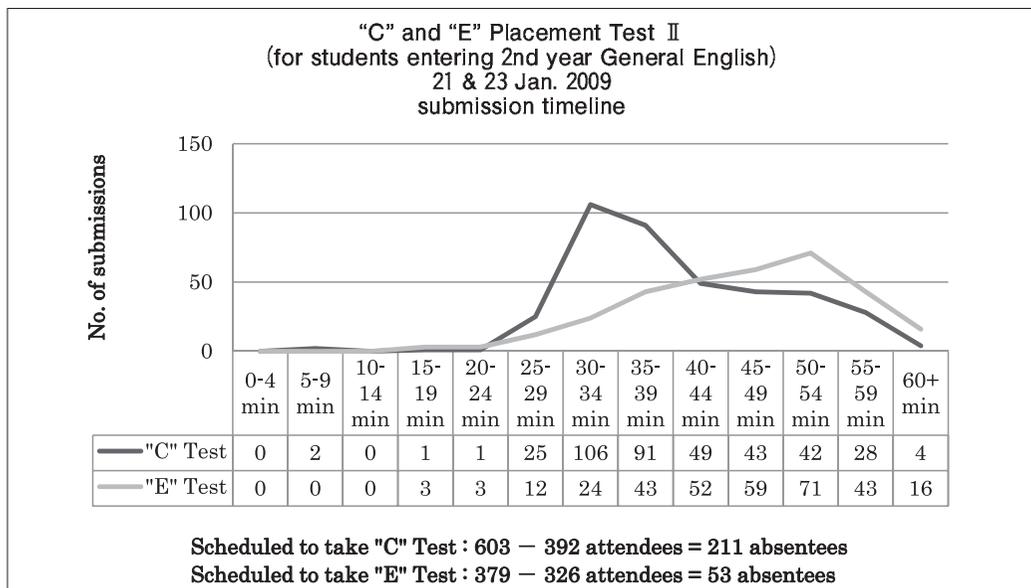


Figure 2. "C Test" and "E Test" data, 8 April 2009

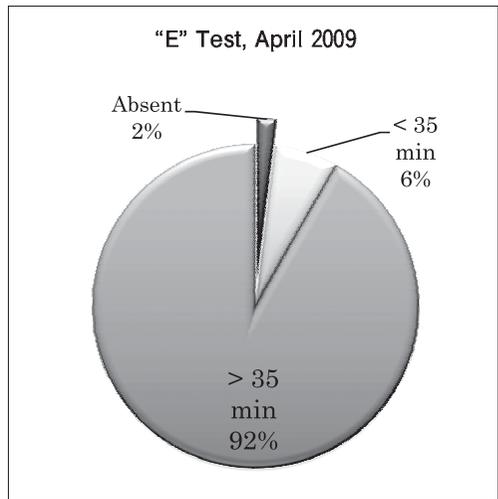
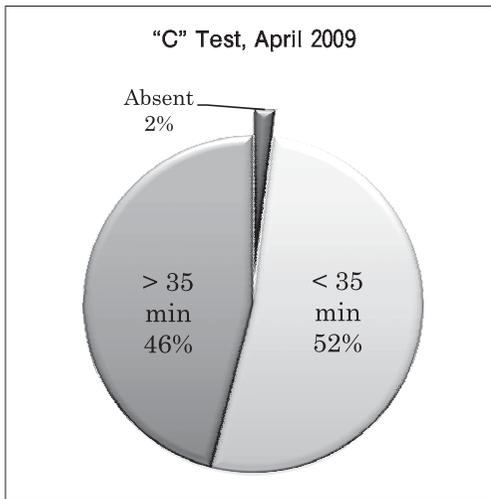
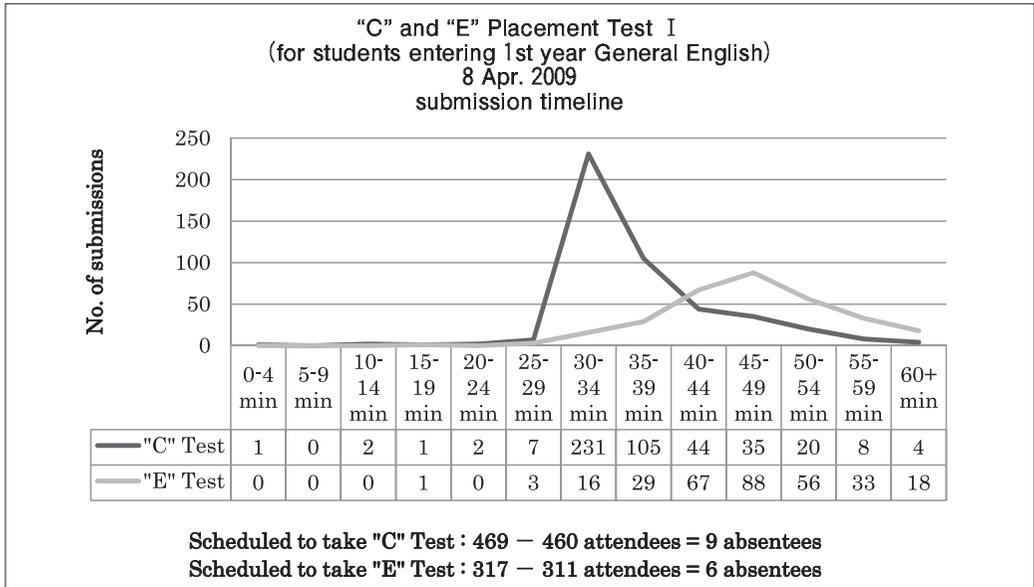
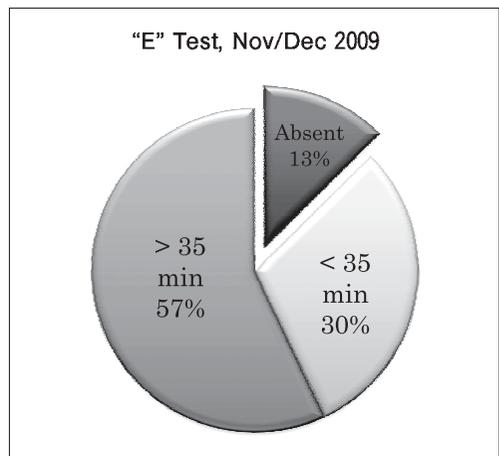
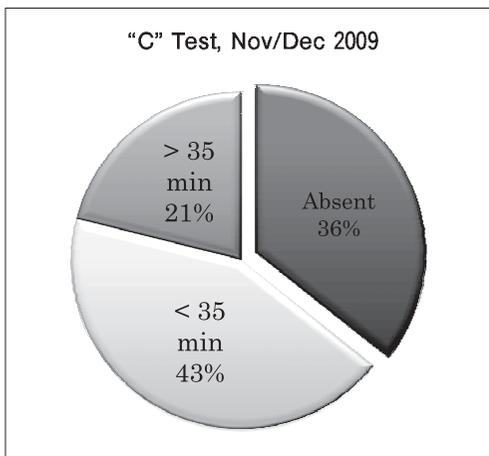
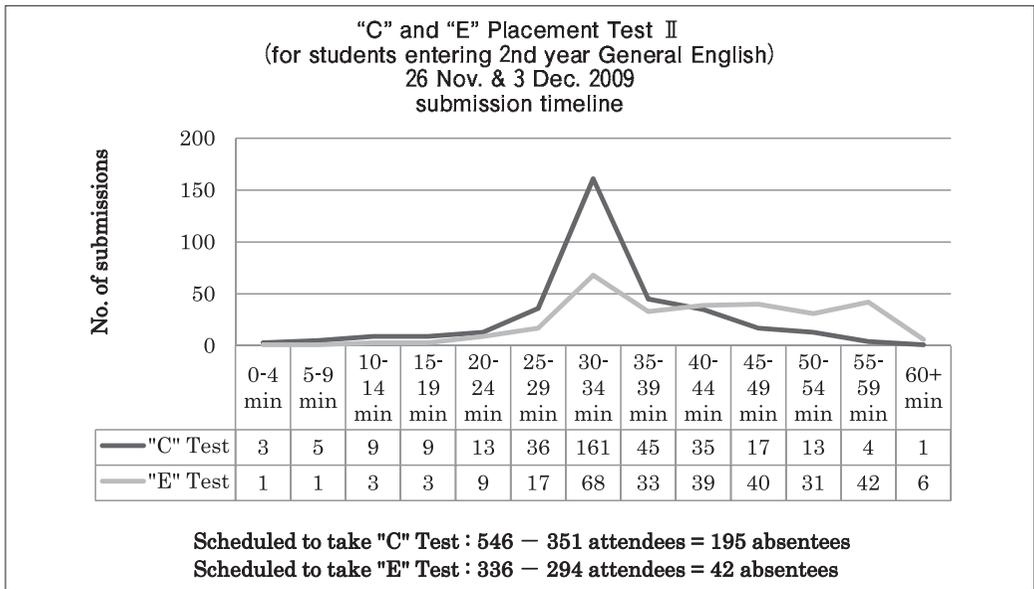


Figure 3. "C Test" and "E Test" data, 26 November & 3 December 2009



4. Discussion of data

Results clearly reveal that C Test takers generally spend less time on the tests than E Test takers, despite that the C Test is somewhat easier. Additionally, C Test absentee figures for students entering 2nd year General English are more than double that of E Test takers, despite the fact that tests for 2nd year General English are conducted over two days. If the tests for students entering 2nd year General English were held on only one day, like the tests for 1st year General English, absentee figures would be higher. The results confirm that the majority of C Test takers submit their tests before 35 minutes have elapsed—a large number, in fact, exactly at the 30-minute mark. Grose's (2008) claim that these students demonstrate “a general lack of involvement or personal commitment to the process” (p.136) seems substantiated.

It is noteworthy, too, that English major students, who are given an extra 30 minutes to complete a written section on the test, did not take any more time than other Humanities-major students to complete the E Tests:

- E Test, January 2009

Average English major time: **44 min.**

Average other Humanities major time: **46 min.**

- E Test, April 2009

Average English major time: **47 min.**

Average other Humanities major time: **46 min.**

- E Test, November/December 2009

Average English major time: **38 min.**

Average other Humanities major time: **41 min.**

Thus, the submission times for the E Test are not exaggerated against C Test times as a result of English majors being given more time to complete their tests.

It is frustrating for teachers who invest significant time and effort in test design and administration to encounter not a small number of examinees who display blatant disregard for the testing process. Further, it is easy to speculate that C Test students are simply unmotivated or not interested in English enough to try harder on these placement tests. This is inevitably true in some cases. However, the likelihood remains that in other cases, for a variety of reasons, students who appear unmotivated feel overwhelmed by the tests and give up before or just after starting. Grose (2008) comments that, in reality, among C-Test takers there may be “degrees of poor motivation and that some students may try a little whereas others may not try at all” (p.140).

In an effort to remotivate students who may be prone to “try a little”, renovation of the C Test is once again under consideration. It has been stated that a previous attempt at simplifying the C Test yielded no significant improvement in test results (p.135), and that oversimplifying test items risks making the test too easy (p.140). Simultaneously, however, it was observed that item analyses suggested “sustained listening comprehension is too difficult for these students so a wholesale change in this section should be considered” (p.140). In addition to adjustments in difficulty of test items, changes to the design and quality of the test may be effective in engaging certain students to “try a little” harder. This is echoed among student opinions of the placement tests, which are discussed in detail below.

5. Survey to students

Grose (2008) commented that “a questionnaire designed to obtain feedback from examinees concerning their level of commitment to the placement test may provide valuable information in this area” (p.140). A pilot survey was given to two groups of students: a group of 2nd year non-Humanities majors, who had (presumably) taken the C Test in past, as well as, for comparison, a group of 1st year Humanities majors, who had taken the more difficult E Test.

As time permitted, I gave the most recent (November/December 2009) placement test to students in my 2nd year non-Humanities classes—who had taken the C Test in past—and had them answer a brief survey. I was able to get responses primarily from a 2nd year Law class and a 2nd year Social Information class. A 2nd year Commerce and 2nd year Economics class was also solicited, but as the activity was voluntary (and attendance for these two classes was particularly porous), the response rate approached nil. For comparison, I also asked my 1st year English and 1st year Child Development classes to participate. Results are presented in Figures 4 and 5 below, followed by a brief summary and discussion of salient responses (translated to English). A complete list of student responses (in Japanese) is provided in Appendix 1. (Note:

Figure 4. Survey respondents

2 nd Year non-Humanities (“C Test”) majors
Law (16 responses)
Social Information (17 responses)
Commerce (2 responses)
Economics (0 responses)
Total responses=35
Remember taking test: 24
Don't remember taking test: 6
Aren't sure (can't remember): 5

1 st Year Humanities (“E Test”) majors
English (15 responses)
Child Development (17 responses)
Total responses=32
Remember taking test: 6
Don't remember taking test: 23*
Aren't sure (can't remember): 3

*This figure may reflect the fact that these students took the E-Test, not the C-Test.

Survey written in Japanese and translated to English by the present author. The author assumes responsibility for any inaccuracies or misunderstandings as a result of unclear Japanese).

Figure 5. Survey responses (English & Child Development responses in parentheses)

A. テストを受けて、どう思ったのか？ [After taking this test, what did you think?]	全く 思わない Strongly disagree	思わない Disagree	どちらか いいない No opinion	思う Agree	強く思う Strongly agree
A-1. リスニングの問題がよく聞こえなかった (音量が低すぎて)。 [I couldn't hear the listening tracks very well (because the volume was too low.)]	3 (2)	9 (3)	5 (5)	14 (14)	4 (8)
A-2. 長文は難しい。 [The reading passages were difficult.]	2 (1)	4 (12)	10 (10)	11 (8)	8 (1)
B. 問題：プレズメントテストであまり頑張らない (欠席したり、アトランダムに答えて5分以内に終わらせたりする)学生はいます。ある学生にとってこういう頑張らなさは、自分が思うに、なぜあると思う？ [Problem: There are students who do not take the placement tests seriously (i.e. they are absent or they answer at random). In your opinion, why?]	全く 思わない Strongly disagree	思わない Disagree	どちらか いいない No opinion	思う Agree	強く思う Strongly agree
B-1. レベルの高い英語の授業に入りたくないため。 [Students don't want to be placed in a higher-level English class.]	5 (2)	5 (13)	9 (7)	11 (10)	5 (0)
B-2. 得に英語に興味がないため。 [Students are not particularly interested in English.]	5 (3)	4 (10)	3 (4)	19 (13)	4 (2)
B-3. 英語について自分に自信がないため。 [Students are not confident about their English.]	4 (3)	10 (12)	3 (8)	16 (8)	2 (1)
C. このテストを改善するため： [How would you improve this test?]	全く 思わない Strongly disagree	思わない Disagree	どちらか いいない No opinion	思う Agree	強く思う Strongly agree
C-1. 何も変えなくても良い。このままでいい。 [Don't need to change anything.]	4 (4)	14 (13)	6 (9)	10 (5)	1 (1)
C-2. 絵やイラストを入れたほうが良い。 [Add pictures or illustrations.]	5 (2)	4 (3)	4 (4)	19 (21)	3 (2)
C-3. 問題の指示を日本語にしたほうが良い。 [Add instructions for questions in Japanese.]	6 (3)	8 (13)	13 (8)	7 (5)	1 (3)
C-4. 問題をもう少し優しくしたほうが良い。 [Make questions a little bit easier.]	5 (3)	7 (14)	9 (10)	11 (5)	3 (0)
C-5. テストの全体的なデザインを分かりやすくしたほうが良い (例えば、「リスニング、読解、語彙」などの問題種類のラベルをつけたほうが良い)。 [Make the design of the test easier to understand (e.g. add labels like "listening", "reading", "vocabulary", etc.)]	4 (2)	5 (7)	11 (8)	14 (14)	1 (1)

6. Summary and discussion of responses

6.1 *Survey section A: Listening*

The most salient comment from all students was that listening questions were difficult to hear (32 responses). Specifically, students noted that the volume wasn't simply too low, but that there was a gap in volume, such that some listening tracks and/or voices were quiet and muffled whereas others were sufficiently audible (see Appendix 1, responses 7, 11, 16, 20, 23, 30, 36, 38, 41, 45, 49, 50, 51, 54, 55, 58, 59, 147, 162, 168). Considering that listening items comprise more than half of the placement tests, this volume-inconsistency problem deserves particular attention.

More non-Humanities students than Humanities students commented that the test was “too long.” However, these comments seemed sufficiently balanced by responses that the test was OK as is. Particularly, several students commented that it may help to reduce the number of listening items, or to shorten the extended listening items (see e.g. responses 56, 120, 127).

6.2 *Survey section B: Why student apathy toward placement tests?*

The testimony of students in Section B is, to the author, refreshingly sincere: many students candidly cite a lack of interest in learning English, in taking tests—especially on days when school is not formally in session (responses 71, 77, 110, 111), or even in university altogether (responses 69, 78) as plausible reasons for not trying to do well on, or for being absent to, the placement tests. The author notes at least 12 uses of the word “mendokusai” (面倒臭い) in Section B responses. With regard to student disinterest in English in particular, the high number of “agree” responses to Item B-2 by non-Humanities majors is contrasted to a more balanced agree-disagree response by Humanities majors. A wider investigation of this particular item—disinterest in English in particular—would be more telling. Interestingly, perhaps, two responses (62, 87) hint that some students don't understand or are frustrated by some of their peers' apathy toward academia.

A number of other students admit, understandably perhaps, not wanting to be placed in a higher level English class (responses 84, 85, 88, 93, 113), or that they simply don't care where they are placed (e.g. response 75). With regard to low self-confidence with English, response 95 is an articulate summary of a common student sentiment toward taking English tests: “Even if I try hard, I can't do it [English], so even if I don't try the result is the same.”

6.3 Survey section C: Ideas for improving placement tests

Certainly, the loudest call for change seems to be for volume consistency on listening items. Not only volume adjustment, but also a slight reduction or simplification of these items might make the test slightly less cumbersome for non-Humanities majors. Additionally, several responses (e.g. 63, 78) suggest that the test is monotonously multiple-choice, and that student interest might be garnered by adding a wider variety of questions. Further, survey responses indicate that pictures or illustrations (high number of “agree” answers to Item C-2), as well as improving visual appeal by more clearly labeling sections in the test (responses 134, 145), could help retain student focus. Two responses (138, 143) suggested that making test contents more “real”—as, for example, related to SGU life—or somehow more “fun” would be a positive improvement. Finally, some students commented that their eyes became fatigued by reading from a computer screen, or that the longer reading passage was hard to focus on (see responses 22, 24, 44, 46, 137, 157, 170). One student (response 24) aptly suggested making the font size bigger.

7. Other ideas for improving the placement tests

Below is a brief list of further suggestions:

- Involve willing students in the test-making process. Willing students could:
 - ✓ Draw illustrations
 - ✓ Record listening tracks
 - ✓ Construct potential test questions
- Make a repository of questions, so that no placement test is necessarily the same.
- Simplify the placement test instruction sheet (in Japanese) that is posted on overhead projectors during tests. Like the reading passages in the test, the font may be small and hard to read. Making it easier to read might help lessen the possibility that students don’t understand test-taking instructions (Grose, 2008, p.136).
- Sustain item analysis and monitoring of “item facility”. Revise or eliminate items that do not fall within optimum ranges.
- Ensure that testing rooms are comfortable (e.g. not stuffy). As a test proctor I have opened windows slightly on several occasions.

Finally, where placement test improvement is concerned, the issue of a unified English curriculum at SGU—whether there is or isn’t one, or whether there necessarily should or could be one—will ultimately have to be revisited. Brown (1996) states that placement tests must be specifically related to a given program (p.12). It has been further argued that “Creating an effec-

tive placement test involves developing test items related to a true curriculum with clear goals and objectives” (Westrick, 2005, p.190). On the other hand, where curriculum design is concerned, Pritchard (2006, cited in Venema, 2007, p.11) notes that many Japanese universities employ as many if not more part-time or term-limited instructors as full time ones, so that solidly unifying any curriculum in these institutions can be a herculean endeavor. Further discussion of this topic is beyond the scope of this report. However, Hughes (2003, cited in Nakamura, 2007) claims that placement tests should be developed by the users themselves so that they specifically meet their needs (p.98). There is currently a motion to voluntarily supplement placement test items with quiz questions actually used in teachers’ tests, or at very least, to include questions generated by teachers other than the placement test creators. For now, this should be considered a sufficient step toward placement test improvement.

8. Ideas for further study

This report has only preliminarily solicited opinions on placement tests among a small group of SGU students. A broader survey of SGU student opinions via a more detailed questionnaire—particularly to a wider body of non-Humanities major students and which could incorporate statistical analyses of Likert data in addition to individual student comments—would be more revealing. A direct query to students about why 2nd year test attendance and performance is generally poorer than 1st year, for example, might yield interesting responses. Not only questionnaires but also extended interviews with select students might similarly provide useful ideas.

There is a comparative dearth of literature about the construction and implementation of English placement tests at Japanese universities (Westrick, 2005, p.90). An investigation of these, as well as the English curricula to which placement tests relate, would add much-needed context to the limited scope of this short report. Additionally, an investigation of how—or if—other universities have incorporated student motivational self-evaluations into placement testing might be helpful. It may, for example, save time to simply ask students whether or not they wish to be in a higher-level English class, or what kind of English class, if at all, they prefer to be placed in.

9. Concluding remarks

It should not be shocking or unnerving to conclude, from the data presented above, that non-Humanities students generally appear less engaged in the English placement testing process than

Humanities students. If they were generally interested in English, they might have chosen a Humanities major. Further, it should be reaffirmed that despite the most enthusiastic and thorough efforts of teachers to woo students toward personal involvement in their learning experience, there will always be some students who don't like taking tests, who have poor study habits, who don't care about learning English, or even, who don't seem interested in learning anything at all.

It should be emphasized, too, that the goal of analyzing placement test data has not been to spotlight low English ability or chastise low motivation among students in departments who are categorically less proficient at English than others. The immediate goal is to find ways to make the "C" Placement Test for non-Humanities majors more engaging so that takers will put more effort into it. However, the broader goal is to acknowledge the reality of these students' abilities and needs in an effort to introduce to them the idea that English language learning can, for students of any department or major at SGU, be a positive experience.

References

- Brown, J. D. (2006). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. New Edition. New York: McGraw-Hill.
- Grose, T.P.P. (2008). Lack of Motivation as a Criterion in the Assessment of Results of Placement Tests. *Journal of the Society of Humanities*, Sapporo Gakuin University, November 2008, p.133-142.
- Hinkelman, D. and Grose, T. (2004). Placement Testing and Audio Quiz-Making with Open Source Software. *Pac-CALL Journal* 1(1), Summer 2005, p.69-79.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakamura, Y. (2007). A Rasch-based analysis of an in-house English placement test. *Second Language Acquisition - Theory and Pedagogy: Proceedings of the 6th Annual JALT Pan-SIG Conference*. May 12-13, 2007. Sendai, Japan: Tohoku Bunka Gakuen University, p.97-109.
- Pritchard, C. (2006). Determining the balance between teacher autonomy and curriculum coordination. *The Language Teacher*, 30(6), p.9-14.
- Venema, J. (2007). Coordinating a university language program: Some lessons learned. *The Language Teacher*, 31(3) p.9-12.
- Westrick, P. (2005). Score Reliability and Placement Testing. *JALT Journal*, 27(1), p.71-92.

Appendix A: Student responses to survey (unabridged)

A. テストを受けて、どう思ったのか？

[After taking this test, what did you think?]

2年生 法学部・社会学部・商学部

1. 知らない単語がありすぎて
2. 問題数が多いため、最初は真面目に答えていくけど後半は適当になってしまう。
3. 音量が小さくて何回も聞きなおしてたらテストを受ける時間がなくなった。
4. テストの難易度に対し、テスト時間が少ないと感じた。
5. リスニングの音量をもっと上げたほうが良いと思う。
6. リスニングの問題と答えが一致せず、意味がなかった記憶がある。
7. 今やった時、リスニングの声（音）が、大きかったり小さかったり、極端に差がありすぎた。
8. 自分にとっては難易度が高いと感じた。
9. 基本的に難易度が高いと思う。
10. 単語を勉強しようと思った。
11. リスニングの音の差が激しいので、一定の音量で合わせて録音してほしい。
12. 単語が難しい。
13. 難しかったです。
14. 僕にはこのテストは少し難しいと思うんだよね!!
15. 長文に気をとられて少し時間がかかってしまった。
16. 問題によって音量がうるさいのと全く聞こえないのとで耳ざわりだった。長文の長さは別にいいが、問題の個数が多くて正直途中で萎えた。
17. 読むのが辛かった。
18. もう少し見やすくしてほしい。
19. 日本語の訳とかを答える問題がほしい。
20. リスニングの問題で聞こえる問題と聞こえずらい問題があるのでそのところを改善してほしい。
21. 全体的に難しい。
22. PCで受けると、問題数が多く感じられる。それに目が疲れる。
23. リスニングの問題は問題によって音量が変わって聞きづらいところがあった。
24. 長文に関しては、急に現れたため、読んで答えれば良いとはわかったが、何か一言あってもよかった。あと、長文の文字が細かくて見づらいなどもあるかもしれない。長文だけフォントを大きくしてみるなどあったらいいかも。
25. 知らない単語が2、3出てくるとお手上げです。
26. リスニングの問題で聞き取りづらかったのがあった。
27. 長文が英検並みに難しい。
28. 長文はリスニングが難しいと思う。
- 特にありません（7答）

1年生 英語英米文学科・こども発達学科

29. リスニングが小さくて問題に答えたくなくなった。
30. 問題の数が多いと思いました。リスニングは、人によって音量も違うしとても聞きづらかった。
31. リスニングの問題が聞き取りにくい。
32. 自分のレベルに合っていた。
33. 難しい。あまりに長いと、真剣に読もうと思わなくなってきちゃうので長からず短からず・・みたいな感じ？
34. 長文はちょっと苦手です。
35. はっきりとしゃべって欲しい。
36. 1人の女の人の声がとても小さかった。

37. 声が小さかった。
38. 途中途中、聞こえない問題がありました。長文に関しては、長さ的にもちょうどいいと思いました。
39. 音量が小さい。
40. リスニング問題に関してですが、声量の違いや発音の仕方でも聞き取りづらいものがありました。また、長文問題は文章の長さは問題無いのですが、とても見づらかったです。
41. 問題自体は難しくは思わなかった。リスニングがたまに聞こえにくかったり、大きすぎたりして調節が難しかった。長文は問題数とか、文の長さがちょうどよかった。
42. リスニングは大変聞きやすく、問題も解きやすかったです。
43. リスニングが聞きづらい。正解となる答えが曖昧だと思う。文法問題が難しい。
44. 長文が読みにくいです。
45. リスニングの音量が問題ごとに違うから、問題によってうるさいときと聞こえないときがある。難易度は今までのプレースメントテストと変わらないと思う。でも、四択の問題はちょっと難しかった。あと質問の答えを聞いてどういう質問をしたか答える問題は、初めてでおもしろかった。
46. 目が疲れた。
47. やや難しいと感じた。
48. 難易度はそのぐらいでいいと思う。
49. 女性の音声が高すぎて聞き取りづらかった。でも、音量を上げると男性の音声が高いところもありやりづらかった。
50. リスニングは女の人の声が小さいし、もごもご言ってよく聞き取れない。男の人の声ははっきり聞こえるのでいい。
51. 音量がバラバラで聞きにくく感じた。もっと音量を安定させてほしい。長文は、人名が出てくるとその人がどんな人かわからない場合があるからちょっと説明を加えてほしい。
52. 文法がわりと読みやすい。
53. リスニングの音量を大きくしてほしい。
54. リスニングはよく聞こえる問題と聞き取りにくい問題の差があった。
55. リスニングの音量が統一されていなかったから統一してほしい。
56. リスニング問題が長すぎる。これやるなら面接やったほうが早いと思う。
57. 長文の問題は、1問くらいでもいいと思う。リスニングは、今までのままでいいと思う。
58. リスニングの音量が問題ごとにバラバラで聞きづらかった。
59. リスニングで極端に音量が大きかったり小さかったりして、聞き取りにくかった。
- 特にありません (1 答)

B. 問題：プレースメントテストであまり頑張らない(欠席したり、アトランダムに答えて5分以内に終わらせたりする)学生はいます。ある学生にとってこういう頑張らなさは、自分が思うに、なぜあると思う？

[Problem: There are students who do not take the placement tests seriously (i.e. they are absent or they answer at random). In your opinion, why?]

2年生 法学部・社会学部・商学部

60. そういう学生はやる気がないんじゃないかなあ!!
61. 興味ない人がいるのかも。
62. 頑張らない生徒の気持ちかわからない。
63. マークシートのテストであるため、適当に選べば適当な点数になります。なので、英語が苦手、又は興味のない生徒はどんなクラスになるかは興味がなく、「早くテストを終わらせて帰りたい」という気持ちから、頑張らない生徒が出てきてしまっているのではないのでしょうか。
64. 自分もそういう所が一年の時がありました。
65. 考えてもわからない。
66. 個人の問題であるが、やる以上はちゃんとやるべき。

67. 面倒臭いから。
 68. テスト自体を強制にすればいいと思う。
 69. 英語とかじゃなく、学校に興味がないんだと思う。
 70. 英語が得意だったらもっと頑張ると思う。
 71. 講義時間以外にするため、時間をもったいないという感覚もあると思う。
 72. 授業に対し真剣に取り組んでいないと思うし、自分自身に自信がないから頑張らないと思う。
 73. 英語話すのが恥ずかしいから。
 74. 楽な講義を受けたいからと言う人がいた。
 75. どの英語のクラスに入ってもいいと思ってる人が多いと思う。
 76. 問題が読めないときは、勘に頼ってしまいます。
 77. ただ単にプレースメントテストに行くのがめんどくさいだけだと思う。行っても、無理やり来てるからやる気がないだけ。
 78. 英語に対してだけではないが、勉強が面倒という考えで、テストをおろそかにするという人も多いと思う。あと、テストが選択問題がほとんどで、数も多く後半になってくると飽きてしまいそう。本来テストなのだから最後までしっかりと受けるべきなのだが。
 79. あまりに自分の英語のレベルが低いから頑張れない。
 80. めんどくさいと思う人がいるのだと思う。
 81. ただ単純に面倒なため。
 82. 単位とらさせなければいいんじゃない？
 83. みんなそういう病気だから。
 84. レベルの高い授業のクラスに入ると、授業について行けなくなり、もっと英語にやる気がなくなってしまうため。
 85. 私も入学当初の英語のプレースメントテストは受けませんでした。理由はレベルの高い英語の授業に入りたくないからでした。そういう学生は結構多いと思います。
 86. 理解できないから。
 87. あまりにも難しいからだと思う。でも最初からあきらめてる人はなんかもったいなく感じる。
 88. 高度なクラスに入って、授業についていけないから分からないから、アトランダムに答える生徒がいるのだと思う。
- 特にありません (5 答)

1 年生 英語英米文学科・こども発達学科

89. 興味がないわけではないが意見の合う先生とかそういう先生になりたいという要望もあると思います。
90. 英語が嫌いなだけの人が多いからだと思う。
91. さほど必要ないと思っているからだと思います。
92. いろいろな事情があって休む人もいれば、忘れて休む人もいると思います。
93. テストを受けなくても適当なクラスに入れると思っているから、テストに参加しないのだと思う。
94. やりたくないからだと思います。それかたんにテストがいやなだけか。
95. まじめにやってもできないから、適当にやっても同じだろうという考えだと思う。
96. 考えるのがめんどくさい時もあるけど、英語に興味がないわけではないと思う。
97. 単位をとるためだけに授業をうけている学生ほど頑張らないと思う。
98. 困るのは自分自身だと思う。
99. 英語の好き嫌いもあると思うけど、たぶん面倒だからだと思う。
100. 面倒くさく、早く終わらせたいから。
101. 50問もあると疲れてくるからだと思う。
102. めんどくさいからだと思います。
103. 通常の授業と同じようば扱いにしたらいいと思う。
104. 面倒くさいんだと思う。
105. 最初からいい点数をとって上のクラスに入るのを無理だと思って諦めるということもありそう。

106. 英語は将来的にも大事だと思うので、その辺の意識を持ったほうがよい。
 107. テキストが難しかったり内容が自分にとって難しいと思ってしまうとやる気がなくなるんだと思う。
 108. 普通の英語の授業は文法などを気にしすぎて日常的なものがないから。大学生なのだから、もっと日常に使えるものを授業で指導すれば学生も英語に興味をわきそれがテストの参加意欲につながると思う。
 109. やる気のない人でも楽しくできるようなおもしろいテストがよいと思う。
 110. プレスメントテストをどうでもいいと思っているのだと思う。また、休日にやるのでやる気がしないのではないだろうか。
 111. 英語の授業がない日とかにわざわざ学校に来るのは面倒だから、英語の授業のときにやるようにすれば大丈夫なのかなと思います。
 112. ただ単に面倒くさいだけ。
 113. 単位のとりやすいクラスを選択するため。
 114. 英語ができない人は、適当に選んだりするから。
 115. 成績に関係しないこのテストを真剣に解かない人がいると思う。上のクラスでも下のクラスでもAがとれるなら、このテストを真剣にやる必要性が無いからだと思う。後は問題の量が多い。
 116. たぶんテストがめんどうくさいのかもしれない。あと英語に興味がないのは大きいと思う。
 117. わからなくて適当に回答する人もいると思う。
- 特にありません (2 答)

C. このテストを改善するため：

[How would you improve this test?]

2 年生 法学部・社会学部・商学部

118. 改善する必要がない。
119. もっと会話の練習などを増やしたほうがいいです。
120. ちょっと問題数が多いので、英語の勉強から少し距離をおいた大学生には、めんどうくさくなって回答を適当にしてしまう人もいます。リスニングの長文にして、短期集中型のテストにしたほうがいいのではないのでしょうか？
121. 問題数が多すぎる。
122. 難しすぎたら、適当に答える学生が多くなり、その適当が偶然を何度も重ねて、わからないのにできるクラスに配属されてしまったりと余計に学生のやる気を損なうと思う。
123. 問題の量が多すぎる。
124. リスニングは色々の形式の問題を作れば良いと思う。
125. 特に変えなくていいと思います。
126. 問題が難しい。
127. 難易度を変えなくても良いが、やっている生徒に対してもっとわかりやすいテストを作れば点数も自然と上がっていく。リスニングを減らす努力をするべきだ。
128. 難易度をもう少しやさしくすればいいと思うよ!! そうすればやる気のない学生もやる気が出るんじゃないかなあ!!!
129. どんどん難易度を上げるべき。
130. 問題の内容が分かりにくい時があるので絵やイラストといったもので補うとよいと思う。
131. 問題を優しくするという項目があったが、実際に分かれるクラスのレベルに対応した問題内容なのかが重要だと思う。問題が簡単すぎて、高校や中学校レベルの講義では満足しない人もいるかもしれない。また逆に、難しすぎてついて行けず、単位を落とすことも考えられる。問題の正答率でクラスを分けるのだから、問題を優しくする必要はないと思う。むしろ分かれた先の講義のほうが気になるというものもある。
132. 問題を日本語で書いてほしいのと問題の難易度を低めにしてほしい。
133. できる人と、できない人の差があるため何とも言えない。

134. もうちょっと改善の余地はあると思う。デザインなど・・・
135. 絵やイラストを入れるとまだ少しやる気が出ると思う。問題数が多いからあったほうが気休めになる。
136. 集中して取り組むためにももう少し問題数を少なくしてみてもよいと思う。
137. 長文は読みやすい形をとったほうが良いと思う。パソコンに向き合っていて目が痛くなる人もいるので、背景の色を変えるだけでも大分見やすくなる。
138. もう少しやってみて楽しいテストにするべきだと思う。
139. 問題数が多すぎるので少なくしてほしい。試験時間を区切るなどすれば少しはやる気が出るかもと思う。
140. 徴兵令をまた出して勉強できるという有難さを身にしみさせる。
141. 二年このような問題を受けてみて特にやりずらさは特にかんじなかったのでこのままでいいと思う。
142. 絵やイラストを入れると、問題が読めない時の助けなどになると思います。
143. 内容がおもしろい問題や、そのときにニュースになつて話題とかを英語で問題にすればいいとおもう。
144. 指摘するのは、日本語のほうが理解しやすい。

● 特にありません (5 答)

1 年生 英語英米文学科・こども発達学科

145. イラストがあったり、ラベルがあるとわかりやすくいいと思う。
146. 問題を簡単にしたらテストにならないのかな?と思う。
147. リスニングの音を大きくしたほうが良いと思う。
148. このままでいいと思う。
149. 問題文が日本語で書かれていれば時間の短縮にもなって良いと思う。
150. リスニングとかでもちょっとイラストがあればいいと思う。
151. 特に改善はいらなかなあと思います。
152. もっとわかりやすくしてほしい。
153. テストを受けなければクラスに入れないと言えればいい。
154. 自分はこんなままでいいと思う。
155. 問題の製作者を変更した方がよろしいと思います。
156. 問題の質問がないのは理解しにくいから何をしてほしいか書いてほしいです。
157. 筆記で50題は楽だけど、パソコンで50題は集中力が欠ける。あとリスニングで音質の違いがあり聞きにくい。コミュニケーション能力を重視しているのか、文法力を重視しているのかクラス分けの基準がわからない。
158. 長文問題を横に長く書いてあるより、行数が多くなっても、下に長く書いてある方が読みやすいと思う。
159. 英語で指示するのはいいと思うけど、回りくどい言い方にしないほうが良いと思う。(簡単に正しいものを一つ選ぶみたいな感じに)。
160. 受験できなくなったら間違った問題についての解説を見れば良いなと思う。
161. 全体に少し難しく感じた。問題の指示は日本語のほうが良いのかもしれない。
162. とにかく音声がかえすらいのを改善してほしい。英米以外ならなぜクラスわけが必要なのか疑問に思う。
163. 問題の内容は変えなくていいけど、イラストはあってもよいと思う。
164. レベルはこのままでよいとおもう。
165. もっと見やすくすればいいと思います。
166. 具体的案が浮かばないのでわからない。
167. たまにリスニングが聞き取り辛い。
168. リスニングの音量の改善、正解となる答えの曖昧さの改善。
169. 今までの感じでいいと思う。
170. 長文が読みにくいから、もっと工夫した方がよい。
171. 学院および学部各々のレベルに合わせた問題作りが必要だと思います。
172. 見やすくして、やる気のない人でもじっくりと取り組める内容にするべき。

● 特にありません (4 答)

英語プレイスメントテストにおける学生の受験態度

概 要

札幌学院大学での英語プレイスメントテストにおける学生の受験態度について検討する。テストを早く終了したい受験者が無作為に解答することにより、テスト結果が不正確となることが、グローズ(2008)により報告された。このような現状をうけ、プレイスメントテストにおける受験生の解答時間の調査を行った。また、複数の過去の受験者に、再試験とアンケートを行った。本稿では、その結果から示唆されるプレイスメントテストの改善点を提案する。

(ライアン ジョエル P. 本学人文学部教師 英語教育・応用言語学専攻)