

デジタル英語教材を使用した個別学習の習熟度別効果

— 小学校5年生のリスニング力と情意面について —

長谷川修治^[1], 安藤 則夫^[2]

[1], [2] 植草学園大学発達教育学部

本研究の目的は、小学校5・6年生向けに開発したデジタル英語教材が、パソコンによる個別学習により、小学校5年生のリスニング力と情意面に及ぼす効果を、習熟度別に検証することであった。そのため、公立小学校の5年生18名を対象に、事前テストとして実施したリスニングテストの平均値を基準に、欠損値となった1名を除き、上位群9名と下位群8名に分けた。1週間に2回の割合で合計5回の個別学習を行い、直後に事後テストを実施した結果、上位群ではリスニング力の変化はなかったが、下位群では成績が向上し5%水準で有意な差となった。情意面では、合計5回の個別学習直後に実施したアンケートから、本教材は英語の学習が楽しく勉強になるという点で上位群と下位群の差はなく、ともにポジティブな受け止め方をされていることが分かった。また、上位群はリスニング力の変化は生じなかったものの、学習事項が記憶に残るという点でも、本教材を支持する割合が高いことが確認された。

キーワード：デジタル英語教材、個別学習、リスニング力、情意面、習熟度別効果

1. はじめに

2016年8月1日、文部科学省の諮問機関・中央教育審議会の特別部会は、2020年度から小中高校で順次実施する次期学習指導要領の中間報告（審議まとめ）を公表した。小学校では、現在5・6年生で実施されている歌やゲームで英語に親しむ「外国語活動」が、3・4年生に引き下げられる。そして、5・6年生は、現行の外国語活動における「聞くこと」「話すこと」に「読むこと」「書くこと」が加わった正式な教科となる。授業時間では、1コマ45分程度の授業が3・4年生で新たに年間35コマ（平均週1コマ）、5・6年生では現行の2倍の70コマ（週2コマ）になる（読売新聞、2016. 8. 2）。約1年前、2015年8月5日、文部科学省が示した次期学習指導要領の骨格案（朝日新聞、2015. 8. 6）が、いよいよ現実化してきたと言える。

この新学習指導要領の骨格案に至る過程では、

「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」（文部科学省、2014）が出されている。この提言では、「小学校の高学年では、抽象的な思考力が高まる段階であるにも関わらず、外国語活動の性質上、体系的な学習は行わないため、児童が学習内容に物足りなさを感じている状況が見られる」との指摘がある。そして、高学年では「聞く」「話す」に加え、「読む」「書く」能力の基礎を養うべきであるとしている。まさにこの提言が、次期学習指導要領の中間報告で結実した形となった。

Rost (2011) によれば、学習とは、経験による記憶の中の概念の永続的な修正であると定義される (p. 73)。そして、早期英語教育で最も効果が期待できるのはリスニング力である (Cameron, 2001, p. 17) と言われる。一方で、「第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）」（ベネッセ教育研究開発センター、2010）によれば、現場の教員は適切な教

材と指導法に加えて自分自身の英語力を必要としていることが分かる。このような現実に対し、我々は、英語教育の知識や経験がなくとも、機器の操作さえできれば適切な英語の授業に対応できるデジタル英語教材を開発した。それが、『太郎と花子のLet's Learn English!』のインターネット版（長谷川・安藤，2014）である。

この教材は、言外の意味など言葉の学習を通じて子どもの知的好奇心を喚起し、学習事項が記憶に残ることを特徴とする。そして、インターネット上の指定された URL からダウンロードし、あらかじめ発行された個人の ID とパスワードを入力すれば、好きな時に好きなだけ英語の学習ができる。すなわち、児童の個別学習にも教員による一斉指導にも対応できるようになっている。その個別学習の効果に関しては、小学校 5 年生を対象にクラス全体のリスニング力と情意面の変化について、すでに長谷川・安藤（2016）で報告済みである。

2011年度から小学校に「外国語活動」が導入されて今年で 6 年目になるが、萬谷・志村・中村・宮下（2013, p. 139）によれば、中学校英語教師の意識傾向として、「中学校入学時点で生徒の英語の学力に差がある」という項目に、約 7 割の回答者が賛同しているとのことである。そこで、今回の研究では、これまでに調査報告のない小学校段階での英語の学力差と開発した教材との関係に注目した。そのため、クラスの中をリスニング力の習熟度で上位群と下位群に分け、デジタル英語教材を使用して自分のペースで個別学習をした場合、リスニング力と情意面において、各群にどのような効果が及ぼされるかを検証することにした。

2. 研究の目的

本研究の目的は、クラスの中をリスニング力の習熟度で上位群と下位群に分け、デジタル英語教材を使用した個別学習をすることで、各群に及ぼされる効果を検証することであった。検証項目は、以下の 2 点とした。

- 1) まず、デジタル英語教材を使用した個別学習によるクラス全体のリスニング力の変化

について再度確認した上で^{注1}、上位群と下位群では、それぞれリスニング力の変化に違いはあるか。

- 2) 次に、デジタル英語教材に対する情意面での受け止め方は、上位群と下位群でどのような差があるか。

3. 研究の方法

3.1 参加者

参加者は、学習指導要領どおりに 5 年生から年間 35 単位時間、外国語活動を実施している公立小学校の 5 年生 18 名である。外国語活動の時間は、4 月から ALT 単独による委託指導を受けている。学校以外で英語の学習をしている者は、ほとんどいない。

3.2 検証の方法

この参加者を対象に、ALT 単独による委託指導で一定期間が経過した 1 月より、検証を開始した。まず、リスニング力の向上に関する検証は、デジタル英語教材による 5 回の個別学習の開始直前に事前テスト、終了直後に事後テストを実施した。

情意面に関する検証は、デジタル英語教材による 5 回の個別学習の終了直後に、アンケートとして簡単な意識調査を実施した。質問項目は以下の 3 項目である。

質問 1：（今回のパソコンによる）英語の学習は楽しいですか？

質問 2：（今回のパソコンによる）英語の学習は勉強になりますか？

質問 3：パソコンによる英語の学習と ALT による英語の学習では、どちらの方が英語を覚えられますか？

質問 1 と 2 の回答方法は 5 件法とし、5：とてもそう思う、4：そう思う、3：どちらとも言えない、2：そう思わない、1：まったくそう思わない、のうちから該当するものを選ぶ方式である。質問 3 は、英語を覚えられると感じるのは、パソコンによる英語の学習か、ALT による英語の学習か、どちらとも言えないか、についてどれか 1 つを選ぶ方式

とした。

3.3 使用したデジタル英語教材

使用したデジタル英語教材は、『太郎と花子の Let's Learn English!』のインターネット版（長谷川・安藤，2014）である。この教材は18の Lesson から成り、各 Lesson の学習は、①「絵+パッセージ+質問と答え」、②「確認」、③「練習」という3段階で行われる。①から③までの学習は、15分程度で終わるように設計されている。学習内容の詳細については、紙幅の都合で割愛するが、長谷川・安藤（2016）での説明を参照されたい。

3.4 学習形態

学習形態は、児童がデジタル英語教材を使用して行う個別学習である。パソコン教室で、児童ひとりにつき1台のパソコンが割り当てられる。教材は個々にインターネットを通じてダウンロードし、個人のIDとパスワードを打ち込んで学習する。Lesson 1から順に自分のペースで学習をするという原則にした。

3.5 学習回数とその詳細

デジタル英語教材による個別学習は、週に2回の割合で合計5回実施した。実施日は以下のとおりである。

2015年1月13日（火）、15日（木）、20日（火）、22日（木）、27日（火）

3.6 事前・事後テストとして使用したリスニングテスト

リスニングテストは、事前・事後テストとして合計2回、同じ試験問題を使用した。参加者が英語のテストを受けるのが初めてであることに配慮し、『はじめての児童英検 ブロンズ対応版』（アルク，2007）を基に、10分で終わるリスニングテストの簡易版を作成した。児童英検は、7つの大問カテゴリーから成る小問45問のリスニングテストであり、説明を含めて30分で終わる。本研究では、その問題内容と構成を保持し、カテゴリーごとに小問3問を選び、合計21問で構成されるテストとした。採点は、1問1点であるが、答えを2つ選択する問題3

問があったため、答え1つにつき1点とした。その結果、合計24点となった。

3.7 リスニングテストの実施時期と実施方法

リスニングテストはすべて2015年に実施した。事前テストは第1回目の授業（1月13日火曜日）の開始直前、事後テストは事前テストから14日目にあたる第5回目の授業（1月27日火曜日）の開始15分後に実施した。テストの予告はせず、結果についても参加者は知らない。

3.8 統計処理

このようにして得られたデータは、SPSS（Ver. 22）を使用して統計処理を行った。参加者数が少ないため、差の検定はノンパラメトリック検定を使用した。

4. 結果

小学校5年生18名を対象にリスニング力と情意面についての検証を行った結果、1名が欠損値となった。したがって、以下では17名を対象とした結果を示す。また、上位群と下位群の分割は、この17名を事前テストの結果に基づいて降順にソートし、各群が半数ずつになるように、点数の切れ目にしたがって単純に二分割した。その結果、上位群9名と下位群8名になった。

このようにして調査対象となった参加者17名が、5回の個別学習で行った Lesson 数は、平均15.12 (SD 2.826) であった。上位群（9名）と下位群（8名）で個々に見ると、上位群が行った平均 Lesson 数は15.44 (SD 1.878)、下位群のそれは14.75 (SD 3.732) であった。上位群・下位群ともに行った Lesson 数の最大値は18であったが、最小値は上位群で12、下位群で8であった。上位群と下位群が行った Lesson 数について、ノンパラメトリック検定で対応のない2群の比較ができる Mann-Whitney の U 検定を行った結果は、 $U = 34.500$, $p = .884$, r (効果量) = .04 (ほとんどなし) で、有意な差はなかった。

4.1 リスニング力の変化

4.1.1 クラス全体で見た場合の比較

まず、デジタル英語教材を使用した5回の個別学習によるリスニング力の変化を、クラス全体（17名）で見た場合の事前・事後テストの結果を表1に示した。表1より、事前テストの成績の平均値は18.71（*SD* 3.077）、事後テストの平均値は19.41（*SD* 2.293）でわずかに上昇している。事前テストの成績に対して事後テストの成績が上昇した者は10名（59%）、下降した者は4名（24%）、変化なしは3名（18%）であった。ノンパラメトリック検定で対応のある2群の比較ができるWilcoxonの符号付順位検定を行った結果は、 $Z = -1.435$, $p = .151$, r （効果量）= .38（中）で、有意な差はなかった。事前テストで最大値（24点）は1名であり、事後テストでも1名であったが、それぞれ別の参加者である。平均値は満点の24点にやや寄りきみであるが、上が詰まっているという程でもない。長谷川・安藤（2016）の報告では、欠損値の関係で16名を対象とした検証であったが、今回17名を対象とした場合も、リスニング力の向上は有意な差にはならないことが確認された。

4.1.2 上位群で見た場合の比較

上位群（9名）における事前・事後テストの比較をした結果を表2に示した。事前テストの平均値は

21.11（*SD* 1.833）、事後テストの平均値は20.67（*SD* 2.345）であり、わずかに下降している。事前テストの成績に対して事後テストの成績が上昇した者は3名（33%）、下降した者は3名（33%）、変化なしは3名（33%）であった。Wilcoxonの符号付順位検定を行った結果は、 $Z = -.647$, $p = .518$, r （効果量）= .17（小）で、有意な差はなかった。

4.1.3 下位群で見た場合の比較

下位群（8名）における事前・事後テストの比較をした結果を表3に示した。事前テストの平均値は16.00（*SD* 1.414）、事後テストの平均値は18.00（*SD* 1.195）であり、2.00上昇している。事前テストの成績に対して事後テストの成績が上昇した者は7名（89%）、下降した者は1名（13%）、変化なしは0名であった。Wilcoxonの符号付順位検定を行った結果は、 $Z = -2.263$, $p = .024$, r （効果量）= .57（大）であった。したがって、下位群では、デジタル英語教材を使用した5回の個別学習によって、5%水準で有意な差となるまでリスニング力が向上したことになる。

上位群と下位群の事前・事後テストの変化が、視覚的に分かるように、図1に示した。上位群は、事前・事後でほとんど変化がないのに対して、下位群は、事後テストの成績が上昇していることが確認できる。

表1 クラス全体における事前・事後テストの比較

	<i>N</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i> （効果量）
事前テスト	17	18.71	3.077	14	24	-1.435	.151	.38（中）
事後テスト	17	19.41	2.293	16	24			

表2 上位群における事前・事後テストの比較

	<i>n</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i> （効果量）
事前テスト	9	21.11	1.833	19	24	-.647	.518	.17（小）
事後テスト	9	20.67	2.345	16	24			

表3 下位群における事前・事後テストの比較

	<i>n</i>	平均値	<i>SD</i>	最小値	最大値	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i> （効果量）
事前テスト	8	16.00	1.414	14	18	-2.263	.024	.57（大）
事後テスト	8	18.00	1.195	16	20			

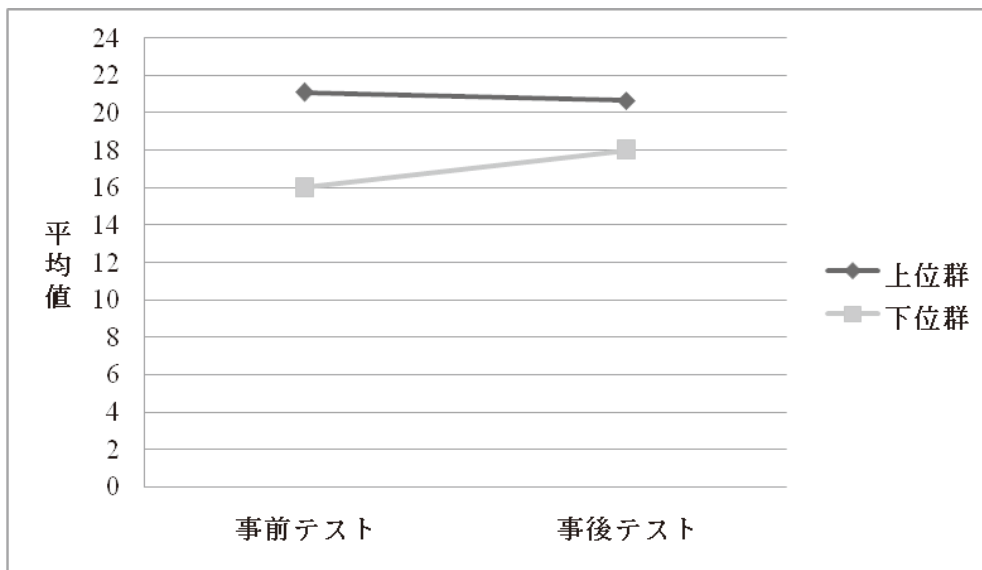


図1 事前・事後テストにおける上位群（9名）と下位群（8名）の変化の比較

4.2 情意面の受け止め方

4.2.1 英語の学習は楽しいか

情意面の受け止め方について、デジタル英語教材による5回の個別学習の終了直後に、アンケートとして簡単な意識調査を行った。まず、質問1として「(今回のパソコンによる) 英語の学習は楽しいですか?」という質問に対する回答を、上位群と下位群に分けて、5件法で調査した結果を表4に示した。ポジティブな反応（「とてもそう思う」と「そう思う」の合計）は上位群では100%（6 + 3 = 9名）、下位群では89%（5 + 2 = 7名）であった。一方、ネガティブな反応（「そう思わない」と「まったくそう思わない」の合計）は上位群と下位群でともに0%であった。上位群と下位群を Mann-Whitney の U 検定で比較した結果は、 $U = 33.000$, $p = .731$, r (効果量) = .08（ほとんどなし）で、有意な差はなかった。

これらの関係が視覚的に分かるように、5件法による回答結果を、選択肢ごとにそれぞれの割合（%）にして図2に示した。

4.2.2 英語の学習は勉強になるか

次に、質問2として「(今回のパソコンによる) 英語の学習は勉強になりますか?」という質問に対する回答を、上位群と下位群に分けて、5件法で調査した結果を表5に示した。ポジティブな反応

（「とてもそう思う」と「そう思う」の合計）は上位群では89%（6 + 2 = 8名）、下位群では100%（3 + 5 = 8名）であった。一方、ネガティブな反応は、質問1と同様に、上位群と下位群でともに0%であった。上位群と下位群を Mann-Whitney の U 検定で比較した結果は、 $U = 28.000$, $p = .385$, r (効果量) = .21（小）で、有意な差はなかった。

これらの関係が視覚的に分かるように、5件法による回答結果を、選択肢ごとにそれぞれの割合（%）にして図3に示した。

4.2.3 学習事項が記憶に残るか

さらに、質問3として「パソコンによる英語の学習と ALT による英語の学習では、どちらの方が英語を覚えられますか?」という質問に対する回答を、3つの選択肢で調査した結果を、上位群と下位群に分けて表6に示した。「パソコンによる英語の学習」を選択したのは、上位群では67%（6名）、下位群では38%（3名）であった。一方、「ALT による英語の学習」を選択したのは、上位群では11%（1名）、下位群では13%（1名）であった。下位群では、「どちらとも言えない」が最も多く、50%（4名）存在する。

これらの関係が視覚的に分かるように、回答結果を、選択肢ごとにそれぞれの割合（%）にして図4に示した。

表4 「英語の学習は楽しいですか？」という質問に対する回答

	<i>n</i>	とてもそう 思う	そう思う	どちらとも 言えない	そう思わない	まったくそう 思わない
上位群	9	6	3	0	0	0
下位群	8	5	2	1	0	0

表5 「英語の学習は勉強になりますか？」という質問に対する回答

	<i>n</i>	とてもそう 思う	そう思う	どちらとも 言えない	そう思わない	まったくそう 思わない
上位群	9	6	2	1	0	0
下位群	8	3	5	0	0	0

表6 「パソコンによる英語の学習と ALT による英語の学習では、どちらの方が英語を覚えられますか？」という質問に対する回答

	<i>n</i>	パソコンによる 英語の学習	ALT による 英語の学習	どちらとも 言えない
上位群	9	6	1	2
下位群	8	3	1	4

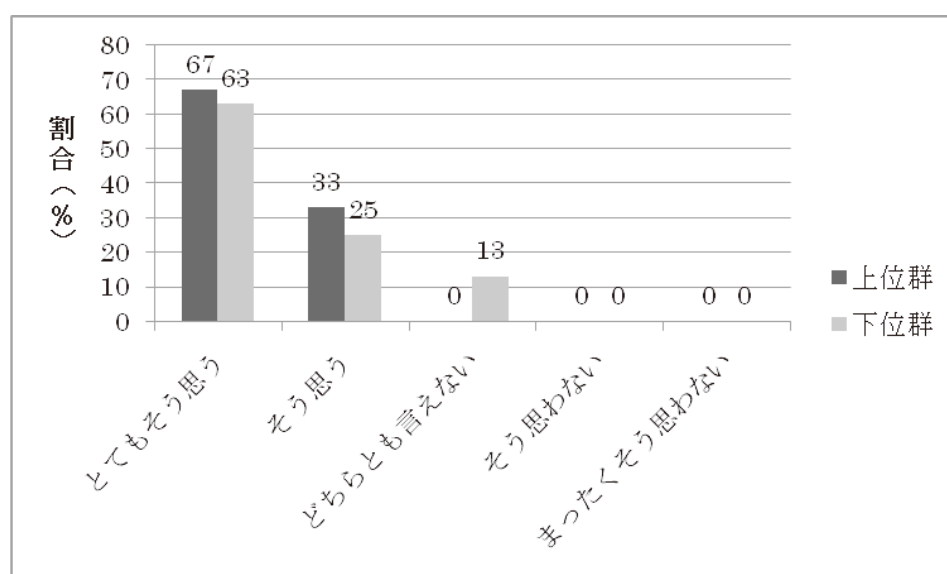


図2 「英語の学習は楽しいですか？」という質問に対する回答の割合

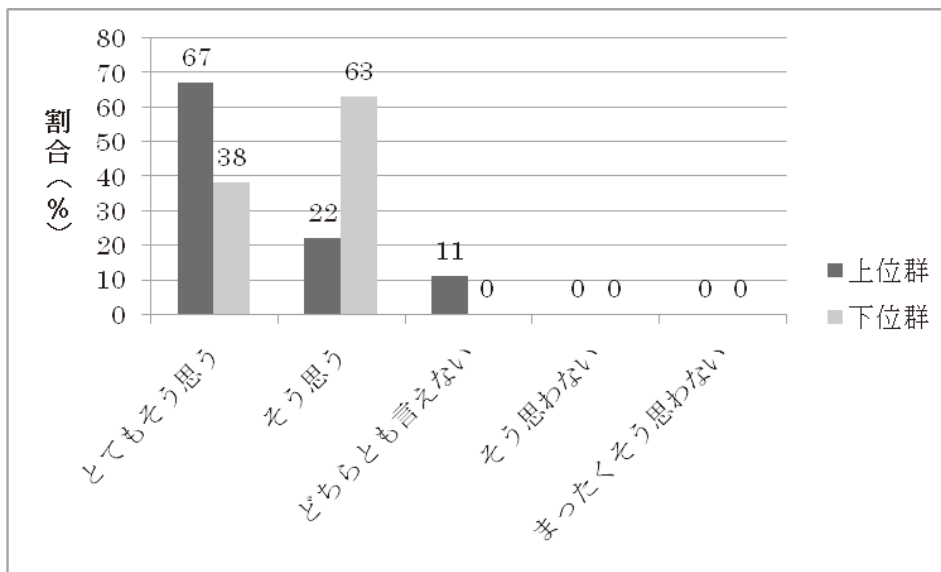


図3 「英語の学習は勉強になりますか?」という質問に対する回答の割合

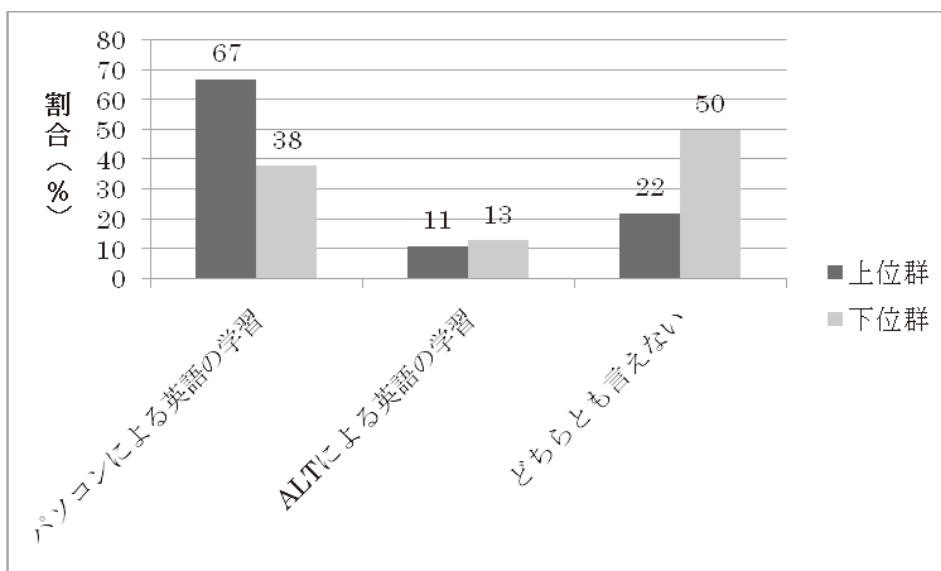


図4 「パソコンによる英語の学習とALTによる英語の学習では、どちらの方が英語を覚えられますか?」という質問に対する回答の割合

5. 考察

まず、今回開発したデジタル英語教材を使用した5回の個別学習で、上位群と下位群が行ったLesson数には差がなかったことから、学習の進み具合については、学習開始時のリスニング力との関係はないようである。また、クラス全体では平均15.12 (SD 2.826) のLessonを行っていることから、45分授業5回弱に対し各Lesson15分で計算すると、比較的速いペースで学習に取り組んだ様子が見える。

一方で、各Lessonが確実に行われたのか疑問の余地もあるため、今後の検討課題にしたい。

リスニング力の変化については、クラス全体として見た場合、長谷川・安藤 (2016) で報告されたとおり、リスニング力は少なからず向上するが、統計的に有意な差となるまでは向上しないことが確認された。上位群と下位群に分けて個別に観察すると、リスニング力は、上位群には統計的な差は生じないものの、下位群は成績が5%水準で有意な差となるだけ向上することが分かった。

情意的な反応としては、今回のパソコンによる英語の学習は楽しいという点で、上位群と下位群で有意な差はなく、ともにポジティブな反応が得られた。また、英語の学習は勉強になるという点でも同様に、上位群と下位群で有意な差はなく、ポジティブな反応が得られた。したがって、本研究で使ったデジタル英語教材は、上位群・下位群の区別なく、小学校5年生には楽しく勉強になると言える。

パソコンによる英語の学習とALTによる英語の学習では、どちらの方が英語を覚えられるかという質問には、「パソコン」か「ALT」かの二者に限定して見た場合、上位群・下位群ともにパソコンによる英語の学習を支持する割合が多かった。これら二者の選択肢に「どちらとも言えない」を含めた三者で比較した場合、下位群では「どちらとも言えない」とする割合も半数ある。しかしながら、上位群ではパソコンによる英語の学習を支持する割合が過半数で最も多い。したがって、上位群はリスニング力に有意な差が生じなかったとはいえ、情意的には、楽しく勉強になるのみならず記憶にも残るという点で、デジタル英語教材を好意的に受け止めていることが分かる。

萬谷他（2013）によれば、中学校英語教師には、「中学校入学時点で生徒の英語の学力に差がある」という意識傾向があるとのことである。今回の研究からは、クラスの中をリスニング力で上位群と下位群に分けて比較した場合、同じ教材で同じように学習しても、成績の伸びや意識に違いがあることが分かった。しかしながら、学習の基本として、Rost（2011）の定義から導き出されるように、学習事項が記憶に残る点と、Cameron（2001）の言うように、早期英語教育で最も効果が期待できるリスニング力の向上については、開発したデジタル英語教材による5回の個別学習で、ある程度対応できることが検証できた。

以上により、「五つの提言」（文部科学省、2014）に示された、小学校5・6年生という児童の発達段階に適合した学習内容として、楽しく勉強になると感じさせる本教材は、知的好奇心が喚起されることで、学習意欲も掻き立てられるのではないかと推測される。また、「第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）」（ベネッセ教育研究開発センター、

2010）で分かる教員のニーズとして、上位に挙げられる適切な教材と指導法を提供するという点でも、本教材は有効ではないかと示唆される。

6. まとめ

本研究の目的は、小学校5年生を対象に、クラスの中をリスニング力の習熟度で上位群と下位群に分け、デジタル英語教材を使用した5回の個別学習をすることで、各群にどのような効果が及ぼされるかを検証することであった。検証は、リスニング力の変化とデジタル英語教材に対する情意的な受け止め方について行われた。その結果、リスニング力については、クラス全体では少なからず向上するが、有意な差とはならなかった。しかしながら、上位群と下位群に分けた場合、上位群では変化がなかったものの、下位群では成績が有意な差となるまで向上した。

情意的な受け止め方については、上位群・下位群で差はなく、ともに楽しく勉強になるというポジティブな意識が確認された。また、上位群はリスニング力の向上は見られなかったものの、デジタル英語教材に対しては、記憶に残るという点を含めて好意的な意識を持っていることが分かった。これらにより、子どもの発達段階を考慮して知的好奇心を喚起し、学習事項が記憶に残るという本教材の特徴が、有効に機能しているのではないかと示唆された。

今後は、学習の回数を増やし、各Lessonの学習を段階にしたがって確実に実行することによって、どのような結果になるかを検証したい。また、下位群のみならず、上位群においてもリスニング力の向上が期待できる教材の開発に取り組み、クラス全体のリスニング力の向上を目指したい。対象となる学習者についても、参加者数を増やし、校種や授業形態・テスト方法なども変えて、効果の検証をしたいと考える。そして、英語教育に不慣れな教員の多い小学校現場のニーズを把握し、適切な支援ができるような努力を続けたいと思う。

注

1. 小学校5年生を対象に本教材を使用した個別学習の効果は、クラス全体のリスニング力と情意面の変化について、すでに長谷川・安藤(2016)で報告済みである。しかしながら、早期英語教育で最も効果が期待できるのはリスニング力であるとするCameron(2001, p. 17)の主張を念頭に置き、リスニング力については再度確認が必要と考え、クラス全体の変化も検証項目に加えた。

謝辞

本研究は、千葉市内にあるC小学校の協力を得て実施されました。また、平成26年度科学研究費助成事業(基盤研究(C), 課題番号26370673)および植草学園大学平成28年度共同研究の助成から補助をいただきました。ここに記して謝意を表します。

参考文献

- 朝日新聞(2015)。「高校新科目に『公共』22年度近現代史も必修」8月6日。1。
アルク キッズ英語編集部(編著)(2007)。「はじめての児童英検 ブロンズ対応版」東京:アルク。

- ベネッセ教育研究開発センター(2010)。「第2回小学校英語に関する基本調査(教員調査)」http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/index.html
Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
長谷川修治・安藤則夫(2014)。「太郎と花子のLet's Learn English!」インターネット版 植草学園大学長谷川研究室。
長谷川修治・安藤則夫(2016)。「デジタル英語教材を使用した個別学習の効果—小学5年生のリスニング力と情意面に焦点を当てて—」『植草学園大学研究紀要』第8巻, 63-72。
文部科学省(2014)。「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」9月26日。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm
Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
読売新聞(2016)。「小中校で討論型授業 英語 小5から教科 次期指導要領 中教審が中間報告」8月2日。1。
萬谷隆一・志村昭暢・中村香恵子・宮下隼(2013)。「小学校外国語活動の成果に対する中学校英語教師の意識調査」*JES Journal*, Vol. 13, 134-149。

The Proficiency-Dependent Effects of Individual Learning with Computer-Based English Teaching Materials: Fifth Graders' Listening Comprehension and Affective Reaction

Shuji HASEGAWA^[1], Norio ANDO^[2]

[1], [2] Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

The purpose of this study was to verify the proficiency-dependent effects of individual learning with computer-based English teaching materials developed specifically for elementary school fifth and sixth graders. The individual learning was practiced five times in total, twice a week. The verification was carried out by examining the fifth graders' listening comprehension proficiency in English and their affective reaction to English learning. In order to evaluate the listening comprehension proficiency in English, a pre-test was conducted before, and a post-test conducted after the individual learning. To assess the affective reaction, a post-questionnaire was administered after the individual instruction. The analysis was made dividing 17 participants into groups of 9 upper-level and 8 lower-level students, according to their score on the pre-test. The results revealed that this individual learning produces a significant improvement in the lower-level group's comprehension in English. As for the affective reaction, it was proved that this individual learning is not only more interesting but also more educational than standard classroom instruction by an assistant language teacher (ALT) in both of the groups. Especially in the upper-level group, it was also shown that this learning is more effective for remembering English than the standard ALT-led class, although English listening comprehension is not improved.

Keywords: Computer-based English teaching materials, Individual learning, Listening comprehension proficiency, Affective reaction, Proficiency-dependent effect