

研究ノート

オンライン上の協働学習における 共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy
on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

下坂 光

Hikari Shimosaka

要旨: 効果的な協働学習を学生に提供するサービスに組み込むことは、教育サービスにおいて重要である。一方で、グループでの協働学習が、コースや学習に対する満足度といった学生の評価につながらない、という研究は多い。そこで本研究は、協働学習に対する学生のサービス評価の構造を明らかにするために、学生の知覚サービス品質に焦点をあてた協働学習に対する学生の評価モデルを構築した。そのうえで、オンライン上の協働学習を対象に実証分析を行い、その妥当性を検証した。その結果、学生同士の共調整学習がサービス品質に正の影響を与えること、そしてその影響を集合効力感が媒介することを明らかにした。

キーワード：教育サービス品質 自己調整学習 自己効力感

Abstract: Incorporating effective collaborative learning into the services offered to students is important in educational services. On the other hand, many studies have shown that collaborative learning in groups does not lead to student evaluations such as satisfaction with the courses and learning. Therefore, this study focused on students' perceived service quality and developed a model of student evaluation of collaborative learning to clarify the structure of students' service evaluation of collaborative learning. Furthermore, I conducted an empirical analysis of online collaborative learning to verify the validity of the model. The results revealed that students' co-regulated learning has a positive impact on service quality, and that this impact is mediated by collective efficacy.

Keywords: Educational service quality, Self-regulated learning, Self-efficacy

1 はじめに

1.1 本研究の目的

現在の教育サービスには社会の急激な変化への対応のため、自ら問題を発見し解決できる問題解決的学習が要請されている（辰野，1997）。そしてそのような問題解決的学習には、グループでの協働学習が有効であることがわかっている（Sawyer (Ed.), 2014）。さらに情報技術の発展は、オンライン環境によるグループでの協働学習を可能とし、その活用を促進する強い要因となっている。つまり、情報

技術を活用した効果的な協働学習を学生に提供するサービスに組み込み、社会の要請にこたえていくことは、現在の教育サービスにおける非常に重要なテーマのひとつである。

グループでの協働学習を扱った研究はその蓄積も多く、協働学習が複雑な概念の理解や新しいアイデアの創造といった学習成果に繋がる、という結果が数多く示されている。グループでの協働学習は、学生単独では得られない効果を学生にもたらすことができる（Bandura, 1971; Johnson & Johnson, 2009; Kurucay & Inan, 2017; Miyake, 1986; Thorpe &

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

Godwin, 2006)。一方で、グループでの協働学習は、コースや学習の満足度といった学生の評価につながらない、という研究も多い。とくに協働学習が積極的に活用されているオンライン学習の実証研究において、ピア学生との協働学習が学生の評価に与える影響が、非有意であることが示されている (Bray, Aoki & Dlugosh, 2008; Cho & Cho, 2017; Kuo, Walker, Schroder & Belland, 2014)。

なぜ学習成果には効果のあるグループでの協働学習が、学生の評価と関連しないのだろうか。本研究はこの問いに対処するため、サービス研究において研究蓄積の厚いサービス品質に焦点をあて、学生のサービス評価の構造を理論的に考察する。さらに、協働学習における学生同士の協調的な学習行動である共調整学習と、その共調整学習に関連する集合効力感に関する理論を援用し、協働学習に対する学生のサービス評価モデルを構築する。この過程をとおして、グループでの協働学習において学生同士のどのような行動がそのサービス品質の評価に結びつくのか、あるいは結びつかないのかを明らかにするとともに、オンライン上の協働学習を対象に、モデルの妥当性を検証するための実証分析を行う。

そのために次章においてまずこれまで行われてきたサービス品質・教育サービス品質の研究群をレビューし、なぜグループでの協働学習が学生の評価と関連しないのかを明らかにする。その後、共調整学習および集合効力感に関する研究をレビューする。つづく第3章においてこれらの構成概念を用いた本研究のリサーチモデルとなるグループでの協働学習に対する学生の評価モデルを提示する。その後、第4章以降で、本モデルを実証するサーベイの方法および実証結果について述べる。最後に、考察と結論をとおして、本研究の持つ貢献を主張する。

2 理論的背景

2.1 サービス品質

2.1.1 本研究におけるサービス品質の次元

サービス品質は、サービス研究において重要な研究分野である。サービス品質は顧客満足や顧客の行動意図に影響を与えることが知られており (南, 2012)、1980年代以降、顧客がサービスの何を評価し、その品質をどう知覚しているのか、という研究がこの分野で盛んに行われてきた。

顧客はサービスのタイプや状況によってそのサービス評価の方法を変えているが、先行研究によれば、顧客はそのサービスの提供過程とサービスから得られた結果の両方の知覚を用いて、そのサービスを評価していると考えられている。このうち、サービスの提供過程における知覚に焦点をあてた研究群が Parasuraman らのアメリカン学派であり、サービスの提供過程と結果の両方をとらえる研究群が Grönroos らのノルディック学派である (Sultan & Wong, 2010)。

両者のうち教育サービス品質研究の中心は、Parasuraman らのアメリカン学派の研究潮流である (Hasan, Ilias, Rahman & Razak, 2008; Nadiri, Kandampully & Hussain, 2009; Udo, Bagchi & Kirs, 2011; Uppal, Ali & Gulliver, 2018)。Parasuraman らの研究は、SERVQUAL というサービス品質の評価尺度とともによく知られており、有形性・信頼性・応答性・確実性・共感性の5つの次元の知覚から、提供されたサービスを評価する (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985; Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988)。これらの5つの次元は、たとえばサービスの設備、従業員の服装、従業員の対応の早さや丁寧さといった顧客が評価しやすい経験品質であり、顧客のサービスの評価が、その評価が難しいサービスの結果よりも、サービス提供過程における評価可能な手がかりに基づいて行われている、ということを主張している。教育サービス品質研究は、一部では教育サービス特有のオリジナルの次元

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

開発 (Abdullah, 2006) が試みられるものの、基本的にその中心はこの SERVQUAL の教育サービス文脈への適用である。つまり、講師の講義の良さ (信頼性) や講師の知識の深さ (確実性)、講師が学生を気にかけてくれているかどうか (共感性) といった SERVQUAL の各次元に対する学生の知覚として、サービス品質が評価されるのである。

これに対して、サービス品質研究のもうひとつの潮流であるノルディック学派は、顧客の知覚サービス品質は、サービス提供者とのインタラクションにおいて、何を受け取ったかを評価する Technical quality と、それをどう受け取ったかを評価する Functional quality の 2 つの水準に大別できると主張する (Grönroos, 1984)。Functional quality は、サービスの提供過程に焦点をあてる SERVQUAL と共通する視点であるが、ここにサービスの結果をとらえる Technical quality を加味し、その両方が顧客の知覚サービス品質を構成していると考えている点に特徴がある。

教育サービス品質研究において、この Grönroos の視点を採用した研究は決して多くはないが、この視点に基いて教育サービス品質を捉えたものに「HESQUAL」モデルがある (Teeroovengadum, Kamalanabhan & Seebaluck, 2016; Teeroovengadum, Nunkoo, Grönroos, Kamalanabhan & Seebaluck, 2019)。「HESQUAL」モデルにおける Technical quality は、顧客である学生が教育サービスを通して知識・能力・スキルを獲得することである。また Functional quality は、サービス提供者のケアや態度、行動などに対する学生の知覚である。「HESQUAL」モデルはグループでの協働学習を対象としたサービス評価のモデルではないものの、これをグループでの協働学習の文脈でとらえれば、学生同士が相互に能動的に議論をし、教え合い、協働学習に参加する学生個々の知識・能力・スキルが強化されることで、Technical quality が向

上する。同様に、協働学習に参加するピア学生のケアや態度、行動が高く評価されれば、Functional quality が向上する、と考えることができる。

本研究が焦点をあてるグループでの協働学習は、講師が直接的に行うサービス提供が少なく、グループの学生同士が相互に能動的に議論をし、教え合うことで教育サービスが進行する。したがって、講師の講義の良さ (信頼性) や知識の深さ (確実性)、共感性に対する学生の知覚である SERVQUAL を、そのサービス品質の評価尺度として用いることは適さない。一方で、サービスの提供過程と結果の両方をとらえる Grönroos の視点は、協働学習に対する学生の知覚サービス品質を適切に捉えることができると考えられる。

しかしながら、協働学習において、そのサービス品質をこの Grönroos の視点からとらえた測定尺度はいまだ開発されていない。よって、本研究では Technical quality と Functional quality の両方と相関関係を持つ測定尺度である「サービスの全体品質」(Overall service quality) で、グループでの協働学習の知覚サービス品質をとらえることとする。サービスの全体品質で、Technical quality と Functional quality の両方をとらえる研究には、携帯電話サービスを対象にした研究 (Kang, 2006; Kang & James, 2004) や、ホテル産業を対象にした研究 (Ali, Hussain, Konar & Jeon, 2017)、そして教育サービスを対象にした研究 (Yener, 2013) があり、いずれの研究においてもサービスの全体品質に Technical quality と Functional quality の両方が有意に影響していることが実証されている。つまり、サービスの全体品質をとらえる測定尺度を用いれば、協働学習におけるサービスの提供過程と結果の両方の学生の評価をとらえることができる。ただし、サービスの全体品質は Technical quality と Functional quality の両方を統合した測定尺度ではなく、あくまでも相関関係をもつ測定尺度である。

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

また、相関の程度はサービス文脈や個人の属性によって異なる。

2.1.2 GAP モデルと協働学習の評価

顧客のサービス評価はサービスのタイプや状況によって変化することがわかっている。一方で、広く受け入れられている顧客のサービス評価の分析視点に Oliver の期待不一致モデル (Oliver, 1980) に基づいた GAP モデルがある (Seth, Deshmukh & Vrat, 2005)。GAP モデルによれば、顧客は事前の経験によって形成された期待との比較で、実際に提供されたサービスの評価を行う (Grönroos, 1984; Oliver, 1980; Parasuraman et al., 1985)。

なぜグループでの協働学習が学生の評価と関連しないのか、それを説明するための鍵となる概念がこの GAP モデルである。グループでの協働学習には、サービスを評価する学生自身だけでなく、複数のピア学生もまた協働学習というサービスに参加する。このとき、そこに参加する学生は、必ずしも全員が同じ目標をもってその協働学習に取り組むわけではない。またそれぞれの学生が持つ事前の知識やスキルにも差がある。別の目標や知識・スキルを持つピア学生の行動は、協働学習というサービスに向けて個々の学生が持つ期待に対して、実際に提供されるサービスをかけ離れたものにしてしまう。その結果、協働学習に参加する学生は、自身の持つ期待と実際に協働学習によって提供されたサービスを比較することが困難となる。端的に述べれば、別の目標や知識・スキルを持つピア学生の行動がサービスを評価する学生にとっての攪乱要因となり、そのサービスの評価を難しくするのである。

つまり、グループでの協働学習がそこに参加する個々の学生の評価に結びつくためには、ピア学生の行動がサービスを評価する学生自身の期待に沿う必要がある。より具体的には、協働学習に参加する学生が持つ自身の知識・能力・スキルが強化されるこ

とに対する期待と、ピア学生に対して持つケアや態度、行動に対する期待に、協働学習が結びつかなくてはならない。そのためには、グループでの協働学習に参加する学生が協働学習に対する共通の目標を持ち、個々の学生の知識やスキルの差を補完し教え合うといった協調的な学習行動で、協働学習を効果的なものにする必要がある。これらが達成されたとき、グループでの協働学習はそこに参加する個々の学生の期待に応えるサービスとなり、その評価も高くなると考えられる。

多くの先行研究において、グループでの協働学習がコースや学習の満足度といった学生の評価につながるということが指摘されている (Bray et al., 2008; Cho & Cho, 2017; Kuo et al., 2014)。本研究ではその原因が、グループでの協働学習に参加する学生の協調的な学習行動の有無にあると考える。つまり、グループでの協働学習において、そこに参加する学生の間で協調的な学習行動が生じたとき、グループでの協働学習はそこに参加する個々の学生にとって評価可能なサービスとなり、さらにはその協働学習は高く評価されるのである。

そして、グループでの協働学習に参加する学生の協調的な学習行動を説明する理論に、共調整学習がある。よって次節より、本研究のモデル構築において重要な構成概念となる共調整学習と、それに関連する集合効力感について確認し、次章において本研究のリサーチモデルを提示する。

2.2 共調整学習

2.2.1 共調整学習

共調整学習とは、グループでの協働学習といった学習場面において、自己と他者の間で一時的に自己調整を協調させることである (Zimmerman & Schunk(Eds.), 2011)。共調整学習の土台には、個人の学習行動である自己調整学習がある。

自己調整学習とは、学生が自身の目標を達成す

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

するために、認知や感情、行動を活性化し、維持する体系的なプロセスである (Zimmerman & Schunk (Eds.), 2011)。学生は自己効力感などの自らの動機づけに基づきながら、学習目標の達成のために選択的に学習方略を使用する (Zimmerman & Campillo, 2003)。そして自身の学習をモニタリングし、自分自身の学習をコントロールする。自己調整学習に関する研究群は、このような学生の能動的な学習を理論的・経験的に検証し、モデル化や体系化を行っている。

この自己調整学習をグループでの協働学習の文脈に拡張した概念が共調整学習である。先に述べたとおり共調整学習とは、グループでの協働学習といった学習場面において、自己と他者の間で一時的に自己調整を協調させることであるが、この概念はスポーツを例にするとわかりやすい。野球においてキャッチボールを2人で行うとする。キャッチボールが成立するためには、相手のキャッチングのレベルに合わせて投球をしなくてはならない。投げる場所や速度は、キャッチボールの相手が誰になるかで変わる。つまり自分自身のためだけでなく、相手のために行動が調整される。これが共調整学習の基本的な考え方である。

共調整学習が具体的にはどのようなものであるか、それを学習方略の観点からカテゴリ化したものに Zheng らの研究がある (Zheng & Huang, 2016)。Zheng らによれば共調整学習は、協働のための目標設定などをあらかず Orientation、目標をどう達成するかを計画する Planning、それらを実行する Executing のほか、協働における問題解決のための Negotiation、グループの協働学習の状況を管理しコントロールする Monitoring、目標達成の度合いを評価する Evaluation、そのほかグループでの協働学習におけるメンバー間の間接的な情報提供やアイスブレイクなどの Other related information、Off-topic discussion の8つのカテゴリから成る。

共調整学習の重要な点は、共調整学習が最終的には個人の自己調整学習を促進することを目指している、という点にある。つまり、共調整学習は最終的にはグループレベルではなく個人の自己調整学習の手段となる。グループでの協働学習における共調整学習は、個人の目標設定や動機づけ、学習方略の使用や学習過程のモニタリングといった調整的活動に影響を及ぼすのである。これを実証したのが DiDonato の研究であり、この実証研究によれば共調整学習は学生個人の自己調整学習の量を正に調整することがわかっている (DiDonato, 2013)。

それでは、どのような要因が共調整を促進するのか。自己調整と共調整、つまり個人の調整とグループレベルの調整の概念的フレームワークを示し、協働学習における共調整の源泉を検証した研究に Volet らの定性的な研究がある (Volet, Summers & Thurman, 2009)。この研究によれば、共調整に貢献または共調整を維持する要因には、質疑応答、グループメンバーが持っている知識を出し合うこと、ポジティブな感情を共有することなどが挙げられている。

自己調整学習の研究群に比べ共調整学習の研究の数は多いとはいえませんが、共調整学習と学習成果の関係を検証した2つの研究によれば、共調整学習はグループレベルの学習成果にも、学生個人の学習成果にもポジティブな影響があることが示されている (Si, 2020; Zheng & Huang, 2016)。グループでの協働学習がグループで取り組む課題に対する知識の明確化や意味処理だけでなく、個人の知識の明確化や学習内容の意味処理をも促進することが、これらの研究からわかる。

一方で、共調整学習を測定する具体的な次元については、研究者間でコンセンサスはなく、それぞれの実証研究においてオリジナルの尺度が用いられたり、自己調整学習の尺度が改変して用いられている。包括的な尺度としては、DiDonato (2013) がある。

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

2.2.2 集合効力感

自己調整学習において、動機づけは重要な要素である。その中でも特に重要なのは自己効力感である(伊藤, 2009)。自己効力感は「その結果を生ずるのに必要な行動をうまく行うことができる、という個人の確信」(Bandura, 1977, p.89)であり、人の行動変容に対して大きな影響力を持つ。自己効力感の源泉は4つあり、遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情動的喚起が挙げられている(Bandura, 1982)。

自己効力感は個人の持つ信念であるが、これをグループに拡張したものが集合効力感である。Banduraによれば、知覚された集合効力感とは、特定のレベルの達成に関する一連の活動を計画し実行する、協働の能力に対するグループの共有された信念である。そして、自己効力感と集合効力感とは、個人とグループという単位の違いはあるものの、その源泉は類似している(Bandura, 1997)。さらに、集合効力感とは自己効力感と同じような働きを持ち(Bandura, 2000)、グループでの協働学習を効果的なものにする(鹿毛, 2013)。集合効力感を高く知覚するグループは、協働学習に対してより多くの努力とリソースを注ぎ、困難を克服し、協働学習からより多くの便益を得ることができる。

集合効力感の測定にはいくつかの方法が提案されており(Bandura, 2006; Gist, 1987)研究者によってどの方法を採用するかは異なるが、本研究では、全体として機能するグループの能力に対するメンバーの評価の集計として集合効力感を測定する。つまり集合効力感とはグループメンバー一人ひとりの「協働学習を行うグループの能力の評価」であり、それをグループ単位で集計したものが、本研究で扱う集合効力感である。

集合効力感とは、自己効力感と密接に関連しており(Wang & Lin, 2007; Watson, Chemers & Preiser, 2001)、高い集合効力感とは、グループでの協働学習

の成果にポジティブな影響を与える(Stajkovic, Lee & Nyberg, 2009; Tasa, Taggar & Seijts, 2007)。またそれに加えて個人の学習成果に対してもポジティブな影響があることが分かっている(Wang & Lin, 2007)。

そして、自己効力感の源泉に遂行行動の達成や代理的経験があるのと同様に、集合効力感の源泉には良質なチームワーク行動(Tasa et al., 2007)や協働学習へのフィードバック(Prussia & Kinicki, 1996)などがある。これらの研究から、本研究では共調整学習と集合効力感が密接に関連していると考えられる。共調整学習の研究では、共調整学習と集合効力感を統合したモデルは現在のところ提示されていない。しかしながら共調整学習の遂行は、グループでの協働学習を効果的なものにし、チームワークにも有効であろう。また適切なフィードバックの増加にもつながる。よって、共調整学習は集合効力感に密接に関連することが強く推測される。

3 本研究のResearch Model

3.1 Research Question

本研究ではサービスの全体品質を、グループでの協働学習のサービスの評価としてとらえ、グループでの協働学習に参加する学生の間で協調的な学習行動が達成されたとき、その協働学習はそこに参加する個々の学生の期待に応えるサービスとなり、その評価も高くなると考える。そしてグループでの協調的な学習行動を説明する理論として共調整学習を採用し、共調整学習がグループでの協働学習に対する学生のサービス評価において重要であると考えられる。また前章で述べたとおり、共調整学習はグループの集合効力感と密接にかかわるため、共調整学習とともに集合効力感が、グループでの協働学習の成果に影響を及ぼすと想定する。

ここから、本研究ではつぎのResearch Question

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

ンを導出し、次節においてこれを明らかにする仮説を導出する。

RQ：グループでの協働学習における学生同士の共調整学習と集合効力感は、協働学習に対する学生の評価に影響を与えるのではないか？ 影響を与える場合、これらはどのような関係を持つのか？

3.2 仮説導出およびリサーチモデル

仮説を導出するにあたり、まずグループでの協働学習を行う学生同士の共調整学習と、協働学習に対する学生の評価、すなわち学生が知覚するサービスの全体品質の関係について検討する。

先に述べたとおり、グループでの協働学習において、そこに参加する学生の間で協調的な学習行動が生じたとき、グループでの協働学習はそこに参加する個々の学生にとって評価可能なサービスとなり、その協働学習は高く評価される。そして共調整学習は、グループでの協働学習における協調的な学習行動であり、グループでの協働学習に対して成果をもたらすとともに (Zheng & Huang, 2016)、協働学習に参加する学生自身の調整学習の手段となる (DiDonato, 2013)。つまり共調整学習によって、協働学習に参加する学生はグループでの協働学習を自身の目標に沿った学習へと自己調整することができ、学生自身の知識・能力・スキルを強化することができる。またグループでの協調的な学習行動は、

ピア学生のケアや態度、行動に対する学生の知覚にもポジティブな影響を及ぼすことが想定される。よって、共調整学習は学生が知覚するサービスの全体品質に、ポジティブに影響すると考えられる。

また共調整学習は集合効力感とも密接に関連する。共調整学習の遂行は、グループでの協働学習を効果的なものにし、適切なフィードバックをグループの学生同士にもたらす。よって、共調整学習は、集合効力感の源泉になる。

そして、共調整学習によって生じた集合効力感は、先行研究で示されているとおり自己効力感と密接に関連していることがわかっており (Wang & Lin, 2007; Watson et al., 2001)、自己効力感が深く関係する個人の自己調整学習に影響する。よって、集合効力感もまた、協働学習に参加する学生の知識・能力・スキルを強化する源泉となり、学生が知覚するサービスの全体品質にポジティブに影響すると考えられる。

以上から、つぎの仮説を導出する。

仮説：協働学習における学生同士の共調整学習は、学生が知覚する協働学習に対するサービスの全体品質に正に影響する。その影響を、学生が知覚する集合効力感が媒介する。

導出した仮説を踏まえ、リサーチ・クエスチョンに対応したつぎのリサーチモデルを示す (図 1)。

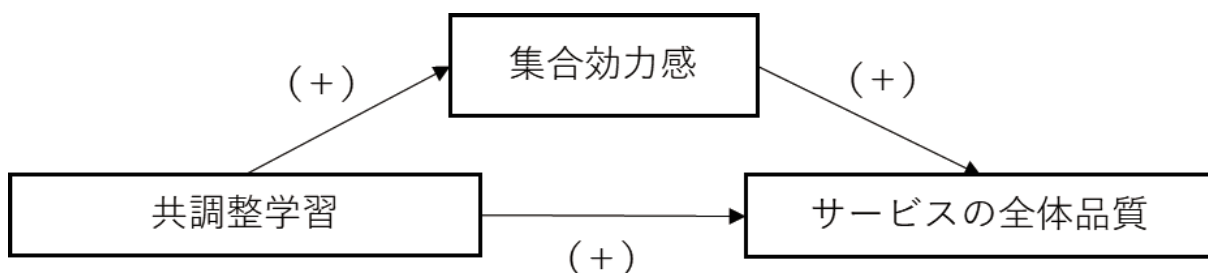


図 1 本研究のリサーチモデル

**The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy
on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning**

4 調査

本研究の仮説に基づいたリサーチモデルを検証するため、本研究ではオンライン上で行われた企業の新入社員研修の学生を対象に、サーベイを行った。学生はそれぞれの自宅等から研修に参加していたため、サーベイについても Google Forms を用いてオンライン上で実施した。

4.1 調査方法

本研究のサーベイは東京都に本社を構えるある大手企業の 2022 年 4 月入社の新入社員の一部に対して行った。新入社員には 4 月から 5 月の 2 か月間にわたって、オンライン上で C 言語プログラミングの講習やビジネスマナー等の社会人基礎力の研修が行われた。本研究のサーベイは、その新入社員研修の一部であるグループでの協働学習を対象に実施した（協働学習とサーベイの概要は表 1 を参照）。

グループでの協働学習は、C 言語プログラミングを用いた実践演習の中で行われた。実践演習では、重要な工程ごとに講師のレビューを受けることが求められ、グループのメンバーは協働して 4 日間にわたり、2 つの課題に取り組んだ。なお、協働学習に

おけるリーダー役の設定やメンバー間のタスク割り当て等の指示は講師からは行われず、グループのメンバーである新入社員に委ねられた。講師は複数のグループを受け持つことから、グループでの協働学習の間は直接的に協働学習の進行に介入はせず、各グループに対するレビュー時にその取り組み状況に対する助言を行った。つまり、協働学習の進行の大部分は新入社員が主体的に行った。

サーベイは協働学習の最終日の翌日である 5 月 21 日に実施した。サーベイは講師によって直接、対象者である新入社員へ案内された。サーベイの最初に本研究の目的とともに、このサーベイが 4 日間の協働学習に対するものであることが対象者全員に案内された。その後、対象者全員が同じサーベイ項目に回答した。

4.2 操作化

本調査の実施にあたり、説明変数である「共調整学習」および「集合効力感」の操作化を、先行研究を確認し行った。

共調整学習は、DiDonato (2013) で用いられた全 19 項目を日本語に翻訳した。その際、本研究の文脈に合わせて、1 項目を削除し若干の文言修正を

調査対象者	2022年4月入社の新入社員（エンジニア）
調査対象の協働学習の課題内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ C言語プログラミングの実践演習 自動販売機を想定した課題用のシステムに対し、つぎの2つの課題をグループで協働して行い、講師のレビューを受ける ①システムのテスト仕様書の作成およびテスト工程の実施 ②システムへの追加機能の実装
グループの規模	各グループ 3～5名で構成
協働学習の期間	2022年5月17日～20日（1日あたり8時間）
サーベイ実施日	2022年5月21日に講師から直接対象者に案内

表 1 協働学習とサーベイの概要

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

施した。DiDonato (2013) の測定尺度では、とくに Planning、Executing、Monitoring を中心に共調整学習を評価している。回答は 4 段階のリッカート尺度で求めた。

集合効力感は、先行研究では 2 種類の操作化の方法が示されている。ひとつは集合効力感独自の尺度を作成し、1 項目 (Bandura, 2006) や 2 項目 (Tasa et al., 2007) で操作化を行う方法で、もうひとつが個人の効力感を測定する自己効力感の尺度をグループレベルに改変する方法 (Wang & Lin 2007) である。後者の方法は、自己効力感と集合効力の源泉が類似している、という Bandura の主張を根拠としており (Bandura, 1997)、その方法として、「私は (I)」という表現を「私たちは (We)」や「私のグループは (My group)」に修正する方法が用いられている。本研究では、Wang and Lin (2007) を参考に、後者の方法を採用した。具体的には、自己効力感の尺度として豊富な実績を持つ Pintrich らの研究から 8 項目を採用し、日本語に訳したのち、「私は (I)」という表現を「私たちのグループでは」という表現に修正した (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993)。また本研究の文脈に合わせて若干の文言修正を施した。回答は 7 段階のリッカート尺度で求めた。

目的変数であるグループでの協働学習に対して学生が知覚するサービスの全体品質は、Kang and James (2004) の研究を参考に、「あなたは、このグループワーク研修の品質をどのように感じましたか？ 提供されたグループワーク研修の全体的な質を 7 段階で評価してください。」という 1 項目によって求めた (本調査の説明変数および目的変数の質問項目および回答選択肢は Appendix を参照)。

その他、Satisficing 用のチェック設問を 1 項目用いた。

サーベイ実施後、それぞれの変数において天井効果・フロア効果がないことを確認し、共調整学習お

よび集合効力感の 2 つの構成概念の確認的因子分析 (プロマックス回転) を行った。信頼性・妥当性を検証した結果、共調整学習は 4 項目を削除し 14 項目を採用した (CR = .907、AVE = .415)。集合効力感は全 8 項目を採用した (CR = .848、AVE = .428)。その後、それぞれを平均化し合成尺度を作成した。

5 結果

5.1 本研究の結果

Google Forms を利用し、全 85 の回答データを得た。このうち、Satisficing のチェックによって 23 の回答データを除外した。また欠損値のあるデータといった分析に不適な 5 の回答データを除外した。その結果、最終的に 57 の回答データが分析用のデータとして得られた。その結果、共調整学習 (M=2.831, SD=0.496)、集合効力感 (M=4.840, SD=0.994)、サービスの全体品質 (M=5.175, SD=0.984) となった。

仮説を検証するため、媒介分析を行った。なお、グループでの協働学習のような階層性を持つデータの場合、階層線形モデルによって分析することも検討できる。そのため、媒介分析に入る前に、各変数のグループ間の級内相関係数の確認を行い、相関が非有意であることを確認した。

媒介分析ではまず媒介変数なしのモデルとして、説明変数である共調整学習と目的変数であるサービスの全体品質の関係を回帰分析で分析した。その結果、共調整学習とサービスの全体品質の間の有意な関係を確認した ($\beta = .974$, $t(55)=4.175$, $p=.000$)。つぎに媒介変数ありのモデルである本研究のリサーチモデルの分析を行った (図 2)。その結果、説明変数である共調整学習と目的変数であるサービスの全体品質の関係に対する集合効力感の媒介効果を確認することができた (表 2)。さらに集合効力感

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

の媒介効果の検証のため Bootstrap 法（リサンプリング 2000 回）を用いた検定を行った。その結果、媒介効果が有意であるという結果を得た（95% CI: .233, 1.375）。よって、本研究の仮説は支持された。なお共調整学習とサービスの全体品質の間の直接効果は非有意となったため、集合効力感共調整学習とサービスの全体品質の関係を完全媒介することがわかった。

この結果から、グループでの協働学習において、学生は共調整学習という行動それ自体を評価している、というよりも、共調整学習によって強化された集合効力感、すなわち「グループの全体としてのパフォーマンス能力」に対する個々の学生の信念をとおして、自身の知識・能力・スキルが強化されたこと（Technical quality）や、ピア学生のケアや態度、行動が自身の目標に沿ったものであること（Functional quality）を知覚し、協働学習というサービスの評価を行っていることが見て取れる。

6 考察

6.1 本研究の結果の考察

なぜ学習成果には効果のあるグループでの協働学習が、学生の評価と関連しないのだろうか。本研究はこの問いに対処するため、サービス研究において研究蓄積の厚いサービス品質に焦点をあて、協働学習に対する学生のサービス評価モデルを構築した。モデルの構築をとおして、グループでの協働学習において学生同士のどのような行動がそのサービス品質の評価に結びつくのか、あるいは結びつかないのかを明らかにし、オンライン上で行われた協働学習を対象に、モデルの妥当性を検証するための実証分析を行った。その結果、本研究の仮説は支持され、モデルの妥当性が示された。

具体的には、グループでの協働学習において、そこに参加する学生の間で協調的な学習行動が生じたとき、その協働学習はそこに参加する個々の学生にとって評価可能なサービスとなり、さらにはその協



図2 媒介分析 1

パス	係数	標準化	標準誤差	df	t値	p値
集合効力感 <- 共調整学習	1.289	.643	0.207	55	6.227	.000
サービスの全体品質 <- 集合効力感	0.565	.570	0.133	54	4.257	.000
サービスの全体品質 <- 共調整学習	0.246	.124	0.266	54	0.924	.360

** p < .01, * p < .05, + p < .10

表2 媒介分析 2

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

働学習が高く評価されると考えた。この考えに基づき、グループでの協調的な学習行動の理論である共調整学習と共調整学習に関連する集合効力感を用いた、本研究のリサーチモデルを構築した。そして、これらの構成概念が学生の知覚するサービスの全体品質に持つ影響関係を明らかにした。本研究の発見は、つぎのとおりである。共調整学習が学生の知覚するサービスの全体品質に与える影響は、集合効力感によって完全媒介される。つまり、共調整学習というグループでの協調的な学習行動は、集合効力感という学生の動機づけと結びつくことで、協働学習に参加する学生の知覚サービス品質に影響する。

また、本研究の実証分析の結果から、共調整学習がサービスの全体品質に与える直接効果は非有意となることもわかった。その理由として、共調整学習が学生のサービス評価にポジティブに影響する場合と、そうでない場合があることが挙げられる。共調整学習では、たとえばグループメンバーの作業状況をチェックし、タスクに対する理解度を確認する、といった Monitoring が行われる。そして、作業の遅れやグループメンバー間の理解度の差が発見されたとき、その遅れや理解度の差を埋める調整的行動が、グループメンバー間で行われる。しかし、この調整的行動は、必ずしも協働学習の成果に繋がるとは限らない。場合によっては、作業の遅いグループメンバーにあわせて協働学習の目標を下げる、といった共調整がなされる。つまり、共調整学習はその内容によって、協働学習の成果を高めることも、低めることもある。したがって、共調整学習が学生のサービス評価であるサービスの全体品質に影響を与えるためには、集合効力感が向上したという知覚が伴う必要があり、共調整学習それ自体がサービスの全体品質に与える直接効果は、非有意になったものと考えられる。

7 結論と今後の課題

7.1 本研究の貢献

現在の教育サービスには問題解決的学習が要請され、効果的なグループでの協働学習の遂行が求められている。情報技術の発展はオンライン環境によるグループでの協働学習を促進する強い要因となっている一方で、オンライン学習を扱った多くの先行研究で、グループでの協働学習と学生の評価の間に有意な関係を見いだせていない (Bray et al., 2008; Cho & Cho, 2017; Kuo et al., 2014)。本研究の貢献は、サービス品質研究において議論されてきた GAP モデルの視点からその要因を明らかにし、さらに共調整学習に関する理論を援用することで、協働学習に対する学生の評価モデルを提示し、且つ経験的に実証した点にある。

本研究の発見は、学生は協働学習においてつねにそのサービスを評価できないのではないこと。そして共調整学習というグループでの協調的な学習行動と集合効力感という認知がグループでの協働学習に伴えば、学生はそのサービスを的確に評価することができることを示している。本研究の結果から示唆されることは、学生を単に集めて一緒に学習をさせるだけではグループでの協働学習に対する学生の評価を高めることはできず、その評価を高めるためにはグループでの協働学習に参加する学生同士の共調整学習を促し、集合効力感を強化する必要がある、ということである。

この発見は、オンライン環境においてグループでの協働学習というサービスを提供する講師、すなわちサービス提供者に対して、実践的な示唆を与えるものである。サービス提供者はグループでの協働学習において学生同士の共調整学習を支援するとともに、個々の学生がグループの能力を信頼できるよう、グループの分け方や課題の出し方、協働の方法、フィードバックを工夫すべきである。そして共調整学習を起点として集合効力感をうまく強化することができれば、サービス提供者のサービスは学生に高

The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning

く評価され、知覚サービス品質のみならず、学生満足やロイヤリティを高めることも可能となるであろう。

7.2 限界と今後の課題

本研究の主要な理論である共調整学習は、膨大な研究蓄積のある自己調整学習に比べて、その蓄積が浅い。代表的な共調整学習のモデルはなく、研究者間でその次元や尺度についてのコンセンサスも未だ得られていない。本研究は DiDonato (2013) の共調整学習の尺度を用いたが、今後、共調整学習研究が進むことで、別の尺度が適切だった可能性が残っている。

また本研究では、グループでの協働学習に対する学生の知覚サービス品質を、Technical quality と Functional quality の両方と相関関係を持つ測定尺度であるサービスの全体品質で測定した。相関の程度はサービス文脈や個人の属性によって異なるため、ある学生の知覚サービス品質には Technical quality が強く影響し、別の学生の知覚サービス品質には Functional quality が強く影響する、といった個人差が生じた可能性がある。協働学習のサービス品質の測定に適した測定尺度の開発が求められる。

さらに本研究では、サービスの全体品質を先行研究に倣い 1 項目の尺度で測定した。一方で、本研究のサーベイ対象であるオンライン上の新入社員研修の場合、学生はそれぞれの自宅等から研修に参加するため、この測定方法を用いることで、インターネットの通信品質や研修に参加するための労力といったグループでの協働学習以外の要因も学生の知覚サービス品質に影響する可能性がある。したがって、本研究の結果が妥当であるためには、インターネットの通信品質等のグループでの協働学習以外の要因が安定している必要がある。サーベイ対象のグループでの協働学習は、2 か月間にわたる新入社員研修の

終盤の 4 日間に対して行ったため、学生はオンライン研修に十分に慣れ、通信トラブル等の障害もほとんどなく、スムーズな研修運営がなされていた。しかし、一部の学生でグループでの協働学習以外の要因が不安定だった可能性は残っている。

今後の課題としては、本研究では C 言語プログラミングという技術的な内容を扱う協働学習を対象とした。本研究の結果が別の内容を扱う協働学習においても同様に見出されるのか、あるいはグループの規模によって結果に変化があるのか、といった疑問に、今後の研究では答えていかななくてはならない。

また本研究では集合効力感だけを共調整学習と学生の知覚サービス品質を媒介する構成概念として用いたが、学生の動機づけにはこのほかにも価値や興味、内発・外発的動機づけなどがある。集合効力感以外のどういった要因が、学生の知覚サービス品質に影響するのか、今後の研究によって明らかにされる必要があるだろう。

参考文献

- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International journal of consumer studies*, 30(6), 569-581.
- Ali, F., Hussain, K., Konar, R., & Jeon, H. M. (2017). The effect of technical and functional quality on guests' perceived hotel service quality and satisfaction: A SEM-PLS analysis. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 18(3), 354-378.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling conflicting theories* 1st edition. Aldine-Atherton. (原野広太郎・福島脩美 (訳) (1975). 『モデリングの心理学：観察学習の理論と方法』. 金子書房.)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs. (原野広太郎 (監訳) (1979). 『社会的学習理論：人間理解と教育の基礎』. 金子書房.)
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Co.
- Bandura, A. (2000). *Exercise of human agency through*

オンライン上の協働学習における共調整学習と集合効力感が学生の知覚サービス品質に与える影響

- collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bray, E., Aoki, K., & Dlugosh, L. (2008). Predictors of learning satisfaction in Japanese online distance learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-24.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, 38(1), 70-83.
- DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional science*, 41(1), 25-47.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of management review*, 12(3), 472-485.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of marketing*, 18(4), 36-44.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2008). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International business research*, 1(3), 163-175.
- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割』．北大路書房．
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- 鹿毛 雅治 (2013). 『学習意欲の理論：動機づけの教育』．金子書房．
- Kang, G. D. (2006). The hierarchical structure of service quality: integration of technical and functional quality. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(1), 37-50.
- Kang, G. D., & James, J. (2004). Service quality dimensions: an examination of Grönroos' s service quality model. *Managing Service Quality: An International Journal*, 14(4), 266-277.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education*, 20, 35-50.
- Kurucay, M., & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37.
- 南知恵子. (2012). サービス品質と顧客満足. 『流通研究』, 14(2_3), 1-15.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive science*, 10(2), 151-177.
- Nadiri, H., Kandampully, J., & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 17(4), 460-469.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Prussia, G. E., & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 187-198.
- Sawyer, K. R. (Ed.) (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press. (大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始 (監訳) (2016). 『学習科学ハンドブック 第二版 第2巻』．北大路書房．)
- Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International journal of quality & reliability management*, 22(9), 913-949.
- Si, J. (2020). The role of collective efficacy and co-

**The Effect of Co-Regulated Learning and Collective Efficacy
on Students' Perceived Service Quality in Online Collaborative Learning**

- regulation in medical students' performance in small group contexts. *Korean Journal of Medical Education*, 32(2), 143-149.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of applied psychology*, 94(3), 814-828.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2010). Service quality in higher education—a review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 259-272.
- Tasa, K., Taggar, S., & Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of applied psychology*, 92(1), 17-27.
- 辰野千壽 (1997). 『学習方略の心理学：賢い学習者の育て方』. 図書文化社.
- Teeroovengadam, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258.
- Teeroovengadam, V., Nunkoo, R., Grönroos, C., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2019). Higher education service quality, student satisfaction and loyalty: Validating the HESQUAL scale and testing an improved structural model. *Quality assurance in education*, 27(4), 427-445.
- Thorpe, M., & Godwin, S. (2006). Interaction and e-learning: The student experience. *Studies in continuing education*, 28(3), 203-221.
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272-1283.
- Uppal, M. A., Ali, S., & Gulliver, S. R. (2018). Factors determining e-learning service quality. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 412-426.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?. *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.
- Wang, S. L., & Lin, S. S. (2007). The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in human behavior*, 23(5), 2256-2268.
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 1057-1068.
- Yener, D. (2013). Students' perceived service quality of distance learning courses in a dual-mode education system. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 50-65.
- Zheng, L., & Huang, R. (2016). The effects of sentiments and co-regulation on group performance in computer supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, 28, 59-67.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge. (塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 『自己調整学習ハンドブック』. 北大路書房.)

著者略歴

下坂 光

同志社大学大学院ビジネス研究科修了、神戸大学大学院経営学研究科博士前期課程修了。現在、神戸大学大学院経営学研究科博士後期課程に在籍。研究活動と並行して、エンジニア・デザイナーを育成する教育サービス企業に勤務。

【投稿受領日】2022年9月6日

【査読通過日】2023年3月31日

Appendix 質問項目

【設問】 共調整学習

グループワーク研修の取り組み状況についてお聞きします。あなたの所属したグループでは、グループメンバー全体として、どのように課題や作業を進めていたか、下記の項目に沿って回答をお願いします。

- ・ 私たちはグループワークの間、課題の仕様書や課題に関する指示を注意深く確認した
- ・ 私たちのグループでは、メンバーの状況を理解するために、それぞれの作業について確認しあった
- ・ 私たちのグループでは、メンバーの作業が誤ってないか、それぞれの作業をチェックしあった
- ・ 一日の終わりには、翌日の計画について時間を費やした
- ・ 課題に取り掛かる前に、私たちのグループでは計画を確認した
- ・ 次の課題に進む前に、これまで取り組んできたことを理解していないメンバーがいないようにした
- ・ 私たちはお互いの作業をダブルチェックし、作業がうまくいっていることを確認した
- ・ 何かの理由でグループメンバーの一部が注意散漫になった場合でも、私たちは再度、課題に集中しなおすことができた
- ・ 課題が完璧にできたときも、そうでないときも、私たちは課題に一生懸命取り組んだ
- ・ 私たちのグループは、課題を完成させるための計画（スケジュール）を忠実に守った
- ・ 私たちのグループでは、お互いが何をしているのかに注意を払った
- ・ 私は他のグループメンバーが何に取り組んでいるか、分かっていた
- ・ 私たちのグループは、課題を行う時間に、課題とは別のことをすることがあった (R)
- ・ 私たちは時間管理を行ったので、日々の終わりや課題の期限間際に慌てることはなかった
- ・ 私たちはその日に行うべき課題や作業が、遂行可能であるかどうかを確認しあった
- ・ 私たちのグループでは、それぞれのグループメンバーが何に取り組んでいるかわかっていた
- ・ 私たちはソースコードや図表などを使って情報共有を行った
- ・ 私たちのグループのメンバーはしばしば注意散漫になり、課題がうまく進まないことがあった (R)

R：反転項目 網掛：削除項目

回答「いつもそうだった (4点)」「ほぼそうだった (3点)」「ときどきそうだった (2点)」「そうではなかった (1点)」

【設問】 集合効力感

グループで取り組んだ学習内容について、あなたの所属したグループは、グループ全員の力としてどの程度の能力を有していると思うか、下記の項目に沿って回答をお願いします。

- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、優れた評価をとれると思う
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修のなかで一番難しいと思われる学習項目を理解できると思う
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修のなかで教わる基本的な概念を理解できる自信がある
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修で講師が提供する学習項目のうち、最も複雑と思われる項目を理解できる自信がある
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修の課題やテストで優れた成果を出せる自信がある
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、課題や作業をうまく進められていると思う
- ・ 私たちのグループは、今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修で教えられているスキルをマスターできると思う
- ・ 今後今回と同じようなグループワーク研修があったとしても、研修の難易度や私たちのスキルを考慮すると、課題や作業の遂行で問題になるようなことはない

回答「かなりそう思う (7点)」「そう思う (6点)」「ややそう思う (5点)」「どちらともいえない (4点)」

「ややそう思わない (3点)」「そう思わない (2点)」「まったくそう思わない (1点)」

【設問】 サービスの全体品質

- ・ あなたは、このグループワーク研修の品質をどのように感じましたか？ 提供されたグループワーク研修の全体的な質を7段階で評価してください。

回答「かなり高い評価 (7点)」「高い評価 (6点)」「やや高い評価 (5点)」「どちらともいえない (4点)」

「やや低い評価 (3点)」「低い評価 (2点)」「かなり低い評価 (1点)」