

## 研究論文

# 対面およびオンラインの学習環境の違いと 学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality

下坂 光

Hikari Shimosaka

**要旨：**本研究の目的は、顧客を部分従業員として扱うことが難しいオンラインの学習環境において、自己調整学習が学生の知覚サービス品質に与える影響を明らかにすることである。自己調整学習は、オンライン学習においてとくに必要と考えられている学生の能動的な学習行動であるが、先行研究では、自己調整学習が学生の知覚サービス品質に与える影響は、十分に明らかになっていない。そこで本研究では、対面とオンラインの学習環境のそれぞれで、自己調整学習の影響を測定するオンライン実験を行った。その結果、講師の近接性が下がるオンライン環境の学習は、対面の学習環境に比べて学生の知覚サービス品質を下げる。一方で、自己調整学習はその影響を緩和する効果を持つことを明らかにした。

キーワード：教育サービス品質 近接性 顧客の参加

**Abstract:** The purpose of this study is to clarify the effect of self-regulated learning on students' perceived service quality in online learning environments. Self-regulated learning is an important active learning behavior of students in online learning. However, previous research has not clarified the effect of self-regulated learning on students' perceived service quality. Therefore, this study conducted an online experiment to measure the effect of self-regulated learning in both face-to-face and online learning environments. The results showed that learning in the online environment lowers students' perceived service quality compared to the face-to-face learning environment. On the other hand, the study clarified that self-regulated learning has a moderating effect on this effect.

Keyword: Educational service quality, Immediacy, Customer participation

## 1 はじめに

### 1.1 本研究の目的

サービスマーケティングにおいて、サービス提供プロセスにおける顧客の参加はサービス研究の黎明期からの重要な課題である (Lovelock & Wright, 1999)。無形性や不可分性といったサービス固有の性質により、サービス提供プロセスへの顧客の参加が要請される。顧客の参加がサービス提供者の意図通りになされれば、サービス提供の効率化や生産性向上につながるるとともに、顧客の

満足や知覚サービス品質にもポジティブな影響がある (Cermak, File & Prince, 1994; Mustak, Jaakkola, Halinen & Kaartemo, 2016)。一方で、それが意図通りになされない場合は、サービス品質は維持されない。よって顧客を「部分従業員」として扱い、顧客を訓練しサービスを提供する組織への組織的社会化を実現することが、サービス提供者に求められてきた (Kelley, Donnelly Jr & Skinner, 1990; Kelley, Skinner & Donnelly Jr, 1992)。組織的社会化とは、顧客が、サービス提供者が求める価値観や規範、行動パターンを採用し、積極的にそれを遂行

### The impact of different face-to-face and online learning environments and students' self-regulated learning on perceived service quality

しようとするに至るプロセスである。顧客に対する訓練は、顧客の組織的・社会的な社会化のためのひとつの手段であり、これが適切に行われることで、顧客はサービスエンカウンターにおける自身の役割を理解し、サービス提供者に質の高い情報や労力といったリソースを提供することができるようになる。その結果、顧客が求めるサービスの提供可能性が高まり、顧客のサービス品質の知覚も高まる (Kelley et al., 1990)。教育サービスを例にすると、顧客である学生はサービスが提供される学校に通学し、時間割を守り、そして講師の指示にしたがってテキストを読み、質問をし、テストをこなす (顧客の参加)。サービス提供者である講師が、学生を講師の意図通りに授業に参加できるように訓練することで、学生はクラスの一員として行動することが可能となり、講師が提供するサービスから便益を受け取ることができるようになる (部分従業員・組織的・社会的な社会化)。

一方で、教育サービスにおけるオンライン学習の普及は、顧客である学生を部分従業員として扱い、訓練することを難しくしている。オンライン学習は学生に、授業へ参加する時間や場所の柔軟性を提供する一方で、講師からの直接的な指示を受けることを難しくする。その結果、講師や教育機関と学生との直接的な接点が希薄となり、学生の組織的・社会的な社会化が阻害される。

一方、近年のオンライン学習の研究では、学生の自己調整学習と、教育機関による学生への自己調整学習の支援が目ざされている (たとえば Broadbent & Poon, 2015)。自己調整学習を行う学生は能動的に学ぶ存在であり、認知や動機づけの学習方略をうまく活用し、自らが必要とする教育を自らコントロールし学習を進めていく。学習方略とは、学習効果を高めるためのさまざまな方法であり、端的には効果的な勉強法、あるいは勉強法を用いるための計画や工夫を指す (辰野, 1997)。

サービス研究における顧客の参加とこの自己調整学習は研究潮流が異なり、これらの関係を直接的に論じた研究はない。しかしオンラインの学習環境が、顧客である学生の組織的・社会的な社会化を阻害し、部分従業員として扱うことを困難にしているため、その代替として、オンライン学習の研究において学生の能動的な学習とその支援が注

目されていると理解することができる。もし仮に、学生の自己調整学習が、サービス提供者である講師や教育機関のサービスを補完し学習成果の向上につながるのであれば、学生の自己調整学習はサービス提供者から提供されたサービスの知覚品質にポジティブな影響を与えるかもしれない (Broadbent & Poon, 2015; Puziferro, 2008; Reparaz, Aznárez-Sanado & Mendoza, 2020; Zalli, Nordin & Hashim, 2019)。しかし一方で、自己調整学習によって得られた学習成果が、サービス提供者から提供されたサービスとは関連しないものとして学生に評価された場合、自己調整学習は、学生の知覚サービス品質にネガティブに影響する、または何らの影響関係を持たないことも想定される (Bendapudi & Leone, 2003)。

よって本研究は、対面の学習環境に比して、顧客を部分従業員として扱うことが難しいオンラインの学習環境において、この自己調整学習が学生の知覚サービス品質にどういった影響を与えているのかを明らかにする。そのために、対面およびオンラインの両方の学習環境における自己調整学習の影響を比較する。具体的には、対面およびオンラインという学習環境のどういった相違が学生の知覚サービス品質に影響を与えるのか、そしてその相違と自己調整学習がどのように関連して学生の知覚サービス品質に影響するのか、という問いを検証する。

本研究の目的を遂行するため、次章より先行研究のレビューを行う。まず本研究の主要な構成概念である自己調整学習研究を概観し、そのうえで顧客の参加と自己調整学習の相違点を確認する。その後、教育サービス品質研究のレビューをとおして、本研究における教育サービス品質を定義する。最後に、リサーチモデルの構築に必要な講師の「近接性」という構成概念についての確認を行い、つづく第3章において、仮説ならびにリサーチモデルの提示を行う。そして、第4章以降において調査方法ならびにその結果と、本研究の考察および貢献について述べる。

## 2 理論的背景

### 2.1 自己調整学習

## 対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

自己調整学習とは、学生が自身の目標を達成するために、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)。自己調整学習研究によれば、学生は講師が提供するサービスを一方的・受動的に消費しているわけではない。学生は、自らが持つ学習目標に沿って学び方を工夫し、学習の妨げとなる要因を取り除こうとする。たとえば、明日までにレポートを提出しなければならないが、レポートの課題を自分一人では解けないとき、学生は親やピア学生の助けを求めたり、参考書やインターネット上にある情報を探索し、要約や概略化するといった学習方略を用いて情報を整理する。あるいは、食事時間や睡眠時間を削って、学習時間を捻出しようとする。このような学習目標や課題の遂行のために、自ら学習過程をコントロールする学習が自己調整学習である (辰野, 1997)。

自己調整学習は多くの研究者によってそのモデルが示されているが、ここでは最も引用数の多い Zimmerman の Cyclical Phases モデルと、本研究の文脈に最も適切な Boekaerts の Dual Processing モデルについて確認を行い、自己調整学習の概観を示す。

Zimmerman の Cyclical Phases モデルはその名の通り、予見・遂行・自己内省の3つの循環する段階から成る。予見の段階では、学生は「今日中に宿題を終わらせる」「3年後に博士論文を提出する」などの短期的または中長期的な目標を持っている。そして学生はその目標と合致する学習方略を選択的に使用しようとする。ここで重要なのが動機づけであり、Zimmerman and Campillo (2003) によれば、予見段階の動機づけには「自己効力感」「結果予期」「内発的興味」「価値」「目標志向」がある。遂行段階は実際に学習を行う段階である。このとき自己調整学習者は自身の学習をモニタリングし、実際にさまざまな学習方略をうまく用いることができるよう自分自身をコントロールする。そして自己内省の段階では、学習した成果が自分自身の基準をどの程度満たしたか、について自己評価をする。また成功・失敗の原因を考え (原因帰属)、方略を修正するといった適応行動がなされる。そしてこの自己内省が、今度はつぎの学習に取り組むインプットとなる。学習がうまくいき自己満足を得た学生

は、これまで以上に大きな自己効力感を得るかもしれない。あるいは取り組んでいる課題に対して価値を強く感じる、といったことも考えられる。自己内省の段階が次の予見段階の動機づけの源泉となるのである。

2つ目の自己調整学習のモデルは Boekaerts の Dual Processing モデルである (Boekaerts, 1993; Zimmerman & Schunk (Eds.), 2011)。Zimmerman の Cyclical Phases モデルとの一番の相違点は情動・感情面の自己調整を強調している点にある。先に述べた Zimmerman の Cyclical Phases モデルは予見段階で設定された目標を遂行する目標志向の循環モデルである。Boekaerts によれば、これは知識とスキルを拡張するための自己調整学習である。一方で、自己調整学習は常に目標を遂行するためだけに行われるわけではない。学生はテストへの不安や教科に対する自信の喪失、あるいはつまらない課題といった自己の学習に対する脅威と有害物を防ぐ必要がある。これらが生じた際には、自己の学習を継続できるよう情動と動機づけを調整する必要がある。Boekaerts は前者を自己調整学習の「成長の経路」、後者を「ウェルビーイングの経路」としてモデル化し、自己調整学習がこれらの2つの処理によって形成されると主張している。

自己調整学習の研究は、これらのモデルをベースとし、学生が持つ動機づけや学習方略の使用と、学習成果の関係に焦点を当ててきた (たとえば、Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990)。そして多くの先行研究が、動機づけと学習方略の使用、そして学習成果 (成績) の間のポジティブな関係を明らかにし、モデルの有効性を裏付けている。

自己調整学習の研究は、もともとは伝統的な教室環境を対象にしてきたが、2000年代後半以降はオンライン学習における自己調整学習に高い関心が集まっている。オンライン学習は時間や場所に縛られずに学べる一方で、学生は独立的に学ぶことが要求される。つまり、能動的に学ぶことが要請され、適切な学習成果を得るために学生は自らの学習をコントロールし、動機づけや情動を維持する自己調整学習を行う必要がある。

オンライン学習における自己調整学習の研究として、Littlejohn らの研究がある。この研究によれば、オンラ

**The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality**

イン学習において自己調整学習を行う学生は、そうでない学生と比べて、動機づけ（目標設定、自己効力感、タスク興味/価値）を持ち、学習方略をより多く使って学習している（Littlejohn, Hood, Milligan & Mustain, 2016）。そのほか、Puzziferro (2008)、Broabent and Poon (2015)、Zalli et al. (2019)、Reparaz et al. (2020)といった多くの研究でオンライン学習における学生の自己調整学習が成績や満足、学生の学習の持続性、コース完了率にポジティブな影響があることを示している。

## 2.2 顧客の参加と自己調整学習の相違点

前章で述べたとおり、サービス研究における顧客の参加とこの自己調整学習は研究潮流が異なり、その関係を直接的に論じた研究はない。一方で、教育サービスの文脈において、この自己調整学習の理論を援用することで、顧客の参加研究では説明が難しいサービス環境、すなわちオンライン学習環境における学生の行動と学生の知覚サービス品質との関係を論じることができる。そのために、顧客の参加研究と自己調整学習研究の相違点を整理する（表1）。

顧客の参加研究では、顧客を部分従業員として扱う（Kelley et al., 1990; 1992）。部分従業員である顧客は、サービス提供プロセスにおいて、サービス提供者が求めるタスクを遂行する。したがって、顧客が部分従業員としてサービス提供者の意図通りに行動するためには、そのサービス提供プロセスにおける顧客のタスクが明確であり、顧客がそれを理解している必要がある（Auh, Bell, McLeod & Shih, 2007）。したがって、顧客の参加研究が想定するサービスプロセスは、顧客のタスクが明確に設定された構造化されたサービスプロセスである（Dong & Sivakumar, 2015）。前章で述べたとおり、教育サービスの文脈において、学生はサービスが提供される

学校に通学し、時間割を守り、そして講師の指示にしたがってテキストを読み、質問をし、テストをこなす。これらの行動は、講師によって定められたサービスプロセスが学生に求めるタスクであり、組織的社会化を通して、学生はサービスプロセスが求めるこれらのタスクを理解することができる。

一方で、自己調整学習研究は、必ずしもこのような構造化されたサービスプロセスを想定していない。むしろ、学習に伴うさまざまな困難やイレギュラーな妨げがある学習環境を想定していることから（Boekaerts, 1993）、非構造のサービスプロセスを想定していると考えられる（Dong & Sivakumar, 2015）。そして自己調整学習者は、そのような非構造のサービスプロセスのなかで、自らの動機づけや情動に従って自分自身の学習行動をコントロールする。

よって、理論的には顧客の参加研究と自己調整学習研究では、想定する学生の能動性が異なる。顧客の参加研究では、学生は構造化されたサービスプロセスにおいて「受動的」に組織的社会化され、講師が提供するサービスに参加する。一方で、自己調整学習研究においては構造化されたサービスプロセスを想定せず、学生は「能動的」に学び方を工夫し学習の妨げを取り除くことで、講師が提供するサービスから最大限の成果を得ようとする。

そして、授業へ参加する時間や場所が柔軟であり、且つ講師や教育機関と学生との直接的な接点が希薄なオンラインの学習環境は、対面の学習環境に比べてサービスプロセスが非構造となり、その結果、学生の組織的社会化が阻害される。そのため、構造化されたサービスプロセスを想定しない自己調整学習が、オンライン学習の研究において注目されていると考えることができる。

	顧客像	行動の源泉	想定しているサービスプロセス
顧客の参加研究	部分従業員	組織的社会化	構造化されたサービスプロセス
自己調整学習研究	自己調整学習者	動機づけ・情動	非構造のサービスプロセス

表1 顧客の参加研究と自己調整学習研究の相違点

## 対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

### 2.3 サービス品質

サービスは無形であり、多くのサービスは購買または消費後においてでしかその品質を評価できない。よって、サービス品質の評価はサービス提供プロセスにおける顧客の知覚に頼ることになり、顧客はサービスを評価するために多様な評価プロセスを用いる (Zeithaml, 1981)。

それでは、顧客はサービスの何を評価しているのか？つまり、顧客が知覚するサービス品質の次元は何か？というこの問いは、サービス品質研究の最大の関心事である。サービス品質研究では、顧客はサービスが提供される店舗や設備、アクセスの良さ、従業員の対応の早さといったサービスの提供過程を主に評価していると考えられるアメリカン学派と、サービスの提供過程に加えてサービスから得られるさまざまな結果の両方を評価している、と考えるノルディック学派の2つの潮流にわかれる (Sultan & Wong, 2010)。

アメリカン学派の研究は、Parasuramanらが開発したSERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988) という測定尺度がよく知られており、多くの教育サービス品質研究は、このSERVQUALを教育サービスの文脈に適用可能かどうか、という点を焦点にしている (Hasan, Ilias, Rahman & Razak, 2008; Nadiri, Kandampully, & Hussain, 2009; Udo, Bagchi & Kirs, 2011; Uppal, Ali & Gulliver, 2018)。しかし、SERVQUALを教育サービスの文脈に適用するという研究群はその蓄積は多いものの、SERVQUALが想定する結果に至らないことが多い。つまり、教育サービス品質研究はSERVQUALに代わる教育サービス品質の次元の特定が必要とされており、この研究分野における研究課題としていまだ残されている (Sultan & Wong, 2010)。

よって本研究では、もうひとつの研究潮流であるホリスティックな視点で、教育サービス品質をとらえる。そのためホリスティックな視点の教育サービス品質研究について確認し、その後、本研究における教育サービス品質研究の次元について述べる。

#### 2.3.1 ホリスティックな視点の教育サービス品質

Schijns (2021) によればホリスティックな視点の教

育サービス品質研究は、おもに講師が提供するサービスに対する Academic Service Quality, 学校の管理スタッフやサポートに対する Administrative Service Quality, 図書館やインフラに対する Facilities Service Quality に大別できる。このうち、Administrative Service Quality と Facilities Service Quality は、対面の学習環境を想定した次元であり、Academic Service Quality は対面およびオンラインの両方の学習環境で用いることができる次元である。本研究は対面とオンラインの学習環境の相違が学生の知覚サービス品質に与える影響を検証することを目的にしている。よって、本研究の目的に沿っている Academic Service Quality に焦点をあてる。

Schijns (2021) によれば、Academic Service Quality はおもに講師が提供するサービスに対する学生の評価 (たとえば、Teaching Quality, Caring and courteous staff, Attitude and behaviors of academics) と、学生自身のスキルや自信の獲得 (たとえば、Transformative quality, Acquisition of general skills and scientific skills) に大別できる。これは森藤 (2021) の指摘する顧客のサービスの評価の2水準に対応している。つまり、人の心や体に作用する教育やヘルスケアといったサービスに対する顧客の評価は、「提供されたサービスに対する評価」に加え、「サービスを受けた自分自身の自己変化に対する評価」の2水準で行われる。

Teeroovengadamらはこの2水準の評価を Functional Service Quality と Transformative Service Quality に分け、それぞれが持つ次元の導出を行うとともに、階層モデルで教育サービス品質を捉える「HESQUAL」モデルの提示を行っている (Teeroovengadam, Kamalanabhan & Seebaluck, 2016)。そのうえで、学生の満足には Transformative Service Quality が直接的に影響していることを実証している (Teeroovengadam, Nunkoo, Grönroos, Kamalanabhan & Seebaluck, 2019)。HESQUALモデルの特筆すべき点は学生自身のスキルや自信の獲得をあらわす Transformative Service Quality の重要性を強調した点にある。Transformative Service Quality は、教育サービスに参加する学生の変化のプロセスを捉える Quality as Transformation (Harvey &

### The impact of different face-to-face and online learning environments and students' self-regulated learning on perceived service quality

Green, 1993; Harvey & knight, 1996) という考え方を理論的背景とする。教育サービスをとおして、学生の知識・能力・スキルが強化されること、そしてその強化を学生が主体的に行うことができることが、この構成概念がとらえる品質である。

#### 2.3.2 本研究における教育サービス品質

本研究では、ホリスティックな視点で、教育サービス品質を捉える。つまり、学生はサービス提供者が提供するサービスの評価と、サービスを受けた自分自身の自己変化に対する評価の両方を行っている、と考える。そして、後述する実証においては後者のサービスを受けた自分自身の自己変化に対する評価を主眼に教育サービス品質をとらえる。つまり、Quality as Transformation に基づいた Transformative Service Quality が本研究における教育サービス品質である。

Transformative Service Quality に焦点をあてる理由は本研究の目的にある。本研究は、対面およびオンラインという学習環境のどういった相違が学生の知覚サービス品質に影響を与えるのか、そしてその相違と自己調整学習がどのように関連して学生の知覚サービス品質に影響するのか、という問いを検証する。そしてこれまで述べてきたとおり、自己調整学習は、学生の「自分自身の自己変化」に対して影響を与える学習行動である。つまり自己調整学習の影響は、Transformative Service Quality において顕著にみられることが想定される。よって、本研究は Transformative Service Quality を用い、本研究の問いを検証する。

#### 2.4 近接性

最後に、対面およびオンラインの学習環境の差異に関する構成概念の「近接性」について述べる。対面およびオンラインの学習環境では、サービスを構成するさまざまな要因が変化する。このうちのひとつとして本研究では、「講師の近接性」が対面とオンラインの学習環境において変化する、と考える。近接性は、「社会的インパクト理論」において用いられている構成概念である。

社会的インパクト理論とは、Latané (1981) によって

定式化された理論で、社会的インパクトは、他者の行動や存在の結果引き起こされる、生理学的な状態や主観的感情、動機、情意、認知、信念、価値、行動に変化をもたらす影響力を意味する。Latané は、社会的インパクトは3つのパワー関数であるとするが、ここではそのひとつについて確認する。Latané は、社会的インパクトは影響源の大きさ、近接性、人数の積であるとする。影響源の大きさとはい、影響の源となる他者の存在が影響を受けるものにとってどれくらい重要か、あるいは影響の源となる他者のもつステータスや年齢、影響を受けるものとの関係性の強さをあらわす。本研究において重要な近接性は、影響源である他者との空間や時間的な近さ、バリアやフィルターが間に存在しないことを表す。最後の人数は、影響源である他者の人数であり、人数が多いほど社会的インパクトは大きくなる。

つまり対面環境の学習は講師と学生の空間的な距離が近く、講師と学生の間にはバリアやフィルターになるものが存在しないため、講師の近接性は高い。一方で、オンライン環境の学習は講師と学生の間には空間的な距離が遠く、パソコンやスマホの「画面」というフィルターが存在するため、講師の近接性は下がる。その結果、対面とオンラインの学習環境において講師の影響に差が生じると考えられる。

## 3 本研究のリサーチモデル

### 3.1 リサーチ・クエスチョン

前章で確認したとおり、顧客の参加研究が想定する学生と、自己調整学習研究が想定する学生の行動は、理論的にはその能動性が異なる。よって、自己調整学習を行う学生の行動は、顧客の参加が想定する部分従業員としての行動と同じようにとらえることはできない。もし仮に、学生の自己調整学習が、サービス提供者である講師や教育機関のサービスを補完し学習成果の向上につながるのであれば、学生の自己調整学習はサービス提供者から提供されたサービスの知覚品質にポジティブな影響を与えるかもしれない (Broabent & Poon, 2015; Puziferro, 2008; Reparaz et al., 2020; Zalli et al., 2019)。

**対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響**

しかし一方で、自己調整学習によって得られた学習成果が、サービス提供者から提供されたサービスとは関連しないものとして学生に評価された場合、自己調整学習は、学生の知覚サービス品質にネガティブに影響する、または何らの影響関係を持たないことも想定される (Bendapudi & Leone, 2003)。したがって、自己調整学習を行う学生の行動が、サービスマーケティングにおいて、どういった意味をもつのかを検証する必要がある。よって本研究では、学生の能動的な学習行動である自己調整学習が、サービスマーケティングの主要な研究対象であるサービス品質の知覚に与える影響を検証する。

そしてこのような特徴をもつ自己調整学習は、学生が独立的に学ぶことが要求されるオンラインの学習環境においてとくに重要である。よって、自己調整学習が学生に与える影響は、対面およびオンラインの学習環境で異なることが想定される。以上から本研究では、つぎのリサーチ・クエスチョンをたてる。

RQ：対面環境の学習に比して、学生が独立的に学ぶことが要求されるオンライン学習において、自己調整学習は学生の知覚サービス品質にどのような影響を与えるのか？

**3.2 仮説導出およびリサーチモデル**

リサーチ・クエスチョンを検証するため、本研究では2つの仮説を導出する。まず、対面およびオンラインの学習環境の違いが学生の知覚サービス品質に与える影響について考える。本研究では、この違いを講師の近接性の違いとする。前章で確認したとおり、対面の学習環境の方がオンラインの学習環境よりも講師の近接性は学生に高く知覚される。その結果、学生は講師からの影響を強く受ける。つまり学生は、講師の距離感や存在感を強く知覚し、講師が提供するサービスから大きな影響を受けるとともに、講師に対しても大きな注意をはらう。これにより、学生の認知やスキルは向上し、知識が身についたという自信も得ることができる。反対にオンライン環境の学習は、対面環境の学習に比して講師の近接性が下がることから、学生の認知やスキルの向上、自信の獲

得は限定的となる。本研究におけるサービス品質は、教育サービスをととして、学生の知識・能力・スキルが強化されることであることから、つぎの仮説を導出できる。

仮説1：オンライン環境の学習は対面環境の学習に比して、学生の知覚サービス品質を下げる

つぎに、対面およびオンラインの学習環境の違いが学生の知覚サービス品質に与える影響に対して、自己調整学習が及ぼす影響について考える。学生にとって、講師の近接性が下がるということはどういう意味を持つだろうか。講師の近接性が下がれば、講師の影響力は弱まる。つまり学生にとっては学習を遂行する困難さが増すことになる。具体的にはたとえば、対面環境の学習よりもオンライン環境の学習の方が、学生の注意は散漫となり、学生は講師が提供するサービスに集中しにくくなる。

こういった自己の学習への脅威が生じた場合、Boekaerts は自己調整学習によって情動や動機づけが調整されることで、学生は自己の学習を継続できるとしている (Boekaerts, 1993)。つまり、講師の近接性が下がったことで生じる学習へのネガティブな影響を、自己調整学習が緩和するのである。たとえば、オンライン学習において、單元ごとに学習した内容を振り返ったり、要約をするといった自己調整学習が、学習への動機づけに効果的であることが知られている (Littlejohn, 2016)。よって、つぎの仮説を導出することができる。

仮説2：対面環境とオンライン環境の学習環境の違いが学生の知覚サービス品質に与えるネガティブな影響を、自己調整学習は弱める

導出した2つの仮説を踏まえ、リサーチ・クエスチョンに対応した本研究のリサーチモデルを示す (図1)。

**4 調査**

本研究のリサーチモデルを検証するため、本研究ではオンライン実験を行った。先行研究では一般的に、教室

The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality

やオンライン環境の実際の授業のなかで調査が行われる。しかし本研究の焦点である対面およびオンラインの学習環境の比較は、この方法では適切に実施することができない。つまりまったく同じ教育サービスを、対面環境とオンライン環境で再現するのは困難であり、たとえ同じ講師が両方の環境で同じカリキュラム、同じ方法で授業を実施したとしても、授業時間、話し方、身振り手振り、板書の方法等に差異が出てしまう。そしてこのような差異が学生のサービス品質の知覚に影響することは避けられない。したがって本研究では、サービスマーケティングにおけるサービスエンカウンターと比較研究で用いられてきた実験アプローチを用いる。対面またはオンラインの学習環境を実験参加者に想起させるシナリオ文章および画像を実験用刺激とし、学習環境以外の差異が生じない形で調査を行う。先行研究では、本研究と同様にシナリオ文章および画像を使う方法 (Bitner, 1990) や、電話を用いた音声を使う方法 (Sirianni, Bitner, Brown & Mandel, 2013) が示されている。いずれも、異なるサービスエンカウンター状況を被験者に想起させる一方で、その他の条件を一定にそろえることで仮説の検証を可能としている。つまり先行研究から、被験者がそのサービス経験を容易に想起できる場合には、異なるサービスエンカウンター状況を比較する実験アプローチの妥当性が示されているといえる。なお自己調整学習の有無については、被験者が過去の学習経験から容易に想起できる学習方略を用いる前提で、シナリオ文章のみを刺激とした。

#### 4.1 実験の手続き

本研究の実験は Yahoo! Japan クラウドソーシング上で、2021年9月に実施した。年齢制限等は設けず、Yahoo! Japan クラウドソーシングに登録している一般人を対象とした<sup>i</sup>。リサーチモデルに従い、2×2の被験者間計画を採用した。具体的には、学習環境 (対面/オンライン) × 自己調整学習 (なし/あり) のいずれかに実験参加者は参加した。実験には各群それぞれで500名ずつ、合計で2000名を募集した。なお設問には satisficing を検出する項目を設け、すべての設問に適切に回答した参加者が各群で500名になるまで、参加者の募集を続けた。各群の実験はそれぞれ順番に行われたが、4群とも概ね同日の同じ時間帯で実施をした。実験用の刺激を次節の方法によって与えたのち、知覚サービス品質についての回答をすべての参加者に求めた。

#### 4.2 操作化

被験者には大学が提供する教育サービスを想起させる刺激を与えた。対面およびオンラインの学習環境の操作は、画像および学習環境を想起させるシナリオ文章を用いて行った (本調査の画像およびシナリオ文章の掲載イメージは Appendix を参照)。画像には他の学生が入らないよう、講師と学生本人のみが表示されるようにした。

自己調整学習 (なし/あり) の操作化はシナリオ文章を実験刺激とした。自己調整学習あり群にのみ、授業の方式の説明文章の後に「学生は講義を見ながらノートを取ります。また授業以外の時間をつかって重要なキーワードのリストを作ったり、授業内容の要約を行います。

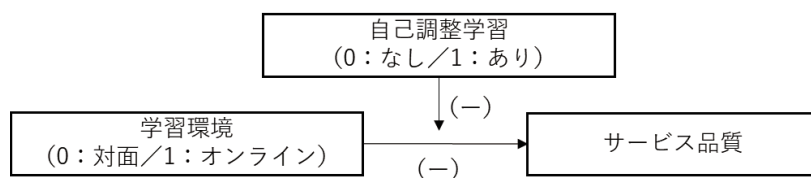


図1 本研究の研究モデル

i Yahoo! Japan クラウドソーシングから取得した媒体情報(2022年12月)によると登録者の年齢構成は20代:6%、30代:16%、40代:35%、50代:26%、60代:12%、その他:5%。性別は男性:63%、女性:36%、その他:1%である。



## 対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

授業外の時間で沸いた疑問は、次回の授業で質問をすることが可能です」という文章を加えた (Appendix 参照)。これは、リハーサルという自己調整学習者が用いる学習方略のひとつであり (辰野, 1997)、この学習方略によって学生は、自己の学習状況をモニタリングし、自分自身に対してフィードバックを与えるなど、学習にとって重要な認知領域の自己調整学習を行うことができる (Devolder, van Braak & Tondeur, 2012)。リハーサルは、自己調整学習の支援の研究で用いられる代表的な学習方略であり (Lee, Lim & Grabowski, 2010)、且つ一般人にも容易に想起できることから、本研究において採用した。この文章以外に、両群には差異は設けなかった。

従属変数は、2章で述べたとおり「Transformative Service Quality」を本研究における知覚サービス品質とした。操作化にあたっては、HESQUAL モデルの Teeroovengadam らの 2つの研究を参考に、当該尺度を本研究用に日本語に訳した (Teeroovengadam et al., 2016; Teeroovengadam et al., 2019)。全 7項目を作成し、5段階のリッカート尺度で回答を得た (Appendix を参照)。分析においては、確認的因子分析 (プロマックス回転) を行い、信頼性・妥当性に問題がないことを確認したのち (CR = .895、AVE = .549)、平均化合成尺度を作成した。

## 5 結果

### 5.1 操作チェック

本実験とは別に、学習環境 (対面/オンライン) の相違を操作する実験用の刺激によって、被験者が知覚する講師の近接性に差が生じるか、を検証する操作チェックを行った。本実験とは別の日時に、Yahoo! Japan クラウドソーシングに登録している一般人を対象に 100名の参加者を募集し、対面およびオンラインの学習環境の操作に用いる両画像を示したのち、7段階のリッカート尺度で講師の近接性の回答を得た。講師の近接性は、「講師の存在感 (講師との距離感) をどのくらい感じますか?」という設問 1項目で尋ねた (Appendix 参照)。

対応のある t 検定を行った結果、「対面」の学習環境

の方が「オンライン」の学習環境よりも講師の近接性は高く、その差は有意であった (対面 M=5.30, SD=1.133 vs. オンライン M= 3.43, SD=1.305;  $t(99) = -11.054$ ,  $p = .000$ )。よって講師の近接性が、本研究の調査方法によって操作可能であると結論づけた。

### 5.2 本研究の結果

仮説を検証するため、2元配置の分散分析 (ANOVA) を行った。最初に従属変数である Transformative Service Quality の正規性を、ヒストグラムを作成して確認した。各条件の Transformative Service Quality の平均値 (標準偏差) は表 2 のとおりとなった。また図 2 は、各条件の Transformative Service Quality の平均値を図示したものである。

つぎに分散分析の結果を表 3 に記す。本研究の焦点である学習環境 (対面/オンライン) の効果は有意であった ( $F(1, 1996) = 159.368$ ,  $p < .001$ )。これらの結果から、オンライン環境の学習は対面環境の学習に比して、学生の知覚サービス品質を下げる事がわかる。よって、本研究の仮説 1 は支持された。

また学習環境と自己調整学習の交互作用も有意であった ( $F(1, 1996) = 4.849$ ,  $p < .05$ )。そこで各水準の単純主効果を分析した結果、表 4 の結果を得た。すなわち本研究の焦点である自己調整学習は、学習環境: オンラインの水準においては有意であるが、学習環境: 対面の水準では有意ではない、という結果となった。以上の結果から、本研究の仮説 2 も支持された。

## 6 考察

### 6.1 本研究の結果の考察

本研究の目的は、対面の学習環境に比して、顧客を部分従業員として扱うことが難しいオンラインの学習環境において、自己調整学習が学生の知覚サービス品質にどういった影響を与えているのかを明らかにすることである。対面およびオンラインという学習環境のどういった相違が学生の知覚サービス品質に影響を与えるのか、そしてその相違と自己調整学習がどのように関連して学生

The impact of different face-to-face and online learning environments and students' self-regulated learning on perceived service quality

	学習環境：対面	学習環境：オンライン
自己調整学習：なし	4.088 (0.610)	3.642 (0.729)
自己調整学習：あり	4.099 (0.642)	3.785 (0.704)

表2 各条件の Transformative Service Quality の平均値(標準偏差)

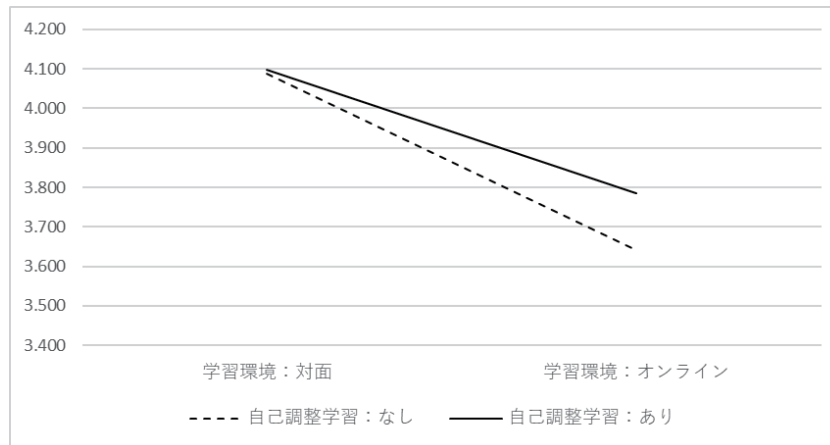


図2 各条件の Transformative Service Quality の平均値

	自由度	平方和	F値	有意確率	
学習環境	1	72.200	159.368	0.000	***
自己調整学習	1	2.954	6.519	0.011	*
学習環境×自己調整学習	1	2.200	4.849	0.028	*
残差	1996	904.270			

+ p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

表3 二元配置分散分析表

	自由度	平方和	F値	有意確率	
学習環境	1	72.200	159.368	0.000	***
自己調整学習：なし	1	49.793	109.908	0.000	***
自己調整学習：あり	1	24.604	54.309	0.000	***
自己調整学習	1	2.954	6.519	0.011	*
学習環境：オンライン	1	5.123	11.307	0.001	***
学習環境：対面	1	0.028	0.062	0.804	ns
学習環境×自己調整学習	1	2.200	4.849	0.028	*
残差	1996	904.270			

+ p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

表4 単純主効果の分析

## 対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

の知覚サービス品質に影響するのか、という問いを検証した。

本研究では、対面およびオンラインの学習環境の相違を、講師の近接性と考え、先行研究から2つの仮説を導出した。そしてオンライン実験の結果、両仮説はともに支持され本研究のリサーチモデルが想定した結果を得ることができた。具体的には、講師の近接性が下がるオンラインの学習環境は、対面の学習環境に比べて、学生の知覚サービス品質を下げってしまうこと。一方で自己調整学習はその影響を弱める効果を持つことである。

本研究の結果から、教育サービスにおける講師の近接性の重要性が示された。対面とオンラインの両方の学習環境において、提供される教育サービスのカリキュラムがたとえ同じであっても、学生が知覚する講師の近接性の違いが学生の知覚サービス品質に影響を及ぼす。つまり、講師の近接性の高さが講師の影響に直結することで、学生は講師が提供するサービスから多くの便益を得ることができる。反対にオンラインの学習環境のような講師の近接性が下がるサービス環境では、学生が得る便益が限定され、学生の知覚サービス品質が低下する。

一方で本研究では、オンラインの学習環境のような非構造のサービスプロセスにおいては、学生は自己調整学習によって、講師が提供するサービスから最大限の成果を得ようとする想定した。そして本研究の結果は、オンラインの学習環境において、自己調整学習が学生の知覚サービス品質にポジティブに影響することを示した。これによりオンラインの学習環境において、講師の近接性の低下によって生じた学生の知覚サービス品質へのネガティブな影響を、自己調整学習が弱める効果を持つことが実証された。これは、学習に伴うさまざまな困難やイレギュラーな妨げがある非構造のサービスプロセスにおいて、学生が能動的に自分自身の学習行動をコントロールすることが講師の提供するサービスを補完する、ということを表している。

以上から、顧客である学生を部分従業員として扱うことが難しいサービス環境、すなわちオンラインの学習環境においては、組織的社会化に代えて、学生の能動的な行動である自己調整学習を促すことで、学生のサービス

評価を維持できることが示された。これが本研究の発見である。

## 7 結論と今後の課題

### 7.1 本研究の貢献

本研究の結果は、サービスマーケティングと自己調整学習の両方の研究分野に貢献する。

まずサービスマーケティング研究に対する貢献であるが、本研究は、顧客を部分従業員として扱うことが難しいサービス環境において、顧客の能動的な行動がサービス提供者のサービスを補完し、顧客の知覚サービス品質にポジティブに影響することを実証した。一方で、顧客を部分従業員として扱うことが容易である状況（対面の学習環境）においては、顧客の能動的な行動がたとえ促されたとしても、その行動は即座に知覚サービス品質に影響しないこともわかった。つまり、顧客の能動的な行動（自己調整学習）は、部分従業員としての顧客の参加が難しい場合という限定された状況においてのみ、サービス提供者のサービスを補完する。顧客の参加と顧客の能動的な行動のこの関係を明らかにしたことが、本研究のサービスマーケティング研究に対する貢献である。

しかし先行研究によれば、自己調整学習は対面の学習環境であっても学生の知覚サービス品質にポジティブな影響を及ぼすことが想定される（Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinetz-Ponz, 1990）。なぜ自己調整学習は、対面の学習環境において成績や満足、学習の持続性といったさまざまな要因にポジティブな影響があることが先行研究で示されているにもかかわらず、本研究においては、学生の知覚サービス品質への影響は非有意という結果になったのだろうか？それは本研究の教育サービス品質の焦点が、学生の Transformation に対する学生自身の評価であったからであることが考えられる。Quality as Transformation は教育サービスをとおして、学生の知識・能力・スキルが強化されること、そしてその強化を学生が主体的に行うことができることであると先行研究レビューにおいて述べた。学生の主体性が必要なオンライン学習では、学生は主体的に自己の能

**The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality**

力を自己調整学習を通して強化することができる。一方で、対面環境の学習では、学生の知識・能力・スキルが強化されたとしても、学生の能動性は限定的でありその強化は講師のサービスや組織的社会的な受動的に受けることに依るところが大きい。よって、この Quality as Transformation が高まらなかったと考えることができる。

つぎに、自己調整学習研究への貢献であるが、オンライン学習における自己調整学習の効果は数多く実証されている。しかし本研究のように対面とオンラインの学習環境を比較し、同じ自己調整学習を行った場合に、学生の知覚サービス品質に対して、どのような影響が生じるのかを測定したものは、筆者の知るところない。本研究の結果から、オンライン学習における自己調整学習は対面環境の学習以上に重要であることが示された。また対面環境の学習において効果がなかった学習方略が、オンライン環境の学習においては効果を発揮する可能性があることも示唆された。自己調整学習は対面の学習環境において非常に多くの研究蓄積があるが、オンラインの学習環境という文脈に沿った効果的な自己調整学習の方法が求められる。

そして、この本研究の貢献は、とくにコロナ禍によってこれまでの対面の環境からオンラインの環境へと移行せざるを得なかった多くのサービスに実践的な示唆を提供する。つまり、対面で提供されていたサービスを、オンラインの環境に単純に移行するだけでは顧客の知覚サービス品質は低下する。しかし、顧客の能動的な行動、教育サービスにおいては学生の自己調整学習を促すことで、環境の相違（対面／オンライン）によって生じる知覚サービス品質へのネガティブな影響を弱めることができる。顧客の能動的な行動をサービス提供プロセスの中で自然に促し支援することが、顧客を部分従業員として扱うことが困難なサービス環境において知覚サービス品質を維持・向上させる鍵となるのである。

**7.2 限界と今後の課題**

本研究は先行研究の方法と異なり、教育サービスにおける学生の知覚サービス品質の調査に実験アプローチを

用いた。この方法では、実際には教育サービスは提供されていないため、正しくその品質を評価できるのか、という疑問が生じる。しかし、私たちのほとんどは義務教育や高等教育において10年以上、公的な教育サービスの提供を受けており、教育サービスに対する十分な経験を有している。またその経験は似通っており、対面の学習環境がどういったものであるか、というほぼ共有された認識を持っていると考えられる。また同様に、インターネット上の情報閲覧や動画の視聴、eラーニングといったサービスにも、私たちは多くの経験や知識を有している。とくにコロナ禍によって急速に普及したWEB会議などのツールは、オンライン学習を身近なものにした。よって、オンライン学習というものが対面の学習とどのように異なるのか、オンラインの学習環境はどういったものであるか、という点についても私たちは十分に理解している。したがって、本研究の調査方法によって、対面とオンラインの学習環境の比較を行うことは十分に可能である、と本研究では考えている。

また本研究のオンライン実験では、被験者に対面またはオンラインの学習環境を想起させるために画像を用いた。実際の状況と類似させるため、対面の学習環境を想起させる画像内の講師は、オンラインの学習環境を想起させる画像内のノートパソコンの中に映し出された講師よりも、大きなサイズで被験者に提示されることになった。そのため、講師のサイズの違いが被験者に対して近接性として評価された可能性がある。一方で、オンライン実験では文章によるシナリオもあわせて提示しており、被験者には対面またはオンラインの学習環境を想起してもらえよう十分に配慮をし、講師のサイズだけで近接性が評価されないよう工夫を行った。

今後の課題は、自己調整学習という行動が、どのようなメカニズムで知覚サービス品質に影響するのか、その精緻な構造を明らかにすることである。自己調整学習という行動が顧客のどういった認知に影響を及ぼすのか、そしてその認知が知覚サービス品質をはじめとした学生の評価にどう関連しているのか、が明らかになることで、自己調整学習の重要性が、より一層はつきりするであろう。

## 対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

また本研究では、年齢や性別といったデモグラフィック変数の取得および分析を行わなかった。自己調整学習といった顧客の能動的な行動とその効果は、とくに年齢による差異が予想される。今後の精緻な分析が求められる。

## 参考文献

- Auh, S., Bell, S. J., McLeod, C. S., & Shih, E. (2007). Co-production and customer loyalty in financial services. *Journal of retailing*, 83(3), 359-370.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of marketing*, 54(2), 69-82.
- Bendapudi, N., & Leone, R. P. (2003). Psychological implications of customer participation in co-production. *Journal of marketing*, 67(1), 14-28.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational psychologist*, 28(2), 149-167.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cermak, D. S., File, K. M., & Prince, R. A. (1994). Customer participation in service specification and delivery. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 10(2), 90-97.
- Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 557-573.
- Dong, B., & Sivakumar, K. (2015). A process-output classification for customer participation in services. *Journal of Service Management*, 26(5), 726-750.
- 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.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Open University Press, Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.
- Kelley, S. W., Donnelly Jr, J. H., & Skinner, S. J. (1990). Customer participation in service production and delivery. *Journal of retailing*, 66(3), 315-335.
- Kelley, S. W., Skinner, S. J., & Donnelly Jr, J. H. (1992). Organizational socialization of service customers. *Journal of Business Research*, 25(3), 197-214.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American psychologist*, 36(4), 343-356.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Educational Technology Research and Development*, 58, 629-648.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The internet and higher education*, 29, 40-48.
- Lovelock, C., & Wright, L. (1999). *Principles of service marketing and management*. Prentice Hall. (小宮路雅博 (監訳) . (2002) . 『サービス・マーケティング原理』 . 白桃書房 .)
- 森藤ちひろ . (2021) . 『ヘルスケア・サービスのマーケティング: 消費者の自己効力感マネジメント』 . 千倉書房 .
- Mustak, M., Jaakkola, E., Halinen, A., & Kaartemo, V. (2016). Customer participation management: Developing a comprehensive framework and a research agenda. *Journal of Service Management*, 27(3), 250-275.
- Nadiri, H., Kandampully, J., & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses.

**The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality**

- The Amer. J. of Distance Education, 22(2), 72-89.
- Reparaz, C., Aznárez-Sanado, M., & Mendoza, G. (2020). Self-regulation of learning and MOOC retention. *Computers in Human Behavior*, 111.
- Schijns, J. (2021). Measuring service quality at an online university: Using PLS-SEM with archival data. *Tertiary Education and Management*, 27(2), 161-185.
- Sirianni, N. J., Bitner, M. J., Brown, S. W., & Mandel, N. (2013). Branded service encounters: Strategically aligning employee behavior with the brand positioning. *Journal of Marketing*, 77(6), 108-123.
- 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.
- 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.
- 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.
- Zalli, M. M. M., Nordin, H., & Hashim, R. A. (2019). The role of self-regulated learning Strategies on learners' satisfaction in Massive Open Online Course (MOOC): Evidence from Malaysia MOOC. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 8(10), 2286-2290.
- Zeithaml, V. A. (1981). How consumer evaluation processes differ between goods and services. *Marketing of services*, 9(1), 25-32.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- 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

対面およびオンラインの学習環境の違いと学生の自己調整学習が知覚サービス品質に与える影響

Appendix 実験方法および質問項目

【実験方法・画像およびシナリオ文章（対面の学習環境）】	
アンケートの概要説明	教室での対面授業に関する学術調査です。教室での対面授業風景を見ていただき、授業方法に関する文章を読んだ後、もしあなたがこの授業を受けたとしたら、どのような評価をするか、回答をお願いします。
シナリオ文章	学生は教室で対面の授業を受講します。教室の定員はおよそ20人程度で、講師の表情や板書は下記の画像のように、どの学生からもきちんと見ることができます。一回の授業は90分です。講義の間、学生は随時講師に質問をすることが可能です。
使用画像	
【実験方法・画像およびシナリオ文章（オンラインの学習環境）】	
アンケートの概要説明	ZoomやTeams、Skypeといったビデオ通話ツールを使ったオンライン授業の、授業の質に関する学術調査です。オンライン授業風景の画像と授業方法に関する文章を読んで、もしあなたがこのオンライン授業を受けたとしたら、どのような評価をするか、回答をお願いします。
シナリオ文章	学生は自身のノートパソコンを使い、オンライン授業を受講します。ノートパソコンを持っていない場合は、大学から貸与されます。一回の授業は90分で、講師の顔や板書は下記の画像のように画面にクリアに映し出されます。授業は録画された動画ではなく、リアルタイムで行われ、学生はそれを視聴しながら随時、チャット機能で質問をすることが可能です。
使用画像	

The impact of different face-to-face and online learning environments  
and students' self-regulated learning on perceived service quality

【設問】学習環境（対面／オンライン）の操作チェック

・講師の存在感（講師との距離感）をどのくらい感じると思いますか？

【実験方法・自己調整学習の操作】

自己調整学習あり群	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習環境のシナリオ文章・画像の後に下記文章を挿入</li> <li>学生は講義を見ながらノートを取ります。また授業以外の時間をつかって重要なキーワードのリストを作ったり、授業内容の要約を行います。授業外の時間で沸いた疑問は、次回の授業で質問をすることが可能です。</li> </ul>
自己調整学習なし群	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習環境のシナリオ文章・画像の後に文章の挿入無し</li> </ul>

【設問】 Transformative Service Quality

- ・この授業で、学生は安心して授業を受けることができる
- ・この授業で、学生は自信をつけることができる
- ・この授業で、学生は学習内容を論理的・多角的にとらえることができる
- ・この授業で、学生は自身の理解度や知識習得状況の認識を向上させることができる
- ・この授業で、学生は問いを解決する力を身につけることができる
- ・この授業で、学生は学習前に持っていた先入観や思い込みを捨てて、新しい知識を獲得することができる
- ・この授業で、学生は知識や能力を向上させることができる

回答「そう思う（5点）」 「ややそう思う（4点）」 「どちらともいえない（3点）」 「ややそう思わない（2点）」  
「そう思わない（1点）」