

学位論文

Doctoral Thesis

看護専門学校教員に対する自己調整学習理論に基づく論文講読プログラムの効果
(Effect of an article reading program based on the self-regulated learning theory
for nursing school teachers)

山本麻起子

Makiko Yamamoto

指導教員

前田ひとみ 教授

熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程保健学専攻

2022年 3月

学位論文

Doctoral Thesis

論文題名 : 看護専門学校教員に対する自己調整学習理論に基づく論文講読プログラムの効果
(Effect of an article reading program based on the self-regulated learning theory for nursing school teachers)

著者名 : 山本 麻起子
(単名) Makiko Yamamoto

指導教員名 : 熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程保健学専攻 前田 ひとみ 教授

審査委員名 : 主査 教授 氏 名 國府 浩子
副査 教授 氏 名 大河内 彩子
副査 教授 氏 名 前田 ひとみ

2022年 3月

目次

要旨	1
公表論文	3
謝辞	4
第一章 序論	
I. 研究の背景	5
1. 研究成果を実践に活用していくための看護専門学校教員における現状と課題	
2. 論文講読支援に関する文献検討	
3. 継続した論文講読について	
II. 用語の定義	10
第二章 第一研究	
I. 背景	10
II. 研究方法	11
1. 調査対象者と調査方法	
2. 調査内容	
3. データ収集期間	
4. 質問項目作成のプロセス	
(1)「論文講読方略尺度原案」の作成	
(2)「論文講読効力尺度原案」の作成	
5. 分析方法	
6. 倫理的配慮	
III. 研究結果	14
1. 対象者の概要	
2. 「論文講読方略尺度」の作成	
3. 「論文講読効力尺度」の作成	
4. 「論文講読方略尺度」および「論文講読効力尺度」の信頼性の検討	
5. 外的基準を用いた妥当性の検討	
6. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係	
IV. 考察	16
1. 「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」の信頼性・妥当性について	
2. 「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」の内容について	
3. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係について	

第三章 第二研究	
I. 背景	20
II. 研究方法	20
1. 研究デザイン	
2. 調査対象者	
3. 調査期間	
4. 論文講読プログラム	
5. 調査内容	
6. 分析方法	
7. 倫理的配慮	
III. 研究結果	23
1. 対象者の概要とプログラムの実施について	
2. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数について	
3. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数の関係について	
IV. 考察	25
第四章 結語	27
引用文献	29
図表	40
資料一覧	
I. 第一研究の資料	56
1. 人を対象とする医学系研究審査結果通知書	
2. 調査協力依頼文書(学校長様・教育機関責任者様宛て)	
3. 承諾書(学校長様・教育機関責任者様)	
4. 調査協力依頼文書(調査対象者様宛て)	
5. 自記式質問紙調査表	
II. 第二研究の資料	63
1. 人を対象とする医学系研究審査結果通知書	
2. 調査協力依頼文書(学校長様・教育機関責任者様宛て)	
3. 承諾書(学校長様・教育機関責任者様宛て)	
4. 調査協力依頼文書(調査対象者様宛て)	
5. 同意書(調査対象者様)	
6. 自記式質問紙調査表	
(1) プログラム実施前調査	
(2) プログラム実施直後・実施後 3 ヶ月調査	

学位論文要旨

看護専門学校教員に対する自己調整学習理論に基づく論文講読プログラムの効果
(Effect of an article reading program based on the self-regulated learning theory
for nursing school teachers)

山本 麻起子

Makiko Yamamoto

指導教員

前田 ひとみ教授

熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程保健学専攻

学位論文要旨

[目的]

持続可能性を懸念される我が国の保健・医療の発展に繋げるためには、新しい知見を得て、看護学教育の質向上に取り組むことは不可欠である。看護教員は、自発的、能動的に論文を読み、研究成果を教育実践に活用していくことが求められる。本研究では、看護専門学校教員に対する自己調整学習理論に基づく論文講読方略の使用を取り入れた論文講読プログラムの効果を明らかにすることを目的とした。

[方法]

第一研究は、調査協力の承諾が得られた 48 施設の看護専門学校教員 350 名を対象に、自記式質問紙調査を実施し、論文講読方略尺度と論文講読効力尺度を作成した。さらに、尺度を用いてパス解析を実施し、論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識の関係を検証した。第二研究では、看護専門学校教員 25 名を対象に論文講読方略の使用を取り入れた論文講読プログラムを実施し、プログラム前後の論文講読方略、論文講読効力、論文講読数の変化の統計解析を行った。

[結果/考察]

第一研究においては、回収した 174 名(回収率 49.7%)の内、欠損値のない 147 名(有効回答率 84.4%)を分析対象とした。因子分析の結果、「論文講読方略尺度」は、【理解方略】【協同的方略】【整理方略】の 3 因子 9 項目で構成された。「論文講読効力尺度」は、【文献検索・論文理解への自信】【論文講読維持・発展への自信】の 2 因子 12 項目で構成された。各々の尺度の内的整合性、安定性、構成概念妥当性、基準関連妥当性が確認できた。また、パス解析の結果、看護専門学校教員の論文講読数や論文講読への苦手意識には、論文講読方略と論文講読効力が影響すること、論文講読方略は論文講読効力に影響していることが明らかになった。第二研究では、論文講読方略を取り入れた論文講読プログラムを実施した結果、プログラム実施前よりも実施後の方が、論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数は増加していた。実施後には論文講読方略の【理解方略】と【協同的方略】が論文講読効力の【文献検索・論文理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】に影響を及ぼすという関係が示された。プログラム実施により、研究から得られた知見を自身の教育指導上の課題と関連付け、知見の意味を理解し、さらに、教員同士で話し合ったことで、教育実践に役立つ知識の整理ができ、自身の教育実践に関連する論文が読めるという自信に繋がったものと考えられた。

[結論]

看護専門学校教員の論文講読方略と論文講読効力の尺度を作成し、信頼性・妥当性が確認できた。自己調整学習理論に基づく論文講読方略の使用を取り入れた論文講読プログラムの実施により、論文講読方略の使用と論文講読効力の高まりが示されたことから、看護専門学校教員の自発的、能動的な論文講読につながる可能性が示唆された。

Abstract of the Thesis

Purpose:

Acquiring research findings and improving the quality of nursing education will lead to the improvement of health and medical care in Japan. In this study, nursing teachers were required to read articles actively and utilize research findings for educational practices. The purpose of the study was to examine the effect of the article reading program on nursing school teachers with the aims of implementing a reading strategy.

Methods:

We performed two studies. First, we administered a questionnaire survey to 350 nursing school teachers who consented to participate. A reading strategy scale and reading self-efficacy scale to assess the effects of article reading were developed. Second, we implemented a reading strategy program for 25 of the participating nursing school teachers. We conducted a survey to examine the following: 1) the reading strategy, 2) reading self-efficacy, 3) the number of articles read, and 4) a weak awareness of reading articles.

Results:

First, a total of 174 teachers (49.7%) returned the questionnaire. Questionnaires with missing responses were excluded from the analysis, leaving 147 (84.4%) valid. As a result of the factor analysis, a reading strategy scale was developed; it consisted of nine items under three factors: “understanding strategy,” “cooperative strategy,” and “arranging strategy.” The reading self-efficacy scale consisted of 12 items under two factors: “confidence in searching and understanding articles” and “confidence in continuing and promoting article reading performance.” Both scales were found to have internal consistency, stability, construct validity, and criteria related validity. Results of the path analysis indicated that the reading strategy and reading self-efficacy affected the number of articles read and the weak awareness of reading articles. Further, the reading strategy affected reading self-efficacy. Second, scores for the reading strategy, reading self-efficacy, and the number of articles read all increased after completion of the program. The path analysis indicated the direct effect of the understanding strategy on cooperative strategy, confidence in searching and understanding articles, and confidence in continuing and promoting article reading performance. In addition, the direct effect of cooperative strategy on confidence in searching and understanding articles and confidence in continuing and promoting article reading performance was also observed.

Conclusion:

The reading strategy scale and reading self-efficacy scales developed for nursing school teachers were confirmed as valid and reliable. Thus, promoting the implementation of an article reading program for nursing school teachers is recommended.

公表論文

主論文

看護専門学校教員に対する自己調整学習理論に基づく論文講読プログラムの効果
日本看護学教育学会誌, 2022年1月7日受理.
山本麻起子, 松本智晴, 前田ひとみ

副論文

看護専門学校教員の量的論文に対する「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」
の開発
日本看護研究学会雑誌, 44, 251-261 (2021).
山本麻起子, 松本智晴, 前田ひとみ

謝辞

第一研究にご参加してくださいました看護職の皆様、ご多忙な中、第二研究へのご協力を快諾いただきました看護専門学校の学校長様、看護学科長様、ご多忙な中研究にご参加してくださいました看護専門学校教員の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究を行うにあたり、全面的にご支援・ご指導いただきました熊本大学大学院生命科学研究部 環境社会医学部門看護学講座 前田ひとみ教授には深甚なる謝意を表します。

また、ご指導いただきました熊本大学大学院生命科学研究部 環境社会医学部門看護学講座 松本智晴准教授に深く感謝致しますとともに、多くの博士後期課程、前期課程のゼミ生には多くの助言、激励をいただきました。御礼申し上げます。

第一章 序論

I. 研究の背景

1. 研究成果を実践に活用していくための看護専門学校教員における現状と課題

我が国の総人口に占める 65 歳以上人口の割合(高齢化率)は年々増加の一途を辿っており、現在 28.8%(2021 年)、今後は 32.8%(2035 年)、38.4%(2065 年)と増加することが推計されている(内閣府, 2021, p.1-4)。一方、こどもの割合は 1975 年から 47 年連続して減少し(総務省統計局, 2021, p.1-3)、合計特殊出生率は 1.34(2020 年)と低い水準が続き(厚生労働省, 2021, p.184)、少子高齢化という人口構造の変化が加速化している。さらに、人口構造の変化に伴う疾病構造の変化、経済成長の鈍化、格差の増大、社会環境・価値の多様化等、複雑化・多様化する社会の保健・医療・福祉に対応できる看護師の育成が求められている。また、保健・医療・福祉に関する知識や技術は日々進化しており、これらの技術革新を最大限活用していくことが、持続可能性を懸念される日本の保健・医療の発展に繋がるとされている(厚生労働省, 2015)。新しい知見を得て、看護学教育の質向上に取り組むことは不可欠といえる。

世界保健機関(WHO; 2016)は、看護教育の質を高めるために、新しい科学的知見を教育実践に活用することは欠かせないとして、看護教育者には研究論文や研究報告を検討する能力が求められることを示している(pp. 13-23)。しかし、Devos et al. (2021)は、看護教育機関を対象とした研究教育の国際調査において、教育内容が多様であることから、看護教員が論文を読み、批判的に検討することが十分ではないと指摘している。また、Boso, Merwe & Gross(2021)も、看護学生と看護教員の調査から、批判的な検討を阻害する要因として、講読することに関心が低いことを示し、看護学生だけでなく看護教員においても、文献を講読するスキル向上のための継続的な支援の必要性を述べている。

我が国の 2021 年度の看護師 3 年課程、看護師 2 年課程の入学者の総数は 32656 名、大学の入学者は 26110 名(厚生労働省, 2021)であり、全国の看護師を目指す入学者の半数以上の教育に携わっている看護専門学校教員が果たす役割は大きい。厚生労働省は 2019 年に専任教員養成講習会、教務主任養成講習会を見直し、個々の既修の学習内容を評価し、受講内容を積み上げられる仕組みを作成した。そして、看護専任教員養成講習会実施要領の「看護教育方法」における目標及び内容に、「教育への研究成果の活用」「研究方法・文献検索とクリティーク」「得られた知見の教授活動への活用」を新たに挙げている(厚生労働省, 2021, p.5)。岩波・松田・河内・高橋(2019)は、看護専門学校教員を対象とした継続教育の調査において、研究成果を教育実践に活用するための教育ニーズが高かったことから、最新の研究成果の探索、読解、教育実践への研究成果活用に関する教育が必要であることを指摘している。さらに片岡・久保・江良・佐藤・小川(2013)は、教育の質向上のための看護専門学校教員の自己研鑽の現状として、自身の教育実践を振り返り、新たな教育的理

解を深めること、専門領域に関するテキスト・資料の批判的な検討等が十分になされていないことを明らかにした。この結果から、専任教員の継続教育において、自身の教育実践の評価と改善を含む段階的な達成目標として、「研究能力」には、“自己の専門分野、看護教育についての他者の論文を読むことができる”、“他者の論文を批判的に読むことができ、自己の意見が言える”、“専門分野の論文に対して評価を行いながら、教育活動へ活用していくことができる”を挙げている(久保・片岡・江良・佐藤・小川, 2013)。これらが示すように、看護学教育の質向上のためには、看護専門学校教員が、自発的、能動的に論文を読み、研究成果を教育実践に活用していくことが求められる。しかし、看護学教員としての能力、資質を高めるために、本・雑誌を継続的に購読している専門学校教員は 47.2%にとどまっていることが報告されている(日本看護学教育学会研究報告書, 2020, pp74-75)。これは、看護職者が、研究や実践を通して、より質の高い看護を実践する責任を担っているものの(日本看護協会, 看護職者倫理綱領, 2021, p.7)、看護専門学校教員においては、研究の義務付けまではされていないことが考えられる。押領司ら(2016)は、看護専門学校教員の研究活動の実態としても、学会発表や論文執筆が少ないことを示し、その理由として、看護専門学校教員の研究活動が、日常の教育活動の充実や自己の教育実践の改善を目指していることを挙げている。そして、日常的に、論文を閲読したり、クリティカルに読み、研究結果を教育実践に取り入れることを支えていくことが重要であり、それによって、看護専門学校教員の研究実践が学会発表や論文執筆に結びつくとしている。しかし、齊藤・天野(2009)は、看護専門学校教員が研究論文を学生に提示したり、論文を閲読したり、クリティカルに読む頻度が少ない現状を示し、さらに、井上・永谷(2013)は、研究教育に対する学生と教員の評価において、文献精読の難しさが顕著であったことを示している。これらのことより、看護専門学校教員が、研究成果を教育実践に活用していくためには、論文を講読することが、課題として挙げると考えた。

2. 論文講読支援に関する文献検討

前述したように看護学教育の質向上において、研究成果を教育実践に活用することが重要であるが、看護専門学校教員の課題として論文を講読すること(以下、論文講読)への難しさが挙げられる。そこで、看護教員に対する論文講読支援と評価を明らかにすることを目的に、文献の検討を行った。キーワードとしては、論文講読支援として、「ジャーナルクラブ」や「抄読会」があるため、海外文献は、PubMed を用いて、「nurse educator」OR「nursing educator」AND「journal club」AND「evaluation」で検索年は設定せずに検索した。その結果、124 件が抽出され、これらの文献のタイトルと要旨を確認し、英語で執筆され、実施した論文講読支援について論じている文献 20 件を抽出した。日本語文献は、医学中央雑誌 Web 版を用いて、「看護教員」AND「ジャーナルクラブ」、「看護教員」AND「抄読会」で検索年を設定せず検索したが、検索結果は 0 件であった。そこで、「看護」AND「ジャーナルクラブ」で検索したところ

1 件、「看護」AND「抄読会」で検索したところ、28 件の文献が抽出され、これらのタイトルと要旨を確認し、実施した論文講読支援について論じている原著論文 1 件を抽出した。なお、抽出されたが分析対象から省いた論文は、看護実践における語りを聴く抄読会や、「看護覚え書」の抄読会、看護研究の進め方の抄読会等があり、研究論文についての抄読会ではないと判断したためである。

抽出した合計 21 件の文献を、研究目的、研究対象、論文講読支援の内容および評価について表 1-1、1-2 にまとめた。抽出された文献の研究対象者は、看護師が最も多く、次いで看護大学生、看護大学院生であり、研究者、医師、その他の医療従事者を含めた文献もみられた。看護教員のための教育として、看護教育を学ぶ大学院生を対象に検討された文献 (Sheehan,1994) が 1 件抽出されたが、看護教員を対象とした文献はみあたらなかった。

論文講読支援の方法として、参加者は提示された論文を事前に読み、抄読会でディスカッションするという流れは共通していた。その上で、論文講読を促す支援として、Thompson(2006)は、論文の批判的評価の指標を基に論文を講読してくることを事前の課題とし、その枠組みを基にディスカッションすることで、論文を批判的に評価する方法への学びと理解に繋がったことを示している。オンラインを用いた講読支援には、仮想空間上 (Billingsley, Rice, Bennett, Thibeau, 2013) やツイッターやブログ上で論文内容に関するディスカッションを行った結果 (Ferguson, DiGiacomo, Gholizadeh, Ferguson, Hickman, 2017; Lehna, Berger, Truman, Goldman, Topp, 2010)、インターネットにアクセスできる環境があれば、誰もが、どの場所からでも、時間の制限なく利用でき、実践上の知識や経験を振り返られ、自身の考えの表現に繋がること (Lehna et al., 2010) や満足度や関心が高かったこと (Billingsley et al., 2013; Ferguson et al., 2017) が報告されている。さらに、参加者の関心のある課題に沿った論文の選定を行うこと (O'Connor, Bennett, Gardner, Hawkins, Wellman, 2009) や、同じ病棟毎の開催にすること (O'Nan, 2011) で、共通の課題に向けた活発なディスカッションに繋がったことから、参加者の学習のニーズに沿うことが、研究を実践に活用する上での認識を高めること (O'Nan, 2011)、また、同僚と読むことに対する楽しみや論文をさらに読むことへの刺激になり (O'Connor et al., 2009)、論文講読を促すことにつながることを報告している。これらの研究から、枠組みに沿った論文講読という講読への取り組みを明確に示すことや、参加者の時間・環境・学習のニーズに即した講読支援が、継続した論文講読を促すために効果的であることが考えられる。

実践上の課題について、話し合い、課題を明確にした上で、その課題に沿って論文を基に議論するという段階性を踏んだ講読支援として、Beck, Simoný, Bergenholtz, Klausen(2020) は、3 回構成の中でナラティブアプローチと批判的リフレクションを取り入れ、参加者が実践上の課題を振り返り、語り合い、その上で、実践に即して論文の内容をディスカッションする支援を報告している。また、Mattila, Rekola, Koponen, Eriksson(2013)は、4-6 回構成の中で各

病棟・外来における看護問題を特定し、看護問題に即して論文を講読する取り組みを報告している。さらに、Kjerholt & Hazelton(2018)も、4回構成の中で、論文講読支援への参加動機を共有し、実践上の事例検討を行い、臨床実践上の疑問に即した論文の講読支援を行っている。これらの支援を行った結果、根拠に基づいた知識の獲得、看護職の専門性の向上(Beck et al.,2020)、研究から得られた知見の活用(Mattila et al.,2013)、研究支援能力の向上(Kjerholt & Hazelton, 2018)といった肯定的な評価が報告されている。論文という、特定の文章構造や専門的な背景知識を必要とする複雑な文章理解においては、粘り強く、継続した講読が必要であるが、参加者の実践に即した論文講読に繋がるよう、動機づけに働きかけた段階的な支援が重要だと考えられた。

論文講読支援の評価としては、質問紙の自由記述やフォーカスグループインタビューにより、ジャーナルクラブ実施への関心や関与、満足度が高まったこと(Ferguson et al.,2017;Ravin,2012)、根拠に基づく知識を統合し、課題解決に向けて議論することで専門性の向上が促されたという質的な評価が報告されていた(Beck et al.,2020)。その他の多くは、量的に評価されており、評価内容は次の5つに分けられた。1つ目は論文を講読する支援への認知や関心、楽しみ、満足といった、講読支援自体に対する評価(Billingsley et al.,2013; Davis, et al., 2014;Ferguson et al.,2017)、2つ目は、論文講読支援の中で扱った研究論文の目的、方法、結果の読み取りといった基本的な論文内容への理解に対する評価(Steenbeek et al.,2009)、3つ目は、看護研究を進めることへの重要性の認識、批判的思考能力、知識の獲得、研究から得られた知見の実践への活用といった看護専門職として必要な態度や能力、スキルに関する評価(O'Connor et al.,2009; Duffy, Thompson, Hobbs, Hackett, Elper,2011;DuGan,2019; Fowler, Gottschlich, Kagan, 2013;Ravin,2012;Rosen & Ryan,2019)、4つ目は、職場のコミュニティ単位での実践上の疑問の明確化、同僚と実践上の課題および、研究から得られた知見の共有、職場での看護研究の推進、論文を基に多職種と話し合うことへの自信(Duffy et al.,2011;DuGan,2019;Mattila,2013;中川, 2014)といった、職場での役割に繋がる評価、そして、5つ目は実践上の関心や課題への探求、論文講読の継続性、個人および専門職としての自己成長といった看護専門職としての継続教育に繋がる評価であった(Duffy et al.,2011; Lehna et al.,2010; Ravin,2012)。また、これらの評価内容は、研究対象者によっても違いがあり、例えば、看護学生を対象とした報告では、文献検索方法、研究方法や結果の理解、コミュニケーションスキル、研究意識(Steenbeek et al.,2009;Thompson,2006; Davis et al., 2014)といった論文の内容理解や、看護専門職としての今後に繋がる研究意識や態度に関する評価で構成されていた。一方、看護師を対象とした研究では、実践上の課題の明確化、研究の質の検討、研究から得られた知見の実践への活用、根拠に基づいた実践における同僚との情報の共有など、臨床実践に新しい知見を活用するための評価項目で構成されていた(McKeever, Kinney, Lima, Newall, 2016; Fowler et al. 2013; O'Connor et

al.,2009)。看護学生、看護師、看護師教育者、看護研究者の各々においては、講読目的や論文内容の理解水準が異なる(Burns & Grove, 2005/2008, pp.668-670)ことから、看護専門学校教員の論文講読において、研究成果を教育実践に活用するための独自の支援と評価を検討することが必要であると考えられた。

3. 継続した論文講読について

看護専門学校教員が研究成果を教育実践に活用していくためには、論文を能動的、継続的に講読することが求められる。しかし、論文講読支援に関する文献検討より、継続した論文講読を促す難しさが伺えた。

能動的な学習を説明する理論として、自己調整学習理論がある。自己調整学習理論では、「予見」「遂行」「内省」の段階が循環するモデルが示されており(Zimmerman & Moylan, 2009, pp.300-305)、「予見」の段階は、課題分析と自己動機づけで構成され、学習の目標設定や方略計画、自己効力とが結びつき「遂行」の段階に作用する。「遂行」の段階で方略を使用して学習した結果を「内省」の段階で自己評価して、肯定的な評価や反応が得られたときに、次の学習に対する「予見」の段階へと繋がることで、学習が継続することが示されている(Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez, 1990)。この理論では、学習効果を高めるために意図的に用いる方法である学習方略を使用し、学習課題が達成できれば、その結果として自己効力感が促されることで、さらなる学習への動機づけがなされるとされている(Zimmerman & Martinez, 1990)。文章を読み、理解する読解研究においても、自己調整学習方略の使用が文章理解を促すとして、その有用性が報告されている(Qi,2021;Teng & Reynolds,2019; Law, Chan, Sachs,2008)。また、学術論文の支援においても、方略の教示によって論文の要点を捉えられるようになったことから、方略使用の有用性が報告されている(犬塚,2010)。しかし、これらの報告は学生を対象としており、自己調整学習研究において看護専門学校教員を対象とした報告はみあたらなかった。

自己調整学習理論の中心的な役割を果たす概念である自己効力感は、課題をやり遂げることができるという個人的な信念である(Bandura,1977)。自己効力感は、学習方略の選択に影響し、行動の継続に作用する(Schunk & Ertmer, 2000)。また、Kassab, Shafei, Salem, Otoom (2015)は、学習に対し、学習方略を使用しない不適切な学習行動を経験した学習者は、学習を遂行することへの自信が低い傾向にあることを明らかにしている。これらが示すように、自己調整学習方略と自己効力感との関係については、多くの報告があり(Demiro, Turan, Oztuna,2016;伊山・前田, 2018;岩屋・戸ヶ里, 2017)、学習の継続のためには、自己効力感を高める学習方略使用の必要性が強調されている(Hwang & Oh,2021)。さらに、学習の継続については、自己効力感の他に、学習に対する満足感といった自己反応も影響することが示されている(Zimmerman & Kitsantas, 1997)。しかし、自己調整学習方略と自己効力感や

学習への反応との関係性に関する先行研究は限られている(An, Wang, Li, Gan, Li, 2020)。論文講読においては、論文中の専門用語や独特の表現への理解が難しいため動機づけが高まらなるとされており(犬塚, 2010)、さらに論文中の専門用語や様式に馴染みがないために挫折することが多いとの指摘がある(Burns & Grove, 2005/2007, p.672)。看護専門学校教員においても、日常的に論文を閲読したり、クリティカルに読む頻度が少ないという現状(齊藤・天野, 2009)を踏まえると、論文中の用語や様式に馴染みがなく論文講読のための方略を使用した適切な講読行動を経験しなかった場合、論文講読への反応として苦手意識に繋がり、論文を講読することへの自信を低下させると考えられる。しかしながら、これらの関係を明らかにした研究は見当たらなかった。

研究の問い

文献検討の結果から、看護専門学校教員の論文講読について、以下の2つの研究の問いを立てた。

- ①看護専門学校教員の論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識はどのような関係にあるのか。
- ②看護専門学校教員の論文講読を促すために、どのような教育プログラムが効果的か。

II. 用語の定義

論文講読：論文に示されている知見の意味を理解し、自身の教育実践に役立つ知識を整理すること。

論文講読方略：論文講読を効果的に進めるために意図的に用いる方法。

論文講読効力：自身の教育実践に関連する論文が読めるという自信。

第二章 第一研究

I. 背景

論文講読における論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読の苦手意識の関係について、自己調整学習理論の「予見」「遂行」「内省」の循環的段階モデル(Zimmerman, 2009, pp.300-305)をもとに、図1のような概念枠組みを作成した。この概念枠組みを検証するために先行研究を検索したが、看護専門学校教員の論文講読に対する方略や自己効力感を測定できるツールを確認することはできなかった。そのため、まず看護専門学校教員の量的論文に対する論文講読方略尺度と論文講読効力尺度を作成し、信頼性・妥当性を検証することを目的とした研究に取り組むこととした。

量的研究と質的研究では、クリティークの視点が異なるため、論文講読に用いる方略が異なることが考えられる。また、阿部・前原(2015)は、看護研究支援のプログラムにおいて、参

加者の 3-4 割が「研究デザイン、方法、分析」が理解できなかつたと回答し、特に量的研究で必要な統計は苦手意識が強く、理解を阻むことを報告している。安田他(2021)も、研究実践力の評価において、「量的データの分析」は最も困難を感じている者が多いことを示し、支援の必要性を述べている。そこで、量的研究の論文に絞って、看護専門学校教員における「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」を開発することとした。次に看護専門学校教員の論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係を明らかにするために、作成した尺度を用いて概念枠組みを検証することを目的とした研究に取り組んだ。看護学教育の質向上のためには、看護専門学校教員が、自発的、能動的に論文を読み、研究成果を教育実践に活用していくことが求められる。本研究において論文講読に関わる概念が明らかにできれば、看護専門学校教員の論文講読を促すための教育プログラム開発への示唆が得られると考えた。

II. 研究方法

1. 調査対象者と調査方法

日本看護学校協議会に所属する 419 校(2017 年 12 月)の看護専門学校を 6 ブロックに分け、各ブロックの学校数の比率に応じて北海道・東北地方 36 校、関東地方 65 校、中部地方 28 校、関西・近畿地方 48 校、中国・四国地方 29 校、九州・沖縄地方 44 校を、乱数表を用いて無作為に抽出した。抽出された 250 校の教育機関の学校責任者に調査を依頼し、協力の承諾が得られた看護教員に、郵送法による無記名式自記式質問紙調査を実施した。学校長・副学校長は管理職として教育実践から離れていると考えられるため、調査対象者から除外した。サンプルサイズについては、因子分析を行うような場合、項目数の 2-5 倍の被験者を必要とするとされている(鎌原, 宮下, 大野木, 中澤, 2008, p42)ことから、後述の通り作成した尺度原案項目の 2-5 倍のサンプル数を目標とした。

2. 調査内容

質問内容は、基本属性(性別、年齢、最終学歴、臨床看護師経験年数、看護教員経験年数、職位)、「論文講読方略尺度原案」、「論文講読効力尺度原案」、「論文講読数」、「論文講読への苦手意識」で構成した。なお、論文講読数は、昨年 1 年間で読んだ論文の数を尋ねた。また、「論文講読への苦手意識」については「論文を読むことは、苦手である」という質問に対し、「非常にそう思う」(5 点)から「まったくそう思わない」(1点)の 5 件法で回答を求めた。

3. データ収集期間

2018 年 3 月から 5 月

4. 質問項目作成のプロセス

(1)「論文講読方略尺度原案」の作成

「論文講読方略尺度原案」作成のための文献検討として、まず PubMed で「learning strategy」、「journal club」、「evaluation」をキーワードに抽出できた 5 件の論文のうち、ジャーナルクラブの評価を示した 2 文献(Davis, et al., 2014; Sánchez, Morales, Torruco, & Varela, 2015)から 10 項目、NII 学術情報ナビゲータ(CiNii)で、「方略」、「学習」、「尺度」をキーワードに抽出できた 89 文献のうち、文章読解に対する方略を示した 4 文献(市原・新井, 2005; 森, 2004; 井口, 2016; 篠ヶ谷, 2010)から 19 項目、動機づけと学習方略で構成される A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) の学習方略から 38 項目を抽出した。なお、日本語への翻訳については、研究者 2 名で翻訳内容に差がないか検討した。

アイテムプールの収集は先行研究の関連尺度項目の他に関連職種の多種多様な者へのインタビュー記録からできるだけ広く収集することが重要とされている(小笠原・松木, 2007, p363)。そのため、ラダーに看護研究を入れている 4 病院の看護師の面接調査から収集したデータも加えて検討し、論文講読を効果的に進めるための方法として捉えられる 9 項目を加え、合計 76 項目となった。これらを意味内容の類似性によって整理し、「論文講読方略」の定義に合わせて質問を作成し、最終的に 12 項目の「論文講読方略尺度原案」を作成した。項目作成の過程においては、まず 2 名の研究者で、意見が一致するまで検討を繰り返した。その後、看護研究経験年数 1-32 年の研究者 12 名に項目の内容妥当性について確認してもらった。回答方法は、方略使用の頻度を測定するため「いつもそうである」(5 点)から「全くしない」(1 点)の 5 件法とした。

(2)「論文講読効力尺度原案」の作成

「論文講読効力尺度原案」の初回プールは、PubMed で「self-efficacy」、「critical appraisal skills」それぞれと「journal club」、「evaluation」をキーワードに抽出できた 41 文献とその関連文献のうち、ジャーナルクラブを評価した 8 文献 (Linzer, et al., 1988; Stern, Linzer, O'Sullivan, & Weld, 1995; Green, & Ellis, 1997; Akhund, & Kadir, 2006; Sánchez, et al., 2015; Billingsley, et al., 2013; Momary, & Lundquist, 2017; Kovacevic, Baroletti, Galal, & Szumita, 2018) から、37 項目、NII 学術情報ナビゲータ(CiNii)で、「自己効力感」、「学習」、「尺度」をキーワードに抽出できた 63 文献のうち、論文作成に向けての自信を示した 1 文献(山本・岩元・原口, 2012)から 6 項目を抽出した。さらに、看護師の面接調査から論文講読の効力として捉えられた 21 項目を加えた。しかし、論文内容の評価に関する項目が入っていなかったことから看護系論文に対するクリティーク指標を示した 2 文献(黒田, 2006, p.203; 南, 2008, pp.206-208)を基にクリティーク項目を整理し、論文講読効力を測定する項目として 47

項目を加え、合計 111 項目を抽出した。これらの項目を意味内容の類似性によって整理し、最終的に 33 項目の「論文講読効力尺度原案」を作成した。項目作成の過程については、前述した「論文講読方略尺度原案」の作成と同様、先ず 2 名の研究者で検討を繰り返し、看護研究経験のある研究者 12 名に項目の内容妥当性について確認をもらった。回答方法は、自己効力感尺度で自信の強度を測定している Schunk(1981)の回答方法を参考に「かなりよくできると思う」を 100%、「全くよくできないと思う」を 0%として、20%ずつに分けた 6 段階とした。

5. 分析方法

尺度の作成にあたり、項目分析として、Shapiro-Wilk 検定により正規性の確認、天井・床効果を検討した。そして、Spearman の順位相関を用いて項目間相関を確認した。

因子分析は主因子法、プロマックス回転を用いて探索的因子分析を行った。因子数については、スクリープロットを確認し、因子負荷量は.40 以上の項目を採用した。因子分析の妥当性については、Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度(KMO 値 .5 以上)と、Bartlett の球面性検定 ($p < .001$) で確認した(対馬, 2008, p.188)。さらに、信頼性の確認のため、探索的因子分析により抽出された項目を基に、Cronbach's α 係数、Item-Total 相関係数を求めた。 α 係数については、小塩(2004, p.129)が .70 以上 で内的整合性が高いと述べていることから、.70 を判断基準とした。また、安定性の検証のため、データを無作為に 2 群に分け、2 群間の尺度総得点・下位尺度得点の有意差を求めた。その際、2 群間の対象者背景(年齢、臨床看護師経験年数、看護教員経験年数、最終学歴)に差がないことを確認し解析を実施した。その後、因子妥当性の確認として、確認的因子分析を行った。

「論文講読への苦手意識」を外的基準とした基準関連妥当性の確認は、「論文講読方略」得点並びに「論文講読効力」得点の各平均値を基準に、高得点群、低得点群に分け、2 群間の「論文講読への苦手意識」得点の差について Mann-Whitney の U 検定を行った。

論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係については、まず、作成された論文講読方略尺度、論文講読効力尺度、そして、論文講読数、論文講読への苦手意識の基本統計を算出した。その後、概念枠組みを基に論文講読方略尺度、論文講読効力尺度、論文講読数、論文講読への苦手意識の関係性について、パス解析を実施した。モデルの適合度は、GFI、AGFI、CFI および RMSEA の指標を用い、GFI、AGFI、CFI は .9 以上、RMSEA は .1 以下(豊田, 2007, p.18)を判断基準とした。係数は 5%水準で有意と判断した。

以上の統計解析は、IBM SPSS Statistics ver. 23 と IBM SPSS Amos ver. 25 を用いて分析した。

6. 倫理的配慮

本研究は熊本大学大学院生命科学研究部倫理審査委員会の承認を得て実施した(第1491号)。調査実施において、研究対象施設の責任者に研究の趣旨・目的・方法と研究協力の依頼を記した文書を送付し、承諾書の返信をもって調査協力の承諾を得た。調査対象者には、研究の趣旨・目的・方法、研究参加は自由意思であること、収集する質問紙は無記名とすること、質問紙は研究者に個別に郵送して、もらうこと、回答の郵送をもって同意が得られたとみなすこと、回収データは厳重に管理すること、結果は研究として公表されることを文書で説明した。なお、質問がある場合に備え、説明文書には研究者への問い合わせ先なども併記した。

III. 研究結果

1. 対象者の概要

研究協力の承諾が得られた48機関(19.2%)の看護専門学校教員350名に質問紙調査を郵送し、174名(49.7%)から回答を得た。このうち欠損値のない147名(84.4%)を有効回答として分析を行った。

対象者の内訳や概要は、表2に示す通りで、平均年齢47.5歳(SD=6.8)、臨床看護師経験平均年数14.0年(SD=6.8)、看護教員経験平均年数9.4年(SD=6.5)であった。対象者の研究経験に関しては、昨年1年間の学会参加平均回数は1.1回(SD=1.1)で、過去5年間で研究発表を実施した者は34名(23.1%)であった。

2. 「論文講読方略尺度」の作成(項目分析および因子構造)

「論文講読方略尺度原案」の項目分析を行ったところ、すべての項目において正規性は認められず($W=.765\sim .904$, $df=147$, $p=000$)、天井・床効果が生じている項目もなかった。また、全項目間の相関分析の結果、 $r=.7$ 以上を示す項目もなかった。

続いて、探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。因子数はスクリープロットで確認し、第3因子までを採用した。因子負荷量は.4以上を設定基準に設け、基準に満たない3項目を削除し、最終的に3因子9項目を抽出した(表3)。因子分析における累積寄与率は69.3%であった。KMOの標本妥当性の測度は.778、Bartlettの球面性検定は $p<.001$ で有意であり、因子分析における十分な適合性が確認された。さらに、因子構造の妥当性を検討するために探索的因子分析により抽出された3因子9項目を確認的因子分析により検討した。その結果、GFI=.953、AGFI=.911、CFI=.974、RMSEA=.057であり、すべてのパス係数は統計学的に有意であった(図2)。

因子の命名と解釈としては、第1因子は論文に書かれている内容を的確に理解するための項目が示されていたことから【理解方略】、第2因子は論文内容について他者と話し合った

り、相談したりする項目が含まれていたことから【協同的方略】、第 3 因子は文献をクリエイティブチェックリストや文献カードを用いて整理する項目が含まれていたことから【整理方略】と命名した。

3. 「論文講読効力尺度」の作成(項目分析および因子構造)

「論文講読効力尺度原案」の項目分析を行ったところ、すべての項目において正規性は認められなかった($W = .811 \sim .934$, $df = 147$, $p = 000$)。天井・床効果を検討した結果、床効果が 1 項目認められたため、この項目を削除した。続いて、全項目の相関分析により $r = .7$ 以上を基準に相関のあった 18 項目を削除した。さらに探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行い、スクリープロットの確認により因子数は第 2 因子までを採用した。そして、因子負荷量 .4 以上の設定基準に満たない 1 項目を削除した。最終的に 2 因子 12 項目を抽出した(表 4)。因子分析における累積寄与率は 66.6%であった。KMO の標本妥当性の測度は .930, Bartlett の球面性検定は $p < .001$ で有意であり、因子分析における十分な適合性が確認された。さらに、因子構造の妥当性を検討するために探索的因子分析により抽出された 2 因子 12 項目を確認的因子分析により検討した。その結果、 $GFI = .906$, $AGFI = .861$, $CFI = .956$, $RMSEA = .080$ であり、すべてのパス係数は統計学的に有意であった(図 3)。

因子の命名と解釈としては、第 1 因子は文献検索や要約、統計解析の理解といった文献検索や論理解への自信を示していることから【文献検索・論理解への自信】、第 2 因子は論文を理解するために、分からない点を自分で調べたり、他者と相談したり、あきらめずに読むといった、論文講読行動を維持するための対処と論文内容理解から論文比較段階へと進む発展的な読みへの対処が含まれていることから、【論文講読維持・発展への自信】と命名した。

「論文講読方略尺度」の総得点は 9~38 点の範囲にあり、中央値は 26 点(四分位 22-29)で、下位因子の【理解方略】の中央値は 17 点(四分位 14.5-19)、【協同的方略】の中央値は 6 点(四分位 4-7)、【整理方略】の中央値は 3 点(四分位 2-4)であった。また、「論文講読効力尺度」の総得点は 40~1,200 点の範囲で、中央値は 580 点(四分位 420-740)で、下位因子の【文献検索・論理解への自信】の中央値は 320 点(四分位 240-400)、【論文講読維持・発展への自信】の中央値は 260 点(四分位 180-340)であった。

4. 「論文講読方略尺度」および「論文講読効力尺度」の信頼性の検討

「論文講読方略尺度」全体の Cronbach's α 係数は .816、各因子では【理解方略】は .781、【協同的方略】が .821、【整理方略】が .806 であった。「論文講読効力尺度」全体の Cronbach's α 係数は .933、各因子では【文献検索・論理解への自信】は .912、【論文講読維持・発展への自信】が .875 であった。また、I-T 相関を算出したところ、「論文講読方略尺度」は .664

～.853、「論文講読効力尺度」は.927～.935であった。無作為に2群分けしたデータ間の両尺度総得点、両下位尺度得点の差においては、すべて有意な差は認められなかった。

5. 外的基準を用いた妥当性の検討

「論文講読方略尺度」得点の平均値は25.4点、「論文講読効力尺度」得点の平均値は577.5点であった。「論文講読方略尺度」、「論文講読効力尺度」の各平均得点で高得点群、低得点群に分け「論文講読への苦手意識」を比較した結果、論文講読方略、論文講読効力ともに、高得点群の方が、「論文講読への苦手意識」得点が低く、有意な差が認められた($p=.001$, $p<.001$)(表5)。

6. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係

論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識の基本統計は表6に示した。

論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係について、概念枠組みを基にパス解析を実施した。その結果、論文講読方略は論文講読効力に影響し($R^2=.32$, $\beta=.57$, $p<.001$)、論文講読効力は論文講読数($R^2=.12$, $\beta=.34$, $p<.001$)、論文講読への苦手意識($R^2=.32$, $\beta=-.57$, $p<.001$)に関係するというモデルが示された。

さらに、論文講読方略尺度および論文講読効力尺度の下位因子間の関係を調べるために、各々の尺度下位因子間において考えられるパスを追加した。その結果、論文講読効力下位因子【文献検索・論理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】の誤差変数間に共分散と、論文講読方略下位因子の【協同的方略】が論文講読効力下位因子の【論文講読維持・発展への自信】影響を及ぼすとの関係を追加した場合、決定係数の値が、下位因子間のパスを追加する前よりも上昇し、論文講読方略は論文講読効力に影響し($R^2=.37$, $\beta=.60$, $p<.001$)、論文講読効力は論文講読数($R^2=.17$, $\beta=.42$, $p<.001$)、論文講読への苦手意識($R^2=.52$, $\beta=-.72$, $p<.001$)に関係するというモデルが示された。なお、モデルの適合度指標は良好な値が得られ($\chi^2=9.5$, $df=11.0$, $\chi^2/df=0.86$, $GFI=0.981$, $AGFI=0.952$, $CFI=1.00$, $RMSEA=0.000$)、すべてのパスは有意な推定値を確認できた($p<.01$, $p<.001$)(図4)。

IV. 考察

本研究の対象者は、大学院博士前期課程修了者が17.0%であり、過去5年間に研究発表をした人が23.1%、昨年一年間に学会に参加したことがない人が32.6%であったことから、研究の初心者が多いことが推察できた。

1. 「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」の信頼性・妥当性について

「論文講読方略尺度」、「論文講読効力尺度」のKMO値、Bartlettの球面性検定は基準値を満たしていたことから、両尺度ともに探索的因子分析の妥当性が確認できた。確認的因子分析においても、「論文講読方略尺度」「論文講読効力尺度」ともに適合度指標の基準値を満たしており、モデルの妥当性は確保できていると判断できた。また、「論文講読への苦手意識」を外的基準とした検討の結果、「論文講読方略」、「論文講読効力」、それぞれにおいて高得点群の方が低得点群と比較し、「論文講読への苦手意識」が低かったことから、基準関連妥当性も確保されていると判断できる。

信頼性に関しては、両尺度の α 係数は.781～.933であり、I-T 相関の結果からも内的一貫性は確保できていると考えられた。また、折半した2群間の両尺度総得点、両下位尺度得点には有意な差が認められなかった。これより、同じ属性間の測定値の一致度を確認することができ、安定性を確保できていると考えた。

以上の事から、本尺度は一定の信頼性・妥当性を備えた尺度であると判断できる。

2. 「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」の内容について

看護専門学校教員の「論文講読方略尺度」は、【理解方略】【協同的方略】【整理方略】の3つの下位尺度で構成された。【理解方略】には、論文に関連する他の文献を読む情報収集項目、教育実践と論文内容とを関連付ける精緻化項目、分からない内容を自分で調べる認知方略項目が含まれていた。Knowles(1980/2002, p.30)は、成人学習は経験の蓄積が学習への豊かな資源となり、教科中心的なものから課題達成中心的な方向性を持つと述べている。看護専門学校教員は論文を理解するために、これまでの経験を基に、実践的に論文を講読する方略を用いていることが考えられた。また、論文を読むときに集中し、読む時間を確保するといった、情緒的、時間的なコントロールを伴う注意集中方略が含まれていた。伊藤(1996)は、学習方略下位尺度毎の内部相関の違いから、注意集中方略が独自の機能を有した因子であることを示し、情緒的、時間的側面に対する自己統制要素を含むため、成熟した発達段階にないと活用に至らないとしている。さらに、学歴差と方略活用において、高学歴の方が注意集中方略などの高水準方略の活用が多いことを示し、豊かな学習経験によって活用方略は洗練されていくと述べている(伊藤, 2009, pp.68-76)。これらを踏まえると、看護専門学校教員が、成熟した発達段階にあり、多くの教育経験を活かしながら活用方略を洗練させていることが推察された。

【協同的方略】には、論文の内容について他者と話し合う、分からないことは他者に相談するといった項目が含まれていた。援助要請を行う方略は既存の学習方略にも含まれ(伊藤・神藤, 2004; 石川・向後, 2017)、自律的な学習に有効とされている(Ryan & Shin, 2011; 中谷・伊藤, 2013, pp.13-14)。齊藤(2009)は、看護専門学校教員の研究活動尺度を作成し、他者と意見交換を行うこと、上司から助言を得る機会、職場での支援的環境づくりが研究活動の実

施に繋がることを示している。一方で、看護教員の研究活動を阻害する要因として、気軽に聞けない、全般的に相談できる人がいないなどの人的資源不足の現状が指摘されている(深堀他, 2015)。これらを踏まえると、論文講読方略を使用するためには、論文講読における環境調整や人的資源づくり、さらには、自律的な協同関係の構築などに留意する必要があると考える。

【整理方略】は、クリティークチェックリストや文献カードを用いる方略で構成されていた。クリティークチェックリストの活用は、分析的、批評的な読みを促し、論文の理解を深める(南, 2008, pp.205-210)。また、文献カードは、文献を整理し、複数論文の系統立てた理解のために有効である(南, 2008, pp.43-46)。これらを用いることは、明示的で、系統立てた講読への熟達過程を促し、読みの視点を増やすことに繋がる。犬塚(2002)は読解方略として、理解の深さという観点から「部分理解方略」「内容学習方略」「理解深化方略」の3因子構造を示している。この3因子は、熟達程度や背景知識の違いによって段階性を持ち、読みの視点におけるレポーターを豊かにするという意味での発達過程とされている。このように、犬塚(2002)の示す方略の発達とクリティークチェックリストや文献カードを用いた講読は、読みの視点を増やすという意味での方略発達において共通性があると考えられる。看護専門学校教員は【整理方略】を活用し、論文の背景知識を深め、読みの視点におけるレポーターを増やす中で、講読への熟達過程を踏んでいることが推察された。また、このような明示的方略を用いることは、看護専門学校教員自身の読解の改善や向上への具体的な取り組みを促すものと考えられる。

以上より、本研究で導かれた「論文講読方略尺度」は、看護専門学校教員の教育実践に即し、情緒的・時間的な自己統制、援助要請、そして論文理解を深める方略項目で構成されたと考える。

次に、「論文講読効力尺度」においては、第1因子に【文献検索・論文理解への自信】第2因子に【論文講読維持・発展への自信】が抽出された。Burns & Grove (2005/2008)は量的論文のクリティークプロセスについて①理解、②比較、③分析、④評価、⑤概念的群化の5つの段階を示している。「理解」とはクリティークプロセスの第1段階で、ある一つの研究に対し、研究プロセスの要素を明らかにし、これらの要素の性質、意義、そして意味の掌握と同様に、論文の中の用語や概念を理解することである(pp.672-675)。「論文講読効力尺度」で導かれた第1因子【文献検索・論文理解への自信】には、論文の要約、倫理的配慮に対する評価、用いられている統計手法の理解、自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読むことへの自信が導かれた。これらは研究プロセスの要素を明らかにし、各要素における用語の理解や評価、自身の実践と結び付けた研究意義の検討を含み、「理解」段階における自信と考えられた。また、インターネットを用いた文献検索、文献検索キーワードの抽出への自信についても、主題に関連する資料の特定という論文講読を始める上で必要な文献検索への効力と考えられた。

第2因子の【論文講読維持・発展への自信】には、論文中の分からない内容を自分で調べて解決する、他者に相談するといった、分からない内容に対する対処への自信の項目が導かれた。また、難しい論文でもあきらめずに読む、集中して読む、必要であれば興味のない論文でも読むといった、講読を維持することへの効力が導かれた。これらは看護専門学校教員が論文中の分からない内容に対処し、忍耐強い講読維持を要する段階での講読と捉えることができた。さらに、先行研究と比較しながら論文を読むといった項目は、論文クリティーク第2段階の「比較」に相当する自信であり、第1段階の「理解」段階からの発展的講読と捉えることができた。以上より、今回作成した看護専門学校教員の「論文講読効力尺度」は論文クリティークの最初の段階である「理解」「比較」への自信によって構成されていた。このことは、本研究の対象者の特徴から、論文講読初心者の評価として妥当な項目と考える。

3. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係について

パス解析により、論文講読方略は論文講読効力に影響し、論文講読効力は論文講読数、論文講読への苦手意識に関係するというモデルが示された。これは学習方略と自己効力感との関係を示した先行研究 (Demiro et al., 2016; 伊山・前田, 2018; 岩屋・戸ヶ里, 2017; Hwang & Oh, 2021)、さらに、学習方略と自己効力感、そして学習への肯定的な反応との関係を示した先行研究 (An et al., 2020) と一致し、概念枠組みを支持する結果であった。論文講読方略尺度、論文講読効力尺度下位因子間の関係においては、論文講読方略尺度下位因子の【協同的方略】が論文講読効力尺度下位因子の【論文講読維持・発展への自信】に影響し、論文講読効力尺度下位因子の【文献検索・論文理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】の誤差変数が、相互に影響しあうという関係を示すモデルが明らかになり、同時に、この関係を追加することで、すべての変数における決定係数の値が上昇した。決定係数は、説明変数の変動が従属変数の変動をどの程度説明するかを表す指標であることから (狩野・三浦, 2020, p.189)、論文講読方略が論文講読効力に影響し、論文講読効力が論文講読数、論文講読への苦手意識に関係するという概念関係をより説明することが示されたものと考えられる。Wang et al. (2021) は、グループ学習によって協同的な能力を高めることで、自ら学ぶ力が促されることを示し、これはグループ学習の中で、学習者同士が学習の結果を共有し、お互いによりプレッシャーを与え、各個人の学習への責任を明確にしたことが影響したと述べている。看護専門学校教員の論文講読においても、論文の内容について、教員同士で話し合い、分からないことを相談するといった協同的方略の使用によって、教員同士で学びあい、論文中の分からない内容を調べて解決するといった論文講読を維持し、発展させるための自信に影響したものと考えられた。そして、この論文講読を維持し、発展させるための自信に繋がったことと同時に、論文の各要素における用語の理解や評価、自身の実践とを結び付けた検討という文献検索・論文理解への自信とが、より相互に影響しあったものと考えられ

た。

第三章 第二研究

I. 背景

自己調整学習の介入研究については、大学生生活全般での学びを促すための学習方略支援プログラム(Núñez et al, 2011)や、中学生の学習時間を促すための学習方略指導(Pienda, Fernández, Bernardo, Núñez & Rosário, 2014)のような学習全般に対するプログラムがある。また、特定の学習領域では中学生を対象とした英語学習方略指導(西田・久我, 2018)や大学生を対象とし体育自己効力感を促す授業実践(須崎・杉山, 2017)が報告されている。さらに、学習に集中するために、学習を妨げる要因を避ける選択的注意方略が使えるように小学生を対象とした介入プログラム(Pereira et al., 2021)の報告もある。これらの研究は自己調整学習の理論上有用とされている学習方略や動機づけといった概念で構成されるプログラムを作成し、プログラム実施前後の学習方略や動機づけ等の得点の変化、学業成績および学習時間等の学習の成果によりプログラムの効果を検証するというものである(Núñez et al, 2011; Pienda et al., 2014; 須崎・杉山, 2017; 西田・久我, 2018; Pereira et al., 2021)。しかしながら、Núñez et al. (2011)は、自己調整学習研究は増える一方で、自己調整学習に基づいた介入の効果を評価するための報告は十分ではないことから、より詳細に評価し、介入の効果を裏付けていくことの重要性を指摘している。

第一研究の結果から、看護専門学校教員の論文講読数や論文講読への苦手意識には、論文講読方略と論文講読効力が影響すること、論文講読方略は論文講読効力に影響していることが明らかになった。そこで、第二研究では、論文講読方略の使用を取り入れたプログラムを作成、実施し、論文講読方略、論文講読効力、論文講読数への効果を明らかにすることを目的とした。

II. 研究方法

1. 研究デザイン

本研究は、同一対象群の前後比較デザインである。

2. 調査対象者

1 県内の 5 看護専門学校の施設代表者に口頭と文書で研究の趣旨を説明し、研究協力が得られた教育機関に所属する看護専任教員のうち、研究参加の同意が得られた者を対象とした。ただし、学校長・副学校長は管理職として教育実践から離れていることが考えられるため対象者から除外した。また、最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程にある者も対象者の中で研究能力や論文講読能力に差が生じることが考えられるため除外した。

対象人数は5%有意水準、両側検定において検出力0.8、中間効果量0.6として算出した標本数(Burns & Grove, 2005/2008, p.184)より、18名以上を目標とした。

3. 調査期間

調査実施期間は、2020年1月から2020年6月であった。

4. 論文講読プログラム

論文講読方略の使用を高めるための働きかけについて、Dole, Brown, & Trathen(1996)は、単に方略項目を知っているだけでは効果的な学習に繋がらないことを示し、学習者自身が方略を使用できるような支援が重要であると述べている。方略支援については、清河・犬塚(2003)が、他者との相互作用によって内的な認知過程が外化し、どのように方略を使用したらよいのかが明確になることで、方略使用への理解が促されるとして、協同の有効性を示している。さらに、須藤・安永(2011)は、他者との話し合いによって、学んだ内容を自身と関連付け、学習過程への参加が促されることで、読んだ内容への理解が深まることを明らかにしている。前述したように、先行研究で看護専門学校教員が論文講読で用いている方略として、論文内容の理解を深める【理解方略】と【協同的方略】および論文情報の整理や統合をする【整理方略】が抽出された。細矢・狩野(2018)は、テキスト上の分からない言葉やフレーズの意味を明確にする方略と自分の理解状況を観察する方略を用い、内容理解を促すことで、学習に対する効力感が上がることを示している。そこで、論文講読方略の内、論文内容を理解するために分からない言葉の意味を明確にする【理解方略】と他者との話し合いによって自分の理解度を確認しながら理解を深める【協同的方略】を用いることに焦点をあてた論文講読プログラムを作成した。なお、【整理方略】については、プログラムの概要説明会と、プログラム1回目に、クリティークチェックリストと文献カードを用いた論文内容の整理や統合の方法を紹介した。

作成した論文講読プログラムの内容と実施の流れを図5に示した。自己調整学習方略の使用を促進することに焦点を合わせた介入研究において、介入は複数の単一討議を継続する必要があるとされている(Dignath & Büttner, 2008)。また、1つの活動を2回繰り返す学習活動設計により、学習者自身が活動パフォーマンスの向上を認知し、自己調整学習の循環サイクルが認められたとの報告もある(二宮, 2015)。そのため、論文講読プログラムは5回で構成し、その内2-4回目においては論文講読方略の使用に働きかける討議を繰り返した。

先ず1回目は、論文講読への動機づけとして、対象者自身の教育実践に沿った論文講読に繋がるように、これまでの看護学生への指導を振り返ってもらい、教育指導上難しいと感じたこと、疑問に思ったこと、解決したいことについて意見を共有した。そして、グループで課題を一つに絞り、課題解決に向けて論文を読むという共通認識を図った。

2-4 回目は、1 回目で絞られた課題に即した論文を研究者が選定し、各回の 6-7 日前に提示した。対象者には提示された論文を事前に講読し、論文の内容や方法で分からないところを調べてくる、論文内容と自己の教育実践と関連付けて読むという【理解方略】を使用するよう説明した。そして、各回の開始時に論文で分からなかった内容を各々が出し合い、それらについてグループ全員で話し合い、理解を深めた後に、教育指導上の課題解決に活かせることについて討議を行うという【協同的方略】を使用した。また、論文で分からなかった内容については、調べ方を共有し、次からの主体的な講読に繋がられるように支援した。なお、使用した論文の選定基準は、対象者が解決したい指導上の課題に即した論文であること、量的な論文であること、さらに、論文で用いられている解析方法の種類が 1 つないし 2 つで、回帰分析などの複雑な統計手法をとっていないものなどを研究者間で協議し、決定した。

5 回目は、2 回-4 回目で読んだ計 3 編の論文内容を比較しながら振り返り、教育指導上の課題解決にどのように活かせるかを討議した。

なお、1 グループは対象者 4-6 名とし、同一の研究者 1 名が司会として加わった。1 回の所要時間は 60 分程度、各回の間隔は、おおよそ 1 週間として対象者と日程調整を行った。

5. 調査内容

調査表は、基本属性と論文講読方略、論文講読効力、論文講読数で構成した。

論文講読方略、論文講読効力については、第一研究で示された論文講読方略尺度と論文講読効力尺度(山本他, 2021)を用いた。

論文講読数は、調査時近々の 1 ヶ月において各回で使用した論文以外に講読した論文数を調査した。

植木(2004)は、方略知識の教授によって方略が使用されるようになったが、教授後 3 ヶ月以上を経過すると使用されなくなったことを報告している。そこで、本調査は、プログラム実施前、実施直後(5 回目終了直後)、実施後 3 ヶ月に実施した。

6. 分析方法

プログラム実施前、実施直後、実施後 3 ヶ月のすべてを通して回収できた対象者を分析対象として、基本統計量を算出した。論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数の実施前と実施直後、実施前と実施後 3 ヶ月の得点において、論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点は Shapiro-Wilk 検定にて正規性を確認できたため、対応のある t 検定、正規性を確認できなかった各尺度の下位因子と論文講読数は Wilcoxon の符号付順位検定を実施した。

次に、プログラム実施前、実施直後、実施後 3 ヶ月、各々において、第一研究で示されたモデルを基に、論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、および論文講読方略と論文講

読効力各々の下位因子を観測変数としてパス解析を行った。モデルについては、GFI、AGFI、CFI が.9 以上、RMSEA.05 以下を評価指標として用いた(豊田, 2007, pp.16-19)。

以上の統計解析は、IBM SPSS Statistics ver. 23、IBM SPSS Amos ver. 25 を用いて分析した。

7. 倫理的配慮

教育機関の責任者に研究の趣旨、自由意思による参加と調査協力撤回の権利、データの管理方法、匿名性について文書と口頭で説明した。その後、研究協力への承諾が得られた教育機関に所属する対象者に本研究の概要説明会を実施し、研究の趣旨、自由意思による参加と調査協力撤回の権利、データの管理方法、匿名性について資料と口頭で説明した。そして、個別に同意書を記載してもらい、同意の得られた対象者にプログラムを実施した。

また、所属大学の研究倫理委員会の承認を得て実施した(倫理第 1710 号)。

III. 研究結果

1. 対象者の概要とプログラムの実施について

研究協力の承認が得られたのは 5 教育機関で、これらの教育機関に所属する看護専任教員総数は 50 名であった。その内、同意が得られた教員は 25 名で、各教育機関の人数の内訳は 6 名が 2 校、5 名が 1 校、4 名が 2 校であった。各回の間隔は、対象機関との日程調整上の都合により A 校は 1 回目と 2 回目に、B 校は 2 回目と 3 回目に 22 日の間隔があったが、それ以外はすべて 4-7 日の間隔で実施した。プログラムの全実施期間は 25-42 日であった。各回の参加率は 1 回目が 100%、2 回目が 100%、3 回目が 92%、4 回目が 96%、5 回目が 92% であり、欠席理由は、学生指導や体調不良であった。

調査票の回収数は、実施前 25 名(回収率 100%)、実施直後 23 名(回収率 92%)、実施後 3 ヶ月 25 名(回収率 100%)であった。分析対象は、実施前、実施直後、実施後 3 ヶ月調査すべてを回収できた 23 名とした。

対象者の基本属性は、平均年齢 44.3 歳(SD=7.2)、看護師経験平均年数 13.3 年(SD=6.8)、看護学校教員経験平均年数 6.7 年(SD=4.7)であり、最終学歴は 5 年制一貫課程が 2 名、看護専門学校(2 年課程)が 1 名、看護専門学校(3 年課程)が 8 名、短期大学が 4 名、大学が 7 名、保助専攻科が 1 名であった。

2. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数について

プログラム実施前後の論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数は表 7 の通りであった。

論文講読方略尺度得点の平均点±標準偏差は、プログラム実施前が 21.7±4.9 点、実施

直後が 26.3 ± 4.7 点、実施後 3 か月が 26.2 ± 4.4 点と実施前よりも実施直後、実施後 3 か月が高かった。プログラム実施前と実施直後、実施前と実施後 3 か月のそれぞれ 2 群間で比較した結果、実施前よりも実施直後 ($p=.002$)、実施後 3 か月 ($p=.002$) の方が、有意に得点が高かった。下位因子の【理解方略】、【協同的方略】および【整理方略】についても、全てが実施前と実施直後並びに実施後 3 か月の得点が有意に高かった。

次に論文講読効力尺度得点の平均点±標準偏差は、プログラム実施前が 473.9 ± 203.5 点、実施直後が 621.7 ± 175.8 点、実施後 3 か月が 633.0 ± 180.7 点と実施前よりも実施直後、実施後 3 か月が高かった。プログラム実施前と実施直後並びに実施後 3 か月のそれぞれ 2 群間で比較した結果、実施前と実施直後 ($p=.011$)、実施後 3 か月 ($p=.003$) の方が、有意に得点が高かった。

下位因子の【文献検索・論文理解への自信】については、実施前より実施直後 ($p=.003$) 並びに実施後 3 か月後 ($p<.001$) の得点が有意に高かった。【論文講読維持・発展への自信】は、実施前よりも実施直後の得点が高かったが、有意な差はなかった ($p=.224$)。実施前と実施後 3 か月では実施前よりも実施後 3 か月の得点が有意に高かった ($p=.020$)。

論文講読数の中央値(四分位範囲)は、実施前が 0 (0-2) 件で、実施直後は 2 (0-5) 件、実施後 3 か月が 2 (0-2) 件と、実施前よりも実施直後、実施後 3 か月が多く、有意な差が認められた ($p=.011$, $p=.024$)。

3. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数の関係について

論文講読方略が使えれば、論文講読に対する効力感の高まりと論文講読行動が導かれるという第一研究で示されたモデルを基に、プログラム実施前、実施直後、実施後 3 か月毎に、論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数を観測変数としたパス解析を行った。その結果、何れの時期においても、これら 3 変数間でのパス係数の推定値に有意性は認められなかった。

そこで、論文講読方略と論文講読効力の 2 変数間で、プログラム実施前、実施直後、実施後 3 か月毎にパス解析を行ったところ、実施前は、十分な基準を満たすモデルは示されなかった(図 6)。しかし、実施直後では、【理解方略】が【文献検索・論文理解への自信】($\beta=.71, p<.001$)、【論文講読維持・発展への自信】($\beta=.78, p<.001$)、【協同的方略】($\beta=.44, p=.02$) に直接影響を及ぼし、さらに、【理解方略】が【協働的方略】を介し、【論文講読維持・発展への自信】(【協同的方略】からのパス: $\beta=.22, p=.03$) に影響を及ぼすというパス図が示され、適合度指標は、GFI=.981、AGFI=.904、CFI=1.000、RMSEA=.000 であった。また、実施直後のモデルの決定係数は、【協同的方略】が.19、【文献検索・論文理解への自信】が.50、【論文講読維持・発展への自信】が.80 であった(図 7)。そして、実施後 3 か月においても、【理解方略】が【文献検索・論文理解への自信】($\beta=.42, p=.032$)、【論文講読維持・発展への自信】(β

=.62, $p < .001$)、【協同的方略】($\beta = .51, p = .006$)に直接影響を及ぼし、さらに、【理解方略】が【協働的方略】を介し、【論文講読維持・発展への自信】(【協同的方略】からのパス: $\beta = .40, p < .001$)に影響を及ぼすという、実施直後と同様のパス図が示された。適合度指標は、GFI=.984、AGFI=.836、CFI=1.000、RMSEA=.000であり、実施後3カ月のモデルの決定係数は、【協同的方略】が.26、【文献検索・論文理解への自信】が.17、【論文講読維持・発展への自信】が.78であった(図8)。

IV. 考察

本研究の対象者の年齢、看護師経験年数、看護学教員経験年数の平均値は、看護専門学校教員における全国調査の結果(成田・長谷部, 2017)と同程度であったことから、平均的な看護専門学校教員の集団であったと考える。

論文講読方略尺度得点と論文講読効力尺度得点、論文講読数は、プログラム実施前よりも、実施後に有意に高くなっていた。論文の分からない部分を調べる、関連する他の資料や論文を読むといった【理解方略】は、自分の理解できない部分を特定し、その意味内容を明確にするという、講読過程における的確さや、他の資料や論文とを比較し、関連性を見出すという、段階的な思考過程を必要とする方略である。今回は事前課題として、一つの論文に焦点をあて、分からなかった内容一つ一つを的確に理解していき、他の文献との関連性を考える等、段階を踏んで講読していった。その上で、グループメンバーでお互いの学びを共有し【協同的方略】の使用を働きかけた。このような一つ一つの体験から、【理解方略】、【協同的方略】をどのように使用したらよいかの理解が促されたものと考ええる。

植木(2004)は、方略知識の教授だけでは3ヵ月を経過するとしだいに方略は使用されなくなると述べている。しかし、今回はプログラム実施後3ヵ月の時点でも実施前より論文講読方略の使用が有意に高かった。清河・犬塚(2003)は、方略知識の教授と方略使用における他者との相互作用が、内的な認知過程の外化とともに、方略使用への理解を促すため、方略の定着に有効であることを示している。植木(2004)は、学習から得られる知識と経験を結びつけることによって、経時的な方略の定着に結びつくことを示している。今回は、最初に自身の教育指導上の解決したい課題をグループで明らかにして、その課題解決に向けて論文を読むことを目的にした。外山他(2017)は、学習の目的志向と方略が一致することで、方略使用への価値が高まり、動機づけが高まることを示している。このように、論文講読の目的と自身の教授活動の経験が結び付けられたことで、論文講読方略への価値が高まり、プログラム実施後3ヵ月の時点でも実施前より論文講読方略の使用が有意に高いという結果が得られたものと考ええる。

【論文講読維持・発展への自信】は、実施前よりも実施直後の得点が高かったが、有意な差はなかった。しかし、実施後3ヵ月においては、実施前よりも、得点が有意に高くなってい

た。この因子は、「私は難しい論文でも、あきらめずに読むことができる」、「私は論文に集中して読むことができる」、「先行研究と比較しながら論文を読む」といった項目で構成されており、論文講読のための忍耐強さや情緒的側面、Burns & Grove (2005/2008) が示すクリエイティブの水準の段階Ⅰの「理解」から段階Ⅱの「比較」の段階 (pp.672-675) への発展的講読と捉えられる。研究を比較しながら講読するためには、それぞれの論文内容を把握し、その上で、研究プロセスにおける序論、方法、結果、考察といった要素毎の比較と要素間の流れの比較が求められる。これらは、即時的なものではなく、時間を要することから、実施後 3 ヶ月という、期間を経て、得点が上昇したものと推察された。

パス解析により、プログラム実施後は、【理解方略】が【文献検索・論文理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】に直接影響を及ぼし、さらに、【協働的方略】を介して、【論文講読維持・発展への自信】に影響を及ぼすという結果が示された。適合度については、プログラム実施直後は高い適合度が得られたが、プログラム実施後 3 ヶ月には、GFI、CFI、RMSEA は基準を満たしていたものの、AGFI が基準の.9 をやや下回っていた。AGFI は分布がゆがむデータの場合は正しいモデルでも低くなりがちであるとされており (星野、岡田、前田、2005)、先行研究においては、AGFI=.841-.812 でも許容範囲として採用されている (内田・谷垣、2020; 坂井、2021)。これらのことから、AGFI は.836 であったが、GFI、CFI、RMSEA は基準を満たしていたことから、許容範囲内と判断した。これらのプログラム実施後に示された関係性は、自己調整学習方略と自己効力の関係についての従来の研究 (伊山・前田、2018; 岩屋・戸ヶ里、2017) を支持するものであった。また、この関係はプログラム実施前には示されず、さらに、第一研究で得られたモデルの尺度下位因子関係と比較すると、第一研究で示されたモデルでは【協働的方略】が【論文講読維持・発展への自信】に影響するという関係のみが導かれていたのに対し、今回のプログラム実施後は【協働的方略】が【論文講読維持・発展への自信】に影響するという関係以外に、【理解方略】が【協働的方略】、【文献検索・論文理解への自信】、そして【論文講読維持・発展への自信】に影響するという関係が導かれていた。これは、プログラムの実施により、研究から得られた知見を自身の教育指導上の課題と関連付け、知見の意味を理解し、さらに、教員同士で話し合うという【協働的方略】を用いたことで、教育実践に役立つ知識の整理ができ、自身の教育実践に関連する論文が読めるという自信に繋がったものと考えられた。

一方で、パス解析では論文講読数との関係性までは認められなかった。自己調整学習理論の循環的段階モデルにおいて、「予見」の段階から「遂行」の段階を経た次の「内省」の段階では、学習の結果を評価し、自身の学習の進歩という「満足感」を経験することが、学習を継続するかどうかの判断において重要とされている (Zimmerman & Moylan, 2009, pp.12-16)。また、渡・中島 (2020) は、自身の関心や興味から行動を起こす動機づけである「内発的価値」は学習行動に直接影響を及ぼさないが、学習方略と自己効力感とともに、この 3 要素が高け

れば、継続した学習行動に繋がることを示している。そして、「内発的価値」を、「満足感」の得られる学習に結びつけていくことで学習の継続に繋がると述べている。これらのことから、看護専門学校教員が論文講読によって得た知見を日々の教育実践に活用することで「満足感」が得られれば、論文講読への価値が高まり、継続した論文講読行動に繋がる可能性が予測できる。しかし、今回は日々の教育実践への活用状況や満足感については調べていないため、今後、これらについても調べる必要がある。また、一方で、片岡・久保・江良・佐藤・小川(2013)は、看護専門学校教員の専門性の向上に向け、研究を教育実践に活用するための論文講読を促すためには、個人の努力の範疇だけでなく、組織的、体系的なものとして、研究を実践に活用するための、時間の制約に伴う人的体制の支援や、日常的な支援、学内外のネットワーク、教育実践の交流や研修の場が必要であると述べている。このように、看護専門学校教員の継続した論文講読を促すためには、個人に働きかけるだけでなく組織的、体系的な支援体制の構築も必要だと考える。

第四章 結語

本研究では、看護師の半数以上の養成に携わっている看護専門学校教員の論文講読を促すための自己調整学習理論に基づいた教育プログラムを開発することを目標とした。

第一研究において、看護専門学校教員の量的な論文に対する「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」を作成し、内的整合性・安定性・構成概念妥当性・基準関連妥当性を確認した。本研究で導かれた「論文講読方略」は、論文内容を的確に理解するために論文に関連する他の文献を読む、自身の教育実践と論文内容とを関連付ける、分からない内容を自分で調べるといった【理解方略】、論文の内容や分からない部分について他者と話し合う【協同的方略】、クリティークチェックリストや文献カードを用いて、論文内容を整理する【整理方略】で構成されていた。「論文講読効力」においては、【文献検索・論文理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】という、Burns & Grove が示す量的論文のクリティークプロセスの①理解、②比較の段階(2005/2008, pp.672-675)における自信で構成されていた。この2つの尺度の信頼性・妥当性を確認でき、看護専門学校教員の量的な論文に対する論文講読方略の使用と論文講読効力を評価できる尺度を作成することができた。

次に、これらの尺度を用いた調査から、看護専門学校教員の論文講読数や論文講読への苦手意識には、論文講読方略と論文講読効力が影響すること、論文講読方略は論文講読効力に影響していることが明らかになった。

第二研究では、論文講読方略の使用を取り入れた論文講読プログラムを作成、実施し、看護専門学校教員の論文講読における論文講読方略と論文講読効力の関係からプログラムの効果を検証した。その結果、プログラム実施前よりも実施直後、実施後3ヵ月の方が論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数が有意に増加した。さらに、パス解析

の結果、論文講読方略尺度得点が低かったプログラム実施前には示されなかった【理解方略】と【協同的方略】が【文献検索・論文理解への自信】と【論文講読維持・発展への自信】に影響を及ぼすという関係が実施後には示された。さらに、第一研究、第二研究で得られた知見を比較した結果、第一研究では論文講読方略尺度、論文講読効力尺度下位因子間において、【協同的方略】が【論文講読維持・発展への自信】に影響を及ぼすという関係のみが示されたのに対し、第二研究のプログラム実施後は、【協同的方略】と【論文講読維持・発展への自信】の関係以外に、【理解方略】と【協同的方略】、【文献検索・論文理解への自信】、そして【論文講読維持・発展への自信】との関係も導かれ、看護専門学校教員の自発的、能動的な論文講読を促す可能性が示唆された。

本研究では、対象施設に所属する教員の半数が参加しており、看護専門学校教員が自身の教育実践に役立つ知識を得るための論文講読へのニーズは高いことが推察された。しかし、研究の限界として、第二研究の対象者はプログラムへの参加希望者であったことから、論文講読に興味のある対象者であった可能性は否めない。

エビデンスに基づいた看護学教育を実践していくためには、看護専門学校教員が自発的、能動的に論文を講読する力を高めるとともに、研究成果を教育実践に活用していくことが求められる。今回、論文講読数が実施前から、実施後に増えていたことから、看護専門学校教員が論文講読によって得た知見を日々の教育実践に活用できるプログラムへと発展させていきたい。

引用文献

■第一章

1. 研究成果を実践に活用していくための看護専門学校教員における現状と課題

- Boso, C. M. , Merwe, A. S. , Gros, J. (2021). Students' and educators' experiences with instructional activities towards critical thinking skills acquisition in a nursing school, *International Journal of Africa Nursing Science* , 14 .
<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100293> (accessed 2021-10-20)
- Devos, F. , Jilet, L. , Bouazza, N. , Foissac, F. , Treluyer, J. M. , Chappuy, H. , Ancel, P. Y. (2021). , Identification and comparison of France to other countries of the teaching of research to nursing students: Results of an international survey of nursing educator, *Nurse education today* , 97. doi: 10.1016/j.nedt.2020.104717 . (accessed 2021-10-20)
- 押領司民, 森川三郎, 小俣たか子, 外川 忍, 河西光子, 中込英 莉香, 茅野久美, 磯野千江, 原口真樹, 田代匡純, 井出克明, 加々見一枝, 渡辺なおみ(2016). 看護専門学校の専任教員の 研究活動に関する研究 研究発表の有無による研究活動の比較. 甲府看護専門学校紀要 , 3, 35-41.
- 井上由紀子, 永谷智恵(2013).「看護研究Ⅱ」教育評価の検討: 学生と教員の自己評価より. 北海道文教大学研究紀要 , 37, 119-130.
- 岩波浩美, 松田安弘, 河内直美, 高橋裕子(2019). A 県看護専門学校教員を対象とした継続教育プログラムの検討:教育ニード・学習ニードの診断結果を用いて. 群馬県立県民健康科学大学紀要, 14, 35-50.
- 片岡和江, 久保真知子, 江良弘子, 佐藤くみ子, 小川ひろみ(2013). 北海道内看護教員の継続教育における現状と課題(1)調査結果から目標設定の検討へ. 看護教育 54(5), 386-392.
- 厚生労働省 (2015) . 保健医療 2035 年提言書 , Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hokabunya/shakaihoshou/hokeniryou2035/assets/file/healthcare2035_proposal_150609.pdf(accessed 2021-10-15)
- 厚生労働省(2021). 令和 3 年版厚生労働白書ー新型コロナウイルス感染症と社会保障ー, 子どもを産み育てやすい環境づくり , 184 , Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/20/dl/2-01.pdf>(. accessed 2021-10-20)
- 厚生労働省(2021). 看護師等学校養成所入学状況及び卒業生就業状況調査, Retrieved from <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00450141&tstat=000001022606> (accessed 2021-10-20)
- 厚生労働省 (2021) . 専任教員養成講習会実施要領 . Retrieved from

- <https://www.mhlw.go.jp/content/10800000/000749431.pdf>(accessed 2021-5-18)
- 久保真知子, 片岡和江, 江良弘子, 佐藤くみ子, 小川ひろみ(2013). 北海道内看護教員の継続教育における現状と課題(2)能力達成目標の設定と経年別研修内容の検討. 看護教育, 54(6), 488-494.
- 内閣府(2021). 令和3年版高齢社会白書, 1-4, Retrieved from <https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2021/gaiyou/pdf/1s1s.pdf> (accessed 2021-11-20)
- 日本看護学教育学会(2020). 看護学教育の質向上に向けた教育環境に関する調査研究. 日本看護学教育学会研究報告書, 74-75.
- 日本看護協会(2021). 看護職の倫理綱領, p.7, Retrieved from https://www.nurse.or.jp/home/publication/pdf/rinri/code_of_ethics.pdf (accessed 2021-10-10)
- 齊藤茂子, 天野雅美(2009). 看護専門学校教員の研究活動尺度の開発. 看護教育研究学会誌, 1(2), 3-14
- 世界保健機関(2016). Nurse educator core competencies, p.27, Retrieved from https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf (accessed 2021-11-20)
- 総務省統計局(2021). 我が国のこどもの数, 1-3, Retrieved from <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/topics/pdf/topics128.pdf>(accessed 2021-10-22)

2. 論文講読支援に関する文献検討

- Beck, M., Simoný, C., Bergenholtz, H., Klausen, S. H. (2020) Professional consciousness and pride facilitate evidence-based practice-The meaning of participating in a journal club based on clinical practice reflection, *Nursing Open*, 7(3), 690-699. doi: 10.1002/nop2.440. (accessed 2021-8-15)
- Billingsley, L., Rice, K., Bennett, M., Thibeau, S. (2013). Using a multiuser virtual environment to facilitate nursing journal clubs: a mixed-methods study, *Clinical nurse Specialist*, 27(3) 146-154, doi: 10.1097/NUR.0b013e31828c8408. (accessed 2021-8-10)
- Burns, N., Grove, S.K.(2005)／黒田裕子, 中木高夫, 小田正枝, 逸見 功監訳(2007). *バーンズ&グローブ看護研究入門:実施・評価・活用*, 東京:エルゼビアジャパン.
- Davis, C., Hendry, I., Barlow, H., Leonard, A., White, L. A., Coetzee. M. (2014). Journal club: Integrating research awareness into postgraduate nurse training *Curationis*, 37(2), doi: 10.4102/curationis.v37i2.1244. (accessed 2021-8-20)

- Duffy, J. R. , Thompson, D. , Hobbs, T. , Hackett, N. L. , Elpers, S. (2011). Evidence-based nursing leadership: Evaluation of a Joint Academic-Service Journal Club, *The Journal of nursing administration* , 41(10) , 422-427 . doi: 10.1097/NNA.0b013e31822edda6. (accessed 2021-8-20)
- DuGan, J. E. (2019). "Keeping You in the Know": The Effect of an Online Nursing Journal Club on Evidence-Based Knowledge Among Rural Registered Nurses, *Computers Informatics Nursing*, 37(4) 190-195, doi: 10.1097/CIN.0000000000000507. (accessed 2021-8-20)
- Ferguson, C. , DiGiacomo, M. , Gholizadeh, L. , Ferguson, L. E. , Hickman, L. D. (2017), The integration and evaluation of a social-media facilitated journal club to enhance the student learning experience of evidence-based practice: A case study, *Nurse education today*, 48, 123-128. doi: 10.1016/j.nedt.2016.10.002. (accessed 2021-8-10)
- Fowler, L. , Gottschlich, M. M. , Kagan, R. J. (2013). Burn center journal club promotes clinical research, continuing education, and evidence-based practice, *Journal of burn care & research*, 34(2), doi: 10.1097/BCR.0b013e3182839b03. (accessed 2021-8-2)
- Kjerholt, M. , Hazelton, B. H. (2017), Cultivating a culture of research in nursing through a journal club for leaders: A pilot study, *Journal of nursing management*, 26(1), 42-49. doi: 10.1111/jonm.12518. (accessed 2021-8-10)
- Lehna, C. , Berger, J. , Truman, A. , Goldman, M. , Topp, R. (2010). Virtual journal club connects evidence to practice: an analysis of participant responses, *The journal of nursing administration* , 40 (12) 522-528 . doi: 10.1097/NNA.0b013e3181fc19c0. (accessed 2021-9-20)
- Mattila, L. R. , Rekola, L. , Koponen, L. , Eriksson, E. (2013). Journal club intervention in promoting evidence-based nursing: perceptions of nursing students, *Nurse education in practice*, 13(5) 423-428. doi: 10.1016/j.nepr.2013.01.010. (accessed 2021-7-20)
- McKeever, S. , Kinney, S. , Lima, S. , Newall, F. (2016). Creating a journal club competition improves paediatric nurses' participation and engagement, *Nurse education today*, 37, 173-177, doi: 10.1016/j.nedt.2015.11.017. (accessed 2021-6-20)
- 中川直人(2014). 臨床研究論文の批判的吟味の取り組みを進めよう 病院における取組 東北大学病院におけるジャーナルクラブの取り組み, *アプライドセラピューティクス*, 6(1), 47-50.
- O'Connor, L. , Bennett, P. , Gardner, A. , Hawkins, M. T. , Wellman, D. (2009). Implementing a journal club in a palliative care setting: a link in the chain of evidence-

- based practice, *Collegian*, 16 (3) 147-152, doi: 10.1016/j.colegn.2008.12.006 (accessed 2021-8-3)
- O’Nan, C. L. (2011). The effect of a journal club on perceived barriers to the utilization of nursing research in a practice setting, *Journal for nurses staff development*, 27(4) 160-164, doi: 10.1097/NND.0b013e31822365f6. (accessed 2021-6-20)
- Ravin, C. R. (2012). Implementation of a journal club on adult learning and nursing professional development, *Journal of continuing education in nursing*, 43(10), 451-455. doi: 10.3928/00220124-20120702-16. (accessed 2021-5-20)
- Rosen, J. , Ryan, M. (2019). A Virtual Nursing Journal Club :Bridging the Gap Between Research Evidence and Clinical Practice, *The journal of nursing administration*, 49(12), 610-616. doi: 10.1097/NNA.0000000000000824. (accessed 2021-8-17)
- Sheehan, J. (1994). A journal club as a teaching and learning strategy in nurse teacher education , *Journal of advanced nursing* , 19 (3) , 572-578 , doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01123.x. (accessed 2021-8-19)
- Steenbeek, A. , Edgecombe, N. , Durling, J. , LeBlanc, A. Anderson, R. , Bainbridge, R. (2009). Using an interactive journal club to enhance nursing research knowledge acquisition, appraisal, and application, *International Journal of nursing education Scholarship*, 6(12), doi: 10.2202/1548-923X.1673. (accessed 2021-8-5)
- Thompson, C. J. (2006). Fostering skills for evidence-based practice: The student journal club , *Nurse education practice* , 6 (2) 69-77 , doi: 10.1016/j.nepr.2005.08.004 . (accessed 2021-7-20)

3. 継続した論文講読について

- An, Z. , Wang, C. , Li, S. , Gan, Z. , Li, H. (2020). Technology-Assisted Self-Regulated English Language Learning: Associations With English Language Self-Efficacy, English Enjoyment, and Learning Outcomes . *Frontiers in Psychology*,11 . doi: 10.3389/fpsyg.2020.558466 (accessed 2021-10-28)
- Bandura, A. (1977) . Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037//0033-295X.84.2.191 (accessed 2019-6-8)
- Burns, N., Grove, S.K. (2005)／黒田裕子, 中木高夫, 小田正枝, 逸見 功監訳(2007). *バーンズ&グローブ看護研究入門:実施・評価・活用*, 東京:エルゼビアジャパン.
- Demiro,M., Turan,S.,Oztuna,D.(2016). Medical students’ self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical Education Online*, 21

- Hwang, Y., Oh, J. (2021). The Relationship between Self-Directed Learning and Problem-Solving Ability: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Regulated Learning among Nursing Students. *International journal of environmental research and public health*, 18, 1738. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738> (accessed 2021-9-8)
- 犬塚美輪 (2010). 相互説明を用いた学術論文読解の指導, *読書科学*, 53(3), p.83-94.
- 岩屋裕美, 戸ヶ里泰典 (2017). 看護技術の習得における自己調整学習方略と学習成果との関連-首都圏の看護短期大学および看護専門学校の学生を対象とした調査より-. *日本看護研究学会雑誌*, 40(5), 849-858. doi: <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20170627017> (accessed 2021-8-23)
- 伊山聡子, 前田ひとみ (2018). 看護学臨地実習における看護大学生の自己調整学習に関する研究. *日本看護研究学会雑誌*, 41(5), 833-840. doi: <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20180403017> (accessed 2021-4-23)
- Kassab, S. E., Shafei, A. I., Salem, A. H., Ootom, S. (2015). Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in medical education and practice*, 27-34. doi: 10.2147/AMEP.S75830. eCollection 2015. (accessed 2021-5-20)
- Law, Y. K., Chan, C. K. K., Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children, *British journal of educational psychology*, 78(1), 51-73, doi: 10.1348/000709907X179812. (accessed 2021-4-23)
- Qi, X. (2021). Effects of Self-Regulated Learning on Student's Reading Literacy: Evidence From Shanghai, *Frontiers psychology*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2020.555849. eCollection 2020. (accessed 2021-9-23)
- Schunk, D.H., Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, 631-649.
- Teng, F., Reynolds, B.L. (2019): Effects of Individual and Group Metacognitive Prompts on EFL Reading Comprehension and Incidental Vocabulary Learning, *PLoS One*, 14(5), doi:10.1371/journal.pone.0215902 (accessed 2021-9-23)
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation learning: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, 300-305, New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J. (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*,

Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.

Zimmerman, B.J., Martinez, P.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

■第二章

阿部祝子, 前原澄子(2015). 看護研究支援(ベーシックコース)の学習プログラムの改善にむけた受講者の学習内容の理解度の検討, 京都橘大学研究紀要, 42, 121-130.

Akhund, S., Kadir, M.M,(2006). Do community medicine residency trainees learn through journal club? An experience from a developing country. BMC Medical Education, Aug, 6. Article43. doi:10.1186/1472-6920-6-43 (accessed 2017-11-20)

An, Z. , Wang, C. , Li, S. , Gan, Z. , Li, H. (2020). Technology-Assisted Self-Regulated English Language Learning: Associations With English Language Self-Efficacy, English Enjoyment, and Learning Outcomes . Frontiers in Psychology,11 . doi: 10.3389/fpsyg.2020.558466 (accessed 2021-10-28)

Billingsley, L. , Rice, K. , Bennett, M. , Thibeau, S. (2013). Using a multiuser virtual environment to facilitate nursing journal clubs: a mixed-methods study, Clinical nurse Specialist, 27 (3) 146-154, doi: 10.1097/NUR.0b013e31828c8408. Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R.(2009). Self-regulation learning: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C.Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education, 300-305, New York:Routledge.

Burns, N., Grove, S.K.(2005)／黒田裕子, 中木高夫, 小田正枝, 逸見 功監訳(2007). バーンズ&グローブ看護研究入門:実施・評価・活用, 東京:エルゼビアジャパン.

Davis, C., Hendry, I., Barlow, H., Leonard, A., White, L-A., Coetzee,M.(2014). Journal club: Integrating research awareness into postgraduate nurse training. Curationis, 37 (2). Article1244. doi:org/10.4102/curationis.v37i2.1244 (accessed 2017-11-20)

Demiro,M., Turan,S.,Oztuna,D.(2016). Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. Medical Education Online, 21
深堀浩樹, 宮下光令, 大山裕美子, 跡上富美, 岡谷恵子, 柏木聖代, 河野あゆみ, 高見沢恵美子, 奈良間美保, 吉沢豊予子(2015). 若手看護学研究者の研究活動の阻害要因と日本看護科学学会に求める支援の関連要因. 日本看護科学会雑誌 , 35,203-214. doi: 10.5630/jans.35.203 (accessed 2019-7-1)

Green, M.L., Ellis, P.J.(1997). Impact of an evidence-based medicine curriculum based on adult learning theory. Journal of General Internal Medicine,12 (12), 742-750. doi:

10.1046/j.1525-1497.1997.07159.x (accessed 2017-11-20)

- Hwang, Y., Oh, J. (2021). The Relationship between Self-Directed Learning and Problem-Solving Ability: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Regulated Learning among Nursing Students. *International journal of environmental research and public health*, 18, 1738. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738> (accessed 2021-9-20)
- 市原学, 新井邦二郎 (2005). 中学生用数学・国語の学習方略尺度の作成. *筑波大学心理学研究*, (29), 99-107.
- 井口あずさ (2016). 中学校国語科の「書くこと」における地域教材・学習材と指導の開発: 小中接続に対応するメタ認知方略尺度を用いて. *比治山大学紀要*, (23), 1-13.
- 犬塚美輪 (2002). 説明文における読解方略の構造. *教育心理学研究*, 50(2), 152-162.
- 石川奈保子, 向後千春 (2017). 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析. *日本教育工学会論文誌*, 40(4), 315-324.
- 伊藤崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. *教育心理学研究*, 44(3), 340-349.
- 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. 京都: 北大路書房.
- 伊藤崇達, 神藤貴昭 (2004). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証: 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して. *日本教育工学雑誌*, 27(4), 377-385.
- Knowles, M.S. (1980) / 堀 薫夫・三輪建二監訳 (2002). 成人教育の現代的実践: ペダゴギーからアンドラゴギーへ. 30, 東京: 鳳書房.
- Kovacevic, M.P., Baroletti, S., Galal, S.M., Szumita, P.M. (2018). Journal Club Standardization Tool: Helping participants get the JIST. *Curr Pharm Teach Learn*, Mar, 10(3), 367-372. doi: 10.1016/j.cptl.2017.11.012 (accessed 2017-11-20)
- 黒田裕子 (2006). 黒田裕子の看護研究 step by step 第3版. 東京: 学研メディカル秀潤社.
- Linzer, M., Brown, J.T., Frazier, L.M., DeLong, E.R., Siegel, W.C. (1988). Impact of a medical journal club on house-staff reading habits, knowledge, and critical appraisal skills. A randomized control trial. *Journal of the American medical association*, 260(17), 2537-2541.
- 南裕子 (2008). 看護における研究. 東京: 日本看護協会出版会.
- Momary, K.M., Lundquist, L.M. (2017). Student pharmacists' preparedness to evaluate primary literature pre- and post-Advanced Pharmacy Practice Experiences. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 9(3), 468-472. doi: 10.1016/j.cptl.2017.02.002.Epub

2017 Feb 23. (accessed 2017-11-20)

- 森陽子(2004). 大学生の自己効力感と英語学習方略の関係. 日本教育工学会論文誌 , 28, 45-48.
- 中谷素之, 伊藤崇達(2013). ピア・ラーニング:学びあいの心理学 . 13-14, 東京:金子書房.
- 小塩真司(2004). SPSSと Amos による心理・調査データ解析:因子分析・共分散構造分析まで . 129, 東京:東京図書.
- 小笠原知枝, 松木光子 編(2007). これからの看護研究 基礎と応用, 第 2 版, p363, 東京:ヌーヴェルヒロカワ.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) . MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>. (accessed 2017-11-2)
- Ryan, A.M., Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. Learning and Instruction, 21 (2) ,247-256. doi: org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003 (accessed 2017-11-20)
- 齊藤茂子, 天野雅美(2009). 看護専門学校教員の研究活動尺度の開発. 看護教育研究学会誌 , 1(2), 3-14.
- Sánchez, M., Morales, C., Torruco, G., Varela, R. (2015). Eight years' experience with a Medical Education Journal Club in Mexico: a quasi-experimental one-group study. BMC Medical Education, Article222. doi: 10.1186/s12909-015-0499-7. (accessed 2017-11-20)
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. Journal of Educational Psychology, 73, 1, 93-105.
- 篠ヶ谷圭太(2010). 高校英語における予習方略と授業内方略の関係:パス解析によるモデルの構築. 教育心理学研究 , 58(4),452-463.
- Stern, D.T., Linzer, M., O'Sullivan, P.S., Weld, L. (1995). Evaluating medical residents' literature-appraisal skills. Academic Medicine, 70 (2), 152-154.
- 豊田秀樹(2007). Amos 編, 共分散構造分析:構造方程式モデリング . 18, 東京:東京図書.
- 対馬栄輝(2008). SPSS で学ぶ医療系多変量データ解析 . 188, 東京:東京図書.
- 山本登, 岩元澄子, 原口雅浩(2012). 卒業論文作成に対する自己効力感と重要性認知が一般性自己効力感に与える影響. 久留米大学大学院心理学研究科紀要 , (11), 91-

101.

- 安田緑, 有田久美, 是永孝子, 浦田由香, 黒髪恵, 松本祐佳里 (2021). A 大学病院看護師の臨床看護研究における実践力自己評価と研究活動との関連, 福岡大学医学紀要, 48(2), 155-164.
- 伊山聡子, 前田ひとみ (2018). 看護学臨地実習における看護大学生の自己調整学習に関する研究. 日本看護研究学会雑誌, 41(5), 833-840. doi:https://doi.org/10.15065/jjsnr.20180403017((accessed 2021-4-23))
- 鎌原雅彦, 宮下一博, 大野木裕明, 中澤潤 (2008). 心理学マニュアル 質問紙法, 42, 北大路書房, 京都.
- 狩野裕, 三浦麻子 (2020). 新装版 AMOS, EQS, CALIS によるグラフィカル多変量解析一目で見る共分散構造分析, 189, 現代数学社, 京都.
- Wang, Y. H. , Ma, J. H. , Gu, Y. , Wang, J. , Chen, C. , Zhang, Y. , Haugan, R. W. (2021). How does group cooperation help improve self-directed learning ability in nursing students? A trial of one semester intervention, Nurse education today,98. doi: 10.1016/j.nedt.2021.104750 (accessed 2021-10-28)

■第三章・第四章

- Burns, N., & Grove, S.K. (2005) / 黒田裕子, 中木高夫, 小田正枝, 逸見功 監訳 (2008). バーンズ&グローブ看護研究入門—実施・評価・活用—, 東京:エルゼビアジャパン.
- Dignath, C. , Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level, Metacognition and Learning, 3,231-264.
- Dole, J.A., Brown, K.J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. Reading Research Quarterly, 31(1), 62-88.
- 星野崇宏, 岡田謙介, 前田忠彦 (2005). 構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について: 展望とシミュレーション研究による新たな知見. 行動計量学, 32(2), 209-235. doi: https://doi.org/10.2333/jbhmk.32.209 (accessed 2021-10-11)
- 細矢智寛, 狩野悠也 (2018). 高等学校英語科における読解方略の使用を促す介入とその効果 — 自己調整学習教材“Text Detectives”を用いた授業研究 —. 日本教育工学会論文誌 42(1), 73-87. doi:https://doi.org/10.15077/jjet.42033 (accessed 2021-10-11)
- 岩屋裕美, 戸ヶ里泰典 (2017). 看護技術の習得における自己調整学習方略と学習成果との関連-首都圏の看護短期大学および看護専門学校の学生を対象とした調査より-. 日本看護研究学会雑誌, 40(5), 849-858.

- doi: <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20170627017> (accessed 2021-4-23)
- 伊山聡子, 前田ひとみ (2018). 看護学臨地実習における看護大学生の自己調整学習に関する研究. 日本看護研究学会雑誌, 41 (5), 833-840.
doi:<https://doi.org/10.15065/jjsnr.20180403017> (accessed 2021-10-11)
- 片岡和江, 久保真知子, 江良弘子, 佐藤くみ子, 小川ひろみ (2013). 北海道内看護教員の継続教育における現状と課題(1)調査結果から目標設定の検討へ. 看護教育 54(5), 386-392.
- 清河幸子, 犬塚美輪 (2003). 相互説明による読解の個別学習指導-対象レベル-メタレベルの分業による協同の指導場面への適用. 教育心理学研究, 51, 218-229.
- 成田富貴子, 長谷部真木子 (2017). 看護専門学校教員の職業継続意思と組織コミットメントに関する研究. 秋田大学大学院医学研究科保健学専攻紀要, 25(1), 37-52.
- 二宮理佳 (2015). 複数回口頭発表と自己内省活動の効果-自己調整学習理論からの分析-, 一橋大学国際教育センター紀要, 6, 31-44
- 西田寛子, 久我直人 (2018). 自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果, 日本教育工学会論文誌 42(2), 167-182.
- Núñez, J.C. , Cerezo, R. , Bernardo, A. , Rosário, P. , Valle, A. , Fernández, E. , Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: results of an experience in higher education, *Psicothema*, 23(2), 274-81.
- Pereira, A. , Miranda, S. , Teixeira, S. , Mesquita, S. ,Zanatta, C. ,Rosário, P. (2021). Promote Selective Attention in 4th-Grade Students: Lessons Learned from a School-Based Intervention on Self-Regulation, *Children (Basel, Switzerland)*, 8(3), 182. doi: 10.3390/children8030182. (accessed 2021-10-11)
- Pienda, J. A. G., Fernández, E. , Bernardo, A. , Núñez, J. C. , Rosário, P. (2014). Assessment of a self-regulated learning intervention, *The Spanish Journal of Psychology*, 17, e12, 1-9. doi: 10.1017/sjp.2014.12 (accessed 2021-10-20)
- 坂井志麻 (2021). 外来看護師の在宅療養移行支援実践評価尺度の妥当性・信頼性の検証. 日本看護科学会誌, 41, 241-24. doi: 10.5630/jans.41.241 (accessed 2021-10-7)
- 須藤文, 安永悟 (2011). 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践-小学校 5 年生国語科への適用-. 教育心理学研究, 59, 4, 474-487.
doi: <https://doi.org/10.5926/jjep.59.474> (accessed 2021-7-1)
- 須崎康臣, 杉山佳生 (2017). 大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果, *体育学研究*, 62(1), 227-239.
- 外山美樹, 長峯聖人, 湯立, 三和秀平, 黒住嶺, 相川充 (2017). 「制御適合はパフォーマンス

- ンスを高めるのか？—制御適合の種類別の検討—」. 心理学研究, 88(3), 274-280.
- 豊田秀樹(2007). 共分散構造分析, Amos 編, 構造方程式モデリング. 16-19, 東京:東京図書.
- 内田史江, 谷垣静子(2020). 訪問看護師のがん患者ターミナル看護支援尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. 日本看護科学会雑誌, 40, 91-99. doi:10.5630/jans.40.91 (accessed 2021-10-17)
- 植木理恵(2004). 自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か—学習観と方略知識に着目して—. 教育心理学研究, 52, 277-286. doi: https://doi.org/10.5926/jjep1953.52.3_277 (accessed 2021-7-6)
- 渡寛法, 中島宏治(2020). リメディアル大学生の英語学習態度とパフォーマンスの関係—自己効力感・内発的価値・自己調整とTOEIC®リスニングスコア—. リメディアル教育研究, 14, 51-59. doi: <https://doi.org/10.18950/jade.2020.04.30.01> (accessed 2021-7-6)
- 山本麻起子, 松本智晴, 前田ひとみ(2021). 看護専門学校教員の量的論文に対する「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」の開発. 日本看護研究学会雑誌, 44, doi: <https://doi.org/10.15065/jjsnr.20200729120> (accessed 2021-7-6)
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation learning: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C.Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education, 300-305, New York:Routledge.

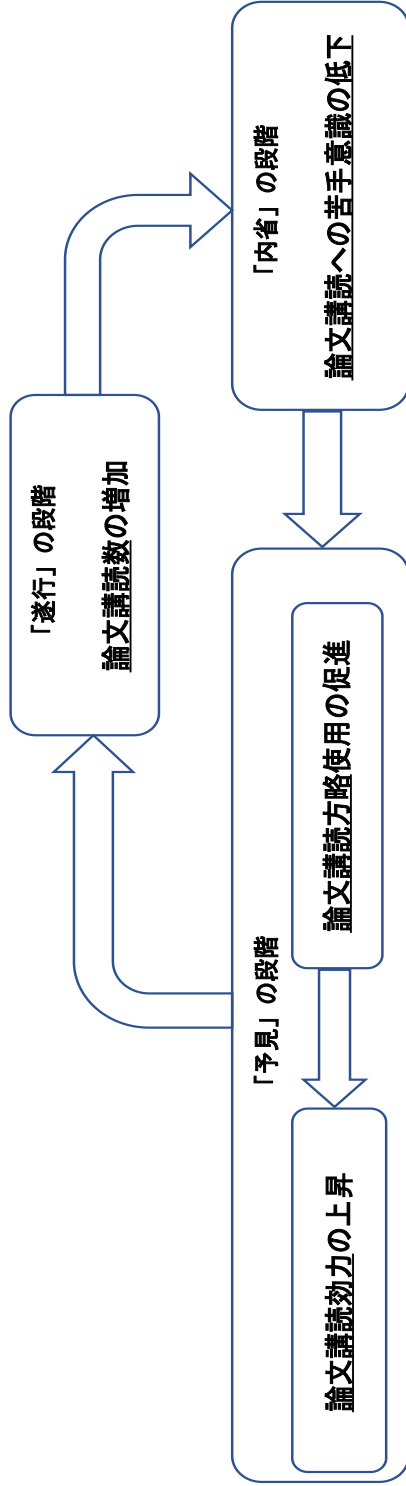
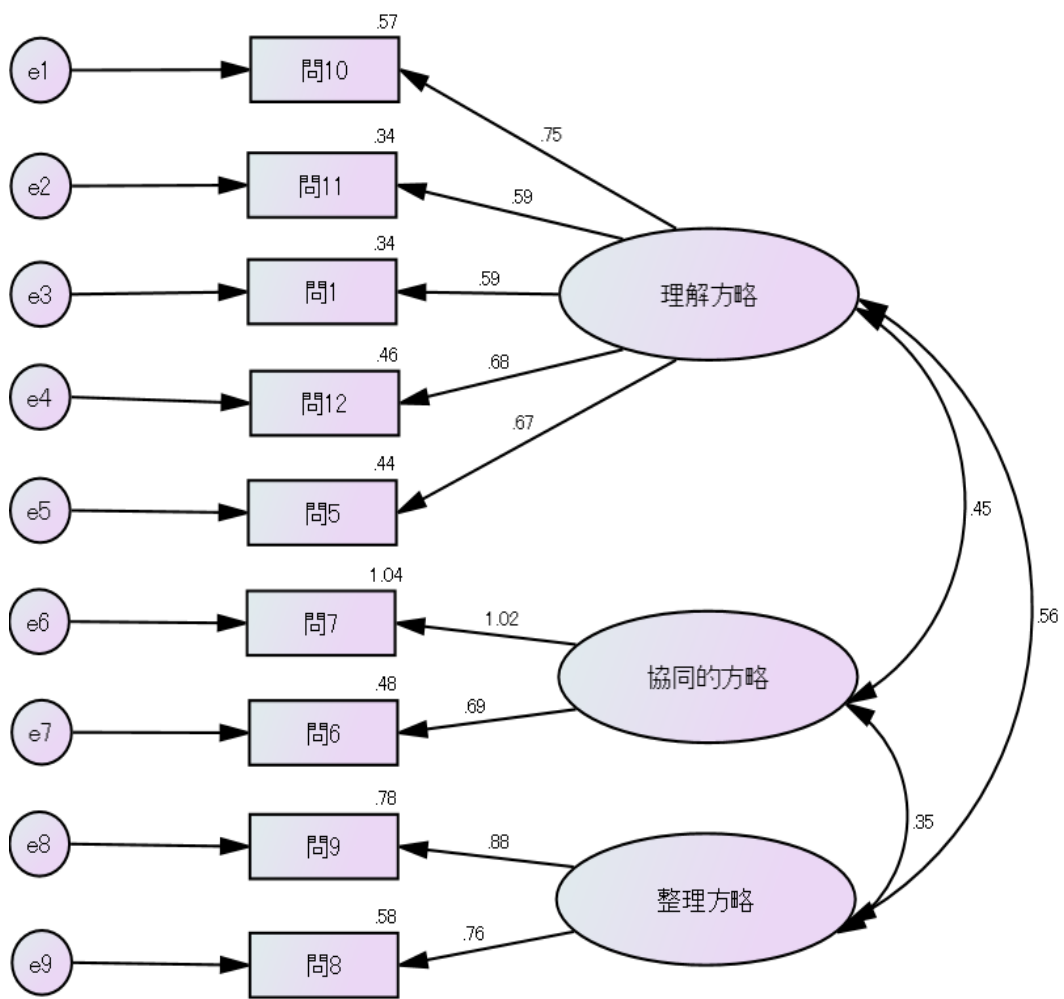


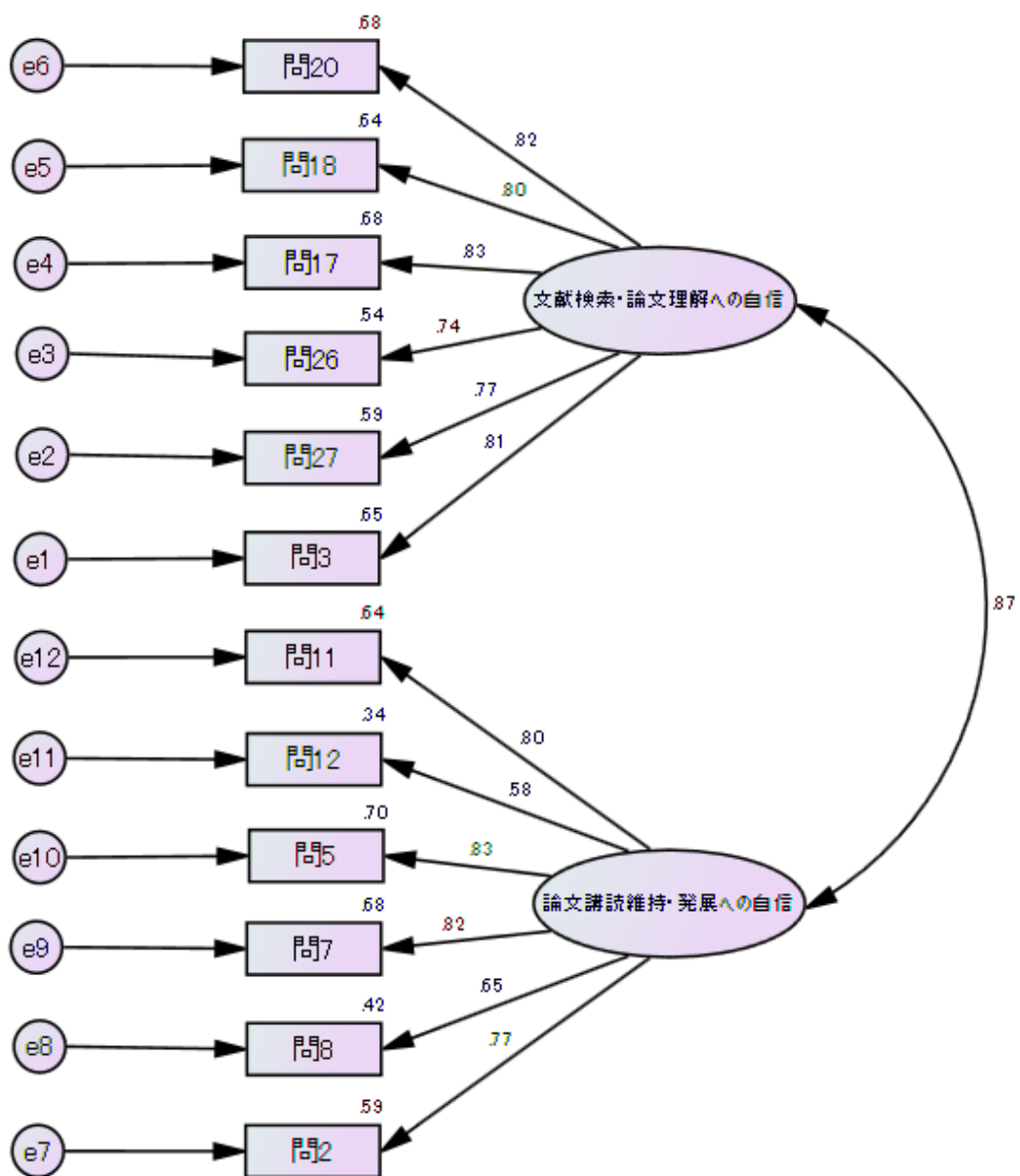
図.1 本研究の枠組み

(自己調整学習理論の循環的段階モデル(Zimmerman, 2009)に基づいて作成)



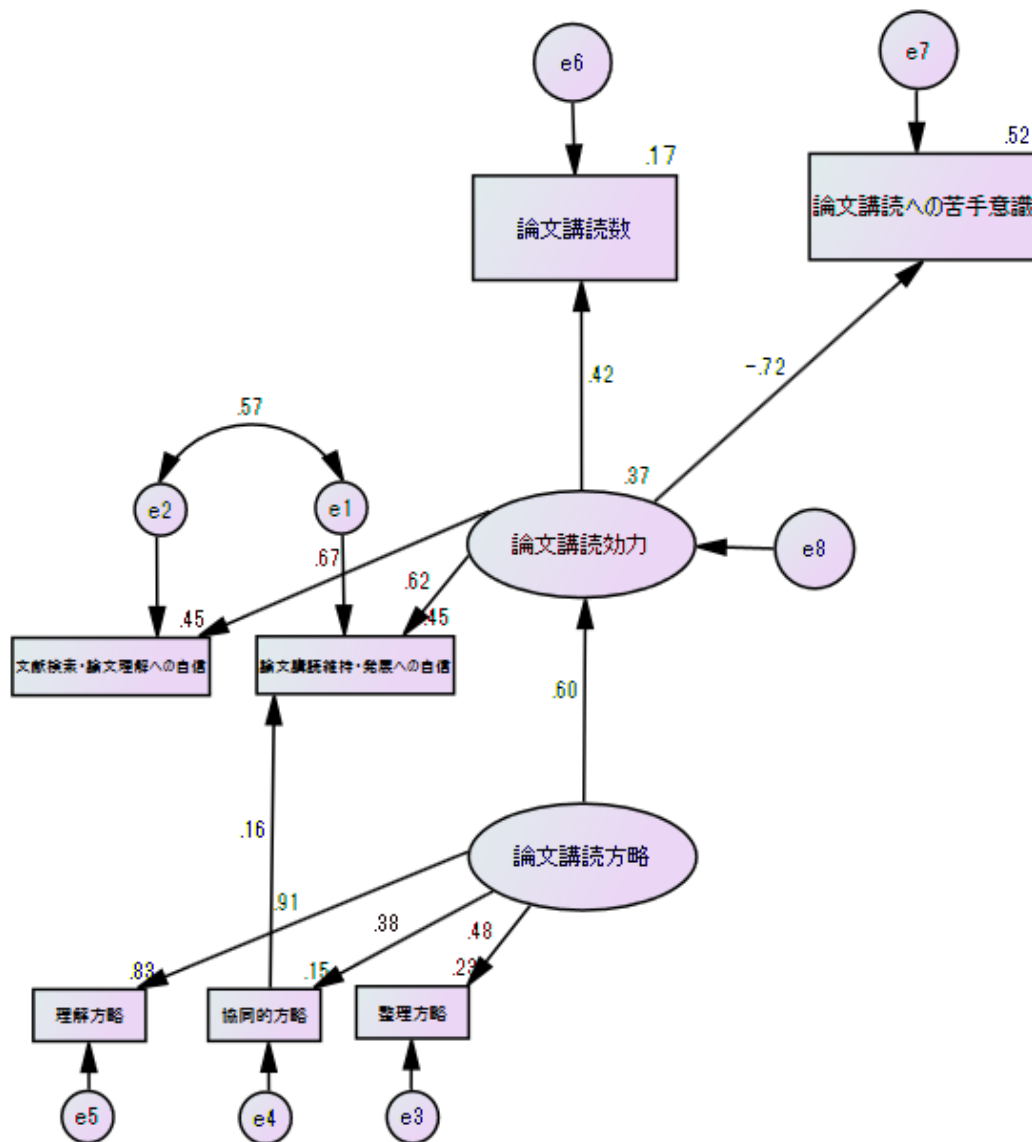
GFI=.953, AGFI=.911, CFI=.974, RMSEA=.057

図.2 論文講読方略尺度の確認的因子分析



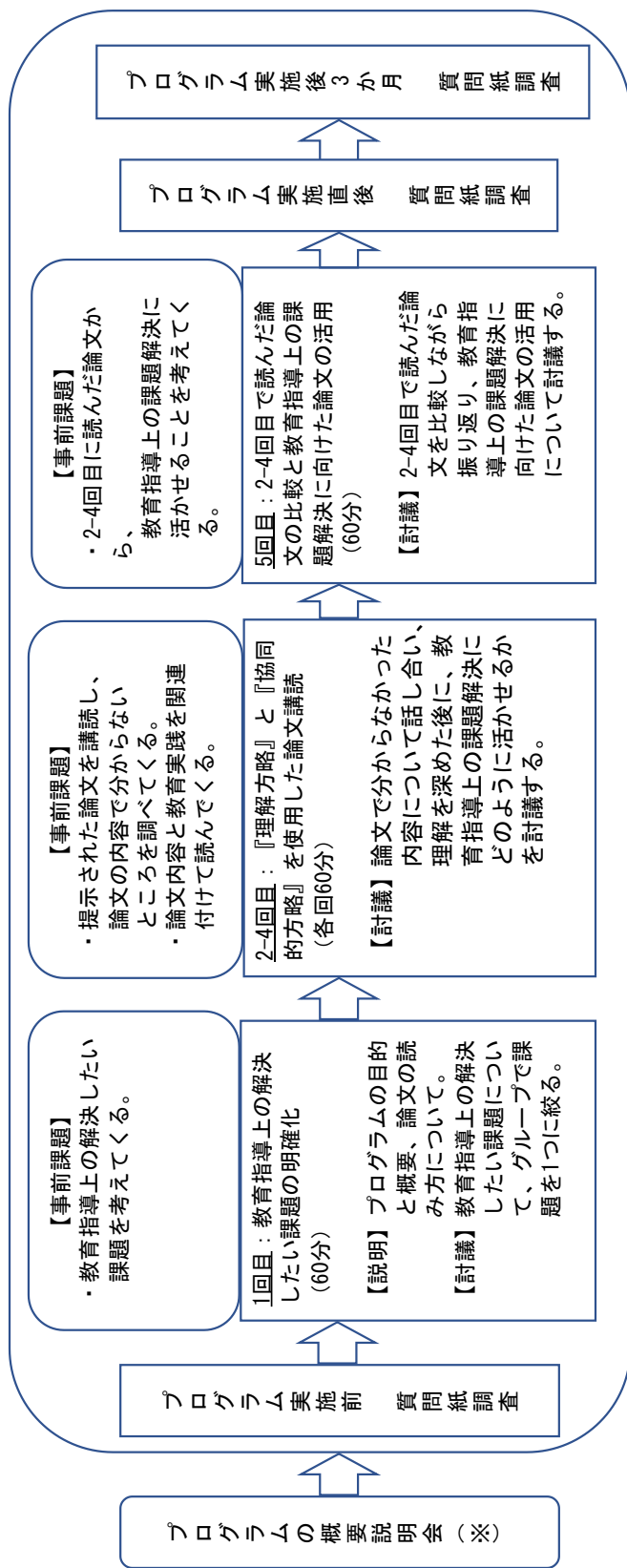
GFI=.906, AGFI=.861, CFI=.956, RMSEA=.080

図.3 論文講読効力尺度の確認的因子分析



$\chi^2 = 9.5, df = 11, p = .575$
 GFI = .981, AGFI = .952, CFI = 1.000, RMSEA = .000,

図4. 論文講読方略、論文講読効力、論文講読数、論文講読への苦手意識との関係



(※) プログラムの概要説明会では、目的と概要を説明した。

図5. 論文講読プログラムの内容と実施の流れ

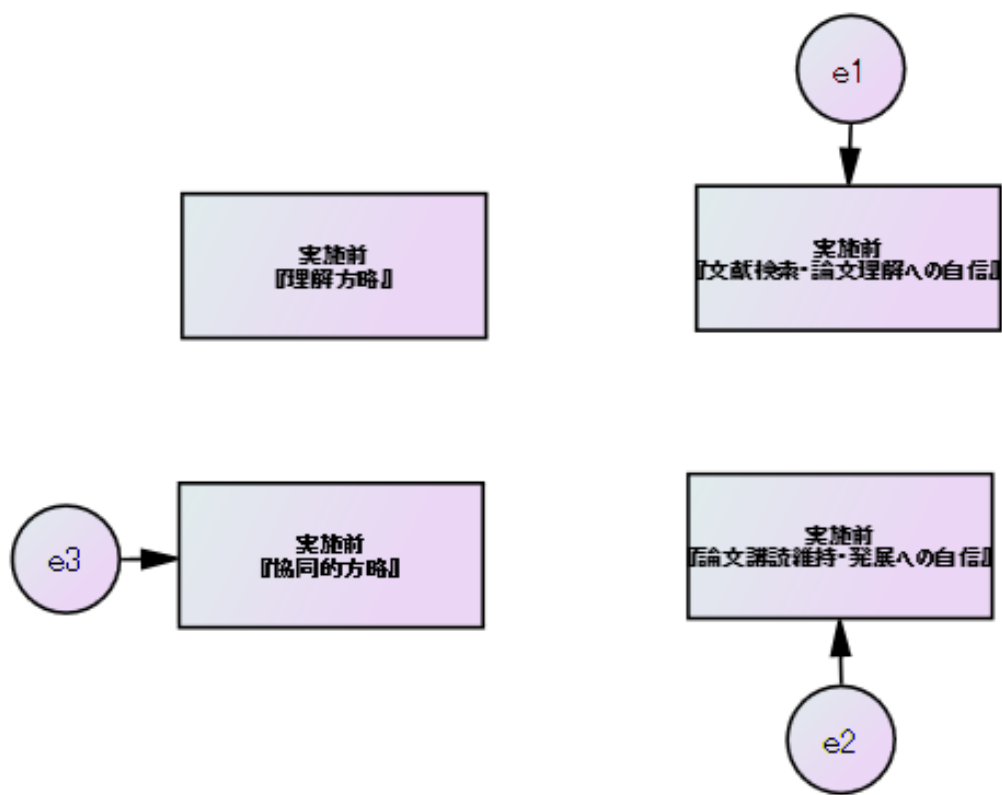
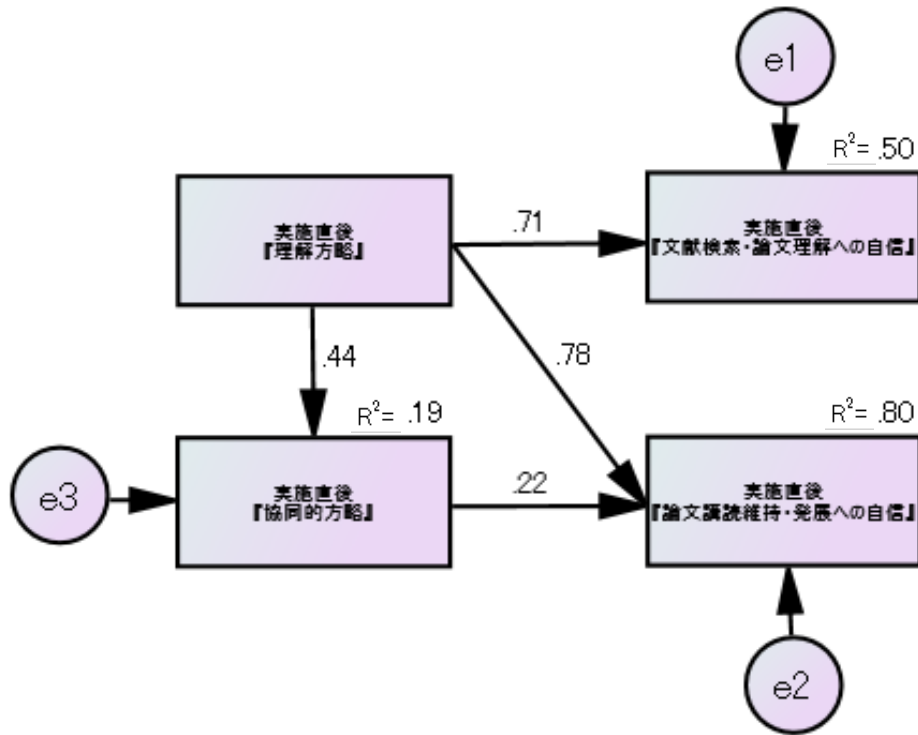


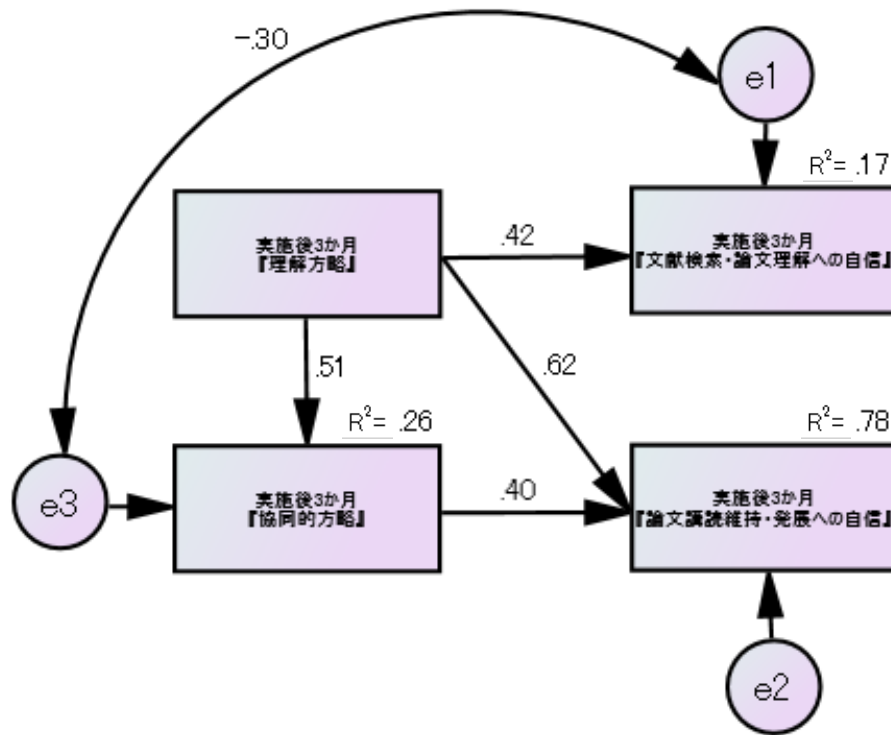
図6. プログラム実施前の『理解方略』、『協同的方略』と『文献検索・論文理解への自信』、『論文講読維持・発展への自信』との関係



$\chi^2 = .877, df=2, p = .645$

GFI = .981, AGFI = .904, CFI = 1.000, RMSEA = .000

図7. プログラム実施直後の『理解方略』、『協同的方略』と『文献検索・論理解への自信』、
『論文講読維持・発展への自信』との関係



$X^2 = 2.830, df=2, p = .243$

GFI = .984, AGFI = .836, CFI = 1.000, RMSEA = .000

図8. プログラム実施後3か月の『理解方略』、『協同的方略』と『文献検索・論文理解への自信』、『論文講読維持・発展への自信』との関係

表1-1 論文講読支援に関する文献の概要

著者(年)	研究目的	研究対象	支援回数・時間	支援内容	評価方法	論文講読支援の主な効果
Rosen et al (2019)	オンラインによるJournal Club(以下JJC)の作成、実施、評価を説明すること。	看護師		量的研究を評価するためのガイドラインと、JJC評価の枠組みを作成。インターネット上に論文を四半期毎に投稿。対象者はガイドラインを用いて、論文を事前講読。病棟ごとに論文を基にしたミーティングを実施し、研究論文の質と実践への活用について話し合う。話し合った批評はまとめ、代表者がJJCの議長に送り報告する。	実施後評価	量的質的評価: インターネット上のJJCサイトの閲覧回数・コメント回数の増加。研究態度、知識、自信、実践への活用が促された。
Duffy et al (2011)	JJCの実施によって、根拠に基づいた看護を促進する重要性への認識が向上することを明らかにすること。	看護師(n=27)	12回 週1回(60分)	JJCで扱う論文は一週間前に参加者にメールで送付。参加者は論文を事前講読し、JJCでの討議に参加する。論文を批判的に検討し、研究から得られた知見の実践への活用について討議を実施。	実施後評価: 20名(回答率74%)	量的評価: JJCの実施について、肯定的な評価(批判的思考・知識の獲得・自身の実践をプレゼンテーションする力等)であった(95-100%)。看護研究を推進する重要性への認識が向上(100%)
Ferguson et al (2017)	twitterを利用したJJCを開発し、学術的な経験を共有した事例を報告すること。JJC実施により、看護大学院生の批判的評価スキルを促すことを明らかにすること。	看護師、看護学生(NP)、ヘルスプランナー、サービスマネージャー、公衆衛生の専門家、国内外留学生(ネパール、インド、イラン、サウジアラビア)を含む医療従事者(n=59)	3回、月1回、学期3か月間	講義、ワークショップ、twitterを用いたJJCの実施(事前にRCT論文を提供、批判的な指標(CASP)を基に論文を読むように指導。60分間のクラス内において、5分間隔で12個のCASPを基にした質問を投げかけ、回答を求める。学習者は、140文字以内で回答をツイートし講師や仲間からのフィードバックを得る。)実施したJJCの内容は、後日トランスクリプトが作成され、欠席した学生も参照できるようにする。	実施後評価: 34名(回答率58%)	量的質的評価: 批判的に考える能力の促進(100%)。ほとんどの学生がJJCの有用性に同意(97%-100%)。Journal Clubへの関心、関与、満足度が向上したとの自由記述がみとめられた。
Ravin (2012)	JJCの開発、実施、評価を説明すること。	看護師	3か月1回(60分)	JJCにおける議題を明確に提示、JJCの活動が目標達成に繋がるように促す。ファシリテータは、活発なディスカッションを促し、研究から得られた知見の実践への活用へと促すことで、学習者の学びを刺激する。	実施後評価	量的評価: 知識の獲得、根拠に基づいた実践への活用、専門職としての自己成長への自己評価得点が上昇。
Steenbeek (2009)	JJC実施の評価を実施すること。	看護学生(n=35)3つの大学	4回 月1回(60分)	参加者は研究批評ワークシートに沿って論文を事前に読み、それを基にJJCを実施する。	実施後評価	量的評価: 1つの大学の学生は1-4回目で知識と批評得点が上昇、他2つの大学の学生は1-3回目で知識と批評得点が上昇したが、4回目で低下。(得点の低下理由として参加者が少なかったことが要因と指摘)5割から6割の学生が研究結果の解釈、実践への研究の活用などへのJJCの有用性を評価した。
Sheehan (1994)	看護教員のためのPGCE大学院生に対するJJCの実施を報告すること。	大学院生(n=8)	週1回	JJCで扱う論文リストを雑誌名から提案、各自がそのリストの中から、関心のある論文を選定。JJCは、30分でプレゼンテーション、30分でディスカッションという構成で実施。	実施後評価: JJCで扱った論文54件について	量的質的評価: JJCで最も多く扱われた雑誌はJournal of advanced nursing (28%)であった。最も多く読んだ論文の課題は「教えることと学ぶこと」、次いで「看護実践」「看護研究」であった。
Mattila et al (2013)	JJCを実施し、看護学生の研究の知識と活用を評価すること。	看護学生(n=62: 1年間で1418名が参加、4年間で合計62名参加)	看護問題の特定: 年4-6回(各回45-60分)論文プレゼンテーション: 各看護学生が2-4回実施(発表時間: 15-20分)	各病棟/各外来において、看護問題についての話し合いを実施。看護問題の解決に向け研究論文のプレゼンテーションを看護学生が看護師に向けて実施。	実施後評価: 53名(回答率85.5%) (2008年: 14名、2009年: 12名、2010年: 12名、2011年: 15名)	量的評価: 研究論文を適切に読むことができる(98%)。研究から得られた知見を活用できる(85%)、定期的な講読(28%)
Beck et al (2020)	JJCに参加した看護師の実践経験を説明すること。	看護師(n=19)	3回(各2時間)	ナラティブアプローチと批判的リフレクションを取り入れ、課題解決に向けたJJCを実施。	実施後評価: 19名	質的評価(フォーカスグループインタビュー): 根拠に基づいた知識を統合し、根拠に基づいて課題解決に向けて議論することは、専門性の向上を促すことが示された(Paul Ricoeurの3段階のプロセスで解釈)。
Davis et al (2014)	看護大学院プログラムに導入したJJCを報告すること。	看護大学院生	16回(2008-2011年の各年次毎)	各年次に教員6名でアクションリサーチを用い、看護大学院生に対するJJCの設計-実施-改良によりプログラムの調整を行う。JJCの改良点として、学生と教育者の両者が必要とする準備、研究論文の選定基準の明確化、他の学習活動との調整を行う。	実施後評価	量的評価: JJCへの参加をとても楽しんでいと回答した学生が2011年は4割ほどであったのに対し、2012年は6割近くに増加した。
McKeever (2016)	競争の要素を導入したJJCを実施し、看護師のJJC参加への影響を明らかにすること。	看護師(n=265: JJCでの発表者は22名)	12回 月1回	12の病棟が月毎に担当を割り当てられる。病棟の代表者が論文のプレゼンテーションを10分以内で行い、議論を実施。各々病棟のプレゼンテーションをルーブリック評価によって採点化、受賞した病棟は年末に表彰を行う。	実施後評価: 157名(回答率59.2%)	量的評価: 前年度のジャーナルクラブと比較し、参加者は有意(<0.01)に上昇。ほぼすべての参加者がジャーナルクラブを有用と回答(98.7%)。

表1-2 論文講読支援に関する文献の概要

著者(年)	研究目的	研究対象	支援回数・時間	支援内容	評価方法	論文講読支援の主な効果
Kjerholt et al (2018)	JCの実施により、看護研究を促す看護リーダーとしての自己認識能力の促進を明らかにすること。	看護師(n=19)	4回(合計で3.5時間)	1回目:概要説明。2回目:3-5名のグループでJC参加動機を共有、事例検討。3回目:グループ毎に臨床実践上の疑問を特定し、研究論文を選定。4回目:グループで論文の質を評価し、実践への活用を話し合う。	実施後評価:19名	質的評価(半構成的インタビュー):ジャーナルクラブに参加することで、看護研究を支援する能力向上が促されたことが明らかになった。
Fowler et al (2013)	JCの実施により、研究能力、臨床知識、EBMに基づく実践促進における有用性を明らかにすること。	研究者、医師、看護師、その他病院職員(n=114)	28回	研究者、医師、看護師等様々な領域から発表者を依頼。発表を承諾したスタッフは、パワーポイントで、研究背景、方法、結果、結論を含み、論文の長所と短所、臨床的意義、研究の活用についてプレゼンテーションを実施。	実施後評価:30名(回答率28%)(実施した28回内、24回のJCを評価対象とした。24回のJCに参加した114名に調査票を配布。1回の平均参加者数は29名)	量的評価:ジャーナルクラブの価値(100%)医学的知識の向上(90%)、研究能力の向上(70%)批判的思考の促進(63%)EBMに基づく実践の促進(63%)
Scherzer (2015)	JCの結成により、看護プログラムの目標をどのように達成するかを説明すること。	看護学生(各回につき、平均40-50名の学生)	5回 月1	JCでのルールや目標の説明、年間を通しての実施計画と発表者を決める。ファシリテーターは適切な論文の選定や、研究から得られた知見に対する批判的分析、論文のプレゼンテーションやディスカッションを促すように関わる。	実施後評価:発表者によるフィードバックセッション	質的評価:専門職としての能力(プレゼンテーションスキルやコミュニケーションスキル、研究スキル)学術的に学ぶコミュニティ、看護観や社会的な役割、生涯学習においてJCは有効とのフィードバックを得た。
DuGan (2019)	オンラインJCの開発と実施を通して、エビデンスに基づく実践を広めることにより、看護師の学術的な臨床実践の促進を評価すること。	看護大学卒業生(n=47)	3回 月1	JCのウェブサイトにて、論文を掲載。各々の論文への批判的な吟味に関する事前・事後テストをオンライン上で実施する。	実施前後評価:37名(回答率78.7%)	量的評価:3回すべての批判的な吟味のテストは得点が上昇していた(p<0.05)。根拠に基づいた実践を行う上でのJCの有用性。
Billingsley et al (2013)	仮想空間によるJC(Second Life)の実施可能性を明らかにし、参加した看護師の経験を説明すること。	看護師(n=24)	4回	1回目:概要説明(仮想空間Second Lifeの使用法やアドバイザー作成等)。2-3回目:仮想空間での論文批評を実施。4回目:JCに参加した学んだことについて報告会を実施。	実施前後評価:実施前29名、実施後20名(実際にJCに参加した人数は24名)	量的質的評価:批判的能力が有意に向上(<0.05<0.01)。仮想空間によるジャーナルクラブへの満足感が有意に向上(<0.01)。仮想空間でのディスカッションにより、批判的な議論や根拠に基づいた議論が促された。仮想空間を経験したことがなければ、実践経験を説明することが難しい等の意見もみられた。
Linder (2010)	対面式のジャーナルクラブから、電子配信式の「Article of the Month」への移行について説明すること。	看護師(n=85)	年6回	スタッフのニーズ調査を基に論文を選定。論文に関連する小テストをサービスラインに投稿。スタッフは、提示された論文を読み、小テストに取り組む。2か月後に小テストの回答と理論的な解説が配信される。小テストの完了は学習管理システムで管理する。	実施後評価:フィードバックを寄せたスタッフのコメント	質的評価:論文から得られた知見の実践への活用、多領域のチームメンバーと協力することへの自信の向上等がスタッフからフィードバックされた。
O'Connor (2009)	緩和ケア病棟の看護師に対するJCの実施と評価を明らかにすること。	看護師、口腔ケアワーカー、パーソナルケアアテンド(n=42)	48回 月1回(各45分)	スタッフが関心のある課題に沿って論文を選定。研究方法と看護実践への影響に焦点を当てた議論を実施。JC参加への環境を調整。(JCへの認知向上のため、実施日時を示すチラシを病棟周辺や休憩室に配置。夜勤看護師等、参加できない看護師にも論文を配布。勤務時間内に参加できるように勤務の調整、JCで提供される論文や軽食に関する必要な資金を確保。)	実施後評価:42名(回答率88%、匿名性により重複回答込み)(実施した48回のJCの内、7回を評価対象とした。JC1回の平均参加人数は7名)	量的評価:実践に関連する論文であった(95%)、新しい知識の獲得(74%)、論文をさらに読むことを刺激した(79%)論文を同僚と読むことを楽しんだ。(87%)
O'Nan (2011)	病棟毎のJCの実施により、研究の実践への活用に対する壁への認識が低下することを明らかにすること。	看護師(n=14)	10回 週1回(各60分)	病棟ごとにおいて、1-2回目はリーダーが論文を選定する。1回目のセッション後に参加者の関心のある課題を出し、3-10回目は、その課題に沿った文献をリーダーが選定する。各回において、論文の批判的な分析を行い、患者ケアへの研究の活用をディスカッションする。	実施前後評価:33%の参加率	実践に研究を活用することへの障壁は何かという問いに対しJC実施前に最も多かったのは「時間が無い(85.8%)」だったのに対し、実施後は「研究を活用できない(92.9%)」が最も多い回答であった。実施後に研究と実践上の疑問から、研究を実践に活用する上での多くの障壁を認識したことを示す得点が上昇した(p<0.05)。
Thompson (2006)	大学を拠点としたJCが、実践における研究活用へのスキルを育成し、多数の学生に使用できる教育方法であることを説明すること。	看護学生(n=106)	3回 月1回(各50分)	事前に提示された論文を批判的評価の指標を基に事前に読み、指標を基にディスカッションを行う。	実施後評価:97名(回答率92%)1回目参加人数(58-93名)、2回目参加人数(少ない)、3回目参加人数(77名)	量的評価:論文を批評する方法を学び理解することができた(92%)。JCは教育研究に効果的または非常に効果的である(77%)。SJCが研究意識の向上に非常に効果的である(73%)。
Lehna (2010)	バーチャルジャーナルクラブ以下(VJC)に参加した看護師の実践への研究活用を調査すること。	看護師	15回	看護師の実践上の課題や関心に沿って論文を選定。論文は院内Medical Libraryからアクセスできるように調整。担当者から論文の質、研究結果の実践への活用について質問を投稿し、ブログを通じて、参加者と相互作用を行う。	実施後評価:15回中、7回のVJCに寄せられたコメントを評価対象とした。平均コメント人数は35名	質的評価:オンライン上のディスカッションにより、実践上の知識や経験を振り返り、関心のある問題に対する自身の考えの表現に繋がるとを示唆。VJCがエビデンスに基づいた臨床実践に効果的である。
中川 (2014)	薬剤業務の質向上のために、プログラムを構築し、JCを行える薬剤師を養成すること。	薬剤師(n=7)	15回 週1回(各60分)	1-7回は医療英単語の習得。8-9回は読解の習得(批判的吟味のポイントを学習)10-15回は各自が論文を基に資料を作成し、口頭発表を実施。	実施前後評価:7名(回答率100%)	量的評価:医療単語の習得、論文を読む習慣、論文を基に多職種とのディスカッションすることへの自信、論文を読むことへの自信が向上した。(p<0.05,01)

表2. 第一研究の対象者の概要

	(n=147)	
	人数	(%)
性別		
女性	138	(93.8)
男性	9	(6.1)
年代		
30代	19	(12.9)
40代	64	(43.5)
50代	61	(41.4)
60代	3	(2.0)
最終学歴		
看護専門学校(2年課程)	16	(10.8)
看護専門学校(3年課程)	52	(35.3)
短期大学	10	(6.8)
大学	33	(22.4)
保助専攻科	10	(6.8)
大学院(博士前期課程)	25	(17.0)
大学院(博士後期課程)	0	0.0
無回答	1	(0.6)
臨床看護師経験年数		
10年未満	42	(28.5)
10年以上20年未満	69	(46.9)
20年以上30年未満	32	(21.7)
30年以上	4	(2.7)
看護教員経験年数		
10年未満	84	(57.1)
10年以上20年未満	48	(32.6)
20年以上30年未満	12	(8.1)
30年以上	3	(2.0)
職位		
教務部長	3	(2.0)
教務主任	17	(11.5)
教務課長	1	(0.6)
専任教員	123	(83.6)
専任教員助手	2	(1.3)
教育活動調整者	1	(0.6)
昨年の学会参加数		
0回	48	(32.6)
1-2回	87	(59.1)
3-4回	8	(5.4)
5回以上	4	(2.7)
過去5年の研究発表の有無		
有	34	(23.1)
無	113	(76.8)

表3. 「論文講読方略尺度」の探索的因子分析結果 n=147 (主因子法・プロマックス回転)

項目	第1因子	第2因子	第3因子
全体のCronbach α = .816			
第1因子 「理解方略」 Cronbach α = .781			
10. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	0.713	0.079	-0.020
11. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	0.707	-0.134	-0.035
1. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	0.659	-0.131	0.049
12. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	0.579	0.063	0.090
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	0.548	0.259	-0.041
第2因子 「協同的方略」 Cronbach α = .821			
7. 私は読んでいる論文の内容について他者(上司や同僚や知人など)と話し合う	-0.010	0.870	0.051
6. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	-0.062	0.838	-0.047
第3因子 「整理方略」 Cronbach α = .806			
9. 私は論文を読む際、クリティクウェットリストを使用している	-0.038	0.056	0.877
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	0.063	-0.065	0.759
因子寄与率			
	41.259	15.762	12.262
因子間相関行列: 第1因子			
	-	0.440	0.544
		-	0.338
			-

表4. 「論文講読効力尺度」の探索的因子分析結果 n=147 (主因子法・プロマックス回転)

項目	第1因子	第2因子
全体のCronbach α = .933		
第1因子 「文献検索・論理解への自信」 Cronbach α = .912		
20. 私は読んだ論文を要約できる	.920	-.105
18. 私はインターネットを使って文献を検索できる	.864	-.107
17. 私は文献を検索するためのキーワードを見つけることができる	.770	.060
26. 私は論文に書かれている論理的配慮を評価することができる	.700	.027
27. 私は論文に用いられている統計手法を理解できる	.620	.189
3. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連づけて読むことができる	.598	.231
第2因子 「論文講読維持・発展への自信」 Cronbach α = .875		
11. 私は読んでいる論文の中で分からないことがあったら、自分で調べて解決することができる	.052	.822
12. 私は読んでいる論文の中で分からないことがあったら、他者(上司や同僚や知人など)に相談することができる	-.201	.762
5. 私は難しい論文でも、あきらめずに読むことができる	.096	.751
7. 私は論文に集中して読むことができる	.311	.538
8. 私は必要であれば、興味のない論文でも読むことができる	.130	.527
2. 私は先行研究と比較しながら、論文を読むことができる	.309	.503
因子寄与率		57.954 8.686
因子間相関行列: 第1因子		- 0.771
第2因子		- -

表5. 「論文講読方略尺度」と「論文講読効力尺度」高低得点群による「論文講読への苦手意識」の比較

		論文講読への苦手意識得点		
		中央値(第1四分位-第3四分位)		Mann-WhitneyのU検定
論文講読方略尺度	高得点群(n=78)	3 (2-3)		p=.001
	低得点群(n=69)	3 (3-4)		
論文講読効力尺度	高得点群(n=76)	3 (2-3)		p<.001
	低得点群(n=71)	3 (3-4)		

n=147

表6. 論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読への苦手意識、論文講読数 (n=147)

論文講読方略尺度得点	平均点 (SD)	25.4 (5.4)
理解方略	中央値 (範囲)	17.0 (5-25)
協同的方略	中央値 (範囲)	6.0 (2-10)
整理方略	中央値 (範囲)	3.0 (2-10)
論文講読効力尺度得点	平均点 (SD)	577.5 (215.6)
文献検索・論理解への自信	平均点 (SD)	313.5 (117.6)
論文講読維持・発展への自信	平均点 (SD)	264.0 (112.1)
論文講読への苦手意識	中央値 (範囲)	3.0 (1-5)
論文講読数	中央値 (範囲)	5.0 (0-150)

注)：論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点および下位因子は正規性を示したため、平均点 (SD) を示し、論文講読方略尺度下位因子、論文講読への苦手意識、論文講読数は正規性に従わなかったため中央値 (範囲) を示す。

表7. プログラム実施前後の論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点、論文講読数の比較 (n=23)

	実施前	実施直後	実施後3か月	ρ値	
				実施前 - 実施直後	実施前 - 実施後3か月
論文講読方略尺度得点	平均点 (SD)	26.3 (4.7)	26.2 (4.4)	0.002	0.002
理解方略	中央値 (四分位範囲)	17 (16-19)	17 (16-19)	0.020	0.011
協同的方略	中央値 (四分位範囲)	6 (5-8)	6 (4-7)	0.015	0.025
整理方略	中央値 (四分位範囲)	2 (2-2)	2 (2-4)	0.010	0.014
論文講読効力尺度得点	平均点 (SD)	621.7 (175.8)	633.0 (180.7)	0.011	0.003
文献検索・論理解への自信	中央値 (四分位範囲)	360 (300-400)	360 (280-420)	0.003	0.000
論文講読維持・発展への自信	中央値 (四分位範囲)	300 (240-360)	300 (200-380)	0.224	0.020
論文講読数	中央値 (四分位範囲)	2 (0-5)	2 (0-2)	0.011	0.024

注) : 論文講読方略尺度得点、論文講読効力尺度得点は対応のあるt検定、その他の項目はWilcoxonの符号付順位検定を実施。

別記様式第2（第8条、第13条関係）

人を対象とする医学系研究審査結果通知書

2018年 2月23日

大学院生命科学研究部

基礎看護学分野

前田 ひとみ 殿

大学院生命科学研究部長

安 東 由 喜 雄



受付番号 倫理第1491号

研究の名称 「看護専門学校教員の論文購読に対する学習方略と自己効力感に関する研究」

研究責任者名 大学院生命科学研究部 基礎看護学分野 前田 ひとみ 教授

期 間 2018年2月23日から2020年3月31日まで

上記研究計画書について、2018年1月26日の熊本大学大学院生命科学研究部等人を対象とする医学系研究疫学・一般部門倫理委員会で審査（迅速審査）が行われ、その結果、申請書を修正等の上、再申請と決定されました。2018年2月21日付け再申請があり、下記のとおり決定したので通知します。

記

決定内容	<input checked="" type="radio"/> 許 可 <input type="radio"/> 不許可 <input type="radio"/> 審査対象外 <input type="radio"/> そ の 他
不許可等の理由	

※研究計画を変更又は中止しようとする場合は人を対象とする医学系研究計画（変更・中止）申請書（別記様式第4）を、研究等を中止又は終了した場合は人を対象とする医学系研究（中止・終了）報告書（別記様式第7）を提出ください。

平成 30 年 月 日

看護専門学校
校長殿

研究協力をお願い

拝啓 ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

私は現在、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程に在籍している山本麻起子と申します。

看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応していく看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われていています。しかし、実際には研究に取り組む以前の論文講読自体に看護教員が困難を抱いているという現状があります。論文講読とは実践において必要な文献を検索し、正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。人が行動を起こし継続する上で重要な概念として自己効力感、学習方略があります。しかし、看護教員の論文講読に対する自己効力感を測定できるツールや論文講読の学習方略を示した先行研究は見当たりません。

そこで、私は論文講読に対する自己効力感尺度と学習方略尺度を作成し、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する行動の関係性を明らかにしたいと考え、本研究を計画しました。

今回、ご協力をお願いしたいのは、学校長・副学校長以外の貴校に所属する看護専任教員の皆様に対する質問紙調査です。質問紙は論文講読に対する動機や行動等を問う内容となっており、調査に要する時間としては15分程度が予想されます。質問紙は無記名とさせていただきます、データおよび結果は、研究の目的以外に用いることはありません。

研究協力は自由意思であり、研究へのご協力を同意しない権利も保障されています。同意されなくても、また一旦研究のご協力を承諾された場合でも、いつでも承諾を撤回することが可能で、そのために不利益が生じることはありませんのでご安心ください。ただし、調査票は無記名で収集しますので、調査票を返送された後は同意撤回ができませんのでご了承ください。研究データは研究目的以外には使用いたしません。結果につきましては、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程の博士論文並びに学会、学術雑誌等で公表する予定です。

お手数ではありますが、研究にご協力いただける場合には、承諾書と調査可能な看護専任教員（ただし、学校長・副学校長は除きます）の人数を記載し、3月31日までに返信をお願いいたします。承諾が得られましたら、対象となる皆様分の研究協力依頼文書と説明文書、質問紙を郵送いたしますので配布をお願いいたします。

本研究計画は、国から交付された研究費によって行う予定ですが、本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係の公正性につきましては、熊本大学大学院生命科学研究部等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。今後も、当該研究経過を熊本大学生命科学研究部長へ報告すること等により、利害関係の公正性を保ちます。

本研究により看護専門学校教員の論文講読に対する自己効力感、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する学習方略、論文講読に対する行動との関係が明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がり、今後の看護専門学校教員の質の維持・向上に貢献できるものと考えます。研究の趣旨をご理解いただき、是非ご協力いただけますようお願い申し上げます。

敬具

応答責任者 : 山本 麻起子 Email : makikomatsunagal.15@gmail.com
研究指導教員 : 前田 ひとみ TEL/FAX : 096 (373) 5476

「人を対象とする医学系研究」の承諾書

本研究では、対象者である看護専任教員の権利を守り、対象者が安心して調査を受けられるように心がけています。本研究の趣旨・目的・方法を読まれ、調査実施を承諾いただける場合は、承諾書への署名を記載して、研究者にお返してください。

なお、調査協力に同意しない権利も保障されています。同意されなくても、また一旦調査協力を同意された場合でも、いつでも同意を撤回することが可能で、そのために対象者が不利益をこうむることはありませんので、ご安心ください。

また、当該研究の実施にあたり熊本大学大学院生命科学研究部等「人を対象とする医学系研究」倫理委員会（疫学・一般研究／臨床研究・医療技術部門）で審査し、熊本大学大学院生命科学研究部長の承認を受けています。

研究の名称：

看護専門学校教員の論文講読に対する学習方略と自己効力感に関する研究

説明内容

1. 研究の目的：

少子高齢化、医療の高度化、医療財源制約の高まりなど医療を取り巻く環境は激しく変化しています。このような社会の中で看護職は、研究や実践等により得られた最新の知見を活用して看護を実践することが求められています。しかし、看護職育成において役割の大きい看護専門学校教員自身が論文を講読することに困難を抱えていることが報告されています。そこで、看護専門学校教員の論文講読能力の向上に焦点をあてる必要があると考えました。

人が行動を起こし継続する上で重要な概念として自己効力感があります。自己効力感が高まると、動機づけがなされ、学習方略が実行に移されると言われています。このことから、論文講読に対する自己効力感が高ければ、論文を読もうとする意欲につながると考えます。しかし、看護教員の論文講読に対する自己効力感を測定できるツールや論文講読の学習方略を示した先行研究は見当たりません。

そこで、本研究では論文講読に対する自己効力感尺度と学習方略尺度を作成し、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する行動の関係を明らかにすることを目的としました。本研究の成果により看護専門学校教員の論文講読に対する自己効力感、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する学習方略、論文講読に対する行動との関係が明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がると考えます。

2. 方法の概略：

2-1. 研究の方法（研究対象者から取得された試料・情報の利用目的を含む。）

(1) 調査対象者

全国の看護専門学校の中で、研究協力の承諾が得られた教育機関に所属する看護専任教員を対象とします。看護師学校養成所における看護教員に関する規定に定められている教員配置数より一校につき8名以上の看護専任教員が所属していることが考えられます。そのうち、学校長・副学校長は管理職として教育実践から離れていらっしゃる方が考えられるため除外します。そのため、一校につき6名の方に調査をお願いしたいと考えております。

(2) 調査方法

郵送法による調査

(3) 調査項目と解析

①対象者の属性②論文講読に対する行動③論文講読に対する動機づけ④論文講読に対する学習方略⑤論文講読に対する自己効力感⑥論文講読に関して困っていること

のデータから、論文講読に対する自己効力感尺度と学習方略尺度を作成し、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する行動の関係を明らかにします。

2-2. 研究の期間

大学院生命科学研究部長承認の日 から 平成 32 年 3 月 31 日まで

2-3. 研究対象者として選定された理由

本研究は看護専門学校教員の論文講読に関する研究であることから、全国の看護専門学校に所属する看護専任教員の皆様を対象とします。ただし、看護専任教員で学校長・副学校長の職位にある方は、管理職であり直接的な教育の実践現場から離れていらっしゃるものが考えられますので、対象として除かせていただきます。

3. 研究参加によって得られる利益：対象者への直接的な利益はありませんが、看護専門学校教員の論文講読に対する自己効力感、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する学習方略、論文講読に対する行動との関係が明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がると考えます。

4. 研究によって生じる負担、危険性及び合併症（妊婦又は妊娠する可能性のある研究対象者についての胎児についての情報も含むこと。）
本研究では該当しません。

5. 代替手段とその期待する効果、危険性及び合併症
本研究では該当しません。

6. この研究に参加しない場合：
本研究では該当しません。

7. その他：

7-1. 研究対象者に生じる経済的負担と謝礼

調査対象者への負担として、調査に要する時間を費やすことが考えられます。質問紙の記載におおよそ 15 分程度かかることが予想されます。

7-2. 同意の撤回について

同意を撤回する際は研究者にお申し入れください。なお、同意撤回による不利益は生じません。ただし、調査票は無記名で収集しますので、調査票を返送された後は同意撤回ができませんのでご了承ください。

7-3. 研究に関する情報公開の方法

研究終了後に学会発表や論文投稿によって研究で得られた知見を公開します。

7-4. 個人情報等の取扱いについて（匿名化する場合にはその方法を含む。）

収集するデータは無記名とし、本研究では個人が特定できるような、個人情報は取り扱いません。

7-5. 試料・情報の保管及び廃棄の方法について

得られたデータは鍵のついた棚に厳重に保管し、研究の目的にのみ使用します。また論文や学会発表での質問などへの対応を考慮し公表後 10 年間は厳重に保管し、その後研究者によってシュレッダーにかけ廃棄します。

7-6. 研究対象者やその子孫の健康に関する研究結果のフィードバックについて

本研究では該当しません。

7-7. 利益相反について

本研究計画は、国から交付された研究費によって行われる予定ですが、本研究に携わる全研究者に

よって公正に費用を使って研究が行われます。本研究の利害関係については、熊本大学大学院生命科学研究部等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。また、当該研究経過を熊本大学生命科学研究部長へ報告等を行うことにより、利害関係の公正性を保ちます。

- 7-8. 本研究によって生じた健康被害に関する対応・補償について
本研究では該当しません。
- 7-9. いただいた試料・情報が将来の研究で使用される可能性
本研究では該当しません。
- 7-10. モニタリング・監査について
本研究では該当しません。
- 7-11. 本研究に対する問い合わせ先（24時間対応可能な連絡先）ならびに担当者
資料入手の要望などある際は下記研究者の問い合わせ先にて対応します。
本研究に関する問い合わせ先

所属 熊本大学大学院保健学教育部
応答責任者名 山本 麻起子
E-mail makikomatsunagal.15@gmail.com

熊本大学大学院生命科学研究部長 殿

私は、上記の調査について必要理由、方法、期待しうる効果について十分な説明を受け、納得しましたので実施を承諾します。

平成 年 月 日

学校名： _____

責任者名： _____ 印

調査可能な看護専任教員の人数 _____ 名

※看護専任教員で学校長・副学校長に当たる方は除きます

承諾撤回書

熊本大学大学院生命科学研究部長
熊本大学医学部附属病院長 殿

私は、「 看護専門学校教員の論文講読に対する学習方略と自己効力感に関する研究 」に協力することを承諾しておりましたが、この度、承諾を撤回することにいたします。

平成 年 月 日

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

【研究責任者もしくは研究担当者の署名欄】

私は、上記研究参加者が、研究の参加を撤回したことを確認しました。

確認日：平成 年 月 日

所 属 _____

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

平成 30年 月 日

看護専任教員の皆様

研究協力をお願い

拝啓 ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

私は現在、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程に在籍している山本麻起子と申します。

現在、看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応していく看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われていています。しかし、実際には研究に取り組む以前の論文講読自体に看護教員が困難を抱えているという現状があります。論文講読とは実践において必要な文献を検索し、正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。人が行動を起こし継続する上で重要な概念として自己効力感、学習方略があります。しかし、看護教員の論文講読に対する自己効力感を測定できるツールや論文講読の学習方略を示した先行研究は見当たりません。

そこで、私は論文講読に対する自己効力感尺度と学習方略尺度を作成し、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する行動の関係を明らかにしたいと考え、本研究を計画しました。

今回、ご協力をお願いしたいのは、質問紙調査にご回答いただくことです。質問紙は論文講読に対する動機や行動等を問う内容となっており、調査に要する時間は15分程度です。質問紙は無記名で、データおよび結果は、研究の目的以外に用いることはありません。

研究協力は自由意思であり、研究へのご協力に同意しない権利も保障されています。質問紙の送付を持って同意が得られたものとさせていただきます。なお、質問紙は無記名で収集しますので、質問紙を返送された後は同意撤回ができませんのでご了承ください。

研究データは研究目的以外には使用いたしません。結果につきましては、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程の博士論文並びに学会、学術雑誌等で公表する予定です。お手数ではありますが、**研究にご協力いただける場合には、5月19日までに質問紙のみを返送して頂きたいと思っております。**

本研究計画は、国から交付された研究費によって行う予定ですが、本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係の公正性につきましては、熊本大学大学院生命科学研究所等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。今後も、当該研究経過を熊本大学生命科学研究部長へ報告すること等により、利害関係の公正性を保ちます。

本研究により看護専門学校教員の論文講読に対する自己効力感、論文講読に対する動機づけ、論文講読に対する学習方略、論文講読に対する行動との関係が明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がり、今後の看護専門学校教員の質の維持・向上に貢献できるものと考えます。研究の趣旨をご理解いただき、是非ご協力いただけますようお願い申し上げます。

敬具

応答責任者 : 山本 麻起子 Email: makikomatsunaga1.15@gmail.com

研究指導教員: 前田 ひとみ TEL/FAX: 096 (373) 5476

別記様式第2（第8条、第13条関係）

人を対象とする医学系研究審査結果通知書

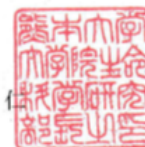
2019年 5月27日

大学院生命科学研究部
基礎看護学・看護教育学講座

前田 ひとみ 殿

大学院生命科学研究部長

富澤 一 仁



受付番号 倫理第1710号

研究の名称 「看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価」

研究責任者名 大学院生命科学研究部 基礎看護学・看護教育学講座

前田 ひとみ 教授

期 間 2019年5月27日から2021年3月31日まで

上記研究計画書について、2019年5月14日の熊本大学大学院生命科学研究部等人を対象とする医学系研究疫学・一般部門倫理委員会（迅速審査）の判定に基づき、下記のとおり決定したので通知します。

記

決定内容	許可 不許可 審査対象外 その他
不許可等の理由	

※研究計画を変更又は中止しようとする場合は人を対象とする医学系研究計画（変更・中止）申請書（別記様式第4）を、研究等を中止又は終了した場合は人を対象とする医学系研究（中止・終了）報告書（別記様式第7）を提出ください。

令和 2 年 月 日

学校法人 ○○
○○看護専門学校
学校長様

「看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価」の研究協力へのお願い

拝啓 ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

私は現在、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程に在籍し、看護専任教員の論文講読支援研究に取り組んでいます。近年、看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応できる看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われていています。しかし、実際には論文を講読すること自体に看護教員が困難を抱えていることが先行研究において報告されています。また、それに対する支援も不十分であるのが現状です。これらを踏まえ、今回、看護教員の皆様に対する論文講読プログラムを開発しその効果を検証することを目的とした研究を計画いたしました。なお、論文講読とは実践において必要な論文を正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。本プログラムの特徴としては、自律的な学習過程を重視した自己調整学習と自己効力感の概念を基盤として作成した点にあります。論文講読方略を用いた論文講読を行うことで、論文講読効力を促すことを目指したプログラムとなっています。具体的なプログラム内容については研究計画書をご参照ください。

今回、ご協力をお願いしたいのは、貴校に所属する看護専任教員の皆様に対し、論文講読プログラムへの参加協力をお願いしたいということです。プログラムは1週間ごとの、計5回。1回のプログラムに要する時間は1時間以内を予定しています。研究にご協力いただける場合には、承諾書と調査可能な看護専任教員（学校長・副学校長また、最終学歴が大学院前期課程・後期課程の方は除きます）の人数を記載し、返信をよろしくお願ひいたします。ご多用中、大変恐縮ではございますが、 月 日までに返信をいただけますと幸いです。貴校から調査協力の承諾がいただけましたら、こちらからご連絡を差し上げます。対象者である専任教員の皆様には、研究の趣旨説明と調査協力へのお願いを行うために貴校に伺いたいと思っております。説明に要する時間は20分ほどを予定しております。

【研究協力に対する配慮について】

- ①調査へのご協力は自由意思であり、研究へのご協力に同意しない権利も保障されています。同意されなくても、また一旦研究のご協力を承諾された場合でも、いつでも承諾を撤回することが可能で、そのために不利益が生じることはありませんのでご安心ください。
- ②収集するデータはすべて無記名とさせていただき、個人や教育機関を特定するような内容は取り扱いません。
- ③研究データおよび結果は研究目的以外には使用いたしません。結果につきましては、熊本大学大学院保健学教育部の博士論文並びに学会、学術雑誌等で公表する予定です。
- ④本研究計画は、国から交付された研究費によって行う予定ですが、本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係の公正性につきましては、熊本大学大学院生命科学研究所等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。

本研究により看護専門学校教員の論文講読プログラムが明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がり、今後の看護専門学校教員の質の維持・向上、さらには研究への取り組みにも貢献できるものと考えます。研究の趣旨をご理解いただき、是非ご協力いただけますようお願い申し上げます。

敬具

お問い合わせ先

研究担当者：熊本大学大学院保健学教育部 博士後期課程 山本麻起子
指導教員：熊本大学大学院生命科学研究所 看護学講座 教授 前田ひとみ

〒862-0976 熊本市中央区九品寺4-24-1 TEL/FAX:096(373)5476 e-mail:hmaeda@kumamoto-u.ac.jp

「人を対象とする医学系研究」の 承 諾 書

本学では、医学系研究に協力してくださる方々（以下、研究対象者）の利益と安全を守り、安心して研究に参加していただくように心がけています。医学系研究を実施する場合は、事前に、担当の研究者もしくは医療者が研究内容を十分に説明し、その主旨を研究対象者になっていただく皆さまにしっかりと理解していただくように心がけています。説明を聞かれ、研究参加に承諾される場合は、承諾書に署名をして、担当の研究者もしくは医療者にお返しく下さい。

なお、研究対象者になっていただく皆さまには、医学系研究の実施に承諾しない権利も保障されています。承諾されなくても、また一旦与えた承諾を撤回されても不利益を受けることは一切ありません。

また、当該の研究計画は熊本大学大学院生命科学研究部等「人を対象とする医学系研究」倫理委員会（疫学・一般研究部門／臨床研究部門）で審査され、その承認を受け、熊本大学大学院生命科学研究部長／熊本大学医学部附属病院長の許可を受けています。

研究の名称：

看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価

説明内容

1. 研究の目的：

本研究の目的は、看護教員に対する論文講読プログラムを開発しその効果を検討することです。

近年、看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応できる看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われています。しかし、実際には研究に取り組む以前に、論文を講読すること自体に看護教員が困難を抱えている¹⁻³⁾ことが先行研究で報告されています。また、それに対する支援も不十分であるのが現状です。これらを踏まえ、今回、看護教員の皆様に対する論文講読プログラムを開発し、その効果を検証することを目的とした研究を計画いたしました。なお、論文講読とは実践において必要な論文を正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。

本プログラムは、自律的な学習過程を重視した自己調整学習と自己効力感の概念を基盤とし、論文講読方略を用いた論文講読を行うことで、論文講読効力を促すことを目指す内容となっています。本研究により、看護専門学校教員の論文講読能力が高められることを示すことができれば、看護教育の質向上に繋がるものと考えます。

文献

- 1) 井上由紀子, 永谷知恵: 「看護研究Ⅱ」教育評価の検討—学生と教員の自己評価より—, 北海道文教大学研究紀要 37, 119 - 130, 2013.
- 2) 押領司民他: 看護専門学校の専任教員の研究活動に関する研究—研究発表の有無による研究活動の比較, 甲府看護専門学校紀要, (3), 35-41, 2016.
- 3) 深堀浩樹他: 若手看護学研究者の研究活動の阻害要因と日本看護科学学会に求める支援の関連要因, 日本看護科学会誌, 35, 203-214, 2015.

2. 方法の概略：

2-1. 研究の方法（研究対象者から取得された試料・情報の利用目的を含む。）

(1) 対象者

熊本県内の看護専門学校の中で、研究協力を承諾の得られた教育機関に所属する看護専任教員の皆さまです。ただし、学校長・副学校長は管理職として教育実践から離れていることが考えられるため除外します。また最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程にある方も対象者の中で研究能力や論文講読能力に差が生じることが考えられるため除外します。

(2) 介入プログラムの概要

プログラムは1週間ごとの、計5回です。1回のプログラム所要時間は60分程度で、討議を行うグループ構成は4-5名程度を予定しています。プログラム2回目から5回目で使用する論文については対象者の「教育上、解決したい学生指導上の課題」に沿って研究者が選定します。プログラムで取り扱う論文は研究者2名で協議の上選定します。選定基準は、①対象者の学生指導上の解決したい課題内容に即した論文であること②論文で用いられている解析方法が同程度の難しさであること（解析方法の種類が1つないし2つ用いられていること）③看護教育関連の論文であることです。

プログラム概要

1回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を明らかにする	60分
【事前学習】	教育上、解決したい指導上の課題を考えてくる	
【話し合い】	教育上、解決したい指導上の課題をグループで1つに絞る	
【説明】	論文の読み方について	
2回目	目標：論文中で分からない内容を解決する	60分
【事前学習】	論文中の分からない内容（言葉の意味や方法の手続きなど）について調べてくる	
【話し合い】	論文中の分からない内容を解決する（調べる方法について） 課題解決に向けて	
3回目	目標：論文中で分からない内容を解決する	60分
【事前学習】	論文中の分からない内容（言葉の意味や方法の手続きなど）について調べてくる	
【話し合い】	論文中の分からない内容を解決する 課題解決に向けて	
4回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を解決する	60分
【事前学習】	課題に対し論文から分かることは何か考える	
【話し合い】	課題解決に向けて	
5回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を解決する（論文比較）	60分
【事前学習】	課題に対し論文比較から分かることは何か考える	
【話し合い】	課題解決に向けて・プログラムの感想	

追跡調査としてプログラム実施の効果を検証するために、プログラム実施最終日から3か月後に論文講読行動、論文講読方略尺度、論文講読効力尺度質問紙調査を実施します。

(3) 調査内容

①対象者の属性 4項目

②論文講読に対する認知的評価1 計21項目

i) 論文講読方略尺度：理解方略5項目・協同的方略2項目・整理方略2項目

ii) 論文講読効力尺度12項目

③論文講読に対する認知的評価2 計9項目

②の認知的評価21項目の中で、介入内容に直接的に関係すると考えられる9項目

④論文講読行動評価 計3項目

論文講読に対する苦手意識、論文講読数と看護あるいは教育関連雑誌講読数

⑤プログラム評価 計14項目

i) プログラムの理解度：プログラム内容・支援者の支援内容・使用した論文の難易度

ii) プログラム実施評価：実施時期・間隔・回数・時間

⑥グループ討議上の発話

解決したい課題に対し論文から分かったこと、分からなかったこと、またその活用について質的に分します。

□調査内容収集時期

	質問紙調査				発話内容
	認知評価 1 (21 項目)	認知評価 2 (9 項目)	行動評価 (3 項目)	プログラム評価 (14 項目)	
実施前	●		●		
1回目					●
2回目		●			●
3回目		●			●
4回目		●			●
5回目	●		●	●	●
3か月後	●		●		

各データは、回収箱に各自投函してもらい、後に研究者が、回収箱の中身を収集します。なお、回収箱の設置は、対象施設の代表者から設置への許可をいただきたいと思っております。

(4) 研究成果の公表

研究成果は博士論文や学会、学術雑誌等で公表します。

(5) 倫理的配慮

まず、研究協力機関に本研究の概要を文書と口頭にて説明し研究協力の承諾を得ます。次いで、研究参加者に対し、調査協力依頼文書と同意書を配布してもらい、調査協力の得られる対象者のみ研究概要説明会に参加してもらいます。説明会は日程を調整した上で実施し、研究の概要、目的、自由意思による参加と調査協力撤回の権利、データの管理方法、収集するデータは個人を識別しないことを文書と口頭で説明します。その後、返信用封筒を配布し、個々人からの同意書の返送をもって同意を得ます。説明場所およびプログラム実施場所は、原則として対象施設内の個室を借用させていただきます。また、対象施設の責任者には調査協力依頼の際に強制力が働かないようお願いいたします。収集するすべてのデータにおいて番号を付し、個人や所属機関が特定されないようにいたします。なお、本研究は熊本大学大学院生命科学研究部倫理審査委員の承認を得て実施しております。

2-2. 研究の期間

大学院生命科学研究部長承認の日 から 平成 33 年 3 月 31 日まで

2-3. 研究対象者として選定された理由

本研究は看護専門学校教員に対する論文講読プログラム実施の効果を検討することを目的としていることから看護専門学校教員（専任教員）を対象とします。なお、看護専任教員で学校長・副学校長の職位にある者は、管理職として教育現場から離れていることが考えられるため除外いたします。また最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程にある者もグループ討議の中で研究能力や論文講読能力に差が生じる可能性が考慮されますので除外しました。

3. 研究参加によって得られる利益：

研究に参加することによる個人への直接的な利益として、対象者の皆様の教育上、解決したい指導上の課題に沿って論文を読むこと、また論文講読方略の使用が促されることによって、論文講読に対する苦手意識の軽減に繋がるものと考えます。また、本研究の成果として論文講読理解方略と論文講読協同的方略促進プログラム実施の効果が明らかになれば、看護教員に対する効果的な研究支援への示唆を得ることができると考えます。

4. 研究によって生じる負担,危険性及び合併症（妊婦又は妊娠する可能性のある研究対象者についての胎児についての情報も含むこと。）

対象者への不利益としてプログラムの実施時と調査の際の時間的負担が生じることが考えられます。負担を少なくするために,実施日時は対象者の都合に合わせて日程を調整します。また調査場所は原則として,対象者が所属する教育機関の個室を借用し,実施させていただきます。

5. 代替手段とその期待しうる効果,危険性及び合併症
本研究では該当しません。

6. この研究に参加しない場合：

本研究への,研究参加は自由意思です。同意撤回による不利益は生じません。

7. その他：

7-1. 研究対象者に生じる経済的負担と謝礼
本研究では該当しません。

7-2. 同意の撤回について

研究協力に同意した後でも同意撤回ができます。また,同意撤回による不利益は生じません。

7-3. 研究に関する情報公開の方法

研究によって得られた知見は,論文として研究対象施設に報告します。

7-4. 個人情報等の取扱いについて（匿名化する場合にはその方法を含む。）

対象者の属性として,年齢,性別,最終学歴,臨床看護師経験年数,看護教員経験年数を収集します。ただし,質問紙調査によって対象者から収集するデータはすべて対象者個人で番号を付していただき,こちらでは対応表は作成しません。また,録音されたデータについても個人を特定するものではなく,全体の流れを分析いたしますので,個人や所属機関が特定されるような個人情報は取り扱いません。

7-5. 試料・情報の保管及び廃棄の方法について

得られたデータは鍵のついた別々の棚に厳重に保管し,研究の目的にのみ使用します。また論文や学会発表での質問などへの対応を考慮し公表後10年間は厳重に保管し,その後研究実施者によってシュレッダーにかけ廃棄します。

7-6. 研究対象者やその子孫の健康に関する研究結果のフィードバックについて

研究によって得られた知見は,論文として対象者に報告します。

7-7. 利益相反について

本研究計画は,国から交付された研究費によって行われる予定であり,本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係については,熊本大学大学院生命科学研究部等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。また,当該研究経過を熊本大学生命科学研究部長へ報告などを行うことにより,利害関係の公正性を保ちます。

7-8. 本研究によって生じた健康被害に関する対応・補償について

本研究では該当しません。

7-9. いただいた試料・情報が将来の研究で使用される可能性

本研究で得られた情報については,研究者が管理したうえで,本研究においてのみ使用します。

7-10. モニタリング・監査について
本研究では該当しません。

7-11. 本研究に対する問い合わせ先（24 時間対応可能な連絡先）ならびに担当者
本研究についてお問い合わせ、ご相談などありましたら、下記連絡先にご連絡ください。
なお、個人情報や研究者の知的財産の保護等の観点から、すべての情報を開示できない場合がございます。

熊本大学大学院保健学教育部 博士後期課程
研究担当者： 山本麻起子 E-mail:makikomatsunaga1.15@gmail.com
指導教員： 前田ひとみ E-mail:hmaeda@kumamoto-u.ac.jp
〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1 TEL/FAX:096 (373) 5476

平成 年 月 日

説明者： 山本 麻起子 印

住所：〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1

指導教員： 前田 ひとみ 印

住所：〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1
TEL/FAX：096 (373) 5476
E-mail：hmaeda@kumamoto-u.ac.jp

承 諾 書

熊本大学大学院生命科学研究部長 殿

当施設は、上記の研究について必要理由、方法、期待しうる効果、危険性、実施しない場合についての十分な説明を受け、納得しましたので
「看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価」に関する研究について

協力します。

協力できません。

いずれかにチェックをお願いします。

平成 年 月 日

学校名： _____

責任者名： _____ 印

ご協力いただける場合は調査可能な看護専任教員の人数をお書きください。

等施設の研究協力可能な看護専任教員は () 名です。

※看護専任教員で学校長・副学校長に当たる方、最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程に当たる方は除かせていただきます。

承諾撤回書

熊本大学大学院生命科学研究部長 殿

私は、「 看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価 」に参加することに承諾しておりましたが、この度、自らの意思により前回の承諾を撤回することにいたします。

また、提供した試料・情報の利用・保存について、次のとおり中止したいので通知します。

- | |
|--|
| <p>() 提供した試料・情報を研究に利用することを中止する。
() 提供した試料・情報の保存を中止する。
※該当する項目に○をつけてください。</p> |
|--|

平成 年 月 日

【研究対象者の署名欄】

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

住 所 _____

電話番号 _____

【研究責任者もしくは研究担当者の署名欄】

私は、上記研究参加者が、研究の参加を撤回したことを確認しました。

確認日：平成 年 月 日

所 属 _____

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

論文講読に関する調査

次のⅠからⅤの調査項目にお答えください。ⅡからⅣでは、論文を講読することに対してあなたが思っていること、行動や自信についてお尋ねします。なお、論文講読とは実践において必要な文献を検索し、正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。

Ⅰ. あなた自身のことについてお尋ねします。

1. 年齢・・・満（ ）歳

2. 臨床看護師経験年数…（ ）年

3. 看護教員経験年数……（ ）年

4.～6. については最も当てはまる答えを一つ選び該当する番号を○で囲んでください。

4. 性別 1). 女性 2). 男性

5. 最終学歴

1). 看護専門学校(2年課程) 2). 看護専門学校(3年課程) 3). 短期大学 4). 大学
5). 保助専攻科 6). 大学院(博士前期課程) 7). 大学院(博士後期課程) 8). その他()

6. 職位

1). 教務部長 2). 教務主任 3). 専任教員 4). その他()

7. 研究について

1). あなたは昨年一年間で、論文を何件読みましたか () 件

2). あなたは看護あるいは教育関連雑誌を一カ月間に何冊読みますか () 冊

3). あなたは昨年一年間で、何回学会に参加しましたか () 回

4). あなたは、最近5年間の間に論文として研究を発表したことがありますか

1. ある 2. ない

II. 論文講読についてお尋ねします。以下の 1. から 20. の質問について最もあてはまる答えを一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「非常にそう思う」の場合	5	4	3	2	1
	非常にそう思う	どちらかといえばそう思う	どちらともいえない	どちらかといえばそう思わない	全くそう思わない
1. 論文を読むことは、新しい知識を得ることにつながる	5	4	3	2	1
2. 論文を読むことで、知っている知識が繋がっていく	5	4	3	2	1
3. 論文を読むことで、筋道を立てて考えられるようになる	5	4	3	2	1
4. 論文を読むことは、看護教員としての義務である	5	4	3	2	1
5. 論文を読むことは、私にとって価値がある	5	4	3	2	1
6. 論文を読むことは、キャリアアップに繋がる	5	4	3	2	1
7. 論文を読むことは、自身の教育実践を振り返る機会になる	5	4	3	2	1
8. 論文を読むことは、社会的問題を考える機会になる	5	4	3	2	1
9. 論文を読むことは、教育実践上の問題解決につながる	5	4	3	2	1
10. 論文が読めないことは、教員として恥ずかしい	5	4	3	2	1
11. 論文を読むことは、私にとって優しすぎも難しすぎもしない	5	4	3	2	1
12. 論文を読むことは、興味深い	5	4	3	2	1
13. 論文を読むことは、楽しい	5	4	3	2	1
14. 論文を読むことは、苦手である	5	4	3	2	1
15. 上司から、論文を読むようによく言われる	5	4	3	2	1
16. 論文が読めると、周囲からよい評価が得られる	5	4	3	2	1
17. 論文を読むと、物事の本質を見極められるようになる	5	4	3	2	1
18. 難しい内容の論文でも、あきらめずに取り組めば理解できるようになる	5	4	3	2	1
19. 論文が読めるようになるかどうかは、自分次第である	5	4	3	2	1
20. 多少労力を要しても、論文内容を理解できるようになりたい	5	4	3	2	1

Ⅲ. 論文講読する時のあなたの行動についてお尋ねします。以下の 1. から 12. の質問について最もあてはまる答えを一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「いつもそうである」の場合 ⑤ 4 3 2 1

	いつも そうである	どちらか といえば そうである	どちらとも いえない	どちらか といえば しない	全く しない
1. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	5	4	3	2	1
2. 私は論文を読むことは苦手だが、論文を読む努力をしている	5	4	3	2	1
3. 私は興味のない論文でも、読むよう努力をしている	5	4	3	2	1
4. 私は論文の内容が分からないと、読むのをあきらめる	5	4	3	2	1
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	5	4	3	2	1
6. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	5	4	3	2	1
7. 私は読んでいる論文の内容について他者(上司や同僚や知人など)と話し合う	5	4	3	2	1
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	5	4	3	2	1
9. 私は論文を読む際、クリティークチェックリストを使用している	5	4	3	2	1
10. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	5	4	3	2	1
11. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	5	4	3	2	1
12. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	5	4	3	2	1

IV. 量的研究に関する論文講読において、あなたはどれくらいできると思いますか。その予測（かなりよくできると思う 100－全くできないと思う 0）について、該当する番号一つに○をつけてください。

例) 「かなりよくできる」の場合 (100% 80 60 40 20 0%)

	かなりよくできる					全くできない
1. 私は論文に示されている知見を読み取ることができる	100%	80	60	40	20	0%
2. 私は先行研究と比較しながら、論文を読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
3. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連づけて読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
4. 私は論文を自身の教育実践に活用することができる	100%	80	60	40	20	0%
5. 私は難しい論文でも、あきらめずに読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
6. 私は論文を楽しんで読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
7. 私は論文に集中して読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
8. 私は必要であれば、興味のない論文でも読むことができる	100%	80	60	40	20	0%
9. 私は文献検索で分からないことがあったら、自分で調べて解決することができる	100%	80	60	40	20	0%
10. 私は文献検索で分からないことがあったら、他者(上司や同僚や知人など)に相談することができる	100%	80	60	40	20	0%
11. 私は読んでいる論文の中で分からないことがあったら、自分で調べて解決することができる	100%	80	60	40	20	0%
12. 私は読んでいる論文の中で分からないことがあったら、他者(上司や同僚や知人など)に相談することができる	100%	80	60	40	20	0%
13. 私は論文の内容について他者（上司や同僚や知人など）と話し合うことができる	100%	80	60	40	20	0%
14. 私は論文についての文献カードを作成することができる	100%	80	60	40	20	0%

かなりよくできる

全くできない

31. 私は論文を読む時間を確保することができる

100% 80 60 40 20 0%

32. 私は文献を検索できる環境を作ることができる

100% 80 60 40 20 0%

33. 私は論文を読む環境を作ることができる

100% 80 60 40 20 0%

V. 論文講読に関して困っていることがあればその内容を記してください。

ご協力ありがとうございました。

令和 2年 月 日

看護専任教員の皆様

「看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価」の研究協力へのお願い

拝啓 ますますご清祥のこととお喜び申し上げます。

私は現在、熊本大学大学院保健学教育部博士後期課程に在籍し、看護専任教員の論文講読支援研究に取り組んでいます。近年、看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応できる看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われています。しかし、実際には論文講読自体に看護教員が困難を抱えていることが先行研究において報告されています。また、それに対する支援も不十分であるのが現状です。これらを踏まえ、今回看護教員の皆様に対する論文講読プログラムを開発しその効果を検証することを目的とした研究を計画いたしました。なお、論文講読とは実践において必要な論文を正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。本プログラムの特徴としては、自律的な学習過程を重視した自己調整学習と自己効力感の概念を基盤として作成した点にあります。論文講読方略を用いた論文講読を行うことで、論文講読効力を促すことを目指したプログラムとなっています。具体的なプログラム内容については研究計画書をご参照ください。

今回、ご協力をお願いしたいのは論文講読プログラムへの参加です。プログラムは1週間ごとの、計5回。1回のプログラムに要する時間は60分程度を予定しています。研究にご協力いただける場合には、承諾書をご記入の上、同封しました返信用封筒の返送をよろしくお願いたします。ご多用中大変恐縮ではございますが、2月7日までに返信をいただけますと幸いです。

【研究協力に対する配慮について】

- ①調査へのご協力は自由意思であり、研究へのご協力に同意しない権利も保障されています。同意されなくても、また一旦研究のご協力を承諾された場合でも、いつでも承諾を撤回することが可能で、そのために不利益が生じることはありませんのでご安心ください。
- ②収集するデータはすべて無記名とさせていただき、個人や教育機関を特定するような内容は取り扱いません。
- ③研究データおよび結果は研究目的以外には使用いたしません。結果につきましては、熊本大学大学院保健学教育部の博士論文並びに学会、学術雑誌等で公表する予定です。
- ④本研究計画は、国から交付された研究費によって行う予定ですが、本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係の公正性につきましては、熊本大学大学院生命科学研究部等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。

本研究により看護専門学校教員の論文講読プログラムが明らかになれば、論文講読への効果的な支援に繋がり、今後の看護専門学校教員の質の維持・向上、さらには研究への取り組みにも貢献できるものと考えます。研究の趣旨をご理解いただき、是非ご協力いただけますようお願い申し上げます。

敬具

お問い合わせ先

研究担当者： 山本麻起子 E-mail:makikomatsunagal.15@gmail.com

指導教員： 前田ひとみ E-mail:hmaeda@kumamoto-u.ac.jp

〒862-0976 熊本市中央区九品寺4-24-1 TEL/FAX:096 (373) 5476

「人を対象とする医学系研究」の同意書

本学では、医学系研究に協力して下さる方々（以下、研究対象者）の利益と安全を守り、安心して研究に参加していただくように心がけています。医学系研究を実施する場合は、事前に、担当の研究者もしくは医療者が研究内容を十分に説明し、その主旨を研究対象者になっていただく皆さまにしっかりと理解していただくように心がけています。説明を聞かれ、研究参加に同意される場合は、同意書に署名をして、担当の研究者もしくは医療者にお返しください。

なお、研究対象者になっていただく皆さまには、医学系研究の実施に同意しない権利も保障されています。同意されなくても、また一旦与えた同意を撤回されても不利益を受けることは一切ありません。

また、当該の研究計画は熊本大学大学院生命科学研究部等「人を対象とする医学系研究」倫理委員会（疫学・一般研究部門／臨床研究部門）で審査され、その承認を受け、熊本大学大学院生命科学研究部長／熊本大学医学部附属病院長の許可を受けています。

研究の名称：

看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価

説明内容

1. 研究の目的：

本研究の目的は、看護教員に対する論文講読プログラムを開発しその効果を検討することです。

近年、看護を取り巻く環境は目まぐるしく変化しており、多様なニーズに対応できる看護師が求められています。それに伴い、看護教育において看護教員の質の維持・向上が必要であるとされ、その一つとして研究能力を獲得することが重要であると言われていています。しかし、実際には研究に取り組む以前に、論文を講読すること自体に看護教員が困難を抱えている¹⁻³⁾ことが先行研究で報告されています。また、それに対する支援も不十分であるのが現状です。これらを踏まえ、今回、看護教員の皆様に対する論文講読プログラムを開発し、その効果を検証することを目的とした研究を計画いたしました。なお、論文講読とは実践において必要な論文を正確に読み取り、実践に役立つ知識を系統的に整理することです。

本プログラムは、自律的な学習過程を重視した自己調整学習と自己効力感の概念を基盤とし、論文講読方略を用いた論文講読を行うことで、論文講読効力を促すことを目指す内容となっています。本研究により、看護専門学校教員の論文講読能力が高められることを示すことができれば、看護教育の質向上に繋がるものと考えます。

文献

- 1) 井上由紀子, 永谷知恵: 「看護研究Ⅱ」教育評価の検討—学生と教員の自己評価より—, 北海道文教大学研究紀要 37, 119 - 130, 2013.
- 2) 押領司民他: 看護専門学校の専任教員の研究活動に関する研究—研究発表の有無による研究活動の比較, 甲府看護専門学校紀要, (3), 35-41, 2016.
- 3) 深堀浩樹他: 若手看護学研究者の研究活動の阻害要因と日本看護科学学会に求める支援の関連要因, 日本看護科学会誌, 35, 203-214, 2015.

2. 方法の概略：

2-1. 研究の方法（研究対象者から取得された試料・情報の利用目的を含む。）

(1) 対象者

熊本県内の看護専門学校の中で、研究協力に承諾の得られた教育機関に所属する看護専任教員の皆さまです。ただし、学校長・副学校長は管理職として教育実践から離れていることが考えられるため除外します。また最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程にある方も対象者の中で研究能力や論文講読能力に差が生じることが考えられるため除外します。

(2) 介入プログラムの概要

プログラムは1週間ごとの、計5回です。1回のプログラム所要時間は60分程度で、討議を行うグループ構成は4-5名程度を予定しています。プログラム2回目から5回目で使用する論文については対象者の「教育上、解決したい学生指導上の課題」に沿って研究者が選定します。プログラムで取り扱う論文は研究者2名で協議の上選定します。選定基準は、①対象者の学生指導上の解決したい課題内容に即した論文であること②論文で用いられている解析方法が同程度の難しさであること（解析方法の種類が1つないし2つ用いられていること）③看護教育関連の論文であることです。

プログラム概要

1回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を明らかにする 60分
【事前学習】	教育上、解決したい指導上の課題を考えてくる
【話し合い】	教育上、解決したい指導上の課題をグループで1つに絞る
【説明】	論文の読み方について
2回目	目標：論文中で分からない内容を解決する 60分
【事前学習】	論文中の分からない内容（言葉の意味や方法の手続きなど）について調べてくる
【話し合い】	論文中の分からない内容を解決する（調べる方法について） 課題解決に向けて
3回目	目標：論文中で分からない内容を解決する 60分
【事前学習】	論文中の分からない内容（言葉の意味や方法の手続きなど）について調べてくる
【話し合い】	論文中の分からない内容を解決する 課題解決に向けて
4回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を解決する 60分
【事前学習】	課題に対し論文から分かることは何か考える
【話し合い】	課題解決に向けて
5回目	目標：教育上、解決したい指導上の課題を解決する（論文比較）60分
【事前学習】	課題に対し論文比較から分かることは何か考える
【話し合い】	課題解決に向けて・プログラムの感想

追跡調査としてプログラム実施の効果を検証するために、プログラム実施最終日から3か月後に論文講読行動、論文講読方略尺度、論文講読効力尺度質問紙調査を実施します。

(3) 調査内容

①対象者の属性 4項目

②論文講読に対する認知的評価1 計21項目

i) 論文講読方略尺度：理解方略5項目・協同的方略2項目・整理方略2項目

ii) 論文講読効力尺度12項目

③論文講読に対する認知的評価2 計9項目

②の認知的評価21項目の中で、介入内容に直接的に関係すると考えられる9項目

④論文講読行動評価 計3項目

論文講読に対する苦手意識、論文講読数と看護あるいは教育関連雑誌講読数

⑤プログラム評価 計14項目

i) プログラムの理解度：プログラム内容・支援者の支援内容・使用した論文の難易度

ii) プログラム実施評価：実施時期・間隔・回数・時間

⑥グループ討議上の発話

解決したい課題に対し論文から分かったこと,分からなかったこと,またその活用について質的に分します。

□調査内容収集時期

	質問紙調査				発話内容
	認知評価 1 (21項目)	認知評価 2 (9項目)	行動評価 (3項目)	プログラム評価 (14項目)	
実施前	●		●		
1回目					●
2回目		●			●
3回目		●			●
4回目		●			●
5回目	●		●	●	●
3か月後	●		●		

各データは,回収箱に各自投函してもらい,後に研究者が,回収箱の中身を収集します。なお,回収箱の設置は,対象施設の代表者から設置への許可をいただきたいと思っております。

(4) 研究成果の公表

研究成果は博士論文や学会,学術雑誌等で公表します。

(5) 倫理的配慮

まず,研究協力機関に本研究の概要を文書と口頭にて説明し研究協力の承諾を得ます。次いで,研究参加者に対し,調査協力依頼文書と同意書を配布してもらい,調査協力の得られる対象者のみ研究概要説明会に参加してもらいます。説明会は日程を調整した上で実施し,研究の概要,目的,自由意思による参加と調査協力撤回の権利,データの管理方法,収集するデータは個人を識別しないことを文書と口頭で説明します。その後,返信用封筒を配布し,個々人からの同意書の返送をもって同意を得ます。説明場所およびプログラム実施場所は,原則として対象施設内の個室を借用させていただきます。また,対象施設の責任者には調査協力依頼の際に強制力が働かないようお願いいたします。収集するすべてのデータにおいて番号を付し,個人や所属機関が特定されないようにいたします。なお,本研究は熊本大学大学院生命科学研究部倫理審査委員の承認を得て実施しております。

2-2. 研究の期間

大学院生命科学研究部長承認の日 から 平成 33 年 3 月 31 日まで

2-3. 研究対象者として選定された理由

本研究は看護専門学校教員に対する論文講読プログラム実施の効果を検討することを目的としていることから看護専門学校教員(専任教員)を対象とします。なお,看護専任教員で学校長・副学校長の職位にある者は,管理職として教育現場から離れていることが考えられるため除外いたします。また最終学歴が大学院博士前期課程・博士後期課程にある者もグループ討議の中で研究能力や論文講読能力に差が生じる可能性が考慮されますので除外しました。

3. 研究参加によって得られる利益:

研究に参加することによる個人への直接的な利益として,対象者の皆様の教育上,解決したい指導上の課題に沿って論文を読むこと,また論文講読方略の使用が促されることによって,論文講読に対する苦手意識の軽減に繋がるものと考えます。また,本研究の成果として論文講読理解方略と論文講読協同的方略促進プログラム実施の効果が明らかになれば,看護教員に対する効果的な研究支援への示唆を得ることができると考えます。

4. 研究によって生じる負担、危険性及び合併症（妊婦又は妊娠する可能性のある研究対象者についての胎児についての情報も含むこと。）

対象者への不利益としてプログラムの実施時と調査の際の時間的負担が生じることが考えられます。負担を少なくするために、実施日時は対象者の都合に合わせて日程を調整します。また調査場所は原則として、対象者が所属する教育機関の個室を借用し、実施させていただきます。

5. 代替手段とその期待する効果、危険性及び合併症
本研究では該当しません。

6. この研究に参加しない場合：

本研究への、研究参加は自由意思です。同意撤回による不利益は生じません。

7. その他：

7-1. 研究対象者に生じる経済的負担と謝礼

本研究では該当しません。

7-2. 同意の撤回について

研究協力に同意した後でも同意撤回ができます。また、同意撤回による不利益は生じません。

7-3. 研究に関する情報公開の方法

研究によって得られた知見は、論文として研究対象施設に報告します。

7-4. 個人情報等の取扱いについて（匿名化する場合にはその方法を含む。）

対象者の属性として、年齢、性別、最終学歴、臨床看護師経験年数、看護教員経験年数を収集します。ただし、質問紙調査によって対象者から収集するデータはすべて対象者個人で番号を付していただき、こちらでは対応表は作成しません。また、録音されたデータについても個人を特定するものではなく、全体の流れを分析いたしますので、個人や所属機関が特定されるような個人情報は取り扱いません。

7-5. 試料・情報の保管及び廃棄の方法について

得られたデータは鍵のついた別々の棚に厳重に保管し、研究の目的にのみ使用します。また論文や学会発表での質問などへの対応を考慮し公表後 10 年間は厳重に保管し、その後研究実施者によってシュレッダーにかけ廃棄します。

7-6. 研究対象者やその子孫の健康に関する研究結果のフィードバックについて

研究によって得られた知見は、論文として対象者に報告します。

7-7. 利益相反について

本研究計画は、国から交付された研究費によって行われる予定であり、本研究に携わる全研究者によって公正に費用を使って研究を行います。本研究の利害関係については、熊本大学大学院生命科学研究部等臨床研究利益相反審査委員会の承認を得ております。また、当該研究経過を熊本大学生命科学研究部長へ報告などを行うことにより、利害関係の公正性を保ちます。

7-8. 本研究によって生じた健康被害に関する対応・補償について

本研究では該当しません。

7-9. いただいた試料・情報が将来の研究で使用される可能性

本研究で得られた情報については、研究者が管理したうえで、本研究においてのみ使用します。

7-10. モニタリング・監査について

本研究では該当しません。

7-11. 本研究に対する問い合わせ先（24 時間対応可能な連絡先）ならびに担当者

本研究についてお問い合わせ、ご相談などありましたら、下記連絡先にご連絡ください。

なお、個人情報や研究者の知的財産の保護等の観点から、すべての情報を開示できない場合がございます。

熊本大学大学院保健学教育部 博士後期課程

研究担当者： 山本麻起子 E-mail:makikomatsunaga1.15@gmail.com

指導教員： 前田ひとみ E-mail:hmaeda@kumamoto-u.ac.jp

〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1 TEL/FAX:096 (373) 5476

平成 年 月 日

説明者： 山本 麻起子 印

住所：〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1

指導教員： 前田 ひとみ 印

住所：〒862 - 0976 熊本市中央区九品寺 4-24-1

TEL/FAX：096 (373) 5476

E-mail：hmaeda@kumamoto-u.ac.jp

同意書

熊本大学大学院生命科学研究部長 殿

当施設は、上記の研究について必要理由、方法、期待しうる効果、危険性、実施しない場合についての十分な説明を受け、納得しましたので「看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価」に関する研究について

協力します。

協力できません。

いずれかにチェックをお願いします。

平成 年 月 日

学校名： _____

研究対象者氏名： _____

同意撤回書

熊本大学大学院生命科学研究部長 殿

私は、「 看護専門学校教員に対する論文講読プログラムの評価 」に参加することに同意しておりましたが、この度、自らの意思により前回の同意を撤回することにいたします。

また、提供した試料・情報の利用・保存について、次のとおり中止したいので通知します。

() 提供した試料・情報を研究に利用することを中止する。
() 提供した試料・情報の保存を中止する。
※該当する項目に○をつけてください。

平成 年 月 日

【研究対象者の署名欄】

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

住 所 _____

電話番号 _____

【研究責任者もしくは研究担当者の署名欄】

私は、上記研究参加者が、研究の参加を撤回したことを確認しました。

確認日：平成 年 月 日

所 属 _____

氏 名 _____ (署名または記名・捺印)

論文講読プログラム 実施前 評価表

「論文講読プログラム」にご参加いただき大変ありがとうございます。

あなたの番号は 番です。

※今後、評価表を記載する際は、個人を特定しないようにするため、上記番号を記載していただくこととなります。そのため、上記番号を記憶していただくよう、お願いいたします。

次のIからIVの項目にお答えください。

I. あなた自身のことについてお尋ねします。

1. 年齢・・・・・・・・満 () 歳

2. 臨床看護師経験年数… () 年

3. 看護教員経験年数…… () 年

4. 最終学歴

1). 看護専門学校(2年課程) 2). 看護専門学校(3年課程) 3). 短期大学 4). 大学

5). 保助専攻科 6). その他 ()

II. 論文講読についてお尋ねします。

1. あなたは、プログラム実施前のこの1ヵ月間で論文を何編読みましたか

() 編

2. あなたは、プログラム実施前のこの1ヵ月間で看護あるいは教育関連雑誌を何冊読みましたか

() 冊

3. あなたは、論文を読むことは苦手ですか

- 1). かなりそうである 2). どちらかといえばそうである 3). どちらともいえない
4). どちらかといえばそうでない 5). 全くそうでない

II. 論文講読する時のあなたの行動についてお尋ねします。以下の 1. から 9. の質問について最もあてはまる番号を一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「いつもそうである」の場合 ⑤ 4 3 2 1

	いつも そうである	どちらか といえ ばそう である	どちら とも いえ ない	どちら かとい え ばし ない	全 く し ない
1. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	5	4	3	2	1
2. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	5	4	3	2	1
3. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	5	4	3	2	1
4. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	5	4	3	2	1
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	5	4	3	2	1
6. 私は読んでいる論文の内容について他者（上司や同僚や知人など）と話し合う	5	4	3	2	1
7. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	5	4	3	2	1
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	5	4	3	2	1
9. 私は論文を読む際、クリティークチェックリストを使用している	5	4	3	2	1

Ⅲ. 論文講読する時のあなたの行動についてお尋ねします。以下の 1. から 12. の質問について最もあてはまる答えを一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「いつもそうである」の場合 ⑤ 4 3 2 1

	いつも そうである	どちらか といえば そうである	どちらとも いえない	どちらか といえば しない	全く しない
1. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	5	4	3	2	1
2. 私は論文を読むことは苦手だが、論文を読む努力をしている	5	4	3	2	1
3. 私は興味のない論文でも、読むよう努力をしている	5	4	3	2	1
4. 私は論文の内容が分からないと、読むのをあきらめる	5	4	3	2	1
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	5	4	3	2	1
6. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	5	4	3	2	1
7. 私は読んでいる論文の内容について他者(上司や同僚や知人など)と話し合う	5	4	3	2	1
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	5	4	3	2	1
9. 私は論文を読む際、クリティークチェックリストを使用している	5	4	3	2	1
10. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	5	4	3	2	1
11. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	5	4	3	2	1
12. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	5	4	3	2	1

論文講読プログラム 実施後・3か月後 評価表

「論文講読プログラム」にご参加いただき大変ありがとうございます。

あなたの番号を右記に記載してください。

	番
--	---

※今後、評価表を記載する際は、個人を特定しないようにするため、上記番号を記載していただくこととなります。そのため、上記番号を記憶していただくよう、お願いいたします。

次のⅠからⅢの項目にお答えください。

Ⅰ. 論文講読についてお尋ねします。なお、プログラム中に教材として読んだ文献数は除外してお答えください。

1. あなたは、この1ヵ月間で論文を何編読みましたか
() 編
2. あなたは、この1ヵ月間で看護あるいは教育関連雑誌を何冊読みましたか
() 冊
3. あなたは、論文を読むことは苦手ですか
1).かなりそうである 2).どちらかといえばそうである 3).どちらともいえない
4).どちらかといえばそうでない 5).全くそうでない

II. 論文講読する時のあなたの行動についてお尋ねします。以下の 1. から 9. の質問について最もあてはまる番号を一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「いつもそうである」の場合 ⑤ 4 3 2 1

	いつも そうである	どちらか といえ ばそう である	どちら とも いえ ない	どちら かとい え ばし ない	全 く し ない
1. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	5	4	3	2	1
2. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	5	4	3	2	1
3. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	5	4	3	2	1
4. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	5	4	3	2	1
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	5	4	3	2	1
6. 私は読んでいる論文の内容について他者（上司や同僚や知人など）と話し合う	5	4	3	2	1
7. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	5	4	3	2	1
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	5	4	3	2	1
9. 私は論文を読む際、クリティークチェックリストを使用している	5	4	3	2	1

Ⅲ. 論文講読する時のあなたの行動についてお尋ねします。以下の 1. から 12. の質問について最もあてはまる答えを一つ選び、該当する番号を○で囲ってください。

例) 「いつもそうである」の場合 ⑤ 4 3 2 1

	いつも そうである	どちらか といえ ばそう である	どちら とも いえ ない	どちら かとい え ばし ない	全 く し な い
1. 私は論文を読むときは、論文に集中して取り組む	5	4	3	2	1
2. 私は論文を読むことは苦手だが、論文を読む努力をしている	5	4	3	2	1
3. 私は興味のない論文でも、読むよう努力をしている	5	4	3	2	1
4. 私は論文の内容が分からないと、読むのをあきらめる	5	4	3	2	1
5. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合自分で調べる	5	4	3	2	1
6. 私は読んでいる論文に関して分からないことがあった場合他者(上司や同僚や知人など)に相談する	5	4	3	2	1
7. 私は読んでいる論文の内容について他者(上司や同僚や知人など)と話し合う	5	4	3	2	1
8. 私は論文を読む際、文献カードを作成している	5	4	3	2	1
9. 私は論文を読む際、クリティークチェックリストを使用している	5	4	3	2	1
10. 私は論文を読む際、その論文に関連する他の文献も読む	5	4	3	2	1
11. 私は自身の教育実践と論文内容とを関連付けて読んでいる	5	4	3	2	1
12. 私は論文を読む時間を確保するよう努力している	5	4	3	2	1