

【研究報告】

4 年制大学卒業生による在学中の OSCE の効果と課題

— 入職 1 年目の看護師のグループインタビューより —

勝 田 真由美*, 戸 田 由美子*, 鈴 木 香 苗*
山 崎 歩*, 山 本 加奈子*, 眞 崎 直 子*

【要 旨】

目的：卒後 1 年目看護師が在学中の OSCE について実感している効果と課題を明らかにし、今後の OSCE の内容の検討と方法の示唆とする。

方法：看護師 10 名を対象として、3 施設で 2～4 名でグループインタビューを行い、質的帰納的に分析した。

結果：対象の平均年齢は 23.0 歳、全員女性であった。OSCE の効果は、模擬患者・評価者・教員からの評価より生まれる自信、患者の理解、自己の内省や課題の明確化等の 9 カテゴリーが抽出された。OSCE の課題は、臨床の実践に必要なアセスメントや援助技術につながりにくい等の 7 カテゴリーを抽出した。

結論：卒業生は OSCE により実習前の準備や自信になり、自己の課題の明確化という効果を感じていた。しかし、短時間での観察や援助が求められるため、臨床での実践に必要なアセスメントや援助技術につながりにくいという課題を感じており、さらに臨床現場に即した教材やシナリオが必要なことが示唆された。

【キーワード】 OSCE (Objective Structured Clinical Examination)、卒後 1 年目の看護師、看護実践能力

I. 緒 言

医療技術の急速な進歩と少子高齢化社会により、看護へのニーズは高まっている。一方、患者の安全が重要視される中で、学生は臨地実習の範囲や機会が限定される方向にある。そのため卒業時に 1 人でできるという看護技術が少なく、自信が持てないまま不安の中で業務を行い、新卒者の中にはリアリティショックを受ける者や（中川，明石，2004），早期退職する者もいる（鈴木，2007）。そのため、大学での基礎教育の卒業時点で看護実践能力を備えていることが求められている。

A 大学では、平成 21 年より看護実践力強化プログラムとして実習前ならびに卒業前の OSCE (Objective Structured Clinical Examination：客観的臨床能力試験，以下「OSCE」) を実施している。

実習前に OSCE を実施する効果については、大森他（2011）は学生が事前に提示された課題について自己学習し、臨床に近い状態で OSCE を受けたことで自信が生まれ、獲得した技術を実習に役立てることが出来たと述べている。原田，小澤，田中，濱田（2012）は、実習に対する準備性を高め、実習に効果的であり、特に OSCE 後のフィードバック

が効果的であると述べている。笹本他（2012）によると、学生が実感している学習成果は、看護技術の修練への見通し、臨場感のある看護実践への手ごたえ、看護師としての自己理解の深まり、看護実践への自己肯定感の向上であった。これらのことから、実習前に OSCE を実施することで、学生は自己の課題を明確にして、実習に対する準備性を高め、自信につなげている。4 年次の OSCE の効果に対しては、滝下他（2012）は、自己の課題を明確にすることや卒業後の技術習得への自信を持つ機会として効果があり、学生は多重な課題下における実践や評価者・模擬患者のフィードバックから多くの学びを得ていると述べている。また、高橋他（2009）によると、OSCE を受けた 3 年次 4 年次の学生の約 8 割が臨地実践力を身につけることに役立ったと認識していた。このように、実習前や卒業前に OSCE を実施することは、学生に対して看護実践力を身につけることに効果があることが先行研究より明らかとなっている。しかし、これらは在学中の学生に対する調査であり、卒業生に対して在学中の OSCE の効果を調査した先行研究はない。また、先行研究で

* 日本赤十字広島看護大学

は1回のOSCEでの報告が多く、A大学のように1年次より4年次前期まで各実習前にOSCEを行い、卒業前OSCEを受けた学生が、その後に教育が活かされたのかどうかを検証した研究はない。現在、A大学看護学部で1年次の実習前OSCEから卒業前OSCEを体験した学生が臨床看護師として活躍するようになってきた。卒業生に在学中のOSCEを振り返ってもらい、その効果と課題を明らかにすることで、看護実践能力を高めるためのOSCEの意義を考えるよい機会と思われる。

本研究は、A大学卒業1年目の看護師を対象に、在学中のOSCEについて実感している効果と課題を明らかにし、今後のOSCEの内容や方法の検討の示唆を得ることを目的とした。

II. 用語の定義

A大学で実施しているOSCEを、実施時期および対象により、実習前OSCEと卒業前OSCEと定義する。

実習前OSCE：学生が自己の看護実践能力を確認し自己の能力の保証をして実習に臨めるように基礎看護学実習および各領域別実習の前に実施しているOSCEである。1年次から3年次前期までの各実習前に、模擬患者（Standardized Patient 以下、「SP」）または模型を使用し、場面を設定し学生の看護の実践能力を評価している。

卒業前OSCE：学生自身が自己の看護実践能力の達成度を評価し、自らの課題を知ることを目的として4年次の12月に実施している。

III. 研究方法

1. 研究デザイン

質的記述研究

2. 研究対象者

1) 研究対象者

A大学において、OSCEを受けた卒業生で入職1年目の看護師を対象とした。B県内の総合病院3施設に入職した1年目の看護師34名のうち、研究の同意が得られた10名を対象とした。

2) 研究対象者のOSCE実施状況

研究対象者は、1年次の基礎看護学実習Ⅰから4年次の領域実習までの各実習前OSCEと4年次の卒業前OSCEを実施していた。卒業前OSCEでは、看護系8領域による8課題を提示され、その内の1課題を実施した。

3. 調査期間：平成26年2月～3月

4. 調査方法

3施設毎に、2～4名のグループで半構成的面接ガイドによる面接調査を行った。面接内容は、卒業後に実感したOSCEの効果や課題についてであった。

5. 分析方法

対象者の許可を得たうえでICレコーダーにて録音し、その後逐語録を作成した。逐語録を精読し、面接内容よりOSCEに関する効果と課題についての語りを抽出し、質的帰納的に分析を行った。分析結果の信頼性、妥当性を高めるため、分析は複数の研究者で検討を行った。

IV. 倫理的配慮

所属大学の研究倫理委員会の承認後（承認番号：1317）、各施設看護部を通して、研究目的、方法、匿名性の確保や研究協力の自由意志等の保障、結果は学会や学会誌等で公表する予定等を記載した文書を配布した。強制力が働かないように、郵便にて同意書の返信を受けて同意を得たものとした。教育内容を振り返るため、実習や講義を担当していた教員がインタビューの場にいると本音を話しにくい可能性があるため、インタビューは講義や実習で直接担当していない教員が実施した。さらに、インタビュー開始前に、同意した後であっても同意取り消し書の発送で辞退が可能であることを口頭で説明し、自由意志を尊重した。得られたデータの分析、結果の公表の際は、個人が特定されないよう匿名とし、守秘義務を厳守した。

V. 結 果

対象者は10名で平均年齢は23.0歳、全員女性であった。勤務病棟は、脳外科病棟、整形外科病棟、内科病棟、救命救急センター、小児科病棟であった。平均インタビュー時間は60分であった。

分析の結果、『卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育におけるOSCEの効果』、『卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育におけるOSCEの課題』に分類分けした。以下にその内容を記述する。インタビューでは、実習前OSCEと卒業前OSCEについてそれぞれ聞いているが、1年以上前のことなので記憶が曖昧なことがあり、今回は両方をOSCEとしてまとめる。また、対象は卒業生であるが、在学中の内容なので文中では「学生」と記す。

1. 卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の効果

内容を分析した結果、『卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の効果』は16のサブカテゴリーから9つのカテゴリーが抽出された。以下、カテゴリーを【】、サブカテゴリーを<>、コードを「」で示す。(表1)

1) 【模擬患者のフィードバックから学ぶ患者との関わり】

学生は、OSCE 終了時の SP からのフィードバックよりリアリティのある患者の気持ちを学んでいた。3つのサブカテゴリーが抽出された。

学生は、在学中の OSCE の場面を通して「OSCE では、模擬患者とのかかわりで患者との関わりをイメージ出来たことがよかった」、「OSCE 時の模擬患者はリアリティがあった」とく模擬患者を通して学ぶ患者との関わり方>ことができていた。また、OSCE 時の模擬患者から「何気なくやっていることを言われて気をつけようって思った」、「優しく言葉をかける大事さに気づいた」「実際に患者さんはこう思うのだったって思った」とく模擬患者のフィードバックから理解する患者の気持ち>を推測していた。学生は、「自分の笑顔や関わり方への自信になった」、「評価者、SP からは関わり方についてコメントをくれる」とく素直に受け入れられる模擬患者のフィードバックに対する感謝>の気持ちを持っていた。

2) 【関わり方を評価されることから生まれる自信】

学生は、OSCE 終了時の教員や臨床指導者からの

肯定的なフィードバックにより自信が生まれていた。3つのサブカテゴリーが抽出された。

「自分の笑顔や性格を誉められたのがすごく嬉しくて心がけようとしている」と、<自己の関わりを評価されることから生まれる自信>を持っていた。さらに、「患者さんとどう接していくかについて、このまま丁寧にやっていこうと思えた」とく関わりを肯定してもらうことによる自己のケアへの納得>をしていた。また、「何度も OSCE をすることで度胸がつく」とく関わりに対する自信と度胸>を備えるようになっていた。

3) 【学生相互の学び合いと協力】

学生は、OSCE の課題を学生同士で協力し学び合っていた。1つのサブカテゴリーが抽出された。

OSCE の課題という共通の目標達成に向けて、<事前学習時の学生相互の学び合いと協力による準備>を行っていた。

4) 【OSCE によって迫られるスキルトレーニング】

学生は、OSCE をするために、必要に迫られて技術練習や OSCE での報告の中で技術が向上したと考えていた。2つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCE がなかったら技術的な練習をしなかったと思う」、「OSCE があったから技術の練習ができた」とく必要に迫られて実施した OSCE 前のスキルトレーニング>を取り組んでいた。また、「OSCE で指導者へ報告することで、客観的に自分の行動や考えを伝える方法を学び、実習や卒業後に役立った」と、<OSCE 時の報告を通じて自己の行動を客観的に伝える技術の習得>ができていた。

表1 卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の効果

カテゴリー	サブカテゴリー
模擬患者のフィードバックから 学ぶ患者との関わり	模擬患者を通して学ぶ患者との関わり方
	模擬患者のフィードバックから理解する患者の気持ち
	素直に受け入れられる模擬患者のフィードバックに対する感謝
関わり方を評価されることから 生まれる自信	自己の関わりを評価されることから生まれる自信
	関わりを肯定してもらうことによる自己のケアへの納得
	関わりに対する自信と度胸
学生相互の学び合いと協力	事前学習時の学生相互の学び合いと協力による準備
OSCE によって迫られる スキルトレーニング	必要に迫られて実施した OSCE 前のスキルトレーニング
	OSCE 時の報告を通じて自己の行動を客観的に伝える技術の習得
失敗が許される環境での経験	臨床でない失敗が許される環境での経験
実習に臨む心身の準備	不安な実習に臨む心身の準備
フィードバックによる自己の 内省と課題の明確化	フィードバックによる自分自身の客観視と課題の明確化
	自己の課題の明確化の機会
実習指導者からのフィードバックより学ぶ 実習や臨床現場で役立つ知識	実習や臨床現場で活用できることを実感した知識
	実習指導者からのフィードバックによる効果的な学び
実習前の関わりから生まれる教員への信頼 と安心感	実習前の関わりから生まれる教員への信頼感と実習への安心感

5) 【失敗が許される環境での経験】

学生は、実際の実習では失敗が許されないため、実習に生かせる準備として OSCE の場での失敗は許されると感じていた。1つのサブカテゴリーが抽出された。

「実際の患者で実施すると危険なので OSCE で体験することはいいい」と、＜臨床でない失敗が許される環境での経験＞と、OSCE での失敗を実習でいかせるように捉えていた。

6) 【実習に臨む心身の準備】

学生は、実習への不安を感じていたが、実習に臨む準備として OSCE があることで心身の状態を整えることができると考えていた。1つのサブカテゴリーが抽出された。

「いきなり実習に行くのとは違って心構えになった」、「実習直前の緊張感が和らぎ心の準備ができる」と、＜不安な実習に臨む心身の準備＞になっていた。

7) 【フィードバックによる自己の内省と課題の明確化】

学生は、OSCE 終了時に指導者や SP からの客観的なフィードバックにより、自分の技術の現状や今後の課題が明確になったと感じていた。2つのサブカテゴリーが抽出された。

「自分の実施について、できていないことが明確になると思った」と OSCE による＜フィードバックによる自分自身の客観視と課題の明確化＞が出来ていた。また、「自分の実施について、できていないことが明確になると思った」「OSCE 後の実習で関わり方のポイントが明らかにできる」と、OSCE は＜自己の課題の明確化の機会＞になっていた。

8) 【実習指導者からのフィードバックから学ぶ実習や臨床現場で役立つ知識】

学生は、実習指導者からのフィードバックは、実習や臨床現場で役立つ知識になると感じていた。2つのサブカテゴリーが抽出された。

実習指導者より受けたフィードバックに対しては「現場での様子を教えてくれたことは、今、納得出来ている」と＜実習や臨床現場で活用できることを実感した知識＞と感じていた。「看護師からのコメントは現実的で看護の実際がイメージできてよかった」と＜実習指導者からのフィードバックによる効果的な学び＞を感じていた。

9) 【実習前の関わりから生まれる教員への信頼と安心感】

学生は、実際に実習の場で指導してもらう教員と OSCE で関わる事で、実習での教員への信頼や安心感が生まれると感じていた。1つのサブカテゴリー

が抽出された。

実習前の OSCE で教員から肯定的にフィードバックされることで「実習前に自分の頑張りを教員が知ってくれている」「OSCE を通して教員とコミュニケーションがとれた」と、＜実習前の関わりから生まれる教員への信頼感と実習への安心感＞を持っていた。実習前の OSCE は実習での教員学生間の人間関係の導入になっていた。

2. 卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の課題

内容を分析した結果、『卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の課題』について、17サブカテゴリーから7カテゴリーを抽出した。(表2)

1) 【患者のみで場面設定が多いことから生じる家族の存在への戸惑い】

学生は、OSCE 場面について、家族不在で患者のみの設定のため、実際、臨床にでると家族との関わりが増え戸惑いを感じていた。2つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCE で患者だけでなく家族もいたら良かった」、「患者のことだけで家族のことを考えていなかった」ため＜家族の存在しないシチュエーションでの OSCE >を感じていた。また、「卒業後、家族との関わりが苦手」、「家族がいると緊張する」という＜家族も含めた関わりへの戸惑いと緊張感＞があった。

2) 【背景や全体像を捉えたアセスメントの不足】

学生は、患者の特性や背景を十分考慮しアセスメントする時間もないまま OSCE の実施を行っており、アセスメント不足を感じていた。3つのサブカテゴリーが抽出された。

「疾患に結び付けたアセスメントができなかった」という＜患者背景と関連づけたアセスメントの不足＞や、「血圧は普段の血圧からの変動を見る必要があるが、その時の値だけで判断していた」＜特性に合わせた対応への苦慮＞、＜背景を十分に考慮せずに実施する OSCE >であった。

3) 【関わりやコミュニケーションを重視した内容】

学生は、OSCE で体験する課題は、コミュニケーションの実施が重視されるため、実際臨床に出て重視される体験とのギャップを感じていた。1つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCE は患者と自分がどう関わるかが中心だった」「OSCE は患者さんとのコミュニケーションをとって、技術をどうするかがメイン」だと感じる＜患者との関わりやコミュニケーションが中心となる

表2 卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育におけるOSCEの課題

カテゴリー	サブカテゴリー
患者のみの場面設定が多いことから 生じる家族の存在への戸惑い	家族の存在しないシチュエーションでのOSCE
	家族も含めた関わりへの戸惑いと緊張感
背景や全体像を捉えたアセスメントの不足	患者背景と関連づけたアセスメントの不足
	特性に合わせた対応への苦慮
	背景を十分に考慮せずに実施するOSCE
関わりやコミュニケーションを重視した内容	患者との関わりやコミュニケーションが中心となる場面設定
得た情報をアセスメントが十分でない まま行う報告	観察したことの情報を取捨選択する力の不足
	状態報告の先に位置する対処に対する考慮不足
	状態報告のみの現状
	必要な報告項目の取捨選択の困難
根拠性が不足した技術の実施	技術実践と習得を優先したOSCE
	疾患を考慮しない技術の実施
	技術の根拠に対する思考不足
解剖・病態の関連性が不足している 疾患への理解	疾患から生じる問題の軽視
	疾患に対する着目や学習の不十分さ
	疾患から生じる症状と観察、アセスメントの関連性の不足
知識と実践する技術の統合力不足	専門的知識と技術を統合していく視点・思考の不足

場面設定>であった。

4)【得た情報をアセスメントが十分でないまま行う報告】

学生は、OSCEでは、課題に対する観察や援助内容の報告であったため、必要なアセスメントが不足していたと感じていた。4つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCEは患者の症状の指定があるので、それを見て、全部報告していたが、その中から本当に患者に必要な報告は何かをアセスメントする力が必要だった」と自覚しく観察したことの情報を取捨選択する力の不足>を感じていた。また、「呼吸音より何が疑われるかまで考える必要性を感じていなかった」という<状態報告の先に位置する対処に対する考慮不足>、「呼吸音の聞き分けはなんとかできる」という<状態報告のみの現状>や、「OSCEは患者の症状の指定があるが、その中から本当に患者に必要な報告は何かをアセスメントする力が必要だった」と感じる<必要な報告項目の取捨選択の困難>であった。

5)【根拠性が不足した技術の実施】

学生は、OSCEを実施するにあたり、看護技術にのみ囚われ根拠を考えることが不足していたと感じていた。3つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCEは患者の症状の指定があるので、それを見て、全部報告していたが、その中から本当に患者に必要な報告は何かをアセスメントする力が必要だった」とする<技術実践と習得を優先した

OSCE>、「疾患と関連したアセスメントができなくて就職してからリアリティショックをうけた」という<疾患を考慮しない技術の実施>、また「OSCEでは疾患がむすびつくように患者設定をして欲しかった」という<技術の根拠に対する思考不足>であった。

6)【解剖・病態の関連性が不足している疾患への理解】

学生は、患者の疾患や症状を解剖・病態と関連づけてアセスメントする思考が不足していたと感じていた。3つのサブカテゴリーが抽出された。

「血圧200です。異常ですっていう報告だけで終わっていた」という<疾患から生じる問題の軽視>、「1年の時に病態生理をしたが、実際の患者の状態から病態生理を振り返る学習をしたらよかった」と終わってみて感じる<疾患に対する着目や学習の不十分さ>、また、「卒業後に、バイタルサインの異常だけでなく、アセスメントすることが必要とわかった」、「肺雑音があれば次につなげないといけないが、学生の時は知識と技術がバラバラだった」という<疾患から生じる症状と観察、アセスメントの関連性の不足>であった。

7)【知識と実践する技術の統合力不足】

学生は、卒業してから、OSCEでは知識と技術の統合力が不足していたと感じていた。1つのサブカテゴリーが抽出された。

「OSCEは報告すれば終わりだったが、卒業後はその後のアセスメントが重要だった」、「卒業後は優

先順位を考えて行動する必要がある」というく専門的知識と技術を統合していく視点・思考の不足>であった。特に「急変時の対応」「ケアをしながらのアセスメント」は、臨床で必要なことであり、在学中に学びたかったと卒業生が述べている。

VI. 考 察

1. 卒後1年目の看護師が実感している OSCE の効果について

卒業生は在学中に、OSCE の課題という共通の目標達成に向けて、OSCE の前に<事前学習時の学生相互の学び合いと協力による準備>を行っていた。OSCE で必要に迫られてスキルトレーニングを実施することにより自分の技術が向上しており、「OSCE がなかったら技術的な練習をしなかったと思う」、「OSCE があったから技術の練習ができた」と、課題があるため練習をしていたことを評価する一方、課題がなければ自主的に練習をしていなかった現状が伺える。

また、たとえ OSCE が上手いかなくても<臨床でない失敗が許される環境での経験>として、失敗を引きずるのではなく肯定的に捉えていた。

卒業生は、在学中の OSCE の場面を通して<模擬患者を通して学ぶ患者との関わり方>ができていた。また、OSCE 時に「SP から自分が何気なくやっていることを言われて気をつけようって思った」と<模擬患者のフィードバックから理解する患者の気持ち>ができていた。OSCE は、精神運動領域や情意領域の評価を目的としていることから患者役の評価は重要であり、その場でフィードバックすることで学習効果を高めることが明らかである（糸嶺, 2013）。本田ら（2009）は、基礎看護教育において SP は演習、看護技術試験、調査において活用されており、その教育効果の内容には類似性がみられると報告している。具体的には、① SP が創り出す「リアリティ」によって生じる教育効果、②「日常とは異なる」学習環境によって生じる教育効果、③「模擬」という状況によって生じる教育効果の3つである。特に SP が創り出すリアリティによって生じる教育効果については、「SP の創り出す現実」に学生は否応なく巻き込まれ、感情をゆさぶられることとなる」、「SP からフィードバックされた言葉の重みが学生の気づきを高める」、「SP とのかかわりは、印象深く学生にインパクトを与えるばかりではなく、患者の気持ちや視点を知る、患者を包括的に理解する重要性に気づく機会となり、患者の反応を受け止めながら援助を実施するという基本に立ち戻る機会

になる」ことが報告されている。今回の研究でも、SP が参加した OSCE の場面で卒業生は患者の気持ちを理解し、患者との関係について学ぶ機会としていた。

また、SP から肯定的なフィードバックを受けることで「自分の笑顔や関わり方への自信になった」、「評価者、SP からは関わり方についてコメントをくれる」と、自分の能力・態度について客観的に肯定してもらうことで、自信をもつことができたと考える。

卒業生は、OSCE 時の教員や臨床指導者からの肯定的なフィードバックをされることで、【関わり方を評価されることから生まれる自信】となっていた。看護においてコミュニケーションは大切であるが、現在は少子高齢化社会で核家族が増え地域での人付き合いの希薄化、価値観や経験の多様化に伴い集団で行動することが少ない時代であり、異なる年齢の人と接することは少ない。長家（2003）は、看護学生が患者とコミュニケーションが上手いいかない理由に年齢差をあげ、異年齢交流の乏しさが影響すると述べている。本研究の卒業生は、実習前に年齢差のある SP より OSCE を通して関わり方を肯定してもらうことで、自分のコミュニケーションに対する自信が生まれたと考える。

このように OSCE があることで、学生は不安な実習に向けて心身の状態を整えることが出来ていた。さらに SP や評価者（実習指導者と教員）からのフィードバックによって、自分自身を振り返り、課題の明確化の機会となっていた。本研究と同様に、実習前に OSCE を行うことで、学生が事前に提示された課題について自己学習し、臨床に近い方法で OSCE を受けたことで自信が生まれ、獲得した技術を実習に役立たと報告がされている（大森他, 2011；原田, 小澤, 田中, 濱田, 2010）。

実習前の OSCE で教員から肯定的にフィードバックされることで学生は「実習前に自分の頑張りを教員が知ってくれている」、「OSCE を通して教員とコミュニケーションがとれた」と思い、教員への信頼が生まれる。それが実習への安心感につながると推測される。また、実習指導者からのフィードバックは「現実的で看護の実践がイメージできてよかった」と、看護をよりイメージすることにつながっていた。「現場での様子を教えてくれたことは、今、納得出来ている」と教えてもらったことは在学中の実習に限らず、卒業後の臨床現場で役立っていると考えられる。フィードバックは、このように重要であり、評価の視点を教員間で統一する必要性（大森他,

2011)と、評価者による学生へ配慮が必要(小園, 2014)である。

実習前 OSCE を通して看護学生が実感した学習効果として、笹本他(2012)は、看護技術の修練への見通し、臨場感のある看護実践への手ごたえ、看護師としての自己理解の深まり、看護実践への自己肯定感の向上をあげており、実習前に OSCE を実施することで、学生は自己の課題を明確にして、実習に対する準備性を高め、自信につながっていると述べている。今回の研究で、卒後1年目の看護師が実感している OSCE の効果も同様に、実習前 OSCE を行うことで事前に【OSCE によって迫られるスキルトレーニング】【学生相互の学び合いと協力】を行い、【実習に臨む心身の準備】としていた。そして【フィードバックによる自己の内省と課題の明確化】として自己の課題を明確にしていた。

在学中の学生との違いは、在学中に受けた OSCE の課題の内容や技術についてははっきりと覚えていなかったが、【模擬患者のフィードバックから学ぶ患者との関わり】【関わり方を評価されることから生まれる自信】については印象に残っていた。また OSCE を通して模擬患者から自分の関わりを肯定してもらうことが自信につながっていた。「自分の笑顔や性格を誉められたのがすごく嬉しくて心がけようとしている」と、在学中の OSCE での模擬患者との関わりによって、卒業後もエンパワーメントされていた。

2. 卒後1年目の看護師が実感している看護基礎教育における OSCE の課題について

卒業後に臨床で家族との関わりが増えて戸惑いを感じている卒業生から、「OSCE で患者だけでなく家族もいたら良かった」という意見がみられた。OSCE の1回の実施時間では患者一人の援助が中心であるが、卒業後に広い視野で関われるように社会背景や家族関係等を考える事例にしていくことも望まれる。また、短時間の OSCE のみで全てを学ぶことは不可能なので、OSCE の前後に演習やグループワークを通して、患者の背景や家族について学べるようにしていくことが必要である。

また、【関わりやコミュニケーションが重視となる内容】、【背景や全体像を捉えたアセスメントや関わりの不足】と、OSCE の内容は患者とのコミュニケーションを重視する反面、医学的な知識によるアセスメントが不足していたと実感していた。在学中の OSCE では、正しい方法で血圧測定ができてその値の高低の判断の報告ですんでいたと卒業生は感じていたが、卒業後は、そこから先の「なぜそうなっ

たのか」というアセスメントが問われるようになる。また、肺に雑音があることはわかっていても、その雑音が何を意味して、どうケアにつなげるのかも自分で考える必要がある。しかし、在学中の OSCE では、そこまで技術と知識を関連づけて考えることはできていなかった、ということを実感していた。

特に、【解剖・病態の関連性が不足している疾患への理解】、【根拠性が不足した技術の実施】と、医学知識の確かな裏づけによる根拠のある観察やケアをすることについては OSCE で実施することは難しいと感じていた。村田他(2011)は入職2年目の看護師を調査し、新人看護師が困難な看護場面として「複数患者への対応」、「多重業務への対応」、「急変時の対応」、「ケアをしながらのアセスメント」をあげているが、本研究でも同様に「急変時の対応」、「ケアをしながらのアセスメント」を在学中に学びたかったと卒業生が述べている。OSCE で全てを網羅することは困難であるが、OSCE 前後の講義や演習等で関連して知識や技術を深めていくことが大切である。

看護師は、観察した結果をアセスメントし、何が重要なのか考えて、その患者にあったケアを考えることが必要である。そのためには、在学中からの OSCE では、SP とのコミュニケーションを重視した内容だけでなく、臨床現場に即した教材やシナリオが必要なことが示唆された。

VII. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、入職1年目のA大学の卒業生で研究に同意を得た10人にグループインタビューを行った結果である。看護基礎教育全般における OSCE の効果と課題について言及するには限界があった。また、OSCE 実施直後でないため、在学中の記憶が曖昧なところがあり、OSCE が実習前か卒業前か分からなくなっていたため、分類はできなかった。しかし、看護実践力を自ら実感している卒業生より在学中の教育についての調査することは、看護実践力を高める教育を行うために重要なことである。今後も引き続き実施し、在学中の OSCE を検討していく必要がある。

VIII. 結 論

A大学の卒業生で入職1年目の看護師にグループインタビューを行い、以下のことが明らかとなった。

1. OSCE の効果は、模擬患者・評価者・教員からの評価より生まれる自信、患者の理解、自己の内

省や課題の明確化等の9カテゴリと15のサブカテゴリが抽出された。実習前のOSCEは、事前の練習やグループで取り組むことで実習前の心身の準備となっていた。また、OSCE時にフィードバックを受けることで自己の課題が分かり、患者の気持ちを理解し、コミュニケーションに対する自信をもって実習に臨んでいた。

2. OSCEの課題は、臨床の実践に必要なアセスメントや援助技術につながりにくい等の7カテゴリと17のサブカテゴリが抽出された。OSCE実施では短時間での観察や援助が求められるため、臨床での実践に必要なアセスメントや援助技術につながりにくいという課題を感じていた。卒業して、臨床で必要とされる看護実践能力とOSCEで実施していた自分の内容を比較し、在学中に、家族を含む設定や知識やアセスメントが問われるような学びを求めている。さらに臨床現場に即した教材や思考プロセスを駆使するシナリオが必要なが示唆された。

謝 辞

本研究を行うにあたり、快くご協力頂きました研究対象者の皆様に感謝申し上げます。本研究は、平成25～26年度日本赤十字広島看護大学共同研究助成金を受けて行った。なお、本研究の一部は、第35回日本看護科学学会学術集会において発表した。

文 献

- 原田竜三, 小澤知子, 田中由香利, 濱田麻由美(2012). フィジカルアセスメントの客観的臨床能力試験の導入による臨床実習での効果と今後の課題. 東京医療保健大学紀要, 第6巻1号, 51-56.
- 本田多美枝, 上村朋子 (2009). 看護基礎教育における模擬患者参加型教育方法の実態に関する文献的考察－教育の特徴および効果, 課題に着目して－, 日本赤十字九州国際看護大学IRR, 7, 67-77.
- 糸嶺一郎 (2013). 新卒看護師のリアリティショックに関する研究の動向と課題～過去20年の文献から～. 茨城県立医療大学紀要, 18, 1-13.
- 小園由味恵, 笹本美佐, 奥村ゆかり, 村田由香, 山村美枝, 川西美佐, 中信利恵子, 眞崎直子 (2011). 本学における実習前OSCEへの取り組み(2) 教育的フィードバックに関する検討, 日本看護研究学会誌, 34(3), 255.

- 小園由味恵, 眞崎直子, 村田由香, 山村美枝, 竹倉晶子, 三味祥子, 池田奈美 (2014). 卒業前OSCEフィードバック時の評価者による学生への配慮, 日本赤十字広島看護大学紀要, 第14巻, 47-54.
- 森川千鶴子, 森田深雪, 実藤基子 (2011). 模擬患者ボランティアのモチベーションを高める養成講座プログラムの開発. 日本看護教育学会誌21巻学術集会講演集, 156.
- 村田由香, 中信利恵子, 川西美佐, 中村もとゑ, 眞崎直子, 笹本美佐, 小園由味恵, 奥村ゆかり (2011). 成長実感型OSCE課題の検討 入職後2年目看護師へのインタビュー調査から, 日本看護科学学会学術集会講演集31回, 448.
- 長家智子 (2003). 看護学生のコミュニケーションに関する研究 生活体験と集団行動体験とコミュニケーション能力との関係に焦点を当てて. 九州大学医学部保健学科紀要, 4巻, 15-22.
- 大森眞澄, 矢田昭子, 三瓶まり, 足立経一, 比良静代, 松浦志保, 江藤剛, 澄川真珠子, 森山美香, 山口美智子, 木村真司, 佐藤美紀子, 増田清子 (2011). 試行的実践から明らかとなった看護学生に対するOSCEの意義と課題. 島根大学医学部紀要, 第34巻, 59-64.
- 奥村ゆかり, 笹本美佐, 小園由味恵, 村田由香, 山村美枝, 川西美佐, 中信利恵子, 眞崎直子 (2011). 本学における実習前OSCEへの取り組み(1) アンケート調査による今後の課題, 日本看護研究学会誌, 34(3), 254.
- 笹本美佐, 小園由味恵, 奥村ゆかり, 山村美枝, 川西美佐, 中信利恵子, 眞崎直子, 村田由香 (2012). 実習前OSCEを通して学生が実感した学習成果. 日本赤十字広島看護大学紀要, 12, 79-87.
- 鈴木英子 (2007). 新卒看護師の早期退職に関する文献研究, 看護, 59巻12号, 89-93.
- 滝下幸栄, 山本容子, 山縣恵美, 高尾憲司, 佐伯良子, 室田昌子, 光木幸子, 橋本顕子, 眞鍋えみ子, 倉ヶ市絵美佳, 岡山寧子 (2012). 看護基礎教育におけるOSCEの効果と課題 学士過程4年生への質問紙調査から. 京都府立医科大学看護学部紀要, 22, 95-102.
- 中川雅子, 明石恵子 (2004). 新卒看護師に対する教育の実態と課題「看護職新規採用者の臨床能力の評価と能力開発に関する研究」より教育担当者の課題を中心に. 看護, 56(3), 40-44.

Effects and challenges of OSCE in the case of 4-year college graduates

— From group interviews with nurses during the first year of employment —

Mayumi KATSUTA*, Yumiko TODA*, Kanae SUZUKI*,
Ayumi YAMASAKI*, Kanako YAMAMOTO*, Naoko MASAKI*

Abstract:

Purpose: To clarify the effects and challenges of OSCE while in school that nurses later realized during the first year after graduation, in order to review the educational content and to receive some indication for the OSCE in the future.

Methods: The subjects were ten nurses who had graduated from school within the past year. Group interviews with two to four nurses were conducted in three health care institutions, and the results were analyzed qualitatively and inductively.

Results: All subjects were female, and their mean age was 23.0 years old. The extracted OSCE effects were classified into nine categories, including confidence acquired by receiving the results of assessment conducted by simulated patients/evaluators/teachers, patients' understanding, and reflection on themselves and a clear definition of their challenges. The extracted OSCE-related challenges were classified into seven categories, including difficulty learning assessment skills and support techniques required for clinical practice.

Conclusion: The graduates from nursing schools recognized that the effects of the OSCE had helped them prepare for practical training, become confident, and clearly define their challenges. However, they also stated that it had been difficult for them to learn assessment skills and support techniques required for clinical practice. In addition, they hoped that they would be able to utilize education materials and the clinical settings based on specific scenarios.

Keywords:

OSCE (Objective Structured Clinical Examination),
nurses during the first year after graduation,
nursing competence

* Japanese Red Cross Hiroshima College of Nursing

