

【研究報告】

客観的臨床能力試験（OSCE）における形成的評価を高める フィードバックのあり方とその課題

園田裕子* 吉田理恵* 前田陽子* 伊東智美* 村林 宏* 伊東健太郎* 須田彩佳* 山川京子*

【要 旨】

本研究は、本学で実施している OSCE について平成28年度に新たに導入したフィードバック方法の形成的評価の効果について質問紙調査を用いて前年度との比較検討を行った。平成27年度と平成28年度の回答分布の関連をみるために χ^2 検定および Fisher 検定を行った。自由記述は質的帰納的手法を用いて分析を行った。形成的評価を強化した平成28年度は平成27年度より質問紙すべての項目で肯定的な回答を得た。さらに、「OSCE は是非やるべきだ」の設問に対する「そう思う」の回答は、平成28年度生が92.2%となり、平成27年度生の64.1%を大きく上回った。自由記載における【緊張時の自分の特徴に気づく】では、緊張状態の中での自己の行動を振り返り、学生が自ら内省し自己の特徴、特性について認識していることがわかった。この結果、平成28年度から導入した教員をファシリテーターとしたグループワークは学生が内省することを可能にしていた。今後は、OSCE 実施前に形成的評価の意義を学生に積極的に伝え、形成的評価を高めることを意識したフィードバックについて学生と教員が協働しながら検討していく必要がある。

【キーワード】 基礎看護教育、OSCE、形成的評価、フィードバック、グループワーク

I. はじめに

医療の高度化や在院日数の短縮等に伴い、看護師はこれまで以上に高い能力を必要とされている。基礎看護教育においては卒業時の看護実践能力の強化が課題となっている¹⁾。本学ではその課題達成のために平成24年より中村らの「看護 OSCE」²⁾を参考に4年次の全領域実習終了後に客観的臨床能力試験（Objective Structured Clinical Examination：以下 OSCE）を実施してきた。その目的の1つは4年次生がこれまで培ってきた看護実践能力に対して総括的評価を行うことであり、もう1つは4年次生を一人前の看護職者になる学習過程にある者と捉え、学生の課題をその後の学習に役立てる形成的評価の機会と位置づけていることである。

形成的評価とは、「作り上げていく、進めていく過程で必要な評価」であり、学習の途中で学習者が自分の状況を把握するために行う評価である³⁾。形成的評価において重要なことは、必要な能力を現段

階でどこまで修得しているかについて明確にし、どのような行動を改善しなければならないのかについて具体的な情報提供を行うことである。成績を学習者に伝えることのみならず、今後の学習に繋がる情報を提供することが重要であり、学習者にとって有益となる具体的手法を計画する必要がある⁴⁾。さらに、評価者は多面的に対象者を捉え、フィードバックとなる情報を多く引き出すことに関心を向け、評価者と学生が対話することが重要である⁵⁾。OSCE は従来からのペーパーテストによる知識や理解力などの認知領域の評価に留まらず、フィジカルアセスメント技能（精神運動領域）や態度・人間性（情意領域）の評価に優れていることから^{6) 7)}、臨床実践能力育成のための効果的な教育方法とされている。そのため、医学・看護学だけでなく、リハビリテーション学や、歯学などの様々な医療教育現場に取り入れられている^{8) -11)}。いずれの医療教育現場においても形成的評価に重要なフィードバックは、教員などで構成される評価者のみや、評価者と模擬患者

* 日本赤十字北海道看護大学

(2016. 11. 30受理)

(Simulated Patient:以下、SP)の両者で行うなど様々であるが、フィードバックを行う時期は、実施終了後の決められた時間内(1～5分間)に設定し行っていた^{12) 13)}。先行研究では、例え2分間であっても学生には好評であるとの報告がある¹⁴⁾。しかし、フィードバックによる教育的効果に関する研究¹⁵⁾では、フィードバック内容のすべてを正確に記憶する学生はおらず、印象に残った項目のみがその後の行動変容に繋がり、印象に残らなかった項目は改善されない可能性が指摘されている。さらにOSCEの評価得点が低い学生ほど、フィードバックされる内容項目が増加するため、重要なことが何であるかが認識されずに、対応しきれない状況があると言われている。平成27年度、我々は本学で実施したOSCEについて、その評価得点を項目ごとに分析し、評価得点から見た課題の検討を行った¹⁶⁾。その結果、平成27年度OSCEにおけるOSCE再試験者は21名(20.8%)となり、平成26年度の再試験者9名(9.18%)より増加した。そこで、平成28年度から4年次生が自己の課題を明確にし、今後の学習に役立てる

という形式的評価の効果を高めることを目的にフィードバック時間の延長、成績返却用紙の改善、さらに成績返却後に教員をファシリテーターとしたグループワークを実施した。本研究では、新たなフィードバック方法を導入した平成28年度生と従来のフィードバック方法を行っていた平成27年度生への質問紙調査を比較分析し、新たに導入したフィードバック方法による形式的評価の効果とその課題について検討を行ったので報告する。

II. 研究方法

1. 調査対象

対象は平成27年度と平成28年度「看護の統合と実践I」科目履修にてOSCEを受けた本学4年生206名(平成27年度101名・平成28年度105名)。

2. OSCEの概要

4年次前期の必修科目「看護の統合と実践I」(1単位15時間)は、4年次まで培ってきた看護実践能

表1 平成27年度と平成28年度OSCEの実施概要

		27年度	28年度
課題事例		難聴、腰痛症がある70～80歳代患者への状態観察および検査室移送のための車椅子移乗 課題事例1：急性肺炎 課題事例2：麻痺性イレウスの入院患者 2課題事例の事前学習を促し、課題事前については事前には伝えていない	
学生オリエンテーション		OSCE実施要項を用いた、OSCEの目的・目標、事前学習およびOSCE方法の概要、実施上の留意事項、評価など口頭説明 OSCEの流れ、フィードバックの意義についての動画使用 OSCE直後のフィードバック時のメモの推奨	
OSCE 所要時間 (18分)	課題文読み	2分	1分
	実施	10分	
	フィードバック	6分	7分
OSCE評価		教員評価(2名)80点 SP(1名)20点 100点満点評価	
OSCE後の総評合否公表		OSCE当日終了後、学生全員に教員とSPの代表者が総評と全体的な感想を伝える 総評後に合否のみ公表	
成績返却用紙		OSCEの行動目標毎の評価点のみ記載	OSCEの行動目標ごとの評価点をレーダー表(図1)に記載
振り返りシート		なし	成績返却用紙と同じ振り返りシート内のレーダー表に行動目標ごとの自己評価、SP・教員のフィードバック内容、自己課題を記載
グループワーク		なし ※成績返却とともに、科目責任者から学年全体の評価結果、知識・技術・態度における今後の課題について伝達	同事例・ブース学生6～7名、教員1名にて、振り返りシートを用い①評価点と自己評価との相違②SP・教員者のフィードバック内容③自己課題を話し合い、その内容を全体で発表・共有

力に対する総括的評価と、自己の課題を明らかにし、その課題を今度の学習に役立てるための形成的評価の機会とすることを目的としている。平成27年度と平成28年度のOSCE実施概要については表1に示す。

課題事例は、看護職となった場合に経験することが多い基礎看護・成人看護・老年看護学領域複合課題を2事例作成した。

平成28年度では新たに形成的評価の効果を高めるために、オリエンテーションでは、初めてOSCEを受ける学生を考慮し、口頭での説明に加えOSCEの流れ、フィードバックの意義についての理解を促す動画を作成し使用した。さらに学生には、看護実践能力に対する総括的評価だけではなく、学生の課題をその後の学習に役立てることを目的とした形成的評価を重要視していることを説明し、「科目の可否や評価得点にのみ注目するのではなく、OSCEによって明らかとなる自己の課題、改善点に注目するよう」に伝えている。

OSCEの所要時間18分は、平成28年度は課題文読みを1分短縮、フィードバックを1分延長した。また、OSCE直後のフィードバックでは、平成28年度は学生が教員から口頭で伝えられた全てのフィードバック内容を正確に把握するために、フィードバック中にメモを取ることを学生オリエンテーションで推奨した。

成績返却用紙については、平成28年度は行動目標ごとの評価点をレーダー表(図1)にして返却した。さらに、OSCE実施の翌日に教員をファシリテーターとしたグループワークを実施した。グループワーク前に、学生には「振り返りシート」内の成績返却用紙と同様のレーダー表(図1)を用いての自己評

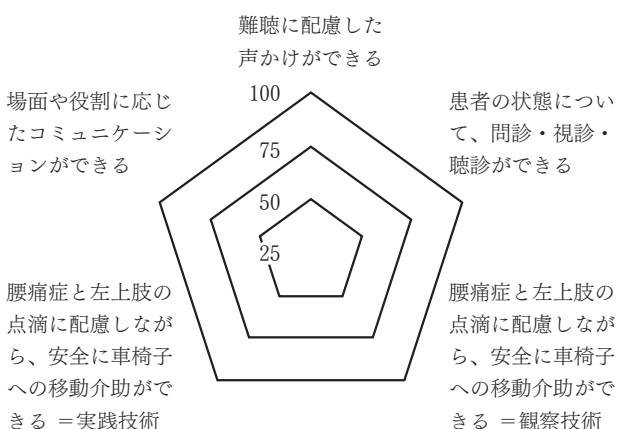


図1 成績返却用紙および振り返りシートに使用したレーダー表

価、SPと教員から口頭で伝えられたフィードバック内容、学生自身が考える自己の課題(知識・技術・態度面について)を記述させた。グループワークでは、ファシリテーターである教員のサポートを受けながら、学生主体で行い、個々の学生が「振り返りシート」をもとに、①評価点と自己評価との相違点、②SP・教員からのフィードバック内容、これらから判断した③自己課題について発表しながら、グループメンバーと共有した。SPや教員に伝えられたフィードバックの内容について腑に落ちない点は、ファシリテーターである教員に質問することとした。実際に教員に支援を求める学生もいたが、他学生とフィードバック内容を共有することで、疑問点が解決されていた。

3. データ収集方法

無記名自記式質問紙法を実施した。OSCE試験の翌日の成績結果返却終了後に口頭と書面にて研究の趣旨について説明し協力を依頼した。研究者は質問紙を配布後、教室から退出し、研究に参加する学生は質問紙を教室に設置した回収BOXに投函し、投函をもって研究の同意を得た。

4. 分析方法

質問紙の調査項目は①オリエンテーション・事前学習に関する2項目②OSCE実施に関する3項目③自己の振り返りに関する2項目(以上4段階評価)、④学生自身が感じたOSCEの効果(自由記述)である。

4段階の回答については、パーソナルコンピューターに入力後、Microsoft Excel 2015およびSPSS Ver.23を用いて、基本統計量を算出し、比較検討した。また、「あまり思わない」「全く思わない」の回答数頻度が低かった結果から、平成27年度生と平成28年度生の回答分布の関連をみるために、「とても思う」「やや思う」を合わせたものを「思う」群とし、「あまり思わない」「全く思わない」を合わせたものを「思わない」群とし、 χ^2 検定を行った。また、回答数5未満の回答群のある質問項目においてはFisher検定を行い、有意水準5%未満とした。

自由記述のデータは、分析内容の類似性に従い分類し、抽象化したうえでカテゴリーを作成し、質的帰納的手法を用いて分析した。分析は2名の研究者で行った後、複数の研究者の確認を得た。

5. 倫理的配慮

平成27年度は OSCE 試験成績結果公表後の翌日の成績結果返却後、平成28年度は OSCE 試験評価結果公表の翌日に成績結果返却とあわせて行ったグループワーク終了後に、研究の概要と、研究への参加の自由、研究への不参加による不利益を被ることがないこと、収集したデータは統計的処理を行い個人は特定されないこと、この研究で得られたデータや評価得点は研究目的以外では使用されないこと、調査結果の公表の際にも個人が特定されないように十分配慮するなどについて口頭および書面にて説明した。また、アンケートによる研究協力の同意は、アンケートの投函をもって同意を得ることを説明した。教員およびSPには、口頭で研究を行うことを説明した。尚、本研究は日本赤十字北海道看護大学研究倫理委員会の審査・承認（承認番号27-218、28-256）を得て実施した。

Ⅲ. 結 果

1. 対象学生の概要

平成27年度生101名、回収数および有効回答90名（有効回答率100%）を分析対象とした。平成28年度生105名の回収数100名（回収率95%）で、有効回答99名（有効回答率99%）を分析対象とした。

2. 質問紙調査の結果

1) オリエンテーション・事前学習

①「オリエンテーションを受け OSCE に興味を持っていた」では、平成27年度は「とても思う」8.9%、「やや思う」41.1%、「あまり思わない」41.1%、「全く思わない」8.9%であった。平成28年度は「とても思う」32.7%、「やや思う」52%、「あまり思わない」14.3%、「全く思わない」1%であった。その結果、平成27年度は「とても思う」「やや思う」を合わせた「思う」群と「あまり思わない」「まったく思わない」を合わせた「思わない」群ともに50%であり、平成28年度は「思う」群84.7%、「思わない」群15.3%となり、両年度の回答分布に有意な差があった（ $\chi^2=25.988$, $df=1$, $p=.000$ ）（表2）。

②「事前学習は OSCE 実施の役に立った」については、平成27年度は「とても思う」37.1%、「やや思う」38.2%、「あまり思わない」21.3%、「全く思わない」3.4%であった。平成28年度は「とても思う」61.2%、「やや思う」35.7%、「あまり思わな

表2 平成27年度と平成28年度の比較

	平成27年度 n=90		平成28年度 n=99		P 値
	年度	「思わない」群 名 (%)	「思う」群 名 (%)	「思わない」群 名 (%)	
1)-① OSCEに興味を持っていた	27年度	45 (50.0)	45 (50.0)		.000*
	28年度	15 (15.3)	83 (84.7)		
1)-② 事前学習はOSCE実施の役に立った	27年度	22 (24.7)	67 (75.3)		.000*
	28年度	3 (3.1)	95 (96.9)		
2)-① 提示された技術を十分にできた	27年度	47 (52.2)	43 (47.8)		.012*
	28年度	33 (33.3)	66 (66.7)		
2)-② 実施時間は十分だった	27年度	55 (61.1)	35 (38.9)		.000*
	28年度	28 (28.6)	70 (71.4)		
2)-③ FBをうけ自分の課題を明らかにできた	27年度	7 (7.8)	83 (92.2)		.088
	28年度	2 (2.0)	97 (98.0)		
3)-① OSCEに主体的に参加できた	27年度	13 (14.6)	76 (85.4)		.007*
	28年度	3 (3.1)	94 (96.9)		
3)-② OSCEは、ぜひやるべきだ	27年度	32 (35.6)	58 (64.4)		.000*
	28年度	7 (7.2)	90 (92.8)		

※1)-②、2)-③、3)-① Fisher * $p < 0.05^{**}$ $p < 0.01$

い」3.1%、「全く思わない」0%であった。その結果、平成27年度は「思う」群75.3%、「思わない」群24.7%、平成28年度「思う」群96.9%、「思わない」群3.1%となり、両年度の回答分布に有意な差があった（ $p=.000$ Fisher 検定による）（表2）。

2) OSCE 実施

①「提示された技術を十分にできた」では、平成27年度は「とても思う」2.2%、「やや思う」45.6%、「あまり思わない」47.8%、「全く思わない」4.4%であった。平成28年度は「とても思う」10.1%、「やや思う」56.6%、「あまり思わない」31.1%、「全く思わない」2%であった。その結果、平成27年度は「思う」群47.8%、「思わない」群52.2%、平成28年度は「思う」群66.7%、「思わない」群33.3%となり両年度の回答分布に有意な差があった（ $\chi^2=6.890$, $df=1$, $p=.012$ ）（表2）。

②「実施時間は十分であった」では、平成27年度は「とても思う」7.8%、「やや思う」31.1%、「あまり思わない」47.8%、「全く思わない」13.3%であった。平成28年度は「とても思う」27.6%、「やや思う」43.9%、「あまり思わない」21.4%、「全く思わない」7.1%であった。その結果、平成27年度は「思う」群38.9%、「思わない」群61.1%、平成

28年度は「思う」群71.4%、「思わない」群28.6%となり両年度の回答分布に有意な差があった ($\chi^2 = 20.146$, $df=1$, $p=.000$) (表2)。

③「フィードバックを受け自分の課題を明らかにすることができた」では、平成27年度では「とても思う」51.1%、「やや思う」41.1%、「あまり思わない」7.8%、「全く思わない」0%であった。平成28年度は「とても思う」73.7%、「やや思う」24.2%、「あまり思わない」2%、「全く思わない」0%であった。平成28年度では「とても思う」が22.6%増加したが、両年度とも「思う」群が90%以上で、回答分布に有意な差はなかった(表2)。

3) 自己の振りかえり

①「OSCEに主体的に参加したと思う」では、平成27年度は「とても思う」28.1%、「やや思う」57.3%、「あまり思わない」11.2%、「全く思わない」3.4%で、平成28年度は「とても思う」67%、「やや思う」29.9%、「あまり思わない」2.1%、「全く思わない」

1%であった。その結果、平成27年度は「思う」群85.4%、「思わない」群4.6%、平成28年度は「思う」群96.9%、「思わない」群3.1%となり、両年度の回答分布に有意な差があった ($p=.007$ Fisher 検定による) (表2)。

②「OSCEはぜひやるべきだ」については、平成27年度は「とても思う」14.4%、「やや思う」50%、「あまり思わない」26.7%、「全く思わない」8.9%で、平成28年度は「とても思う」61.9%、「やや思う」30.9%、「あまり思わない」5.2%、「全く思わない」2.1%であった。その結果、平成27年度は「思う」群64.4%、「思わない」群35.6%、平成28年度は「思う」群92.8%、「思わない」7.2%となり、両年度の回答分布に有意な差があった ($\chi^2 = 22.714$, $df=1$, $p=.000$) (表2)。

4) 学生が感じたOSCEの効果(自由記述)

①「OSCEを経験したことであなた自身にどのような効果があったと感じているか」という設問の記

表3 平成27年度と平成28年度学生のOSCEを経験することで感じた効果(共通カテゴリー)

【カテゴリー】	年度(記述数)	記述内容
【振り返る機会になる】	27年度(10)	自分のことを客観的に振り返ることができた。
	28年度(12)	自分に足りないところや領域別実習の時に自己の課題としていたことなどをもう一度振り返ることができた。
【緊張下での実力を知る】	27年度(6)	練習しても落ち着いて行わなければ練習通りに行かないと分かった。
	28年度(11)	自分の緊張の中で行えるものを確認した反面、行えないことの多さが実感できた。
【自分の実践能力が確認できる】	27年度(6)	看護技術に関して確認したり、今の実践能力を認識することができた。
	28年度(10)	自分の判断力や技術面、態度についてどの程度できているか知ることができた。
【自身の傾向に気がつく】	27年度(5)	今まで意識していなかった自分のしゃべり方の癖を知ることができた。
	28年度(9)	日頃の悪い癖や良い癖が明らかになり自分の性格について新たに気づくことができた。
【実践的な学習の機会になる】	27年度(3)	一般の方に模擬患者になってもらい実施する経験が実践に繋がると思う。
	28年度(7)	事前に学習してきた以外のことを本番で考え行った。適切であったのか自信が無かったがそれが適切であることが学べた。
【知識・準備不足を実感する】	27年度(1)	少ない情報から様々なことを考えて準備していかなければならないことを実感した。
	28年度(5)	覚えてきた手順をやることはできても、その場で判断して、実施することの知識が不十分であるということが分かった。
【就職前の準備になる】	27年度(2)	看護師になる前に、自分がどこまでできるか知ることができて良かった。
	28年度(3)	実際にSPさんを対象に技術を行ったことで反省点が分かった。今回の反省を臨床につなげていけると思う。
【自信がつく】	27年度(2)	はじめて会う患者役の方への看護を行うことで、自分の良いところ悪いところが見つかり自信につながった。
	28年度(3)	自己の課題だけでなく、今できていることを知れたことで、自信につながった。
【今の実力が発揮できる】	27年度(1)	実習で得てきたことを実際に実践することができたと思う。
	28年度(1)	実習で行った看護技術を活かすことができた。

表4 平成27年度と平成28年度学生のOSCEを経験することで感じた効果（共通しないカテゴリー）

年度	【カテゴリー】	記述内容	（記述数）
27年度	【基本的な技術の確認】	技術に関して確認したり、再認識することができた。	(1)
	【優先順位の重要性を学ぶ】	優先順位を考えて実施する必要性がよくわかった。	(3)
28年度	【緊張時の自分の特徴に気づく】	緊張したらさらに声が大きくなることに気づくことができた。 緊張したときに自分がどのような行動をとるのか知ることができた。	(12)
	【看護の多様性に気づく】	患者さんに合わせた援助方法は1つではなく多様であることを学んだ。	(1)
	【タイムマネージメントを意識する】	分かっていたつもりでいたが、今まで時間を考慮して実施していなかったということを感じた。時間配分についてあらためて考えることができた。	(1)

述内容を分析した結果、抽象的で意味内容の伝わらない7件を除いた115件を分析対象とした。自由記述は、平成27年度40件に対して、平成28年度75件と増加していた。

また、平成27年度は、【振り返る機会となる】【緊張下での実力を知る】【自分の実践能力が確認できる】【自身の傾向に気がつく】【実践的な学習の機会になる】【知識・準備不足を実感する】【就職前の準備になる】【自信がつく】【今の実力が発揮できる】【基本的な技術の確認】【優先順位の判断方法を学ぶ】の11カテゴリーであった。

平成28年度の記述内容は【振り返る機会となる】【緊張下での実力を知る】【自分の実践能力が確認できる】【自身の傾向に気がつく】【実践的な学習の機会になる】【知識・準備不足を実感する】【就職前の準備になる】【自信がつく】【今の実力が発揮できる】【緊張時の自分の行動・特徴に気づく】【看護の多様性に気付く】【タイムマネージメントを意識する】の12カテゴリーであった。

平成27年度と平成28年度の記述内容を比較すると両年度に共に記述されていた共通カテゴリーは9カテゴリー（表3）であった。また、共通しないカテゴリー（表4）を年度毎に比較すると、平成27年度は、【基本的な技術の確認】【優先順位の重要性を学ぶ】といった基本的な技術や知識について再認識したことについての記述であった。それに対し平成28年度は、【緊張時の自分の特徴に気づく】【看護の多様性に気づく】【タイムマネージメントを意識する】であり、記述内容に違いがみられた。

V. 考 察

1. 形成的評価を高めるフィードバックのあり方

1) 学生への意識づけの重要性とその効果

4年次生に行うOSCEは、学生が成績の合否や点数のみに着目するのではなく、自己の成長を自覚し、目指すべき課題を持って臨床に臨めるよう支援するものでありたいと考える。そこで形成的評価を高めることを目的にフィードバックを見直し、方法の改善を試みた。

その結果、平成28年度生の84.7%が「オリエンテーションを受けてOSCEに興味を持った」と回答し、平成27年度生より有意に高値を示した。これは、新たな方法を導入するにあたり、学生にオリエンテーションの段階から形成的評価の視点に目を向けるよう伝えたことによる結果であろう。

OSCEは学生を過緊張にさせる試験であり、その緊張の要因の一つが「不合格になることへの不安」¹⁷⁾であると言われている。また、授業の成績を気にする傾向にある¹⁸⁾多くの学生が、OSCEを通常の科目試験と同じように教員から合否の評価を受ける試験の一つであると捉え、OSCEの総括的評価（合否や点数）ばかりに意識が向くといった学生の姿勢が推察される。そのため、教員がOSCE前のオリエンテーションの中で「合格、不合格だけではなく、自己の課題を見つける機会にして欲しい」と学生に伝えたことにより、自分の能力を評価される試験を受け不合格になるかもしれないという不安感が少なからず緩和し、「やりがいがありそうだ」というOSCEへの肯定的な見方が生まれ、興味が高まったと考えられる。

「事前学習はOSCE実施の役に立った」、「OSCEに主体的に参加できた」、「OSCEはぜひやるべきだ」の設問では、平成28年度生は平成27年度生よりも有

意に90%以上の回答分布を示した。特に「OSCEはぜひやるべきだ」の設問は平成27年度が64.4%であったのに対し、平成28年度は92.8%に上昇した。つまり、形成的評価についての意識づけを行った平成28年度生の多くが、主体的にOSCEに取り組み、自己の課題を肯定的に受け止めたと言える。

これらの結果から、OSCE実施前の学生に形成的評価の意義を伝え、その意識づけを行うことは、学生がOSCE試験を受ける「動機付け(motivation)」となり、意欲的に学習に取り組むことを可能にする¹⁹⁾と言える。また、形成的評価を高める効果的なフィードバックを行う際には、学生にその意義を積極的に伝え、意識づけをするという事前準備が必要であろう。

2) 肯定的・建設的フィードバックの重要性と効果

平成28年度以前から、肯定的なフィードバックを意識して行うよう教員間で統一している。また、否定的なフィードバックを行う場合には、“できなかったことは〇〇すれば、もっと良い。〇〇すればできる”と建設的に伝えるよう配慮していた。両年度共通の自由記述内容の内【自信がつく】【今の実力が発揮できる】は、記述数は少ないが教員やSPからのフィードバックをうけたことによって生まれた効果であると考えられる。この2つの記述内容を見ると、「自分の良いところ悪いところが見つかり自信につながった。」「今できていることを知れたことで自信につながった。」「実習で得てきたことを実際に実践することができた。」とあり、教員やSPから「できているところ」「良いところ」を伝えられたことで生まれた記述内容であると言える。これは肯定的なフィードバックによる効果であると考えられる。また、肯定的フィードバックに限らず、「できていない」状況において、建設的フィードバックを受けることで、【振り返る機会となる】【緊張下での実力を知る】【自分の実践能力が確認できる】【自身の傾向に気がつく】【実践的な学習の機会になる】【知識・準備不足を実感する】【就職前の準備になる】のように、必要な能力を現時点でどこまで修得しているかを確認できる。このように、平成28年度に実施したOSCEでは建設的なフィードバックの特徴である、どのような行動を改善しなければならないのかについて具体的な情報提供²⁰⁾が行われることで、その後の学習に役立てることを目的とした形成的評価の機会につながると考えられる。つまり、形成的評価を高める効果的なフィードバックを行う際には

肯定的フィードバック、あるいは建設的フィードバックを行うことが重要となる。

2. 平成28年度フィードバックがもたらした学生への効果

平成28年度は、形成的評価を高めることを目的にフィードバックを見直し、方法の改善を試みた。しかし、「フィードバックを受け自分の課題を明らかにすることができた」の設問では、両年とも思う群が90%以上であり、2群間では有意な差なかった。本学でのOSCEは4年次生の看護実践能力に対する総括的評価および、自己の課題の明確化を目的としている。また、卒業前のOSCEは自己の課題を明確にする効果がある²¹⁾。そのため、両年とも自己の課題を明らかにすることができており、有意な差がなかったと考えられる。

回答内訳では平成27年度「とても思う」51.1%、「やや思う」41.1%に対し、平成28年度は「とても思う」73.1%、「やや思う」24.2%と、平成28年度の「とても思う」が20%以上増加し、肯定的な回答傾向ではあった。これは、平成28年度に新たに導入した、フィードバック時間の延長、成績返却用紙の改善、成績返却後に教員をファシリテーターとしたグループワークの実施によって、多くの学生が、自己の課題を明らかにすることができた実感するに至ったと考えられる。また、両年度の共通しないカテゴリーの記述内容をみると、平成27年度は【基本的な技術の確認】【優先順位の重要性を学ぶ】であり、基本的な技術や知識について再認識したことについての記述であるのに対し、平成28年度は【看護の多様性に気づく】【タイムマネジメントを意識する】【緊張時の自分の特徴に気づく】という記述内容であった。特に【緊張時の自分の特徴に気づく】は共通カテゴリーにある【緊張下での実力を知る】とは異なるカテゴリーである。これは学生が緊張状態にあったOSCEでの自己の行動を振り返り、自ら内省し自己の特徴、特性について認識できたことを表す記述内容である。「緊張したらさらに声が大きくなることに気づくことができた。」「緊張したときに自分がどのような行動をとるのか知ることができた。」といった記述内容からは、OSCEにて「できなかった」ことをそのまま課題として捉えるのではなく、今後経験するだろう緊張下の状況に備える視点を持ちあわせていることが読み取れる。このことから、十分な内省によって導かれた記述であると言える。

これは今回導入した、「振り返りシート」と、OSCE実施の翌日に行った教員をファシリテーターとしたグループワークによって、学生が内省を得て、変化することを保証する²²⁾に至ったためである。十分な内省に必要なのは、学生の気持ちを落ち着かせた後で、内省に必要な課題を示す補助²³⁾である。OSCE実施翌日のグループワークは、学生に他者評価と自己評価の二つの視点を与え、学生の内省を促す助けとなったと考えられる。また、グループワークに教員が参加することは、学生がフィードバックや成績に関する腑に落ちない点について、再度、教員に質問できる機会となる。これによりOSCE運用上の課題として挙がる「教員の評価やフィードバックによる不満」²⁴⁾が緩和される可能性がある。教員に対して質問をしない場合でも、グループワークの中で他の学生の課題や感情を共有することで、新たな情報提供の機会となりより深い内省へ繋がっている可能性がある。

3. 今後の課題

本学でのOSCE直後のフィードバックは時間的制約があり、言語主体であるために、もとより知識や技術の習得が不十分な学生にとっては、具体的な自己の改善点の手がかりを得ることが困難であると考えられる。今回、従来よりフィードバック時間を1分延長し、フィードバック内容を正確に把握できるように、フィードバック中のメモを推奨した。しかし、今回の結果から、それらの影響については検討をしていない。そのため、学生に伝わるフィードバック方法については今後、検討が必要である。さらに、OSCEは「緊張」「不安」「後悔」「悔しさ」などといったネガティブな感情が伴う可能性のある試験であるため、教員、学生が協働しながら形成的評価を高めるフィードバックの方法を探求していく必要がある。

VI. 結 論

1. 形成的評価についての意識づけを行った平成28年度は「フィードバックをうけ自分の課題を明らかにできた」を除くすべての設問で有意差が認められた。
2. 「オリエンテーションを受けてOSCEに興味を持った」84.7%「OSCEに主体的に参加できた」

96.9%、特に「OSCEはぜひやるべきだ」の設問は平成27年度が64.4%であったのに対し、平成28年度は92.8%に上昇していた。

3. 形成的評価を高める効果的なフィードバックを行う際には、学生にその意義を積極的に伝え、意識づけをするという事前準備と、肯定的フィードバック、建設的フィードバックを行うことが重要である。
4. 教員をファシリテーターとしたグループワークは学生が内省することを可能にしていた。
5. 今後は学生へ形成的評価の意義を積極的に伝え、形成的評価を高めるフィードバックの方法について学生と教員が協働しながら検討していく必要がある。

VII. 引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省：大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 最終報告、2011
- 2) 中村恵子他：看護OSCE、メヂカルフレンド社、2011
- 3) 東京大学大学院情報学環ベネッセ先端教育技術学講座 (BEAT)：Beating 第46号 東京大学大学院 情報学環 ベネッセ先端教育技術学講座「BEAT」「Beating」第35号、第1回：そもそも評価とは？なぜ必要なの？「形成的評価と総括的評価」2007年4月27日発行 <http://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/archives/beat/beating/035.html> (アクセス日：平成29年1月9日)
- 4) 田川まさみ他：医学教育における学習者の評価
① 総論、医学教育、44(5)、345-357、2013
- 5) 北川剛司：形成的評価の位置と方法-総括的評価と形成的評価の差異に着目して-、高田短期大学紀要、第29号、73-79、2011
- 6) 松岡健：OSCE (Objective Structured Clinical Examination) とは、総合臨床、51(4)、845-846、2002
- 7) 伴信太郎：臨床能力とは、理学療法学、33(4)、165-169、2006
- 8) 鈴木富雄他：模擬患者 (SP) 参加型診療シミュレーション実習の意義-2 大学3年間の学生による評価票調査から-、医学療育、45(2)、

- 69-78、2014
- 9) 大山篤：OSCE Objective Structured Clinical Examination (客観的臨床能力試験)、歯界展望、115 (3)、562-563、2010
- 10) 近藤尚也他：相談援助実習における OSCE 結果の活用実態—実習指導者へのアンケートから—、北海道医療大学看護福祉学部学会誌、12 (1)、99-103、2016
- 11) 星孝他：OSCE の準備学習期間における学生の主体的学習活動の検討、新潟医療福祉会誌、14 (2)、2-9、2014
- 12) 小西美里：日本の看護教育における OSCE の現状と課題に関する文献レビュー、上武大学看護学部紀要、8 (1)、1-8、2013
- 13) 梶原理絵・中西純子：看護師課程における OSCE 活用の現状と課題に関する文献検討、愛媛県立医療技術大学紀要、8 (1)、35-41、2011
- 14) 伴信太郎：客観的臨床能力試験—臨床能力の新しい評価法—、医学教育、26、157-163、1995
- 15) 大山篤他：OSCE 医療面接ステーションにおけるフィードバックの教育的効果に関する研究、口腔病学会雑誌、72 (1)、71-76、2005
- 16) 吉田理恵他：本学における4年次客観的臨床能力試験(OSCE)の現状と課題、日本赤十字北海道看護大学紀要、16、21-29、2016
- 17) 山海千保子他：看護学生がOSCE実施時に経験する緊張の要因と影響、茨城県立医療大学紀要 第15巻、14-25、2010
- 18) 全国大学生生活協同組合連合会：2014大学性の意識調査、<http://www.univcoop.or.jp/press/mind/report-mind2014.html> (アクセス日：平成28年11月29日)
- 19) 鈴木克明：魅力ある教材 設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—、教育メディア研究、1 (1)、50-61、1995
- 20) 大矢優他：アサーション・トレーニングにおける肯定的フィードバックと否定的フィードバックの役割、心理臨床科学、1 (1)、25-33、2011
- 21) 滝下幸栄他：看護基礎教育における OSCE の効果と課題—学士課程4年生への質問紙調査から—、京都府立医科大学看護学科紀要、22、95-102、2012
- 22) 松本尚浩：インストラクターコンピテンシーの医療者教育への応用、医療職の能力開発、1 (1)、41-62、2011
- 23) 松本尚浩：インストラクターコンピテンシーの医療者教育への応用、医療職の能力開発、1 (1)、41-62、2011
- 24) 大森眞澄他：試行的実践から明らかとなった看護学生に対する OSCE の意義と実践、島根大学医学部紀要34、59-64、2011