

資料

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

A research review: Trends and future directions on OSCE in nursing education in Japan

小西美里¹⁾

Misato Konishi¹⁾

要旨

本学基礎看護学領域では、低学年から知識とともに臨床実践能力を育成し、それを適切に評価し、フィードバックすることを目的に OSCE (Objective Structure Clinical Examination:客観的臨床能力試験) 導入を検討している。すでに OSCE を実施している機関もあり、またその数は徐々に増えつつあるが、その実態は明らかになっていない現状にある。そこで本研究では、わが国の看護教育における OSCE の現状と課題を明らかにすることを目的とし文献検討を行った。

レビュー対象として抽出した 12 文献の研究内容を独自に作成したフォーマットに基づきまとめ、OSCE の実際、OSCE の効果、学生の反応、研究課題の 4 つの視点で文献をレビューした。結果、看護の分野においては、OSCE は話題になっているが、まだ実施している教育機関は少なく、実施にあたって試行錯誤の段階にあることが明らかになった。OSCE の効果については、学生の反応からも学習課題の明確化や学習態度の習得等が明らかになった。一方、教員の負担や資源等の欠点も明らかになった。

キーワード：OSCE、看護教育、文献検討

I. はじめに

医療の複雑化・専門化の現状から、看護職に求められる役割や能力に対する社会の期待が高まっている一方で、臨床と教育の乖離が指摘されている。日本看護協会の調査報告(2005)では、基礎教育終了時点の能力と看護現場で求める能力のギャップが指摘されており、基礎看護教育の在り方が問われている。また、昨今の医療安全や質に対する社会の要求や期待の高まりから、医療系教育機関では、知識だけではなく技術や態度、倫理的行動、判断など臨床実践能力に関する教育が重視されてきている。しかし、臨床実施能力の教育評価は難しく、評価法が十分でないという問題もある。そこで、近年 OSCE (Objective Structure Clinical Examination:客観的臨床能力試験) が看護分野でも導入されてきている。OSCE は精神運動領域および情意領域の学習効果を評価するのに適しており、臨床実践能力の到達度を客観的に評価するために開発された評価方法である。

このような背景から、本学基礎看護学領域では、低学年から知識とともに臨床実践能力の育成を目指し、それを適切に評価しフィードバックすることを目的に OSCE の導入を検討したいと考えている。すでに OSCE を実施している機関もあり、またその数は徐々に増えつつあるが、その実態は明らかになっていない現状にある。そこで本研究では、わが国の看護教育における OSCE の文献検討を行うこととした。看護系教育機関における OSCE の現状と課題を明らかにすることを目的とし、先行文献を調査し検討することとした。

II. 目的

本研究の目的は、文献検討により OSCE の現状と課題を明らかにすることである。

III. 方法

1. 文献検索、抽出方法

医中誌 Web で検索式 (OSCE/TA) and (SB=看

1) 上武大学看護学部

1) Faculty of Nursing, JOBU UNIVERSITY

護)を用い、1983年以降2010年までの文献を検索した。ヒットした94件のうち、医療機関が対象となっている文献は除外し、さらに原著論文に絞った結果、14件となった。また、OSCEの実践に関して書かれている論文に限定し、さらに研究目的や方法が妥当であると判断された論文に限定したため最終的に12件をレビュー対象とした。

2. レビュー方法

レビュー対象として抽出した12文献の研究内容を独自に作成したフォーマットに基づき、論文タイトル、研究者、発表年、研究目的、対象者の属性と人数、看護学領域、カテゴリー別要約としてまとめた。次いで、OSCEの実際、OSCEの効果、学生の反応、研究課題の4つの視点で文献をレビューした。

3. 倫理的配慮

著作権を侵害しないよう、文献の出典を明確にした。

IV. 結果

1. 年次別発表文献数

医中誌Webで検索式(OSCE/TA) and (SB=看護)を用い、1983年以降2010年までの文献を検索し、その結果を年次別発表文献数でまとめた(図1)。

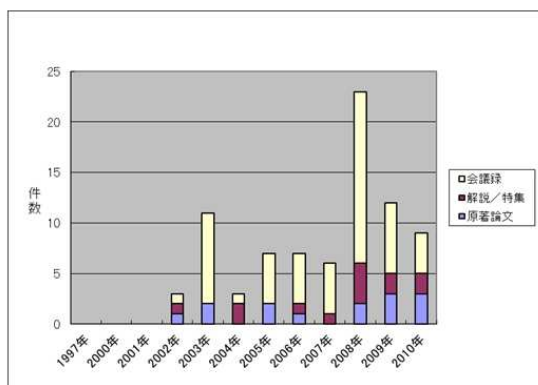


図1 年次別発表文献数

看護の分野では2002年以降に論文が発表され始め、2008年に件数の著しい増加がみられている。種類としては、会議録が全体の67%を占めており、原著論文は年間に0~3件であった。

2. OSCEの実際

OSCEの実際について、実施内容や方法が書かれている10文献を表にまとめた(表1)。

1) 実施時期

実施時期を見てみると、実習前後が多く、演習

後や入学時の実施もあった。また具体的な月日が書かれているところでは、2月、3月に実施されていた。

2) 目的

それぞれの研究結果から、OSCEを形成評価として実施しているところと総括評価として実施しているところがあるが、形成評価、総括評価の両方を目的として実施しているところもあった。到達度評価、達成度評価と表現しているものもあった。

3) 看護領域

実施している領域は、基礎看護学4件、成人看護学3件、全領域3件となっていた。

4) 実施方法

試験当日の流れは多少異なるが、試験は10~15分程度で行われ、実施直後にフィードバックし、移動や準備で終了となっていた。また複数のステーションを準備し同時に数名の学生の試験が実施されていた。課題やシナリオは事前に提示される数は1~10とばらつきがあったが、当日の試験ではそのうちの1つが選択され実施されていた。模擬患者(SP)を使用している機関もあるが、多くは学生が患者役となっていた。また、他学年の学生や病院の師長・スタッフが患者役となる機関もあった。また事前準備について書かれている文献では、教員が自己学習の環境を整え、学生が主体的に事前学習を実施できるよう配慮されていた。

5) 実施時間

OSCE試験実施時間は、学生一人当たり7分~15分程度であり、その中に課題把握、実施、フィードバックの時間が1~5分程度含まれていた。

6) 評価方法

すべての文献で自己評価と他者評価の両方を実施していた。他者評価では、担当教員のほか模擬患者の評価を実施しており、学生同士のピア評価も1件あった。評価内容は、担当教員が事前に話し合い課題に合わせた項目を設定していた。当日の全試験が終了した時点で評価を伝えているものもあれば、後日伝えているものもあった。また試験終了時にその場で評価を学生に伝えていた機関も1件あった。試験時間にフィードバックの時間が確保されており、その場で口頭による評価はどの機関でも実施されていた。

7) フィードバックの方法

多くの文献で、試験時間にフィードバックの時間が確保されており、試験終了時に担当教員とSP

表1 OSCEの実態(続き)

No.	基本項目				OSCEの実態内容								
	文献名	著者名	研究目的	方法	実施時期	実施目的	領域	実施方法	課題・シナリオ	試験時間等	評価者	評価方法	フィードバックの方法
6	看護実践能力の評価 平成19年度卒業時 OSCE(客観的臨床判断 能力試験)を実施して いる。	山本 裕彦 山本 裕彦	OSCE実施上の課題 を明確にし、より 的確に看護実践能 力を評価するため の方法について考 える。	調査 研究	2月28日	卒業時の看護実践能力を 客観的に評価すること で、学生自身が自己 の看護実践能力を自 覚し、今後の学習に 活かすことにより自 身の看護実践能力を 向上させることと考 えられた。	卒業 生	実地、リフレクシ ョン、準備時間 は15分、試験時間 は15分、フィード バックは5分、移 動時間は5分で行 う。	「患者の自立を支援し、患者 の安全を確保する」を 目的として、看護実践 能力を評価する。シ ナリオは、患者の 状態を把握し、必要 な処置を行う。その 結果、患者の状態が 改善されることを期 す。	実地、リフレク ション、準備時 間は15分、試験 時間は15分、フ ィードバックは 5分、移動は5 分、合計30分 で行う。	教員、SP 教員、SP	人間関係技術、状況判断能力、 移動の技術、安全確保の技術、 環境調整技術の5項目を点 数化し、その平均点を算出 し、その結果をフィード バックする。	終了後、評価表に沿 って各自おおよそ5分 程度フィードバックを 行う。その後、学生 が各自の学習内容を 振り返り、その結果 をフィードバックす る。
7	学生から見た客観的臨床 判断能力試験(OSCE)ト ライアルの意義	山本 裕彦 山本 裕彦	OSCEトライアルが 学生にとってどの ような学習上の意 義があるかを調査 する。	調査 研究	3月16日	OSCEトライアルの 意義を調査する。調 査結果は、OSCE トライアルは、1課 目につき教員1名 とSPの両者が実施 される。	基礎 看護	課題例は3課題、1課題 あたりの所要時間は 10分、評価者は1課 目につき教員2名、 フィードバックは 5分、移動は5分 で行う。	課題例は3課題、1課 目につき教員2名、 フィードバックは 5分、移動は5分 で行う。	1課題につき教員2名 で行う。	教員2名	1課題につき教員2名で 評価を行う。	1課題につき教員1名と SPの両者が実施(1分30 秒)
8	成人看護学における OSCE(Objective Structural Clinical Examination)を活用 した看護技術の習得 に関する予備	山本 裕彦 山本 裕彦	OSCEで学生が認識 した看護技術や課 題を含む客観的な 評価を行うことが できる。	調査 研究	3年次前期 の履修前 者	臨床実践に密着した 状況設定 下での系統的な 技術試験	成人	当日シナリオを 引き出し、4 課題のうち実施 する1課題と状 況設定の準備を 行う。実施時間 は10分、移動 時間は5分、フ ィードバックは 5分、移動は5 分、合計30分 で行う。	4つの技術項目「 目的の範囲内 に注射を行う」 「患者の安全を 確保する」 「患者の状態を 把握する」 「患者の状態を 把握する」	1技術10分	教員1名 と学生 (4年 生)	学生相互のピア 評価を行う。	試験後、教員と 学生からフィ ードバックを 行う。学生へ のフィードバ ックは、試験 終了後、教員 からフィード バックを行う。 学生は、試験 終了後、教員 からフィード バックを行う。
9	全病棟の教員参加によ るOSCE実施の評価 を見たOSCEの意義	山本 裕彦 山本 裕彦	OSCE実施後のア ンケート結果から OSCEの習得効果 を明らかにする。	調査 研究	1回目:基 礎看護実 践 2回目:4 年次前期 の履修前 者	OSCE実施後の 評価結果を 明らかにする。	全病 棟	当日、学生は 開始30分前 に集合し、オリ エンテーション 後、5課題を 実施する。5課 題を10分、10 分、移動は5分 で行う。	OSCE実施後の 評価結果を 明らかにする。	1課題7分(実 地)5分(フィ ードバック)1分 (移動)合計10 分	各病棟の 教員	OSCE実施後の 評価結果を 明らかにする。	試験終了後、 教員からフィ ードバックを 行う。学生は、 試験終了後、 教員からフィ ードバックを 行う。
10	看護学生がOSCE実施時 に経験する緊張の要因 と影響 OSCE実施時の 緊張の要因と影響	山本 裕彦 山本 裕彦	OSCE時に学生が 感じる緊張の 要因と影響を 明らかにする。	調査 研究	2回目:4 年次前期 の履修前 者	OSCE実施時の 緊張の要因と 影響を明らかに する。	全病 棟	当日、学生は 開始30分前 に集合し、オリ エンテーション 後、5課題を 実施する。5課 題を10分、10 分、移動は5分 で行う。	OSCE実施時の 緊張の要因と 影響を明らかに する。	1課題7分(実 地)5分(フィ ードバック)1分 (移動)合計10 分	各病棟の 教員	OSCE実施後の 評価結果を 明らかにする。	試験終了後、 教員からフィ ードバックを 行う。学生は、 試験終了後、 教員からフィ ードバックを 行う。

か患者役の両者が口頭もしくはチェックリスト等の紙面でフィードバックを実施していた。2 週間後に担当教員からフィードバックしているところが 1 件あった。

3. OSCE の効果

OSCE の効果には利点と欠点の視点があるが、対象とした 12 件の文献のうち 10 件で述べられていた。利点とされる OSCE の効果は、その内容から『自己の学習課題を明確化できる』、『学習に効果がある (技術、知識、態度)』、『意欲、積極性、好奇心、よい緊張を高められる』、『看護実践能力を客観的に評価できる』、『学習動機を高められる』、『到達度評価ができる』の 6 つのカテゴリーにまとめることができた (表 2)。

表2 OSCEの効果

自己の学習課題を明確化できる	4件
学習に効果がある (技術、知識、態度)	4件
意欲、積極性、好奇心、よい緊張を高められる	4件
看護実践能力を客観的に評価できる	3件
学習動機を高められる	3件
到達度評価ができる	2件

自己の学習課題の明確化については、4 件で述べられており、多賀ら(2009)は「学生にとって自己の技術を振り返り、新たな課題を見いだす機会となっている」と述べており、庄村ら(2009)も、「課題を得る貴重な機会となっている」と述べている。2 つ目にあげた学習効果については、4 件で述べられており、多賀ら(2009)は「実習前に OSCE を体験することは、学生に臨床現場をイメージした緊張感を与え、責任感に裏づけされた技術や態度の習得に有効である」と述べている。庄村ら(2009)は「OSCE は、学生の看護実践能力の主体的習得に対し多くの教育成果が得られる」と述べており、その内容としては、ピア評価で患者の苦痛や気持ちを察する力が養われる教育効果や、OSCE により学生が個別の自分の能力に応じて自己学習のこつをつかめていたことがあげられていた。さらに、自己学習のこつをつかめていたことは、「OSCE を看護技術の習得に応用することが主体的な技術の習得を促すことを決定的とする教育成果である」と述べている。また、「OSCE を通して看護師としてあるべき態度や看護への思い入れの深まりなど、看護を探究していく態度まで培われた学生がいた」とも述べている。また、内田ら(2008)も「看護実践能力を育成する方法として

OSCE の学習効果は高い」と述べている。3 つ目にあげた意欲、積極性、好奇心、よい緊張を高められるについては、4 件で述べられており、清水ら(2002)は「実習前に行った場合、学生に良い緊張と好奇心を高める」と述べている。また、宮園ら(2003)は「教員のフィードバックが学生の意欲を向上させ、効果的であった」と述べており、さらに、「学生の積極性や考える機会を作るという点においても効果的であった」と述べている。また、庄村ら(2009)は「OSCE が結果的に看護を志向する態度を培っていく」と述べている。4 つ目にあげた看護実践能力の客観的評価については、3 件で述べられており、吉川ら(2003a)は「OSCE は技術を客観的に評価する画期的な試験方法である」と述べており、また清水ら(2002)は、「学生の学習前提条件を満たした課題設定を行うことで、精神運動及び情意領域の評価を行うことができる」と述べている。さらに山本ら(2008)は、「卒業時に OSCE を行うことにより、看護実践能力の判断力 (認知)、配慮行動 (情意)、看護技術 (精神運動) を評価できる」と述べている。5 つ目にあげた学習動機については、3 件で述べられており、宮園ら(2003)は「評価的視点を取り入れたことで学生の看護技術への学習動機が高まった」と述べており、庄村ら(2009)は「OSCE の自己学習環境と資源の整備が、より効果的に主体的な学びを促す」と述べている。また、多賀ら(2009)は「SP との関わりが学修の刺激となり、看護実践能力を高めるための動機づけとなった」と述べている。6 つ目にあげた到達度評価については、2 件で述べられており、清水ら(2002)は「実習前に行った場合、満足度の高い到達度評価が可能である」と述べており、多賀ら(2009)は「1 年次の OSCE トライアルの実施は、基礎看護技術の到達度を評価し看護技術教育における学びの機会として有意義であった」と述べている。また山本ら(2008)は、「卒業時の看護実践能力の到達度評価は、今後の教育活動に示唆を得ることができる」としており、さらに「到達度評価によって、次にあげる自己の課題を明確化することができる良い機会である」とも述べている。

また、OSCE の効果として、3 件の文献の中でその欠点について述べられていた。山本(2008)は、「OSCE は異常所見を設定しにくいということや OSCE 受験者がいったい何を感じて何を考えているのかその都度言葉に表現しなければ評

価者には伝わらないという欠点がある」と述べている。また、高橋ら（2009）は、「全領域で実施する OSCE は教員の確保や準備など、多くの労力と時間を要している」と述べており、庄村ら（2009）も「人や費用負担が大きい」と述べている。

4. 学生の反応

OSCE を実施した学生の反応について 8 件の文献で述べられていた。そのうち 5 件（清水ら（2002）、宮園ら（2003）、内田ら（2008）、山本（2008）、多賀ら（2009））は、OSCE を実施した学生の声が取り上げられており、学生の反応が正確に表現されていた（表 3）。

表3 学生の反応(一部抜粋)

自分の技術の傾向が分かった。
技術の修正の方向がわかった。
曖昧だった知識が確実になった。
今後もっと復習して確実に実施できるようになりたい。
本物の患者に接しているようで、緊張感が良かった。
友達同士ではできないコミュニケーションの部分も勉強できるので良いと思った。
テストの合否よりも、どうしたらこの患者にあった援助ができるのか真剣に考えた。
OSCE はやりたくないけど、自分のためになるので必要な試験だと思う。
状況を考え正確丁寧さを保ちつつ、スピードもアップさせるよう努力していく。
何か変化がおきても焦らず対応できるよう、患者の安全を優先していくことが必要である。

庄村ら（2009）の研究は、OSCE での学生の学びを明らかにすることを研究目的としており、OSCE を活用した看護技術の主体的習得に関する学びとして学生の記述をデータ化し表にまとめられていた。庄村ら（2009）は、10 のカテゴリーを 5 分類でまとめ、さらに分類の構造を示している。5 つの分類は、【OSCE に向けた学習努力への充足と成果の実感】、【自己の学びを振り返り自ら解決の糸口を見出す】そして【学んだことを自分のものにする】へと力をつけるように発展し、単に技術を習得することを越えて、【看護を志向する態度の向上】へと動機づけが強化されていった。OSCE での主体的学びの欲求が高まり、【OSCE の改善への要望】も多く抱くよう変化したとまとめられている。山海ら（2010）の研究は、高橋ら（2009）の研究で明らかにされた OSCE を実施する学生の緊張に関するものであり、OSCE を受けた学生へのインタビューを行い OSCE 時の学生の緊張の構造図を作成した後、学生に無記名自記式のアンケート調査を行っている。その結果、緊張の要因は「不合格になるかもしれない不安」「自分の技術の未熟さ」と回答した者が多く、モデル人形や未知

の機器の使用などの不自然な環境や教員の言動も学生の緊張に影響していたことが明らかになっていた。

5. 研究課題

研究課題は 11 の文献で述べられていた。課題としては、評価項目の設定や評価方法、OSCE 課題内容・客観性等の OSCE の運営に関わる具体的な内容が最も多く、次いで組織的に取り組むことや自己学習環境を整えること等の資源に関わることが課題としてあげられていた。標準化された SP の養成というのも課題として挙げられていた。

V. 考察

日本の看護系教育機関の OSCE に関する報告は 2000 年ごろより散見されるようになったが、その数は決して多くない。2008 年に件数の著しい増加がみられているが、その背景には、看護の分野で OSCE を先駆けている教育機関が、トライアルとして取り組んだ成果を多く発表していたためであると考えられた。総体的にみて、会議録が多いことから、OSCE に関して議論されているが原著論文は少ないため研究として取り上げられていないことが分かった。ここから、看護の分野においては、OSCE は話題になっているが、まだ実施している教育機関は少なく、定着していないことが伺えた。

次いで OSCE の実際であるが、実施時期は実習前後が多く、実習での実践能力を高めるために形成評価として実施する場合と、実習での実践能力の結果を総括評価として実施する場合の両者があることが明らかになった。実習は学内で修得した知識や技術を実践させるものであるため、その実践能力の評価に関して、OSCE を実習前後に活用していると考えられた。実施している領域は、基礎看護学と成人看護学が多かったが、これは看護学での占める割合が大きいためではないかと考えられた。また、その領域の教員数も関係しているのではないかと考えられた。OSCE には多くの人員が必要とされており、一般に多くの教員が配置されていることの多いこれらの領域で実施されているのではないかと考えられた。しかし、全領域での実施もほぼ同じ割合でみられており、領域を限定せずに看護学全体で取り組んでいる機関もあったが、実際の領域における教員配置や OSCE 実施に必要な人員数については把握できなかったため今後の研究課題としたい。実施方法については、

時間配分やステーションの数は多少異なっていたが、教育機関の規模や学生数による差ではないかと考えられた。また、課題については具体的に書かれていないものもあり、文献数も少ないため傾向を把握することはできなかった。しかし課題作成においては、担当教員の十分な検討により領域毎に複数作成されていたことから、事前に多くの時間を要することが分かった。評価は、チェックリストやマニュアルに沿って行われ、多くが教員評価に加え患者役による評価も行われていた。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も重要となり、それをその場でフィードバックすることで学習効果を高めていることも明らかとなった。

また、OSCE の効果については、その内容から 6 つのカテゴリーにまとめることができた。これらは、中村 (2011) が、看護 OSCE 実施による教育効果の中で述べられている、【自己の学習課題を見つけることを助ける】、【課題の解決に向けて必要な行動をとることを培う】、【主体的な学習姿勢の習得】においてその内容とも一致している。これらの利点が明らかになった一方で、OSCE における欠点も明らかになり、松谷ら (2010) も模擬患者や設定などの費用がかかり、教員や学生への負担が大きいことが OSCE の難点であると述べている。OSCE の実際を見てみると OSCE は当日だけではなく事前の準備に多大な時間を要し、また複数の人員が関わるため共通の理解が得られるまでも多くの準備や時においても OSCE 導入に際して大きな弊害になっていると考えられた。実際、研究費助成の終了後に OSCE の継続が困難となっている現状もあった。そのため、看護の分野においては、さほど広がりを見せていない状況であると考えられた。

学生の反応については、表 3 のように様々な意見が聞かれているが、そのいずれも庄村ら (2009) が示した 5 つの分類の中に当てはまる内容となっていた。ここから、OSCE は学生にとってもとても意義のあるものになっていることが明らかになった。

研究課題については、OSCE の実施についての具体的な運営方法や評価方法などが多く、ここから OSCE 導入に際しては、実施している機関の多くが、まだ十分に確立された方法をとっておらず試行錯誤を繰り返している段階にあることが分かった。自己学習の環境を整えることなど資源の活

用も課題として挙げられており、OSCE を導入するにあたっては、組織的に取り組むことが非常に重要と考えられた。現在、それぞれの教育機関の研究成果や検討に留まっており、特定の機関を超えての看護学における OSCE の研究が不足しているようにも思われた。

VI. まとめ

今回文献検討を行い、わが国における OSCE の現状と課題を明らかにすることができた。導入には様々な弊害があることも明らかになったが、知識だけでなく技術や態度、倫理的行動、判断など臨床実践能力が重要視されている現在にとって、その能力を評価する OSCE には多くの教育的効果があることが明らかになったため、今後の新人看護師の質の向上につながる大変意義のあるものと思われる。本学基礎看護学領域では、導入を検討するにあたり、本研究の結果を基礎資料としていきたい。また、実施中である OSCE に関する全国調査の結果も踏まえに検討を重ねていきたい。

引用文献

- 大学和子, 西久保秀子, 土蔵愛子 (2006) : 基礎看護学における客観的臨床能力試験 (OSCE) の実践-ボランティアによる模擬患者と現任看護師による標準模擬患者との評価から -, 聖母大学紀要, 2, 27-34.
- 皆田良子, 吉川奈緒美 (2005) : 看護技術教育への OSCE の導入 (第 5 報) 因子分析による重要度判定基準の有効性の検討, 日本看護学会論文集 看護教育, 35, 124-126.
- 松谷美和子, 三浦友理子, 平林優子, 他 4 名 (2010) : 看護実践能力 概念、構造、および評価, 聖路加看護学会誌, 14(2), 18-28.
- 宮園真美, 村瀬恭子, 本田久美, 他 5 名 (2003) : 臨床判断能力向上をめざした実習前看護技術演習の取り組み, 九州厚生年金看護専門学校紀要, 4, 63-76.
- 中村恵子 (2011) : 看護 OSCE, メヂカルフレンド社,
- 日本看護協会 (2005) : 2004 新卒看護職員実態調査の早期離職等実態調査
- 山海千保子, 浅川和美, 角智美 (2010) : 看護学生が OSCE 実施時に経験する緊張の要因と影響 OSCE 実施時の緊張の要因と影響, 茨城県立医療大学紀要, 15, 14-25.

- 庄村雅子, 佐藤幹代, 高橋奈津子, 他 2 名 (2009) :
成人看護学における OSCE(Objective
Structured Clinical Examination)を活用し
た看護技術の主体的習得に関する学び, 東海
大学健康科学部紀要, 14, 39-45.
- 清水裕子, 大学和子, 野中静 (2002) : 基礎看護
技術実技試験における SP を導入した
OSCE の試み, 聖母女子短期大学紀要,
15, 53-63.
- 多賀昌江, 樋之津淳子, 福島眞理, 他 1 名 (2009) :
学生から見た客観的臨床能力試験(OSCE)ト
ライアルの意義, SCU Journal of Design &
Nursing , 3(1), 27-34.
- 高橋由紀, 浅川和美, 沼口知恵子, 他 4 名 (2009) :
全領域の教員参加による OSCE 実施の評価
看護系大学生の認識から見た OSCE の意義,
茨城県立医療大学紀要, 14, 1-10.
- 内田倫子, 土屋八千代, 赤星成子, 他 3 名 (2008) :
成人看護学における OSCE の試み, 南九州看
護研究誌, 6(1), 55-61.
- 山本絵奈 (2008) : 看護実践能力の評価 平成 19
年度卒業時 OSCE(客観的臨床判断能力試験)
を実施して, 京都中央看護保健専門学校紀要,
15, 47-54. 2008
- 吉川奈緒美, 皆田良子 (2003) : 看護技術教育へ
の OSCE 導入(第 3 報) OSCE で実施する看
護技術内容の判定基準の検討, 日本看護学会
論文集 看護教育, 34, 41-43.
- 吉川奈緒美, 皆田良子 (2005) : 看護技術教育へ
の OSCE の導入(第 8 報) 技術の一部分を試
験した場合に試験しなかった部分も実施でき
るのか, 日本看護学会論文集 看護教育, 36,
39-41.