

## 保健科学部学生の自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響 －発達障がい学生の支援に向けて－

松山 光生 大橋 徹也\* 倉内 紀子 藤田 和弘\*\*

Influence of self recognition of difficulties on the self-efficacy of Health Science students: Implications for support of students with developmental disorders

Mitsuo MATSUYAMA, Tetsuya OHASHI\*, Noriko KURAUCHI, Kazuhiro FUJITA\*\*

### Abstract

This study examined how the self efficacy of Health Science students is influenced by self recognition of difficulties. A questionnaire survey was conducted with 268 students of the Faculty of Health Sciences (1st to 3rd years), and multiple regression analysis was carried out, with scores on the self-efficacy scale used as criterion variables, and scores on the 7 subscales of the self-recognition of difficulty scale (“carelessness”, “interpersonal relations”, “impulsiveness”, “reading and writing”, “learning difficulties”, “anxiety/depression”, “sensitivity”) used as explanatory variables. In accordance with these analysis results, and based on findings from previous studies, sex and achievement motivation (self-fulfillment achievement orientation, competitive achievement orientation) were added as variables to hypothesize a model which was investigated using path analysis. Results showed that the 3 variables, “interpersonal relations”, “learning difficulties” and “anxiety/depression” had a direct influence on self-efficacy. “Carelessness” had an influence on self-efficacy with “learning difficulties” and “interpersonal relations” as parameters, and “sensitivity” with “interpersonal relations” as parameter. The implications of these results for support of students with developmental disorders are discussed.

**Key words** : Health Sciences students, self-recognition of difficulty, self-efficacy, developmental disorder

**キーワード** : 保健科学部学生、自己困難認知、自己効力感、発達障がい

### はじめに

平成17年より独立行政法人日本学生支援機構が実施している「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によると、障害のある学生の在籍者数は、平成23年が10,236名となっており、5年前の平成18年の4,937名と比較するとほぼ倍増している。障害種別をみても、障害のある学生の在

籍者数は、全ての障害種別で増加している。特に、発達障害（診断書有）の増加が著しい。平成23年では、発達障害が1,453名（平成18年より1,326名増）、その他1,838名（同1,459名増）となっている。

平成24年12月の「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告（第一次まとめ）では、個々の学生の障害の状態・特性や教育的ニーズ等に応じて配慮されることが望まれるとされている。また、学長がリーダーシッ

九州保健福祉大学保健科学部言語聴覚療法学科 〒882-8508 宮崎県延岡市吉野町1714-1

\*同朋大学社会福祉学部社会福祉学科 〒453-8540 愛知県名古屋市中村区稲葉地町7-1

\*\*九州保健福祉大学QOL研究機構 〒882-8508 宮崎県延岡市吉野町1714-1

Department of Speech Therapy, School of Health Science, Kyushu University of Health and Welfare  
1714-1 Yoshino-machi, Nobeoka-city, Miyazaki, 882-8508, Japan

\*Department of Social Welfare, School of Social Welfare, Doho University  
7-1 Inabaji-cho, Nagoya Nakamura-ku, Aichi 453-8540, Japan

\*\*QOL Research Organization, Kyushu University of Health and Welfare  
1714-1 Yoshino-machi, Nobeoka-city, Miyazaki, 882-8508, Japan

ブを發揮し、大学等全体として専門性のある支援体制の確保に努めることが重要であると指摘している。その中で、障害のある学生が資格の取得やインターンシップ等のため、学外の諸機関での実習を希望する場合においても、可能な限り機会を確保するよう努める。これらの実施に当たっては、実習先機関の利用者への影響を考慮しつつ、実習の教育目標を達成するための合理的配慮が提供されるよう、大学等は実習先機関と密接に情報交換を行うことが重要であると記されている(障がいのある学生の修学支援に関する検討会、2012)。

発達障害学生支援の導入には、大学関係者の戸惑いが大きい。その最も大きな理由は、発達障害が他の障害に比して「曖昧」で「分かりにくい」ことが挙げられる(佐藤・高橋・福田ほか、2009)。また、発達障害の医学的診断名がある学生以外にも、①発達障害が疑われるが、そのことを認めたくない、人に知られたくない等、本人や保護者が支援を望まない場合、②本人でなく周囲の者が何らかの困難を感じている場合など、発達障害学生として支援や配慮を行う必要があると指摘されている(福田、2010; 谷川、2009)。藤田・藤田(2013)は、発達障害の医学的診断名がないこれらの学生を、「発達障害グレーゾーン」と称している。

高橋(2012)は、発達障害のある学生の理解を深め、効果的な支援を考えるための手がかりとなるアセスメントとして、「支援ニーズを探るアセスメント」と「学生理解のためのアセスメント」の2種類に大別している。「支援ニーズを探るアセスメント」とは、学生の潜在的な支援ニーズを早期に把握するためのスクリーニングである。他方、「学生理解のためのアセスメント」は、支援の必要性が示された学生に対して、置かれている環境や取り巻く状況も含め学生の個人内差や特性をより詳細に把握するための精査である。

ところで、佐藤ら(2012)は、発達障害のある学生が示すと考えられる困難さの項目を用いて、大学生生活場面での学生の困難さの自己認知に対する自記式質問紙、自己困難認知尺度を作成した。その結果、構成概念的妥当性と内的整合性が保証され、困難を強く感じる下位尺度の組み合わせから発達障害の特性やタイプを推測する資料として利用できる可能性を示している。滝沢(2009)は、大学生版発達障害チェックリストを活用する実践的意義について、以下の4点を挙げている。①入学後のスクリーニングの1つとして活用する、②相談に訪れた学生について発達障害の可能性を探る、③学生本人が自己を見つめる際のツールとして用いる、④支援に活用できるモダリティを探ることである。これらより、自己困難認知尺度

は、「支援ニーズを探るアセスメント」と「学生理解のためのアセスメント」の2つの側面を持ち合わせるといえ、大学など高等教育の現場で活用されることが期待される。しかし、医療・福祉系学部を専攻し卒業後専門職として臨床に立つために学外実習や国家試験に関連する専門科目の単位修得が課され、この尺度が学生に適用でき、発達障害の特性の把握やタイプ分けが可能で支援に繋げられるか不明である。

医療・福祉系学部を専攻する大学生へ適用するため、保健科学部及び社会福祉学部の学生を対象として、大橋ら(印刷中)は、探索的または確認的因子分析により、自己困難認知尺度の構成概念妥当性と信頼性を検討した。その結果、7因子30項目で構成され、各因子は原版どおり、「不注意」、「対人関係」、「衝動性」、「読み書き」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」、「感覚」と命名された。尺度全体のクロンバックの $\alpha$ 係数が0.89と高く、確認的因子分析後のモデルの適合度もほぼ妥当であった( $GFI = 0.833$ 、 $AGFI = 0.797$ 、 $CFI = 0.854$ 、 $RMSEA = 0.063$ )。また、各因子の得点の平均と標準偏差に基づいて、表1のように、支援の必要性の判定基準を作成した。判定基準は3つに分類され、「支援必要なし」～「かなり支援が必要」である。「何らかの支援が必要」は平均+1標準偏差を上回り平均+2標準偏差を下回った場合、「かなり支援が必要」は平均+2標準偏差を上回った場合と定めた。「不安・抑うつ」は天井効果がみられ、性差もあることから、男女別に、2段階の判定基準を作成した。尺度総合得点は、各因子の得点を標準得点に換算し合算した値である。

発達障害の特性の把握やタイプ分けにあたって、自己困難認知尺度の各因子が、どのような機序で大学での学習に作用するか明らかにしておくことは重要である。大学での学習の遂行をみる指標として、自己効力感と達成動機がある。発達障害と自己効力感に関し、一門・住尾・安部(2008)は、軽度発達障害をもつ児童、生徒および学生の自尊感情と自己効力感について検討した。その結果、軽度発達障害群が対照群よりも自尊感情尺度の合計得点が有意に低いことが示され、軽度発達障害群の自尊感情が対照群よりも低い状態にあることが示唆された。また、山田ら(2009)は、大学生の学習方略使用と自己効力感、達成動機との関係を調査している。自己効力感とは、ある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかの予期である。学習における自己効力感を測定する尺度として、山田ら(2009)は、森(2004)の自己効力感測定尺度が適しているとしている。一方、達成動機とは、社会、文化的に価値あることや、個人に

として価値あることを成し遂げたいという欲求である。山田ら(2009)は、堀野(1987)、堀野・森(1990)の達成動機測定尺度を用いた。この尺度は、個人的な達成欲求を反映する自己充實的達成動機尺度と、社会的・競争的な達成欲求を反映する競争的達成動機尺度の2つの下位尺度から構成される。

本研究は、保健科学部での発達障がい学生の支援に資するため、学生の自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響を検討した。なお、本研究においては、自己困難認知尺度の各下位尺度で測定された得点は観測変数とみなす。

表1 支援の必要性の判断基準

	支援必要なし	何らかの支援が必要	かなり支援が必要
尺度総合得点	30-84	84-98	99-120
不注意	7-21	22-25	26-28
対人関係	4-11	12-14	15-16
衝動性	4-9	10-11	12-16
読み書き	3-9	10-11	12
修学上の困難	4-15	16-17	18-20
不安・抑うつ(男性)	5-16		17-20
不安・抑うつ(女性)	5-17		18-20
感覚	2-5	6-7	8

## 方法

### 1. 調査対象者

A大学保健科学部1～3年次生393名に質問紙を配布し、294名から回答を得た(回収率、74.8%)。その中で、欠損値がみられた回答を除外し、268名を分析対象とした。

### 2. 調査期間及び調査方法

調査期間は平成25年10月～12月であり、調査方法は留め置き法で実施した。

### 3. 調査内容

#### 1) 質問紙の構成

質問紙はフェイスシートと尺度3つから成る。フェイスシートでは性別、学年、学科を尋ねる。尺度は、自己困難認知尺度、自己効力感測定尺度、達成動機測定尺度から構成される。詳細は、以下に述べる通りである。

#### 2) 自己困難認知尺度

大橋ら(印刷中)らの因子分析の結果から導かれた7因子30項目を使用した。各因子を、7つの下位尺度として扱った。7つの下位尺度とは、「不注意」尺度(例:「諸手続の期日や課題の提出日を忘れてしまう」)、「対人関係」尺度(例:「友達の雑談に入っていけない」)、「衝動性」尺度(例:「衝動的に物を投げたり壊そうとしたりする」)、「読み書き」尺度(例:「文字や文章を読み間違える」)、「修学上の困難」尺度(例:「文章を読ん

で理解するのに時間がかかる」)、「不安・抑うつ」尺度(例:「活動の見通しが持てず混乱したり不安になったりする」)、「感覚」尺度(例:「ざわざわした教室にいるのが耐えられない」)である。各項目は、「まったくない」から「よくある」までの4件法で回答を求める。項目の得点化は、高得点になるにつれ、認知される困難さが高くなるように、1～4点を付与した。

### 3) 自己効力感測定尺度

森(2004)が作成した自己効力感測定尺度を用いた。この尺度は、9項目から構成されている(例:「授業で出された問題や課題を、自分うまくこなせると思う」)。各項目は、「全く当てはまらない」から「とても当てはまる」までの7件法で回答を求め、高得点になるにつれて自己効力感が高くなるように、1～7点を付与した。

### 4) 達成動機測定尺度

堀野(1989)、堀野・森(1990)が作成した達成動機測定尺度を用いた。この尺度は、自己充實的達成動機尺度(例:「いつも何か目標をもっていたい」)と競争的達成動機尺度(例:「他人と競争して勝つとうれしい」)の2つの下位尺度、23項目から構成される。各項目は、「全く当てはまらない」から「とても当てはまる」までの7件法で回答を求め、高得点になるにつれて達成動機が高くなるように、1～7点を付与した。

## 4. 分析の方法

### 1) 自己困難認知尺度総合得点高低群における自己効力感測定尺度、達成動機測定尺度の平均得点の比較

表1の「支援の必要性の判断基準」に沿って、自己困難認知尺度総合得点が「支援必要なし」に該当する者を低群、「何らかの支援が必要」と「かなり支援が必要」に該当する者を高群と定めた。両群における自己効力感と達成動機の差異をみるため、自己効力感測定尺度、自己充實的達成動機尺度、競争的達成動機尺度の平均得点を算出し、t検定を行った。

### 2) 自己効力感と達成動機に関する要因分析

自己効力感と達成動機に関する要因を検討するため、自己効力感測定尺度、自己充實的達成動機尺度、競争的達成動機尺度の得点を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。説明変数は外的変数と内的変数に分けて別々に投入した。外的変数として、性別(男性=1、女性=2)、学年、学科(作業療法学科=1、言語聴覚療法学科=2、視機能療法学科=3、臨床工学科=4)を投入した。また、内的変数として、自己困難認知尺度の7つの各下位尺度の得点を投入した。これらの分析にあたっては、統計ソフトSPSS

ver.20.0を用いた。

### 3) 自己困難認知と自己効力感に関するモデルの検証

自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響についてのモデルを検討するため、重回帰分析の結果に基づいて、標準偏回帰係数に有意差が認められた説明変数のみから目的変数にパスを描き、パス係数を算出しモデルの適合度をみた。これらの分析にはAmos ver.21を用いた。

### 5. 倫理的配慮

本研究の目的及び、本質問紙を研究目的以外で使用しないことを文章化した。その上で、対象者の了解を得たのち、無記名で調査を行った。また、この調査は、九州保健福祉大学倫理委員会の承認を得た。

## 結果

### 1. 自己困難認知尺度総合得点低群と高群における自己効力感測定尺度、達成動機測定尺度の得点の差異

自己困難認知尺度総合得点低群と高群、両群間における差があるか分析するため、自己効力感測定尺度、自己充実の達成動機尺度、競争的達成動機尺度の両群の平均得点を算出し、t検定を行った。その結果は、表2に示すとおりである。ここから分かるように、自己効力感測定尺度、自己充実の達成動機尺度、競争的達成動機尺度の平均得点いずれにも、有意差が認められなかった。これらのことより、3つの尺度全てで、自己困難認知尺度総合得点低群と高群に差がないといえる。

### 2. 自己効力感測定尺度と達成動機測定尺度の得点の関係

自己効力感測定尺度、自己充実の達成動機尺度、競争的達成動機尺度の得点間関係をみるため、3者相互でピアソンの相関係数を算出した。その結果は、表3に示すとおりである。自己効力感測定尺度得点と自己充実の達成動機尺度得点の相関係数が0.388 ( $p < .01$ )、自己効力感測定尺度得点と競争的達成動機尺度得点の相関係数が0.371 ( $p < .01$ )、自己充実の達成動機尺度得点と競争的達成動機尺度得点の相関係数が0.282 ( $p < .01$ )であった。このことより、3尺度全て、相互に弱い相関がみられるといえる。

### 3. 自己困難認知尺度の下位尺度間の得点の関係

自己困難認知尺度の各下位尺度間の得点関係をみるため、各下位尺度の2者間でピアソンの相関係数を算出した。その結果は、表4に示すとおりである。「不注意」と「修学上の困難」が0.439 ( $p < .01$ )、「対人関係」と「衝動性」が0.438 ( $p < .01$ )、「対人関係」と「不安・抑うつ」

が0.473 ( $p < .01$ )、「読み書き」と「修学上の困難」が0.483 ( $p < .01$ )、「読み書き」と「不安・抑うつ」が0.428 ( $p < .01$ )、「修学上の困難」と「不安・抑うつ」が0.472 ( $p < .01$ )であった。一方、「感覚」と「不注意」、「感覚」と「読み書き」、「感覚」と「修学上の困難」は相関が認められなかった。残りの組み合わせは、0.2~0.4の間で全て正の相関であった。

### 4. 自己効力感測定尺度と達成動機測定尺度得点に関与する要因

外的変数と内的変数、それぞれで自己効力感測定尺度、自己充実の達成動機尺度、競争的達成動機尺度の得点に関与する要因について重回帰分析を行った結果が表5と表6である。

外的変数を投入した場合、性別が、競争的達成動機尺度得点 ( $\beta = -0.174$ ) と1%水準で有意な負の関連が認められた。自己効力感測定尺度、自己充実の達成動機尺度得点は有意な関連がある変数はみられなかった。

内的変数を投入した場合、自己効力感測定尺度得点と、「不注意」 ( $\beta = -0.133$ ) が5%水準で有意な負の関連、「対人関係」 ( $\beta = 0.142$ ) が5%水準で有意な正の関連、「修学上の困難」 ( $\beta = -0.191$ ) と「不安・抑うつ」 ( $\beta = -0.367$ ) が1%水準で有意な負の関連を示した。自己充実の達成動機尺度得点と競争的達成動機尺度得点は有意な関連がある変数はみられなかった。

以上より、「競争的達成動機」に対して「性別」が関与し、「自己効力感」に対して「不注意」、「対人関係」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」の4要因が関与しているといえる。

### 5. 自己効力感と自己困難認知に関するパス解析の結果

各尺度間の相関係数及び、重回帰分析の結果に基づいて、パスを描き、パス係数を算出しモデルの検証を行った。各尺度間の相関係数では、弱い相関を含めて相関が認められ因果関係が考えられる場合、パスを描いた。因果関係が考えられない場合、共分散を描いた。重回帰分析の場合、標準偏回帰係数に有意差が認められた説明変数から目的変数にパスを描いた。その結果が図1に示すとおりである。

表2 自己困難認知尺度総合得点低群と高群の自己効力観測定尺度、達成動機測定尺度の得点比較

	低群(N=230)		高群(N=38)		t値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
自己効力感測定尺度得点	31.5	9.34	31.0	8.29	-0.36
自己充實的達成動機尺度得点	73.3	8.75	73.7	10.49	-0.25
競争的達成動機尺度得点	43.3	8.26	44.1	5.28	0.58

\* p<.05    \*\* p<.01

表3 自己効力感測定尺度と達成動機測定尺度の得点の相関

	自己充實的達成動機尺度得点	競争的達成動機尺度得点
自己効力感測定尺度得点	.388**	.282**
自己充實的達成動機尺度得点		.371**

\*\* p<.01

表4 自己困難認知尺度の下位尺度間の得点の相関

	対人関係	衝動性	読み書き	修学上の困難	不安・抑うつ	感覚
不注意	.206**	.275**	.316**	.439**	.327**	.095
対人関係		.438**	.334**	.346**	.473**	.312**
衝動性			.383**	.250**	.305**	.251**
読み書き				.483**	.428**	.178**
修学上の困難					.472**	.164**
不安・抑うつ						.248**

\*\* p<.01

表5 自己効力感測定尺度と達成動機測定尺度を目的変数とした重回帰分析の結果－性別、学年、学科を説明変数にして

	自己効力感測定尺度得点 (β)	自己充實的達成動機尺度得点 (β)	競争的達成動機尺度得点 (β)
性別 (男性=1、女性=2)	0.000	0.025	-0.174**
学年	-0.068	-0.060	-0.089
学科 (作業=1、言語=2、視機能=3、臨工=4)	0.019	-0.148	0.095
F値	0.437	2.488	5.069**
R <sup>2</sup>	0.005	0.027	0.054
調整済みR <sup>2</sup>	-0.006	0.016	0.044

\* p<.05, \*\* p<.01

表6 自己効力感測定尺度と達成動機測定尺度を目的変数とした重回帰分析の結果－自己困難認知尺度を説明変数にして

	自己効力感測定尺度得点 (β)	自己充實的達成動機尺度得点 (β)	競争的達成動機尺度得点 (β)
不注意	-0.133*	-0.020	-0.101
対人関係	0.142*	-0.091	-0.054
衝動性	0.064	0.041	0.188
読み書き	-0.018	0.051	0.039
修学上の困難	-0.191**	-0.084	0.058
不安・抑うつ	-0.367**	0.066	-0.036
感覚	0.102	0.000	0.010
F値	11.98**	0.487	1.434
R <sup>2</sup>	0.244	0.013	0.037
調整済みR <sup>2</sup>	0.224	-0.014	0.011

\* p<.05, \*\* p<.01

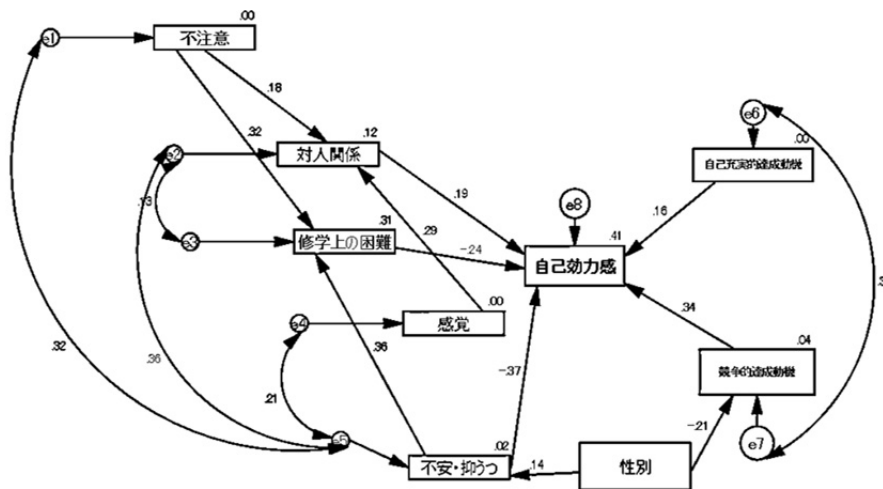


図1 保健科学部学生の自己困難認知と自己効力感に関するパス解析の結果

「自己効力感」に対して「対人関係」(.19,  $p < .001$ )、「修学上の困難」(-.24,  $p < .001$ )、「不安・抑うつ」(-.37,  $p < .001$ )からパスが認められた。「不注意」から「自己効力感」に対しての直接のパスは認められなかった。「不注意」からは「対人関係」及び「修学上の困難」に対してパスが認められた(.18,  $p < .01$ ; .32,  $p < .001$ )。また、「不安・抑うつ」から「修学上の困難」(-.36,  $p < .001$ )に対して、「感覚」から「対人関係」(-.29,  $p < .001$ )に対して、それぞれパスが認められた。しかし、「衝動性」と「読み書き」はいずれにもパスが認められなかった。なお、モデルの適合度指標はGFIが0.975、AGFIが0.943、CFIが0.973、RMSEAが0.047であった。

以上より、「自己効力感」に対して「対人関係」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」が直接関与し、「不注意」が「対人関係」及び「修学上の困難」を、「不安・抑うつ」が「修学上の困難」を、「感覚」が「対人関係」を経由して「自己効力感」に対して関与するといえる。

## 考察

### 1. 自己困難認知、自己効力感、達成動機の関係について

自己困難認知尺度総合得点低群と高群に分け、自己効力感測定尺度、自己充實的達成動機尺度、競争的達成動機尺度、各々の平均得点を比較した結果、両群に差が認められなかった。

藤田ら(2013)によると、障害学生でなく一般学生についても、不適応群と適応群があり、大多数の学生が両者の中間層に位置すると述べている。さらに、発達障害学生や発達障害グレーゾーンの学生は、この中間層にも

含まれている可能性が高いことを指摘している。この指摘に従えば、自己効力感や達成動機の低下について、特有の機序が作用するというよりも、一般学生と同様の機序が作用するケースが多いと考えられる。

したがって、学生の自己困難認知が自己効力感に及ぼす影響について、自己困難認知尺度総合得点高低群を分けず機序を検討するのが望ましい。

### 2. 自己困難認知の各側面と、自己効力感、達成動機の関係について

重回帰分析の結果より、充實的達成動機と競争的動機ともに、自己困難認知を構成する7つの内的変数(「不注意」、「対人関係」、「衝動性」、「読み書き」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」、「感覚」)いずれとも関連がみられなかった。他方、「自己効力感」に対して「不注意」、「対人関係」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」の4つの内的変数が関与していた。

一門ら(2008)は、自尊感情尺度を用いて、軽度発達障害群と対照群の比較を行った。その結果、合計得点が対照群よりも有意に低く、その下位尺度の「達成動機因子」の得点では両群間に有意差が認められなかった。これらの結果について、軽度発達障害がある場合、学校、家庭を含む様々な局面で失敗を繰り返し成功感や成就感を味わうことが少なく、「自信」の低さが、自尊感情の低さと密接に関連するが、「失敗しても頑張りたい」などの達成動機は損なわれないことを指摘している。

本研究の結果は、次の2点においてこれを支持するといえる。1点目は、内的変数と達成動機に関連性が見いだされなかったことである。発達障害の有無に関わらず、価値あることを成し遂げたいという動機は変わらず、達成動機に発達障害が直接影響を及ぼさないと考えられ

る。2点目は、発達障害のいくつかの側面が自己効力感に関与するということである。本研究の結果から、「不注意」、「対人関係」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」の4側面が自己効力感に影響することが示唆される。

### 3. 自己困難認知の各側面と自己効力感に関するモデルについて

パス解析の結果、自己効力感に対して「対人関係」、「修学上の困難」、「不安・抑うつ」が直接関与していた。それに対して、「不注意」が「対人関係」及び「修学上の困難」を、「不安・抑うつ」が「修学上の困難」を、「感覚」が「対人関係」を経由して「自己効力感」に対して関与するといえる。モデルの適合度の各指標をみると、非常に望ましい値を示しており、このモデルが妥当であると考えられる。

このモデルに基づけば、自己効力感からみた場合、自己困難認知を構成する内的変数5つが並列的に同時に作用するわけではないことが分かる。例えば「感覚」が「対人関係」に影響を及ぼし、「対人関係」が「自己効力感」に影響することが考えられる。このことより、内的変数5つには段階があり系列的に作用すると考えられる。自己効力感の低下が発達障害の2次障害とするならば、他の変数から影響を受けない外生変数ほど、早い時期に、本人が自覚していたり、顕在化していることが推測される。具体的にここでは、「不注意」、「感覚」、「不安・抑うつ」が外生変数に該当する。現に、不注意の問題はADHDの場合、触覚過敏はASDの場合、幼児期に既に顕在化したり、周囲が気づいているケースが多い。そして、これらの症状は大学での環境がどうであろうと出現し続け、本人が自覚している可能性が高いと予想される。

### 4. 発達障がい学生の支援に向けて

保健科学部の場合、学生は、専門科目などの既定の科目を履修し学外実習を経て、国家資格試験を受験する。資格試験に合格し初めて専門職として働くことができる。発達障がいまたは、発達障がいグレーゾーン学生は、これらの道程で躓くことが多いと考えられる。場合によっては、専門職としては致命的な問題を背負うことも考えられる。しかし、適切な支援を早期に受けることで、専門職として道を歩める可能性もあるだろう。

大学で適切な支援を受けるには、本人の気づきと自己理解が必要不可欠である。その意味で、自己困難認知尺度はセルフチェックリストとしても利用でき、自己理解を促進するといえよう。本研究では、自己効力感の低下を2次障害の1指標と捉えた場合、自己困難認知の各面が時系列で段階的に影響するという知見が得られた。「対人関係」や「修学上の困難」は自己効力感に直接影響す

るものの、比較的遅れて、本人及び周囲に認知されることが考えられる。高橋(2012)によると、大学生活は高校までの生活に比べて構造化の度合いが低くあいまいで自己判断が多く求められる環境であると述べている。例えば、それは教室や座席が定まっていなかったり、ホームルームがない等である。その意味で、これまでの学校生活とは学習スタイルと対人関係も質的に大きく異なってくる。よって、1年次の健康診断などで学期はじめに、学習面や対人関係の問題を把握することは困難といえる。ある程度、時間が経ち、学習面や対人関係の問題を評価することが望ましいのではなからうか。その一方で、「不注意」、「感覚」、「不安・抑うつ」といった環境の影響を受けにくい問題は、本人も大学関係者も、客観的な評価と併せ、学習面や対人関係の問題に発展する可能性ある困難として把握しておいた方がよいのではないか。最後に、発達障害がある場合、認知に歪みがあることが知られている。このことは、自己困難認知においても同様であろう。坪井・安藤・羽飼ほか(2013)は、高次脳機能障害患者の病識に影響を及ぼす因子を検討した。その結果、自己の障害について過大評価していた群に不安とうつ傾向が強かった。今後、発達障がいまたは、発達障がいグレーゾーン学生の自己困難認知に影響する因子の研究的な解明ともに、認知の歪みの程度を把握する上でも、学生の不安とうつ傾向を予めみる必要があるだろう。

### 今後の課題

今後の課題として、以下の3点が挙げられる。

第1に、今回、自己困難認知の各側面と自己効力感に関するモデルを検証したが、モデルの中に、「衝動性」と「読み書き」の変数が含まれていなかった。今後、自己効力感と発達障害の別の2次障害の症状と「衝動性」と「読み書き」の関連を検討する必要がある。

第2に、今後、学生の実像と照合するなど、臨床的な見地から、自己困難認知尺度の基準関連妥当性を検討し、支援ニーズのある学生を判別できるようにする。

第3に、これらの知見をもとに、学生用のセルフチェックリストを開発し、他者評価を含め、支援ニーズアセスメントシステムを構築する。

### 謝辞

本研究は、平成25年度九州保健福祉大学共同研究費の

助成を受けた。また、調査にあたり、ご協力頂きました本学保健科学部作業療法学科学科長の小川敬之先生、言語聴覚療法学科学科長の原 修一先生、視機能療法学科学科長の川野純一先生、臨床工学科学科長の竹澤真吾先生はじめ、保健科学部の先生方にお礼を申し上げます。

## 文献

- 独立行政法人日本学生支援機構(2012)平成23年度大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書。
- 藤田英樹・藤田和弘(2013)高等教育における発達障害学生の修学支援と一般学生中間層の学生支援の融合・共有化の提案. 最新社会福祉学研究, 8, 41-47.
- 福田真也(2010)Q&A大学生のアスペルガー症候群—理解と支援を進めるためのガイドブック. 明石書店.
- 堀野緑(1989)達成動機の構成因子の分析—達成動機の概念の再検討. 教育心理学研究, 35(2), 148-154.
- 堀野緑・森和代(1990)抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機の要因. 教育心理学研究 39(3), 308-315.
- 一門恵子・住尾和美・安部博史(2008)軽度発達障害児・者の自尊感情について—自尊感情尺度(SE尺度)および熊大式コンピタンス尺度を用いた検討. 紀要visio : research reports, 37, 1-7.
- 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 (suppl), 45-48.
- 大橋徹也・松山光生(印刷中)医療・福祉系学部を専攻する発達障害学生の支援ニーズアセスメント—自己困難認知尺度を利用して. 同朋大学論叢, 99.
- 佐藤克敏・相澤雅文・郷関英世(2012)大学生における自己困難認知尺度の開発の試み—発達障害との関連から. LD研究, 21(1), 125-133.
- 佐藤克敏・高橋知音・福田真也ほか(2009)「発達障害」独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課(編)教職員のための障害学生修学支援ガイド 独立行政法人日本学生支援機構.
- 障がいのある学生の修学支援に関する検討会(2012)障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ).
- 高橋知音(2012)発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック—大学・本人・家族にできること. 学研教育出版.
- 滝沢宏忠(2009)チェックリストの心理学的検討. 国立特別支援教育総合研究・日本学生支援機構(編)高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究—評価の試みと教職員への啓発.
- 谷川敦(2009)全国調査等からみる発達障害のある学生支援の課題と展望. 国立特別支援教育総合研究・日本学生支援機構(編)高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究—評価の試みと教職員への啓発—(平成19年度—平成20年度). 独立行政法人国立特別支援教育総合研究.
- 坪井郁枝・安藤牧子・羽飼 富士男ほか(2013)高次脳機能障害患者の病識に影響を及ぼす因子の検討. 認知リハビリテーション, 18(1), 86-90.
- 山田恭子・堀匡・國田祥子(2009)大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係. 広島大学心理学研究, 9, 37-51.