



実践報告 発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み

著者	佐々木 銀河, 青木 真純, 五味 洋一, 竹田 一則
著者別名	SASAKI Ginga, AOKI Masumi, GOMI Yoichi, TAKEDA Kazunori
雑誌名	障害科学研究
巻	42
ページ	247-256
発行年	2018-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00151832

実践報告

発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み

佐々木 銀河*・青木 真純*・五味 洋一**・竹田 一則***

大学の障害学生支援部署で修学支援を受ける発達障害のある学生9名を対象に、学生による修学支援の効果評価を予備的に実施した。研究の目的は、修学支援の効果を肯定的に評価した学生および修学支援の効果が見られなかった学生の特徴を明らかにすることであった。各学生に対して支援開始前（4～6月）および支援を行った後（翌年1～3月）において修学支援の効果に関するアンケートへの回答を依頼した。その結果、修学支援の後にアンケート得点の有意な増加が見られた。修学支援の効果を肯定的に評価した学生の特徴として「音声の聞き取り」や「時間管理」に関する課題を有していたことが明らかとなった。一方で、支援の効果が見られなかった学生では「講義の出席」に関する課題を有していた。今後は、講義に出席すること自体に困難を有する学生への修学支援のあり方について検討すること、修学支援の効果評価における信頼性や妥当性を向上させることが課題として挙げられた。

キー・ワード：発達障害 大学生 修学支援 合理的配慮 効果評価

I. 問題と目的

大学等の高等教育機関では、障害のある学生が増加しており、障害学生の約15.2%において発達障害の診断を有していることが明らかとなっている（日本学生支援機構, 2017）。この割合は精神障害、病弱・虚弱に次いで多い割合であり、調査開始時から毎年学生数が増加している。したがって、発達障害学生に対する修学支援のあり方を検討することが大学等における喫緊の課題の1つと言える。大学等では発達障害学生への修学支援において、授業中の支援として配慮の内容を記載した配慮依頼文書の配布や学習上の指導、履修支援などを行っており、授業以外の支援として専門家によるカウンセリ

ングや対人関係の配慮、自己管理指導などを主にを行っている（日本学生支援機構, 2017）。これらの発達障害学生に対する修学支援においては、障害学生支援室など障害学生への支援を担当する大学内の支援部署・機関が重要な役割を担っている（日本学生支援機構, 2017）。

障害学生支援に関する社会的動向として、2016年4月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行され、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が法的に義務ないし努力義務となった。障害者差別解消法の施行を受け、2017年4月には「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（文部科学省, 2017）が取りまとめられ、各大学が障害学生の修学において取り組むべき内容や留意点が表示されている。その中で、障害学生に対して提供した合理的配慮の内容の妥当性やその後の状況を把握するためにモニタ

* 筑波大学ダイバーシティ・アクセシビリティ・キャリアセンター

** 群馬大学大学教育・学生支援機構学生支援センター

*** 筑波大学人間系

リングを行い、必要がある場合には内容の調整を行うことが推奨されている。しかしながら、文部科学省(2017)においては具体的なモニタリングの手法については明示されていない。そのため、近年増加する発達障害学生を中心に障害学生支援部署が行う修学支援の有効性や妥当性について継続的に評価するための指標や方法論の検討が必要である。

発達障害学生支援における評価指標としては、先行研究において発達障害のスクリーニングに関する尺度がいくつか開発されている。例えば、自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder; 以下, ASD) のスクリーニングとしてはAQ (Autism-Spectrum Quotient; 若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004)、注意欠如・多動症 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder; 以下, ADHD) のスクリーニングとしてはCAARS (The Conners' Adult ADHD Rating Scales; 辻井・大西・染木, 2011)、発達障害に関する支援ニーズを評価する指標としては発達障害関連困り感質問紙 (山崎・高橋・岩渕・小田・徳吉・金子, 2012) などがある。これらの評価指標は大学生の中から発達障害の傾向または関連する支援ニーズを有する学生を支援者側が把握し、相談部署・機関に繋げることを主な目的として用いられている (前田・黒川・青野・木村・亀井・中川, 2016; 吉田・田山・西郷・鈴木, 2017)。近年では、4名の一般大学生を対象に発達障害関連困り感質問紙を使用し、SST (Social Skill Training) プログラムの効果評価を行った研究も見られるが (篠田・中荃・篠田・高橋, 2017)、障害学生支援部署が発達障害学生に対して実施する修学支援において継続的な効果評価を行った研究は見られない。

発達障害学生支援に関する他の研究として、丹治・野呂 (2014) は発達障害学生の支援事例が報告された論文を分析し、支援内容と今後の課題についてまとめている。その中で、支援の成果を判断している論文が90%以上ある一方で、支援の成果を客観的に評価した論文は全体の約10%にとどまることを明らかにした。ま

た、定期的に複数の関係者で支援の成果を評価した研究は見られなかった。丹治・野呂 (2014) は、その理由について、発達障害学生に合理的配慮を提供する場合、その支援ニーズが多岐に渡ることや配慮内容がその都度変更されていく可能性があるため、客観的な指標を用いた評価が難しい場合が多いのではないかと指摘している。したがって、発達障害学生が有する修学上の課題の多様性を踏まえた効果評価の仕組みを検討することが重要である。特に障害学生に対する合理的配慮では、障害学生との建設的対話を通して配慮内容が決定されるため、効果評価においても学生自身による評価が求められるのではないかと考えられる。

本研究では、大学の障害学生支援部署において修学支援を受ける発達障害学生に対して、学生による支援の効果評価を実施した。効果評価に用いたアンケートの得点と学生における修学上の課題との関連を後方視的に分析することで、修学支援の効果を肯定的に評価する学生の特徴および支援の効果が見られない学生の特徴を明らかにすることを主な目的とした。

II. 方法

1. 参加者

X大学の障害学生支援部署において修学支援を受ける発達障害の診断または傾向のある学生9名 (#1~#9) が本研究に参加した。研究期間中、各参加者に対して第1~3著者が障害学生支援部署の支援担当者として個別相談に応じていた。各学生の性別、障害種別、主な修学上の課題、主な修学支援をTable 1に示す。参加者のうち男性が6名、女性が3名であった。障害種別はASDの診断または傾向のある学生が3名、ADHDの診断または傾向のある学生が2名、ASDおよびADHDの診断または傾向を併せもつ学生が4名であった。なお、ASDの学生の中には、広汎性発達障害やアスペルガー症候群の診断を受ける学生も含まれた。

主な修学上の課題は、参加者本人よりアンケートを通して聴取した。聴取した内容をもと

Table 1 参加者のプロフィール

No.	性別	障害種別	主な修学上の課題	主な修学支援	総合得点
#1	女性	ADHD傾向	音声の聞き取り, 対人関係	音声の聞き取り, 対人関係のルールに関する支援	増加
#2	男性	ASD, ADHD傾向	講義の出席, 時間管理	履修相談, 時間管理スキルに関する支援	変化なし
#3	男性	ASD	講義の出席	履修相談, 家族・学内関係者との調整	減少
#4	男性	ASD, ADHD	時間管理	時間管理スキルに関する支援	増加
#5	男性	ASD傾向	時間管理	時間管理スキルに関する支援, 学内・学外関係者との調整	増加
#6	男性	ASD傾向	時間管理	時間管理スキルに関する支援	増加
#7	女性	ASD傾向, ADHD傾向	時間管理	時間管理スキルに関する支援, 学外関係者との調整	増加
#8	女性	ADHD	音声の聞き取り, 時間管理	音声の聞き取り, 時間管理スキルに関する支援	増加
#9	男性	ASD傾向, ADHD傾向	時間管理	時間管理スキルに関する支援	増加

障害種別において「傾向」の場合には、学生の関係者から発達障害の傾向がある可能性を学生に伝えられているが、医学的診断は受けていないことを示す。

に、先行研究(丹治・野呂, 2014)を参考にして、以下のように類型化した。「音声の聞き取り」は、学生が講義や研究指導等で話を聞くことの困難さを修学上の課題として挙げていたことを示す。「対人関係」は、学生がグループワーク等の会話や対人関係の困難さを修学上の課題として挙げていたことを示す。「時間管理」は、学生が課題やレポート等を期限までに間に合わせることが難しい等のスケジュール管理の困難さを修学上の課題として挙げていたことを示す。「講義の出席」は、学生が講義等に出席すること自体の困難さを修学上の課題として挙げていたことを示す。参加者における主な修学上の課題は、「時間管理」が7名と最も多く、次いで「音声の聞き取り」が2名、「講義の出席」が2名、「対人関係」が1名であった。

主な修学支援について、各参加者の個別相談担当者であった第1～3著者に対して、各参加者に提供した修学支援を聴取した。聴取した内容をもとに、先行研究(丹治・野呂, 2014)を参考にして、以下のように類型化した。「音声の聞き取りに関する支援」は、ICレコーダーによる録音許可や授業時の資料配布を授業担当教員に依頼すること等が含まれた。「対人関係のルールに関する支援」は、グループワークや会話における自身の立場(例えば、聞き役、話し役など)や話し方についての助言等が含まれた。「履修相談」は、学生が進級や卒業に必要

な単位を確認することや、学生と相談の上で履修計画を調整すること等が含まれた。「時間管理スキルに関する支援」は、スケジュール管理に役立つアプリケーションを紹介することや個別の予定表を作成すること等が含まれた。また、障害学生支援への合理的配慮の提供においては家族を含めた関係者による組織的な支援体制のもとで検討することが有効とされているため(丹治・野呂, 2014)、「家族・学内・学外関係者との調整」として、学生の修学上の課題に対して家族との連絡調整を行うこと、学内のカウンセリング部署・キャリア支援部署等と連絡調整を行うこと、学外の医療機関や相談機関と連絡調整を行うこと等が含まれた。参加者に提供された主な修学支援は、各参加者の修学上の課題と基本的に対応しており、家族・学内・学外関係者との調整を行った参加者は#3、#5、#7であった。

2. 手続き

各参加者に対して大学学年暦の前期(事前: X年4月～6月)および後期(事後: X+1年1月～3月)の計2回、アンケートによる修学支援の効果評定を依頼した。本研究で用いた修学支援の効果に関するアンケートの構成をFig.1に示す。修学支援の効果に関するアンケートは、「1:全くそう思わない」から「6:とてもそう思う」までのリッカート尺度の6件法を用いて10項目で構成した。アンケート項目の作成に

あたり、山崎ら（2012）を参考に、修学支援によって学生に期待される成果に関する項目を第1著者が考案・作成した。その後、第1～3著者間で項目の妥当性を精査し、表現や項目数の修正を行った。

なお、発達障害学生では支援ニーズが多岐にわたること（丹治・野呂，2014）を考慮し、事前アンケート時に最も困難に感じる修学上の課題を学生に記述してもらい、記述した修学上の課題に関して10項目の質問に回答する形式とした。これにより、多様な修学上の課題に対し

て共通する評価指標を用いることができると考えた。事後アンケートでは事前アンケートで記述した修学上の課題をあらかじめ各学生のアンケート用紙に記載した上で回答を依頼した。また、学生の中には自由記述での回答が困難な場合も見られたため、必要に応じて、山崎ら（2012）を参考に修学上の課題の例を学生に提示した。

3. 従属変数および分析方法

各参加者の事前と事後における修学支援の効果に関するアンケートの総合得点を従属変数と

記入日： _____ 年 _____ 月 _____ 日

学生氏名： _____

1. あなたの修学上の課題を以下に書いてください（例を参考にしてください）

2. 上記で記述した修学上の課題に関して、以下の質問にお答えください

	全 く そ う 思 わ な い	そ う 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	少 し そ う 思 う	そ う 思 う	と て も そ う 思 う
1 修学上の課題によって、卒業や修了を困難に感じていますか？	1	2	3	4	5	6
2 修学上の課題によって、悩むことが多くありますか？	1	2	3	4	5	6
3 修学上の課題によって、授業の単位を落とすことがありますか？	1	2	3	4	5	6
4 修学上の課題によって、勉強・研究が嫌になることが多くありますか？	1	2	3	4	5	6
5 修学上の課題によって、将来の就職が心配になることが多くありますか？	1	2	3	4	5	6
6 修学上の課題によって、人間関係で困ることが多くありますか？	1	2	3	4	5	6
7 修学上の課題に対して、適切な解決方法が見つかっていますか？	1	2	3	4	5	6
8 修学上の課題に対して実施した解決方法は、上手くいっていますか？	1	2	3	4	5	6
9 修学上の課題があっても、卒業や修了はできると思えますか？	1	2	3	4	5	6
10 今後も修学上の課題が続くと思えますか？	1	2	3	4	5	6

Fig. 1 修学支援の効果に関するアンケートの構成

した。総合得点の算出にあたり、質問項目(7)～(9)はリッカート尺度の回答番号をそのまま得点として合計したが、その他の項目は逆転項目であったため、リッカート尺度の回答番号を逆転させたものを得点とした(例:「6:とてもそう思う」の場合は1点)。修学支援の効果に関するアンケートの総合得点の範囲は10～60点であり、得点が高いほど、学生の修学上の困難感が低く、提供された支援を高く評価したことを示すと考えた。

分析にあたり、事前と事後の総合得点を比較するために、全参加者の総合得点平均に対して対応のある t 検定を行った。 t 検定では効果量を算出するため、Cohen's d (Cohen, 1988) を指標として用いた。Cohen's d は効果量の大きさの目安として、.20以上で効果量小、.50以上で効果量中、.80以上で効果量大である(水本・竹内, 2008)。また、事前と事後に実施したアンケートの各質問項目において肯定的評価(修学上の困難感の低減)をした人数の単純集計を行った。例えば、「(1) 修学上の課題によって、卒業や修了を困難に感じていますか?」という

質問に対して、「1:全くそう思わない」から「3:あまり思わない」までで回答した人数を肯定的評価とした。なお、項目番号(7)～(9)は、「4:少しそう思う」から「6:とてもそう思う」までで回答した人数を肯定的評価とした。

4. 倫理的配慮

本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て実施された(筑27-198)。本研究の実施にあたり、参加者となる学生が修学支援と研究同意が別種であることについて確実に理解できるように以下のプロセスで同意を得た。まず、修学支援の申込後に、各学生に対して書面と口頭で研究目的と内容について説明を行った。その際に本研究に参加しなくても不利益を被ることなく修学支援を受けられる旨を伝えた上で、研究協力への同意を得た学生を参加者とした。

Ⅲ. 結果

Fig.2に各学生における修学支援の効果に関するアンケートの総合得点を示す。全参加者の総合得点に対して、対応のある t 検定を行った結果、有意に得点の大きな増加が見られた($t(8)$

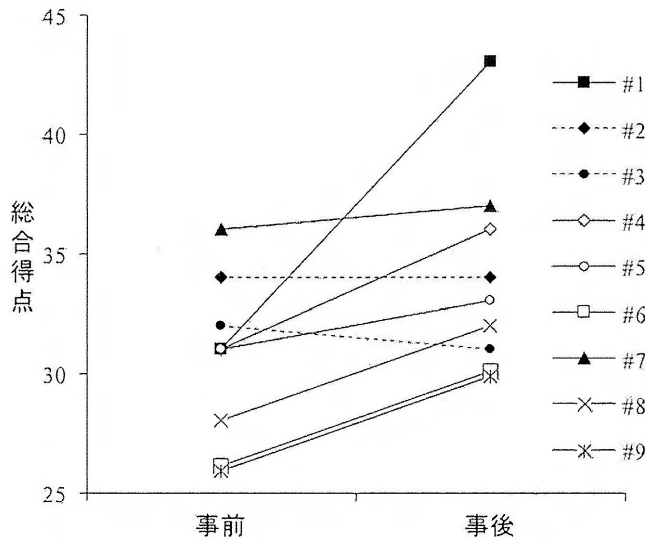


Fig. 2 各学生におけるアンケートの総合得点

図中の実線は事前比べて事後において得点が増加した学生を、破線は得点の変化がない、または得点が増加した学生を示す。

=2.71, $p < .05$, $d = .90$)。また、9名の参加者のうち7名の学生において、事前と比べて事後で総合得点の増加が見られた。残り2名のうち、1名(#2)は変化なしであり、1名(#3)は総合得点が減少した(Table 1)。事前と比べて事後で総合得点の増加が見られた7名の学生に共通する修学上の課題として、「音声の聞き取り(#1,8)」「時間管理(#4,5,7,8,9)」「対人関係(#1)」が挙げられていた。一方で、事前と事後で総合得点の変化がないか、事後において減少した2名の学生に共通する修学上の課題として、「講義の出席(#2,3)」が挙げられていた。その他、学生の性別や障害種別による事前と事後の得点の差異は特に見られなかった。また、学生の修学上の課題に関して関係者との調整を行うことについても事前と事後の得点の差異は見られなかった。

Fig.3にアンケートの各質問項目における肯定的評価をした人数を示す。以下、事前と比べて事後において肯定的評価をした人数の増加が大きい順に示す。「(4) 修学上の課題によって、勉強・研究が嫌になることが多くありますか?」

において事前では肯定的評価が1人であったが、事後では6人に増加した。「(9) 修学上の課題があっても、卒業や修了はできると思いますか?」において事前では肯定的評価が4人であったが、事後では8人に増加した。「(5) 修学上の課題によって、将来の就職が心配になることが多くありますか?」において事前では肯定的評価が0人であったが、事後では3人に増加した。「(1) 修学上の課題によって、卒業や修了を困難に感じていますか?」において事前では肯定的評価が1人であったが、事後では3人に増加した。一方で、「(10) 今後も修学上の課題が続くと思いますか?」の項目では、事前と事後ともに肯定的評価をした人数が0人と変化が見られなかった。

IV. 考察

本研究では、大学の障害学生支援部署で修学支援を受ける発達障害学生による支援の効果評定を試行的に実施した。ここでは研究目的に沿って、(1) 修学支援の効果を肯定的に評価した学生の特徴、(2) 修学支援の効果が見られな

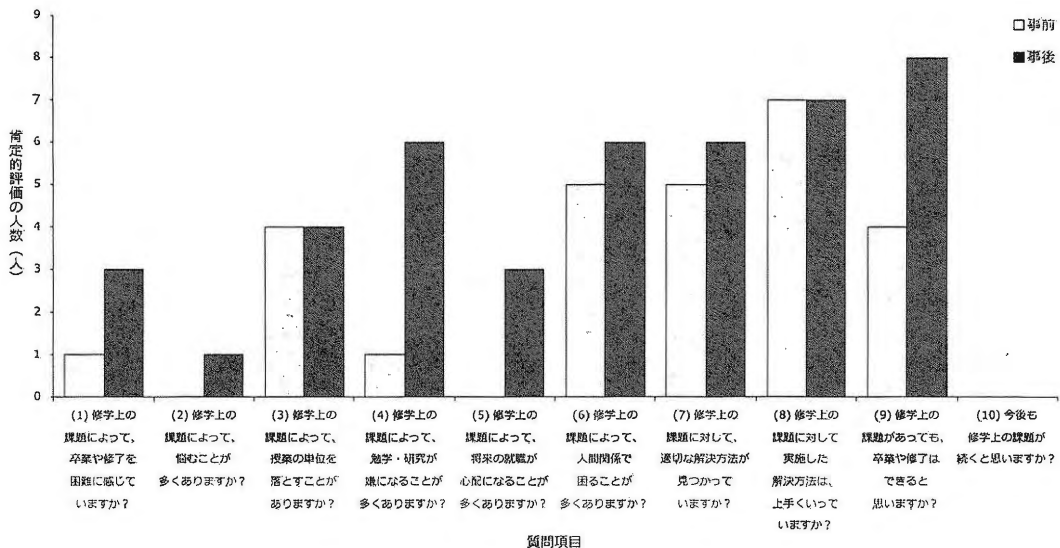


Fig. 3 各質問項目における肯定的評価をした人数

項目番号(7)~(9)は「4:少しそう思う」から「6:とてもそう思う」と評価した人数を、その他の項目は「1:全くそう思わない」から「3:あまり思わない」と評価した人数を示す。

かった学生の特徴、(3)本研究の限界と今後の課題について詳述する。

1. 修学支援の効果を肯定的に評価した学生の特徴

本研究の結果、修学支援の効果に関するアンケートの総合得点について参加者9名中7名において得点の増加が見られ、全参加者の総合得点平均において有意に得点の大きな増加が見られた。このことは、発達障害学生に対して提供される修学支援が、学生の視点から見ても一定程度有効であると判断された結果と考えられる。これまでに発達障害学生が有する修学上の課題に対して学生自身が評価する試みは行われておらず、学生との建設的対話を通して支援の妥当性や状況把握を行うためのモニタリングとして本研究の枠組みが有用である可能性が示された。

また、事後アンケートにおいて総合得点が増加した7名の学生に共通する修学上の課題として「音声の聞き取り」や「時間管理」が挙げられていた。つまり、修学支援の中でも、講義話を聞くことに困難を有する学生に対してICレコーダーによる録音許可や授業時の資料配布を授業担当教員に依頼することは学生の視点で見ただけでも有効であると考えられた。海外の大学においても、パソコンの使用許可や録音機能付きデジタルペン (scribe) やICレコーダーの使用が発達障害学生に有効な合理的配慮の1つとして挙げられており (VanBergeijk, Klin, & Volkmar, 2008)、発達障害学生の増加に伴い、日本の大学等において今後拡充が求められる領域の1つであるだろう。

また、課題やレポート等を期限までに間に合わせる事が難しい等の時間管理の困難さを有する学生に対して、時間管理に役立つアプリケーションを紹介することや個別の予定表を作成することが有効であると考えられた。加えて、#1のみではあるものの、グループワーク等の会話や対人関係の困難さを有する学生に対してグループワークや会話における自身の立場や話し方について助言することは有効である可能性

が考えられた。このような時間管理スキルや対人関係スキルは海外の大学においても発達障害学生に対して提供されることが多い支援の1つである (Mull, Sitlington, & Alper, 2001)。しかしながら、海外の大学においては、学生に対するスキル指導やカウンセリングは合理的配慮ではなく学習スキル (Study Skill) として扱われており、専門のメンターやスタッフが個別に対応している (Mull et al., 2001)。合理的配慮が「大学等が行う (環境の) 必要かつ適当な変更・調整」(文部科学省, 2017) であるのに対して、学習スキル指導は「学生に対する学習に関する行動やスキルの教授」(Mull et al., 2001) とされ、支援者が働きかける対象が学習環境であるのか学生自身のスキルであるのかという点で異なる。したがって、今後は日本の大学等においても発達障害学生に対して学習スキルの指導や相談を行うことができる人材の育成が求められる。

修学支援の効果に関するアンケートの各質問項目の結果から、修学支援を受けた後に「卒業や修了に対する困難感」、「勉強・研究へのモチベーション」、「将来の就職に対する心配」において肯定的な評価をする学生の数が増加した。つまり、本研究に参加した発達障害学生において、障害学生支援部署で修学支援を受けることで、現在の修学に関する態度や将来の進路についての自己肯定感が向上した可能性が考えられた。

2. 修学支援の効果が見られなかった学生の特徴

事後アンケートにおいて総合得点に変化がない、または減少した2名の学生に共通する修学上の課題として「講義の出席」が挙げられていた。つまり、講義に出席すること自体の困難さを有する学生に対して、進級や卒業に必要な単位を確認することや、学生と相談をして履修計画を調整するだけでは、学生の視点でみた場合に有効ではない可能性が考えられた。その理由として、講義への出席に関する合理的配慮の提供においての課題があるかもしれない。発達障害学生の中には二次障害として精神障害を

併せもつ学生も少なくなく、心理的な不調を理由とした講義の出席は重要な支援ニーズの1つであると言える。例えば、Collins & Mowbray (2005) がアメリカの障害学生支援部署275ヶ所を対象に精神障害のある学生が抱える課題等を調査した結果、約26%の障害学生支援部署において精神障害のある学生から講義の出席に関する相談を最も頻繁に受けることを明らかにしている。しかしながら、日本の多くの大学等において講義への出席は成績評価の前提として学生が満たすべき要件と位置づけられており(北村, 2016)、出席そのものを調整することが合理的ではない場合も想定される。そのため、今後は心理的な不調等で講義への出席が困難である発達障害学生に対して、どのような支援が可能かつ有効であるかについて、大学が提供する教育の目的・内容・機能を踏まえた上で検討する必要がある。例えば、出席自体が困難であることを主訴とする学生において出席の困難さを引き起こす原因(精神状態等)をアセスメントし、その原因の緩和を働きかけるような支援アプローチが有効であるかもしれない(カウンセリングや認知行動療法等)。

また、各質問項目の結果から、「(10) 今後も修学上の課題が続くと思いますか?」という質問に対しては事前と事後ともに肯定的評価をする参加者がいなかった。この項目は、そもそも支援の提供により変化が生じない項目であった可能性が考えられる。具体的には、合理的配慮のような環境調整を提供する場合、学生にとっては修学上の問題が生じる機会を一時的に減らしただけに過ぎないと感じたかもしれない。つまり、この質問項目は、学生自身の課題や特性(支援で改善される部分と、そうでない部分)に関する自己理解の程度に左右されると考えられる。今後は支援を受ける過程で発達障害学生自身の修学上の課題に対する考え方や理解の程度がどのように変化していくかについてもより詳細に明らかにすることが必要である。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究は発達障害学生に対する修学支援につ

いて学生自身による効果評定を試みた初めての研究であるが、研究上の今後の課題として以下の4点が挙げられる。1つ目に効果評定における信頼性と妥当性の向上が必要である。本研究で試行的に作成した修学支援の効果に関するアンケートは評定指標としての検証は十分に行われておらず、その信頼性や妥当性については疑問が残る。したがって、より信頼性の高い評価指標(山崎ら, 2012)を併用することにより、多様な課題をもつ発達障害学生を対象に修学支援の効果を評価することが必要である。2つ目に、本研究に参加した学生は9名と少数であり、より多くの発達障害学生を対象として実証研究を行うことが必要である。その際に、音声の聞き取りや時間管理など提供する支援内容に応じた群間比較を行うことも有用であるだろう。3つ目に、本研究では事前と事後のアンケートを実施するまでの期間が約9ヶ月と長期間にわたるため、複数の支援が混交的に評価されている可能性が考えられる。今後の研究では評価期間を短くすることや評価回数を増やすことによって縦断的な効果評価を行い、どのような支援がそれぞれ有効であったかを詳細に検討する必要がある。最後に、修学支援の効果評定を行うことで、改めて学生との建設的対話を行い、より良い支援を発達障害学生と共に検討するためのきっかけとして活用することもできる。したがって、効果評価のプロセスにおいて発達障害学生が自身の修学上の課題や提供される支援・配慮に対してどのように捉え、考えているかについてより詳細に調査することが求められるだろう。

謝辞

本研究に参加して頂いた学生の皆様に心より感謝申し上げます。また、本研究の実施にあたりご助言いただいた奥村真衣子氏に御礼申し上げます。

付記

本研究は日本特殊教育学会第55回年次大会

において発表された。また、本研究は文部科学省機能強化経費「意欲と能力のある発達障害学生に対する合理的配慮の提供と高等教育における支援モデルの構築—「見えない障害」に対する個に応じた支援の実現—」（平成27年度～平成30年度）の支援を受けて実施された。

文献

- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, M. E. & Mowbray, C. T. (2005) Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 304-315.
- 北村瑞穂 (2016) シラバスにおける授業目的と成績評価方法の変化：テキストマイニングを用いた探索的研究。四條畷学園短期大学紀要, 49, 58-74.
- 前田由貴子・黒川清・青野明子・木村真人・亀井歌苗・中川拓也 (2016) 大学の学生相談室における発達障害学生支援の取り組み。国際研究論叢, 30, 137-143.
- 水本篤・竹内理 (2008) 研究論文における効果量の報告のために：基礎的概念と注意点。英語教育研究, 31, 57-66.
- 文部科学省 (2017) 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）について。文部科学省, 2017年4月26日。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm (2017年8月15日閲覧)。
- Mull, C., Sitlington, P. L., & Alper, S. (2001) Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68, 97-118.

日本学生支援機構 (2017) 平成28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。日本学生支援機構, 2017年4月19日。http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html (2017年8月15日閲覧)。

篠田晴男・中荃里実・篠田直子・高橋知音 (2017) 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援。立正大学心理学研究所紀要, 15, 7-17.

丹治敬之・野呂文行 (2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制における現状と課題。障害科学研究, 38, 147-161.

辻井正次・大西将史・染木史緒 (2011) 成人期 ADHD用のアセスメントツールCAARS日本語版の信頼性と妥当性の検討。厚生労働科学研究費補助金（障害保健総合福祉研究事業）「成人期注意欠陥・多動性障害の疫学、診断、治療法に関する研究」分担研究報告書, 31-59.

VanBergeijk, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2008) Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1359-1370.

若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen, S.・Wheelwright, S. (2004) 自閉症スペクトラム指数 (AQ) 日本語版の標準化：高機能臨床群と健常成人による検討。心理学研究, 75, 78-84.

山崎勇・高橋知音・岩淵未紗・小田佳代子・徳吉清香・金子稔 (2012) UPI-RS, ADHD・ASD困り感質問紙の短縮統合版の試作。CAMPUS HEALTH, 49, 67-72.

吉田ゆり・田山淳・西郷達雄・鈴木保巳 (2017) 発達障害学生支援のためのアセスメントシステムの検討：ニーズの把握と鑑別の見立てに着目して。長崎大学教育学部紀要, 3, 173-181.

—— 2017.8.25 受稿、2017.12.7 受理 ——

Preliminary Evaluation of Learning Supports by College Students with Developmental Disabilities

Ginga SASAKI*, Masumi AOKI*, Yoichi GOMI and Kazunori TAKEDA*****

Characteristics of college students with developmental disabilities who evaluated the effects of learning support positively and those that considered the support was not effective were investigated. Preliminary evaluation of the effects of learning support was conducted by students with developmental disabilities (N=9). They were receiving support from the office for students with disabilities in university. A questionnaire on the effects of learning support was conducted before and after learning supports. The results indicated a significant increase in the scores after receiving support. Students that positively evaluated the effects had problems in listening and time management. On the other hand, students that considered the support was not effective had problems in attending lectures. In the future, it would be necessary to examine learning support for students with difficulties in attending class. Furthermore, it is suggested that the reliability and validity of evaluating the effects of learning support should be improved.

Key words: Developmental Disabilities, College Students, Learning Supports, Reasonable Accommodations, Preliminary Evaluation

* Center for Diversity, Accessibility and Career Development, University of Tsukuba

** Student Service Center, Organization for Higher Education and Student Services, Gunma University

*** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba