

大学生のアカデミック・スキルと学修上の困りごとならびに 認知発達特性の関連性について

心理学部 大久保純一郎

はじめに

近年、発達障害と考えられる児童や成人が急増している。文部科学省(2012)の調査によると、発達障害によって行動面や学習面で著しい困難がみられると担任の教師が回答した児童生徒の割合は約6.5%であった。さらに、大学等の高等教育機関でも、何らかの発達障害を持ち、学習や対人関係など、学生生活を送る上で問題を抱えている学生が多く在籍していると考えられる。これらの学生の実態を把握するとともに、その支援を行うことが高等教育機関における目下の急務であると言える。

そこで、著者とその共同研究者は大学生の発達障害傾向と生活上の困難について検討を始めた。林(2013)は、質問紙調査を行い、自閉症スペクトラム障害の疑いのある学生が6.5%、注意欠如多動症(ADHD)の疑いのある学生が24.3%にのぼることを示すとともに、それらの学生が、生活上の困難、抑うつ傾向などを強く感じていることを示した。

さらに、大久保(2015)は、一般の学生のアカデミック・スキルについて調査するとともに、アカデミック・スキルとADHD傾向の関連性について探索的な検討を行った。その結果、1)学習開始の苦勞、集中の困難、簡単に妨害されることなど、「注意集中などに関するスキル」の問題と、2)文章を書くことに関するさまざまなスキルに関する「作文スキル」の問題などが目立った困難であると考えられた。また、ADHD傾向とアカデミック・スキルに有意な負の相関がみられた。また、学習における基本的なスキルとノート・テイキングについては、学年が進むほど困難を強く感じていることが示唆された。

しかし、アカデミック・スキルに関して用いた質問紙は、米国におけるアカデミック・スキルに関するプログラムで用いられたものを参考に構成したもので、標準化がなされておらず、心理尺度としての信頼性や妥当性の検討も十分とはいえなかった。ADHD傾向についても学生向きの適切な尺度を用いることができなかった。そこで、アカデミック・スキルに関する尺度をより簡便で、日本人学生にあったものに改良を加え、さらにADHD傾向に関してより信頼性の高い尺度を用い、大学生におけるアカデミック・スキルの困難感や、その発達障害傾向との関連性について、さらに検討を加えることを目的として本研究を行った。

方法

調査対象者

4年制大学に在籍し心理学関連科目を受講する1-4年次生172名(女性,81名;男性,91名;平均年齢19.50歳)を調査対象者とした。

質問紙

本研究で用いた尺度は、1) アカデミック・スキルの困難に関する尺度、2) 大学生活における学習の困難に関する尺度、3) ADHD 傾向に関する尺度、ならびに4) 心身の健康度に関する尺度の4種類であった。

1) **アカデミック・スキルの困難に関する質問紙**：大久保（2014）は、Minskoff & Allsopp(2002)が開発した Active Learner プログラムにおいて用いられるアカデミック・スキルに関する質問紙を参考にして65項目からなる質問紙を構成し分析を行ったが、学校制度や文化の差などの違いがあり、いくつかの項目は日本人学生に不適切であった。そこで、項目分析をすすめ、32項目に項目数を減らし、あらたにアカデミック・スキルの困難尺度(AS 困難尺度)を構成した(Table 1 参照)。下位尺度は、Minskoff & Allsopp(2002)に準じ、時間の管理、ものの管理、試験を受ける、学習スキル、ノートをとる、読書語彙、読書理解、筆記技能、作文、代数の基礎、高度な思考の11因子から構成された。回答は「はい(0点)」、「時々(1点)」、「いいえ(2点)」の3件法で回答を求めた。ただし、項目番号1, 2, 4, 8, 12, 14, 16, 20, 23, 27, 31は逆転項目であり、得点は逆転した。全ての項目、下位尺度で、得点の高い方がそれぞれのアカデミック・スキルが高く、自信を持っていることを示している。

2) **大学における学習上の困難に関する質問紙**：発達障害のある学生の困りごとに関するセルフチェックリスト(日本学生支援機構, 2009)から、学習困難に関する項目9項目を用いた(学習困難尺度)。

3) **AD/HD 傾向に関する尺度** ADHD 傾向について測定するために Adult Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms Scale18項目(AASS 尺度; 金澤, 2013)を用いた。この尺度は4件法であり「不注意特性」9項目、「多動性・衝動性特性」9項目の計2因子で構成されている。得点が高いほど ADHD 傾向が高いことを示す。

4) **心身の健康度に関する尺度** 心身の健康状態を測定するために、日本版 GHQ 精神健康調査票12項目短縮版(General Health Questionnaire, GHQ12: 新納, 2001)を用いた。GHQ12は、日本版 GHQ 精神健康調査票(中川・大坊, 1985)を改訂し、12項目に短縮したものである。GHQ12は、4段階評価で回答するが、採点は回答を0点と1点にコーディングする0-0-1-1法で行った。各項目について、“全くなかった”または“いつともかわらなかった”など最初の2つのカテゴリーを選んだ場合は0点とし、“あった”または“たびたびあった”など最後の2つのカテゴリーを選んだ場合は1点とし、それらの合計をGHQ得点とした。

手続き

講義時間中に質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。

倫理的な配慮

調査前に、調査内容の説明を行うとともに、個人情報やプライバシーの保護について説明した。また、質問紙への回答は対象者の自由で、途中で辞めることも可能であることを伝え実施した。調査用紙の回収や保管には十分な注意を行った。また、得られた情報は本研究以外の目的には使用しないと、対象者に伝えた。

結果

AS 困難尺度の項目単位の分析

AS 困難尺度の各項目に対する反応について Table 1 にまとめた。各項目の選択肢への反応パターンと平均得点の 95%信頼区間にもとづき、各項目を、A,B,C の 3 種のタイプに分類した。

- A タイプ：平均値が低く、その 95%信頼区間は 1（時々）を含まない。したがって、「はい（0）」と反応した場合は、困難が高いと評価され、「時々（1）」や「いいえ（2）」と反応した場合、比較的スキルが高いと評価できる。さらに、かなり多くの対象者が「はい」と答えており、A タイプは、「学生一般に共通するアカデミック・スキルの困難である」と考えられる。
- B タイプは：平均値の 95%信頼区間が 1 を含んでおり、中間的な項目であるといえる。
- C タイプは、平均値の 95%信頼区間が 1 と 2 の間にある。「はい」と答える学生数が少ない。つまり、多くの学生がそのスキルに自信を持っていると言える。したがって、これらの項目に対して「はい」と答える学生は、アカデミック・スキルについて強い困難を抱えているといえるであろう。つまり、C タイプは、アカデミック・スキルに困難を抱える学生が「はい」と答える傾向の高い質問であり、困難学生の判別する場合に重要な項目と言える。

各タイプの分布は特に偏っておらず、さまざまなアカデミック・スキルにおいて類似したパターンであるといえる。ただし、学習スキルと作文は A タイプの項目ばかりであり、その困難は、多くの学生に共通のものであると考えられた。

ADHD 傾向とアカデミック・スキルとの関係をみるために、AASS 尺度の ADHD 総合得点にもとづいて学生を 4 つのサブグループに分けた。低群は、ADHD 総合得点が下位 25 パーセントのもので、中低群は 25 パーセンタイルから中央値までのもの、中高群は中央値から 75 パーセンタイルのもの、高群は上位 25 パーセントのものとした。ADHD 総合得点によるグループをグループ間要因とした 1 元配置の分散分析を AS 困難尺度の全項目得点について行った。グループ要因の効果が有意であった全項目において、ADHD 傾向が強いほど、項目得点が低い（つまり、困難を感じている）傾向にあると考えられた。特に、項目 6「家での自習や宿題に必要なものを、持って帰るのを忘れてしまう」と項目 18「授業のための文章を読む時、全体の意味を理解するのに苦労する」は、ADHD 傾向高群が、他の 3 群と比較して得点が有意に低く、ADHD 傾向の強いものだけが強く感じるアカデミック・スキル上の困難であるといえる。また、ADHD 傾向の特に低い低群が、他の 3 群より得点の高い項目（5, 10, 11, 12, 15, 24, 30, 32）は、一般学生も強く感じるアカデミック・スキル上の困難であり、ADHD 傾向との関連はあるものの、多くの学生が共通に持つ困難であると言える。また、「試験を受ける」下位尺度と「代数」下位尺度の項目は全て、グループ間の効果が有意ではなく、ADHD 傾向との関係が低いものと言える。

Table 1
アカデミック・スキルの困難 (AS困難) 尺度の各項目への反応 (各選択肢への反応数と平均得点) と ADHD 総合得点によるグループによる平均得点に関する検定結果

下位尺度番号	項目 ¹	選択肢 (得点) 別回答数				平均値の 95% 信頼区間				ADHD 傾向によるグループ ³ の平均値				分散分析 ⁴ 結果	
		はい(0)	時々(1)	いいえ(2)	平均値	標準偏差	下限	上限	類型 ²	低(L) n=46	中低(M1) n=41	中高(M2) n=43	高(H) n=41	F(3/167)	多重比較 ⁵
時間管理	1. 私は、手帳やカレンダーを使う (R)	42	54	76	1.20	0.81	1.08	1.33	C	1.39	1.15	1.09	1.17	1.20	
	2. 私は、試験や宿題の記録をつけている (R)	84	56	32	0.70	0.77	0.58	0.81	A	0.91	0.66	0.60	0.59	1.77	
	3. 私は、目標を定めることが難しい。	67	57	48	0.89	0.81	0.76	1.01	B	1.22	0.90	0.77	0.61	4.76 **	(L, M1) > (M1, M2, H)
もの管理	4. 私は、それぞれの授業に別々のノートを持っている (R)	113	26	33	0.53	0.80	0.42	0.66	A	0.41	0.54	0.44	0.78	1.87	
	5. 授業に必要なものを持って行くのを忘れてしまう。	17	89	66	1.28	0.64	1.19	1.38	C	1.61	1.34	1.14	1.02	7.98 **	L > (M1, M2) > (M2, H)
	6. 家での自習や宿題に必要なものを持って帰るのを忘れてしまう。	9	31	132	1.72	0.56	1.64	1.80	C	1.96	1.85	1.77	1.27	16.07 **	(L, M1, M2) > H
試験を受ける	7. 私は、試験を受けるとき、とても強く緊張する。	69	50	53	0.91	0.84	0.78	1.03	B	1.13	0.83	0.79	0.85	1.54	
	8. 私は、論文試験が得意だ (R)	118	27	27	0.47	0.75	0.36	0.59	A	0.59	0.41	0.37	0.51	0.72	
	9. 私は、試験中、それまで勉強してきたことを思い出すのに苦労する	52	79	41	0.94	0.74	0.82	1.05	B	1.07	0.95	1.02	0.68	2.35	
学習スキル	10. 私は、勉強をはじめるのに苦労する。	121	24	27	0.45	0.75	0.34	0.57	A	0.91	0.29	0.33	0.24	8.89 **	L > (M1, M2, H)
	11. 勉強している時に周りに起こったことで、簡単に妨害されてしまう。	75	59	38	0.78	0.78	0.66	0.90	A	1.28	0.83	0.58	0.39	12.81 **	L > (M1, M2) > (M2, H)
	12. 私は、本とノートで調べた情報を、うまくまとめることができる (R)	56	68	48	0.95	0.78	0.84	1.08	B	1.28	0.88	0.91	0.73	4.27 **	L > (M1, M2, H)
ノートをとる	13. 話す速度が早すぎるので、先生の言ったことをみな書く(ノートにとる)ことができない。	27	72	73	1.27	0.72	1.16	1.37	C	1.43	1.17	1.19	1.24	1.29	
	14. 私のとったノートは、よくまとまっていて、理解しやすいものである (R)	71	68	33	0.78	0.75	0.66	0.89	A	0.91	0.61	0.77	0.80	1.21	
	15. 私は、混乱しやすいので仮が散らかるのを、ノートを取るのが苦手だ。	33	46	93	1.35	0.78	1.23	1.46	C	1.80	1.37	1.07	1.10	9.67 **	L > (M1, M2, H)
語彙	16. わつかわしいことばを流んで理解するのは得意だ (R)	73	66	33	0.77	0.75	0.66	0.89	A	0.91	0.85	0.60	0.71	1.53	
	17. 私は、学んだことばをよく忘れてしまう。	58	73	41	0.90	0.75	0.79	1.02	B	1.07	1.05	0.81	0.68	2.66 *	(L, M1, M2, H)
読書理解	18. 授業のための文章を読む時、全体の意味を理解するのに苦労する。	57	56	59	1.01	0.82	0.89	1.14	B	1.35	1.12	0.98	0.59	7.22 **	(L, M1, M2) > H
	19. 文章を読んだ、その細かい点について理解するのに苦労する。	63	66	43	0.88	0.78	0.76	0.99	A	1.13	0.93	0.77	0.66	3.18 *	(L, M1, M2) > (M1, M2, H)
	20. 私は、読むのが速い (R)	70	49	53	0.90	0.84	0.78	1.03	B	1.11	0.78	0.93	0.78	1.52	
	21. 私は、漢字を書くのが苦手だ。	52	42	78	1.15	0.86	1.02	1.28	C	1.24	1.39	1.12	0.83	3.29 *	(L, M1, M2) > (M1, M2, H)
筆記	22. 私は、よい文章を書くのに苦労する。	101	43	28	0.58	0.76	0.46	0.69	A	0.83	0.34	0.70	0.41	4.19 **	(L, M1) > (M1, M2, H)
	23. 私は、漢字、送り仮名、結び、文章など校正することが得意である (R)	86	46	40	0.73	0.82	0.60	0.85	A	0.91	0.78	0.53	0.66	1.79	
	24. 私は、まとまった文章を書くのに苦労する。	91	47	34	0.67	0.79	0.55	0.79	A	1.11	0.51	0.60	0.41	7.63 **	L > (M1, M2, H)
作文	25. 私は、文章を書くとき、自分の意見をまとめるのに苦労する。	93	36	43	0.71	0.84	0.58	0.83	A	1.07	0.44	0.72	0.54	5.09 **	(L, M1) > (M1, M2, H)
	26. 私は、研究レポートや小論文を書くとき、情報を見つけて出すのに苦労する	85	47	40	0.74	0.81	0.61	0.85	A	1.02	0.54	0.74	0.59	3.34 *	(L, M1) > (M1, M2, H)
代数	27. 私には、数の平方根を計算することは、簡単である (R)	81	45	46	0.80	0.84	0.67	0.93	A	0.83	0.85	0.77	0.76	0.13	
	28. 私には、1元方程式を解くことが難しい	55	40	77	1.13	0.87	1.00	1.27	C	1.22	1.05	1.30	0.95	1.43	
	29. 私には、文章題の代数問題を解くことが難しい。	76	44	52	0.86	0.85	0.74	0.99	A	1.02	0.76	0.93	0.73	1.16	
高度な思考	30. 私は、(ことばだけのニュースのように) 次々と現れる情報をまとめるのに苦労する。	49	63	60	1.06	0.80	0.94	1.18	A	1.43	1.07	0.95	0.73	6.59 **	L > (M1, M2, H)
	31. 私には、ものごとの因果関係を見つけて出すことが得意である (R)	65	61	46	0.89	0.80	0.77	1.02	B	1.02	0.85	0.91	0.78	0.71	
	32. 私は、問題解決するのに苦労する。	70	68	34	0.79	0.75	0.68	0.90	A	1.17	0.61	0.70	0.63	6.07 **	L > (M1, M2, H)

¹ 項目文末の (R) は逆転項目であることを示す。

² 95%信頼区間にもとづく反応パターンタイプの類型を示す。Aは平均値95%信頼区間が1を含まず、0と1の間である; Bは、1を含まず; Cは、1と2の間である。

³ ADHD総合得点の4分位にもとづくグループで、低は下位25%、中低は中央値以上の25%、中高は中央値以上の25%、高は上位25%の得点のグループである。

⁴ ADHD総合得点にもとづくグループを被験者間要因とした1元配置の分散分析を行った。

⁵ Student-Newman-Keulsの検定のより多重比較を行った。括弧と不等号で、等質サブグループ (p < .05) を示した。

*, p < .05; **, p < .01

各下位尺度得点の分析

Table2 に各下位尺度の平均値（標準偏差）、 α 係数、平均値の95%信頼区間、分散分析結果、ならびに相関係数を示した。AS 困難尺度の学習スキル、筆記、代数、高度な思考下位尺度ならびに AS 合計得点以外の下位尺度は、 α 係数が.60未満であり、信頼性が低いと言える。他の尺度は.80以上の α 係数であり、十分な信頼性が認められた。

AS 困難尺度の各下位尺度、学習困難尺度と GHQ12 尺度の得点について、ADHD 傾向のサブグループを被験者間要因とした 1 元配置の分散分析を行った。その結果、「試験を受ける」、ならびに「代数」下位尺度以外の全ての得点で、サブグループの効果が有意であった。項目単位の分析を同様、グループ要因の効果が有意であった全ての下位尺度において、ADHD 傾向が強いほど、得点が高い（つまり、困難を感じている）傾向にあるといえる。「ものの管理」、「語彙」、ならびに「学習困難得点」以外の全ての得点で、ADHD 傾向高群の得点が突出しており、ADHD 傾向の強い学生が特にこれらの困難を感じていると考えられた。また、GHQ12 によって測定される心身の健康度も同様で、ADHD 傾向の学生が特に強いストレスを感じ、心身の健康度が挽くことを示しているといえる。

つぎに AS 困難尺度の各下位尺度と学習困難尺度、AASS 尺度、GHQ12 尺度の相関係数を求めた。AS 困難尺度の全ての下位尺度は学習困難尺度と弱いないし中程度の相関が見られ、アカデミック・スキルや学修上の困難を示す尺度として妥当性が認められると考えられた。

また、AASS 尺度は、AS 困難尺度の下位尺度と有意な相関を示した。しかしながら、不注意特性を示す AD 尺度の方が、多動衝動性特性を示す HD 尺度より、多くの AS 困難会尺度と有意な相関が見られた。また、GHQ 得点は、AS 困難尺度と有意な相関を示したが、下位尺度では、「試験を受ける」、「学習スキル」、と「作文」下位尺度においてのみ有意な相関が見られた。

考察

AS 尺度について

AS 尺度全体の α 係数は.86であり、内的一貫性という意味での信頼性が認められた。しかし、下位尺度の多くの α 係数は.60未満であり、信頼性は十分なものとは言えなかった。下位尺度の構成が、Minskoff & Allsopp(2002)の理論的枠組みを参考としたものであり、項目分析は行ったものの、統計学的な検討が十分行われておらず、一貫性に欠ける尺度構成になったものと考えられた。また、全ての下位尺度と総合得点は、国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構（2007）による「発達障害のある学生の困りごとに関するセルフチェックリスト」の学習困難に関する下位尺度と有意な相関を示し、ある程度の妥当性が認められたといえる。しかし、AS 尺度項目が、学生の経験するアカデミック・スキルの困難の総体を示しているのか否かについては十分とは言えず、今後のさらなる検討が期待される。

Table 2
アカデミック・スキルの困難(AS困難)尺度の下位尺度, 学習困難尺度, AASS尺度, GHQ12尺度の平均値(標準偏差), 95%信頼区間, 分散分析結果, ならびに相関係数

尺度	尺度得点										相関係数						
	95%信頼区間		ADHD得点のグループ別の平均値				ADHD得点のグループによる分散分析結果 ³		学習困難尺度		AASS尺度		GHQ12				
	下限	上限	低(L) n=46	中低(M1) n=41	中高(M2) n=43	高(H) n=41	F(3,167)	多重比較 ³	LD得点	AD得点	HD得点	ADHD得点	GHQ得点	GHQ得点			
下位尺度	平均値	標準偏差	α係数														
時間の管理	2.78	1.53	0.28	2.55	3.01	3.52	2.71	2.47	2.37	5.66 **	(L,M1,M2)>H	-361**	-244**	-215**	-262**	-142	
ものの管理	3.53	1.20	0.10	3.36	3.72	3.98	3.73	3.35	3.07	5.19 **	(L,M1)>(M1,M2)>(M2,H)	-328**	-254**	-281**	-305**	-061	
試験を受ける	2.31	1.55	0.37	2.08	2.55	2.78	2.20	2.19	2.05	2.00		-364**	-221**	-029	-0.147	-260**	
学習スキル	5.59	2.88	0.61	5.15	6.02	7.63	5.15	4.84	4.51	13.17 **	(L,M1,M2)>H	-514**	-435**	-200**	-367**	-230**	
ノートをとる	3.40	1.67	0.55	3.13	3.64	4.15	3.15	3.02	3.15	4.74 **	(L,M1,M2)>H	-473**	-267**	-110	-218**	-114	
語彙	1.67	1.20	0.55	1.50	1.86	1.98	1.90	1.42	1.39	3.04 *	(L,M1,M2)>(M1,M2,H)	-435**	-248**	-126	-216**	-107	
読書理解	2.80	1.82	0.35	2.53	3.08	3.59	2.83	2.67	2.02	5.86 **	(L,M1,M2)>H	-506**	-300**	-244**	-311**	-165*	
筆記	2.46	1.76	0.60	2.19	2.72	2.98	2.51	2.35	1.90	2.87 *		-442**	-163*	-200**	-206**	-111	
作文	2.12	2.03	0.54	1.80	2.41	3.20	1.49	2.07	1.54	7.55 **	(L,M1,M2)>H	-379**	-261**	-143	-233**	-280**	
代数	2.78	2.05	0.77	2.49	3.11	3.07	2.66	3.00	2.44	0.88		-303**	-149	-055	-118	-161*	
高度な思考	2.74	1.80	0.72	2.47	3.01	3.63	2.54	2.56	2.15	6.03 **	(L,M1,M2)>H	-425**	-367**	-119	-282**	-091	
AS合計得点	28.79	10.74	0.86	27.18	30.43	36.35	27.71	26.91	23.44	14.17 **	(L,M1,M2)>H	-685**	-455**	-265**	-414**	-283**	
学修困難尺度	学習困難得点 (LD得点)	19.67	5.43	0.82	18.83	20.48	15.33	19.95	21.07	22.73	20.26 **	L<(M1,M2)<(m2,H)	-	-	-	-	.195*
AASS尺度	不注意(AD)得点	18.67	5.38	0.83	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.406**
	多動衝動性(HD)得点	15.15	5.02	0.84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.212**
	ADHD得点	33.81	9.12	0.88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.356**
GHQ12尺度	GHQ得点	3.82	3.25	0.84	3.32	4.30	2.26	3.51	4.12	5.54	8.543 **	(L,M1)<(M1,M2)<H	.195*	.406**	.212**	.356**	1

¹ ADHD総合得点の4分位にもとづいたグループで, 低は下位25%, 中低は中央値までの25%, 中高は中央値以上の25%, 高は上位25%の得点のグループである。

² ADHD総合得点にもとづきグループを被験者間要因とした1元配置の分散分析を行った。

³ Student-Newman-Keulsの検定のより多重比較を行った。括弧と不等号で, 等質サブグループ(p<.05)を示した。

+, p<.10; *, p<.05; **, p<.01

したがって、AS 尺度全体としては、ある程度の信頼性と妥当性が認められたと言えるが、その下位尺度については十分であるとは言い難い。そこで、この後の考察では、まず項目単位の分析結果をもとに考察を行い、その後下位尺度の考察を行う。

学生全体におけるアカデミック・スキルの困難について

AS 尺度への回答から、かなり多くの学生がアカデミック・スキルにおける困難を抱えていることが示唆された。これらのアカデミック・スキルについては、障害や特性の有無にかかわらず、全学生に対して何らかの指導が必要なのではないかと考えられた。項目の種類で、「C」と分類された項目に対して「はい(0)」と答えた学生は数少なく、特別な困難を抱えていると言える。したがって、C 項目に対する回答をもとに各学生における支援の必要性を推し量ることができるかもしれない。

AS 尺度の下位尺度については、95%信頼区間 (Table 2) の下限以下の得点をとった学生は、そのアカデミック・スキルに弱さを持つと考えられる。しかしながら、下位尺度の妥当性の問題や信頼性の問題が十分ではないため、それらの解釈を行うためには、さらなる検討が必要であると言える。

アカデミック・スキルと ADHD 特性の関連性

ADHD 傾向とアカデミック・スキルとの関係では、多くの AS 下位尺度ならびに AS 総合得点と ADHD 傾向との間に有意な関連性が認められた。すなわち、ADHD 傾向が高いほど、アカデミック・スキルにおける困難を感じていると考えられた。ADHD 総合得点高群のみが AS 尺度項目得点が低い項目は、項目 3 と 18 のみであった。項目 3, 5, 11, 19, 21, 22, 25, 26 は、ADHD 傾向が高くなるにしたがい、連続的にスキルが低くなる傾向をであった。さらに、項目 12, 12, 15, 24, 30, 32 は ADHD 総合得点の下位 25 パーセントの学生 (つまり、不注意や多動性衝動性が低く、その面における認知技能が優位であるグループ) が他の学生よりアカデミック・スキルが高いことが示された。したがって、これらのアカデミック・スキルについては、ADHD 傾向の高い学生のみならず、多くの一般学生においても問題が大きく、支援が必要であると考えられた。

AS 尺度の下位尺度の検討においては、「試験を受ける」下位尺度と「代数」下位尺度以外において ADHD 傾向がアカデミック・スキルの困難に関係していた。これらの困難は、学生において一般的にみられるものであり、ADHD などの発達障害傾向とは直接関係がないと考えられた。

相関分析において、ADHD 傾向の中でも不注意特性 (AD 下位尺度) が、より多くのアカデミック・スキルの困難と関係していることが示された。ADHD 傾向と大学生生活上の困難に関する分析を行った今西 (2017) は、「不注意特性」の高さが様々な困難に関連していると述べているが、本研究結果とも一致している。したがって、大学生の学修の問題に関しては、「不注意特性」が重要になると考えられた。

まとめと今後の課題

本研究の結果、大学生は多くのアカデミック・スキル上の困難を多く抱えており、そ

の多くは ADHD 傾向と関係していることが示されたが、これらの困難は ADHD 的特性を持つ学生のみのものではなく、一般学生も共有していることが示された。したがって、一般学生においても、何らかの形でアカデミック・スキルに関する支援が必要であると考えられた。ただし、ADHD 傾向の強い学生に顕著な問題もあり、ADHD 傾向を持つ学生に対する特別な支援が必要であることも示唆された。さらに、ADHD 傾向の中でも「不注意特性」に関する働きかけが重要であると考えられた。

しかしながら、アセスメントに用いた AS 困難尺度には、信頼性、妥当性に関する問題が残っており、尺度のさらなる完成が望まれた。

引用文献

- 福西 勇夫 (1990). 日本版 General Health Questionnaire (GHQ) の cut-off point
心理臨床, 3, 228-234.
- 林 恭平 (2013). 潜在的発達障害を持つ大学生の相談施設利用に関する調査-対人恐怖心
性と比較検討・困難感尺度の作成を通して- 帝塚山大学大学院心理科学研究科 2013
年度修士論文.
- 本田 純久・柴田 義貞・中根 允文 (2001). GHQ-12 項目質問紙を用いた精神医学的障
害のスクリーニング 厚生学の指標, 48, 5-10.
- 金澤 潤一郎 (2013). 成人期の ADHD 患者に対する補償方略の獲得をターゲットとした
心理療法の検討. 北海道医療大学大学院心理科学研究科博士論文.
- 今西 惇 (2017). 不注意/多動性・衝動性の特性を持つ学生の学校適応感モデルの検討
帝塚山大学大学院心理科学研究科 2016 年度修士論文 (未刊行).
- 国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構 (2007). 発達障害のある学生支援ケー
スブック -支援の実際とポイント- 国立特別支援教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所・日本学生支援機構 (2009). 高等教育機関における発達障
害のある学生の支援に関する研究-評価の試みと教職員への啓発- 国立特別支援教
育総合研究所.
- Minskoff, E. & Allsopp, D.(2002). *Academic success strategies for adolescents with
learning disabilities and adhd.* Paul H Brookes.
- 中川 泰彬・大坊 郁夫 (1985). 日本版 GHQ 精神健康調査票手引き, 日本文化科学社.
- 日本学生支援機構 (2014). 平成 25 年度 (2013 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修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 新納 美美 (2001). 企業労働者への調査に基づいた日本版 GHQ 精神健康度調査票 12
項目版(GHQ-12)の信頼性と妥当性の検討 精神医学, 43, 431-436.
- 大久保 純一郎(2015). アカデミックスキルの評価と注意欠如/多動性障害傾向. 帝塚山大
学心理学部紀要, 4, 109-114.
- 文部科学省(2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必
要とする児童生徒に関する調査結果.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 2014/8/29