

資料

発達障害およびその疑いのある学生に対する 看護系大学教員の関わりの現状と支援のあり方

Nursing College Instructors' Interactions with Students who have Neurodevelopmental Disorders and Suggestions to Improve Support

中村裕美¹⁾ 高橋 幸²⁾ 福井彩水³⁾ 田野将尊¹⁾ 伊藤桂子⁴⁾ 田中留伊¹⁾
Hiromi Nakamura Yuki Takahashi Ayami Fukui Masataka Tano Keiko Ito Rui Tanaka

キーワード：発達障害、看護系大学教員、支援

Key words : Neurodevelopmental Disorders, Nursing College Instructors', support

要旨

看護系大学教員の発達障害およびその疑いのある学生への関わりの現状と困難さを明らかにし、今後の支援のあり方について検討することを目的とした。発達障害をもつ学生に対する関わり方や支援、知識について質問紙調査を行い、39名について分析を行った。その結果、『発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じる困難』について、授業と実習の比較では、「指示を聞き逃すことが多い」、「こだわりが強く、他の考え方に理解や共感を示すのが苦手である」等で有意差を認めた。また、『発達障害に関する知識を問う項目』において正答率の低い項目は、「学習障害は対人関係上の問題を抱える」、「自閉症は、身振りなど非言語的な行動が困難である」であった。教員は発達障害をもつ学生が抱える生活上の行動特性を認識しにくいことが示され、特に実習での指導に困難を感じていることが明らかとなった。教員は他の学生との協調性を意識できるような環境調整と支援体制を構築していくことの重要性が示唆された。

I. 背景

発達障害をめぐる近年の動向として、文部科学省(2015)は障害の重度・重複化や多様化、早期からの教育的対応に関する要望の高まり、高等部への進学率の上昇、卒業後の進路の多様化、障害者の自立と社会参加などが進んでいると示しており、社会での関心が高まってきている。2005年に施行された発達障害者支援法では、「大学および高等専門学校は発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする(第8条 第2項)」

と定められ、大学・短期大学に対して発達障害の学生への教育上の配慮が求められるようになっていく。独立行政法人日本学生支援機構(2013)が全国の大学・短期大学・高等専門学校の全1,190校を対象に行った調査によると、大学に在籍している障害をもつ学生は約12,000人で、前年度より約1,600人の増加がみられている。そのなかでも、発達障害と診断された学生は約2,000人と報告されており、看護系大学でも増加していることが予想される。

1) 東京医療保健大学東が丘・立川看護学部 Faculty of Nursing Tokyo Healthcare University

2) 慶應義塾大学病院 Keio University Hospital

3) 一般財団法人神奈川県警友会 けいゆう病院 Keiyu Hospital

4) 東邦大学看護学部 Faculty of Nursing Toho University

看護系大学では、専門科目が多く学習量も多いため、学業に関する自己管理能力が求められ、グループでの行動・学習の機会も多く、他の学生とのコミュニケーションや連携が必要である。さらに、実習では実際に患者を受け持ち、ケアを提供していくため、状況に応じた判断や対処能力が求められる。石井(2011)は、比較的高度の対人スキルが要求され、予測困難な出来事に柔軟に対処する能力が必要とされる実習系の科目を履修する際に、発達障害をもつ学生は対人関係などの困難を感じる事が多いと述べている。また、佐藤・徳永(2006)が発達障害をもつ学生は対人関係やコミュニケーション、学業上での困難などが生じる可能性が高いと述べているように、彼らは学習していくなかで様々な困難や問題を抱えていると考えられる。

発達障害をもつ学生が抱えている困難さを解消するためには、学生相談室などの個別支援だけではなく、教員や家族、友人など周囲の協力が不可欠である。なかでも、教員の理解推進については欠かせない課題であると佐藤・徳永(2006)は述べている。発達障害をもつ学生を支援するうえで、教員が正しい知識を持ち、理解することができていなければ、学生の求める必要な支援を行うことは出来ないと考えられる。しかし、実際の講義や演習時には、発達障害をもつ学生が場にそぐわない発言をすることで話がまとまらないことがあったり、実習時には、その学生に対しての指導時間が多くなり、それによって他の学生が十分な指導を受けられないことがあったという声も聞かれており、十分な理解や支援の浸透には至っていないことが考えられる。発達障害をもつ学生の大学進学が増加することに伴い、一般の大学での発達障害をもつ学生への支援に関する報告は増えてきているが、看護系大学生に対する支援の報告は少ないのが現状である。

II. 目的

本研究は、看護系大学に勤務する教員の発達障害およびその疑いのある学生への関わり方の現状

と指導する際の困難さを明らかにし、今後の支援のあり方について検討することを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象・期間

都内の看護系 A 大学に勤務する看護学科の教員を対象に、2015 年 8 月～2015 年 9 月に調査を行った。

2. 調査方法

調査用紙を直接持参または各教員のレターボックスに配布し、口頭または文書を用いて対象者に研究の趣旨と方法を説明した。調査用紙の記入後、期日までに返信用封筒を用いて設置した回収ボックスに投函するように依頼した。

3. 調査内容

1) 対象者の基本属性

性別、年齢、経験年数、専門領域、実習指導と実習体制といった基本的な項目に加え、「発達障害に関する授業の有無」および「発達障害およびその疑いのある学生との関わり方の有無」について質問項目を設定した。

2) 発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難について

発達障害のある学生支援ケースブック(独立行政法人国立特別支援教育総合研究、2007)に記載されている、発達障害をもつ者の支援に活用できるモダリティを探る目的のチェックリストを参考にし、発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難の程度を問う項目を作成した。発達障害の診断のある学生およびその疑いのある学生と関わった経験があると回答した者に対し、「まったく困難を感じない」「あまり困難を感じない」、「やや困難を感じる」、「困難を感じる」の 4 件法で回答を求めた。

3) 発達障害に関する知識を問う項目

菊池(2011)の先行研究を参考に、発達障害(自閉症、アスペルガー症候群、学習障害、注意欠陥・多動性障害)について知識を問う 16 項目を設定し

た。回答はすべて〇×方式であり、1 問 1 点として総合得点を求めた。

4) 発達障害およびその疑いのある学生の支援について

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2007)の支援方法を参考に、大学で行われている支援および行った支援について問う 17 項目を設け、当てはまるものすべてに回答を求めた。さらに、「うまくいった事例」と「望む支援」について自由記述で回答を求めた。

4. 分析

集計したデータは、統計ソフト SPSS ver22 を用いて解析を行った。

1) 対象者の基本属性

各々の項目における基本統計量を算出した。

2) 発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難について

各項目でそれぞれの選択肢の度数分布を算出した。その後、授業(グループワーク・演習を含む)の困難の程度と実習の困難の程度を比較するため、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。

3) 発達障害に関する知識を問う項目

DSM-5(2014)に基づき、「自閉スペクトラム症」、「注意欠陥・多動性障害(AD/HD)」、「学習障害(LD)」の 3 群に分類してそれぞれの正答率を算出した。経験年数、発達障害およびその疑いのある学生との関わりの有無との関連を比較するため、各項目 Mann-Whitney の U 検定を行った。

4) 発達障害およびその疑いのある学生の支援

経験年数、知識について問う項目の総合得点、発達障害およびその疑いのある学生との関わりの有無との関連を比較するため、各項目で χ^2 検定を行った。

5. 倫理的配慮

本調査の参加は任意であり、参加しない場合でも不利益は生じないことを調査用紙に記載し、無記名で本人が特定できないものとした。回答および投函をもって調査への同意が得られたものとし、

投函後は同意の撤回は行えないことを説明した。なお本研究は、東京医療保健大学ヒトに関する研究倫理委員会の承認(教 27-16)を得たのちに実施した。

6. 用語の定義

本研究で用いる「発達障害およびその疑いのある学生」とは、文部科学省発達障害者支援法(第一章 第二条)に基づいて、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害と診断された学生およびその疑いのある学生とする。また、「発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難」とは、発達障害およびその疑いのある学生が看護師としてのスキルを身につけるために物事を実行したり解決したりする際の指導場面で、対象者である教員が主観的に感じる困難さと定義した。

IV. 結果

112 名に調査用紙を配布し、39 名(34.8%)から回答が得られた。

表 1 対象者の基本属性

| | | n=39 | |
|---------------------------|-------------------------|------|------|
| | | n | % |
| 性別 | 男性 | 6 | 15.4 |
| | 女性 | 33 | 84.6 |
| 年齢 | 30歳代 | 16 | 41 |
| | 40歳代 | 14 | 35.9 |
| | 50歳代 | 7 | 17.9 |
| | 60歳以上 | 2 | 5.1 |
| 経験年数 | 6年未満 | 19 | 48.7 |
| | 6年以上 | 20 | 51.3 |
| 専門領域 | 看護系(精神看護学領域) | 3 | 7.7 |
| | 看護系(精神看護学領域以外) | 33 | 84.6 |
| | 看護系以外 | 1 | 2.6 |
| | 無回答 | 2 | 5.1 |
| 発達障害の授業をしているか | はい | 2 | 5.1 |
| | いいえ | 37 | 94.9 |
| 臨地実習指導を行っているか | はい | 32 | 82.1 |
| | いいえ | 7 | 17.9 |
| 実習指導体制 | 常駐型(原則的に毎日教員が病棟に常駐) | 24 | 75.0 |
| | ラウンド型(1日~数日に1回程度施設に向向) | 4 | 12.5 |
| | お任せ型(ほとんど実習指導を病棟指導者に依頼) | 1 | 3.1 |
| | 常駐型・ラウンド型の両方 | 2 | 6.3 |
| | 無回答 | 1 | 3.1 |
| 発達障害およびその疑いのある学生との関わりがあるか | はい | 23 | 59.0 |
| | いいえ | 15 | 38.5 |
| | 無回答 | 1 | 2.6 |

1. 対象者の基本属性

対象者の基本属性を表1に示す。経験年数は0年から30年まで幅広い回答が得られ、平均は7.64年、中央値は6年であった。6年未満の者が48.7%であったため、以後経験年数で2群に分ける際には6年未満と6年以上で群分けを行った。

臨地での実習指導を行っているかについて、「はい」と回答した者は32名(82.1%)、「いいえ」と回答した者は7名(17.9%)であった。

発達障害の診断のある学生およびその疑いのある学生と関わったこと(以下、関わりの経験)があるかについて、「はい」と回答した者は23名(59.0%)、「いいえ」と回答した者は15名(38.5%)であった。また無回答が1名(2.6%)であった。

2. 発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難について

関わりの経験があると回答した23名に、学生と関わる際に感じた困難を尋ねたところ、授業(グループワーク・演習を含む)では22名、実習では21名から回答が得られた。それらの内訳を図1に示す。

授業と実習に共通して、「困難と感じる」、「やや困難を感じる」と回答した教員が70%を超えた項目は、「こだわりが強く、他の考え方に理解や共感を示すのが苦手であること」、「協調性を発揮することが苦手であること」などであった。学生と関わる際に感じた困難を授業と実習で比較したところ、「指示を聞き逃すことが多いこと」($Z=-2.111$, $p=0.035$)、「こだわりが強く、他の考え方に理解や共感を示すのが苦手であること」($Z=-2.530$, $p=0.011$)、「他者の嫌がることを言うことが多いこと」($Z=-2.070$, $p=0.038$)について有意に実習で困難を感じていた。他の項目の「協調性を発揮することが苦手であること」($Z=-1.667$, $p=0.096$)、「急な予定変更に対応することが苦手であること」($Z=-1.387$, $p=0.166$)、「周りから孤立していることが多いこと」($Z=-0.333$, $p=0.739$)、「出し抜けに発言・質問をすることが多いこと」($Z=-1.651$, $p=0.099$)、「物事の優先順位をつける

ことが困難であること」($Z=-1.732$, $p=0.083$)については、有意差はみられなかった。

3. 発達障害に関する知識を問う項目

発達障害に関する知識を問う項目では、38名から回答が得られ、平均12.26±2.11点であった。各項目の正答率を表2に示す。

16問中12問が正答率70%以上であった。正答率が高い項目の順に、「注意欠陥・多動性障害(AD/HD)は、親の育て方など生後の環境により発症するものである」、「自閉症は、過去に虐待を受けるなどして形成されたトラウマにより発症するものである」、「アスペルガー症候群には、自閉症と同様、社会的相互作用の質的な障害がある」などであった。正答率が70%を下回った項目は、「学習障害(LD)は対人関係上の問題を抱える」、「自閉症は、身振りなど非言語的な行動が困難である」、「注意欠陥・多動性障害(AD/HD)がしばしば他人の会話を妨害したり、順番を守れなかったりするの、そういうことをやってはいけないということが理解できないからであることが多い」などであった。特に正答率の低かった上記3項目については、疾患自体がどのようなものであるかという内容ではなく、対人関係やコミュニケーションなど生活上の行動に関する項目という点で共通していた。

DSM-5(2014)に基づき、「自閉スペクトラム症」、「注意欠陥・多動性障害(AD/HD)」、「学習障害(LD)」各群の正答率を求めたところ、自閉スペクトラム症が78.95%、注意欠陥・多動性障害(AD/HD)が77.89%、学習障害(LD)が72.63%であった。

知識を問う各項目と、2群分けした経験年数、関わりの経験の有無との関連について検討したが、有意差はみられなかった。また、自閉スペクトラム症、注意欠陥・多動性障害(AD/HD)、学習障害(LD)の各得点と経験年数、関わりの経験の有無との関連についても有意差はみられなかった。

4. 発達障害およびその疑いのある学生の支援

大学で行われている支援および行った支援について38名から回答が得られた。それらの内訳を

図 2 に示す。行われた支援の中で回答が多かったものは、「他の教員との情報共有を行った」で 24 名 (63. 2%)、次いで「個別面談・相談を行った」が 21 名 (55. 3%)、「些細なことでも、達成したことや努力していることを認めて褒めることで、学生に自信を持たせた」が 17 名 (44. 7%)、「実習配置を考慮した(メンバーや病棟など)」が 15 名 (39. 5%) であった。経験年数と行った支援との関連について

の検討では、「実習配置を考慮した」($\chi^2=3. 965, p=0. 046$)について、経験年数が長い教員が有意に支援を行っているという結果であった。他の項目では有意差はみられなかった。同様に、発達障害に関する知識を問う項目で平均が 12. 26 点だったため 13 点以上と 13 点未満で 2 群に分類し、各支援との比較を行ったが、全ての項目において有意差はみられなかった。また、関わりの経験のある

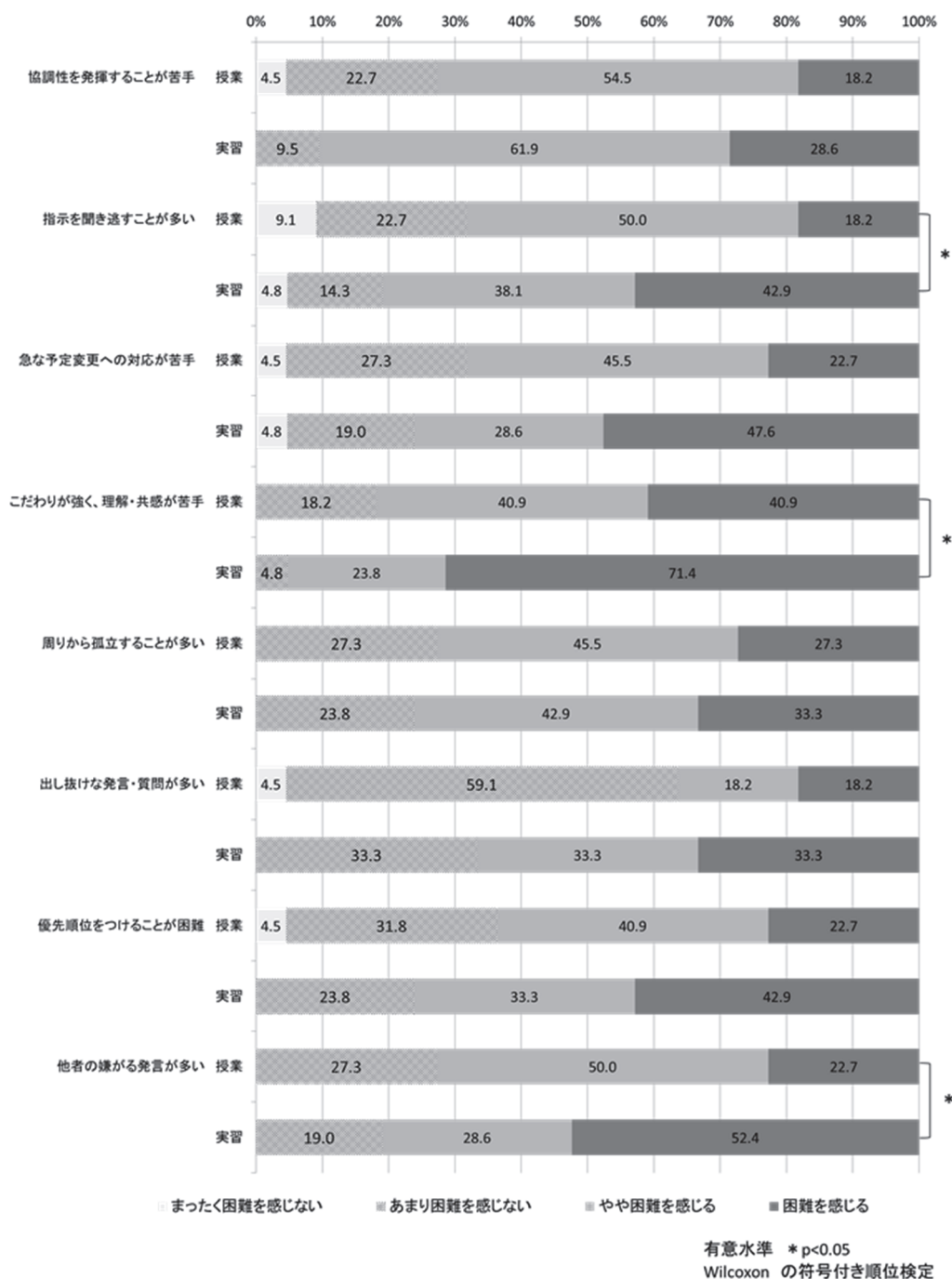


図 1 発達障害およびその疑いのある学生と関わる際に感じた困難

表 2 発達障害に関する知識を問う項目と正答率

| 問 | 正答 | 正答率 |
|---|----|--------|
| 1) 高機能自閉症は、自閉的な症状が軽いものを言う | × | 81.60% |
| 2) 注意欠陥・多動性障害 (AD/HD) は、親の育て方など生後の環境により発症するものである | × | 100% |
| 3) 学習障害 (LD) は対人関係上の問題を抱える | × | 34.20% |
| 4) アスペルガー症候群は、話し言葉の遅れがある | × | 78.90% |
| 5) 注意欠陥・多動性障害 (AD/HD) がしばしば指示に従えず、課題をやり告げることができないのは、反抗的な側面があるからである | × | 86.80% |
| 6) 自閉症は、身振りなど非言語的な行動が困難である | ○ | 47.40% |
| 7) 注意欠陥・多動性障害 (AD/HD) は必ず、不注意、多動性、衝動性の特徴を持つ | × | 65.80% |
| 8) 自閉症は、過去に虐待を受けるなどして形成されたトラウマにより発症するものである | × | 97.40% |
| 9) 学習障害 (LD) は知的な遅れがある | × | 76.30% |
| 10) アスペルガー症候群には、自閉症と同様、社会的相互作用の質的な障害がある | ○ | 97.40% |
| 11) 注意欠陥・多動性障害 (AD/HD) の中には不注意から学習などの課題や活動に必要なものをしばしばなくしてしまう子供がいる | ○ | 92.10% |
| 12) すべての学習障害 (LD) は運動が不器用である | × | 92.10% |
| 13) 高機能自閉症は知的な遅れがない | ○ | 71.10% |
| 14) 学習障害 (LD) の原因は、脳機能の障害である | ○ | 76.30% |
| 15) 注意欠陥・多動性障害 (AD/HD) がしばしば他人の会話を妨害したり、順番を守れなかったりするの、そういうことをやってはいけないということが理解できないからであることが多い | × | 44.70% |
| 16) 学習障害 (LD) とは書字と読字のみに障害を持つものである | × | 84.20% |

※菊池(2011)を一部改変

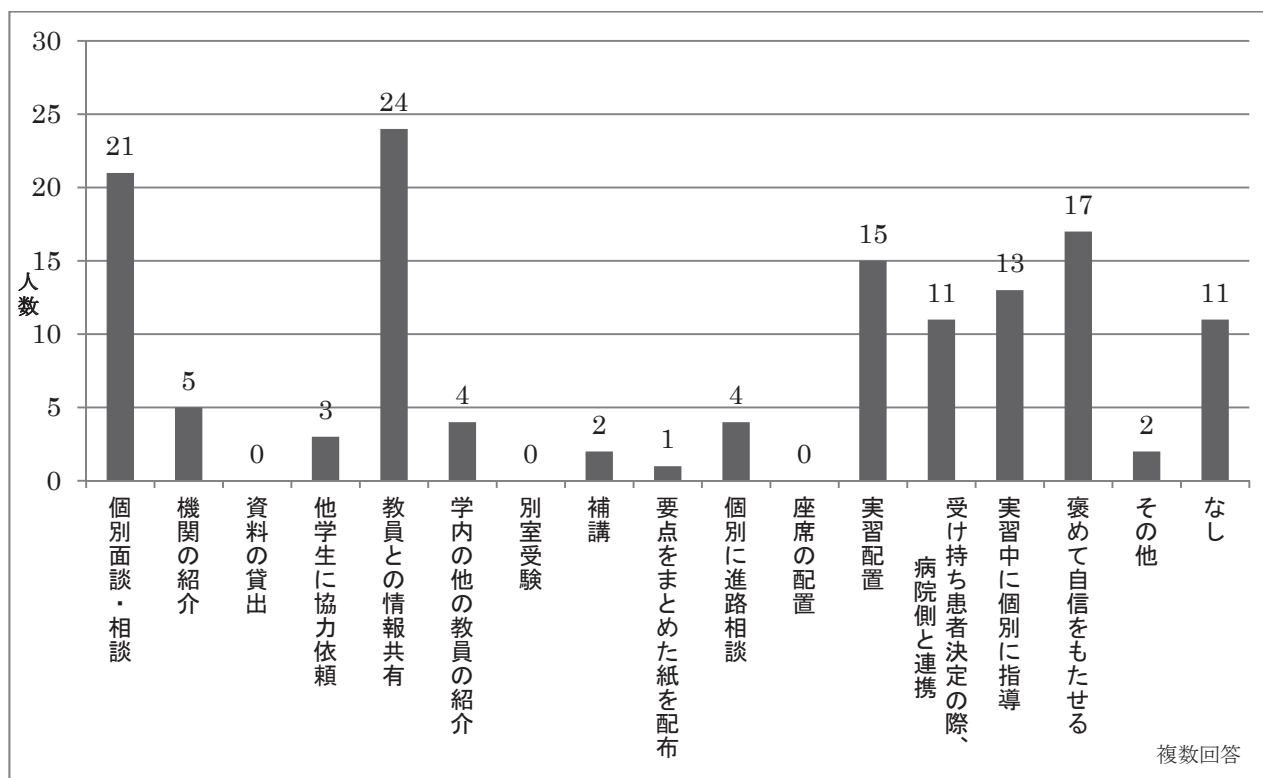


図 2 発達障害およびその疑いのある学生の支援について

教員は全員支援を行っていたという結果であり関わりの経験のない教員とも情報共有を行っていた。

自由記述において、「印象に残っているうまくいった事例」では個別の目標設定や簡単なロールプレイを行うことなど学生への個別対応を行っているという回答が得られた。

「学生を教育するうえで困っていること、望む支援」に関して、困っていることとしては、他の学生に手が回らなくなること、本人の指導に時間がかかるなどの回答が複数みられた。望む支援としては、教育に携わる教員のトレーニング、マンパワーの確保、学内に相談できる体制の充実を求める回答が複数みられた。

V. 考察

1. 発達障害およびその疑いのある学生に対する関わりと支援の現状

発達障害に関する知識を問う項目について、正答率が70%を下回った項目が発達障害の生活上の行動に関する項目であったことから、教員は発達障害の学生が抱える生活上での行動特性に関する理解や知識をより深く得る必要があることが示された。先行研究によると、発達障害の学生は問題が表面化しにくく行動特性の個人差が大きいとされていることから(石井、2011)、行動特性の理解の程度に対して教員個々に差が生じていることが考えられる。また、発達障害をもつ学生が増加していることから、教員は関わりの経験がある可能性が高い。しかし、発達障害の行動特性について把握しきれていないことにより、教員が発達障害をもつ学生を十分に認識できていないことが考えられる。これらのことから発達障害の行動特性に関する基礎的な知識について教員が理解を深めることが重要であると考えられる。

教員は授業と実習の双方においても、こだわりが強い学生や協調性を発揮することが苦手な学生に困難を感じていた。授業と実習での比較では、教員が発達障害およびその疑いのある学生に関わる際に、指示を聞き逃すことが多い学生、こだわりが強い学生、他者の嫌がる発言をしやすい学生

に多くの困難を感じていることが明らかとなった。一方で、発達障害傾向のある学生の立場からは、偏った考え方やこだわりにより対人場面で臨機応変に対処しづらいとされている(中尾・田中・豊島、2015)。このことから、特に多くの対人関係が生じる実習において学生自身が困難さを感じていると考えられる。実際の指導場面において、教員がこれらのことを理解したうえで、発達障害およびその疑いのある学生がいかにかの偏りがちな考えや行動を修正でき、他の学生との協調性を意識できるような環境を調整していく必要があると考えられる。

学生に対する支援について、関わりの経験がある教員は全員支援を行っていた。得られた回答の支援内容としては、他の教員との情報共有、個別面談・相談、成果を認めて自信をもたせるという支援が多かった。また、自由記述では個別にロールプレイ、事前学習、患者との関わりをビデオで振り返ることなどを行っていた。これらのことから、情報共有によって発達障害およびその疑いのある学生の特性を複数の教員で共有し、学生に合った個性のある指導を提供していることが考えられる。また、藤井(2014)が述べているように、学生自身が「他人と違って大丈夫」、「失敗しても大丈夫」という気持ちを持つことができるような関わりが重要であり、自己肯定感を高めるような支援が求められている。しかし、個別での進路相談については4名と少なく、自由記述でもマンパワーの不足を指摘する回答が得られていることから、支援が十分であるとは言えない状況にあると考えられる。

2. 発達障害をもつ学生への支援のあり方

知識を問う項目の正答率が全体的に高かったことや、知識を問う項目と行った支援との比較において有意差がなかったことから、教員に対して発達障害に関する知識を周知するだけでなく、支援の方法論や体制を構築していくことが必要であると考えられる。しかし、発達障害に関して教員がより多くの知識を習得しその障害の特性を理解

することは非常に重要であり、そうすることで教員自らが積極的に関わる態度も促されるとされている(佐藤・徳永、2006; 菊池、2011)。また、関わりを経験があれば何らかの支援を行っているということからも、発達障害をもつ学生を支援していくためには、今後、学生のみならず指導に困難を感じている教員にも必要な知識の普及や障害特性への理解を深める啓蒙活動が求められる。

同時に、発達障害をもつ学生に対する支援方法も考慮していかなければならない。具体的な方法として、教員による個別に時間を確保することや、他学生にも指導が行き渡る体制を整えることなどが考えられる。その一つの方策として複数の教員を配置するチームティーチングが挙げられる。本田・佐々木(2008)は、発達障害をもつ学生に対する教員の個別的な行動介入がその学生の集団への適応能力を高めると述べている。また、この方法は個別の指導を行う教員のほかに一方の教員が他の学生に介入を行うことができるという側面からも、効果的な介入方法であると述べている。これらことから個別的な指導や、教員の指導時間が偏らないための指導方法を実施することは、発達障害をもつ学生にとって有効な支援であると考えられる。

一方、個別の進路相談に関する記述のなかには、「看護師として働くことは困難かもしれない」という意見がみられた。中尾他(2015)の研究においても、発達障害者支援のためには看護師だけにこだわらず他の職種を視野に入れてもよいのではないかと述べている。このことから、今後進路で悩む発達障害をもつ学生に対し、進路変更を視野に入れた相談や病院の配属先の配慮などの個別的支援を充実させることが重要であると考えられる。藤井(2014)が述べているように、個別的に学生の自己肯定感を高める関わりをすることで発達障害をもつ学生に対し安心した環境を提供でき、教員との信頼関係の構築にもつながるのではないかと考える。そして、発達障害をもつ学生を理解し、良い部分や個性を認めることで学生が自己肯定感を高めつつ、今後苦手なことや課題の改善や克服

ができるような関わりが重要である。

VI. 今後の課題

本研究は看護系大学の教員に発達障害およびその疑いのある学生に対する理解や支援に関する調査を行ったが、対象が1校のみであり、教員の人数に限りがあった。また、回収率が34.8%と低く、教員の経験年数や性別、実習指導の内容についてのばらつきがみられた。より具体的な支援を模索していくためには、今後対象とする大学数を検討していく必要があると考える。

VII. 結論

看護系大学教員112名を対象に、発達障害およびその疑いのある学生に対する支援に関する調査を行い39名の有効回答から以下の結果が得られた。

発達障害およびその疑いのある学生と関わる際、教員は授業時よりも実習時に困難を感じていることが明らかになった。また、教員らは発達障害に関する生活上での行動特性に関する知識をさらに得ることの必要性が示唆された。支援については、情報共有、個別面談・相談、認めて褒めることが行われていた。しかし、支援の体制は未だ十分であるとは言えず、より支援を拡充させていく必要があると考えられた。

本研究における利益相反は存在しない。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究(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-.
- 独立行政法人日本学生支援機構. 平成25年度(2013). 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就学支援に関する実態調査結果報告書.
- 藤井慶博(2014). 高等学校における発達障害の生徒に対する望ましい支援に関する検討—外部機関の支援者へのアンケート調査から—. 秋

- 田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門
69, 97-104.
- 本田ゆか, 佐々木和義(2008). 担任教師から児童
への個別的行動介入の効果-小学校1年生の
授業場面における問題エピソードの分析-. 教
育心理学研究, 56, 278-291.
- 石井恒生(2011). 大学における発達障害学生の支
援:現状と課題. 近畿医療福祉大学紀要
vol.12(1)21-28.
- 菊池哲平(2011). 教育学部学生における発達障害
のイメージ~接触経験・知識との関連~. 熊
本大学教育実践研究, 28, 57-63.
- 文部科学省. 特別支援教育について, 2015/3/15,
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/toku
betu/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm)
- 中尾幹子, 田中千寿子, 豊島めぐみ(2015). 看護
基礎教育における学生への発達障害支援の現
状. 大阪信愛女学院短期大学紀要, 第49, 15-
25.
- 日本精神神経学会(2014). DSM-5 精神疾患の診断・
統計マニュアル. 第1版. 医学書院. 東京.
- 佐藤克敏, 徳永豊(2006). 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の現状. 特
殊教育学研究, 44(3), 157-163.

Abstract

The purpose of this study was to clarify nursing college instructors' interactions with students with neurodevelopmental disorders and the difficulties involved in such interactions, in order to examine ways to improve support. A questionnaire was completed by 39 participants in order to assess instructors' knowledge, support, and ways of interacting with students with neurodevelopmental disorders. With regard to "difficulties experienced when interacting with students who had neurodevelopmental disorders," significant differences between experiences during lectures and during practical training were observed in: "the students tend to miss instructions," and "the students are stubbornly particular and are not good at expressing comprehension or understanding toward others' beliefs." In addition, the questions most often answered incorrectly among the items evaluating knowledge of neurodevelopmental disorders were: "people with learning disabilities have difficulties in social interaction," and "autism makes nonverbal communication, such as physical gestures, difficult." Overall, the results indicated difficulty on the part of instructors in gaining awareness of the behavioral traits of students with neurodevelopmental disorders, clarifying in particular, the impact on instruction during practical training. Thus, it is important for instructors to build support systems for students with neurodevelopmental disorders, and to adjust learning environments in ways to promote mindfulness and cooperation among all students.