

## 論文

# 発達障害に対する大学生のイメージとその関連要因

○廣瀬春次\*1 内木美有紀\*2

キーワード：発達障害、発達障害イメージ、共感性、社会的交流

### 1 はじめに

発達障害は、人間関係がうまく構築できない、不注意である、教科の成績が悪いなど症状が障害に起因するものとは理解されにくく、怠慢や性格の問題だと思われがちで、いじめ、不登校などの二次障害がおきやすいと言われている。最近では発達障害に対する社会の認識は広まりつつある。しかしながら、特別支援教育の資質が求められる教育系の学生であっても、「高等学校卒業までに障害に関する具体的な知識やその支援方法についてほとんど知らない」<sup>1)</sup> 状態で、3年生になって、「実習の事前にあるいは実習を通して、授業や実習を通して、発達障害に関する知識の必要性が増加する」<sup>2)</sup> のが現状である。また、発達障害の学生が有意義な大学生活を送るには、「発達障害という特性からみて、教職員のみならず学生を含めた周囲の理解が不可欠である」<sup>3)</sup> ことや、発達障害に対し、「世間が持っている誤った認識が、本人やその家族の生活上に、困難を生じさせている場合が少なくない」<sup>4)</sup> ことを考えるなら、大学において発達障害の理解を深める教育は重要な社会的意義を持っている。

脇<sup>5)</sup> は保育大学生の発達障害児に関する意識調査を行い、実習の前に発達障害児との関わりに不安を感じていることや、実際に障害児と接触している人の体験を聞かせてほしいという大学に対する要望があること、また9割近くの学生がコミュニケーションのとり方などの専門的な知識や技術を学びたい思っていることなどを報告している。岡本ら<sup>6)</sup> の調査では、80%以上の学生が発達障害の人に対するサポートが必要であると回答しているのに対し、発達障害のことがわからない

と答えた学生も多くいることが報告されている。安田ら<sup>7)</sup> は、学年が上がるにつれ知識が増加する一方、発達障害に対する意識は学年間に大きな差がないことを報告している。これらの研究は、発達障害に対する認識の実態調査であり、発達障害者に対して抱くイメージの構造を明らかにしたものではない。菊池<sup>8)</sup> の研究は、発達障害のイメージの構造を分析した数少ない研究の一つである。この研究では教育学部生を対象に発達障害のイメージを調査し、「実践的交流」「能力肯定」「社会的交流」「理念的好意」「教育可能性」の5因子を見出している。しかし、この調査研究ではポジティブな質問項目だけを用いている。確かに障害を理解する場合、理念としてのポジティブな視点が必要であるが、現実のイメージはポジティブなものだけではなく、ネガティブなものも含まれることから、ネガティブな質問項目を含む方が尺度としての妥当性は高いと考えられる。

また、本研究では、鈴木・木野<sup>9)</sup> が作成した多次元共感性尺度を実施し、著者らが作成した発達障害イメージ尺度の各因子と多次元共感性尺度の各因子との関連性を検討する。高木<sup>10)</sup> は、「対人関係のネガティブな側面の形成要因や形成過程を明らかにすることにより、否定的対人関係の『修復』への示唆が与えられると考えられる」と述べている。高木の研究のように実際に交流している人に対する態度ではなく、発達障害のイメージであっても、それを形成する背景要因を明らかにすることは、発達障害に対する誤った理解を適切なものにする教育の在り方についての示唆を与えると考えられる。

\*1 至誠館大学 ライフデザイン学部

\*2 中央出版株式会社 アイン保育園

## 2. 研究方法

### 1) 研究対象者

S大学に所属する1年生～4年生の110名

### 2) 研究の手続き

大学の各教員に研究依頼をし、必要な部数のアンケート用紙を手渡し、講義中又は講義修了後の実施を依頼した。回答用紙は、研究者が教員の研究室を訪問して回収した。

### 3) 調査内容

多次元共感性尺度（アンケートA）；この尺度は、鈴木・木野<sup>11)</sup>が作成したもので、被影響性（他者の感情や意見に影響されやすい傾向）、他者指向的反応（他者に焦点づけられた情緒反応）、想像性（自己を架空の人物に投影させる認知傾向）、視点取得（相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向）、自己指向的反応（他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応）の5因子から構成されている。「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5段階で評定する。

発達障害イメージ尺度（アンケートB）；この尺度は、先行文献を参考に作成したもので、発達障害に対するプラスとマイナスのイメージについての49の質問項目を含んでいる。回答は「そう思わない」「どちらかというそう思わない」「どちらともいえない」「どちらかというそう思う」「そう思う」の5段階で求めた。またアンケートの最初に性別や学年、所属専攻、身内の発達障害者の有無、発達障害に対する知識の有無といった属性を尋ねる項目を設けた。

### 4) 倫理的配慮

このアンケート用紙の最初のページには、協力をお願いとして、無回答でも不利益は生じないこと、無記名自記式であること、調査後はデータを完全に消去すること、回答用紙の提出をもって同意したとみなされることなどを記載した。

### 5) 分析方法

SPSS を用いて基本的な統計分析や因子分析を実施

した。共感性と発達障害のイメージを含むモデルの検証には AMOS を用いた。

## 3. 結果

以下では、回収した回答用紙の内、記入もれのない98名のデータについて分析を行った。

### 1) 発達障害イメージ尺度の因子

発達障害イメージ尺度の得点に関しては、因子間の相関が予想されることから最尤法を用い、プロマックス法による回転を行った。得られた解のうち、最も単純で統一的な解釈が可能だったのが5因子構造であった。因子負荷量が0.4以下の項目や複数の因子へ同程度の高い負荷量を持つ項目を省いた31項目について同様の因子分析を行った結果が表1である。因子1は、「発達障害の人に対しては分かりやすい言葉で話し掛けることが必要だと思う」「絵などを使えばコミュニケーションは取れると思う」などの項目に因子負荷量が高く、発達障害に対する良いイメージや、望ましい支援について考慮する内容が含まれていることから、「ポジティブな理解」と命名した。因子2は、「親しくなりたいと思う」「仲良くしたいと思う」などの項目に因子負荷量が高く、自分自身が発達障害者と関わりたいという姿勢を示す内容を含むため、「関わりへの積極的な態度」と命名した。因子3は、「接し方がわからない」「どう支援をしたらいいかわからない」などの項目に因子負荷量が高く、発達障害者がどういう人たちで、どう関わればよいのか分からないため、関わることに不安を感じている内容を含むため、「関わりへの消極的な態度」と命名した。因子4は、「協調性がないと感じる」「我慢することが苦手なのだと感じる」などの項目に因子負荷量が高く、発達障害に対するネガティブな印象を示す内容であるため、「ネガティブな理解」と命名した。因子5は、「学校でいじめに合う可能性がある」「発達障害の子は他の子と一緒に遊びづらいと思う」などの項目に因子負荷量が高いことから、社会的生活や日常生活に何らかの不利益があると考えている内容

表1 発達障害イメージ尺度の探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）

	項 目	第1 因子	第2 因子	第3 因子	第4 因子	第5 因子
B-30	発達障害の人に対しては分かりやすい言葉で話しかけることが必要だと思う	.831	.443	.100	.257	.360
B-34	絵などを使えばコミュニケーションはとれると思う	.813	.479	.014	.249	.205
B-45	それなりに一生懸命に努力していると思う	.778	.409	-.173	.074	.282
B-47	社会全体で支援するべきだと思う	.776	.404	.074	.156	.331
B-40	環境を調整すれば輪の中に入れると思う	.759	.390	.021	.200	.288
B-36	孤独な考え方をしていると思う	.735	.403	.111	.469	.346
B-38	支援があれば可能性は広がると思う	.728	.358	-.105	.078	.434
B-33	困っていれば助けたいと思う	.723	.555	-.201	.123	.007
B-3	親しくなりたいと思う	.465	.878	-.040	.042	.006
B-24	仲良くしたいと思う	.476	.843	-.221	-.085	-.109
B-28	友達になりたい	.556	.833	-.325	-.122	-.197
B-14	理解を深めたいと思う	.535	.664	-.176	-.004	.053
B-13	発達障害の人と交流を増やすべきだと思う	.495	.639	-.082	.023	.100
B-4	障害というより個性だと思う	.302	.636	-.231	-.099	-.074
B-2	接し方がわからない	.003	-.162	.816	.183	.059
B-9	どう支援をしたら良いかわからない	.162	-.130	.666	.309	.300
B-6	もし同じグループになると困惑する	-.273	-.300	.654	.219	.182
B-5	どんな人たちなのかよくわからない	.049	-.082	.625	.412	.223
B-29	距離をおきたい	-.408	-.507	.610	.369	.235
B-1	関わることに不安を感じる	.014	.120	-.590	.295	.116
B-42	協調性がないと感じる	.069	-.060	.377	.801	.341
B-44	我慢することが苦手なのだと感じる	.131	-.039	.307	.738	.328
B-41	場の空気を読むことが苦手な人だと思う	.263	-.108	.223	.736	.500
B-43	マイペースだと思う	.220	-.067	.284	.651	.407
B-16	変わった子である	.063	-.008	.293	.624	.511
B-46	学校でいじめに合う可能性がある	.443	.067	.066	.436	.757
B-18	発達障害の子は他の子と一緒に遊びづらいと思う	.195	-.039	.210	.358	.694
B-19	コミュニケーションがとりにくいとを感じる	.143	-.071	.460	.498	.651
B-49	出来ることと出来ないことの落差が大きい	.453	.148	.158	.428	.615
B-21	他の人から理解されにくい	.222	.025	.168	.274	.504
B-8	何かをする時人一倍努力が必要な人たちだと思う	.172	-.063	-.058	.134	.490
負荷量平方和		7.056	5.405	3.774	4.427	4.319

表2 属性ごとの発達障害イメージ尺度の各因子の得点の平均値<sup>1</sup>（標準偏差）

		ポジティブな理解(8項目)	関わりへの積極的な態度(6項目)	関わりへの消極的な態度(6項目)	ネガティブな理解(5項目)	生きづらさの理解(6項目)
性別	男性(N=70)	3.76 (.87)	3.26 (.87)	2.82 (.88)	3.11 (.87)	3.49 (.78)
	女性(N=28)	4.13 (.59)	3.74 (.78)	2.82 (.72)	3.05 (.76)	3.54 (.61)
学年	1年(N=41)	3.89 (.86)	3.55 (.92)	2.59 (.84)	2.72 (.88)	3.31 (.77)
	2年(N=16)	3.64 (.63)	3.08 (.70)	2.84 (.80)	3.32 (.49)	3.51 (.58)
	3年(N=15)	3.91 (1.09)	3.57 (1.07)	3.05 (.90)	3.12 (.85)	3.38 (.82)
	4年(N=26)	3.96 (.82)	3.26 (.68)	3.04 (.74)	3.53 (.67)	3.88 (.61)
専攻	保育(N=28)	3.90 (.81)	3.54 (1.00)	2.97 (.89)	3.03 (.83)	3.70 (.54)
	スポーツ(N=49)	4.03 (.71)	3.38 (.80)	2.87 (.79)	3.18 (.90)	3.49 (.83)
	ビジネス(N=21)	3.40 (.90)	3.29 (.85)	2.53 (.82)	3.00 (.69)	3.31 (.72)
発達障害の身内	いる(N=8)	4.23 (.56)	3.56 (1.31)	2.31 (.97)	2.95 (.93)	3.60 (.62)
	いない(N=90)	3.84 (.83)	3.39 (.82)	2.87 (.81)	3.11 (.83)	3.50 (.75)
知識	ある(N=5)	3.53 (1.46)	2.97 (1.58)	1.73 (.76)	2.76 (1.21)	3.50 (1.22)
	ややある(N=37)	4.06 (.85)	3.62 (.96)	2.56 (.89)	3.01 (1.00)	3.60 (.71)
	どちらでもない(N=27)	3.81 (.56)	3.36 (.65)	3.07 (.54)	3.11 (.56)	3.43 (.75)
	ややない(N=16)	3.71 (.74)	3.57 (.72)	3.07 (.68)	3.25 (.61)	3.47 (.48)
	ない(N=13)	3.80 (.96)	2.83 (.57)	3.20 (.88)	3.25 (.96)	3.45 (.91)
全体(N=98)	3.87 (.82)	3.40 (.87)	2.83 (.83)	3.10 (.84)	3.51 (.74)	

<sup>1</sup> 因子に含まれる質問項目の素点合計を項目数で除した値 \* p<.05 \*\* p<.01

を含むため、「生きづらさの理解」と命名した。信頼性係数は、因子1が0.919、因子2が0.885、因子3が0.812、因子4が0.830、因子5が0.784となり、因子5の信頼性が少し低かったが、全体として信頼性は確保されていることが示された。

表2の最下段には各因子の得点平均が示されている。「ポジティブな理解」や「関わりへの積極的な態度」などの比較的ポジティブな因子の平均得点が「関わりへの消極的な態度」や「ネガティブな理解」など比較的ネガティブな因子の平均得点より高い傾向が示された。

## 2) 属性ごとの発達障害イメージ尺度の各因子の得点

各属性（性別、学年、専攻、身内の発達障害者の有無、発達障害の知識の有無）ごとの発達障害イメージ尺度の得点の平均値と標準偏差を示したものが表2である。因子1の「ポジティブな理解」に関しては、性別と専攻による違いが有意であった。因子2の「関わりへの積極的な態度」に関しては、性別と発達障害の知識の有無による違いが有意であった。因子3の「関わりへの消極的な態度」に関しては、発達障害の知識の有無による違いが有意であった。因子4の「ネガティブな理解」に関しては、学年による違いが有意であ

った。因子5の「生きづらさの理解」に関しては、学年の違いによる有意差が認められた。

## 3) 発達障害イメージ尺度の各因子に及ぼす多次元共感性尺度の各因子の影響

発達障害イメージ尺度の各因子に対し、多次元共感性尺度の5因子がそれぞれどれほど影響を与えているのかを検討した。発達障害イメージ尺度の各因子を従属変数、多次元共感性尺度の各因子を独立変数とする重回帰分析を実施した。結果は表3の通りである。因子1「ポジティブな理解」と、因子2「関わりへの積極的な態度」の両者に関しては、「他者指向的反応」と「想像性」の影響が有意であった。因子3「関わりへの消極的な態度」は「視点取得」、因子4「ネガティブな理解」は「自己指向的反応」の偏相関が有意であった。因子5「生きづらさの理解」に関しては多次元共感性尺度のどの因子も有意な偏相関を示さなかった。

## 4) 多次元共感性尺度の各因子と発達障害イメージ尺度の各因子の関連モデル

表3の重回帰分析の結果を参考に、多次元共感性尺度の各因子および発達障害イメージ尺度の各因子を潜在変数とする関連モデルを、共分散構造分析を用いて検討した。その結果、最も適合性があるものとして図

**表3 発達障害イメージ尺度の各因子を従属変数、多次元共感性尺度の各因子を独立変数とする重回帰分析の結果 (値は標準化係数)**

	ポジティブな理解	関わりへの積極的な態度	関わりへの消極的な態度	ネガティブな理解	生きづらさの理解
被影響性	-0.104	-0.044	0.106	-0.036	-0.200
他者指向的反応	0.378**	0.433**	-0.183	-0.037	0.040
視点取得	-0.192	-0.151	0.254*	0.012	-0.054
想像性	0.250*	0.241*	0.039	-0.156	0.081
自己指向的反応	0.194	0.067	0.100	0.426**	0.167
R <sup>2</sup>	0.298	0.305	0.096	0.165	0.06
				* p < .05	** p < .01

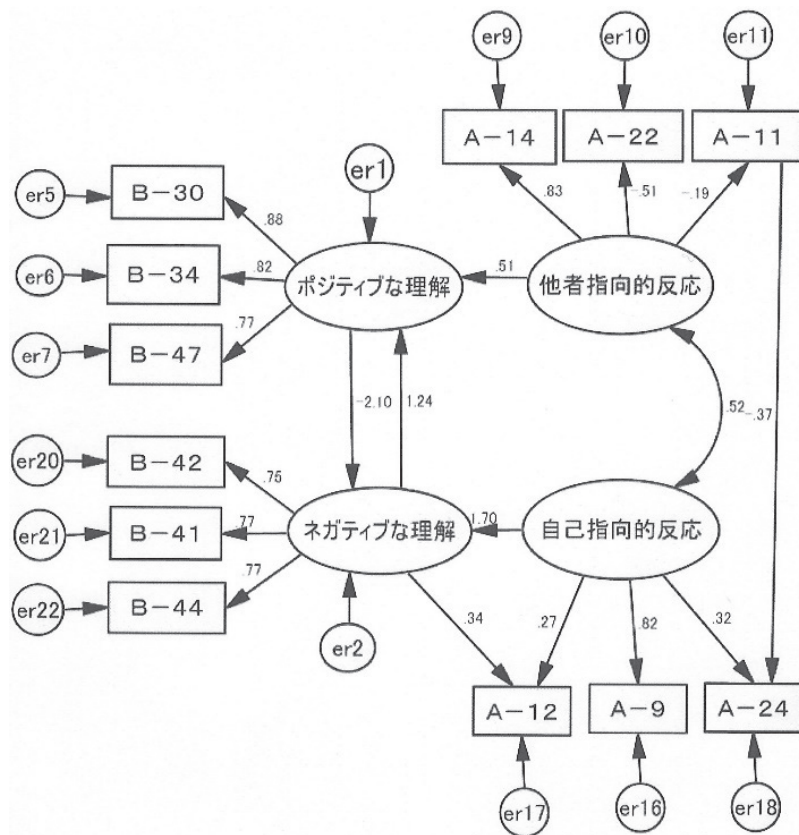


図1 多次元共感性尺度の因子と発達障害イメージ尺度の因子の関連モデル

1のモデルが採用された。X<sup>2</sup>検定の結果、x<sup>2</sup>=63.66、自由度=47、有意確率=.053 でモデルからのズレは有意でないことが示された。また、GFI=.900、AGFI=.834 でGFIに関してはモデルを採択する基準に達した。適合度指標の1つであるRMSEAの値も0.06で、0.08よりも低いという適合性の基準を満たしていた。

#### 4. 考察

##### 1) 発達障害イメージ尺度の下位変数 (因子)

本研究では、現実の発達障害のイメージとしてはネガティブなものもあることから、ネガティブな項目を含めたイメージ尺度を作成した。結果は当然予測されるように、因子1と因子2に関しては比較的ポジティブ

ブな項目で構成され、因子3と因子4は比較的ネガティブな項目で構成されるものとなった。またポジティブでもネガティブでもない比較的中立な項目を含む因子5が抽出された。菊池<sup>12)</sup>の研究では、発達障害のイメージの構造として、「実践的交流」「能力肯定」「社会的交流」「理念的好意」「教育可能性」の5因子を見出している。以下では、菊池<sup>13)</sup>が見出した因子と本研究で得られた因子とを比較検討する。

「能力肯定」の因子は、「発達障害の子どもは他の子ども達と一緒に普通学級で勉強することができると思う」などの項目を、また「理念的好意」の因子は、「発達障害の人に働く場を提供することは大切だと思う」などの項目を含んでいる。本研究の因子1の「ポジティブな理解」には、「絵などを使えばコミュニケーションはとれると思う」や「社会全体で支援するべきだと思う」などの項目を含んでおり、「ポジティブな理解」は「能力肯定」と「理念的好意」の両者を合わせた因子であると考えることができる。

「実践的交流」の因子は、「発達障害の人が困っているらば助けてあげたいと思う」など自分自身が発達障害者と関わりたいという姿勢を示す内容を含んでいる。本研究での因子2「関わりへの積極的な態度」においても「親しくなりたいと思う」「仲良くしたいと思う」などの項目が含まれており、両者ともに、積極的な「関わり」や「交流」を目指すという点で対応する因子であると考えられる。

「社会的交流」の因子は、「発達障害の子どもも他の子どもと一緒に生活することが必要だと思う」などの項目を含んでいる。本研究での「生きづらさの理解」

(因子5)には「学校でいじめに合う可能性がある」という項目が含まれており、両者とも発達障害があることに伴う社会生活の留意点を述べているという点で、類似した因子であると考えられる。

本研究での因子3「関わりへの消極的な態度」と因子4「ネガティブな理解」はマイナスなイメージのため、菊池<sup>14)</sup>の因子の中に類似のものは見出せなかった。

同次元のネガティブな側面であると考えれば、これらの因子は、「実践的交流」、「能力肯定」、「理念的好意」の3つの因子と対極にある因子であると考えられる。逆に、菊池<sup>15)</sup>が見出した「教育可能性」の因子については、本研究では見出すことは出来なかった。菊池<sup>16)</sup>の研究では教育学部学生のみを対象としていたが、本研究の対象学生は様々な専攻に属しており、そのことが質問項目の作成に影響を及ぼしたと考えられる。以上のように、本研究の発達障害イメージ尺度の因子は、菊池<sup>17)</sup>とは異なる側面を含むとは言え、かなり関連性・類似性があり、尺度としての妥当性を示すものである。

## 2) 各属性と発達障害イメージ

因子1「ポジティブな理解」は、性別と専攻による違いが有意であった。性別に関して、この因子の平均得点は男性よりも女性の方が高いことから、女性の方がポジティブな理解をしていると考えられる。また、本研究の多次元共感性得点においても女性の方が男性よりも高いことが示された。このことは共感性が、「ポジティブな理解」の背景要因の一つであることを示唆するものである。専攻に関してはスポーツ系の学生の数値が比較的高く、ビジネス系の学生の得点が低いという結果になった。これはスポーツ競技において、ポジティブな姿勢が求められていることが大きく影響していると考えられる。

因子2「関わりへの積極的な態度」は、発達障害の知識の有無による違いが有意であった。「知識がない」と「知識がある」の両者の得点が他より得点が低かった。即ち、知識のない状態での関わりは不安があるため関わりを避けるというのは当然予測できるが、逆に知識があるからこそ関わろうという意思を持ってないことも考えられる。安田・中西<sup>18)</sup>は、発達障害の知識は学年が上がるにつれ上昇するのに反し、発達障害に対する意識(イメージ)は変化がないことを報告している。これらの結果は、知識の上昇が必ずしも積極的な交流を促さないことを示唆しているが、本研究では「知

識がある」人の数が少ないため、早急な結論は避けるべきである。

因子3「関わりへの消極的な態度」は、発達障害の知識の有無による違いが有意であった。しかも、因子2とは異なり、知識があるほど、関わりへの消極的な態度は減少することが示された。即ち、知識が増すにつれ、関わりへの不安は減り、発達障害を避けようとする消極的な態度は減少すると考えられる。しかしながら、上記の因子2の結果は、だからといって、実際に積極的に交流する段階までには至っていないことを示唆している

因子4「ネガティブな理解」および因子5「生きづらさの理解」に関しては、学年による違いが有意であった。両因子とも2年から4年の数値が比較的高い数値であるのに対し、1年は少し低い結果になった。これは学年が上がるにつれて知識が増えたことが影響している可能性がある。

### 3) 両尺度の各因子の関連性

以下では、最初に表3に示される重回帰分析の結果を考察する。

因子1「ポジティブな理解」と因子2「関わりへの積極的な態度」は、「他者指向的反応」と「想像性」の影響が有意であり、ポジティブなイメージにはこの2つの因子が影響することが分かる。「他者指向的反応」は、他人の立場で考えたり感じたりすることができる傾向であり、「悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたい」などの共感的配慮を持つことから、発達障害の人に対し支援さえあれば豊かな社会生活を送ることができる信じ、自分自身も発達障害者の人と親しく交流しようという態度を持っていることは十分に考えられる。一方、ポジティブな側面と繋がるもう一つの要因である「想像性」は自己指向性を持っていることは、後述する「自己指向的反応」が「ネガティブな理解」の背景要因であるという結果とは矛盾するように見える。鈴木・木野<sup>19)</sup>は、自己指向的反応を「自分はそうなりたくない」といった情動的な「個人的苦

痛」ととらえ、「想像性」は「自分ならこう感じる」といった自己志向的な認知傾向とみなしている。「想像性」は、ネガティブな情動と結びつくというより、自分がそうだったらどうなるだろうという好奇心を背景に楽観的なイメージと繋がっている可能性がある。

因子3「関わりへの消極的な態度」については他者指向性の認知である「視点取得」の影響が有意であった。これは前述の「他者指向的反応」が「ポジティブな理解」や「関わりへの積極的な態度」と関連が強いという結果とは両立しない。これは視点取得においては、「自己中心的な考えを抑えて相手の立場を受け入れること」<sup>20)</sup>が求められており、その傾向の強い人は安易に発達障害の人を理解できたと思わないことが背景にあるかもしれない。結果として安易に発達障害の人を支援し、関わることを避ける可能性がある。また、分からないから関わらないという困惑した態度を表している可能性もある。つまり「視点取得」の高い人は他者の心理的観点を取ろうとするが、知識や経験が無いため十分にその観点が取れず、戸惑いを感じてしまっていると考えられる。

因子4「ネガティブな理解」は「自己指向的反応」の影響が有意であった。上記で述べたように、「自己志向的反応」が高くなると「自分が障害者でなくて良かった」などのように自己中心的な考え方に陥りやすい。この場合、発達障害者の状態や行動は、自分が「そうでなくてよかった」ネガティブなものとして認識されることになる。

以上の考察を参考に、図1のモデルを作成した。X<sup>2</sup>検定及び適合度の指標のいずれもこのモデルが適切であることを示している。発達障害イメージ尺度の両極である「ポジティブな理解」と「ネガティブな理解」に対し、同じく多次元共感性尺度の両極である「他者指向的反応」と「自己指向的反応」のそれぞれが対応して影響していることが確認された。

### 4) 発達障害のイメージの改善に向けて

本研究の結果は、発達障害のイメージに共感性の

様々な側面が影響を与えている事が示された。この事は発達障害者に対する理解を深め、支援への前向きな姿勢を育成するために、共感性を高める教育や環境の必要性を示唆している。教育においては、発達障害者の特性などについての知識だけではなく、発達障害者の方々の様々な体験の手記や事例を通して、発達障害者の立場になった疑似体験などを通して、実際に発達障害の人と交流する機会を通して、相手の立場になったロールプレイ等を通して、共感性を高めていく必要がある。

<付記>本研究で用いられたデータは、筆頭著者の指導のもと共著者の卒業研究において収集されたものである。

#### 引用文献

- 1) 岡田信吾・下山真衣・石山貴章 (2013) 「保育士を目指す大学生の、肢体不自由、病弱・虚弱、発達障害、知的障害に関する意識調査」『就実論叢』43, 149 - 160
- 2) 安田純・中西峻樹 (2014) 「大学生の発達障害に対する知識と意識」『美作大学・美作大学短期大学部紀要』59, 1-5
- 3) 岡本百合他 (2012) 「発達障害に関する理解と認識；大学生意識調査」『総合保健科学』28, 1-8
- 4) 脇輝美 (2009) 「保育大学生における発達障害に関する意識調査」『別府大学短期大学部紀要』28, 123-131
- 5) 前掲4)
- 6) 前掲3)
- 7) 前掲2)
- 8) 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
- 9) 鈴木・木野 (2008) 「多次元共感性尺度 (ME S) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点をあてて—」『教育心理学研究』56, 487-497
- 10) 高木邦子 (2003) 「否定的対人感情の修正に影響する動機・経験要因と個人特性の検討」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』50, 49-59
- 11) 前掲9)
- 12) 13) 14) 15) 16) 17) 前掲8)
- 18) 前掲2)
- 19) 20) 前掲9)



## **Image of college students for developmental disorders and related factors**

Haruji HIROSE Miyuki NAIKI

The aims of this study are to 1) clarify the structure of the image of which college students have for developmental disorders, and to 2) examine the impact of empathy on their images by conducting a survey. Exploratory factor analysis showed that the scale of image for developmental disorders had following five factors, 'positive understanding', 'positive attitude to interact', 'negative attitude to interact', 'negative understanding', 'understanding of difficulty in lives'. Covariance structure analysis revealed that the model, self-oriented and other-oriented emotional activities of Multidimensional Empathy Scale influence on the positive and negative understanding of Image Scale for Developmental Disorder, had high adaptability