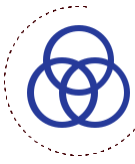


児童生徒の社会的・情緒的・行動的
ニーズへの支援と対応：
教育者のためのエビデンスに基づく実践

CENTER ON PBIS

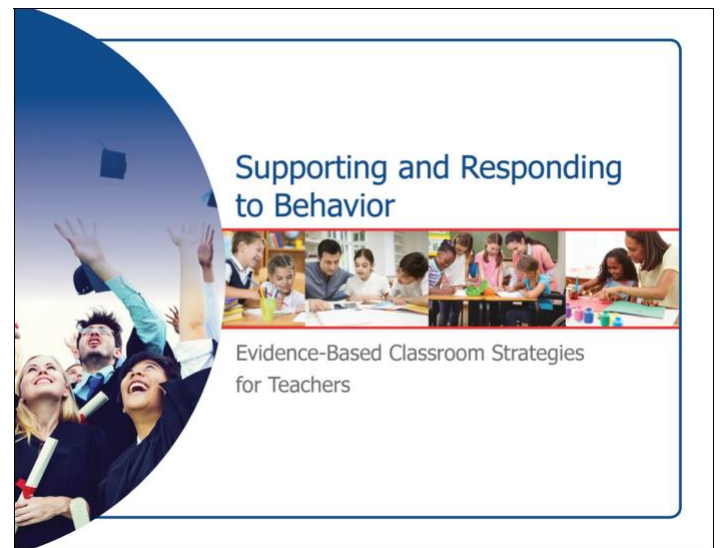
2022.1

2022.10 (日本語版)



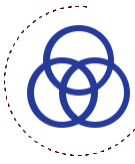
『児童生徒の社会的・情緒的・行動的 ニーズへの支援と対応： 教育者のためのエビデンスに基づく実践』

この実践ガイドは『行動への支援と対応：教師のためのエビデンスに基づいた学級づくり戦略』（Office of Special Education Programs, 2015）の最新版ですが、初版を補足するというよりも、むしろそれにとって代わるものです。ポジティブかつ積極的な学級での実践と児童生徒の望ましい成果との関連性は、研究によって実証され続けています。また、ポジティブかつ積極的な実践が欠けている場合、児童生徒は排除的懲罰（停学、退学など）を受けたり、指導を受けられなくなったり、全体的に良くない方向に向かう悪い結果を経験したりする可能性が高くなります。つまり、児童生徒の社会的・情緒的・行動的また学問的ニーズに対して支援を行い、そのニーズに応えることが、児童生徒の成功には不可欠なのです。



最新版の『支援と対応』（Version 2）のガイドには、以下の内容が含まれています。

- ・ 児童生徒の社会的・情緒的・行動的（SEB）成長をサポートすることへの焦点の拡大
- ・ 実践領域の追加（例：ポジティブなつながりの確立、適切な指導計画、ポジティブな人間関係の育成）
- ・ 少人数の焦点化された（第2層）また個別化された（第3層）SEB支援とのより強力なつながり
- ・ スタッフの実践への焦点の拡大（例：行動計画ツール、実行度をモニターし、トレーニング、コーチング、フィードバックが受けられるようにするためのリソース）
- ・
- ・ 最新版リソースへのリンクと実証的支援全体の文献情報

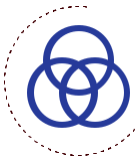


この文書は、the Center on Positive Behavioral Intervention and Supports から提供された助成金による支援を受けました。また同助成金は米国教育省（H326S180001）の特別支援教育プログラム局（Office of Special Education Programs: OSEP）および初等中等教育局（Office of Elementary and Secondary Education: OESE）の協力支援を受けています。Renee Bradley 博士がプロジェクト代表を務めています。ここに記載された見解は、必ずしも米国教育省の立場や方針を代表するものではありません。米国教育省は、本書に記載されている製品、商品、事業について、公式に推奨しているわけではなく、またそのように推論すべきではありません。

Brandi Simonsen, Jenifer Freeman, Maria Reina Santiago-Rosario, Karen Robbie, Heather George, Steve Goodman, Laura Kern, Barbara Mitchell, Robert Putnam, & Kim Yanek lead がバージョン 2 の開発を担当しています。

この出版物に関する引用の提案

Center on PBIS. (2022). Supporting and Responding to Student's Social, Emotional, and Behavioral Needs: Evidence-Based Practices for Educators (Version 2). Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org.



目次

目的と説明	6
このガイドの目的は何ですか？	6
これらの実践の効果を期待する前提として、何が必要なのでしょうか？	6
これらの実践を学級で使用する方針となる原則は何ですか？	7
ユーザーガイド	8
このガイドには何が含まれていますか？	8
このガイドはどのように構成されていますか？	8
このガイドに含まれないものは何ですか？	8
知っておくべき用語は何ですか？	9
どこから始めればよいですか？	9
児童生徒の SEB のニーズに対する支援・対応のステップ	10
表 1 ポジティブな学級環境を作るための実践のマトリックス	11
1.1 安全な環境を設計する	11
1.2 ポジティブなつながりを確立する	12
1.3 予測可能なルーティンを開発する	13
1.4 ポジティブな「期待する姿」を定義し、教える	14
1.5 的確な指導を計画する	15
表 2 社会的・情緒的・行動的な成長を積極的に推進する実践のマトリックス	16
2.1 取り組むべき学習に児童生徒を参加させる	16
2.2 良好な人間関係を築く	17
2.3 SEB および学業スキルを促進・監督する	18
2.4 具体的なフィードバックを提供する(≧5:1 以上の割合)	19
2.5 その他の対応策を検討する	20

表 3 実践を導くために実行度をモニターしデータを活用する方略	21
3.1 教育者の実践をモニターする	21
3.2 トレーニング、コーチング、フィードバックを受ける	22
表 4 児童生徒の SEB ニーズへの対応を導くために成果をモニターしデータを活用する方略	23
4.1 児童生徒の成果をモニターする	23
4.2 第 1 層支援を強化する	24
4.3 第 1 層支援を強化し、第 2 層支援と第 3 層支援を検討する	25
自己評価と行動計画	26
自己評価	26
行動計画	27
参考文献	28

目的と概要

このガイドの目的は何ですか？

このガイドは、学級や類似した教育・学習環境（小集団活動など）において、児童生徒の社会的・情緒的・行動的（SEB）ニーズへの支援・対応を行う、エビデンスに基づくポジティブかつ事前対応的な実践をまとめたものです。多層支援システム（MTSS）の枠組みの中で、教育者は（a）すべての児童生徒に対してユニバーサルな支援を提供すべくこれらを実践し（第1層）、（b）共通のニーズを持つ小グループの児童生徒を支援すべく焦点化した実践を行い（第2層）、（c）個別児童生徒の特定のニーズに合わせてさらに手厚く個別化した支援を実施する（第3層）ことが可能です。これらの実践は、教育者が指導に優先順位をつけ、有意義で公平な成果を促進し、児童生徒のSEBおよび学力向上をサポートするのに役立ちます。

これらの実践の効果を期待する前提として、何が必要なのでしょうか？

これらの実践の効果は以下の場合に最大化されません。（a）その実践が、例えばポジティブ行動支援（PBS/PBIS; www.pbis.org 参照）などのように学校規模のMTSSの枠組みで実践されるとき、（b）学級および学校全体の「期待される姿」とシステムが直接結びついているとき、（c）学級での実践が効果的な教育設計、カリキュラム、指導と融合しているとき、（d）学級のデータが意思決定の指針として使われているとき。実践の実行度および効果を最適化するために、以下（表A）に示した学校および学級での支援が必要です。

表A 実行度と実践を最適化するための支援

学校での支援	学級での支援
<ul style="list-style-type: none"> 「期待される姿」とSEBスキルを特定し教え、SEBスキルと文脈に合った望ましい行動を承認し、文脈的に不適切な行動に対応するという実践を含むMTSSの枠組み。 MTSSの枠組みの中で、教育者は効率と効果を最大化するためにSEBの実践を調整・統合する。 学校全体のデータに基づきスクリーニング、進捗状況のモニタリング、実行度の促進、児童生徒の成果の最大化に関する意思決定を行う。 適切な形で教職員に対するサポート体制がとられている。これには、リーダーシップチームの形成、サポート方針、トレーニング、コーチング、実践状況のモニタリング、ポジティブかつ協力的なフィードバックが含まれる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学級での実践は学校全体の枠組みとリンクしている。 教育者は、効率と効果を最大化するために、学業指導とSEBの実践を統合する。 学級での支援の決定は学級のデータに基づいて行われる。 効果的な学業指導の実践（効力の高い実践など）が公平に実践されており、カリキュラムは文化的に適切で、エビデンスに基づいており、予防的で、児童生徒のニーズに合っている。 ポジティブかつ事前対応的なシステム（例：トレーニング、コーチング、実践状況のモニタリング、ポジティブかつ協力的なフィードバックの享受）が、各学級の教育者をサポートしている。



2022年1月

これらの実践を学級で使用する方針となる原則は何ですか？

5つの指針となる原則（図1）はこれらの学級での実践を成功に導くための基礎として重要視されています。このガイドを使用するときは、状況的・文化的関連性や、究極的には児童生徒の利益を最大化するために、これらの原則を用いて取組の選択・実践・強化の方向性を決めていきます。

・ **公平性**を優先します。MTSSはすべての児童生徒、家族、教育者のためのものです。「すべて」とは文字通り「すべて」を意味します。つまり、MTSSはあらゆる能力、人種・民族、性別、そしてLGBTQIA+の背景をもつ個人を支援します。MTSSの枠組みを用いて児童生徒へ届ける支援を差別化し、すべての児童生徒にその支援や成果が公平に行き渡ることを促すようにモニターします。

・ 児童生徒の成長と利益をすべての決定の中心に据えます。公平な学習機会を反映する児童生徒の**成果**がすべての決定の究極の基準とならなければなりません。それには、取組の選択、実践、強化に関連した決定が含まれます。

・ 最も効率的かつ効果的な**実践**を優先します。特定されたニーズに対応し、エビデンスの裏付けがあり、地域の文化や状況に適合した実践を推し進めます。常時質の高い実践を促進します。次の(a)(B)の実践を統合、調整、接続します：(a)SEBおよび学力向上を支援するための効果的環境・教授・介入、(b)児童生徒の学習を支援するための効力の高い学習指導。最も大事なことは、重要で適切なくつかの実践を正確性、流暢性、耐久性、適応性において高水準で行うことです。

・ **データ**を活用し、(a)どの児童生徒がどのような支援を必要としているかを決定する（スクリーニング）、(b)効果的実践を促進する（実行度）、(c)支援を継続、調整、あるいは減退する（進捗状況のモニタリング）、(d)すべての児童生徒が利益を享受できるようにする（公平なアウトカム）ための意思決定に役立てます。

・ 常時、実行度の高い実践を支える**システム**に注力します。既存のリーダーシップチームを活かして、計画と実践を導き、現行のリソース、経験、専門知識の中で教育者の専門教育とウェルネスをサポートするための有効的・効果的手段を考えます。

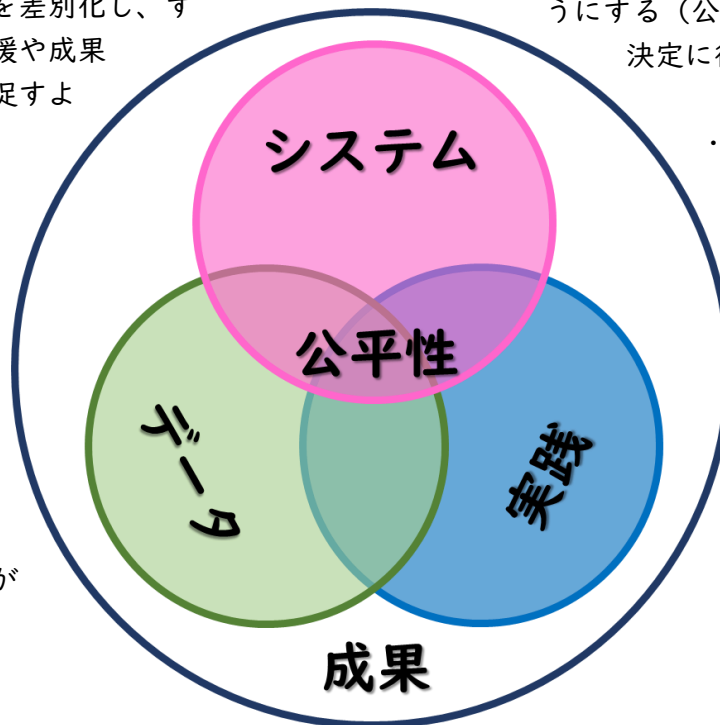


図1. 基本方針

ユーザーガイド

このガイドには何が含まれていますか？

このガイドでは、(a)児童生徒のSEBの成長を促進するように設計され、(b)ポジティブかつ事前対応的な価値観を内包し、(c)自由に実践でき（パッケージ化されたプログラムではない）、(d)さまざまな文脈（小・中・高、多様な背景やニーズを持つ児童生徒）にわたって実証的なエビデンスにより支持されている実践を優先的に紹介しています。脚注には、各実践を裏付ける研究の引用が記載されています。これらの研究では、各実践がポジティブな成果と関連していることが実証されています（Long et al., 2019; Oliver et al., 2011; Simonsen et al., Sutherland et al., 2019）。以下はその例です。

- ・ SEB および学業的成果の向上
- ・ SEB の課題と文脈的に不適切な行動の減少
および/または
- ・ 事後対応的・排除的な懲罰の使用の減少

このガイドはどのように構成されていますか？

このガイドは大きく分けて3つのパートで構成されています。

1. [児童生徒のSEBニーズへの支援・対応のステップ](#)「児童生徒のSEBニーズへの支援・対応のステップ」（図2）は、取組の実践をガイドするために図式化され整理されたものであり、各実践を説明する表へのハイパーリンクがつけられています。

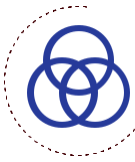
2. [実践の一覧表](#) 各実践に対応する表において、重要な特徴、良い例と悪い例を示し、実践をサポートする無料のリソースへのリンクを紹介しています。
3. [自己評価と行動計画](#) 自己評価は、各取組の実践を検討する機会を提供し、ユーザーにとって最も有用な表を参照するように示します。対応する行動計画は、教育者が優先すべき実践を特定し、実践をサポートするための行動のステップを文書化するためのテンプレートです。

ガイドの最後には、[参考文献](#)と関連の[ハイパーリンク](#)のリストが全て掲載されています。

このガイドに含まれないものは何ですか？

このガイドは、より包括的なトレーニングの代わりになるものではなく、各トピックに関する深い知識/研究を提供するものでもありません。

このガイドは、焦点化された支援（第2層）や集中的支援（第3層）に関する包括的な資料ではありません。このガイドでは、(a)すべての児童生徒に対するユニバーサルな（第1層）学級支援の重要な基盤となる実践を説明し、(b)これらの実践（第1層）を、焦点化した支援（第2層）、集中的支援（第3層）からさらに区別するためのアプローチを提案します。ただし、SEBの焦点化したまたは集中的な支援ニーズが高い児童生徒を支援するためには、別途トレーニングやコーチングが必要となるでしょう。



知っておくべき用語は何ですか？

このガイドでは、主要な実践を詳細に説明し、定義していますが、理解を助けるための基本的な用語がいくつかあります。

- ・ **社会的・情動的・行動的（SEB）**とは、相互に関連する3つの概念、すなわち児童生徒がどのように関わるか（社会的）、どのように感じるか（情動的）、どのように行動するか（行動的）を表しています。これらは、総合的なウェルビーイング（Chafouleas, 2020）や精神的健康（CDC, 2020）の重要な構成要素です。
- ・ **文脈**とは、(a)児童生徒がSEBや学業スキルを使用するとき、および/または (b)文脈的に（不）適切な行動が起こるときに存在する物理的、教授的、社会的、場面的状況等を指します。
- ・ **文脈的に（不）適切な行動**という考え方は、(a)すべての行動は特定の文脈（上記参照）の中で起こる、(b)行動は文脈に応じて適切または不適切となる、ということを前提としています。例えば、「手を挙げずに話すこと」（行動）は、教師の講義中（手を挙げることが期待される行動である場合）には文脈的に不適切でしょう。しかし、小グループでの議論中（積極的な参加が期待される行動である場合）には文脈的に適切であるかもしれません。文脈的に適切な行動は、その場で期待される姿、学習、安全性と一致するもので、文脈的に不適切な行動は、その場で期待される姿、学習、安全性と一致しないものです。

このガイドでは、文脈的に不適切な行動をSEB「エラー」と表現しています（学業スキルを不適切な状況で適用することが学業エラーであるのと同じように）。したがって、事後対応的または排他的な対応ではなく、(a)児童生徒が文脈的に適切な行動を学び、実践することを支援し、(b)SEBエラーを「修

正」するための指導的な対応がより望ましいものとされます。

- ・ **エビデンスに基づく実践**とは実証的エビデンスと現場のデータによって裏付けられた実践を指します。（エビデンスに基づく実践については、[What Works Clearinghouse](#)¹で詳しく説明されています。）
- ・ 実践の**実行度**とは、実践が意図したとおりに実践される程度を表します。

どこから始めればよいですか？

「児童生徒のSEB ニーズへの支援・対応のステップ」（[図2](#)）は、この文書の内容を整理して示したものであり、対応する表は、推奨される各実践についての詳細を示しています。

1. 「ポジティブな学級環境をつくる」（[表1](#)）
2. 「SEBの成長を積極的に推進する」（[表2](#)）
3. 「実践を導くために実行度をモニターし、データを活用する」（[表3](#)）
4. 「対応策を導くために成果をモニターし、データを活用する」（[表4](#)）

このガイドに目を通した後、教育者は[自己評価](#)を行い、現在学級で取り組んでいる実践を検討することができます。自己評価は、教育者が実践で努力すべきことに目を向けることを手助けし、各項目に対応した最も有用なコンテンツへのハイパーリンクが示されます。自己評価終了後、実践度が低く優先順位が高い実践を特定し、実践をサポートするための行動計画を策定します。

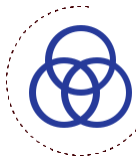


図2 児童生徒のSEBニーズへの支援・対応のステップ

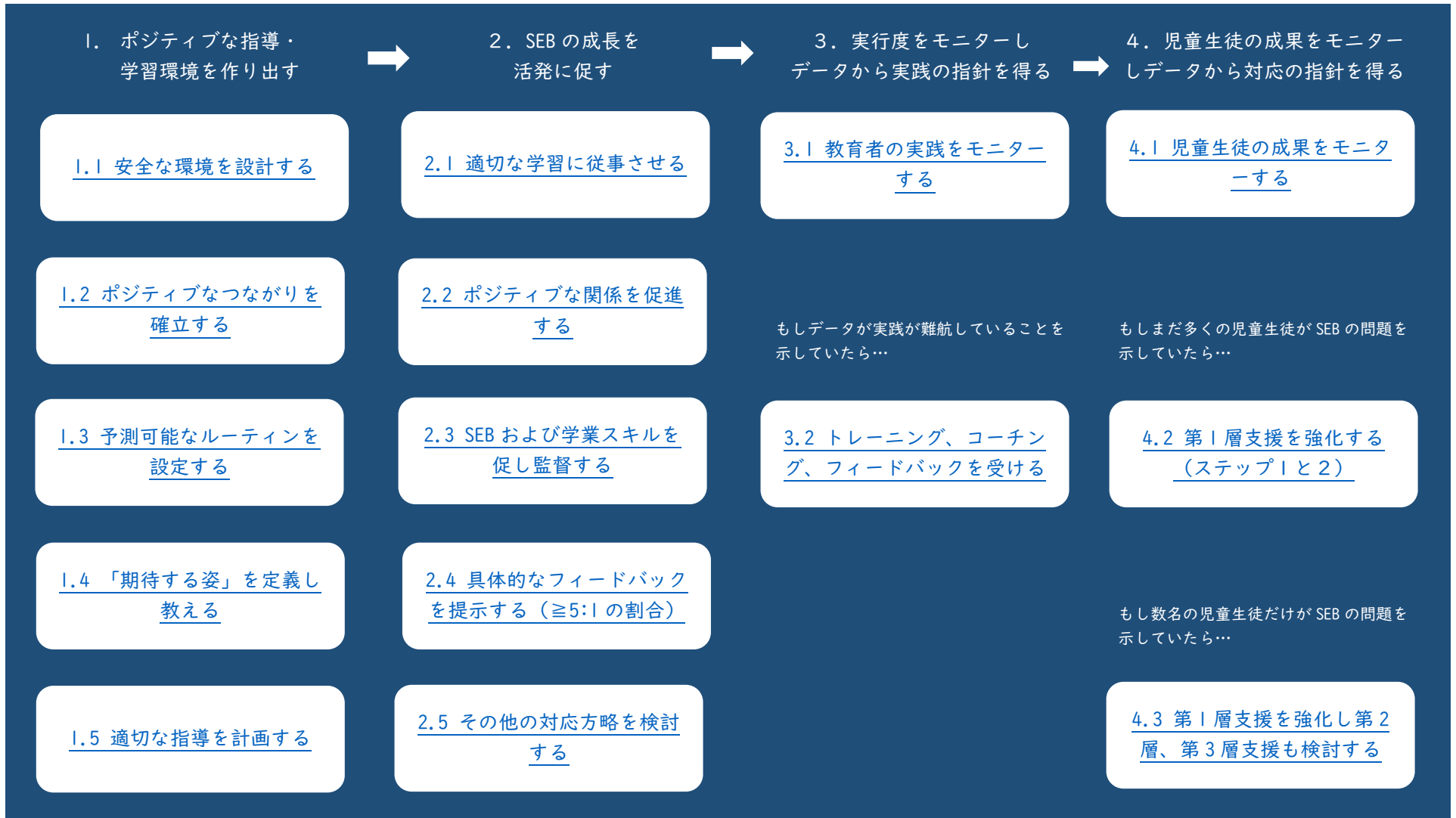




表1 ポジティブな学級環境づくりのための実践マトリクス

1.1 安全な環境を設計する				
SEB および学力向上を促進するための学級の物理的環境を効果的に設計する*。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 最も典型的な教育アクティビティ（個別学習、小グループ、学級全体など）を促進するための教室配置をデザインする。 先生と児童生徒の距離が近く、スムーズに移動できるような机やイスを配置する。 教材がきちんと整頓され、すべての児童生徒が使用できる状態であることを確認する。 それぞれの児童生徒固有のニーズを考慮し、そのニーズを確実に満たせるようにする。 重要な内容や学習方法を支援する視覚的手がかり（言葉の貼り紙、書き方の手順、数式など）を提示し、学級集団の多様性を反映させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 実践する活動の種類に合わせて教室の配置を設定する。以下は例。 <ul style="list-style-type: none"> 教卓 個別学習のための単独スペースや機の配置 グループ指導のための機の配置 車椅子やささまざまな移動手段を必要とする児童を含め、すべての児童がスペース内を移動し、教材が使えるようにする。 児童が一息つけ、自己管理を実践できるような落ち着いた空間をつくる。 教師および児童が教材を使えるよう考慮する。 すべての児童の活動場所が見えるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 実践する活動の種類に合わせて教室の配置を設定する。以下は例。 <ul style="list-style-type: none"> ディスカッションのための機の配置 全体指導用の前向きの機の配置 生徒固有のニーズ（移動手段、落ち着いた空間の利用など）を考慮し、ユニバーサルデザインを用いて、すべての生徒に有効な環境を整備する。 生徒の私物（かばん、授業要のノートなど）の保管方法を検討する。 すべての生徒の活動場所が見えるようにする。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 整理されていない、安全でない、またはすべての児童生徒が利用できない方法で機器や教材を保管する。 教室を無秩序、雑然、不潔、および/または視覚的に魅力的でない環境にしておく。 一部の児童生徒や教室の一部が教師から見えないように空間をデザインする。 人通りの多い場所（上着をかける場所、鉛筆削り、先生の机など）を込み合う状態にする。 先生や学級の一部の児童生徒だけを反映したような視覚資料を掲示板や教室に掲示し、すべての児童生徒の人種、民族、文化的背景を尊重していない。 	<p>その他のリソースはどこにありますか？</p> <p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> ルームアレンジ 2 物理環境スナップショット 3 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 構造例 4 授業設計ビデオ 5 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ストラクチャーヒントシートと観察ツールを最大化する 6 教室での実践とトラウマサポートクロスウォーク 7

* Imms & Byers, 2017; Guardino & Fullerton, 2014; McLeskey et al., 2019



表1 ポジティブな学級環境づくりのための実践マトリクス (続き)

1.2 ポジティブなつながりを確立する 児童生徒のことを知り、児童生徒、家族、教育者間のポジティブなつながりを築く*。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> ・ 目的意識をもったコミュニケーションを通して、児童生徒や家族、その他の学級集団に関わるメンバーとポジティブなつながりを築く。 ・ 年間を通じて、良い関係を築くための定期的な機会を設ける（ポジティブなメッセージを伝える学校だより、Eメール、簡単な確認連絡、定期的な懇談など）。 ・ 公式・非公式なアプローチで児童生徒について学び、児童生徒の学習履歴、文化的アイデンティティ、学習やフィードバックの受け取り方などの好みを理解する。 ・ 学習におけるパートナーとして真摯に家族を巻き込む。 ・ 児童生徒や家族の個人的・文化的な学習履歴を評価し、肯定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年度初めに、児童や家族に自分自身と教室を紹介する（簡単なビデオ、手紙、訪問の機会など）。 ・ 年度開始前に家庭についての情報を収集し、児童について詳しく知る。 ・ 学級集団のメンバー一人ひとりについて学ぶために、活動に児童を継続的に参加させ、好みについて質問する（ほめ方の好みの評価など）。 ・ 家族との定期的なコミュニケーションを維持し、家族が情報やフィードバックを共有し、ポジティブなニュースを受け取り、前もって問題を解決する機会を確保する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 年度初めに生徒や家族に自己紹介する（簡単なビデオ、Eメール、手紙など）。 ・ 年度開始前に生徒と家族についての情報を収集し、好み（ほめ方の好みの評価など）や成功のために必要な支援について詳しく知る。 ・ 自分自身や互いについてより深く知るための活動に生徒を参加させる。 ・ 授業以外でも生徒や家族とオープンなコミュニケーションを保ち（Eメール、学習管理システムなど）、情報やフィードバック、ポジティブなニュースを共有し、問題について話しをする。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒と家族を歓迎するポジティブな体験をつくる機会を逃す。 ・ 児童生徒や家族が問い合わせをしてくると思いつく。 ・ 児童生徒や家族への対応に一律的なアプローチをとる。 ・ 懸念がある場合のみ家族に連絡する（または、家族が受ける学校からの連絡で最も頻度が多いのが懸念事項の連絡である）。 ・ 一方向のコミュニケーション（学校だよりによる情報共有だけなど）だけに従事する。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 多様な家庭との家庭-学校連携の強化 8 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教室での人間関係の構築 9 ・ 評価し、肯定し、構築し、架け橋となる 10 ・ ほめ方の好みの評価 パート1およびパート2 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 支援的な環境は教室のコミュニティをつくる 13

* Barger et al., 2013; Garbacz et al., 2020; Lee et al., 2015; McLeskey et al., 2019; Smith et al., 2020

† Hollie et al., 2011

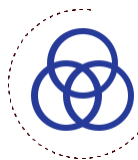


表1 ポジティブな学級環境づくりのための実践マトリクス (続き)

1.3 予測可能なルーティンを設定する				
SEB および学業スキルの成長を促進するために、予測可能な学級のルーティンを設定し、教える*。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 各教育・学習活動や活動間の移行について、予測可能なスケジュールと明確な手順を設定する。 自分でできるよう促すための具体的なルーティンのステップを掲示する。 ルーティンとその手順を明示的に教える（期待する姿と組み合わせて、学級のポジティブ行動マトリクスを使用する。1.4 参照）。 定期的に実践し、年間を通して何度も教える。 児童生徒がルーティンと手順を行った際、具体的なフィードバックを与える。 自らが管理すること、または児童生徒主導のスケジュールやルーティンを推進する。 	<ul style="list-style-type: none"> 以下のルーティンを検討する。 <ul style="list-style-type: none"> 登校・下校（下記の例参照） 活動間の移行 援助の求め方 課題終了後にすべきこと テクノロジーの活用 登校時のルーティンの例（言葉と写真で掲示）。 <ul style="list-style-type: none"> 上着かばんをかける ノートや宿題は決まった場所に出す 鉛筆を2本削る 机に向かい、黒板に書かれている連絡帳を書き写す。 早く終わったら、自分の席で本を読む 	<ul style="list-style-type: none"> 以下のルーティンを検討する。 <ul style="list-style-type: none"> 課題の提出 教材の配布 未提出の課題を仕上げる 課題終了後にすべきこと テクノロジーの活用 授業中のルーティンの例（学級掲示板および/または生徒手帳に掲げる）。 <ul style="list-style-type: none"> 生徒のためのウォームアップ課題 過去の授業内容の復習 新しい教材の指導 ガイド付きまたは個別練習の機会 まとめの活動 	<p>この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？</p> <p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 指導やフィードバックがなくても、児童生徒が自動的にルーティンや手順を知っていると思込む。 典型的なアクティビティ、移行、または新しい行事（遠足や集会など）のためのルーティンを定義し、教えることを省略する。 以下を提供する機会を逃す。 <ul style="list-style-type: none"> (a) ルーティンや手順に関する視覚的・聴覚的な注意喚起（標識、ポスター、絵、手の合図、決まった音楽の再生、タイマーなど） および/または (b) 児童生徒の行動実行に関するフィードバック 	<p>その他のリソースはどこにありますか？</p> <p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 期待と手順 14 手順とルーティンに関する教員ツール 15 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 安全な教室 16 教室のルーティン 17 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 教室のルーティンの開発例 18

* Collier-Meek et al., 2019; Curby et al., 2013; Kern & Clemens, 2007; Sutherland et al.

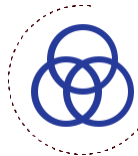


表1 ポジティブな学級環境づくりのための実践マトリクス (続き)

1.4 ポジティブな期待する姿を定義・教育する 授業への積極的な参加を促すための学級で期待する姿または規範を数個(3-5個)共同で開発し、定義し、設置し、明示的に教える*。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか?	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか?	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか?	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか?	その他のリソースはどこにありますか?
<ul style="list-style-type: none"> 学校がPBISのような多層支援の枠組みを導入している場合、3-5の「学校で期待する姿」を学級での期待する姿として採用する。 学校で期待する姿が決められない場合、児童生徒と共同で学級で期待する姿を取り決め、掲示する。 児童生徒や家族と協力し、観察可能、測定可能、肯定的、理解可能、文化的に適切な方法で期待する姿を定義する。 良い例や悪い例を用いて、または練習してフィードバックを受け取ったりする機会を利用して、期待する姿を教え、年間を通じて繰り返し教える。 期待する姿を教える際に児童生徒の個人的・文化的学習履歴に敬意を示してそれを評価し、肯定し、構築し、架け橋となる(VABB)。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童と学級のポジティブ行動マトリクスを共同開発し、価値観と児童の声を共有することを尊重しながら、各期待する姿に関して、各教室の設定やルーティンにおける文脈的に適切な行動とSEBスキルを定義する(安全であるとは、移行時に手、足、物を自分に近づけて移動することを意味する、など)。 期待する姿を説明するポスターをデザインさせる(他人、環境、自分に優しく、など)。 年毎に各ルーティンに合わせて期待する姿を教え、フィードバックをしながら児童に実行を積極的に促し、年間を通して復習する。 プロンプトを出すときや具体的なフィードバックをするときに、毎度期待する姿を参照する。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒と学級のポジティブ行動マトリクスを共同開発し、価値観と生徒の声を共有することを尊重しながら、各期待する姿に関して、各教室の設定やルーティンにおける文脈的に適切な行動とSEBスキルを定義する(尊重するとは、包括的な言語を使うことを意味する、など)。 期待する姿(良き市民であること、学ぶ準備が整っていること、など)を説明するポスター、簡単なビデオ、HPの内容を生徒にデザインさせる。 クラスメートのために適切な授業を開発したり、SEBスキルを明示的に教えたりすることに生徒を参加させる。 生徒と接するとき、授業内容を教えるとき、大学や進路の準備のためのスキルを指導するときにも、毎度期待する姿を参照する。 	<p>以下のことはしない:</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童生徒がすでに期待する姿に沿ったSEBスキルの実行の仕方を知っていると思込み、教える機会を逃す。 6つ以上の期待する姿を設定する。 期待する姿に添わない行動だけを取り上げる(携帯電話禁止、おしゃべり禁止、ガム禁止、叩くの禁止など)。 教師が一貫したプロンプトとモニターをする気がないように感じさせる。 文化的に適切でない期待する姿を設定する。 児童生徒の発達レベルに合わない期待する姿を選ぶ。 すべての状況を十分に網羅していない期待する姿を選ぶ。 学校で決められている期待する姿を無視し、独自のものを作成する。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 期待と手順 19 PBIS 行動指導マトリクスの作成 20 教室での期待とルール 教師用ツール 21 期待される行動のヒント シート 22 PBIS 文化的対応フィールドガイド 23 (期待の橋渡しをする, pp.54-56) <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 一貫した学習環境の確立 24 期待事項の例 25 ポッドキャスト 26 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 教室での期待と規範を確立する (ケーススタディ) 27 効果的な教室環境テンプレートをつくる 28

* Alter & Haydon, 2017; Brophy, 2004; Muldrew & Miller, 2021; Simonsen et al., 2012; Sutherland et al., 2019

† Hollie et al., 2011

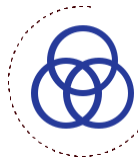


表1 ポジティブな学級環境づくりのための実践マトリクス (続き)

1.5 適切な指導を計画する 児童生徒の学習履歴を考慮した上で、適切なカリキュラムを選択し、効果的な指導を計画し、差別化を図る。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 教材や活動が児童生徒や家族の多様性（人種・民族、家族構成、言語、文化的伝統、性別、身体的能力・ニーズ、SES、地元の歴史など）に敬意を示していることを確認する。 児童生徒の学習履歴やニーズに合ったカリキュラム（または既存のカリキュラムの適用）や活動（ジグソーなど）を選択する。 各活動の様々な側面を考慮する（難易度、課題の持続時間、選択肢、コミュニケーションの必要性など）。 すべての学習者のニーズに対応するための差別化を図る（前提となるスキルを事前に教える、教材を利用するための代替手段を提供する、柔軟なグループ分けを行う、など） 	<ul style="list-style-type: none"> 注意を引く合図（コール&レスポンス、様々な歌の歌詞など）やその他の教室での活動を選ぶ際に、児童の興味や背景を考慮する。 教室で使う教材（学級文庫、ポスター、活動、ゲームなど）、授業内容、活動が、学級集団や地域社会の多様性を教え称えていることを確認する。 指導を計画する際に課題の諸側面を考慮し（選択肢を取り入れる、難しい課題と簡単な課題を交互に行うなど）、課題の諸側面を調整し（反応形態、事前の教育など）、すべての児童にとって最大限の利益が得られるように支援を差別化する。 	<ul style="list-style-type: none"> 教室での教材（読み物、ポスター、活動など）、授業内容、活動において、学級集団や地域社会の多様性を認め、肯定する。 授業の内容において、あらゆる下部集団（人種・民族、言語、性別、障害の有無など）に含まれる個人が貢献できることを教える。 指導を計画する際に課題の諸側面を考慮し（教師による長時間の指導にディスカッションを挟む、習熟度を示すための選択肢のメニューを提示するなど）、課題の諸側面を調整し（必要な問題数を減らす、ガイド付きノートを提供するなど）、すべての人にとって最大の利益をもたらすようにサポートを差別化する。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 特定の集団の価値観や経験だけを反映した教材、授業内容、活動を使用する。 多様性を無視した（そして多様性を学び、肯定する機会を逃すような）「カラーブラインド」のアプローチを強調する。 学級集団の一部のメンバーの参加や利益を制限するような、一律的な指導方法を使用する。 	<p>その他のリソースはどこにありますか？</p> <p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> PBIS 文化的対応フィールドガイド 29 人種、人種差別、重要な時事問題について議論する 30 指導における高レベルの練習の実践 31 アクティビティの順序付けと選択のための教員用ツール 32 タスクの難易度 教師用ツール 33 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 柔軟なグループ分け 34 アクティビティの順序 35 選択肢を提供する 36 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習モジュールのためのユニバーサルデザイン 37 指導のための選択肢のチェックリスト 38 ジグソー教室 39

* Bennet et al., 2017; Lane et al., 2015

† Sutherland et al., 2019

‡ McLeskey et al., 2019



表2 社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進するための実践マトリクス

2.1 児童生徒を適切な学習に従事させる 児童生徒を積極的に適切な学習に参加させ（高い確率で様々な反応の機会を提供する）、すべての学習者を支援するために指導を差別化する†				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> SEB および学業スキルを教えるために、明示的な指導を行う。 児童生徒が反応の機会を高い確率で提供する（質問する、取り組んだ問題を出すよう要求する、書く機会を提供するなど）。 反応の機会に多様性を持たせる。例えば： <ul style="list-style-type: none"> 個人、小集団、または学級全体（合唱またはグループごと）の機会 多様な反応形態（発声、筆記、機器を用いた生徒システム、レスポンスカード、ホワイトボード、ガイド付きノート、ジェスチャー） 公平な利益を確保するために差別化する。 	<ul style="list-style-type: none"> モデル-リード-テスト（例えば、I do-we do-you do）形式を使用して、児童を指導に参加させる。 個人または小集団への発問を計画する（質問した後に答える児童をランダムに選択するなど） 全員参加の機会を増やすために、一斉応答を利用する（朝のメッセージを全員で読む、文字の音を一緒に言うなど）。 また、非言語的な反応の機会を含める（同意したら親指を立てる、特定の指を立てる、レスポンスカードを示す、反応アプリを使用する）。 (a) 事前に教える、(b) 速度を調整する、(c) 児童の反応の好みを考慮する、(d) 様々な反応の選択肢を提供する、などの方法で差別化する。 	<ul style="list-style-type: none"> モデル-リード-テスト（明示的）の形式を使用して、生徒を指導に参加させる 個人または小集団への発問を計画する（ランダムに選んだ生徒に例題を説明するよう求めるなど）。 グループごとやペアでの応答を用いて、全員が参加できる機会を増やす（ペアの相手と考えを共有し、発表できるようにするなど） また、非言語的な反応の機会も含める（答えが25だったら手をあげる、「飽和点」の定義をネットで調べるなど）。 (a) 事前指導、(b) 速度の調整、(c) 生徒の反応の好みを考慮、(d) 様々な反応の選択肢を提供するなどの方法で差別化する。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 事前に学習していることを前提とした（それを評価・指導するのではなく）指導方法を用い、重要なSEBまたは学業スキルを児童生徒自身に把握させる。 反応の機会を挟まずに長時間の講義を行う。 質問に自発的に答えることだけを求める（公平に答える機会を分配したり、各機会にさらに多くの児童生徒を参加させたりするのではなく）。 より多くの児童生徒が参加する機会を制限するような単一のアプローチ（質問をして、口頭での反応を待つなど）にのみ依存する。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 教育における公平性を高めるための生徒を巻き込む指導の例 40 保護要因としての効果的な指導 41 積極的参加のための戦略 42 生徒の参加率を高める指導戦略 43 ピア・チューター・ヒントシート 44 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 反応する機会 45 反応する機会の例 46 明示的な指示 47 実践動画 48 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 生徒参加のヒントシートと観察ツール 49

† Adamson & Lewis, 2017; Archer & Hughes, 2011; Cohen, 2018; Common et al, 2020; Doabler et al, 2015; Heward, 2006; Partin et al, 2010; Powell et al, 2016; Scott & Gage, 2020; Skinner et al, 2003; Sutherland et al, 2019; McLeskey et al, 2019

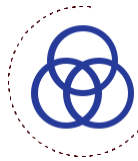


表2 社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進するための実践マトリクス（続き）

2.2 ポジティブな関係を促進する 児童生徒一人ひとりと挨拶を交わし、児童生徒、教育者、家族間の良好な関係を育む機会を作る†				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 学習環境に入る際、児童生徒一人ひとりにポジティブに挨拶する（教室の入り口で挨拶、ログインなど）。 児童生徒がSEBのスキルを実践し、コミュニケーションを図り、仲間との良好な関係を築くための構造化されたまたは構造化されていない機会を提供する。 学習機会に児童生徒の好みを取り入れ、指導中に自分との関連性をより感じられるようにする ポジティブな関係を促進するために、言語的および非言語的相互作用を考慮する。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童に楽しい挨拶の選択肢を提供し、各児童に挨拶して教室に迎え入れる。例えば、児童の名前を呼び、共通の関心事について短く話し、移行中/移行後に期待されるSEBまたは学業スキルについて短いプロンプトを提供する。 協同学習の活動や主要なSEBまたは学業スキルの練習をするためのペアでの活動の機会を含む（ピアチューター、朝の会など）。 教室の装飾、教育活動、その他すべての児童と教育者のつながりを促進する楽しい経験を設定する際、児童のアイデアや好みを取り入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒がクラスに入る際、一人ひとり名前を呼んだり、短くやり取りしたり、次にやることを伝えたりすることで、学習環境に生徒を迎え入れる。 積極的に監督している間(2,3)、生徒と軽く関わる（生徒の様子を尋ねたり、コメントしたり、生徒の興味について尋ねたり、生徒の反応に本心からの関心を示す）。 学業ルーティン中に、ペア同士でつながる機会を設ける（問題解決型の協同学習、シミュレーションアクティビティ、ディベート、修復的サークル）。 教室環境、教育活動、楽しい学習体験を生徒と共同設計する。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が学習環境に到着するとき、（児童生徒一人ひとりに挨拶する代わりに）教材の準備、Eメールの返信、その他の作業に追われる。 ペア同士のつながりを促進することを忘れる。 教育者の興味や好みだけで、教室の環境、教育活動、その他の楽しい経験を設定する。 学ぶ喜びや、児童生徒間の関係を育む機会を逃す。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 出入口でのポジティブなあいさつ 50 生徒と教師のポジティブな関係の構築 51 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 出入り口でのポジティブなあいさつ 52 朝礼 53 マイクロアファメーション 54 <p>その他</p> <p>サークル実践を授業で活用する 55</p>

* Allday & Pakurar, 2007; Allday et al., 2011; Cook et al., 2018; Katic et al., 2020; Rimm-Kauffman et al., 2007

† Farmer et al, 2019; Sutherland et al, 2019



表2 社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進するための実践マトリクス（続き）

2.3 SEB および学業スキルを促進・監督する				
スキルの使用を促すリマインダーやプロンプトを提供し*、生徒がSEB および学業スキルを使用するのを積極的にモニター・監督する（動き、見て確認し、関わる）				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が適切な状況でスキルを使用できるようにするために、スキルが必要とされる前（活動の開始時）に、SEBの主要なスキルについて児童生徒に思い出させる。 自己管理型プロンプトを教え、強調する。 すべてのルーティンの間、積極的にモニター（理解度をチェック）し、監督する（動く、見て確認する、関わる）ことで、(a) SEB および学業スキルを使うよう促し、(b) 適時に具体的なフィードバックを与え、(c) 文脈的に不適切な行動（あるいは誤ったが学業上の反応）を、現在の（あるいは正しい）状況に適した行動・スキルに素早く方向転換させる。 大きなニーズをもつ児童生徒を支援するために個別のプロンプトを提示する。 	<ul style="list-style-type: none"> 視覚的（ポスターなど）、ジェスチャー的（指さしなど）、言語的（「～に親切に」）なものを含むプロンプトを幅広く用いて、主要なSEB および学業スキルを促すために短く教え直す、または「事前修正」する。 児童が日常ルーティンを自己管理するために、個別の視覚スケジュールを使用するように教える（各活動が終了したら写真を動かすなど）。 児童の学習反応を積極的にモニターし、指導を調整する。 教室を動き回り、SEB スキル/行動が適切に実行されているか見て確認し、接近して（児童の机に近づくなど）軽く関わり（プロンプトや具体的なフィードバックを与える）、文脈にふさわしいSEB スキル/行動を促す。 	<ul style="list-style-type: none"> 主要なルーティン（学級のウェブサイトを見つけるための主なステップをボイスメモに記録するなど）または教育活動（手帳やネット上の課題管理システムに課題を書き込むなど）を促進するために、生徒の自己管理プロンプトのモデルを示し、練習し、フィードバックを与える。 生徒が課題を始める前に課題のガイドラインと評価基準（ルーブリックなど）を確認し、生徒の作業をモニターして適宜サポートする。 対面およびオンラインの学習環境を積極的に監督し、文脈にふさわしいSEB スキル/行動を促す（プロンプトや具体的なフィードバックを与える）。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 児童生徒がSEB エラーを起こした後で、他の生徒に対して、文脈にふさわしいSEB スキル/行動を思い出させる。 児童生徒にやってはいけないこと（走ってはいけないなど）だけを伝え、やるべきこと（歩いてくださいなど）は伝えない。 児童生徒を威嚇したり、状況をエスカレートさせたり、あるいは児童生徒を「取り締まる」ために監督・接近する。 一部の児童生徒とだけかかわる（他の生徒とは交流しない）。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 積極的監督ティーチャーツール 56 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> プロンプトの例 57 モデリングの例 58 監督の例 59 接近する 60 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 事前修正とプロンプトのモジュール 61 理解度の確認 62 戦略に関する理解度の確認 63

* Ennis et al., 2017; Faul et al., 2012; Flood et al., 2002; Loman et al., 2018; Moore et al., 2019; Sutherland et al., 2019 † Conroy et al., 2005; DePry & Sugai, 2002; Lewis et al., 2000; Sutherland et al., 2019



表2 社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進するための実践マトリクス（続き）

2.4 具体的なフィードバックを提示する（5:1の割合以上）				
児童生徒のSEBおよび学業スキルに応じて具体的なフィードバックを提供する。修正1回に最低5回の褒め言葉（5:1以上）を目安とする。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> SEBおよび学業スキルを奨励し（具体的な賞賛）、エラーを減少させる（具体的な修正）ための具体的なフィードバックを提示する。 褒めるときは、褒める対象となるスキルや行動を具体的に挙げ、児童生徒の好みにあったポジティブなフィードバック心から提示するのが効果的である。 効果的かつ具体的な修正は、誤りを簡潔に指摘し、文脈にふさわしいスキルに素早く方向転換させ、落ち着いたサポート型なやり方でフィードバックを受けながら練習する機会を与える。 エラーの修正1回につき最低5回（5:1の割合以上）は褒める言葉かけをする。SEBの問題リスクの高い児童生徒にはこれ以上の割合で褒め言葉をかけるようにする。 お互いや自分自身を具体的な褒め言葉をかけられるように児童生徒に働きかける。 	<ul style="list-style-type: none"> SEBスキルに対しては「優しい挨拶!」、学業スキルに対しては「そうですね、素晴らしい答え!」、文脈にふさわしい行動に対しては「ちゃんと歩いていますね」のように、何を褒めているか認識できるよう具体的に褒める。 児童がエラーを起こした時は、次のように短く具体的に修正する。例えば学習上のエラーでは「この音は/a/です、何の音ですか」と言った後「そう、/a/!」や、SEBスキルのエラーでは、「答えを言う前に手を上げてください」と言った後「手の上げ方に心がこもっていますね」など。 より頻繁に修正を受ける可能性のある児童には、意図的に称賛を増やし、児童がポジティブなフィードバックと修正のフィードバックを5:1以上の割合で経験するようにする。 お互いに褒め合う練習をする際に「褒めまくり」を実践する。 	<ul style="list-style-type: none"> SEBスキルに対しては「来てくれてありがとう!」、学業スキルに対しては「とても良い指摘ですね!」、文脈にふさわしい行動に対しては「ドアを開けておいてくれてありがとう!」のように、何を褒めているのかが認識できるように具体的に褒める。 簡潔かつ具体的に修正する。生徒が学習上のエラーを起こしたときは、「回答を修正してもっと詳しく説明してください」のように、SEBスキルのエラーを起こしたときは、「実験器具で遊ぶのをやめて、机の上に置いてください」と言った後「器具を安全に使ってくれてありがとう」のように言う。 すべての生徒が高い期待する行動に応えることができるよう、賢明なフィードバックを与える。 具体的なフィードバックの方法を教えた後、生徒自身にお互いに具体的なフィードバックを行わせ、自分自身のポジティブなフィードバックと修正的なフィードバックの比率を確認させる。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 具体的でない褒め言葉（「よくやった!」「素晴らしい!」「すごい!」）に頼ってしまい、適切なスキルや反応と結び付けて褒める機会を逸してしまう。 全員ではなく、一部の児童生徒だけをいつも褒める。 褒め言葉よりも修正の言葉の方が多い。 厳しく、またはエスカレートしていく形でエラーを修正する（権力闘争など）。 皮肉や不誠実なフィードバックを使う（「人間らしく振る舞おうとしてくれてありがとう」など）。 すべての児童生徒がみんなの前で褒められることが好きだと思ひこむ。称賛の好み（表1.2）を見返し、適切な場合は個別のフィードバックについても検討する 	<p>出版</p> <ul style="list-style-type: none"> 行動別褒め方のコツシート 64 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 行動を具体的に褒める 65 具体的な褒め言葉の例 66 具体的な修正の例 67 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ポジティブ・建設的なフィードバック 68 賞賛の概要 69 権力闘争を避ける 70 賢明なフィードバック概要 71 具体的な褒め言葉の例 72

* Caldarella et al., 2019; O'Handley et al., 2020; Partin et al., 2010; Royer et al., 2019; Scott & Gage, 2018; Sutherland et al., 2000; Yeager et al., 2013; Sutherland et al., 2019 † Cook et al., 2017;

Caldarella et al., 2019

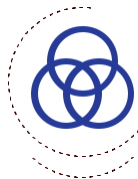


表2 社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進するための実践マトリクス（続き）

2.5 その他の対応方略を検討する				
SEBスキル*を認め/奨励し、SEBエラーに対応するために一連の方略の実践を検討する†				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> SEBスキル、学業スキル、文脈にふさわしい行動の使用を祝い、認め、強化する（増やす）手続きを用いる。例えば、以下のことを検討する。 <ul style="list-style-type: none"> 教師-生徒ゲーム、またはグッドビヘイビアゲーム 集団随伴性 トークンエコノミー SEBエラー、学業上のエラー、文脈的に不適切な行動に対して教育手的に、相手を尊重して、サポートタイプに対応する手続きを用いる。例えば、以下のことを検討する。 <ul style="list-style-type: none"> 非随伴性強化（NCR：注目や休憩など） 代替行動や低率行動の分化強化（DR） セルフマネジメント（SM） 	<ul style="list-style-type: none"> 集団随伴性の検討：「もし児童全員が期日までに宿題2を提出したら、来週の金曜日はテストの復習をする代わりに、ビンゴゲームをしましょう」 トークンエコノミーの検討：「10分間、静かに算数に取り組んでくれてありがとう。とても責任感が強いね。1点獲得！」 NCRの検討：困難なルーティンの間に休憩を設定する（NCR：休憩）。 DRの検討：学級全体での活動中、田中さんが（手を挙げずに）発言する。教師は発言を無視し、手を挙げる動作をモデルで示し、田中さんが手を挙げるとすぐに注目する（あてて褒める）（代替行動のDR）。 SMの検討：児童が目標を自分で設定し、SEBスキルを自分でモニターし、目標を達成したらお祝いをするように教える。 	<ul style="list-style-type: none"> 集団随伴性の検討：「5分間で5つの「合成」の例を考えたら、最後の20分間は好きな場所に座ってもいいです」。 トークンエコノミーの検討：「参加した生徒は、奉仕学習プロジェクトの目標に向けて1円ずつ獲得しました」。 NCRの検討：積極的な監督中に、定期的に生徒と軽くしゃべる（NCR：注意）。 DRの検討：個人的な会話で、教育者が「あなたの考えは貴重ですが、あなたの仲間にも順番が回ってくるようにしなければなりません。もし、3つだけ考えを共有し、残りは取っておくことができたなら、残りの考えについて、ぜひ会って話をしましょう」と言う。（低率行動のDR） SMの検討：生徒が目標を自分で設定し、SEBスキルを自分でモニターし、目標を達成したらお祝いをするように教える。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 面前で行動を修正するシステム（クリップチャートなど）を使用する。 目標（強化の基準）を達成不可能なものにする（すべての児童生徒が1年間完璧な行動をするなど）、与えることができない報酬を利用する（金曜日を休みにするなど）、またはエラーをした児童生徒を公の場で取り上げる。 報酬を利用して、児童生徒が自分の利益にならない行動を取るように仕向ける。 システム（トークンエコノミー、集団随伴性など）がどのように機能するかを児童生徒に教えるのを忘れる。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 行動エラーに対する認識システムと対応の連続性 73 スチューデントティーチャージーム 74 非条件付き注意 75 対応戦略 76 クリップを捨てる 77 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 挑戦的行動への対応 78 不適切な行為の抑止 part1 79、part2 80 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 自立した学習者になるためのモジュール 81 報酬制度の概要 82 包括的運営計画パート1 83 およびパート2 84 差別的強化 85 適切な行動を促すケーススタディ 86 段階的緩和 87

*Bowman-Perrot et al., 2016; Conklin et al., 2017; Maggin et al., 2013; Soares et al., 2016; Yarborough et al., 2004; Sutherland et al., 2019

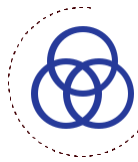
† Briesch & Chafouleas, 2009; Busacca et al., 2015; Conklin et al., 2017; Owen et al., 2018; Kamps et al., 2011; Richman et al. 2015



表3 実践の指針を得るために実行度をモニターし、データを活用する方略

3.1 教育者の実践をモニターする 主要なプラクティス (表1、表2) *について、教育者の実践のフィデリティをモニターします			
重要な特徴	実践への支援の例	悪い例	リソース
実践への支援とはどのようなものですか？	追加の実践への支援はどのようにすれば受けられますか？	実践をモニターするとき、何に気を付ければいいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> ・ 実行度、すなわち主要な実践 (表1および表2) が推奨される通りに実行された程度を測定する。 ・ 実践の量 (実践を直接数えるなど) および実践の質 (実践の効果を評価するなど) の指標を用いる。 ・ 児童生徒が属すすべてのサブグループ (人種・民族、性別、言語、障害の有無) において、公平に実践されているかをモニターする。 ・ 実践状況を評価する際に、複数の視点 (自己、同僚、メンター/コーチ、管理職、児童生徒など) を得る。 ・ 継続的に モニタリングを行うことで、実践を強化し続ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 簡単なアセスメントや観察ツールを使って、スキルの実行を効率的にモニターする。 ・ 実践の実行度と特定の個別スキルが公平に使用されているかをモニターするために直接数えてその数を収集する (具体的な称賛など)。 ・ 介入に特化した実行度チェックリストを用いて、エビデンスに基づくプログラム (パッケージ化された社会的スキルや教科カリキュラム) の実践をモニターする。 ・ 実践の実行度と公平な使用のモニタリングを優先するために、柔軟に対応できるデータ収集スケジュールを以下のように設定する: (a) 定期的に (学期の初め、中間、終わりなど)、(b) 実践上の課題を経験したとき、(c) 新しい、または困難な実践の習慣を確立しようとするとき。 	<p>以下のことはしない:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実践の直接的な測定ではなく、所感のデータにのみ依存する。 ・ 集計データのみを収集し (児童生徒のサブグループを考慮しない総数など)、実践が公平であると仮定する。 ・ 教育者の実践を訓練し、指導し、称賛するための支援的アプローチでデータを使用するのではなく、単に評価的なアプローチでデータを使用する。 ・ 時系列で実践状況をモニタリングするのではなく、ある時点のみの実行度を測定する (年次評価など)。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教室データに関するテクニカルガイド 88 <p>ツール</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学級運営観察ツール 89 ・ 授業サポートツール 90 ・ Be+ App91 ・ プラクティスの自己管理 92

* Gion et al., 2020; Reinke et al., 2016; Simonsen et al., 2013; Simonsen et al., 2020a



CENTER ON

PBIS Positive Behavioral Interventions & Supports

2022年1月

表3 実践の指針を得るために実行度をモニターし、データを活用する方略（続き）

3.2 トレーニング、コーチング、フィードバックを受ける			
実行度データが実践上の課題を示している場合*、実践サポート（トレーニング、継続的なコーチング、データに基づく支援的なフィードバック）を受ける†。			
重要な特徴	条件と例	悪い例	リソース
私の実践をモニターする上で検討すべき主要な点は何ですか？	私が主要な実践をどのように実施しているかを効率的にモニターするにはどうしたらよいですか？	実践をモニターするとき、何に気を付ければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 実践への支援に関する意思決定を導くために実行度データ（3.1）を活用する。 主要な実践に関する情報を提供するリソースを利用でき、フィードバックを受けながら実践する機会を含む明確なトレーニングを受ける。 自己、同僚、メンター/コーチからコーチングが受けられるよう調整し、主要な実践のためのプロンプトや、必要に応じて実践場面でのモデリングの機会を提供する。 精神的健康を優先し、必要に応じて支援を受ける。 自己、同僚、メンター/コーチからデータに基づく支援的なフィードバックが受けられるよう調整し、実践についての具体的なデータや効果的な取り組みの実践を維持または達成するための提案を提供する。 実践の成功を祝う。 	<ul style="list-style-type: none"> セルフマネジメントを活用する：主要スキル（褒めるなど）の実施率の目標を設定し、グラフを見返して（Be+、スプレッドシートなど）実践を自己評価し（目標が達成されたかどうか）、実践の成功を祝う。 同僚に主要な実践の実施状況を観察してもらい（具体的なポジティブフィードバックと修正的フィードバックの比率に関するデータを取るなど）、長所を褒めてもらい、実践を強化するための方略を提案してもらう。 以下の目的のために、メンターまたはコーチにサポートを依頼する。(a) トレーニング、プロンプト、および/または支援的なデータに基づくフィードバックを促進する、(b) 精神的健康を支援するためのリソースを示す、(c) 実践上の課題を解決する、(d) 実践の成功を祝う。 実践に尽力してくれていることについて、教職員へのポジティブかつ具体的フィードバックを頻繁に提供する。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 長所を強調したり、称賛したりすることなく、実践における欠陥にのみ焦点を当てる。 自己または他者に対して非現実的な期待を抱く（「完璧な」実践など）。 支援を提供することなく、評価的なフィードバック（年次評価など）の文脈において必要な改善を勧める。 教育者に恥をかかせたり、叱責するために、実践実績を利用する。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> ポジティブな学級行動サポートの実践をサポートするシステムに関するテクニカルガイド 93 効果的な実践のための習慣 94 MTSS95を通してスタッフのウェルネスを守る文化を構築する <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 効果的な実践の習慣を身につける 96 全員のためのウェルネス文化を構築するためにPBISを活用する 97 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> Be+ App98 NEPBIS ポジティブ学級行動サポートトレーニング教材 99 授業チェック 100 バーモント州教室コーチング例 101 フロリダ州教室リソース 102 中西部教室のリソース 103 ミズーリ州教室リソース 104 ウィスコンシン州文化的対応型クラス運営リソース 105

* Simonsen et al., 2014; Simonsen et al., 2019 † Briere et Behavioral, 2015; Cavanaugh, 2013; Simonsen et al., 2017; Simonsen et al., 2020b; Sutherland & Wehby, 2001

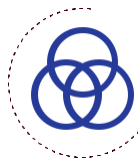


表4 児童生徒の成果をモニターし、児童生徒のSEBニーズへの対応指針を得るためにデータを活用する方略

4.1 児童生徒の成果*をモニターする			
児童生徒のSEBの成長をモニターし、サブグループごとにデータを集計し、児童生徒のSEBニーズへの対応指針を得て、スキル向上を促進するためにデータを活用する。			
重要な特徴	条件と例	悪い例	リソース
児童生徒の成果をモニターする上で検討すべき主要な点は何か？	学級で児童生徒の成果をモニターするにはどうしたらよいですか？	児童生徒の成果をモニターするとき、何に気を付ければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の成果（行動/スキル）を観察可能、測定可能、かつ具体的な言葉で操作的に定義する。 行動・スキルや状況の特徴を考慮し、適切なデータ収集方法を選択する。 <ul style="list-style-type: none"> 数を数える（頻度または率） 時間を測る（持続時間、潜時、反応間隔） サンプリング（時間に基づく評定） その他の記述的方法（ABC記録法、評価尺度、既存データなど） 公平な成果であるかをモニターするために、サブグループ（人種・民族、性別、言語、障害の有無）ごとにデータを集計する。 児童生徒が(a)SEBおよび学業スキルや、文脈にふさわしい行動を実行しているか、(b)SEBの必要性が継続しており、文脈にふさわしくない行動を示しているかを判断するために成果データを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別に分かれた、数えやすく、一貫性のある行動（手を挙げる、声を出すなど）は数を数える。 例えば、(a) 児童生徒が教室を歩き回る時間（席を外している時間）、(b) 課題が与えられてから作業を始めるまでの時間（作業開始までの潜時）、(c) 最後の問題を終えてから次の問題を始めるまでの時間（反応間隔）など、個別に分かれており（開始と終了が明確）直接観察できる行動に対しては、時間を測定する。 個別に分かれていない（行動がいつ始まるか、いつ終わるかが不明確）、数えられない（数えられないほど急速に起こる）、一貫性がない（持続時間がまちまち）スキル/行動にはサンプリングを使用する。例えば、児童生徒がどのくらいの頻度でオフトaskであるかを推定する（オフトaskだと観察されたインターバルの割合）。 他の記述的方法を用い、状況の特徴をさらに把握する（先行刺激、結果など）。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 測定する成果を操作的に定義することなく、成果データを収集する。 スキル/行動または状況に関連した側面に適合していないデータ収集方略を選択する。 児童生徒の成果に関する意思決定をする際、所感のデータのみを頼る。 サブグループ別にデータを集計することなく、全体の平均が児童生徒全ての結果を代表すると仮定する。 児童生徒や家族を非難したり罰したりするために、結果のデータを使用する。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> 教室データに関するテクニカルガイド 106 高等学校における多層的行動サポートの実践に向けたアウトカムデータの活用 107 学校の規律における公平性を高めるための5項目の介入アプローチ 108 生徒のメンタルヘルスに対応するためのPBISフレームワーク強化のためのデータガイド 109 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> データとデータシステムを活用し、懲戒処分の不均衡に対処する 110 <p>ツール</p> <ul style="list-style-type: none"> Be+ App 111 全校情報システム 112 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> 行動を測定するケーススタディ 113

* McLeskey et al., 2019

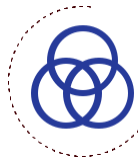


表4 児童生徒の成果をモニターし、児童生徒のSEBニーズへの対応指針を得るためにデータを活用する方略（続き）

4.2 第1層支援を強化する 多くの児童生徒が継続的にSEBの必要性を示している場合、第1層支援（表1、表2の実践）の実践をさらに強化し、差別化を図る*。				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の成果データを確認して、多くの児童生徒がリスクまたは必要性を示し続けていることがわかった場合、第1層支援（表1および表2の実践）の実践を強化する。 実践における文化的対応性を強化する。 SEBエラーに教育的かつ公平に対応するために中和的なルーティンを実践する。 障がいのある児童生徒を含むすべての学習者のニーズに対応するため、実践のさらなる差別化を図る。 危機（自然災害、校内暴力、パンデミックなど）を経験した児童生徒に共通のニーズを支援するために第1層支援を強化する。 	<ul style="list-style-type: none"> 第1層支援（表1、表2）の各実践の例を再検討し、予防（児童や家族とのコミュニケーション習慣の強化、期待する姿の内容の再教育など）と支援（児童のSEBおよび学業スキルや、文脈にふさわしい行動を承認する追加方略の検討など）を強化または倍増させる。 主要な児童集団が恩恵を受けていない場合、実践内容の文化的対応性を強化する（読書教材、期待する姿の内容、教室での活動の妥当性の改善に家族に参加してもらう）。 全ての児童にとって最大限の効果が得られるよう、さらなる差別化（実践量の増加、具体性の向上、様式の変更、称賛の計画）の方法を検討する。 	<ul style="list-style-type: none"> 第1層支援（表1、表2）の各実践の例を再検討し、予防（生徒や家族とのコミュニケーション習慣の強化、期待する姿の内容の再教育など）と支援（生徒のSEBおよび学業スキルや、文脈にふさわしい行動を承認する追加方略の検討など）を強化または倍増させる。 主要な生徒集団が恩恵を受けていない場合、実践内容の文化的対応性を再検討する（学級で何がうまくいき、何がうまくいっていないかの再検討に生徒を参加させる、指導と支援の強化策を共同で開発するなど）。 全ての生徒にとって最大限の効果が得られるよう、さらなる差別化（実践量の増加、具体性の向上、様式の変更、称賛の計画）の方法を検討する。 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> 第1層支援に対する画一的なアプローチが有効であると思込む。 児童生徒や家族、その他の学級に関わる集団を巻き込むことなく、単独で実践方法を強化する方法を決定する。 多くの児童生徒がニーズを示し続ける場合、および/または教育者の実践の実行度がモニターされていない場合（表3）、児童生徒は焦点化された（第2層）または集中的（第3層）支援が必要であると思込む。 実践が完全でないことを理由に、著しいニーズがあることを示す児童生徒に対して特別支援教育に繋げるための評価を受けることを保留したり遅らせたりする。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> PBISで障がいのある生徒をサポートする 114 PBIS 文化的対応フィールドガイド 115 人種、人種差別、重要な時事問題について議論する 116。 学校の規律における公平性を高めるための5項目の介入アプローチ 117 学校改革において生徒の声を中心に据える 118 危機の最中またはその後に学校へ復帰する 119 トラウマに配慮した実践を統合する 120 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> 計画的賞賛 121 PBISの実践がパンデミックを切り抜けるのにどう役立ったか 122 PBISを活用し人種間の公平な規律を確保する 123

* Conklin et al., 2017; Ganz, 2007; Hawkins et al., 2020; Kamps et al., 2011; Machaliecek et al., 2007; McLeskey et al., 2019; Meyer et al., 2021; Witt et al., 2004

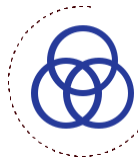
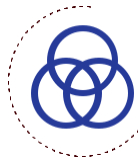


表4 児童生徒の成果をモニターし、児童生徒のSEBニーズへの対応指針を得るためにデータを活用する方略（続き）

4.3 第1層支援を強化し、第2層支援と第3層支援を検討する				
継続的にSEBのニーズを示す児童生徒が少ない場合、第1層支援を強化する（表4.2）。また、焦点化された支援（第2層）や集中的支援（第3層）を検討する*				
重要な特徴	初等教育での例	中等教育での例	悪い例	リソース
学級でのこの実践とはどのようなものですか？	私の初等教育の学級でのこの実践はどのように使えますか？	私の中等教育の学級でこの実践はどのように使えますか？	この実践を実施するとき、何に気をつければよいでしょうか？	その他のリソースはどこにありますか？
<ul style="list-style-type: none"> • (a) 第1層支援を強化し (4.2)、 • (b) 児童生徒が第1層支援をよりよい形で受け、恩恵を受けられるようなスキルを身につけるための方略を実行する。 • 児童生徒への支援のさらなる調整の指針を得るためにデータを活用する。 • SEB および学業リスク/ニーズが継続的にある児童生徒に対しては、(a) 予防、指導、強化を行う焦点化されたアプローチ (第2層) を検討し、児童生徒のニーズに対応する、(b) 実践のための支援を要請する。 • 複雑で慢性的、または重大なニーズを持つ児童生徒に対して、(a) 集中的な介入 (第3層) を検討し、(b) 包括的な評価（機能的行動アセスメントなど）と個別支援計画（行動介入計画など）を立てるための支援を依頼する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 学年チームのメンバーと共に実践と成果データを確認し、第1層支援を強化する計画を立てる。 • 第1層支援をさらに強化させるための問題解決に家族を参加させ、追加の支援（第2層および/または第3層）を検討し、同意を得る（適切な場合）。 • 該当する学校の推進チームに支援を要請し、以下を検討する。 <ul style="list-style-type: none"> • 引き続きリスクとニーズを示している児童のための焦点化された支援 (第2層) • 慢性的、複雑、または重大なニーズを持つ児童への集中的な支援 (第3層) 	<ul style="list-style-type: none"> • 該当するチーム（部門など）のメンバーとともに、実践と成果データを確認し、第1層支援の強化計画を立てる。 • 問題解決に家族および生徒を参加させ、第1層支援をさらに強化し、追加の支援（第2層および/または第3層）を検討し、（適切であれば）同意を得る。 • 該当する学校の推進チームに支援を要請し、以下を検討する。 <ul style="list-style-type: none"> • 引き続きリスクとニーズを示している児童のための焦点化された支援 (第2層) • 慢性的、複雑、または重大なニーズを持つ児童への集中的な支援 (第3層) 	<p>以下のことはしない：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 児童生徒を追加の支援につなぐが、そのまま「通常業務」を継続し、第1層支援を強化する機会を逃す。 • 学校の推進チーム、関連する専門性を持つ教育者、家族、および児童生徒からの支援を受けずに、焦点化された（第2層）または集中的な（第3層）介入を単独で立案し、実践しようとする。 	<p>出版物</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教室での問題解決とティア 2 124 • 障がいのある生徒を学校と家庭でサポートする 125 • 教室での MTSSI 126 <p>ビデオ/ポッドキャスト</p> <ul style="list-style-type: none"> • 生徒にはティア 3 へ進む前にティア 2 が必要ですか？ 127 • 挑戦的な行動：成功を期待する 128 <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> • 事例紹介 129 • 動機、動機を与える、モチベーション。なぜ私の生徒はそんなことをするのか？ 130 • サポートプランのある生徒のために、すべてのチームが取るべき4つのステップ 131 • 教師のための機能評価チェックリスト (FACTS) 132

* Fairbanks et al., 2007; McLeskey et al., 2019

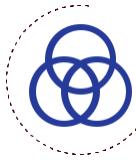


自己評価と行動計画

自己評価を行い、学級における実践の実施現状を把握します。各項目について：(a) 別表を確認し、(b) 実践が完全に行われているか、部分的に行われているか、全く行われていないかを **自己評価** し、(c) 行動計画の優先度（低、中、高）を **評価** し、(d) 高い優先度の実践が完全に行われていることを **お祝い** し、(e) 優先順位の高いものから3つ、実施度の低い実践（部分的または全く行われていないとの評価）を支援するための行動計画を立案する。

自己評定

児童生徒の SEB ニーズに対する支援と対応のステップ		実施度の自己評価			行動計画の優先度		
		完全に	部分的	していない	低	中	高
ポジティブな教育・学習環境を構築する（表1）							
1.1	学級の環境（レイアウト、家具、教材、映像）は安全で、利用しやすいものである。						
1.2	私は、児童生徒について知り、家族を積極的に巻き込むために、目的を持った定期的なコミュニケーションを通して、児童生徒および家族との間にポジティブなつながりを築いてきた。						
1.3	私は、児童生徒と協力して、予測可能なルーティンを掲示し、教え、実践し、振り返りをする。						
1.4	私は、児童生徒と共同で、学級でのポジティブな期待する姿の内容を作成し、定義し、明示的に教え、見直す。						
1.5	私は多様性を尊重し、関連するカリキュラムを優先し、適切な形の課題を取り入れ、支援を差別化するための指導計画の立案に児童生徒を巻き込む。						
社会的・情動的・行動的な成長を積極的に促進する（表2）							
2.1	私は、児童生徒に関連する学習に従事させるために、高頻度でまた多様な反応の機会を取り入れた明示的な指導を行っている。						
2.2	私は、協働的な活動を通して挨拶や関わりを持ち、好みを配慮することで児童生徒、家族、教育者の間で良好な関係を築くこと促している。						
2.3	私は、スキルを実行するよう働きかけ、児童生徒が自らも実行できるように助け、積極的にモニター/監督し、有用な場合には個別に働きかけることによって、SEB および学業スキルを促し監督している。						
2.4	SEB および学業スキルの成長を支援する具体的なフィードバックを提供し、サポート的な修正の指摘1つに対して具体的な称賛を5つ以上の割合（5：1以上）でできるようにしている。						
2.5	SEB および学業スキルの向上を強化したり、SEB または学業上のエラーを予防/対応するために、適切な場合には他の対応方略を検討・実践する。						
実行度をモニターし、実践の指針を得るためにデータを活用する（表3）							
3.1	私は、この自己評価に加えて、学級における実践の量と質を多面的に評価するために、実践の実行度を時系列でモニターしている。						
3.2	私は、実行度データに基づき、主要な実践を強化するための研修、コーチング、およびデータに基づく支援的なフィードバックを利用する計画がある（アクションプランテンプレート参照）。						
対応の指針を得るために児童生徒の成果をモニターし、データを活用する（表4）							
4.1	私は、児童生徒の成果をモニターし、支援の指針を得るために、データを収集し、集計し、確認する。						
4.2	私は、多くの児童生徒が引き続きリスクやニーズを示している場合、第1層支援を強化する。						
4.3	引き続きリスクや必要性を示す児童生徒が少ない場合、焦点化された支援（第2層）や集中的な支援（第3層）も検討する。						

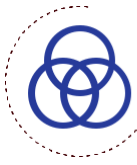


行動計画

なぜ？ (優先順位)	何が？ (実装を強化するためのアクションステップ)	誰が？ (実施者)	いつ？ (期日)	その他は？ (メモまたは追加事項)
<p>サンプル 私のフィードバック率（項目 2.4）と実行度（項目 3.1）のデータに関する私の自己評価によれば、私のポジティブなフィードバックと修正的フィードバックの比率は 1:1 であった。私は実践を強化するための計画（3.2）を持っていないが、具体的な称賛を改善することが高い優先事項（2.4）である。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 少なくとも 1 回のルーティンの指導時に、褒める比率を 5:1（1 回の修正に対して 5 つの称賛）に改善する目標を設定する。 Be+アプリを使用して、そのルーティンにおけるポジティブおよび修正的フィードバックを記録する。 褒める比率が 5:1 を超えた日は、帰宅途中にお気に入りのコーヒーショップに立ち寄って祝う 5:1 未満の日は、次の日に使う褒め言葉の練習をする。 	私	<ul style="list-style-type: none"> 毎日モニターする（毎日の終わりにデータを入力する）。 2 週間後にメンターとデータを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 10 日間連続で目標を達成するまで、毎日モニターを続け その後、週に 1-2 回、スポットチェックを行う（5:1 を下回るようであれば、毎日のモニターを再開する） 比率が改善されない場合は、メンターに支援を依頼する

References

- Adamson, R. M., & Lewis, T. J. (2017). A comparison of three opportunity-to-respond strategies on the academic engaged time among high school students who present challenging behavior. *Behavioral Disorders, 42*(2), 41–51.
- Allday R. A., Bush M., Ticknor N., & Walker L. (2011). Using teacher greetings to increase speed to task engagement. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 393-396. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-393>
- Allday, R. A. & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 317-320. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.86-06>
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 40*, 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: The Guilford Press.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201.supp>
- Bennett, J. G., Gardner, R., III, Cartledge, G., Ramnath, R., & Council, M. R., III. (2017). Second-grade urban learners: Preliminary findings for a computer-assisted, culturally relevant, repeated reading intervention. *Education and Treatment of Children, 40*(2), 145–186. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0008>
- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., & Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise rates using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*, 50-60. <https://doi.org/10.1177/1098300713497098>
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly, 24*(2), 106–118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Busacca, M. L., Anderson, A., & Moore, D. W. (2015). Self-management for primary school students demonstrating problem behavior in regular classrooms: Evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education, 24*(4), 373–401. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9230-3>
- Caldarella, P., Wills, H.P., Anderson, D.H., & Williams, L. (2019) Managing Student Behavior in the Middle Grades Using Classroom-wide Function-Related Intervention Teams. *Research in Middle Level Education, 42*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1654799>
- Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: A review of the literature. *Education & Treatment of Children, 36*(1), 111–137. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0001>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Mental Health [webpage]. <https://www.cdc.gov/mentalhealth/>
- Center on PBIS (2021). Positive Behavioral Interventions & Supports [Website]. www.pbis.org
- Chafouleas, S. (August 2020). Four questions to ask now in preparing your child for school. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/promoting-student-well-being/202008/4-questions-ask-now-in-preparing-your-child-school>



Cohen, J. (2018). Practices that cross disciplines?: Revisiting explicit instruction in elementary mathematics and English language arts. *Teaching and Teacher Education*, 69, 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.021>

Collier-Meek, M. A., Johnson, A. H., Sanetti, L. H., & Minami, T. (2019). Identifying critical components of classroom management implementation. *School Psychology Review*, 48(4), 348–361. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0026.V48-4>

Common, E. A., Lane, K. L., Cantwell, E. D., Brunsting, N. C., Oakes, W. P., Germer, K. A., & Bross, L. A. (2020). Teacher-delivered strategies to increase students' opportunities to respond: A systematic methodological review. *Behavioral Disorders*, 45(2), 67–84. <https://doi.org/10.1177/0198742919828310>

Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The effects of Class-Wide Function-related Intervention Teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 75–100. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9252-5>

Conroy, M. A., Asmus, J. M., Sellers, J. A., & Ladwig, C. N. (2005). The Use of an Antecedent-Based Intervention to Decrease Stereotypic Behavior in a General Education Classroom: A Case Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 223–230. <https://doi.org/10.1177/10883576050200040401>

Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 149–159. <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>

Cook, C. R., Grady, E. A., Long, A. C., Renshaw, T., Coddig, R. S., Fiat, A., & Larson, M. (2017). Evaluating the impact of increasing general education teachers' ratio of positive to negative interactions on students' classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 67–77. <https://doi.org/10.1177/1098300716679137>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557–569. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001>

DePry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 255–267.

Doabler, C. T., Baker, S. K., Kosty, D. B., Smolkowski, K., Clarke, B., Miller, S. J., & Fien, H. (2015). Examining the association between explicit mathematics instruction and student mathematics achievement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 303–333. <https://doi.org/10.1086/679969>

Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Griffith, C. E. (2017). A systematic review of precorrection in PK-12 settings. *Education & Treatment of Children*, 40(4), 465–495. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0021>

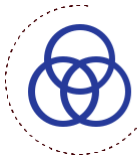
Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to Intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. *Exceptional Children*, 73(3), 288–310. <https://doi.org/10.1177/001440290707300302>

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>

Faul, A., Stepensky, K., & Simonsen, B. (2012). The effects of prompting appropriate behavior on the off-task behavior of two middle school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 47–55. <https://doi.org/10.1177/1098300711410702>



- Flood, W. A., Wilder, D. A., Flood, A. L., & Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(2), 199–204. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-199>
- Garbacz, S. A., Minch, D. R., Jordan, P., Young, K., & Weist, M. D. (2020). Moving towards meaningful and significant family partnerships in education. *Adolescent Psychiatry, 10*(2), 110–122. <https://doi.org/10.2174/2210676610666200324113209>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York, NY: Longman.
- Ganz, J. B. (2007). Classroom structuring methods and strategies for children and youth with autism spectrum disorders. *Exceptionality, 15*(4), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09362830701655816>
- Gion, C., McIntosh, K., & Falcon, S. (2020) Effects of a multifaceted classroom intervention on racial disproportionality. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1788906>
- Guardino, C., & Fullerton, E. K. (2014). Taking the time out of transitions. *Education & Treatment of Children, 37*(2), 211–228. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0014>
- Hawkins, R. O., Collins, T. A., Haas Ramirez, L., Murphy, J. M., & Ritter, C. (2020). Examining the generalization of a combined independent and interdependent group contingency for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 45*(4), 238–251. <https://doi.org/10.1177/0198742919888758>
- Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Imms, W., & Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research, 20*(1), 139–152. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>
- Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(3), 154–167. <https://doi.org/10.1177/1098300711398935>
- Katic, B., Alba, L. A., & Johnson, A. H. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: School violence prevention and response. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670>
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools, 44*(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Lane, K. L., Royer, D. J., Messenger, M. L., Common, E. A., Ennis, R. P., & Swogger, E. D. (2015). Empowering teachers with low-intensity strategies to support academic engagement: Implementation and effects of instructional choice for elementary students in inclusive settings. *Education & Treatment of Children, 38*(4), 473–504. <https://doi.org/10.1353/etc.2015.0013>
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly, 61*(3), 383–411. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.3.0383>
- Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children, 23*, 109–121.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K., & Walker, V. L. (2018). Promoting the Accessibility of SWPBIS for Students with Severe Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*, 113-123. <https://doi.org/10.1177/1098300717733976>



Long, A. C. J., Miller, F. G., & Upright, J. J. (2019). Classroom management for ethnic-racial minority students: A meta-analysis of single-case design studies. *School Psychology, 34*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/spq0000305>

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(3), 229–246. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.10.005>

Maggin, D. M., Johnson, A. H., Chafouleas, S. M., Ruberto, L. M., & Berggren, M. (2012). A systematic evidence review of school-based group contingency interventions for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology, 50*(5), 625–654. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.06.001>

McLeskey, J., Billingsley, B. S., Brownell, M. T., Maheady, L. J., & McLeskey, J. (2019). What are high-leverage practices for special education teachers and why are they important? *Remedial and Special Education, 40*(6), 331–337. <https://doi.org/10.1177/0741932518773477>

Meyer, K., Sears, S., Putnam, R., Phelan, C., Burnett, A., Warden, S., & Simonsen, B. (2021). Supporting students with disabilities with universal positive behavioral interventions and supports (PBIS): Lessons learned from research and practice. *Beyond Behavior*. <https://doi.org/10.1177/10742956211021801>

Moore, T. C., Alpers, A. J., Rhyne, R., Coleman, M. B., Gordon, J. R., Daniels, S., Skinner, C. H., & Park, Y. (2019). Brief prompting to improve classroom behavior: A first-pass intervention option. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*(1), 30–41. <https://doi.org/10.1177/1098300718774881>

Muldrew, A. C., & Miller, F. G. (2021). Examining the effects of the personal matrix activity with diverse students. *Psychology in the Schools, 58*(3), 515–533. <https://doi.org/10.1002/pits.22461>

O'Handley, R. D., Olmi, D. J., Dufrene, B. A., Tingstrom, D. H., & Whipple, H. (2020). The effects of behavior - specific praise and public posting in secondary classrooms. *Psychology in the Schools, 57*(7), 1097–1115. <https://doi.org/10.1002/pits.22375>

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 4*, 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>

Owen, K. B., Parker, P. D., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2018). Effects of physical activity and breaks on mathematics engagement in adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport, 21*(1), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.07.002>

Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*, 172–178.

Powell, R., Cantrell, S. C., Malo-Juvera, V., & Correll, P. (2016). Operationalizing culturally responsive instruction: Preliminary findings of CRIOP research. *Teachers College Record, 118*(1), 1–46.

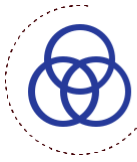
Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2016). The Brief Student-Teacher Classroom Interaction Observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. *Assessment for Effective Intervention, 42*(1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/1534508416641605>

[org/10.1177/1534508416641605](https://doi.org/10.1177/1534508416641605)

Richman, D. M., Barnard, B. L., Grubb, L., Bosch, A., & Abby, L. (2015). Meta - analysis of noncontingent reinforcement effects on problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*(1), 131–152. <https://doi.org/10.1002/jaba.189>



- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y.-J., & You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study. *Journal of School Psychology, 45*(4), 401–421. <https://doi.org/j.jsp.2006.10.003>
- Royer, D. J., Lane, K. L., Dunlap, K. D., & Ennis, R. P. (2019). A systematic review of teacher-delivered behavior-specific praise on K–12 student performance. *Remedial and Special Education, 40*(2), 112–128. <https://doi.org/10.1177/0741932517751054>
- Scott, T.M., Gage, N. An Examination of the Association Between Teacher's Instructional Practices and School-Wide Disciplinary and Academic Outcomes. *Educ. Treat. Child. 43*, 223–235 (2020). <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00024-0>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children, 31*(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2017). Effects of targeted professional development on teachers' specific praise rates. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*, 37–47. <https://doi.org/10.1177/1098300716637192>
- Simonsen, B., Freeman, J., Kooker, J., Dooley, K., Gambino, A. J., Wilkinson, S., VanLone, J., Walters, S., Byun, S. G., Xu, X., Lupo, K., & Kern, L. (2020a). Initial validation of the Classroom Management Observation Tool (CMOT). *School Psychology, 35*, 179–192. <https://doi.org/10.1037/spq0000357>
- Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Byun, S. (2020b). Effects of targeted professional development on teachers' implementation of key classroom management skills. *Journal of Positive Behavior Interventions, 22*, 3–14. <https://doi.org/10.1177/1098300719859615>
- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S., Sugai, G., Spencer, R., & LaBreck, C. (2012). Explicitly Teaching Social Skills Schoolwide: Using a Matrix to Guide Instruction. *Intervention in School and Clinic, 47*(5), 259–266. <https://doi.org/10.1177/1053451211430121>
- Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere, D. E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T., & Sugai, G. (2014). Multi-tiered support framework for teachers' classroom management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*, 179–190. <https://doi.org/10.1177/1098300713484062>
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M., & Sugai, G. (2013). Teacher self-monitoring to increase specific praise rates. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 3–13. <https://doi.org/10.1177/1098300712440453>
- Skinner, C. H., Pappas, D. N., & Davis, K. A. (2005). Enhancing Academic Engagement: Providing Opportunities for Responding and Influencing Students to Choose to Respond. *Psychology in the Schools, 42*(4), 389–403. <https://doi.org/10.1002/pits.20065>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Soares, D. A., Harrison, J. R., Vannest, K. J., & McClelland, S. S. (2016). Effect size for token economy use in contemporary classroom settings: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review, 45*(4), 379–399. <https://doi.org/10.17105/SPR45-4.379-399>
- Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(4), 239–248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>



Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R., & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(2), 76–85. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(1), 2–8. <https://doi.org/10.1177/106342660000800101>

Sutherland, K. S. & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education, 35*, 161-171. <https://doi.org/10.1177/002246690103500306>

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Yoder, P. J. (2002). Examination of the relationship between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic requests. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/106342660201000102>

Werts, M., Zigmond, N., & Leeper, D. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(4), 424-440.

Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting Behavioral Interventions: A Systematic Process for Finding and Eliminating Problems. *School Psychology Review, 33*(3), 363–383.

Yarbrough, J. L., Skinner, C. H., Lee, Y. J., & Lemmons, C. (2004). Decreasing Transition Times in a Second Grade Classroom: Scientific Support for the Timely Transitions Game. *Journal of Applied School Psychology, 20*(2), 85–107. https://doi.org/10.1300/J370v20n02_06

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W.T., Williams, M. E.,

& Cohen, G. L. (2013, August 12). Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback Across the Racial Divide. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*(2), 804-824. <http://doi.org/10.1037/a0033906>

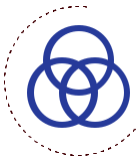


Embedded Hyperlinks

1. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
2. <https://www.wisconsinrticenter.org/wp-content/uploads/2019/04/Module-1-packet.pdf>
3. https://drive.google.com/file/d/1DQ_XBm5xkn8Fu4ul2VnM6ZipPTfALhxf/view
4. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/structure/group>
5. <https://youtu.be/LzNYWvTITwM?list=PLLi08AeiqezrnWxo2USazvTnf6PwhRoiW>
6. <https://www.livebinders.com/play/play?id=2115332>
7. <https://www.livebinders.com/media/get/MjE5NjU5MDQ=>
8. <https://www.pbis.org/resource/enhancing-family-school-collaboration-with-diverse-families>
9. <https://tennesseebsp.org/how-to-videos/#/lightbox&slide=7>
10. <https://www.youtube.com/watch?v=eAx7-9TPatQ>
11. <https://www.youtube.com/watch?v=mVTwtDJR7Ik>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=SGvCnoFBVtE>
13. <https://www.pbisapps.org/articles/supportive-environments-create-classroom-community>
14. <https://www.wisconsinrticenter.org/wp-content/uploads/2019/04/Module-2-packet.pdf>
15. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP2.3-Teacher-Tool-ClassroomProcedures-and-Routines-1.pdf>
16. <https://learn.teachingchannel.com/video/create-a-safe-classroom>
17. <https://pbissmissouri.org/classroom-procedures-and-routines-content-acquisition-video/>
18. <https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/PBIS/2016-17/PBIS in the Classroom/Revised Act 1.2 routines.pdf>
19. <https://www.wisconsinrticenter.org/wp-content/uploads/2019/04/Module-2-packet.pdf>
20. <https://www.pbis.org/resource/creating-a-pbis-behavior-teaching-matrix-for-remote-instruction>
21. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP1.3-Teacher-Tool-Classroom-Expectations-and-Rules9-28-2017.pdf>
22. <https://tennesseebsp.org/wp-content/uploads/2018/01/Behavior-Expectations-Tips5b25d.pdf>
23. <https://www.pbis.org/resource/pbis-cultural-responsiveness-field-guide-resources-for-trainers-and-coaches>
24. <https://highleveragepractices.org/hlp-7-establish-consistent-organized-and-respectful-learning-environment>
25. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/expectations>
26. <https://pbissmissouri.org/content-acquisition-podcast-classroom-rules-and-expectations/>
27. http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_norms.pdf
28. <https://www.pbis.org/resource/creating-effective-classroom-environments-plan-template>
29. <https://www.pbis.org/resource/pbis-cultural-responsiveness-field-guide-resources-for-trainers-and-coaches>



30. <https://www.pbis.org/resource/discussing-race-racism-and-important-current-events-with-students-a-guide-with-lesson-plans-and-resources>
31. <https://highleveragepractices.org/sites/default/files/2020-10/Instructionfinal.pdf>
32. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP7.1-Teacher-Tool-Classroom-Activity-Sequencing-1.pdf>
33. https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/1.8_Teacher_Tool_Task_Difficulty_120114-2.pdf
34. <https://highleveragepractices.org/hlp-17-use-flexible-grouping>
35. <https://tennesseebsp.org/resources/classroom-management/#/lightbox&slide=13>
36. <https://tennesseebsp.org/resources/classroom-management/#/lightbox&slide=15>
37. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl/>
38. https://ci3t.org/tier_library/ic/01_Instructional_Choice_Implementation_Checklist.pdf
39. <https://www.jigsaw.org/>
40. <https://www.pbis.org/resource/examples-of-engaging-instruction-to-increase-equity-in-education>
41. <https://www.pbis.org/resource/effective-instruction-as-a-protective-factor>
42. [https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/PBIS/2016-17/PBIS in the Classroom 4/Module 4 Resource Page.pdf](https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/PBIS/2016-17/PBIS%20in%20the%20Classroom%204/Module%204%20Resource%20Page.pdf)
43. <https://www.livebinders.com/media/get/MTY5NDAwNTM=>
44. <http://ceed.umn.edu/wp-content/uploads/2017/05/Peer-Tutoring.pdf>
45. <https://tennesseebsp.org/resources/classroom-management/#/lightbox&slide=9>
46. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/otr>
47. <https://highleveragepractices.org/hlp-16-use-explicit-instruction>
48. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/practice>
49. <https://www.livebinders.com/play/play?id=2115332#anchor>
50. <https://www.pbis.org/resource/positive-greetings-at-the-door>
51. <https://www.pbis.org/resource/cultivating-positive-student-teacher-relationships>
52. <https://www.youtube.com/watch?v=HgUcHU4eMD8>
53. <https://www.edutopia.org/practice/morning-meetings-creating-safe-space-learning>
54. <https://www.youtube.com/watch?v=W0Z0LJHHBqo>
55. <https://www.edutopia.org/article/using-circle-practice-classroom>
56. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP5.1-Teacher-Tool-Classroom-Active-Supervision-1.pdf?x30198>
57. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/prompting>
58. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/modeling>
59. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/supervision>
60. <https://www.youtube.com/watch?v=9KPihoCVnvE>
61. <https://www.understood.org/articles/en/evidence-based-behavior-strategy-pre-correcting-and-prompting>



62. <https://www.edutopia.org/article/8-quick-checks-understanding>
63. <https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/PBIS/2016-17/PBIS in the Classroom 4/Resource Checking for Understanding Strategies.pdf>
64. <https://tennesseebesp.org/wp-content/uploads/2016/03/Behavior-Specific-Praise.pdf>
65. <https://www.youtube.com/watch?v=42ZIJiWMOfE>
66. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/praise>
67. <http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/correction>
68. <https://highleveragepractices.org/hlps-8-and-22-provide-positive-and-constructive-feedback-guide-students-learning-and-behavior>
69. <https://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/motivation/teacher-praise-efficient-tool-motivate-students>
70. <https://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/challenging-students/dodging-power-struggle-trap-ideas-teachers>
71. <https://sparq.stanford.edu/solutions/wise-critiques-help-students-succeed>
72. <https://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Special-Education-Services/Documents/PBIS/2016-17/PBIS in the Classroom 2/Act 2.1b Positive Feedback Sample Responses.pdf>
73. <https://www.wisconsinrtcenter.org/wp-content/uploads/2019/06/Module-4-packet.pdf>
74. <https://www.pbis.org/resource/the-student-teacher-game>
75. <https://tennesseebesp.org/wp-content/uploads/2016/12/Noncontingent-attention-tips.pdf>
76. https://mimtsstac.org/sites/default/files/Documents/MIBLSI_Sequence/School/Elementary/Supplemental/T1ClassPBIS/09_Response_Strategies_for_Classroom_Behavior.pdf
77. <https://www.pbis.org/resource/ditch-the-clip-why-clip-charts-are-not-a-pbis-practice-and-what-to-do-instead>
78. <https://cptv.pbslearningmedia.org/collection/managing-challenging-student-behaviors/#.WqPIfxMbPOT>
79. <https://vimeo.com/86149984>
80. <https://vimeo.com/86155208>
81. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/sr/#content>
82. <https://www.livebinders.com/play/play?id=2288806#anchor>
83. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/beh1/#content>
84. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/beh2/>
85. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/bi2/cresource/q4/p05/#content>
86. http://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_encappbeh.pdf
87. <https://www.livebinders.com/media/get/MjA3MMDM0MzQ=>
88. <https://www.pbis.org/resource/pbis-technical-guide-on-classroom-data>
89. <https://nepbis.org/wp-content/uploads/2020/06/CMOT-5.1.20.pdf>
90. <https://www.livebinders.com/play/play?id=2285263>
91. <https://www.pbis.org/announcements/track-positive-reinforcement-with-our-be-app>



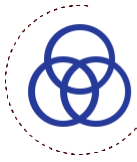
CENTER ON

PBIS

Positive Behavioral
Interventions & Supports

2022 年 1 月

92. <https://nepbis.org/classrooms/pCBS-skill-specific-training/>
93. <https://www.pbis.org/resource/pbis-technical-brief-on-systems-to-support-teachers-implementation-of-positive-classroom-behavior-support>
94. <https://www.pbis.org/resource/habits-of-effective-classroom-practice>
95. <https://www.pbis.org/resource/building-a-culture-of-staff-wellness-through-multi-tiered-system-of-supports>
96. <https://www.pbis.org/video/building-habits-of-effective-practice-webinar>
97. <https://www.pbis.org/video/using-pbis-to-build-a-culture-of-wellness-for-all>
98. <https://www.pbis.org/announcements/track-positive-reinforcement-with-our-be-app>
99. <https://nepbis.org/classrooms/pCBS-skill-specific-training/>
100. <https://www.classroomcheckup.org/teachers/>
101. <https://nepbis.org/vermont/vermont-cohort-3-2019-pbis-classroom-behavior-practice-coaches-materials/>
102. <https://flpbis.cbcs.usf.edu/tiers/classroom.html>
103. <http://www.midwestpbis.org/materials/classroom-practices>
104. <https://pbissmissouri.org/tier-1-effective-classroom-practices/>
105. <https://www.wisconsinrticenter.org/culturally-responsive-classroom-management/>
106. <https://www.pbis.org/resource/pbis-technical-guide-on-classroom-data>
107. <https://www.pbis.org/resource/using-outcome-data-in-high-schools>
108. <https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline>
109. <https://www.pbis.org/resource/data-guide-for-enhancing-your-pbis-framework-to-address-student-mental-health>
110. <https://www.pbis.org/video/using-data-and-data-systems-to-address-discipline-disproportionality>
111. <https://www.pbis.org/announcements/track-positive-reinforcement-with-our-be-app>
112. <https://www.pbisapps.org/products/swis>
113. http://www.iriscenter.com/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_measbeh.pdf
114. <https://www.pbis.org/resource/supporting-students-with-disabilities-in-the-classroom-within-a-pbis-framework>
115. <https://www.pbis.org/resource/pbis-cultural-responsiveness-field-guide-resources-for-trainers-and-coaches>
116. <https://www.pbis.org/resource/discussing-race-racism-and-important-current-events-with-students-a-guide-with-lesson-plans-and-resources>
117. <https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline>
118. <https://greatlakesequity.org/resource/equity-toolkit-inclusive-schools-centering-youth-voice-school-change>
119. <https://www.pbis.org/resource/a-school-guide-for-returning-to-school-during-and-after-crisis>
120. <https://www.pbis.org/resource/integrating-trauma-informed-practices-within-your-school-wide-pbis-framework>
121. https://www.youtube.com/watch?v=f156liq_2rE
122. <https://www.pbisapps.org/articles/ep-8-how-pbis-practices-helped-us-through-the-pandemic>



123. <https://www.pbis.org/video/using-pbis-to-ensure-racial-equity-in-school-discipline>
124. <https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2019/09/MU-Classroom-Problem-Solving-Manual.pdf>
125. <https://www.pbis.org/resource/supporting-students-with-disabilities-at-school-and-home-a-guide-for-teachers-to-support-families-and-students>
126. <https://www.pbis.org/resource/multi-tiered-system-of-supports-mtss-in-the-classroom>
127. <https://intensiveintervention.org/resource/do-all-students-need-tier-ii-behavior-intervention-going-tier-iii>
128. <https://www.ocali.org/project/Challenging-Behavior-Expect-Success>
129. <https://www.livebinders.com/play/play?id=2115347#anchor>
130. <https://www.pbisapps.org/articles/motive-motivate-motivation-why-are-my-students-doing-that>
131. <https://www.pbisapps.org/articles/4-steps-every-team-should-take-for-students-with-support-plans>
132. <https://www.pbis.org/resource/efficient-functional-behavior-assessment-the-functional-assessment-checklist-for-teachers-and-staff-facts>