

Evropská konference pedagogického výzkumu 2015: Education and Transition – Contributions from Educational Research

Budapešť, 7.–11. září 2015

Každoroční konference Evropské asociace pedagogického výzkumu bývají českými účastníky hojně navštěvovány, a tak není divu, že mají ohlas i v našich odborných médiích (Lojdrová, 2015). Při programu strukturovaném již více než třiceti tematickými sítěmi (a tedy paralelními sekcemi) si různí účastníci odnášejí poměrně odlišné zkušenosti, a proto se mohou jejich zprávy zajímavě doplňovat. Následující zpráva se tedy zaměřuje na dílčí kamínky z nepřehledné šířky prezentovaných témat: postsocialistická tranzice, reforma kurikula i struktury vzdělávacího systému nebo inkluzivní vzdělávání.

Letošní široce pojaté ústřední téma *přechodů ve vzdělávání* nás neobyčejně zaujalo. Bylo jednak příležitostí k reflexi čtvrt století cesty zemí střední a východní Evropy k demokratickému tržnímu systému. Současně se řada sekcí zaměřovala na přechody žáků mezi stupni vzdělávání (včetně počátku povinné školní docházky, předčasných odchodů ze školy a vstupu mladých lidí na pracovní trh). Jednání konference se odehrávalo ve stínu vrcholící uprchlické krize. Zástupce hostitelské země Tamas Kozma propojil v plenárním vystoupení reflexi minulosti s přítomností v tezi, že před Evropou možná leží netušené úkoly, které budou ještě závažnější než pád komunismu a následná transformace. Nabídl optimistickou perspektivu, že se sociální útvary dokážou vypořádat s podobnými výzvami prostřednictvím strategií komunitního učení. Učit se budou muset všichni – jak migranti, tak elity i celé populace cílových zemí. Evropu čeká mnoho tvrdé vzdělávací práce, aby se nerozpadla či nestala se jen zónou volného obchodu, ale udržela si své hodnoty a dostála novým požadavkům.

Post-socialistická tranzice se zadrhla

Ačkoli se tedy možná otvírá nová etapa dějin, ani proces post-socialistické tranzice nemůžeme považovat za uzavřenou kapitolu, neboť se ukazuje jako mnohem delší a komplexnější, než jsme předpokládali. Namísto lineární konvergence nebo očekávané „druhé tranzice“ spojené se vstupem do Evropské unie lze pozorovat známky ekonomické divergence a vzestup více či méně autoritativních vládců či režimů v některých zemích regionu. Odrážel to i panel vybraných zemí střední a jihovýchodní Evropy.

V Maďarsku došlo v posledních letech k zásadní centralizaci základního a středního školství, což je tím překvapivější, že i v dobách komunistického režimu se zachovávaly staré tradice a školy byly spravovány obcemi a místními zastupitelstvy (i když de facto pod kontrolou strany). Ministerstvo školství tudíž vlastně nemělo na školy nikdy přímý vliv, na rozdíl od rezortů financí a vnitra. Maďarské školství v tomto smyslu nikdy nebylo centralizované. Avšak od roku 2011 probíhá velká změna, která školy podřídila ministerstvu školství. Některé konkrétní důsledky této reformy ukázalo i vystoupení pracovníků státního Maďarského ústavu pro pedagogický výzkum a rozvoj (OFI). Stát usiluje o kontrolu nejen kurikula, ale celého implementačního řetězce, proto se maďarský ústav přeorientoval na komplexní program rozvoje (regulace?) kurikula včetně vzdělávání učitelů a koncipování inspekční práce. (Systém byl vytvořen za podpory Evropských strukturálních fondů.) Nové kurikulum se orientuje na hodnotovou výchovu. Stát ovšem garantuje i (centralizovanou) přípravu nových učebnic, přičemž jejich vyšší kvality chce dosáhnout zapojením různých skupin aktérů a jejich pilotáží před masovou produkcí. Současně stát inheruje i v oblasti podpory a vzdělávání učitelů (cestou peer-podpory – sdílení zkušeností a dobré praxe, ale také vybudováním sítě poradců pracujících s učiteli individuálně prostřednictvím konzultací na základě hospitací). Součástí zavádění nového kurikula je i systém externího standardizovaného hodnocení výsledků žáků a standardizované a veřejné jsou též inspekční postupy. Od roku 2013 probíhá také reforma počátečního vzdělávání učitelů. Jak bylo možné u představitelů státní organizace čekat, vystoupení prezentovalo spíše předpokládané kladné efekty reformy. V následné diskusi se však mluvilo i o silné rezistenci maďarských učitelů vůči těmto inovacím.

V Chorvatsku v první fázi tranzice (1990–2000) převažoval „pohyb od minulosti“. Země musela odstraňovat škody způsobené válkou, kdy byla mj. poškozena třetina školních budov. Vyučovalo se podle starého, jen „záplatovaného“ kurikula (změny společenskovědních předmětů, zavedení náboženství). Důležitou roli hrály neziskové organizace jako nositelé změn. Druhé období (2001 do 2015) lze charakterizovat jako „pohyb k budoucnosti“, trvalý stav proměny s důrazem na reformu kurikula a přípravu učitelů. Byla však zachována struktura systému vytvořená v polovině 20. století: čtyři roky primární školy, čtyři roky předmětové výuky, čtyři roky střední školy (resp. 3 roky profesní přípravy), až nyní se uvažuje o strukturální změně. Teprve nedávno vznikla národní asociace pedagogického výzkumu.

Slovinsko neprošlo na rozdíl od Chorvatska dlouhou a krvavou válkou. Akademická obec silně kritizovala poslední velkou reformu realizovanou ve federální Jugoslávii (sedmdesátá léta 20. století). Pedagogický výzkum byl relativně silný a poměrně s předstihem začal promýšlet alternativy k socialistickému školství, již v osmdesátých letech se experimentovalo s hranicemi svobody. V devadesátých letech došlo k významnému zlepšení vzdělávání. S tím kontrastuje současný stav daný mj. nepříznivým ekonomickým vývojem a úspornými opatřeními. Zatímco na začátku tranzice vládl optimismus a jasná představa směru, dnes je situace charakterizována řadou (nových) problémů a pocitem bezmoci a ztráty orientace.

Rumunsko sice nebylo na rozdíl od Maďarska pod přímou sovětskou okupací, ale podle některých badatelů je přechod k demokracii obtížnější v zemích, které byly „okupovány“ vlastní vládou (kromě Rumunska třeba Albánie nebo Rusko jako extrémní případ). Proces tranzice/reforem rumunského školství byl popsán jako neukončený a stagnující. Nekončící diskuse (má být nultý ročník, financování na žáka, zavírání učilišť, jak často a s jakým cílem testovat žáky...) vedou k pocitu nejistoty, ke hledání zázračného řešení, které pokud možno nestojí žádné peníze. Spektrum problémů je velmi podobné české situaci: inkluze a speciální školy, jak řešit vyloučení Romů apod. Socialistický stát udržoval občany v přesvědčení, že poskytované veřejné služby jsou nejlepší na světě, a to možná bylo důvodem, že ještě dlouho po pádu komunismu přetrvávala vysoká spokojenost občanů se školstvím. To se zlomilo teprve v posledních letech, mj. pod vlivem zavedení přísnějších závěrečných zkoušek – dramatická neúspěšnost žáků vedla ke změně postoje veřejnosti. V Rumunsku existuje řada pedagogických organizací, ale není střešková asociace pedagogického výzkumu.

I když byl v panelu proces tranzice pokryt zejména z pohledu jihovýchodní Evropy, ukázal dobře oscilace mezi chaosem a autoritářstvím typické pro celý postsocialistický prostor. Jde možná o naši regionální formu hledání optimální míry autonomie, jež je aktuální i v řadě západních zemí, jak ukázala mj. některá sympózia v sekci věnované kurikulu.

Demokratická legitimizace reformy

Otázkám autonomie a decentralizace věnují velkou pozornost i referáty v sekci zaměřené na inovace kurikula. Řada zemí v této souvislosti hledá možnosti zapojení různých skupin aktérů do tvorby či revize vzdělávacích programů. K tomuto účelu se pochopitelně široce užívají informační a komunikační technologie. Zkušenosti ukazují, že příslušné národní diskuse vyžadují kvalitní přípravu, dobré stanovení cílů diskuse a informovanost veřejnosti před zahájením. Příkladem je současná diskuse o nižší sekundární škole (junior cycle) v Irsku. Její organizátoři (National Council for Curriculum and Assessment) vycházeli z výzkumné studie o problémech, kterým čelí žáci v tomto cyklu vzdělávání, jako je přetížení učivem. Pro účely diskuse sestavili reprezentativní panel asi padesáti škol, v druhém kole strukturovali dialog podle školních předmětů. Do chatů se zapojila ve vymezených časech i ministryně, učitelé měli dobrý pocit, že mají přímý přístup k vládě. Pracovní verze kurikula byly prezentovány na webu tak, aby byly snadno dostupné. Důležité místo v nich měly příklady žákovských prací, které ilustrovaly požadavky kurikula. Autor příspěvku Ben Murray však připouštěl, že ještě není zřejmé, zda tento demokratický proces povede k lepšímu produktu (kurikulu).

S tím souvisí i otázka, kdo má být národním garantem tvorby a implementace kurikula. Uvedli jsme již příklad organizace těchto procesů v dnešním Maďarsku. Ve Skotsku takto působí Education Scotland, kde jsou rovněž integrovány funkce tvorby

152 kurikula a podpory učitelů při jeho zavádění. V současné době startuje komplexní National Improvement Framework (od 1. září 2015). Mimo jiné poprvé ve skotské historii budou alokovány finanční prostředky do míst, kde se koncentrují děti s problémy. Principem je, že zlepšení musí probíhat lokálně, ale existuje státní garance kvality.

V Nizozemsku je podle Nienke Nieveen velmi silná, takřka čtyři sta let dlouhá tradice decentralizované vzdělávací politiky. Autonomie škol byla formálně zakotvena již v ústavě 1848. V poslední době roste pozornost věnovaná kurikulu jako klíčovému faktoru kvality (zejména relevance) vyučování a učení. Přehodnocovány jsou koncepce určující obsah učení prostřednictvím (externího) hodnocení. Snaha o odstranění fragmentovaného přístupu vede k hledání zastřešující vize pro připravované nové kurikulum (Onderwijs 2032). K reformě kurikula proběhla národní diskuse s využitím ICT, bylo analyzováno dvanáct tisíc příspěvků, avšak ukázalo se, že se většinou týkají jen dílčích témat. Při hledání rovnováhy mezi autonomií a odpovědností učitelů se kladou otázky spojené i s optimální formální podobou kurikulárních dokumentů, např. kolik úrovní a jakou míru podrobnosti mají mít dokumenty, aby bylo dosaženo rovnováhy mezi svobodou a podporou učitelů.

Demokratickou legitimizací obsahů a cílů vzdělávání se zabývá i Finsko, kde je zaveden pravidelný cyklus obnovy kurikula (reformy v letech 1970, 1985, 1994, 2004). Klade se důraz na pomalé a opatrné změny se zapojením učitelů místo pedagogických revolucí. Současnou revizi, která probíhá od roku 2012 a bude implementována ve všech školách od srpna 2016, představila na konferenci Eija Kauppinen.

Kromě tvorby dokumentů popisujících zamýšlené cíle vzdělávání se řada příspěvků věnovala složitým procesům, které se odehrávají v prostoru mezi národním kurikulem a praxí ve třídě. Přesněji řečeno, tyto procesy začínají „překladem“ mezinárodních vlivů do národního kurikula, až další rovinou je překládání národního kurikula do školního vzdělávacího programu a vyučovací praxe. V některých národních kurikulárních dokumentech je přítom složitost procesů (překladů kurikula) antcipována, považována za žádoucí, podporována. V jiných zemích může být naopak vyžadována *fidelita* (asijské země), očekává se, že učitel bude předávat kurikulum bez velkých modifikací. Pro naši situaci se jeví relevantní zjištění, jež o reformě ve Skotsku (Curriculum for Excellence) prezentoval Mark Priestley: učitelé se naučí používat nový jazyk (jazyk nového kurikula), ale ve skutečnosti pokračují ve staré praxi. Mají „falešně jasno“ o záměrech inovace, popř. se jim zdá, že požadavky reformy stejně už dávno ve své praxi naplňovali. Reformám při tom nevzdorují jen učitelé, ale významný může být i odpor žáků.

Strukturální otázky vzdělávacího systému

Zatímco v předchozích případech šlo o revizi cílů vzdělávání, resp. zkvalitnění procesů ve školách, snad každá země si také klade otázky ohledně struktury systému, zejména vyššího sekundárního školství: jde např. o proporce žáků v různých typech

přípravy. V mnoha zemích klesá podíl žáků v profesní přípravě, což je označováno jako drift systému k akademickému pojetí, avšak někdy s nezamýšlenými a nežádoucími výsledky.

Švédsko prošlo několika vlnami velmi ambiciózních reforem založených na ideách New Public Management a zavádění tržních prvků do školství, které se však země pokouší skloubit s tradičními hodnotami sociálního státu (soukromé školy nevybírají školné, studium v nich je plně hrazené státem). Švédská byrokracie je velmi efektivní – když se dělá reforma, tak na ní lidé na všech úrovních odpovědně pracují, což neplatí pro všechny země v Evropě. Přesto je vzdělávací systém podle OECD v hluboké krizi (známky se zlepšují, ale výsledky se zhoršují) – v důsledku těchto reforem, anebo jim navzdory? V oblasti vyššího sekundárního vzdělávání bylo cílem nedávných švédských reforem sblížit akademické a odborné vzdělávání, k čemuž mělo vést posílení všeobecné složky odborného vzdělávání. V současnosti se tak nabízí 18 programů, mezi kterými žáci volí. Během celého studia sbírají známky, které vytvářejí kumulativní známku rozhodující o přijetí na univerzitu, takže všechny známky jsou „high stakes“ a produkují stres. Jednou z alternativ je od roku 2011 také určitá forma učňovské přípravy. Zdá se, že komprehenzivnější vzdělávací systém přispěl k vyšší míře nedokončení zejména v případě znevýhodněných studentů, upozornila Mara Westling Allodi. Snaha posílit demokratičnost a spravedlivost systému a současně efektivitu a kvalitu nepřinesla čekávané výsledky, a zdravotnické studie navíc ukazují nárůst úzkosti, deprese a stresu mladých lidí. V německy mluvících zemích lze pozorovat obdobnou hybridizaci akademické a profesní přípravy na postsekundární úrovni.

New Public Management dramaticky změnil sektor sekundárních škol také v Anglii, kde změny směřují od hierarchického k heterarchickému systému s velkou diverzitou aktérů na principu „regulované seberegulace“. Anglický zákon o akademiích (2010) si kládł za cíl umožnit školám osvobodit se z vlivu místních školských úřadů a získat daleko větší autonomii v personální, finanční a kurikulární oblasti. Během několika málo let se takřka polovina anglických sekundárních škol stala akademiemi. V této situaci – kdy kolabuje regionální stupeň řízení a dochází k fragmentaci školského systému – stát vkládá velké naděje do vzniku různých řetězců a sítí škol, které mají udržet určitou soudržnost systému.¹ V Anglii je nyní 190 řetězců: některé jsou vedeny úspěšnými školami, jiné vedou „dobročinné“ či neziskové organizace, ale proniká sem i komerční sektor, např. cestou privatizace některých služeb, které jsou nakupovány od komerčních poskytovatelů. Byl prezentován příklad řetězce, jenž je výrazně orientován na podnikatelskou kulturu vedení. Ředitelé škol rádi přijali roli manažerů, vnímají to jako zvýšení své prestiže v očích veřejnosti (dosud byli pedagogičtí pracovníci vnímáni negativně mimo jiné díky úzkému spojení s odbory, teď mohou být viděni jako odpovědní a schopní profesionálové). Vedení řetězce se hlásí hrdě k orientaci na kvantitativní výsledky a data, je si vědomo zúžení kurikula, ale považuje to za dobré (basics jsou důležité). Autor příspěvku Andrew Skourdombis

¹ Ve skotském kontextu jsou v rámci výše zmíněné národní iniciativy pro zlepšení školství využívána také partnerství škol se zapojením různých aktérů včetně univerzitních pracovišť.

154 připouští, že některé řetězce jsou velmi úspěšné a mají velký přínos pro žáky ze znevýhodněného prostředí, i když jiným se nedaří. Stát „řídí na dálku“, uchovává si při tom však poměrně značnou autoritu a kontrolu.

Inkluzivní vzdělávání

Sekci inkluzivního vzdělávání otevřelo emblematicky téma principy vs. podmínky, a to ve studii srovnávající postoje italských a finských pedagogů, kterou prezentovaly Silvia Dell'Anna a Raisa Ahtiainen. Zatímco Itálie je zemí s dlouholetou tradicí inkluzivních přístupů, kde sdílené přesvědčení učitelů o ideálu inkluze naráží na praktické překážky dané nedostatečnými zdroji, špatnou koordinací a nedostatečným uznáním profesionality učitelů, ve Finsku je naopak hlavním problémem inkluzivního vzdělávání chybějící sdílené přesvědčení o jeho vhodnosti a realizovatelnosti v řadách učitelů. Této situaci odpovídá i odlišné zakotvení inkluze v národních vzdělávacích dokumentech: zatímco v Itálii je plně začleněná, ve Finsku jen částečně. V obou zemích učitelé shodně poukazují na mezeru mezi teorií a praxí a na jejich nedostatečnou přípravu. Ve Finsku je přitom tradicí rovnost a spravedlivost ve vzdělávání, jež se projevovala až do nedávné minulosti zejména principem jednotného školství se vzděláváním všech dětí ve školách hlavního proudu v místě bydliště. Finsko se stalo mj. součástí zemí, připojujících se k hnutí lidských práv, když v roce 1994 spolu s dalšími 90 zeměmi podepsalo Salamanskou deklaraci (UNESCO). Od poloviny devadesátých let minulého století se ale zároveň začala nenápadně prosazovat časná vnější diferenciací (tracking) daná možností výběru školy v rámci nabídky tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (hudba, sport, jazyky). Inkluze a volba školy se tak ve finském systému vzdělávání dostávají do střetu. Současná školní reforma podtrhuje třístupňový systém vzdělávání, který se zaměřuje na podporu žáků se SVP. Naproti tomu ale vznikají třídy, které se zaměřují na vzdělávání žáků s vyššími schopnostmi v některých předmětech, do nichž chodí především děti rodičů s vyšším vzděláním.

Island zavedl v roce 2008 vzdělávání všech dětí ve školách hlavního proudu a zrušil tak speciální školy jako stigmatizující. Jak ve svém příspěvku uvedla Amalía Björnsdóttir, téma však zůstává diskutované, a polovina učitelů o něm není přesvědčena. Toto zjištění „je alarmující zejména proto, že přesvědčení a sebevědomí učitelů ve vztahu k výuce žáků se SVP je základem pro úspěšnou edukační praxi“ (MacFarlane & Woolfson, 2013). Islandská legislativa ruku v ruce se zaváděním principů inkluze posiluje roli rodičů v praxi škol např. tím, že jsou pevnou součástí školské rady. Ale jen třetina rodičů je zcela přesvědčena o vhodnosti plné inkluze, jež je často vnímána jako jev, který je v rozporu s požadavkem zlepšení výsledků. Plnou inkluzi více podporují rodiče s nižším vzděláním, s dětmi s problémovým chováním a poruchami učení, rodiče spokojení se školou a považující školu za velmi náročnou.

Důležitým tématem vzdělávání zahrnujícího všechny děti do jediného proudu jsou systémové pedagogické nástroje. Jedním z nich je spolupráce mezi školou a rodiči. Ta je v různých zemích součástí školského zákona a stává se předmětem výzkumů,

kteří se snaží odhalit, jak skutečně funguje (Austrálie, Island). V australském příspěvku Michelle Rose je tato spolupráce zařazena do kontextu systému třístupňového vzdělávání a s ním propojeného programu Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS). Dalšími, z jiné tradice vycházejícími osvědčenými nástroji jsou metody založené na Person-Centred Planning.

Spolupráce nejen rodiny a školy, ale aktérů na různých úrovních, je předmětem několika studií. Bez spolupráce, opřené o vzdělávání dospělých, které vytváří společnou znalostní a ideovou platformu, je inkluzivní vzdělávání nerealizovatelné a vlastně i protimluvem. Poptávka učitelů po znalostech a dovednostech jde napříč různými zeměmi a kontexty. Oporou spolupráce a dalšího vzdělávání jsou centra podpory, která sdružují a vedou ke spolupráci různé aktéry edukace. Např. britská centra *Finished at School* pro podporu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (PAS) po ukončení povinné školní docházky jsou velmi oceňována díky podpoře při výběru další školy a seznamování s ní, a tím snižování úzkosti spojené s přechodem na další školu. Výsledkem práce těchto center byly v roce 2014 úspěšné tranzice všech 45 žáků s PAS, s nimiž se v rámci center pracovalo, na vyšší stupeň škol. Výsledkem usilovné práce center a škol je vytváření navazujících kurikul vytvořených pro žáky s PAS (Cullen, Cullen, & Lindsay, 2015). Některé z dalších nástrojů, které se při tom osvědčily, známe u nás více v kontextu sociální práce.

Napětí mezi filozofií inkluze a jinými trendy současné vzdělávací politiky ukázal i příspěvek australského autora P. Wooda. Jeho výzkum je metodologicky založený na Bourdieuvých kategoriích pole, kapitálu a habitu. V kontrastu k inkluzivním principům vidí neoliberální filozofii, na níž staví praxe tržně zaměřených škol, která vede v důsledku k vyloučení nepřizpůsobivých žáků. Prostředí škol je spojeno s úzkostí ohledně chování dětí a rizik z něj vycházejících a s hledáním účinných nástrojů a metod, které by umožnily je zvládat. Hledají se „na dokladech“ založené postupy, které ale neposkytují jistotu výsledků, a představa, že je možné lineárně převádět znalosti do praxe, je příliš zjednodušující. V Austrálii je výsledkem těchto postupů nárůst počtu žáků, u nichž je diagnostikována nějaká porucha spojená s problémovým chováním a kteří jsou postupně více a více izolováni a vyčleňováni jak uvnitř škol, tak ze škol, a to ve stále mladším věku. Studie zaměřená na ředitele škol ukázala, že většina z nich reprodukuje v rámci diskurzu „dobré školy“ strukturu, která vede v důsledku k vyloučení problémového dítěte. Jen malá část ředitelů čelila této tendenci k reprodukci systému, spojeného s převažujícím manažerským pojetím výkonu ředitelské funkce, a vytvářela inkluzivní nastavení.

Závěr

Představením náplně vybraných sekcí jsme chtěli částečně relativizovat tvrzení, podle něžž „ECER zaujme zejména akademické pracovníky“, zatímco druhá velká evropská konference EARLI přiláká i „tvůrce vzdělávací politiky či vzdělavatele z rozmanitých organizací“ (Lojdrová, 2015, s. 757). Podle naší zkušenosti jsou některé

156 sekce výrazně orientované na vzdělávací politiku či na propojení praxe s teorií. Například tematický network 3 (Curriculum Innovation) tradičně vytváří prostor pro setkání akademiků s pracovníky národních kurikulárních ústavů řady zemí západní Evropy (ale také Turecka) a část referátů, které zde zaznívají, má formu zpráv o probíhajících vzdělávacích reformách.

I když konference Evropské asociace pedagogického výzkumu přinesla řadu odborných podnětů, neměli bychom přehlédnout ani zvolený organizační model. Ač se konala v Budapešti, hlavním pořadatelem byla Debrecínská univerzita. Prostory na krásném místě na břehu Dunaje v centru Pešti poskytla spolupořadatelská Korvínova univerzita. S ohledem na případné české pořadatelství některé z budoucích konferencí se nabízí myšlenka, že by pro takovou akci bylo pravděpodobně žádoucí, ba nutné, spojit personální síly různých pedagogických pracovišť z celé České republiky, ať už by bylo místo konání kdekoli.

Poděkování

Účast Jana Vyhnálka na konferenci byla umožněna projektem Specifického vysokéhoškolského výzkumu 2015–206228.

Dominik Dvořák, Jan Vyhnálek
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz, jvyhnalek@centrum.cz

Literatura

- Cullen, S. M., Cullen, M. A., & Lindsay, G. (2015). *Evaluation of Autism Education Trust Training Hubs Programme, 2013-15: final report*. Coventry: University of Warwick. Centre for Educational Development, Appraisal and Research.
- Lojdová, K. (2015). Na ECER nebo na EARLI? Zpráva ze dvou mezinárodních konferencí v roce 2015. *Pedagogická orientace*, 25(5), 754–757.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46–52.