

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Inovativní školy a jejich sítě v post-socialistickém prostoru na příkladu
Gymnázia Přírodní škola

Innovative Schools and Their Networks in Post-Socialist Context:
The Case Study of Gymnázium Přírodní Škola

Daniel Pražák

Školitel: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2023

ABSTRAKT

V zahraničních vzdělávacích systémech došlo v posledních letech k velkému rozmachu síťování škol, ale v českém prostředí se tento přístup objevuje méně často. Tato disertační práce představuje případovou studii, která analyzuje interakci škol spolupracujících s Gymnáziem Přírodní škola prostřednictvím konceptu síťování. Hlavními zdroji dat jsou rozhovory s aktéry, dokumenty škol a terénní poznámky výzkumníka. Studie popisuje vzájemné ovlivňování a sdílení prvků inovativního modelu mezi školami zapojenými do této sítě. Zvláštní pozornost je věnována faktorům, které napomáhají nebo brání efektivnímu síťování a sdílení inovací, stejně jako roli ředitelů, učitelů a zapojení žáků jako aktivních aktérů změn. Práce tak propojuje zahraniční výzkumné poznatky s unikátním českým kontextem, což obohacuje odbornou literaturu o síťování vzdělávacích institucí. Výsledky nabízejí pohled na dynamiku a výzvy spojené s vytvářením efektivních vzdělávacích sítí a přináší pro podporu inovací ve školství prostřednictvím síťování.

KLÍČOVÁ SLOVA

síťování škol, inovativní vzdělávací modely, inter-organizační spolupráce, inter-organizační učení, vedení škol, sekundární vzdělávání, žáci jako aktéři, případová studie, Česko

I. Úvod

Mapování inovací ve vzdělávání, popis jednotlivých inovativních metod a přenášení dobré praxe mezi jednotlivými oblastmi patří mezi činnosti, které jsou dlouhodobě v centru pozornosti výzkumníků i praktiků. I přes to, že jsou některé „inovativní prvky“ dlouho známé, často se je nedaří implementovat do škol nebo je po jejich zavedení udržet. Skrze porozumění, jak se některé inovace šíří a jiné ne (případně jak), může pedagogický výzkum napomoci školskému terénu. Proto považuji za důležité se této oblasti věnovat.

Jednou z inovativních škol, které po roce 1989 vznikly a dosud existují, je Gymnázium Přírodní škola v Praze. Tato škola je nestátní gymnázium založené v roce 1993 Františkem Tichým, který ho vede doposud. Mezi jeho specifika patří menší počet žáků (přibližně 80), důraz na projektovou výuku, mezitřídní vazby a spolupráci, a především na aplikaci vědomostí do jiných činností. Každý školní rok je tak zakončen tzv. expedicí, tedy čtrnáct dní terénní práce a následného vyhodnocování získaných poznatků vrcholící veřejným prezentováním.

V posledním desetiletí vzniká síť škol, které se inspiřují modelem Gymnázia Přírodní škola, spolupracují s ním, přejímají větší či menší části systému a přenášejí je do rozdílných prostředí (základní škola, střední škola, státní škola, soukromá škola). Spolupráce mezi různými aktéry vzdělávání je tématem, které je v posledních letech stále více aktuální, jak dokládám v následující kapitole; nový impuls jí navíc přinesla pandemie covid-19 (O'Hara et. al., 2021).

V této práci používám koncept reformního modelu (Redding, 2006, s. 14, Dvořák, 2015) jako určitého vzoru či návodu pro budování a řízení školy, který pojmenovává klíčové součásti – označuji je konstitutivní prvky. Ve škole se realizuje určitý reformní model, když se některé důležité činnosti dělají daným způsobem – jsou přítomny některé nebo všechny konstitutivní prvky modelu. Působení modelu na školu je ovšem podobné pokusu řezat diamant sklem: „škola je – bohužel nebo bohudík – podstatně stabilnější systém než většina reformu, a v důsledku toho se spíš přizpůsobí reformní model škole než naopak“ (Dvořák et al., 2015, s. 25). Proto se ptám, jak si další školy prvky modelu Gymnázia Přírodní škola vybírají, upravují je nebo i opouštějí.

Jakožto absolventa a později lektora mě model Gymnázia Přírodní škola velmi zajímal a hledal jsem další možnosti jeho zkoumání. Rozhodl jsem se tedy tématem Přírodní školy zabývat prostřednictvím své disertační práce, v níž konkrétní fenomén této inovativní školy šíření zařazuji do obecnějšího rámce síťování ve vzdělávání. Byli jsme si se školitelem vědomi, že moje pozice bývalého žáka Gymnázia Přírodní škola při tom představovala výhodu i riziko nedostatečného odstupu od zkoumaného fenoménu. Bylo také možno popisované procesy rámovat jinými u nás asi častěji užívanými koncepty jako organizační učení (Pol et al., 2013). Přes to věřím, že se podařilo naplnit cíle práce a prokázat užitečnost konceptu síťování škol pro analýzu daného případu skupiny českých škol spolupracujících a vzájemně se učících.

II. Výzkumný problém

Základním výzkumným problémem je vznik a vývoj sítě a také proces šíření inovace v síti různorodých škol v podmínkách českého školství. Práce ukazuje, jak je tento proces ovlivněn na jedné straně specifiky šířícího se modelu (Gymnázium Přírodní škola – „home grown model“ bez širšího zázemí mezinárodní sítě, kterou mají waldorfské školy, školy uplatňující model IB...), na druhé straně, jak je proces přebírání ovlivněn jedinečnými podmínkami škol v síti.

Cílem empirické části práce bylo

- 1) vytvořit bohatý kvalitativní popis jedinečného případu (modelu vzdělávání) v historii polistopadového českého školství (intrinsitní případová studie) na jedné straně,

- 2) a na druhé straně ověření, zda pro popis tohoto modelu a jeho šíření lze využít poznatky (popř. teorie) o spolupráci/síťování škol získané přehledovou studií převážně zahraniční literatury v předchozí fázi práce.

Vzhledem k tomu, že je fenomén sítí (nejen inovativních škol) v českém prostředí nový a málo vědecky prozkoumaný, rozhodl jsem se postupovat cestou kvalitativní metodologie (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Cílem výzkumu není testovat hypotézy ani kvantifikovat jev, ale získat vhled a porozumění do fungování a vzniku konkrétní sítě a do ní zapojených škol v českém prostředí. Konkrétně byl výzkum realizován v rámci designu případové studie (případ = síť) s vnořenými jednotkami analýzy (školami) tak, jak jí uvádí Robert K. Yin (2014).

Kontextem studie je český vzdělávací systém, který v průběhu post-socialistické transformace přešel od centralizovaného socialistického školství k druhé krajnosti, kdy je míra decentralizace jednou z nejvyšších mezi vyspělými zeměmi (Kučerová et al., 2020). Velká míra decentralizace až atomizace českého školství však je v poslední době pocíťována jako významný problém. V tom je kontext mého výzkumu blízký podmínkám, v nichž jsou sítě v zahraničí převážně zkoumány – země se silně decentralizovaným řízením školství. Síť škol popisovaná v mé práci je v řadě ohledů specifická, jde o síť implicitní, organickou a neformální (Alhajj & Rokne, 2018). Přesto v ní úspěšné spolupráci napomáhají či brání obdobné faktory, jaké popisuje zahraniční výzkum.

První popsanou školou, která se inspirovala modelem pilotní školy, je ZŠ, MŠ a SŠ Da Vinci, kde se na vybudování koncepce druhého stupně a gymnázia podíleli pedagogové, kteří předtím na Přírodní škole studovali nebo vyučovali. Jedná se o školu v blízkosti hlavního města, díky této blízkosti a personálnímu propojení jde o školu s velkou mírou převzetí modelu a aktivní spolupráci s Přírodní školou, která ale v čase kolísá. Došlo zde k převzetí expedice, systému samosprávy, na druhé straně bylo upuštěno od části využívaných metod, zejména tzv. podmínkového systému.

Druhou popsanou školou je Gymnázium Hořice, kde je model implementovaný v největším rozsahu a s pilotní školou probíhá stabilizovaná spolupráce. Škola přebrala všechny konstitutivní prvky modelu, a slouží tak k ověření toho, zda je možné přenést „úplný“ model pilotní školy do odlišného kontextu (malé město), a zejména v jiné personální sestavě – bez přímého zapojení osoby ředitele Přírodní školy.

Třetí popsanou školou je ZŠ Orbis Pictus v Táboře, která se vyznačuje jiným typem zřizovatele (církevní škola) než ostatní školy v síti. Z původní neinstitucionalizované se vyvinula

několikaletá spolupráce a částečné přebírání prvků, včetně společných výjezdů a vzájemných návštěv pedagogů.

III. Výsledky

Tato případová studie popisuje jedinečný případ inovativního modelu vzdělávání, který funguje roku 1993, a propojuje ho s vysoce aktuálním tématem síťování škol, ke kterému se v českém decentralizovaném systému upíná mnoho nadějí, například v kontextu Strategie 2030+. Studie dává nahlédnout do dynamiky několika let fungování sítě škol také v kontextu bezprecedentní pandemie covid-19, a tím pádem umožňuje lépe ověřit faktory, které vedou k podpoře nebo útlumu spolupráce mezi školami.

Téma této případové studie bylo konkretizováno propozicemi odvozenými z rešerše literatury, jak doporučuje Yin (2014). Jednalo se o sledování důvodů zapojení školy do sítě, vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství, faktory podporující a brzdící interakci v síti na straně školy a proměny prvků modelu při jeho přenosu do jednotlivých škol. Propozice byly dále konkretizovány dílčími výzkumnými otázkami, ke kterým se nyní vracím a shrnuji výsledky analýzy dat.

Důvody zapojení školy do sítě: Jaké byly motivy škol k zapojení do sítě a setrvání v ní, popř. co vedlo k opuštění sítě?

Nejčastějším motivem, který vedl k síťování, byl zájem na implementaci a rozvíjení modelu inovativní školy, kterou Přírodní škola nabízí. Tři ze zkoumaných škol, kde došlo k úspěšnému síťování a přenosu, hledaly způsob, jak navázat na svůj první stupeň a poskytnout kvalitní výukový program pro starší žáky. Jedinou drobnou odchylku představuje Hořické gymnázium, kde šlo o obdobný cíl, ale model se hledal pro čtyřleté gymnázium. Hledání inovativního vzoru nižšího nebo vyššího sekundárního vzdělávání může odrážet skutečnost, že na těchto stupních – na rozdíl od primární školy – je vhodných modelů méně (Dvořák, 2002), a při tom práce se staršími žáky v období preadolescencence a adolescencence představuje důležitou a obtížnou výzvu (O’Keefe in MacPhail et al., 2018, s. 319).

Hlavní motivace, se kterou vstupovaly školy do síťování, tak odpovídá výzkumům Ainscowa (2016) a Armstronga (2021), kteří za obvyklé důvody spolupráce škol určují vzájemné učení a

přenos know-how. Další z jimi uváděných důvodů – sdílení zdrojů – se v popsané síti objevuje také, ale s menším významem, například v ohledu na sdílení některých specifických personálních kapacit (maturitní předseda, konzultanti závěrečných prací) a využívání partnerské školy jako základny pro výjezdy.

Důvod, který hrál velkou roli při vzniku řady partnerství v zahraničí – zlepšování výsledků žáků nebo podpora znevýhodněných lokalit (Doreian, 2017; Jacquet et al., 2020; Ježková et al., 2010; a další), se explicitně v síti neprojevuje. V zahraničních systémech, kde se síťování nejvíce rozšířilo, je jedná o neoliberální modely s velkým tlakem na výsledkovou akontabilitu (Spojené království a v jeho rámci Anglie, Chile apod. – Chapman, 2013, 2015; Pražák & Dvořák, 2022), zatímco v našem kontextu není tlak na měřené výsledky tak silný. Přesto tento motiv můžeme pozorovat v tom, že školy přebírají stabilní a osvědčený model, a tím umožňují žákům kvalitní rozvoj.

Jak spolupráce konkrétně probíhá a jaké má efekty?

Ač byly u všech tří popisovaných škol, které v (neformální) síti vytrvaly, okolnosti navázání spolupráce rozdílné a interakce probíhala za jiných podmínek, ukázal se podobný vzorec – hlavním způsobem navázání partnerství a udržování sítě byly a jsou společné akce, které se inspirovaly fungováním Přírodní školy (tedy například zdravotnické kurzy, které jednotlivé školy v síti následně pořádají pro další školy ve svém okolí, prezentace expedičních prací atd.) a také kontakt mezi žáky, respektive studentskými radami. Aktérství žáků, nejenom v kontextu samospráv, ale i jako „nositelů změny“, se ukázalo v síti opakovaně a jedná se o unikátní příklad zapojení studujících jako iniciátorů spolupráce.

Vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství: Které podmínky pro funkční síť jsou přítomny?

Dle Hargreaves (2021) je pro spolupráci klíčová sdílená vize, respektive filozofie cílů. To se v síti projevuje opakovaně. V jednom případě jsem pozoroval přímý důkaz toho, jak spolupráci ovlivní, když školy narazí na odlišnosti v nastavených pravidlech, která chápou jako součást kultury školy.

Další důležitou podmínkou je pak existence, resp. budování kapacit jak v jednotlivých školách, tak případně v síti jako takové. Vzhledem k tomu, že případ, který je zde popisován, představuje neformální síť, řídicí ani podpůrné kapacity celé sítě zde nevznikají. Jednotlivé školy tedy pro síťování mají k dispozici pouze kapacitu svých zaměstnanců (nebo žáků). Jde tedy především o podporu a vytváření takových podmínek, aby pracovníci nebo žáci školy mohli interagovat s

jinými školami. Během práce na výzkumu byly školy ovlivněny pandemií covid-19, bylo možné sledovat odolnost nastavených vazeb a vybudovaných kapacit – stejně tak jako pozorovat, jak se na fungování sítě projevuje to, když škola nemá žádné rezervy ohledně času a sil pracovníků, které by mohla investovat do interakce navenek. V krizové situaci covid-19 školy musely ve velké míře svou energii napínat k udržení vlastního základního fungování, a pro síťování tyto kapacity již nezbývaly. I přes náročné podmínky, se kterými se musely školy vyrovnávat, však nebyla pandemií žádná vazba mezi školami trvale přerušena, ale všechny byly po odeznění obnoveny, respektive někde naopak síť školám pomohla se vyrovnat s nastalými změnami.

Mimo výše uvedené efekty, které spolupráce školám přináší – tj. implementaci inovativního modelu, můžeme v síti pozorovat také další, které v rozhovorech popisují vyučující. Skrze prezentace a pořádání workshopů na spolupracujících školách získávají žáci nové zkušenosti, v kontextu studentské rady pak sdílejí know-how a řešení problémů s aktéry s podobným kontextem. Zatímco v počátku síťování má zavedené jméno Přírodní školy funkci potvrzení kvality, dlouhodobá spolupráce a přebrání modelu dalšími školami dosvědčuje, že nastavený systém může fungovat i jinde (na jiné škole, s jinými lidmi). Fungování partnerské školy, respektive přejatých prvků v ní, pak může sloužit pro hlubší reflexi a inspiraci na pilotní škole.

Faktory na straně školy: Jak ovlivňuje vedení, zřizovatel a další aktéři fungování školy v rámci sítě?

Daly a Finnigan (2010). uvádí, že klíčovou pro úspěšnost síťování je osoba ředitele, případně užší tým, který vede ostatní pracovníky školy a pomáhá jim v interakci navenek. V jednom z popsaných partnerství se na vytváření podmínek pro síťování podílí jak ředitel, tak i tým kolem něj – jde současně totiž o zřizovatele školy. Ve všech ostatních příkladech – úspěšných i neúspěšných – se také role ředitele, respektive zakladatele, ukazuje opakovaně jako klíčová, stejně jako to, jak vytváří příležitosti pro další sdílení a rozvoj učitelů (ale i žáků, např. skrze podporu žakovských výměn). Ve shodě s předchozím bodem dosavadní výzkum sítě na druhou stranu popisuje i nebezpečí přetížení vedoucích pracovníků, respektive těch osob, na nichž síťování stojí. To se objevuje i v naší síti a ve dvou případech to vedlo k ukončení spolupráce, kdy kvůli odchodu klíčových lidí ze školy spolupráce zanikla.

Jednotlivé příklady také popisují, jak mohou být na školách do přenosu zapojeni další vyučující, jak může vedení podpořit šíření inovace a jak je možné zapojit žáky jako plnohodnotné aktéry síťování.

Co jsou konstitutivní prvky inovativního přístupu Gymnázia Přírodní škola? Které prvky modelu Přírodní školy se v rámci sítě šíří úspěšně (jsou relativně snadno přejímány a implementovány)? Jak se při tom mění? Které prvky naopak nejsou přebírány?

Počet prvků, jež školy v síti přebírají, se liší v závislosti na popsanych příkladech. Zatímco jedna škola přebírá model prakticky kompletně, další škola implementovala zejména společné shromáždění a o přenos ostatních prvků se zatím snaží, a třetí z popisovaných převzala několik prvků, a jeden naopak opustila (podmínkový systém).

Je tedy možné vyslovit domněnku, že nejvíce jsou v případě této sítě přebírány prvky podporující společný život školy (ranní shromáždění, žákovská samospráva), což souvisí s tím, že vycházejí z výše uvedené sdílené filozofie cílů. Oproti tomu podmínkový systém se z hlediska přenosu ukazuje pro řadu škol jako značně náročná výzva, případně něco, co jiné školy ani implementovat nechtějí. Jako žádaný prvek, který je možné implementovat v menším měřítku, se pak ukazuje u všech popsanych příkladů přebírání modelu projekt expedice. Zde by bylo možné odvolat se na metaforu *gramatiky školy* (Tyack & Cuban, 1995), z níž vyplývá, že přejímání prvků, které přímo zasahují do základní struktury vzdělávacího programu, včetně hodnocení a podmínek plnění studia, bude principálně méně akceptováno než u prvků, které jsou víc "vnější", dají se přiřadit do stávajícího vzdělávacího modelu bez nutnosti měnit základní vzdělávací koncepci.

Příklad Hořického gymnázia pak ukazuje, že při převzetí všech prvků a jejich implementaci může škola fungovat velmi podobně jako pilotní/modelová škola sítě, i když obě školy pracují v odlišném kontextu (čtyřleté x osmileté gymnázium, jiný typ obce, vznik v jiném období aj).

Z hlediska dynamiky sítě je pak důležité sledovat podobnost vývoje jednotlivých prvků, nezávisle na kontextu školy. To se týká například vývoje studentské rady, kdy se v různých školách podobným způsobem střídají kohorty relativně aktivnějších a méně aktivních žáků, což se projevuje ve větší či menší funkčnosti a iniciativě samosprávy. Stejně tak se v různých školách projevují obdobné obtíže, na jaké narážejí učitelé při realizaci podmínkového systému, a to, jak se s těmito obtížemi postupně vyrovnávají. Počet případů, které byly podrobněji analyzovány, však zatím nedovoluje tyto závěry příliš zobecňovat. Ve zkoumaných případech se tedy nepotvrdilo, že se prvky modelu budou významně měnit při přenosu do jiného kontextu. Spíše dochází k tomu, že určitý prvek modelu je buď implementován relativně věrně, nebo není převzat vůbec, popř. je opuštěn.

IV. Podněty pro další výzkum a praxi

Bylo by užitečné dále sledovat, jakým způsobem může inovativní model fungovat, pokud škola implementuje pouze některé prvky a nepřebírá celý model. Da Vinci je v tomto příkladem proto, že zde došlo k dílčímu převzetí prvků a jejich následné modifikaci, nikoli k přijetí modelu jako takového. Příklad studentské rady a momentálních komplikací jejího chodu ukazuje, jakým způsobem může být prvek modifikován a co to následně přináší.

Aktérství žáků jako nositelů změny se ukazuje jako unikátní, vzhledem k dostupnému výzkumu. Z českého (např. Česká středoškolská unie) vzdělávacího prostoru se ale toto téma ukazuje jako velmi nosné pro budoucnost.

V uplynulé dekádě vznikly i v českém prostředí další formální i informální sítě škol, zpravidla centrálně řízené sítě s jedním zřizovatelem, sdílející konkrétní model, případně značku (v pojetí Vander Arka, *Getting Smart*, 2019). Jedná například o školy spadající pod Duhovka Group (česko-anglický montessori vzdělávací projekt zahrnující různé stupně škol), síť ScioŠkol, případně American Academy podnikatele Ondřeje Kanií. Jiným, v českém kontextu dobře známým příkladem volnější sítě v pojetí jsou školy různých zřizovatelů sdílející principy waldorfské a montessori pedagogiky, sdružené do svých asociací. Bylo by potřebné analyzovat vnitřní fungování těchto sítí, ale zejména také pozorovat, jakým způsobem tyto sítě škol ovlivňují své bezprostřední okolí (v kontextu Gymnázia Přírodní škola například akcemi pro veřejnost a školy v blízkosti), ale také celý český decentralizovaný systém s jeho vzdělávacími nerovnostmi, které, jak nastiňuje zahraniční výzkum, mohou sítě soukromých škol prohlubovat.

Jak bylo uvedeno v úvodu práce a v přehledu literatury, téma síťování je aktuální jak v zahraničním výzkumu, tak v praxi řízení vzdělávací soustavy v České republice. *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) si jako jeden z cílů kladla vybudování středního článku jako prostředku pro snižování nerovností i pro inovace ve školství (např. modernizaci obsahu vzdělávání). Leithwood (2013) uvádí, že síťování a podobné mechanismy horizontální spolupráce (jako budování profesních komunit) nejsou náhradou za střední článek, ale jeho nutným doplňkem. I pokud střední článek v České republice vznikne, přístup síťování škol nebude nadbytečný, ale má potenciál posilovat dopad spolupráce v regionu.

Výše uvedený zahraniční výzkum i původní výsledky popsané v disertaci ukazují, s jakými výzvami a příležitostmi se bude budování sítí škol potýkat. V průběhu doktorského studia jsem byl přizván jako konzultant k aktivitám státních aktérů (MŠMT ČR, Národní pedagogický institut, Městská část Praha 7) a nestátních iniciativ (Stálá konference asociací ve vzdělávání, Partnerství 2030), které byly zaměřeny právě na podporu síťování škol a učitelů, respektive jejich spolupráci. Opakovaně se ukázalo, že poznatky získané ze zahraniční literatury jsou

aplikovatelné na český kontext i v jiných podmínkách než v popisované síti – na dalších místech v České republice (například podpora spolupráce ředitelů v Ústeckém a Karlovarském kraji). Jako klíčové se ukázaly dva faktory – podpora sdílené vize a cílů a budování kapacit tak, aby spolupráce na venek nebyla pro jednotlivé školy ohrožením z hlediska personálního zajištění běžného provozu.

Disertace tak nabízí poznatky, které mohou být užitečné pro další činnosti navazující na práci metodických kabinetů Národního pedagogického institutu, na projektu Střední článek, jehož nositelem je MŠMT aj.

V. Seznam použitých zdrojů (výběr)

- Ainscow, M., Chapman, Ch., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge: New York.
- Alhajj, R., & Rokne, J. (Eds). (2018). *Encyclopedia of social network analysis and mining* (2nd ed.). New York: Springer.
- Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614-633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Armstrong, P., Brown, C., & Chapman, C. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Bruun, J., & Evans, R. (2018). Network analysis as a research methodology in science education research. *Pedagogika*, 68(2), 201–217.
- Coburn C. E., & Penuel W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Dolle, J. R., Gomez, L. M., Russell, J. L., & Bryk, A. S. (2013). *More than a network: Building professional communities for educational improvement*. *Teachers College Record*, 115(14), 443-463.
- Doreian, P. (2017). Analýza sociálních sítí. *Sociologická encyklopedie [on-line]*. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz>
- Duff, M., Flack, C. B., Lyle, A. G., Massell, D., & Wohlstetter, P. (2019). Managing networks for school improvement: Seven lessons from the field. *CPRE Workbooks*. 1. https://repository.upenn.edu/cpre_workbooks/1

- Dvořák, D. (2002). Sekundární škola: Citlivé místo vzdělávacího systému. In Z. Kalhous & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 149–163). Portál.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum.
- Edurio. (2021). Trusting in trusts: How school staff perceptions of multi-academy trust leadership have changed during the Covid-19 pandemic?
- Elwick, A. R., & McAleavy, T. (2015). *Interesting cities: five approaches to urban school reform*. Reading: Education Development Trust.
- European Union. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe*. Brussels: Autor.
- Ferguson, N. (2019). *Věž a náměstí: Mocenské sítě od svobodných zednářů po Facebook*. Praha: Argo/Dokořán.
- Fruchter, N., Arvidsson, T. S., Mokhtar, C., Beam, J., & Simmons W. (2015). *Demographics and performance in New York City's school networks: An initial inquiry*. Brown University, Annenberg Institute for School Reform.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122.
- Getting Smart. (2019). *How to innovate: Options for school districts*. On-line: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2019/03/NTN-Position-Paper-Final-Cover-1-1.pdf>
- Gough, D., & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), 84-102. <https://doi.org/10.1002/rev3.3068>
- Greany, T. (2018). *Sustainable improvement in multi-school groups* [DfE Research report]. Department for Education.
- Greany, T. (2019). Approaches to scaling innovations across schools, an analysis of key theories and models. In: M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of educational innovation*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_68-1
- Greany, T. (2020): Place-based governance and leadership in decentralised school systems: evidence from England. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. London: Nuffield Foundation and Education Development Trust.

- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19, 441–462.
<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hargreaves, A. (2021, únor). Jak zlepšovat vzdělávací systémy přístupem „vedení ze středu“. *Řízení školy*.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2021). *Big data. Věda o datech – základy a aplikace*. Grada.
- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandal, R. (2012). *The growth of academy chains: Implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Holloway, J., & Keddie, A. (2020). Competing locals in an autonomous schooling system: The fracturing of the ‘social’ in social justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 786–801.
<https://doi.org/10.1177/1741143219836681>
- Chapman, Ch. (2013). Academy federations, chains, and teaching schools in England: Reflections on leadership, policy, and practice. *Journal of School Choice*, 7(3), 334–352. <https://doi.org/10.1080/15582159.2013.808936>
- Chapman, Ch. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 46–60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Chapman, Ch. (2016). Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools. In: Harris, A. and Jones, M. S. (eds.) *Leading futures: global perspectives on educational leadership* (s. 148-155). Sage: Los Angeles a j.
- Chapman, Ch. (2019). School-to-school collaboration: building collective capacity through collaborative enquiry. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 540-561). Sage.
<https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n32>
- Chapman, Ch., & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9, 291–301.
- Chapman, Ch., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200–226.
- Chapman, Ch., Mongon, D., Muijs, D., Williams, J., Pampaka, M., Wakefield, D., & Weiner, S. (2011), *A national evaluation of the Extra Mile* [Project report]. Department for Education.
- Chvál, M., & Novotná, J. (Eds.). (2008). *Pedagogický rozvoj školy. Sborník z konference INOSKOP*. Portál.

- Jacquet, N., Van Haute, D., De Corte, J., Nisen, L., Vandenbroeck, M., & Roets, G. (2020). Dealing with the wicked issue of child poverty: Inter-organizational networks as forums for collective debate and reflection. *Social Policy & Administration*, 54(7), 1081-1095.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Juhaňák, L. (2017). Sociální sítě autorů publikujících v pedagogických vědách v letech 2009–2013: exploratorní analýza. *Studia paedagogica*, 22(1), 9–36.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-1-2>
- Keddie, A. (2016). Academisation, school collaboration and the primary school sector in England: A story of six school leaders. *School Leadership & Management*,
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- Knecht, P., & Tůma, F. (2020). Citační etika v pedagogickém výzkumu: k vynucování citací a zakládání citačních kartelů. *Studia paedagogica*, 25(3), 187-212.
<http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-3-7>.
- Kučerová, S. R., Dvořák, D., Meyer, P., & Bartůněk, M. (2020). Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*, 74, 280-293. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.12.018>
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. Ontario Institute of Education Leadership.
- Levinsson, M., & Prøitz T. S. (2017). The (non-)use of configurative reviews in education. *Education Inquiry*, 8(3), 209-231. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1297004>
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54–61. <https://doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2021). Obstacles and opportunities for networked practice: a social network analysis of an inter-organizational STEM ecosystem. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 94-115.
- MacPhail, A., Halbert, J., & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>
- Mifsud, D. (2017). Introducing reform through prescribed policy discourse(s): a critique of policy rhetoric in Maltese education. *Scottish Educational Review*, 49(2), 15-41.
- Mifsud, D. (2020). School networks. *Oxford research encyclopedia of education*.
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-741>.
<https://www.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.741>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, Ch., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- Nešetřil, J. (1979). *Teorie grafů*. Praha: SNTL.
- OECD. (b.d.). *Universe cases*. <https://www.oecd.org/education/ceri/universecases.htm>
- OECD. (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*. <http://www.oecd.org/edu/school/improving-schools-in-scotland.htm>
- O'Hara, J., Shevlin, P., Brown, M., & McNamara, G. (2021, March). Education networks: a key driving force for school development in a time of crisis and change. In *The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City"* (Vol. 98). EDP Sciences.
- Peurach D. J. (2016). Innovating at the nexus of impact and improvement: Leading educational improvement networks. *Educational Researcher*, 45(7), 421-429. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X16670898>
- Pino-Yancovic, M., Gonzáles-Torres, A., & Ahumada-Figueroa, L., & Chapman, Ch. (2019). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systematic change in challenging contexts*. Bingley: Emerald.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pražák, D. & Dvořák, D. (2022). Síťování škol: Případová studie Anglie. *Orbis scholae*, 16(1), 55–78. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.9>
- Pražák, D., Macháček, Š., (n.d.) Žákovská samospráva jako prostředek rozvoje demokratických hodnot. *Příklady inspirativní praxe, Česká školní inspekce [online]*, <https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP34/Zakovska-samosprava-jako-prostredek-rozvoje-demokr>
- Pražák, D., Uvizlová, L., (n.d.) Osobnostní rozvoj v gymnaziálním kurikulu. *Příklady inspirativní praxe, Česká školní inspekce [online]*, <https://www.kvalitniskola.cz/Uvodni/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP58/Vyucujeme-vychovavame-rozvijime>
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Raab, J. (2018). Interorganizational networks. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_369
- Rehm, M., Cornelissen, F., Notten, A., & Daly, A. (2020). A metric to assess brokerage positions within social networking sites. *Teachers College Record*, 122(6), 1-32.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.

- Russell, J. L., Bryk, A. S., Dolle, J. R., Gomez, L. M., LeMahieu, P. G., & Grunow, A. (2017). A framework for the initiation of Networked Improvement Communities. *Teachers College Record*, 119(5), 1–36.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. ISV.
- Slavin, R. (2008). Comprehensive school reform. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (s. 259–267). Sage.
- Silova, I. (Ed.) (2010). *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education*. Emerald.
- Silova, I., Sobe, N. W., Korzh, A., & Kovalchuk, S. (2017). Introducing research dilemmas in post-socialist education contexts. In I. Silova, N. W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias* (pp. 1–12). Sense Publishers.
- Šalamounová, Z., & Langer-Osuna, J. M. (Eds.). (2021). Social networks in educational processes [tematické číslo]. *Studia paedagogica*, 26(2).
- Švaříček, R., Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tichý, F. (2012). *Přírodní škola – cesta jako cíl*. Geum.
- Tichý, F. (2017). *Výchova jako dobrodružství – To se v té Přírodní škole učíte na stromech?* Geum.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 15(1), 37–55.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.12>
- Walterová, E. (2016). Možnosti a limity síťování se zřetelem k pedagogickému výzkumu. *Pedagogika*, 66(5), 511-529.
- Wilkins, A., Collet-Sabé, J., Gobby, B., & Hangartner, J. (2019). *Translations of new public management: a decentred approach to school governance in four OECD countries*. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 147-160.
<https://www.doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>
- Wohlstetter, P., & Lyle, A. (2019). Inter-organizational networks in education. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 196-209). SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n12>
- Yaakovovich E., Puzis R., & Elovici Y. (2018) Incentives in collaborative applications. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_375
- Yin, K. R. (2014). *Case study research* (5. vyd.). Sage.