

УДК 37.014.6.

DOI: 10.31732/2663-2209-2026-81-327-335

Дата надходження: 27.02.2026

Дата прийняття до друку: 23.03.2026

Дата публікації: 30.03.2026



Ця робота ліцензується відповідно до [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ЯКІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМНА ВЛАСТИВІСТЬ: ВИМІРИ, МЕХАНІЗМИ, УПРАВЛІНСЬКІ ОРІЄНТИРИ

Дмитро Нечипорук¹

¹Аспірант освітньо-наукової програми «Менеджмент», кафедра управлінських технологій, ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна, e-mail: NechyporukDA@krok.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2320-8760>

THE QUALITY OF SCHOOL EDUCATION AS A SYSTEMIC PROPERTY: DIMENSIONS, MECHANISMS, AND MANAGEMENT GUIDELINES

Dmytro Nechyporuk¹

¹Postgraduate student, department of management technologies, KROK University, Kyiv, Ukraine, e-mail: NechyporukDA@krok.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2320-8760>

Анотація. У статті запропоновано інтерпретацію якості шкільної освіти як емерджентної системної властивості, що виникає із взаємодії структурних, процесуальних, середовищних, мотиваційних та ціннісних елементів шкільної організації. Актуальність теми проведеного дослідження обумовлена тим, що сучасні підходи до оцінювання якості шкільної освіти переважно зосереджені на результатах навчання, тоді як системний характер її формування в шкільній організації потребує глибшого теоретичного осмислення. Метою статті є теоретичне обґрунтування якості шкільної освіти як системної властивості й аналіз механізмів її формування на різних рівнях складності організації школи. Методи дослідження: системний аналіз, теоретичне узагальнення, структурно-функціональний підхід, контент-аналіз наукових публікацій. Отримані наукові результати полягають у тому, що в статті визначено якість шкільної освіти як емерджентну системну властивість та обґрунтовано багаторівневий характер її формування в межах шкільної організації. На основі аналізу законодавчих документів і наукових підходів показано суперечність між результатно-нормативним визначенням якості та ціннісно зорієнтованими цілями загальної середньої освіти, а також окреслено обмеження перенесення класичних виробничих моделей управління якістю в освітній контекст. Запропоновано використання системної типології К. Боулдінга для опису школи як багаторівневої системи; на кожному рівні (структурному, процесуальному, кібернетичному, адаптивному, генетично-суспільному, когнітивному, особистісному й організаційному) визначено, як формується якість та які управлінські впливи є релевантними. Показано, що ефективне управління якістю потребує узгодження цих рівнів, зокрема врахування ролі освітнього середовища, організаційної культури й парадигмальних уявлень про призначення освіти. Наголошено на розриві між задекларованою в офіційному дискурсі суб'єктнісно орієнтованою парадигмою та практиками контролю відповідності, що домінують у багатьох школах, і запропоновано розглядати здатність системи зменшувати цей розрив як один із ключових індикаторів культури якості. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні підґрунтя для подальшої розробки управлінських технологій забезпечення формування якості шкільної освіти в логіці системної складності.

Ключові слова: управління якістю, освітнє середовище школи, системне мислення, системна складність.

Формули: 0; рис.: 1; табл.: 1; бібл.: 24

Abstract. The article proposes an interpretation of the quality of school education as an emergent systemic property arising from the interaction of structural, process, environmental, motivational, and value-based components within a school organization. The relevance of the study stems from the fact that contemporary approaches to assessing the quality of school education are largely focused on measurable learning outcomes, while the systemic mechanisms of its formation within the organizational context of the school remain insufficiently theorized. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation the quality of school education as a systemic property and to analyze the mechanisms through which it is formed at different levels of organizational complexity. The research methodology is based on systems analysis, theoretical generalization, the structural and functional approach, and content analysis of scholarly publications. The study defines the quality of school education as an emergent systemic property and

substantiates the multi-level nature of its formation within the school organization. Based on the analysis of legislative documents and scientific approaches, the article reveals a contradiction between the result-oriented normative definition of quality and the value-oriented goals of general secondary education. It also highlights the limitations of transferring classical industrial models of quality management into the educational context. The article proposes the use of Kenneth Boulding's systems typology to conceptualize the school as a multi-level system. At the structural, process, cybernetic, adaptive, genetic and social, cognitive, personal, and organizational levels, the mechanisms of quality formation and the corresponding managerial influences are identified. The findings suggest that effective quality management requires coherence across these levels and consideration of the role of the educational environment, organizational culture, and underlying paradigms of education. The article also emphasizes the gap between the subject-oriented paradigm declared in official (educational) discourse and the compliance-based control practices that dominate in many schools. The capacity of the system to reduce this gap is proposed as a key indicator of a school's quality culture.

Future research prospects lie in establishing a foundation for the further development of managerial technologies aimed at ensuring the formation of school education quality within the logic of systemic complexity.

Keywords: quality management, school educational environment, systems thinking, systems complexity.

Formulas: 0, **fig.:** 1, **tab.:** 1, **bibl.:** 24

Постановка проблеми. Питання якості освіти в закладах загальної середньої освіти, особливо в останні роки, посідає важливе місце в державній політиці України. Це цілком закономірно, адже школа є суспільним інститутом, який протягом тривалого часу через освітній процес впливає на формування та розвиток молодого покоління українців як рушійної сили поступального розвитку держави.

У цьому контексті слід враховувати, що вплив школи не обмежується лише освітніми результатами учня. Вона задає базові моделі мислення, взаємодії та управління, які людина переносить у доросле професійне життя. Саме на цю глибинну роль школи звертав увагу ще Е. Демінг (Senge, 2006), який наголошував, що значна частина проблем управління якістю в організаціях має корені в шкільному досвіді людини. Школа формує уявлення про те, як слід діяти: через порівняння та оцінювання, орієнтацію на зовнішні стимули, індивідуальну конкуренцію, страх помилки й уникнення ризику. Згодом ці моделі стають нормою управлінської поведінки у бізнесі та державному секторі. Тому проблема якості шкільної освіти є не лише педагогічною, а й управлінською та суспільною: саме тут формується те, як суспільство в майбутньому розумітиме якість та механізми її забезпечення.

У такому ракурсі проблема якості шкільної освіти постає значно ширше, ніж просто вимірювання результатів навчання. Йдеться про те, які моделі дії, взаємодії та

саморозвитку стають для учня «звичними» і відтворюються ним у дорослому житті. Власне, від того, які форми пізнання, мотивації, відповідальності та співпраці пропонує школа, залежить здатність майбутніх фахівців діяти в складних, відкритих і динамічних системах, що є особливо актуальним для нашої країни.

Водночас постає суперечність між задекларованими очікуваннями від школи та реальною логікою її функціонування. Попри орієнтацію на розвиток компетентностей та автономності учня, значна частина освітніх практик і управлінських рішень продовжує відтворювати моделі, зосереджені на контролі, формальній відповідності вимогам і переважно зовнішній мотивації.

Це протиріччя зумовлює потребу переосмислення розуміння якості освіти як системної властивості школи з урахуванням багатовимірності її освітніх процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Законодавство України визначає якість повної загальної середньої освіти як відповідність результатів навчання, здобутих учнем на відповідних рівнях повної загальної середньої освіти, державним стандартам (Про повну загальну середню освіту, 2020), тим самим закріплюючи результатне, нормативне розуміння якості освіти.

Цей же закон вводить споріднене поняття «якість освітньої діяльності», яке трактується як рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього

процесу, що забезпечує здобуття особами якісної повної загальної середньої освіти на кожному рівні та відповідає вимогам, встановленим законодавством. У такий спосіб законодавче поле пов'язує якість освітньої діяльності з її спроможністю забезпечити досягнення нормативно визначених результатів навчання. Водночас слід звернути увагу на певну суперечність між ціннісно зорієнтованим описом мети освіти (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020) та переважно нормативним, орієнтованим на результати навчання підходом до визначення її якості.

Також слід зазначити, що чинне українське законодавство не визначає якість освітнього середовища як ще одну складову забезпечення якості освіти. Хоча у сучасних міжнародних підходах освітнє середовище розглядається як рівнозначний компонент якості освіти поряд із результатами і процесами (OECD, 2019; UNESCO, 2021).

У науковому дискурсі якість загальної середньої освіти розглядається як багатовимірна категорія, пов'язана з функціонуванням школи як соціально-педагогічної системи (Лукіна, 2008). Українські дослідники зосереджуються на різних її вимірах: у працях Т. Лукіної, Г. Єльнікової, Л. Калініної розробляються підходи до моніторингу, інформаційного забезпечення та адаптивного управління якістю; В. Маслов, О. Мармаза аналізують функції та стратегії управління закладами освіти; Л. Карамушка, І. Бех, В. Крижко акцентують на психологічних, ціннісних та аксіологічних аспектах якості; В. Кремень, С. Сисоєва розглядають освіту як складну систему, в якій якість пов'язана з процесами самоорганізації та розвитку.

Попри значний внесок цих досліджень, більшість із них фокусуються на окремих аспектах: результатах, процесах, управлінських функціях або ціннісних вимірах, тоді як цілісні моделі, які би поєднували різні рівні складності організації школи з механізмами формування якості, залишаються менш розробленими.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні якості шкільної освіти як системної властивості та аналізі механізмів її формування на різних рівнях складності організації школи.

Методи дослідження: системний аналіз, теоретичне узагальнення, структурно-функціональний підхід, контент-аналіз наукових публікацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «якість» має давню філософську традицію. У класичних працях (зокрема у Арістотеля) якість розумілась як об'єктивна властивість речей. Модерна філософія інтерпретувала якість через досвід суб'єкта, а постмодерні підходи трактують її як динамічний конструкт, що формується у взаємодії об'єкта, суб'єкта та контексту.

Філософське розуміння якості різними мислителями збігається в тому, що якість визначає межі предмета як сукупність ознак, завдяки яким він постає як «цей», а не інший у заданому контексті. Як і у філософії, зміст категорії якості змінювався й в управлінській науці. Школи менеджменту по-різному визначали, що саме слід вважати якістю, і ці відмінності відображали як домінуючі теоретичні парадигми, так і практичні (цивілізаційні) виклики свого часу.

У рамках наукового менеджменту, започаткованого Ф. Тейлором, якість розглядалась як результат точного виконання заданих норм (Taylor, 1911). Акцент робився на стандартизації, контролі процесів та усуненні відхилень. Адміністративна школа, представлена А. Файолем, пов'язувала якість із чіткою організацією праці, поділом функцій і дисципліною (Fayol, 1949). З розвитком школи людських відносин, пов'язаної з роботами Е. Мейо та А. Маслоу, формується інший вимір розуміння організаційної діяльності, в якому важливу роль відіграють соціальні фактори, мотивація та міжособистісні взаємодії (Mayo, 1933; Maslow, 1954).

Важливий крок до розуміння якості як системної характеристики забезпечив загальний системний підхід, сформований у працях Л. фон Берталанфі (Bertalanffy, 1968) та К. Боулдінга (Boulding, 1956).

У межах кількісного (Shewhart, 1931), соціотехнічного (Trist & Bamforth, 1951), ситуаційного (Lawrence & Lorsch, 1986) та інституціонального (Meyer & Rowan, 1977) підходів якість організації дедалі більше осмислюється як характеристика, що формується на перетині даних, взаємодій, контексту та очікувань

середовища. У результаті якість дедалі більше розуміють як динамічну системну властивість організації створювати цінність у конкретних умовах для різних груп зацікавлених сторін.

Засади управлінських шкіл, що формували розуміння якості, знайшли своє втілення у прикладних моделях забезпечення якості. Нижче подано аналітичне узагальнення ряду основних моделей, як репрезентації певної управлінської логіки впливу на якість (Таблиця 1).

Таблиця 1

Моделі та підходи забезпечення якості

Модель	Розуміння якості	Фокус локалізації	Тип управлінського мислення
TQM	Відповідність очікуванням стейкхолдерів і залучення персоналу	Культура та процеси безперервного вдосконалення	Інтегративне
ISO 9001	Відповідність встановленим вимогам	Стандартизовані процеси	Регламентне
EFQM	Досягнення збалансованої організаційної досконалості	Системна взаємодія елементів	Системне
Six Sigma	Мінімізація варіативності та дефектів	Статистичний контроль процесів	Аналітичне
Lean Management	Максимізація цінності через усунення втрат	Структура потоків цінності	Оптимізаційне
Baldrige Framework	Інтегрована результативність у ключових сферах діяльності	Організаційне самовдосконалення	Орієнтаційне

Джерело: систематизовано автором на основі праць (Deming, 1986; Womack & Jones, 2003; Harry & Schroeder, 2000; EFQM, 2013; ISO, 2015; Baldrige Performance Excellence Program, 2019)

Порівняння моделей забезпечення якості виявляє не лише різні практичні підходи, а й відмінні управлінські логіки та підкреслює, що якість не є суто операційною ознакою об'єкта управління, а постає як результат того, як система управління організована, на що вона орієнтується та які типи взаємозв'язків підтримує. Таким чином, модель управління визначає не лише інструментарій і процедури, а й саму рамку інтерпретації якості: що саме вважається якісним, за яких умов воно таким визнається та яким способом може бути досягнуте. З огляду на це доцільно розглядати якість не як фіксовану норму чи набір стандартів, а як похідну від управлінської логіки, яка задає пріоритети,

критерії оцінювання та способи координації діяльності.

Попри концептуальну різноманітність, сучасні моделі управління якістю мають певні спільні засади: орієнтацію на цінність для споживача, процесне мислення, системність дій, доказовість управлінських рішень та ідею безперервного вдосконалення. Водночас перенесення цих моделей до освітньої сфери не є тривіальним з огляду на соціокультурний характер шкільного середовища, багатосуб'єктність освітнього процесу та складність вимірювання результатів, пов'язаних із розвитком особистості. У сферах, де результати досягаються через розвиток людини, формування її компетентностей, ціннісних орієнтацій і здатності до саморозвитку,

питання якості потребує більш комплексного, міждисциплінарного погляду, ніж той, що пропонують класичні виробничі моделі.

Школа є складною соціально-педагогічною системою, в якій одночасно функціонують структури управління, освітні процеси, нормативні регуляції, програми розвитку, поведінкові стратегії учасників, індивідуальні смисли та колективна культура. Усі ці компоненти перебувають у постійній взаємодії, утворюючи багаторівневу мережу зв'язків і впливів. Відповідно формування якості освіти є наслідком такої системної, багатовимірної та динамічної взаємодії, а не результатом ізольованого впровадження окремих процедур або інструментів контролю. Для аналітичного осмислення

багатовимірності якості освіти доцільно звернутися до моделі К. Боулдінга (Boulding, 1956), яка пропонує теоретичний каркас складності систем і який дозволяє розглянути школу як багаторівневу систему й описати логіку формування якості на кожному рівні її організації (Рисунок 1).

Статичний рівень (Frameworks) об'єднує структурні елементи без власної поведінки, де якість формується як узгодженість матеріальних, просторових і організаційних компонентів школи. Управлінський вплив, пов'язаний із проєктуванням і підтримкою інфраструктури, освітнього простору й організаційної структури, які створюють базові умови забезпечення процесів освітньої діяльності.

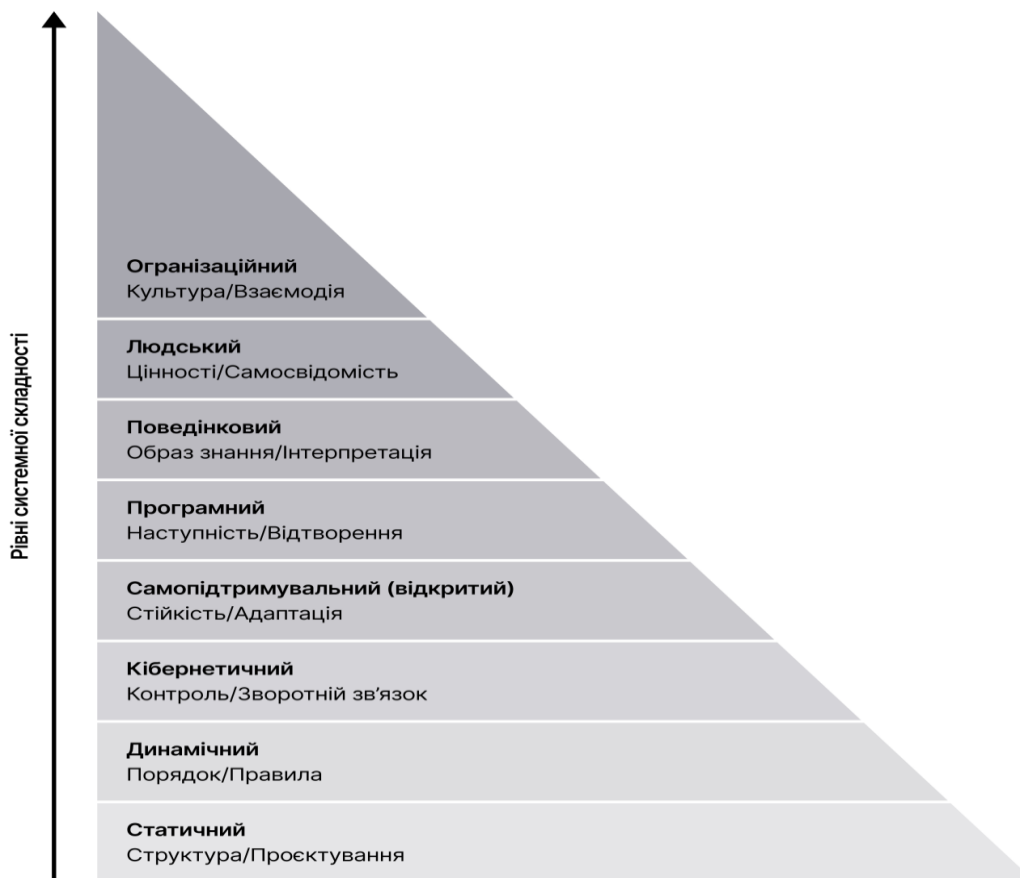


Рис. 1. Характер якості й управлінський вплив

Джерело: адаптовано авторами на підставі (Boulding, 1956)

Динамічний рівень (Clockworks) додає в систему повторювані, передбачувані процеси, де якість створюється через узгодженість операцій, які забезпечують ритм і сталість

функціонування школи. Управління полягає в регламентації, стандартизації та підтримці організаційних процедур, від яких залежить безперервність освітнього процесу.

На кібернетичному рівні складності (Control mechanisms / Cybernetic systems) включаються механізми регуляції системи через множинні інформаційні зворотні зв'язки, якість проявляється у здатності системи своєчасно і точно фіксувати відхилення від заданих параметрів і здійснювати коригувальний вплив до визначених норм. Управлінський вплив полягає у створенні та підтримці ефективних інформаційних контурів: регулярного моніторингу, аналізу даних, прозорих критеріїв оцінювання й механізмів зворотного зв'язку.

На наступному рівні системного аналізу школа постає як відкрита, самопідтримувальна система (Open systems), що підтримує життєдіяльність у змінних умовах середовища. Управління якістю пов'язане з адаптацією процесів і ресурсів до зовнішніх викликів, підтримкою безперервності освітньої діяльності та забезпеченням інституційної цілісності школи.

Подальше системне ускладнення (Genetic-societal level) пов'язано з появою в системі механізмів відтворення освітньої моделі впродовж часу. Якість проявляється в здатності школи підтримувати послідовність навчання й розвитку учня. Управлінський вплив на якість здійснюється через підтримку змістової послідовності в навчанні, узгодженість педагогічних підходів, наступність між рівнями освіти та механізми передачі професійного досвіду.

На рівні системної складності, де поведінка визначається внутрішньою структурою знання (Animal level), якість проявляється через те, як учасники освітнього процесу інтерпретують навчальні ситуації та використовують внутрішні структури знання для вибору педагогічних і навчальних дій. Управлінський вплив спрямований на розвиток цих структур знання через підтримку професійної та учнівської рефлексії, формування інтерпретаційних і комунікативних навичок і створення середовища, в якому вчитель і учень

можуть формувати глибші й узгоджені уявлення про навчальну діяльність.

Наступний рівень складності системи, який К. Боулдінг умовно означив як людський (Human level), пов'язаний із появою самосвідомості, символічного й смислового мислення. На цьому рівні складності системи якість визначається здатністю учасників освітнього процесу усвідомлювати цілі, цінності й наслідки власної діяльності, формувати мотивацію до розвитку та відповідальність за результати. Управління якістю пов'язане із ціннісно-орієнтованими практиками, розвитком професійної самосвідомості педагогів та створенням умов зростання суб'єктності учнів.

На найвищому для цього дослідження рівні складності школа розглядається як соціальна організація (Social organizations), в якій якість набуває характеру інституційної властивості. У цьому вимірі якість визначається ступенем узгодженості ціннісних орієнтирів, стабільністю інституційних процедур і здатністю організації забезпечувати цілісність. Управління якістю пов'язане з підтримкою організаційної культури, регулюванням комунікаційних потоків та консолідацією спільних інституційних норм, що забезпечують передбачуваність і результативність освітньої взаємодії.

Таким чином, проведений аналіз дає можливість сформулювати теоретичні висновки, які можуть бути корисними в подальшому розробленні системних підходів до управління якістю освіти, зокрема під час моделювання внутрішніх механізмів забезпечення якості, стратегічного планування розвитку закладу освіти та проєктування управлінських рішень, орієнтованих на різні рівні складності шкільної системи і характер взаємодії її структурних компонентів.

-Якість освіти є емерджентною системною властивістю, що виникає внаслідок взаємодії структурних, процесуальних і середовищних елементів освітньої системи та не може бути зведена

до суми окремих показників або процедур контролю.

-Кожен рівень системної організації школи — нормативно-структурний, процесуально-діяльнісний, середовищно-культурний та особистісний — робить специфічний внесок у формування якості освіти, і лише їх узгоджена взаємодія забезпечує цілісність, стійкість і відтворюваність освітніх результатів.

-Управління якістю освіти є багаторівневим процесом, що поєднує інструменти різної природи — регулятивні, організаційні, мотиваційні, комунікативні та культуротворчі — відповідно до рівнів складності системи та типу завдань, які вирішуються на кожному з них.

-Ефективне формування якості освіти потребує узгодженого функціонування різних рівнів шкільної системи, оскільки суперечності між ними, зокрема між задекларованими цілями і реальними управлінськими практиками, знижують результативність освітнього процесу та породжують дисфункції.

-Якість освіти має динамічний характер і формується в процесах розвитку школи, її самоорганізації та адаптації до змін, а не лише у станах формальної відповідності встановленим стандартам. Це означає, що управління якістю повинно бути орієнтоване не тільки на контроль і моніторинг, а й на підтримку здатності системи до змін, інновацій та професійного зростання.

-Ефективність управління зумовлена відповідністю інструментів рівню системної складності: на нижчих рівнях дієвою є чітка регламентація, стандартизація та процедурна визначеність, тоді як на вищих рівнях якість формується через створення середовища довіри, професійної автономії, відповідальності та продуктивної взаємодії.

-Частина чинників, що впливають на якість освіти, пов'язана з мотиваційними, ціннісними і культурними аспектами функціонування школи, які не можуть бути повністю й однозначно виміряні через кількісні показники результатів чи

процесів, проте мають бути інтегровані в систему управління якістю через механізми рефлексії, професійного діалогу та розвитку організаційної культури.

Окреслені теоретичні висновки не лише описують структуру якості освіти, а й задають рамку для осмислення того, які саме управлінські дії здатні впливати на шкільну систему. Постає питання про силу різних управлінських важелів і межі їхньої дієвості.

Як зазначає Д. Медоуз (Meadows, 2008), різні управлінські дії мають різну силу впливу на поведінку складних систем. У шкільній організації переважають втручання на рівні параметрів і правил: коригування показників, оновлення процедур, уточнення регламентів. Такі кроки важливі для підтримання операційної стабільності, однак мають обмежений потенціал змінювати динаміку розвитку якості.

Значно вищу силу впливу мають важелі, пов'язані з панівною парадигмою системи (базовими уявленнями про призначення освіти та роль її учасників). Сучасні освітні системи (ОЕСД, 2019) пропонують перехід від традиційної парадигми, орієнтованої на відтворення знань і контроль, до парадигми, де ключовим є розвиток суб'єктності учня, його здатності вчитися, діяти і приймати відповідальні рішення. Змінюється і роль школи від інституції контролю відповідності до екосистемного середовища, здатного підтримувати розвиток учасників освітнього процесу (не тільки учнів, а й педагогів).

Попри те, що в офіційному дискурсі освітніх реформ (Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016) уже артикульовано образ школи, зорієнтованої на розвиток особистості, відповідальність, автономію й співучасть, реальна логіка функціонування значної частини шкіл досі спирається на практики контролю відповідності, формального обліку показників і

відтворення усталених процедур. Утворюється своєрідний розрив між проголошеною парадигмою й механізмами організації навчального процесу, оцінювання та управління.

Для управління якістю це означає, що недостатньо коригувати інструменти вимірювання чи запроваджувати нові форми звітності: ключовим завданням стає переведення парадигмальних намірів у мову правил, структур, процесів і середовища взаємодії. Саме здатність освітньої системи послідовно узгоджувати ці рівні, від задекларованих цінностей до повсякденних практик, може розглядатися як один із базових індикаторів сформованої культури якості в школі.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє, що дослідження проводилося за відсутності будь-яких комерційних або фінансових відносин, які могли б бути витлумачені як потенційний конфлікт інтересів.

Фінансування. Автор заявляє, що публікацію статті профінансовано в межах оплати за навчання в аспірантурі.

Етична заява. Усі процедури, виконані в межах цього дослідження, відповідали інституційним та міжнародним етичним стандартам.

Заява щодо генеративного ШІ. Автор заявляє, що генеративний штучний інтелект не використовувався під час підготовки цього рукопису.

Література:

1. Baldrige Performance Excellence Program (2019). *Baldrige Excellence Framework: Improving Your Organization's Performance*. Gaithersburg, MD: National Institute of Standards and Technology.
2. Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
3. Boulding, K. E. (1956). General systems theory—The skeleton of science. *Management Science*, 2(3), 197–208. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2.3.197>
4. Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.
5. EFQM (2013). *The EFQM Excellence Model*. Brussels: European Foundation for Quality Management.
6. Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman.
7. Harry, M., & Schroeder, R. (2000). *Six Sigma: The Breakthrough Management Strategy Revolutionizing the World's Top Corporations*. New York: Doubleday.
8. ISO (2015). *ISO 9001:2015 Quality Management Systems – Requirements*. Geneva: International Organization for Standardization.
9. Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1986). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston: Harvard Business School Press.
10. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
11. Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: Macmillan.
12. Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Chelsea Green Publishing.
13. Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
14. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
15. Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
16. Shewhart, W. A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. New York: D. Van Nostrand.
17. Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
18. Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting. *Human Relations*, 4(1), 3–38.
19. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
20. Womack, J. P., & Jones, D. T. (2003). *Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation*. New York: Free Press.

21. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF>
22. Лукіна, Т. О. (2008). Якість освіти. У В. Г. Кремень (Ред.). *Енциклопедія освіти* (с. 1017–1018). Київ: Юрінком Інтер.
23. Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

24. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р (2016) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>