

УДК 373.091.2.015.3:159.942](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.744>Жулінська Г. М.,
orcid.org/0009-0005-4287-8609

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності поняття «організаційно-педагогічні умови» у контексті впровадження соціально-емоційного навчання (СЕН) в закладах загальної середньої освіти. Узагальнено наукові підходи до трактування понять «умова», «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови» (А. Алексюк, Б. Андрієвський, С. Висоцький, В. Манько, О. Пехота), визначено їхню роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу та запропоновано авторське визначення організаційно-педагогічних умов СЕН. Розкрито зміст соціально-емоційного навчання як цілісного освітнього підходу на основі моделі CASEL; на підставі комплексного аналізу 213 програм СЕН обґрунтовано його значущість для підвищення якості освіти та психологічного благополуччя здобувачів освіти. Критично осмислено застосовність моделі CASEL в умовах збройного конфлікту й визначено напрямки її адаптації до українського освітнього простору. Здійснено порівняльний аналіз шести вітчизняних і міжнародних підходів до класифікації педагогічних умов, що виявив ключові прогалини наявних підходів у контексті СЕН. На основі синтезу теоретичного аналізу та актуальних міжнародних досліджень виокремлено та науково обґрунтовано чотири ключові організаційно-педагогічні умови: інституціалізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти; розвиток соціально-емоційної компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН; травмоінформований підхід як системна рамка в умовах збройного конфлікту; системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю впровадження.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, соціально-емоційні компетентності, організаційно-педагогічні умови, заклад загальної середньої освіти, освітнє середовище, якість освіти, травмоінформована педагогіка, СЕН-компетентність педагога, доказовий моніторинг.

Постановлення проблеми. Із переходом суспільства на неоіндустріальний етап розвитку, інформатизацією та цифровізацією багатьох сфер життя перед освітою постали нові виклики. Соціально-емоційне навчання (СЕН) сьогодні визнається ключовим напрямом модернізації освіти, що має значний потенціал для підвищення якості освітнього процесу та забезпечення цілісного розвитку особистості.

Незважаючи на доведену ефективність СЕН – у метааналізі 213 програм (N > 270 тис. учнів) зафіксовано покращення навчальних досягнень у середньому на 11 процентних пунктів [7] – його впровадження у практику вітчизняних шкіл залишається фрагментарним. Ключова причина – відсутність науково обґрунтованої системи організаційно-педагогічних умов, які б забезпечували результативність і сталість цього процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що наявні праці переважно висвітлюють окремі аспекти впровадження СЕН – підготовку педагогів, створення безпечного середовища, використання інтерактивних методів, – однак відсутня їх системна інтеграція в єдину модель, адаптовану до українських реалій. Особливої гостроти це питання набуває в умовах збройного конфлікту, коли стандартні підходи виявляються недостатніми для роботи з травматизованими учнями і педагогами.

Аналіз досліджень. Питання організаційно-педагогічних умов освітніх процесів досліджували В. Манько, А. Алексюк, О. Пехота, С. Висоцький, Б. Андрієвський.

У міжнародному контексті проблема умов ефективного впровадження СЕН відображена в роботах, присвячених соціально-емоційній компетентності педагогів [9; 10], у документах CASEL [6], у матеріалах щодо системних підходів до впровадження СЕН [12; 13], а також у публікаціях, присвячених травмоінформованому підходу [11]. Аналіз показує, що жоден із наявних підходів не пропонує цілісної системи організаційно-педагогічних умов, адаптованої до умов збройного конфлікту й такої, що враховує три ключові тенденції міжнародної науки останніх років – СЕН-компетентність педагога як провідний предиктор якості впровадження; травмоінформовану рамку як необхідну (а не факультативну) умову; замкнений цикл доказового моніторингу як механізм управління якістю.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та виокремити чотири ключові організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження соціально-емоційного навчання в закладах загальної середньої освіти; запропонувати авторське визначення поняття «організаційно-педагогічні умови соціально-емоційного навчання».

Викладення основного матеріалу. Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідники розглядають СЕН як комплексний підхід, спрямований на формування самоусвідомлення, саморегуляції, соціальної свідомості, навичок побудови стосунків та відповідального ухвалення рішень. Особливу увагу приділено програмам СЕН та їх адаптації до умов вітчизняної освіти.

Теоретична база дослідження охоплює аналіз вітчизняних і міжнародних підходів до класифікації педагогічних умов, критичне осмислення моделі CASEL і синтез актуальних міжнародних досліджень [8; 11–13].

У науково-педагогічних дослідженнях визначення організаційно-педагогічних умов передбачає насамперед з'ясування сутності базового поняття «умова». У довідковій та науковій літературі це поняття трактується досить широко, проте більшість визначень мають спільну змістову основу.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення або утворення чого-небудь чи сприяє певному процесу, а також як чинник або рушійна сила розвитку певного явища. Тобто умови розглядаються як сукупність обставин, які забезпечують можливість реалізації певної діяльності або виникнення змін у реальній дійсності.

Подібного підходу дотримуються й інші дослідники. Зокрема, у педагогічному словнику В. Полонського поняття «умова» визначається як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний і моральний розвиток людини, її поведінку, процеси навчання, виховання та формування особистості. Отже, у педагогічному контексті умови розглядаються як комплекс різноманітних впливів, які забезпечують або, навпаки, ускладнюють досягнення певного освітнього результату.

У межах педагогічної науки значна увага приділяється визначенню поняття «педагогічні умови». На думку В. Манька, педагогічні умови становлять взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування освітнього процесу, які забезпечують його високу результативність і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4]. Тобто педагогічні умови є важливим чинником ефективності навчально-виховної діяльності.

А. Алексюк, А. Аюрзанайн та П. Підкасистий розглядають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення освітньої мети. Дослідники пропонують поділяти їх на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх умов належать організаційні та соціальні чинники, зокрема позитивні взаємини між учасниками освітнього процесу, об'єктивність оцінювання, умови навчання, матеріальне середовище, психологічний клімат тощо. Внутрішні умови пов'язані з індивідуальними характеристиками здобувачів

освіти – станом здоров'я, особистісними якостями, попереднім досвідом, сформованістю умінь і навичок, рівнем мотивації до навчання [1].

У наукових працях педагогічні умови також визначаються як обставини, що сприяють або гальмують розвиток навчально-виховного процесу, а також як комплекс засобів, наявних у закладі освіти, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності. У цьому контексті вони розглядаються не лише як сукупність зовнішніх чинників, але і як спеціально організовані можливості освітнього середовища.

Згідно з підходом О. Пехоти та інших дослідників, педагогічні умови є системою певних форм, методів, матеріальних ресурсів та організаційних ситуацій, які можуть бути як об'єктивно сформованими, так і спеціально створеними для досягнення конкретної педагогічної мети [5]. Такий підхід підкреслює керований і цілеспрямований характер створення педагогічних умов у процесі організації освітньої діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях широко використовується поняття «організаційно-педагогічні умови», яке конкретизує зміст педагогічних умов у контексті організації освітнього процесу. За визначенням С. Висоцького, організаційно-педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів і організаційних засобів його здійснення, які забезпечують успішне розв'язання поставленого педагогічного завдання [3]. Подібної позиції дотримується і Б. Андрієвський, який розглядає організаційно-педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту освіти, методів і прийомів навчання, а також організаційних форм освітнього процесу з метою досягнення визначених дидактичних цілей [2].

На основі проведеного аналізу пропонуємо авторське визначення базового поняття нашого дослідження.

Організаційно-педагогічні умови впровадження соціально-емоційного навчання в закладі загальної середньої освіти – це цілеспрямовано створена система взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників освітнього середовища, що інтегрує стратегічно-управлінський, процесуально-дидактичний, суб'єктно-особистісний та інструментально-оцінювальний виміри і забезпечує системну, сталу та результативну реалізацію соціально-емоційного навчання з урахуванням культурного та соціального контексту закладу освіти.

Відмінності цього визначення від наявних є такими: чітке розмежування функцій чотирьох вимірів умов; підкреслення їхньої взаємозумовленості; явне врахування соціального контексту – принципово важливого для умов воєнного часу в Україні.

Для обґрунтування авторських організаційно-педагогічних умов нами здійснено порівняльний аналіз вітчизняних і міжнародних підходів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз підходів до класифікації педагогічних умов у контексті СЕН

Дослідник / джерело	Виокремлені групи умов	Критерій класифікації	Обмеження в контексті СЕН
1	2	3	4
Манько В.М. (2000)	Внутрішні та зовнішні параметри освітнього процесу	Локалізація чинника	Не охоплює управлінського виміру й розвитку СЕН педагога
Алексюк А.М. та ін. (1993)	Зовнішні (організаційно-соціальні) та внутрішні (індивідуальні)	Джерело педагогічного впливу	Немає психолого-педагогічного блоку; ігнорує травматизацію
Пехота О.М. та ін. (2003)	Форми, методи, матеріальні ресурси, організаційні ситуації	Компоненти педагогічної системи	Не відображено розвиток СЕН-компетентності самого педагога

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Schonert-Reichl K. [10; 14]	СЕН учнів; СЕН дорослих; підтримувальний контекст	Суб'єкти та середовище СЕН-системи	Не деталізовано управлінські механізми; не адаптовано до конфліктних умов
CASEL [6]	Шкільна, сімейна, громадська площини + лідерство	Рівні системної реалізації	Орієнтована на стабільне середовище; не враховує масштабної травматизації
Авторська позиція (2025)	Чотири ключові організаційно-педагогічні умови	Системний: стратегія + суб'єкт + рамка безпеки + доказовий цикл з урахуванням укр. контексту	Потребує емпіричної верифікації

Джерело складено автором на основі аналізу наукових праць [1- 5; 10; 11].

Порівняльний аналіз засвідчує такі три ключові прогалини наявних підходів: вітчизняні класифікації зосереджені на формально-дидактичному вимірі, не виокремлюючи СЕН-компетентність педагога як самостійну умову; жоден із підходів не передбачає травмоінформованого підходу як системної рамки; моніторинг трактується як супровідний елемент, а не замкнений цикл доказового управління. Ці прогалини обґрунтовують потребу й новизну авторських організаційно-педагогічних умов.

Модель CASEL є продуктивним теоретичним підґрунтям для розроблення вітчизняних програм соціально-емоційного навчання. Водночас її застосування в умовах збройного конфлікту потребує критичного переосмислення за трьома напрямками.

По-перше, модель розроблялася для стабільного освітнього середовища й не передбачає масштабної травматизації. По-друге, індивідуалістична акцентуація CASEL-компетентностей не повністю відповідає колективістській освітній традиції та завданням громадянського виховання. По-третє, жодна зі складових не охоплює специфічних контекстів: переживання втрат, адаптація ВПО, відновлення психологічної безпеки.

Адаптація CASEL для України передбачає: інтеграцію травмоінформованого підходу як рамки для всіх компетентностей; доповнення компонентом громадянської ідентичності; включення практик колективної регуляції. Ці міркування є безпосередньою теоретичною підставою для третьої організаційно-педагогічної умови.

На основі порівняльного аналізу, критичного осмислення моделі CASEL та синтезу актуальних міжнародних досліджень виокремлюємо чотири ключові організаційно-педагогічні умови (табл. 2).

Кожна умова схарактеризована нижче з позиції її наукової новизни.

Інституціалізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти. Наукова новизна полягає у вимозі системного інституційного закріплення СЕН на протигагу «включенню окремих елементів». Ця умова конкретизує управлінський вимір: прийняття шкільної SEL-політики, призначення координатора СЕН, управлінська підтримка директора, систематичне партнерство з батьками й громадою. Дослідження засвідчують: у школах, де СЕН офіційно визначено пріоритетом, сталість результатів суттєво вища [13].

Таблиця 2

**Чотири ключові організаційно-педагогічні умови впровадження СЕН:
зміст і наукова новизна**

№ умови	Назва умови	Ключові складові	Наукова новизна
Організаційно-педагогічна умова 1	Інституціоналізація СЕН як стратегічного пріоритету закладу освіти	Інтеграція СЕН в ОП; шкільна SEL-політика; управлінська підтримка адміністрації; координатор СЕН; партнерство з родиною й громадою	На відміну від простого «включення елементів СЕН у навчальний план» – системне інституційне закріплення з офіційним розподілом відповідальності. Дослідження засвідчують: у школах, де СЕН офіційно визначено пріоритетом, сталість результатів суттєво вища [13].
Організаційно-педагогічна умова 2	Розвиток СЕН-компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН	Розвиток власних СЕН-якостей педагога; коучинг і рефлексивні практики; профілактика вигорання; командне СЕН-навчання колективу	Переносить акцент із методичної підготовки на особистісні якості вчителя. Емпіричні дані підтверджують: власна СЕН-компетентність педагога є сильнішим предиктором якості впровадження, ніж наявність програми [10; 12].
Організаційно-педагогічна умова 3	Травмоінформований підхід як системна рамка СЕН в умовах збройного конфлікту	ТІА-рамка на рівні школи; підготовка педагогів до роботи з травматизованими дітьми; супровід учнів-ВПО; профілактика вторинної травматизації	Відсутня у вітчизняній педагогічній літературі як самостійна умова. Доведено [11; 15], що без травмоінформованої рамки стандартні СЕН-практики ризикують бути неефективними або шкідливими для травматизованих учнів.
Організаційно-педагогічна умова 4	Системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю	Валідизовані інструменти оцінювання; замкнений цикл «дані → аналіз → корекція практики»; дослідницько-практичне партнерство школи з науковими установами	Переосмислює моніторинг як замкнений цикл доказового управління. Дослідження [8] засвідчують: школи із замкненим циклом «дані → аналіз → корекція практики» демонструють значно вищу сталість результатів СЕН.

Джерело: розроблено автором на основі наукових праць [4; 7; 10-15].

Розвиток соціально-емоційної компетентності педагога як обов'язкова передумова реалізації СЕН. Дослідження доводять: учитель насамперед моделює СЕН-компетентності у щоденній взаємодії з учнями [9]. Емпіричні дані підтверджують: власна СЕН-компетентність педагога є сильнішим предиктором якості впровадження, ніж наявність програми [10; 12; 14]. Ця умова виходить за межі методичної підготовки, акцентуючи особистісні якості вчителя як носія СЕН-компетентностей.

Травмоінформований підхід як системна рамка реалізації СЕН в умовах збройного конфлікту. Дослідження переконливо показують: без ТІА-рамки стандартні СЕН-практики ризикують ретравматизувати дітей, тому ТІА має стати не окремим модулем, а рамкою для всіх умов [11; 15]. Умова охоплює системну підготовку педагогів до роботи з травматизованими учнями, психологічний супровід ВПО, профілактику вторинної травматизації педагогів. Ця умова не має аналогів у вітчизняній педагогічній літературі з СЕН.

Системний доказовий моніторинг СЕН-компетентностей як механізм управління якістю впровадження. Ця умова пропонує замкнений цикл доказового управління: збирання даних про рівень СЕН-компетентностей → аналізування → корегування практики → повторне збирання. Ключові складові: валідизація культурноадаптованих інструментів оцінювання; регулярне обговорення даних педагогічним колективом; дослідницько-практичне партнерство школи з університетами [8]. Дослідження засвідчують: школи із замкненим циклом демонструють значно вищу сталість результатів СЕН [8].

Системний характер запропонованих умов визначається принципом взаємозумовленості: перша умова (інституціалізація) створює управлінський фундамент; друга умова (СЕН-компетентність педагога) забезпечує людський ресурс; третя умова (ТІА-рамка) формує безпечний простір для СЕН-практик; четверта умова (доказовий моніторинг) замикає управлінський цикл. Відсутність будь-якої з умов унеможлиблює системний і сталий результат.

Висновки. У результаті теоретичного дослідження узагальнено вітчизняні й міжнародні підходи до класифікації педагогічних умов, виявлено їхні ключові прогалини в контексті СЕН та запропоновано авторське визначення організаційно-педагогічних умов впровадження СЕН як цілеспрямовано створеної системи взаємопов'язаних чинників освітнього середовища, що інтегрує чотири виміри і враховує соціальний контекст закладу. Доведено потребу критичного переосмислення й культурної адаптації моделі CASEL для умов збройного конфлікту; обґрунтовано, що без травмоінформованої рамки стандартні СЕН-практики ризикують бути неефективними або шкідливими.

На основі синтезу теоретичного аналізу та актуальних міжнародних досліджень виокремлено чотири ключові організаційно-педагогічні умови впровадження СЕН у ЗЗСО. Кожна умова має власну наукову новизну: перша забезпечує системне інституційне закріплення управлінської підтримки; друга виокремлює СЕН-компетентність педагога як самостійну умову; третя вводить травмоінформовану рамку як необхідний (а не факультативний) елемент; четверта переосмислює моніторинг як замкнений цикл доказового управління. Виокремлені умови утворюють взаємозумовлену систему: відсутність будь-якої з них унеможлиблює сталий освітній результат.

Перспективи подальших досліджень передбачають проведення експерименту з впровадження системи чотирьох організаційно-педагогічних умов у закладах загальної середньої освіти різних типів із кількома хвилями вимірювань; розроблення і психометричну валідизацію інструментарію оцінювання рівня реалізованості кожної з умов – окремі анкети для адміністраторів, педагогів та учнів; порівняльне дослідження ефективності ТІА-адаптованих СЕН-програм і програм, що впроваджуються без урахування травматичного контексту, з метою вироблення рекомендацій для освітньої політики.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

2. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. Випуск 1 (65). С. 216–220.
3. Висоцький С. В. Структура психолого-педагогічних вимог формування навчально-творчої направленості особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. 1999. № 8–9. С. 90–94.
4. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
5. Пехота О. М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
6. CASEL. Core SEL Competencies Framework. URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
7. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82 (1). Pp. 405–432.
8. Grant N., Meyer J. L., Strambler M. J. Measuring SEL implementation fidelity in a research-practice partnership. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1052877.
9. Jennings P. A., Greenberg M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79 (1). Pp. 491–525.
10. Osher D., Kidron Y., Brackett M. et al. Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*. 2016. Vol. 40. Pp. 644–681.
11. Pawlo E., Lorenzo A., Eichert B., Elias M. J. All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan*. 2019. Vol. 101 (3). Pp. 37–41.
12. Penn State Prevention Research Center. Social and Emotional Learning: A Systemic Approach [Issue Brief]. University Park : Penn State, 2024.
13. RAND Corporation. Social and Emotional Learning in U.S. Schools [Research Report RRA1822-2]. Santa Monica : RAND, 2024.
14. Rimm-Kaufman S., Strambler M. J., Schonert-Reichl K. A. (Eds.). Social and Emotional Learning in Action: Creating Systemic Change in Schools. New York : Guilford Press, 2023. 356 p.
15. Walter M. C., Wynard T. S. Preparing educators to support SEL: The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. 2024. Vol. 5. Art. 100071. DOI: 10.1016/j.sel.2024.100071.

References:

1. Aleksiuk, A. M., Aiurzanain, A. A., & Pidkasystyi, P. I. et al. (1993). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia [Organization of independent work of students in conditions of learning intensification]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Andrievskiy, B. M. (2014). Profesiina kompetentnist suchasnoho pedahoha [Professional competence of a modern teacher]. *Pedagogical Sciences*, 1 (65), 216–220 [in Ukrainian].
3. Vysotskiy, S. V. (1999). Struktura psikhologo-pedahohichnykh vymoh formuvannia navchalno-tvorchoi spriamovanosti osobystosti [The structure of psychological and pedagogical requirements for the formation of an individual's educational and creative orientation]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 8–9, 90–94 [in Ukrainian].
4. Manko, V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu [Didactic conditions of forming students' professional-cognitive interest]. *Sotsializatsiia osobystosti*, 2, 153–161 [in Ukrainian].
5. Piekhota, O. M. et al. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Preparation of the future teacher for implementation of pedagogical technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
6. CASEL. (2023). Core SEL Competencies Framework. Retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> [in English].
7. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82 (1), 405–432 [in English].
8. Grant, N., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2023). Measuring SEL implementation fidelity in a research-practice partnership. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1052877 [in English].

9. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525 [in English].
10. Osher, D., Kidron, Y., & Brackett, M. et al. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning. *Review of Research in Education*, 40, 644–681 [in English].
11. Pawlo, E., Lorenzo, A., Eichert, B., & Elias, M. J. (2019). All SEL should be trauma-informed. *Phi Delta Kappan*, 101 (3), 37–41 [in English].
12. Penn State Prevention Research Center. (2024). Social and Emotional Learning: A Systemic Approach. University Park: Penn State [in English].
13. RAND Corporation. (2024). Social and Emotional Learning in U.S. Schools. Santa Monica: RAND [in English].
14. Rimm-Kaufman, S., Strambler, M. J., & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.). (2023). Social and Emotional Learning in Action: Creating Systemic Change in Schools. New York: Guilford Press [in English].
15. Walter, M. C., & Wynard, T. S. (2024). Preparing educators to support SEL: The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100071. DOI: 10.1016/j.sel.2024.100071 [in English].

Zhulinska H. M.,

orcid.org/0009-0005-4287-8609

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents a theoretical analysis of organizational and pedagogical conditions for implementing social and emotional learning (SEL) in general secondary education institutions.

The study examines the conceptual foundations of the notions of condition, pedagogical conditions, and organizational-and-pedagogical conditions, synthesizing domestic and international scholarly approaches and proposing an authorial definition of organizational and pedagogical conditions for SEL implementation.

Social and emotional learning is conceptualized as a holistic educational approach grounded in the CASEL framework. Drawing on evidence from the analysis of 213 SEL programmes, the article substantiates the contribution of SEL to improving educational quality and supporting learners' psychological well-being.

Particular attention is devoted to critically examining the applicability of the CASEL model in the context of armed conflict and identifying directions for its adaptation to the Ukrainian educational environment. The study argues that contemporary educational challenges require extending conventional SEL frameworks through the integration of trauma-informed and context-sensitive approaches.

Based on a comparative analysis of six national and international classifications of pedagogical conditions and a synthesis of recent international research, four key organizational and pedagogical conditions for effective SEL implementation are identified and substantiated: institutionalization of SEL as a strategic priority of the educational institution; development of teachers' social and emotional competence as a prerequisite for implementation; adoption of a trauma-informed approach as a systemic framework; and evidence-based monitoring of SEL competencies as a mechanism for quality assurance.

The article concludes that effective implementation of SEL requires a coherent institutional system that integrates strategic governance, teacher professional development, psychological safety, and continuous evidence-informed improvement.

Key words: social and emotional learning, social and emotional competencies, organizational and pedagogical conditions, general secondary education, educational environment, quality of education, trauma-informed pedagogy, teacher social and emotional competence, evidence-based monitoring.

Дата надходження статті: 09.02.2026 р.

Прийнято до публікації: 03.03.2026 р.

Опубліковано: 28.05.2026 р.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.