

УДК 373.2.015.311.091.31-044.247:81`246.2](4ЄЄ)

DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

Яна СЕЛІКОВА

аспірантка кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, Україна, 41400
ORCID: 0000-0001-9954-6406

Бібліографічний опис статті: Селікова, Я. (2025). Інтеграція соціально-емоційного навчання у ранню двомовну освіту дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

ІНТЕГРАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У РАННЮ ДВОМОВНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто сучасні тенденції дошкільної освіти у країнах ЄС. Зокрема, це соціально-емоційне навчання і двомовна освіта, які успішно інтегруються та мають спільні методи й технології навчання. Дослідження нейронауки беззаперечно доводять необхідність раннього соціально-емоційного навчання дошкільників з метою формування у них соціально-емоційної грамотності, розвитку у майбутньому просоціальної поведінки та вмінь проявляти емпатію і толерантність. Набуття дітьми таких компетентностей має пролонгований вплив і забезпечує емоційне благополуччя та психічне здоров'я у подальшому житті. Водночас із впровадженням соціально-емоційного навчання існує нагальна потреба у двомовній освіті дітей дошкільного віку, коли вони одночасно вивчають рідну і іноземну мову. У країнах ЄС активно просувається предметно-мовне інтегроване навчання іноземної мови у ранній освіті дітей дошкільного віку. Науковцями доведено, що формування соціально-емоційних компетентностей у дошкільників під час впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання є досить ефективним за рахунок спільних методів: використання ігрових технологій та візуальних матеріалів, діалогічне навчання, командна взаємодія, емоційна підтримка й мотивація. Результативним інструментом для соціально-емоційного та предметно-мовного інтегрованого навчання є рухові активності дошкільників (заняття з фізичної культури, руханки, танці, драматизації), що сприяють розвитку вольових рис характеру дітей, їх командній взаємодії та покращенню інтерналізації, тобто процесу прийняття цінностей дитячої групи. Євроінтеграційні процеси в Україні вказують на необхідність впровадження двомовної освіти у поєднанні з соціально-емоційним навчанням в освітній процес закладів дошкільної освіти. Подальші наукові розвідки стосуватимуться створенню та впровадженню ефективної моделі формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку у двомовних групах ЗДО України.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання (SEL), предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), двомовна освіта, країни ЄС, діти дошкільного віку.

Iana SELIKOVA

Postgraduate Student at the Department of Pre-School Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy region, Ukraine, 41400
ORCID: 0000-0001-9954-6406

To cite this article: Selikova, I. (2025). Intehratsiia sotsialno-emotsiinoho navchannia u ranniі dvomovnu osvitu ditei doshkilnoho viku [Social and emotional learning integration into early bilingual education of pre-school children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.3>

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING INTEGRATION INTO EARLY BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article examines current tendencies in preschool education in the EU countries. Namely social and emotional learning and bilingual education, which are successfully integrated and have common teaching methods and technologies. Neuroscience research undoubtedly proves the need for early social and emotional learning of pre-schoolers in order to form their social and emotional literacy, developing prosocial behaviour in future, and develop the skills to show empathy and tolerance.

Children's acquisition of these competencies has a long-lasting impact and ensures emotional well-being and mental health lifelong. At the same time with the introduction of social and emotional learning, there is an urgent need for bilingual education of preschool children, where they simultaneously learn their native and foreign languages.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) of foreign language is actively promoted into early education of preschool children in EU countries. Scientists have proved that pre-schoolers' formation of social and emotional competencies during the implementation of Content and Language Integrated Learning is quite effective due to joint methods: the use of game technologies and visual materials, dialogic learning, team interaction, emotional support and motivation.

An effective tool for social and emotional and content and language integrated learning is the pre-schoolers' motor activities (physical education classes, dances, dramatizations), which contribute to the development of children's strong-willed character traits, their team interaction, and improvement of internalization, i.e. the process of adopting the values of the children's group. European integration processes in Ukraine indicate the need to introduce bilingual education in combination with social and emotional learning into the educational process of preschool educational institutions. Further scientific research will concern the creation and implementation of an effective model for the formation of social and emotional literacy of senior preschool age children in bilingual groups of preschool educational institutions of Ukraine.

Key words: social and emotional learning (SEL), content and language integrated learning, bilingual education, EU countries, pre-schoolers.

Актуальність проблеми. Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку є важливим чинником, що впливає на загальне психічне дозрівання та емоційне благополуччя дошкільників. Соціально-емоційний розвиток дошкільників поєднується з появою здатності у дітей проявляти у взаєминах просоціальну поведінку та емпатію, таким чином співчувати, співпрацювати та допомагати дорослим та одноліткам. Ознаками соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку є сформованість вміння управляти своїми емоціями, увагою та поведінкою, тобто саморегуляція. У свою чергу здатність дітей старшого дошкільного віку регулювати свої емоційні імпульси і поведінку напряму пов'язана з готовністю дошкільників до навчання у школі та позитивною підтримкою майбутнього соціального розвитку та академічних досягнень. Актуальним у сучасній європейській дошкільній освіті є поєднання двомовної освіти дошкільників із соціально-емоційним навчанням тому, що принципи навчання іноземної мови та соціально-емоційного навчання є спільними, а впровадження сучасних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти для вивчення іноземної мови та соціально-емоційного навчання є взаємовигідними, тобто такими, що розвивають двомовну дошкільну освіту та забезпечують соціально-емоційне благополуччя дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-емоційне навчання (SEL) – це процес, під час якого відбувається набуття дітьми та дорослими навичок, ставлень задля розвитку своєї ідентичності, управління емоціями, прояву емпатії, встановлення позитивних стосунків (CASEL, 2021). Масштабні дослідження С. Денхем, Дж. Дурлака, М. Грінберга, М. Кроулі, Д. Джонса вказують на переваги раннього

соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку, які проявляються у майбутньому успішному розвитку таких сфер як освіта та психічне здоров'я (Denhem, Bassett, Zinsler & Wyatt, 2014; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Останніми роками у країнах ЄС спостерігається обґрунтування можливостей вивчення іноземної мови дітьми раннього віку. Науковиця Л. Мортімор вважає, що широке запровадження двомовної освіти з дітьми дошкільного віку має враховувати інтеграцію соціального-емоційного навчання (SEL) у даний процес. Раннє двомовне та соціально-емоційне навчання дошкільників впроваджується значно ефективніше за допомогою розвитку психомоторних навичок дітей у різних видах рухової активності (Mortimore, 2023).

Науковці М. Калланд та Т. Ліннаваллі під час досліджень (проєкт SAGA) довели, що існує зв'язок між соціально-емоційним та мовним розвитком дітей дошкільного віку, що корелюється між розвитком мовлення дошкільників та їх умінь розуміти й розпізнавати емоції, що впливають на формування більш високої просоціальної поведінки дітей (Kalland & Linnavalli, 2023).

Метою дослідження є огляд сучасних тенденцій дошкільної освіти у країнах ЄС та визначення важливості інтеграції соціально-емоційного навчання й двомовної освіти дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-емоційне навчання у дошкільному дитинстві має відігравати центральну роль в освітній системі та бути суттю дошкільної освіти (Mortimore, 2023). Формування у дітей дошкільного віку основ соціально-емоційної грамотності позитивно впливає на набуття

дітьми компетентностей у розумінні та розпізнаванні емоцій, розвитку їх просоціальної поведінки, прояву емпатії та толерантності, що має визначальне значення для пролонгованого впливу на майбутнє емоційне благополуччя та психічне здоров'я дітей.

Дані нейронауки вказують на те, що ранні емоційні переживання дітей вкладаються у структуру їх мозку під час психічного розвитку. У ранньому дошкільному віці мозок дітей характеризується підвищеною нейропластичністю, що робить його особливо чутливим до впливів подразників навколишнього середовища. Дошкільний вік – це період значного дозрівання таких областей мозку як префронтальна зона, гіпокамп і мигдалина. Префронтальна зона відповідає за виконавчі функції: регуляцію емоцій, увагу, міркування. Сформованість виконавчих функцій є дуже пріоритетним для майбутнього успішного академічного навчання дитини, для розвитку її просоціальної поведінки, для вміння налагоджувати підтримуючі стосунки з дорослими та однолітками. Гіпокамп пов'язаний зі значущими функціями пам'яті, мигдалина є емоційним центром мозку. У ранньому дитинстві мигдалина більш реактивна і це пояснює низьку можливість регулювати емоції, оскільки діти дошкільного віку ще не навчилися ними керувати, зокрема своїм гнівом (Mortimore, 2023). Поступовий розвиток у дошкільників соціальних та емоційних компетентностей позитивно впливає на формування у них здатності керувати своїми емоційними станами (Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch, 2014).

Центр розвитку дитини при Гарвардському університеті (США) оприлюднив дані про те, що здібності розвинені у дитини в дошкільному дитинстві є основою сталого та успішного, прогресивного суспільства. Це спочатку позитивні шкільні успіхи, відповідальна поведінка у дорослому житті, економічна незалежність та психічне благополуччя впродовж всього життя. І навпаки стрес і емоційне неблагополуччя у ранньому та дошкільному дитинстві можуть мати негативні наслідки тоді, коли діти подорослішають (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

На думку С. Маккарі ранній емоційно негативний досвід дітей впливає на майбутнє психічне здоров'я дорослої людини та значно

зменшує механізми стійкості до стресу протягом життя (Maccari, Krugers, Morley-Fletcher, Szyf & Brunton, 2014).

Достатньо сформована соціально-емоційна компетентність у дітей дошкільного віку допомагає встановлювати соціальні стосунки та мати успіх у шкільному навчанні дитини, що також збільшує стійкість до емоційно невідзначених та складних життєвих ситуацій (Denhem & Bassett, 2019). У дітей дошкільного віку висока чутливість до стресового середовища, тому вони більш чутливо відчують переваги зниження стресу та позитивних соціальних взаємовідносин (Mortimore, 2023).

Дослідження Дж. Дурлака довели, що соціально-емоційні втручання показали корисні результати у короткостроковій та довгостроковій перспективі. Позитивні стимули навколишнього середовища корелюють з розвитком мозку дітей. Впровадження науково обґрунтованих програм соціально-емоційного навчання для дітей дошкільного віку виявило статистично значимі зв'язки між сформованістю соціальних та емоційних навичок дітей у дошкільному дитинстві й майбутніми їх навчальними успіхами і психічному здоров'ї (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Для дітей дошкільного віку повинні бути розроблені спеціальні програми соціально-емоційного навчання, що враховують їх вікові особливості психічного розвитку і потребу у зовнішній підтримці й позитивному управлінні дорослими їх емоцій та поведінки (Bierman & Motamedi, 2015).

У сучасній дошкільній освіті у країнах ЄС поряд з необхідністю впровадження *соціально-емоційного навчання* існує зростаюча тенденція двомовної освіти дітей дошкільного віку, які одночасно вивчають свою рідну мову та іноземну (частіше англійську). Європейська комісія просуває протягом останніх десятиліть CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning – *предметно-мовне інтегроване навчання*) як провідний підхід у вивченні іноземної мови у ранній освіті (Eurydice, 2006). Наприклад, в Іспанії за період з 2004 по 2021 рік двомовні дошкільні та початкові школи збільшилися у двадцять разів: з 26 до 615 (Mortimore, 2023).

Л. Мортімор (університет Ла-Ріоха, Логроньо, Іспанія) зазначає, що існує певна кількість досліджень, що доводять ефективність формування соціально-емоційної компетентності

дітей у рамках впровадження CLIL у двомовній освіті (Mortimore, 2023). Зокрема, це такі спільні методи як командна робота, взаємодія дітей, діалогічне навчання, посилення підтримки та мотивації, активне навчання. Використання усвідомленості під час навчання стає потужним інструментом *соціально-емоційного навчання* (SEL) в контексті CLIL для дошкільників. Для дітей дошкільного віку спільними методами для SEL і CLIL є використання ігрових технологій, візуальних матеріалів, іграшок, маніпулятивних посібників (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018).

Існують педагогічні стратегії для формування соціальної та емоційної компетентності дошкільників через впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Л. Мортімор до таких стратегій відносить активні форми навчання дітей, скординовані та *експліцитні* (зрозумілі) дії для формування соціально-емоційних навичок у дітей. Науковиця стверджує, що ці елементи соціально-емоційного навчання (SEL) є дуже сумісними зі стратегіями предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у дошкільній та початковій освіті. Л. Мортімор пропонує інтегрувати фізичну активність, рухи у повсякденне навчання дошкільників як альтернативу сидінню дітей за столами чи партами. Впроваджувати CLIL та SEL можна через розвиток психомоторних навичок дітей дошкільного віку (Mortimore, 2023).

На думку Дж. Кан SEL і CLIL можна також використовувати під час занять, що сприяють психомоторному розвитку дошкільників: танці, рухи, драма. Заняття з фізичної культури для дітей дошкільного віку є дієвим інструментом як для *соціально-емоційного навчання* (SEL), так і для *предметно-мовного інтегрованого навчання* (CLIL), бо вони сприяють навчанню дошкільників командній співпраці, розвивають вольові риси характеру (цілеспрямованість, витримку, наполегливість). Через багаторазову практику під час занять з фізичної культури у дітей дошкільного віку покращується *інтерналізація* – процес сприймання і прийняття цінностей групи, яка має величезне значення для розвитку ідентичності та соціалізації особистості дітей-дошкільників (Kahn, Bailey & Jones, 2019).

Що є вирішальним фактором в успішному впровадженні соціально-емоційного та пред-

метно-інтегрованого навчання в освітній процес закладів дошкільної освіти. М. Індемарсон визначає, що це *клімат* у групі, де діти дошкільного віку проводять більшу частину свого часу. *Клімат групи* – це стосунки між педагогом і вихованцями та однолітками (Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegard, 2019). Проаналізуємо більш детально дослідження науковців щодо важливості клімату у групі дітей. Дж. і М. Грінберг вважають, що здоровий клімат у групі/класі дітей є провідним фактором у соціально-емоційному навчанні, науковці наголошують на позитивному впливі просоціальної групи/класу, оскільки саме така група/клас створюють клімат, який сприяє розвитку та успіхам у навчанні дітей (Jennings & Greenberg, 2009). Е. Пакарінен досліджувала 47 дошкільних груп, що дало змогу підтвердити важливість підтримки, реагування дорослих та емпатійну взаємодію з дітьми дошкільного віку для формування у них просоціальної поведінки (Pakarinen, Lerkkanen & Von Suchodoletz, 2020).

Проект команди Університету де Хаен (Іспанія) привернув увагу науковців та освітянської спільноти щодо важливості використання різноманітних методів у групах, де впроваджується соціально-емоційне та предметно-мове інтегроване навчання, а також вирішення потреби дітей в інклюзивних практиках. До ефективних методів, які рекомендують дослідники, можна віднести *проекти* та метод *scaffolding* (англ. – опора). Освітня стратегія *скаффолдингу* дієво узгоджується з метою підтримки дітей, покращує їх успішність, мотивує до навчання у «зоні найближчого розвитку». Актуальною стратегією *скаффолдингу* є також у процесі підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі (Mortimore, 2023).

Фінські науковці Мір'ям Калланд та Таня Ліннаваллі зробили огляд соціально-емоційного розвитку дітей у дошкільній освіті сучасної Фінляндії. Дослідники підсумували, що є нагальна потреба у розробці практичних інструментів для соціально-емоційних втручань, які можуть швидко інтегруватися у режим роботи закладів дошкільної освіти, орієнтовані на дітей дошкільного віку та легко опановуються педагогічним персоналом (Kalland & Linnavalli, 2023).

На думку фінських учених існує тісний взаємозв'язок між соціально-емоційним та

мовним розвитком дітей дошкільного віку. Досить значущою частиною соціально-емоційного розвитку дошкільників є саморегуляція. Це означає, щоб не проявляти дітям дошкільного віку емоції, їм слід навчитися знаходити слова для власних емоцій. Педагоги та батьки/опікуни дошкільників мають допомогти дітям регулювати свої емоції та почуття, навчити їх називати свої стани, потреби і бажання словами та надати можливість обдумати їх у певному просторі й часі (Kalland & Linnavalli, 2023).

Розвиток мови пов'язаний з соціально-емоційним розвитком дітей дошкільного віку, які мають нормальний психічний розвиток, так і для дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження Ф. Сім та групи дослідників показують значну кореляцію у дітей з низьким словниковим запасом та підвищеною емоційністю, гіперактивністю і проблемами під час спілкування з однолітками (Sim, O'Dowd, Thompson, Law, Macmillan, Affleck, Gillberg & Wilson, 2013).

М. Калланд і Т. Ліннаваллі підкреслюють важливість того, як ми розмовляємо з дітьми дошкільного віку. Розмови дорослих про психічний та емоційний стан, використання слів-понять, що називають емоції, почуття, думки, бажання пов'язані із соціально-емоційним розвитком дошкільників. Те, про що говорять батьки з дітьми, і те, як вони розмовляють і ставляться до своїх дітей має величезне значення. Батьківська усвідомленість – це коли батьки відносяться до своїх малюків як до особистостей з розумом. Ця усвідомленість дозволяє спостерігати за дітьми, враховувати їх емоції і почуття, точно називати їх, що дозволяє дітям засвоювати і знаходити назви для своїх власних емоцій. Результати досліджень фінських науковців М. Калланд, Т. Ліннаваллі дають підстави визначити, що емоційно позитивні, емпатійні стосунки батьків/опікунів, педагогів є важливими у підтримці соціально-емоційного розвитку дітей. В умовах закладів дошкільної освіти дітям повинна надаватися можливість проведення розмов для обговорення своїх емоційних та когнітивних внутрішніх станів. Слід використовувати природну можливість мови для підтримки соціально-емоційного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (Kalland & Linnavalli, 2023).

М. Калланд, Т. Ліннаваллі прослідкували зв'язок між соціально-емоційним та мовним

розвитком дітей 3–5 років. Проект SAGA був розпочатий у березні 2020 року у Гельсінкі, Фінляндія. Дослідники висунули гіпотезу, що соціально-емоційний розвиток, розуміння емоцій та розвиток мови дітей дошкільного віку пов'язані один з одним та сприяють покращенню соціально-емоційної поведінки дошкільників (Kalland & Linnavalli, 2023).

Для дослідження було залучено 90 дітей дошкільного віку з центрів раннього розвитку Гельсінкі. Для тестування було використано комплексні нейропсихологічні тести розвитку NEPSY-II, які дозволяють оцінити когнітивні функції дітей дошкільного віку. Це сенсорно-моторні та візуально-просторові функції, мовлення, навчання й пам'ять, виконавчі функції і увага, соціальні знання. Для тестування дітей застосували субтести «Розпізнавання афектів» з метою оцінити здатності дітей розрізняти вирази обличчя та основні афекти; «Теорія розуму» – для того, щоб визначити здатності дошкільників розуміти такі психічні функції інших людей як наміри, переконання, обман тощо; «Словниковий запас» мав на меті виміряти вербальні здібності дітей, зокрема перерахувати назви предметів за узагальнюючими словами (їжа, напої, тварини та ін.), пояснити значення слів тощо. Додатково для проекту SAGA був розроблений тест «Ведмедик» для розуміння та розпізнавання емоцій, пов'язаних з короткими розповідями, бо тест NEPSY-II «Теорія розуму» зосереджений більше на когнітивних, ніж афективних складових соціальної компетентності. Результати досліджень фінських науковців підтвердили гіпотезу про те, що розвиток мови дітей дошкільного віку пов'язаний із соціально-емоційним розумінням і прогнозує поведінку дошкільників. Було виявлено кореляцію між розвитком мови та соціально-емоційним розвитком дітей: високий рівень генерації слів у дітей був пов'язаний із просоціальною поведінкою, меншою кількістю проблем у спілкуванні з однолітками; великий словниковий запас вплинув на меншу гіперактивність дітей та більшу просоціальну поведінку; здатність дітей будувати висловлювання пов'язана з меншими проявами ознак фізичного неспокою; здатність дошкільників розуміти мову та вербально висловлюватися забезпечує щоденне успішне спілкування. Дослідники вказали на гендерні особливості результатів

тестування: дівчата дошкільного віку показали кращі результати у тестах на розпізнавання і розуміння емоцій, у них було менше проявів проблемної поведінки та гіперактивності, відповідно вони продемонстрували більше просоціальної поведінки під час спілкування з дорослими та однолітками, ніж хлопці (Kalland & Linnavalli, 2023).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, з огляду на євроінтеграційні процеси існує необхідність впровадження двомовної освіти в освітній процес закладів дошкільної освіти України. Формування соціально-емоційних навичок з одно-

часним мовним розвитком дітей дошкільного віку є достатньо важливим, корисним для цілісного й всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Інтеграція соціально-емоційного навчання дошкільників з двомовною освітою в освітній практиці закладів дошкільної освіти України дуже актуальна, але має проблему спеціальної підготовки вихователів та розробки сучасного методичного супроводу. Подальші наукові розвідки будуть присвячені створенню та впровадженню ефективної моделі формування соціально-емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку у двомовних групах закладів дошкільної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Andúgar A., & Cortina-Pérez B. EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. *Preschool Bilingual Education*. 2018. Pp. 219–244. DOI: 10.1007/978-3-319-77228-8_8
2. Bierman K. L., & Motamedi M. Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 2015, pp. 135–151.
3. Center on the Developing Child at Harvard University. *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016. <http://www.developing-child.harvard.edu>
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. Retrieved September 20, 2021. <https://casel.org/>
5. Denham S. A., & Bassett H. H. Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150, 2019. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
6. Denham S. A., Bassett H. H., Zinsler K., & Wyatt T. M. How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 2014, 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
7. Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R. & Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 2011, 405–432. <http://www.jstor.org/stable/29782838>
8. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. 2006. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>
9. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M. & Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: Comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 2019, pp. 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
10. 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*, 79(1), 2009, pp. 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
11. Jones D. E., Greenberg M. & Crowley M. Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2015, pp. 2283–2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>
12. Kahn J., Bailey R. & Jones S. Coaching social & emotional skills in youth sports. Aspen Institute. 2019. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603548.pdf>
13. Laible D., Carlo G., Murphy T., Augustine M. & Roesch S. Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 2014, pp. 734–752. <https://doi.org/10.1111/sode.12072>
14. Maccari S., Krugers H., Morley-Fletcher S., Szyf M. & Brunton P. The Consequences of Early-Life Adversity: Neurobiological, Behavioural and Epigenetic Adaptations. *Journal of Neuroendocrinology*, 26(10), 2014, pp. 707–723.
15. Kalland Mirjam M. & Linnavalli T. Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:5, 2023, pp. 791–804. DOI: 10.1080/00313831.2022.2070926

16. Mortimore L. CLIL and Social and Emotional Learning in Early Bilingual Education: Compatible and Mutually Beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 14, No. 4, 2023, pp. 903–911. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.06>
17. Pakarinen E., Lerkkanen M. & Von Suchodoletz A. Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 2020, pp. 444–460.
18. Sim F., O'Dowd J., Thompson L., Law J., Macmillan S., Affleck M., Gillberg C. & Wilson P. Language and social-emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. *BMC Pediatrics*, 13(1), 2013, p. 206. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-13-206>

REFERENCES:

1. Andúgar, A., & Cortina-Pérez, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. *Preschool Bilingual Education*. 219–244. DOI: 10.1007/978-3-319-77228-8_8 (in English)
2. Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). (in English)
3. Center on the Developing Child at Harvard University (2016). From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families <http://www.developingchild.harvard.edu> (in English)
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. Retrieved September 20, 2021. <https://casel.org/> (in English)
5. Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>. (in English)
6. Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>. (in English)
7. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <http://www.jstor.org/stable/29782838>. (in English)
8. Eurydice. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>. (in English)
9. Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2019). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: Comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>. (in English)
10. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>. (in English)
11. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>. (in English)
12. Kahn, J., Bailey, R., & Jones, S. (2019). Coaching social & emotional skills in youth sports. Aspen Institute. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603548.pdf>. (in English)
13. Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and cooperative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734–752. <https://doi.org/10.1111/sode.12072>. (in English)
14. Maccari, S., Krugers, H., Morley-Fletcher, S., Szyf, M., & Brunton, P. (2014). The Consequences of Early-Life Adversity: Neurobiological, Behavioural and Epigenetic Adaptations. *Journal of Neuroendocrinology*, 26(10), 707–723. (in English)
15. Kalland, Mirjam, M. & Linnavalli, T. (2023) Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:5, 791–804. DOI: 10.1080/00313831.2022.2070926 (in English)
16. Mortimore, L. (2023) CLIL and Social and Emotional Learning in Early Bilingual Education: Compatible and Mutually Beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 14, No. 4, pp. 903–911. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.06> (in English)
17. Pakarinen, E., Lerkkanen, M., & Von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. (in English)
18. Sim, F., O'Dowd, J., Thompson, L., Law, J., Macmillan, S., Affleck, M., Gillberg, C., & Wilson, P. (2013). Language and social-emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. *BMC Pediatrics*, 13 (1), 206. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-13-206>. (in English)