

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.2.5>

ВІЛЬНА ГРА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Бородулькіна Тетяна Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Національного університету «Запорізька політехніка»

<https://orcid.org/0000-0002-7793-0412>

<https://www.webofscience.com/wos/author/record/AAX-2693-2020>

У статті автор звертає увагу на три ключові проблеми, пов'язані з основним об'єктом дослідження, – вільною грою у психологічній роботі з дітьми дошкільного віку. Перша проблема стосується розмивання сутності гри та втрати її духовного виміру за безліччю наявних сучасних ігрових технологій. Друга проблема пов'язана з поступовим зникненням вільної гри з дитинства сучасних дошкільників, її витісненням тими формами гри, які для дітей пропонує в готовому (і часто штучному) вигляді світ дорослих, що пов'язане передусім з нерозумінням дорослими важливості саме вільної гри для повноцінного цілісного розвитку маленької дитини. Третя проблема полягає в поступовому зникненні вільної гри з безпосередньої психологічної роботи з дошкільниками, що пов'язане із загальнопоширеною тенденцією до чіткої регламентації процесу надання психологічної допомоги, складнощами планування і організації вільної гри під час конкретного заняття, нерозумінням фахівцями терапевтичного потенціалу вільної гри як засобу зміцнення дитини від травматичного досвіду тощо.

На основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) звертається особлива увага на важливість застосування вільної гри у психологічній і психотерапевтичній роботі з дошкільниками; описано кейси із психологічної практики з використанням вільної гри в терапевтичній пісочниці в індивідуальних психологічних заняттях із конкретними дітьми; запропоноване робоче визначення вільної гри. Автор зазначає, що психологам і психотерапевтам варто взяти до уваги такий засіб роботи з дітьми, як вільна гра, уміти проводити психоедукацію з батьками щодо важливості присутності в житті дитини вільної гри для її цілісного повноцінного розвитку. Повернення вільної гри в життя сучасних дошкільників є відповідальністю дорослих, зокрема батьків, усіх фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: гра, вільна гра, діти дошкільного віку, ігрова терапія, психологічна допомога дошкільникам, дитячо-батьківське консультування.

Borodulkina Tetiana. Free play in psychological work with preschool children

In the article, the author draws attention to three key problems related to the main object of the study – free play in psychological work with preschool children. The first problem concerns the blurring of the essence of play and the loss of its spiritual dimension due to the multitude of existing modern gaming technologies. The second problem is related to the gradual disappearance of free play from the childhood of modern preschoolers, its displacement by those forms of play that the adult world offers to children in a ready-made (and often artificial) form, which is associated, first of all, with adults' misunderstanding of the importance of free play for the full and holistic development of a young child. The third problem is the gradual disappearance of free play from direct psychological work with preschoolers, which is associated with a widespread tendency to clearly regulate the process of providing psychological assistance, certain difficulties in planning and organizing free play during a particular lesson, lack of understanding by specialists of the therapeutic potential of free play as a means of healing a child from traumatic experiences, etc.

Based on theoretical analysis, generalization and reflection of the author's practical experience of psychological work with preschool children (4–6 (7) years old), special attention is paid

to the importance of using free play in psychological and psychotherapeutic work with preschoolers; cases from psychological practice using free play in a therapeutic sandbox in individual psychological classes with specific children are described; a working definition of free play is proposed. The author notes that psychologists and psychotherapists should take into account such a means of working with children as free play, be able to conduct psychoeducational work with parents on the importance of the presence of free play in a child's life for its holistic and full development. The return of free play to the lives of modern preschoolers is the responsibility of adults, including parents and all those professionals who work with preschool children.

Key words: *play, free play, preschool children, play therapy, psychological help for preschool children, child and parental counseling.*

Постановка проблеми. Ігрова педагогіка є одним із найбільш використовуваних освітніх методів у всьому світі [1], а ігрова терапія (ігротерапія) є досить поширеним засобом у сучасній психологічній допомозі й активно застосовується фахівцями в роботі з дітьми [2], зокрема з дошкільниками. Незважаючи на таку популярність гри, а також на те, що гра (і різні її форми) має попит у сучасному світі й визнається в міжнародних документах важливою для всебічного розвитку дитини, активно залучена в повсякденне життя сучасної дорослої людини, сутність гри розвивається і губиться за безліччю наявних ігрових технологій. У сучасному занадто матеріалістично поляризованому світі гра втрачає свій духовний вимір, внутрішню сутність, що можна побачити на прикладі дитячої вільної гри, важливість якої задекларована в багатьох освітніх документах, описана в численній науковій і практичній літературі, проте з реального життя дитини вона поступово зникає, витісняється тими формами гри, які для дітей пропонує в готовому (і часто штучному) вигляді світ дорослих.

Ознайомлення з науковою і практичною літературою, яка присвячена дитячій грі, дало можливість виявити, що проблема поступового зникнення вільної гри з дитинства сучасних дошкільників і з державних освітніх програм притаманна багатьом країнам [3–5]. Наприклад, на курсах раннього навчання у США використовується не власна гра й експериментування дитини, а адаптація до норм навчання [4]. У Європі також замість гри дитині часто пропонується вчитися [3, с. 99]. К. Крутій, І. Деснова та М. Замелюк у своїй спільній статті про дефініцію гри як провідний тип діяльності дошкільника зазначають (і наводять відповідні факти), що проблема

редукції (затухання) гри дітей залишається однією з найактуальніших уже понад 120 років. Серед причин гальмування розвитку дитячої гри автори, спираючись на проведений ними теоретичний аналіз проблеми, згадують підпорядкування гри завданням навчання, нерозуміння дорослими значення гри, підміну гри іграшкою та інше [6, с. 85].

В Україні проблема поступового зникнення вільної гри із життя дошкільників теж існує. Незважаючи на значуще приділення уваги вільній грі в освітніх документах, у реальній практиці української дошкільної освіти вона майже відсутня. Так, наприклад, Т. Завязун констатує, що ігрові технології дошкільного навчання та «заняття у формі гри», задекларовані в освітньому процесі дошкільної освіти, є переважно дидактичними, тобто не є формами вільної гри [7]. Деякі науковці та психологи під час розгляду у своїх статтях нібито загальних психологічних аспектів гри (ігрової діяльності) дошкільників майже ігнорують вільну гру, проте свідомо чи несвідомо роблять акцент на дидактичних іграх і описують гру передусім як засіб навчання дошкільників та інструмент досягнення визначених цілей навчального процесу [8].

Проте на тлі загальної проблеми зникнення вільної гри із сучасного дитинства й освітньо-виховного простору, зокрема й із державних освітніх закладів дошкільної освіти, оптимістичним чинником є те, що вільна гра посідає вагоме місце в дошкільних навчальних закладах, які працюють на засадах вальдорфської педагогіки. Так, у ритмі дня вальдорфських дитячих садків вільній грі дітей приділяється приблизно 1,5–2 години. Як зазначається у програмі підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина» (комплексна альтерна-

тивна освітня програма дошкільних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою, рекомендована МОН України), сутність вільної гри полягає у «свободі вибору моменту гри, змісту та сюжету, партнерів, предметів, характеру розвитку ігрових дій»; «діти самостійно без прямого втручання дорослого відображають у грі своє бачення світу, людей, взаємин»; «вони живуть у світі фантазії, творчості, мрій, а у грі апробовують життєві сили і таким способом готуються до самостійної життєдіяльності». Автори програми зазначають, що під час вільної гри «відбувається творче «перепрацювання» пережитих вражень, комбінування їх та побудова нової дійсності, що відповідає запитам і нахилам самої дитини»; «у вільній дитячій грі закладаються підвалини моральності, розсудливості, здорового глузду»; «з'являються свобода та власна відповідальність»; «розширюються горизонти «Я-концепції»», формуються «повага до інших і самоповага» [9, с. 129–140].

М.Л. Нюш називає вільну гру «проникливою», «самостійною», такою, яка «цілком виходить із глибин людського єства»; саме в ній закладається свобода людини; «діти, які не можуть через самостійно обрані ігри та рухи розвинути власну ініціативу й довіру до себе, мають замало внутрішньої сили» [5]. М.-Л. Компані зазначає, що дитина формує гру із самої себе, встановлює зв'язок між своїми внутрішніми переживаннями та зовнішнім світом. У грі дитина виходить за межі простору й часу, занурюючись в «інтермедійні простори» до стану самозабуття і повертається звідти збагаченою [3, с. 100–101].

Вільна гра є простором зцілення для дошкільника, проте, на тлі загальної тенденції до чіткої регламентації процесу надання психологічної допомоги, місце для прояву вільної гри поступово зникає із психологічних сесій. Це пов'язане з тим, що вільну гру складно запланувати й організувати заздалегідь, важко запротоколювати й передбачити конкретний результат, відобразити у звітній документації тощо. З одного боку, ігрові технології інтенсивно використовуються у психологічній роботі як з дітьми, так і з дорослими (розроблено величезну кількість ігрових вправ, настільних психологічних ігор різної тема-

тики; запроваджуються численні авторські сертифіковані курси й програми про використання тих чи інших ігрових технологій та/або так званих терапевтичних іграшок у роботі психолога тощо), проте на їхньому яскравому тлі зникає вільна гра, і багато хто із психологів не підозрює про величезний терапевтичний потенціал для дитини, який є в такому простому та природному процесі, як вільна гра.

Метою дослідження є опис на основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) особливостей використання вільної гри, зокрема, вільної гри в терапевтичній пісочниці, в індивідуальних психологічних заняттях із дошкільниками.

Результати дослідження. Сучасна людина може легко назвати конкретні ігри та перелічити їх численні різновиди, але виділити загальні сутнісні властивості гри й визначити її одним поняттям насправді досить важко (і чи можливо?). Навіть в різних мовах існує певна кількість слів, які перекладаються як «гра», але вони можуть позначати різні форми й прояви гри, описують різні явища. Відомий нідерландський учений, історик культури та дослідник феномену гри Й. Гейзинга, у своїй праці *"Homo Ludens. Досвід визначення ігрового елементу культури"* розглядає гру як вільну діяльність, яка усвідомлюється людиною як несправжня, не пов'язана з повсякденним життям, однак може цілком захопити того, хто грає. Учений вважає, що гра – це функція, яка сповнена смислу; будь-яка гра щось означає; у грі грає **щось**, що виходить за межі безпосереднього прагнення до підтримки життя, **щось**, що вносить смисл у дію, яка відбувається. Й. Гейзинга розмірковує про це активне начало, яке надає смисл грі, і зазначає, що назвати це начало духом «було б занадто, а назвати його інстинктом було б порожнім звуком»; «як би ми його не розглядали, у будь-якому разі ця цілеспрямованість гри виявляє на світ якусь нематеріальну стихію, включену в сутність гри». Й. Гейзинга вважає, що гра не є чимось матеріальним; і коли говорять про гру, разом із нею, хочуть того чи ні, визнають і **дух** [10]. Уважаю цей підхід

вагомим орієнтиром для розуміння сутності дитячої гри, особливо так званої «вільної гри», про яку досить багато вже написано, важливість якої задекларована в освітніх документах, але яку досить важко знайти на практиці, особливо в освітній системі й державних закладах дошкільної освіти, як уже зазначалося вище.

Й. Гейзинга вважає, що будь-яка гра є вільною, а свобода є основною ознакою гри; гра передбачає вільну дію; гра за примусом уже не є грою [10]. Таке розуміння гри в будь-якому разі збігається з розумінням сутності вільної гри, яка є основним предметом мого розгляду в цій статті. Також вважаю цінними для розуміння сутності дитячої вільної гри, особливо того явища, яке розгортається в терапевтичному просторі на сесії у психолога, такі характеристики гри, які пропонує Й. Гейзинга: гра має своє місце й тривалість; вона є замкненою та розігрується у визначених межах місця і часу, має свій початок і кінець; її перебіг і смисл містяться в ній самій; поки гра триває, у ній є рух уперед і назад, черговість, послідовність, зав'язка і розв'язка; багатьом іграм притаманні повтори, напруга [10].

Натепер, як зазначають українські вчені, гра існує «як особливий соціальний і культурний простір життя» і є «одним з універсальних механізмів розвитку на всіх рівнях існування людини – від малечі до старості та від конкретного індивіда до людства загалом» [11, с. 108]; гра «є складним, поліфункціональним і полісемантичним пластом культури, одним з основних видів діяльності як способу існування людини, засадничою умовою і потужним чинником розвитку особистості, отже, і культури, і цивілізації» [12]. У руслі подальшого розгляду в цій статті сутності, особливостей і цілющого потенціалу вільної гри, вважаю доречним розуміння Ю. Швалбом гри як простору породження змістів, «оформлених у формі нових задумів, сюжетів і сценаріїв дії»; звернення уваги на те, що «гра не копіює, а інтерпретує реальність, і кожна нова інтерпретація (новий задум, сюжет, сценарій, ігрова дія) стає потенційною можливістю зміни первинної реальності»; «гра є інструментом розвитку реальності, і в цьому її особистісний сенс – міняти реальність» [11, с. 112]. «У грі від-

бувається вільне самостійне розкриття сутнісних людських сил, розвиток творчої уяви, а також зняття напруги й відновлення душевного комфорту», – зазначають у своїй спільній статті С. Литвиненко та В. Ямницький [2, с. 21–22].

У віковій і педагогічній психології гра традиційно розглядається як провідна діяльність дошкільника, яка є соціальною за своїм походженням і змістом, суттєво впливає на психічний розвиток дитини [13]. Під грою розуміють добровільну діяльність «для отримання задоволення, яку дитина вибирає на свій розсуд і яка дає їй можливість повноцінно розвиватися» [7]; «загальною характеристикою гри є те, що діяльність є важливішою за її мету, і що саме ця діяльність забезпечує дітям оптимальний досвід збудження, хвилювання, веселощів, радості та безтурботності» [14].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти України) грі приділяється суттєва увага. Однією із провідних ідей, якою керується цей документ, є розуміння важливості гри для розвитку дитини дошкільного віку, а ігрова компетентність розглядається як одна із ключових для дошкільної освіти. Під ігровою компетентністю розуміється «здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності із власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових і рольових діях в узагальненій формі» [15]. Гра розуміється як «провідний вид діяльності дитини до шести (семи) років, який характеризується емоційно насиченою, спонтанною активністю дитини, фантазуванням, неординарністю мислення, швидким переключенням уваги, зміною дій, які у скороченій узагальненій формі відображають знання дитини про світ і супроводжуються мовленням (внутрішнім і зовнішнім)» [15, с. 36]. У класифікації ігор автори Базового компонента враховують ступінь активності та свободи дитини в організації ігрової діяльності. Так, ігри умовно розподіляються ними на дві групи: самодіяльні вільні ігри (ігри-експериментування, сюжетно-відобра-

жувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані) й ігри, що організовані за ініціативою дорослих із метою навчання (сюжетно-дидактичні, дидактичні (словесні, з іграшками, настільно-друковані), рухливі, конструктивно-будівельні) і з метою організації дозвілля (інтелектуальні, карнавальні, обрядові, драматизації, хороводи, ігри-естафети) [15, с. 14–16].

Серед численних характеристик і особливостей вільної гри багато хто з дослідників цього явища звертає увагу на її **розвивальну функцію**. Так, різні автори зазначають, що у процесі вільної гри (і завдяки їй) у дошкільників розвиваються мозкові структури, сенсорна й пізнавальна сфери, розумові здібності, емоційний інтелект, творча уява, креативність і творчий потенціал; вольові спонуки, ініціативність і навички самостійного ухвалення рішень; самовираження, особистість і «Я», довіра до себе тощо. Тобто гра охоплює всю дитину цілком і сприяє її всебічному розвитку. Також вільна гра сприяє розвитку соціальної адаптації дитини, зокрема, у грі розвиваються комунікативні навички та навички соціальної взаємодії [1; 4; 5; 7; 9]. Велику цінність для розвитку дошкільників мають також вільні ігри просто неба [1]. Цінність вільної гри, на думку К. Кутик, полягає в тому, що в ній «діти ненавмисно практикують те, що буде їм корисним у житті: незалежне мислення та дію» [4, с. 20]. Варто звернути увагу на те, що ігри, ініційовані самими дітьми, можуть бути спільними з однолітками, а можуть бути індивідуальними – і характер впливу гри на дитину буде різний у цих двох випадках. Як зазначає Т. Піроженко, «досвід спільної з однолітками гри надає дитині величезний потенціал психологічних досягнень», бо в такій грі «дитині потрібно не тільки усвідомити свій задум, але і зрозуміти задум партнера», у спільній з однолітками грі відбувається «перетин смислових просторів учасників взаємодії», формуються навички соціальної взаємодії, спільної діяльності. Індивідуальна гра найчастіше будується як реалізація афективних внутрішніх програм дитини, у такій грі зміна сюжетних подій може бути випадковою, неусвідомленою [16]. Уважаю, що саме такий – індивідуальний – варіант вільної гри найбільш

можливий у психологічній (і психотерапевтичній) роботі з дитиною дошкільного віку, що зумовлено передусім форматом роботи психолога й тим, що звернення батьків найчастіше стосуються проблем однієї дитини. Звичайно, якщо запит батьків пов'язаний із комунікацією між дітьми, які є членами однієї сім'ї, то цілком можливим (і доречним) буде застосування спільної вільної гри під час сімейної психологічної сесії.

Окрім того, вільна гра має потужний **зцілювальний (терапевтичний) потенціал** – і це вже має першочергову важливість для мого розгляду. Так, Т. Завязун характеризує вільну гру як середовище підтримки психічного здоров'я і добробуту, вважає її своєрідною терапією у проживанні глибоких емоцій і почуттів [7]. «Завдяки психотерапевтичній функції вільної гри дитина «перепрацьовує» внутрішні конфлікти, травми, знижується рівень напруги й тривоги» [9]. М.Л. Ньюш звертає увагу на цілющий вплив гри на розвиток дитини й вважає, що гра є джерелом тілесного, душевного і духовного здоров'я [5], із чим я цілком погоджуюся.

У практиці надання психологічної допомоги дітям і дорослим гра (ігрова діяльність) є досить поширеним явищем [2; 8; 11; 12]. Уважаю, що застосування психологом гри й різноманітних ігрових технологій під час психологічної роботи з дошкільником є важливим і чи не обов'язковим елементом такої роботи. Психолог має вміти налагоджувати контакт із дитиною дошкільного віку, проводити зустріч в атмосфері довіри й прийняття – саме цьому допомагає гра [17].

У психологічній допомозі дошкільникам гра застосовується і як діагностичний інструмент, і як засіб корекційної, розвивальної та психотерапевтичної роботи.

Так, гра розглядається сучасними вітчизняними та закордонними дослідниками як головний засіб пізнання дітей, «оскільки в ній діти щиро і вільно виражають свої почуття, опановують нові вміння, розвивають соціальну компетентність і збагачують індивідуальний досвід, засвоюють нові способи розв'язання проблем і виходу зі складних ситуацій» [2, с. 22]. Дитяча гра часто є предметом спостереження для психологів і використовується ними як

діагностична процедура, на основі якої оцінюються загальний розвиток дитини, особливості її поведінки й темпераменту тощо. Відома американська дитяча психотерапевтка, докторка психології В. Оклендер зазначала, що «те, яким чином дитина вміє грати, є чудовим барометром, який відображує ступінь її добробуту в реальному житті». Під час гри В. Оклендер спостерігала за тим, як саме дитина грає, як підходить до ігрового матеріалу, що з нього обирає, чого уникає; звертала увагу на стиль поведінки, сюжет гри й інше [18]. Українські психологи В. Князев, К. Мілютіна, Н. Дубашидзе та Н. Рубель у своїй спільній праці «Робоча книга корекційного психолога» розглядають дитячу гру як «метод вивчення загального стану психічної діяльності дитини – її вмінь, навичок, психічних функцій, орієнтації в часі та просторі», а також «мовленнєвого розвитку, уваги, навичок навчальної діяльності, довільності». Вони пропонують критерії розвитку гри дошкільників (для кожного року життя окремо) та протокол фіксації результатів оцінювання ігрової діяльності дитини [19, с. 21–22].

Гра є важливою в корекційній і психотерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку. Передумовами застосування гри у психокорекційній і психотерапевтичній роботі з дітьми часто вважають природні самозцілювальні особливості дитячої психіки (гра розглядається як одна з форм самотерапії для дитини); труднощі щодо вербального опису власних переживань, у зв'язку із чим невербальна експресія з використанням різноманітних ігрових предметів і матеріалів для дітей є більш прийнятною; можливість для дитини опосередкованого вираження у грі (через символи) власних переживань [2, с. 22; 20]. Терапевтичний вплив гри полягає в тому, що через неї «коригуються витіснені та пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість у собі, розширюється здатність дітей до спілкування, розширюється діапазон доступних дитині дій із предметами» [2, с. 22]. За спостереженнями В. Оклендер, завдяки тому, що у грі розкриваються почуття і переживання, підвищується внутрішня інтегрованість дитини [18].

Ігри бувають різними. Психологам, які прагнуть на своїх терапевтичних сесіях

створити умови саме для прояву вільної гри дошкільника, важливо, на мою думку, дотримуватися недирективного підходу, який передбачає відмову від інтерпретації та розв'язання діагностичних завдань. Також фахівцям, які прагнуть «впустити» на свої психологічні заняття з дошкільниками вільну гру, варто взяти за орієнтир мету ігрової терапії – «не змінювати й не «переробляти» дитину, не навчати її спеціальних поведінкових навичок, а дати можливість «прожити» у грі зворушливі ситуації за цілковитої підтримки й співпереживання дорослого» [2, с. 23–24].

Для реалізації ігрової терапії, зокрема й для застосування вільної гри у психологічній роботі з дошкільниками, потрібні відповідні умови, які досить ґрунтовно описані в численній літературі. Найчастіше це: вільний і зручний для гри простір (найкращий варіант, напевно, це спеціально обладнана ігрова кімната; але це може бути й облаштоване відповідним чином місце у психологічному кабінеті); різноманітний ігровий матеріал. Часто місцем розгортання вільної гри дошкільника стає терапевтична пісочниця, бо вона викликає беззаперечний інтерес у дітей, їм зазвичай подобається взаємодіяти з піском [5; 18]. Пісочна терапія ("sandplay", дослівно перекладається як «пісочна гра») є давно відомою технікою ігрової терапії, завдяки якій дитина будує свій світ у мініатюрі з піску й невеличких фігурок. Психологи вважають, що «граючись, дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає в її свідомості» [20].

Аналіз результатів дослідження.

Далі наводиться опис застосування вільної гри в моїй психологічній роботі з дошкільниками в умовах роботи одного кризового проєкту, діяльність якого спрямована на надання безоплатних послуг (зокрема, психологічних) потерпілим від війни українцям. Зазначу, що робота саме з дітьми дошкільного віку не була профільною для цього проєкту, але за звернення батьків дошкільників по психологічну допомогу їм надавалася підтримка. Психологічний кабінет проєкту був обладнаний класичною юнгіанською пісочницею (розміром 50 x 70 см), яка використовувалася психологами цього проєкту в роботі як із дорослими, так і з дітьми.

Нижче описується робота із трьома дошкільниками, з якими загалом було проведено 20 індивідуальних занять (+3 індивідуальні зустрічі з мамами цих дітей), на кожному з яких було застосовано вільну гру (переважно в терапевтичній пісочниці). Імена дітей вигадані, кейси наводяться з максимальним збереженням конфіденційності учасників роботи.

Уважаю важливим те, що вільна гра як метод роботи із цими конкретними дітьми проявилася спонтанно під час проведення з ними перших занять, тобто не була мною свідомо запланована, але залишилася провідним засобом роботи протягом усіх подальших занять із цими конкретними дошкільниками. Зазвичай під час першої зустрічі в якийсь момент нашої роботи дитина помічала пісочницю, яка розташована на видному місці в кабінеті психолога, і просила дозволу підійти до неї або підбігала сам – і далі гра вже розгорталася сама собою без жодних вказівок із мого боку чи присутніх на зустрічі батьків. Під час гри я ненав'язливо розкладала предмети для гри в пісочниці на окремому столі, щоб дитина могла ними користуватися і, за бажання, залучати їх до своєї пісочної історії.

У всіх цих випадках я (як психолог) із довірою, глибокою цікавістю і повагою «ішла» за дитиною та її вільною грою. Як зазначає М.Л. Ньюш, найскладніше для дорослого в супроводі таких ігор дозволити дитині самостійно вести гру, з повною довірою до того, що в такій грі вирине щось цілюще, щось, що буде вказувати наступний шлях [5]. М.Л. Ньюш вважає (а описаний нижче практичний досвід роботи це підтверджує), що для того, щоб по-справжньому супроводжувати вільну гру, потрібні витончена інтуїція, дар спостережливості, гнучкість, знання про закони розвитку дитини, художній смак, чуткість, натхнення, любов і глибока довіра [5, с. 66].

Зазначу, що те, що відбувалося під час занять, не було саме сеансом класичної пісочної терапії в юнгіанській традиції чи ігровим процесом із вже готовими інтервенціями у формі казок чи історій із боку дорослого. Вхід дитини у гру в кожному з описаних випадків був спонтанним, добровільним, був цілком ініційований

нею; і далі гра розгорталася за мінімальною участі дорослих. Таке спонтанне (навіть інстинктивне) розгортання гри за своїм зовнішнім проявом нагадало мені реакцію маленької дитини на приналежності для малювання (олівці, крейду, папір): зазвичай дошкільники без зайвих запитань і пояснень з боку дорослого починають малювати, якщо перед ними є відповідні матеріали й інструменти. Дорослі, тобто я як психолог, а також присутні на деяких заняттях батьки (зокрема, мами), переважно спостерігали, іноді могли щось запитати в дитини про те, що відбувається в її історії, іноді обережно долучалися до ігрового процесу як учасники.

Цікавим моментом також вважаю те, що в цих дитячих пісочних історіях, як не дивно, не проявилася тема війни в Україні. Так, незважаючи на те, що ці діти жили у прифронтовому місті в умовах війни, яка передбачала постійну небезпеку й загрозу життю, у пісочних історіях цих конкретних дітей під час вільної гри тема війни не проявилася ні на вербальному, ні на предметному рівнях.

Кейс 1. Ілля, 4 р. Запит мами Іллі на роботу із психологом був пов'язаний із проявами денного і нічного енурезу й енкопрезу в її чотирирічного сина. Сім'я зверталася із цією проблемою до лікарів, зокрема до невролога, але в результаті медичних обстежень органічні причини було виключено, батьки отримали рекомендацію звернутися по допомогу до психолога. Під час нашої першої зустрічі – знайомства мама Іллі жалілася на те, що їй із ним важко, бо він неслухняний і занадто активний; прояви денного енурезу й енкопрезу в сина вона вважала спеціально ініційованими ним для привернення максимальної уваги до себе з її боку. Зовні хлопчик був худорлявим і блідим; на перших зустрічах демонстрував суперечливу поведінку й різкі зміни настрою, високу прив'язаність до мами, непосидючість, вибірковість уваги.

Із цією сім'єю було проведено всього 6 зустрічей, середня тривалість кожної – 1 година (перша зустріч була тільки з мамою; наступні 5 зустрічей були разом із мамою). Під час усіх занять мама супроводжувала Іллю, підтримувала його, ненав'язливо долучалася до його вільної гри в пісочниці.

На кожній зустрічі з Іллею та його мамою вільна гра тривала приблизно 1/3, 1/2 частину від усього заняття. Пісочниця відразу привернула увагу хлопця – він із великим задоволенням у ній грався, включаючи у свою гру різні предмети. Його пісочні історії (і відповідні рухи й дії) були досить динамічними. Він закопував і викопував камінчики, садив дерева, рухами рук створював озера, моря, гори чи пагорби, будував мости, активно долучав до своїх історій фігурки людей та інше. На наші наступні зустрічі Ілля приносив із собою власні домашні іграшки (механічний потяг, різноманітні машинки, екскаватори тощо), які також долучав до своєї гри. Кілька разів він одночасно «запускав» два ігрових поля: одне – у пісочниці; друге – на окремому столі, де він, наприклад, міг розкласти власну механічну залізну дорогу з потягами, які самі рухалися. Під час вільної гри я помітила, що Іллі притаманно запускати деякі процеси, які потім відбувалися самі собою і виходили з-під його контролю (наприклад, він включав механічний потяг і пускав його рухатися по коліях, а сам біг до пісочниці й цілком забував про потяг, який деякий час перебував у включеному стані й «жив своїм життям»). У його перших пісочних історіях часто були затори, після яких він втрачав контроль, і в пісочниці раптом починалися буря і ураган, які все руйнували та перетворювали на хаос. Також тема відсутності (та/або втрати) контролю проявилася (як мені здалося) у відсутності водія в екскаваторі й у машинках, які він залучав в іграх на перших кількох заняттях. Протягом усіх наших зустрічей пісочні історії Іллі супроводжувала маленька іграшка з набору предметів – помаранчевий кіт – саме цей кіт «допомагав» обережно звертати увагу на основну проблему Іллі (нетримання сечі й калу). Так, коли ми з мамою Іллі припускали, що йому не завадить відвідати вбиральню, ми підключали цього іграшкового маленького котика, якому раптом було дуже потрібно, щоб його хтось відніс у вбиральню. Мама активно допомагала, підтримувала цю тему, була чутливою до того, що відбувалося у грі. Уже із другої зустрічі Ілля будував в пісочниці для котика вбиральні, що було частиною його сумбурних пісоч-

них історій. На передостанній зустрічі Ілля ретельно побудував у пісочниці цілу каналізаційну систему із труб, які вели від вбиральні до озера (рис. 1). Відчувалося, що це була кульмінація його історій. Після цього, на наступній (останній) зустрічі він не підійшов до пісочниці, виконував інші завдання, вільна гра в нього проявилася через малювання.

Зазначу, що, за свідченнями мами Іллі, під час наших зустрічей (і на весь період, протягом якого ці зустрічі відбувалися) проблема зникла: спочатку зменшилися і поступово зникли випадки денного енурезу й енкопрезу; наприкінці нашої роботи зникли й випадки нічного енурезу й енкопрезу. Очевидно, що цьому посприяла передусім вільна гра, яку ми вдало і вчасно підтримали, а також паралельна психоедукація з мамою Іллі.

Кейс 2. Таміла, 6 р. Звернення до психолога мами шестирічної Таміли було пов'язане із травматичним досвідом її доньки, у якої на очах кілька років тому її дядя (старший рідний брат мами дівчинки) убив її дідуса (свого батька). Історія цієї сім'ї на основі того, що розповіла мама дівчинки, була дуже заплутаною, з багатьма «білими плямами»; спосіб життя сім'ї був нещасливим і небезпечним (алкоголь, наркотики, сварки, бійки й інше). Зі слів мами мені стало відомо, що маленька Таміла перебувала в будинку дідуса і бабусі коли сталася ця трагедія, але довгий час мама дівчинки не знала, що вбивство дідуса сталося саме на очах її доньки. Нещодавно Таміла почала розповідати про це мамі; окрім того, їй тривалий час сняться жахіття, вона боїться залишатися на самоті.

Із цією сім'єю відбулося всього три зустрічі (одна – з мамою Таміли; дві – з Тамілою), середня тривалість кожної – 1 година. На жаль, наша робота передчасно припинилася із-за їхнього переїзду. Я можу тільки сподіватися на те, що наші зустрічі були не тільки приємними й цікавими для Таміли, але і мали терапевтичний ефект.

Зустрічі з Тамілою починалися з того, що вона майже відразу йшла до пісочниці й починала створювати в ній свою «казку». Створюючи свої історії, вона коментувала те, що відбувалося в пісочниці, програ-



**Рис. 1. Кульмінаційний епізод у пісочній історії Іллі (4 р.)
(передостання зустріч)**

вала деякі сцени. Обидві пісочні історії Таміли були схожі й доповнювали одна одну. У першій історії (рис. 2) спочатку з'явився в лівому верхньому куті пісочниці будинок, у якому вона помістила людей, у протилежному верхньому куті дівчинка розмістила іграшковий екскаватор. Узагалі-то головною героїнею в її історії була маленька іграшкова панда, яку вона ласкаво називала Пандочкою (припускаю, що Таміла несвідомо її ототожнювала із собою). Панду вона поселила пізніше в бамбуковому будинку (нижній правий кут пісочниці). У лівому верхньому кутку вона розташувала будинок, де жили люди (Таміла помістила всередину будинку фігурки людей), сам будинок дівчинка огородила невеличким парканом. Цікаво, що вона виклала доріжку з камінчиків, яка розпочиналася не від самого будинку з людьми, а трохи поодаль, вела до парку з дерев, за яким був будинок Пандочки. На основі цього я можу тільки припустити, що таким чином Таміла несвідомо змодельовала свій зв'язок із трагічною ситуацією, яка сталася в будинку її бабусі й дідуся, із частковим витісненням деталей цієї трагедії. У цій першій історії було багато й інших рухів і процесів: створення озера й колодязя, посадка дерев; закопування, пошук і викопування камінчиків і скарбів, які Пандочці допомагала знайти маленька пташка. Знайдені камінчики-скарби Таміла складала у відерко, яке заховала під горою (гора була поза пісочницею).

На другій зустрічі ця історія частково повторилася (рис. 3): знову Таміла розташувала будинок у верхньому лівому кутку пісочниці, екскаватор – у верхньому правому; знову фігурки людей, які для неї символізували членів однієї сім'ї, вона розмістила всередині будиночка; знову садила дерева, закопувала й відшукувала скарби. З нового (основне): у правому нижньому кутку дівчинка розмістила цілу ферму тварин, на якій хазяйнувала Пандочка, зробила для них огорожу (вертикальні палички); на будиночок помістила фігурку Янгола, щоб він охороняв сім'ю; цього разу не було доріжки з камінчиків між будиночком людей і простором Пандочки (припускаю, що відсутність цієї доріжки може свідчити про підсвідоме відпускання Тамілою спогадів про трагічну ситуацію, свідком якої вона стала); під кінець цієї історії люди вийшли з будинку й стали взаємодіяти з оточенням.

Я намагаюся уникати інтерпретації того, що відбувається в пісочниці під час занять, ставлюся з довірою до вільної гри, яка розгортається, сприймаю це як частину терапевтичного процесу, у якому дитина саме себе лікує. На основі аналізу пісочних історій Таміли можу тільки припустити, що завдяки вільній грі в пісочниці відбулася не тільки трансформація казкової історії, а й деяка трансформація у внутрішньому світі дівчинки, яка, маю надію, стане подальшою підтримкою для неї на шляху до зцілення від травматичних спогадів.

але його вимова була нечіткою, не завжди було зрозуміло, що саме він говорить, активний словниковий запас – досить багатий; велика і дрібна моторика – слабо розвинені; проте загальна обізнаність була досить високою. Загалом, його фізичний і психічний розвиток були нерівномірними, тому під час кожного нашого з ним заняття приділялася увага розвитку тих сторін, які мали очевидне відставання від вікової норми. Корекційно-розвивальні вправи за часом тривали приблизно $\frac{1}{2}$ від кожного заняття. Друга половина заняття припадала на вільну гру в терапевтичній пісочниці, а також на малювання, яке теж частково було проявом вільної гри, бо в хаотичних малюнках хлопця часто розгорталася справжні історії. Володимир швидко й хаотично малював, зовні його малюнки виглядали як каракулі. На основі таких малюнків він розповідав свої історії (це були або космічні війни, або морські баталії) (рис. 4–5).

Для Володимира гра в терапевтичній пісочниці під час усіх наших зустрічей була дуже захопливою і жвавою. На перших заняттях він сприймав пісок як море (воду), куди він занурював руки чи предмети, які долучав до своєї гри. Володимир робив широкі рухи руками по всій пісочниці, цілком заглиблював долоні в пісок і «кружляв» ними то відразу двома руками, то по чергову робив кругові рухи правою і лівою руками (рис. 6–7). У його іграх було багато сили, руху, переміщень.

Із предметів Володимир зазвичай залучав скляні різноколірні камінчики, які символізували для нього скарби, він їх то

закопував у пісок, то викопував; також любив саджати дерева; у його історіях були човни, тварини, люди, казкові персонажі (пірати, людина-павук, пес-рятівник тощо). Зазвичай спочатку перебіг гри був повільним, він долучав небагато предметів, деякий час його історія пов'язувалася з ними (рис. 8–9). Якоїсь миті він додавав велику кількість предметів до пісочниці, хаотично їх нагромаджував один на одного в купи. Так, для нього символічно починався ураган, який усе знищував і руйнував (рис. 10–11). На перших наших зустрічах пісочні історії Володимира часто завершувалися саме таким ураганом і руйнуваннями; на останніх – після урагану хлопчик починав усе відновлювати й налагоджувати, тобто намагався подолати наслідки цього урагану в терапевтичній пісочниці (і потроху вчився керувати власним внутрішнім «ураганом», що було помітно в його поведінці).

Особливістю розгортання вільної гри Володимира було розширення ігрового простору й вихід за межі пісочниці (наприклад, на столі з іграшками він будував або паралельну історію, або продовження тієї, яка розгорталася в пісочниці; часто залучав до гри два крісла і ще один пустий стіл, переміщався з героями своєї історії по всій кімнаті) (рис. 12–13).

На наших завершальних зустрічах характер, тематика й розгортання сюжету гри Володимира змінилися. Так, наприклад, під час однієї такої гри він почав розігрувати історію, пов'язану із цирком і клоунами. Пісочна історія, яка виникла під час останнього нашого заняття, мене



Рис. 4–5. Приклади малюнків-історій Володимира (5 р.)



Рис. 6–7. Приклади рухів Володимира (5 р.) руками на початку вільної гри в терапевтичній пісочниці



Рис. 8–9. Приклади початку пісочних історій Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці (з мінімальним залученням предметів)



Рис. 10–11. Приклади наслідків урагану й руйнування в пісочних історіях Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці



Рис. 12–13. Приклади розширення ігрового простору під час вільної гри Володимира (5 р.) у терапевтичній пісочниці

вразила найбільше (рис. 14–16), бо вона мала досить складний і найбільш розгорнутий сюжет, де головним героєм був хлопчик, що жив у будинку (будинок згодом перетворився в його історії на лікарню).

В останній пісочній історії Володимира були великі ворота, через які він неодноразово проїхав машиною швидкої допомоги; кілька разів у пісочниці починався ураган, який миттєво зносив дерева, будинки та інші предмети. Головний герой його історії – хлопчик – декілька разів помирав, Володимир кожного разу його рятував. Були в цій історії інші цікаві сюжетні лінії, які залишаються поза цією статтею.

Загалом, мені здалося, що в розгортанні саме цієї пісочної історії під час вільної гри Володимир програвав (проживав) своє складне народження і деякі драматичні ситуації свого попереднього життя, унаслідок яких він зазнав травм у ранньому дитинстві (що відображено в його медичній книжці).

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу, узагальнення і рефлексії авторського практичного досвіду психологічної роботи з дітьми дошкільного віку (4–6 (7) років) звертається увага на важливість застосування вільної гри у психологічній і психотерапевтичній роботі



Рис. 14–16. Приклад розгортання пісочної історії Володимира (5 р.) під час вільної гри в терапевтичній пісочниці (остання зустріч)

з дошкільниками; описано кейси з використанням вільної гри в терапевтичній пісочниці в індивідуальних психологічних заняттях із конкретними дітьми.

Застосування вільної гри у психологічній, зокрема психотерапевтичній, роботі з дошкільниками є непростою справою, оскільки вільна гра фактично має з'явитися сама, тобто психолог не може її заздалегідь чітко запланувати та змодельовати, проте може максимально підготувати свій кабінет і самого себе для можливого розгортання вільної гри як зцілювального (терапевтичного) для дитини процесу. Практичний досвід роботи з дітьми свідчить про те, що наявність у кабінеті психолога терапевтичної пісочниці максимально сприяє появі вільної гри під час психологічної сесії з дошкільниками, бо така пісочниця зазвичай зацікавлює дітей і сприяє невимушеному початку гри. Завданням дорослих (психологів і батьків) є максимальна довіра та споглядальне ставлення до того, що відбувається під час гри. Така гра кожного разу буде розгортатися по-різному, залежно від конкретної дитини, її внутрішнього світу, зумовлена її досвідом і нагальними потребами. Не всі психологи можуть бути готовими до появи вільної гри під час своєї психологічної роботи з дошкільниками. Цьому можуть завадити звичка психолога структурувати процес, бажання втрутитися зі своїми нібито допоміжними (але штучними для дитини) казковими історіями, тематичними терапевтичними іграшками, необережними вказівками, коментарями, запитаннями й діями. Не всі дорослі та, відповідно, не всі психологи вміють витримувати паузи або ситуації невизначеності – а саме такою ситуацією можна вва-

жати вільну гру дитини в терапевтичному процесі.

Проведений теоретичний аналіз, спостереження за розгортанням реальних вільних ігор під час практичної роботи з дітьми дошкільного віку, рефлексія наведених кейсів дають мені можливість додати до вже наявних визначень і характеристик вільної гри такі: вільна гра є проживанням (перепроживанням) дошкільником окремого етапу життя в ландшафті своєї душі (просторі внутрішнього світу); це проживання відбувається опосередковано (з використанням предметних символів і символічних дій) переважно на несвідомому рівні, тобто без контролю з боку свідомості та Я.

Уважаю, що психологам і психотерапевтам варто взяти до уваги такий засіб роботи з дітьми, як вільна гра, дослідити цей феномен, розібратися в його перевагах і цілющому потенціалі, навчитися розпізнавати прояви вільної гри в терапевтичному процесі, використовувати її не тільки як розвивальний простір, але і як простір самозцілення від травматичного досвіду, що зараз є актуальним для дітей під час тривалої та жорстокої війни в Україні. Окрім того, фахівцям варто вміти проводити психоедукацію з батьками щодо важливості вільної гри для цілісного повноцінного розвитку дошкільника.

Отже, беручи до уваги сутнісні властивості вільної гри і її зцілювальний потенціал, вважаю за потрібне створення відповідних умов для повернення вільної гри в життя сучасних дошкільників, що є відповідальністю дорослих, зокрема й батьків і всіх тих фахівців, які працюють із дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Beqiri Z., Mucaj A. The Outdoor Environment in Preschool Institutions: Play and Educational Activities in Kindergartens. *Journal of Educational and Social Research*. 2025. № 15 (2). P. 515–527. DOI: 10.36941/jesr-2025-0077.
2. Литвиненко С., Ямницький В. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. 2008. Вип. 41. С. 21–24.
3. Компані М.-Л. Вільна гра – джерело освіти. Вальдорфський дитячий садок сьогодні. Київ : Наїрі, 2016. С. 99–113.
4. Кутик К. Гра зміцнює дитину. Київ : Наїрі, 2023. 160 с.
5. Ньюш М. Л. Гра із глибини душі. Про здатність дітей гратися у зцілювальні ігри. Київ : Наїрі, 2021. 132 с.

6. Крутій К., Деснова І., Замелюк М. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2022. № 2 (4). С. 84–91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13.
7. Завязун Т. Вільна гра як базова цінність дошкільного дитинства. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 3 (31). URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/3.-%D0%97%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D1%83%D0%BD-%D0%A2.-.pdf>.
8. Каньоса Н., Комарніцька Л. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2023. № 48. С. 71–75. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.48.12.
9. Програма підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина». Комплексна альтернативна освітня програма для закладів дошкільної освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою. Київ : Наірі, 2022. 256 с.
10. Huizinga J. *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London : Maurice Temple Smith Ltd., 1970. 416 p.
11. Швалб Ю. Культурно-психологічний (знаково-символічний) простір гри. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Серія «Екологічна психологія». 2018. Т. VII. Вип. 46. С. 103–113.
12. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. № 80 (2). С. 71–88. DOI: 10.35774/pis2020.02.071.
13. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. Скрипаченко та ін. Київ : Каравела, 2008. 400 с.
14. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends*. 2023. № 4. С. 47–74. DOI: 10.31470/2786-703X-2023-4-47-74.
15. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ МОН України від 12 січня 2021 р. № 33. *Міністерство науки і освіти України*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
16. Піроженко Т. Відповідальність дорослого перед дитячою грою. *Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік*. Київ : Генеза, 2016. С. 5–14.
17. Бородулькіна Т. Особливості психологічного консультування батьків дошкільників і виклики війни. *Preschool Education: Global Trends*. 2024. № 6. С. 24–40. DOI: 10.31470/2786-703X-2024-6-24-40.
18. Oaklander V. *Windows to our children*. New York : The Gestalt Journal Press, 1988. 335 p.
19. Робоча книга корекційного психолога / В. Князев та ін. Київ : ДІА, 2024. 300 с.
20. Карабаєва І. Організація ігор з піском у груповому приміщенні дошкільного навчального закладу. *Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік*. Київ : Генеза, 2016. 88 с.

REFERENCES:

1. Beqiri, Z., & Mucaj, A. (2025). The Outdoor Environment in Preschool Institutions: Play and Educational Activities in Kindergartens. *Journal of Educational and Social Research*. 15 (2). P. 515–527. DOI: 10.36941/jesr-2025-0077 [in English].
2. Lytvynenko, S., & Yamnytskyi, V. (2008). Ihrova terapiia yak zasib psykholohichnoi dopomohy [Play therapy as a means of psychological help]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. 41. P. 21–24 [in Ukrainian].
3. Kompani, M.-L. (2016). Vilna hra – dzherelo osvity [Free play is a source of education]. *Valdorfskyi dytiachyi sadok sohodni*. Kyiv: Nairi. P. 99–113 [in Ukrainian].
4. Kutyk, K. (2023). Hra zmitsniuie dytynu [Play strengthens the child]. Kyiv: Nairi. 160 p. [in Ukrainian].
5. Niush, M. L. (2021). Hra z hlybyny dushi. Pro zdatnist ditei hratysia v ztsiliuiuchi ihry [Playing from the Depths of the Soul. On Children's Ability to Play Healing Games]. Kyiv: Nairi. 132 p. [in Ukrainian].
6. Krutii, K., Desnova, S., & Zameliuk, M. (2022). Definitsiia "hra yak providnyi typ diialnosti doshkilnyka": analiz pidkhodiv [Definition of "play as the leading type of activity of a pre-

schooler”: analysis of approaches]. *Akademichni studii. Seriia "Pedagogika"*. 2 (4). P. 84–91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13 [in Ukrainian].

7. Zaviiazun, T. (2023). Vilna hra yak bazova tsinnist doshkilnoho dytynstva [Free play as a basic value of preschool childhood]. *Pedagogichna Zhytomyrshchyna*. 3 (31). Retrieved from: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/3.-%D0%97%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D1%83%D0%BD-%D0%A2-.pdf> [in Ukrainian].

8. Kanosa, N., & Komarnitska, L. (2023). Psykholohichni aspekty orhanizatsii ihrovoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychological aspects of organizing play activities of preschool children]. *Habitus*. 48. P. 71–75. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.48.12 [in Ukrainian].

9. Prohrama pidtrymky rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Stezhyna". Kompleksna alternatyvna osvitnia prohrama dlia zakladiv doshkilnoi osvity, shcho pratsiuut za valdorfskoiu pedagogikoiu (2022) [Preschool Child Development Support Program "Stezhyna". A comprehensive alternative educational program for preschool educational institutions operating according to Waldorf pedagogy]. Kyiv: Nairi. 256 p. [in Ukrainian].

10. Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. London: Maurice Temple Smith Ltd. 416 p. [in English].

11. Shvalb, Yu. (2018). Kulturno-psykholohichni (znakovo-symvolichni) prostir hry [Cultural-psychological (sign-symbolic) space of the game]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka. Ekolohichna psykholohiia*. T. VII. 46. P. 103–113 [in Ukrainian].

12. Moskalets, V. (2021). Psykholohiia hry ta ihrovoho zmistu inshykh vydiv diialnosti [Psychology of the game and game content of other activities]. *Psykholohiia i suspilstvo*. 80 (2). P. 71–88. DOI: 10.35774/pis2020.02.071 [in Ukrainian].

13. *Vikova ta pedagogichna psykholohiia: navchalnyi posibnyk (2008) [Age and pedagogical psychology: a textbook]*. O. Skrypachenko, L. Dolynska, Z. Ohorodniichuk ta in. Kyiv: Karavela. 400 p. [in Ukrainian].

14. Krutii, K., Zameliuk, M., & Desnova, I. (2023). Usvidomlenyi ryzyk v ihrakh ditei starshoho doshkilnoho viku [Conscious Risk in the Games of Older Preschool Children]. *Preschool Education: Global Trends*. 4. P. 47–74. DOI: 10.31470/2786-703X-2023-4-47-74 [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity), nova redaktsiia (2021). [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition]. Nakaz MON Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. № 33. Ministerstvo nauky i osvity Ukrainy. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

16. Pirozhenko, T. (2016). Vidpovidalnist dorosloho pered dytiachoiu hroi [Adult responsibility for children's play]. *Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik*. Kyiv: Geneza. P. 5–14 [in Ukrainian].

17. Borodulkina, T. (2024). Osoblyvosti psykholohichnoho konsultuvannia batkiv doshkilnykiv i vyklyky viiny [Peculiarities of Psychological Counseling for Parents of Preschoolers and the Challenges of War]. *Preschool Education: Global Trends*. 6. P. 24–40. DOI: 10.31470/2786-703X-2024-6-24-40 [in Ukrainian].

18. Oaklander, V. (1988). *Windows To Our Children*. New York: The Gestalt Journal Press. 335 p. [in English].

19. Kniaziev, V., Miliutina, K., Dubashydz, N., & Rubel, N. (2024). *Robocha knyha korektsiinoho psykholoha. [Workbook of correctional psychologist]*. Kyiv: DIA. 300 p. [in Ukrainian].

20. Karabaieva, I. (2016). *Orhanizatsiia ihor z piskom v hrupovomu prymishchenni doshkilnoho navchalnoho zakladu [Organization of sand games in the group room of a preschool educational institution]*. Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik. Kyiv: Geneza. 2016. 88 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: 30.06.2025

Дата прийняття статті: 04.08.2025

Опубліковано: 10.09.2025 р.