

Педагогічна та вікова психологія

УДК 373.2.015.31:159.922.7:37.091.33-027.22

DOI: 10.31499/2617-2100.17.2026.362068

Ірина Сергіївна Деснова,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

Маріупольський державний університет,

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0001-5130-079X

i.desnova@mu.edu.ua

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ
ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні засади виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Використано аналіз, систематизацію й узагальнення наукових джерел. Безпечну поведінку визначено як інтегровану якість, що поєднує знання про небезпеку, ціннісне ставлення до життя і здоров'я, практичний досвід дії та саморегуляцію. Розкрито значення вікової відповідності, емоційної безпечності, діяльнісного засвоєння правил, повторюваності, взаємодії з дорослим і зв'язку гри з реальним життям.

Ключові слова: безпечна поведінка; діти дошкільного віку; ігрова діяльність; психолого-педагогічні засади; саморегуляція; довільна поведінка; взаємодія з дорослим; дошкільна освіта.

Iryna Desnova,

PhD in Education, Associate Professor,

Mariupol State University,

Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-5130-079X

i.desnova@mu.edu.ua

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR FOSTERING
SAFE BEHAVIOUR IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY**

The article theoretically substantiates the psychological and pedagogical principles for fostering safe behaviour in preschool children through play. The relevance of the study is determined by the need to form in children not only knowledge of safety rules, but also the ability to recognise danger, restrain impulsive actions, follow a rule, ask an adult for help, and choose a socially acceptable way of acting in potentially risky situations. Safe behaviour is interpreted as an integrated personal quality that combines cognitive, value-based, behavioural and regulatory components. It includes children's knowledge about sources of danger, their value attitude to life and health, practical experience of safe action, and the initial ability to regulate their own behaviour. The article emphasises that preschool children do not always transfer a learned rule to a new or emotionally intense situation. This is explained by age-related psychological characteristics: concrete and image-based thinking, situational perception, predominance of involuntary attention, emotional sensitivity, imitation, insufficiently developed self-control, and the gradual formation of voluntary behaviour. Therefore, fostering safe behaviour cannot be reduced to verbal instruction or memorisation of prohibitions. It requires specially organised experience in which a child sees a situation, understands its meaning, performs a safe action, receives adult support, and gradually accepts the rule as a personal way of interacting with the world. Play is substantiated as a natural and pedagogically appropriate environment for fostering safe behaviour in preschool children. Through play, children model life situations, take on roles, follow rules, interact with peers, experience the consequences of choice, and practise safe actions without real danger. The article identifies the key psychological and pedagogical principles of fostering safe behaviour through play: age appropriateness of play content; emotional safety of play situations; activity-based acquisition of rules; repetition and gradual complication of play tasks; reliance on trusting child-adult interaction; and connection of play content with children's real-life experience. It is proved that these principles ensure the transition from knowledge of safety rules to their practical implementation in everyday behaviour.

Key words: safe behaviour; preschool children; play activity; psychological and pedagogical principles; self-regulation; voluntary behaviour; adult-child interaction; preschool education.

Проблема виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку належить до пріоритетних напрямів сучасної дошкільної освіти, оскільки безпосередньо пов'язана не лише зі збереженням життя і здоров'я дитини, а й зі становленням її саморегуляції, довільної поведінки, гальмівного контролю, емоційної стійкості та здатності діяти в ситуаціях потенційного ризику. У дошкільному дитинстві безпека не може розглядатися лише як сукупність правил, заборон або інструкцій. Значно важливішим є формування в дитини початкової здатності помічати небезпеку, розуміти найпростіші наслідки власної дії, стримувати імпульсивний намір, регулювати емоційне напруження, звертатися по допомогу до дорослого та обирати соціально прийнятний спосіб поведінки. Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що дитина ще не завжди здатна самостійно перенести засвоєне правило в нову або емоційно насичену ситуацію. Вона може назвати небезпечний предмет, відтворити словесну заборону, упізнати знак або правильно відповісти на запитання дорослого, однак у реальній дії керуватися безпосереднім бажанням, цікавістю, емоційним збудженням чи прикладом інших дітей. Це зумовлено образністю мислення, ситуативністю сприймання, переважанням мимовільної уваги, високою емоційною чутливістю, потребою в наслідуванні, нестійкістю довільної уваги, недостатнім розвитком гальмівного контролю та самоконтролю. Тому виховання безпечної поведінки має спиратися не лише на пояснення правил, а й на спеціально організований досвід, у якому дитина бачить ситуацію, виконує безпечну дію, переживає її значущість, вправляється в регуляції власної поведінки й поступово засвоює безпечний спосіб взаємодії зі світом.

Особливого значення в цьому процесі набуває ігрова діяльність. Гра відповідає природі дошкільного дитинства, оскільки поєднує дію, образ, роль, емоцію, мовлення, наслідування, соціальну взаємодію та правило. В ігровій діяльності дитина не лише відтворює окремі дії дорослих, а й моделює життєві ситуації, пробує різні способи поведінки, бачить наслідки вибору, домовляється з однолітками, дотримується умов ігрової ситуації та поступово опановує елементи саморегуляції. Завдяки цьому правило безпеки набуває для дошкільника конкретного, образного й діяльнісного змісту. Воно перестає бути зовнішньою вимогою дорослого і поступово переходить у практично засвоєний спосіб дії. Водночас використання гри у вихованні безпечної поведінки потребує теоретичного уточнення. Недостатньо лише констатувати, що гра є ефективним засобом педагогічного впливу. Потрібно з'ясувати, за яких психолого-педагогічних умов вона справді забезпечує перехід від знання правила до довільної, усвідомленої та практично виконуваної безпечної дії. Саме тому актуальним є обґрунтування системи психолого-педагогічних засад виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні засади виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності з урахуванням психологічних механізмів засвоєння правил безпеки.

Наукове осмислення проблеми виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних напрямках. Перший пов'язаний із формуванням у дошкільників досвіду безпечної поведінки в предметному, природному й соціальному довкіллі. Другий охоплює психологічні передумови безпечної дії: довільність, саморегуляцію, емоційну стійкість, здатність до вибору та елементарного передбачення наслідків. Третій розкриває гру як провідний тип діяльності дошкільника і водночас як педагогічно доцільний простір засвоєння правил, ролей, способів взаємодії та соціального досвіду. У контексті першого напрямку важливими є праці, у яких безпечна поведінка розглядається не як механічне дотримання заборон, а як складова життєвої, соціальної та поведінкової компетентності дитини. Так, С. Васильєва акцентує увагу на формуванні соціально доцільної поведінки старших дошкільників, що дає змогу осмислити безпечну поведінку як здатність співвідносити власну дію з нормами, ситуацією та можливими

наслідками для себе й інших [1]. Науковець А. Іванчук обґрунтовує навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки як важливу складову освітнього процесу, що має здійснюватися системно, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей [2]. Дослідниця Л. Карнаух розкриває виховання безпечної поведінки в соціальному середовищі, підкреслюючи значення орієнтації дитини не лише у світі предметів, а й у сфері взаємодії з людьми [3]. Ганна Цветкова вивчає педагогічний потенціал дидактичної гри у вихованні безпечної поведінки, зокрема в засвоєнні дітьми правил через класифікацію предметів, розрізнення правильних і неправильних дій, співвіднесення ситуації з правилом та пошук способу допомоги [17]. Другий напрям досліджень зосереджений на психологічних механізмах поведінки дошкільника. Так, Л. Соловйова розкриває взаємозв'язок довільної поведінки й вибору, що є принципово важливим для виховання безпечної поведінки, адже дитина часто має обрати між імпульсивною та соціально прийнятною дією [10]. Науковиці І. Карабаєва й Л. Терещенко висвітлюють психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку, підкреслюючи значення емоційного благополуччя, ставлення до дорослих і соціальних норм у регуляції поведінки [14]. Дослідниця Н. Компанець аналізує особливості довільної поведінки дітей, що дає підстави розглядати самоконтроль, гальмування імпульсивної дії та здатність діяти за правилом як важливі передумови безпечної поведінки [4].

Проблему саморегуляції та виконавчих функцій у розвитку дитини розкрито також у закордонних дослідженнях. Так, К. Блер (C. Blair) і К. Рейвер (C. Raver) пов'язують готовність дитини до навчання з розвитком саморегуляції та здатністю керувати увагою, емоціями й поведінкою [20]. Дослідниця А. Даймонд (A. Diamond) обґрунтовує значення виконавчих функцій – робочої пам'яті, гальмівного контролю й когнітивної гнучкості – для цілеспрямованої поведінки [22]. Науковці К. Камерон (C. Cameron) і М. Макклелланд (M. McClelland) уточнюють зміст саморегуляції в ранньому дитинстві, наголошуючи на потребі її вивчення в природних для дитини видах активності [23]. У наукових доробках М. Хуйзинга (M. Huizinga), С. Санкалайте (S. Sankalaite), та інших висвітлюється значення взаємодії педагога й дитини для розвитку виконавчих функцій та саморегуляції [25]. Для виховання безпечної поведінки ці положення є важливими, оскільки дитина має не лише знати правило, а й уміти втримати його в пам'яті, зупинити небажану дію, переключитися на безпечний спосіб поведінки та діяти відповідно до вимог ситуації.

Третій напрям пов'язаний із дослідженням гри як провідного типу діяльності дошкільника. Так, І. Деснова, М. Замелюк та К. Крутій, розглядають гру як особливий простір розвитку, у якому поєднуються уява, роль, правило, взаємодія, самостійність і соціальний досвід [5]. У контексті усвідомленого ризику в іграх старших дошкільників дослідниці підкреслюють, що виховання безпечної поведінки не має означати повного усунення будь-яких труднощів із дитячого досвіду; натомість завдання дорослого полягає в педагогічно виваженому супроводі, який допомагає дитині розрізняти прийнятний і неприйнятний ризик [6]. У дослідженні М. Бруссоні (M. Brussoni) та колег обґрунтовується необхідність балансу між ризикованою грою та безпекою, застерігаючи від надмірної заборонності, що може обмежувати рухову активність, самостійність і здатність дитини оцінювати ситуацію [21]. Науковці Л. Кеннаір (L. Kennair) і Е. Сандсетер (E. Sandseter) показують, що контрольований досвід ризику може сприяти подоланню страху й розвитку обережності [24].

Соціальний потенціал гри розкрито в працях Л. Токаревої, яка розглядає її як засіб формування соціальної компетентності старшого дошкільника [15]. У цьому аспекті безпечна поведінка постає як уміння дотримуватися правил спільної гри, домовлятися, відмовлятися від небезпечної пропозиції, розпізнавати межі дозволеного та звертатися по допомогу. У наукових доробках Д. Вайсберг (D. Weisberg) та інші обґрунтовують ідею

керованої гри, у якій навчальні цілі поєднуються з природною ігровою активністю дитини [26]. Науковці Д. Вайтбред (D. Whitebread) М. Базіліо (M. Basilio) із колегами підкреслюють загальнорозвивальну цінність дитячої гри [27], а Д. Зош (J. Zosh), Е. Гопкінс (E. Hopkins) та їхні співавтори узагальнюють докази ефективності навчання через гру, виокремлюючи активність, значущість, соціальну взаємодію, емоційне залучення та повторюваність як ключові характеристики ігрового навчання [28]. Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку потребує інтеграції педагогічного, психологічного й ігрового підходів. Залишаються недостатньо обґрунтованими психолого-педагогічні засади, які забезпечують перехід від знання правил безпеки до дотримання дітьми дошкільного віку правил безпечної поведінки.

Безпечна поведінка дошкільника формується на перетині зовнішньої педагогічної організації та внутрішніх психологічних механізмів регуляції поведінки. Ідеться про здатність дитини помічати ознаки ризику, утримувати правило в полі уваги, пригальмовувати імпульсивну дію, емоційно приймати значення безпечного вибору та співвідносити власну поведінку з діями інших людей. Саме тому ігрова діяльність розглядається не лише як засіб передавання правил безпеки, а як простір розвитку саморегуляції, довільності, емоційної стійкості й соціально відповідальної поведінки дошкільника. Безпечна поведінка дитини дошкільного віку є складним особистісним утворенням, що поєднує знання про небезпеку, емоційно-ціннісне ставлення до життя і здоров'я, практичні способи дії та елементи саморегуляції. Її не можна зводити до обізнаності про заборони, оскільки реальна поведінка дитини залежить не тільки від того, що вона знає, а й від того, чи здатна помітити ситуацію ризику, стримати імпульсивну дію, пригадати правило, звернутися по допомогу й діяти відповідно до обставин.

У широкому розумінні безпечна поведінка дошкільника охоплює здатність розрізняти безпечні й небезпечні предмети, місця, дії та соціальні ситуації; передбачати найпростіші наслідки власного вибору; утримуватися від ризикованої дії; повідомляти дорослого про проблему; дотримуватися прийнятого правила; діяти обережно у взаємодії з іншими дітьми. Такий підхід дає змогу розглядати безпечну поведінку не як окреме вміння, а як інтегрований результат когнітивного, ціннісного, поведінкового й регулятивного розвитку дитини. Так, когнітивний складник відображає знання й уявлення дошкільника про джерела небезпеки, правила безпечної поведінки, способи звернення по допомогу, призначення окремих знаків, сигналів, предметів і дій. Дитина поступово навчається впізнавати предметні, просторові, природні, дорожні й соціальні небезпеки. Водночас її розуміння правила ще значною мірою залежить від наочності, конкретної ситуації, дії, образу або повторюваного алгоритму. Тому правило має бути представлене не як абстрактна вимога, а як зрозумілий спосіб дії в певних обставинах.

Ціннісний складник пов'язаний із тим, як дитина ставиться до власного життя і здоров'я, допомоги дорослого, правил, безпеки інших дітей. Дослідниця Тамара Піроженко розглядає становлення ціннісних орієнтацій у дошкільному віці в контексті ігрової та навчальної діяльності, що дає підстави тлумачити безпечну поведінку не лише як виконання зовнішньої вимоги, а як поступове прийняття дитиною цінності життя, здоров'я, взаємодопомоги та відповідальності [7]. Якщо правило сприймається лише як заборона дорослого, його дотримання залишається ситуативним. Якщо ж воно входить у позитивний досвід дитини, пов'язаний із підтримкою, успішною дією та схваленням, то поступово набуває особистісного сенсу. Поведінковий складник виявляється у здатності дитини виконувати конкретні безпечні дії: відходити від небезпечного предмета, не брати заборонений об'єкт, зупинятися за сигналом, повідомляти дорослого про небезпеку, відмовлятися від небажаної пропозиції, дотримуватися черги, не штовхати інших у рухливій грі, діяти відповідно до ролі та правила. Саме цей складник показує, чи стало правило активним регулятором

поведінки. Науковиці І. Денисюк і Д. Олійник та О. Сорочинська наголошують на важливості формування досвіду безпечної поведінки в дітей старшого дошкільного віку, що передбачає не одноразове пояснення, а багаторазове вправляння, вибір і закріплення дії [13]. Регулятивний складник забезпечує послідовність і керованість безпечної поведінки. Дитина має навчитися не діяти хаотично, а виконувати простий алгоритм: помітити небезпеку, зупинитися, оцінити ситуацію, обрати безпечну дію, звернутися по допомогу. У дошкільному віці така послідовність ще не формується автоматично, оскільки поведінка дитини значною мірою залежить від емоційної привабливості предмета, бажання негайно діяти, наслідування однолітків, раптового страху або розгубленості. Тому гра може розглядатися як простір безпечного тренування регулятивних умінь, де дитина діє без реального ризику, але з опорою на правило, роль, сигнал і підтримку дорослого. Отже, безпечна поведінка дошкільника є інтегрованою якістю, що не виникає внаслідок простого інформування про небезпеки. Вона формується через поєднання знань, емоційного прийняття, практичного досвіду й розвитку саморегуляції. Така структура орієнтує педагога на створення умов, у яких дитина не тільки запам'ятовує правило, а й навчається застосовувати його в дії.

Виховання безпечної поведінки має спиратися на психологічні особливості дошкільного віку. Дошкільник пізнає світ через дію, образ, емоцію, наслідування й гру. Він ще не завжди здатний утримувати абстрактне правило поза конкретною ситуацією, а тому краще засвоює те, що бачить, виконує, програє, пояснює й переживає в доступному для нього контексті. Саме тому педагогічна робота з безпеки має бути наочною, образною, діяльнісною й емоційно підтримувальною. Предметно-дійовий характер пізнання зумовлює особливу вразливість дошкільника в ситуаціях взаємодії з потенційно небезпечними предметами. Дитина прагне взяти предмет у руки, роздивитися, натиснути, відкрити, понюхати, пересунути або поєднати з іншими предметами. Таке дослідження є природним для дошкільного віку, однак саме в момент спонтанної дії може виникати ризик. Для дитини предмет спочатку є джерелом цікавості, а вже потім – можливим джерелом небезпеки. Тому організація освітнього середовища має запобігати доступності небезпечних предметів і водночас забезпечувати дитині безпечні можливості для дослідження, вибору й пізнавальної активності. Сприймання дошкільника поступово стає більш диференційованим, але ще довго залишається залежним від яскравих зовнішніх ознак. Дитина швидше реагує на колір, форму, рух, звук, незвичність предмета, ніж на його функціональне призначення або можливі наслідки дії. Привабливий предмет може тимчасово послабити дію заборони, особливо якщо він доступний і викликає сильний інтерес. Звідси випливає важливий педагогічний висновок: безпечна поведінка потребує не лише словесного пояснення, а й такого предметного середовища, у якому небезпечні об'єкти не стають приводом для спонтанного експериментування.

Увага дітей дошкільного віку має переважно мимовільний характер. Дитина легко зосереджується на тому, що викликає інтерес, подив або емоційне піднесення, але так само швидко перемикається на новий подразник. У ситуації гри, руху, змагання або взаємодії з однолітками її увага часто спрямована на досягнення бажаного результату: добігти, дістати, випередити, повторити дію іншого. Через це правило може бути відоме, але не актуалізоване в потрібний момент. Педагогічна робота має передбачати вправляння в зупинці за сигналом, переключенні уваги, очікуванні, дотриманні черги й виконанні короткої інструкції. Пам'ять дошкільника краще утримує те, що емоційно забарвлене, часто повторюється, супроводжується дією, образом, грою або значущою реакцією дорослого. Механічне відтворення фрази «не можна», «обережно», «поклич дорослого» ще не означає, що правило стало внутрішнім регулятором поведінки. Саме тому засвоєння безпечної

поведінки має відбуватися через повторювані, але не одноманітні ігрові ситуації, у яких дитина щоразу виконує дію в дещо змінених умовах.

Мислення дітей дошкільного віку розвивається від наочно-дійового до наочно-образного, а наприкінці дошкільного дитинства – до початкових форм словесно-логічного міркування. Дитина краще розуміє небезпеку тоді, коли вона представлена конкретно й пов'язана з досвідом. Вона може встановити простий зв'язок між дією і наслідком: поспішав – упав, штовхнув – хтось забився, торкнувся гарячого – стало боляче. Водночас віддалені наслідки, приховані небезпеки й зміна умов потребують пояснення та підтримки дорослого. Ситуативність мислення зумовлює те, що дитина часто засвоює правило в межах конкретного прикладу, але не завжди переносить його на інші обставини. Якщо правило пояснене лише щодо одного предмета, дошкільник може не застосувати його до схожого предмета в іншому місці. Якщо правило засвоювалося вдома, воно не завжди автоматично діє у просторі закладу дошкільної освіти, подвір'я, ігрового майданчика або громадського місця. Тому педагог має поступово вести дитину від окремого прикладу до узагальненого принципу безпечної дії.

Мовлення дошкільника поступово набуває регулятивної функції. Дитина навчається називати небезпечні предмети, описувати ситуацію, відтворювати правило, звертатися по допомогу, пояснювати прості причини й наслідки. У старшому дошкільному віці мовлення вже допомагає краще усвідомлювати власні дії та дії інших. З огляду на це важливо відпрацьовувати не лише знання правила, а й короткі мовленнєві формули безпечної поведінки: «Я не знаю, що це», «Я покличу дорослого», «Я так не робитиму», «Допоможіть, будь ласка». Такі формули допомагають дитині перейти від розгубленості до дії. Емоційна сфера дошкільника вирізняється яскравістю, безпосередністю і швидкою зміною переживань. Емоції можуть посилювати інтерес до небезпечної дії або, навпаки, викликати уникання навіть у ситуації, яку можна безпечно подолати за підтримки дорослого. М. Козігора та Н. Ярошук підкреслюють значення психологічних особливостей дошкільного віку для формування емоційної стійкості [18]. У контексті безпечної поведінки це означає, що педагог не має будувати роботу на залякуванні. Дитина краще засвоює правило тоді, коли дорослий спокійно пояснює, підтримує, допомагає помітити небезпеку й закріплює правильну дію.

Психологічна стійкість, довіра до дорослого й позитивне ставлення до правил мають важливе значення для виховання безпечної поведінки. Дослідниці І. Карабасва, Т. Піроженко, Л. Соловійова, Л. Токарева, О. Федорчук О. Хартман розкривають регульовальну дію ціннісних орієнтацій у житті дитини, що дає змогу розглядати безпеку не лише як зовнішню норму, а як поступово засвоювану цінність [8]. Коли дитина сприймає правило як вияв турботи, а не як випадкову заборону, воно має більше шансів стати основою її поведінки. Вольова сфера дошкільника перебуває у стані активного становлення. Дитина поступово навчається чекати, дотримуватися черги, зупиняти дію за сигналом, виконувати інструкцію, доводити справу до завершення, узгоджувати власне бажання з вимогою дорослого або правилом гри. Проте довільність ще нестійка й швидко послаблюється за умов емоційного збудження, втоми, новизни ситуації, групового впливу або високої привабливості предмета. Тому безпечна поведінка потребує систематичного вправлення в діях, які розвивають самоконтроль, гальмування імпульсу й здатність діяти відповідно до правила.

Соціальний розвиток також істотно впливає на становлення безпечної поведінки. Дитина засвоює правила не ізольовано, а у взаємодії з дорослими й однолітками. Дорослий є носієм правил, зразком поведінки й джерелом підтримки, а однолітки посилюють значення наслідування, групового схвалення, спільної гри та прагнення бути прийнятим. Наслідування має подвійне значення: дитина легко переймає правильні дії дорослого, але

так само може повторити небезпечну дію ровесника, якщо вона здається веселою, сміливою або схвалюється групою. Отже, педагог має створювати такі ігрові ситуації, у яких соціальний вплив підтримує безпечну дію, а не провокує ризиковану. Отже, психологічні особливості дошкільного віку визначають специфіку виховання безпечної поведінки. Предметно-дійове пізнання, мимовільність уваги, емоційна безпосередність, ситуативність мислення, нестійкість довільної поведінки та висока значущість наслідування пояснюють, чому знання правила потребує переведення в дію. Тому педагогічна робота має бути спрямована на розвиток здатності помічати небезпеку, зупиняти небажану дію, утримувати правило в полі уваги, звертатися по допомогу та обирати безпечний спосіб поведінки в життєво наближених ігрових ситуаціях.

Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку потребує не лише добору відповідного змісту, а й чіткого визначення психолого-педагогічних засад, на яких має ґрунтуватися освітня робота. Такі засади забезпечують узгодження безпекового змісту з віковими можливостями дитини, особливостями її емоційного реагування, становленням довільної поведінки, потребою в підтримці дорослого та природою ігрової діяльності. Так, першою засадою є вікова відповідність змісту ігрової діяльності. Зміст ігор із виховання безпечної поведінки має відповідати пізнавальному, емоційному, мовленнєвому і поведінковим можливостям дітей молодшого, середнього й старшого дошкільного віку. Дитина кожної вікової групи по-різному сприймає небезпеку, утримує правило в пам'яті, розуміє причини й наслідки, керує власною дією, реагує на вимоги дорослого та вплив однолітків. Тому однаковий зміст для всіх вікових груп не забезпечує належного виховного результату. Те, що є доступним і корисним для старших дошкільників, може бути складним, незрозумілим або емоційно надмірним для дітей молодшого дошкільного віку. На потребі врахування вікових особливостей дошкільників у процесі навчання безпечної поведінки наголошують І. Денисюк [13], А. Іванчук [2], Л. Карнаух [3], Д. Олійник [13], О. Сорочинська [13].

Для дітей молодшого дошкільного віку провідного значення набувають наочність, простота дії, емоційна підтримка й безпосереднє наслідування дорослого. У цьому віці доцільно використовувати ігри, у яких дитина впізнає знайомі предмети, показує безпечний варіант, повторює дію за вихователем, допомагає іграшковому персонажу, виконує просту інструкцію. Правило має бути конкретним і пов'язаним із видимою дією: «Не бери», «Поклич дорослого», «Відійди», «Зупинися», «Тримайся поруч». Дорослий супроводжує гру спокійним голосом, показом, жестом, коротким поясненням і доброзичливим підкріпленням. Для дітей середнього дошкільного віку важливими стають розпізнавання ситуації, порівняння дій, вибір безпечного способу поведінки, виконання простого алгоритму. Дитина вже може не лише повторити правило, а й установити елементарний зв'язок між дією та наслідком. У цьому віці доречно пропонувати ігри з картками, предметами-замінниками, простими сюжетами, рольовими діями, руховими сигналами. Діти можуть обирати між двома варіантами поведінки, пояснювати свій вибір кількома реченнями, діяти в парі або невеликій групі, допомагати персонажу знайти безпечний вихід із ситуації. Для дітей старшого дошкільного віку доцільними є ігри, що передбачають прогнозування наслідків, самостійний вибір, пояснення правила, розігрування складніших соціальних ситуацій, обговорення дій персонажів і пошук кількох безпечних рішень. Дитина цього віку вже здатна міркувати над запитаннями: «Що може статися, якщо діяти необережно?», «Як краще вчинити?», «До кого звернутися?», «Як допомогти іншому?». Такі ігри сприяють розвитку довільності, відповідальності, елементарного передбачення наслідків і готовності діяти не лише за вказівкою дорослого, а й на основі засвоєного правила. Ідея зв'язку довільної поведінки, вибору й соціально значущих цінностей у старшому дошкільному віці розкрита в працях С. Васильєвої та Л. Соловйової [1; 10].

Вікова відповідність передбачає також урахування емоційної зрілості дітей. Небезпечна ситуація має бути зрозумілою для дитини, але не травматичною; проблемною, але такою, що має безпечне розв'язання. Педагог добирає ігровий зміст так, щоб дитина могла впоратися із завданням, не втрачала відчуття захищеності й поступово набувала досвіду обачної поведінки. Другою засадою є емоційна безпечність ігрового змісту. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку має здійснюватися в атмосфері психологічного захисту, довіри й підтримки. Його метою є не залякати дитину можливими загрозами, а навчити її помічати небезпеку, зупиняти небажану дію, звертатися по допомогу й обирати безпечний спосіб поведінки. Страх може тимчасово привернути увагу дитини, однак він не є надійною основою відповідальної поведінки. Надмірне емоційне напруження здатне посилювати тривожність, знижувати здатність мислити, діяти послідовно, пригадувати правило й довіряти дорослому. Психологічні особливості емоційної сфери дошкільників, важливі для розуміння цієї засади, висвітлено в працях І. Карабаєвої [14], М. Козігори [18], Л. Терещенко [14], Н. Ярошук [18].

Емоційна безпечність означає, що небезпечна ситуація в грі має бути подана умовно, м'яко й педагогічно виважено. У грі не повинно бути натуралістичних описів травм, катастроф, болю, покарання, загрозливих образів або сюжетів, які викликають у дитини почуття безпорадності. Так само недоцільними є висміювання, приниження, створення почуття провини чи сорому за помилкову дію. Дитина має розуміти, що помилку можна виправити, небезпеку можна помітити, дорослий допоможе, а правильна дія повертає спокій і впевненість. Значення психологічної стійкості, емоційної рівноваги й ціннісного ставлення дитини до себе та довкілля висвітлено у наукових доробках І. Карабаєвої, Т. Піроженко, Л. Соловйової та О. Федорчук [8]. Тому сюжет гри доцільно будувати навколо безпечного виходу із ситуації, а не навколо самої загрози. Наприклад, персонаж помітив гарячий предмет і відійшов; лялька побачила незнайому річ і не торкнулася її; діти почули сигнал небезпеки й стали поруч із дорослим; хлопчик на майданчику зупинився перед слизькою ділянкою; дівчинка не знає, що за предмет лежить на підлозі, і повідомляє вихователя. У таких сюжетах небезпека позначена достатньо зрозуміло, але дитина не занурюється в переживання страху. У центрі залишається правильна дія.

Емоційно безпечна гра має завершуватися досвідом успішного подолання ситуації. Важливо, щоб дитина не залишалася в стані тривоги, а переживала відчуття: «Я помітив», «Я зупинився», «Я покликав дорослого», «Я допоміг», «Я зробив безпечно». Педагогічне підкріплення має бути спокійним і підтримувальним: «Ти помітила небезпеку», «Ти правильно зупинився», «Ти допомогла персонажу діяти безпечно». Так у дитини формується не страх перед світом, а довіра до правила, до дорослого і до власної здатності діяти обачно. Емоційна безпечність також передбачає врахування індивідуальної чутливості дітей. Одна дитина спокійно включається в сюжет із сигналом тривоги, інша може занепокоїтися; одна легко розіграє ситуацію відмови, інша потребує м'якшого варіанта через ляльку, картку або казковий образ. Тому педагог уважно спостерігає за реакціями дітей, регулює емоційну напругу, добирає доброзичливі образи й не наполягає на програванні ситуації, якщо вона викликає надмірне хвилювання.

Третьою засадою є діяльнісне засвоєння правила. У дошкільному віці правило безпеки стає дієвим тоді, коли дитина не лише чує його від дорослого, а й виконує відповідний спосіб дії в конкретній ігровій ситуації. Для дошкільника знання ще не завжди автоматично переходить у поведінку. Дитина може правильно відповісти, що не можна торкатися розетки, бігти сходами, брати гострий предмет або залишати межі майданчика, однак у реальній ситуації діяти під впливом цікавості, поспіху, емоції чи прикладу інших дітей. Саме тому правило має бути представлене як доступний дитині спосіб дії. Ця позиція співзвучна висновкам Г. Цветкової [17] про дидактичну гру як педагогічний інструмент

виховання безпечної поведінки, а також положенням А. Іванчука [2] щодо навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки через практично зорієнтовані форми роботи.

Діяльнісне засвоєння передбачає поєднання слова, руху, жесту, вибору, предметної дії, ролі поведінки, звернення до дорослого та мовленнєвої формули. Дитина не просто слухає пояснення, а виконує дію: відсуває небезпечну картку, обирає безпечний предмет, показує жест «стоп», зупиняється перед перешкодою, відходить на безпечну відстань, промовляє фразу відмови, допомагає іграшковому персонажу. Завдяки цьому правило набуває конкретної форми: що саме потрібно зробити, у якій ситуації, яких дій уникнути, до кого звернутися. Ігрова дія, за К. Крутій [5], І. Десноюю [5], М. Замелюк [5] і Л. Токаревою [15] є природним для дошкільника способом опанування соціального досвіду, ролей, правил і способів взаємодії. Важливо, щоб ігрова дія точно відповідала змісту правила. Якщо діти засвоюють правило поведінки біля гарячого предмета, дія має бути спрямована не на загальне обговорення небезпеки, а на послідовний безпечний алгоритм: побачив гаряче – не торкайся – відійди – повідом дорослого. Якщо відпрацьовується правило поведінки на сходах, дитина не лише називає заборону бігти, а й демонструє правильну дію: зупиняється, тримається за поручень, спускається спокійно, не штовхає інших. Якщо йдеться про небажану пропозицію іншої дитини, дошкільник вправляється у безпечній відповіді: «Я так не буду. Це небезпечно. Покличмо виховательку».

Діяльнісний підхід дає змогу поєднати розуміння правила з тілесним, мовленнєвим і соціальним досвідом дитини. Вона засвоює не абстрактну заборону, а спосіб поведінки. Наприклад, у сюжеті з іграшковим ведмедиком, який хоче залізти на високу шафу по м'яч, дитина не просто повторює: «Так не можна». Вона зупиняє персонажа, пояснює небезпеку, пропонує покликати дорослого або взяти іншу безпечну іграшку. У такій послідовності знання переходить у дію, а дія – у досвід. Діяльнісне засвоєння важливе ще й тому, що воно дає дитині відчуття керованості ситуації. Небезпека перестає сприйматися як щось незрозуміле або лякаюче. Дитина поступово дізнається: у кожній складній ситуації є безпечний крок, який можна виконати. Не знаю, що це – не торкаюся. Бачу гаряче – відходжу. Загубився – залишаюся на місці й звертаюся по допомогу. Хтось пропонує небезпечну гру – відмовляюся. Так дитина поступово набуває практичного досвіду дії за правилом.

Четвертою засадою є повторюваність і поступове ускладнення. Безпечна поведінка не формується після одного пояснення, заняття чи гри. Дошкільник потребує систематичного повернення до правила, оскільки увага, пам'ять, саморегуляція і здатність до узагальнення ще перебувають у процесі становлення. Повторення допомагає дитині не лише запам'ятати правило, а й навчитися застосовувати його за змінених умов. Саме через послідовне вправлення правило поступово перестає бути зовнішньою вимогою дорослого й набуває значення звичного способу дії. Зв'язок довільної поведінки, вибору й регулятивного компонента діяльності дитини дошкільного віку обґрунтовано в працях А. Даймонда (A. Diamond) [22], К. Камерон (C. Cameron), М. Компанець [4], Л. Соловйової [11], Макклелланда (M. McClelland) [23]. Повторюваність не повинна перетворюватися на одноманітне відтворення одного й того самого сюжету. Якщо дитина щоразу бачить ту саму картинку й виконує ту саму дію, вона може запам'ятати окремий приклад, але не навчитися діяти гнучко. Тому повторення має здійснюватися через зміну ігрових сюжетів, персонажів, предметів, ролей, простору, способів вибору й рівня самостійності. Одне правило доцільно показувати в різних контекстах, щоб дитина засвоювала не одиничну ситуацію, а загальний принцип безпечної поведінки. Наприклад, правило «зупинися» може відпрацьовуватися в різних ігрових обставинах: перед умовною дорогою, перед слизькою доріжкою, біля калюжі, біля гарячої чашки, перед відчиненими дверима, на початку сходів, біля межі ігрового майданчика. У кожному випадку змінюється сюжет, але зберігається базова дія –

припинити рух, оцінити ситуацію, дочекатися дозволу або допомоги дорослого. Завдяки цьому дитина не прив'язує правило до однієї картинки, а починає впізнавати ситуації, у яких потрібно зупинитися.

Поступове ускладнення означає перехід від простих, наочних і керованих дій до більш самостійного вибору. На початковому етапі педагог показує правильний спосіб поведінки. Далі дитина виконує дію разом із дорослим або за його підказкою. Наступним кроком може бути вибір правильної дії серед двох варіантів: зупинитися чи бігти; відійти чи торкнутися; повідомити вихователя чи промовчати. Пізніше дитина пояснює свій вибір, добирає потрібну фразу, допомагає персонажу або пропонує безпечне завершення сюжету. Ускладнення має відповідати віковим можливостям дітей. Для молодших дошкільників важливою є дія за зразком, простий вибір і підтримка дорослого. Діти середнього дошкільного віку вже можуть порівнювати два способи поведінки, знаходити безпечний варіант на картці, виконувати роль у простому сюжеті. Старші дошкільники здатні обговорювати причину вибору, переносити правило на подібні ситуації, пропонувати власний безпечний розвиток подій, домовлятися з однолітками про правила гри. Така послідовність дає змогу не перевантажувати дитину й водночас поступово розширювати її досвід. Повторюваність і поступове ускладнення формують гнучке, а не шаблонне засвоєння безпечної поведінки. Дитина вчиться впізнавати не тільки знайому ситуацію, а й нові обставини, у яких діє той самий принцип. Якщо правило «не торкайся» засвоювалося на прикладі гострого предмета, його можна поступово пов'язати з гарячим, незнайомим, брудним, пошкодженим або небезпечним на вигляд предметом. Так правило розширюється, але не втрачає зрозумілості.

П'ятою засадою є опора на довірливу взаємодію дитини з дорослим. Безпечна поведінка дошкільника формується не лише через знання правил, а й через упевненість у тому, що в складній, незрозумілій або небезпечній ситуації поруч є дорослий, до якого можна звернутися по допомогу. Для дитини дошкільного віку дорослий є джерелом захисту, зразком правильної поведінки, носієм правил і посередником між дитиною та складним довкіллям. Саме тому важливо навчити дитину не приховувати проблему, не діяти навмання, не соромитися просити допомоги, а своєчасно повідомляти про те, що викликає тривогу, біль, розгубленість або сумнів. Значення взаємодії дорослого й дитини для розвитку саморегуляції та виконавчих функцій підкреслено у систематичному огляді С. Санкалайте (S. Sankalaite), М. Хуйзинги (M. Huizinga) та колег [25]. Опора на дорослого не означає обмеження дитячої самостійності. Навпаки, вона створює безпечні умови для її поступового розвитку. Дошкільник ще не завжди може правильно оцінити ризик, передбачити наслідки дії, стримати імпульс або знайти вихід із незнайомої ситуації. Тому вміння звернутися до дорослого є важливою складовою безпечної поведінки. Дитина має засвоїти простий алгоритм: помітив небезпеку – зупинився – не торкаєшся – повідомив дорослого – чекаєш допомоги. Такий алгоритм допомагає їй діяти впевнено навіть тоді, коли вона ще не здатна самостійно розв'язати ситуацію.

Особливого значення набуває позитивний досвід звернення по допомогу. Недостатньо лише сказати дитині: «Поклич дорослого». Вона має багаторазово пережити ситуацію, у якій звернення завершується підтримкою, спокійною відповіддю, поясненням і схваленням правильної дії. Якщо дорослий реагує різко, висміює, сварить або знецінює звернення, дитина може почати приховувати проблему, боятися просити допомоги або намагатися діяти самостійно там, де це небезпечно. Натомість доброзичлива реакція дорослого закріплює довіру: про небезпеку можна і потрібно повідомляти. В ігровій діяльності ця засада реалізується через ситуації, у яких дитина вправляється саме у зверненні до дорослого. Наприклад, лялька загубилася на майданчику, ведмедик знайшов невідомий предмет, зайчик відчув біль у животику, хлопчик помітив воду на підлозі, дівчинка не хоче

брати участь у небезпечній грі. У кожній ситуації дитина виконує правильну дію: підходить до вихователя, повідомляє про проблему, просить допомоги, відмовляється від небезпечної пропозиції, чекає на підтримку. Доцільно відпрацьовувати з дітьми прості фрази, які вони зможуть використати в реальному житті: «Допоможіть, будь ласка», «Я загубився», «Мені недобре», «Тут небезпечно», «Я не знаю, що це», «Я не можу сам», «Я не хочу так робити», «Покличте, будь ласка, виховательку». Такі фрази мають бути короткими, зрозумілими й багаторазово програними в різних ігрових ситуаціях. Важливо, щоб дитина не просто повторювала слова, а пов'язувала їх із конкретною дією: зупинитися, відійти, не торкатися, звернутися до знайомого дорослого, чекати допомоги. Отже, опора на довірливу взаємодію з дорослим формує в дитини готовність повідомляти про небезпеку, біль, страх, незрозумілий предмет або небажану пропозицію. Через спокійну реакцію, ігрове вправління, мовленнєве закріплення й позитивне підкріплення дитина поступово засвоює: звернення по допомогу є не проявом безпорадності, а правильною і відповідальною дією.

Шостою засадою є зв'язок ігрового змісту з реальним життям дитини. Гра, зберігаючи умовність, образність і привабливість для дошкільника, має відображати ситуації, з якими дитина справді може зустрітися в повсякденному житті. Безпечна поведінка не формується у відриві від реального досвіду. Дитина краще засвоює правило тоді, коли впізнає знайомий простір, знайомі предмети, типові дії дорослих і дітей, звичні побутові, прогулянкові або соціальні ситуації. Саме тому ігровий зміст має бути життєво наближеним, але не небезпечним для самої дитини. На потребі формування досвіду безпечної поведінки в життєво значущих для дитини ситуаціях наголошують І. Денисюк [13], Л. Карнаух [3], Д. Олійник [13], О. Сорочинська [13], а також С. Алтундаг (S. Altundağ) [19] і О. Керюкчю (Ö. Kögükcü) [19] в контексті профілактики небезпек в побуті у дошкільників. Зв'язок гри з реальністю означає, що педагог моделює життєву ситуацію без реального ризику. Для цього використовуються образ, іграшковий персонаж, картка, макет, умовний знак, предмет-замінник, сюжетна дія. Дитина не взаємодіє зі справжнім небезпечним предметом, а діє з його зображенням або умовною моделлю. Вона не перебуває біля справжньої дороги, а зупиняється перед умовним переходом у рухливій грі. Вона не переживає реальної загрози, а відпрацьовує безпечну дію в педагогічно організованому сюжеті. Завдяки цьому дитина набуває досвіду безпечної поведінки без зіткнення з реальною небезпекою.

Особливо важливими є педагогічні переходи від гри до життя. Після завершення гри дорослий спокійно й точно називає, яке правило було відпрацьовано і де воно може знадобитися. Наприклад: «У грі ми зупинилися перед умовною дорогою. На справжній дорозі ми також зупиняємося і тримаємося дорослого», «Лялька не взяла незнайому ягоду. На прогулянці ми теж не беремо ягоди без дозволу дорослого», «Ведмедик відійшов від гарячої чашки. У житті ми також не торкаємося гарячого». Такі переходи допомагають дитині зрозуміти, що гра була пов'язана з її власною безпекою. Реалістичність ігрового змісту посилюється тоді, коли дорослий використовує знайомі дітям простори й предмети: макет групової кімнати, умовну кухню, ігровий майданчик, пішохідний перехід, кошик для безпечних і небезпечних предметів, картки із зображенням побутових речей, ляльки, машинки, дорожні знаки, іграшковий телефон. Важливо, щоб ці засоби не перевантажували гру, а допомагали дитині впізнати життєву ситуацію й виконати безпечну дію. Чим ближчий ігровий матеріал до досвіду дитини, тим легше вона розуміє зміст правила.

Зв'язок ігрового змісту з реальним життям забезпечує перенесення засвоєного досвіду в повсякденну поведінку. Якщо дитина лише виконує ігрове завдання, але не розуміє, де це може знадобитися в житті, виховний ефект залишається неповним. Тому педагог має допомогти дошкільнику побачити місток між умовним сюжетом і реальною ситуацією. Гра стає не ізольованою розвагою, а педагогічно організованим способом підготовки дитини до дій удома, у закладі дошкільної освіти, на майданчику, на вулиці, у природі та в спілкуванні

з людьми. Отже, психолого-педагогічні засади виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності утворюють взаємопов'язану систему. Вікова відповідність забезпечує доступність змісту для дітей різних вікових груп. Емоційна безпечність створює умови, у яких дитина не боїться навчатися правил безпеки. Діяльнісне засвоєння переводить правило з рівня словесної вимоги в практичний спосіб поведінки. Повторюваність і поступове ускладнення сприяють закріпленню та гнучкому використанню правила. Довірлива взаємодія з дорослим формує готовність звертатися по допомогу. Зв'язок гри з реальним життям допомагає дитині переносити засвоєні дії в повсякденні ситуації. Саме за таких умов гра стає ефективним засобом виховання безпечної поведінки, оскільки дає дитині змогу не лише запам'ятати правило, а й зрозуміти його значення, емоційно прийняти, виконати в дії та поступово використовувати у власному житті.

У статті теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні засади виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності з акцентом на психологічні механізми засвоєння правил безпеки. Доведено, що безпечна поведінка дошкільника не зводиться до засвоєння окремих заборон, а постає як інтегрована якість, що охоплює когнітивні, емоційно-ціннісні, соціально-поведінкові та регулятивні складники. Її становлення пов'язане з розвитком саморегуляції, довільної поведінки, гальмівного контролю, емоційної стійкості, здатності до вибору, наслідування соціально прийнятних способів дії та звернення по допомогу до дорослого. Ігрову діяльність визначено психологічно й педагогічно доцільним середовищем такого розвитку, оскільки вона дає змогу дитині моделювати життєво наближені ситуації, розпізнавати небезпеку, виконувати безпечну дію, узгоджувати поведінку з правилом, роллю та діями інших дітей, а також поступово переходити від зовнішньої регуляції до початкових форм самоконтролю.

Обґрунтовано систему психолого-педагогічних засад виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в ігровій діяльності: вікову відповідність ігрового змісту; емоційну безпечність ігрової ситуації; діяльнісне засвоєння правила; повторюваність і поступове ускладнення ігрових завдань; опору на довірливу взаємодію дитини з дорослим; зв'язок ігрового змісту з реальним життям дитини. Визначені засади утворюють взаємопов'язану систему й забезпечують розвиток регулятивних, емоційно-ціннісних і соціально-поведінкових основ безпечної поведінки дошкільника. Саме за таких умов правило безпеки поступово переходить із рівня зовнішньої вимоги дорослого у практично засвоєний спосіб дії в повсякденних ситуаціях. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням психологічних критеріїв, показників і рівнів сформованості безпечної поведінки дітей дошкільного віку; створенням діагностичного інструментарію для вивчення саморегуляції, гальмівного контролю, емоційної стійкості та соціально-поведінкових проявів безпечної дії в ігрових ситуаціях; обґрунтуванням системи дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих, режисерських та імітаційних ігор для різних вікових груп; експериментальною перевіркою ефективності ігрової методики та підготовкою психологічно орієнтованого методичного супроводу для педагогів і батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва С. А. Формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21 (1). С. 95–106.
2. Іванчук А. В. Навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 70, т. 2. С. 49–53.
3. Карнаух Л. П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2010.

4. Компанець Н. М. Особливості довільної поведінки у дітей із розладами гіперактивності з дефіцитом уваги. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 4. С. 7–16.
5. Крутій К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2022. Вип. 2 (4). С. 84–91. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13.
6. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends*. 2023. Vol. 4. P. 47–74.
7. Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в ігровій та навчальній діяльності в освітній системі «Радість розвитку». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2, № 1. С. 1–12. DOI: 10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-1.
8. Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Хартман О. Ю., Соловйова Л. І., Федорчук О. І., Токарева Л. Д. Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини: монографія / за ред. Т. О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 222 с.
9. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Карабаєва І. І. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку: концептуалізація поняття та критерії оцінки. *Věda a perspektivy*. 2024. № 11 (42). С. 312–327. DOI: 10.52058/2695-1592-2024-11(42)-312-327.
10. Соловйова Л. І. Довільна поведінка і вибір: взаємозв'язок та прояви. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: ТОВ «Срібна хвиля», 2016. Т. IV: Психологія розвитку дошкільника, вип. 12. С. 123–135.
11. Соловйова Л. І. Регулятивний компонент діяльності у складі критеріїв комплексної оцінки готовності дитини до шкільного життя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2021. № 36 (2). С. 99–104. DOI: 10.28925/2311-2409.2021.36.
12. Соловйова Л. І. Характеристика довільної поведінки як чинника прийняття старшими дошкільниками соціально значущих цінностей. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: ТОВ «Срібна хвиля», 2017. Т. IV: Психологія розвитку дошкільника, вип. 13. С. 151–159.
13. Сорочинська О. А., Денисюк І. О., Олійник Д. С. Аспекти формування досвіду безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 9 (23). С. 451–459. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-9(23)-451-459.
14. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія, вип. 33. С. 214–234.
15. Токарева Л. Д. Гра як засіб формування соціальної компетентності старшого дошкільника. *Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Запоріжжя, 18–19 берез. 2021 р. Запоріжжя: ЗОІППО, 2021. № 1 (43).
16. Токарева Л. Д. Ігрова компетентність як складова готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*: зб. наук. ст. за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Переяслав, 14–15 квіт. 2022 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2022. Вип. 5. С. 123–128. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772922>.
17. Цветкова Г. Дидактична гра як провідний педагогічний інструмент виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2026. № 1 (5). С. 71–80. DOI: 10.31652/3041-2439-2026-5-9.

18. Ярошук Н. П., Козігора М. А. Психологічні особливості дошкільного віку як основа для формування емоційної стійкості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75), № 4. С. 139–145. DOI: 10.32782/2709-3093/2025.4/20.
19. Altundağ S., Körükçü Ö. Risk reduction education to prevent preschool children's home accidents: A pilot study. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. 2022. DOI: 10.1017/dmp.2022.43.
20. Blair C., Raver C. C. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66. P. 711–731. DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015221.
21. Brussoni M., Olsen L. L., Pike I., Sleet D. A. Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2012. Vol. 9, no. 9. P. 3134–3148. DOI: 10.3390/ijerph9093134.
22. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
23. McClelland M. M., Cameron C. E. Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6, no. 2. P. 136–142. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x.
24. Sandseter E. B. H., Kennair L. E. O. Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*. 2011. Vol. 9, no. 2. P. 257–284. DOI: 10.1177/147470491100900212.
25. Sankalaite S., Huizinga M., Dewandeleer J., Xu C., de Vries N., Hens E., Baeyens D. Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 718262. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.718262.
26. Weisberg D. S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. M. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 2013. Vol. 7, no. 2. P. 104–112. DOI: 10.1111/mbe.12015.
27. Whitebread D., Basilio M., Kuvalja M., Verma M. The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. *Brussels : Toy Industries of Europe*, 2012.
28. Zosh J. M., Hopkins E. J., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis S. L., Whitebread D. *Learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation, 2017.

REFERENCES

1. Vasylieva, S. A. (2017). Formuvannia sotsialno-dotsilnoi povedinky starshykh doshkilnykiv [Formation of socially appropriate behaviour of older preschool children]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of educating children and schoolchildren*, 21 (1), 95–106 [in Ukrainian].
2. Ivanchuk, A. V. (2020). Navchannia ditei doshkilnoho viku bezpechnoi povedinky [Teaching preschool children safe behaviour]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming creative personality in higher and secondary schools*, 70 (2), 49–53 [in Ukrainian].
3. Karnaukh, L. P. (2010). Vykhovannia bezpechnoi povedinky ditei doshkilnoho viku v sotsialnomu seredovyshchi. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kompanets, N. M. (2020). Osoblyvosti dovilnoi povedinky u ditei iz rozladamy hiperaktyvnosti z defitsytom uvahy [Features of voluntary behaviour in children with attention deficit hyperactivity disorder]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 4, 7–16 [in Ukrainian].

5. Krutii, K. L., Desnova, I. S., & Zameliuk, M. I. (2022). Definitisiia «hra yak providnyi typ diialnosti doshkilnyka»: analiz pidkhodiv [Definition of «play as the leading type of activity of a preschool child»: Analysis of approaches]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic studies. Series "Pedagogy"*, 2 (4), 84–91. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.13> [in Ukrainian].
6. 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, 47–74 [in Ukrainian].
7. Pirozhenko, T. O. (2020). Stanovlennia tsinnisnykh oriiientatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku v ihrovii ta navchalnii diialnosti v osvittinii systemi «Radist rozvytku» [Formation of value orientations of preschool and primary school children in play and learning activities in the “Joy of Development” educational system]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Visnyk of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2 (1), 1–12. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-1> [in Ukrainian].
8. Pirozhenko, T. O., Karabaieva, I. I., Khartman, O. Yu., Soloviova, L. I., Fedorchuk, O. I., & Tokarieva, L. D. (2020). Rehuliuiucha diia tsinnisnykh oriiientatsii u zhytti dytyny (T. O. Pirozhenko, Ed.). Kyiv: Vydavnychi Dim “Slovo” [in Ukrainian].
9. Pirozhenko, T. O., Soloviova, L. I., & Karabaieva, I. I. (2024). Psykholohichna stiikist dytyny starshoho doshkilnoho viku: kontseptualizatsiia poniattia ta kryterii otsinky [Psychological resilience of an older preschool child: Conceptualization of the concept and evaluation criteria]. *Věda a perspektivy*, 11 (42), 312–327. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11\(42\)-312-327](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11(42)-312-327) [in Ukrainian].
10. Soloviova, L. I. (2016). Dovilna povedinka i vybir: vzaiemozviazok ta proiavy [Voluntary behaviour and choice: Interrelation and manifestations]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Current problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*, IV(12), 123–135. Kyiv: TOV “Sribna khvyliia” [in Ukrainian].
11. Soloviova, L. I. (2021). Rehuliatyvnyi komponent diialnosti u skladi kryteriiv kompleksnoi otsinky hotovnosti dytyny do shkilnoho zhyttia [The regulatory component of activity within the criteria for comprehensive assessment of a child’s readiness for school life]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 36 (2), 99–104. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.36> [in Ukrainian].
12. Soloviova, L. I. (2017). Kharakterystyka dovilnoi povedinky yak chynnyka pryiniattia starshymy doshkilnykamy sotsialno znachushchykh tsinnostei [Characteristics of voluntary behaviour as a factor in older preschool children’s acceptance of socially significant values]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Collection of scientific works of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, IV(13), 151–159. Kyiv: TOV “Sribna khvyliia” [in Ukrainian].
13. Sorochynska, O. A., Denysiuk, I. O., & Oliinyk, D. S. (2023). Aspekty formuvannia dosvidu bezpechnoi povedinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Aspects of forming experience of safe behaviour in older preschool children]. *Nauka i tekhnika sohodni – Transportation science and technology*, 9 (23), 451–459. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-9\(23\)-451-459](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-9(23)-451-459) [in Ukrainian].
14. Tereshchenko, L. A., & Karabaieva, I. I. (2019). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoi sfery ditei doshkilnoho viku [Psychological features of the emotional sphere of preschool children]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S.*

Kostiuka NAPN Ukrainy – Current problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk of the National Academy of Sciences of Ukraine, 10 (33), 214–234 [in Ukrainian].

15. Tokarieva, L. D. (2021). Hra yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho doshkilnyka [Play as a means of forming the social competence of an older preschool child]. In *Navchannia cherez hru v osvithnomu prostori Ukrainy: dosvid, vyklyky, idei ta rishennia: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* (Zaporizhzhia, March 18–19, 2021). Zaporizhzhia: ZOIPPO [in Ukrainian].

16. Tokarieva, L. D. (2022). Ihrova kompetentnist yak skladova hotovnosti dytyny starshoho doshkilnoho viku do navchannia v shkoli [Play competence as a component of an older preschool child's readiness for school]. In L. O. Kalmykova (Ed.), *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: zbirnyk naukovykh statei za materialamy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Vol. 5, pp. 123–128). Pereiaslav: Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772922> [in Ukrainian].

17. Tsvietkova, H. (2026). Dydaktychna hra yak providnyi pedahohichnyi instrument vykhovannia bezpechnoi povedinky ditei doshkilnoho viku [Didactic game as a leading pedagogical tool for fostering safe behaviour in preschool children]. *Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti – Innovations in preschool and early childhood education, 1 (5), 71–80*. <https://doi.org/10.31652/3041-2439-2026-5-9> [in Ukrainian].

18. Yaroshchuk, N. P., & Kozihora, M. A. (2025). Psykholohichni osoblyvosti doshkilnoho viku yak osnova dlia formuvannia emotsiinoi stiikosti [Psychological features of preschool age as a basis for the formation of emotional resilience]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Academic notes of V. I. Vernadsky TNU, 36 (75), 139–145*. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/20> [in Ukrainian].

19. Altundağ, S., & Körükçü, Ö. (2022). Risk reduction education to prevent preschool children's home accidents: A pilot study. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. <https://doi.org/10.1017/dmp.2022.43>

20. Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66, 711–731*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

21. Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9 (9), 3134–3148*. <https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>

22. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64, 135–168*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

23. McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives, 6 (2), 136–142*. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>

24. Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology, 9 (2), 257–284*. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>

25. Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 12, Article 718262*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>

26. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7 (2), 104–112*. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

27. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe.
28. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2026 р.

Прийнята до друку 11.05.2026 р.

Опубліковано 24.05.2026 р.

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY-4.0).