

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Факультет дошкільної педагогіки та психології
Кафедра теорії та методики дошкільної освіти

Кваліфікаційна робота магістра

«ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДОСВІДУ БЕЗПЕЧНОЇ
ПОВЕДІНКИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Виконав: здобувач
освітнього ступеня магістр,
заочної форми навчання
ОПП «Дошкільна освіта.
Практична психологія в
зкладах дошкільної освіти»
спеціальності:
012 Дошкільна освіта
Баняс Людмила
Науковий керівник: доктор педаг. наук,
професор
Найда Руслана Григорівна

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
1.1. Сутність поняття «досвід безпечної поведінки» у контексті дошкільної освіти.....	6
1.2. Ігрова діяльність як чинник формування досвіду безпечної поведінки.....	8
1.3. Педагогічні умови ефективності формування досвіду безпечної поведінки.....	12
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	25
2.1. Організація, етапи та методика проведення педагогічного експерименту ..	35
2.2. Зміст і методика формувального етапу експерименту	42
2.3. Аналіз і узагальнення результатів експериментального дослідження	46
Висновки до другого розділу.....	48
ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	56
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю формування в дітей дошкільного віку навичок та досвіду безпечної поведінки як базової складової життєвої компетентності, особливо в умовах повномасштабного вторгнення в Україну. Сучасна дитина існує в багат шаровому інформаційному та соціальному середовищі, насиченому потенційними ризиками, де вміння зберігати власне життя й здоров'я набуває статусу культурної норми. І саме в ігровій діяльності - природному полі розвитку дитини - найефективніше відбувається опанування моделей поведінки, які забезпечують безпеку.

Актуальність проблеми дослідження посилюється ще й тим, що сучасна дитина з ранніх років перебуває у світі потенційних небезпек - фізичних, інформаційних, соціальних. Науковці зазначають, що сучасні діти дедалі частіше мають завищений рівень тривожності щодо ризику, але водночас, не вміють прогнозувати наслідки власних дій. Діти виявляють гіперзалежність від дорослих. Вихователь в таких умовах має діяти не як контролер «правильної поведінки», а як фасилітатор, провідник дитини до культури безпечного існування. Тому основне завдання вихователя полягає не в наданні інструкцій, а в створенні оптимальних умов для формування самостійного мислення, рефлексії, морального вибору. Ігрова діяльність у цьому процесі – це не просто засіб та дидактичний інструмент, а середовище, у якому дитина дошкільного віку вчиться взаємодіяти з оточуючим світом, проживати небезпеку як ситуацію, що потребує виважених дій, а не страху. Гра має стати природним середовищем, де народжується перший власний досвід самозбереження, саморегуляції, турботи про себе та інших.

Сучасна дошкільна освіта в Україні переживає період переосмислення своїх функцій. Після ухвалення Базового компоненту дошкільної освіти (редакція 2021 року) поняття безпеки дитинства розглядається не лише як аспект охорони життя й здоров'я, воно стало категорією, що поєднує етичний, соціально-психологічний і культурно-ціннісний аспекти. У змісті документу

зазначається, що дитина дошкільного віку має не тільки знати правила безпечної поведінки, а й володіти досвідом їхнього практичного застосування. Такий досвід не можна отримати у готовому вигляді. Його не можна навчити як алфавіту чи арифметики. Його можна сформувати через дію, емоційні переживання, різноманітні види спільної діяльності як з дорослим, так і з однолітками. Саме тому педагогічний вплив має бути спрямований на гру як природний та пріоритетний вид діяльності в дошкільному віці [4, с. 14].

Зважаючи на це, зростає роль освіти, здатної навчити людину безпечної поведінки в довкіллі, вміння уникати небезпеки, приймати правильне рішення відносно поведінки в ситуації, що є небезпечною для життя (О. Алексійчук [4], Т. Бондаревська [8], А. Бочковський [10], А. Іванчук [19], О. Кравчук [24], Н. Сенюк [40]. та ін.).

Дослідження безпечної поведінки дитини корелює з ідеями гуманістичної педагогіки, соціально-емоційного навчання (SEL), компетентнісного підходу, які передбачають формування в дитини практичного досвіду дії, а не лише знання правил. Саме гра, завдяки своїй свободі, емоційній насиченості, діалогічності, створює простір, у якому дитина переживає досвід безпеки не абстрактно, а екзистенційно – через власні дії.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Кваліфікаційну магістерську роботу виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методики дошкільної освіти «Освітні технології у професійній підготовці фахівців закладів дошкільної освіти у сучасному освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0124U000210), що входить до тематичного плану Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки засобами ігрової діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан наукової розробленості проблеми формування досвіду безпечної поведінки у психолого-педагогічній та методичній літературі; Визначити сутність і структуру поняття «безпека»; «безпечна поведінка»; уточнити зміст поняття «ігрова діяльність».

2. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку.

3. Визначити й теоретично обґрунтувати критерії, показники й схарактеризувати рівні сформованості досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку.

4. Розробити й експериментально апробувати модель формування досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку засобами гри.

Об'єкт дослідження – процес формування досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку.

Предмет дослідження – теоретико-методичні аспекти використання ігрової діяльності як засобу формування досвіду безпечної поведінки.

Методи дослідження – застосовано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація наукових джерел), емпіричні (спостереження, анкетування батьків та вихователів, бесіди, діагностика, педагогічний експеримент). Статистичні методи використано для узагальнення емпіричних даних та кількісного та якісного аналізу динаміки рівнів сформованості досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку.

База дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗДО «Зірочка» Великодолинської ТГ. Усього в експерименті взяло участь 40 дітей середнього дошкільного віку.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів з висновками, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи складає 63 сторінки. У роботі вміщено 6 таблиць. У списку використаних джерел 52 найменувань. Додатки викладено на 2 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Сутність поняття «досвід безпечної поведінки» у контексті дошкільної освіти

Поняття «досвід безпечної поведінки дитини» у сучасній науковій думці поступово виходить за межі суто прикладної площини. Воно не обмежується навчанням правил безпеки чи реагуванням на потенційну загрозу. Ідеться про складний психолого-педагогічний феномен, у якому зливаються знання, емоції, моральні орієнтири, поведінкові паттерни. І лише коли дитина не просто знає, а розуміє, коли не лише діє, а й усвідомлює значення власних дій - тоді можна говорити про справжній досвід безпечної поведінки.

У контексті вітчизняної педагогічної науки проблема безпечної поведінки розглядається через призму гуманістичних та компетентнісних підходів. А. Бочковський акцентує, що формування безпечної поведінки нерозривно пов'язане з моральним саморозвитком особистості, з вихованням внутрішньої готовності до відповідального вибору [10]. О. Кононко трактує досвід безпечного поведінки як компонент життєвої компетентності, підкреслюючи його соціально-психологічну зумовленість: дитина оволодіває ним у процесі взаємодії, спільної діяльності, емоційного співпереживання [23, с. 89]. Н. Сенюк розкриває проблему в контексті компетентнісного підходу, розглядаючи безпеку не як сферу знань, а як інтегративну якість, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий рівні [40]. У працях Т. Поніманської поняття «безпечна поведінка» постає як результат розвитку самосвідомості дитини, її здатності оцінювати результати власних учинків і співвідносити їх із нормами суспільної моралі [36, с. 89].

Науковці О. Савчук, О. Шевченко розглядають феномен безпеки як форму адаптаційної поведінки, що формується через досвід спроб, помилок, емоційних реакцій та позитивного підкріплення. Дитина засвоює не стільки правила, скільки способи дії, моделі реагування, які стають її внутрішнім ресурсом самозбереження. Важливим з психологічної точки зору є культурно-історичний аспект. Гра є тим природнім середовищем, в якій дитина засвоює соціальні норми, ролі, а отже - моделі безпечної взаємодії зі світом. У грі зароджується первинне розуміння між, заборон, наслідків - саме там народжується елементарна етика безпеки [39].

Зарубіжна педагогіка підходить до цієї проблеми з позицій соціально-емоційного навчання (SEL). У працях безпечна поведінка розглядається як прояв розвиненого емоційного інтелекту - уміння розпізнавати емоції, регулювати їх, приймати зважені рішення у стресових ситуаціях. Скандинавська педагогіка, особливо концепція *pedagogy of risk*, висуває ідею поміркованого ризику як педагогічного інструменту: дитина навчається безпеки через досвід подолання опасности. Підкреслюється значення досвіду реальних дій - не симуляції, а автентичних дитячих експериментів із простором, предметами, соціумом [49; 51]

Досвід безпечної поведінки - це не сума знань, не набір правил, не звичка діяти обережно. Це інтегративна якість особистості, що поєднує когнітивне усвідомлення опасности, емоційно-ціннісне ставлення до життя, практичну готовність діяти розумно в ризикових ситуаціях. Ця інтегративність визначає його унікальну педагогічну природу - він не передається від дорослого до дитини, а народжується у процесі проживання досвіду, ситуації рефлексії, співпереживання, вибору [2].

Таблиця 1.1.

**Віповідність ризикових контекстів і відповідні «мікроалгоритми»
безпечної поведінки в ігрових сценаріях**

Контекст ризикy для дитини	Ключова ідея безпеки	Мікроалгоритм дії у грі	Педагогічний акцент

	(мовою дитини)		
Простір ЗДО / укриття	«Куди йду - з ким - навіщо»	Сигнал → шикування → рух маршрутом → перевірка друга	Спокійний тон, повторюваність, роль «провідника»
Дорога/двір	«Зупинись - подивись - іди»	Світлофор, «зебра», ролі водія/пішохода	Ритм правил, чергування ролей, зворотний зв'язок
Побутові об'єкти	«Торкайся очима, а не руками»	Сортування безпечно/небезпечно; «зупинка-перевірка»	Конкретизація наслідків без залякування
Соціальна взаємодія	«Допомагаю - кличу дорослого - не соромлюсь»	Сцени «я допоміг другові», «я кличу вихователя»	Емпатія, позитивне підкріплення допомоги

Таким чином, досвід безпечної поведінки дитини - це педагогічно сформований, психологічно осмислений і особистісно прожитий комплекс знань, почуттів і дій, спрямованих на збереження життя та гармонійне співіснування з навколишнім світом. Його сутність - у єдності раціонального та емоційного, у переході від зовнішньої регуляції до внутрішньої, від контролю до усвідомлення. Саме тому завдання педагога не лише навчити дитину діяти правильно, а й створити умови, в яких дитина почне відчувати безпеку як власну цінність, як внутрішній закон. І це, мабуть, найвища мета дошкільного освіти - виховувати не просто обережну дитину, а людину, що шанує життя.

1.2. Ігрова діяльність як чинник формування досвіду безпечної поведінки

Ігрова діяльність є центральним механізмом формування безпечної поведінки дитини, бо в ній знання перетворюється на досвід, а досвід - на особистісну норму. Гра дає дитині змогу відчувати себе суб'єктом, не об'єктом виховання. У грі народжується перше відчуття відповідальності за власне життя, за інших, за світ, у якому живеш. І тому для педагога гра - не метод, а жива тканина розвитку, місце зустрічі емоції, дії, думки, культури. Вона є тим педагогічним феноменом, у якому дитина вперше вчиться головному правилу життя - безпека не ззовні, вона всередині [25].

Функції гри як «соціальної лабораторії» полягають у тому, що дитина дошкільного віку опановує соціальні ролі, перевіряє межі дозволеного, формує внутрішні норми самозбереження та набуває практичний досвід безпечної поведінки. Різні типи ігор (сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі, ігри-драматизації) розглядаються як дидактичний ресурс формування моделей безпечної поведінки.

Таблиця 1.2.

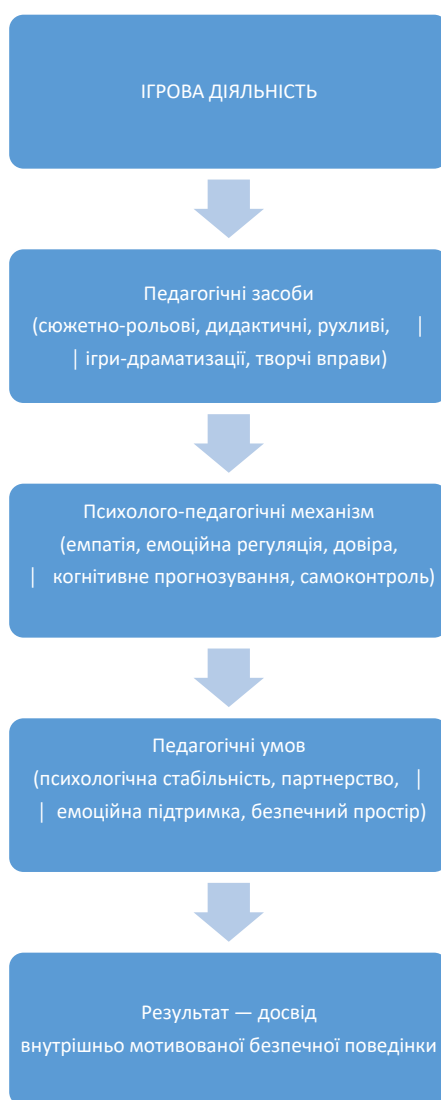
«Ігрова діяльність як педагогічний феномен формування безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку» [3; 16; 32; 34; 46]

Основні ідеї та теоретичні положення	Значення для дослідження проблеми формування безпечної поведінки
Психологія гри	Гра - модель соціальних відносин; дитина засвоює норми, обмеження, ролі дорослих.
Безпечна поведінка - прояв внутрішньої моральності, здатності до відповідального вибору.	Визначає духовно-етичний вимір безпеки: дитина діє правильно не через страх, а через усвідомлену турботу про життя.
Гра як простір самопізнання, емоційного розгортання й моральної стабілізації.	Дає концепцію «педагогічної підтримки» - взаємодії дорослого з дитиною у грі, що забезпечує формування самозбереження.

Компетентність безпечної поведінки - інтегративна якість; її розвиток - через ігрову діяльність.	Пропонує компетентнісний підхід, який можна використати для визначення критеріїв сформованості безпечної поведінки.
Ігрова діяльність як спосіб соціалізації, морального виховання й адаптації до життєвих ситуацій.	Узагальнює педагогічні засади формування життєвої компетентності; визначає гру як ключовий засіб формування безпечної поведінки.
Розвиток особистості, мовлення й моральних цінностей у грі; методика побудови сюжетно-рольових ігор.	Надає практичні методики використання гри для виховання безпечної, морально зрілої поведінки дітей.
Гра формує довільність, саморегуляцію, емоційний баланс.	Дає психологічне обґрунтування того, що емоційно-вольовий розвиток є фундаментом безпечних моделей поведінки.
Корпоративна культура - система цінностей, що визначає стиль взаємодії педагогів і дітей.	Інтегрує поняття «культури безпеки» як частину педагогічного середовища; забезпечує морально-психологічний фон гри.
Гра як основа когнітивного, соціального й фізичного розвитку; безпечне ігрове середовище як ключ до саморегуляції.	Дає міжнародний науковий контекст - як середовище і матеріали гри сприяють формуванню безпечної поведінки.
Європейський підхід до гри як цілісного простору розвитку емоцій, мислення і культури взаємодії.	Підкреслює значення емоційно-позитивного клімату у групі як умови внутрішнього відчуття безпеки.

Поміркований ризик у грі формує фізичну активність, сміливість, адаптивність.	Обґрунтовує педагогічну ідею «безпечного ризику» - дитина навчається передбачати, аналізувати, діяти відповідально.
Практична модель безпечного ігрового середовища; взаємозв'язок гри, безпеки та соціальних відносин.	Служить основою для проектування безпечного предметно-ігрового середовища у ЗДО.

Ігрова діяльність як системоутворювальний чинник



Ця схема демонструє, що центральним педагогічним засобом є гра - вона поєднує засоби, умови і механізми, забезпечуючи цілісний розвиток досвіду безпечної поведінки дитини [38, с. 8].

Ігрова діяльність у контексті формування безпечної поведінки - це не лише методика, не лише педагогічна форма. Це - глибинний феномен розвитку дитячої свідомості, соціального досвіду, емоційної зрілості. Через гру дитина освоює реальність, не копіюючи її, а проживаючи, трансформуючи у власному темпі. Саме у грі вона вперше стикається з категоріями ризику, заборони, дозволу, меж. Тут, у просторово-часовій «свободі» дитячої уяви, зароджується первинне розуміння безпеки як природного стану, який можна втратити або зберегти - залежно від власних дій.

Функція гри як «соціальної лабораторії» полягає в тому, що в ній дитина може без страху помилятися, ризикувати, випробовувати нові ролі. У реальному світі дитина лише спостерігає - у грі вона діє, відчуває, контролює наслідки, переживає їх. Саме ця свобода експерименту створює передумови для формування внутрішніх норм самозбереження. Коли малюк грає у «лікаря», «водія», «пожежного», він засвоює моделі поведінки, у яких безпека стає не зовнішньою вимогою, а внутрішньою потребою. Через роль, через повтор, через символічну дію формується етичний сенс самозбереження [9, с. 7].

Сюжетно-рольові ігри - найпотужніший педагогічний ресурс у цьому процесі. Вони дозволяють моделювати небезпечні або потенційно ризиковані ситуації у безпечному середовищі. У грі «Я вдома сам» дитина тренує поведінкові алгоритми, у «Дорожньому русі» - вчиться контролювати власну імпульсивність, у «Пожежній команді» - відчуває значення колективної відповідальності. Ці ігри створюють «соціальне дзеркало», у якому дитина бачить власні вчинки в контексті групових правил [32].

Дидактичні ігри, навпаки, апелюють до раціональної сфери дитячого мислення. Вони закріплюють знання про правила безпеки, логічні зв'язки між дією і наслідком. Через гру-завдання, гру-вікторину, гру-символ дитина не просто повторює матеріал, а опановує стратегію мислення, яка допомагає приймати рішення у непередбачуваних ситуаціях. У цьому сенсі дидактична гра є моделлю мисленнєвої дії, її мікропрактикою [9, с. 8].

Рухливі ігри мають інший вимір - тілесно-досвідний. Безпека для дошкільника нерозривно пов'язана з рухом, координацією, саморегуляцією. У грі дитина вчиться володіти тілом, розраховувати силу, швидкість, відстань. Коли педагог вводить елементи правил - «зупинись», «замри», «зміни напрям» - дитина тренує здатність до контролю дії, що є основою будь-якої безпечної поведінки. Саме через ритм руху, через динаміку гри формуються механізми поведінкової гальмівності, уважності, передбачення [37, с. 67].

Ігри-драматизації поєднують у собі всі ці рівні. Вони звертаються до емоційної пам'яті, до співпереживання, до інсценізації людських ситуацій. У процесі перевтілення дитина проживає чужу долю, вчиться бачити небезпеку очима іншого. Так народжується емпатія як основа моральної регуляції поведінки. Вихователь, скеровуючи драматизацію, фактично вводить дитину у сферу соціального досвіду, допомагає їй осмислити, що безпека - це завжди спільна справа, що чужий біль - теж сигнал небезпеки [45].

Ігрова діяльність як педагогічний феномен поєднує когнітивне, емоційне й поведінкове у єдину структуру. У грі дитина мислить через дію, діє через емоцію, відчуває через образ. Саме ця синтетичність робить гру незамінною в процесі формування досвіду безпечної поведінки. Вона дозволяє педагогові створювати природні умови для розвитку саморегуляції, рефлексії, моральної відповідальності.

Отже, гра не є просто засобом навчання безпеки - вона є самим способом її проживання. У ній дитина проходить шлях від зовнішнього контролю до внутрішнього усвідомлення, від нав'язаних правил до власної етичної позиції. І саме тому ігрова діяльність у дошкільній педагогіці - це не метод, це простір становлення особистості, де формується найголовніше правило життя: берегти себе, інших і світ, у якому живеш.

Ігрова діяльність у педагогічній науці давно розглядається не як форма дозвілля, а як глибинний механізм становлення дитини - простір, де

народжується її мислення, мораль, емоція, де формується сама здатність бути. Для середнього дошкільного віку гра є тим, чим для дорослого є реальна діяльність - вона створює середовище соціального досвіду, систему відносин і морально-поведінкових орієнтирів. У цьому сенсі гра - не метод навчання, а педагогічний феномен, у якому розгортається процес формування досвіду безпечної поведінки, що поєднує когнітивне розуміння правил, емоційно-ціннісне ставлення до життя й практичні дії, спрямовані на самозбереження.

Якщо розглядати функцію гри як «соціальної лабораторії», то саме тут дитина вчиться не теоретично, а практично регулювати власну поведінку. У сюжетно-рольових іграх вона освоює соціальні моделі безпечної взаємодії: лікар, пожежник, поліцейський, водій. Такі ролі формують усвідомлення взаємної відповідальності, поваги до правил, які регулюють життя спільноти. Це - своєрідне введення у культуру колективної безпеки, де індивідуальна дія набуває суспільного сенсу.

1.3. Педагогічні умови ефективності формування досвіду безпечної поведінки

Аналіз педагогічних умов і засобів формування безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку в умовах війни сьогодні неможливо відокремити від ширшого контексту гуманітарного виклику, перед яким стоїть українська освіта. Коли безпека дитини перестала бути лише навчальною темою й стала питанням виживання, педагогічна взаємодія набуває нової глибини - стає простором психологічного захисту, співпереживання і відновлення довіри до світу.

Педагогічні умови в цій ситуації - це не просто організаційні вимоги, а система гуманістичних принципів, що визначають саму атмосферу освітнього процесу. Головною умовою є психологічна безпека, тобто стабільний емоційний простір, у якому дитина може проявляти страх, запитувати, фантазувати, навіть помилятися - без осуду. Вихователь має бути не носієм правил, а гарантом

стабільності. Важливо, щоб діти відчували: поруч є дорослий, який не лише навчає, а й захищає. Ця емоційна опора запускає процес внутрішньої рівноваги, який стає основою засвоєння знань про безпечну поведінку [7, с. 67].

Другою умовою виступає педагогічне партнерство - взаємодія на рівних, де вихователь і дитина є співучасниками спільного пошуку. Такий підхід особливо важливий у воєнних умовах, коли авторитарність породжує тривогу, а співтворчість - відчуття контролю над власним життям. Через партнерські дії у грі, через спільні обговорення й моральні дилеми дитина відновлює віру у власну дієвість [47, с. 198].

Ефективним засобом стає гра з терапевтичним підтекстом, у якій дитина проживає тривогу у безпечних образах. Наприклад, сюжетно-рольова гра «Служба порятунку» дозволяє дітям освоювати алгоритм дій під час тривоги, не викликаючи додаткового страху. Один виконує роль диспетчера, інший - пожежника чи медика. У ході гри вихователь м'яко наголошує на важливості злагодженості, швидкої, але спокійної реакції. Це не інструктаж, а досвід, який проживається тілом, емоцією, словом.

У грі «Ми – захисники міста» діти з LEGO конструюють «мирне місто» і «місця укриття». Через творчість формується не лише знання про безпечні дії, а й почуття контролю над середовищем - символічне відновлення стабільності. Подібні справи діють як проєкція внутрішньої впевненості: дитина не жертва обставин, вона співтворець безпечного світу.

Методи роботи вихователя у цей період мають бути максимально гнучкими. Найефективнішими виявляються методи моделювання життєвих ситуацій, казкотерапії, рольового експериментування. Так, у вправі «Коли грім не страшний» діти слухають коротку історію про звуки грози, а потім розігрують її рухами - хтось «вітер», хтось «блискавка», хтось «людина, яка сховалася». Такі рухові драматизації дають змогу тілесно прожити страх і перетворити його на гру, а гра - це вже контроль над ситуацією [13, с. 67].

Серед прийомів варто виділити «емоційне відлуння» (вихователь повторює інтонацію дитини, допомагаючи їй розпізнати власні емоції), «казкову

інверсію» (небезпечний персонаж стає добрим, що знімає емоційне напруження), «символічне моделювання» (створення «Амулета спокою» або «Кола довіри»). Такі прийоми формують у дітей емоційну резилієнтність, навчають перетворювати страх у співпереживання, а безсилля - у дію

Таблиця 1.3

**Психолого-педагогічні умови ефективного формування досвіду
безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку в умовах воєнного
стану**

Умова	Психологічне підґрунтя	Педагогічний механізм реалізації	Очікуваний ефект
Емоційно-безпечне освітнє середовище	Забезпечення відчуття стабільності та передбачуваності, зниження рівня тривожності	Ритуали початку дня, сталі правила, елементи арт-терапії, обов'язкова присутність дорослого як емоційної опори	Зниження емоційного напруження, поява впевненості у діях, готовність діяти самостійно
Суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихователя і дитини	Розвиток довіри як базової психологічної потреби	Тональність спілкування - м'яка, підтримувальна; вихователь виступає фасилітатором, а не контролером	Формування відкритої комунікації, підвищення емоційної стабільності
Інтеграція безпекового змісту у всі види діяльності	Розширення контекстів засвоєння досвіду, перенесення правил у різні життєві ситуації	Використання гри, малювання, театралізованих дій, STEM-завдань з акцентом на безпечну поведінку	Закріплення правил через досвід, а не лише через пояснення

Підтримка емоційної регуляції дітей	Профілактика дитячого страху, тривоги, афективних реакцій	Дихальні вправи, психогімнастика, ігри-релаксації, сенсорні куточки спокою	Відновлення психічної рівноваги, розвиток внутрішнього самоконтролю
Партнерська взаємодія із сім'єю	Синхронізація педагогічних і батьківських впливів	Консультації, спільні ігрові тренінги, батьківські майстерні «Безпечне дитинство»	Єдність виховних підходів, посилення відчуття захищеності у дитини
Професійна готовність вихователя до дій у кризових ситуаціях	Емоційна стійкість, рефлексивність, вміння приймати рішення	Тренінги з кризової педагогіки, супервізійна підтримка, командна взаємодія	Високий рівень педагогічної надійності, здатність бути емоційним стабілізатором для дітей

Ця таблиця показує, що психолого-педагогічні умови не функціонують ізольовано: вони утворюють систему взаємодії, у якій емоційна стабільність педагога стає фундаментом для психологічної рівноваги дитини [19; 26, с. 53].

Таблиця 1.4

Взаємозв'язок психологічних станів дитини та педагогічних впливів у процесі формування безпечної поведінки

Психологічний стан дитини (у контексті війни)	Потреба дитини	Відповідний педагогічний вплив	Ігрова форма реалізації
Тривожність, страх	Упевненість, передбачуваність	Розігрування стабільних сюжетів з	Ігри «Тривожний

		прогнозованими наслідками	сигнал», «Укриття - безпечне місце»
Підвищене збудження, гіперактивність	Каналізація енергії у дію, самоконтроль	Вправи на зупинку, ігри-реакції з ритмом і сигналом	«Світлофор», «Замри - оживи», «Безпечна зупинка»
Замкненість, уникання спілкування	Прийняття, емоційне тепло	Малювання історій, казкотерапія, гра у парах	«Мій безпечний дім», «Друже, допоможи мені»
Надмірна залежність від дорослого	Поступове формування самостійності	Ігрове делегування, рольові ситуації з елементом вибору	«Я маленький рятівник», «Безпечне місто»
Емоційна нестабільність	Регуляція емоцій через символічну дію	Розігрування казок із безпечним фіналом, створення «амулета спокою»	«Сонячний щит», «Коло сили»

Таблиця допомагає вихователю бачити не симптом, а динаміку: за кожною емоційною реакцією - певна потреба, а за нею - відповідна ігрова форма педагогічної підтримки [22; 43].

Схема підкреслює головну педагогічну істину: знання правил не гарантує безпеки - лише проживання їх у контексті емоційного досвіду через гру формує реальний досвід дії (див. Додаток А).

Аналіз педагогічних умов і засобів формування безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку в умовах війни сьогодні неможливо відокремити від ширшого контексту гуманітарного виклику, перед яким стоїть українська освіта. Коли безпека дитини перестала бути лише навчальною темою й стала питанням виживання, педагогічна взаємодія набуває нової глибини - стає

простором психологічного захисту, співпереживання і відновлення довіри до світу [24; 31].

Педагогічні умови в цій ситуації - це не просто організаційні вимоги, а система гуманістичних принципів, що визначають саму атмосферу освітнього процесу. Головною умовою є психологічна безпека, тобто стабільний емоційний простір, у якому дитина може проявляти страх, запитувати, фантазувати, навіть помилятися - без осуду. Вихователь має бути не носієм правил, а гарантом стабільності. Важливо, щоб діти відчували: поруч є дорослий, який не лише навчає, а й захищає. Ця емоційна опора запускає процес внутрішньої рівноваги, який стає основою засвоєння знань про безпечну поведінку.

Другою умовою виступає педагогічне партнерство - взаємодія на рівних, де вихователь і дитина є співучасниками спільного пошуку. Такий підхід особливо важливий у воєнних умовах, коли авторитарність породжує тривогу, а співтворчість - відчуття контролю над власним життям. Через партнерські дії у грі, через спільні обговорення й моральні дилеми дитина відновлює віру у власну дієвість [41].

Ефективним засобом стає гра з терапевтичним підтекстом, у якій дитина проживає тривогу у безпечних образах. Наприклад, сюжетно-рольова гра «Служба порятунку» дозволяє дітям освоювати алгоритм дій під час тривоги, не викликаючи додаткового страху. Один виконує роль диспетчера, інший - пожежника чи медика. У ході гри вихователь м'яко наголошує на важливості злагодженості, швидкої, але спокійної реакції. Це не інструктаж, а досвід, який проживається тілом, емоцією, словом.

У грі «Ми – захисники міста» діти з LEGO конструюють «мирне місто» і «місця укриття». Через творчість формується не лише знання про безпечні дії, а й почуття контролю над середовищем - символічне відновлення стабільності. Подібні вправи діють як проєкція внутрішньої впевненості: дитина не жертва обставин, вона співтворець безпечного світу.

Методи роботи вихователя у цей період мають бути максимально гнучкими. Найефективнішими виявляються методи моделювання життєвих

ситуацій, казкотерапії, рольового експериментування. Так, у вправі «Коли грім не страшний» діти слухають коротку історію про звуки грози, а потім розігрують її рухами - хтось «вітер», хтось «блискавка», хтось «людина, яка сховалася». Такі рухові драматизації дають змогу тілесно прожити страх і перетворити його на гру, а гра - це вже контроль над ситуацією.

Серед прийомів варто виділити «емоційне відлуння» (вихователь повторює інтонацію дитини, допомагаючи їй розпізнати власні емоції), «казкову інверсію» (небезпечний персонаж стає добрим, що знімає емоційне напруження), «символічне моделювання» (створення «Амулета спокою» або «Кола довіри»). Такі прийоми формують у дітей емоційну резилієнтність, навчають перетворювати страх у співпереживання, а безсилля - у дію.

Форми роботи з дітьми у воєнних умовах потребують інтеграції навчального, ігрового та психотерапевтичного змісту. Це можуть бути інтегровані заняття типу «Коли я спокійний - я сильний», де поєднуються елементи бесіди, творчого малювання й гри. Наприклад, після короткої історії про хлопчика, який не розгубився під час тривоги, діти малюють власні «острівці безпеки» - місця, де вони почуваються добре. Потім відбувається «емоційне коло»: кожен розповідає, що він відчуває, коли там перебуває. Таке заняття допомагає розвивати емоційний інтелект, формує зв'язок між мисленням, почуттями та поведінкою [12, с. 7].

Важливим засобом залишаються рухливі ігри з правилами, адаптовані до воєнного контексту. Наприклад, «Світлофор спокою» - варіація класичної гри, де червоний сигнал - «зупинись і вдихни», жовтий - «прислухайся», зелений - «дій спокійно». Вона навчає дітей керувати емоційними реакціями, поєднуючи тілесну активність із навичками саморегуляції.

Не менш важливими є форми колективної творчої діяльності, які відновлюють почуття спільності. У проєкті «Книга добрих справ» діти разом із вихователем фіксують власні вчинки, що допомагають іншим. Це формує не лише соціальні навички, а й почуття причетності до загальної справи - у воєнний час така практика має і виховне, і терапевтичне значення.

Таким чином, ефективність формування безпечної поведінки у дошкільників нині визначається не кількістю засвоєних правил, а глибиною внутрішньої зміни дитини - від страху до впевненості, від хаосу до довіри. Ігрова діяльність, за правильно створених педагогічних умов, стає простором емоційного порятунку, морального зміцнення та соціальної адаптації [35].

Український вихователь у цей час - це не просто педагог, це людина, що несе дитині частину світу, який залишився світлим. І саме в цій взаємодії, у цій грі, у кожній розмові й погляді дитина вчиться головному - залишатися людиною, навіть тоді, коли світ навколо сповнений небезпек.

Таблиця 1.5

**Педагогічні умови ефективного використання гри у формуванні
безпечної поведінки**

Педагогічна умова	Психолого-педагогічне підґрунтя	Очікуваний ефект
Створення емоційно безпечного ігрового середовища	Забезпечує довіру, знижує тривожність, відкриває спонтанність	Вільне включення дітей у рольові ситуації, підвищення саморегуляції
Інтеграція змісту безпеки у всі види гри	Формує цілісне бачення безпеки як життєвої цінності	Перенесення правил у повсякденну поведінку
Партнерська позиція вихователя	Підтримує суб'єктність дитини, створює співтворчість	Підвищення ініціативності, комунікативної активності
Використання ігрової рефлексії	Дозволяє дитині усвідомити власні дії й почуття	Формування внутрішньої відповідальності за безпеку

Педагогічні умови ефективного формування безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку.

1. Створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Безпека починається не з правил, а з відчуття прийняття. Дитина не навчається, коли вона напружена або боїться помилки. Тому перша умова - педагогічна атмосфера довіри, партнерства, підтримки, коли вихователь не карає, а супроводжує. Така емоційна стабільність сприяє відкриттю когнітивних процесів: дитина слухає, досліджує, співпрацює, відчуває себе автором дії. Вона починає ототожнювати безпеку з добротою, а не страхом.

2. Ігрова інтеграція освітнього процесу.

Гра - це не методика, а природна мова дитини. Саме в грі дитина синтезує знання, почуття і дії. Через сюжет вона засвоює соціальні ролі, формує моральне передбачення, тренує вольову регуляцію. Ігрове середовище стає «соціальною лабораторією», де дитина не просто копіює зразок поведінки, а конструює його, випробовуючи межі дозволеного. Так формується глибинна мотивація - не «треба», а «я хочу бути обережним, бо це правильно».

3. Педагогічне партнерство і співтворчість.

Вихователь у такій моделі не диктує, а співпрацює. Його функція - не наглядач, а фасилітатор досвіду. Він допомагає дитині побачити наслідки власних дій, осмислити почуття, дати назву своїм станам. Спільна діяльність, коли педагог грає разом із дітьми, формує довіру й позитивну соціальну взаємодію, що знижує рівень тривожності та стимулює розвиток комунікативних навичок.

4. Інтеграція інтелектуального, емоційного та поведінкового розвитку.

Безпечна поведінка не є лише знанням - це досвід. Когнітивна складова (знання правил), емоційна (усвідомлення цінності життя), поведінкова (здатність діяти) повинні розвиватися синхронно. Ігрові методи дозволяють досягти цього природно: діти розуміють правило, переживають його у грі, закріплюють через власну дію. Це забезпечує довготривале збереження досвіду.

5. Емоційна насиченість і позитивне підкріплення.

Кожен успіх, навіть мінімальний, потребує схвалення. Коли вихователь акцентує увагу не на помилці, а на зусиллі, формується віра дитини у власні

можливості. Емоційне підкріплення підвищує рівень мотивації, знижує страх перед новими ситуаціями, стимулює креативність.

6. Ситуаційність і контекстність навчання.

Дитина не просто слухає правило, вона проживає його у дії. Вихователь створює мікроситуації - ризик, сумнів, вибір, допомога - і через гру допомагає знайти правильне рішення. Такий досвід переходить у реальну поведінку, бо він прожитий, а не продиктований.

Вплив зазначених умов виявляється у трьох ключових напрямках розвитку дитини. Мотиваційна сфера активізується завдяки емоційно насиченим ігровим ситуаціям, де дитина відчуває себе успішною і важливою. Позитивне підкріплення, ситуації вибору та довіра з боку дорослого формують внутрішню потребу діяти безпечно, не через страх, а через усвідомлення цінності життя.

Креативність народжується у просторі свободи гри. У межах запропонованих сюжетів діти шукають власні рішення: як допомогти, як уникнути небезпеки, як підтримати іншого. Такий творчий пошук формує гнучке мислення, вміння передбачати наслідки й приймати рішення.

Соціально-комунікативні навички розвиваються через співтворчість і рольову взаємодію. У спільній грі дитина вчиться домовлятися, слухати, відповідати за інших, переживати спільний успіх. Безпечна поведінка стає не індивідуальною реакцією, а колективною нормою, що поступово інтегрується у світогляд дитини.

Висновки до першого розділу

Проблема формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку в контексті ігрової діяльності сьогодні звучить як відповідь на виклики сьогодення: стрімкої цифровізації, воєнного контексту, урбаністичного тиску, перевантаження сенсорного простору дитини. Вона не є лише педагогічною темою - це етична, психологічна, соціальна категорія.

Теоретичний аналіз доводить, що саме гра створює оптимальні умови для формування досвіду безпечної поведінки, оскільки дозволяє дитині не просто

наслідувати правила, а проживати їх, трансформуючи у власний життєвий досвід.

Гра розглядається не як форма дозвілля, а як педагогічний інструмент формування життєвої компетентності. І головне - як спосіб входження дитини в культуру безпеки, у світ, який вона вчиться розуміти, відчувати, берегти.

Таким чином, у підрозділі 1.3 акцент переноситься з технології на середовище, з інструкції - на переживання, з контролю - на підтримку. Саме це і є головною методичною інновацією сучасної дошкільної педагогіки: не навчати безпеці, а допомагати дитині її прожити. І коли це проживання відбувається у грі, під захистом стабільного дорослого, навіть у час війни дитинство залишається простором, де формується не страх, а внутрішня стійкість.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація, етапи та методика проведення педагогічного експерименту

Дослідження процесу формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки здійснювалося поетапно, як логічно структурована робота, що поєднувала теоретичне осмислення явища, емпіричну перевірку його закономірностей і практичну апробацію ефективних методик.

У центрі нашого дослідження - дитина середнього дошкільного віку, здатна переживати, розуміти, осмислювати й трансформувати досвід через гру. Гра віступає не просто як метод навчання, а як феномен саморозвитку, на тлі якого зароджуються основи безпечної поведінки.

Педагогічний експеримент реалізовувався у три етапи - констатувальний, формувальний і контрольний. Кожен з них мав свою логіку, зміст, діагностичні процедури й інструментарій.

Перш за все на констатувальному етапі нами було проведено анкетування вихователів та батьків дітей обох груп (експериментальної та контрольної) з метою виявлення рівня їхньої теоретичної обізнаності та практичної готовності до організації роботи з формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки засобами ігрової діяльності.

Учасниками опитування стали десять вихователів. Їхній професійний стаж коливався від трьох до двадцяти років, що дозволило охопити різні рівні педагогічного досвіду, стилі мислення, освітні установки.

Анкета мала комплексний характер і містила як закриті, так і відкриті запитання, спрямовані на з'ясування: рівня знань вихователів про основи безпеки життєдіяльності дітей, особливо в умовах воєнного вторгнення; розуміння сутності поняття «досвід безпечної поведінки»; усвідомлення ролі гри

як педагогічного інструмента; рівня готовності до активного використання ігрової діяльності у сучасних умовах; а також труднощів, з якими вихователі реально стикаються під час організації такої діяльності.

Проаналізувавши отримані відповіді вихователів з'ясували, що більшість вихователів розуміють поняття безпечної поведінки переважно як сукупність правил і заборон, спрямованих на попередження травматизму. Вони не завжди ототожнюють його з особистісним досвідом дитини, який формується у взаємодії, у грі та у спільному переживанні. Приблизно третина вихователів визнають, що не володіють достатньою кількістю методичних розробок або рекомендацій до ігор, які допомогли б поєднати освітній і виховний впливи. Вони відчують потребу у нових практичних матеріалах, адаптованих до нинішніх умов - воєнних реалій, емоційної нестабільності дітей, зростання соціальної тривожності.

Майже всі вихователі відзначили, що в наш час емоційне навантаження на дітей значно зросло. Під час тривоги, евакуацій чи обговорення теми війни діти виявляють тривожність, запитують про безпеку батьків, шукають підтвердження, що «все добре». Вихователі визнають, що їм часто бракує психологічної готовності реагувати на такі запити грамотно, без травматизації.

Частина вихователів наполягали на тому, що існує розрив між теоретичними знаннями про безпечну поведінку та їх реальним застосуванням у кризових умовах, коли вихователь має не лише навчати, а й заспокоювати, підтримувати, створювати простір довіри. Вони зазначали, що існує проблема обмеженого сучасного методичного забезпечення. Навіть досвідчені вихователі визнають, що більшість наявних програм і посібників не враховують нових соціальних викликів - воєнного стану, повітряних тривог, тимчасових укриттів, специфіки психологічного стану дітей у період постійного стресу. Ігрові методики, що були розроблені раніше, не завжди відповідають сучасним потребам, бо вони не моделюють реальні ситуації небезпеки, з якими дитина може зіткнутися сьогодні.

Деякі вихователі зазначали, що гра завжди була і залишається провідним засобом подолання страхів, але для цього вони мають володіти глибоким розумінням її терапевтичного потенціалу. Саме через рольову гру, через символічні дії, через колективне переживання дитина «переписує» свій досвід небезпеки у форму дії, у контрольований сценарій. Але для багатьох вихователів ця ідея залишається інтуїтивною, не завжди усвідомленою, що знижує ефективність виховного процесу.

Важливим для нас було виявлення значного відсотку серед опитаних вихователів які скаржилися на те, що самі потребують психологічної підтримки. Вони перебувають у стані емоційного виснаження, водночас продовжуючи нести відповідальність за емоційний стан дітей. Багато хто визнає, що в умовах війни професійна роль педагога стала складнішою - вона потребує не лише знань і методик, а й високого рівня емоційної саморегуляції, готовності бути «спокійним центром» у середовищі дитячої тривоги.

Таблиця 2.1

Результати анкетування вихователів щодо теоретичної та практичної готовності до формування у дітей досвіду безпечної поведінки (n = 10)

№	Показники оцінювання	Високий рівень (%)	Достатній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментар, характерна тенденція
1	Теоретична обізнаність з питань безпечної поведінки	30	50	20	Переважає фрагментарне знання, здебільшого у межах інструктажів та освітніх програм
2	Розуміння сутності поняття «досвід	20	60	20	Часто розглядається лише як система правил, без урахування

	безпечної поведінки»				емоційно-ціннісного аспекту
3	Усвідомлення ролі гри у формуванні безпечної поведінки	40	50	10	Вихователі розуміють значення гри, але не завжди володіють прийомами інтеграції безпекового змісту
4	Практичні вміння моделювати ігрові ситуації безпечної поведінки	30	40	30	Існує методична обмеженість, відсутність адаптованих ігор з безпековим змістом
5	Використання інноваційних методів (ігри-тренінги, казкотерапія, симуляції)	20	40	40	Недостатній досвід застосування, потреба у спеціальному навчанні
6	Уміння реагувати на емоційні запити дітей у кризових ситуаціях	25	55	20	Вихователі відчують психологічне виснаження, бракує навичок емоційної саморегуляції
7	Методичне забезпечення роботи	10	40	50	Найслабше місце: відсутність сучасних

	(наявність посібників, сценаріїв, матеріалів)				матеріалів, що враховують умови війни
8	Готовність до взаємодії з батьками у сфері формування безпечної поведінки	35	45	20	Є прагнення до співпраці, але комунікація нерегулярна, несистемна
9	Використання інтерактивних ігрових технологій у повсякденній практиці	40	40	20	Поступовий перехід до активного використання інтерактивних методик, особливо у молодих вихователів
10	Психологічна готовність працювати в умовах війни, підтримка дітей під час тривоги, евакуацій	30	50	20	Загалом достатній рівень, вихователі діють інтуїтивно, без спеціальних тренінгів

Кількісна обробка даних виявила, що лише близько 28 % вихователів мають високий рівень теоретичної обізнаності та практичної підготовки, 47 % - Достатній, тоді як 25 % демонструють низький рівень готовності. Найбільші труднощі спостерігаються у сферах методичного забезпечення

(низький рівень - 50%) та інноваційних технологій навчання (40%), що вказує на обмеженість доступу до сучасних засобів, адаптованих до воєнних умов.

Водночас найвищі показники відзначено у розумінні ролі гри (40 % високого рівня) та використанні інтерактивних технологій (40 %), що свідчить про природну педагогічну інтуїцію вихователів і готовність до подальшого вдосконалення.

Загальна тенденція вказує на потребу підвищення кваліфікації вихователів у питаннях психологічного супроводу дітей під час війни, розвитку емоційної компетентності вихователів, створення методичного банку ігор безпечного спрямування та проведення тренінгів з кризового реагування у межах системи післядипломної освіти.

Таблиця 2.2

Характеристика рівнів готовності вихователів до формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку засобами ігрової діяльності (n = 10)

Рівень готовності	Кількість вихователів (осіб)	% від загальної кількості	Характеристика рівня
Високий	3	30 %	Вихователь має ґрунтовні, вичерпні, логічні упорядковані знання з безпечної поведінки, розуміє сутність досвіду безпечної поведінки, знає способи поведінки в повсякденних і надзвичайних умовах. Уміє проектувати ігрові ситуації з відповідним змістом, володіє прийомами емоційної підтримки дітей під час кризових подій, застосовує інноваційні методи: рольові симуляції,

			психогімнастику, ігри-регулятори. Активно співпрацює з родинами, демонструє високий рівень емпатії та педагогічної рефлексії.
Достатній	5	50 %	Вихователь розуміє значення ігрової діяльності для формування безпечної поведінки, але його знання переважно фрагментарні. Має загальне уявлення про педагогічні засоби безпеки, проте не завжди може системно їх реалізувати. Ігрові прийоми використовуються епізодично, переважно у готових формах. Потребує методичної підтримки, оновлення знань, розвитку навичок емоційної саморегуляції у роботі з дітьми під час стресових подій.
Низький	2	20 %	Вихователь обмежується інструктивним підходом до питань безпеки, зводячи її до заборон і правил. Недостатньо усвідомлює виховний потенціал гри, не використовує інтерактивні технології. Під час кризових ситуацій демонструє невпевненість, орієнтується на зовнішній контроль. Має певні труднощі з емоційною підтримкою дітей та організацією

			рефлексивного діалогу про безпеку.
--	--	--	------------------------------------

Узагальнені дані свідчать, що більшість вихователів (50 %) перебувають на середньому рівні готовності, що характеризується теоретичною обізнаністю без практичної системності. Високий рівень виявлено лише у 30 % вихователів, які демонструють інноваційне мислення та педагогічну мобільність, тоді як 20 % мають низьку готовність, що потребує цілеспрямованого навчання та супроводу.

На наш погляд, в умовах воєнного стану навіть достатній рівень готовності вихователів до здійснення роботи з формування безпечної поведінки дітей не гарантує достатньої ефективності педагогічної взаємодії, оскільки робота з цього напрямку сьогодні виходить за межі формального навчання. Вона вимагає глибокої психологічної підготовки, наявності власного ресурсу, здатності вихователя бути стабільним емоційним орієнтиром для дітей, адаптувати освітній процес до реалій: тривожних сигналів, евакуацій, укриттів. Саме тому підвищення рівня професійної готовності вихователів до виховання навичок безпечної поведінки у дітей має розглядатися як пріоритет на рівні державної політики дошкільної освіти в Україні у час війни.



Рис. 2.1. Рівні готовності вихователів до формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Кругова діаграма відображає розподіл рівнів готовності вихователів до формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку засобами ігрової діяльності. Як видно, найбільшу частку становить Достатній рівень (50%), що засвідчує загальну тенденцію до наявності базових знань при недостатній системності та практичному досвіді. Високий рівень (30%) демонструє педагогічну зрілість частини вихователів, тоді як низький рівень (20%) вказує на потребу у професійній підтримці, додатковому навчанні та психологічному супроводі в умовах воєнного часу.

Таким чином, результати анкетування свідчать про амбівалентну ситуацію: вихователі усвідомлюють важливість формування досвіду безпечної поведінки, але не завжди володіють достатнім інструментарієм для цього. Основними труднощами вони називають: недостатню кількість сучасних ігрових методик, відсутність системи психолого-педагогічної підтримки, потребу у фаховому підвищенні кваліфікації, брак методичного супроводу щодо роботи в умовах воєнного часу, власну психологічну виснаженість.

Попри це, у більшості анкет звучить надія і віра у педагогічну силу гри. Вихователі переконані, що саме через гру дитина може навчитися не лише діяти безпечно, а й відчувати опору, знайти внутрішній спокій. І цей висновок, зроблений не статистично, а на підставі їх власного досвіду. Ми вважаємо це найціннішим результатом анкетування.

Наступним кроком на констатувальному етапі було анкетування батьків дітей середнього дошкільного віку. Воно було спрямоване на виявлення їхнього ставлення, обізнаності та участі у формуванні досвіду безпечної поведінки своїх дітей засобами ігрової діяльності в умовах сучасної соціально-політичної ситуації України. У дослідженні взяли участь 45 батьків - матерів і батьків дітей віком 4–5 років. Опитування проводилося анонімно, з використанням онлайн- та паперових анкет, що забезпечило відвертість відповідей.

Анкета складалася з 10 запитань, які мали на меті з'ясувати: рівень знань батьків про правила безпечної поведінки; їхню активність у роз'ясненні дітям питань особистої безпеки; участь у спільних ігрових формах з дитиною,

спрямованих на навчання безпечній поведінці; рівень тривожності батьків у зв'язку з воєнними діями; оцінку ними діяльності закладу дошкільної освіти у напрямі формування безпечної поведінки; готовність до співпраці та партнерства з вихователями; виявлення наявних труднощів у поясненні дітям теми небезпеки, війни, тривоги.

Результати анкетування батьків щодо їхньої участі у формуванні досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати анкетування батьків щодо їхньої участі у формуванні досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку (n = 45)

№	Показники оцінювання	Високий рівень (%)	Достатній рівень (%)	Низький рівень (%)	Коментар, характерна тенденція
1	Знання правил безпечної поведінки вдома та на вулиці	42	46	12	Переважає більшість володіє базовими знаннями, однак частково обмежується загальними порадами без пояснення причин
2	Участь у спільних іграх, що моделюють безпечну поведінку	28	40	32	Ігрові ситуації використовуються нечасто, здебільшого спонтанно, без усвідомленого виховного змісту
3	Готовність пояснювати дитині складні теми (війна,	25	50	25	Половина батьків відчуває психологічні труднощі, часто уникає цих тем,

	тривога, евакуація)				побоюючись травмувати дитину
4	Рівень тривожності у зв'язку з воєнними подіями	-	48	52	Висока тривожність значної частини батьків негативно впливає на їхню комунікацію з дітьми
5	Участь у заходах із безпеки, що проводяться у ЗДО	30	42	28	Активність середня, часто обмежується відвідуванням інформаційних зборів
6	Використання ігрових методів вдома (казки, симуляції, рольові ігри)	35	45	20	Батьки інтуїтивно використовують гру як засіб навчання, але без системності
7	Взаємодія з вихователями з питань безпеки	32	48	20	Батьки налаштовані позитивно, але не завжди розуміють формат спільної роботи
8	Оцінка діяльності ЗДО щодо формування безпечної поведінки	55	35	10	Висока довіра до вихователів, але очікування більшої комунікації та практичних порад
9	Розуміння значення гри як	40	45	15	Переважає інтуїтивне розуміння важливості

	засобу формування досвіду безпечної поведінки				гри, без знання її педагогічних функцій
10	Готовність брати участь у тренінгах і консультаціях із безпеки	48	37	15	Значна частина батьків відкрита до навчання та взаємодії з педагогами



Рис. 2.2. Рівні готовності батьків

Отже, рівень участі сім'ї у формуванні досвіду безпечної поведінки потребує подальшого педагогічного супроводу. Ефективною може бути система батьківського просвітництва, що включає консультації, спільні з вихователями ігрові тренінги, практику створення «сімейних правил безпеки» та психологічну підтримку дорослих.

Наступним кроком констатувального дослідження була первинна діагностика рівня сформованості досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку.

Обстеження охопило 40 дітей віком від 4 до 5 років, серед яких 20 становили контрольну групу (КГ), де робота проводилась за традиційною програмою закладу дошкільної освіти, і 20 - експериментальну групу (ЕГ), для якої надалі планувалося впровадження спеціально розробленої моделі формування безпечної поведінки у середнього дошкільного віку.

У ході цього етапу використовувалися комплексні методи збору даних: систематичне педагогічне спостереження, індивідуальні ігрові бесіди, аналіз поведінки дітей у змодельованих ситуаціях. Результати оцінювалися за трьома рівнями: високим, середнім, низьким. Враховувалися прояви емоційної стійкості та адекватності поведінки у потенційно небезпечних умовах.

На констатувальному етапі визначався вихідний рівень сформованості досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку.

Для нас важливо було не просто зафіксувати, що дитина знає або не знає, а зрозуміти, як вона діє у ситуації ризику, що відчуває, як реагує емоційно.

На підставі попереднього аналізу теоретичних джерел нами було визначено критерії та показники сформованості досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку, кожен з яких відображав певний аспект засвоєння дітьми досвіду самозбереження. Розглянемо детальніше.

Когнітивний критерій - відображає систему уявлень дитини про навколишній світ з позиції безпеки, знання правил обережної поведінки, здатність розрізняти безпечні та небезпечні ситуації.

Показники: знання джерел небезпеки; розуміння причинно-наслідкових зв'язків; здатність узагальнювати правила безпеки у різних контекстах відповідно віку.

Діагностичне завдання 1. «Безпечна казка» - вихователь читає уривок із казкової ситуації («Колобок вийшов з дому сам...», «Котик грає з вогнем...»),

дитина має пояснити, чи є ситуація небезпечною, що може статися, як треба було вчинити.

Висока оцінка - дитина усвідомлює небезпеку, пропонує реалістичні шляхи дії.

Середня - розпізнає небезпеку, але відповіді поверхові, шаблонні.

Низька - не розуміє загрози, не пов'язує подію з можливими наслідками.

Діагностичне завдання 2. «Що безпечне?» - дитині пропонуються малюнки з побутовими ситуаціями (гра з сірниками, перехід дороги, спілкування з незнайомцем). Вона має віднести їх до категорії «безпечне» / «небезпечне» і пояснити чому.

Емоційно-ціннісний критерій - показує, як дитина ставиться до безпеки, наскільки усвідомлює цінність життя, чи здатна співпереживати, проявляти емпатію та емоційне передбачення.

Показники: рівень емоційної стабільності, здатність до співчуття, позитивне ставлення до норм безпеки.

Діагностичне завдання 3. «Як би ти почувався?» - вихователь описує ситуацію («Хлопчик залишив двері відчиненими, і до кімнати зайшло кошеня, яке розбило вазу»), дитина розповідає, що б вона відчувала на місці героя. Аналізуються глибина емоційної реакції, розуміння наслідків, вміння відчувати відповідальність.

Діагностичне завдання 4. «Коло довіри» - дитині пропонують намалювати, кого вона запрошує у «світ безпеки» - себе, родину, друзів, вихователя. Далі дитина пояснює, чому саме ці люди викликають почуття захищеності. Це дає уявлення про емоційне коло безпеки дитини.

Поведінковий критерій - оцінює здатність дитини діяти адекватно у змодельованих або реальних ситуаціях небезпеки.

Показники: вміння передбачати наслідки, готовність дотримуватися правил, навички самоконтролю.

Діагностичне завдання 5. «Світлофор безпеки» - моделюється рухлива гра, де зелений колір означає «можна діяти», жовтий - «зупинись і подумай»,

червоний - «небезпечно». Дитина має швидко реагувати на зміну кольору. Спостерігається її довільна увага, саморегуляція, здатність гальмувати імпульси.

Діагностичне завдання 6. «Рятувальники» - діти відтворюють ситуацію допомоги іншому (лялька потрапила у небезпеку, потрібно діяти). Оцінюється ініціативність, послідовність дій, співпраця з однолітками.

Таблиця 2.4

Критерій	Показники сформованості	Діагностичні методи	Очікувані результати
Когнітивний	Знання дітьми основних правил безпеки, розуміння наслідків порушення	Спостереження, дидактичні ігри, бесіди	Усвідомлення дитиною «чому це безпечно»
Емоційно-ціннісний	Позитивне ставлення до безпеки, прояв емпатії, вміння заспокоїти іншого	Аналіз поведінки у грі, казкотерапія, проєктивні методики	Формування емоційної рівноваги, розвиток емпатійності
Поведінковий	Здатність застосовувати правила у практичних ситуаціях	Моделювання, педагогічний експеримент	Автоматизація безпечних дій, стійка звичка діяти відповідально

За ступенем вираженості кожного компонента відповідно до обраних критеріїв сформованості досвіду безпечної поведінки ми визначили три рівня: високий, достатній, низький.

Високий рівень. виявляється в тому, що дитина володіє системними знаннями про безпеки, розуміє причини їх виникнення, здатна пояснити наслідки власних дій, способів поведінки в повсякденних і надзвичайних умовах. Вона емоційно стабільна, проявляє співчуття до інших, контролює імпульси, у

грі дотримується правил самостійно. Поведінкові реакції осмислені, внутрішньо мотивовані.

Достатній рівень. характеризується недостатньо повним, але логічно упорядкованим обсягом знань з основ безпечної поведінки, способів поведінки в повсякденних і надзвичайних умовах. Хоча дитина і має окремі знання, але часто діє інтуїтивно. Емоційна реакція нестійка: може усвідомлювати небезпеку, однак не завжди співвідносить її з власною поведінкою. У грі дотримується правил переважно під наглядом дорослого, схильна копіювати, а не ініціювати.

Низький рівень. виявляється у дітей, які не розпізнають небезпеку, діють спонтанно, імпульсивно, правила безпеки сприймають формально або не пам'ятають. Емоційні реакції поверхові, прояви емпатії слабкі. У грі часто створюють конфліктні ситуації, виявляють тривожність або страх перед дією.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості досвіду безпечної поведінки дітей

Рівень	Експериментальна група (n = 20)	Контрольна група (n = 20)
Високий	3 дітей (15 %)	2 дитини (10 %)
Достатній	10 дітей (50 %)	9 дітей (45 %)
Низький	7 дітей (35 %)	9 дітей (45 %)

Дані таблиці 2.5. свідчать, що переважна більшість дітей як контрольної, так і експериментальної груп перебуває на середньому рівні (50 % у ЕГ, 45 % у КГ). Це означає, що діти частково орієнтуються в питаннях безпеки, проте їхні знання мають фрагментарний характер, а поведінкові реакції залежать від підказок дорослого. Високого рівня досягли лише 15 % учасників експериментальної групи та 10 % контрольної, що свідчить про поодинокі випадки цілісного засвоєння моделей безпечної поведінки. Найбільш тривожним є показник низького рівня - 35 % у ЕГ і 45 % у КГ, що вказує на наявність дітей із неусвідомленими або імпульсивними діями у ризикових ситуаціях.

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість дітей середнього дошкільного віку як експериментальної, так і контрольної груп продемонстрували достатній рівень сформованості досвіду безпечної поведінки. Діти цього рівня вони мають фрагментарні знання про небезпеку, але недостатньо усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між дією та її наслідком. Емоційно-ціннісна сфера характеризується ситуативністю - дитина може проявляти співпереживання, проте не завжди пов'язує його із власними діями. Поведінкові навички нерівномірні: у знайомих ситуаціях дитина діє адекватно, у нових - часто губиться, потребує підказки. Це свідчить про певну часткову орієнтацію у сфері безпеки, проте знання і навички дітей залишаються поверховими, ситуативними й фрагментарними.

На низькому рівні переважна частина дітей уміла розпізнавати окремі небезпечні ситуації, проте не завжди могла пояснити причинно-наслідкові зв'язки між дією і її наслідком. Наприклад, відповідаючи на завдання типу «Що безпечно?» або «Безпечна казка», діти часто обмежувалися формулюваннями на кшталт «не можна, бо мама сваритиметься» або «бо вихователь не дозволяє». Це свідчить, що їхні знання мали зовнішній, нормативно-залежний характер, а не внутрішнє усвідомлення цінності життя і здоров'я.

У межах емоційно-ціннісного критерію виявлено певну розбіжність між знанням правил і їх емоційним прийняттям. Діти часто демонстрували правильні відповіді, проте без вираженого емоційного залучення, що вказує на слабку інтеграцію моральних почуттів у поведінкову сферу. Лише поодинокі учасники ЕГ проявляли стійке емпатійне ставлення - у завданнях типу «Як би ти почувався?» чи «Коло довіри» вони надавали змістовні пояснення: «я б заспокоїв друга», «треба допомогти, бо всі бояться». У більшості випадків реакції дітей були ситуативними або формальними.

Поведінковий критерій виявив ще глибші проблеми: лише 10 % дітей у контрольній групі й 15 % - в експериментальній змогли виявити стійку саморегуляцію у грі «Світлофор безпеки». Часто діти діяли імпульсивно, не помічаючи змін сигналів, або втрачали увагу після кількох спроб. У грі

«Рятувальники» багато хто проявляв емоційне захоплення, але не завжди - послідовність дій і розуміння логіки допомоги. Це засвідчує недостатній розвиток навичок поведінкового передбачення, координації й відповідальності у спільній діяльності.

Порівняльний аналіз засвідчив, що контрольна і експериментальна групи на старті мали практично однакові показники, без статистично значущих відмінностей. Така рівновага є важливою умовою достовірності подальших результатів на формувальному етапі, оскільки дозволяє приписувати зміни саме педагогічному впливу, а не початковим відмінностям.

Загалом отримані дані відображають типову картину сучасного стану сформованості безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку: достатній рівень обізнаності з правилами співіснує з емоційною поверховістю, слабкою саморегуляцією, неусвідомленістю цінності життя та недостатнім розвитком навичок передбачення ризику. Дитина переважно дотримується правил через зовнішній контроль, а не з внутрішньої переконаності.

Результати діагностики підтверджують актуальність формувального впливу: діти мають фрагментарний досвід безпечної поведінки, що не набув особистісного сенсу. Їм бракує узагальнених знань, емоційної чутливості до небезпеки, навичок самоконтролю та свідомого вибору безпечних дій.

Таким чином, результати констатувального етапу стали діагностичною основою для розроблення формувального експерименту, спрямованого на інтеграцію ігрових технологій у зміст роботи з експериментальною групою задля формування у дітей внутрішньої мотивації до безпечної поведінки.

2.2. Зміст і методика формувального етапу експерименту

Завдання формувального етапу: розвинути у дітей систему знань про безпечні та небезпечні ситуації у побуті, природному середовищі, соціальних контактах; сформувати емоційно-ціннісне ставлення до життя, здоров'я, власної й чужої безпеки; виховати вміння діяти усвідомлено, передбачати наслідки,

підтримувати інших у ситуації ризику; розвинути саморегуляцію, відповідальність і довіру до дорослого як до партнера у спільній грі.

Очікувані результати: підвищення рівня когнітивної обізнаності дітей про правила безпечної поведінки; розвиток емоційної стабільності, емпатії, довільності поведінки; поява вміння самостійно діяти в умовах ризику, зменшення кількості імпульсивних дій, підвищення загальної культури безпечної життєдіяльності.

Структура формувального етапу

Розроблена модель має функціонувати як цілісний організм, у якому кожен етап не є самодостатньою одиницею, а перетікає у наступний, створюючи ланцюг поступового зростання дитячої свідомості - від емоційного прийняття до морального усвідомлення і поведінкової реалізації.

Модель формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку набуває особливої значущості в умовах воєнного стану, коли поняття «безпека» перестає бути абстрактною педагогічною категорією і перетворюється на життєву необхідність, на щоденну реальність українських дітей. Гра, що завжди була інструментом соціалізації, у нинішніх умовах стає терапевтичним простором - способом осмислення травматичного досвіду, каналом емоційної стабілізації, полем, де дитина повертає собі відчуття контролю над світом (див. Додаток Б).

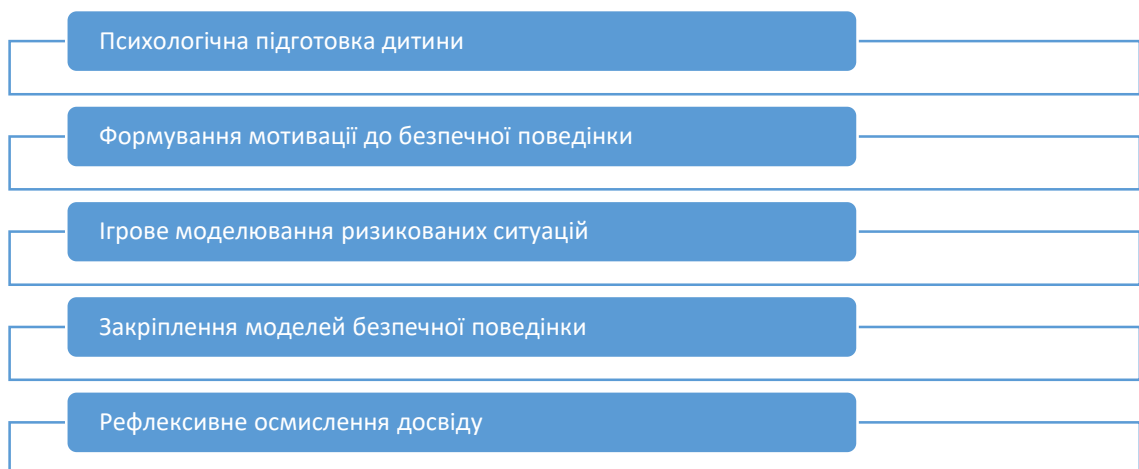


Рис.2.2. Структурно-змістова логіка перебігу формувального етапу

У цій моделі гра перетворюється на глибинний механізм соціалізації, у якому формуються не лише знання про небезпеку, а й внутрішні моральні орієнтири, емпатійність, здатність до співпраці, до саморегуляції. Вихователь у цьому процесі виступає не транслятором правил, а носієм гуманістичної культури, партнером у спільному творенні досвіду.

Модель реалізовувалася у три взаємопов'язані етапи: мотиваційно-орієнтаційний, діяльнісно-творчий і рефлексивно-узагальнювальний. Усі етапи були об'єднані наскрізними принципами - гуманістичності, партнерства, безпечності, інтеграції та ігрової доцільності.

Модель формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку набуває особливої значущості в умовах воєнного стану, коли поняття «безпека» перестає бути абстрактною педагогічною категорією і перетворюється на життєву необхідність, на щоденну реальність українських дітей. Гра, що завжди була інструментом соціалізації, у нинішніх умовах стає терапевтичним простором - способом осмислення травматичного досвіду, каналом емоційної стабілізації, полем, де дитина повертає собі відчуття контролю над світом.

На мотиваційно-орієнтаційному етапі формується первинне емоційне поле безпеки - дитина не боїться говорити про небезпеку, вона починає сприймати правила як щось живе, людяне, пов'язане з турботою, довірою, стосунками. Цей етап створює психологічну основу для внутрішньої мотивації: діяти безпечно. Головним завданням вихователя стає не лише формування інтересу до теми безпеки, а створення відчуття спокою і стабільності. Дитина, яка щодня чує сирени чи бачить тривожні обличчя дорослих, потребує простору, де можна відчувати передбачуваність і підтримку. Ігрові ситуації з героїзацією рятувальників, лікарів, захисників стають символічною опорою, де дитина долає страх через рольову дію. Безпечна поведінка у цьому контексті - не лише уникнення небезпеки, а й здатність мобілізувати себе, зберегти спокій, звернутися за допомогою, за можливості допомогти іншому.

Завдання цього етапу - створити у дітей позитивну мотивацію до вивчення теми безпеки, сформувати емоційну зацікавленість, пробудити відчуття значущості власної участі у спільній справі.

Педагогічна стратегія полягала у поступовому введенні дитини у світ правил через гру-дослідження: не «запам'ятай», а «відчуй і зрозумій».

Форми роботи: сюжетно-рольові ігри-знайомства («Ми – мешканці Безпечного міста», «Я і мій простір»), інтерактивні вправи з елементами моделювання («Що було б, якби...»), дидактичні ігри на розпізнавання безпечних предметів, загадки, перегляд коротких мультфрагментів без моралізаторства, які діти обговорювали самостійно.

Методи: евристична бесіда, спостереження, створення проблемних ситуацій, обговорення емоцій.

Прийоми: «вільна розповідь», «емоційна лінія історії» (діти описують, як змінюється їхній настрій у ситуації ризику), ігровий діалог із персонажами (лялька Безпечко, казковий Сірничок, робот Пильничок).

Засоби: ілюстративний матеріал, мультимедійні історії, картки з ігровими завданнями, тематичні стенди «Безпечна доріжка».

Очікуваний результат етапу - поява інтересу до теми безпеки, усвідомлення того, що правила створені не для заборон, а для збереження життя й спокою.

Наведемо приклад заняття з дітьми на цьому етапі.

Тема заняття: «Мандрівка до Безпечного міста»

Мета: створити у дітей позитивну мотивацію до вивчення правил безпечної поведінки, активізувати досвід взаємодії, розвинути емоційне сприйняття теми безпеки.

Дидактичні матеріали: LEGO-набори, картки із дорожніми ситуаціями, сюжетні малюнки, музичний супровід.

Зміст і хід заняття.

На початку вихователь створює ситуацію «входження у гру»: діти отримують «квитки» до Безпечного міста, яке відкривається лише тим, хто знає,

як поводитись обережно. За допомогою ляльки Безпечки діти розв'язують загадки, малюють дорожні знаки, обговорюють, чому вони важливі. Гра поступово переходить у творчу імпровізацію: діти створюють із LEGO свої «будиночки безпеки» і пояснюють, що в них захищає мешканців.

Активність дітей: слухають, аналізують, відповідають, моделюють, співпрацюють.

Функції вихователя: стимулює пізнавальний інтерес, підтримує діалог, створює емоційно позитивну атмосферу.

2.3. Аналіз і узагальнення результатів експериментального дослідження

Метою контрольного етапу експериментального дослідження було здійснення комплексної оцінки результативності розробленої моделі формування досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку, а також виявлення характеру та глибини змін, що відбулися у когнітивній, емоційно-ціннісній та поведінковій сферах дітей внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу. Контрольний зріз проводився за тими ж діагностичними методиками, що й констатувальний етап, що забезпечило наукову валідність дослідження та можливість безпосереднього порівняння динаміки показників у експериментальній та контрольній групах.

Отримані результати переконливо засвідчили ефективність застосованої моделі педагогічного впливу. На контрольному етапі у дітей експериментальної групи спостерігалось істотне підвищення рівнів сформованості досвіду безпечної поведінки.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості досвіду безпечної поведінки дітей

Рівень	Експериментальна група (n = 20)	Контрольна група (n = 20)
Високий	9 дітей (45 %)	3 дитини (15 %)
Достатній	10 дітей (50 %)	10 дітей (50 %)

Низький	1 дитина (5 %)	7 дітей (35 %)
---------	----------------	----------------

Зокрема, частка дітей із високим рівнем зросла з 15 % на початку дослідження до 45 % після впровадження формувальної програми. Це свідчить про значний прогрес у здатності дітей усвідомлювати та диференціювати небезпечні ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обирати адекватні способи реагування, а також проявляти емоційну стійкість і співпереживання. Водночас суттєво зменшилася кількість дітей із низьким рівнем сформованості досвіду – з 35 % на констатувальному етапі до лише 5 % на контрольному. Така динаміка підтверджує, що розроблена програма сприяла внутрішній інтеріоризації правил безпечної поведінки, підвищенню рівня саморегуляції та розвитку відповідальної поведінкової мотивації.

Подібної вираженої позитивної динаміки не спостерігалось в контрольній групі, де виховний процес здійснювався у межах традиційної програми закладу дошкільної освіти. Частка дітей із високим рівнем сформованості збільшилася лише незначною мірою – з 10 % до 15 %, що можна пояснити віковим розвитком та природною соціальною взаємодією. Понад те, 35 % дітей контрольної групи зберегли низький рівень сформованості досвіду безпечної поведінки, демонструючи імпульсивні реакції, слабку здатність до емоційного передбачення та ситуативність виконання правил. Отже, результати контрольного етапу вказують на те, що без спеціально організованого ігрового впливу формування відповідального ставлення до власної безпеки відбувається повільно, фрагментарно та нерівномірно.

Порівняльний аналіз результатів двох груп дає підстави стверджувати, що застосована формувальна програма в експериментальній групі забезпечила системні та якісні зміни у структурі досвіду безпечної поведінки дітей. Вони стали впевненіше орієнтуватися у змодельованих ризикових ситуаціях, демонстрували послідовні стратегії дій, вираженіший рівень емпатії та знижений ступінь тривожності при обговоренні потенційно небезпечних обставин. Це виявилось насамперед у покращенні їхніх результатів за показниками

поведінкової саморегуляції, емоційної стійкості та когнітивного розуміння причинно-наслідкових залежностей – саме тих аспектів, які на констатувальному етапі виявилися найбільш проблемними.

Таким чином, результати контрольного етапу підтвердили гіпотезу дослідження про те, що інтеграція спеціально розроблених ігрових технологій у педагогічний процес сприяє цілісному формуванню досвіду безпечної поведінки в дітей середнього дошкільного віку. Отримані дані засвідчують не лише кількісні, а й якісні зміни: діти експериментальної групи продемонстрували сформованість внутрішньої мотивації до безпечної поведінки, усвідомлення її ціннісного змісту та готовність застосовувати відповідні дії у різних життєвих ситуаціях. У свою чергу, стабільність низьких показників у контрольній групі підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи в цьому напрямі та актуальність впровадження інноваційних ігрових методик у практику дошкільної освіти.

Висновки до другого розділу

Проведене експериментальне дослідження дозволило комплексно проаналізувати стан сформованості досвіду безпечної поведінки у дітей середнього дошкільного віку, визначити провідні чинники, що впливають на його розвиток, а також емпірично перевірити ефективність спеціально розробленої моделі педагогічного впливу, побудованої на використанні ігрових технологій. Весь комплекс роботи – від констатувального до контрольного етапу – дав можливість отримати цілісну наукову картину, яка відображає сучасні потреби дошкільної освіти в умовах соціальних викликів, зумовлених воєнним станом, підвищеним рівнем дитячої тривожності та зміною середовища життєдіяльності дитини.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що значна частина педагогів, які працюють із дітьми середнього дошкільного віку, хоча й усвідомлюють важливість формування досвіду безпечної поведінки, не володіють достатньою кількістю методичних матеріалів, практичних

рекомендацій та інноваційних інструментів, здатних забезпечити системну, науково обґрунтовану роботу в цьому напрямі. Їхня теоретична підготовленість переважно фрагментарна, а практична готовність нерідко обмежена традиційними підходами, які не враховують реалії сьогодення. Отримані дані опитування продемонстрували, що більшість вихователів схильні трактувати безпечну поведінку як сукупність правил та заборон, не повністю розуміючи її як життєвий досвід, що формується через активну взаємодію, гру, емоційне переживання та моделювання реальних ситуацій. Важливою характеристикою була й емоційна виснаженість педагогів, що знижує їхню здатність адекватно реагувати на дитячі страхи та тривоги.

Не менш показовими стали результати анкетування батьків. Хоча більшість із них володіє базовими знаннями щодо правил безпеки та демонструє готовність до співпраці з педагогами, водночас виявлено високий рівень тривожності дорослих, що безпосередньо впливає на спілкування з дітьми. Батьки зізнавалися у труднощах пояснення дитині теми безпеки, війни, евакуаційних заходів, що нерідко призводить до уникнення обговорень важливих питань. Значна частка відповідей звернула увагу на відсутність зрозумілих, доступних ігрових інструментів для роботи вдома, що обмежує можливості формування у дітей стабільної, внутрішньо вмотивованої моделі безпечної поведінки.

Первинна діагностика дітей виявила типову для сучасного дошкільного дитинства проблему: достатній обсяг розрізнених знань про безпеку поєднується з низьким рівнем узагальнення, відсутністю емоційної інтеграції та слабкими поведінковими навичками. Діти здебільшого правильно відтворюють окремі правила, проте рідко усвідомлюють їх зв'язок із власними діями, не завжди вміють прогнозувати наслідки та проявляють імпульсивні реакції під час змодельованих небезпечних ситуацій. Емоційно-ціннісна сфера також характеризується фрагментарністю: співпереживання ситуативне, емпатійні судження – поверхові, а переживання безпеки часто зводиться до зовнішніх нормативних підказок, а не внутрішньої відповідальності. Передбачувано, на

констатувальному етапі як експериментальна, так і контрольна групи мали співмірні показники, що створило необхідну стартову рівновагу для проведення формувального етапу.

Упровадження формувальної програми, в основі якої лежали різні форми ігрової діяльності – сюжетно-рольові ігри, ігри-тренінги, морально-емоційні казкові моделі, символічні та симуляційні практики – створило підґрунтя для інтенсивного розвитку в дітей усіх трьох структурних компонентів досвіду безпечної поведінки. Особливого значення набула емоційно-ціннісна складова, оскільки саме у грі дитина отримала можливість безпечно проживати ситуації ризику, виражати власні переживання, ідентифікувати побоювання та формувати здатність взаємної підтримки. Гра виступила не тільки дидактичним інструментом, а й простором особистісного зростання, який сприяв перетворенню зовнішніх правил на внутрішні переконання.

Контрольний етап дослідження дав змогу об'єктивно оцінити результативність розробленої методичної моделі. Порівняння отриманих результатів засвідчило суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі. Найвагомішим показником є зростання кількості дітей із високим рівнем сформованості досвіду безпечної поведінки з 15 % до 45 %, а також різке зменшення низького рівня – з 35 % до лише 5 %. Діти експериментальної групи показали здатність не лише впізнавати небезпечні ситуації, а й пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати можливі наслідки власних дій, демонструвати емоційну стабільність та конструктивну поведінку в змодельованих ситуаціях. Показовими були й поведінкові зміни: збільшення довільної уваги, здатність до гальмування імпульсивних дій, зростання навичок співробітництва та ініціативності у вирішенні умовно небезпечних завдань.

У контрольній групі позитивна динаміка виявилася значно слабшою. Незначне збільшення кількості дітей із високим рівнем (з 10 % до 15 %) пояснюється природним віковим розвитком і загальною виховною роботою, яка не передбачала спеціального акценту на моделюванні небезпечних ситуацій. Збереження високих показників низького рівня (35 %) свідчить про те, що

традиційні форми навчання не забезпечують достатньої глибини засвоєння знань про безпеку та не сприяють стійкому формуванню відповідальної поведінки.

Таким чином, аналіз результатів у динаміці дозволяє зробити висновок, що розроблена нами модель формування досвіду безпечної поведінки в дітей середнього дошкільного віку є ефективною та може бути впроваджена в освітню практику закладів дошкільної освіти. Вона забезпечує збалансований розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів, сприяє внутрішній мотивації дитини до дотримання правил безпеки, формує соціально значущі якості – відповідальність, емпатійність, здатність до взаємодопомоги. Особливо важливим є те, що запропонований підхід відповідає сучасним соціальним умовам і дає змогу адаптувати освітній процес до вимог воєнного часу, забезпечуючи дитині не лише знання про безпеку, а й психологічну опору, відчуття стабільності та захищеності.

Ігрові технології, за умови їх науково обґрунтованого й системного застосування, мають значний потенціал для формування у дітей цілісного досвіду безпечної поведінки. Експеримент підтвердив доцільність інтеграції таких технологій у зміст дошкільної освіти та окреслив перспективи подальших досліджень у напрямі розширення методичного забезпечення, підготовки педагогів до роботи в кризових умовах та розроблення інноваційних форм взаємодії з батьками.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало змогу комплексно розкрити зміст, закономірності, умови та механізми формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки засобами ігрової діяльності, а також емпірично підтвердити ефективність запропонованої педагогічної моделі, зорієнтованої на активізацію внутрішньої мотивації дитини до самозбереження, відповідальності та емоційної стійкості.

У теоретичній частині роботи було доведено, що досвід безпечної поведінки є психологічно і педагогічно складним утворенням, у структурі якого поєднуються когнітивні знання, емоційно-ціннісне ставлення до безпеки і сформовані поведінкові навички реагування в ситуаціях ризику. Він не зводиться лише до засвоєння правил, заборон чи нормативних приписів, а формується як інтегрований результат взаємодії дитини з навколишнім середовищем, її особистих переживань, уявлень, смислів і практичного досвіду у різних життєвих ситуаціях. Особливого значення набуває роль гри, яка виступає не тільки провідним видом діяльності дошкільника, а й універсальним механізмом опанування дитиною соціальної дійсності, включаючи її безпечний і небезпечний виміри.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел було обґрунтовано, що гра як феномен розвитку забезпечує можливість символічного та емоційно безпечного моделювання складних ситуацій, дозволяє дитині «приміряти» різні соціальні ролі, переживати почуття відповідальності, емпатії, співпереживання, що є невід'ємними складниками формування досвіду безпечної поведінки. У сучасних умовах особливої актуальності набувають ігрові методики, що враховують реалії воєнного часу, підвищену тривожність дітей та дорослих, змінені умови освітнього процесу, необхідність періодичних евакуацій та перебування в укриттях.

Експериментальне дослідження, проведене у три етапи – констатувальний, формувальний і контрольний – дало можливість всебічно оцінити рівень готовності педагогів і батьків до формування у дітей досвіду безпечної

поведінки, визначити вихідні показники сформованості цього досвіду у дошкільників та перевірити результативність апробованої педагогічної моделі.

На констатувальному етапі було виявлено низку суттєвих закономірностей. По-перше, більшість вихователів мають лише фрагментарні знання з питань безпечної поведінки та недостатній рівень методичної готовності до інтеграції ігрових технологій безпекового спрямування у щоденну роботу. Частина педагогів наголошувала на брак уваги до цього напрямку в сучасних програмах дошкільної освіти, а також на відсутність актуальних методичних матеріалів, адаптованих до умов війни. По-друге, батьки продемонстрували готовність до співпраці з вихователями, проте нерідко відчують невпевненість у власних знаннях і страх травмувати дитину, пояснюючи temu небезпеки. Це створює розрив між освітніми впливами та сімейним досвідом, що впливає на якість формування у дітей цілісного уявлення про безпечну поведінку.

Первинна діагностика дітей підтвердила, що більшість дошкільників має часткові, несистемні знання про безпеку, виконує правила здебільшого в присутності дорослого та не завжди здатна передбачити наслідки власних дій. Емоційне ставлення до безпеки у багатьох дітей було поверховим, ситуативним, що вказує на необхідність роботи над внутрішньою мотивацією та розвитком емпатії. Особливу тривогу викликала низька здатність до саморегуляції та контроль імпульсивних дій у змодельованих ситуаціях ризику.

Формувальний етап став центральною частиною експерименту. Розроблена модель, що включала систему ігрових методик – рольові симуляції, казкотерапію, ігри-тренінги, психогімнастику, інтерактивні вправи – була спрямована на комплексне формування когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів безпечної поведінки. Важливо, що ігрова діяльність дозволила дітям не лише отримувати інформацію, а й проживати її, відчувати емоційний зміст безпеки, формувати усвідомлене ставлення до власних дій і дій інших.

Результати контрольного етапу засвідчили значущу ефективність запропонованого підходу. Порівняно з вихідними даними, діти

експериментальної групи продемонстрували високі показники за всіма критеріями: знання стали системнішими і змістовнішими, емоційні реакції – стабільнішими й усвідомленішими, а поведінкові навички – довільними, контрольованими та внутрішньо вмотивованими. Зростання кількості дітей із високим рівнем сформованості досвіду безпечної поведінки з 15 % до 45 % підтвердило, що розроблена модель сприятливо вплинула як на когнітивний, так і на особистісно-емоційний розвиток дошкільників.

Натомість у контрольній групі позитивні зміни носили природний, невиражений характер і не досягли рівня системності, що вкотре доводить необхідність спеціально організованих педагогічних впливів. Високий відсоток дітей із низьким рівнем сформованості досвіду (35 %) на завершальному етапі експерименту свідчить, що традиційні підходи не забезпечують достатнього рівня підготовки дошкільників до усвідомленої та відповідальної поведінки в умовах небезпеки.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що формування досвіду безпечної поведінки у дітей дошкільного віку є комплексним процесом, який потребує системного науково обґрунтованого педагогічного супроводу. Найрезультативнішим засобом цього процесу є гра, яка поєднує інтелектуальну активність, емоційне переживання, творчу взаємодію та соціальне моделювання. Саме через гру дитина інтегрує знання, переживає власні страхи, набуває впевненості у своїх діях, вчиться передбачати наслідки і відповідально ставитися до власної безпеки та безпеки інших.

На підставі проведеного дослідження підтверджено, що формування досвіду безпечної поведінки повинно стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в умовах сучасних соціальних викликів. Підвищення кваліфікації педагогів, забезпечення їх сучасним методичним інструментарієм, створення програм психолого-педагогічної підтримки, налагодження партнерства з батьками, а також впровадження інноваційних ігрових методик повинні розглядатися як необхідні умови підвищення якості дошкільної освіти в Україні.

Таким чином, проведена робота має важливе теоретичне й практичне значення, оскільки узагальнює наукові підходи до проблеми формування досвіду безпечної поведінки, демонструє ефективність ігрових технологій у цьому процесі та пропонує педагогічну модель, яка може бути використана в освітній практиці закладів дошкільної освіти, особливо в умовах війни та постійних соціальних ризиків. Досвід, набутий у межах дослідження, підтверджує, що дитина здатна опановувати основи безпечної поведінки не через заборони й інструкції, а через змістову, емоційно насичену, інтегровану ігрову діяльність, яка відкриває їй шлях до саморозвитку, впевненості та внутрішньої відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексійчук О. Квест до тижня безпеки життєдіяльності «Знання – запорука безпеки». URL: <https://naurok.com.ua/kvest-do-tizhnya-bezpekizhittediyalnosti-350892.html>. (дата звернення: 01.10.2025).
2. Андрієнко М. В., Талан І. С. Життєва компетентність дитини та безпека життєдіяльності. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=551 (дата звернення: 23.09.2025).
3. Бабіч В. Сюжетно-рольова гра як засіб соціальної адаптації дітей дошкільного віку. *Дефектолог*. 2013. № 4. С. 38–46.
4. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція. 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 06.10.2025).
5. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.
6. Богущ А. М., Ільченко В. Р. Довкілля. Для дітей дошкільного віку у 2-х част. Полтава, 2003. 2004.
7. Богущ А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
8. Бондаревська Т. Квест для дітей старшого дошкільного віку «Мінна безпека». URL: <https://vseosvita.ua/library/kvest-dlia-ditei-starshoho-doshkilnohoviku-minna-bezpeka-780564.html>. (дата звернення: 08.11.2025).
9. Бондаренко Н. В. Дидактичні ігри з основ безпеки життєдіяльності та цивільного захисту для дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 21 с.
10. Бочковський А. П. Онтологічні та гносеологічні аспекти ризику виникнення небезпек. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2015. № 11. С. 137–143.

11. Ващак О. До проблеми екологічно безпечної поведінки особистості у природі. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3204>. (дата звернення: 27.10.2025).
12. Гвоздій С. П. Підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 21 с.
13. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків : Видавництво «Ранок», 2021. 240 с.
14. Дидактичні ігри з основ безпеки життєдіяльності та цивільного захисту для дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 20 с.
15. Дмитрук Н. Квест-гра з безпеки життєдіяльності для дітей дошкільного віку. URL : <https://vseosvita.ua/library/kvest-hra-z-bezpekyzhyttiediialnosti-dlia-ditei-doshkilnoho-viku-812287.html>. (дата звернення: 15.10.2025).
16. Завязун Т. В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини дошкільника. *Реалії та перспективи* : науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічна науки. 2018. №64. С. 93-96.
17. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 року № 2628-III. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 30.09.2025).
18. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 року №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 30.09.2025).
19. Іванчук А. В. Навчання дітей дошкільного віку безпечної поведінки. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 70. С. 49–53.
20. Карнаух Л. П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі : метод, посіб. Умань : ВПЦ «Візаві», 2009. 83 с.

21. Карнаух Л., Авраменко О. Теоретичні та методичні засади формування соціальної компетентності старших дошкільників в умовах сучасного соціуму. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 90–96.

22. Кириленко Ж. А. Формування основ безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті* : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Є. Колесник, О. М. Піддубної, О. М. Марущак. Житомир: ФОП «Н. М. Левковець», 2020. У 2-х ч. Ч. II. С. 55–58.

23. Кононко О. Л. Пріоритети сімейного виховання в контексті модернізації дошкільної освіти України. *Діти – батьки – сім'я*. Київ : Наук. світ, 2004. 96 с.

24. Кравчук О. Особливості формування основ безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/79-sorok-vosma-vseukrajinskapraktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/1039-osoblivosti-formuvannyaosnov-bezpeki-zhittediyalnosti-u-ditej-doshkilnogo-viku>. (дата звернення: 14.10.2025).

25. Кубата Н. П. Гра як засіб формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. №5. С. 53-56.

26. Лохвицька Л. В. Програма з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 120 с.

27. Манжелі Н., Ващак О. Сутність та структурні компоненти екологічно безпечної поведінки дошкільників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 21. Ч. 2. С. 206–211.

28. Навчальні матеріали від дитячого фонду ООН (Unicef) навчаємося мінної безпеки всією родиною. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/minesafety-for-the-family>. (дата звернення: 13.11.2025).

29. Найда Р. Г. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 86–90.

30. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник / за ред.. Т. С. Тарасенко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.

31. Організація роботи щодо безпеки життєдіяльності дітей відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. Інформаційно-методичний збірник головного управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації та Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. 2014. № 3. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wpcontent/uploads/2016/08/2Nechyporuk.pdf>. (дата звернення: 27.10.2025).

32. Пантюк Т., Пантюк М., Перхун Л. Практикум з ігрової діяльності : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2022. 134 с.

33. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з питання безпеки життєдіяльності: навч.-метод. посіб. / М. С. Астахова, Н. Ф. Кугуєнко; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2018. 206 с.

34. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза, 2016. 88 с.

35. Побута Д., Коновальчук І. Теоретико-методичні аспекти формування у дітей середнього дошкільного віку досвіду безпечної поведінки засобами ігрової діяльності. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць* / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2024. С. 128–131.

36. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. Київ : «Академвидав», 2015. 448 с.

37. Програма «Українське дошкілля»: програма розвитку дитини дошкільного віку / за ред. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 264 с.

38. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / упоряд. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ : Світич, 2019. 430 с.

39. Савчук О. П., Шевченко О. О. Шляхи формування навичок безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку. *Реалізація права на працю і безпека людини в сучасних умовах життєдіяльності* : матеріали X наукової інтернет-конференції Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (25–26 квітня 2019 року). Харків : Нац. юрид. ун-т, 2019. С. 556–560.

40. Сенюк Н. Г. Безпека дитини в довіллі : методичний порадник для дорослих. 2023. 3 с. URL : <http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=114&printmode=on>. (дата звернення: 17.10.2025).

41. Сорочинська О., Денисюк І., Олійник Д. Аспекти формування досвіду безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. Вип. 9 (23). С. 451–459.

42. Соколовська О. С., Пашинська Є. І. Формування практичних навичок з безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 6–7 березня 2020 року). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 95–98.

43. Сорочинська О., Денисюк І., Олійник Д., Аспекти формування досвіду безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. URL: http://eprints.zu.edu.ua/37724/1/Стаття_Сорочинська%20.pdf. (дата звернення: 17.10.2025).

44. Сохань Л., Єрмакова І. Життєва компетентність у технології життєздатності. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний збірник. Київ : Контекст, 2000. 672 с.

45. Туженкова Ю. Колективні творчі ігри як інструмент соціалізації дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 5. С. 13–17.
46. Федорова М. А. Підходи до розвитку ігрової діяльності у дошкільному віці. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. №10. С. 418-421.
47. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Бєленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків. : «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.
48. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2001. 215 с.
49. Khuamatova Kh. The Importance of Enhancing Social Skills of Preschoolers. *European Scholar Journal*. 2021. Vol. 2, № 3. P. 74–78.
50. Çakıroğlu Ü., Gökoğlu S. Development of fire safety behavioral skills via virtual reality. *Computers & Education*. 2019. Vol. 133. P. 56–68.
51. Zhang Q. Secure preschool education using machine learning and metaverse technologies. *Applied Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 37, № 1. Article № 2222496. DOI: <https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2222496> (date of access: 27.09.2025).
52. Ferreira M., Reis-Jorge J., Batalha S. Social and Emotional Learning in Preschool Education – A Qualitative Study with Preschool Teachers. *International Journal of Emotional Education*. 2021. Vol. 13, № 1. P. 51–66.

ДОДАТКИ

Додаток А



Схема 1.2. Модель психолого-педагогічних умов ефективного формування досвіду безпечної поведінки

Додаток Б

Модель формування досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку

Етап моделі	Мета	Основний зміст і впливи	Форми роботи	Методи та засоби	Педагогічні умови
Мотиваційно-орієнтаційний	Створення позитивного емоційного ставлення до теми безпеки, зниження тривожності.	Ігри на довіру, емоційне коло «Моє безпечне місце», вправа «Світло спокою».	Інтегровані заняття, ранкові зустрічі.	Казкотерапія, бесіда, рольові міні-ігри.	Психологічна підтримка, доброзичлива атмосфера, емпатійна взаємодія.
Діяльнісно-творчий	Формування практичних навичок безпечної поведінки через гру.	Сюжетно-рольові ігри «Рятувальники», «Допоможи другові», «Безпечна вулиця».	Проекти, творчі майстерні, колективна діяльність.	Ігрове моделювання, вправи на прогнозування дій.	Партнерська взаємодія, підтримка ініціативи, педагогічна співтворчість.
Рефлексивно-узагальнювальний	Узагальнення досвіду, розвиток саморефлексії та усвідомлення безпеки.	Ігри-драматизації «Коло довіри», «Мій спокій», обговорення.	Підсумкові заняття, колективна творчість.	Рефлексивні вправи, малювання емоцій.	Моральна підтримка, довірливе середовище, схвалення.