

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.11>

T. S. Pavlova

Applicant for a degree outside of PhD studies, specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences,  
Researcher at the O. Ya. Savchenko Department of Primary Education,  
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

## DIDACTIC CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN THE FORMATION OF STUDENTS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

*The article addresses the issue of ensuring continuity in the formation of ecological competence among primary and lower secondary school students, which is one of the key tasks within the framework of the New Ukrainian School Concept. The relevance of the study is driven by the need to prepare the younger generation for conscious and responsible interaction with the environment, the ability to assess the consequences of their own actions, to make environmentally sound decisions in everyday life, and to participate in solving contemporary global and local environmental challenges. It is emphasized that ensuring continuity between educational stages is viewed as a key factor that guarantees the integrity of the educational process, prevents fragmentation of knowledge and duplication of content, promotes the gradual increase in complexity of learning materials, knowledge integration, the formation of ecological values, and the acquisition of practical experience in environmental protection activities.*

*Theoretical analysis of pedagogical literature and current educational standards made it possible to identify a set of didactic conditions that determine the effectiveness of forming students' ecological competence, namely: the development of a motivational and value-based attitude toward nature as the foundation of ecological consciousness; purposeful integration of environmental issues into educational content to ensure the interdisciplinary nature of learning; ensuring conceptual continuity and gradual complication of ecological content at different levels of education; organizing students' learning activities through their engagement in ecologically oriented practical tasks and project-based learning; and fostering reflective and evaluative ecological activities among students, which cultivates the ability for self-analysis, peer evaluation, and responsible attitudes toward learning outcomes.*

*The proposed didactic guidelines can be used to enhance curricula, develop textbooks and methodological resources, and prepare teachers to implement environmentally oriented educational practices that respond to the current challenges of sustainable development and ensure continuity between primary and lower secondary education.*

**Key words:** primary education, lower secondary education, New Ukrainian School Concept, ecological education, natural science education, project activities.

**Problem Statement.** The requirements for mandatory learning outcomes specified in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020) confirm that the formation of ecological competence is one of the key tasks enshrined in the Concept of the New Ukrainian School [1]. This priority fully aligns with international educational trends, according to which "curricula around the world should include a strong foundation for addressing environmental issues to educate future citizens capable of responding to contemporary challenges" [2].

Such an approach highlights the global significance of environmental education and underscores the importance of its high-quality implementation in national pedagogical practices. This concerns not only the acquisition of knowledge about the interaction between humans and nature, but also the formation of value-based attitudes toward the environment, the development of skills, and readiness to act in an

environmentally responsible manner in both everyday and non-standard life situations.

At the same time, the effectiveness of this process directly depends on ensuring continuity between primary and basic secondary education. Continuity guarantees the consistency, coherence, and progression of educational influences, contributing to the integrity and gradual development of ecological competence.

In this context, particular importance is attached to identifying and scientifically substantiating the didactic conditions that ensure the effectiveness of forming the ecological competence of students in general secondary education institutions.

### **Analysis of Recent Research and Publications.**

The issue under study has been examined from theoretical-historical, methodological, psychological, and didactic-methodological perspectives. The historical origins of the idea of continuity can be traced in the works of V. Vernadskyi, J. Comenius, J. Pestalozzi,

S. Rusova, V. Sukhomlynskyi, and K. Ushynskyi. Theoretical foundations for school education in the contemporary period are elaborated in the works of R. Hurevych, O. Dubynchuk, T. Palko, T. Pushkarova, O. Savchenko, S. Sovhira, O. Topuzov, and others, where the role and place of continuity in educational theories and reform practices are outlined.

In the theoretical-didactic dimension, T. Pushkarova and O. Topuzov interpret continuity as a general didactic principle and, concurrently, as a manifestation of the principles of systematicity and sequence: new knowledge is integrated with existing experience, while previously acquired material is comprehended at a higher level. The authors distinguish two interrelated groups of functions of the principle: methodological (theoretical foundations of process organization) and regulative (practical aspects of implementation) [3, p. 27].

A number of studies (N. Bibik, O. Vashulenko, K. Horash, I. Zharkova, V. Matiyash, T. Palko, N. Ratushniak) highlight the uneven pace and quality of content acquisition in relation to competence-oriented outcomes. Attention is drawn to such problems as inconsistency of content and outcomes between educational levels, duplication of knowledge, and overloading with secondary information. These works emphasize the need for horizontal and vertical coherence, rational distribution of workload, and harmonization of assessment procedures [4, p. 66].

Recent publications have increased attention to the management of students' ecological competence formation. While numerous studies focus on its content and methods, issues of continuity and the alignment of approaches across educational levels remain insufficiently addressed, as noted by N. Ratushniak, I. Zharkova, and V. Matiyash. These gaps hinder the development of a holistic, activity-oriented learner perspective [5].

T. Palko regards the principle of continuity in competence formation, including ecological competence, as a fundamental basis of the learning process. This principle entails a sequential and systematic presentation of material with gradually increasing complexity; coherence of content and methodological approaches across educational stages; alignment of material scope between preschool, primary, and lower secondary education; integration of new knowledge with previously acquired knowledge; and the use of methods appropriate to students' age-related characteristics. [6, p. 393].

In primary school, there is a gradual increase in cognitive complexity and the development of partial concepts that form the foundation of ecological relationships with the environment [4, p. 66]. According to the State Standard of Primary Education (2018), students acquire an understanding of cause-and-effect, spatial, and temporal relationships, recognize the dependence of the quality of life on environ-

mental conditions, and are encouraged to contribute to its improvement through concrete activities. Psychological data also indicate age-specific differences in perception: younger students gradually shift from prioritizing color to more precise recognition of shape; by the age of 8-9, they can consciously set goals for observation [7, p. 132].

It is also appropriate to consider modern concepts of primary education outlined by O. Onoprienko, which correspond both to the age-specific characteristics of younger students and the requirements of the New Ukrainian School Concept. Among them are the concept of age-appropriate learning, which ensures a harmonious connection between content, methods, and the level of a child's cognitive and emotional development; the concept of play-based learning, which is especially important for students in grades 1-2, where playing remains the leading type of activity; the concept of learning through activity, which involves active acquisition of knowledge through practical tasks and research; the concept of inquiry-based learning, which resonates with the ideas of STEM education and stimulates children to ask questions and seek answers independently; and the concept of integrated learning, which contributes to the formation of a holistic worldview and the development of interdisciplinary connections [8, p. 97].

In grades 5–6, which are legally defined as the adaptation cycle [9], researchers Zh. Bilyk, T. Zasiukina, H. Lashevskaya, and V. Yatsenko emphasize a shift in the very understanding of "learning": students "learn how to learn," acquire strategies for gaining knowledge, and begin to perceive education as a space for personal self-development [10].

In relation to the formation of ecological competence, scholars and practitioners, as noted by I. Konovalchuk, are unanimous about the necessity of specially organized learning that incorporates both the ecological orientation and the integration of content across all subjects [11, p. 22].

Thus, the analysis of recent studies confirms the complex nature of the issue of continuity in developing ecological competence. Within the framework of the New Ukrainian School Concept, the coordination of content, forms, and teaching methods between primary and basic secondary education becomes particularly significant. Such alignment ensures the continuity of educational outcomes and prevents the fragmentation of ecological knowledge, skills, and value orientations.

The **aim of the article** is to theoretically substantiate and identify the didactic conditions necessary to ensure continuity in the formation of students' ecological competence in general secondary education institutions, as well as to reveal their content and significance for harmonizing the content, forms, and methods of teaching between primary and basic sec-

ondary education in the context of implementing the New Ukrainian School Concept.

**Presentation of the Main Material.** Theoretical generalizations of scientific approaches and practical solutions provide grounds to assert that in contemporary pedagogical science, the issue of defining didactic conditions for ensuring continuity in the formation of competences is regarded as a leading one in maintaining the integrity and coherence of the educational process at adjacent levels. Its relevance is determined by the necessity of building stable logical connections between stages of education, which prevents the fragmentation of knowledge and ensures the sustainable development of key skills and value orientations.

In scholarly literature, the concept of “didactic conditions” has been interpreted in various ways. For example, O. Malykhin defines them as a structural and functional unity of resources, methods, and initial principles, the creation and implementation of which optimize the educational process, highlighting their strategic role as a tool of pedagogical management. [12]. T. Halatiuk interprets didactic conditions as learning circumstances that are formed as a result of the purposeful selection and application of content, methodological, and organizational components [13]. A similar position is shared by T. Bondarenko, who emphasizes their dynamic nature and dependence on social challenges and pedagogical tasks [14].

A philosophical interpretation is provided by L. Peretiaha, who defines didactic conditions as the necessary circumstances without which learning cannot occur or progress [15, p. 182]. The theoretical dimension is developed by N. Rudicheva, who emphasizes the influence of a constructed set of circumstances that, through the application of effective methods and techniques, stimulates the activity of each student [16].

H. Kushnir interprets them as specially designed learning procedures that enable the resolution of a particular class of educational tasks through the creation of pedagogical situations [17, p. 164].

From the standpoint of primary education, O. Savchenko emphasizes the inseparable link between didactic conditions and methodological support (curricula, programs, textbooks, and teaching aids), as well as their relation to the implementation of didactic regularities and principles [18, p. 106]. In the context of science education, L. Rybalko elaborates on didactic conditions through the principle of continuity, which presupposes sequence and systematicity in the development of curricula and textbooks, a logical progression of content complexity, and consistency across the stages of the teaching and learning process [19, p. 274].

Accordingly, the effectiveness of forming students' ecological competence during the transition from primary to lower secondary school directly depends

on the identification and implementation of a set of didactic conditions that ensure the content-related, organizational, and methodological coherence of the educational process.

An analysis of research on the didactics of general secondary education, combined with a synthesis of scholarly approaches and perspectives, allows didactic conditions of continuity in the formation of ecological competence to be defined as purposefully selected and scientifically grounded components of content, methods, forms, and learning tools that collectively create favorable circumstances for achieving ecological education outcomes at adjacent levels. This provided the basis for distinguishing the key didactic conditions for ensuring continuity, namely:

- fostering a motivational and value-based attitude toward nature;

- purposefully integrating environmental issues into educational content;

- ensuring conceptual continuity of ecological concepts across primary and lower secondary education;

- organizing students' learning activities with their engagement in practical ecological work and the development of educational projects;

- fostering students' reflective and evaluative engagement with ecological issues.

Scholarly research emphasizes that the development of sustainable motivation for learning and inquiry is facilitated by a system of interrelated conditions. O. Savchenko, in particular, underscores the importance of employing emotionally rich content, creating a supportive environment, encouraging self-development, and fostering a responsible attitude toward learning [18, p. 238].

These provisions form the methodological basis of ecological education, as they ensure the transition from knowledge about nature to the development of a personal attitude toward it.

According to V. Rohoza, value-oriented ecological education entails transferring scientific knowledge about nature into the sphere of emotions and values, thereby fostering ecocentric orientations and harmonizing the “human-nature” relationship [20, p. 49]. Research by K. Mahrlamova confirms that the effectiveness of cultivating value-based attitudes is achievable only through the interaction of cognitive, motivational, and activity-oriented components [21]. I. Konovalchuk links this process to the formation of ecocentric thinking and an environmentally responsible way of life [11, p. 21].

At the primary school stage, this task is of particular importance, as children exhibit heightened emotional sensitivity. For this reason, as emphasized by K. Shevchuk and O. Tyron, an emotional and value-based attitude toward nature represents the most natural pathway to the formation of ecological values [22]. O. Malykhin and I. Lipchevska point out that this process is enhanced by interactive methods, the anal-

ysis of moral choice situations, educational games, and reflective practices [23, p. 106]. Additional importance is attached to the emotive qualities of educational materials, as they foster cognitive interest and help sustain students' engagement [24, p. 124].

Consequently, the development of a motivational and value-based attitude toward nature emerges as an essential condition for ensuring continuity in the formation of ecological competence, which integrates knowledge, practical actions, and students' personal orientations.

The purposeful integration of environmental issues into the content of primary and lower secondary education has a clear normative foundation established in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020). In these standards, ecological competence is defined as a component of key competences and as a cross-cutting line of learning, which ensures continuity across educational cycles and subject domains. A comparative review of the standards has demonstrated the consistency of requirements concerning the formation of a value-based attitude toward nature, the acquisition of knowledge about the environment, and the development of skills for ecologically appropriate behavior; therefore, further emphasis is placed on specific pathways and means of integration.

Within the framework of the New Ukrainian School reform, two model curricula for grades 1–4 were developed in accordance with the 2018 Standard: one under the guidance of O. Savchenko and the other under the guidance of R. Shyian. In both cases, the integrated course *I Explore the World* occupies a central place in fostering the ecological competence of younger students [25].

At the level of basic secondary education (grades 5–6), the Model Curriculum [26] provides for variable integrated courses in the natural science field: *Exploring Nature*, *The Environment*, and *Natural Sciences* [27, p. 120]. A content analysis of the model curricula reveals shared trajectories of integration, including the embedding of ecological content across topics, the combining of knowledge about interrelations in nature with value orientations, and the prioritizing of inquiry-based, project-based, field, and reflective practices.

Thus, such a configuration ensures continuity: from mastering basic concepts and rules to developing systemic ecological thinking, practical actions, and value-driven decision-making.

Content continuity in the State Standard of Primary Education (2018) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020) is ensured through the alignment of leading modes of learning activity (observation, inquiry, modeling, data interpretation, concluding) and the preservation of links with the integrated course *I Explore the World* in grades 5–9, implemented through inquiry- and activity-based methods [28].

A key factor, as emphasized by N. Pustovit, O. Prutsakova, L. Rudenko, and O. Kolonkova, is the ecological orientation of content on an interdisciplinary basis [29, p. 50]. Research by S. Naumenko demonstrates that the model curricula of integrated courses for grades 5–6 (2021) foster continuity between primary and basic secondary education and provide a foundation for the subsequent study of individual natural science subjects [30].

According to O. Kovshar, the didactically important factors include: thematic coherence (without duplication, with expansion and deepening of content); the gradual complication of concepts (from basic notions in grade 4 to ecosystems, environmental factors, and anthropogenic impacts in grades 5–6); the organization of independent work; clear requirements for achievement levels; and the optimal selection of methods and forms of presenting new material [31].

Thus, content alignment and gradual progression shape a coherent trajectory for the development of ecological competence: from initial concepts and rules to systemic ecological thinking, research experience, and responsible behavior.

The organization of students' learning activities in the context of ecological competence formation involves not only engaging them in environmental protection practices but also creating a supportive educational environment and coordinating the work of teachers across different levels of education. As K. Horash notes, this requires consideration of the age-specific characteristics of fifth-grade pupils and their prior learning experience in the updated primary school environment; preparing lower secondary teachers to ensure continuity (maintaining familiar ways of presenting material, feedback methods, and positive features of the student collective); and establishing a research-based platform for communication between primary and secondary school teachers in the process of curriculum design and solving pedagogical tasks [32].

This aligns with the perspective of I. Konovalchuk, who emphasizes the importance of effective educational technologies. Experience in implementation shows that one of the most productive technologies for creating learning conditions that approximate real-life contexts is the project method. It entails specially organized, staged, collective-group, and independent activities of students, directed toward investigating a specific ecological problem and developing a project for its practical solution [11, p. 23].

Researcher O. Onopriienko further specifies the significance of project-based activities, highlighting their functions in school practice: the development of general learning skills (organizational, informational, cognitive, and evaluative), which constitute the foundation of key competencies; the cultivation of the ability to formulate goals and direct activities toward achieving results; and the involvement of students in



solving intellectual or practical problems that are relevant to them [33, p. 8].

According to N. Bordiuh, project-based learning in lower secondary school ensures interdisciplinarity (combining natural science, social, and technological components) and facilitates the shift from the mere acquisition of facts to the development of ecological awareness and civic responsibility [34].

The organization of students' learning activities through engagement in environmentally oriented practical work and the creation of educational projects presupposes the provision of conditions approximating real-life situations. As emphasized by V. Koval, O. Kysla, and T. Vasiutina, students' activities in the school environment, particularly those related to the care of natural objects, promote the integration of knowledge and practice and foster the holistic development of the individual. Under such conditions, opportunities arise for active cognitive activity, experimentation, and systematic observation of natural phenomena. This enables students to appreciate the value and beauty of the surrounding world, cultivates healthy lifestyle habits through direct interaction with nature, and contributes to the formation of environmentally responsible behavior [35, p. 234].

Thus, the organization of students' learning activities that involve environmentally oriented practical work and project creation ensures the integration of knowledge, skills, and values, fosters critical thinking, and provides experience in responsible interaction with the environment. Continuity is achieved through alignment of learning environments and teaching methods across different levels of education, as well as through the systematic implementation of project-based learning, the effectiveness of which is confirmed by research findings.

The learner's reflective stance is regarded as a specific instrumental mode of organizing learning: it enables the comprehension of the quality of one's own activity, the awareness of learning conditions and resources, and the development of self-analysis and self-assessment skills (T. Kravchyna, M. Marusynets, O. Onopriienko, T. Opaliuk, O. Pometun, O. Savchenko). In M. Marusynets's interpretation, reflection integrates thinking, volitional qualities, and emotional states and is manifested in actions [36]. O. Savchenko defines reflection as the capacity for self-knowledge and the analysis of one's actions and motives in relation to socially significant values and interaction with the environment [37, p. 496]. According to T. Opaliuk, reflection reveals the individual's ability to clarify self-perceptions and adjust behavior depending on how it is perceived by others; in this sense, it is closely related to self-reflection, which functions as a mechanism of self-development and moral improvement [38]. Generalized conclusions indicate that reflection supports the learner-centered orientation of education,

the individualization of learning, and the unfolding of each student's potential [39].

According to O. Pometun, the implementation of reflection in the classroom should occur in stages: the suspension of pre-reflective activity; the reconstruction of the sequence of actions performed; the examination of this sequence against the criteria of effectiveness and task relevance; and the formulation of reflective outcomes from subject-specific insights to hypotheses concerning further actions [40, p. 9]. As O. Onopriienko emphasizes, students acquire self-reflection skills through analysis, monitoring, evaluation, and adjustment of their own learning outcomes and processes. Effective tools for summative reflection include comprehensive assessment tasks, tests, reflective journals, achievement portfolios, creative student books, public project defenses, and computer-based presentations [41, p. 178].

As a specific instrumental mode of organizing learning, the reflective stance enables learners to consider not only the quality of their own activity but also the provision of resources within the educational process. Self-analysis is most actively manifested in relation to the results of one's activity and, consequently, to learning achievements [42, p. 145].

Thus, reflective and evaluative activity functions not only as a mechanism for recording the level of ecological competence formation but also as an active factor in its growth: through self-knowledge, critical analysis of one's own actions, and purposeful self-improvement, students gradually transition from the reproduction of knowledge to conscious and responsible ecological behavior.

The conducted analysis demonstrates that ensuring continuity in the formation of students' ecological competence is a systemic task that requires coordinated solutions across objectives, content, methods, forms, and assessment. In practice, this involves collaboration among teachers at different educational levels, the use of integrated courses, and the implementation of flexible model curricula.

**Conclusions and recommendations.** The findings of the study indicate that continuity between primary and lower secondary education is a key factor in the effective development of students' ecological competence. The identified didactic conditions ensure the coherence and systematicity of the educational process, support the integration of knowledge, skills, and values, and cultivate students' readiness for responsible interaction with the natural environment and active engagement in its preservation.

The content of the identified conditions encompasses motivational-value, cognitive, activity-oriented, and personal-reflective dimensions, which, in their interrelation, form a foundation for the sustainable development of ecological competence at the stages of primary and lower secondary education.

The proposed set of didactic conditions may serve as a methodological basis for designing an educational process that ensures logical, substantive, and methodological continuity while enhancing the effectiveness of ecological education.

Future research should focus on operationalizing these conditions through clearly defined criteria and indicators of ecological competence, as well as on developing and validating diagnostic tools to monitor the progression of competence development among students in general secondary education institutions.

## References:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти: рішення Колегії МОН України від 27 жовт. 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Environment Scale Added to TIMSS 2019 International Database. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), 2021. URL: <https://www.iea.nl/news-events/news/environment-scale-added-timss-2019-international-database-0>
3. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integral\\_dial\\_2019.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integral_dial_2019.pdf)
4. Бібік Н., Павлова Т. Особливості навчання в 4 класі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У: *Організація освітнього процесу в початковій школі: методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас*. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 66–71. 148 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728991/1/Organization\\_of\\_educational\\_proces\\_PRINT-66-71.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728991/1/Organization_of_educational_proces_PRINT-66-71.pdf)
5. Ратушняк Н. О., Жаркова І. І., Матіяш В. В. Наступність у формуванні еколого-краєзнавчої компетентності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теорія і методика виховання*. 2025. № 1. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15254905>
6. Палько Т. В. Неперервність і наступність освітньої моделі навчання у реалізації концепції НУШ. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 13(18). С. 386–396. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13\(18\)-386-396](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13(18)-386-396)
7. Скрипченко Л. В., Кривов'яз О. І., Скрипченко Л. О. Атлас з психології навчання та дидактики: навч. посіб. для студентів пед. ін-тів, військових і пед. уч-щ. Київ, 1995. 152 с.
8. Онопрієнко О. В. Сучасні концепції початкового навчання у вітчизняному контексті. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 06–07 червня 2024 р.). Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2024. С. 97–100. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742547/>
9. Кабінет Міністрів України. Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено постановою КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 80. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
10. Міністерство освіти і науки України. Модельна навчальна програма «Природничі науки. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти Ж. Білик, Т. Засєкіна, Г. Лашевська, В. Яценко. Рекомендовано МОН України (наказ від 12.07.2021 № 795). Київ: МОН України, 2021.
11. Коновальчук І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. № 5(136). С. 20–24. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/29126/1/1%201.pdf>
12. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці. Педагогіка*. 2013. Т. 215, № 203. С. 11–14. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>
13. Галатюк Т. Дидактичні умови формування методологічної культури учнів у процесі навчання фізики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. № 7. С. 96–101. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/610/0>
14. Бондаренко Т. Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. № 25. С. 25–30. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179>
15. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2009. № 1. С. 182–187. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/68.pdf>
16. Рудічева Н. К. Дидактичні умови формування аксіологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 37–44. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-5>
17. Кушнір Г. Л. Застосування поняття «дидактичні умови» при формуванні краєзнавчо-туристич-

- них знань студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. № 21(31). С. 164–167. URL: <https://enpuihb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f1af95b5-72b3-4a7d-9263-4e69a8385a5e/content>
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищих навч. закладів. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
  19. Рибалко Л. М. Дидактичні основи навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 650 с.
  20. Рогоза В. В. Практикум з питань формування екологічних цінностей у майбутніх учителів природничих наук у процесі професійної підготовки: навч.-метод. посіб. Рівне: Волинські обереги, 2020. 200 с.
  21. Магрламова К. Г. Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи як складової природоохоронної роботи в основній школі: дис. ... канд. пед. наук. Київ: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2010. 24 с.
  22. Шевчук К., Тирон О. Особливості розвитку у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 3. С. 170–179. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2021.241766>
  23. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Розвиток емоційного інтелекту учнів під час навчання природничо-математичних предметів у ліцеї. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи*: зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 22–23 травня 2025 р.). Київ, 2025. С. 106–109.
  24. Павлова Т. Емоціогенні характеристики підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць ред. кол.; гол. ред. О. М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2023. № 30. С. 122–133. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-122-133>
  25. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми для 1–4 класів. *Програми Нової української школи*. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>
  26. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти: наказ від 19.02.2021 № 235 (поточна ред. від 09.08.2024). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-21#Text>
  27. Засекіна Т., Рудич М. Організація освітнього процесу в 5–6 класах за природничою освітньою галуззю. У: *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку 2023–2024 н. р.*: методичні рекомендації за заг. ред. О. Топузова, Т. Засекіної. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 192 с. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-737-4-2023-192>
  28. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 н. р. Лист МОН № 1/9530-22 від 19.08.2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2022/08/20/01/Dodatok.7.predmety.pryrodnychoyi.osvitnoyi.haluzi.20.08.2022.pdf>
  29. Пустовіт Н. А., Пруцакова О. Л., Руденко Л. Д., Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2008. 64 с.
  30. Наumenко С. О. Наступність початкової та базової природничої освіти як умова розбудови Нової української школи. *Problems of the modern textbook*. 2021. № 27. С. 144–160. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-144-160>
  31. Ковшар О. Роль принципів наступності і перспективності в організації безперервної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1(50). С. 176–185. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268532473.pdf>
  32. Гораш К. В. Підготовка вчителів до забезпечення наступності у впровадженні реформ: початкова школа гімназія. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2021. № 1(43). URL: [https://lib.iitta.gov.ua/725820/1/Horash%20K.V.\\_опубліковано.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/725820/1/Horash%20K.V._опубліковано.pdf)
  33. Онопрієнко О. В. Функції проектної діяльності у шкільній практиці. *Учитель початкової школи*. 2017. № 9(52). С. 7–9. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708521/1/UPSh%202017-2.\\_Онопрієнко.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708521/1/UPSh%202017-2._Онопрієнко.pdf)
  34. Бордюг Н. С. Проектна діяльність як інструмент формування екологічної компетентності учнів базової школи. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 7(53). С. 202–209. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-202-213](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-202-213)
  35. Коваль В. О., Кисла О. Ф., Васютіна Т. М. Роль природничого освітнього середовища у формуванні екологічної компетентності молодших школярів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*



- Довженка. Педагогічні науки. 2023. № 52. С. 228–234. URL: [https://drive.google.com/file/d/1ccRxli2dreBfC-eTj3T9DkXSJ\\_6q6uxE/view](https://drive.google.com/file/d/1ccRxli2dreBfC-eTj3T9DkXSJ_6q6uxE/view)
36. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012.
37. Савченко О. Я. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 400 с.
38. Опалюк Т. Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2019.
39. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., та ін. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
40. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 4. С. 8–13.
41. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
42. Павлова Т. Рефлексивна позиція вчителя як чинник результативності досліджень навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 31. С. 141–152. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-141-152>

**Павлова Т. С. Дидактичні умови забезпечення наступності у формуванні екологічної компетентності особистості учня закладу загальної середньої освіти**

У статті розглянуто проблему забезпечення наступності у формуванні екологічної компетентності учнів початкової та базової середньої школи, що є одним із ключових завдань у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена потребою підготовки підростаючого покоління до усвідомленої й відповідальної взаємодії з довкіллям, уміння оцінювати наслідки власної діяльності та приймати екологічно доцільні рішення у повсякденному житті, а також брати участь у вирішенні глобальних і локальних екологічних проблем сучасності.

Наголошено, що забезпечення наступності між освітніми ланками розглядається як ключовий чинник, що гарантує цілісність освітнього процесу, попереджає фрагментарність знань і дублювання змісту, сприяє поступовому ускладненню навчального матеріалу, інтеграції знань, формуванню екологічних цінностей і досвіду практичної природоохоронної діяльності.

Теоретичний аналіз педагогічної літератури та сучасних освітніх стандартів дав змогу виокремити комплекс дидактичних умов, які визначають ефективність формування екологічної компетентності особистості учня, а саме: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до природи як основи екологічної свідомості; цілеспрямоване інтегрування екологічної проблематики в освітній зміст, що забезпечує міждисциплінарний характер навчання; забезпечення змістової наступності екологічних понять і поступового ускладнення матеріалу на різних рівнях освіти; організація навчальної діяльності учнів із залученням їх до практичної роботи екологічного спрямування та створення навчальних проєктів; забезпечення рефлексивно-оцінювальної екологічної діяльності школярів, що формує здатність до самоаналізу, самооцінки й відповідального ставлення до результатів навчання.

Запропоновані дидактичні орієнтири можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних програм, створення підручників і методичних матеріалів, а також для підготовки педагогів до впровадження екологічно спрямованих освітніх практик, що відповідають сучасним викликам сталого розвитку та забезпечують наступність між початковою і базовою середньою школою.

**Ключові слова:** початкова освіта, базова середня освіта, Концепція Нової української школи, екологічна освіта, природнича освітня галузь, проєктна діяльність.

Дата першого надходження рукопису до видання: 22.09.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 23.10.2025

Дата публікації: 27.11.2025