

УДК 373.3.016:78 :37.015.31(100)

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Тамара СКОРИК , Оксана МКРТІЧЯН ,
Оксана ОЗЕРСЬКА 

У статті актуалізовано проблему формування музичного середовища сучасної початкової школи як важливого складника розвитку особистості молодшого школяра в умовах трансформації сучасної освіти та реалізації концепції Нової української школи. Музичний простір освітнього середовища початкової школи впливає не лише на естетичне виховання учнів, але й на розвиток креативності, емоційного інтелекту, комунікативності, здатності до емоційної саморегуляції, соціалізації та формування ціннісних орієнтацій дитини. У дослідженні акцентовано увагу на проблемі формування музичного середовища саме в закладах обов'язкової початкової освіти, оскільки індивідуалізований музичний простір дитини поза межами школи значною мірою залежить від сімейного середовища, культурного капіталу батьків, медіапрактик та індивідуальних умов розвитку, що суттєво ускладнює можливості його об'єктивного аналізу та порівняння у міжнародному вимірі. У зв'язку з цим школа розглядається як найбільш структурований та керований простір музичної соціалізації молодших школярів.

Методологічну основу дослідження становлять методи компаративного аналізу, педагогічного узагальнення, систематизації наукових джерел, аналізу нормативно-освітніх документів та інтерпретації зарубіжних освітніх практик. У статті здійснено порівняльний аналіз моделей формування музичного середовища початкової школи в різних країнах світу. Виокремлено декілька базових моделей організації музичного простору в системі обов'язкової освіти: 1) державно-регламентовану (КНР, Сінгапур, частково Республіки Корея тощо); 2) автономно-педагогічну (США, Канада, Австралія та інші); 3) державно-супровідну (Швеція, Норвегія, Німеччина, Велика Британія); 4) культурно-інтегративну (Японія, Естонія, Фінляндія).

Доведено, що незалежно від рівня державного регулювання всі моделі мають спільну мету: створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини, формування її естетичної культури, творчого потенціалу, емоційної стійкості та здатності до культурної комунікації. У межах дискусії підкреслено доцільність поєднання українських освітніх традицій із кращими зарубіжними практиками формування музичного середовища початкової школи в контексті реалізації принципів Нової української школи, дитиноцентризму, педагогіки партнерства та розвитку творчої особистості учня.

Keywords: формування музичного простору; молодша школа; заклад обов'язкової освіти; КНР / Китай; Японія; Австралія; Швеція; Нова Українська Школа.

FORMATION OF THE MODERN PRIMARY SCHOOL MUSICAL ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL DIMENSION OF FOREIGN EXPERIENCE

Tamara SKORYK, Oksana MKRTICHIAN, Oksana OZERSKA

The article actualizes the problem of forming the musical environment of the modern primary school as an important component of the younger pupil's personality development in the context of contemporary educational transformation and the implementation of the concept of the New Ukrainian School. The musical space of the primary school educational environment influences not only the aesthetic education of pupils, but also the development of creativity, emotional intelligence, communicative skills, the ability for emotional self-regulation, socialization, and the formation of children's value orientations. The study focuses specifically on the problem of forming the musical environment within compulsory primary education institutions, since the individualized musical space of a child outside school largely depends on the family environment, parents' cultural capital, media practices, and individual developmental conditions, which significantly complicates the possibilities for its objective analysis and international comparison. In this regard, the school is considered the most structured and manageable space for the musical socialization of younger pupils.

The methodological basis of the research includes the methods of comparative analysis, pedagogical generalization, systematization of scientific sources, analysis of educational and regulatory documents, and interpretation of foreign educational practices. The article presents a comparative analysis of models for forming the musical environment of primary schools in different countries around the world. Several basic models of organizing the musical space within compulsory education systems have been identified: 1) state-regulated (the People's Republic of China, Singapore, partially the Republic of Korea, etc.); 2) autonomous-pedagogical (the United States, Canada, Australia, and others); 3) state-supported (Sweden, Norway, Germany, United Kingdom); 4) culturally integrative (Japan, Estonia, Finland).

It has been proved that regardless of the level of state regulation, all models pursue a common goal: creating conditions for the harmonious development of the child's personality, the formation of aesthetic culture, creative potential, emotional stability, and the ability for cultural communication. Within the discussion framework, the expediency of combining Ukrainian educational traditions with the best foreign practices of forming the musical environment of primary schools is emphasized in the context of implementing the principles of the New Ukrainian School, child-centeredness, partnership pedagogy, and the development of the pupil's creative personality.

Keywords: formation of the musical environment; primary school; compulsory education institution; the People's Republic of China / PR China; Japan; Australia; Sweden; New Ukrainian School.

Загальна постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах трансформації освіти, активного розвитку цифрового суспільства та переосмислення ролі школи як простору всебічного розвитку особистості особливої актуальності набуває проблема формування музичного середовища закладів початкової освіти. Концепція Нової української школи орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань, але й на розвиток творчості, емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативних навичок, естетичної культури та здатності дитини до

самовираження. У цьому контексті музичне середовище початкової школи перестає бути виключно елементом мистецької освіти та набуває значення комплексного педагогічного інструменту формування гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра.

Особливої значущості дана проблематика набуває в умовах сучасних соціокультурних викликів, коли значна частина спрямованого на дітей музичного контенту формується під впливом цифрового середовища, соціальних мереж та масової культури, що не завжди відповідає завданням естетичного та морального виховання. У зв'язку з цим школа дедалі більше виступає не лише освітнім, але й культурно-регулятивним простором, здатним формувати в учнів основи музичної культури, емоційної чутливості, художнього смаку та позитивного емоційного досвіду. Водночас проблема формування музичного середовища початкової школи характеризується недостатнім рівнем систематизації педагогічних підходів і значною варіативністю міжнародних практик. У різних країнах світу роль держави, школи та педагога у формуванні музичного простору суттєво відрізняється залежно від освітньої політики, культурних традицій, рівня автономії закладів освіти та розуміння ролі мистецтва у розвитку дитини. Частина освітніх систем характеризується високим рівнем державного регулювання музичного компоненту шкільного середовища, інші – значною педагогічною автономією або інтеграцією музики у загальний культурний простір школи.

Для України дослідження зарубіжного досвіду формування музичного середовища початкової школи має не лише теоретичне, але й практичне значення. Аналіз міжнародних моделей дозволяє визначити перспективні педагогічні механізми вдосконалення мистецького компонента Нової української школи, розширити можливості дитиноцентричного та компетентнісного підходів, а також сприяти створенню освітнього середовища, орієнтованого на розвиток творчої, емоційно стійкої та культурно компетентної особистості учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема формування музичного простору початкової школи у міжнародному порівняльному вимірі наразі не стала предметом комплексного педагогічного дослідження. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що більшість праць зосереджується переважно на окремих аспектах музичної освіти: естетичному вихованні, розвитку емоційного інтелекту, творчих здібностей, підготовці вчителів мистецьких дисциплін, міждисциплінарній інтеграції музики, цифровізації мистецької освіти або впливі музичної діяльності на соціалізацію дітей. Водночас системне порівняння підходів різних країн до організації саме музичного простору початкової школи, визначення моделей його формування, рівня участі держави, школи, громади та інших соціальних суб'єктів у цьому процесі у сучасній педагогічній науці практично відсутнє. У зв'язку з цим запропоноване у дослідженні виокремлення державно-регламентованої, автономно-педагогічної, державно-супровідної та культурно-інтегративної моделей має авторський характер і базується на узагальненні

сучасних наукових джерел, нормативних документів, освітніх стратегій та практик функціонування музичної освіти у різних країнах світу. Основою для такої систематизації стали не готові теоретичні моделі, представлені у науковій літературі, а переважно описові характеристики існуючих освітніх практик, механізмів державного регулювання, рівня педагогічної автономії та особливостей інтеграції музики у культурний простір школи в конкретних країнах.

Водночас визначення особливостей сучасної української моделі формування музичного простору початкової школи здійснювалося на основі аналізу новітніх досліджень українських учених, присвячених проблемам мистецької освіти та професійної підготовки вчителів початкової школи, що містяться в роботах Т. Черноус, Г. Гандзілевської, Е. Балашова, О. Ратинської (Chernous, et al, 2024). У працях Н. Марієвич, М. Кузів, Т. Дорошенко, О. Аліксійчук, Т. Борисової та В. Федорчук (Mariievich, et al., 2022) порушуються питання розвитку емоційної компетентності учнів та використання музично-ігрових технологій. У роботі Т. Коваль, К. Колесник та О. Краб знайшли відображення питання реалізації принципів Нової української школи (Koval, et al., 2023). Праці згаданих дослідників також дали можливість визначити окремі проблемні аспекти формування музичного простору початкової школи, які можуть потребувати адаптивного використання міжнародного досвіду.

Мета статті полягає у здійсненні компаративного аналізу зарубіжного досвіду формування музичного середовища сучасної початкової школи, визначенні основних моделей організації музичного простору в системі обов'язкової освіти різних країн світу та обґрунтуванні перспектив використання окремих педагогічних практик у контексті реалізації концепції Нової української школи.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) визначити роль музичного простору початкової школи у формуванні естетичної культури, креативності, емоційного інтелекту та соціалізації учнів початкової школи;
- 2) схарактеризувати основні моделі організації музичного простору сучасної початкової школи в зарубіжних країнах;
- 3) визначити перспективні напрями адаптації зарубіжного досвіду до умов реалізації концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу статті. Музичний простір сучасної початкової школи є важливим складником освітнього середовища, що здійснює комплексний вплив на розвиток особистості молодшого школяра. У сучасних педагогічних дослідженнях музика дедалі частіше розглядається не лише як окремий навчальний предмет або форма мистецької діяльності, а як потужний інструмент емоційного, культурного, творчого та соціального розвитку дитини. Особливого значення музичне середовище набуває саме в молодшому шкільному віці, коли відбувається активне формування емоційної сфери, художнього сприйняття, ціннісних орієнтацій, соціальних моделей поведінки та індивідуальних механізмів самовираження (Blasco-Magraner, et al., 2021).

Однією з ключових функцій музичного простору початкової школи є формування естетичної культури учнів. Систематичний контакт дитини з музичними творами, різними жанрами, національними та світовими культурними традиціями сприяє розвитку здатності до емоційно-ціннісного сприйняття мистецтва, формуванню художнього смаку та естетичного світогляду. Музичне середовище створює умови для розвитку здатності молодших школярів сприймати красу, гармонію, емоційні відтінки художніх образів та формувати власне ставлення до мистецьких явищ (Sungurtekin, 2021). Важливим є й те, що естетичний досвід, отриманий у молодшому шкільному віці, часто стає основою подальшої культурної ідентичності особистості та впливає на її духовний розвиток у майбутньому.

Не менш важливою є роль музичного простору у розвитку креативності молодших школярів. Музична діяльність стимулює творче мислення, уяву, здатність до асоціативного сприйняття та нестандартного бачення явищ навколишнього світу. Виконання музичних творів, імпровізація, музично-ритмічні вправи, участь у творчих проєктах, театралізованих постановках або музичних іграх сприяють формуванню здатності до творчої самореалізації. Особливістю музичного мистецтва є його спроможність поєднувати емоційний та інтелектуальний компоненти діяльності, що позитивно впливає на розвиток гнучкості мислення та здатності до творчого пошуку. У контексті сучасної освіти, зорієнтованої на розвиток інноваційності та прагнення до самовираження, музичний простір стає одним із важливих чинників формування творчої особистості учня.

Суттєвий вплив музичне середовище здійснює і на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Через музику дитина вчиться розпізнавати емоції, співпереживати, виражати власний емоційний стан та розуміти почуття інших людей. Музичні твори різного характеру допомагають формувати емоційну чутливість, здатність до емпатії та емоційної саморегуляції (Byrne et al., 2024). Особливо важливим це є в умовах сучасного інформаційного суспільства, де діти нерідко стикаються з емоційним перевантаженням, високим рівнем тривожності та дефіцитом живої комунікації. Педагогічно доцільно організований музичний простір школи може виступати фактором психологічного комфорту, стабілізації емоційного стану та створення позитивної атмосфери освітнього середовища.

Водночас музичний простір початкової школи виконує важливу соціалізаційну функцію. Колективні форми музичної діяльності – хоровий спів, ансамблеве виконання, музичні свята, спільні творчі проєкти – сприяють розвитку навичок комунікації, співпраці, взаємодопомоги та відповідальності. Через спільну музичну діяльність молодші школярі навчаються взаємодіяти в колективі, дотримуватися правил спільної роботи, поважати інших та відчувати себе частиною соціальної групи. Крім того, музика часто виступає універсальним засобом міжкультурної комунікації, що дозволяє знайомити дітей із культурними традиціями різних народів світу та формувати толерантність, відкритість і повагу до культурного різноманіття (del Barrio & Arus, 2024).

Таким чином, музичний простір сучасної початкової школи є багатофункціональним педагогічним явищем, що забезпечує не лише мистецький розвиток учнів, але й формування естетичної культури, креативності, емоційного інтелекту та соціальної компетентності молодших школярів. У контексті реалізації принципів Нової української школи музичне середовище має розглядатися як важливий інструмент створення гуманістично орієнтованого, емоційно безпечного та творчо насиченого освітнього простору.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про відсутність єдиної універсальної моделі формування музичного простору сучасної початкової школи, що обумовлено особливостями державної освітньої політики, культурними традиціями, рівнем автономії закладів освіти та розумінням ролі мистецтва у розвитку дитини. У межах даного дослідження зроблено спробу систематизації основних міжнародних підходів. Запропонована типологізація має узагальнювальний характер, оскільки в реальній освітній практиці окремі країни можуть поєднувати ознаки кількох моделей. Віднесення країни до певної моделі здійснюється за домінантним критерієм: рівнем державної регламентації, ступенем педагогічної автономії, роллю культурної традиції та характером залучення громади до формування музичного простору початкової школи. У більш сконцентрованому вигляді основні характеристики кожної з визначених моделей подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Основні характеристики базових моделей організації музичного простору сучасної початкової школи

№	Назва моделі	Основні характеристики моделі	Країни світу, що репрезентують модель
1	Державно-регламентована модель	- високий рівень централізації освітньої політики та нормативним визначенням змісту музичного виховання в початковій школі; - наявність державних стандартів, рекомендованого або обов'язкового репертуару, виховних орієнтирів і чітко визначених механізмів організації музичної діяльності; - музичний простір школи використовується не лише для естетичного розвитку, а й для формування культурної ідентичності, колективних цінностей, морального та громадянського виховання.	Китай, Сінгапур, Республіка Корея, В'єтнам, Малайзія, Таїланд, Казахстан, Узбекистан

Продовження таблиці 1

2	Автономно-педагогічна модель	• мінімальний рівень прямого державного втручання у добір музичного контенту, форм і методів роботи з молодшими школярами; • провідна роль школи та вчителя щодо формування музичного середовища відповідно до потреб учнів, локального контексту, ресурсів школи та педагогічного бачення; • активне використання проєктних, міжкультурних, інтегрованих та творчих форм музичної діяльності при активному партнерстві з батьками, громадою, митцями й культурними організаціями.	США, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Ірландія, Нідерланди, Південна Африка
3	Державно-супровідна модель	• поєднання державних стандартів, освітніх орієнтирів і програм підтримки з широкою професійною автономією школи та педагога; • м'який вплив держави на формування конкретного репертуару або сценарію музичного виховання в закладі освіти через фінансування, рекомендації, програми культурної співпраці та підтримку інклюзивності; • музичний простір школи орієнтований на розвиток креативності, емоційного благополуччя, соціальної взаємодії, цифрової компетентності та культурної відкритості учнів.	Швеція, Норвегія, Німеччина, Велика Британія, Данія, Австрія, Швейцарія, Бельгія
4	Культурно-інтегративна модель	• розглядає музику не лише як навчальний предмет, а як органічну частину повсякденного культурного життя школи, громади та дитини; • музичний простір формується через шкільні ритуали, свята, церемонії, хоровий спів, ансамблеву діяльність, традиційну культуру, локальні мистецькі практики та позашкільні культурні активності; • важливу роль відіграє взаємодія школи з родиною, місцевою громадою, культурними центрами, музичними школами та мистецькими колективами, що забезпечує безперервність музично-культурного розвитку дитини.	Японія, Естонія, Фінляндія, Латвія, Литва, Ісландія, Чехія, Словенія

Джерело: Розроблено авторами на основі Barrio & Arus, 2024; Blasco-Magraner et al., 2021; Byrne et al., 2024; Jin, 2025; Susino, 2022; Sungurtekin, 2021; Tsubonou, 2020.

Більш детальна характеристика зазначених моделей буде здійснена на прикладі окремих країн, які найбільш яскраво репрезентують відповідні підходи до формування музичного простору сучасної початкової школи.

Державно-регламентована модель формування музичного простору початкової школи характеризується високим рівнем централізації освітньої політики, значною роллю держави у визначенні змісту музичного виховання та нормативним регулюванням більшості складових музичного середовища закладів обов'язкової освіти. Одним із найбільш показових прикладів такої моделі є Китайська Народна Республіка, де музичне виховання молодших школярів розглядається не лише як елемент естетичної освіти, але й як важливий інструмент формування культурної ідентичності, колективних цінностей, патріотичного виховання та гармонійного розвитку особистості дитини.

У КНР музичний простір початкової школи формується відповідно до загальної державної освітньої політики та інтегрується в систему морального, естетичного й ідеологічного виховання учнів. Держава визначає не лише загальні освітні стандарти, але й стратегічні орієнтири музичного виховання, рекомендований репертуар, підходи до організації мистецької діяльності та роль музики у формуванні особистості молодшого школяра (Xinhua, 2020). Особливістю китайської моделі є поєднання традиційної культури, національно-патріотичного компоненту та сучасних педагогічних технологій. Нормативно-правову основу формування музичного простору початкової школи в КНР становлять такі документи, як Закон КНР «Про обов'язкову освіту», «Стандарти навчальної програми з мистецтва для обов'язкової освіти», «Положення щодо всебічного зміцнення та вдосконалення естетичного виховання в школах нової епохи», різноманітні державні рекомендації Міністерства освіти КНР та регіональних органів влади щодо розвитку естетичного виховання та музичної освіти в закладах обов'язкової освіти (особливо в місцях компактного проживання представників національних меншин) (Wang & Xu, 2026).

Важливою особливістю китайської моделі формування музичного простору початкової школи є його комплексний та багаторівневий характер. Музичне середовище в закладах обов'язкової освіти КНР формується не лише в межах уроків музики, але й інтегрується у загальний виховний та культурний простір школи. Значна увага приділяється музичному супроводу шкільних заходів, колективному співу, участі учнів у патріотичних, мистецьких і культурних подіях, ранкових церемоніях, фестивалях, конкурсах та тематичних виховних програмах. У такому контексті музика виступає не лише засобом естетичного розвитку, але й інструментом формування дисципліни, колективної взаємодії, емоційної культури, патріотичних почуттів та національної ідентичності молодших школярів (Ministry of Education..., 2022).

Характерною рисою китайської моделі є також обов'язкове залучення до формування музичного простору інших соціальних суб'єктів: батьків, громадських і державних організацій, культурних осередків та місцевих громад. У зв'язку з цим школа виконує не лише освітню, але й координаційно-виховну функцію. Зокрема, у практиці китайських шкіл поширеними є регулярні батьківські збори, консультації та тематичні тренінги, під час яких батькам надаються рекомендації щодо музичного виховання дітей у домашньому середовищі. Йдеться, зокрема, про рекомендації щодо відвідування культурних і

музичних заходів у місті чи регіоні, добору музичного контенту для сімейного дозвілля, вивчення пісень для спільних родинних святкувань або участі у культурних активностях громади (Jin, 2025). Таким чином, музичний простір дитини розглядається як безперервне середовище, що охоплює не лише школу, але й сімейне та суспільне життя. Водночас громадські та державні організації КНР мають власні траєкторії діяльності щодо морально-патріотичного та культурного виховання дітей і молоді, що закріплюються у статутних документах та перебувають під державним контролем (Ke & bin Othman, 2022). Це забезпечує узгодженість музично-виховного впливу різних соціальних інституцій та сприяє формуванню єдиного культурно-освітнього простору.

Особливої уваги заслуговує практика міждисциплінарної інтеграції музики з іншими навчальними предметами. У китайських закладах обов'язкової освіти музичні твори часто використовуються не лише для розвитку естетичної культури учнів, але й як педагогічний інструмент підтримки вивчення історії, культури, мови, громадянської освіти та морального виховання. Одним із найбільш поширених підходів є добір музичних творів відповідно до тематичного змісту інших навчальних дисциплін. Наприклад, на уроках музики учні вивчають пісні, присвячені історичним подіям, традиційним святам, культурним символам або видатним постатям Китаю, які пізніше більш детально аналізуються на уроках дисциплін гуманітарного блоку. Крім того, тексти пісень часто містять нові лексичні одиниці, ієрогліфи, мовні конструкції або граматичні моделі, які діти вивчають на уроках китайської чи іноземної мови (Zhu, et al., 2024). Завдяки музичному супроводу покращується запам'ятовування навчального матеріалу, активізується мовленнєва діяльність та розвивається асоціативне мислення молодших школярів. Важливо зазначити, що реалізація такого підходу значною мірою забезпечується саме високим рівнем державної регламентації освітнього процесу. Визначаючи рекомендований перелік музичних творів, тематичну спрямованість музичного контенту та механізми його міждисциплінарного використання, держава фактично пропонує школі та вчителю цілісну модель організації музичного простору з чітко визначеними структурними компонентами та педагогічними функціями (Yang, 2026).

Австралія, на відміну від КНР, демонструє яскравий приклад застосування *автономно-педагогічної моделі*, яка характеризується поєднанням загальнонаціональних освітніх орієнтирів із високим рівнем автономії штатів, територій, шкіл і вчителів у практичному формуванні музичного простору початкової школи. Якщо китайська модель передбачає значну державну регламентацію змісту, репертуару та виховних траєкторій, то австралійська система визначає переважно рамкові результати навчання, залишаючи школі й педагогу право самостійно добирати музичний матеріал, форми роботи, партнерські проекти та способи інтеграції музики в повсякденне життя учнів. Нормативно-освітню основу цієї моделі становлять такі документи, як «Закон Австралії про освіту», «Освітня декларація Аліс-Спрінгс / Мпарнтве», «Австралійський навчальний план, версія 9.0», «Австралійський навчальний план: мистецтва», «Австралійський навчальний план: музика», а також навчальні

програми та методичні документи окремих штатів і територій. «Закон Австралії про освіту» та «Австралійський навчальний план, версія 9.0» визначають спільні очікування щодо того, чого мають навчатися учні незалежно від місця проживання, однак реалізація цих очікувань залежить від штатів, територій і конкретних шкіл.

У межах, окреслених документом «Австралійський навчальний план: мистецтва», музика є однією із п'яти мистецьких дисциплін (поряд із танцем, драмою, медіа мистецтвом і візуальним мистецтвом), які обов'язково мають бути присутніми в освітньому та функціональному просторі школи. Важливо, що навчальний план передбачає вивчення мистецтв усіма учнями у віці від 5 років до 13 (класи 0–8), але штати, території або школи самостійно визначають, як саме реалізувати цей компонент. Документ прямо допускає створення інтегрованих навчальних одиниць як у межах мистецтв, так і між різними освітніми галузями, а також партнерства з мистецькою індустрією (Australian Curriculum..., 2022). Саме ця гнучкість і є підставою для віднесення Австралії до автономно-педагогічної моделі. Практично це означає, що музичний простір австралійської початкової школи не задається єдиним державним переліком пісень чи обов'язкових музичних творів. Учителі або школи можуть формувати власну програму з урахуванням віку дітей, етнокультурного складу класу, локального контексту, наявності музичних інструментів, цифрових ресурсів, шкільних традицій і партнерських можливостей (Education Council, 2019). У початковій школі музичне середовище часто створюється через спів, ритмічні вправи, гру на простих інструментах, рухи під музику, слухання творів різних культур, створення звукових історій, дитячу імпровізацію, роботу в малих групах і підготовку шкільних виступів.

Однією з характерних практик є інтеграція музики з міжкультурною освітою. Оскільки Австралія є мультикультурною країною і водночас домом для найдавнішої безперервної культури світу (культури Перших народів Австралії), музичний простір школи часто використовується для ознайомлення дітей із різними культурними традиціями, включно з музикою Аборигенів та жителів островів Торресової протоки. У навчальних матеріалах з музики для початкових класів передбачено дослідження того, де, чому і як люди в різних культурах і спільнотах переживають музику, а також знайомство з прикладами музики, створеної або виконаної представниками Перших народів Австралії (de Bruin, 2021). Це дозволяє використовувати музику як засіб формування поваги до культурного різноманіття, локальної ідентичності та соціальної чутливості.

Іншою важливою практикою є проєктно-інтегроване навчання. Наприклад, під час вивчення теми природи або місцевої громади діти можуть створювати «звукові ландшафти» австралійського довкілля, добирати ритми, що імітують природні явища, поєднувати музику з малюванням, рухом і короткими усними розповідями. У темах, пов'язаних із мовою, музика може використовуватися для роботи з римою, інтонацією, ритмом мовлення, повторенням лексики та розвитком слухової уваги (Garvis, et al., 2017). У соціально-гуманітарних темах музичні твори можуть ставати приводом для обговорення традицій родини,

громади, свят, міграційного досвіду або культурної спадщини. Поширеною є також практика залучення зовнішніх суб'єктів: музикантів, локальних мистецьких організацій, громадських культурних центрів, батьків і представників місцевих спільнот. На відміну від КНР, де таке залучення значною мірою може мати державно-організований характер, в Австралії воно частіше ґрунтується на ініціативі школи, ресурсах громади та педагогічному баченні конкретного вчителя. Саме тому музичний простір різних австралійських початкових шкіл може суттєво відрізнятися: одна школа акцентує увагу на хорі й ансамблях, інша – на цифровій музиці, третя – на інтеграції музики з культурою Перших народів або локальними фестивалями (Carroll & Harris, 2023).

Водночас автономність австралійської моделі не означає відсутності державного супроводу. Австралійські професійні стандарти для вчителів визначають загальні вимоги до планування навчання, добору змісту, організації діяльності учнів, співпраці з батьками та громадою, але не встановлюють єдиного музичного сценарію для всіх шкіл (Australian Institute..., 2011). У центрі австралійської автономно-педагогічної моделі перебуває професійна відповідальність учителя, який перетворює рамковий курікулум на реальний музичний простір класу й школи.

Швеція на сьогодні є одним із найбільш показових прикладів *державно-супровідної моделі формування музичного простору початкової школи*, у межах якої держава визначає стратегічні орієнтири, загальні освітні стандарти та ціннісні засади мистецької освіти, водночас залишаючи школам і педагогам значний рівень професійної автономії у виборі змісту, методів і форм організації музичного середовища. На відміну від державно-регламентованої моделі, характерної для КНР, шведська система не передбачає жорсткого контролю за конкретним музичним репертуаром або обов'язковими сценаріями музичного виховання. Водночас, на відміну від автономно-педагогічної моделі, характерної для Австралії, у Швеції держава активно супроводжує процес формування музичного простору через систему стандартів, рекомендацій, фінансування та підтримки культурно-освітніх ініціатив (Di Lorenzo Tillborg, 2021). Нормативно-правову основу формування музичного простору початкової школи у Швеції становлять «Закон Швеції про освіту» (Skollag, 2010), «Навчальний план для обов'язкової школи, дошкільного класу та центрів дозвілля» (Lgr22) в редакції 2022 року, «Навчальна програма з музики», «Шкільний регламент Швеції», державні програми підтримки культурної освіти дітей та молоді, зокрема ініціатива «Творча школа».

Ключовою особливістю шведської моделі є орієнтація не лише на засвоєння музичних знань, а насамперед на формування творчої, вільної та соціально активної особистості учня. У навчальному плані Lgr22 музика розглядається як важливий інструмент розвитку креативності, емоційної виразності, міжкультурного діалогу та соціальної взаємодії. Держава визначає загальні результати навчання, компетентності та ціннісні орієнтири, однак конкретний вибір музичного матеріалу, способів його подання та організації музичного простору залишається за школою та вчителем (Swedish National

Agency..., 2024). У шведській початковій школі музичне середовище формується не лише в межах уроків музики, але й через широкий спектр позакласних і міждисциплінарних практик. Значна увага приділяється колективній творчості, імпровізації, спільному музикуванню, розвитку індивідуального самовираження та забезпеченню емоційного комфорту дитини (Garvis, et al., 2017). На уроках музики молодші школярі не лише співають чи слухають музичні твори, але й створюють власні музичні композиції, працюють із цифровими музичними інструментами, експериментують із ритмом, звуком і музичними образами.

Важливу роль у формуванні музичного простору молодшої школи у Швеції відіграють муніципалітети, місцеві культурні центри, музичні школи, бібліотеки, громадські організації та мистецькі спільноти. Особливо показовою є державна програма «Творча школа», яка фінансується урядом Швеції та спрямована на залучення професійних митців і культурних інституцій до роботи зі школами. У межах цієї програми учні початкової школи можуть брати участь у музичних майстернях, інтерактивних концертах, творчих лабораторіях, зустрічах із музикантами та спільних мистецьких проєктах. Таким чином, музичний простір школи виходить за межі класної кімнати та інтегрується у ширший культурний простір громади (Swedish Arts Council, 2024). Ще однією особливістю шведської моделі є активне використання цифрових технологій у музичній освіті. Молодші школярі працюють із простими цифровими платформами для створення музики, запису звуків, створення ритмічних композицій та аудіопроектів. Це відповідає загальній орієнтації шведської освіти на розвиток цифрової компетентності та творчого використання технологій у навчальному процесі (European Association..., 2026). Водночас у шведській системі значна увага приділяється інклюзивності музичного середовища. Музика розглядається як універсальний інструмент соціалізації, розвитку емоційної безпеки та інтеграції дітей із різними культурними, мовними чи освітніми потребами. Учитель має право адаптувати зміст музичної діяльності відповідно до інтересів, здібностей та психологічного комфорту учнів (Skollag, 2010), що є одним із ключових проявів педагогічної автономії в межах державно-супровідної моделі.

Особливості *культурно-інтегративної моделі формування музичного простору початкової школи*, у межах якої музика розглядається не лише як окремий навчальний предмет або засіб естетичного виховання, а як органічний складник повсякденного культурного життя школи, громади та суспільства загалом можна побачити на прикладі сучасної Японії. Нормативно-правову основу цього процесу в країні становлять «Основний закон Японії про освіту», «Закон Японії про шкільну освіту», «Державні стандарти навчання для початкової школи», «Стандарти музичної освіти для початкової школи», документи та рекомендації Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії, державні програми розвитку культурної та мистецької освіти дітей, локальні рекомендації муніципалітетів і шкільних рад щодо культурно-виховної діяльності тощо. Ключовою особливістю японської моделі є сприйняття музичного простору як невід'ємної частини шкільної культури та

колективного життя учнів (Susino, 2022). Музика інтегрується у щоденні ритуали школи, ранкові зустрічі, святкові події, спортивні фестивалі, церемонії, діяльність клубів та позакласні заходи. У багатьох школах музичний супровід використовується навіть для організації повсякденного шкільного режиму: початку та завершення занять, перерв, обіду чи загальношкільних повідомлень. Подібний підхід створює для дитини постійне емоційно-культурне музичне середовище, у якому музика сприймається як природна частина повсякденного життя (Suzuki, 2021).

У японській початковій школі значна увага приділяється колективному співу та ансамблевому виконанню музичних творів. Хоровий спів виступає не лише формою музичного навчання, але й інструментом розвитку дисципліни, відповідальності, взаємоповаги та відчуття приналежності до колективу. Однією з характерних практик є спільне виконання пісень під час шкільних церемоній, сезонних свят або традиційних культурних заходів. У багатьох школах учні регулярно виконують пісні, пов'язані з порами року, місцевими традиціями чи національною культурою, що сприяє формуванню культурної ідентичності та емоційного зв'язку з японською культурною спадщиною (Tsubonou, 2020). Особливого значення у японській системі набуває інтеграція традиційної культури у музичний простір школи. Молодші школярі знайомляться з національними музичними інструментами, традиційними піснями, елементами театральної та ритуальної культури. У процесі музичного виховання широко використовуються твори народної музики, сезонні пісні, музичний супровід традиційних свят і локальних фестивалів. Водночас японська школа активно інтегрує і сучасні музичні практики, що дозволяє поєднувати традиційні цінності з актуальними культурними тенденціями.

Характерною рисою культурно-інтегративної моделі є також активне залучення сім'ї та місцевої громади до формування музичного середовища дитини. У багатьох школах батьки беруть участь у підготовці музичних заходів, фестивалів, концертів та творчих проєктів. Місцеві культурні центри, музичні школи, громадські організації та мистецькі колективи співпрацюють із закладами освіти, створюючи для дітей можливості участі у спільних культурних активностях (Gazzano, 2024). Таким чином, музичний простір початкової школи виходить за межі формального освітнього процесу та стає частиною ширшого культурного середовища громади.

Важливою особливістю японської моделі є її емоційно-комунікативна спрямованість. Музика використовується як засіб формування емоційної чутливості, гармонійної взаємодії та психологічного комфорту учнів. У японській педагогічній традиції значна увага приділяється створенню атмосфери гармонії, взаємоповаги та колективної єдності, а музика виступає одним із ключових інструментів реалізації цих цінностей. Навіть музичні твори для молодших школярів часто добираються не лише за художнім рівнем, але й за здатністю формувати позитивний емоційний досвід, відчуття спільності та естетичної гармонії (Matsunobu, 2021). Водночас японська система не передбачає надмірної жорсткої регламентації музичного простору. Хоча державні стандарти

визначають загальні освітні результати та основні напрями музичного виховання, конкретні форми реалізації значною мірою залежать від школи, місцевих традицій і педагогічного бачення вчителя. Саме поєднання державного супроводу, культурної традиції, локальної спільноти та інтеграції музики у повсякденне життя дитини дозволяє характеризувати японську систему як культурно-інтегративну модель формування музичного простору молодшої школи.

Сучасна українська система формування музичного простору молодшої школи перебуває на етапі активної трансформації. Традиційно українська модель музичного виховання мала переважно регламентований характер: держава визначала зміст навчальних програм, рекомендований репертуар, форми організації мистецької діяльності та загальні підходи до естетичного виховання учнів (Chernous, 2024). Водночас реалізація концепції Нової української школи поступово змінює цю парадигму, орієнтуючи систему освіти на компетентнісний підхід, дитиноцентризм, педагогіку партнерства та розвиток творчої особистості учня. Сьогодні держава продовжує визначати загальні стандарти освіти, ключові компетентності, очікувані результати навчання та типові освітні програми, однак учитель отримує значно ширші можливості для педагогічної творчості, вибору музичного матеріалу, форм роботи та організації музичного середовища класу і школи. У результаті сучасна українська модель поступово набуває ознак державно-супровідної системи, у межах якої державне регулювання поєднується з професійною автономією педагога.

Сьогодні особливістю українських реалій є значна варіативність умов формування музичного простору початкової школи. Його якість та зміст дедалі більше залежать від ресурсного забезпечення закладу освіти, професійної підготовки й особистісної позиції вчителя, регіональних особливостей, безпечових умов, рівня цифровізації освітнього середовища та можливостей співпраці з місцевими громадами й культурними інституціями. Особливо актуальним це питання стало в умовах воєнних викликів, коли музичне середовище школи набуває також функції емоційної підтримки, психологічної стабілізації та соціальної згуртованості дітей. У цьому контексті перспективним є не механічне запозичення окремих зарубіжних моделей, а адаптивне використання їхніх найбільш ефективних елементів для вирішення конкретних педагогічних завдань української початкової школи (представлено у Таблиці 2).

Отже, кожна з означених моделей має окремий адаптаційний потенціал для сучасної української початкової школи. Державно-регламентована модель є цінною з позиції системності, культурно-ціннісної визначеності та міжпредметної інтеграції музики; автономно-педагогічна – з позиції розвитку педагогічної свободи, дитиноцентризму та творчої активності; державно-супровідна – як найбільш збалансована щодо сучасних завдань НУШ, оскільки поєднує стандарти якості з автономією та підтримкою вчителя; культурно-інтегративна – як модель, що дозволяє перетворити музичний простір на частину повсякденної культури школи, громади та дитячого життя. Їх адаптивне поєднання може сприяти формуванню в українській початковій школі музичного середовища, орієнтованого на естетичний розвиток, емоційну безпеку, соціальну

згуртованість, національно-культурну ідентичність, свідоме споживання музичного контенту і творчу самореалізацію учнів.

Таблиця 2

Адаптаційний потенціал базових моделей організації музичного простору для сучасної української початкової школи в умовах НУШ

Модель організації музичного простору	Позитивні аспекти для сучасної української молодшої школи в умовах НУШ	На вирішення яких проблем спрямована
Державно-регламентована модель	• дає можливість забезпечити системність і наступність музичного виховання в усіх закладах початкової освіти; • сприяє формуванню єдиного культурно-ціннісного простору школи через добір якісного музичного репертуару; • посилює виховний потенціал музики як засобу громадянського, морального, патріотичного та естетичного розвитку учнів; • дозволяє інтегрувати музику з іншими освітніми галузями: мовною, історико-культурною, громадянською, літературною.	подолання фрагментарності музичного виховання, нерівномірності якості мистецької освіти в різних школах, випадковості добору репертуару, недостатньої інтеграції музики з виховною роботою та слабкої узгодженості між навчальним, культурним і громадянським компонентами освітнього процесу.
Автономно-педагогічна модель	• розширює простір педагогічної творчості вчителя початкової школи; • дозволяє адаптувати музичний простір до інтересів, вікових особливостей, емоційного стану та культурного досвіду конкретного класу; • стимулює використання інтерактивних, ігрових, проєктних, міжкультурних і цифрових форм музичної діяльності; • посилює роль школи, батьків, громади та локального культурного середовища у формуванні музичного досвіду дитини.	подолання шаблонності музичних занять, надмірної формалізації мистецької освіти, недостатньої мотивації учнів до музичної діяльності, слабкого врахування індивідуальних потреб дітей, а також обмеженої участі родини й громади у створенні освітнього середовища.

Продовження Таблиці 2

Державно-супровідна модель	• поєднує державні стандарти якості з автономією школи та професійною свободою вчителя; • сприяє формуванню інклюзивного, емоційно безпечного та психологічно підтримувального музичного середовища; • стимулює партнерство школи з культурними інституціями, мистецькими організаціями, громадами та позашкільними закладами; • підтримує компетентнісний підхід, міждисциплінарність, цифровізацію та розвиток творчого самовираження учнів.	вирішення проблем нерівності доступу до якісного музичного середовища, недостатньої підтримки вчителя, обмеженої співпраці школи з культурними інституціями, браку інклюзивних практик, а також потреби у створенні безпечного й підтримувального середовища для дітей в умовах воєнних і післявоєнних викликів.
Культурно-інтегративна модель	• дозволяє перетворити музику на природну частину повсякденного життя школи, а не лише на окремий навчальний предмет; • посилює зв'язок музичного виховання з національною культурою, традиціями, локальною історією, святами та громадським життям; • сприяє формуванню емоційної єдності шкільної спільноти через спільний спів, свята, концерти, ритуали, творчі події та мистецькі проєкти; • забезпечує безперервність музично-культурного розвитку дитини через взаємодію школи, родини, громади та позашкільного середовища.	подолання відриву мистецької освіти від реального життя дитини, недостатньої присутності музики у шкільній культурі, ослаблення зв'язку між школою та громадою, дефіциту спільних емоційно-позитивних практик, а також потреби у відновленні почуття єдності, безпеки й культурної належності дітей.

Висновки. Музичний простір сучасної початкової школи є важливим багатофункціональним компонентом освітнього середовища, який здійснює комплексний вплив на розвиток особистості молодшого школяра. Музичне середовище виконує не лише естетично-виховну функцію, але й сприяє розвитку креативності, емоційного інтелекту, комунікативних навичок, соціалізації, культурної ідентичності та емоційної стійкості дитини. Особливого значення дана проблематика набуває в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, цифровізації освітнього простору та необхідності створення гуманістично орієнтованого середовища Нової української школи. У результаті компаративного аналізу зарубіжного досвіду було виокремлено чотири основні моделі формування музичного простору початкової школи: державно-регламентовану, автономно-педагогічну, державно-супровідну та культурно-

інтегративну. Встановлено, що критеріями їх розмежування виступають рівень участі держави у регламентації музичного середовища, ступінь педагогічної автономії школи та вчителя, а також коло соціальних суб'єктів, залучених до музичного виховання дітей. Сучасна українська модель формування музичного простору початкової школи поступово трансформується від переважно регламентованої системи до більш гнучкої державно-супровідної моделі, орієнтованої на розвиток творчої, емоційно стійкої та культурно компетентної особистості учня. Водночас ефективність подальшого розвитку цієї системи значною мірою залежатиме від здатності української освіти поєднувати національні традиції з адаптивним використанням кращих міжнародних педагогічних практик. **Перспективними напрямками подальших досліджень** можуть стати розроблення практичних механізмів інтеграції музичного простору в освітнє середовище Нової української школи, вивчення впливу цифрових технологій на музичне виховання молодших школярів, а також аналіз можливостей використання музичного середовища як інструменту психологічної підтримки та соціальної адаптації дітей в умовах сучасних суспільних викликів.

Авторські внески згідно з CRediT

Тамара СКОРИК: дослідження – загальна концепція, збір даних, упорядкування, частина статті, присвяченої НУШ та досвіду Швеції, написання – чернетка, редагування;

Оксана МКРТІЧЯН: дослідження – збір даних, написання частини статті, присвяченої досвіду КНР та Австралії, написання – методологія;

Оксана ОЗЕРСЬКА: дослідження – збір даних, упорядкування, написання частини статті, присвяченої досвіду Японії, написання – огляд.

Фінансування

Дослідження виконано без фінансової підтримки

Декларація конфлікту інтересів

Тамара СКОРИК заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Оксана МКРТІЧЯН заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Оксана ОЗЕРСЬКА заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Використання штучного інтелекту

Автори стверджують, що при створенні цієї статті технології штучного інтелекту не використовувалися.

References

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *Australian curriculum: The arts (Version 9.0)*. Australian Curriculum. <https://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum-information/understand-this-learning-area/the-arts>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian professional standards for teachers*. AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/standards>
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), Article 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Byrne, R., Murphy, R., Ward, F., & McCabe, U. (2024). Towards a model of playful music learning for primary classrooms: Recommendations based on a review of literature. *British Journal of Music Education*, 41(3), 242–253. <https://doi.org/10.1017/s0265051724000123>
- Carroll, C., & Harris, J. (2023). 'Because I'm not musical': A critical case study of music education training for pre-service generalist primary teachers in Australia. *British Journal of Music Education*, 40(2), 271–286. <https://doi.org/10.1017/s0265051722000274>
- Chernous, T., Handzilevska, H., Balashov, E., & Ratinska, O. (2024). Development of emotional competence through music and movement: Comparative analysis of the professional educational programs of prospective primary school teachers in Ukraine and Austria. *Journal of Education, Culture and Society*, 15(2), 665–682. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.665.682>
- de Bruin, L. (2021). Music education in Australian schools: An essential place for all students. *Professional Voice*, 13(3), Article 5. <https://www.aeuvic.asn.au/professional-voice-1335>
- del Barrio, L., & Arús, E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1403745. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2021). *Music education and democratisation: Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's art and music schools* [Doctoral dissertation, Lund University]. Lund University Research Portal. <https://lup.lub.lu.se/record/f0a81d72-d3c7-4fed-b2e6-9e20bc3fcb7>
- Education Council. (2019). *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration*. Education Services Australia. <https://www.education.gov.au/indigenous-education/resources/alice-springs-mparntwe-education-declaration>
- European Association for Music in Schools. (n.d.). *Music in schools: Sweden*. EAS-music. <https://eas-music.org/countries/sweden/music-in-schools-se/>
- Garvis, S., Barton, G., & Hartwig, K. (2017). Music education in schools – What is taught? A comparison of curriculum in Sweden and Australia. *Australian Journal of Music Education*, 51(2), 10–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1269879.pdf>
- Gazzano, A. (2024). Japan's programming education: A critical focus on music in elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 125(2), 81–93. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1974996>
- Jin, X. (2025). Analysis of the current situation of music education in primary and secondary schools in the perspective of aesthetic education. *International Journal of Asian Social Science Research*, 2(2), 70–82. <https://doi.org/10.70267/ijassr.250202.7082>
- Ke, L., & bin Othman, J. A. (2022). Research on the comparison of music curriculum standards in primary schools of China and Malaysia. *Journal of Education and Social Science*, 19(1), 46–55. <https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2022/05/JESOC19-205-1.pdf>
- Koval, T., Kolesnik, K., & Grab, O. (2023). Ukrainian folk song creativity as a means of education of younger school students in the conditions of the New Ukrainian School. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*, 2023(2), 19–24. <https://doi.org/10.15804/ve.2023.02.02>
- Marievych, N., Kuziv, M., Doroshenko, T., Aliksiichuk, O., Borysova, T., & Fedorchuk, V. (2022). Training future primary school teachers to organize game-based music activities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 15–31. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/505>
- Matsunobu, K. (2021). Exploring the unmeasurable: Valuing the long-term impacts of primary music education. *Music Education Research*, 23(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1834524>
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). *Compulsory education arts curriculum standards*. Beijing Normal University Press. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/2022_04/t20220420_619921.html

Скорик Т., Мкртічян О., Озерська О. Формування музичного середовища сучасної початкової школи: педагогічний вимір зарубіжного досвіду

- Skollag (SFS 2010:800) [Education Act]. (2010). Sveriges Riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and music teachers' perceptions about the development of imagination and creativity in primary music education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 164–186. <https://doi.org/10.33902/jpr.2021371364>
- Susino, M. (2022). Promising practices in music teaching and learning: Practical recommendations and policies across cultures. *Arts Education Policy Review*, 123(4), 194–204. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1844831>
- Suzuki, A. (2021). The role of music in science classes in English and Japanese primary schools: A comparison at early stage science education. *Instructional Studies*, 3, 19–43. <https://doi.org/10.57314/00000751>
- Swedish Arts Council. (2024). *Creative Schools programme (Skapande skola)*. Kulturradet. <https://www.kulturradet.se/en/in-english/creative-schools/>
- Swedish National Agency for Education. (2022). *Curriculum for compulsory school, preschool class and school-age educare (Lgr22)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c645/1727947772375/pdf13128.pdf>
- Tsubonou, Y. (2020). Music education as a bridge between schools and society: Seeking new partnerships in school education. *International Journal of Creativity in Music Education*, 7, 2–14. https://doi.org/10.50825/icme.7.0_2
- Wang, I. T., & Xu, Q. (2026). From policy to classroom: The implementation of aesthetic assistance projects in underdeveloped areas of China. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 11(4), e003919. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v11i4.3919>
- Xinhua. (2020, October 16). *China to strengthen physical, aesthetic education in schools*. The State Council of the People's Republic of China. https://english.www.gov.cn/policies/latestreleases/202010/16/content_WS5f88d443c6d0f7257693db1e.html
- Yang, Y. (2026). The development of music education philosophy in mainland China during 1990–2022: A corpus-based thematic review. *International Journal of Music Education*, 44(1), 111–128. <https://doi.org/10.1177/02557614241258221>
- Zhu, Q., Solano-Sánchez, M. Á., & Lorenzo Quiles, O. (2024). Situation of music education in primary school in Wuhan (China): Analysis from the perspective of music teachers. *Frontiers in Education*, 9, Article 1480946. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1480946>

Тамара СКОРИК

Доктор педагогічних наук, професор
Завідувач кафедри мистецьких дисциплін
Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
Чернігів, Україна

Оксана МКРТІЧЯН

Доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри здорового способу
життя, технологій та безпеки
життєдіяльності
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
Харків, Україна

завідувач кафедри початкової та
професійної освіти
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

Tamara SKORYK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Artistic Disciplines
T. H. Shevchenko National University
«Chernihiv Colehium»
Chernihiv, Ukraine

Oksana MKRTICHIAN

Doctor of Pedagogical Science, professor,
professor of the Department of Healthy lifestyle,
technology and life safety
Simon Kuznets Kharkiv National University of
Economics
Kharkiv, Ukraine

Head of the Department of Primary and
professional education
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University,
Kharkiv, Ukraine

Оксана ОЗЕРСЬКА

Кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри східних мов Харківський
національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
Харків, Україна

Oksana OZERSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor
Associate Professor of the Oriental Languages
Department
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical
University,
Kharkiv, Ukraine

Цитувати статтю:

АРА

Скорик, Т., Мкртічян, О., Озерська, О. (2026). Формування музичного середовища сучасної початкової школи: педагогічний вимір зарубіжного досвіду. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (66), 119–136. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2026.66.07>

ДСТУ 8302:2015

Скорик Т., Мкртічян О., Озерська О. Формування музичного середовища сучасної початкової школи: педагогічний вимір зарубіжного досвіду. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2026. Вип. 66. С. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2026.66.07>

Отримано: 14 квітня 2026 року
Прорецензовано: 9 травня 2026 року
Прийнято до друку: 12 травня 2026 року