

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Проект «Орф-підхід та інклюзія»
підтримує Європейський Союз
за програмою Дім Європи

Луцьк
Вежа-Друк
2022

УДК 373.091.39:[37.016:78](072)

О 70

Укладачі:

Колодяжна В. В., кандидатка юридичних наук, доцентка кафедри теорії та історії держави і права Волинського національного університету імені Лесі Українки, керівниця Навчального центру «Інклюзивний хаб «Простір дії»» Волинського національного університету імені Лесі Українки;
Черноус Т. Ю., віце-президентка Асоціації Орф Шульверк Україна орф-педагогиня, музична терапевтка, танцювально-рухова терапевтка, викладачка кафедри педагогіки та психології НаУОА.

Рецензенти:

Кузава І.Б., докторка педагогічних наук, професорка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки;
Брушневська І. М., кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Орф-підхід та інклюзія : метод. посіб. / Уклад :
О 70 В. В. Колодяжна, Т. Черноус. – Луцьк : Вежа-Друк,
2022. – 100 с. (іл.)

Видання підготовлено в рамках проекту «Орф-підхід та інклюзія» за підтримки Європейського Союзу за програмою Дім Європи.

© Колодяжна В. В., Черноус Т. Ю.,
Ширлі Салмон, 2022

© Вежа-Друк, 2022

Зміст

Вступ.....	4
Інклюзія та орф-підхід в Україні	7
Базові принципи Орф-підходу у роботі з людьми з інвалідністю.....	20
Історія створення.....	26
Творче музикування та комунікація	29
Музична активність. Дія та взаємодія	33
Креативний матеріал, як простір для розвитку та зростання	38
Інструменти орф-оркестру	42
Елементарне музикування.....	44
Орф-підхід та ідеї інтеграції у роботі з людьми з інвалідністю.....	49
Ш. Салмон. Важливість Ігрових пісень в інклюзивній освіті.....	60
Список літератури.....	94
Наші автори	97



Вступ

Стрімкі зміни в сучасному суспільстві спонукають до активного пошуку нових ефективних засобів, що допомагають долати різноманітні труднощі та перепони, з якими стикаються

люди з інвалідністю. Хоча характер цих складнощів не завжди пов'язаний із творчим процесом, однак увага до творчості та творчих інструментів впливу на якість життя людей з інвалідністю останнім часом значно посилилася.

Це, по-перше, зумовлено тим, що суспільство рухається шляхом гуманізації. Втім, усі позитивні трансформації, які відбуваються в соціальній, політичній та інших сферах, не можуть змінити ситуацію миттєво, оскільки процеси гуманізації суспільства передбачають зміни на глибинному особистісному рівні кожної людини, тому для таких перетворень потрібен час та сприятливе для подібних змін середовище.

По-друге, пошуком необхідних ресурсів, що могли б прискорити процес гуманізації суспільства, сприяти створенню середовища, в якому людина з інвалідністю не лише почувалася б комфортно, а й могла розкривати та реалізовувати себе як активний учасник суспільного життя.

Такі завдання спонукають до активного впровадження численних інклюзивних програм для дітей та дорослих в Україні. Водночас вибір ефективних шляхів вирішення цих завдань дозволяє вкотре звернутися до традиційних творчих інструментів, які неодноразово доводили свою дієвість. На них, зокрема, ґрунтується інтеграційна концепція Карла Орфа, що містить унікальні ідеї використання творчих інструментів музики, руху та слова для зростання та розвитку людини. Вона дозволяє розглядати творчість як універсальний засіб розвитку особистості, а також спрямовувати цю творчість на вирішення завдань інтеграції людей з інвалідністю до сучасного українського суспільства.

Інклюзія та орф-підхід в Україні

Згідно з загальноприйнятим визначенням *інклюзія* (з англ. *inclusion* – включення) є процесом збільшення міри залучення всіх громадян до життя соціуму. Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до різноманітності. Наріжним каменем інклюзії є переконання, що освіта є одним із основоположних прав людини і підвалиною для справедливого суспільства.

Як відомо, учасники міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє», яка відбулася в Женеві у 2008 р., наголошували, що запровадження інклюзії в освітній сфері є центральним питанням забезпечення високоякісної освіти і створення інклюзивних суспільств.

Термін *інклюзивна освіта* вперше з'явився у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з інвалідністю, яку ухвалили на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Ця декларація є першим міжнародним документом, в якому наголошувалося на необхідності проведення освітніх реформ задля запровадження інклюзивної освіти. У зверненні до всіх урядів зокрема зазначалося, що пріоритетним з погляду політики та бюджетних асигнувань має бути «реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає

в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти».

В основу концепту *інклюзивна освіта* покладено соціальну модель розуміння інвалідності, відповідно до якої остання потрактовується як поняття, що еволюціонує і є результатом взаємодії, що відбувається між людьми із порушеннями здоров'я та бар'єрами, наявними в зовнішньому середовищі, і яка заважає повній та ефективній участі таких людей у житті суспільства нарівні з іншими. Разом із тим соціальна модель розуміння інвалідності є альтернативою медичній моделі, яка була спрямована насамперед на корекцію розвитку осіб із особливостями психофізичного розвитку чи осіб з інвалідністю.

Інклюзивна освіта базується на такій ідеології, яка відкидає будь-яку дискримінацію учнів й одночасно сприяє створенню відповідних умови для отримання ними якісної освіти. Сучасна інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їхні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для всіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими освітніми

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу.



Для України інклюзивна освіта є педагогічної інновацією. Втім, її запровадження – це не тільки відповідь на вимоги часу, а й одне із міжнародних зобов'язань держави з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів.

Очевидно, що запровадження інклюзивної освіти доцільно здійснювати, спираючись на міжнародний досвід. Зокрема цінною є позиція ЮНЕСКО, яка розглядає інклюзію як динамічний процес, що полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку дитини не як проблеми, а як можливостей для розвитку. У зв'язку з цим запровадження інклюзії – це серйозна технічна й організаційна трансформація, а також певна філософія в сучасній освіті.

Таким чином, для розуміння інклюзії мають значення чотири ключові аспекти:

1. Інклюзія – це процес. Її необхідно розглядати як безперервний пошук ефективних способів врахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які сприймаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання.

2. Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів. Вона передбачає збір, узагальнення й оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

3. Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. *Присутність* означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. *Участь* відображає якість їхнього навчального досвіду і тому вимагає, щоб брали до уваги думки тих, хто навчається. *Досягнення*

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

стосується результатів тестів чи екзаменів, а також охоплює результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).



4. Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей з «групи ризику», для яких є вірогідність виключення чи низької успішності. Йдеться про моральний обов'язок уважно спостерігати за учнями, які за статистикою найчастіше потрапляють до «групи ризику», і, за потреби, вживати заходів для забезпечення їхньої присутності, участі та досягнень у системі загальної освіти.

Інклюзія як освітня концепція постійно розвивається. Вона є вкрай важливою для формування політики та стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Важливим для розуміння інклюзії в освіті є інструмент моніторингу

«Індекс інклюзії», який у 2006 році розробили британські вчені Мел Ейнскоу та Тоні Бут за участі групи британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, науковців і представників громадських організацій людей з інвалідністю. Сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений 34 мовами і використовується у 15 країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений українською мовою, і після його апробації Науково-методична комісія з професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України схвалила його для використання в дошкільних, загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України.

Певні труднощі виникають з тим, що нині немає спільної, узгодженої термінології щодо категорій дітей з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами ані на міжнародному,

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

ані на національному рівнях. Зокрема, в українському законодавстві використовуються різні терміни:

«діти/люди з порушеннями розумового та/або фізичного розвитку», «діти/люди з неповносправністю», «діти/люди з розумовою відсталістю», «особи з особливими потребами», «діти з особливостями психічного та фізичного розвитку» тощо.

Однак, керуючись засадничими принципами соціальної моделі розуміння інвалідності та останніми документами Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України у сфері інклюзивного навчання, пропонуємо все-таки вживати термін «діти (учні) з особливими освітніми потребами». Цим поняттям – *special education needs* (SEN) – активно послуговуються країни-члени Організації економічного розвитку та співпраці. Воно застосовується до дітей, які мають труднощі в навчанні, пов'язані з порушеннями психофізичного розвитку, та дітей із соціально вразливих груп.

Одночасно це поняття за своїм значенням дуже близьке до *інтеграції*, що важливо для впровадження в інклюзивне середовище різних інтеграційних інструментів, зокрема – інтеграційної концепції *орф-підходу*, що набуває чимдалі більшої популярності в Україні.

Окреслюючи сутність поняття *орф-підхід*, важливо розуміти, що це творчий підхід до розвитку людини, який використовується переважно в галузях музичної педагогіки, освіти, а також терапії. При цьому більшість форм роботи, що вже стали традиційними для цього підходу, фахівці успішно застосовують у роботі з людьми з інвалідністю.

Орф-підхід характеризується багатоаспектністю поглядів на творчість загалом, а також на творчий процес і результат

творчої діяльності. Цей підхід звертається до феномену творчості як такої, аналізуючи та поєднуючи її різні виміри. Його характерною особливістю є поєднання кількох контекстів, зокрема особистісного та соціального, культурного та педагогічного, тілесного та психоемоційного тощо.

Використання орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю актуалізує різні виміри творчості, що забезпечує ефективність творчих занять для досягнення абсолютно різних цілей та завдань. Наприклад, узагальнений погляд на інструменти та форми роботи в контексті орф-підходу актуалізує освітній та навчальний виміри:

- навчання та розвиток творчих навичок музикування, руху, мовлення;

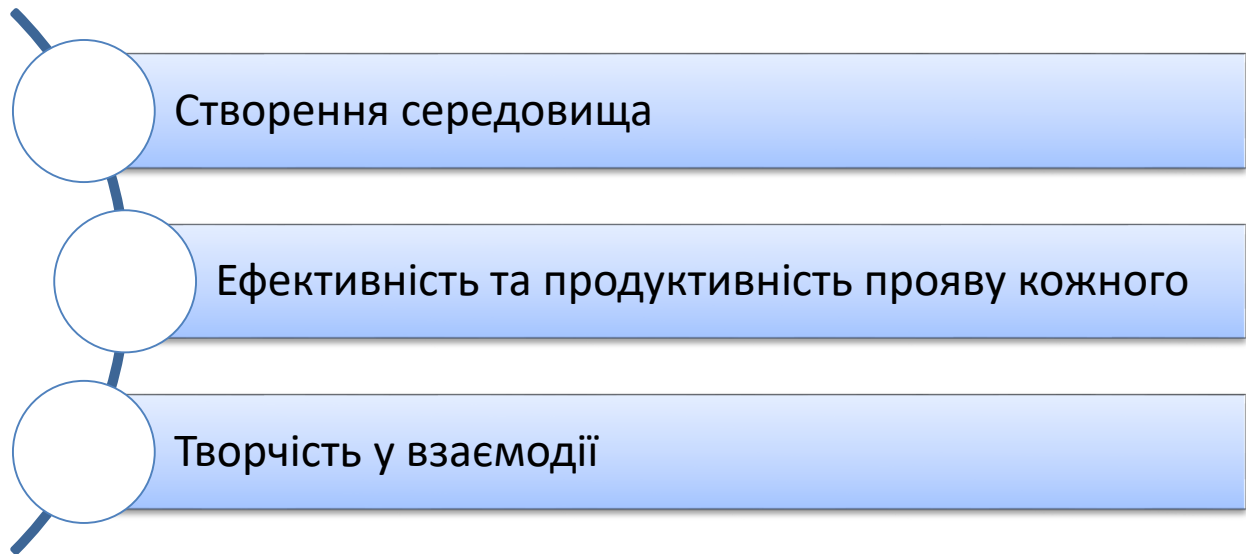
- прищеплення та розвиток соціальних навичок, зокрема навичок міжособистісного спілкування у процесі спільної творчості.

Більш детальний аналіз творчого процесу за принципами орф-підходу унаочнює інші суттєві складові, що зумовлюють його ефективність:

- особистісний психоемоційний розвиток;
- збагачення ресурсного потенціалу особистості;
- корекційний розвиток та розширення спектру вмінь та навичок щодонавчальної діяльності;
- фізичний розвиток;
- розвиток навичок вербального та невербального спілкування;
- розширення навичок ефективної співпраці;
- соціокультурний розвиток.

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

Характерним ознаками творчого процесу за принципами орф-підходу є:



Разом із тим очевидним є зв'язок між цими складниками, оскільки створення на їхній основі певного середовища сприяє ефективному та продуктивному творчому вираженню людини. Причому фактор створення належного середовища для творчості є необхідним елементом, позаяк процес творчості передбачає взаємодію із зовнішніми чинниками.

Найбільш дієвими зовнішніми чинниками впливу є музика та музичні інструменти. Однак це не єдині елементи зовнішнього впливу, що стимулюють творчий процес: важливими факторами є рух, слово, а також оточення, група та динаміка групового процесу.

Ефективність і продуктивність процесу передбачають активну участь та залучення до процесу абсолютно всіх учасників. Особистісний творчий внесок у загальний процес є передумовою якісної групової взаємодії, де під впливом трансформаційної динаміки творчого процесу відбувається інтеграція всіх ідей. Водночас взаємодія є однією з головних умов результативного творчого процесу.



Поєднання цих характеристик в єдиному процесі свідчить про ефективність використання орф-підходу для вирішення багатьох завдань, які ставить перед собою інклюзія. Отже, сприйняття змін підвищує ефективність процесів інтеграції людей з інвалідністю в суспільне життя.

Найкращою формою такої інтеграції в наш час є інклюзивні студії та інші громадські об'єднання, що

пропонують рівні умови та можливості для всіх своїх учасників. Важливим при цьому є творчий характер діяльності об'єднань, що впроваджують інклюзивні проєкти: їхній зв'язок із мистецтвом і творчими інструментами, подібними до тих, що були покладені в основу орф-підходу.

Форми впровадження орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю

Зазвичай орф-підхід використовується у груповій роботі. Групи можуть повністю складатися з учасників, що мають інвалідність, а заняття можуть проводитися в інклюзивному форматі. Такі групи можуть бути створені при реабілітаційних центрах чи інших спеціалізованих закладах, діяльність яких спрямована на надання допомоги людям з інвалідністю. Мета і завдання, що матимуть такі заняття, можуть різнитися залежно від напрямку роботи організації. Наприклад, цілі можуть бути визначені відповідно до освітніх програм чи культурних проєктів або бути спрямовані на вирішення певних терапевтичних завдань. Орф-підхід можна також застосовувати до індивідуальних реабілітаційних програм. Однак весь потенціал цього підходу найкраще розкривається все ж таки у групових процесах, оскільки у груповій взаємодії відбувається той обмін творчими ідеями, ресурсними станами та розвиток психоемоційних компетенцій, що є передумовою зміни сприйняття особистістю себе як частини соціуму.

Для чого використовується орф-підхід і яких унікальних якостей може набути процес інклюзії завдяки активному впровадженню творчих інструментів орф-підходу?

Груповий процес, передбачений для інклюзивної групи, є тим ідеальним середовищем, де кожен може відчувати себе важливою частиною загального дійства. Завдяки орф-підходу учасники фокусуються на своїх можливостях, а не на обмеженнях. Кожен має змогу проявити себе на тому рівні, який є доступним та зрозумілим йому. В інклюзивній групі учасники зазвичай взаємодоповнюють один одного, тобто кожен учасник має змогу додати у процес своє неповторне бачення та сприйняття загальної ідеї.



Творче музикування та інклюзивний підхід

Орф-підхід у роботі з людьми з інвалідністю спирається на те, що людина як особистість має свій унікальний потенціал розвитку, творчого бачення та самовираження. Такий погляд на людей з інвалідністю значно відрізняється від загальноприйнятого, де увага зосереджується переважно на подоланні певних обмежень і запровадженні певної корекційної допомоги та навчання задля досягнення заздалегідь визначеного результату.



Орф-підхід пропонує більш відкритий погляд на розвиток особистості. Це відкритий шлях, що пропонується людині у творчому середовищі. Водночас таке середовище хоча й має конкретні орієнтири та засоби, що встановлюють певні межі, особистість має змогу проявляти себе на будь-якому рівні, який

є для неї доступним. Така свобода прояву спонукає до відкритості, формуючи ситуацію довіри та віри у власні можливості, а це сприяє всебічному розвитку. Для занять на основі орф-підходу характерний високий рівень зацікавленості учасників, що підтримується загальною атмосферою спільного пошуку у вигляді експериментів.

Орф-підхід спрямований на допомогу та підтримку, він не ставить за мету подолання конкретних перепон у спілкуванні чи неспроможності відтворити якусь дію як таку. Цей підхід націлений на розкриття загального потенціалу особистості, зокрема у творчості чи спільній діяльності. В інклюзивному середовищі цей підхід може бути ефективним також і для вирішення інтеграційних завдань. Інтегруючи нові елементи з наявними можливостями людини, орф-підхід розкривається як потужний інструмент для якісного розвитку та навчання.

Усі учасники групового процесу, передовсім ті, що мають особливу потребу в підтримці, перебувають у стані активного навчання та самовдосконалення. Завдяки використанню орф-підходу відбувається розширення досвіду – музичного, рухового, соціального, психічного, когнітивного. У зв'язку з цим фахівці визначають основні принципи, на які спирається орф-підхід, зокрема в роботі з людьми з інвалідністю.

Базові принципи орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю

Важливо насамперед те, що базові принципи є унікальними для будь-якої галузі, де використовується орф-підхід. Вони ґрунтуються на концептуальних основах, що спираються на ідеї гуманізму і є загальноприйнятими для втілення цього підходу в будь-якій галузі. Зазвичай більш узагальнене поняття *орф-підхід*, на відміну, приміром, від *орф-педагогіки*, підкреслює важливість засобів, які забезпечують будь-якій людині комфортний та природний шлях до світу творчості та музикування. Найбільш точно вони сформульовані у праці Вольганга Хартмана та Барбари Хазельбах «Принципи орф-підходу».

Перший принцип – **зосередження на особистості** – передбачає, що у творчому процесі центральне місце належить особистості з її потребами. Процес, який не зважає на потреби особистості, втрачає для неї сенс, перетворюючись з простору для розвитку на жорсткі кордони, що обмежують цей розвиток. Пошук шляхів для задоволення потреб людини у творчості та самовираженні спонукає до формування уважного й толерантного ставлення до кожного учасника творчого процесу. Цей принцип зумовлює не тільки уважне ставлення до потреб особистості з боку ведучого, а й з боку всіх учасників.

Другий принцип – **навчання одного в одного** – розкриває проблему соціальної взаємодії як фактора навчання та розвитку. Толерантність учасників процесу дозволяє формувати атмосферу прийняття думки та ідеї іншого, що зумовлює вільний обмін ідеями. При цьому розширення досвіду

відбувається значно швидшими темпами ніж тоді, коли учасники мають змогу навчатися тільки від ведучого процесу. Формувати власний досвід разом та у співпраці з іншим – це важливе соціальне надбання людства, що повною мірою розкривається під час спільної творчості.



Третій принцип – **інтеграція музики, руху та слова** – спирається не лише на ідею суміжності всіх видів мистецтва. Орф-підхід передбачає погляд на людське буття як на творчий життєвий шлях, де звучання, рух та слово завжди перебувають у нероздільній єдності. Це підкреслює важливість практичного залучення всіх учасників у творчий процес. Завдяки цьому принципу можна знайти точки дотику з будь-яким проявом особистості, а, знайшовши їх, прокласти шлях до власних творчих джерел.

Четвертий принцип – **імпровізаційність та творча активність** – надає кожному простір для творчості, передбачаючи власний пошук та експеримент. Це продовжує і, водночас, розширює тему творчого прояву особистості з огляду на власну зацікавленість процесом. Неможливо експериментувати, залишаючись тільки пасивним спостерігачем. Творчість передбачає активність та, як наслідок, продуктивність. Творчий прояв особистості спрямований на створення певного унікального (передовсім для самої особистості) продукту. Цей принцип особливо підкреслює цінність продуктивності творчого процесу.

П'ятий принцип – **баланс між продуктом і результатом** – ґрунтується на важливості творчості як особистісно орієнтованого процесу, без якого продукт, можливо, не набуватиме тих якостей, що надають йому цінності в очах окремої особистості. Особистісне занурення у творчий процес, що проявляється у стані творчого потоку, здатне бути не лише ресурсним потенціалом для створення певного продукту творчості, а й вивільняти ресурс для якісних особистісних змін.



Шостий принцип – **унікальність орф-інструментарію**. Він розкриває можливості творчого прояву для кожного

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

учасника через музику, зокрема той музичний інструментарій, який був створений саме з цією метою – надавати максимальні можливості для прояву власної творчості. Характерною рисою цього унікального інструментарію є універсальність і легкість використання, а також широкий потенціал для імпровізації та композиції, причому без тривалого та кропіткого навчання.



Сьомий принцип – **міждисциплінарність** – підкреслює важливість міждисциплінарного використання цього підходу. Барбара Хазельбах та Вольфганг Хартман визначили дві основні сфери, що по суті є природними для цього підходу, – танцювальна та музична педагогіка. Однак згодом Гертруда Орф, Вільгельм Келлер та інші практики орф-підходу проаналізували більш широкі можливості застосування цього методу – від навчання до терапії.

Восьмий принцип – **адаптивність** – наголошує на важливості адаптації певних творчих інструментів до середовища, в якому вони застосовуватимуться. Цей принцип свідчить про гнучкість орф-підходу, його здатність змінюватися відповідно до культури та традицій певної спільноти.

Отже, аналіз принципів орф-підходу унаочнює величезний потенціал інтеграції цього методу в сучасну педагогіку, зокрема музичну, а також соціальну роботу та психотерапію.

Історія створення

Історія формування орф-підходу розпочалася у 20-х роках минулого століття. У своєму первинному вигляді він не був пристосований до роботи з людьми з інвалідністю. Безумовно, як стверджує один із піонерів використання цього підходу в роботі з людьми з інвалідність – Вільгельм Келлер, однак початок був покладений. Первинна ідея Карла Орфа полягала у впровадженні альтернативної системи музичного виховання, що за аналогією з древньогрецьким мистецтвом поєднувала б у собі музику, танок та слово.

Вочевидь, така думка значно відрізнялася від тогочасних академічних поглядів на музичне мистецтво. Втім, успішно впроваджуючи свою ідею, Карл Орф, а згодом і його колега – Гунільд Кетман заклали основи для створення системи альтернативної музичної освіти, відомої у світі як орф-педагогіка. Завдання, які ставить перед собою орф-педагогіка, та її методологія від самого початку виходили за межі традиційного виховання класичного музиканта. Ці завдання завжди стосувалися радше розвитку особистості як такої, а музика і танок були ідеальними засобами для створення відповідного середовища для розвитку.

Одним із завдань елементарного музикування було повернення музичного мистецтва до своїх природних основ, витоків процесу музикування, до елементарних музичних інструментів, процесів творення та власної творчості через рух та звучання, що повертає процес творчості до потреб людини у творчому самовираженні. По суті система музичного виховання Карла Орфа заповнила прогалину між академічною системою

музичного виховання музикантів-професіоналів та тих, хто не має музичної освіти.



Можливість розвитку кожного у процесі творчості – це та ідея, яка стала основою для впровадження орф-педагогіки в роботу з людьми з інвалідністю. Вона викристалізувалася протягом 1950-х років у працях послідовників Карла Орфа, передусім – Вільгельма Келлера та Гертруди Орф. Кожен із науковців впроваджував цю ідею у своїй галузі: Гертруда Орф – у музичній терапії, а Вільгельм Келлер – у соціальній педагогіці. Обидва напрямки роботи були успішними і дали змогу розвинутися іншим – орфмузикотерапія та музика і танок у соціальній роботі. Спеціальні відділення були відкриті при Орф-інституті в Зальцбурзі майже від самого початку існування цього інституту.

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

Поступово склалося класичне розуміння орф-підходу як розвивального методу в музичній освіті, характерними рисами якого є поєднання музики, руху та слова. Очевидно, що природною інтеграцією цих трьох компонентів є театр як форма різнобічного прояву людської творчості.

Творче музикування та комунікація

Ідея творчого музикування впливає з простих речей, таких як:

-особистісна потреба у творчому появі: «музика бере свій початок глибоко в середні людського буття і для неї не потрібно ніяких інструкцій» (Орф, 1923),

-потреба у соціальній взаємодії: «шукати те, що нас об'єднує, розуміти те, що розділяє нас» (Орф, 1970).

Важливу думку щодо набуття нового творчого досвіду у процесі орф-музикування висловила Гертруда Орф: «об'єктивний досвід може змінюватися лише після суб'єктивного». Ця позиція підкреслює важливість особистісних процесів для загальних процесів суспільного розвитку, мікромоделі яких вибудовується зокрема навіть під час спільного музикування.

Ідея інтеграції та інклюзії, що була запроваджена до орф-підходу Вільгельмом Келлером, передбачала залучення до процесу кожного, незалежно від його здібностей та можливостей. Професійні співаки могли бути в одному дійстві з тими, хто не може говорити, а професійні танцівники могли створювати спільну композицію з тими, хто має значно менш розвинені рухові можливості. Індивідуальність кожної особистості, з погляду Келлера, полягала у відмінностях, і на цьому він будував свою роботу, що дала можливість інтегрувати в одному дійстві людей з інвалідністю і професійних музикантів, танцівників та акторів. Це дозволило розглядати будь-яку соціальну групу як оркестр, у якому кожен має свій, неповторний, унікальний голос.

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

Хоча від початку орф-підхід не був створений для людей з інвалідністю, згодом були віднайдені його широкі можливості для них. Гертруда Орф, яка є однією із засновників музикотерапевтичних традицій Європи, у середині минулого століття вперше стала впроваджувати орф-підхід у своїй музикотерапевтичній практиці. Працюючи у Мюнхенському дитячому центрі, заснованому професором Теодором Хельдбрюгге, вона досліджувала можливості цього методу в терапії та корекційній освіті. Невдовзі до її досліджень приєднався Вільгельм Келлер, який став однією з найвизначніших постатей, що присвятили свою працю можливостям орф-підходу в соціальній роботі.



Разом із тим Вільгельм Келлер та його послідовниця Мануелла Відмер аналізували можливості орф-підходу в драматургії та театральному мистецтві. Основна ідея Келлера

полягає в поєднанні людей із різними можливостями та здібностями в одному сценічному дійстві, і завдяки орф-підходу ця ідея змогла втілитися в життя. Вільгельм Келлер, працюючи з дітьми та дорослими, шукав такі шляхи для цього поєднання, які б відповідали кожному принципів орф-підходу. Оскільки орф-підхід передбачає, що у творчому процесі є місце кожному, то кожен здобуває можливість бути побаченим і почутим, що надзвичайно важливо для людей з інвалідністю.

Орф-процес є живим спілкуванням через музику, рух та слово. Причому таке спілкування відбувається на різних рівнях: подеколи це лише один погляд чи жест, а іноді це може бути жвава дискусія, де кожен відстоює власну думку. У цьому процесі учасники самі визначають сюжет, місце та форму, тож кожен може доєднатися на своєму рівні можливостей, може обирати свою «мову» спілкування, яка завдяки музиці, руху, музичним інструментам стає зрозумілою всім.

Надзвичайно важливим є те, що широкі можливості та простота орф-інструментарію збагачують творчий досвід та надихають на нові відкриття: коли в запасі немає ефективного інструменту, завжди можна створити новий.

У зв'язку з цим особливої ваги набуває імпровізація як інструмент розкриття і розвитку. У творчому процесі не існує двох однакових імпровізацій, як не існує двох однакових людей. Отже, кожен отримує змогу по-справжньому розкритися на своєму рівні можливостей.

Однак необхідно пам'ятати, що цього не можна досягнути без балансу між процесом та результатом. У соціальній роботі музика, рух, інструментарій тощо – це лише засоби спілкування, спільної творчості, що розкриває, надихає і змінює ставлення до навколишнього світу. Навіть якого кольору небо

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

залежить не від неба, а від того, хто на нього дивиться. Тож прості, на перший погляд, інструменти орф-підходу покликані створити ресурсне середовище, де буде місце для кожного. У цьому полягає суть ідеї Карла Орфа про необхідність «шукати те, що нас об'єднує та розуміти те, що розділяє нас» (Орф, 1970).



Музична активність. Дія та взаємодія

Неможливо відслідкувати, як і яким чином надходять імпульси музичного чи рухового впливу. Можна бачити лише ту частину процесу, що встигає обробити наш мозок, а величезна кількість імпульсів залишається поза нашою свідомістю. У стосунках дитина – музика – терапевт (вчитель) відбувається те, що називають розвитком та зростанням. Можна вбачати в цьому зцілення або полегшення симптоматики, можна визначити як наслідок напрацювання компенсаторних механізмів, що полегшують процеси адаптації в соціумі, втім усе це буде лише частиною глибинних міжособистісних процесів, що відбуваються під час музичного дійства, коли людина не просто діє, а *взаємодіє*.

Конкретизуючи це, важливо розуміти, що музика активізує та створює сприятливе середовище для дії, яка спрямовується на об'єкт. Об'єкт може бути зовнішнім і внутрішнім, відповідно він активізує особистісну чи міжособистісну сфери. Дія музики не обмежується процесами слухання – вона активізує й інші органи чуття, позаяк усі процеси взаємопов'язані між собою. Прикметно, що в італійській мові дієслово «*senstire*» означає слухати, а «*senstirsi*» – відчувати. Евелін Гленні звертає увагу на цю подібність, підкреслюючи взаємозв'язок між цими двома процесами.

Здатність людей із різними вадами, зокрема з вадами слуху, до сприйняття музики, доведена науковцями. У своїх працях Ш. Салмон / Sh. Salmon та інші доводять мультисенсорний вплив музики, оскільки процес сприйняття звуків відбувається не тільки через органи слуху, а й через інші,

що відгукуються на вібрації, ритм, тілесні імпульси. Дослідження з цієї теми підтверджують позитивні результати дії музики на розвиток та навчання людей із вадами слуху.

Слухання є особливою формою дотику, воно відображає всю глибину розуміння музики як активного процесу, що впливає миттєво та на багатьох рівнях. У своєму есе про слухання Евелін Гленні детально описує процеси сприйняття звуків та ритмів музики через тіло, коли задіяні органи зору або інші органи чуття. Прикметним є факт з біографії Е. Гленні, про який вона розповіла у своєму інтерв'ю з відомою орф-педагогинею Ширлі Салмон. Народившись у північно-східній частині Шотландії, Евелін рано занурилася в музичний світ, бо практика домашнього музикування була там вельми поширеною, а вже з п'яти років Евелін відвідувала музичну школу. На заняттях значна увага приділялася процесу імпровізації, а також можливості різнопланово знайомитися з музичним світом. За описами Евелін Гленні, це були музично-рухові заняття, на яких учні могли різнобічно проявляти свою обдарованість, занурюючись у процес усіма органами чуття. Як видно, такий метод дуже нагадує орф-підхід: наявна інтеграція різних видів діяльності, глибинне емоційне занурення, очевидною є важливість ролі імпровізації та особистісного творчого прояву.

Сенсорно розширене середовище та процеси взаємодії в музично-руховому просторі

Сенсорно розширене середовище, яке створюється спеціалістом, що використовує орф-підхід, передбачає використання певних інструментів. У результаті актуалізуються ті зв'язки, які загалом позитивно впливають на розвиток

когнітивних процесів, покращуючи зокрема сприйняття, увагу, пам'ять, мислення тощо. Це, безумовно, позитивно відображається на всіх процесах життєдіяльності людини, підвищуючи якість її життя.



Роботі з людьми з інвалідністю часто властива відсутність координації між певними елементами або відсутність балансу у процесі взаємодії. Творчий процес допомагає віднайти цей баланс, активізувати компенсаторні механізми та знайти альтернативні шляхи розвитку для кожної людини окремо. Розуміння того, що кожна людина унікальна, закладене в основу орф-педагогіки як педагогічного напрямку, є особливо актуальним для роботи з людьми з інвалідністю. Разом із тим потрібно пам'ятати про процеси соціалізації, які також є необхідною складовою їхнього життя. У зв'язку з цим

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

важливо, що під час творчого процесу, побудованого за принципами орф-підходу, активізуються різні види взаємодії.

Мультисенсорність, що покладена в основу орф-підходу, передбачає взаємодію як мінімум двох проявів – емоційного та фізичного. Ці прояви відображають певні дії, що належать фізичній або емоційній площині. Як зауважує Ширлі Салмон, взаємодія між фізичною активністю та емоційним вираженням є одним із видів взаємодії, що супроводжує творчий процес. Ці два процеси можуть відбуватися всупереч один одному, у такому разі вони створюватимуть перепони, заважаючи розвиватися творчим процесам і тільки завдяки зкоординованості ці процеси доповнюють один одного, сприяючи взаємному розвитку.

Взаємодія між фізичним рухом та словом також активізується завдяки орф-процесу. Цей різновид взаємодії подеколи може набувати вигляду театрального дійства, коли рух відображає та наповнює змістом слово або ж навпаки – слово може допомагати розкривати зміст руху. Витоки цієї взаємодії лежать у самій людській природі і зазвичай у буденному житті це відбувається мимоволі, коли людина рухається. Це, наприклад, взаємодія жестикуляції та мовлення. Такі навички людина набуває у процесі свого розвитку, вони є абсолютно природними взаємодоповнюючими факторами її проявів.

У роботі з людьми з інвалідністю можна стикнутися з відсутністю або зі зниженням здатності до координації фізичного руху та слова, і це не є особливістю суто тих людей, що мають мовленнєві або фізичні порушення. Прояви незбалансованості фізичних та мовленнєвих процесів зустрічаються доволі часто. Одним із способів налаштування

цієї взаємодії у творчому процесі є пісня. Зокрема Ширлі Салмон підкреслює виняткову роль *ігрової пісні* в цьому процесі як способу налаштування взаємодії між словом та фізичним рухом.

Відокремленість людей з інвалідністю від соціального життя є однією з причин зниження якості їхнього життя. Фактор соціальної ізоляції, на думку науковців, знижує здатність до саморозвитку, він зумовлює об'єктивну неможливість фізичного і психоемоційного розвитку. У зв'язку з цим важливим видом взаємодії, що налаштовується в результаті творчого орф-процесу, є взаємодія з оточенням. Ця взаємодія відображається в синхронізації власних рухів із групою або ж із середовищем. Виняткова роль орф-підходу в налагодженні цієї взаємодії передбачає створення середовища, де ця взаємодія створюватиме умови для розвитку та розкриття особистості (Салмон, 2008).



Креативний матеріал як простір для розвитку та зростання

Креативний матеріал, що застосовується на орф-заняттях, вирізняється величезною різноманітністю. Орф-педагоги використовують у своїй роботі безліч інструментів, спираючись на весь досвід людства: починаючи із досвіду прадавньої людини, що створювала музику з шуму вітру та шелесту листя, і завершуючи шедеврами творчості геніальних музикантів.

Одночасно на заняттях можна використовувати різноманітні предмети: хустинки, м'ячики тощо, які спонукатимуть до гри та фізичного руху. Сприймаючи творчість крізь призму орф-процесу, будь який матеріал, що заохочує до розкриття творчості, можна зробити структурним елементом креативного процесу. Однак при цьому всі інструменти в орф-процесі мають бути дотичними до світу музики та руху.

Фахівцями визначений певний музичний інструментарій – так звані, інструменти орф-оркестру, що традиційно використовуються на орф-заняттях. Як свідчить практика, часто наявність чи брак таких інструментів стає рушійним фактором використання або невикористання цього підходу у практиці педагогів.

У процесі роботи з групами людей з інвалідністю або інклюзії можна навіть стикнутися з тим, що процес гри на інструментах, в силу фізичних або ментальних складнощів у сприйнятті чи проявах, не є можливим. У зв'язку з цим закономірно постає питання про межі можливостей використання орф-підходу в таких групах. У зв'язку з цим

спеціалісти пропонують поняття *креативний матеріал*, яке охоплює більше засобів, за допомогою яких здійснюється орф-процес як такий.



ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

Згідно з орф-підходом інструменти орф-оркестру – це лише один із різновидів креативного матеріалу, що застосовується на орф-заняттях. Спираючись на теоретичні та практичні розробки в галузі використання цього підходу в роботі з людьми з інвалідністю, зокрема на праці В. Келлера та Ш. Салмон, а також Г. Орф, зауважимо, що одна із здатностей креативного матеріалу, яка уможливорює його використання, це його вплив на розширення процесів пізнання, сприйняття й активності. Такі властивості креативного матеріалу дозволяють створювати сенсорно-збагачене середовище.



Однією із загальноприйнятих умов орф-заняття є наявність у процесі декількох варіантів перкусії, що також лише почасти відображає сутність креативного матеріалу орф-заняття. Перкусійні інструменти самі по собі, подібно до інших інструментів орф-оркестру, у більшості випадків слугують

розкриттю музичної складової процесу. Однак процеси пізнання, сприйняття та активності не обмежуються музикуванням. Ці процеси також розкриваються в руховій взаємодії з іншими учасниками, а також у руховій взаємодії відносно предметів та матеріалів, що пропонує середовище. Це можуть бути хустки, мотузки, природні матеріали, будь-що, що спонукатиме до активності та пізнавальних дій. З огляду на це не можна обмежувати поняття креативний матеріал орф-заняття лише музичними інструментами (інструментами орф-оркестру).

Отже, аналіз креативного матеріалу в аспекті основних принципів орф-підходу дозволяє виокремити характерні для нього властивості:

- сприяння фізичній та ритмічній активності;
- здатність до поєднання з музичною, пісенною або руховою дією;
- сприяння власному прояву та можливість імпровізації з матеріалом.

Інструменти орф-оркестру

Спеціальним інструментарієм орф-оркестру є певний набір ударних інструментів. Це велика та мала перкусія. Причому набір величезний: від дзвіночків до литавр. Найбільш виразною частиною орф-оркестру є ксилофони.

Важливо розуміти, що ксилофони, причому саме в такому вигляді, в якому вони представлені в орф-оркестрі, є штучно створеними звуковисотними інструментами, які допомагають створювати простір, фон для імпровізації та творчості.

Перші зразки таких інструментів сконструював майстер з виготовлення фортепіано Карл Мендлер. Згодом, за підтримки та активної участі Курта Сакса, орф-оркестр отримав цілий набір таких інструментів. Вони відрізнялися висотою та матеріалом, з якого були зроблені. Частина інструментів мала дерев'яні пластини, частина – металеві. Ці оригінальні інструменти називалися «глокеншпілі» («дзвіночки»).

Класичні інструменти орф-оркестру є, безперечно, важливою частиною, яка утворює методичну основу роботи в особливому форматі орф-оркестру. При цьому важливо розуміти ті можливості, що закладені в них відповідно до принципів орф-підходу. Завдяки принципам орф-підходу можна оцінити і сприймати креативний матеріал не як обмежений набір певних інструментів, а як шлях пошуку нових засобів для розкриття творчого потенціалу людини. Це спонукає до постійного віднайдення нових, ще не відкритих можливостей цього інструментарію, а також до пошуку нових інструментів. Принципи орф-підходу мотивують до постійного оновлення та розширення спектру креативного матеріалу.

Специфіка використання орф-інструментарію та інших матеріалів спирається на ідею Карла Орфа щодо тієї оригінальної первинної складової навчання, як її розуміли сам Карл Орф та Гунільд Кетман, задля якої, по суті, був створений орф-оркестр. «Спочатку був барабан», – це знаменита фраза Карла Орфа, яку люблять цитувати музикознавці. Вона утверджує думку, що спочатку був ритм, а також те, що для барабана були палички, камінчики та інші матеріали, а ще різноманітні знаряддя праці, що використовувалися первинними людьми.

Таким чином, першоосновою усіх музичних інструментів орф-оркестру є їхня ритмічна природа. Це зумовлює таку величезну кількість перкусії та ударних інструментів.



Елементарне музикування

Важливою складовою орф-підходу є первинне музикування, його передумови та елементи.



Феномен первинного музикування є спільним для всього людства. Певною мірою воно пов'язане з первинними інструментами та характерною для них властивістю ритмічного впливу. Це явище має чимало паралелей у культурі різних народів. Воно бере свій початок із прадавніх часів і сприймається не залежно від культури та традицій сучасності. У своїх експериментах Карл Орф та Гунільд Кетман, а згодом їхні послідовники, намагалися відшукати найбільш природні умови для виникнення імпульсу, що передує процесу творення та музичної гри.

У своїй праці «Ключові концепції музичної терапії» Гертруда Орф вказує на два ключових фактори, які безпосередньо стосуються процесу первинного музикування: впроваджуючи орф-підхід у роботу з людьми з інвалідністю, вона звертає увагу на такі фундаментальні на первинних етапах розвитку особистості поняття, як *пре-ритм* та *пре-мелодія*. Зокрема вона зауважує: «Дотого як дитина почне виражати себе в ритмічних формах, вона гратиме у пре-ритмічному стилі» (Орф, 1974). У зв'язку з цим необхідно з'ясувати, що означають пре-ритмічний чи пре-мелодичний стилі музикування. Вочевидь, це первинні форми музикування, у яких людина приєднується до процесу завдяки внутрішньому імпульсу, що виникає як реакція на ритмічні чи мелодичні стимули.

У таких первинних формах музикування процес приєднання до дії відбувається на тому рівні, який є можливим для людини і, як правило, є найбільш комфортним для неї. Цей процес відображається та зумовлюється фактором *співналаштування* із навколишнім середовищем. Однак він не є цілком усвідомленим, тож часто, особливо з огляду на музично-естетичний аспект процесу, свідоме подальше відтворення

людиною того матеріалу, що з'явився у результаті преритмічної гри, може бути лише частковим.

Таким чином, у процесі музикування активізуються підсвідомі структури, які мають ритмічну природу і спонукають до активності. Отже, на первинному рівні відбувається активізація, яка в подальшому призводить до свідомої взаємодії у творчому процесі.

Важливою властивістю креативного матеріалу є можливість створювати простір для творчого музикування та руху, який спонукатиме до виникнення і розвитку творчих імпульсів. Ці імпульси можуть бути спрямовані на особистісні процеси та міжособистісну взаємодію через творчість.

Як матеріал для творчості можна використовувати абсолютно різні об'єкти: наприклад, тканину, пластик, папір, фарби тощо – все, що може активувати творчий імпульс і спонукати людину до активної дії в русі або у звукові.

Отже, характеризуючи матеріал, можна визначити певні якості, якими він має володіти:

1. Матеріал має мати властивості акустично активізувати учасників та надавати їм можливість приєднуватися до творчого процесу на акустичному рівні.

2. Матеріал має бути об'єднавчим елементом для учасників.

3. Матеріал має дозволяти регулювати дистанцію на різних рівнях творчої комунікації.

4. Матеріал має дозволяти регулювати процеси соціалізації.

5. Матеріал має бути здатним виконувати подвійну функцію під час комунікації. З одного боку, він об'єднує учасників, а з іншого, – є тим, що завжди знаходиться між учасниками, створюючи певну дистанцію.



ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

Таким чином, креативним матеріалом може стати все, що допомагає налагодити комунікацію, отже, він не обмежується тільки музичними інструментами. Як зазначала Гертруда Орф, – ми обмежені лише інтуїцією та фантазією спеціаліста. Отже, будь-який матеріал, що допомагатиме людині проявити, розкрити себе та зростати, може бути використаний у роботі. Очевидно, що на основі принципів орф-підходу можна створити величезний простір для експериментів з будь-яким матеріалом.

Орф-підхід та ідеї інтеграції в роботі з людьми з інвалідністю

Орф-підхід пропонує власні ідеї інтеграції та шляхи її втілення. Приміром, ідея інтеграції та залучення до процесу абсолютно кожного учасника стала основним фактором адаптації цього підходу до роботи з людьми з інвалідністю. Інтегративні ідеї щодо творчості як динамічного багатопланового процесу висловлював ще Карл Орф.

Однак інтеграція має особливі прояви у творчому процесі. Як відомо, будь-якому творчому процесові притаманні дві риси: багаторівневність та трансформаційність. Вони, зокрема, яскраво проявляються у процесах елементарного музикування, креативного руху, в театральному дійстві. Поняття інтеграції передбачає поєднання та взаємопроникнення певних елементів. Зважаючи на це, поєднання в одному дійстві музики, руху та слова зумовлює інтеграцію цих трьох складових.

Таким чином, інтегративність є однією з характерних рис орф-підходу. При цьому поєднання елементів – музики, руху і слова – у театральній постановці, під час танцювального або оркестрового заняття можуть бути різні та матимуть різну спрямованість. Водночас поєднання трьох елементів в одному дійстві – не єдина ознака інтегративності.

Друга ознака випливає з принципів, що зумовили розвиток ідеї використання орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю або в інклюзії. Ця ознака свідчить про особливість використання орф-підходу в роботі з різнорівневними групами, де учасники мають різний рівень підготовки, професійних знань та вмінь, а також різний рівень розвитку загалом.



Важливо розуміти, що орф-процес завжди інтегруватиме декілька елементів на різних рівнях прояву. Відповідно творчий

процес, побудований за принципами орф-підходу, завжди спиратиметься на інтеграцію різних елементів та різних рівнів прояву. Таким елементами є тілесні, звукові та словесні прояви, причому їхній рівень може бути різним – від частково усвідомленого до високохудожнього.

Рух може проявлятися в частково усвідомлених ситуативних діях, що матимуть пре-ритмічну природу, або той самий рух може проявлятися у формі свідомої танцювальної імпровізації чи навіть сталої хореографічної композиції.

Звучання також має різні рівні прояву: від пре-мелодії та пре-ритму до свідомої імпровізації та відтворення мелодії голосом чи на інструменті.

Словесне відображення також проявляється на різних рівнях - від забавок із вигаданими словами до поезії та театральної декламації. При цьому найпростіші словесні ігри базуються на активізації пре-ритмічного та пре-мелодичного чуття. Важливим є те, що в одному творчому дійстві всі елементи можуть проявлятися на всіх рівнях.

Таким чином, багаторівневність творчого процесу, побудованого за принципами орф-підходу, закладена в самій суті такого методу і не може бути відокремлена від нього.

З ідеєю інтеграції тісно пов'язаний принцип трансформаційності. При цьому ідея інтеграції в роботі з людьми з інвалідністю передбачає радше не розвиток та зростання, перехід з одного рівня на інший (хоча це, безперечно, є важливим), а присутність одразу різних рівнів, на чому наполягав Карл Орф, а згодом Вільгельм Келлер.

Очевидно, що рівень будь-якого прояву залежить від можливостей кожного конкретного учасника. Розуміння цього дозволяє об'єднувати в одній групі учасників, що мають

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

обмежені рухові можливості, та професійних виконавців. Завдяки втіленню ідеї багаторівневості кожен учасник зможе проявити себе на тому рівні, який йому буде доступний на той момент.

Приклад – активне слухання/виконання/акомпанемент.

Рухова складова

До проявів рухової складової належать будь-які очевидні рухові реакції на творчий матеріал. Конкретна фізична дія (наприклад, підняття руки чи розгойдування в інвалідному візочку) може розглядатися як основа для танцювально-рухової імпровізації, яку в подальшому можна включити в контекст загального творчого дійства.



Музична складова

(готова мелодія – підігрування на одному звукові)

До музичної складової можемо віднести будь яке звучання, що є дотичним до творчого дійства, ідеї, мелодичного чи ритмічного контенту дійства.



Словесна, наративна й емоційна складові

Відтворення контенту дійства будь-якими рухами чи звуками з фокусуванням на емоціях, що з'являються внаслідок взаємодії з творчим наповненням, малювання віршів та створення пісень під впливом візуальних образів (картин, скульптур тощо).

Важливо розуміти, що обидві властивості творчого процесу – багаторівневність та трансформаційність – пов'язані між собою. Це зумовлено кількома факторами.

По-перше, прояв різних учасників на різних рівнях стимулює процеси пізнання і спонукає кожного спробувати себе в «іншій ролі», що є своєрідним стартером для внутрішнього трансформаційного процесу, що передбачається розвитком особистості.

По-друге, відбувається постійний обмін вербальним і невербальним досвідом, що підживлює трансформаційні процеси для кожного окремого учасника та групи в цілому.

По-третє, поєднання великої кількості різного досвіду в одному процесі розсуває межі самого процесу. Кожен учасник привносить своє бачення, свої ідеї, які об'єднуються і трансформуються, втілюючись у багатьох варіантах, з яких учасники можуть свідомо обирати свій.

Завдяки цьому, хоча й ніколи не можна визначити наперед, яким буде кінцевий продукт – спільне ігрове дійство чи музичний твір, танок чи вистава, однак можна планувати та скеровувати процес у тому чи іншому напрямку. Водночас потрібно зберігати гнучкість, щоб дозволити такому процесові вільно розвиватися та видозмінюватися залежно від потреб

учасників. Такий процес, побудований за принципами орф-підходу, має насамперед розширювати можливості самих учасників, допомагати їхньому особистісному становленню, сприяти зростанню, створювати підґрунтя для розвитку різних навичок.





Надзвичайно важливими навичками, що активно розвиваються в цьому процесі, є навички соціальної взаємодії,

спілкування, взаємодопомоги, толерантного ставлення один до одного, емпатії та емоційного регулювання. Водночас важливим є тілесний, фізичний розвиток як невід’ємна складова загального розвитку. Отже, будь-які навички – інтелектуальні, емоційні, фізичні – завдяки орф-підходу розвиваються пропорційно. Значна увага приділяється координації, що має рухову природу, позаяк фізичний процес відображається в мисленні, мовленні тощо. Стимулювання і розвиток фізичної, емоційної та соціальної координацію створюють основу для розвитку інших взаємопов’язаних складових.

В інтегративному багаторівневому процесі досвід одного учасника має збагачуватися досвідом інших і, таким чином, допомагати виконувати ті чи інші завдання, поглянути на ситуації з різних ракурсів. Хоча новий кут зору може виявитися доступним лише з якогось певного рівня, важливо усвідомлювати, що позиція саме з цього рівня найкраще сприятиме трансформаційному процесу кожного учасника окремо та всієї групи в цілому. При цьому очевидно, що ідея інтеграції різних рівнів та трансформації є важливою в будь-якій соціальній взаємодії.

Таким чином, ідея інтеграції набула особливо потужного розвитку в роботі з групами людей з інвалідністю, оскільки дозволяє об’єднувати людей з різними можливостями в одному творчому процесі.

Цей процес має власну динаміку, яка залежить не тільки від обставин та середовища, а й від потреб кожного учасника, яким приділяється велика увага.

Відображення та втілення такої потужної соціальної складової в самій суті творчого процесу робить ідею інтеграції

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

в контексті орф-підходу надзвичайно значущою для розвитку та зростання кожної окремої особистості та всієї спільноти.





*Salmon, Shirley (Ed.) (2008): Hearing Feeling Playing. Music and Movement for Deaf and Hard-of-Hearing Children. Reichert, Wiesbaden.**

Важливість Ігрових пісень в інклюзивній освіті

Ширлі Салмон

Ігрові пісні пропонують дітям дошкільного та молодшого шкільного віку (особливо із втратою слуху) великий творчий потенціал, котрий може бути надзвичайно корисним для них. При мультисенсорному підході, пісенна композиція є початком та заохочувальним фактором для різноманітних видів занять, пов'язаних із музикою, рухами, мовленням та добіркою матеріалів, що в свою чергу призводять до різного досвіду в навчальному процесі. Тут можуть бути досягнуті різні цілі – ті, що стосуються безпосередньо музики, а також інших сфер розвитку. Мовні досягнення в цьому випадку не обов'язково є головною метою, дітям слід скоріше запропонувати можливість отримувати різні враження, граючись, рухаючись, розмовляючи, співаючи та вдаючись до креативу у різних формах. У мультисенсорному підході з використанням музики та руху зачіпаються декілька органів чуттів, не лише слуховий центр. Ігрові пісні можуть пропонувати широкий спектр вражень та способів самовираження, що підтримує загальний розвиток дітей¹.

* Салмон Ширлі (2008): Чути Відчувати Грати. Музика та Рухи для глухих дітей, та дітей із вадами слуху. Reichert, Wiesbaden.

¹ cf. Salmon 2003



Ігрові пісні – загальний огляд

В ігровій пісні поєднуються та переплітаються сама пісня, рух та деякі елементи драми.² Музика, рух, мовлення та гра тісно пов'язані між собою і можуть позитивно впливати та підтримувати один на одного. Ігрові пісні – не є чимось новим, діти співали та грали в них століттями. Ігрова пісня (п'єса) має багаторічну традицію музичного виховання – ще у 1919 році *Динамічні Пісні* (пісні з рухами) були опубліковані Емілем Жаком-Далкросом, котрий розробив метод ритміки у викладанні музики. Карл Орфф, з іншого боку, розглядав традиційний репертуар дитячих пісень, як основу для Orff-Schulwerk, а також наголошував на важливості гри: “Прагнення грати перетворюється на завзяту діяльність, котра веде до практики, і звідти – до досягнення.”³ Важливо, аби дитині було дозволено грати, “безперешкодно виражаючи своє внутрішнє назовні. Слово та звук повинні виникати одночасно з імпровізаційної, ритмічної гри.”⁴

Важливою складовою навчальної програми є не лише музична освіта, а й ритмічна музична освіта, так само як і інтегративна педагогіка, спеціалізована освіта, пісні, котрі спонукають до руху, танцю, рольової гри, мовлення та вираження емоцій. У музичній терапії для дітей систематичне використання пісень є одним з найважливіших інструментів, які терапевти мають у своєму розпорядженні. Практично у всіх видах музичної терапії для дітей пісні використовуються для того, щоб заохотити встановлення контакту, підтримання

² cf. Keller 1970, Haselbach 1971, Plahl/Koch-Temming 2005

³ Carl Orff: *Gedanken uber Musik mit Kindern und Laien*. In: *Die Musik* 1932. Berlin, p. 669 (Translation: Margaret Murray)

⁴ *ibid.*, p. 671

стосунків або задля допомоги у важких, тривожних станах⁵. Пісні не лише співаються, вони можуть бути зіграні / відтворені. *Написання пісень* також є прикладним методом роботи в музичній терапії⁶.

Вільгельм Келлер розглядає пісню-гру, як “поєднання співочих елементів із руховими, починаючи від простої пантоміми до танцю та акторського відтворення сцен з текстом; крім того, вона передбачає використання музичних інструментів (включаючи тіло людини), перетворення пісні на інструментальну п’єсу, а також суто ритмічний виклад розмовних текстів.”⁷ Сам текст пісні-гри також може становити важливий інтерес, оскільки “ігрові- (акторські) пісні мають сценічну основу, яка може бути стилізована або розіграна як пантоміма.”⁸ Інтегрування пісень в художній сюжет відкриває різноманітні можливості для її виконання поза основним співом. Це може включати танець, рухи або форми акторського мистецтва, вокальні та ритмічні вкраплення, музичні ефекти, створення музики, музичного супроводу, інструментальні імпровізації чи музичну рольову гру. Ігровими піснями можуть бути пісні, основою яких є діалог, або ж спілкування у вигляді співу, так само як пісні-розповіді та пісні по колу. З багатьма “піснями нових дітей” процес співу, як приємне заняття, саме

⁵ cf. Pahl/Koch-Temming 2005, ст. 181. Подальші цілі використання пісень в музичній терапії з дітьми: структурування, встановлення контакту, регулювання відносин, фокусування уваги, проявлення активності, розслаблення, можливість регресу, поглиблення індивідуальних сфер розвитку (зокрема руху, сприйняття, мовлення та соціальних навичок), вираження емоцій та потреб, переживання нових вражень та обставин, які є емоційно стресовими.

⁶ cf. Baker/Wigram 2005

⁷ Keller 1970, Introduction

⁸ Haselbach 1978, p. 147

по собі являється головним інтересом. Метою тут є не лише проспівати мелодію, але також розіграти та прожити сюжет-зміст історії, таким чином залучаючи в процес все тіло, взаємодіючи в групі, створюючи атмосферу та інколи виходячи на сцену і т.д.

Стимулююче *мульти-сенсорне середовище* в дитинстві має велике значення для розвитку здібностей та вмінь, котрі потребує доросла людина в подальшому житті⁹. “Досвід та відчуття приходять під час навчання. Відчуття складають базове розуміння, з якого розвиваються поняття та мислення. Сенсорно розширене середовище є основоположним для навчання.”¹⁰ Взаємодія між фізичною активністю, емоційним вираженням в русі, координація руху з мовою та співом, синхронізація рухів у групі та багато інших елементів є важливими для цього навчального процесу, що підтримується розширеним сенсорним середовищем¹¹.

В даному контексті Верден-Цоллер цитує п'ять форм фізичного досвіду, які складають основні процеси та структури: ритм, баланс, фізичний рух, визначення початкових знаків й символів, означення простору та часу.¹² Створюючи ігрові пісні, сенсорне середовище, так само, як і форми фізичного досвіду, можуть бути взяті до уваги та інтегровані до процесу.

Як музична освіта, так і музико-терапевтичні пісні в цілому, а також певні ігрові пісні повинні адаптуватися,

⁹ cf. Hannaford 1995. Основними чинниками є багате внутрішнє середовище (вдома, в дошкільному закладі, школі й також поза домом); свобода вільно відкривати для себе оточуюче середовище; присутність батьків, з ким можна порадитися, якщо у дітей виникають питання.

¹⁰ Hannaford 1995, p. 48

¹¹ cf. Hannaford 1995

¹² cf. Maturana/Verden-Zoller 1996

змінюватися та переписуватися відповідно до конкретного оточення (набору учнів). Кожна ігрова пісня використовується дещо по-іншому в різних групах, залежно від вимог та здібностей усередині групи, про яку йдеться. В музичній освіті, в корекційній та інклюзивній освіті, в спеціальній освіті, а також в музичній терапії – пісні, що складаються з декількох елементів, відіграють мотивуючу роль. Також застосовуються *Ситуативні пісні*, котрі посилаються на конкретну, поточну дію, що як правило, призводить до їх спонтанного створення – **для** дитини / групи, **із** дитиною / групою, чи **самою** дитиною / групою¹³. Пісні, котрі виникають в результаті певної ситуації – це реакції та відповіді дітям, і вони можуть призвести до подальшої гри, імпровізації, роздумів та дискусій. Вони можуть супроводжувати дітей у їхніх рухах, вони можуть створювати атмосферу та допомагати покращувати розуміння, інтерпретацію та творчу роботу з певним досвідом. Ситуативні пісні важливі для всіх дітей, але особливо вони цінні для тих, хто не розмовляє, слабчучоючих, або для тих, хто має труднощі із поведінкою в стосунках¹⁴.

Пісні можуть бути нав'язні грою, руховими іграми або рольовими іграми, де активність в грі водночас спонукає до програвання тексту пісні. Добре відомі дитячі пісні, ігрові або естрадні пісні можуть бути переписані таким чином, аби вони відображали актуальні теми, які цікаві дитині або чи групі дітей. Бейкер та Вігрем розрізняють *Написання пісень для* клієнтів та разом **із** клієнтами та перераховує багато прикладів

¹³ cf. G. Orff 1980, Plahl/Koch-Temming 2005

¹⁴ cf. Schumacher 1994, G. Orff 1980, G. Orff 1984, Keller 1971, Baker/Wigram 2005, Plahl/Koch-Temming 2005

в музичній терапії, де *Написання пісень* використовується, як форма терапії¹⁵.

Вітальні та *Прощальні пісні* часто дають основу для сесій. Першочерговий аспект ігрових пісень полягає в тому, щоб діти отримали задоволення від занять, елементів гри, ритуалів, а також від середовища (контексту), який може запропонувати конкретна тема. Пол Нордофф та Клайв Роббінс, котрі наприкінці 1950-х років почали розробляти Творчу Музичну Терапію, склали багато ігрових пісень з темами із повсякденного життя: приїзд/поява, імена дітей у групі, дні тижня, погода. Ці пісні особливо використовувалися для залучення та мотивації дітей із когнітивними розладами, коли вони мали співати та грати в групі¹⁶.

Ігрові пісні – особливості застосування

Ігрові пісні не лише дають музичні враження, але також переживання на багатьох інших рівнях. Завдяки потенціалу особистості в когнітивних, рухових, емоційних, соціальних, мовних сферах, а також у полі сприйняття, ігрові пісні можуть надавати *особливу підтримку на певних етапах навчання*. Для Вільгельма Келлера ігрова пісня має винятково важливе значення в процесі встановлення контакту: “Ігрова пісня [...] є особливо важливою в соціально-корекційній педагогічній роботі з усіма типами «важких дітей», для яких це справді іноді єдиний спосіб встановити перший контакт.”¹⁷ Це також стає

¹⁵ cf. Baker/Wigram 2005

¹⁶ cf. Nordoff/Robbins 1964. Further ideas for hard-of-hearing children can be found in Robbins/Robbins 1980, Schmid/Friedrich 2001, Estabrooks/Birkenshaw-Fleming 2003, 2006 and Salmon 2007

¹⁷ Keller 1970, Introduction

зрозумілим в музично-терапевтичній роботі Карін Шумахер: “Всі ранні ігри матері з дитиною це елементарна музика, рух та мова, які пов’язані із внутрішньоутробним розвитком. Вони являють собою багато сенсорний варіант, який впливає на дитину завдяки емоційній участі матері. Колискова пісня, гойдалка та пісня з гойданням, гра в плескання долонями та катання на колінах – все це дає чуттєво-емоційне стимулювання. Вони підтримують емоційні та когнітивні здібності дитини, котрі є основною необхідністю для встановлення відносин із навколишнім середовищем. Відчуття рівноваги, дотику, слуху і бачення (але звісно і почуття нюху також) одночасно стимулюються та в грі призводять до встановлення контакту та розвитку відносин між матір’ю та дитиною.”¹⁸ Емоційні та когнітивні здібності дитини також можуть бути підтримані в контексті навчання.

“Розвиваючий Рух” Шерборна¹⁹ базується на переконанні в тому, що ставлення до себе та ставлення до інших має важливе значення для розвитку усього людства. В ньому засвідчується, що досвід руху є основоположним для розвитку усіх людських істот, але вкрай важливо це для людей з особливими потребами, які часто зазнають труднощів у стосунках із власним тілом, та іншими людьми. Цей метод надає великого значення рівномірному розвитку як фізичних здібностей, так і впевнених стосунків з іншими людьми завдяки спільному досвіду. Рухові заняття, які називаються “Гра у відносини”, мають дві головні цілі: усвідомлення себе та усвідомлення інших. Вони поділяються на три основні групи:

1. Турбота або “в” стосунках

¹⁸Schumacher 1994, p. 28

¹⁹Sherborne 2001, <http://www.sherbornemovement.org>

2. Спільні (колективні) стосунки

3. Стосунки “всупереч”

Хоча цей підхід у своїй оригінальній формі не використовує музику, типи відтворення стосунків можуть бути безумовно використані, як підготовка перед, або в якості розширення до ігрових пісень, де акцент робиться на побудові відносин. Це може бути між батьками та дітьми, або серед дітей подібного віку, але особливо серед дітей різного віку та здібностей.

Клайв та Керол Роббінс (1980) зазначали вроджену музикальність дітей з вадами слуху і у своїй навчальній програмі ²⁰ намагалися звернутися до дітей, пропонуючи їм відповідні музичні враження, таким чином вивільняючи їх часто приховані музичні таланти. “Ми просто вважали, що людина настільки налаштована на музику – і музика під людину – що така сама чуттєвість, схильності та здібності повинні бути притаманними й дитині із вадами слуху.” Оскільки музичні переживання можуть стати джерелом радості та спонукати власний розвиток, глухі діти також мають право набувати такого досвіду. “Ми не бачили жодної причини, чому глухим діткам не слід пропонувати радощі, задоволення та навчальний потенціал у відповідній музичній програмі.”²¹

На додаток до традиційного співу в музичній освіті, загальноприйнятою модифікованою формою вокального мистецтва в Англо-Американському регіоні є *співання пісень* для глухих дітей, яке було розроблено Спілкою глухих в США і

²⁰Клайв та Керол Роббінс розробили музичну навчальну програму для дітей з вадами слуху в державній школі для глухих в Нью-Йорку, США. “Музика для людей з вадами слуху” вийшла друком в 1980 році і містить безліч матеріалів для викладачів музики для глухих дітей, та таких із вадами слуху.

²¹ Robbins/Robbins 1980, p. 25

1930-х роках. *Співання пісень* – це веселе музичне заняття для дітей із вадами слуху, а також для тих, чий слух неушкоджений; ці форми співу використовуються в США не лише на заняттях для дітей із вадами слуху, а й у загальноосвітніх класах (напр. звичайні або інклюзивні класи), таким чином підтримуючи колективний спів дітей без вад розвитку разом із слабочуючими дітками. При співанні пісень (також відомому, як *співання жестами*) відповідна пісня одночасно супроводжується жестами. Це заняття основане на добре-розвиненому почутті ритму, що проявляється у ритмічному русі усього тіла (похитуванні, коливанні). Мелодія та зміст пісні передаються шляхом поєднання візуалізації й тактильно-слухового сприйняття²².

AFRICAN (Angola)

The image displays two musical staves for the song "AFRICAN (Angola)". Each staff includes a treble clef, a 4/4 time signature, and a key signature of one flat (Bb). The first staff has a C major chord above the first measure and an F major chord above the last measure. The lyrics are "Kum ba yah, my Lord, Kum ba". Below the lyrics are illustrations of hand gestures: a raised right arm for "Kum", a hand held palm up for "ba", a hand held palm down for "yah", a hand held palm up for "my", a hand held palm down for "Lord", and a raised right arm for "Kum" and a hand held palm up for "ba". The second staff has the same chord structure. The lyrics are "yah! Kum ba yah, my Lord, Kum ba". The hand gesture illustrations are similar to the first staff, with "yah!" represented by a hand held palm down.

мал. 1: In: Національна Ложа 1992

²² cf Prause 2001

Книги з жестовими піснями, де жести позначені під музикою та текстом пісні, видаються в США з 1980-х років. Зазвичай граматику залишається розмовної мови та певні знаки мови жестів супроводжують всі або деякі слова (напр. мова підписів – англійська, підтримується мовою жестів теж англійською).

На противагу *хорам, що мовчки співають жестами*, підкреслюється важливість саме співу для глухих та слабочуючих дітей в процесі співання пісень²³. Згідно із Prause (2001) співання пісень є невід’ємною частиною музичної освіти для всіх дітей шкільного віку з вадами слуху в англо-американській культурі. У європейських країнах ця форма співу практикується лише частково і не має довготривалого педагогічного підґрунтя, вибір літератури є обмеженим.

Використання ігрових пісень з дітьми із вадами слуху має різні цілі, котрі часто переслідуються одночасно. Окремі пісні не можуть бути класифіковані відповідно до конкретної функції, та певна пісня може бути використана з однією дитиною та в групі, на уроці чи під час терапевтичного заняття. Різниця в використанні залежить від нагальних потреб дитини, від контексту та цілей, актуальних навчальних та терапевтичних завдань в межах групи, а також від методів, які застосовує викладач чи терапевт.

Підводячи підсумок, ігрові пісні можуть бути використані для досягнення однієї або більше наступних цілей в роботі з глухими дітьми, та дітьми із вадами слуху:

- розслаблення, звільнення від напруженості, активація (залучення);
- сенсibilізація чуттєвого сприйняття;

²³ cf Prause 2001

- підтримка слухового, зорового, кінестетичного та вестибулярного сприйняття, пам'яті, концентрації;
- підтримка моторного і тілесного сприйняття (напр. розвиток усвідомленості тіла, відчуття суглобів та м'язів, дрібний та загальний контроль моторики, координація, баланс та внутрішній ритм);
- ініціювання та підтримка невербального та словесного діалогу, розмовною мовою чи мовою жестів;
- підтримка голосу та мови (напр. розвиток вміння користуватися своїм голосом, розуміти поняття мовлення та насправді говорити; введення ритму в розмовну мову; розширення словникового запасу та лінгвістичних понять; досвід, практика та застосування фраз і структур речень; подальший розвиток діапазону голосу, його якості а також його мелодичності, тембру, динаміки, просодії);
- спілкування (напр. підтримка встановлення контакту та розвитку відносин; вираження почуттів та потреб; включення мови, жестів та пантоміми);
- соціальна адаптація (напр. підтримка впевненості в собі, незалежності та самоповаги; розвиток та заохочення бажання вміти співпрацювати);
- розвиток особистості (напр. переживання атмосфери та емоцій; фокусування уваги; активація та емоційне самовираження; примирення із емоційно важкими переживаннями та пригнічуючи ми обставинами; відкриття та розвиток творчого потенціалу);
- конкретні цілі в музиці та танцях (напр. знайомство та можливість спробувати різні форми музики і танцю та їх прояви; імпровізація та творчість; брати участь у соціальних та

культурних цінностях, висловлених в піснях, практикувати музичні здібності, рухи й танець).²⁴

Дотримуючись принципів інклюзивної освіти, використання ігрових пісень повинно враховувати участь усіх дітей у групі чи класі.

Згідно із Фойзером інтеграція²⁵ це “спільна (побудована на діалозі, інтерактивна, товариська) діяльність в колективі”, яка з педагогічної точки зору означає для школи та дошкільного закладу, що

- “всі діти та учні (включаючи тих учнів, котрі мають глибокі та системні труднощі з навчанням);
- будуть гратися, навчатися та співпрацювати разом;
- на відповідних рівнях розвитку (враховуючи їх нинішній рівень здібностей до сприйняття, пізнавання та поведінку);
- у співпраці один з одним;
- в рамках спільної навчальної програми (проект/предмет вивчення / завдання / тема)”.²⁶

Ігрові пісні можуть запропонувати безліч форм діяльності, котрі дають змогу всім дітям знайомитися з піснею та взаємодіяти з нею в індивідуальний спосіб. Певні заняття проводяться в цілій групі, інші – в малих групах, з партнером

²⁴ cf. Nordoff/Robbins 1971, Robbins/Robbins 1980, Bang 1980, Salmon 2003, Plahl/Koch-Temming 2005

²⁵“Інтеграція” та “інтеграційний” були використані тут Фойзером ще до того, як термін “інклюзивний” був широко вживаний. Визначення тут також стосується слова “інклюзія”. Характеристика “інтегративний” просто сприяє спілкуванню: Загальний підхід до педагогіки в тому сенсі, який висловив Фойзер, робить термін “інтеграція” зайвим, оскільки в принципі він не охоплює ні педагогічної теорії зведення, і також він не несе функції соціального відбору чи сегрегації.

²⁶ cf. Feuser 1997

чи індивідуально. Крім того, певні навчальні ситуації можуть та повинні пропонуватися, напр. комунікативні навчальні ситуації (два партнери зосереджені один на одному), взаємодоповнюючі ситуації в навчанні (один партнер допомагає іншому), навчальні ситуації, пов'язані із співіснуванням (робота пліч-о-пліч), спільне навчання (працюючи разом). Фойзер посилається на чотири фактори, необхідні для досягнення успішної інтеграції: “індивідуалізація”, “само-диференціація”, “спільна діяльність” та “спільна мета”. Хоча спільна мета тут не є фізичним об'єктом, що стає навчальним предметом в руках дітей та учнів, це здебільшого являє собою основний “процес”.

У кожному навчальному процесі є мета активізувати здібності кожної дитини найкращим з можливих способом. Розширюючи та вдосконалюючи навчальне середовище – й інші діти з їх різноманітними здібностями долучаються до процесу – більш вірогідно досягти реального розвитку, ніж у випадку використання навчальних методів, що мають на меті пришвидшити навчальний процес, спираючись на діагностовані вади²⁷. Головними методами навчання є ті, що дозволяють дітям отримувати їх власний досвід.

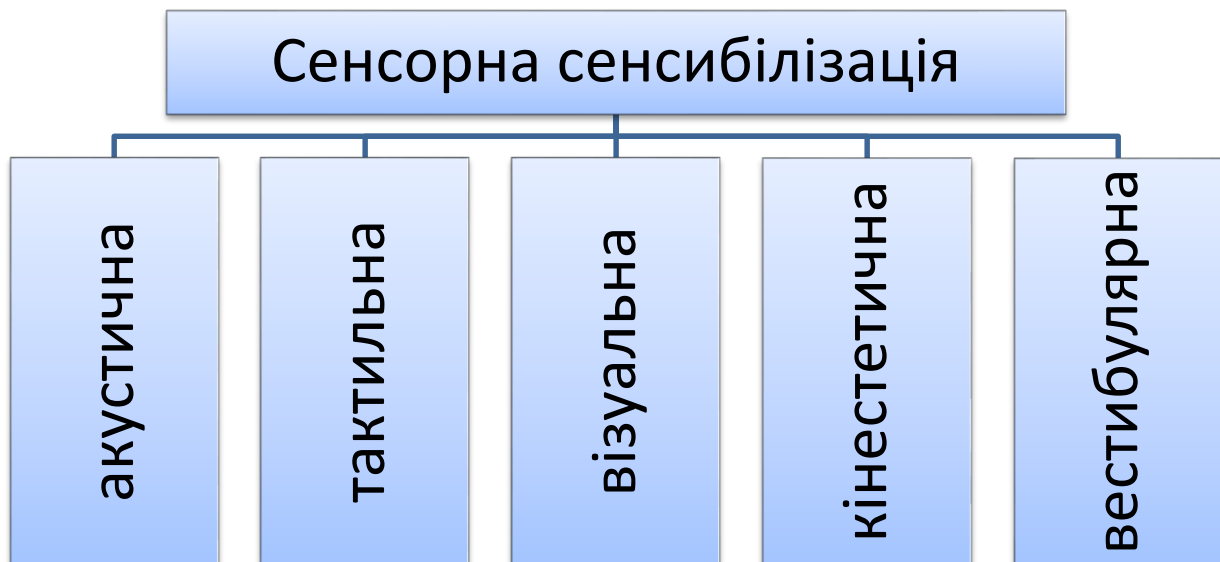
Фокусні елементи

Діаграма наведена нижче ілюструє систему фокусних творчих елементів, які можуть бути ефективними по одному, але частіше у поєднанні один із одним. Ця схема може бути корисною при плануванні індивідуальних занять, а також при роботі над більш довгостроковими, міждисциплінарними проектами. Пісня та її різні аспекти можуть бути

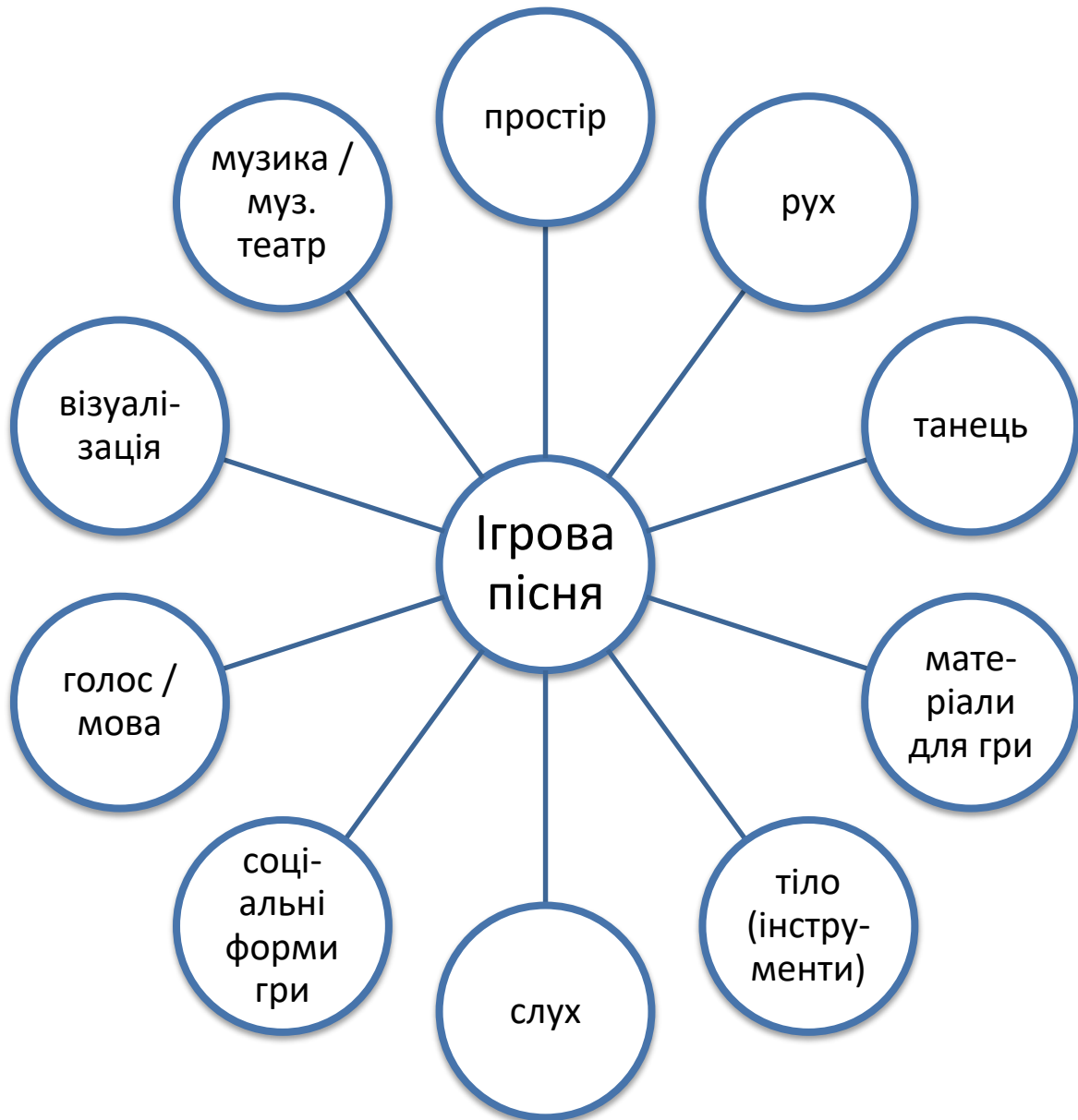
²⁷ cf Athey 1990, p. 76

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

стимулюючими та мотивуючими, допомагаючи нам знайти кілька видів діяльності для кожного творчого елемента. Остаточний вибір занять повинен узгоджуватися зі змістом пісні, так само як і з наявними здібностями та поточними потребами дітей та групи.



При плануванні корисно враховувати наступні форми участі дітей: сприйняття, вивчення, експериментування, гра, спілкування, розпізнавання, запам'ятовування, копіювання/наслідування, вибір, переміна діяльності, розпізнавання, вони можуть вигадувати, чимось собі займатися, творити щось, роздумувати, обговорювати.



Для ілюстрації широкого спектру можливостей, тут описана добірка занять, котрі можна віднести до одного чи багатьох полів вищезгаданих творчих елементів. Пісня Герди Бачлі - *Jahreszeiten (The Seasons' – Пори року)*²⁸ слугує базовим орієнтиром для всіх наведених тут прикладів. Багато ідей обертаються навколо віршованих рядків про осінь, але вони також можуть бути адаптовані до інших пір року

²⁸ In: Bachli, Gerda (2002): Traumschiffchen. 21 Kinderlieder. Kusunacht

The Seasons

Shirley Salmon

Gerda Bächli

Fall is here the leaves are chang - ing danc - ing in the mead - ow,
 O - range, yel - low, red and brown danc - ing in the mead - ow.
 Come and play with me o - ver in the mead - ow,
 Come and play with me o - ver in the mead - ow.

Fall is here the leaves are changing
 Dancing in the meadow.
 Orange, yellow, red and brown
 Dancing in the meadow.

Winter's here and snow is falling
 Over in the meadow.
 Snowflakes swirling shining white
 Over in the meadow.

Come and play with me
 Over in the meadow.
 Come and play with me
 Over in the meadow.

Spring is here and plants awakening
 Over in the meadow.
 Leaves and petals slowly growing
 Over in the meadow.

Summer's here the sun is shining
 Over in the meadow.
 Children dancing, playing, skipping
 Over in the meadow.

*Music and original German text O Music Vis ton All rights reserved. Used by permission
 English translation 2007 Schott Music Corporation. All rights reserved. Used by permission*

Мал. 2.

Добірка Ідей

Наступні ідеї повинні спонукати та заохочувати читача створювати його/її власні уроки чи проекти з дітьми, хоча не всі творчі елементи повинні обов'язково враховуватися одночасно. Обрані заняття та їх творчі процеси повинні узгоджуватися із рівнем розвитку дітей, їх здібностями та інтересами, емоційним забарвленням в межах групи та ситуацією під час уроку.

Сенсорна сенсибілізація

- Зберіть осінні предмети: напр. листя, шишки, каштани, камінчики і т.п., та поскладайте їх у групи згідно їх кольору, форми, тощо.
- Відкрийте для себе предмети, ознайомтеся з ними – відчуйте якість їх поверхонь, їх вагу, форму, оцініть колір, аромат та запах, тощо.
- Розпізнавайте предмети, торкаючись їх, або нюхаючи із закритими очима.
- Досліджуйте звуки, шуми, або рухи певним предметом; показуючи та імітуючи їх.
- Відчуйте предмет на тілі та через тіло, напр. відчувайте, котіть, носіть, балансуйте, кидайте та ловіть предмети – самотійно та з партнером.
- Масажуйте тіло предметом – самотійно та з партнером.
- Відчуйте, як дме вітер, спрямований на різні частини тіла, із закритими очима – вітер можна створити видихаючи повітря або використовуючи певні предмети, такі як шарфи, шматки картону в якості віяла.
- Балансуйте самотійно або з партнером на невеликій площі (напр. квадрат з килима) різними способами: на колінах, на одній нозі, із закритими очима.
- Експериментуйте із різними положеннями тіла, вдаючись до різних нахилів, напр. як листочок, каштан і т.п.



Мал. 3: Вітання один одного різними частинами тіла під час пісні “Привіт”

Рух

- Зіграйте вітер жестами та знаками, використовуючи руки та все тіло, по всьому простору, доступному для цього відтворення.
- Пильно спостерігайте за рухами, імітуючи їх однією рукою або всім тілом, як наприклад падаючий листочок, каштан, що котиться, поступово зростаюча рослина.
- Використовуйте “Основні рухи тіла” Рудольфа Лабана: пересування, обертання, підняття, жестикуляція, позиції для початку та продовження рухів.
- Візьміть ідеї з предметів та використовуйте їх для розширення своїх власних рухів.

- Змінюйте рухи за такими аспектами: час, динаміка, простір, прояв активності.
- Почніть із рухів тіла / жестів, що виражають такі поняття, як осінь, листя, вітер, дощ, туман та сонце, тим самим збільшуючи або зменшуючи діапазон та інтенсивність, аби вони не відбувалися на одному місці, а по всьому класу.
- Розвивайте жести (самостійно чи з партнером) в послідовність рухів, при цьому звертаючи увагу на початкову та кінцеву позиції.



Мал. 4: Будуючи сніговика

Простір

- Кожна дитина зображає листочок. Викладач (а згодом і дитина) імітує вітер, роблячи рухи хустиною. Листочки рухаються відповідно і гоняться вітром з одного місця в інше. (Залежно від ступеня втрати слуху, вітер також можна програвати на океанічному барабані або за допомогою дротяної щітки на барабані.)
- Завдання, орієнтоване на партнера: Одна дитина грає в листочок, друга – бере на себе роль вітру. Рухи вітру вказують на силу та напрямок рухів листочка.
- Експериментуйте з різними напрямками кружляння листочка в класі: по прямій, по звивистій лінії чи зигзагом, по колу, по спіралі. Спробуйте ці напрямки через увесь клас та простежуйте їх по кольорам.
- Спробуйте поєднання маршрутів листочків в класі; відстежуючи одну лінію по кольору, іншу в русі.

Танець

- Ініціюйте вільну танцювальну діяльність (напр. кружляє листя, танцюють сніжинки) під живий супровід рухів, або використовуючи вибрані музичні твори.
- Зберіть ідеї дітей та випробуйте їх разом.
- Для пісні: спробуйте ходьбу, стрибаючи (або пропускаючи) кроки на рефрені пісні – вільно в класі, а також по колу.
- Вивчайте та практикуйте форми танцю, наприклад, стрибаючи 8 кроків вправо по колу, потім 8 кроків вліво. Як

варіант: 4 кроки до центру, плескаючи в долоні 4 рази, 4 кроки назад, плескаючи 4 рази і повертаючись одночасно.

- На початку **вірша про осінь** всі листочки починають кружляти навколо та танцювати (на місці чи на відстані від) – рівні та динаміка можуть змінюватися.

- **Вірш – весна:** листочки і квіти починають рости, коливатися на вітрі; **вірш – літо:** пташки літають; **вірш – зима:** сніжинки падають і танцюють.

Матеріали

- Велике розмаїття матеріалів може стати в нагоді – наприклад, сушене листя, зав’язане в шифоновий шарф; чверть аркуша обгорткового паперу в кольорах осені, вирізаного в формі листочка; відрізи тканини чи гофрованого паперу в осінніх кольорах, прикріплені до паличок відповідного розміру для дітей.

- Мішечок, зроблений із шарфа і наповнений горіхами, жолудями, листочками і т.п., який можна пустити по колу, потримати, відчутти, послухати, понюхати.

- Експериментуйте з аркушем паперу, вузькою стрічкою, шарфом (напр. вони можуть падати, пливти по повітрю, обертатися, дуги на них, струменіти).

- Спостерігайте за власним шарфом, як він безшумно струменить по підлозі; імітуйте цей рух своїм тілом і/або супроводжуйте його своїм голосом; імітуйте форму шарфа, що лежить на підлозі.

- Діти дають своїм шарфам танцювати в парах – різні форми руху заохочуються – відносно темпу, динаміки та простору. Кожна пара вибирає три послідовності руху, які виконуються синхронно разом.

- В малих групах форми вираження щодо конкретного вірша випробувані та придумані.

- Одна дитина рухається за іншою до центру кола, кожна з своїм шарфом, і розкладає його художньо, не рухаючи інші шарфи, таким чином вносячи свій внесок в “осінній малюнок”.

(Тіло-) Інструменти

- Створюйте звуки за допомогою предметів та простих інструментів, напр. казу, передзвін вітру з гвіздками, горіхові кастанети, брязкальця з горіхової шкарлупи, барабани, лампові брязкальця, океанський барабан.

- Зберіть додаткові ідеї для кожного вірша, експериментуючи з традиційними та саморобними інструментами, і прив'язуючи їх до пори року, напр. інструменти, що відтворюють сніжинки, осінні листя, що кружляє, сонячне світло й стрибаючих жаб.

- Диригент вказує, яка пора року повинна бути театралью введена в дію, і в якому діапазоні (з якою гучністю).

- Виконуйте музичні твори, можливо також, як інтермедії пісні.

- Акомпанування пісні музичними жестами (плескання в долоні, поплескування, клацання пальцями, притупування) напр. вистукування метра, плескання ритму на рефрен чи гра остинато: І І І – або П П І – .

- Використовуйте інструменти для ритмічного супроводу, а також для інтерпретації музичного образу (напр. осінньої погоди).

- Акомпануйте пісню дроном чи бурдоном (ноти D і A на початку кожного такту).

- Грайте басову лінію (ноти D/A, продовжуючи грати D замість бемоль та F).

- Дітям, котрі вже навчаються грати на інструменті, слід відводити власну роль, напр. грати мелодію чи остинато; імпровізувати дроном чи бурдоном в якості інтермедії.



Мал. 5: Гра на джембе

Голос та Мова

- Використовуйте свій голос аби імітувати падіння листочка (демонструється справжнім листком, а потім рукою) – експериментуйте з різними голосними, і відповідно рухайтесь, роблячи це.
- Підкиньте декілька листочків одночасно і голосом зобразіть їх кружляння до землі.
- Створюйте вокальні звуки для певних термінів, використовуючи їх як інтермедії: напр. вітер, урагани, танцююче листя, падають горіхи (звертаючи увагу на те, чи звучать звуки чи не звучать).
- Вокалізуйте слова як остинато,

напр. танцююче листя; лужок; приходь і грай зі мною;

- Навчіться рефрену, говорячи ритмічно (можливо з жестами чи знаками), супроводжуючи музичною пантомімою. Залежно від розстановки, текст теж можна змінювати, напр. “... приходь та танцюй зі мною!”

- Разом з дітьми збирайте добірку термінів та ідей, описуючи певну пору року – складаючи нові віршики та записуючи їх.

Слух / Слухання

- Виявляйте звуки з осінніми предметами, експериментуючи з різними режимами гри, демонструючи та копіюючи їх.

- Відтворюйте звуки, як ритмічний супровід до рефрену.

- Запроваджуйте акустичне сприйняття осінніх предметів, таких як горіхи та каштани – кидаючи їх на землю, на поверхню барабана тощо.

- Наголошуйте на виняткових частинах пісні, напр. “там над лугом”, “грай зі мною”.

- Проплескайте або зіграйте ритмічні елементи в пісні, е. г. “приходь і грай зі мною”, “там над лугом”, “Осінь прийшла, листочки змінюються” ...; розпізнавайте ці елементи, граючи та переставляючи їх.

- Свідомо слухайте та обігруйте певні частини мелодії та певні фрази, напр. ніби руки танцюють на фоні вірша про осінь (на місці або рухаючись по класу), повертаючись до кругового сузір'я в центрі для рефрену, акомпануючи це звуковими жестами.

- Уважно слухайте хід мелодії (що відтворюється інструментом, який легко сприймається), жестами показуйте хід мелодії; пізніше слідуєте за мелодією по написаним нотам.

- Прослухайте короткі уривки *Осені* із *Чотири пори року* Вівальді (або інший твір, пов'язаний із темою), звертаючи увагу

на певні музичні аспекти, такі як повторення, діапазон, швидкість, соло і tutti, види інструментів тощо.

Соціальні форми гри

- Діти грають у листя, котре вільно танцює по класу, не перетинаючись один з одним.
- Завдання, орієнтоване на партнера: Одна дитина рухається як листочок по класу. Партнер слідує за першою дитиною, копіюючи її рухи. Коли пара зупиняється і обертається, то друга дитина бере на себе провідну роль.
- Експериментуйте з ролями вітру та листя: Два партнери грають вітер та листочок. Вітер спрямовує свій подих на окремі частини тіла партнера, що коливаються у повітрі. Листочок може вільно літати по всій кімнаті.
- Кожна з малих груп призначає термін, пов'язаний із осінню (напр. листя, вітер, туман, горіхи, каштани ...) та обирає відповідні інструменти. Вірш про осінь переписується, проспівується та акомпонується відповідним інструментом, згідно ключового слова.
- В кінці вірша мала група імпровізує.

Візуалізація

- Похитуйтеся на місці під час музики (стоячи, сидячи, на колінах..).
- Відчуйте ритм пісні (який можна грати на барабані) та візуалізуйте ритм “малюючи” великі жести у повітрі, ходячи в ритм або “малюючи” його великими кроками по підлозі.

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

- Ритм пісні малюється у вигляді великих графічних символів (в свій час – нотами) – діти слідкують за цими рухами малювання в повітрі або на папері.
- Розпізнавайте ритмічні елементи пісні, напр. конкретні фрази.
- Оберіть жести для найбільш важливих фраз в пісні – практикуючи їх фразу за фразою.
- Мелодія відтворюється на молотчковому інструменті, що легко сприймається (напр. басовому ксилофоні) або піаніно. Діти сприймають мелодію за допомогою своїх зорових, акустичних та тактильних відчуттів, і можуть показати мелодію чи фрази, використовуючи рухи своїх рук.
- За допомогою рухів руками можна показати висоту нот, фрази або всю мелодію.
- Дотримуємося мелодії, написаної нотами.
- Дві частини пісні візуалізуються у формі маленького танцю.

Музика(музичний) Театр

- Терміни та ідеї, що асоціюються з темою осені, збираються з дітьми та самими дітьми.
- Переказати або скласти розповідь про осінь (мовою та/або мовою жестів).
- Обирається ілюстрована книга або вірш на тему осені, і складається список термінів / ролей.
- Діти думають, як вони можуть виразити за допомогою рухів матеріал, що був обраний.
- Розробляються різні ролі – завдання для всієї групи (листочки) або окрема роль (вітер).

- Збирається сценічний реквізит та інші матеріали для показу ролей на сцені.
- Використовуйте звуки на підтримку різних ролей.
- Певні ролі можуть бути зіграні лише за допомогою голосу – напр. для шумів (вітер, листочки), а й також для мови (короткі тексти, рими, віршики, віршовані рядки пісень).

Висновок

Ігрові пісні є відповідною базою для різноманітних занять, що включають музику та рух для глухих та слабочуючих дітей, особливо для груп дітей із змішаними здібностями. Декілька цілей можуть бути досягнуті, зосередившись на різних творчих пріоритетах й за допомогою різного роду занять. Ця робота може бути міждисциплінарною за своєю концепцією та інклюзивною в плані її реалізації, за умови якщо теми занять підготовані із відповідним рівнем диференціації. Планування є результатом врахування індивідуальних потреб, здібностей та інтересів дітей – розвиваюча форма, що є творчою та відкритою як для дітей, так і для дорослих. Таким чином, ігрові пісні можуть бути використані з творчо-стимулюючим та інтеграційним ефектом в освіті, ранньому навчанні та підтримці, а також і в терапії для дітей із вадами слуху.

Література

1. Athey, Chris (1990): *Extending thought in young children. A parent-teacher partnership*. London.
2. Baker, Felicity/Wigram, Tony (Ed.) (2005): *Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London.
3. Bang, Claus (1980): *A World of Sound & Music*. In: *Journal British Association Teachers of the Deaf*, No. 4.
4. Benari, Naomi (1995): *Inner Rhythm - Dance Training for the Deaf*. Chur. An accompanying video was also published.
5. Birkenshaw-Fleming, Lois (20072): *Music for All*. Van Nuys CA.
6. Birkenshaw-Fleming, Lois (20064) *Music for Fun, Music for Learning*. Gilsum NH.
7. Brunner-Danuser, Fida (1984): *Mimi Scheiblauber -Musik und Bewegung*. Zurich.
8. Estabrooks, Warren/Birkenshaw-Fleming, Lois (2006²): *Hear and Listen! Talk and Sing!* Alexander Graham Bell Association for the Deaf and the Hard of Hearing. Washington DC.
9. Estabrooks, Warren/Birkenshaw-Fleming, Lois (2003): *Songs for Listening! Songs for Life!* Alexander Graham Bell Association for the Deaf and the Hard of Hearing. Washington DC.
10. Feuser, Georg (1997): *Thesis: Inclusive Education - Education of all Children and young people together in pre-school establishments and schools*. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>, 01/2008.

11. Feuser, Georg (1996): *The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education*. "There Are No Mentally Handicapped!" Speech to the members of Nationalrat in the Austrian Parliament on the 29th Oct. 1996 in Vienna. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>, 01/2008.
12. Hannaford, Carla (1995): *Smart Moves. Why learning is not all in your head*. Arlington, VA, USA.
13. Haselbach, Barbara/Grüner, Micaela/Salmon, Shirley (Ed.) (2007): *Im Dialog - Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext. Orff-Schulwerk Symposium Salzburg 2006. In Dialogue - Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts. Orff-Schulwerk Symposium Salzburg 2006*. Mainz.
14. Haselbach, Barbara (1978): *Dance Education. Basic principles and models for Nursery and Primary School*. London.
15. Haselbach, Barbara/Nykrin, Rudolf/Regner, Hermann (1985): *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung*. Mainz.
16. Jungmair, Ulrike (1992): *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis*. Mainz. Keller, Helen (2004): *The World I Live In*. New York, USA.
17. Keller, Wilhelm (1970): *Ludi Musici 1. Spiellieder*. Boppard/Rhein.
18. Laborit, Emmanuelle (1999): *The Cry of the Gull*. Washington DC, USA.

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

19. Marbacher-Widmer, Pia (1991): *Bewegen und Malen. Zusammenhänge - Psychomotorik - Urformen - Körper- und Raumerfahrung*. Broadstairs, UK.
20. Maturana, Humberto R./Verden-Zoller, Gerda (1996): *Biology of Love*. Munich/Basle.
21. Matterson, Elizabeth (Ed.) (1991): *This Little Puffin: Finger Plays and Nursery Games*. London.
22. Mort, Linda/Morris, Janet (1991): *Starting with Rhyme*. Scholastic publications. UK.
23. Nordoff, Paul/Robbins, Clive (1964): *The second book of children's play-songs*. Pennsylvania, USA.
24. Nordoff, Paul/Robbins, Clive (1971): *Therapy in Music for disabled children*. London.
25. Orff, Carl: *Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick*. In: Orff Institute (Ed.) (1964): *Jahrbuch 1963*. Mainz, 13; *Orff-Schulwerk: Past and Future*. In: *Music in Education*, Sep/Oct 1964. Translation: Margaret Murray.
26. Orff, Carl/Keetmann, Gunild (1950-1954): *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*. Mainz.
27. Orff, Carl/Keetmann, Gunild: *Music for Children*. English Adaptation by Margaret Murray.
28. Orff, Carl Orff-Schulwerk: *Past and Future*, in: *Music in Education*, Sep/Oct 1964 (Translation: Margaret Murray)
29. Orff, Gertrud (1980): *The Orff Music Therapy*. Translation: Margaret Murray. London.

- 30.Orff, Gertrud (1984): *Key Concepts in the Orff Music Therapy*. Translation: Jeremy Day and Shirley Salmon. London.
- 31.Plahl, Christine/Koch-Temming, Hedwig (Ed.) (2005): *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen - Methoden - Praxisfelder*. Bern.
- 32.Prause, Manuela-Carmen: *Musik und Gehorlosigkeit. Therapeutische und padagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehorlosen Menschen unter besonderer Berucksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes*. In: Priel, Walter (Ed.) (2001): *Kolner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*, Vol. V. Cologne/Reinkassel.
- 33.Robbins, Carol/Robbins, Clive (1980): *Music for the hearing impaired & other special groups. A resource manual and curriculum guide*. Saint-Louis, MO, USA.
- 34.Sacks, Oliver (2000): *Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf*.
- 35.Salmon, Shirley (2007): *Hello Children. A collection of songs and related activities for children aged 4-9*.
- 36.Salmon, Shirley (1992): *Musik und Bewegung mit schwerhorigen Kindern in Kooperationsklassen*. In: Orff Institute (Ed.): *Orff-Schulwerk Informationen*, Nr. 50. Salzburg; and in: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-musik.html>, 01/2008.
- 37.Salmon, Shirley (1999): *Music for Everyone. The challenge of people with special needs*. Lecture at the "1st International Symposium Music Education and Music Therapy" in Guadalajara, Mexico, February 1999. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-everyone-e.html>, 01/2008.

- 38.Salmon, Shirley/Schumacher, Karin (Ed.) (2001): *Symposion Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks fur Musiktherapie, Sozial- und Integrationspadagogik.* Hamburg.
- 39.Salmon, Shirley (2003): *Spiellieder in der multi-sensorischen Forderung von Kindern mit Horbeeintrachtigungen.* Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultat der Leopold-Franzens-Universitat Innsbruck 2003. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html>, 01/2008.
- 40.Schmid, Barbel/Friedrich, Wolfgang (2001): *Momel singt Lieder in einfacher Sprache. Ein Liederbuch fur die Forder- und Grundschule mit vielen Kopiervorlagen.* Donauworth.
- 41.Schumacher, Karin (2001): *Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse fur die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestorten Kindern.* In: Orff Institute (Ed.): *Orff-Schulwerk Informationen*, Nr. 66. Salzburg.
- 42.Schumacher, Karin (2003): *Fruhe Mutter-Kind-Spiele und ihre Bedeutung fur die zwischenmenschliche Beziehungsfahigkeit.* In: *Der Vierzeiler. Zeitschrift fur Musik. Kultur und Volksleben*, 23. Graz.
- 43.Schumacher, Karin (1994): *Musiktherapie mit autistischen Kindern.* In: *Praxis der Musiktherapie*, Vol.XII.Stuttgart et al.
- 44.Sherborne, Veronica (2001): *Developmental Movement for Children: Mainstream, special needs and pre-school.* UK.

45. The National Grange (1992): *Lift up your hands. Popular songs in Sign Language*. Washington D.C., USA.
46. Tischler, Bjorn/Moroder-Tischler, Ruth (1990): *Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis*. Frankfurt/Main.

Надруковано з дозволу видавництва Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, Germany. <https://reichert-verlag.de/en/>

*Salmon, Shirley (Ed.) (2008): *Hearing Feeling Playing. Music and Movement for Deaf and Hard-of-Hearing Children*. Reichert, Wiesbaden*

Список літератури:

1. Бекетова Ю.В. Використання музики у навчанні дітей з аутизмом. Х., 2005. 69 с.
2. Гудкін Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогикау. М. : Издательский дом «Классика – XXI», 2013. 256с., ил.
3. Елементарне музикування Карла Орф від розвитку музичних здібностей - до навчання гри на музичному інструменті»: зб. матеріалів 3 Міжнародної науково-практичної конференції. (лютий 2020 р.), Чернігів : ПАТ «ПВК Десна», 2020. 58 с.
4. Завалко К., Фір С. Основи орф-педагогіки: навч. метод. посібник. Черкаси : Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 162 с.
5. Збірка матеріалів міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. "Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві." Використання Орф-музикотерапії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. Одеса, 2020.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Саміт Книга», 2009. 272 с.
7. МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711743/1/%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F.pdf>

8. Орф-педагогіка: сучасні виміри впровадження: зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції. 17-18 лютого 2018 р., Київ, Бориспіль : ФОП Кузьмичова Р.Ю., 62 с.
9. Романець В.А. Психологія творчості: навч.посібник. 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
10. Черноус Т. Орф-підхід в роботі з людьми з інвалідністю. Інклюзивні практики для працівників культури: метод. посіб./ укл: І.М. Брушневська, В.В. Колодяжна, О.М. Галапчук-Тарнавська. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 272с.
11. Черноус, Тетяна Юріївна. Нейробиологічні чинники впливу музики на когнітивні та емоційні процеси. Острог, 2021.
12. Hartmann, W, and Haselbach. "The Principles of Orff-Schulwerk." Orff Echo, n.d.: 8-12.
13. Karin Schumacher/ Claudine Calvet / Silke Reimer The AQR Tool – Assessment of the Quality of Relationship/ Based on development psychology. Translated by Gloria Litwin in collaboration with Shirley Salmon. 2019 Dr/ Ludwig Reicher Verlag Wiesbaden.
14. Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Volume I BASIC TEXTS FROM THE YEARS 1932-2010 / Orff-Schulwerk Forum Salzburg Redaktion/editor: Barbara Haselbach in collaboration with Ester Bacher. 2011 Schot Music GmbH&Co.KG, Mainz.
15. Orff, Gertrud Key concept in the Orff music therapy: definition and examples. [Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie], English translation: 1989 Schott & Co. Ltd, London.

16. Orff, Gertrud *The Orff Music Therapy. Active furthering of development of child.* / English Translation 1980. Schott & Co. Ltd, London.
17. Salmon, S. "Inclusion and Orff Schulwerk." *Musicworks* 15, no. 1 (2010): 27-33.
18. Salmon, Shirley (Ed.) (2008): *Hearing Feeling Playing. Music and Movement for Deaf and Hard-of-Hearing Children.* - Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, Germany <https://reichert-verlag.de/en/Салмон>.

Наші автори:

Колодяжна Вікторія (Україна) - доцентка кафедри теорії та історії держави і права Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидатка юридичних наук, керівниця Інклюзивного хабу «Простір дії». Членкиня громадської організації «Інклюзивні студії», «Лабораторія змін». Керівник інклюзивного театрального проекту «Пригоди ХромоСоні», проекту «Сонячні люди роблять сонячні справи». Понад 7 років займається проблемою соціалізації осіб з інвалідністю (дітей та молодих людей) через різноманітні мистецькі заходи, майстер-класи, фестивалі. Має близько 6 років досвіду роботи музичним педагогом у логопедичних групах ДНЗ м. Луцька. Проводила різноманітні культурно-освітні заходи зі студентами юридичного, економічного, педагогічного факультетів та факультету міжнародних відносин Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та дітьми і молодими людьми з інвалідністю ГО«Даун синдром»: свята, майстер-класи в рамках проекту «Сонячні люди – роблять сонячні справи» (за підтримки Британської Ради в Україні, програма Активні Громадяни). В рамках проекту було створено мобільну фотовиставку, яка експонувалася в усіх навчальних закладах міста, де проходили зустрічі та бібліотеках міста. Загалом в проекті було задіяно близько 30 осіб з інвалідністю та їхніх батьків та 700 студентів та школярів міста Луцька. В рамках проекту «Місто різних – місто рівних», що реалізувалася за підтримки Міжнародної організації міграції (МОМ) в партнерстві з Обласною універсальною науковою бібліотекою імені Олени Пчілки,

ОРФ-ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

проводила музично-логоритмічні заняття для дітей з інвалідністю та нормотипових дітей із застосуванням орф-підходу. В травні 2019р. було створено інклюзивний театральний перфоманс «Пригоди ХромоСоні» за мотивами твору С. Нагаєвої «ХромоСоня» за участю дитячої театральної студії «ДогориДригом». У 2020 році була координаторкою проекту «Створення інклюзивного Хабу», що реалізовувався БФ Ігоря Палиці «Тільки разом» за підтримки Українського культурного фонду. Координаторка проекту «Орф підхід для людей з інвалідністю. Теорія і практика» 2021 р. за підтримки УКФ. Співавторка посібника Інклюзивні практики для правцівників культури: (Методичний посібник) / Брушневська І.М., Колодяжна В.В., Галапчук-Тарнавська О.М., Луцьк, ФОП Іванюк В.П., 2020. – 278 с. (іл.).

Mag.phil. Shirley Salmon /Ширлі Салмон (Австрія) - магістр педагогічних наук, викладач початкової музичної та танцювальної педагогіки; з 2006р. – керівник Університетського курсу післядипломної освіти підвищення кваліфікації в галузі музичної та танцювальної освіти – Orff-Schulwerk. Директор та викладач на літніх курсах в Орф-Інституті. Спів-директор міжнародного симпозіуму Orff-Schulwerk Symposia 2006 та 2016 років. Директор симпозіуму LIVING DIVERSITY- INTENSIVE INCLUSIVE – 25 років «Музика і танець в соціальній роботі та інклюзивній педагогіці», Орф-Інститут (2013). Спів-директор симпозіуму INTENSIVE INCLUSIVE–LIVING DIVERSITY – 30 років «Музика і танець в соціальній роботі та інклюзивній педагогіці», Орф-Інститут, Університет Моцартеум (Зальцбург, Австрія), 16 - 18.11.2018.

Більше 30 років вивчає та впроваджує орф - підхід в роботі з людьми з особливими освітніми потребами. Проводить курси, семінари та лекції в Австрії, Німеччині, Швейцарії, Іспанії, Італії, США, Японії, Мексиці, Угорщині, Туреччині, Гонконзі, Хорватії, Польщі, Англії, Пд.Кореї, Греції, Австралії, Ірландії, Сінгапурі, Таїланді, Росії.

Тетяна Черноус (Україна) - орф-педагогиня, музичний терапевтка, танцювально-рухова терапевтка.

Тренерка курсу «Орф-музикотерапія», віце-президентка Орф Шульверк Асоціації України, членкиня УСП, членкиня засновниця «Асоціація музикотерапевтів України», учасниця програми Prof DMT в Україні.

Авторка програми «Маестро з пелюшок», керівниця дитячої творчої студії «Зіронька» м. Рівне. Керівниця проекту по роботі з сім'ями, що мають дітей з особливими освітніми потребами «Особливий простір» м. Рівне.

Закінчила Національну музичну академію імені П. І. Чайковського (м. Київ), навчалась и стажувалась на курсах "Elemental music and dance pedagogy" м. Зальцбург (Австрія), "Orff meets Kodaly" Угорщина (2014, 2016), "Singing gardens" Чеська Республіка (2015), "Orff meets Classic" (2017) Словаччина.

Закінчила Special Course “Advanced studies in Music and Dance education – Orff – Schulwerk” 2018-2019 (Австрія, м. Зальцбург).

Науково-методичне видання

ОРФ ПІДХІД ТА ІНКЛЮЗІЯ

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Проект «Орф-підхід та інклюзія»
підтримує Європейський Союз
за програмою Дім Європи

Підписано до друку 15.02.2022 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк офсетний.
Обсяг 6,21 ум. друк. арк., 5,72 обл.-вид. арк.
Наклад 500 пр. Зам. 25. Видавець – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.