



Теорія та методика навчання

УДК 373.2.015.31:78:37.091.33

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20882054>

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНУ СИСТЕМУ КАРЛА ОРФА

Танько Тетяна Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, Україна, e-mail: faculty-pre-school@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-0539>

Ларіна Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, Україна, e-mail: kaf-ttmdo@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0117-147X>

Доля Юлія Володимирівна, старший викладач кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, Україна, e-mail: kaf-ttmdo@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-6813>

Прийнято: 11.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

Анотація. Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні теми «Впровадження методів імпровізації та ігрової діяльності в музично-

педагогічну систему Карла Орфа» у контексті модернізації сучасної освіти, компетентнісної парадигми та потреби у поєднанні теоретичних положень із практичними механізмами педагогічної діяльності. Предметом аналізу є імпровізаційно-ігрові методи в системі елементарного музикування Карла Орфа, що розглядається як багатовимірний процес, у якому взаємодіють цілі, зміст, методи, організаційні форми, ціннісні орієнтири, способи комунікації та критерії оцінювання результатів. Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення, педагогічне моделювання та інтерпретація сучасних досліджень з музичної освіти. Застосування зазначених методів дало змогу зіставити різні підходи, виявити їхні сильні й проблемні сторони, визначити поняттєве поле дослідження та запропонувати авторську логіку розгортання педагогічного процесу. Результати дослідження полягають у тому, що імпровізація та гра є взаємопов'язаними механізмами активізації музичного мислення, емоційного самовираження, слухової уваги, рухової координації та соціальної взаємодії дитини. Уточнено зміст базових понять, розкрито внутрішні зв'язки між метою, змістом, методами і результатами, визначено умови, за яких досліджуване явище набуває не епізодичного, а системного характеру. Наголошено на значенні рефлексії, поступовості, індивідуалізації, співпраці, методичної підготовленості педагогів та відповідності навчальних дій реальним потребам здобувачів освіти. Висновки. Упровадження методів імпровізації та ігрової діяльності потребує поетапної організації: від ритмізованого мовлення і руху до інструментального ансамблю, від наслідування до варіювання, від індивідуальної проби до групової композиції. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованих положень, розробленням діагностичного інструментарію, створенням методичних матеріалів і вивченням ефективності моделі в різних освітніх середовищах.



Ключові слова: елементарне музикування, дитяча творчість, рухова експресія, музична гра, ритмічне виховання, фольклорний матеріал, педагогічна фасилітація, дошкільна освіта.

Implementation of improvisation and play-based methods in Carl Orff's music-pedagogical system

Tanko Tetiana Petrivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2 Valentynivska St., Kharkiv, 61168, Ukraine, e-mail: faculty-preschool@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-0539>

Larina Iryna Oleksandrivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2 Valentynivska St., Kharkiv, 61168, Ukraine, e-mail: kaf-ttmdo@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0117-147X>

Dolia Yuliia Volodymyrivna, Senior Lecturer of the Department of Theory, Technologies and Methods of Preschool Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2 Valentynivska St., Kharkiv, 61168, Ukraine, e-mail: kaf-ttmdo@hnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-6813>

The purpose of the article is to provide a scientific substantiation of the topic “Implementation of improvisation and play-based methods in Carl Orff's music-pedagogical system” in the context of contemporary educational modernization, the competence-based paradigm, and the need to connect theoretical statements with practical mechanisms of pedagogical work. The subject of analysis is improvisational and play-based methods in Carl Orff's system of elementary music-

making, interpreted as a multidimensional process combining aims, content, methods, organizational forms, values, communication strategies, and criteria for assessing outcomes. Methods. The study uses theoretical analysis, comparison, systematization, generalization, pedagogical modelling, and interpretation of recent studies in music education. These methods made it possible to compare different approaches, identify their strengths and limitations, clarify the conceptual field, and present an authorial logic for organizing the pedagogical process. Results. The research shows that improvisation and play function as interrelated mechanisms for activating musical thinking, emotional self-expression, auditory attention, movement coordination, and children's social interaction. The article clarifies key concepts, reveals internal links between aims, content, methods, and outcomes, and determines conditions under which the investigated phenomenon becomes systematic rather than episodic. Special attention is paid to reflection, gradual implementation, individualization, cooperation, teachers' methodological readiness, and the correspondence between educational actions and learners' real needs. Conclusions. The implementation of improvisation and play-based methods requires a gradual organization from rhythmic speech and movement to instrumental ensemble work, from imitation to variation, and from an individual trial to a collective composition. Further research should focus on empirical verification, development of diagnostic tools, creation of methodological materials, and analysis of the model effectiveness in different educational environments.

Keywords: elementary music-making, child creativity, movement expression, musical play, rhythm education, folklore material, pedagogical facilitation, preschool education.

Вступ

Сучасна педагогічна наука розглядає впровадження методів імпрровізації та ігрової діяльності у музичну освіту як складну систему, у якій зміст, методи, організаційні форми та цінності мають бути узгоджені з

реальним досвідом здобувачів освіти. Актуальність теми «Впровадження методів імпровізації та ігрової діяльності в музично-педагогічну систему Карла Орфа» зумовлена потребою переорієнтації навчання з репродуктивного засвоєння матеріалу на діяльнісне, особистісно забарвлене й культурно відповідальне опанування знань. У цьому контексті особливої ваги набуває не лише те, що саме пропонується учням або студентам, а й те, як педагог організовує взаємодію, підтримує ініціативу, забезпечує безпечне освітнє середовище та перетворює навчальну дію на джерело саморозвитку.

Проблема дослідження полягає в наявності розриву між задекларованою компетентнісною логікою освіти та реальною практикою, у якій часто зберігається перевага інструктивного пояснення, фрагментарного використання методів і недостатньої рефлексії педагогічних результатів. Для сфери музично-педагогічної підготовки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку це особливо відчутно, оскільки результат навчання не може бути зведений до суми відомостей або вправ. Він проявляється у здатності діяти, інтерпретувати ситуацію, приймати рішення, співпрацювати, створювати власний освітній або художній продукт і критично оцінювати його якість.

Методологічну основу статті становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний та особистісно орієнтований підходи. Системний підхід дозволяє розглядати методів імпровізації й гри в системі Карла Орфа як єдність цілей, змісту, процесуальних механізмів і критеріїв оцінювання. Компетентнісний підхід акцентує увагу на інтегрованому результаті навчання. Діяльнісний підхід підкреслює значення практичної дії, проби, взаємодії, помилки й подальшого удосконалення. Культурологічний підхід забезпечує зв'язок навчання з цінностями, традиціями та соціальним контекстом.

Наукова новизна запропонованого аналізу полягає у спробі не просто описати окремі прийоми, а вибудувати внутрішню логіку їх застосування. У

статті обґрунтовано послідовність переходу від тілесно-мовленнєвої гри до ансамблевої імпровізації та культурно відповідальної роботи з українським фольклорним матеріалом. Такий ракурс дає змогу побачити досліджуване явище як педагогічно керований процес, у якому результат залежить не від механічного перенесення технології, а від відповідності методів віковим особливостям, змісту освіти, підготовленості педагогів та інституційних умов.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його положення можуть бути використані для оновлення освітніх програм, робочих навчальних планів, методичних рекомендацій, програм підвищення кваліфікації та самоосвітніх траєкторій педагогів. Запропонована логіка аналізу допомагає визначити, які компоненти імпровізаційно-ігрової музично-педагогічної діяльності потребують посилення, які методи доцільно інтегрувати поступово, а які ризики необхідно передбачити на етапі планування освітньої діяльності.

Огляд літератури

Огляд літератури здійснено з урахуванням вимоги про аналіз щонайменше десяти публікацій останніх років. Джерела було згруповано за проблемними блоками: теоретико-методологічні засади, організаційні умови, практичні моделі реалізації, інструменти оцінювання та перспективи подальших досліджень. Такий підхід дає змогу уникнути простого переліку авторів і показати, які аспекти проблеми вже пояснені, а які залишаються недостатньо розкритими.

У концептуальному поясненні Американської асоціації Orff-Schulwerk підкреслюється, що навчання у цій системі спирається на спів, мовлення, рух, гру та інструментальне музикування [1]. Для теми статті важливо, що імпровізація не подається як виняткова здатність обдарованої дитини, а розглядається як природна форма входження у музичний матеріал. Саме ця теза змінює роль педагога: він не диктує єдино правильний варіант

виконання, а організовує умови для самостійної проби, слухання партнерів і спільного конструювання форми.

I. Сіссо аналізує потенціал Schulwerk як відкритої педагогічної рамки, яка допускає переосмислення традиційних сценаріїв уроку [2]. Сильним боком цієї позиції є акцент на процесуальності: цінність має не лише кінцевий виступ, а й шлях пошуку, у якому дитина діє голосом, словом, жестом і ритмом. Водночас авторка не деталізує, як саме добирати ігрові завдання для різних вікових груп, тому питання вікової адаптації імпрровізаційних методів залишається відкритим.

Yue Y.-Y. узагальнює розвиток Orff Schulwerk у світовій музичній освіті й показує, що система набула поширення завдяки здатності поєднувати локальний культурний матеріал із універсальними музично-руховими принципами [3]. Для нашого дослідження важливо, що автор розглядає ритм, мовлення й рух як взаємопов'язані канали навчання. Однак у цій праці імпрровізація частіше описується як загальна характеристика підходу, а не як поетапно організований метод, що має власні правила педагогічного супроводу.

Y. Meng порівнює Orff-Schulwerk із традиційною китайською моделлю музичного навчання, виявляючи переваги діяльнісного, групового й творчого формату [4]. Дослідник підкреслює, що імпрровізація допомагає зменшити дистанцію між учителем і учнем, оскільки результат створюється в процесі взаємодії. Для українського контексту ця думка є продуктивною, але потребує культурної конкретизації: використання народної гри, лічилки, колискової чи обрядового ритму має не копіювати чужі зразки, а спиратися на національний матеріал.

Ö. Arazdin розглядає підготовку вчителя до використання Orff Schulwerk і доводить, що метод не може бути результативним без спеціальної практичної підготовки педагога [5]. Автор наголошує на необхідності досвіду ансамблевої взаємодії, рухової свободи, володіння елементарними

інструментами та здатності вести групову імпровізацію. Це важливе спостереження, оскільки в українській дошкільній та початковій освіті педагог інколи обмежується готовими сценаріями свят, не маючи достатньої методичної бази для імпровізаційної роботи.

S. Valasi порівнює Schulwerk із підручковою моделлю музичного навчання і доходить висновку, що підручник задає змістову послідовність, тоді як Orff-підхід актуалізує досвід дитини [6]. Такий висновок допомагає пояснити, чому ігрова діяльність не є додатком до уроку, а становить основний спосіб організації пізнання. Разом із тим дослідження не розкриває, як поєднати свободу гри з вимогами програми, що створює потребу у визначенні педагогічних меж імпровізації.

S. Wang і Z. M. Noordin аналізують вплив Orff-методу на музичну освіту, наголошуючи на розвитку ритмічних умінь, емоційної виразності та групової комунікації [7]. Їхня робота підтверджує, що гра та імпровізація сприяють не лише музичному, а й соціальному розвитку дитини. Водночас автори переважно узагальнюють позитивні ефекти, залишаючи менш дослідженим питання оцінювання: як педагог може визначити, що дитяча імпровізація справді свідчить про зростання музичного мислення.

A. Klim-Klimaszewska вивчає альтернативні моделі дошкільної освіти й показує, що методичні системи, орієнтовані на активність дитини, потребують особливої організації простору, часу та педагогічного спостереження [8]. Цей висновок релевантний для Orff-педагогіки, оскільки імпровізаційна гра неможлива в умовах надмірної регламентації. Авторка, однак, розглядає питання музичного розвитку лише в ширшому контексті альтернативної освіти, тому специфіка музично-ігрових дій потребує окремого аналізу.

У дослідженні T. Chernous, O. Yankovych, I. Levchuk та I. Kuzma доведено значення музично-рухових ігор для розвитку емоційної компетентності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [9]. Ця праця

важлива тим, що переносить акцент із суто музичного результату на емоційно-комунікативний ефект. Водночас вона відкриває нове питання: як саме поєднати емоційне самовираження з поступовим опануванням ритмічної, інтонаційної та ансамблевої точності.

Y. Gao демонструє можливості інтеграції національного інструмента янцин у Orff-педагогіку [10]. Приклад цінний для України, адже підтверджує, що Schulwerk не вимагає відмови від локальної музичної традиції, а навпаки, стимулює її творче педагогічне переосмислення. Проблемним залишається питання методичної міри: національний інструмент або фольклорний зразок має бути доступним для дитячої дії, але не повинен втрачати художню достовірність.

Y. Liu аналізує розвиток ритмічних умінь у ранньому дитинстві засобами Orff Schulwerk [11]. Автор підкреслює значення тілесного переживання ритму, повторення, варіативності та гри. Це безпосередньо пов'язано з темою імпровізації, оскільки дитина спочатку вільно пробує ритмічні моделі тілом і мовленням, а вже потім переносить їх на інструменти. Недостатньо розкритим залишається зв'язок між ритмічним досвідом і створенням цілісної музичної форми.

L. Wang та O. Odena розглядають Orff-натхненну музичну освіту як засіб інклюзії в класі [12]. У контексті статті ця праця важлива тим, що демонструє соціально-педагогічний потенціал гри й імпровізації: вони створюють ситуації, у яких різні діти можуть брати участь на доступному рівні. Однак питання підготовки педагога до інклюзивної імпровізації, зокрема до гнучкого розподілу ролей, підтримки невербальних проявів і запобігання домінуванню активніших дітей, потребує подальшого розроблення.

E. Tatar, G. Yıldız та B. Özevin досліджують вплив руху й танцю, підтриманих Schulwerk, на музичні здібності дітей [13]. Отримані висновки посилюють аргумент про необхідність поєднання музики з тілесною дією.

Для нашого дослідження особливо важливо, що рух не є ілюстрацією до музики, а виступає способом її осмислення. Разом із тим у практиці часто бракує описів конкретної послідовності переходу від рухової гри до вокальної, інструментальної та ансамблевої імпровізації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Проведений аналіз засвідчує, що попередні дослідження створили важливе підґрунтя для осмислення проблеми, однак не усунули кількох суперечностей. По-перше, у працях часто детально описуються окремі методи, але недостатньо показано механізм їх поєднання в цілісну педагогічну систему. По-друге, значна частина публікацій зосереджується на позитивних ефектах упровадження, тоді як ризики формалізації, імітаційності, нерівної підготовленості учасників і ресурсних обмежень аналізуються побіжно.

По-третє, недостатньо досліджено зв'язок між заявленими цілями, конкретними дидактичними діями та критеріями перевірки результативності. Саме тому ця стаття акцентує увагу на тих частинах загальної проблеми, які потребують додаткового наукового обґрунтування: поетапний перехід від гри до музичної форми; критерії оцінювання імпровізаційної активності; способи інтеграції українського фольклору без втрати його змістової достовірності; підготовка педагога до фасилітації групової творчості. Виділення цих аспектів має не лише теоретичне, а й прикладне значення, оскільки дозволяє педагогові планувати діяльність не інтуїтивно, а на основі зрозумілої логіки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації педагогічних положень, що розкривають тему «Впровадження методів імпровізації та ігрової діяльності в музично-педагогічну систему Карла Орфа». Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: уточнити зміст ключових понять дослідження; проаналізувати сучасні наукові підходи; визначити невирішені аспекти проблеми; обґрунтувати педагогічні умови або

організаційні механізми; показати можливості практичної реалізації; окреслити критерії результативності й напрями подальших наукових пошуків.

Зазначені завдання мають логічну послідовність: від аналізу теорії та практики до побудови узагальненої моделі дії. Така структура дає змогу уникнути декларативності, оскільки кожен елемент мети співвідноситься з окремим компонентом змісту статті. Об'єктивність формулювання забезпечується опорою на сучасні дослідження, нормативні та методичні джерела, а також на порівняння різних підходів до розв'язання означеної проблеми.

Результати дослідження

Результати дослідження подано у вигляді послідовного обґрунтування теоретичної моделі, методичних орієнтирів і практичних рекомендацій. Вихідним положенням є теза про те, що імпровізація у системі Карла Орфа є педагогічно керованою свободою, що виникає на основі наслідування, варіювання, спільного пульсу, слухової уваги та гри Тому результативність залежить від узгодження цілей, змісту, методів, способів комунікації та оцінювання. Окремий прийом може мати навчальну цінність лише тоді, коли він включений у продуману систему дій і не суперечить віковим, професійним або культурним особливостям учасників освітнього процесу.

Першою педагогічною умовою впровадження імпровізації в систему Карла Орфа є створення безпечного творчого середовища. Дитина не має відчувати, що її перша музична спроба негайно буде оцінена за критеріями академічної правильності. Педагог пропонує короткі ритмічні, мовленнєві й рухові моделі, які можна повторити, змінити або доповнити. Важливо, щоб імпровізація починалася з дуже малих одиниць: плескання, кроку, інтонації імені, ритмізованого слова, звукового жесту. Лише після цього доцільно вводити елементарні інструменти, бо інструментальна дія має спиратися на вже пережитий тілесно-слуховий досвід.

Другою умовою є організація гри як навчальної структури. Гра в Orff-педагогіці не означає хаотичної розваги. Вона має правила, ролі, послідовність, момент вибору і простір для варіативності. Наприклад, педагог може запропонувати гру «відлуння», у якій одна дитина створює ритмічний жест, а група повторює його, змінюючи гучність, темп або напрям руху. Такий формат поєднує дисципліну слухання з творчою свободою. Через гру діти вчаться чекати черги, чути партнера, дотримуватися спільного пульсу, водночас не втрачаючи права на власне музичне висловлення.

Третьою умовою є поступовий перехід від наслідування до варіювання і створення. На першому етапі діти повторюють модель педагога: ритмічну формулу, інтонаційний зворот, руховий малюнок. На другому етапі вони змінюють один параметр: тривалість, тембр, динаміку, порядок звуків або характер руху. На третьому етапі група створює власну коротку форму, наприклад вступ, повтор, контраст і завершення. Така послідовність відповідає логіці «від відомого до нового» і допомагає уникнути ситуації, коли дитині пропонують імпровізувати без достатньої опори.

Четвертою умовою є використання українського фольклорного матеріалу. Лічилки, забавлянки, колискові, веснянки, щедрівки та дитячі пісні мають природну ритмічність, образність і повторюваність, тому легко стають основою для елементарного музикування. Проте фольклорний матеріал не варто перетворювати лише на сценічний номер. Доцільніше розкривати його як живу форму взаємодії: промовляти текст у різних темпах, супроводжувати його кроком, добирати звукові жести, створювати остинатний супровід, розподіляти ролі між малими групами. Так фольклор стає не об'єктом демонстрації, а джерелом дитячої творчої дії.

П'ятою умовою є поєднання мовлення, руху і звучання. У системі Orff-Schulwerk, описаній у класичних матеріалах С. Orff і G. Keetman, слово часто є початком музики [14]. Ритмізоване мовлення дає дитині зрозумілу опору, оскільки воно пов'язане з повсякденним досвідом. Рух переводить цей ритм у

простір тіла, а інструмент закріплює його в тембрі. Така триєдність допомагає дітям різного рівня підготовки включитися у спільну дію: хтось може промовляти, хтось рухатися, хтось підтримувати пульс, а хтось створювати варіант мелодичної відповіді.

Шостою умовою є роль педагога як фасилітатора, а не лише диригента. Педагог має володіти технікою короткої інструкції, умінням швидко зчитувати групову динаміку, підтримувати сором'язливих дітей і стримувати надмірне домінування активних учасників. Його завдання полягає не в тому, щоб заздалегідь написати всю партитуру заняття, а в тому, щоб бачити можливості, які виникають у процесі гри. Якщо дитина випадково створила цікавий ритм, педагог може перетворити його на матеріал для групової роботи, тим самим демонструючи цінність дитячої ініціативи.

Сьомою умовою є упровадження малих ансамблевих форм. Елементарні інструменти, шумові об'єкти, плескання, притупування, вокальні вигуки й рухи можуть бути розподілені між групами. Кожна група отримує просте завдання: утримувати пульс, виконувати остинато, створювати ритмічні відповіді, підкреслювати кульмінацію або завершення. У такій роботі імпровізація набуває соціального виміру: дитина усвідомлює, що її звучання має значення для загальної форми. Водночас ансамбль дисциплінує, бо вимагає слухання, точності входу, відчуття паузи та здатності поступитися місцем іншому.

Восьмою умовою є методично продумане оцінювання. Імпровізаційну діяльність недоцільно оцінювати тільки за критерієм правильності нотного тексту, адже текст часто створюється в процесі. Доцільними є критерії участі, слухової уваги, ритмічної стабільності, здатності підтримати партнера, виразності руху, оригінальності варіанта, уміння завершити музичну фразу. Оцінювання може бути словесним, рефлексивним і груповим: діти відповідають, що вийшло, який звук був найцікавішим, де група слухала одне одного найкраще. Такий підхід формує відповідальність без страху помилки.

Дев'ятою умовою є підготовка педагога до роботи з невизначеністю. Імпровізація завжди містить елемент несподіванки, тому педагог має вміти швидко змінювати план, скорочувати або розширювати завдання, переходити від рухової гри до слухання, від інструментального шуму до мовленнєвої ритмізації. У програмах підготовки вихователів і вчителів музичного мистецтва доцільно запроваджувати практику мікрОВикладання, коли здобувач освіти проводить коротку Orff-вправу, отримує зворотний зв'язок і рефлексує власні рішення. Без такої підготовки метод може перетворитися на набір зовнішніх ефектів.

Десятою умовою є інклюзивна гнучкість. Orff-підхід дає змогу залучати дітей із різними темпами розвитку, адже музична дія може бути вокальною, руховою, інструментальною, невербальною або комбінованою. Для дитини, якій складно співати, доступною може бути роль утримання пульсу; для дитини з мовленнєвими труднощами - рухова або темброва відповідь; для дитини з високою активністю - роль лідера короткої імпровізації. Важливо, щоб розподіл ролей не закріплював обмеження, а поступово розширював можливості участі.

Одинадцятою умовою є зв'язок заняття з дитячим життєвим досвідом. Тематику ігор можуть бути дощ, кроки містом, голоси птахів, рух транспорту, родинне свято, казкова подорож. Такі образи допомагають дітям перетворити звук на змістовний жест. Педагог пропонує запитання: як звучить легкий дощ, як рухається важкий ведмідь, який ритм має потяг, як можна привітатися без слів. Відповіді дітей стають матеріалом для ритмічної композиції. Саме в цьому проявляється антропологічна близькість Orff-педагогіки до природних способів дитячого самовираження.

Дванадцятою умовою є культурно відповідальна адаптація методики. Міжнародний досвід, узагальнений Orff-Zentrum München [15], свідчить, що Schulwerk розвивається не через копіювання канонічних вправ, а через творче входження у різні культури. Для України це означає потребу поєднувати

принципи елементарного музикування з українським пісенним, мовленнєвим і танцювальним матеріалом. Водночас важливо уникати поверхової фольклоризації, коли народний текст використовується лише як декоративний компонент. Методична система має зберігати повагу до джерела і водночас відкривати простір для сучасної дитячої творчості.

Узагальнена модель впровадження може містити п'ять етапів: мотиваційно-ігровий, наслідувально-ритмічний, варіативно-імпровізаційний, ансамблево-композиційний і рефлексивний. На першому етапі педагог створює емоційний образ і вводить правила гри. На другому - формує спільний пульс і базову модель. На третьому - дозволяє змінювати окремі параметри. На четвертому - організовує групову форму. На п'ятому - обговорює з дітьми результат. Така послідовність дає можливість зберегти баланс між свободою та педагогічною керованістю.

Методична послідовність заняття має враховувати тривалість дитячої уваги. У дошкільній групі імпровізаційна дія не повинна тривати надто довго без зміни активності. Доцільно чергувати слухання, рух, мовлення, інструментальні відповіді й коротку рефлексію. У початковій школі можна збільшувати тривалість групової роботи, вводити прості графічні схеми, домовленості про форму і знаки диригування. Така вікова диференціація не руйнує загальних принципів Orff-педагогіки, а навпаки, робить їх реалістичними для конкретного освітнього середовища.

Окремої уваги потребує дисципліна звуку. Імпровізація часто помилково ототожнюється з будь-яким звучанням, але педагогічна імпровізація передбачає слухову відповідальність. Діти мають навчатися розрізняти тишу, паузу, м'який і сильний звук, одночасне та почергове звучання. Для цього педагог може використовувати сигнали «старт», «стоп», «тихо», «відповідь», «соло», «усі разом». Такі сигнали не обмежують творчість, а формують здатність керувати нею.

Ігрові завдання доцільно будувати за принципом відкритого результату. Якщо всі діти мають відтворити наперед задану сцену, гра стає репетицією. Якщо ж запропоновано образ, матеріал і правило, але не визначено єдиного фіналу, виникає простір для дитячого рішення. Наприклад, завдання «створити музику лісу після дощу» може мати різні тембри, ритми й рухи. Саме відкритість результату активізує уяву, але потребує педагогічного підсумку, щоб діти усвідомили створену форму.

Для закладів дошкільної освіти важливо включати Orff-вправи в освітню взаємодію з родинами. Батьки можуть отримувати прості рекомендації: ритмізувати ім'я дитини, повторити домашню лічилку, створити разом звуковий супровід до казки. Такі завдання не мають перетворювати родину на «домашню школу музики». Їхнє призначення - підтримати природне музикування, показати дитині, що творчість можлива в повсякденному житті, а не тільки на занятті.

Перспективною є розробка електронного банку українських Orff-ігор. У ньому кожен матеріал міг би містити текст, ритмічну модель, вікові рекомендації, варіанти руху, можливі інструменти, інклюзивні адаптації та критерії спостереження. Такий банк допоміг би педагогам уникати випадкового добору вправ і водночас не обмежував би творчу свободу. Електронний формат дозволив би оновлювати матеріали, додавати регіональні варіанти й поширювати успішні педагогічні практики.

Методична культура педагога проявляється також у здатності завершувати імпровізацію. Дитяча творча дія потребує фіналу, інакше вона лишається розпорошеним шумом. Завершення може бути сигналом тиші, спільним жестом, повтором початкової формули або коротким словесним підсумком. Педагог допомагає дітям зрозуміти, що музична форма має початок, розвиток і кінець. Це формує естетичне відчуття цілісності та дисципліну художньої думки.

Отже, впровадження імпровізації та гри в систему Орфа потребує не одноразового методичного прийому, а планомірного розвитку музичної культури групи. На початку діти вчаться слухати сигнал і повторювати простий ритм; згодом - відповідати, варіювати, підтримувати ансамбль; на завершальному рівні - створювати короткі композиції. Така послідовність дозволяє педагогові бачити індивідуальний прогрес кожної дитини й водночас формувати спільну творчу спільноту.

Висновки

У статті обґрунтовано, що впровадження імпровізації та ігрової діяльності в музично-педагогічну систему Карла Орфа має відбуватися не як епізодичне використання цікавих вправ, а як цілісна методична логіка. Досягнуто поставлену мету: уточнено значення гри, імпровізації, мовлення, руху, фольклорного матеріалу, ансамблевості й педагогічної фасилітації. Визначено умови результативності: безпечне середовище, поступовість від наслідування до творення, культурна адаптація, інклюзивна гнучкість, методично продумане оцінювання та спеціальна підготовка педагога. Зроблено висновок, що Orff-підхід розвиває не тільки музичні здібності, а й емоційну, соціальну та комунікативну компетентність дитини. Подальшого дослідження потребує розроблення діагностичних критеріїв дитячої імпровізації, адаптація вправ для різних вікових груп і створення українського банку фольклорно-ігрових матеріалів для дошкільної та початкової освіти.

Список використаних джерел

1. American Orff-Schulwerk Association. The Orff Schulwerk Approach. URL: <https://aosa.org/about/what-is-orff-schulwerk/> (дата звернення: 24.03.2026).
2. Cicco I. Reimagining Pedagogical Possibilities in the Schulwerk. Visions of Research in Music Education. 2020. Vol. 35. URL: <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol35/iss1/4/>

3. Yue Y.-Y. Review of Orff Schulwerk in the Development of Music Education. Theory and Practice in Language Studies. 2021. Vol. 11, No. 11. P. 1371–1376.
4. Meng Y. A Comparative Study on Orff-Schulwerk Pedagogy and Traditional Chinese Music Education. Proceedings of ICELA 2022. 2023. P. 421–430. DOI: 10.2991/978-2-494069-81-7_55.
5. Apaydın Ö. Orff Schulwerk Approach and Teacher Training. International Online Journal of Education and Teaching. 2023. Vol. 10, No. 2. P. 994–1013.
6. Valasi S. Comparative Study of the Orff Schulwerk System and the Music Education Textbook Approach. Knowledge International Journal. 2023. URL: <https://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/6040>
7. Wang S., Noordin Z. M. Influence and Impact of Orff-Music Method on Music Education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2024. Vol. 14, No. 6. P. 1749–1765.
8. Klim-Klimaszewska A. Alternative Preschool Education in Poland: From Theory to Educational Practice. Rozprawy Społeczne. 2024. Vol. 18, No. 1. P. 193–207.
9. Chernous T., Yankovych O., Levchyk I., Kuzma I. Development of Emotional Competence through Music and Movement Games in Pre-School and Primary School Children. Journal of Education Culture and Society. 2024. Vol. 15, No. 2. P. 660–681.
10. Gao Y. Integrating the Yangqin into Orff Pedagogy. LEEME: Electronic Journal of Music in Education. 2025. Vol. 55. P. 174–186.
11. Liu Y. Orff Schulwerk: Enhancing Rhythmic Skills in Early Childhood Education. Contemporary Education Frontiers. 2025. Vol. 3, No. 6. DOI: 10.18063/CEF.v3i6.697.
12. Wang L., Odena O. Improving Classroom Inclusion through Orff-Inspired Music Education in a Chinese Primary School: A Participatory Action Research Study. International Journal of Music Education. 2025. URL: <https://eprints.gla.ac.uk/356678/>



13. Tatar E., Yıldız G., Özevin B. Impact of Orff-Schulwerk Supported Movement and Dance Activities on Children's Music Aptitude. Online Journal of Music Sciences. 2026. Vol. 11, No. 2. P. 586–598. DOI: 10.31811/ojomus.1868245.
14. Orff C., Keetman G. Musik für Kinder: Orff-Schulwerk. Mainz : Schott, 1950–1954.
15. Orff-Zentrum München. Carl Orff and the Orff Schulwerk. URL: <https://www.orff-zentrum.de/> (дата звернення: 24.03.2026).