

MOZDULOK, TEHÁT VAGYOK – MŰVÉSZETI PROGRAM AZ EGYENLŐ ESÉLYEKÉRT

Csányi Andrea Mária¹

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató
(Magyarország)

Cite: Csányi Andrea (2025). Mozdulok tehát vagyok - művészeti program az egyenlő esélyekért.
Idézés: *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 11(4), 151–161. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2025.4.151>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2025/0049

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Csonka Veronika (PhD), Széchenyi István Egyetem (Magyarország)
 2. Antal-Lundström Ilona (PhD), Maelardalen Egyetem (Svédország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

A tanulmányban egy művészeti program értelmileg akadályozott gyerekek/tanulók fejlesztési fókuszához illesztése és vizsgálata kerül bemutatásra. Kokas Klára zenebefogadási módszere jól ismert a zenetanárok számára. A rituális jellegű foglalkozás felépítése állandó, tartalma változó, és több kreatív elemet is - kreatív éneklést, improvizatív táncot és vizuális alkotást - magába foglal. Ez a technika változtatással alkalmas lehet az értelmileg akadályozott tanulók nyelvi fejlesztésére. A művészeti programból a Kokas módszer kreatív komponensei közül az improvizatív mozgás, tánc megtartásra került, a kokasi instrukcióktól eltérő motiváló és bevonó előzetes éneklést követően. A kreatív éneklés helyett az érintettek speciális képességeinek struktúrájához illeszkedő, a néphagyományból átvett rituális elemek beépítésére helyeződött a hangsúly. A népi mondókák és gyermekjátékok zeneisége és katartikus hatása a Kokas pedagógiának nem mond ellent, inkább azzal harmonizál, ismétlésük a résztvevőknek biztonságot nyújt, a visszatérő elemek a ráismerés örömeivel hatnak. A vizuális alkotást az iskolai 45 perces keretek miatti időhiány okán elhagytuk. A tanulmány korszerű elméleti keretekre épül, pl. a transzfer elve, az Embodied Cognition elmélete, az OPERA elmélet.

Kulcsszavak: művészeti adaptáció; Embodied Cognition; esélyegyenlőség; észszerű alkalmazkodás.

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Csányi Andrea Mária, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, hallgató (Magyarország). E-mail csanyi.andrea63@gmail.com ORCID

Abstrakt**I MOVE, THEREFORE I AM: AN ART'S PROGRAMME FOR EQUALITY OF OPPORTUNITY**

The study presents the adaptation and investigation of an art program tailored to the developmental focus of children/students with intellectual disabilities. Klára Kokas's music reception method is well-known to music teachers. The structure of the ritual-like sessions is constant, while the content varies, and it includes several creative elements—creative singing, improvisational dance, and visual creation. With modifications, this technique may be suitable for the language development of students with intellectual disabilities. From the art program, the improvisational movement and dance—among the creative components of the Kokas method—were retained, following motivating and engaging preliminary singing that differed from the original Kokas instructions. Instead of creative singing, the emphasis was placed on incorporating ritual elements adopted from folk tradition, which are tailored to the structure of the specific abilities of the participants. The musicality and cathartic effect of folk rhymes and children's games do not contradict Kokas pedagogy; rather, they harmonize with it. Their repetition provides security for the participants, and the recurring elements act with the joy of recognition. Visual creation was omitted due to time constraints imposed by the 45-minute school class structure. The study is based on modern theoretical frameworks, e.g., the principle of transfer, the theory of Embodied Cognition, and the OPERA theory.

Keywords: art adaptation; Embodied Cognition; equal opportunity; reasonable accommodation.

Discipline: Educational Science

Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a tipikus fejlődésű személyek különféle – például kognitív, szociális, érzelmi - képességeinek fejlődése és a kiemelt zenei képzés között összefüggés van. (Kokas, 1972; Barkóczi és Pléh, 1977; Janurik, 2008, 2020; Degé és Schwarzer, 2011; Besson, Chobert és Céline, 2011; Koelsch, 2012; Patel, 2008; 2011; 2012; 2014; Arbib, 2013; Gévainé, 2010;) Ugyanakkor Muntean és Bochiş (2025) átfogó narratív értékelése alapján arra következtethetünk, hogy az értelmileg akadályozott tanulókra vonatkozóan tekintetben csak néhány vizsgálat került felszínre a hazai és a nemzetközi szakirodalomban.

A tanulmány bemutat egy olyan, az értelmileg akadályozottsággal élő tanulók fejlesztési fókuszához adaptált, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő programot, amelyet az eddigi tapasztalatok szerint eredményesebbnek vélünk a hagyományos ének-zene óránál. Emellett ismertetésre kerülnek a programra vonatkozó vizsgálat kezdeti

eredményei is. A program szemléletmódja előmozdíthatja a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók integrációját, valamint betekintést nyújt az egyenlő részvétel biztosításának lehetséges módjába.

Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához alakított komplex zenei pedagógiai fejlesztő program elméleti háttere komplex, mely a következő tartalmakat foglalja magába: 1. Embodied Cognition, 2. Konstruktív pedagógia, 3. Transzfer, 4. OPERA elmélet.

Embodied Cognition

A fejlesztő program egyik bázis elmélete az Embodied Cognition (magyara fordítani nehéz, talán a „megtestesült megismerés” a legpontosabb), mely egy, a mozgás és megismerés kapcsolódásáról szóló paradigma, amit a zene befogadása esetén Marc Leman (2010) „Embodied Music Cognition” elméletként aposztrofál.

Eszerint a zene megismerése testi szinten történik, a zenész és a zenehallgató is mozgással, térben-időben megjelenő gesztusokkal fogja át a dallamot, ritmust, harmóniát. A zenét hallgató gyermek gesztusai a gyermek zeneértő mozdulatai, a zene testi-mozgásos kifejezése. Leman (2012) szerint a zenei átélés gesztusai legalább három szinten értelmezendők és elemezhetők: kontextus, gesztus-repertoár és szenzomotoros kontroll szintjén. Leman kontextusként írja le a fizikai teret, és a hangvisszaverődéseket. Más hangok begyűrűző hatását zenei korlátként értékeli: a hallható környezet hangjaihoz alkalmazkodik a gesztus. A zenei átélést kísérő gesztusok másik szintje a gesztus-repertoár, amit memóriánkban, a gesztustárban tartunk készenlétben. Zenehallgatáskor a zenei inger hatására kiválasztjuk a tárból a megfelelő gesztust, és változtatással új gesztust is használhatunk. A gesztusoknak van idői dimenziója, minden gesztus időben tart „valameddig”, mondhatjuk, hogy „megtestesült órákkal” mozgáson keresztül mérjük az időt (Leman, 2012). Minden gesztusnak van változó nagyságú amplitúdójú téri kiterjedtsége is. Buzsáki és Tingley (2024) írja, hogy az „agy és a test partneri viszonyban van...Az agy egy önszerveződő rendszer, amely már eleve meglévő kapcsolatokkal és dinamikával rendelkezik, és amelynek fő feladata a cselekvések generálása, valamint e cselekvések következményeinek vizsgálata és előrejelzése. Ez az elgondolás – belülről kifelé (inside-out) - eltér az idegtudomány főáramlatában mai napig uralkodó keretrendszertől, amely azon a feltevésen alapul, hogy az agy feladata a világ észlelése és reprezentálása, az információfeldolgozás, és annak eldöntése, hogy hogyan reagáljon a világra a „kívülről-befelé” (outside-in) útvonalon.” (Buzsáki és Tingley, 2024:17.). Végül a harmadik jellemző a szenzomotoros ciklus, mely érzékek és tanult minták alapján működik. Leman a fúvós hangszereken játszó zenész szájmozgását hozza példaként, de bármely hangszere a hangot előidéző mozgást, mozdulatot, gesztust is szenzomotoros ciklusként

értelmezzük. A zenehallgató akkor is szenzomotoros tevékenységet végez, amikor átélve a zenét motoros megnyilvánulások jelét (dobbantás, sóhajtás, hajlongás, stb.) adja.

Konstruktív pedagógia

A fejlesztő program másik alapját a konstruktív pedagógia képezi. A konstruktív pedagógia az oktatási rendszerrel szemben jelentkező új igények kiszolgálására született meg. Hagyományosan a tudományos megismerés induktív logikájú folyamat, amely során a résztvevők előbb az egyszerű dolgokkal foglalkoznak a tanulók, onnan jutnak el az összetettebbekig: az egyestől az általánosig, a konkrétól az elvontig, az egyszerűtől az összetettig. Az induktív logikával szemben a konstruktivizmus szerint az átfogó tudásrendszereink válnak egyre kidolgozottabbá. A konstruktivizmus elmélete szerint agyunk már születésünkkel rendelkezik olyan alapvető struktúrákkal, amelyek később a környezeti hatásokra további fejlődésre és differenciálódásra képesek. Nem „tabula rasa”-val és nem is teljesen kész, kialakult hálózatos aggyal kerülünk kapcsolatba a világgal, hanem valahol a kettő közötti struktúrával rendelkezünk életünk kezdetén. A gyermek fejében van egy világkép, és ez a világkép fog kibontakozni, részletesebbé válni, miközben fogalmi váltás zajlik (Nahalka, 2013; 2023; Korom, 2005).

A konstruktivista szemlélet a pedagógiai megközelítésből a tudás megkonstruálására utal. Az egyén felépíti belső világát, fogalmainak szerkezetét, amely befogadja, szervezi és értelmezi tapasztalatait, így a tanulás maga az információk feldolgozása, szervezése és értelmezése. A tanulás eredményeként létrejövő tudásnak nem igaznak vagy hamisnak, hanem adaptívnek kell lennie. A konstruktivista pedagógia fő fogalmai a tudáskonstruálás, az előzetes tudás meghatározó szerepe, a tanárszerep facilitátorra alakulása, a többféle megközelítés elve. A tanulás együttműködésen alapul, komplex feladatokon keresztül, érdemi pedagógiai

differentiálással, a tanulók számára jól ismert kontextusban.

Transzfer

A program alapjául szolgáló harmadik teória, a transzferhatás elmélete, mely a zenei képzés hatékonyságát igazolhatja. A teória szerint az egyik tanulási vagy végrehajtási helyzetben szerzett tudás, képesség befolyásolni tud egy másik tanulási vagy végrehajtási helyzetben szükséges tudást, képességet (Tiszai, 2019). A transzfer irodalma széleskörű, itt a transzfermodellek fejlődését mutatjuk be röviden. A behaviorizmus előtti transzferfelfogásra a „mentális erőfeszítés” koncepciója volt elfogadott. Eszerint az intellektuális képességek területfüggetlenek, és a nehéz ismeretek elsajátítására fordított erőfeszítés a mentális képességek fejlődését idézi elő minden területen.

A tudástranszfer első modellje Atherton (2007) szerint Hoffdingtől (1892) származik. Lényege, hogy egy külső esemény belső reprezentációja kapcsolatban áll egy másik megjelenő külső eseménnyel. A behavioristák eleinte a külső esemény azonos elemeire, azok mennyiségére összpontosítottak, nem a belső reprezentációkra vagy a később fontossá váló kontextualitásra. Az elképzelés fényében a transzfer a feladatok közötti közös elemek számától függően jön létre. Ezt egészítette ki Judd (1908, in Atherton, 2007) vizsgálata, ami szerint az általános fogalom megtanításával segíthető az átvitel (például az optikai törés elvének ismeretében könnyebb megtalálni a víz alatti célpontot).

A kognitívizmus transzfermodellje a belső reprezentáció kapcsolatának elemzésén, a szemantikus hálózatokon vagy sémán alapul: a hálózatok csomópontjainak (fogalmak, adatok) aktiválódása más, a hálózatban különböző erősséggel kapcsolódó csomópontokat aktiválnak. Az aktiválás akkor sikeresebb, ha a tanult anyagot megértette a tanuló. A megértés szükséges, de nem elégséges feltétele a tudástranszfernek, a „hallgatólágos” vagy „világtudás”-hoz kapcsolódnia kell a bemeneti informá-

cióknak. Transzfer esetén a tudásstruktúra hálózatainak átkutatása zajlik mindaddig, amíg a releváns információ meg nem található (Royel, 1978).

A harmadik generációs transzfermodell kiterjesztette az átvitel kontextusát: a transzfer akkor jön létre, ha a tanuló észreveszi, hogy az eredeti tudás és az új helyzet között van azonos elem, a kritikus lépés egy tudáselem vagy képesség visszakeresése a tanuló aktivitásával (Atherton 2007).

Royel (1978) szerint két csoportja van a transzferelméleteknek. Az egyik szerint az átvitel akkor valósul meg, ha az eredeti és a transzferált esemény közös ingertulajdonságokkal rendelkezik. A másik csoport azt a véleményt képviseli, hogy a segítő transzfer a memória sikeres keresési folyamatának terméke. Ugyanakkor Carraher és Schliemann (2002) szerint, ha elfogadjuk az előzetes tudás és tapasztalat jelentőségét a tanulásban, akkor el kell utasítani magát a transzfer elméletét. Ezt erősíti, hogy több kutató (Reed, Ernst, & Banerji, 1974; Hayes & Simon, 1977; Gick & Holyoak J., 1980; Beveridge & Parkins, 1987) transzfervizsgálata végződött kudarccal, ha egymástól távol álló területeket vizsgálva keresték az átvitelt. A keresésük azért volt sikertelen, mert az adott kutatásban az adott témában a tanulók nem támaszkodtak tanulási helyzetekre, amire a kutatók szerint támaszkodniuk kellett volna. Ha emlékeztetés történik egy használható előzetes tanulási szituációra, tapasztalatra, mérhető lesz a megvalósuló transzfer is. Carraher és Schliemann (2002) szerint ez a tanulás és gondolkodás transzfer dilemma kontextusa. Ezek alapján a transzfert nem egyszerű tudásátvitelként, hanem egy újfajta tanulási modellként tartjuk számon.

OPERA elmélet

A fejlesztőprogram negyedik és egyben utolsó alapozó elmélete az OPERA elmélet. A Patel nevéhez fűződő OPERA, az Overlap (átfedés), Precision (pontosság), Emotion (érzelem), Repetition (ismétlés), és az Attention (figyelem) szavak-

ból alkotott mozaikszó. A hipotézis alapfogalmi szerint átfedés van az agyi hálózatban a zenei és a beszédfeldolgozó rendszerek között, és a zene feldolgozása nagyobb követelményeket támaszt az aggyal szemben, mint a beszéd. A zenehallgatás és zenélés tevékenysége pontosabb észlelést, nagyobb hallási feldolgozási precizitást vár el, több ismétlésre ad lehetőséget – például refrén, vagy különböző rövidebb, hosszabb szövegrész ismétlése – és jelentős figyelmet is igényel. Mindemellett emocionális jutalmat – a zene élvezetét, örömet, katarzist – nyújt a személynek. Az öt feltétel meglelte esetén az agy plaszticitása révén a beszédfeldolgozás alkalmazkodik a zenefeldolgozó rendszer elvárásaihoz.

A beszéd több részképesség megfelelő működése esetén fejlődik jól. A hallási észlelés, a fonetikai megkülönböztetés képessége, a ritmus időbeliségének érzékelése, a szerialitás és a szókincs egyaránt fontos a jó beszédértéshez. A zene és a nyelv kapcsolatát több kutatás járta már körül, számos hazai és nemzetközi vizsgálat megjelent a zenei képességeknek a prozódiaival, a fonológiával, az olvasási képességekkel való összefüggés bizonyítására (Kraus és Chandrasekaran, 2010; Patel és Iversen, 2007; Moreno és tsai, 2009), de a mechanizmus módjára nem adnak magyarázatot.

Az OPERA elmélet (Patel, 2008; 2011; 2012) arra adja meg a választ, miért lehetséges, hogy a zene jótékony hatást gyakorol a nyelvi szintekre.

A bemutatott elméletek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A tanulók aktivitása, a megoldáskereső-tevékenység egy lehetséges új, a modern idegtudomány (inside-out) által igazoltnak látszó tanulás-elméletbe (transzfer dilemma) torkollanak. „Nem a szenzorainkon keresztül kapcsolódunk a világhoz, (bár ezek is elengedhetetlenek), hanem a cselekvéseinken keresztül. Az agy fő funkciója nem az objektív világ veridikus észlelése és reprezentációja annak összes, többségében semmitmondó részleteivel, hanem az, hogy tanuljon az agy

cselekvéseinek következményeiből” (Buzsáki, 2024:86).

A hagyományos nézetektől eltávolodó paradigma másfajta nevelési-oktatási programok megvalósulását várja el a gyógypedagógiai nevelés területén is. Ezért szükséges az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához igazodó, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő programok esetében is az újdonságot keresni.

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program gyökerei

Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához illesztett komplex zenei pedagógiai fejlesztőprogram a Kodály koncepción alapuló Kokas-pedagógia szerint épül fel. A néphagyomány rituális és mozgásos elemeit használva, klasszikus zenei részletek hallgatásával, improvizatív mozgásra lehetőséget adva célozza meg a kognitív, szociális és kommunikációs képességeket, végső soron a teljes személyiségfejlődést. A Kodály koncepciót és a Kokas pedagógiát a következőkben röviden ismertetem.

A Kodály koncepció. A magyarországi zenei nevelést jelentős mértékben meghatározta Kodály Zoltán munkássága és eszméi. A változó történelmi és kulturális környezetben, a bizonytalan, időnként válságban lévő, felgyorsult és elgépiesedett világunkban lett csak igazán időszzerű a Kodály-i pedagógia. A széles látókörű, hatalmas műveltségű zeneszerző, nyelvész, népzene kutató és zenetudós koncepcióját Ádám Jenő alkotta módszertanná, más kiváló zenepedagógusokkal együtt. A módszer alapvetése, hogy a „zene mindenkié” (Kodály, 1952), és a zenei nevelést már az anya megszületése előtt 9 hónappal kell kezdeni (Kodály, 1966a). Elképzelése szerint a mondókákkal, népdalokkal, népi gyermekjátékokkal játékon, mozgáson keresztül lehet megszerettetni a gyermekekkel az éneklést

már egészen kicsi korban (Kodály, 1966b; 1941b). Kodály fellendítette a kóruséneklést (Kodály, 1960), elindította az Éneklő ifjúság mozgalmat (Kodály, 1961; 1962), és a tudatos zenei nevelés elkezdését javasolta (Kodály, 1961; 1964). A zene megismeréséhez vezető úton fontosnak tartotta a zenei írás-olvasás használatát (Kodály, 1941c), a relatív szolmizáció megismerését (Kodály, 1942; 1963; 1965a), a szolfézstanulást (Kodály, 1953), a belső hallás, a ritmusérzék és a tiszta intonáció kifejlesztésére törekvést (Kodály, 1941a; 1954), a transzponálás megtanulását (Kodály, 1965b). Hangversenyek szervezésével, koncertlátogatásokkal támogatva segítette a zeneismeretet és zeneélvezetet.

A hagyományos Kodály pedagógia mostanra kiegészült új meglátásokkal, eljárásokkal is. Így például Antal-Lundtström Ilona Látható hangok módszere a környezet hangjainak grafikus ábrázolásából kiindulva alakítja ki a zenei és anyanyelvi írás-olvasáshoz szükséges készségeket (Antal-Lundtström, 2011), Kokas Klára (1992) programja a harmonikus személyiségfejlesztést célozza meg zenén keresztül.

A Kokas pedagógia. A Kokas-pedagógia felépítése rituális jellegű: a keretei állandók, a tartalma változó. Ez a keret alkalmassá teszi az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztésére: a visszatérő, ismétlődő elemek biztonságot nyújtanak a résztvevőknek és a ráismerés örömet nyújtják. A Kokas foglalkozás a résztvevők névéneklésétől kezdődően, kreatív énekes-dalos játékokon át klasszikus zenei részletekkel ismerteti meg a résztvevőket, improvizatív táncal és kreatív rajzos, festős alkotással élük át a gyerekek a muzsikát. Egyéni táncokra és a zeneélmények és mozgásimprovizációk narrációjára is lehetőség van. A foglalkozás mindig záró dal eléneklésével, gyetyafújással ér véget. A programon semmi nem kötelező a résztvevőknek, csak a hangoskodástól, egymás zavarásától kell tartózkodni. Szabály, hogy a zenehallgatás mindig csendből indul, és minden gyermek ötlete, tánca, alkotása egyéni figyelmet kap a közösségtől.

„Mivel tanításomban nem a tananyagra, hanem a gyerekekre figyelek, felfedeztem, hogy más az arcuk, tekintetük, ha betanított mozdulatokat próbálnak és más, amikor a maguk szabad akarat-hullámain élnek. Önkifejezésüket akadályozza, ha memóriájukra kell támaszkodniuk. Ha a tanulásra koncentrálnak, elzárják szabad ösvényeiket, és csak a megadott korlátok közt járnak. Ha ezeket megszokják, akkor önkifejezésük ösvényeit később sem találják meg, nem is keresik, még kifejlett hangszeres, énekes vagy mozgási képességük birtokában sem. Úgy látszik, a szabad mozgás más idegpályákon fut, más testi készenlétet kér, és más lelkiállapotot teremt, mint a tanult mozgás (Kokas, 1992: 20.).

A Kokas-pedagógia bekerült a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjába, és a köznevelésben való kipróbálása során tipikus fejlődésű tanulók körében hatásvizsgálata 2016 és 2020 között lezajlott (Honbolygó és tsai, 2021).

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program keretei és tartalma

A következőkben egy olyan mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program kerül bemutatásra, amely az értelmileg akadályozott tanulók zenei nevelése során is alkalmazható.

Az értelmi akadályozott tanulók a sajátos nevelési igényű személyek egyik csoportja (Megjegyzés: a 2011. évi köznevelési törvény értelmezése szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011. 4.§ 25).

Az értelmi akadályozottság pontosabb megnevezéséhez az intellektuális képességzavar fogalmának ismerete járulhat hozzá. Lányiné (2012) szerint az intellektuális képességzavar „azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működéseik, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetőek. Az intellektuális képességzavarral élő emberek az emberi létezés egy lehetséges változatát képviselik. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében.” (Lányiné, 2012: 13.).

Az intellektuális képességzavarral élő emberek enyhe, mérsékelt, súlyos és igen súlyos fokban lehetnek érintettek. Az enyhe fokú érintettségű emberek a tanulásban akadályozott személyek, az értelmi akadályozottság fogalmi körébe pedig a középsúlyos, súlyos és igen súlyos fokban érintett személyek tartoznak (Dunás-Varga és tsai, 2021).

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (2020) szerint az értelmileg akadályozott személyek esetében „az intelligenciahányados 50 körüli vagy ennél alacsonyabb, és jelentős nehézségek mutatkoznak az adaptív jártasságok terén, azaz a különféle életvezetési feladatok megoldásában, az általános társadalmi, környezeti elvárásokhoz való alkalmazkodásban. Az érintettek számára a megfeleléshez tartós támogatásra van szükségük felnőttkorban is. Fontos tudni, hogy akadályozottságuk mértéke függ a külső környezettől és személyes tulajdonságaiktól (Hatos, 2015). Differenciáldiagnosztikájukban jellemző jegy a téri tájékozódás zavara, a bonyolultabb gondolkodási, absztraháló funkciók hiánya, a finommotorika gyengesége, a figyelem, emlékezet károsodása. Képességeik változatos konfigurációban összegződnek, amennyire nem hasonlítanak tipikusan fejlődő társaikra, annyira egymásra sem (Csányi, 2013). Támogatási szükségleteik fogalmi, szociális és gyakorlati készségek területein vannak.

A bemutatni kívánt, az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához igazodó, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program egy „körben ülős” foglalkozás, a körben úgy kell elhelyezkedni, hogy mindenki mindenkit jól lásson.

Az értelmileg akadályozott gyerekek magyarországi iskoláiban az az általános gyakorlat, hogy egy csoportot (osztályt) 6-12 tanuló alkot. A vizsgálatban megjelenő fejlesztésen két-három csoport vesz részt, minden csoporttal érkezik az osztályfőnöke és az asszisztens, illetve bárki jöhet még segítőnek (ének-zene tanár, szülő, gyermekfelügyelők, stb.), aki ráér és szívesen énekel. Jellemzően annál jobb, minél több partner személy vesz részt rajta. Tanév elején, a tantárgyfelosztásnál a vezetőség figyelembe veszi az „Énekes órákat” és az adott osztályoknak ugyanazon időpontra írja be az Ének-zene tantárgyat.

A sportban már régóta létezik az értelmi fogyatékos és a neurotipikus személyek közös tevékenysége egy célért. Az ún. egyesített versenyeken neurotipikus partnerjátékosok egészítik ki az értelmileg akadályozott tanulók csapatát. Asztaliteniszben, labdarúgásban, kézilabdában és kosárlabdában már rendszeresen így versenyeznek a sportolók (Erlitz, 2020). A Kokas-pedagógia adaptációjában az egyesített sporthoz hasonlóan neurotipikus partnerek énekelnek, játszanak együtt az értelmileg akadályozott tanulókkal. Így könnyebben bevonódnak a gyerekek, a szépen szóló dalok, mondókák motiválják a részvételüket és az aktivitásukat. A gyermekjátékok, dalos játékok funkcionális mozgásai (kör alakítás, párválasztás, sikálás, átbújás, forgás, ugrás, stb.) is könnyebben mennek, ha van, aki átlendít a nehézségeken és van mozgásos minta is.

Ráadásul a gyermekjátékok sajátossága, hogy örömmel és sokszor ismételhetők, ez a gyakorlás funkcióját tölti be. A segítővel, partnerekkel énekelni, táncolni olyan, mintha a társadalom kicsinyített mását élnénk át: ez egy tágabb értelmű integrációs (inkluzív) helyzet.

A programban az eredeti Kokas-pedagógia kb. fele részben változtatásra került, a résztvevő gyerekek fejlesztési fókuszához illesztve. A bevezető névéneklés és improvizatív éneklés helyett a néphagyomány rituális elemeinek (mondókák, népi gyermekjátékok, dalos játékok) alkalmazására kerül sor, ismétlődő jelleggel. Egy-egy mondókát és dalt többször eljátszunk, eléneklünk, mozgásokkal kísérjük, időnként változtatva a tempót, hangszínt, hangerősséget. Ezzel egyrészt „felébresztjük” a gesztusokat, másrészt a különféle helyzetekből érkezőket „közös nevezőre hozzuk”, szinkronizáljuk az alaphangulatot. Minden csoport más helyzetből érkezik. Az egyik erős mozgásos aktivitásból, a másik lehet, hogy nehéz kognitív feladatokkal foglalkozott előzőleg, a harmadikban lehet, hogy konfliktushelyzet volt. A közös hangulati „alapállás” megteremtése fontos, a gesztusok ébresztésével kiválóan megvalósítható.

A Kokas-adaptáció fontos eleme az improvizatív tánc, ekkor rövid klasszikus zenei részletekre szabadon mozognak a résztvevő tanulók, motiváló, ötletkeltő instrukció (nem befolyásolva) adható az improvizáció segítésére. A „szabad mozgásra szocializáló” elemekkel foglalkozni kell, az énekelt dalok egyes szakaszait, elemeit, szereplőit gesztusokkal fejezzük ki, mozogjuk el. Egy hangsúlyos sort, fontos tartalmi elemet szavakkal is bemutatok, mozgással teszem ismerőssé. A zenerészletet többször is meghallgatjuk, a gesztusokat és mozdulatokat egyre „szélesítjük”, bátorítjuk. Mozgással kapcsolódást, együtt táncolást kezdeményezünk a gyerekekkel. Néhány zenei ismétlés után elcsendesedünk és önálló előadásra is lehetőséget biztosítunk. Aki szeretne, egyéni, vagy társal együttes improvizatív táncát is bemutatathatja a többieknek és szavakkal is elmondhatja, mit táncolt, mivé változott.

Az eredeti Kokas-pedagógia a foglalkozás végén kreatív alkotásra is lehetőséget ad, rajzolással, festéssel is feldolgozzák a résztvevők az élményeket. Az alkalmazott programban a 45 perces tanórai

keret miatt a rajzolós-festős alkotás már nem fér bele az időbe, ezért ezt elhagytam.

Az értelmileg akadályozott tanulók számára kidolgozott zenepedagógiai program hatás-vizsgálatának célkitűzései

A bemutatott fejlesztőprogram hatásvizsgálatára készülünk, kiemelt tekintettel a nyelvi funkciókra. Két csoportos keresztező eljárással (a vizsgálati és a kontroll csoport 8 foglalkozás után szerepet cserélnek), kvantitatív és kvalitatív módszerekkel tervezzük a kutatást. Résztvevői (pedagógus) interjúk, pedagógusok jegyzeteinek tartalomelemzése, támogatott felidézés kvalitatív vizsgálatával keressük azokat a keresztszerveket, ahol a fejlesztő programnak a tanulók nyelvi funkcióira gyakorolt jótékony hatása igazolható. Kvantitatív eszközként beszédhanghallás vizsgálatot (DIFER beszédhanghallás részteszt), receptív szókincsvizsgálatot (Peabody), expresszív-receptív grammatikai tesztet (Csányi, 2016), PAC-1 kommunikációs kvadránsának vizsgáló eljárását és kérdőívezést tervezünk alkalmazni. A foglalkozások kezdete előtt bemeneti, záráskor kimeneti méréseket fogunk végezni mindkét csoportnál mindkét foglalkozássorozatonál. A nagy tanulói képességbeli különbségek miatt, ezeket kiegészítendően esettanulmányokat is készítenek.

A tanulmány írásának idején a kutatás első, pilot szakasza zajlott le, a vizsgálati és kontroll csoport összehasonlítása ezután következik. Az eddigi Peabody teszt eredménye alapján úgy tűnik, hogy a foglalkozáson részt vevő vizsgálati csoport tanulói receptív szókincse jobban fejlődik, néhány tanulónál szignifikánsan jobban. A PAC-1 eljárás kommunikációs kvadránsa azt mutatja, hogy jobban fejlődik azoknak a fejlesztő programon résztvevő tanulóknak a kommunikációs képessége, akiknél a kiinduló kommunikációs képesség is jobb volt. Az résztvevői partnerek interjúja szerint nő a tanulók motiváltsága a művészeti foglalkozást követő napszakban, valamint nagyon egyéni, hogy az egyes tanulóknál milyen területen – mozgásállapot,

viselkedés, érdeklődés, egyes részképességek – mutatkozik pozitív fejlődés. A DIFER résztesztre és az ErG tesztre a kutatás pilot szaka-szában nem került sor.

Összegzés

Egy iskolai nevelés és oktatás akkor jó, ha minden gyermek fejlődését szolgálja. A tanulók fejlődése akkor eredményes, ha a társadalomba való beilleszkedés megvalósul. Értelmileg akadályozott személyeknél az intellektuális-kognitív működés akadályozott, az adaptív magatartás, a társadalmi beilleszkedés nehezített, de folyamatos fejlődésre és tanulásra képesek, a társadalomba be tudnak illeszkedni. Ennek elérése nevelésük, oktatásuk célja.

Az értelmileg akadályozott tanulók ének-zene óráiban több lehetőség van, mint amennyit jelenleg kiaknázunk. Ebből fakadóan a többségi pedagógiában már elfogadott, a többségi iskolák kerettantervébe beilleszteni tervezett Kokas-pedagógia a speciális szükségletű személyek fejlesztési fókuszához illetően pilot programként került alkalmazásra.

A tanulmányban bemutatott komplex, mozgásalapú zenei fejlesztő program hatékony módja lehet a társadalmi inklúzió elérésének. Partner személyek részvételével jelentős részt vállalhat a tanulók társadalmi beilleszkedésére való felkészítésben, kulturális (zenei) ismeretek és aktivitások elsajátítását, kommunikációs és szocializációs fejlődést tesz lehetővé. Hatásvizsgálati kutatással lehetséges azonosítani azokat a nyelvi területeket, amelyek az alkalmazás következtében jó irányt vesznek a személyiségfejlődésben.

A gyógypedagógiában alkalmazott módszerek gyakran tudományos, empirikus megalapozás nélkül kerülnek „bevetésre”. Az értelmileg akadályozott tanulók fejlesztési fókuszához illesztett, komplex, mozgásalapú zenei pedagógiai fejlesztő program hatásvizsgálata nem teljes körű, de a tudományos alátámasztás legmagasabb szintjéhez próbál közeledni a kontrollcsoportos, keresztmetszeti

vizsgálat által, kvalitatív és kvantitatív mérőeszközökkel.

Irodalom

- Antal-Lundstrom I. (2009). Látható hangok. Esztétikai foglalkozások 3-8 éves gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez. Argumentum, Budapest.
- Arbib, M. A. (2013). *Language, Music, and the Brain: A Mysterious Relationship*. MIT Press.
- Atherton, M. (2007). *A proposed theory of the neurological limitations of cognitive transfer. annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. ([Link](#)) [2025.12.18]
- Barkóczi, I., & Pléh, C. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
- Besson, M., Chobert, J., & Céline, M. (2011). Transfer of training between music and speech: Common processing, attention, and memory. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00094>
- Beveridge, M., & Parkins, E. (1987). Visual Representation in analogical problem solving. *Memory & Cognition*, 15(3), 230–237.
- Buzsáki, G. (2024). *Agyunk belső nyelve*. Akadémiai Kiadó.
- Buzsáki, G., & Tingley, D. (2024). Cognition from the Body-Brain Partnership: Exaptation of Memory. *Annual Review Neuroscience*, 191–210. DOI <https://doi.org/doi:10.1146/annurev-neuro-101222-110632>
- Carraher, D., & D. Schliemann, A. (2002). The Transfer Dilemma. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 1–24. DOI https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_1
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.0012>
- Dunás-Varga I., Barthel B., Kármán B., & Szekeres Á. (2021). Az értelmi akadályozottság változó interdiszciplináris értelmezése és kontextusa. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(2-3.), Article 2-3. DOI <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3.1>
- Erlitz Á. (2020). *Az integrált sport Magyarországon*. Szakdolgozat. SZE Egészség- és Sporttudományi Kar, Győr.
- Géva, J. M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés.

- Gick, L. M., & Holyoak J., K. (1980). Analogical Problem Solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Hayes & Simon, (1977). Psychological differences among problem isomorphs. In J. Castellan, D.B. Pisoni, & G. Potts (Eds.), *Cognitive Theory*, vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hatos, G. (2015). Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai. *Pedagógiai történelmi Szemle*, 1(1), 1-11.
- Honbolygó F., Lukács B., Asztalos K., & Maróti E. (2021). *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. Támogatott Kutatócsoportok Irodája.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–317..
- Janurik M. (2020). A zenetanulás transzferhatásairól nemzetközi és hazai kutatások tükrében. *Valóság*, 63(7), 77–94.
- Kodály, Z. (1941a). Énekeljünk tisztán! - Előszó. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1941b). Éneklő ifjúság—Bevezető cikk a folyóirat első számában. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1941c). Zene az óvodában. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1942). Új célok felé. *Visszatekintés III.* (o. 816). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1952). Legyen a zene mindenkié. *Visszatekintés I.* - Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.: Köt. I. (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1953). Ki a jó zenész? - Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1953. Évi tanévzáró ünnepélyén. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1954). Zenei nevelésünk reformjáról—Beszéd a Miskolci Zeneművészeti Szakiskola szolfézs-versenyén. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1960). Angol vokális zene—Előadás. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1961). Megjegyzések az új tantervhez. *Visszatekintés I.* (o. 341). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1962). A karéneklés iskolája—Előszó. *Visszatekintés III.* (o. 816). Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1963). A konzervatóriumi igazgatók Koppenhágai tanácskozásán—Előadás. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1964). Két zenei konferencia Budapesten. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1965a). Dartmouth kerekasztalná, Felszólalások. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1965b). Párizsi beszélgetés. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1966a). A hiteles népdal szerepe a zenei nevelésben—Előadás—Interlochen ISME Konferencia. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1966b). A Jeunesses Musicales párizsi kongresszusa. *Visszatekintés III.* Zeneműkiadó Vállalat.
- Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. John Wiley & Sons.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature reviews neuroscience*, 11(8), 599–605.
- Lányiné Engelmayer Á. (2012). *Intellektuális képességgzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Leman, M. (2012). Musical Entrainment Subsumes Bodily Gestures – Its Definition Needs a Spatiotemporal Dimension. *Empirical Musicology Review*, 7(1–2). DOI <https://doi.org/10.18061/1811/52981>
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral cortex*, 19(3), 712–723.
- Muntean, L. & Boichis, L. N. (2025). Exploring the long-term impact of music therapy on individuals with intellectual disabilities; a comprehensive narrative review. *X. Különleges Bánásmód Nemzetközi Intercsúcip-lináris Konferencia*.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 4, 21–33.
- Nahalka, I. (2023, 11. 11). *A megismerés „iránya”, tudományos kutatás, nézetek*. Előadás.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press, USA.
- Patel, D. A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*. DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

- Patel, A. D. (2012). *The OPERA hypothesis: Assumptions and clarifications*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1252(1), 124–128. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x>
- Patel, A. D. (2014). *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*. Hearing Research, 308, 98–108. DOI <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011>
- Patel, D. A., & Iversen, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, 11(9), 369–372.
- Reed, H. J., Ernst, G. & Banerji, R. (1974). The role of analogy in transfer between similar problem states. *Cognitive Psychology*, 6(3), 436–450.
- Royel, M. J. (1978). *Theories of learning transfer* (Technical Report No. 79.; o. 61). Center for the study of reading.
- Tiszai, L. (2019). *Zene és transzferhatás*. Szegedi Egyetemi Kiadó.
- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*. (2020). Oktatási Hivatal.
- CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, Pub. L. No. CXC. 4.§ (2011). ([Link](#)).