

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2022 3. évfolyam 1. szám
Vol. 3. Number 1. 2022



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés

A Magyar Táncművészeti Egyetem Tanszékének folyóirata

Dance and Education

Journal of the Hungarian Dance University

A **Tánc és Nevelés** tanulmányokat közöl a tánc- és a társadalomtudományok interdiszciplináris területeiről - különös tekintettel a tánc neveléstudományi és pszichológiai szempontú megközelítéseire. A diamant open access folyóirat dupla vak lektorálást működtet, és évente kétszer jelenik meg online és nyomtatott formátumban angol és magyar nyelven egyaránt.

Dance and Education publishes studies on the interdisciplinary fields of dance and social sciences - with particular emphasis on dance education and psychological approaches. The diamant open access journal uses double blind review. It is published twice a year in both online and print format and in both English and Hungarian.

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Prof. Dr. Bernáth, László PhD

Prof. Dr. Bolvári-Takács, Gábor PhD

Dr. Eck, Júlia PhD

Dr. Egey, Emese PhD

Prof. Dr. Fügedi, János PhD

Dr. Papp-Danka, Adrienn PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

Prof. Dr. Johanna Hopfner DSc, Karl-Franzens-Universität, Graz

Dr. Habil. Tomáš Kasper PhD, Technická Univerzita v Liberci

Prof. Dr. Christine Mayer DSc, Universität Hamburg

Prof. Dr. Simonetta Polenghi DSc, Univ. Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera DSc, Europa-Universität Flensburg

Arculatterv, tördelés / Layout: Kánvási, Krisztián

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Egey, Emese

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

D épület 124-es szoba, telefon: +36 1 273 3453

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (online)

DOI <https://doi.org/10.46819/TN>

Web: https://ojs3.mtak.hu/index.php/tanc_es_nevelés

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

H-1145 Budapest, Columbus u. 87-89.

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tánc és Nevelés / Dance and Education

3. évfolyam 1. szám 2022 / Volume 3. Number 1. 2022

DOI <https://doi.org/10.46819/TN.3.1>

Tanulmányok / Papers

- Medveczné Atinay Dorottya, Bernáth László, Pigniczkiné Rigó Adrien:*
Professzionális táncosok mentális jóllétének és megküzdési módjainak vizsgálata a Covid-19 okozta karantén idején 3–20.
- Dorottya Medveczné Atinay, László Bernáth, Adrien Pigniczkiné Rigó:*
Examination of the Mental Well-Being and Coping Methods of Professional Dancers During the Covid-19 Lockdown Period 21–38.
- Reiner Dóra, Horváth Zoltán Ferenc, H. Ekler Judit:* Tanulók aktivitásának fokozása testnevelés órán a tánc integrációjával 39–60.
- Dóra Reiner, Zoltán Ferenc Horváth, Judit H. Ekler:* Increasing Students' Activity in PE Lessons Through the Integration of Dance 61–82.
- GreCsó Zoltán, Szászi Beáta:* A Franklin módszer mentális gyakorlatainak alkalmazása a táncoktatásban 83–92.
- Zoltán GreCsó, Beáta Szászi:* Application of Mental Practices of the Franklin Method in Dance Education 93–101.
- Csík Zsófia, Eck Júlia:* Drámajátékok a néptánc tanórán 103–124.
- Zsófia Csík, Júlia Eck:* Drama Games in Folk Dance Education 125–146.

Recenziók / Reviews

- Selena Rakočević:* Az etnokoreológiának áldozott élet 147–149.
- Selena Rakočević:* Life Endowment to Ethnochoreology 151–154.
- Eitler Ágnes:* A magyar etnokoreológia alapvetései 155–158.
- Ágnes Eitler:* Foundations of Hungarian Ethnochoreology 159–163.

PROFESSZIONÁLIS TÁNCOSOK MENTÁLIS JÓLLÉTÉNEK ÉS MEGKÜZDÉSI MÓDJAINAK VIZSGÁLATA A COVID-19 OKOZTA KARANTÉN IDEJÉN

Medveczné Atinay Dorottya, PhD-hallgató,
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola

Bernáth László PhD, egyetemi tanár, ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Pigniczkiné Rigó Adrien PhD, egyetemi docens,
ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Absztrakt

Jelen kutatásban egy speciális populációt, a hivatásos táncosokat (n=163) tanulmányoztunk, akik számára a karanténidőszak ellehetetlenítette, hogy a megszokott módon gyakorolhassák a hivatásukat. Fontosnak tartottuk körbejárni, hogy hogyan képesek a táncművészek megbirkózni ezekkel a kihívásokkal, milyen módon érdemes őket támogatni. Vizsgálatunkban a mentális jóllétet, a rezilienciát, a sportolói megküzdési módokat és a karanténhelyzetre adott specifikus válaszokat mértük. A táncosok mentális jóllétére a legerősebb hatást az általános, rugalmas ellenállóképességük (reziliencia) gyakorolta, ugyanakkor merítettek a hivatásos tánc során jó esetben erősödő csapásokkal való megküzdési képességük-ből. A helyzetspecifikus változók közül a Covid-19-cel kapcsolatos aggodalmak és szorongások, az unatkozás mértéke és az önsegítő technikák alkalmazása bizonyultak kiemelkedőnek. A vizsgálatból kiderült, hogy a táncos mintát a Covid-19-cel kapcsolatos általános aggodalmak mellett specifikus aggodalmak is jellemzik (testsúlykontroll, mozgási készségek romlása, visszatérés nehézségei). Érdemes lenne kiemelt figyelmet fordítani olyan hatékony intervenciók eljárásokra táncosok körében, ahol megfelelő önsegítő és coping technikákat tudnak elsajátítani ezzel növelve a rezilienciájukat, hiszen bár a karanténhelyzet speciális időszak volt, a táncosok életében hasonló helyzetek – például sérülés, társulatváltás, utazások, gyermekvállalás – gyakran ismétlődnek.

Kulcsszavak: Covid-19, élsport, táncosok, karantén

1. ELMÉLETI HÁTTER

1.1. A Covid-19 és a karantén általános hatásai

A Covid-19 világjárvány hatására számos ország kormánya komoly szigorításokat vezetett be, melyek érintették az otthonon kívüli lehetőségeket, szokásokat is (Mattioli, Sciomer, Cocchi, Maffei & Gallina, 2020). A karantén hatalmas pszichológiai nyomást gyakorolt az általános lakosságra, és jelentős mennyiségű publikáció látott napvilágot arról, hogy hogyan befolyásolta a mentális és fizikai egészséget. A leggyakrabban leírt változásoknak a megemelkedett mértékű szorongás, a depresszív hangulat, a csökkent fizikai aktivitás, valamint a nem megfelelő táplálkozás bizonyultak (Fernández, Crivelli, Guimet, Allegrí & Pedreira, 2020; Jaeger, Vidal, Ares, Cheang & Spinellis, 2021; Maaravi & Heller, 2020; Mattioli et al., 2020; Peng, Mo, Liu, Xu, Song, Liu, Fang, Guo, Ye, Yu, Deng & Zhang, 2020).

A járvány és karantén ideje alatt számos stresszfaktorral néztek szembe az emberek, amelyek közül legjelentősebbnek a fertőzéstől való félelem, a frusztráció, az akadályoztatottság érzése, az unatkozás, az anyagi veszteség és megbélyegzettség érzése bizonyultak (Brooks, Webster, Smith, Wooland, Wessley, Greenberg & Rubin, 2020). A stresszorokkal való megküzdés nagy individuális különbségeket mutat, hiszen a szorongás – az egyéni működésmódoktól, készségektől, egyéb jellemzőktől függően – mozgósítja a biztonsági magatartás betartását, és a pszichológiai alkalmazkodást (Chen, Ng, Hui, Au, Wu, Lam, Mak & Liu, 2021). Ugyanakkor maga a Covid-19 fertőzés is – mint ahogyan általában a jelentősebb immunkihívások – erőteljesen befolyásolja a neuroendokrin- és immunrendszer működését, amely folyamatok kapcsolatban állhatnak a személyek rezilienciájával, stressz-válaszával és megküzdési stratégiákkal (Mehrsafar, Gazerani, Zadeh & Sánchez, 2020).

A kutatások igyekeztek feltárni a Covid-19 világjárvány és karantén ideje alatt jellemző rizikó- és protektív tényezőket a stresszteni kihívásokhoz való alkalmazkodásban. Az eredmények szerint azok a személyek voltak sérülékenyebbek, akik rendelkeztek korábbi pszichiátriai diagnózissal vagy korábban jelentős traumát éltek át, akik magasabb értékeket mutattak a neuroticizmus változón, illetve azok, akiknek a Covid-19-el kapcsolatos félelmeik erősebbek voltak (Fernández et al., 2020). Tehát a járvány és az azzal együtt járó intézkedések különösen erős hatást gyakorolhatnak az egyébként is mentális betegségekkel, nehézségekkel küzdők életére. Magasabb védettséget pedig azok élveztek a stresszel és szorongással szemben, akik házások voltak, sportoltak, magasabb jövedelemmel rendelkeztek, magasabb rezilienciát mutattak és adekvátabb megküzdési stratégiákkal bírtak (Fernández et al., 2020).

A világjárvány és a vele járó intézkedések, korlátozások az életmódot és a szomatikus jóllétet is érintették. Elsősorban az étkezési szokások, az alvásritmus, a képernyő előtt töltött idő és a fizikai aktivitás esetében írtak le változásokat (Mattioli et al., 2020; Wong, Tsai, Jonas, Ohno-Matsui, Chen, Ang & Weiting, 2021; Eyimaya & Irmak, 2021; Roitblat, Burger, Vaiman, Neuhiliaieva & Buchris, 2021). A karantén ideje alatt az otthoni fizikai aktivitás elegendő mennyisége is kiemelkedően fontos, hiszen a sportolás egyaránt hatékony módszer a szorongás kezelésében és az önszabályzás felépítésében. A Covid-19 minden korosztály számára lecsökkentette

a mozgás lehetőségét (Shahidi, Williams & Hassani, 2020), aminek következtében az emberek jelentős részének a sportolási szokásai is átalakultak. A koronavírus terjedésének lassítása érdekében számos országban a hatóságok lezárásokat alkalmaztak, amelyek érintették a sport- és fitness-klubokat is, valamint a gyülekezést, a közös szabadtéri sportolás lehetőségeit is (Mutz & Gerke, 2020). Ezen intézkedések hatására az emberek kevesebbet sportoltak a „maradj otthon” időszakban, mint előtte, vagy mint a korlátozások után. Meghatározónak bizonyult, hogy többé nem lehetett közösségi élmény a testedzés, és hogy kevesebb lehetőség állt rendelkezésre (Schnitzer, Schöttl, Kopp & Barth, 2020). A testmozgás formája is gyakorta változott, hiszen a magas intenzitású sportokat sok esetben alacsony intenzitásúra kellett lecserélni (Schnitzer et al., 2020). Az egészségügyi szervezetek arra bíztatták az embereket, hogy helyettesítsék a sporttevékenységeiket otthoni sportaktivitással, mivel a bezártság és a kevés mozgás számos betegség kockázatát növeli minden korosztályban (Mattioli et al., 2020; Schnitzer et al., 2020; Shahidi et al., 2020). Bár a sportolás és testmozgás kiemelten fontos kérdés volt a világvárvány alatt, meglepően kevés kutatás foglalkozott a sporttevékenységekkel a „maradj otthon” időszakban (Schnitzer et al., 2020)

Az élsportolók, vagy sportos tevékenységhez erősen kötődő személyek esetében a karantén további kihívásokat jelentett. A versenyek, fellépések elmaradtak, ritkán voltak adottak a feltételek a tevékenység folytatásához, ha igen, fokozottan kellett ügyelni a járványügyi szabályokra. Edzőikkel, sporttársaikkal nehezebben tudták tartani a kapcsolatot, pedig a társakhoz való szociális kapcsolódás meghatározónak bizonyul a sportolói identitás szempontjából a Covid-19 idején is. Az élsportoló diákok körében a mentális egészség és jóllét szempontjából komoly kihívást jelentett a fizikai izoláció, melyet a járvány megfékezése miatt vezettek be (Graupensperger, Benson, Kilmer & Evans, 2020). Azok a sportoló diákok maradtak jobb mentális állapotban, és tudták nagyobb mértékben megőrizni az identitásukat, akik rendelkeztek támogató szociális hálóval, és tarthatták a kapcsolatot a csapattársaikkal a világvárvány idején (Graupensperger et al., 2020). A mentális jóllét szempontjából az is meghatározónak bizonyult, hogy a sportolók rendelkeznek-e megfelelő megküzdési stratégiákkal, amelyekre hatékonyan tudnak építeni. Ennek hiányában sokan érzékelték nagymértékű szorongást, rövid, vagy hosszú távú depressziót. A nehéz időkben számos jól ismert sportoló készített motiváló videót, és alternatív tréningeket dolgoztak ki, amelyekkel egymást igyekeztek támogatni (Mehrsafar et al., 2020).

A karantén időszakában nemcsak az élsportolók, hanem professzionális táncosok is komoly kihívásokkal szembesültek. Az addig megszokott módon többé nem végezheték a napi gyakorlásaikat, ami pedig elengedhetetlenül fontos a technikai tudás, vagy az ideális testsúly megtartásának szempontjából. Ezek komoly stresszfaktorok egy egyébként is kétségekkel teli időszakban. Az elit sportolókkal ellentétben a professzionális táncosok karantén időszakáról nem állnak rendelkezésünkre kutatási adatok, éppen ezért a jelen vizsgálatban fontosnak tartottuk megvizsgálni ezt a speciális populációt abban az értelemben, hogy hogyan hat rájuk a Covid-19 világvárvány okozta elzártság. A speciális populációra vonatkozó szakirodalom hiánya miatt hipotéziseinket az általánosabb Covid-19 világvárvány és a testmozgás, valamint a Covid-19 világvárvány és az élsport kapcsolatát bemutató ismeretekre alapoztuk.

1.2. Hipotézisek és feltárandó kérdések

Feltételeztük, hogy minél adaptívabb megküzdési módokkal rendelkezik egy táncos, annál magasabb lesz a mentális jólléte. Tehát minél inkább képes megküzdni a csapásokkal, minél jobban teljesít téthelyzetben és minél kevésbé szorong (magasabb a szorongásmentessége) annál magasabb a mentális jólléte.

Feltárandó kérdésként vizsgáltuk, hogy melyek a legjellemzőbb karanténhelyzetre adott reakciók a táncosok körében, s ezek faktorokba rendeződnek-e. Feltételeztük továbbá, hogy a karanténspecifikus reakciók típusa összefüggésben áll a jólléttel; vagyis azok, akik adaptívabb karanténspecifikus reakciókkal jellemezhetők, magasabb jóllétet mutatnak. Végezetül azt vizsgáltuk, hogy melyek a karantén ideje alatti jóllét legfőbb magyarázó változói a táncosok körében.

2. A VIZSGÁLAT

2.1. A vizsgálat menete

A vizsgálatban keresztmetszeti elrendezést alkalmaztunk, s a Covid-19 járvány okozta első karanténidőszakot vizsgáltuk Magyarországon 18 felnőtt táncos körében. Az etikai kérelmet az ELTE Kutatás Etikai Bizottsága hagyta jóvá. Az engedély száma: 2020/145. A vizsgálat során az etikai szabályokat betartottuk. A kitöltők anonim módon vettek részt a kutatásban, önkéntes alapon. A kérdőívcsomag linkjét egyetemi és társulati levelezőlistákon, egyetemi oldalakon tettük elérhetővé a táncosok számára a *Qualtrics* felületen. A felvett adatokat az etikai előírásoknak megfelelően kezeltük. Az informált beleegyezés is online, a *Qualtrics* felületén, a kérdőív kitöltésének megkezdése előtt történt. A kutatásban való részvétel anyagi vonzattal nem járt. Az adatfeldolgozásba azok a kitöltők kerültek, akik a kérdőívek legalább 80%-át kitöltötték.

2.2. Minta

A vizsgálatban 163 magyar, felnőtt személy vett részt. A résztvevők 18 és 56 év közöttiek ($M=28,86$; $SD=8,87$). A minta demográfiai és táncgal kapcsolatos mutatóit az 1. táblázat tartalmazza.

Nemi eloszlás				
nő	férfi		egyéb kategória	
69,9%	29,4%		0,6%	
Legmagasabb iskolai végzettség				
egyetem	főiskola		érettségi	
16%	42,3%		35%	
Profizmus				
professzionális táncosok			amatőr táncosok	
86,5%			13,5%	
Állandó lakhely				
főváros	más nagyváros		falu, község	
55,8%	35%		9,2%	
Tánc műfaja				
klasszikus balett	modern balett	néptánc	versenytánc	egyéb műfaj
19%	16,6%	18,4%	12,9%	33,1%

1. táblázat: A vizsgált minta demográfiai és táncsal kapcsolatos jellemzői

A résztvevők a koronavírus miatti korlátozások előtt egy átlagos héten maximum 60 órát táncoltak (N=162; M=21,33; SD=13,7). Bár eredeti szándékunk szerint csak professzionális táncosokkal szerettük volna a vizsgálatot, végül az amatőr táncosokat sem zártuk ki az elemzésekből. (Döntésünket az is indokolja, hogy az amatőr és professzionális elkülönítés nem mindig egyszerű, s a kérdőívet feltehetően olyan személyek töltötték ki, akiknek a tánc életük szerves részét képezi, abban az esetben is, ha nem definiálják magukat professzionális táncosoknak.)

2.3. Módszerek és eszközök

2.3.1. A mentális jóllét vizsgálata

A mentális jóllét vizsgálatára a WHO jóllét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatát használtuk. A mérőeszköz validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján történt. Az öttételes WHO *Általános Jóllét Skála* belső megbízhatósága kiváló (Cronbach-alfa: 0,85). A kérdőív magyar változata megbízható és érvényes mérőeszköz a pozitív életminőség vizsgálatokor (Susánszky, Konkoly Thege,

Stauder & Kopp, 2006). A kitöltőknek ötfokozatú Likert-skálán kell jelölni a válaszokat, ahol a kisebb értékek jelentik az alacsonyabb jóllét értékeket, s a tételekre adott válaszok átlagával számolunk. A belső megbízhatóság a saját mintánkon (Cronbach-alfa: 0,725), ami azt jelenti, hogy a kérdőív megbízhatónak bizonyult.

2.3.2. A táncosok megküzdési módjainak vizsgálata

A táncosok megküzdési módjainak felderítésére a *Sportolói Megküzdési Kérdőívet* alkalmaztuk (Géczi, Tóth, Sipos, Fügedi, Dancs & Bognár, 2009), az eredeti *Athletic Coping Skills Inventory* (ACSI) (Smith, Schutz, Smoll & Ptacek, 1995) magyar változatát. A mérőeszköz validálása egy 95 fős elit magyar hokijátékosokból álló mintán történt. Az ACSI-28 28 itemből és 7 alskálából áll. A kitöltők egy négyfokozatú Likert-skálán válaszolnak; az alacsony értékek azt mutatják, hogy soha vagy csak ritkán tapasztalják magukon az adott állítást, míg a magas értékek szerint gyakran vagy mindig (a kérdőív tartalmaz fordított tételeket is). A magyar verzió belső megbízhatósága 0,59 és 0,84 között mozog, ami nem különbözik az eredeti angol kérdőív pszichometriai adataitól.

A táncosokkal végzett vizsgálat során a tételekben a kifejezéseket mint *sportoló, edző, verseny*, a táncos kontextusban használt kifejezésekkel váltottuk fel, mint *táncos, mester, előadás*.

2.3.3. A táncosok rezilienciájának vizsgálata

A reziliencia egy dinamikus folyamat, ami fenntartja a pozitív alkalmazkodást és a hatékony megküzdési módokat a nehézségekkel szemben (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). A táncosok rezilienciáját a *Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív* 10-itekes változatának (Járai, Vajda, Hargitai, Nagy, Csókási & Kiss, 2015) segítségével tártuk fel. A magyar kérdőív Cronbach-alfa értéke 0,85, amely megegyező az eredeti kérdőív belső megbízhatóságával. A résztvevők egy ötfokozatú Likert-skálán jelölik be, hogy az adott állítás mennyire igaz rájuk. Az alacsony értékek azt jelzik, hogy egyáltalán nem vagy ritkán, míg a magas értékek azt, hogy gyakran vagy szinte mindig.

2.3.4. Karanténspecifikus megküzdési módok vizsgálata

A karanténhelyzetre adott válaszok feltérképezéséhez létrehoztunk egy karanténspecifikus kérdőívet (KK). A vizsgálatban feltettünk olyan kérdéseket, amelyek a 2020 márciusától kezdődő Covid-19 okozta karantén időszakra vonatkozóan a legfőbb aggodalmakra és megküzdési próbálkozásokra fókuszáltak. A kérdések megfogalmazása táncosok beszámolóin alapszik. A kitöltők egy ötfokozatú Likert-skálán válaszolhattak, ahol az alacsonyabb érték jelentette azt, hogy az adott állítás egyáltalán nem jellemző, míg a magasabb érték azt, hogy nagyon jellemző a kitöltőre. A kérdőív szerkezetének az elemzése az eredmények részben található.

3. EREDMÉNYEK

A vizsgált változók eloszlását Shapiro-wilk teszttel teszteltük, és a legtöbb változó esetén szignifikáns eredményt kaptunk, ($p < 0,05$) tehát a változók nem tekinthetők

normál eloszlásúnak. Ezt figyelembe vettük a statisztikai próbák megválasztása során. A használt változók alapstatisztikáit a 2. táblázat tartalmazza.

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	p-érték	cronbach- α
WBI-5_össz	1,581	0,522	0,00	3,00	0,985	0,071	0,724
ACSI_csapásokkal megküzdés	2,707	0,576	1,00	4,00	0,974	0,004	0,602
ACSI_tét-helyzetben teljesítés	2,822	0,658	1,00	4,00	0,974	0,003	0,661
ACSI_célkitűzés	2,812	0,530	1,00	4,00	0,970	0,001	0,718
ACSI_koncentráció	3,196	0,457	1,00	4,00	0,931	0,000	0,637
ACSI_szorongs-mentesség	2,797	0,700	1,00	4,00	0,963	0,000	0,708
ACSI_önbizalom	3,056	0,517	1,00	4,00	0,962	0,000	0,640
ACSI_edző általi irányíthatóság	3,268	0,558	1,25	4,00	0,924	0,000	0,694
KK_aggodalmak	3,631	0,901	1,00	5,00	0,948	0,000	0,883
KK_önsegítés	2,723	1,055	1,00	5,00	0,955	0,000	0,669
KK_unalom	2,891	1,062	1,00	5,00	0,968	0,001	0,730

2. táblázat. Alapstatisztikák

3.1. A hipotézisek tesztelése, kérdések megválaszolása

Az első hipotézisünk részben beigazolódott, az *ACSI_Csapásokkal való megküzdés* alskálája szignifikáns, pozitív irányú kapcsolatot mutat a mentális jólléttel a táncosok

esetében ($r = 0,36$; $p < 0,00$), és az *ACSI_Szorongságmentesség* alskála ($r = 0,24$; $p < 0,00$) is szignifikáns, pozitív kapcsolatot a mentális jólléttel. Ugyanakkor az *ACSI_Téthelyzetben* teljesítés alskála és a mentális jóllét esetén nem mutatkozott szignifikáns kapcsolat ($r = 0,119$; $p < 0,13$).

A karanténspecifikus kérdéseken főkomponens elemzést hajtottunk végre, oblimin forgatással, és ezt a pattern matrixot vettük figyelembe. Eltávolítottuk azokat a tételket, amelyek több faktorhoz is tartoztak. Akkor távolítottunk el egy tételt, ha nem adott az egyik faktorra dupla akkora töltést, mint bármelyik másikra, vagy ha 2 faktorra is 0,3-nál nagyobb töltést adott. A tételek eltávolítása után a *KMO* teszt értéke 0,792, a *Bartlett teszt* eredménye szignifikáns ($p < 0,001$) vagyis a változók alkalmasnak bizonyultak a faktorelemzésre. Három főkomponenst kaptunk, amelyek a variancia 64,79%-át magyarázzák meg; ezek a *KK_Aggodalmak*, *KK_Önsegítés* és *KK_Unalom* elnevezést kapták. Az *Önsegítés* alskála reliabilitásának növelése érdekében eltávolítottuk még egy alacsonyán töltő tételt; így az alskálák megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult (Cronbach-alfa: 0,883; 0,669; 0,730). A főkomponens elemzésre vonatkozó adatokat a 3. táblázat tartalmazza.

	Aggodalmak	Önsegítés	Unalom
3. Félek attól, hogy ebben az időszakban veszítek a technikai tudásomból	0,878		
4. Félek attól, hogy nehéz lesz visszaállnom a munkába	0,864		
2. Félek attól, hogy ebben az időszakban nem tudok megfelelően gyakorolni	0,834		
9. Félek attól, hogy nem tudok ebben a helyzetben eleget mozogni	0,765		0,205
1. Félek attól, hogy ebben az időszakban nem tudom tartani a súlyomat	0,720		
11. Tudok alkalmazni valamilyen önsegítő technikát, ha szorongok		0,840	
10. Meditációval/relaxációval könnyen meg tudom magamat nyugtatni		0,811	
13. Kipróbálok új dolgokat, amíg nem táncolhatok		0,427	
6. Sokszor unatkozom itthon			0,883
8. Nehezen kötöm le magamat így, hogy nem táncolhatok			0,844
7. Hiányzik a társulat/évfolyamtársak			0,576

3. táblázat. A Karanténspecifikus kérdőív tétéleinek főkomponens elemzése (az értékek a faktortöltéseket jelzik)

A kérdések vizsgálata során azt találtuk, hogy a karanténhelyzetre adott válaszok a táncosok körében három faktorba rendeződtek, amelyek: a *KK_Aggodalma*k, *KK_Önsegítés* és a *KK_Unalom* voltak. A *KK_Önsegítés* alskála megbízhatósága alacsony (Cronbach-alfa: 0,669 volt).

A 3. hipotézisünket, miszerint azok a táncosok mutatnak magasabb jóllétet, akik adaptívabb karanténspecifikus reakciókkal jellemezhetőek, szintén megtartjuk. A *WBI-5* és *KK_Aggodalma*k alskála esetében negatív, szignifikáns együtt járást ($r = -0,38$; $p < 0,00$), a *WBI-5* és *KK_Önsegítés* alskálával pozitív irányú, szignifikáns kapcsolatot ($r = 0,27$; $p < 0,00$) és a *WBI-5* és *KK_Unalom* alskálával negatív irányú, szignifikáns kapcsolatot ($r = -0,34$; $p < 0,00$) találtunk.

A 4. lépésben feltárandó kérdésként azt vizsgáltuk, hogy melyek a karantén ideje alatti jóllét legfőbb magyarázóváltozói a táncosok körében. Első lépésben a demográfiai és táncolással kapcsolatos mutatókat léptettük be a modellbe. Második lépésben a *KK* kérdőív alskáláit. Harmadik lépésben azokat a megküzdés-skálákat, amelyek szignifikáns korrelációt mutattak a jólléttel. Negyedik lépésben pedig a reziliencia mutatókat léptettük be.

Eredményeink szerint a *KK_Aggodalma*k, *KK_Unalom* alskáláknak, valamint a reziliencia mutatóknak szignifikáns hatása van a táncosok mentális jóllétére. A modell 42,9%-ban magyarázza a mentális jóllét (*WBI-5*) varianciáját.

A reziduális eloszlás nem tért el jelentősen a normálistól. Ezek alapján a modell érvényesnek tekinthető. A regressziós elemzést a 4. táblázat mutatja be.

Modell		standard Béta	t érték	szignifikancia
1	konstans változó		5,164	0,000
	Életkor	-0,223	-1,154	0,250
	Táncolás_ideje	0,477	2,509	0,013
	Profi	0,029	0,370	0,712
	Neme	-0,036	-0,454	0,651
2	konstans változó		7,384	0,000
	Életkor	-0,336	-1,978	0,050
	Táncolás_ideje	0,410	2,466	0,015*
	Profi	0,034	0,488	0,626
	Neme	0,005	-0,069	0,945
	<i>KK_unalom</i>	-0,281	-3,679	0,000*
	<i>KK_önsegítés</i>	0,212	3,121	0,002*
<i>KK_Aggodalma</i> k	-0,265	-3,504	0,001*	
3	konstans változó		4,954	0,000*
	Életkor	-0,315	-1,890	0,061
	Táncolás_ideje	0,341	2,076	0,040*
	Profi	0,015	0,221	0,825
	Neme	0,010	0,144	0,886

Modell		standard Béta	t érték	szignifikancia
	KK_unalom	-0,285	-3,807	0,000*
	KK_önsegítés	0,165	2,419	0,017*
	KK_aggodalom	0,237	-3,141	0,002*
	Acsi_csapásokkal való megküzdés	0,207	2,609	0,010*
	Acsi_szorongásmentesség	-0,002	-0,024	0,981
4	konstans változó		2,496	0,014
	Életkor	-0,178	-1,107	0,270
	Táncolás ideje	0,203	1,278	0,203
	Profi	0,053	0,817	0,415
	Neme	0,015	0,217	0,828
	KK_unalom	-0,202	-2,769	0,006*
	KK_önsegítés	0,115	1,760	0,081
	KK_aggodalom	-0,284	-3,937	0,000*
	Acsi_csapásokkal való megküzdés	0,126	1,625	0,106
	Acsi_szorongásmentesség	-0,033	-0,443	0,658
	Reziliencia	0,316	4,375	0,000*

4.táblázat: Regressziós elemzés: a mentális jóllétet befolyásoló tényezők (függő változó: WBI-5_össz)

4. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

4.1. Megvitatás

Tanulmányunkban a profi táncosok megküzdését és jóllétének magyarázó változóit vizsgáltuk a Covid-19 járvány első hulláma idején. Azt találtuk, hogy minél adaptívabb az általános és helyzetspecifikus megküzdési stílusa egy táncosnak, és minél kompetensebb az önsegítő technikák alkalmazásában, annál jobb mentális állapotban van. Ugyanakkor a végső modellünk értelmében – a táncolást érintő aggodalmak és az unalomérzés mellett – a jóllét legerőteljesebb meghatározója az általános reziliencia volt. A demográfiai és táncolással kapcsolatos mutatók ebben a mintában nem bizonyultak a jóllét magyarázóváltozóinak.

A karantén a világjárvány első hullámában egy igen váratlan és mindenki számára új helyzetet teremtett; a legtöbb ember élete alapjaiban megváltozott. A különböző életkori csoportok és szakmák képviselői specifikus kihívásokkal kerültek szembe, s fő kérdéssé vált, hogy hogyan lehet az új és komplex stresszhelyzettel hatékonyan megküzdni. A táncosokra kifejlesztett karanténspecifikus kérdőívünk (KK) segítségével igyekeztünk feltárni, hogy az érintettek milyen élményeket éltek át, és milyen megküzdési módokat próbáltak alkalmazni. Az előzetes interjúk alapján készült kérdőívünk elemzésével három faktor körvonalazódott;

az Önsegítés, az *Unalom* és a *Covid hatásával kapcsolatos aggodalmak*. Ezek közül az első komponens adaptív, a másik kettő pedig nem-adaptív gondolatokat és megküzdési technikákat mért.

A megalkotott kérdőívünk egyik fontos hozománya, hogy rámutatott, melyek voltak a táncosok fő aggodalmai ebben az időszakban. Eredményeink szerint kiemelkedő téma volt a technikai tudással, gyakorlással és visszatéréssel kapcsolatos szorongás. Első helyen a technikai tudás elvesztésével kapcsolatos aggodalom állt. A megkérdezettek 60,1%-a válaszolta azt, hogy ez nagyon jellemző rá. A válaszadók 55,5%-a vallotta azt, hogy meglehetősen tart attól, hogy nem tud megfelelő módon gyakorolni. Hasonlóan, a kitöltők 54%-a jelezte, hogy erősen szorong a visszatérés miatt.

Az edzés korlátozottsága bizonyos pszichológiai és fizikai készségek hanyatlásához vezethet, ugyanakkor sok esetben a sportolók, táncosok pozitív állapotban térnek vissza a kényszerpihenőket követően. A kihagyás ideje alatt különböző módszerek segíthetnek a veszteségek minimalizálásában; mint például az alacsony terheléssel végzett gyakorlatok, a plyometrikus edzések vagy a gyors futás, a combizomok megfelelő kondíciója érdekében és a táplálkozással kapcsolatos intervenciók. A sérülések kockázata azonban így is megnövekszik (Stokes, Jones, Benett, Close, Jill, Hull, Kasper, Kemp, Mellalieu, Peirce, Stewart, Wall, West & Cross, 2020). A szünet alatti és a visszatéréssel kapcsolatos szorongások szempontjából meghatározó lehet a nem, az életkor, a szaktudás, és a bezárkózás előtti állapot. Egy vizsgálatban azt találták, hogy magasabb szorongás jellemezte a nőket, a fiatalabb és magasabb szinten versenyző sportolókat. Az élsportolók gyakran számoltak be arról, hogy külső nyomás nehezedett rájuk, hogy visszatérjenek a sportágukhoz. Azok, akik a karantén alatt is tudták folytatni az edzésprogramjukat, kevesebb szorongásról számoltak be, és elszántabbnak bizonyultak a visszatéréssel kapcsolatban (Ruffault, Bernier, Fournier & Hauw, 2020).

A vizsgálatunk alapján elmondható, hogy a megkérdezett táncosok 46%-a számolt be arról, hogy a karantén ideje alatt jelentős szorongást élt át a testsúlya megtartásával kapcsolatban. Herrera-Valenzuela és munkatársai (2020) keresztmetszeti kutatásukban férfi harcművészeket vizsgáltak, és azt találták, hogy a sportolók testtömege növekedett a karantén ideje alatt. A táncosok életében normál edzési rend mellett is kardinális kérdés a testsúly. A fiatal balettnövendékek testsúlya és testszírja alacsonyabb, és többet foglalkoznak a testsúlyukkal, gyakran nehezen kontrollálják azt. A táncosokra nehezedő nyomás, hogy megőrizték a normál érték alatti testsúlyukat, befolyásolja az étkezési és testsúlymegtartási szokásaikat. A táncosok számos esetben használnak hashajtókat vagy küzdenek evészavarokkal (Abraham, 1996). A karantén különösen nehéz időszakként számíthatott az evési magatartás szempontjából is. Kriaucioniene, Bagdonaviciene, Rodríguez-Pérez és Petkeviciene, (2020) keresztmetszeti, általános mintán vett vizsgálata szerint a válaszadók fele többet evett a szokásosnál, többet nassolt, több alkoholt fogyasztott és emellett a fizikai aktivitásuk lecsökkent. Az erőteljes érzelmek, mint a szorongás, a harag, a szomorúság – amelyek a világvárvány és karanténhelyzet alapvető együttjárói –, erőteljes változásokat indukálhatnak az étkezési magatartásban; növelik az étkezési motivációt, az elfogyasztott ételek mennyiségét, és az élelmiszerválasztást is az egészségtelen ételek irányába befolyásolják. A karantén alatti súlygyarapodás is sok esetben az étkezési hajlam növekedésével és az egészségtelen ételek otthoni fogyasztásával járt együtt (Barcin-Güzeldere & Devrim-Lanpir, 2021).

A táncosnak készülő gyermekek és serdülők körében is gyakori, hogy a testhez való viszony a megvonással, szinten tartással és ezekből kifolyólag sok szorongással kapcsolódik össze (Szászi & Szabó, 2021). A táncosok sok esetben az előírtnál jóval több gyakorlatot végeznek annak érdekében, hogy több kalóriát égessenek el (Robbeson, Kruger & Wright, 2013). Erre azonban karantén ideje alatt nem mindig volt lehetőség, ezért különösen megnövekedett a testsúly gyarapodás kockázata. A testsúly-kontroll nehézségeinek további okai még a nem megfelelő mennyiségű alvásban valamint az érzelmi evésben keresendők (Zachary, Forbes, Lopez, Pedersen, Welty, Deyo & Kerekes, 2020).

A karantén időszakában a táncosoknak sokféle veszteséggel kellett szembenéznük: nem tudtak eleget mozogni, gyakorolni, elmaradtak az előadásaik, ezáltal a szerepléseik és a kapott visszajelzések is; vagyis életük, funkcióik szinte minden aspektusát érintette a járvány és a korlátozások. Ezáltal ők mentálisan is a veszélyeztetettebb csoportok közé tartoztak. Bár táncosokkal készült átfogó felmérést nem ismerünk ebből az időszakból, élményeik hasonlóak lehetnek a hivatásos sportolók élményeihez. A sportpszichológusok is arról számoltak be, hogy a sportolók körében megnövekedett az igény az online pszichológiai konzultációra a világjárvány idején. Az élsportolók beszámolóí szerint a fő stresszfaktorok az izoláció, az inaktivitás, a csapattól való távolmaradás; az, hogy kevesebb minőségi interakció tud létrejönni az edzőkkel, és a nem elegendő szociális támogatottság voltak. A sportolóknak hiányoznak továbbá a rajongók, a sportesemények és a média (Mehrsafar et al., 2020).

Sok hivatásos táncosnak a szociális kapcsolatai szerves részét teszi ki a társulat, amiben táncol, akiknek a társasági élete is jelentősen redukálódott. Akik mindezek helyett nem tudtak megfelelő alternatívát találni, azok az unalom érzésével is szembesültek. A karanténspecifikus kérdőív (KK) eredményei szerint az unalom érzése és a táncosok jólléte között negatív kapcsolat áll fenn. Az unalom jelensége összefüggést mutat a diszfunkcionális viselkedéssel és a mentális problémákkal, hiszen az unalom nemcsak kellemetlen, de egyben szorongást okozó élmény is. Az unalom hajlama és az önkontroll között negatív összefüggés figyelhető meg, továbbá az is megállapítást nyert, hogy az unalomra hajlamosabb emberek a társadalmi elszigeteltség szabályait is hajlamosabbak voltak megszegni. Az unalomra való hajlam tehát közvetíti az önkontroll és a szabálysértés közötti kapcsolatot (Boylan, Seli, Scoler & Danckert, 2020). Az unalom érzése gyakran együtt jár a megnövekedett energia bevittel (Muscogiuri, Barrea, Savastano & Colao, 2020), ez pedig – mint fentebb láthattuk – a táncosok számára komoly stresszfaktor, hiszen az ideális testsúly megtartása nagyon fontos.

A legfőbb Covid- és karanténspecifikus aggodalmak feltárása mellett célünk az volt, hogy betekintést nyerjünk abba, hogy mely megküzdési készségek azok, amelyekre alapozva az érintett táncosok magasabb szintű jóllétet tudnak elérni. Az Önsegítés, azaz a különböző meditációs technikák ismerete, a mindfulness és egyéb szorongás csökkentő módszerek alkalmazása a pandémia idején mindenki számára hasznos és támogatást nyújtó, s ezt a mi vizsgálatunk is megerősítette. Az általunk vizsgált minta 20,8%-a alkalmazott meditációs, relaxációs technikákat és 35% egyéb önsegítő technikákat. Behan (2020) is azt emeli ki a szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján, hogy a rendszeres meditációs gyakorlás a szorongás, a depresszió és a fájdalom mutatóinak javulását eredményezte. A mindfulness és a meditációs gyakorlatok bevezetése a járvány idején jól kiegészítheti a kezeléseket és az intervenciókat,

emellett pedig egy olcsó, ugyanakkor rendkívül előnyös módszer a szorongás csökkentésére. Sharma és Sharma (2020) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a meditáció és a jóga rendszeres gyakorlása a legjobb módja annak, hogy az emberek fizikailag és mentálisan is jó állapotban maradjanak, hiszen ezek segítségével képessé válnak az alapvető gondolkodási folyamatok irányítására, a saját állapotuk stabilizálására és az egészségi állapotuk integrálására. A WHO ajánlása szerint karantén során fontos a fizikai, és relaxációs gyakorlatok végrehajtása, az olvasás, és valamilyen szórakozás bevezetése, és hasonlóan segítő a kikapcsolódás, az aktív megküzdés valamilyen módszer segítségével és a támogató szociális és érzelmi kapcsolatok keresése (Park, Russel, Fendrich, Finkelstein-Fox, Hutchison & Becker, 2020).

Vizsgálatunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a nem-karanténspecifikus, hanem sokkal inkább a sporthoz, tánchoz kötődő megküzdési mechanizmusok közül melyek azok, amelyek az adott helyzetben is segíthetik a táncosok alkalmazkodását, jóllétét. A *Sportolói Megküzdési Kérdőív* alsókálái közül a *Csapásokkal megküzdés* emelkedett ki, mint a jóllét magyarázó változója (a karanténspecifikus jellemzők kontrollja mellett). Az élsporttal és a professzionális tánccal számos kihívás jár együtt. Ezek kezelésére fontos specifikus megküzdési készségeket kifejleszteni. A karanténhelyzetben, úgy tűnik, hogy a sport- és táncspecifikus megküzdési módok közül a csapásokkal való megküzdést lehetett a leghatékonyabban alkalmazni. A karanténhelyzet rengeteg alapvető funkciót érintett a sportolók és táncosok életvitelében, ami hasonlít a sportban és tánuban a „csapásoknak” nevezett helyzetek megéléséhez. (Ezek a csapások a táncosok életében lehetnek a hirtelen sérülések, betegségek, egy szerep elvesztése, technikai hiba, esés, black out). Az ellenállóbb sportolók pedig könnyebben alkalmazkodnak a kihívásokhoz, könnyebben szabályozzák a negatív érzelmeiket, hatékonyabban képesek legyőzni a sportkörnyezetben a csapásokat, nehézségeket, és képesek pozitív érzelmeiket használni, ezzel növelve a siker valószínűségét (Belen, Caruzzo, Nascimento, Vieira & Vieira, 2014; Nezhad & Besharat, 2010). Akik a professzionális karrierjük által képesek voltak kialakítani adaptív megküzdési stratégiákat, azoknak magasabb az esélyük az általános jóllét megélésére is. A kedvezőtlen helyzetekkel való megbirkózás képessége összefüggést mutat az egyének fokozottabb ellenállóképeségével (Hammermeister, Ickering, McGraw & Ohlson, 2012).

Kutatásunkban a mentális jóllét szempontjából a legerősebb magyarázó változó a reziliencia bizonyult. Olyannyira, hogy a változó modellbe léptetésével megszűnt az önsegítés és a csapásokkal való megküzdés szignifikáns magyarázóereje. Mindez arra utal, hogy bár a helyzet- és sportspecifikus megküzdési készségek hozzájárulhattak a jóllét növeléséhez, mégis inkább egy általánosabb, a háttérben meghúzódó személyiségvonás, a reziliencia az, ami a jóllét szempontjából elsődlegesnek bizonyult. Hosseini és Besharat (2010) kutatási eredményei szerint a reziliencia a sporteredményekkel pozitívan korrelál, míg a szorongással negatívan. Tehát a reziliencia a sportsikeresség szempontjából is kiemelt szerepet játszhat, hiszen a sport eredményekkel is összefüggést mutat. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az általános reziliencia kínál jó alapot ahhoz, hogy a különböző helyzetspecifikus (akár sporttal, akár karanténnal kapcsolatos) stresszhelyzetekhez való alkalmazkodás is adaptívabb legyen.

Jelen kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a professzionális sportolók és a táncosok általános fejlesztésében a technikai felkészülés mellett érdemes lenne nagy

hangsúlyt fektetni olyan készségek és önsegítő technikák elsajátítására is, amelyekkel a passzív időszakokban, mint a karantén, sérülés, egyéb kényszer-pihenő, segíthetik a szorongás csökkentését és a visszatérést. Javasolnánk a rugalmas ellenállóképesség (reziliencia) fejlesztését és relaxációs technikák tanítását a táncosok részére. Korábbi empirikus kutatások is igazolták, hogy az autogén tréning valamint a megküzdési készségek tanítása nagyobb mértékű magabiztosságot, koncentrációs készséget, motiváltságot eredményezett táncosok körében (Noh, Morris & Andersen, 2006). Ezek a megküzdési készségek mind általánosan, mind a specifikus nehezített helyzetekben (például karantén, sérülés) fontosak lehetnek. Ezekben a szünetekben az is kiemelt jelentőségű, hogy a rendelkeznek-e megfelelő és adekvát módszerekkel a testsúlyszabályzás tekintetében, valamint, hogy mennyire tudják hasznosan kitölteni a keletkező többlet szabadidejüket.

4.2. Korlátok

Jelen vizsgálat keresztmetszeti elrendezésű volt, így az adatok nem alkalmasak ok-okozati viszonyok megállapítására. Mivel az adatok önkitöltős kérdőívekből származnak, így számításba kell venni, hogy a résztvevők szubjektív módon töltötték ki a kérdőíveket. A demográfiai részben pontosabb definíciót igényelt volna a hivatásos táncosok fogalma, hogy a kitöltők számára egyértelmű legyen, hogy melyik kategóriába tartoznak. Így a vizsgált mintán belül is jobban elkülönülnének az amatőr és hivatásos táncosok, amire jelen esetben nem volt lehetőség.

Fontos azt is hangsúlyozni, hogy az adatok gyűjtése egy speciális időszakban történt, a kutatási kérdések is erre az időszakra fókuszáltak, így további kutatásokat igényelne annak eldöntése, hogy a feltárt jelenségek mennyire általánosíthatók

4.3. Konklúzió

A Covid-19 okozta krízishelyzet egyedülálló volt a táncosok számára. A magas mértékű stressz, a jövőjükkel kapcsolatos szorongások megjelenhetnek ugyan a karrierjük során egy-egy sérülés miatt, avagy akadhat olyan periódus az életükben, amikor nem kapnak olyan lehetőségeket, ahol megmutathatják tehetségüket, mellőzve érezhetik magukat, de olyan koncentráltan, mint a világjárvány okozta karantén időszakban, ritkán vannak jelen a stresszfaktorok az életükben. Jelen kutatás többségében beigazolta a feltételezéseinket, miszerint a globális krízishelyzetben meghatározó jelentőségű a táncosok esetében a megküzdési módok, a megfelelő önsegítő technikák ismerete, alkalmazása a mentális jóllétük szempontjából. Ugyanakkor a legfontosabb magyarázó tényezőnek a reziliencia, a rugalmas alkalmazkodás kialakításának képessége bizonyult. Fontos, hogy a táncosok hogyan értelmezik az adott szituációt, képesek-e gyorsan alkalmazkodni, és akár kihívásként, megoldandó akadályként értelmezni azt.

Mivel a rugalmasság is fejleszthető, kiemelt figyelmet kellene fordítani arra, hogy a sportolók vagy táncosok megfelelő edukációban részesüljenek e téren, hogy önsegítő módszerekkel, például mindfulness technikákkal képesek legyenek növelni a rugalmasságukat.

Erre a célra intervenció programok kidolgozását és alkalmazását javasoljuk. Ezeket a programokat ideális volna már a főiskolai, egyetemi képződés során elérhetővé

tenni a táncos hallgatók számára, hiszen a táncolás ideje is meghatározó faktornak bizonyult a mentális jóllét szempontjából, s a fiatalabb táncosok feltételezhetően még nem rendelkeznek a megfelelő megküzdési, önszegítő stratégiákkal. Fontos további vizsgálódás tárgyává tenni ezt a nagyon speciális populációt, hiszen sok esetben tartós és extrém mértékű terhelésnek vannak kitéve, mind fizikai mind mentális értelemben. Sérülékenységük csökkentése megkívánja, hogy minél több és mélyebb információval rendelkezünk a nehézségeikkel, kihívásaikkal és megküzdésükkel összefüggésben.

Irodalomjegyzék

- Abraham, S. (1996). Characteristics of eating disorders among young ballet dancers. *Psychopathology*, 29(4), 223–229. <https://doi.org/10.1159/000284997>
- Barcin-Güzeldere, H. K., & Devrim-Lanpir, A. (2022). The Association Between Body Mass Index, Emotional Eating and Perceived Stress during Covid-19 Partial Quarantine in Healthy Adults. *Public Health Nutrition*, 25(1), 43–50. <https://doi.org/10.1017/S1368980021002974>
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as Covid-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 256–258. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38>
- Belem, I. C., Caruzzo, N. M., Nascimento Junior, J. R. A., Vieira, J. L. L., & Vieira, L. F. (2014). Impact of coping strategies on resilience of elite beach volleyball athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 16(4), 447–455. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2014v16n4p447>
- Boylan, J., Seli, P., Scholer, A. A., & Danckert, J. (2021). Boredom in the Covid-19 pandemic: Trait boredom proneness, the desire to act and rulebreaking. *Personality and Individual Differences*, 171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110387>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L. Wesseley, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Chen, S. X., Ng, J. C. K., Hui, B. P. H., Au, A. K. Y., Wu, W. C. H., Lam, B. C. P., Mak, W. W. S., & Liu, J. H. (2021). Dual impacts of coronavirus anxiety on mental health in 35 societies. *Scientific Reports*, 11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87771-1>
- Eyimaya, A. O., & Imark, A. Y. (2021). Relationship Between Parenting Practices and Children's Screen Time During the Covid-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.10.002>
- Fernández, S. R., Crivelli, L., Guimet, M. N., Allegri, F. R., & Pedreira, M. E. (2020). Psychological distress associated with Covid-19 quarantine: Latent profile analysis, outcome prediction and mediation analysis. *Journal of Affective Disorders*, 277, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.133>
- Gécsi, G., Tóth, L., Sipos, K., Fügedi, B., Dancs, H., & Bognár, J. (2009). Psychological profile of Hungarian national young ice hockey players. *Kinesiology*, 41(1), 88–96.
- Graupensperger, S., Benson, A. J., Kilmer, J. R., & Evans, M. B. (2020). Social (Un) distancing: Teammate interactions, Athletic Identity, and Mental Health of Student-Athletes During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 662–670. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.001>

- Hammermeister, J., Ickering, M. A., McGraw, L., & Ohlson, C. (2012). The Relationship Between Sport-Related Psychological Skills and Indicators of PTSD Among Stryker Brigade Soldiers: The Mediating Effects of Perceived Psychological Resilience. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 40–60.
- Herrera-Valenzuela, T., Narreavargas, J. J., Merlo, R., Valdés-Badilla, P. A., Pardo-Tamayo, C., & Franchini, E. (2020). Effect of the Covid-19 quarantine on body mass among combat sports athletes. *Nutricion Hospitalaria*, 37(6), 1186–1189. <https://doi.org/10.20960/nh.03207>
- Hosseini, S. A., & Besharat, M. A. (2010). Relation of resilience with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 663–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.156>
- Jaeger, S. R., Vidal, L., Ares, G., Cheang, S. L., & Spinellis, S. (2021). Healthier eating: Covid-19 disruption as a catalyst for positive change. *Food Quality and Preference*. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2021.104220>
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., & Kiss, E. C. (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 129–136.
- Kriaucioniene, V., Bagdonaviciene, L., Rodríguez-Pérez, C., & Petkeviciene, J. (2020). Associations between Changes in Health Behaviours and Body Weight during the Covid-19 Quarantine in Lithuania: The Lithuanian COVIDiet Study. *Nutrients*, 12(10), 3119. <https://doi.org/10.3390/nu12103119>
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Maaravi, Y., & Heller, B. (2020). Not all worries were created equal: the case of Covid-19 anxiety. *Public Health*, 185, 243–245. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.032>
- Mattioli, V. A., Sciomer, S., Cocchi, C., Maffei, S., & Gallina, S. (2020). Quarantine during Covid-19 outbreak: Changes in diet and physical activity increase the risk of cardiovascular disease. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular disease*, 30(9), 1409–1417. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.020>
- Mehrsafar, A. H., Gazerani, P., Zadeh, A. M., & Sánchez, J. C. J. (2020). Addressing potential impact of Covid-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. *Brain, behavior and Immunity*, 87, 147–148. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.011>
- Mooney, M., Perera, N. K. P., Broderick, C., Saw, R., Wallett, A., Drew, M., Waddington, G., & Hughes, D. (2020). A deep dive into testing and management of Covid-19 for Australian high performance and professional sport. *Journal of science and medicine in sport*, 23, 664–669. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.05.005>
- Muscogiuri, G., Barrea, L., Savastano, S., & Colao, A. (2020). Nutritional recommendations for Covid-19 quarantine. *European journal of clinical nutrition*, 74(6), 850–851. <https://doi.org/10.1038/s41430-020-0635-2>
- Mutz, M., & Gerke, M. (2021). Sport and exercise in times of self-quarantine: How Germans changed their behaviour at the beginning of the Covid-19 pandemic. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(3), 305–316. <https://doi.org/10.1177/1012690220934335>

- Nezhad, M. A. S., & Besharat, M. A. (2010). Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 757-763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.180>
- Noh, Y. E., Morris, T., & Andersen, M. B. (2006). Psychological intervention programs for reduction of injury in Ballet Dancers. *Research in Sports Medicine*, 15(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/15438620600987064>
- Park, C. L., Russell, B. S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison, M., & Becker, J. (2020). American's Covid-19 stress, coping, and adherence to cdc guidelines. *Journal of internal medicine*, 35(8), 2296-2303. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9>
- Peng, M., Mo, B., Liu, Y., Xu, M., Song, X., Liu, L., Fang, Y., Guo, T., Ye, J., Yu, Z., Deng, Q., & Zhang, X. (2020). Prevalence, risk factors and clinical correlates of depression in quarantined population during the Covid-19 outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 275, 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.035>
- Schnitzer, M., Schöttl, S. E., Kopp, M., & Barth, M. (2020). Covid-19 stay-at-home order in Tyrol, Austria: sports and exercise behavior in change? *Public Health*, 185, 218-220. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.042>
- Shahidi, S. H., Williams, J. S., & Hassani, F. (2020). Physical activity during Covid-19 quarantine. *Acta Paediatrica*, 109(10), 2147-2148. <https://doi.org/10.1111/apa.15420>
- Robbeson, J. G., Kruger, H. C., & Wright, H. H. (2013). Disordered eating behavior, body image, and energy status of female student dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 25(4), 344-352. <https://doi.org/10.1123/ijnsnem.2013-0161>
- Roitblat, Y., Burger, J., Vaiman, M., Neuhiliaieva, L., & Buchris, N. (2021). Owls and larks do not exist: Covid-19 quarantine sleep habits. *Sleep Medicine*, 77, 177-183. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.09.003>
- Ruffault, A., Bernier, M., Fournier, J., & Hauw, N. (2020). Anxiety and motivation to return to sport during the French Covid-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11, 3467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610882>
- Sharma, C. S., & Sharma, A. (2020). Role of yoga and meditation in sustainability and maintaining healthy life in pandemic. *Journal of Ayurveda*, 14(4), 147.
- Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(4), 379-398. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.4.379>
- Stokes, K. A., Jones, B., Benett, M., Close, G. L., Gill, N., Hull, J. H., Kasper, A. M., Kemp, S. P. T., Mellalieu, S. D., Peirce, N., Stewart, B., Wall, B. T., West, S. W., & Cross, M. (2020). Returning to Play after Prolonged Training Restrictions in Professional Collision Sports. *International Journal of Sports Medicine*, 41(13), 895-911. <https://doi.org/10.1055/a-1180-3692>
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7(3), 247-255. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>

- Wong, C. W., Tsai, A., Jonas, J. B., Ohno-Matsui, K., Chen, J., Ang, M., & Weiting, D. S. (2021). Digital Screen Time During the Covid-19 Pandemic: Risk for a further Myopia Boom? *American Journal of Ophthalmology*, 223, 333-337. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2020.07.034>
- Szászi, B., & Szabó, P. (2021). Dancer's Body: The Examination of Health, Body Satisfaction, Body Attitudes, Eating Attitudes, and Self-esteem Among Dancers. *Tánc és Nevelés. Dance and Education* 2(1), 30-54. <https://doi.org/10.46819/TN.2.1.30-54>
- Zachary, Z., Forbes, B., Lopez, B., Pedersen, G., Welty, J., Deyo, A., Kerekes, M. (2020). Self-quarantine and weight gain related risk factors during the Covid-19 pandemic. *Obesity Research & Clinical Practice*, 14(3), 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2020.05.004>

Medveczné Atinay, D., Bernáth, L., & Pigniczkiné Rigó, A. (2022). Examination of the Mental Well-being and Coping Methods of Professional Dancers During the Covid-19 Lockdown Period *Tánc és Nevelés. Dance and Education*. 3(1), 21-38. DOI: <https://doi.org/10.46819/TN.3.1.21-38>

EXAMINATION OF THE MENTAL WELL-BEING AND COPING METHODS OF PROFESSIONAL DANCERS DURING THE COVID-19 LOCKDOWN PERIOD

Dorottya Medveczné Atinay, PhD student, Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology

László Bernáth PhD, professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance Academy

Adrien Pigniczkiné Rigó PhD, associate professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology

Abstract

The paper aims to present how professional dancers (n=163) could cope with the challenges of the lockdown period and how they could be best supported. The study measured mental well-being, resilience, coping strategies of dancers, and specific responses to the lockdown situation. The most influential factor in dancers' mental well-being is their resilience; yet, they can also rely on their skills of coping with adversity, which, ideally, should improve during professional dancing. Of the situation-specific variables, worries and anxiety related to Covid-19, the level of boredom and the use of self-help techniques have proven to be exceptionally important. The conclusion of the research was that besides general worries related to Covid-19, the dancers are also characterized by specific worries (bodyweight control, decline in movement skills, difficulties in returning to work). It would be beneficial to put special focus on effective intervention methods for dancers, teach them adequate self-help and coping techniques, and increase their resilience. Although the lockdown period was a special and rare occurrence, similar situations, e.g. injuries, changing company, trips, having children, can frequently arise in dancers' lives.

Keywords: Covid-19, athletes, dancers, lockdown

1. THEORETICAL BACKGROUND

1.1. General impacts of Covid-19 and the lockdown

In response to the Covid-19 pandemic, many governments introduced strict measures to restrict opportunities for outside the home activities (Mattioli, Sciomer, Cocchi, Maffei & Gallina, 2020). The lockdown put tremendous pressure on the general population, and a significant number of papers have been published on how it impacted mental and physical health. The most frequently identified changes caused by Covid-19 have been increased anxiety, depressive moods, reduced physical activity and insufficient diet (Fernández, Crivelli, Guimet, Allegri & Pedreira, 2020; Jaeger, Vidal, Ares, Cheang & Spinellis, 2021; Maaravi & Heller, 2020; Mattioli et al., 2020; Peng, Mo, Liu, Xu, Song, Liu, Fang, Guo, Ye, Yu, Deng & Zhang, 2020).

During the pandemic and the lockdown period, people had to face several stress factors, the most significant of which were the fear of contracting the disease, frustration, the feeling of being restricted, boredom, financial losses and the feeling of being stigmatised (Brooks, Webster, Smith, Wooland, Wesseley, Greenberg & Rubin, 2020). Coping with stressors showed great individual differences, as anxiety, depending on individual functioning, skills and other characteristics, mobilises safety behaviours and psychological adaptation (Chen, Ng, Hui, Au, Wu, Lam, Mak & Liu, 2021). At the same time, just like significant immune challenges in general, the Covid-19 infection itself strongly impacts the functioning of the neuroendocrine system and the immune system, which are related to resilience, stress response and coping strategies (Mehrsafar, Gazerani, Zadeh & Sánchez, 2020).

Studies have tried to identify both the risk factors and the protective factors that were typically present during the Covid-19 pandemic and the lockdown period in relation to adapting to stressful challenges. Results indicate that those who had prior psychiatric diagnoses, had experienced a significant trauma before, had higher scores on the neuroticism variable, and whose fears related to Covid-19 were stronger, were more vulnerable (Fernández et al., 2020). Consequently, the pandemic and the measures taken as a result had a particularly strong effect on the lives of those already struggling with difficulties or with mental ill health. Similarly, more protected against stress and anxiety were the married people, who did sports, had higher levels of income, showed higher resilience and had more adequate coping strategies (Fernández et al., 2020).

The pandemic and the measures and restrictions it brought about also affected somatic well-being. Changes were mainly recorded in eating habits, sleep rhythm, screen time and physical activity (Mattioli et al., 2020; Wong, Tsai, Jonas, Ohno-Matsui, Chen, Ang & Weiting, 2021; Eyimaya & Irmak, 2021; Roitblat, Burger, Vaiman, Neuhiliaieva & Buchris, 2021). During a lockdown, sufficient physical activity at home is extremely important, as physical exercise is an effective method for treating anxiety and building self-regulation. Covid-19 limited opportunities for exercising for all age groups (Shahidi, Williams & Hassani, 2020), which led to changed sports habits in a significant proportion of the population. In order to slow down the spread of coronavirus, authorities in many countries implemented

restrictions, which included restricting access to sports and fitness clubs as well as to outdoor exercise (Mutz & Gerke, 2020). As a result of these measures, people exercised less in the 'stay at home' period than they did before or after the restrictions. The fact that exercise could not be a community experience anymore as well as the limited opportunities for sports proved to be critical (Schnitzer, Schöttl, Kopp & Barth, 2020). The forms of exercise also changed to a considerable degree, as in many cases high intensity sports had to be replaced with low-intensity ones (Schnitzer et al., 2020). Health organisations encouraged people to replace sports activities with home exercise, since being locked in and not doing enough exercise increases the risk of several diseases in all age groups (Mattioli et al., 2020; Schnitzer et al., 2020; Shahidi et al., 2020). Although exercising was a priority issue during the pandemic, a surprisingly low number of studies have been conducted on sports activities during the 'stay at home' period (Schnitzer et al., 2020).

For professional athletes or people with a strong attachment to sports, the lockdown posed further challenges. Competitions, and performances were cancelled; continuing the sports activities was often not possible, and even if it was, the prevention and control rules had to be strictly observed. It was more difficult to keep contact with coaches and fellow athletes, while the social connection to peers was known to be crucial for one's identity as an athlete during the Covid-19 period as well. Among athlete students, physical isolation, which was introduced to contain the spread of the virus, proved to be a significant challenge in mental health and well-being (Graupensperger, Benson, Kilmer & Evans, 2020). Those sports students who had a supporting social network and were able to keep contact with their teammates during the pandemic could remain in better mental health and could preserve their identity to a greater degree (Graupensperger et al., 2020). From a mental health perspective, it proved to be crucial whether athletes had sufficient coping strategies that they could rely on. Lacking these, many of them experienced high levels of anxiety and short or long-term depression. In difficult times several athletes prepared motivational videos and alternative training plans to support each other (Mehrsafar et al., 2020).

During the lockdown period, not only professional athletes but also professional dancers were facing serious challenges. They were unable to do their daily practice as usual, which is crucial for preserving technical skills or for maintaining the ideal body weight. These are serious stress factors in a period already full of uncertainties. Unlike with athletes, there are no research data available on professional dancers during the lockdown period. Therefore, we found it important to examine this specific population in this study and investigate how the isolation caused by the Covid-19 pandemic affected them. Due to the lack of literature on this specific population, our hypotheses were based on general information published on the relationship between the Covid-19 pandemic and professional sports.

1.2. Hypotheses and questions to be examined

We hypothesized that the more adaptive coping methods dancers have, the higher their well-being is. In other words, the more they are able to cope with adversity,

the better they perform in high-stake situations and the less anxious they feel (higher level of freedom from worry), the higher well-being they have.

We also examined what the most typical responses to the lockdown situation were among dancers, and whether they can be organized in factors. We hypothesized that lockdown-specific responses were related to well-being; that is, those who are characterised by more adaptive lockdown-specific responses will show a higher level of well-being. Finally, we examined what the most important explanatory variables of well-being were among dancers during the lockdown.

2. THE STUDY

2.1. Procedure

A cross-sectional analysis was performed to examine the first lockdown period in Hungary among 18 adult dancers. The ethical permission was issued by The Research Ethics Committee of Eötvös Loránd University. No. of permission: 2020/145. The study was conducted in compliance with the ethical guidelines. Respondents participated in the survey anonymously, on a voluntary basis. The link to the survey was made available to dancers through company and university mailing lists on *Qualtrics*. The data recorded were processed in line with the ethical guidelines. Informed consent was provided online, prior to filling out the questionnaire. Participation in the survey did not have any financial benefits. Data were processed from respondents who completed at least 80% of the questionnaire.

2.2. Sample

The study was conducted with the participation of 163 Hungarian adults. The participants were aged 18 to 56 ($M=28,86$; $SD=8.87$). The demographic and dance related indicators of the sample are presented in *Table 1*.

Gender Distribution				
female	male		other	
69.9%	29.4%		0.6%	
Highest Qualification				
university (Masters level)	university (Bachelors level)		secondary school diploma	
16%	42.3%		35%	
Level of Professionalism				
professional dancers			amateur dancers	
86.5%			13.5%	
Permanent Address				
capital city	other city		village	
55.8%	35%		9.2%	
Dance Style				
classical ballet	modern ballet	folk dance	competitive dance	other
19%	16.6%	18.4%	12.9%	33.1%

Table 1. Demographic and dance related indicators of the sample

Before the coronavirus lockdown, participants were dancing maximum 60 hours on an average week ($N=162$; $M=21,33$; $SD=13,7$). Although the initial plan was to include only professional dancers in the study, in the end, amateur dancers were not excluded. (The reason for this decision is that professional and amateur dancing are not easy to separate, and the respondents were presumably people whose lives were strongly determined by dancing even if they did not classify themselves as professional dancers.)

2.3. Methods

2.3.1. Examining mental well-being

For examining mental well-being, the Hungarian version of the WHO's *short well-being questionnaire* (WBI-5) was used. Validation of the measure took place based on the 2002 national health survey by Hungarostudy. The internal reliability of the WHO *Five Well-Being Index* is excellent (Cronbach-alfa: 0.85). The Hungarian version of the questionnaire is a reliable and valid measure when examining positive quality of life (Susánszky, Konkoly Thege, Stauder & Kopp, 2006). The answers had to be

indicated on a five-point Likert scale, where lower points indicate lower scores of well-being. Calculations were based on the mean of the answers given to the items. The internal reliability on our own sample is (Cronbach-alfa: 0.725), which means that the questionnaire proved to be reliable.

2.3.2. *Examining the coping method of dancers*

For exploring dancers' coping methods the Hungarian version of the *Athletic Coping Skills Inventory* (ACSI) (Smith, Schutz, Smoll & Ptacek, 1995) was used (Sportolói Megküzdési Kérdőív) (Géczi, Tóth, Sipos, Fügedi, Dancs & Bognár, 2009). The validation of the measure took place on a sample of 95 elite Hungarian ice-hockey players. ACSI-28 consists of 28 items and seven subscales. Participants responded on a 4-point Likert scale, where low points show that they never or hardly ever experience the given statement, while high points indicate that they often or always experience them (the questionnaire also includes reversed items). The internal reliability of the Hungarian version is between 0.59 and 0.84, which is not different from the psychometric data of the original English questionnaire.

In the survey for dancers, certain terms in the items like 'athlete', 'coach', 'competition' were changed to terms like 'dancer', 'master', 'performance'.

2.3.3. *Examining the resilience of dancers*

Resilience is a dynamic process that maintains positive adaptation and effective coping methods when facing difficulties (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Dancers' resilience was investigated using the 10-item *Connor-Davidson Resilience Scale* (Járai, Vajda, Hargitai, Nagy, Csókási & Kiss, 2015). The Cronbach-alfa value of the Hungarian questionnaire is 0.85, which is identical to the internal reliability of the original scale. Respondents indicated how true the given statement was to them on a 5-point Likert scale. Low points indicate never or rarely, while high points mean often or almost always.

2.3.4. *Examining lockdown-specific coping methods*

For exploring responses to the lockdown, a lockdown-specific questionnaire was developed (KK). The survey included questions focusing on the main concerns and coping strategies related to the lockdown introduced in March 2020 as a response to Covid-19. The questions were worded based on dancers' reports. Respondents answered on a 5-point Likert scale, where lower points indicated that the given statement was not typical at all, while higher points showed that it was very typical of the participant. The analysis of the structure of the questionnaire is available in the Results section.

3. RESULTS

The distribution of the variables examined was tested with the Shapiro-wilk Test. In the majority of the variables the result was significant ($p < 0.05$), which means that the variables cannot be considered to have normal distribution. This was taken into consideration when selecting the statistical tests. Basic statistics on the variables used are summarised in *Table 2*.

	Mean	Distribution	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	p-value	cronbach- α
WBI-5_total	1.581	0.522	0.00	3.00	0.985	0.071	0.724
ACSI_coping with adversity	2.707	0.576	1.00	4.00	0.974	0.004	0.602
ACSI_peaking under pressure	2.822	0.658	1.00	4.00	0.974	0.003	0.661
ACSI_goal setting	2.812	0.530	1.00	4.00	0.970	0.001	0.718
ACSI_concentration	3.196	0.457	1.00	4.00	0.931	0.000	0.637
ACSI_freedom from worry	2.797	0.700	1.00	4.00	0.963	0.000	0.708
ACSI_confidence	3.056	0.517	1.00	4.00	0.962	0.000	0.640
ACSI_coachability	3.268	0.558	1.25	4.00	0.924	0.000	0.694
KK_worries	3.631	0.901	1.00	5.00	0.948	0.000	0.883
KK_self-help	2.723	1.055	1.00	5.00	0.955	0.000	0.669
KK_boredom	2.891	1.062	1.00	5.00	0.968	0.001	0.730

Table 2. Basic statistics

3.1. Testing the hypotheses, answering questions

Our first hypothesis was partly confirmed: the subscale *ACSI_coping* with adversity shows a positive relationship with mental well-being in dancers ($r = 0.36$; $p < 0.00$), and the subscale *ACSI_freedom* from worry ($r = 0.24$; $p < 0.00$) also shows a significant, positive relationship with mental well-being. At the same time, there was no significant relationship found between the subscale *ACSI_peaking under pressure* and mental well-being ($r = 0.119$; $p < 0.13$).

On the lockdown-specific questions a principal component analysis was performed with oblimin rotation; this was the pattern matrix that was considered. The items that belonged to more than one factor were removed. An item was removed if it did not load on a factor twice as high as on any other one, or if it loaded higher than 0.3 on 2 factors. After removing the items, the value of the KMO test was 0.792 and the result of the Bartlett test was significant ($p < 0,001$). Therefore, our variables proved to be suitable for Factor Analysis. 3 principal components were received, which explain 64.7% of the variance; they were named *KK_Worries*, *KK_Self-help* and *KK_Boredom*. In order to increase the reliability of the subscale Self-help, one more low loading item was removed; this way the reliability of the subscales became sufficient. (Cronbach-alfa: 0.883 0.669 0.730). Data on the principal component analysis are shown in *Table 3*.

	Worries	Self-help	Boredom
3. I am worried that I will lose some of my technical skills in this period	0.878		
4. I am worried that it will be difficult to return to work	0.864		
I am worried that I will not be able to practice sufficiently in this period	0.834		
9. I am worried that I will not be able to exercise enough in this period	0.765		0.205
1. I am worried that I will not be able to maintain my weight	0.720		
11. I can apply some self-help techniques when I feel anxious		0.840	
10. I can easily calm myself with meditation/relaxation		0.811	
13. I try new things while I cannot dance		0.427	
6. I often feel bored at home			0.883
8. I find it difficult to keep busy now that I cannot dance			0.844
7. I miss the company /my fellow students			0.576

Table 3. Principal component analysis of the items of the lockdown specific questionnaire (The values show the factor loads)

During examining the questions, it was revealed that the responses to the lockdown given by dancers formed factors, which were: *KK_Worries*, *KK_Self-help* and *KK_Boredom*. The reliability of *KK_Self-help* was low (Cronbach-alfa: 0.669).

Our third hypothesis, namely that dancers characterised by more adaptive lockdown-specific responses show a higher level of well-being, was also retained. In the case of WBI-5 and subscale *KK_Worries* a negative significant correlation ($r = -0,38$; $p < 0,00$) was found; between WBI-5 and subscale *KK_Self-help* a positive significant correlation ($r = 0,27$; $p < 0,00$), and between WBI-5 and subscale *KK_Boredom* a negative significant correlation ($r = - 0,34$; $p < 0,00$) was shown.

As the fourth question to be examined we investigated what the most important explanatory variables of well-being were among dancers during the lockdown. First, demographic indicators and indicators related to dancing were entered in the model. As a second step, they were followed by the subscales of the KK questionnaire. In the third step, we added the coping scales which showed a significant correlation with well-being, and in the fourth step, the resilience indicators were added.

Our results show that subscales *KK_Worries* and *KK_Boredom* and resilience indicators have a significant effect on the mental well-being of dancers. The model explains 42.9% of the variance of mental well-being (WBI-5).

Its residual distribution did not differ significantly from the standard one. Based on the above, the model can be considered valid. The regression analysis is presented in *Table 4*.

Model		standard Beta	t-value	Significance
1	Constant variable		5.164	0,000
	Age	-0.223	0.250	0.250
	Period of dancing	0.477	2.509	0.013
	Professional	0.029	0.370	0.013
	Gender	-0.036	-0.454	0.651
2	Constant variable		7.384	0.000
	Age	-0.336	1.978	0.050
	Period of dancing	0.410	2.466	0.015*
	Professional	0.034	0.488	0.626
	Gender	0.005	-0.069	0.945
	KK_boredom	-0.281	-3.679	0,000*
	KK_self-help	0.212	3.121	0.002*
KK_Worries	-0.265	-3.504	0.001*	
3	Constant variable		4.954	0.000*
	Age	-0.315	-1.890	0.061
	Period of dancing	0.341	2.076	0.040*
	Professional	0.015	0.221	0.825
	Gender	0.010	0.144	0.886

Model		standard Beta	t-value	Significance
	KK_boredom	-0.285	-3.807	0.000*
	KK_self-help	0.165	2.419	0.017*
	KK_worries	0.237	-3.141	0.002*
	Acsi_coping with adversity	0.207	2.609	0.010*
	Acsi_freedom from worry	-0.002	-0.024	0.981
4	Constant variable		2.496	0.014
	Age	-0.178	-1.107	0.270
	Period of dancing	0.203	1.278	0.203
	Professional	0.053	0.817	0.415
	Gender	0.015	0.217	0.828
	KK_boredom	-0.202	-2.769	0.006*
	KK_self-help	0.115	1.760	0.081
	KK_worries	-0.284	-3.937	0.000*
	Acsi_coping with adversity	0.126	1.625	0.106
	Acsi_freedom from worry	-0.033	-0.443	0.658
	Resilience	0.316	4.375	0.000*

Table 4. Regression analysis: factors influencing mental well-being
(Dependent variable WBI-5_total)

4. CONCLUSION AND OUTLOOK

4.1. Discussion

The present study examines explanatory variables of the coping strategies and well-being during the first wave of the Covid-19 pandemic. Results suggest that the more adaptive general and situation-specific coping style a dancer has, and the more competent they are in using self-help techniques, the better mental state they are in. At the same time, based on our final model, besides dancing-related worries and feeling bored, the most important influencing factor of well-being was general resilience. In this sample, demographic indicators and indicators related to dancing did not prove to be explanatory variables of well-being.

During the first wave of the pandemic, the lockdown created a new situation for everyone; most people faced fundamental changes in their lives. The representatives of different age groups and professions were facing specific challenges, and how to cope effectively with the new and complex stress situation became a central question.

With our questionnaire specifically developed for dancers (KK), we attempted to discover what experiences the people involved had and what coping methods they tried to use. After analysing our questionnaire prepared on the basis of preliminary interviews, three factors emerged: *Self-help*, *Boredom* and *Worries* related to the effects of Covid. Of these, the first component measured adaptive thoughts and coping techniques, while the other two measured non-adaptive ones.

An important benefit of the questionnaire developed is that it revealed what the main worries of dancers were during that period. Findings show that worries about technical skills and returning to dancing were cardinal issues. Worries related to losing technical skills came first on the list. 60.1% of the respondents reported that this is very typical of them. 55.5% answered they were considerably worried about not being able to practice properly. Similarly, 54% of the respondents reported strong anxiety about returning to work.

Although restricted training may lead to a decline in certain psychological and physical skills, many times, athletes and dancers return to work after enforced breaks in a positive state. During the time off, various techniques may help to minimise losses, such as exercise with a low load, plyometric training or fast running for training the thigh muscles and diet interventions. Nevertheless, the risk of injuries still increases (Stokes, Jones, Bennett, Close, Jill, Hull, Kasper, Kemp, Mellalieu, Peirce, Stewart, Wall, West & Cross, 2020). Gender, age, professional knowledge, and the person's condition before the lockdown might play a crucial role in anxiety during the time off and in worries about returning. One study revealed that women, younger athletes and athletes competing at higher levels had higher levels of anxiety. Athletes often reported an external pressure to return to their field of sport. Those who could continue their training programme during the lockdown reported lower levels of anxiety and turned out to be more determined about returning (Ruffault, Bernier, Fournier & Hauw, 2020).

The findings of our study show that 46% of the dancers asked experienced a great deal of anxiety about maintaining their body weight during the lockdown. In a cross-sectional study, Herrera-Valenzuela et al. (2020) examined martial artists and found that their body weight increased during the lockdown. In the case of dancers, even with normal training, bodyweight is a cardinal issue. The body weight and body fat of younger ballet students are lower; they care more about their body weight and often find it difficult to control it. The pressure on dancers to maintain their body weight below the normal impacts their eating habits and their habits of maintaining their body weight. Dancers often take laxatives or suffer from eating disorders (Abraham, 1996). The lockdown period proved to be particularly difficult in terms of eating habits as well. In a cross-sectional study on a general sample, Kriaucioniene, Bagdonaviciene, Rodríguez-Pérez and Petkeviciene (2020) found that half of the respondents ate more than normally, had more snacks, drank more alcohol and had a lower level of physical activity. Strong feelings such as anxiety, anger, and sadness, which are inevitably present during a pandemic and in lockdown, might induce strong changes in eating habits; they increase the motivation for eating, the amount of food consumed, and shift food choices to unhealthier foods. Weight gain during the lockdown was often accompanied by an inclination to eat more and with eating junk food at home (Barcin-Güzeldere & Devrim-Lanpir, 2021).

Among children and adolescents training to be dancers, body attitude is often linked to depriving themselves of food, maintaining body weight and consequently a high level of anxiety (Szászi & Szabó, 2021). Dancers often do more exercise than instructed in order to burn more calories (Robbeson, Kruger & Wright, 2013). This was not always possible during the lockdown; as a result, the risk to gain weight particularly increased. Other contributors to difficulties with body weight control are insufficient amount of sleep and emotional eating (Zachary, Forbes, Lopez, Pedersen, Welty, Deyo & Kerekes, 2020).

During the lockdown period, dancers had to face various kinds of losses. They could not exercise enough, practice enough, their performances were cancelled and consequently they did not receive any feedback. In other words, the pandemic and the restrictions affected almost all aspects of their lives. This made them one of the higher risk groups. Although no comprehensive studies on dancers are known from this period, their experiences might have been similar to those of athletes. Psychologists also reported that the need for psychological consultations among athletes increased during the pandemic. Based on athletes' reports, the main stress factors were isolation, inactivity, distance from the team, less quality interaction with their coaches and not enough social support. Athletes also missed their fans, sport events and the media as well (Mehrsafar et al, 2020).

For many professional dancers, the company they dance in accounts for a considerable part of their social connections; thus, their social lives also reduced significantly. Those who could not find a suitable alternative had to face boredom as well. The results of the lockdown-specific questionnaire (KK) revealed a negative relationship between feeling bored and the well-being of dancers. The presence of boredom shows a link with dysfunctional behavioural and mental problems, as boredom is not only unpleasant but also leads to anxiety. A negative relationship can be observed between the tendency to be bored and self-control. It was also revealed that people more prone to boredom had a higher tendency to break the rules of social isolation. Tendency to boredom, therefore, mediates the relationship between self-control and breaking the rules (Boylan, Seli, Scoler & Danckert, 2020). Feeling bored often goes hand in hand with increased energy intake (Muscogiuri, Barrea, Savastano & Colao, 2020), which, as pointed out above, is a serious stress factor for dancers since maintaining the ideal body weight is of high importance to them.

Besides identifying the most important Covid- and lockdown-specific worries, our other objective was to discover which coping skills dancers can rely on to achieve a higher level of well-being. Self-help, that is, using different meditation techniques and other anxiety-reducing methods during the pandemic was useful and supportive for everyone. This was confirmed by our study as well. 20.8% of our sample applied meditation, relaxation techniques, and an additional 35% used other self-help techniques. Based on a systematic review, Behan (2020) also emphasises that regular meditation practice resulted in the improvement in the indicators of anxiety, depression and pain. Introducing mindfulness and mediation exercises during the pandemic would complement treatments and interventions well; this would be a cheap yet extremely beneficial method for reducing anxiety. Sharma & Sharma (2020) also point out that practicing meditation and yoga regularly is the best way to maintain a good physical and mental condition, as these activities

enable people to control basic cognitive processes, to stabilise their own state and to integrate their health condition. According to the WHO's recommendation, during lockdown it is important to do physical exercise and practice relaxation activities, to read and to introduce some kind of entertainment. Similarly helpful are recreation, applying some active coping methods and seeking social and emotional relationships (Park, Russel, Fendrich, Finkelstein-Fox, Hutchison & Becker, 2020).

In our study we also wanted to investigate what are the coping mechanisms not specific to the lockdown but more related to sports and dancing that could facilitate dancers' adaptation and well-being. Among the subscales of the *Athletic Coping Skills Inventory*, *Coping with adversity* stood out as an explanatory variable of well-being (besides the control of lockdown-specific features). Being an athlete or a professional dancer comes with a number of challenges. In order to address these, it is important to develop and improve specific skills. In the lockdown period examined, among the coping methods specific to sports/dancing, coping with adversity seems to have been the most effective one. The lockdown period had an impact on a great number of basic functions in the lives of athletes and dancers, similarly to events called 'adversities' in sport and dancing. (These adversities in dancers' lives can be sudden injuries, illnesses, losing a part, a technical error, falling, blackout.). More resilient athletes can adapt better to challenges, can regulate their negative emotions better, can overcome adversities and difficulties occurring in sports more effectively, and can use positive emotions, thus increasing the chance of success (Belem, Nascimento, Vieira & Vieira, 2014; Nezhad & Besharat, 2014; Nezhad & Besharat, 2010). Those who were able to develop adaptive coping strategies through their professional carrier have better chances to experience well-being as well. The ability to cope with unfavourable situations seems to be linked to the increased resilience of the individual (Hammermeister, Ickering, McGraw & Ohlson, 2012).

In our study, the strongest explanatory variable proved to be resilience. So much so that when entered into the model, the significant explanatory force of self-help and coping with adversity disappeared. All these suggest that even though situation-specific and sport-specific coping skills could contribute to increased well-being, it is still resilience, a more general characteristic hidden in the background, that proved to be of prime importance for well-being. In a study by Hosseini and Besharat (2010), resilience had a positive correlation, while anxiety had a negative correlation with sport results. Resilience, therefore, also plays a crucial role in sport success, as it is also linked to sport results. Our findings show that general resilience provides a good basis for becoming more adaptive to different, situation-specific stress situations (related either to sports or to the lockdown).

The results of the present study demonstrate that in the general training and development of professional dancers, technical training should be complemented with developing skills and self-help techniques which could help reduce anxiety and facilitate returning to work in 'passive periods' such as a lockdown, an injury or other enforced breaks. Our recommendation is to increase dancers' resilience and to teach them relaxation techniques. Earlier empirical studies have also confirmed that teaching autogenic training and coping skills result in higher levels of self-confidence, motivation and the ability to focus among dancers (Noh, Morris & Andersen, 2006). These coping skills could prove to be beneficial both in general and

in specific difficult situations (e.g. lockdown, injuries). During these breaks, it is also crucial whether dancers have the necessary and adequate methods for body weight control and how effectively they can fill their extra free time with useful activities.

4.1. Limits

The present study is a cross-sectional study, and consequently, the data are not suitable for drawing cause and effect conclusions. Since the data come from self-reporting questionnaires, it needs to be taken into account that the participants' answers were subjective. In the demographic part, the term professional dancer should have had a more accurate definition so that respondents have a clear understanding of which category they fall into. That would have allowed a better separation of amateur and professional dancers, which, in the present study, was not possible.

It is important to highlight that data were collected in a unique period, and the questions also focused on that same period. Therefore, it would require further research to decide to what extent the findings can be generalised.

4.2. Conclusion

The crisis situation caused by Covid-19 was unique for dancers. They might experience high levels of stress and anxiety about their future during their career due to injuries, or there might be periods in their lives when they are not given opportunities to demonstrate their talent or when they feel neglected, but rarely do they face stress factors in as much concentration as they did during the lockdown period caused by the Covid-19 pandemic. The present study mostly confirmed our hypotheses that in a global crisis situation, for dancers, coping methods and knowing and using appropriate self-help techniques are critical for their mental well-being. At the same time, the most important explanatory variable was found to be the ability to develop flexible adaptation skills. It is important how dancers interpret a given situation, whether they are able to adapt quickly and see the situation as a challenge or an obstacle to be overcome.

Since flexibility can also be improved, special emphasis should be put on the sufficient training of athletes or dancers. They should be able to increase their flexibility with self-help methods such as mindfulness techniques.

For this purpose, developing intervention programmes are recommended. Ideally, such programmes should be made available for dance students already at university, as the length of the period spent with dancing was also found to be critical for well-being, and younger dancers presumably do not yet have sufficient coping and self-help techniques. It is important to further examine this very special population, as they are often under permanent and extreme pressure both physically and mentally. In order to reduce their fragility, it is important to have as much and as detailed information as possible on their difficulties, challenges and coping methods.

References

- Abraham, S. (1996). Characteristics of eating disorders among young ballet dancers. *Psychopathology*, 29(4), 223–229. <https://doi.org/10.1159/000284997>
- Barcin-Güzeldere, H. K., & Devrim-Lanpir, A. (2022). The Association Between Body Mass Index, Emotional Eating and Perceived Stress during Covid-19 Partial Quarantine in Healthy Adults. *Public Health Nutrition*, 25(1), 43–50. <https://doi.org/10.1017/S1368980021002974>
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as Covid-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 256–258. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38>
- Belem, I. C., Caruzzo, N. M., Nascimento Junior, J. R. A., Vieira, J. L. L., & Vieira, L. F. (2014). Impact of coping strategies on resilience of elite beach volleyball athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 16(4), 447–455. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2014v16n4p447>
- Boylan, J., Seli, P., Scholer, A. A., & Danckert, J. (2021). Boredom in the Covid-19 pandemic: Trait boredom proneness, the desire to act and rulebreaking. *Personality and Individual Differences*, 171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110387>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wesseley, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Chen, S. X., Ng, J. C. K., Hui, B. P. H., Au, A. K. Y., Wu, W. C. H., Lam, B. C. P., Mak, W. W. S., & Liu, J. H. (2021). Dual impacts of coronavirus anxiety on mental health in 35 societies. *Scientific Reports*, 11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87771-1>
- Eyimaya, A. O., & Imark, A. Y. (2021). Relationship Between Parenting Practices and Children's Screen Time During the Covid-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.10.002>
- Fernández, S. R., Crivelli, L., Guimet, M. N., Allegri, F. R., & Pedreira, M. E. (2020). Psychological distress associated with Covid-19 quarantine: Latent profile analysis, outcome prediction and mediation analysis. *Journal of Affective Disorders*, 277, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.133>
- Géczi, G., Tóth, L., Sipos, K., Fügedi, B., Dancs, H., & Bognár, J. (2009). Psychological profile of Hungarian national young ice hockey players. *Kinesiology*, 41(1), 88–96.
- Graupensperger, S., Benson, A. J., Kilmer, J. R., & Evans, M. B. (2020). Social (Un) distancing: Teammate interactions, Athletic Identity, and Mental Health of Student-Athletes During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 662–670. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.001>
- Hammermeister, J., Ickering, M. A., McGraw, L., & Ohlson, C. (2012). The Relationship Between Sport-Related Psychological Skills and Indicators of PTSD Among Stryker Brigade Soldiers: The Mediating Effects of Perceived Psychological Resilience. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 40–60.

- Herrera-Valenzuela, T., Narreavargas, J. J., Merlo, R., Valdés-Badilla, P. A., Pardo-Tamayo, C., & Franchini, E. (2020). Effect of the Covid-19 quarantine on body mass among combat sports athletes. *Nutricion Hospitalaria*, 37(6), 1186–1189. <https://doi.org/10.20960/nh.03207>
- Hosseini, S. A., & Besharat, M. A. (2010). Relation of resilience whit sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 663–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.156>
- Jaeger, S. R., Vidal, L., Ares, G., Cheang, S. L., & Spinellis, S. (2021). Healthier eating: Covid-19 disruption as a catalyst for positive change. *Food Quality and Preference*. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2021.104220>
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., & Kiss, E. C. (2015). A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*, 15(1), 129-136.
- Kriaucioniene, V., Bagdonaviciene, L., Rodríguez-Pérez, C., & Petkeviciene, J. (2020). Associations between Changes in Health Behaviours and Body Weight during the Covid-19 Quarantine in Lithuania: The Lithuanian COVIDiet Study. *Nutrients*, 12(10), 3119. <https://doi.org/10.3390/nu12103119>
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Maaravi, Y., & Heller, B. (2020). Not all worries were created equal: the case of Covid-19 anxiety. *Public Health*, 185, 243–245. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.032>
- Mattioli, V. A., Sciomer, S., Cocchi, C., Maffei, S., & Gallina, S. (2020). Quarantine during Covid-19 outbreak: Changes in diet and physical activity increase the risk of cardiovascular disease. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular disease*, 30(9), 1409–1417. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.020>
- Mehrsafar, A. H., Gazerani, P., Zadeh, A. M., & Sánchez, J. C. J. (2020). Addressing potential impact of Covid-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. *Brain, behavior and Immunity*, 87, 147–148. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.011>
- Mooney, M., Perera, N. K. P., Broderick, C., Saw, R., Wallett, A., Drew, M., Waddington, G., & Hughes, D. (2020). A deep dive into testing and management of Covid-19 for Australian high performance and professional sport. *Journal of science and medicine in sport*, 23, 664–669. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.05.005>
- Muscogiuri, G., Barrea, L., Savastano, S., & Colao, A. (2020). Nutritional recommendations for Covid-19 quarantine. *European journal of clinical nutrition*, 74(6), 850–851. <https://doi.org/10.1038/s41430-020-0635-2>
- Mutz, M., & Gerke, M. (2021). Sport and exercise in times of self-quarantine: How Germans changed their behaviour at the beginning of the Covid-19 pandemic. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(3), 305-316. <https://doi.org/10.1177/1012690220934335>
- Nezhad, M. A. S., & Besharat, M. A. (2010). Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 757-763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.180>

- Noh, Y. E., Morris, T., & Andersen, M. B. (2006). Psychological intervention programs for reduction of injury in Ballet Dancers. *Research in Sports Medicine*, 15(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/15438620600987064>
- Park, C. L., Russell, B. S., Fendrich, M., Finkelstein-Fox, L., Hutchison, M., & Becker, J. (2020). American's Covid-19 stress, coping, and adherence to cdc guidelines. *Journal of internal medicine*, 35(8), 2296-2303. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-05898-9>
- Peng, M., Mo, B., Liu, Y., Xu, M., Song, X., Liu, L., Fang, Y., Guo, T., Ye, J., Yu, Z., Deng, Q., & Zhang, X. (2020). Prevalence, risk factors and clinical correlates of depression in quarantined population during the Covid-19 outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 275, 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.035>
- Schnitzer, M., Schöttl, S. E., Kopp, M., & Barth, M. (2020). Covid-19 stay-at-home order in Tyrol, Austria: sports and exercise behavior in change? *Public Health*, 185, 218-220. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.06.042>
- Shahidi, S. H., Williams, J. S., & Hassani, F. (2020). Physical activity during Covid-19 quarantine. *Acta Paediatrica*, 109(10), 2147-2148. <https://doi.org/10.1111/apa.15420>
- Robbeson, J. G., Kruger, H. C., & Wright, H. H. (2013). Disordered eating behavior, body image, and energy status of female student dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 25(4), 344-352. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.2013-0161>
- Roitblat, Y., Burger, J., Vaiman, M., Neuhiliaieva, L., & Buchris, N. (2021). Owls and larks do not exist: Covid-19 quarantine sleep habits. *Sleep Medicine*, 77, 177-183. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.09.003>
- Ruffault, A., Bernier, M., Fournier, J., & Hauw, N. (2020). Anxiety and motivation to return to sport during the French Covid-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11, 3467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610882>
- Sharma, C. S., & Sharma, A. (2020). Role of yoga and meditation in sustainability and maintaining healthy life in pandemic. *Journal of Ayurveda*, 14(4), 147.
- Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(4), 379-398. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.4.379>
- Stokes, K. A., Jones, B., Benett, M., Close, G. L., Gill, N., Hull, J. H., Kasper, A. M., Kemp, S. P. T., Mellalieu, S. D., Peirce, N., Stewart, B., Wall, B. T., West, S. W., & Cross, M. (2020). Returning to Play after Prolonged Training Restrictions in Professional Collision Sports. *International Journal of Sports Medicine*, 41(13), 895-911. <https://doi.org/10.1055/a-1180-3692>
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247-255. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>

- Wong, C. W., Tsai, A., Jonas, J. B., Ohno-Matsui, K., Chen, J., Ang, M., & Weiting, D. S. (2021). Digital Screen Time During the Covid-19 Pandemic: Risk for a further Myopia Boom? *American Journal of Ophthalmology*, 223, 333-337. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2020.07.034>
- Szászi, B., & Szabó, P. (2021). Dancer's Body: The Examination of Health, Body Satisfaction, Body Attitudes, Eating Attitudes, and Self-esteem Among Dancers. *Tánc és Nevelés. Dance and Education* 2(1), 30-54. <https://doi.org/10.46819/TN.2.1.30-54>
- Zachary, Z., Forbes, B., Lopez, B., Pedersen, G., Welty, J., Deyo, A., Kerekes, M. (2020). Self-quarantine and weight gain related risk factors during the Covid-19 pandemic. *Obesity Research & Clinical Practice*, 14(3), 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2020.05.004>

TANULÓK AKTIVITÁSÁNAK FOKOZÁSA TESTNEVELÉSÓRÁN A TÁNC INTEGRÁCIÓJÁVAL

Reiner Dóra, PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Horváth Zoltán Ferenc, hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ

H. Ekler Judit PhD, egyetemi docens, ELTE PPK Sporttudományi
Intézet Szombathely

Absztrakt

A kutatásunk témája a táncórai aktivitás mérése testnevelés óra keretében. Célunk volt megállapítani, hogy mely életkorokban és milyen személyiségű tanulók számára jelenthet a tánc előnyös alternatívát. További célunk volt az accelerométer optimális elhelyezésével kapcsolatos tapasztalatgyűjtés, táncos mozgásformák mérése esetén. A kutatásban 4. 5. és 7. évfolyamos diákok vettek részt. A testnevelés és a táncórai aktivitás mérésére accelerométert, a személyiségtípusok vizsgálatának céljából a *Hogyan viselkedem?* önismereti kérdőívet használtuk. Az elemzéseket évfolyamok, órai tartalmak és személyiségtípusok szerinti bontásban végeztük el. Eredményeink kiértékelése alapján a testnevelés órák MVPA értékei az egyes évfolyamokon kiegyenlített értéket mutattak, de a táncórai MVPA átlagértékek az életkor növekedésével szignifikánsan csökkentek. A versengést elkerülő személyiségtípusú diákok táncórai aktivitási szintje 7. osztályban is magasabb társaiknál, ezért úgy látjuk, hogy a táncórák megfelelő mozgásos alternatívát nyújthatnak a mindennapos mozgás megvalósításának terén. Jelentőségük azért is nagy, mert az iskolai testnevelésbe épített táncoktatás átadhat olyan mozgásismeretet, amely élethosszig tartó mozgásformát jelenthet a versengést elutasító személyiségű emberek számára.

Kulcsszavak: tánc az iskolai testnevelésben; alternatív, nem versengő mozgásformák

1. BEVEZETÉS

A tánc, mint az emberi kifejezőkészség egyik eszköze fokozatosan veszítette el spontaneitását. Egyre inkább tanult formában jelent és jelenik meg a mai társadalomban. Az iskolai táncoktatás szakköri keretek közt régóta jelen van a közoktatásban is, de a NAT (=Nemzeti alaptanterv) megjelenésével a *Tánc és dráma* tantárgy keretein belül jelenik meg először, mint órai tananyag. A tánc, mint mozgásforma elfogadottsága elég változó képet mutat, hiszen kötelezően tanult anyag mindig is nagyobb ellenállást fejtett ki. Nem ennek a kutatásnak a feladata, hogy eldöntse a

tánc oktatásának szükségességét, de szeretnénk megmutatni a helyét a testnevelés oktatásban, mint a mindennapos mozgásigény kielégítésének egy formáját.

1.1. A mindennapos testnevelés bevezetésének háttere

A 2012/13-as tanévtől a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló törvény alapján bevezetésre került a mindennapos testnevelés a közoktatási intézményekben. Természetesen felmenő rendszerben történt, de így is nagy kihívások elé állította az iskolákat. Mind személyi, mind infrastrukturális téren problémát jelentett ebben az időben megoldani azt, hogy a testnevelés órák maradéktalanul megvalósulhassanak. A megnövekedett óraszámok szakos ellátásának megoldására a törvényi keretek átmeneti lehetőséget biztosítottak úgy, hogy a testnevelés órák megtartásába edzői vagy oktatói (tánc) végzettséggel is be lehetett kapcsolódni (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 27. § (11)), valamint az alsó tagozatos testnevelésben a tanító szakos kollégák is nagyobb szerephez jutottak. Az intézmények azóta is küzdenek a tanórák helyszínének biztosításával (Hamar, 2012; Rétság, 2014; Csányi, Vass, Boronyai, Révész & Rétság, 2014).

1.2. A tánc helye és lehetőségei a mindennapos testnevelésben

Az egyes alternatív sporttevékenységek előtérbe kerültek a fent említett gondok miatt. A 2012-es NAT-ban megfogalmazottak alapján az egyes sportágakra is megjelentek kerettantervi ajánlások (NAT, 2012). A tánc is ennek kereteiben kerülhetett be nagyobb óraszámúba a tanórák közé, mivel a nemzeti köznevelési törvény (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 27. § (13)) lehetőséget adott a testnevelés órák kiváltására. A táncnak, speciálisan a néptáncnak a Tánc és Mozgás Kerettantervek (2012) adta, adja meg a kereteit a közoktatási intézményekben, melyet vagy beépítettek a testnevelés tanórába, vagy külön óraszámként jelent meg.

A testnevelés tantárgy keretében is beépítésre kerültek a táncos jellegű mozgások mind a 2012-es, mind a 2020-as NAT-hoz kapcsolódó kerettantervekben (1. táblázat).

2020. szeptember 1-én új tartalmi szabályozás került bevezetésre, melyben a néptánc felmenő rendszerben 1-12. évfolyamon kiemelt szerepet kap. A *Testnevelés és Egészségfejlesztés* tanulási területen a *Testnevelés* kerettantervekben (2020) új témakörként jelenik meg a *Testnevelés és népi játékok*, amire két évfolyamonként 32 óra áll rendelkezésre, ezen belül a néptánc szabadon választható.

	Kerettantervek	
	Testnevelés és Sport (2012)	Testnevelés (2020)
1-4. évfolyam	Természetes mozgásformák torna jellegű feladatmegoldásokban és gyermektáncokban	<i>Testnevelési és népi játékok (Néptánc szabadon választható)</i>
5-8. évfolyam	Alternatív környezetben űzhető sportok (tánc)	Torna jellegű feladatmegoldások <i>Testnevelési és népi játékok (Néptánc szabadon választható)</i>
9-12. évfolyam	Torna jellegű feladatok és táncos mozgásformák (néptánc)/ Egészségkultúra és prevenció	Torna jellegű feladatmegoldások Ritmikus és aerobic feladatmegoldások - választható <i>Testnevelési és népi játékok (Néptánc szabadon választható)</i>

1. táblázat: Táncos jellegű mozgásformák a 2012-es és 2020-as NAT-hoz kapcsolódó kerettantervekben

A törvény szerint heti két testnevelés óra kiváltása lehetséges alternatív mozgástevékenységekkel. Tánc oktatására mindkét óra felhasználható, de ebben az esetben alapfokú művészetoktatási intézmények bevonására van szükség. Viszont a heti egy testnevelés óra táncos kiváltására, megfelelő szakképzettséggel rendelkező, táncpedagógus alkalmazásával már sor kerülhet. Ennek adja meg a megfelelő keretet a *Tánc és Mozgás* kerettanterv minden évfolyamra (Tánc és Mozgás kerettantervek, 1-4.; 5-8.; 9-12., 2020), mely évi 36 órára tervezett. A kerettanterv a néptánc tanítását helyezi előtérbe, mert a néptánc oktatásával a magyarságtudatot mélyíthetjük el és pozitívan befolyásolhatja a társas kapcsolatok alakulását. A tánc és a zene kapcsolata egyértelmű, tehát tánc közben zenei élményhez is juttatjuk a tanulókat. A tánc fejleszti a ritmizálást, a térérzékelést, a testtartást, a mozgáskoordinációt, az alapképességeket, tehát az egyéb tanulási folyamatokat nagyban elősegíti és hatással van a mindennapi életre is (Jakabné & Fügedi, 2004). Azok a tanulók, akik néptánc oktatásban vesznek részt, a kondicionális képességek mellett - melyet természetesen minden sportág fejleszt -, a koordinációs képességek terén jobb eredményeket érnek el, mint általánosságban a más sportágakban képzett tanulók (Bányai & Sólmos, 2001). Több kompetencia-terület fejlesztésére alkalmas a tánc. Így a tanulási folyamatban a szociális, a testi és

lelki egészségre nevelés, az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, az önismeret és társas kultúra, az állampolgárságra és demokráciára nevelés kompetenciaterületek fejleszthetők (Tánc és Mozgás Kerettantervek 1-4.; 5-8.; 9-12., 2020).

A tantervben a következő tematikai egységek jelennek meg:

- Mozdásanyanyelv megalapozása - Tanult tánc ismeretek bővítése
- Ritmusérzék fejlesztése
- A tánchoz kapcsolódó ének-zenei ismeretek
- Eligazodás a térben
- Népi játékok
- Hagyományismeret
- Improvizációs készség fejlesztése
- Koreográfia megtanulása és bemutatása
- Gyűjtőmunka a tanult táncokkal kapcsolatban
- Táncházt, táncos rendezvények szervezése

Ezek alapján elmondható, hogy a tánc tanulásával széles spektrumú ismereteket és készségeket szerezhetnek a tanulók.

1.3. Személyiség típusok a tanulás folyamatában

Az általánosan elfogadottakkal ellentétben nem mindenki szeret versenyezni. Bizonyos kutatások alapján az óvodás korú gyermekek mindössze 80%-a választja a versenyhelyzetet és ez a kor előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat, melyet befolyásol a verseny tárgya. A versenyhelyzet pozitívan és negatívan is hatást gyakorolhat a feladat végrehajtására. Külső nyomásként jelenik meg, amely szélsőséges esetben szorongást, stresszt válthat ki. Ez jelentősen rontja a kezdeti szakaszban a mozgástanulás hatékonyságát (Csányi, 2020).

Az eltérő társadalmi kultúrák, normák, pozíciók eltérő személyiségű egyéneket nevelnek ki magukból. A személyiségjegyek közül mi a sikerorientált és kudarcelkerülő típusjegyeket tekintettük át. Atkinson (1964) motivációs elméletében Hoppe, valamint David McClelland elméleteit is felhasználva, azt állapította meg, hogy azok az emberek, akikre a sikerorientált személyiségjegyek a jellemzőek, olyan helyzetekben mutatják a legnagyobb teljesítménymotivációt, melynek kimenete bizonytalan, mivel buzdítja őket a siker elérésének a lehetősége. Legtöbbször közepes nehézségű feladatokat választanak, melyben jól teljesíthetnek. Versenyhelyzetekben szívesen vesznek részt a sikerorientált emberek. Velük ellentétben azok az emberek, akikre a kudarcelkerülő személyiségjegyek jellemzőek, vagy túlvállalják magukat, azaz számukra teljesíthetetlen feladatot tűznek ki, vagy könnyen megoldható feladatot választanak, hogy biztosan ne legyen kudarcélményük. A versenyhelyzetet a kudarcelkerülők inkább elkerülik, nem szívesen vesznek benne részt (Atkinson, 1964).

Természetesen minden emberben megtalálható a kudarcelkerülő és a sikerorientált motiváció, és ezek aránya hat ki a versengésre. Vannak olyanok, akik a kismértékű izgalmat is rosszul tűrik, és léteznek olyanok, akikre az izgalom teljesítményük növekedésével hat. A teljesítmény tehát függ az aktuális izgalmi szintünkől, genetikai adottságunktól és szerzett tapasztalatainktól (N. Kollár & Szabó, 2004).

A versengő típusú személy is kétféle viselkedésű lehet. Sokan nem minden helyzetben versengők, hanem általában csak éles, saját előrehaladásukat aktuálisan befolyásoló helyzetben azok. Ők jellemzően jobban tudnak társaikkal együttműködni, sőt a vereséget is egy tapasztalatszerzésnek fogják fel. Ezt a típust kiegyensúlyozott versengő típusnak írják le a szakirodalomban. A másik csoportba a hiperversengők tartoznak, akik minden szituációt csak úgy tudnak elfogadni, hogy övék a végső győzelem. Ők emiatt szinte soha nem együttműködők, társas kapcsolataik problematikusak. A sportra vetítve ez azt jelenti, hogy a kiegyensúlyozott versengő típusúak a csapatsportokban is tudnak érvényesülni, míg a hiperversengők csak az egyéni sportágakban tudnak dominálni (N. Kollár & Szabó, 2004).

Egyes kutatások szerint a régebben elfogadottakkal ellentétben a versenyzés nem zárja ki a kooperatív együttműködést. A versengés tanítható, tehát a versengést elkerülő személyiségű emberek, azaz a kudarckerülők megtaníthatók társas helyzetekben az egészséges versengésre, míg a hiperversengők, azaz a csak saját magukat előtérbe helyezők is taníthatók a társas kapcsolatok révén, arra, hogy másokra is odafigyeljenek. Tőlünk nyugatabbra ez teljesen elfogadott már, így a mi nézőpontunkat is érdemes ehhez közelíteni. A versengés konstruktívnak minősíthető abban az esetben, ha a versengő felek egyenrangúak és destruktív, ha ez nem valósul meg (Fülöp, 2000).

A sikerkeresés és kudarckerülés motívuma is kapcsolatban áll a versengés különböző aspektusaival. A hiperversengés se a sikerkereséssel, se a kudarckerüléssel nem hozható kapcsolatba eredményeink alapján. Azonban az *Achievement Motives Scale* (Lang & Fries, 2006) eredményei azt mutatták, hogy az önfejlesztő versengés szintjének növekedésével nőtt a sikerkeresés motívumának erőssége, illetve csökkent a kudarckerülés jelenlétének valószínűsége. Tehát minél inkább jellemzi egy személyt az önfejlesztő versengés, annál inkább jellemzi a sikerorientáltság, s annál kevésbé a kudarckerülés. Az önfejlesztő versengők sikerkeresése azért lehet magas, mert motiváltak arra, hogy saját maguk fejlesztésével, növekedésével ériék el kihívást jelentő céljaikat. Ennek következtében saját képességeiknek tulajdoníthatják sikereiket, ami a sikerorientált személyek egyik jellemzője (Gyömbér, Hevesi, Imre Tóvári, Kovács, Lénárt & Menczel, 2012). További eredmény, hogy a versenykerülés megjelenésének valószínűsége annál nagyobb, minél inkább bizonyul valaki kudarckerülőnek, s annál kisebb, minél inkább sikerorientált a személy. Ezen kapcsolatok a versenykerülés alskáláinak tekintetében is megfigyelhetők voltak. Mivel a kudarckerülés és a versenykerülés is averzív, távolító tendenciát mutat, nem meglepő, hogy öszszefüggésben állnak egymással. Aki kerüli a versenyhelyzetet, annak bizonytalansága miatt vagy, mert a motivált, nem tűz ki magának olyan célokat, melyek kihívással állítják szembe, hiszen nem élvezi a kihívások legyőzését. (Fodor & Mihalik, 2017, p. 13)

1.4. Kutatások az accelerométer használatával

Az iskolai testnevelés óra keretében végzett testmozgás szerepe napjainkban egyre jobban felértékelődik és meghatározó hatása van a testi és lelki fejlődés során.

A testnevelés óra keretében három - kognitív, affektív és pszichomotoros - területen szeretnénk célokat elérni (Csányi & Révész, 2015). Így a hatékonyságát is ezen a három területen elért eredményekkel tudjuk megítélni. A pszichomotoros területen elért eredmények egyik része a testnevelés órai aktivitás mértéke.

A fizikai aktivitás mindennapi életben elérhető leghatékonyabb mérőműszere az accelerométer, ami alkalmas a testnevelés órán végzett fizikai aktivitás mérésére is. A mérések elkészítéséhez általában az ActiGraph wGT3X-BT műszert használják. Az ActiGraph wGT3X-BT (1. *ábra*) egy 3.3x4.6x1.5 cm méretű, 19 g súlyú, vízálló szenzoros készülék.



1. *ábra*: ActiGraph wGT3X-BT készülék, URL: https://s3.amazonaws.com/actigraphcorp.com/wp-content/uploads/2018/02/15145811/activity_monitors_GT3XPlus.pngGJ2IHgGroP06N3WNF14oOWel5KMaHNSSYWR4vwaf8phSmd_FRZ6-vk&usqp=CAU

A készüléket bokán, derékon, felkaron és csuklón lehet viselni (2. *ábra*).



2. *ábra*: ActiGraph wGT3X-BT készülék elhelyezése derékon, URL: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVJqJuL2UxwIMXmGJ2IHgGroP06N3WNF14oOWel5KMaHNSSYWR4vwaf8phSmd_FRZ6-vk&usqp=CAU

Az accelerométer a fizikai aktivitás mértékét %-ban kifejezve adja meg, és a következőképpen csoportosítja: Sedentary (aktivitás nélküli), Light (könnyű fizikai aktivitás), Moderate (közepes fizikai aktivitás), Vigorous (magas fizikai aktivitás), Very Vigorous (nagyon magas fizikai aktivitás). A fizikai aktivitást MVPA (Moderate to

Vigorous Physical Activity, továbbiakban MVPA) %-ban fejezzük ki, amit a közepes és annál magasabb fizikai aktivitási érték percben kapott adatából és az általunk megadott mérési idő hányadosából kapunk. Az accelerométer méri: az aktivitás időbeli hosszát, frekvenciáját, intenzitását; lépésszámot, lépésfrekvenciát, sebességváltozást; mozgástípus klasszifikációt; testhelyzetet; energiafelhasználást; 3 tengely irányába való elmozdulást: x, y, z, tengely. A mérőműszer beállításánál a felhasználó be tudja állítani az epoch értékeket (adatfelvétel sűrűsége, 1-60 sec közötti érték); Cut points-ot (vágási pontok, melyek az alacsony, közepes és magas aktivitás értékét adják meg korosztálynak megfelelően); elhelyezést (boka, csípő, felkar, csukló).

Accelerométerrel minden korosztályban végeztek már kutatást (Dencker & Andersen, 2008; Csányi, Uvacsek, Gergely, Tihanyiné Hős, Rácz & Vári, 2012; H. Ekler, Nagyvárad, Csányi & Kiss-Geosits, 2013; Horváth & H. Ekler, 2017; Rüll & Protzner, 2019). A mérőműszert az általunk áttekintett kutatásokban a legtöbb esetben a csípőn helyezték el. Nagyon kevés kutatást találtunk, melyekben a csípő mellett a bokán is elhelyezték a műszereket. Ezekben arra a megállapításra jutottak, hogy a bokán elhelyezett készülékekkel a kisebb intenzitású mozgások pontosabban mérhetők elmozdulás szempontjából (Anderson, Green, Hall & Yoward, 2016).

A vizsgálatok során az is kiderült, hogy a különböző tevékenységek és a környezeti változások hatással vannak a fizikai aktivitás mértékére, és ebből adódhat, hogy a gyerekek hétköznaponként kétszer olyan aktívak, mint hétvégén (Uvacsek et al., 2010; Csányi et al., 2012). Az epoch érték beállításának vizsgálatánál megállapították, hogy érdemes figyelembe venni az életkort, mivel minél fiatalabb valaki, annál sűrűbben fordulnak elő elmozdulások (Uvacsek & Tóth, 2014; Horváth & H. Ekler, 2017). Accelerométert alkalmaztak különböző táncos mozgásformák mérésére is (Rüll & Protzner, 2019; Tóth & Protzner, 2019), mely kutatások alátámasztották, hogy a táncos mozgások felnőtt korban is kielégítik a felnőttek számára megállapított napi mozgásigényt.

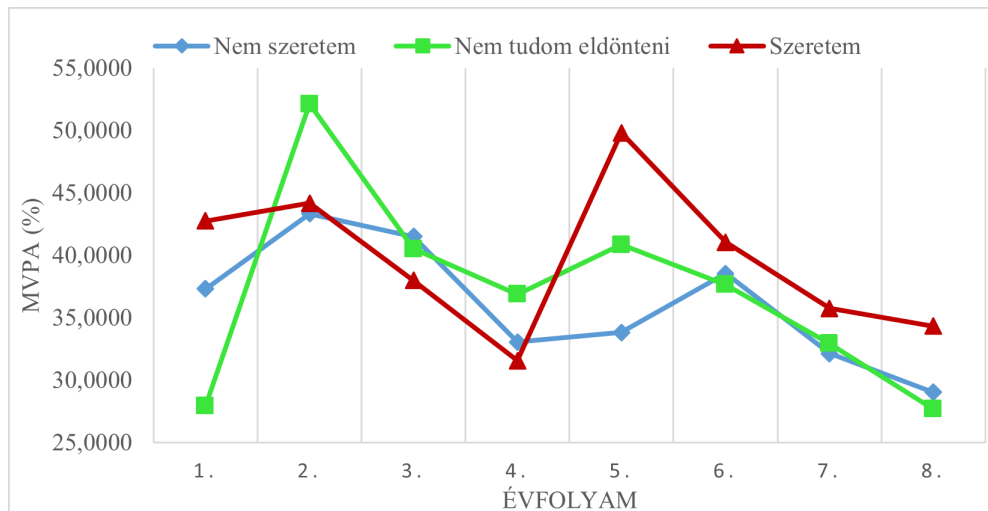
1.5. Kutatási előzmények

2017-ben végzett kutatásunk során a testnevelés és táncóra aktivitását vizsgáltuk, amelyben 311 fő vett részt. Eredményeink azt mutatták, hogy második és harmadik évfolyamon a táncórai aktivitás magasabb, mint a testnevelés órai. Az ötödik évfolyamon a testnevelés órai és a táncórai aktivitási értékek kiegyenlítődték. A magasabb évfolyamokban megemelkedett a testnevelés óra aktivitási értéke, míg a táncé csökkent (2. táblázat). Ezek alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az alsó és felső tagozat határa körül történik egy aktivitásbeli váltás a két mozgás-műfaj között. Következtetésünket annak ellenére fogalmaztuk így meg, hogy az akkori negyedik évfolyam eredményei ezt nem támasztották alá, mivel a negyedik évfolyamosok tanulói összetétele kritikusnak volt nevezhető, így nem tekinthetjük mérvadónak. Mostani kutatásunk mintájának a negyedik és ötödik évfolyamot a fenti következtetés alátámasztása miatt választottuk ki, ezen túl pedig hozzátettük még a hetedik évfolyamot is. A teljesítménymotiváció hatásait ezeken az évfolyamokon le tudtuk mérni, vagyis ebből a szempontból az évfolyamok kiválasztása nem volt releváns.

Évfolyam	Óra	MVPA (%)	Sig. (2-tailed)
Első évfolyam	Testnevelés	51,6693	,000 *
	Tánc	41,3672	
Második évfolyam	Testnevelés	41,7993	,051 *
	Tánc	45,0322	
Harmadik évfolyam	Testnevelés	36,2343	,011 *
	Tánc	39,8746	
Negyedik évfolyam	Testnevelés	40,3565	,000 *
	Tánc	33,1867	
Ötödik évfolyam	Testnevelés	43,2306	,922
	Tánc	43,4209	
Hatodik évfolyam	Testnevelés	43,9538	,000 *
	Tánc	38,3544	
Hetedik évfolyam	Testnevelés	46,4263	,000 *
	Tánc	33,1330	
Nyolcadik évfolyam	Testnevelés	48,8642	,000 *
	Tánc	30,5496	

2. táblázat: Testnevelés és táncórai MVPA értékek összehasonlító értékei évfolyamonként

Korábbi kutatásunk másik megállapítása az volt, hogy azok a tanulók, akik szeretik a táncot és a táncórákat, ők az ötödik évfolyamtól kezdve egyre magasabb aktivitással (MVPA) vesznek részt azokon, mint a táncórát kevésbé, vagy egyáltalán nem szerető társaik (3. ábra). Feltételeztük, hogy a táncórát kedvelő tanulók nagy valószínűséggel a kudarcot elkerülő személyiségűek, így a versenyhelyzeteket is kerülik, és számukra a táncos mozgásformák adekvát mozgáslehetőséget jelenthetnek az aktivitási szintre általában negatívan ható serdülőkorban is.



3. ábra: A táncóra kedveltsége az MVPA értékek tükrében (Reiner et al., 2020)

2. CÉLKITŰZÉS ÉS HIPOTÉZISEK

Célunk volt megtudni, hogy igaz-e az, hogy — ahogy azt korábbi kutatásunkban kiszűrtük — valóban az alsó és felső tagozat határán változik meg a tanulók aktivitási szintje (MVPA) a testnevelésóra, illetve a táncóra összehasonlításában. Kerestük a választ arra is, hogy a különböző személyiség típusú tanulók számára, mely életkorokban, melyik mozgástípusok képviselnek nagyobb aktivizáló erőt.

Szintén korábbi kutatásunk tapasztalatai alapján merült fel kérdésként bennünk, hogy a táncos mozgások esetében mi az accelerométer elhelyezésének optimális pontja (csípő vagy láb), a mérési protokoll szabályainak betartása mellett. Célunk volt ennek eldöntésére is adatokat gyűjteni.

A kutatás megkezdésekor feltételeztük, hogy

H1 - Az ötödik évfolyam után van váltás a tánc és a testnevelés óra korábban kiegyenlített aktivitási szintjei között, a testnevelés javára.

H2 - A versengést elutasító (kudarckerülő) személyek táncórai aktivitása magasabb.

3. MÓDSZEREK

3.1. A kutatás helye, ideje és a minta

A kutatásunkat a Szombathelyi Derkovits Gyula Általános Iskolában végeztük. Az adatfelvételre a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében, februárban és márciusban került sor. Az iskola 111 diákja vett részt a kutatásunkban, negyedik, ötödik és hetedik évfolyamból. A 111 diákból 54 lány (48,65%) és 57 fiú (51,35%) működött közre (3. táblázat).

Évfolyam	Fiú	Lány	Összesen
negyedik évfolyam	20	16	36
ötödik évfolyam	21	21	42
hetedik évfolyam	16	17	33
összesen	57	54	111

3. táblázat: A kutatásban résztvevő tanulók megoszlása évfolyamonként és nemenként

3.2. Az adatgyűjtés eszközei

Kutatásunkban az adatgyűjtés során két eszközt használtunk: az accelerometert és a kérdőívet.

Accelerometerként az ActiLife wGT3X-BT készüléket alkalmaztuk. Azért ezt az eszközt választottuk, mert a mért időszakok viszonylag rövidek voltak (a tanórák időtartama 45 perc), illetve azért is, mert a mintát gyerekek alkotják és szükségünk volt a sűrű adatfelvételle. Az adatfelvétel sűrűségét (epoch értékeket) 1 másodpercre állítottuk be. A szenzoros mérőműszert a diákok testnevelés órákon a bal csípőn hordták, táncórákon a bal csípőn és a bal bokán viselték. A kapott adatokat a Freedson Children (2005) által meghatározott standard vágási pontok értékei és az elhelyezési protokoll alapján értékeltük ki.

Második adatgyűjtési eszközként a *Hogyan viselkedem?* elnevezésű kérdőívet (Tóth, 2005) használtuk. A kérdőív 22 kérdésből áll, melyekre igennel vagy nemmel kellett válaszolniuk a gyerekeknek. A tanulók kétszer töltötték ki a kérdőívet, egyszer a kedvelt tevékenységre és egyszer a nem kedvelt tevékenységre vonatkozóan. A kérdőív segítségével a tanulók igény szintjéről és teljesítményhez való viszonyáról tájékozódhatunk, mellyel elkülöníthetjük a sikerorientált, azaz versenyhelyzetet kedvelő (továbbiakban versengő), valamint a kudarckerülő, azaz a versenyhelyzetet elkerülő (továbbiakban nem versengő) diákokat. Olyan kérdések szerepeltek a kérdőívben, mint például:

- Inkább akkor szeretem csinálni, ha elsősorban rajtam múlik, hogy mi lesz belőle.
- Könnyen félbehagyom, és elfelejtkezem róla.

3.3. A kutatás menete

Kutatásunkat a 2019/407 számú kutatásetikai engedély birtokában kezdtük meg. A kutatást az iskolaigazgató engedélyezte, a diákok szülei beleegyező nyilatkozatot töltötték ki. A vizsgált időszak előtt próbaméréseket tartottunk. Az iskolában csoportbontásokat alkalmaznak, így ennek figyelembevételével terveztük meg a mérési időpontokat. A készülékek elhelyezésére három külön beosztást készítettünk, mivel a testnevelés órákon évfolyam szerinti bontás történik, táncórákon pedig egy-egy osztály vesz részt, illetve a két különböző típusú órát más-más pedagógus tartja. Az előző kutatás tapasztalataiból kiindulva, ugyanolyan módszer szerint, a diákokhoz rendeltük a számozott accelerometereket. Az azonos típusú órákon ugyanazt a készüléket viselték a tanulók.

Az accelerométer elhelyezésének tesztelésére, ahol egy diákon egyszerre két accelerométer volt, egy a derekán és egy a bokáján, külön beosztás készült. Minden mért óra előtt kikészítettük a mérőműszereket, majd névsorolvasás során kapták meg a gyerekek. Az első hét után már gördülékenyen és gyorsan ment a szenzorok felvétele. Minden nap elvégeztük az adatok lementését, majd beállítottuk a következő napra az accelerométereket.

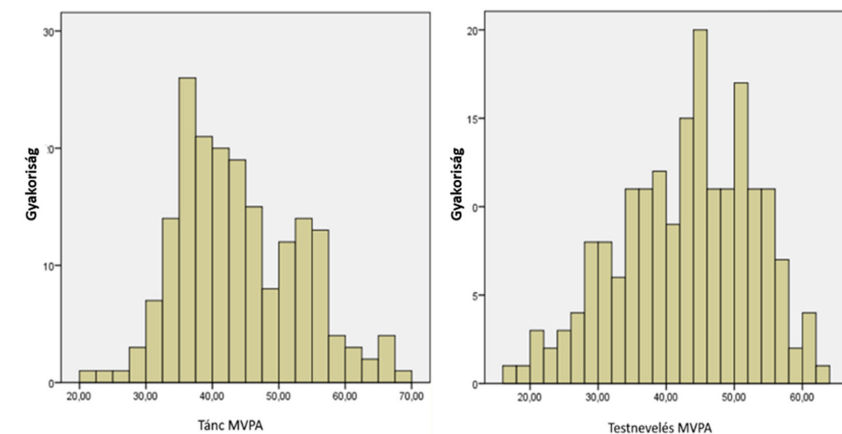
A helyi infrastrukturális adottságok miatt a testnevelés órák egy részét a tornateremben, más részét a folyosón tartják. Az órai tananyag kiválasztása is igazodik a helyszínhez. A gyakorlat szerint a tornateremben általában sportjáték tartalmú és köredzés jellegű órákat, míg a folyosón a torna anyagrészhez kapcsolódó feladatmegoldásokat és köredzés jellegű órákat tartanak a testnevelők. A testnevelés órák helyszíneinhez, illetve a tananyag széles skálájához igazodva, minden diáknak, mind a tornateremben, mind a folyosón két-két óráját mértük. Szintén két-két táncórát mértünk, amely órák a táncteremben kerültek lebonyolításra. A táncos órák során egyes diákok mind a derekukon, mind a bokájukon viseltek accelerométert.

Az összes accelerométerrel mért óraszám 42 volt. A mintát alkotó 111 tanuló aktivitás értékeit egyéenként hat alkalommal rögzítettük. Az accelerométerek különböző testrészen való hordásával kapcsolatos vizsgálatunkhoz a táncórákon végeztünk méréseket. Jelen kutatásunk alapján javaslatot szerettünk volna tenni az accelerométer elhelyezésével kapcsolatban.

A méréseket még a járványhelyzet előtt el tudtuk végezni, a kérdőíveket pedig a digitális oktatás során, online töltötték ki a diákok.

3.4. Az adatfeldolgozás módja

Az adatok normáleloszlásának (4. ábra) vizsgálata után, páros t-próbát használtunk ugyanazon évfolyam testnevelés és táncórai aktivitásának összehasonlítására. A különböző évfolyamok aktivitási értékeinek összehasonlítására, kétmintás t-próba elemzést végeztünk. Többszemponútú varianciaelemzéssel pedig többféle tényezőnek a mozgásos aktivitásra gyakorolt hatását vizsgáltuk.



4. ábra: Az adatok normáleloszlása az MVPA értékek tükrében

A *Hogyan viselkedem?* kérdőív alapján kialakítottuk a versengő és versengést elutasító tanulók csoportjait, majd csoportok szerint elemeztük a testnevelés és táncórai aktivitási értékeket — amihez szintén kétmintás t-próbát alkalmaztunk.

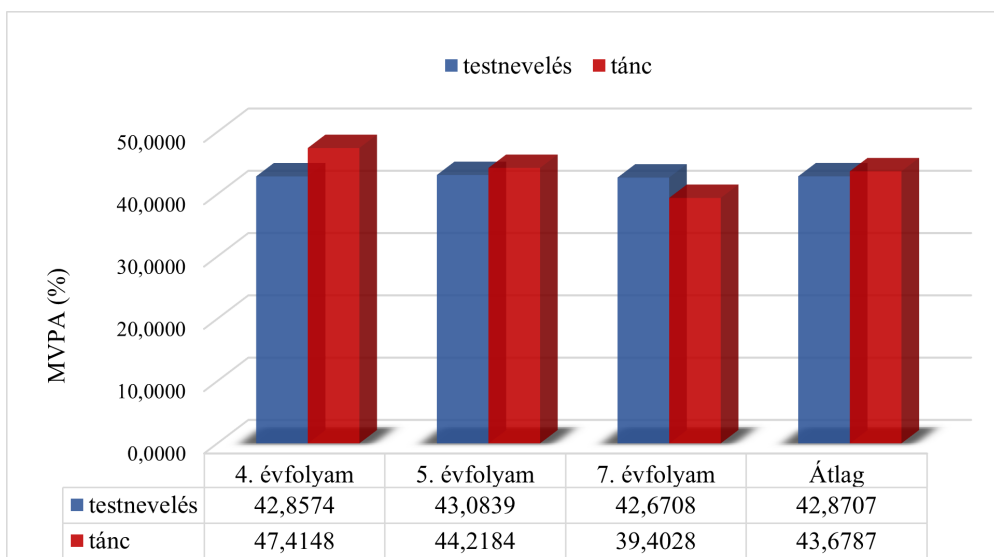
A statisztikai számításokhoz az IBM SPSS 26 Statistics rendszert használtuk. A különbségeket $p < 0,05$ érték esetén tekintettük szignifikánsnak.

4. EREDMÉNYEK

4.1. Aktivitási értékek testnevelés és táncórán

A testnevelés óra aktivitás (MVPA) átlagos értéke 42,8707%. Az évfolyamonkénti értékek csak minimálisan térnek el a három évfolyam átlagától. Az ötödik évfolyam az MVPA 43,0839%-os értékével képviseli a legmagasabb értéket (5. ábra).

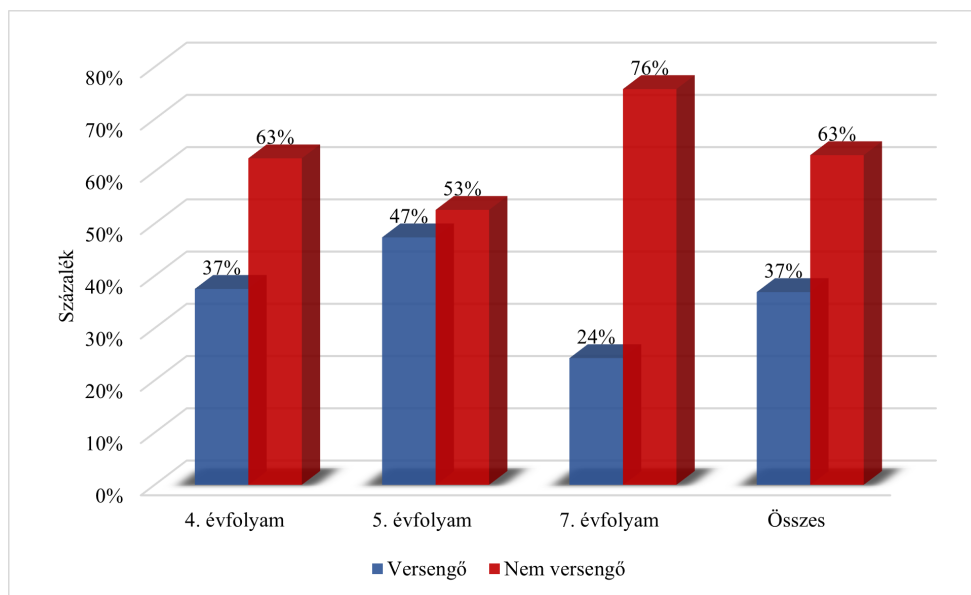
A táncórai aktivitás (MVPA) átlagos értéke 43,6787%. A magasabb évfolyamokban az MVPA értékek csökkennek. A negyedik évfolyamon mért 47,4148%-os értékről hetedik évfolyamra 39,4028%-ra (5. ábra).



5. ábra: A testnevelés és táncóra évfolyamonkénti átlagos MVPA értékei

4.2. Személyiségtípusok megoszlása

Az önismereti kérdőív eredményei szerint (6. ábra) 111 diákból 37% versengő (sikerorientált), 63% pedig versengést elutasító (kudarckerülő) személy. A negyedik évfolyamban az értékek megoszlása azonos a teljes mintára vonatkozóval. Az ötödik évfolyam tanulóinak 47%-a versengő, 53%-a nem versengő típusú. A hetedik évfolyamon a legnagyobb a különbség a két személyiségtípus között (24% versengő, 76% versengést elutasító).

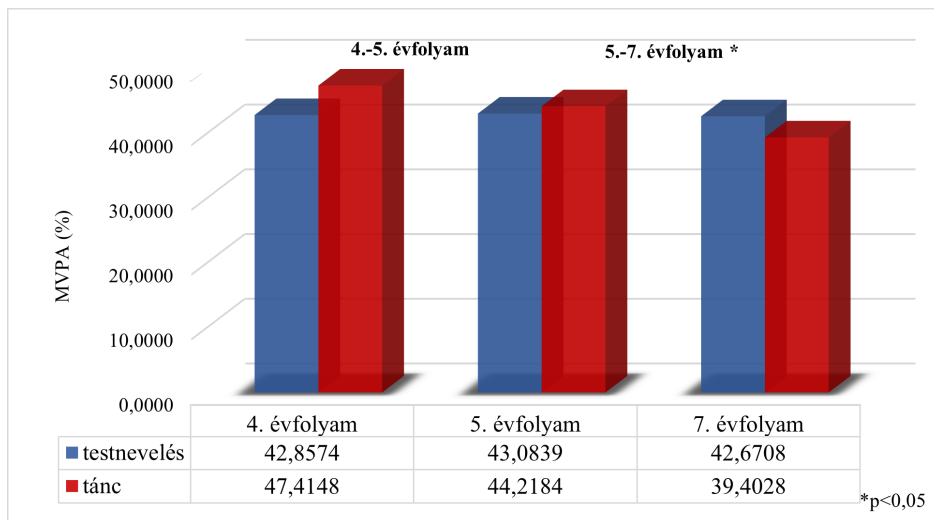


6. ábra: Személyiségtípusok %-os megoszlása évfolyamonként

5. EREDMÉNYEK KIÉRTÉKELÉSE

5.1. A táncórai és a testnevelés órai aktivitási értékek évfolyamonkénti összehasonlítása

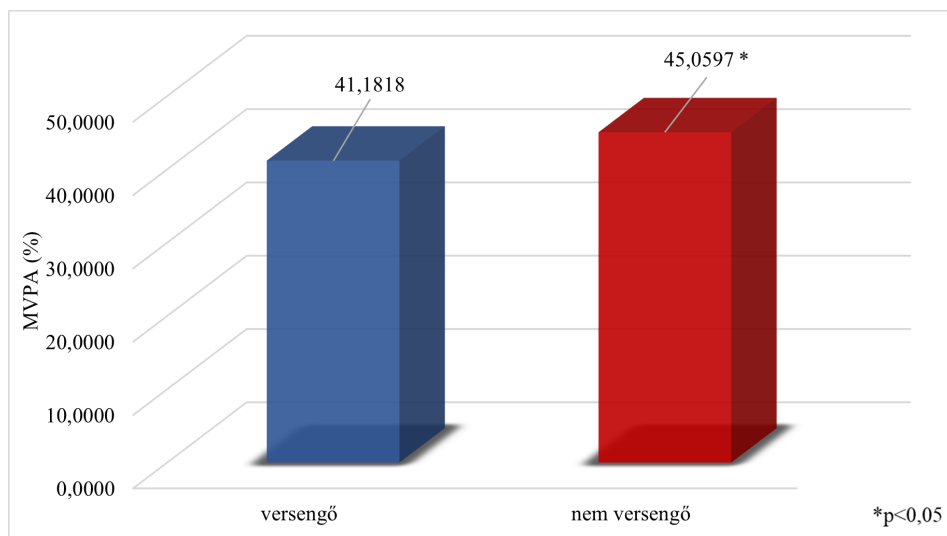
Összehasonlítottuk évfolyamonként a tánc és testnevelés órai MVPA értékeket (7. ábra). A negyedik évfolyamon szignifikáns különbség ($df=58$, $p=0,010$) van a táncórák (47,4148%) javára a testnevelés órák értékeihez (42,8574%) képest. Ötödik évfolyamon szinte megegyező értékek vannak (testnevelés = 43,0839%; tánc=44,2184%). A hetedik évfolyamon a testnevelés óra aktivitásértéke (42,6708%) szignifikánsan magasabb ($df=60$, $p=0,005$), mint a táncóra MVPA értéke (39,4028%). A negyedik (42,8574%), ötödik (43,0839%) és a hetedik (42,6708%) évfolyam testnevelés órai értékei nem térnek el jellemzően. A táncórai aktivitási értékek összehasonlításánál, a negyedik (47,4148%) és az ötödik (44,2184%) évfolyam között nincs szignifikáns különbség. Az ötödik (44,2184%) és a hetedik (39,4028%) évfolyam között szignifikáns különbség van ($F=,173$, $df=145$, $p=0,000$). A hetedik évfolyam táncórai aktivitási értéke alacsonyabb, mint az ötödik évfolyamé. Tehát az ötödik évfolyam után a táncórai aktivitás értéke csökken.



7. ábra: A testnevelés és táncórák MVPA értékeinek megoszlása évfolyamonként

5.2. A táncórai aktivitás értékek személyiségtípusonkénti összehasonlítása

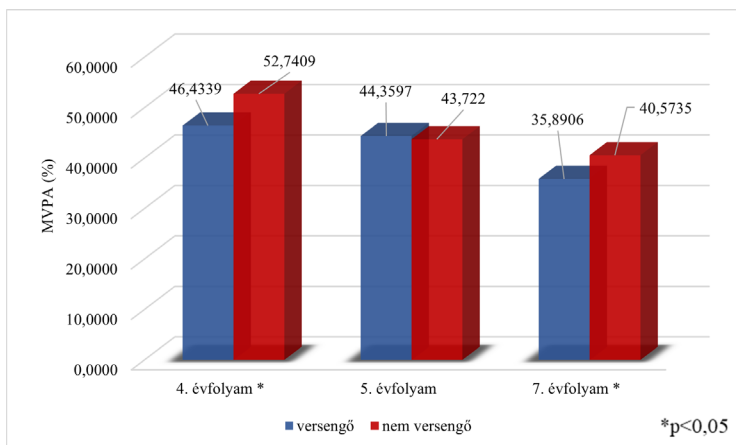
A „Hogyan viselkedem?” kérdőív alapján két csoportra bontottuk a diákokat (8. ábra). A versengő típusú diákok táncórai MVPA értéke 41,1818%, a nem versengő típusú diákok táncórai MVPA értéke 45,0597%. A nem versengő típusú diákok eredményei szignifikánsan magasabbak ($F= 0,115$, $df=193$, $p= 0,011$), mint a versengő típusú tanulók értékei.



8. ábra: A táncórai MVPA értékek személyiségtípusonkénti megoszlása

5.3. A táncórai aktivitás értékeinek személyiségtípusonkénti, évfolyamonkénti összehasonlítása

A személyiségtípusonkénti összehasonlítást tovább bontottuk évfolyamokra (9. ábra). A negyedik évfolyam nem versengő diákjainak táncórai MVPA értéke (52,7409%) szignifikánsan magasabb értéket ($F=0,190$, $df=51$, $p=0,022$) mutat, mint a versengő típusú tanulók táncórai aktivitási értéke (46,4339%). Az ötödik évfolyamon szignifikáns különbség nincs. A hetedik évfolyam nem versengő diákjainak táncórai MVPA értéke (40,5735%) szignifikánsan magasabb értéket ($F=0,117$, $df=62$, $p=0,034$) mutat, mint a versengő típusú tanulók táncórai aktivitási értéke (35,8906%).

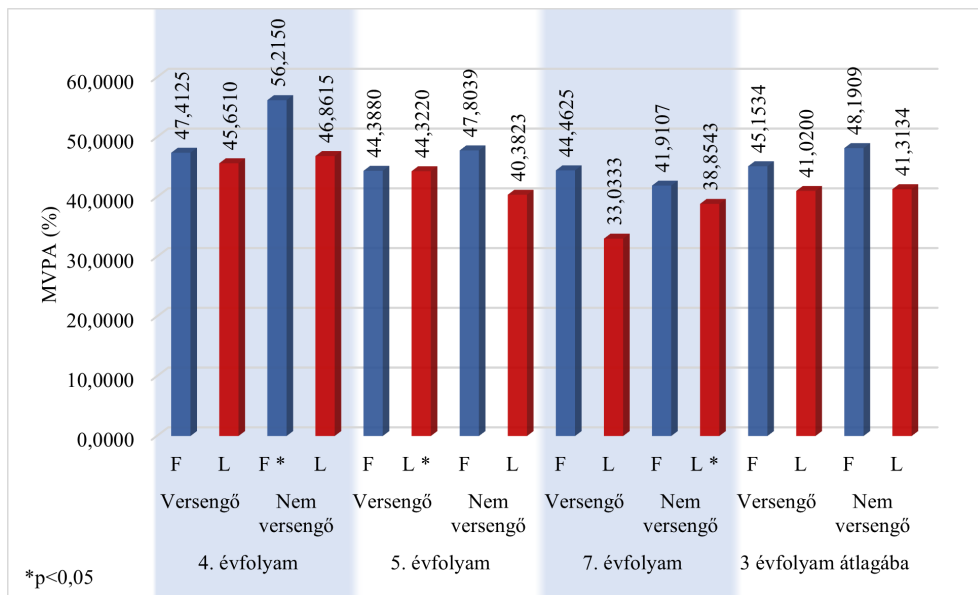


9. ábra: A táncórai MVPA érték megoszlása évfolyamonként, személyiségtípusonként

5.4. A táncórai aktivitás értékeinek személyiségtípusonkénti, évfolyamonkénti, nemenkénti összehasonlítása

A személyiségtípusonkénti, évfolyamonkénti összehasonlítást tovább bontottuk nemek szerint (10. ábra). A negyedik évfolyamon a nem versengő fiúk aktivitási értéke (56,2150%) szignifikánsan magasabb ($F=0,118$, $df=28$, $p=0,016$), mint a versengő típusú fiúk aktivitási értéke (47,4125%). A lányok aktivitási értékei között nincs szignifikáns különbség. Az ötödik évfolyamon a nem versengő fiúk aktivitási értéke (47,8039%) magasabb, mint a versengő fiúk aktivitási értéke (44,3880%), a két érték között nincs szignifikáns különbség. A versengő lányok MVPA értéke (44,3220%) szignifikánsan magasabb ($F=1,613$, $df=35$, $p=0,040$), mint a nem versengő típusú lányok MVPA értéke (40,3823%). A hetedik évfolyamon a versengő típusú fiúk aktivitási értéke (44,4625%) magasabb, mint a nem versengő típusú fiúk aktivitási értéke (41,9107%). A nem versengő lányok MVPA értéke (38,8543%) szignifikánsan magasabb ($F=0,799$, $df=31$, $p=0,010$), mint a versengő típusú lányok MVPA értéke (33,0333%). Minden évfolyamon személyiségtípustól függetlenül a fiúk táncórai mozgásos aktivitási értékei lényegesen magasabbak, mint a lányok aktivitási értékei. A három évfolyam átlagába a nem versengő fiúk MVPA értéke

(48,1909%) magasabb, mint a versengő típusú fiúk MVPA értéke (45,1534%), szignifikáns különbség nincs. A lányok személyiségtípusonkénti értékei nem térnek el egymástól.



10. ábra: A táncórai MVPA érték nem, személytípus, évfolyam bontásában

5.5. Több tényező hatásának vizsgálata a táncórai MVPA értékekre

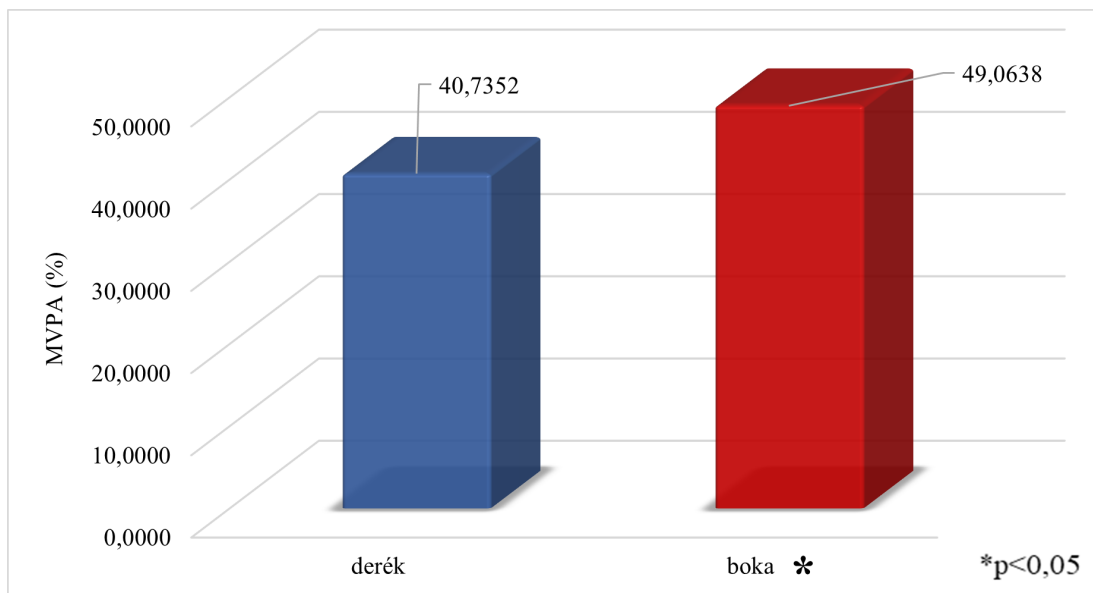
A többszemponú variancia elemzés során több változó egymásra hatását vizsgáltuk (4. táblázat). A táncórai MVPA értékre egy tényező figyelembevételével szignifikánsan hat a *nem* ($F=26,257$, $df=1$, $p=0,000$), 12,5%-ban befolyásolja; az *évfolyam* ($F=6,985$, $df=2$, $p=0,001$), 7,1%-ban befolyásolja; és a *személyiségtípus* (kérdőív) ($F=7,430$, $df=1$, $p=0,007$), mely 3,9%-ban hat rá. Két tényező figyelembevételével a táncórai MVPA értékre egymást erősítő hatást gyakorol a *személyiségtípus* (kérdőív) és az *évfolyam* ($F=5,633$, $df=2$, $p=0,004$), melyek együttesen 5,8%-ban befolyásolják az értékeket. A *nem* és az *évfolyam* együttes hatása tendenciát mutat. A három tényező együttes hatása szintén tendenciát mutat. Ezek 3,1%-ban hatnak a kapott MVPA értékekre.

A függő változó az táncórai MVPA érték						
A variancia eredete	Eltérés négyzetösszeg	Szabadságfok df	Átlagos négyzetes eltérés	Teszt Statisztika F	p-érték	Részleges Éta - négyzet
Neme	1965,307	1	1965,307	26,257	,000 *	,125
Kérdőív	556,130	1	556,130	7,430	,007 *	,039
Évfolyam	1045,683	2	522,842	6,985	,001 *	,071
Neme x Kérdőív	14,824	1	14,824	,198	,657	,001
Neme x Évfolyam	363,823	2	181,912	2,431	,091	,026
Kérdőív x Évfolyam	843,232	2	421,616	5,633	,004 *	,058
Neme x Kérdőív x Évfolyam	436,925	2	218,463	2,919	,057	,031
Hiba	13697,447	183	74,849			
Összes	391967,458	195				
*p < 0,05						

4. táblázat: Több tényező hatása a táncórai MVPA értékekre

5.6. Eredmények a különböző accelerometer elhelyezési protokollal

A táncórák egy részénél a diákokon kétféle módon helyeztük el a készülékeket. Összehasonlítottuk a derékon és a bokán viselt accelerometerek eredményeit (11. ábra). A bokán viselt készülékek szignifikánsan magasabb (df=170, p=0,000) értékeket (49,0638%) mutattak, mint a derékon elhelyezett készülékek, ahol az MVPA átlagértéke 40,7352%. A kapott eredmények azt mutatják, hogy számít a készülékek elhelyezési pontja a tánchoz hasonló mozgásformák esetében.



11. ábra: Az accelerometer különböző elhelyezési helyén mért MVPA értékek

6. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk eredményei alapján elmondható, hogy első hipotézisünk, mely szerint az ötödik évfolyam után van váltás a tánc és a testnevelés óra korábban kiegyenlített aktivitási szintjei között, a testnevelés javára – beigazolódott.

A kapott eredményekből megállapíthatjuk, hogy a testnevelés órák MVPA értékei az egyes évfolyamokon kiegyenlített értéket mutatnak az életkor előrehaladtával is. Ezzel szemben a táncórai MVPA értékek esetében az ötödik (44,2184%) és hetedik (39,4028%) évfolyamosok mért aktivitásértékei szignifikánsan különböznek ($F=0,173$, $df=145$, $p=0,000$), a hetedik évfolyamon mutatva némileg alacsonyabb értéket.

Második hipotézisünket az előzetes kutatási eredmények alapján állítottuk fel: A versengést elutasító (kudarckerülő) személyek táncórai aktivitása magasabb. Ezt a hipotézist is sikerült igazolni.

Jelen kutatás eredményei általában szignifikáns eltérést mutatnak a versengést elkerülő személyiségtípusú diákok aktivitási szintjének javára (versengő 41,1818%, nem versengő típusú 45,0597%, $F=0,115$, $df=193$, $p=0,011$). Az eredmények alapján, adatokkal alátámasztva is megerősítést nyert, hogy az önkifejező, táncos mozgásformákat tartalmazó táncórák, megfelelő mozgásos alternatívát nyújthatnak a testnevelésben elterjedtebb, versengő mozgásformák mellett, a versengést elutasító (kudarckerülő) diákok számára a mindennapos mozgás megvalósításának terén. A kapott eredmények jelentősége azért is nagy, mert az iskolai testnevelésbe épített táncoktatás átadhat olyan mozgásismeretet, amely élethosszig tartó mozgásformát jelenthet a versengést elutasító személyiségű emberek számára (magasabb évfolyamokon és elsősorban a lányok esetében).

Kutatásunk megkezdésekor, az accelerométeres vizsgálatok protokolljával kapcsolatban, a táncos mozgás sajátosságainak figyelembevétele miatt, felmerült az a kérdés is, hogy a táncos mozgásoknál, melyik accelerométeres elhelyezés (csípőn vagy bokán) tűnik ésszerűnek.

Az előző kutatásunk tapasztalata alapján a megszokott készülék elhelyezés több kérdést vetett fel. A táncos mozgások során a hirtelen nagy elmozdulások inkább az alsóbb tagozatos diákok mozgásanyagában találhatóak meg (népi játékok, ugrások). A 10-14 éves korosztály táncanyagában a heti 1 órában tartott táncórák keretében az ilyen jellegű nagymozgások kisebb arányban fordulnak elő. Ennek a ténynek, valamint az általunk olvasott szakirodalmi áttekintésnek, mely a lassabb mozgásoknál a bokán elhelyezett műszer pontosságát mutatta ki, tűnt számunkra célszerűnek a mérőműszer bokán való elhelyezése, melyet a mérési protokoll is megenged. A két elhelyezési protokoll mért értékei szignifikáns különbséget mutatnak: a bokán mért érték (49,0638%) a derékon mért értéknél (40,7352%) szignifikánsan magasabbak ($df=170$, $p=0,000$). A mozgás jellemzők figyelembevétele alapján kijelenthetjük, hogy a mérési eredmények a bokán elhelyezett műszerek esetében reálisabbnak tűnnek. (Természetesen a mérési eredmények kiértékelése a készülékek elhelyezésére vonatkozó speciális beállításokkal történt meg.) A testnevelés órákon a kutatás tervezett időtartama és a mérőeszközök korlátozott darabszáma miatt, nem végeztünk bokára elhelyezett készülékekkel vizsgálatot. Természetesen a testnevelés órák keretében zajló hasonló mozgásformáknál is valószínűsíthető, hogy pontosabb értékek kapunk, ha nem a derékra helyezzük el a készülékeket. További kutatások szükségesek a tényleges teljesítményszint és a bokán való készülékelhelyezés összefüggéseire vonatkoztatva.

Jelen kutatásunkban nem vizsgáltuk a pedagógus személyiségének hatását a gyermekek teljesítményére, a továbbiakban ennek befolyásoló hatását érdemes lehet vizsgálni.

Kutatásaink eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a testnevelés óra mozgásanyagának hasznos eleme lehet a tánc, elsősorban a versengést elutasító tanulók körében, az aktivitásuk növelése érdekében. Ezért, javasoljuk beépítését a *Keretantanterek* (2020) lehetőségeinek megfelelően a testnevelés tananyagába.

Az accelerométer elhelyezésére vonatkozóan a következő ajánlást tudjuk megfogalmazni: a kisebb intenzitású mozgások esetén a további kutatásokban a mérőműszert – az elhelyezési protokoll ajánlásait is figyelembe véve – célszerűbb a bokán elhelyezni.

Az iskolai testnevelésnek az a célja, hogy minden diák megtalálja azt a mozgásformát, amiben szívesen és nagy mozgásos aktivitással vesz részt, és ezzel megalapozhatja az élethosszig tartó pozitív viszonyát a mozgás iránt. Kutatásaink megállapították, hogy a versenyhelyezetet elkerülő diákok számára a tánc ideális alternatív mozgásforma lehet, ahol teljesülnek ezek az elvek, hiszen minden évfolyamon a nem versengő típusú diákok MVPA értékei magasabbak. Fontos kiemelni, hogy a mozgásos aktivitás mellett a tánc, az egyénre és a közösségre is pozitív hatást gyakorol. Továbbá az is előnyös, hogy a táncórákkal a mindennapos testnevelés infrastrukturális és személyi problémáinak egy részét is át lehet hidalni.

Összességében elmondhatjuk, hogy a táncnak, - figyelembe véve a testnevelés céljait - van helye az iskolai testnevelésben és alkalmazását érdemes szorgalmazni, erősíteni.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 12. 29. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bd8a7578b57c1fd43543611ced-280da245856c80/letoltes>
- Anderson, J., Green, A., Hall, H., & Yoward, S. (2016). Criterion validity of an ankle or waist mounted Actigraph GT3X accelerometer in measurement of body position and step count. *Physiotherapy Journal*, 102(1), 79–80. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2016.10.077>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bányai, M., & Sóllymos, P. (2001). Néptánc hatása a fizikai képességekre – Empirikus vizsgálatok általános iskolai tanulók körében. *Iskolai testnevelés és sport*, 7. 14–17.
- Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységének jellemzői. Új pedagógiai szemle, 60(3–4), 115–128.
- Csányi, T., Uvacssek, M., Gergely, I., Tihanyiné Hős, Á., Rácz, K., & Vári, P. (2012). Környezeti változások hatása az óvodáskorú gyermekek szabad játékidőben, accelerométerrel mért fizikai aktivitására. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 13(50), 28.
- Csányi, T., Vass, Z., Boronyai, Z., Révész, L., & Rétság, E. (2014). A mindennapos testnevelésről- intézményvezetők körében végzett kutatás alapján, avagy adatok a teremkapacitásról és a testnevelés óra minőségét befolyásoló tényezőkről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(58), 24–25.
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi, T. (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban – I. kötet: 175 játékos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Dencker, M., & Andersen, L. B. (2008). Health-related aspects of objectively measured daily physical activity in children. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 28(3), 133–144. <https://doi.org/10.1111/j.1475-097X.2008.00788.x>
- Freedson, P., Pober, D., & F Janz, K. (2005). Calibration of accelerometer output for children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(11), 523–530. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000185658.28284.ba>
- Fodor, B., & Mihalik, Á. (2017). A sikerkeresés és kudarcckerülés motívumai, viselkedéses megjelenésük és összefüggéseik. *Impulzus - Szegedi Pszichológiai Tanulmányok diákszerzők Publikációs Fóruma*, 4 (1). <http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2017/11/8-fodor.pdf>
- Fülöp, M. (2000). A versengés mint szociális képesség. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (Eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 129-142). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyömbér, N., Hevesi, K., Imre Tóvári Zs., Kovács K., Lénárt, Á. & Menczel Zs. (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest.
- Hamar, P. (2012). "MindenNATos" testnevelés. Új Pedagógiai Szemle, 62(11–12), 87–97.
- H. Ekler, J., Nagyvárad, K., Csányi, T., & Kiss-Geosits, B. (2013). Szenior tanárok fizikai aktivitása – összefüggések napi rutintevékenységeik és egészségi állapotuk között. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(55), 23–26.

- Horváth, Cs. Cs., & H. Ekler, J. (2017). Sportoló és nem sportoló diákok testnevelésórai fizikai aktivitása. In Holecz, A. (Ed.). *Per Aspera ad Astra III.: Válogatás a pszichológia, a sport, az egészségfejlesztés és a művészetek terén működő tudományos diákkörök hallgatóinak és oktatóinak közös munkáiból* (pp. 43-55). ELTE PPK.
- Jakabné Zórándi, M., & Fügedi, J. (2004). A mozgáskreativitás fejlesztése a néptánc tanítás eszközeivel. *Kalokagathia*, 42(1-2), 166-171.
- Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the achievement motives scale - Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 216-224. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.216>
- Nemzeti alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, 2012. 06. 04. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/letoltes>
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 2020. 01. 31. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó.
- Reiner, D., Horváth, Z. F., & H. Ekler, J. (2020). A tánc, mint testnevelés órai tananyag. In Péntek, K. (Ed.), *Savaria Természettudományi és Sporttudományi Közlemények* 18, (pp. 117-132). Gothard Jenő Csillagászati Egyesület.
- Rétsági E. (2014). Mindennapos testnevelés az iskolában. *Élet és Tudomány*, 69(37), 1166-1167.
- Rüll, Á. (2019). *Aktivitás mérés szabadiidős és hivatásos néptáncsoportnál a 18 év feletti korosztályban* [Szakdolgozat]. Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 1-4. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 177, 211-222. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/0e78c11a4a3f119e4b08c5ccca8024e2cd9850cd/letoltes>
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 1-4. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_1-4.doc
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 5-8. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. *Magyar Közlöny*, 117, 788-800. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.4-20>
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 5-8. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_5-8.doc
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 9-12. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 177, 954-960. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bf92811982a7cbed3e063193871ab3a2e29fe7be/letoltes>
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 9-12. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_9-12.doc
- Testnevelés Kerettanterv 1-4. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 173-201. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/0e78c11a4a3f119e4b08c5ccca8024e2cd9850cd/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 1-4. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Testneveles_A.docx

- Testnevelés és Sport Kerettanterv 5-8. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 555-599. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/d45680c-9c6a55a27e03dbf1e46c28e0ed69a155c/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 5-8. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_F.docx
- Testnevelés és Sport Kerettanterv 9-12. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 608-641 <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bf92811982a7cbed3e063193871ab3a2e29fe7be/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 9-12. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_K.docx
- Tóth, B. (2019). *Akrobatikus Rock and Roll táncsapat aktivitásának mérése* [Szakdolgozat]. Testnevelési Egyetem.
- Tóth, L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Uvacsek, M., Blocosz, A., Pintér, V., Tóth, M., & Ridgers, N. D. (2010). Gyermekek objektív módon mért fizikai aktivitása hétköznapi és hétvégén. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11(43), 38–39.
- Uvacsek, M., & Tóth, M. (2014). A gyermekeknél mért aktivitás módszertani kérdése: az epocha hossz. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(58), 66.

INCREASING STUDENTS' ACTIVITY IN PE LESSONS THROUGH THE INTEGRATION OF DANCE

Dóra Reiner, PhD student, Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University

Zoltán Ferenc Horváth, student, Eötvös Loránd University
Savaria University Center

Judit H. Ekler, PhD, associate professor, Institute of Sport Sciences
at Szombathely, Eötvös Loránd University

Abstract

In the paper, a measurement of dance class activity is presented in physical education classes in 4th, 5th and 7th grades. The aim of the research was to identify at which ages and for which personality types of pupils dance could be a beneficial alternative. A further aim was to gather experience on the optimal placement of the accelerometer when measuring dance movement. Dance class activity was measured by an accelerometer, while the 'How do I behave?' self-report questionnaire was used to investigate personality types. Analyses were performed by grade, lesson content and personality type. The results showed that MVPA-values for physical education classes were balanced across grades but the average value of MVPA for dance classes decreased significantly with increasing age. The dance class activity levels of students with non-competitive personality were also higher than those of their older peers. Dance classes can provide an appropriate movement alternative for daily physical activity because dance education integrated into school physical education can impart movement skills that can be a lifelong form of movement for non-competitive personality types.

Keywords: dance in school physical education; alternative, non-competitive forms of movement

1. INTRODUCTION

Dance as a means of human expression has gradually lost its spontaneity. It is increasingly present in today's society in a learnt form. Dance has long been taught in schools as a subject in public education, but with the introduction of the NAT (National Core Curriculum), it first appeared as a classroom subject in the context of *Dance and Drama*. Acceptance of dance as a form of movement has been rather variable, with compulsory teaching always inducing more excellent resistance. It is not the task of this research to decide on the necessity of teaching dance, but we would like to show its place in physical education as a form of meeting everyday needs for movement.

1.1. Background to the introduction of daily physical education

From the 2012/13 school year, daily physical education was introduced in public schools based on Act CXC of 2011 on National Public Education. Of course, it was done in a progressive system, but it still posed a big challenge for schools. It was a problem both in staff and infrastructure to ensure that physical education classes could be fully implemented. To cope with the increased number of classes, the legal framework provided a temporary opportunity to include coaches or instructors (dance) in the physical education classes (Act CXC of 2011 on National Public Education, § 27 (11)), and to give a more significant role to colleagues teaching in lower school classes. Since then, institutions have struggled to provide venues for these lessons (Hamar, 2012; Rétsági, 2014; Csányi et al., 2014).

1.2. The place and potential of dance in everyday physical education

Some alternative sports activities have come to the foreground because of the above-mentioned problems. Based on the 2012 NAT, Hungarian framework curriculum recommendations have been published for each sport (NAT, 2012). Dance was also included in the framework of these recommendations, as the National Act on Public Education (Act CXC of 2011 on National Public Education, § 27 (13)) provided the possibility to replace physical education lessons. The Dance and Movement Framework Curricula (2012) has provided the framework for dance, specifically folk dance, in public schools, either integrated into physical education lessons or appeared as a separate lesson.

Dance movements are also included in the physical education curriculum in the 2012 and 2020 NAT curricula (*Table 1*).

On 1 September 2020, a new content regulation was introduced, in which folk dance is given priority in an ascending system in grades 1-12. *Physical Education and Health Promotion, Physical Education and Folk Games* will be introduced as new subjects in the Physical Education framework curricula (2020), with 32 hours per two grades, where folk dance is optional.

	Framework curricula	
	Physical Education and Sport (2012)	Physical Education (2020)
Grades 1-4	Natural movement forms in gymnastic exercises and children's dances	<i>Physical education and folk games (Folk dance optional)</i>
Grades 5-8	Sports in an alternative environment (dance)	Gymnastics-type exercises <i>Physical education and folk games (Folk dance optional)</i>
Grades 9-12	Gymnastic exercises and dance movements (folk dance)/ Health culture and prevention	Gymnastics-type exercises Rhythmic and aerobic exercises - optional <i>Physical education and folk games (Folk dance optional)</i>

Table 1. Dance-related movement forms in the 2012 and 2020 NAT-related curricula

The law allows for substituting two physical education lessons per week with alternative physical activities. Both lessons can be used for dance, but the involvement of a Basic Art Education Institution is required in this case. However, substituting one physical education lesson per week with dance can be done by employing a qualified dance teacher. The *Dance and Movement Framework Curriculum* for all grades (Dance and Movement Framework Curricula, 1-4; 5-8; 9-12, 2020), designed for 36 hours per year, provides the appropriate framework. The framework curriculum focuses on folk dance teaching because teaching folk dance can deepen Hungarian identity and positively influence the development of social relationships. The link between dance and music is clear, providing students with a musical experience while dancing. Dance develops a sense of rhythm, spatial awareness, posture, movement coordination, and basic skills, thus greatly facilitating other learning processes and impacting everyday life (Jakabné & Fügedi, 2004). Students who participate in folk dance classes, in addition to their conditional skills, which of course all sports develop, achieve better results in coordination skills than students trained in other sports in general (Bányai & Sólmos, 2001). Dance can develop several areas of competence. Thus, in the learning process, the areas of social, physical and mental health education, aesthetic-artistic

awareness and expression, self-awareness and social culture, citizenship and democracy education can be developed (Dance and Movement Framework Curricula, 1-4; 5-8; 9-12, 2020).

The curriculum includes the following thematic units:

- Foundations of the language of movement - Extending the knowledge of dance
- Improving a sense of rhythm
- Music and singing skills related to dance
- Spatialisation
- Folk games
- Knowledge of traditions
- Developing improvisation skills
- Learning and performing choreography
- Collective work on the dances learnt
- Organizing dance workshops and dance events

This suggests that learning dance can provide students with a wide range of knowledge and skills.

1.3. Personality types in the learning process

Contrary to what is generally accepted, not everyone likes to compete. Some research suggests that only 80% of preschool children choose to compete, which tends to decrease with age, influenced by the subject of the competition. Competition can have both positive and negative effects on task performance. It can be seen as an external pressure that can cause anxiety and stress in extreme cases. This significantly impairs the efficiency of movement learning in the initial phase (Csányi, 2020).

Different social cultures, norms and positions produce individuals with different personalities. Among personality traits, we considered success-oriented and failure-avoidant type traits. Atkinson (1964), in his motivational theory, drawing on the theories of Hoppe and David McClelland, found that people with success-oriented personality traits show the greatest achievement motivation in situations with uncertain outcomes because they are motivated by the prospect of achieving success. They mostly choose tasks of moderate difficulty in which they can perform well. Success-oriented people like to participate in competitive situations. In contrast, people with failure-prone personality traits either overcommit themselves, i.e. set themselves an impossible task, or choose an easy task to ensure that they do not experience failure. They tend to avoid competitive situations and are reluctant to engage in them (Atkinson, 1964).

Of course, all people have failure-avoidant and success-oriented motivation, and the ratio of these motivations affects competition. Some people tolerate even a small amount of excitement poorly, and others are affected by arousal and their performance increases. Performance is therefore dependent on our current arousal level, our genetic endowment and our acquired experiences (N. Kollár & Szabó, 2004).

A competitive type of person can also have two kinds of behavior. Many people are not competitive in all situations but are usually competitive only in acute situations that affect their progress. They are typically better able to cooperate with their peers and even perceive defeat as an experience. This type is described in the literature

as a balanced competitor. The other group is the hypercompetitive type, who can only accept any situation with the ultimate victory. Therefore, they are rarely cooperative, and their social relationships are problematic. In sports, this means that balanced competitors can also prevail in team sports, while hyper-competitors can only dominate in individual sports (N. Kollár & Szabó, 2004).

Some research suggests that competition does not preclude cooperative interaction, contrary to what was accepted in the past. Competitiveness can be taught, i.e. people with a non-competitive personality, i.e. those who avoid competition, can be taught to compete in social situations healthily. In contrast, hyper-competitors, i.e. those who put only themselves first, can be taught to look out for others through social relationships. This is now entirely accepted further to the west, so it is worth approaching our perspective from the same angle. Competition can be classified as constructive if the competing parties are equal, destructive if they are not (Fülöp, 2000).

The motives of success and failure are also related to different aspects of competition. Hypercompetition cannot be associated with either success-seeking or failure-avoidance based on our results. However, the *Achievement Motives Scale* (Lang & Fries, 2006) showed that as the level of self-improvement competition increased, the strength of the success-seeking motive increased, and the likelihood of the presence of failure decreased. Thus, the more a person is characterized by self-improvement competition, the more they are characterized by success orientation and the less by failure avoidance. Self-development competitors may have a high success orientation because they are motivated to achieve challenging goals through self-development and growth. Consequently, they may attribute their success to their abilities, which is a characteristic of success-oriented individuals (Gyömbér et al., 2012). A further finding is that the more likely a person is to be a failure-prone person, the higher the likelihood of competitive avoidance, and the lower the likelihood of success orientation is. These relationships were also observed for the subscales of competitive avoidance. Given that both failure avoidance and competition avoidance exhibit an averting, distancing tendency, it is not surprising that they are related. Those who avoid competitive situations because of their insecurity or because they are unmotivated do not set themselves goals that challenge them, because they do not enjoy overcoming challenges. (Fodor & Mihalik, 2017, p. 13)

1.4. Research using the accelerometer

The role of physical activity in the school physical education classroom is becoming increasingly valued and has a decisive impact on physical and mental development. Physical education classes aim to achieve goals in three areas: cognitive, affective and psychomotor (Csányi & Révész, 2015). Thus, its effectiveness can be judged by the results achieved in these three areas. One of the outcomes in the psychomotor domain is the level of physical education classroom activity.

The most effective measure of physical activity available in everyday life is the accelerometer, which can also measure physical activity in physical education

classes. The ActiGraph wGT3X-BT is commonly used to take these measurements. The ActiGraph wGT3X-BT (*Figure 1*) is a waterproof sensor device measuring 3.3x4.6x1.5 cm and weighing 19g.



Figure 1. ActiGraph wGT3X-BT, URL: https://s3.amazonaws.com/actigraphcorp.com/wp-content/uploads/2018/02/15145811/activity_monitors_GT3XPlus.pngGJ2IHgGroP06N3WNF14oOWel5KMaHNSSYWR4vwaf8phSmd_FRZ6-vk&usqp=CAU

The device can be worn on the ankle, waist, upper arm and wrist (*Figure 2*).



Figure 2. ActiGraph wGT3X-BT worn on the waist, URL: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSVJqJul2UxwIMXmGJ2IHgGroP06N3WNF14oOW-el5KMaHNSSYWR4vwaf8phSmd_FRZ6-vk&usqp=CAU

The accelerometer gives the level of physical activity expressed as a % and is categorised as Sedentary, Light, Moderate, Vigorous, Very Vigorous. Physical activity is defined as a percentage of MVPA (Moderate to Vigorous Physical Activity, hereafter MVPA), obtained by dividing the minutes of moderate to vigorous physical activity by the time of measurement. The accelerometer measures: activity duration, frequency, intensity, step count, step frequency, velocity change, movement type classification, body position, energy expenditure, displacement along three axes: x, y, z, axis. When setting up the meter, the user can set epoch values (density of data recording, from 1 to 60 sec); cut-points (which give low, medium and high activity scores according to age); positioning (ankle, hip, upper arm, wrist).

Accelerometers have been used in studies across all age groups (Dencker & Andersen, 2008; Csányi, Uvacsek, Gergely, Tihanyiné Hős, Rác & Vári, 2012; H. Ekler, Nagyvárad, Csányi & Kiss-Geosits, 2013; Horváth & H. Ekler, 2017; Rüll & Protzner, 2019). In most of the studies we reviewed, the measuring device was placed on the hip. Very few studies were found in which the device was placed on the ankle in addition to the hip. It was concluded that lower intensity movements could be measured more accurately in terms of displacement with the devices placed on the ankle (Anderson et al., 2016).

The studies have also shown that different activities and environmental changes affect physical activity levels, resulting in children being twice as active on weekdays than on weekends (Uvacsek et al., 2010; Csányi et al., 2012). When examining the adjustment of the epoch value, it has been found that it is worth taking age into account, as the younger someone is, the more frequent displacements occur (Uvacsek & Tóth, 2014; Horváth & H. Ekler, 2017). Accelerometers have also been used to measure various dance movements (Rüll & Protzner, 2019; Tóth & Protzner, 2019), which have confirmed that dance movements meet the daily movement needs of adults.

1.5. Research history

In 2017, we surveyed 311 participants in physical education and dance classes. Our results showed that dance class activity is higher in grades 2 and 3 than physical education class activity. Physical education and dance class activity levels were balanced in the fifth grade. In the higher grades, physical education activity increased while dance activity decreased (*Table 2*). We conclude a shift in activity between the two movement genres around the lower and upper-grade boundaries based on these results. This conclusion was reached even though the fourth-grade results did not support it, as the student composition of the fourth grade was critical and could not be considered authoritative. The fourth and fifth grades were selected as the sample for our current study to support this conclusion, and we have added the seventh grade as well. We were able to measure the effects of achievement-motivation in these grades, i.e. the choice of grades was not relevant from this point of view.

Grade	Lesson	MVPA (%)	Sig. (2-tailed)
Grade 1	P. E.	51.6693	0.000 *
	Dance	41.3672	
Grade 2	P. E.	41.7993	0.051 *
	Dance	45.0322	
Grade 3	P. E.	36.2343	0.011 *
	Dance	39.8746	
Grade 4	P. E.	40.3565	0.000 *
	Dance	33.1867	
Grade 5	P. E.	43.2306	0.922
	Dance	43.4209	
Grade 6	P. E.	43.9538	0.000 *
	Dance	38.3544	
Grade 7	P. E.	46.4263	0.000 *
	Dance	33.1330	
Grade 8	P. E.	48.8642	0.000 *
	Dance	30.5496	

Table 2. Comparative MVPA values for physical education and dance classes by grade

Another finding of our previous research was that students who like dancing and dance classes have a higher MVPA from the fifth grade onwards than their peers who like dance classes less or not at all (Figure 3). We hypothesized that students who prefer dance classes are more likely to have failure-avoidant personalities and thus avoid competitive situations. For them, dance movement forms may represent an adequate movement opportunity during adolescence, which usually has a negative impact on activity levels.

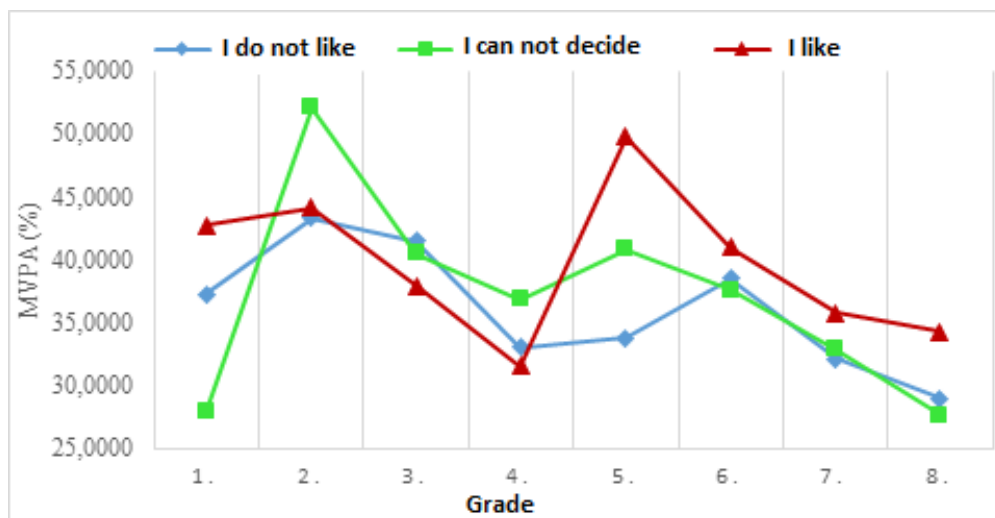


Figure 3. Preference for dance lessons in the light of MVPA values (Reiner et al., 2020)

2. OBJECTIVE AND HYPOTHESES

We aimed to find out whether it is true that, as we have found in our previous research, the activity level (MVPA) of students changes between lower and upper school when comparing physical education lessons and dance lessons. We were also looking for answers to which types of movement represent a greater activating force for pupils with different personality types, at which ages.

Also, based on our previous research experience, we asked ourselves what is the optimal point of accelerometer placement (hip or leg) for dance movements while respecting the rules of the measurement protocol. We also aimed to collect data to decide this.

At the start of the research, we assumed that.

H1 - After the fifth grade, there is a shift between the previously equalised activity levels of dance and physical education classes in favour of physical education.

H2 - The activity levels in dance classes of those who reject competition (failure) are higher.

3. METHODS

3.1. Research location, time and sample

Our research was conducted in the Derkovits Gyula Primary School in Szombathely. The data collection took place in the spring semester of 2019/2020, in February and March. 111 students participated in our research from the fourth, fifth and seventh grades. Of the 111 students, 54 girls (48.65%) and 57 boys (51.35%) participated (Table 3).

Grade	Boys	Girls	Altogether
Grade 4	20	16	36
Grade 5	21	21	42
Grade 7	16	17	33
Altogether	57	54	111

Table 3. Distribution of students participating in the research by grade and gender

3.2. Tools for data collection

Our research used two instruments to collect data: the accelerometer and the questionnaire.

The accelerometer used was the ActiLife wGT3X-BT. We chose this device because the periods measured were relatively short (45 minutes of class time) and because the sample was made up of children, and we needed to collect data at a high frequency. The density of data recording (epoch values) was set to 1 second. The sensory meter was worn on the left hip during PE lessons and on the left hip and left ankle during dance lessons. The data obtained were evaluated using standard cut-point values defined by Freedson Children (2005) and the placement protocol.

As a second data collection instrument, we used the 'How do I behave?' questionnaire (Tóth, 2005). The questionnaire consists of 22 questions, to which the children had to answer yes or no. The questionnaire was filled in twice, once for the preferred activity and once for the non-preferred activity. The questionnaire provides information about the level of demand and the attitude of the pupils towards performance, which allows us to distinguish between success-oriented pupils, i.e. those who prefer competitive situations (hereafter referred to as competitive) and failure-avoidant pupils, i.e. those who avoid competitive situations (hereafter referred to as non-competitive). The questionnaire included questions such as:

- I prefer to do it when it is mainly up to me what it turns out to be.
- It's easy for me to stop and forget about it.

3.3. The research process

We started our research with the research ethics licence 2019/407. The school principal authorised the research, and the students' parents filled in a consent form. Before the study period, we conducted pilot tests. The school uses group breaks, so the measurement dates were planned with this in mind. Three separate schedules were made for the apparatus placement. Physical education classes were split by grade, dance classes divided by class, and different teachers taught the two different classes. Based on the previous research experience, we used the same method to assign numbered accelerometers to students. The students wore the same device in the same type of class.

A separate schedule was made to test the placement of the accelerometer, where a student wore two accelerometers simultaneously, one on the waist and one on the ankle. Before each measured lesson, the meters were laid out and given to the children during a roll call. After the first week, the recording of the sensors went smoothly and quickly. We backed up the data each day and then set up the accelerometers for the next day.

Due to the local infrastructure, part of the PE lessons is held in the gym and part in the corridor. The choice of teaching material is also adapted to the location. In practice, the gym is usually used for sports games and circuit work, while the corridor is used for problem-solving and circuit work related to the gymnastics material. In order to adapt to the location of the PE lessons and the wide range of the curriculum, we measured two lessons for each student, both in the gym and in the corridor. We also measured two dance classes, which were conducted in the dance hall.

Some students wore accelerometers on both their waists and ankles during dance classes.

The total number of hours measured with the accelerometer was 42. The activity values of the 111 students in the sample were recorded six times per individual. For our study of wearing accelerometers on different body parts, measurements were taken during dance classes. Based on our present study, we wanted to suggest the placement of the accelerometer.

We were able to take the measurements before the epidemic, and the questionnaires were filled in online by the students during the digital lessons.

3.4. How the data is processed

After examining the normal distribution of the data (*Figure 4*), a paired t-test was used to compare the physical education and dance class activity of the same grade. To compare the activity values of different grades, a two-sample t-test analysis was performed. And multivariate analysis of variance was used to examine the effect of several factors on physical activity.

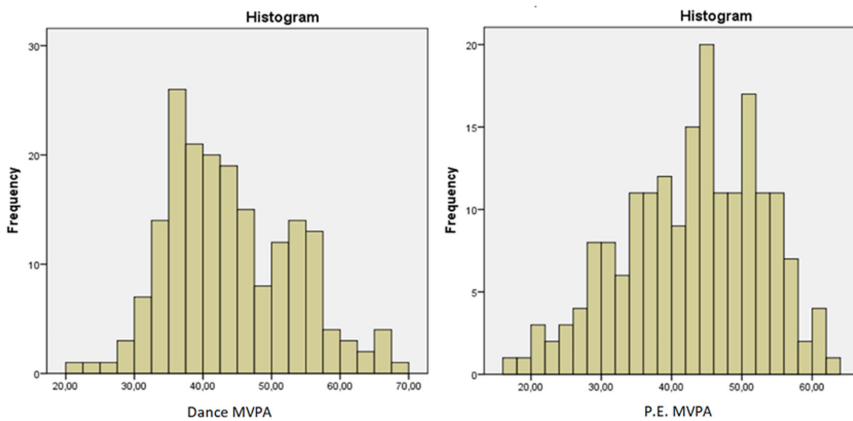


Figure 4. Normal distribution of data in the light of MVPA values

Based on the ‘How do I behave?’ questionnaire, we formed groups of competitive and non-competitive students. We then analysed the group’s physical education and dance class activity scores using a two-sample t-test.

IBM SPSS 26 Statistics was used for statistical calculations. Differences were considered significant at $p < 0.05$.

4. RESULTS

4.1. Activity values in PE and dance classes

The average value of the physical education lesson activity (MVPA) is 42.8707%. The values per grade differ only minimally from the average of the three grades. Grade 5 has the highest MVPA with 43.0839% (Figure 5).

The average value of the dance class activity (MVPA) is 43.6787%. The MVPA values decrease in the higher grades. From 47.4148% in grade 4 to 39.4028% in grade 7 (Figure 5).

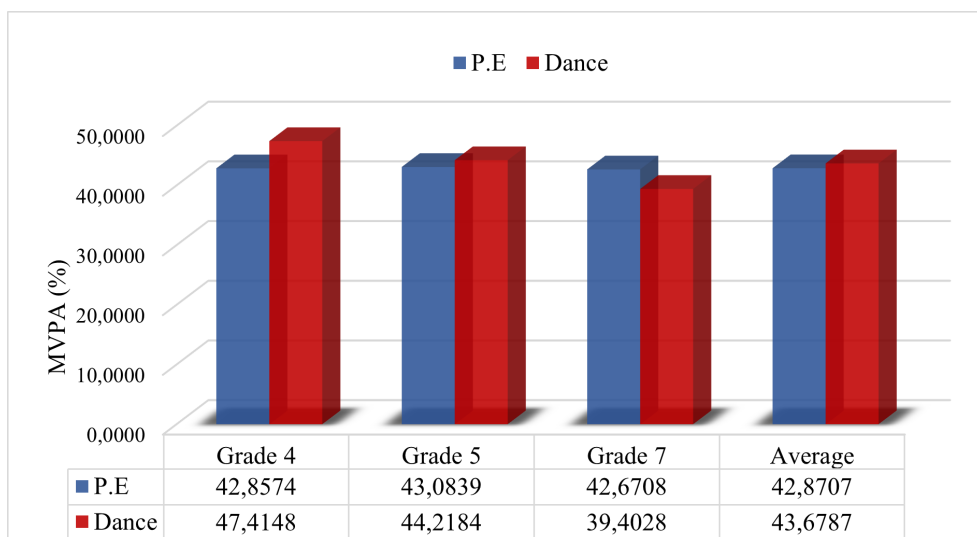


Figure 5. Average MVPA values per grade for physical education and dance classes

4.2. Distribution of personality types

According to the results of the self-awareness questionnaire (Figure 6), out of 111 students, 37% are competitive (success-oriented), and 63% are non-competitive (failure-avoidant). In the fourth grade, the distribution of scores is the same as for the entire sample. In grade 5, 47% of students are competitive, and 53% are non-competitive. The difference between the two personality types is most significant in the seventh grade (24% competitive, 76% non-competitive).

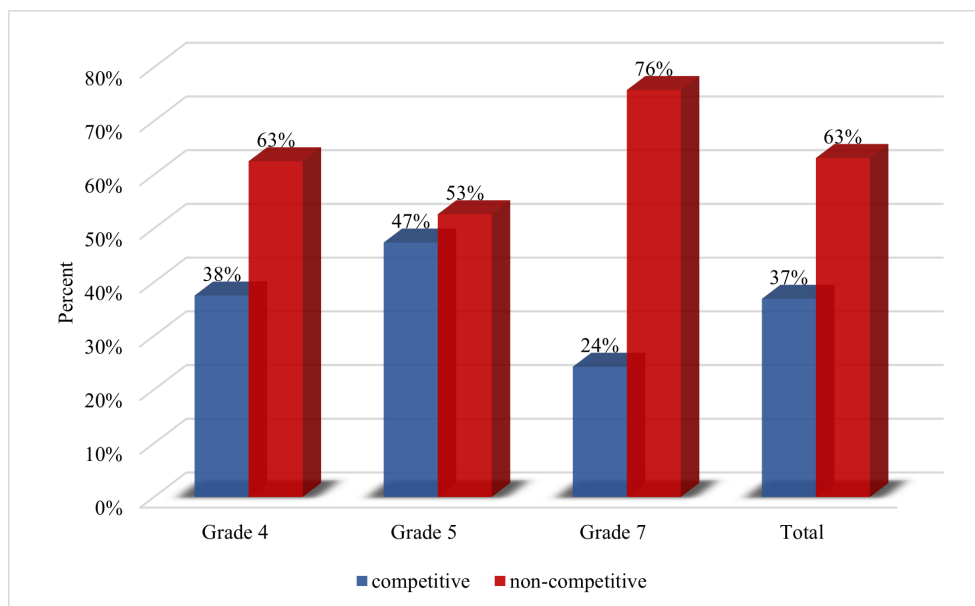


Figure 6. Percentage distribution of personality types by grade

5. EVALUATION OF RESULTS

5.1. Comparison of activity levels in dance lessons and physical education lessons by grade

We compared the MVPA values of dance and physical education classes by grade (Figure 7). In grade 4, there is a significant difference ($df=58$, $p=0.010$) in favour of dance classes (47.4148%) compared to physical education classes (42.8574%). In grade 5, there are almost identical values (PE = 43.0839%; dance=44.2184%). In the seventh grade, the activity value of the physical education class (42.6708%) is significantly higher ($df=60$, $p=0.005$) than the MVPA value of the dance class (39.4028%). There is no typical difference between the physical education lesson activity values of the fourth (42.8574%), fifth (43.0839%) and seventh (42.6708%) grades. There is no significant difference between grades four (47.4148%) and five (44.2184%) when comparing dance class activity scores. There is a significant difference between the fifth (44.2184%) and seventh (39.4028%) grades ($F=0.173$, $df=145$, $p=0.000$). The seventh grade's dance class activity value is lower than that of the fifth grade. Thus, after the fifth grade, the value of dance class activity decreases.

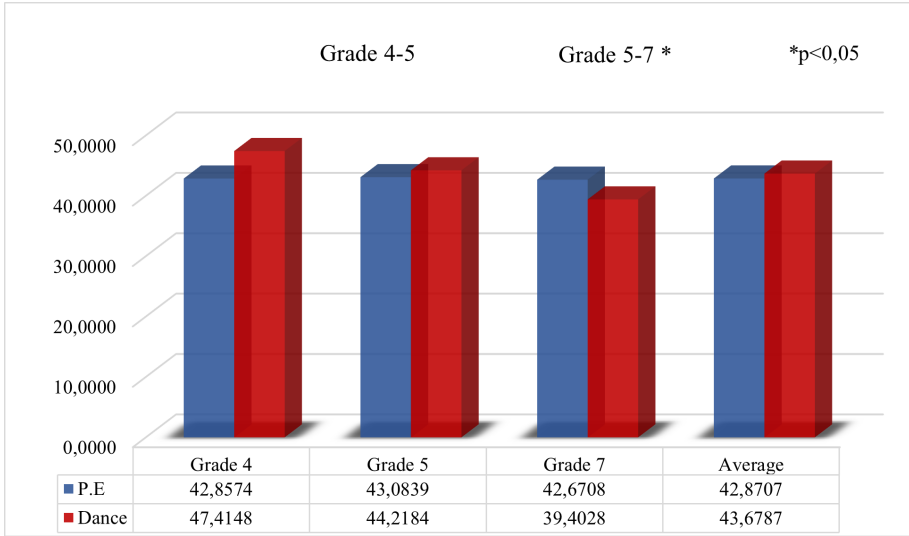


Figure 7. Distribution of MVPA values for physical education and dance lessons by grade

5.2. Comparison of dance class activity values by personality type

Students were divided into two groups based on the ‘How do I behave?’ questionnaire (Figure 8). The competitive type students' dance MVPA was 41.1818%, and the non-competitive type students' dance MVPA was 45.0597%. The non-competitive type students' scores were significantly higher ($F=0.115$, $df=193$, $p=0.011$) than the competitive type students' scores.

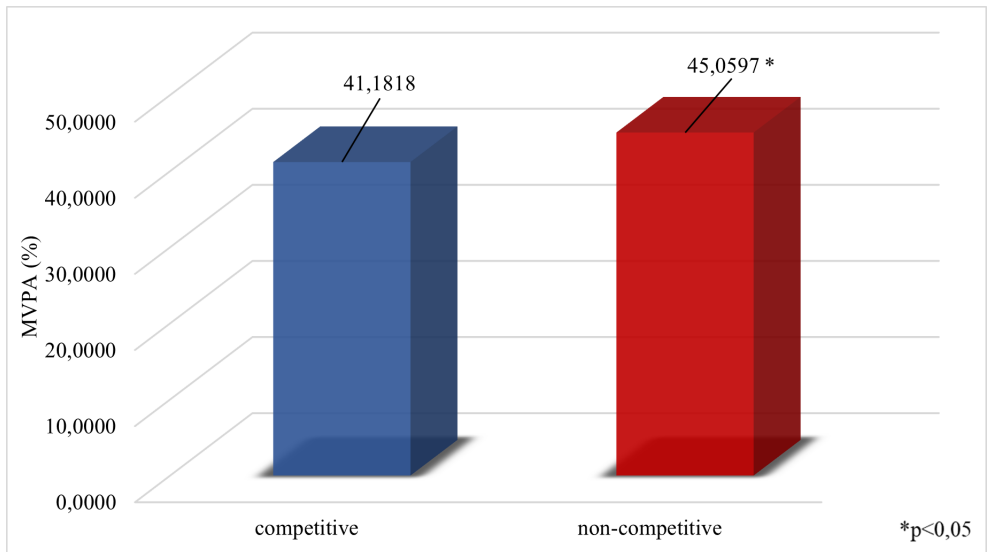


Figure 8. Distribution of dance class MVPA scores by personality type

5.3. Comparison of dance class activity values by personality type, by p-value

The comparison by personality type was further broken down by grade (Figure 9). The dance class MVPA of the non-competitive students in the fourth grade (52.7409%) is significantly higher ($F=0.190$, $df=51$, $p=0.022$) than the dance class activity value of the competitive students (46.4339%). There is no significant difference in the fifth grade. The dance class MVPA of non-competitive students in the seventh grade (40.5735%) is significantly higher ($F=0.117$, $df=62$, $p=0.034$) than the dance class activity of competitive students (35.8906%).

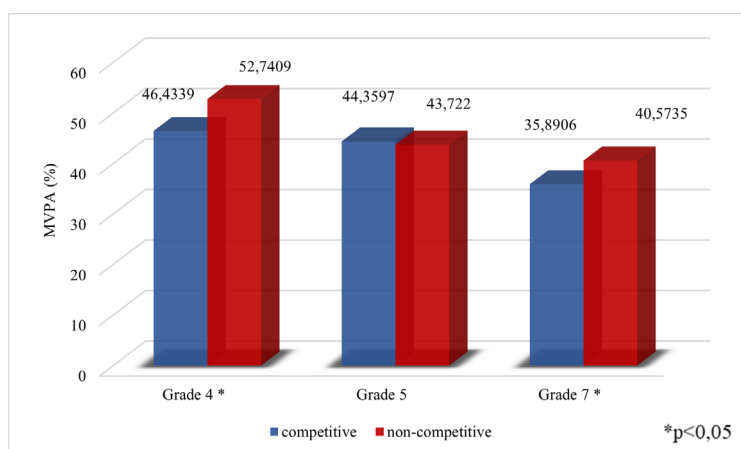


Figure 9. Distribution of dance MVPA score by grade, by personality type

5.4. Comparison of dance class activity values by personality type, grade, gender

The comparison by personality type, by year group, was further disaggregated by gender (Figure 10). In the fourth grade, the activity score of non-competitive boys (56.2150%) is significantly higher ($F=0.118$, $df=28$, $p=0.016$) than the activity score of competitive boys (47.4125%). There is no significant difference between the activity scores of girls. In the fifth grade, the activity value of non-competitive boys (47.8039%) is higher than the activity value of competitive boys (44.3880%), with no significant difference between the two values. The MVPA value of competitive girls (44.3220%) is significantly higher ($F=1.613$, $df=35$, $p=0.040$) than the MVPA value of non-competitive girls (40.3823%). In the seventh grade, the activity value of competitive type boys (44.4625%) is higher than the activity value of non-competitive type boys (41.9107%). The MVPA of non-competitive girls (38.8543%) is significantly higher ($F=0.799$, $df=31$, $p=0.010$) than the MVPA of competitive girls (33.0333%). In all grades, irrespective of personality type, boys' movement activity values in dance class are significantly higher than girls' activity values. Averaged over the three grades, the MVPA value for non-competitive boys (48.1909%) is higher than the MVPA value for competitive boys (45.1534%), with no significant difference. There is no difference between girls' values by personality type.

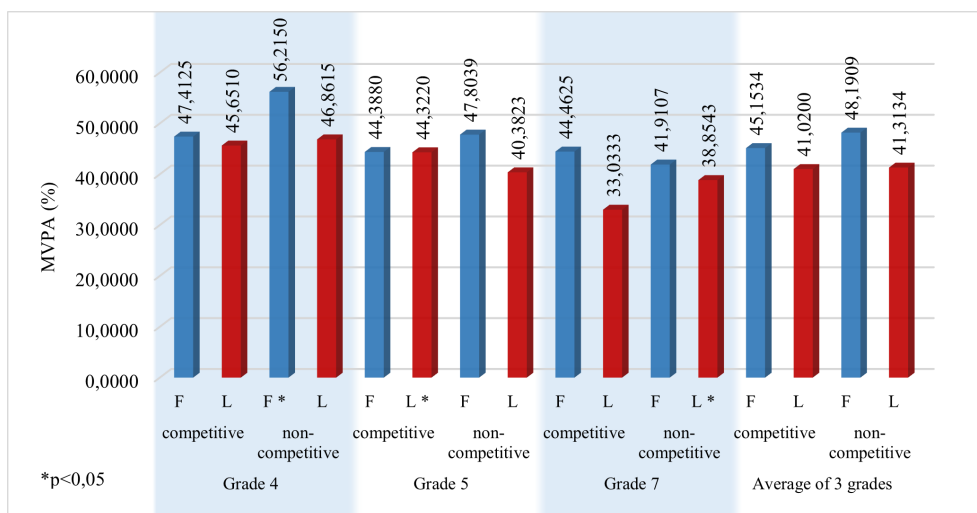


Figure 10. MVPA value per dance class by gender, type of person, grade

5.5. Examining the impact of multiple factors on dance class MVPA values

In the multivariate analysis of variance, we examined the interaction of several variables (Table 4). After controlling for one factor, dance class MVPA was significantly influenced by "gender" ($F=26.257$, $df=1$, $p=0.000$), 12.5%; "grade" ($F=6.985$, $df=2$, $p=0.001$), 7.1%; and personality type ("questionnaire") ($F=7.430$, $df=1$, $p=0.007$), 3.9%. When two factors are taken into account, personality type ("questionnaire") and "grade" ($F=5.633$, $df=2$, $p=0.004$) have a mutually reinforcing effect on dance class MVPA ($F=5.633$, $df=2$, $p=0.004$), which together influence the scores in 5.8%. The combined effect of 'gender' and 'year' shows a trend. The combined effect of the three factors also shows a trend. They affect the MVPA values obtained by 3.1%.

The dependent variable is the MVPA value per dance class						
Origin of the variance	Deviation square amount	Degree of freedom df	Average squared deviation	Test Statistics F	p- value	Partial Eta - square
Gender	1965.307	1	1965.307	26.257	0.000 *	0.125
Questionnaire	556.130	1	556.130	7.430	0.007 *	0.039
Grade	1045.683	2	522.842	6.985	0.001 *	0.071
Gender x Questionnaire	14.824	1	14.824	0.198	0.657	0.001
Gender x Grade	363.823	2	181.912	2.431	0.091	0.026
Questionnaire x Grade	843.232	2	421.616	5.633	0.004 *	0.058
Gender x Questionnaire x Grade	436.925	2	218.463	2.919	0.057	0.031
Error	13697.447	183	74.849			
Altogether	391967.458	195				
*p < 0,05						

Table 4. Effect of several factors on MVPA values in dance classes

5.6. Results with different accelerometer placement protocols

For some of the dance lessons, we placed the devices on the students in two different ways. We compared the results of accelerometers worn on the waist and on the ankles (*Figure 11*). Ankle-worn devices showed significantly higher ($df=170$, $p=0.000$) values (49.0638%) than waist-worn devices, where the mean MVPA was 40.7352%. The results obtained show that the point of placement of the devices matters in movement forms such as dance.

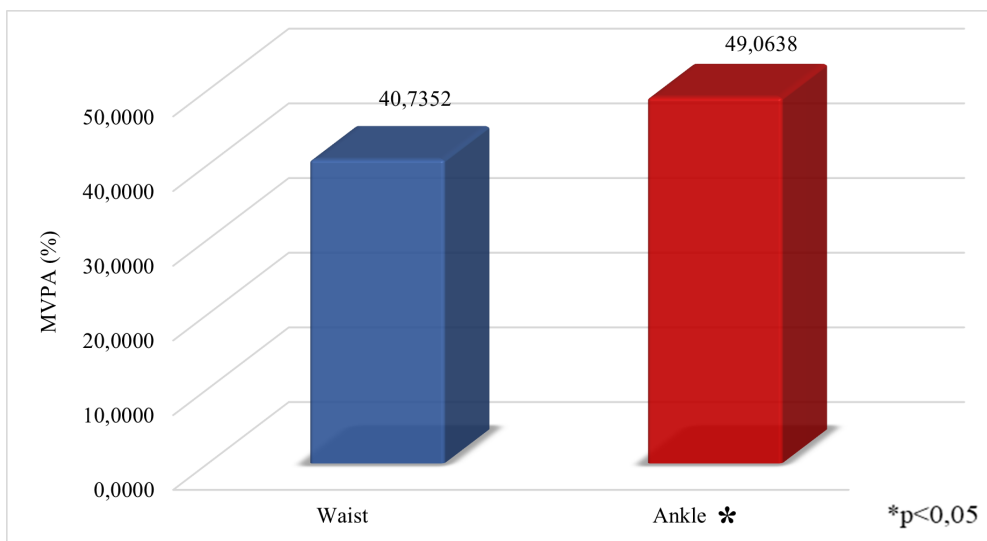


Figure 11. MVPA values measured at different accelerometer locations

6. SUMMARY

Based on the results of our research, our first hypothesis - that after the fifth grade, there is a shift between the previously balanced activity levels of dance and PE classes in favour of PE - was confirmed.

From the results obtained, we can conclude that the MVPA values of the physical education classes at each grade also show a levelling off with age. In contrast, for the MVPA values of dance classes, the measured activity values of the fifth (44.2184%) and seventh (39.4028%) grades differ significantly ($F= .173$, $df=145$, $p= 0.000$), with the seventh grade showing a slightly lower value.

Our second hypothesis is based on the preliminary research findings: the dance class activity of those who refuse to compete (failure-avoidance) is higher. This hypothesis was also confirmed.

The present study results show a generally significant difference in favour of the activity level of students of the non-competitive personality type (competitive 41.1818%, non-competitive 45.0597%, $F=0.115$, $df=193$, $p=0.011$). Based on the results and supported by data, it is confirmed that dance classes with self-expressive dance

movement forms can provide an appropriate movement alternative to the more competitive movement forms more common in physical education for students who reject competition (failure-avoidant) in the realisation of daily exercise. The significance of the results obtained is that dance education integrated into school physical education can provide movement skills that can be a lifelong form of movement for people with a non-competitive personality (in higher grades and especially for girls).

At the start of our research, about the protocol for accelerometer testing, given the specificities of dance movement, the question of which accelerometer placement (on the hip or ankle) seems to be the most appropriate for dance movements was raised.

Based on our previous research experience, the usual device placement raised several questions. During dance movements, sudden large displacements are more likely to be found in the movement material of junior grades (folk games, jumps). In the dance material of 10-14-year-olds, these large movements are less frequent in the dance lessons of 1 hour per week. This fact, together with the literature review we read, which showed the accuracy of the ankle device for slower movements, seemed appropriate to us to place the device on the ankle, as allowed by the measurement protocol. The measured values of the two placement protocols show a significant difference: the value measured at the ankle (49.0638%) is significantly higher than the value measured at the waist (40.7352%) ($df=170$, $p=0.000$). Considering the movement characteristics, it can be stated that the measurement results seem to be more realistic for the ankle-mounted devices. (Of course, the measurement results were evaluated with special settings for the placement of the devices.) Due to the planned duration of the study and the limited number of devices, the ankle-mounted devices were not used in the physical education classes. Of course, for similar types of exercise in physical education classes, more accurate values would likely be obtained if the devices were not placed on the waist. Further research is needed on the relationship between actual performance levels and ankle placement.

In the present study, we did not investigate the effect of teacher personality on children's performance, and the influence of this on children's performance may be worth investigating further.

The results of our research clearly show that dance can be a valuable element of the physical education classroom movement curriculum, especially for pupils who are averse to competition, to increase their activity levels, and we, therefore, recommend its inclusion in the physical education curriculum according to the possibilities of the Framework Curricula (2020).

Regarding the positioning of the accelerometer, we can make the following recommendation: for movements of lower intensity, in further research, it is preferable to place the measuring device on the ankle, taking into account the requests of the positioning protocol.

The aim of physical education in schools is for all students to find a form of physical activity that they enjoy and are highly active in, thus establishing a positive lifelong relationship with physical activity. Our research has found that for non-competitive students, dance may be an ideal alternative form of physical activity where these principles are met, as MVPA scores are higher for non-competitive

students at all grade levels. It is essential to highlight that dance has a positive impact on the individual and the community in addition to physical activity. Furthermore, it is also beneficial that dance classes can bridge some of the gaps caused by the lack of infrastructure and staff in daily physical education.

Overall, we can say that dance, taking into account the aims of physical education, has a place in school physical education and its use should be encouraged and strengthened.

References

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 12. 29. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bd8a7578b57c1fd43543611ced-280da245856c80/letoltes>
- Anderson, J., Green, A., Hall, H., & Yoward, S. (2016). Criterion validity of an ankle or waist mounted Actigraph GT3X accelerometer in measurement of body position and step count. *Physiotherapy Journal*, 102(1), 79–80. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2016.10.077>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bányai, M., & Sólymos, P. (2001). Néptánc hatása a fizikai képességekre – Empirikus vizsgálatok általános iskolai tanulók körében. *Iskolai testnevelés és sport*, 7. 14–17.
- Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységének jellemzői. Új pedagógiai szemle, 60(3–4), 115–128.
- Csányi, T., Uvacssek, M., Gergely, I., Tihanyiné Hős, Á., Rácz, K., & Vári, P. (2012). Környezeti változások hatása az óvodáskorú gyermekek szabad játékidőben, accelerométerrel mért fizikai aktivitására. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 13(50), 28.
- Csányi, T., Vass, Z., Boronyai, Z., Révész, L., & Rétsági, E. (2014). A mindennapos testnevelésről- intézményvezetők körében végzett kutatás alapján, avagy adatok a teremkapacitásról és a testnevelés óra minőségét befolyásoló tényezőkről. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(58), 24–25.
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Csányi, T. (2020). *A mozgás felfedezése gyermekkorban – I. kötet: 175 játékos aktivitás a mozgáskonceptiók megismeréséhez*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Dencker, M., & Andersen, L. B. (2008). Health-related aspects of objectively measured daily physical activity in children. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 28(3), 133–144. <https://doi.org/10.1111/j.1475-097X.2008.00788.x>
- Freedson, P., Pober, D., & F Janz, K. (2005). Calibration of accelerometer output for children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(11), 523–530. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000185658.28284.ba>
- Fodor, B., & Mihalik, Á. (2017). A sikerkeresés és kudarcckerülés motívumai, viselkedés megjelenésük és összefüggéseik. *Impulzus - Szegedi Pszichológiai Tanulmányok diákszerzők Publikációs Fóruma*, 4 (1). <http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2017/11/8-fodor.pdf>
- Fülöp, M. (2000). A versengés mint szociális képesség. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (Eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 129-142). Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Gyömbér, N., Hevesi, K., Imre Tóvári Zs., Kovács K., Lénárt, Á. & Menczel Zs. (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest.
- Hamar, P. (2012). "MindenNATos" testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 87–97.
- H. Ekler, J., Nagyvárad, K., Csányi, T., & Kiss-Geosits, B. (2013). Szenior tanárok fizikai aktivitása – összefüggések napi rutintevékenységeik és egészségi állapotuk között. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14(55), 23–26.
- Horváth, Cs. Cs., & H. Ekler, J. (2017). Sportoló és nem sportoló diákok testnevelésórai fizikai aktivitása. In Holecz, A. (Ed.). *Per Aspera ad Astra III.: Válogatás a pszichológia, a sport, az egészségfejlesztés és a művészetek terén működő tudományos diákkörök hallgatóinak és oktatóinak közös munkáiból* (pp. 43-55). ELTE PPK.
- Jakabné Zórándi, M., & Fügedi, J. (2004). A mozgáskreativitás fejlesztése a néptánc tanítás eszközeivel. *Kalokagathia*, 42(1–2), 166–171.
- Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the achievement motives scale - Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 216–224. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.216>
- Nemzeti alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, 2012. 06. 04. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/letoltes>
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 2020. 01. 31. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó.
- Reiner, D., Horváth, Z. F., & H. Ekler, J. (2020). A tánc, mint testnevelés órai tananyag. In Péntek, K. (Ed.), *Savaria Természettudományi és Sporttudományi Közlemények* 18, (pp. 117–132). Gothard Jenő Csillagászati Egyesület.
- Rétsági E. (2014). Mindennapos testnevelés az iskolában. *Élet és Tudomány*, 69(37), 1166–1167.
- Rüll, Á. (2019). *Aktivitás mérés szabadidős és hivatásos néptáncsoportnál a 18 év feletti korosztályban* [Szakdolgozat]. Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 1-4. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 177, 211-222. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/0e-78c11a4a3f119e4b08c5ccca8024e2cd9850cd/letoltes>
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 1-4. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_1-4.doc
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 5-8. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. *Magyar Közlöny*, 117, 788-800. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.4-20>
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 5-8. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_5-8.doc
- Tánc és Mozdás Kerettanterv 9-12. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 177, 954-960. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bf92811982a7cbed3e063193871ab3a2e29fe7be/letoltes>

- Tánc és Mozgás Kerettanterv 9-12. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Tanc_es_mozgas_9-12.doc
- Testnevelés Kerettanterv 1-4. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 173-201. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/0e78c11a4a-3f119e4b08c5ccca8024e2cd9850cd/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 1-4. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_A.docx
- Testnevelés és Sport Kerettanterv 5-8. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 555-599. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/d45680c-9c6a55a27e03dbf1e46c28e0ed69a155c/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 5-8. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_F.docx
- Testnevelés és Sport Kerettanterv 9-12. (2012). A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012 (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete. *Magyar Közlöny*, 177, 608-641 <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bf92811982a7cbed3e063193871ab3a2e29fe7be/letoltes>
- Testnevelés Kerettanterv 9-12. (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_K.docx
- Tóth, B. (2019). *Akrobatikus Rock and Roll táncsapat aktivitásának mérése* [Szakdolgozat]. Testnevelési Egyetem.
- Tóth, L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Uvacsek, M., Blocosz, A., Pintér, V., Tóth, M., & Ridgers, N. D. (2010). Gyermekek objektív módon mért fizikai aktivitása hétköznapi és hétvégén. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11(43), 38–39.
- Uvacsek, M., & Tóth, M. (2014). A gyermekeknél mért aktivitás módszertani kérdése: az epoch hossz. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(58), 66.

A FRANKLIN MÓDSZER MENTÁLIS GYAKORLATAINAK ALKALMAZÁSA A TÁNCOKTATÁSBAN

Grecsó Zoltán, táncművész, kortárs tánc pedagógus,
Magyar Táncművészeti Egyetem, Moderntánc és Színházi Tánc Tanszék

Szászi Beáta, egyetemi tanársegéd, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék, doktorjelölt, Debreceni Egyetem,
Humán Tudományi Doktori Iskola

„A tigrist előbb gondolatban kell elejteni – a többi csak pusztá formalitás.”
(Konfuciusz)

Absztrakt

A kognitív pszichológia, a mozgással foglalkozó tudományok és a sportpszichológia területén megalapozott és széles körben elfogadott az a szemlélet, hogy a mentális reprezentációk tudatos használatára épülő technikák nagyban hozzájárulnak a szenzoros és motoros funkciók fejlődéséhez. Franklin módszere is megerősíti, hogy a belső képalkotás és koordinációs képességek korrelálnak. A tánc anatómiájában és a táncstudás fejlesztésében a vizualizáció technikája hidat képez. Jacobson neuromuszkuláris elmélete és Annett ALI modellje alapján az agyban megalkotott kép hatást gyakorol az izmok aktivitására, anélkül, hogy végrehajtanánk a mozdulatot. A vizualizáció segíti a mozdulatok jövőbeli megalkotását: a táncos mélyebben, több aspektusból megismeri a saját mozgását. Az imagináció során több modalitást is felhasználunk a belső kép létrehozásában, ezáltal hatékonyabb lehet a mozdulatsor kivitelezése. Ez a módszertani áttekintés Franklin technikájának részletes elméleti és gyakorlati bemutatását tartalmazza. A kreatív gyermektánc alkalmazása előnyös lehet a vizualizációs technikák előkészítésére. A szerzők javasolják a technika táncpedagógiai alkalmazását minden életkorban.

Kulcsszavak: vizualizáció, imagináció, Franklin módszer, táncoktatás

1. BEVEZETÉS

Franklin *Conditioning for Dance* (2004) című könyvének előszavában írja, hogy a testtartás dinamikus fejlesztésének rengeteg előnye van. A jobb tartás növeli a test hatékonyságát, csökkenti a kötöttséget mind mentális, mind fizikai szinten. Minél tisztább kép jelenik meg az elménkben a saját anatómiai és biomechanikai

felépítésünkről, annál dinamikusabban fejlődik a koordinációs készségünk és testtudatunk. A test és elme között folyamatosan újabb és újabb kapcsolatrendszereket fedezünk fel, és ez segítséget nyújthat abban, hogy az egyes mozdulatokkal kapcsolatos nehézségekre új, és hatékony megoldásokat találhassunk. Ezt a kapcsolatrendszert részletesen van der Kolk (2020) *A test mindent számontart* című könyve mutatja be. Az ember életében az érzékszervi észlelés perinatális kortól meghatározó. A szerző levezeti a test, mint érzékelő rendszer működését, zavarainak lehetséges okait. A test szerepét hangsúlyozza a traumakutatásban, valamint azok megoldására is testorientált terápiákat javasol. Mindezek alapján ajánlott irodalom lehet minden táncpedagógus és táncművész számára.

A helyesen vizualizált anatómiai ismeretek és a megfelelően imaginált testi érzetek az ízületekben, a kötőszövetekben és az izmokban egyaránt segítik a jobb biomechanikus erő- és energiaátvitelt így csökkenti a sérülés esélyeit (Franklin, 1996). Akár a tápanyagellátás is befolyásolható, hiszen a megnövekedett rugalmasság és a csökkentett feszültség segíti a keringést, ezenkívül tökéletes módszer a pihenésre és a megerőltető fizikai munka utáni regenerációra (Maddison Prapavassis, Clatworthy, Hall, Foley, Harper, Cupal & Brewer, 2012). A belső képalkotási képesség és a táncmozdulatok kivitelezésének összefüggésével számos tanulmány foglalkozott (Nordin & Cummin, 2007, Maddison et al. 2012). Nordin és Cumming (2007) azt figyelte meg, hogy hivatásos kortárcsok és balettművészek gyakrabban használnak összetett képeket, amatőr vagy hobbitáncosokkal összehasonlítva, ami javítja a teljesítményüket.

A szerzők célja bemutatni, hogy milyen lehetőségeket rejt Franklin módszere a táncoktatásban, mind a konvencionális, mind az individuális táncformák esetén.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Bernáth, Krisztián és Séra (2018) szerint a tapasztalat létrehozásának és újratemtésének általános mentális képességét nevezzük *képzeletnek*, melynek a tudatos irányítása a *vizualizáció*. A képzelet számos komponensét a vizualizáció során is felhasználjuk: a nemrég észlelt külső ingerekből és az emlékezetünkéből is előhívhatunk képeket, verbálisan körül tudjuk írni, sőt tovább is alakíthatjuk (Bernáth et al., 2018). A *mentális gyakorlás* és a *képzelet* kifejezéseket gyakran szinonimaként használják, mint a mentális aktivitás egy típusát. Azonban Suinn megerősíti, hogy a *mentális gyakorlás* csupán a *képzelet* egy formája (Suinn, 1986, vö. Hanrahan & Vergeer, 2001). Hanrahan és Vergeer (2001) modern táncosok mentális képzeleti stratégiáit vizsgálták a tréning, az alkotás és a koreográfia gyakorlása alatt – a gyakorlatok végzése előtt, alatt és után. A táncosok multidimenziós és több modalitású képzeleti képekkel dolgoztak, ami nemcsak a próbafolyamatok során teremtette meg számukra a test, lelki, mentális egyensúlyi állapotot, hanem az egész életvezetésükre is kihatott. A személyes képzeleti képek hasonló tulajdonságokkal rendelkeztek és 8 kategóriába sorolhatóak: inspiráció, atmoszféra, tudatos jelenlét, specifikus mozdulatok, metafizikai, kiüresedés, projekció és képzeleti próba/gyakorlás (Hanrahan & Vergeer, 2011).

A *vizualizáció*, mint általános pszichológiai fogalom a képszerű megjelenítést jelenti, amit lehet tudatosan is irányítani, de gyakran akarattunk ellenére aktivizálódik (Maddison et al., 2012). A jelenség minden embernél felfedezhető, alapja a vizuális

memória. Ezen keresztül lehetséges közvetlen kapcsolatot felállítani az érzékszervi emlékekkel: hogy nézett ki, milyen volt a hangja, érzete vagy más, érzékszervekkel felfogható jellegzetessége (Bower, 1972). A jobb agyféltekénk végzi a képi ingerek feldolgozását, logikája független tértől és időtől, a kapcsolatrendszereket hasonlóságok, azaz analógiák alapján tárolja. A testi reakciókat is a jobb agyfélteke generálja, azonnal reagál a konkrét, képi ingerekre. Ilyen testi reakció például, ha járás közben a puha tengerparti homokba képzeljük el lépteinket. Ekkor másképpen koordináljuk és artikuláljuk a lábfejünket, a talpunkat, holott csak gondolati szinten kerültünk kapcsolatba a homokkal. Ez azt jelenti, hogy a gondolat egyfajta kontrollt képez a test felett, amit közvetítő képekkel tudunk befolyásolni egy önszuggesztiós folyamat során (Bagdy, 2013).

A vizualizáció technikájára épül az *imagináció*, melyet a sportpszichológia alapmódszerének tekint. Az *imagináció* során egy külső képet veszünk alapul és azt kíséreljük meg belsővé tenni (Bagdy, 2013). Ebben a folyamatban különböző modalitások vesznek részt: vizuális, akusztikus, olfaktórikus és kinesztetikus. Minél gazdagabb modalitású a létrehozott belső kép, annál hatékonyabb a technika.

Az agy fontos szerepet játszik a táncművész technikai felkészültségének fejlesztésében. Annak elképzelése, hogy gyorsabban mozgunk, vagy magasabbra emeljük a lábunkat, hozzátartozik az önfejlesztéshez, a táncos gondolkodásához, akárcsak az elsődleges izommunka megértése. A *funkcionális ekvivalencia hipotézis* szerint a mentális képzelet funkcionálisan egyenértékű a leképzett fizikai tárggyal vagy eseménnyel (Finke, 1979), ami az alapját képezi a mentális gyakorlásnak (Bernáth et al., 2018). Ezt támasztja alá Jacobson (1930) korai, *pszichoneuromuskuláris elmélete*, mely szerint a tényleges és elképzelt izommunka során az izomtevékenység EMG (=elektromiográfia) reakciómintái azonosak. Természetesen a képzelt izommunka aktivitása alacsonyabb, azonban ekkor is történik visszacsatolás az agynak. Így akár elképzelt, akár valóban létrejött mozgásról van szó, az idegrendszerben hasonló aktivitás történik (Vealey & Greenleaf, 2001).

Az *ALI modell* (Annett, 1996) (action-language-imagination, magyarul: mozgás-nyelv-imagináció) hasonlóan a kognitív működés területén motorikus és verbális csatornát különít el, melyek a mozgást és a beszédet kódolják. A két csatorna között pedig az imagináció teremti meg a kapcsolatot (Annett, 1996, vö. Hall, 2001). Ezen logika mentén a mentális képekkel kapcsolatos technikák hasznos segítséget nyújthatnak abban, hogy a táncos mélyebben, és több aspektusból megismerje a saját mozgását, ezáltal fokozza teljesítményét (Nordin & Cummin, 2007). Olyan, mint az elme szeme: egy mentális folyamat, ami hasonlít egy valós tapasztaláshoz, anélkül, hogy a valós tapasztalás a valóságban megtörténne (Smith, 1990).

3. A FRANKLIN MÓDSZER

A tanár, koreográfus a vizualizáció vagy az imagináció alkalmazásával a tanítványból reakciókat csalhat ki, vagy inspirálhatja bizonyos mozdulatok kivitelezésére, a megszerzett információk elmélyítésére és tudatosítására. Ha egy adott mozdulatot egy képzeletbeli képpel támogatunk, az sokrétűbbé teheti a mozdulatot. Eltérő teljesítménnyel fog megtörténni a kivitelezés a két instrukció során:

1. instrukció: „Sétálj lassan, óvatosan.”
2. instrukció: „Sétálj lassan, óvatosan és képzelj el közben, mintha tojáshejakon lépkednél.”

A vizualizáció gyakorlatilag a kreatív mozgás katalizátora, segít tágítani a mozgulatokhoz kapcsolódó érzeteket, értelmezéseket, emellett fejleszti és stimulálja a mozgásrepertoárt. Franklin a táncitanítás több területén alkalmazza a vizualizáció technikáját. Ilyen az egyensúly, a rugalmasság a helyes testtartás, a központ erősítése, a láb és a lábfej erősítése, a kar és a felsőtest erősítése, illetve a forgások és az ugrások.

Ezzel kapcsolatosan Franklin megalkotta a *mag vizualizáció* fogalmát, amivel olyan kezdőképekre utal, amit a tanárok a tanítványoknak adhatnak azzal a céllal, hogy ők is kifejleszthessék a saját, intuitív képrendszerüket a tréningek előrehaladtával. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak dolgozni, egy magképre van szüksége a táncosnak. Jó példa erre a lábnyújtás gyakorlásánál alkalmazott kezdőkép

„Képzeld el a mozdulatot végző oldalon lévő medencerészt, mint egy hátrafelé forgó kereket, ami felemeli a lábakat. Ezután a combcsont felső fejét, ahogy a tokban pihen.” (Franklin, 2003, p. 96)

Egy tanár, akinek sok kép van a tarsolyában, könnyebben körül tudja írni az egyes mozdulatokat, így a kevesebb tapasztalattal rendelkező diákok várhatóan könnyebben megértik majd azokat. Mindenképp meg kell jegyezni, hogy minden ember egyedi, és mindenkinek változó képességek állnak rendelkezésére, hogy befogadjon és alkosson képzeleti képeket. A képkalkító folyamat azon is múlik, hogy az agy hogyan fogad be, értelmez és küld képeket. Ennek ellenére a legtöbb ember képes arra, hogy a látás, hallás, szaglás, tapintás és mozgás tapasztalásán keresztül valós és kitalált képeket idézzen elő, de természetesen ezen készségünk is fejleszthető (Short, Afremov & Overby, 2001). Ugyanezt a folyamatot Nordin és Cummin (2007) *rétégzésnek* nevezi: egy alapképből indulnak ki, melyet a mentális gyakorlás során egyéb tulajdonságokkal bővítenek (például érzelmek képhez rendelése).

Franklin megtapasztalta, hogy ezek a képek segítenek a korlátok felszabadításában és az érzetek területén az izmok meghosszabbításában. Néha azzal is segíti a vizualizációt, hogy megérinti a csípőízületet, amivel kihangsúlyozza a medence mozgásához kapcsolódó képet. Bizonyos esetekben a keresztcsontra helyezi a tenyerét, hogy megakadályozza a medence behúzását. Ha a táncos rendszeresíti, hogy a már említett kép segítségével emeli a nyújtott lábát, ezek a magképek elhalványulnak, és elkezd kialakulni a szubjektív asszociációk által formált saját, imaginatív rendszer (Franklin, 2004).

A vizualizáció megalapozza az imagináció folyamatát, melyben a belső képek kialakításánál többféle modalitás is megjelenik. Nem feltétlenül szorítkoznak pusztán képekre, hanem hallással, szaglással, ízérzékeléssel vagy izomézzel is összekapcsolhatók, így az imagináció kiváltó eszköze lehet a mozdulatsorok minőségi javításának (Bernáth et al., 2018). Hiszen egészen máshogyan fog mozogni az az egyén, aki a testét vízi húnárnak imaginálva mozog, mint az, aki azt vizualizálja, hogy a

vízben lebeg. Ebben az esetben nemcsak a hínár képét képzelettel maga elé, hanem a víz által mozgatott hínár taktilis és mozgásos elemeit is felhasználja az imagináció során.

Számos kutatás tett kísérletet arra, hogy meghatározza a vizualizáció mibenlétét (Nordin & Cummin, 2007; Bernáth et al., 2018). Franklin (1996) az érzékszervi vizualizációt hét alcsoportra osztja: vizuális, kinesztetikus, tapintási, proprioceptív, szaglószervi, hallószervi és ízelelési alcsoportok. Ebből a felsorolásból is jól látszik, hogy amíg a sportpszichológiai szakirodalom megkülönbözteti a vizualizációs és imaginációs technikákat, addig a Franklin tulajdonképpen összemossa ezt a két egymásra épülő fogalmat. A szerzők jelen tanulmányban a Franklin technika esetében a vizualizáció és az imagináció technikáira összefoglaló néven a vizualizációs technikás és a mentális gyakorlás kifejezéseket javasolják. Franklin (2004) is arról számol be, hogy tanítás közben gyakran kéri a tanítványait, hogy írják körül, milyen tapasztalatokat élnek át egy adott kép használatakor. Ez a változás kiindulópontja az a pillanat, amikor a kép már tartalmazza magát a táncost is. Ezután Franklin együtt dolgozik a táncossal a kép fejlesztésén, ötleteket ad a mozdulat kezdeményezésére, megfogalmazására vagy egy újfajta anatómiai megfigyelésmódra. Időnként hozzájuk is ér, hogy a táncos megtapasztaljon egy másfajta érzékelést. Ezek után megint rákérdez, hogy milyen tapasztalatokon ment keresztül, így legtöbbször a táncos által használt kép a folyamat végére sokkal szubjektívebbé válik. A kialakult kép segít a táncosnak abban, hogy megerősítse az új, továbbfejlesztett mozgásmintát (Franklin, 2004).

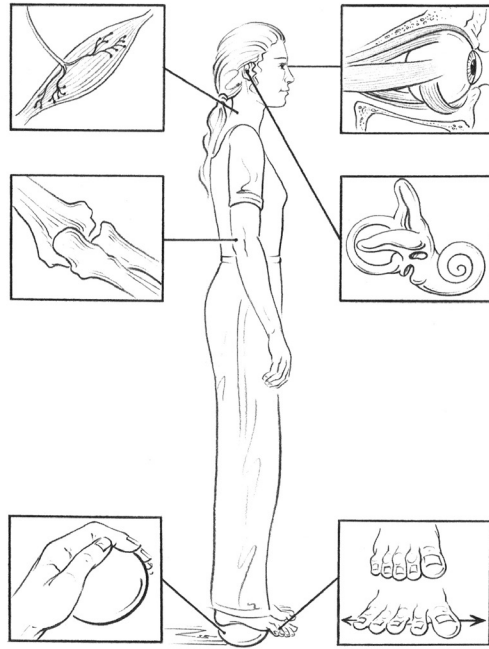
A táncos által végzett vizualizációs technikák abban segítenek, hogy kialakuljanak a legautentikusabb, saját belső képek. Idővel a táncos a saját trénerévé válhat, a képzeteleti kép alkotása pedig automatikusan megjelenik, amikor szükséges. Ez a képesség hatalmas előny egy profi táncosnál, akinél sokszor hosszú időszakok telnek el úgy, hogy nem kap külső segítséget a technikai fejlődéshez. Az intuitív képalkotás során a táncos tulajdonképpen párbeszédet folytat a saját testével. A testre fordított, fokozott figyelem segíti a művészeket az állandó testi adottságaik és a változó fizikai és érzelmi állapotuk alaposabb megélésében. Így megszületik egy intelligens támogató rendszer, ami számukra mozdulatok széles tárházát teszi elérhetővé. Ilyenkor már teljességében használhatjuk a test belső erőforrásait a tanulásunkhoz (Franklin, 2004).

A folytatásban a technika gyakorlati alkalmazását mutatjuk be, a teljesség igénye nélkül, az egysúly fejlesztésére alkalmazott jellegzetes vizualizációs technikákat, gyakorlati példával szemléltetve.

3.1. Egyensúly

Az egyensúly az egyik legfontosabb képessége egy táncosnak, mégis sokan küzdenek vele. Bizonyos elméletek (Franklin 2004) szerint az egyensúlyért felelős vestibuláris rendszer a nyolcadik érzékünk. Amikor a testtartásnak megvan a megfelelő központja, a csontok megfelelő viszonyban vannak egymással és az izmok összehangoltan működnek, akkor kevesebb izommunkára van szükség ahhoz, hogy egy adott pozíciót megtartsunk. Ellenben, ha nem megfelelő a tartás, a helyesen működő egyensúly nagyobb erőfeszítés a testnek. Ahhoz, hogy az egyensúlyt fejlesszük, meg kell figyelni, hogy mit csinálunk, miközben egyensúlyozunk. Például, ha attitűd-ben próbálunk egy *relevét* kivitelezni, és folyton elesünk, akkor valószínű, hogy a

testünket nem összehangolt egészként, hanem részekre bontva próbáljuk meg használni. Ahhoz, hogy telitalpról felmenjünk *demi-pointe*-ba vagy *pointe*-ba először egy *pliét* kell végezni a súlylábbal. Ha a jobb váll jobban bemozdul, mint a bal, a gerinc csavarodik, ennek következtében a test egyes részeiben feszültség fog kialakulni, hogy kompenzálja a lábokban az egyensúly hiányát. Ezáltal a *relevé* közben kialakult feszültség megnehezíti, hogy a testünk felfelé irányuló mozgását megérezzük. Az egyik oldalunk gyorsabban mozdul, mint a másik, amiért megint kompenzálni kell, hogy megtartsuk az egyensúlyt. A kompenzáció viszont nagyon összetett, és sokkal nehezebb, mint a teljes testtel dolgozni. Emellett, amikor kiesünk az egyensúlyból, máris elkezdünk aggódni azon, hogy vajon mit rontottunk el, így elindul a negatív gondolatok sorozata (Franklin, 2004).



1.ábra: Érzékszervi mechanizmusok, melyeket a test használ az egyensúly eléréséhez (Franklin, 2004, p. 31)

Ebből a leírásból is látszik, hogy Franklin kiemelt tényezőként értelmezi a megfigyelést és a saját testi reakcióink analizálását. Akár telitalpon, akár *relevé*ben vagyunk balans helyzetben: a medencefenekünk mértani középpontja a fejtetőpontunk alatt helyezkedik el. Ezért a *plié* kivitelezése alatt érdemes az előbb felvázolt kapcsolatot, azaz tengelyünket egy centiméterrel a súlyláb felett előre hozni, hogy a gravitációs erő segítse a fáradozásainkat és gátolja a kibillenést. Ez a folyamat legtöbbször tudattalan, amit tudatosítani kell, mivel Franklin módszerének alapszabálya, hogy ne az automatizmusokra és a berögződésekre hagyatkozzunk a gyakorlás során. Az analitikus gondolkodás már önmagában olyan fokú tudatosságot és koncentrációt kíván meg, ami nagyban elősegíti a berögződések szerinti

gyakorlás elhagyását. Ez azért is nagyon nehéz, mert, ha például szokásunkká válik, hogy nem megfelelő helyen tartjuk a fejünket, ahhoz a testészlelésünk is alkalmazkodik, így az idegrendszer nem fog folyamatos információt küldeni arról, hogy nem vagyunk egyensúlyi helyzetben. Amikor egy tanár kijavítja ezt a tartást, a helyes tartás elsőre kényelmetlennek tűnhet, mivel már megszoktuk a helytelent. Addig nem érzékeljük helyesnek a javított tartás, amíg nem kezdenek el illeszkedni hozzá az érzékszervek.

Meg kell említeni a folyamatban reflexeket, melyek egészen korai életszakasztól működő automatizmusok. A korrekciós reflexek a gravitáció által a fejet egy vonalba hozzák a gerinccel, vagy az egész testtel. Ezek a reflexek a központunk irányába orientálnak minket, aminek köszönhetően tudjuk, hogy éppen hol vagyunk a tengelyünkhöz képest, így hatékonyan tudunk reagálni a beérkező ingerekre. Ezeket a reflexeket az érzékszervek koordinálják a nyakizmokban, a belső fülben és a szemekben. A táncosok számára kifejezetten fontos, hogy edzésben tartsák a nyakban és a belső fülben található mechanizmusokat, így az egyensúllyal foglalkozó vizualizációs gyakorlatok többnyire ezekre irányulnak (Franklin, 2004).

A helyes, könnyed egyensúly megtartásához alkalmazott vizualizációk egyike a gerinc vonalára fókuszál. Itt is fontos az anatómiai ismeret és az erre alapuló vizualizációs képesség, hogy a táncos el tudja képzelni a csontrendszerét. A gerinc két S alakú szakaszra osztható, aminek a felső része a *thoracalis szakasz*, egy fordított S, a koponya aljától a felső gerincszakasz aljáig tart. A másik a *lumbális szakasz*, a keresztcsont és a farkcsont területeiből tevődik össze (2. ábra). Ennek az alakzatnak köszönhetően jön létre a gerinc rugalmassága és teherbíró képessége. Ahhoz, hogy érezzük a helyes tartásban a központunkat, a gerinc vonalainak ki kell egymást egyensúlyozniuk. Ha az egyik 'kanyar' túlzott, vagy nagyon lapos, a többi gerincszakasz is elszenvedti ennek következményeit. Az egyensúlyozás könnyeddé válik, amikor a gerinc S vonalai harmóniába kerülnek (Franklin, 2004).

1. Képzeld el a gerinc dupla S alakját. A nyaknál a gerinc finoman előre görbül, a felső háti gerinc pedig hátra, míg a lumbális szakasz előre, a keresztcsont hátra és a farkcsont előre felé kanyarodik.
2. Képzeld el, hogy ezek a gerincszakaszok egymás tetején állnak, egyensúlyban. Érezzük, ahogy megtalálják az optimális mélységüket és hosszukat.
3. Képzeld el, hogy a gerinc egy harmonikus hullám, és figyeljük meg a folyamatos le- és felfelé áramlást. A nyaki gerinc feletti részen az elképzelt gerincszakasz előre felé hajlik, akárcsak a farkcsont alatti részen elképzelt gerinc folytatás.
4. A *plié* közben, amikor behajlítjuk a térdünk képzeljük el, ahogy ezek a gerinc hajlások kicsit mélyülnek. Képzeld el a gerinc mozgását, a csontok hátán lévő büttyöket, ahogy felfelé szállnak. A *plié* felfelé mozduló szakaszában képzeljük el, ahogy a gerincszakaszok megnyúlnak. Támogassuk ezt a folyamatot azzal, hogy engedjük a gerincet felfelé növekedni. A gerinc vonalai folyamatosan dinamikus változásban vannak, így reagálnak a végtagok mozgására.
5. Figyeljük meg, hogy milyen érzés egy ilyen kiegyensúlyozott, dinamikus gerinccel dolgozni. (Franklin, 2004, p. 43)



2.ábra: A gerinc S vonalai (Franklin, 2004, p. 43)

Az itt bemutatott példából kiválóan látszik, hogy Franklin milyen módon alkalmazza a képzelőerőt, az anatómiai ismereteket és az analitikus gondolkodást egy mozdulat kivitelezése során. Ugyanakkor jóval szélesebb skálán mozog az eszköztára, sokszor használ segédeszközöket, például labdákat az egyensúlyozáshoz, vagy rugalmas gumikötelet (*thera band*) szinte minden gyakorlathoz. Ezekkel a segédeszközökkel stimulálja a megfelelő izomcsoportokat a labda esetében ez jól látszik a 1. ábrán is.

4. ÖSSZEGZÉS

A vizualizációs technikák a kreatív mozgás katalizátorai és használható inspirációs eszközként a Hanrahan és Vergeer (2001) által megalkotott nyolc kategória alapján. A táncoktatásban a mentális képek alkalmazásával, akár metaforikusan is, az imagináció folyamataiba kalauzolunk: „Táncolj úgy, mint egy újságpapír a szélben!”. A vizualizáció eszközeit a térorienteációs készségek fejlesztésére hívhatjuk segítségül: „Táncolj egy képzeletbeli ikazoéderben!”. Technikai megoldásokat adhatunk át: „Jetezz úgy, mintha a talpaddal odébb söpörnél egy falevelet!”. Ezenkívül az instrukciók könnyebb megfogalmazásában is a segítségünkre lehet: „Nyújtózz úgy, mintha egy fán lévő almát szeretnél elérni!” A táncos inspirálható bizonyos mozdulatok alakítására, a mentális gyakorlatok segítségével. A mentális gyakorlás segítségével a ténylegesen kivitelezett mozgásos feladatok képzeleti képek alkalmazásával is fejleszthetőek, esztétikai értelemben korrigálhatók (Moran, Guillot, MacIntyre & Collet, 2012).

A Franklin módszer hatékony alkalmazásának előfeltétele a fantázia, a tudatosság és a kitartás, amelyek fejlesztését célszerű kisiskoláskortól (610 éves kor) elkezdni. A rétegezés segítségével, valamint a mentális gyakorlás tudatos alkalmazásával a Franklin módszer felnőttként is elsajátítható. A módszer kitartó és következetes alkalmazásával komoly eredményeket tudunk elérni a vizualizációs és a mozdulatok/mozgáskombinációk kivitelezése területén. A vizualizációs technikák segítségével nemcsak a mozgás kivitelezése fejlődhet, de a sérülés utáni regeneráció minősége is javulhat (Maddison et al., 2012). Vealey és Greenleaf (2001) eredményei szerint a mentális és a tényleges fizikai gyakorlás javította a teljesítményt és a tanulás folyamatát is, mivel a vizsgált sportolók összes érzékét bevonták a folyamatba.

Amennyiben gyakorolni kezdünk először ne a képi megjelenítés minőségével legyünk elfoglalva, hiszen az fejlődést fog mutatni, így megóvjuk magunkat a negatív gondolatok spiráljától, és nem vonja el a figyelmünket a feladatról. Ha van rá mód, már óvodáskorban (3–6 éves kor) érdemes elkezdni a gyakorlást, először is a kreatív gyermektánc segítségével, hiszen ahogy a mesehallgatás, úgy a kreatív gyermektáncban kapcsolódó feladatok is a belső képalkotási készséget fejlesztik. A kreatív gyermektánc a belső képalkotási készség fejlesztése közben megszünteti a test és az elme közötti dichotómiát, és folyamatosan fejleszti a gyermekek multimodalitását. Az így szerzett integrált tudás sokkal mélyebb, az átélt élmények lehorgonyozhatnak testi és lelki tapasztalatokként.

Összességében azt reméljük, hogy módszertani összefoglalásunk sikeresen népszerűsíti Eric Franklin vizualizációs módszerének táncpedagógiai gyakorlatban való alkalmazását. A Franklin módszer különösen hasznos lehet azoknak a pedagógusoknak, akik szeretnék a diákok kreatív képességeit maximálisan kiaknázni.

Irodalomjegyzék

- Annett, J. (1996). On knowing how to do things: a theory of motor imagery. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 65-69. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00030-5](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00030-5)
- Bagdy, E. (2013). *Pszichofitness. Kacagás-kocogás-lazítás*. L'Harmattan Kft.
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In Bolvári-Takács, G., Németh, A., & Perger, G. (Eds.) *Táncművészet és Intellektualitás*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Bower, G. H. (1972). Mental imagery and associative learning. In Gregg, L. (Ed.) *Cognition in learning and memory* (pp. 51-88). John Wiley and Sons.
- Finke, R. A. (1979). The functional equivalence of mental images and error of movement. *Cognitive Psychology*, 11(2), 235–264. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90011-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90011-2)
- Franklin, E. (1996). *Dynamic Alignment Through Imagery*. Human Kinetics.
- Franklin, E. (2004). *Conditioning for dance. Training for peak performance in all dance forms*. Human Kinetics.
- Hall, C. R. (2001). Imagery in sport and exercise. In Singer, R. N., Hausenblas, H. A., & C. Janelle M. (Eds.) *Handbook of research on sport psychology* (pp. 529–549). Wiley.

- Hanharan, C., & Vergeer, I. (2001). Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 231-255. <https://doi.org/10.2190/RLBE-XQK9-C65F-X05B>
- Jacobson, E. (1930). Electrical measurement of neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Physiology*, 94(1), 24–34. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1930.94.1.22>
- Maddison, R., Prapavessis, H., Clatworthy, M., Hall, C., Foley, L., Harper, T., Cupal, D., & Brewer, B. (2012). Guided imagery to improve functional outcomes post-anterior cruciate ligament repair: randomized-controlled pilot trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 22(6), 816-821. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01325.x>
- Moran, A., Guillot, A., MacIntyre, T., & Collet, C. (2012). Re-imagining motor imagery: Building bridges between cognitive neuroscience and sport psychology. *British Journal of Psychology*, 103(2), 224-247. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2011.02068.x>
- Nordin, S. M., & Cummin J. (2007). Where, when, and how: A quantitative account of dance imagery. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(4), 390-395. <https://doi.org/10.5641/193250307X13082505158381>
- Short, S., Afremov, J., & Overby, L. (2001). Using mental imagery to enhance children's motor performance. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(2), 19-23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605829>
- Smith, K. L. (1990). Dance and Imagery – The link between movement and imagination. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(2), 17. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10606434>
- Suinn, R. M. (1986). *Seven Steps to Peak Performance*. Hans Huber. van der Kolk, B. (2020). A test mindent számon tart – Az agy az elme és a test szerepe a traumafeldolgozásban. Ursus Libris Könyvkiadó.
- Vealey, R. S., & Greenleaf C. A. (2001). Seeing is Believing: Understanding and Using Imagery in Sport. In Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 247-282). Mayfield Publishing Company.

APPLICATION OF MENTAL PRACTICES OF THE FRANKLIN METHOD IN DANCE EDUCATION

Zoltán Grecsó, dance artist, contemporary dance teacher,
Department for Modern and Theatrical Dance, Hungarian Dance University

Beáta Szászi, assistant lecturer, Department for Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University, PhD student, University of Debrecen

“The tiger must first be killed in thought – the rest is just a formality.”
(Confucius)

Abstract

Cognitive psychology, motion sciences and sport psychology widely accept the approach that technologies based on the intended use of mental representations significantly contribute to the development of sensory and motor functions. The method of Franklin also confirms that internal imaging and coordination capabilities correlate. In the anatomy of dance and the development of dance skills, visualization forms a bridge. Based on Jacobson's neuromuscular theory and Annett's ALI model, the image created in the brain impacts the activity of the muscles without performing the movement. Visualization helps to create future movements. The dancer learns his/her motion more deeply from multiple aspects. Throughout imagination, we use several modalities to create the internal image. Due to this process, it will be more effective to implement the movement sequence. This methodological overview contains a detailed theoretical and practical presentation of Franklin's technique. The use of creative children's dance may be advantageous for preparing visualization techniques. The authors recommend the dance pedagogical application of these tools at all ages.

Keywords: visualization, imagination, Franklin method, dance education

1. INTRODUCTION

Franklin writes in the preface of his book *Conditioning for dance* (2004) that the dynamic development of the posture has numerous advantages. A better posture increases the body efficiency and reduces bondage on a mental and physical level. The clearer the picture of our anatomical and biomechanical structure appears in our minds, the more dynamic our coordination and body awareness develops. We constantly keep discovering new connections between the body and mind that

can help us find new and practical solutions to the difficulties associated with each movement. This relationship is presented in detail by van der Kolk's book, *The body keeps the score* (2020). In one's life, sensory perception is decisive from perinatal age. The author deduces the possible causes of disturbances in the body's functioning as a sensory system. He emphasises the role of the body in trauma research and suggests body-oriented therapies to solve them. The book can be recommended literature for all dance teachers and dance artists.

Correctly visualized anatomical knowledge and adequately imagined bodily sensations assist for better biomechanical power and energy transmission both in the joints, connective tissues and muscles reducing the chances of injury (Franklin, 1996). Even nutrition supply can be influenced by increased flexibility, and reduced tension helps circulation. Besides it is the perfect way to relax and recover after difficult physical work (Maddison Prapavessis, Clatworthy, Hall, Foley, Harper, Cupal & Brewer, 2012). Several studies have examined the relationship between creating internal images and performing dance movements (Nordin & Cummin, 2007, Maddison et al., 2012). Nordin and Cummin (2007) observed that professional contemporary dancers and ballet dancers use complex images more often than amateur or hobby dancers, which improves their performance.

The authors' goal is to show the possibilities of Franklin's method in dance education, both in the case of conventional and individual dance forms.

2. THEORETICAL BACKGROUND

According to Bernáth, Krisztián and Séra (2018), the general mental ability to create and recreate experience is called *imagination*, the conscious control of which is *visualization*. Many components of the imagination are also used in visualization. We can recall images from recently perceived external stimuli, and from our memory, we can describe them verbally and transform them further (Bernáth et al., 2018). *Mental practice* and *imagination* phrases are often used as synonyms than a type of mental activity. However, Suinn enhances that *mental practice* is merely a form of imagination (Suinn, 1986, ref. Hanrahan & Vergeer, 2001). Hanrahan and Vergeer (2001) have studied the mental imagination strategies of modern dancers, during the training, the creation and the choreography's rehearsal, and before, during and after the exercises. Dancers worked with multi-dimensional and multi-modal imaginative images, which created a state of body, mind and mental well-being state during the rehearsals and for their whole lifestyle. Personal imaginative images have similar properties and can be classified into eight categories: inspiration, atmospheric, specific movement, metaphysical, emptying out, filling up, projection, and imagery rehearsal (Hanrahan & Vergeer, 2011).

Visualization is a general psychological concept that means constructing and imagining pictures. This process can be controlled consciously but is often activated against our will (Maddison et al., 2012). Each person can discover the phenomenon; its basis is the visual memory. It is possible to establish a direct connection with sensory memories: what the imagined picture looked like, what its voice, sensation or other sensory characteristics were (Bower, 1972). Our brain's right hemisphere performs processing visual stimuli; its logic is independent of space and time. This

part of the brain stores the relationship systems based on similarities analogies. Bodily reactions are also generated by the right hemisphere, responding immediately to specific, visual stimuli. An example of such a bodily reaction is to imagine our steps in the soft beach sand while walking. We coordinate and articulate our feet and soles differently, even though we have only come into contact with the sand on a mental level. It means that the thoughts form a kind of control over the body, which can be influenced by mediating images during an autosuggestion process (Bagdy, 2013).

Imagination is built on visualization, which is considered the primary method of sports psychology. We take an external image as a basis during imagination and try to make it internal (Bagdy, 2013). Different modalities are involved in this process: visual, acoustic, olfactory and kinaesthetic. The richer the created internal image modality is, the more effective the technique.

The brain plays an essential role in developing of the technical readiness of the dance artist. The idea of moving faster or lifting the legs higher is part of self-improvement, the thinking of the dancer, just like understanding primary muscle work. According to the *functional equivalence hypothesis*, imagination is functionally equivalent to the physical object or event being mapped (Finke, 1979), which forms the basis of mental practice (Bernáth et al., 2018). This is supported by Jacobson's early psychoneuromuscular theory (1930) that states the EMG (electromyography) reaction samples of the muscle activity are the same during the actual and imagined muscular work. However, the imaginary muscle work activity is lower; feedback to the brain also occurs at this time. Therefore, a similar activity occurs in the nervous system, whether it is a movement imagined or created (Vealey & Greenleaf, 2001).

The ALI model (Annett, 1996) (action-language-imagination) is similarly separated by motor and verbal channels in cognitive operation that encode movement and speech. The connection between the two channels is the imagination (Anett, 1996, ref. Hall, 2001). Based on this logic, techniques related to mental imagery can help the dancer learn more deeply and in more aspects about their movements (Nordin & Cummin, 2007). It is like the mind's eye: a mental process that resembles an authentic experience without experience (Smith, 1990).

3. THE FRANKLIN METHOD

The teacher or choreographer can use visualization or imagination to trigger reactions from the student or inspire him / her to perform certain movements, deepen and make dancers aware of the information acquired.

Supporting a movement with an imaginary picture can add variety to the movement. The different performances will occur during the execution of the two instructions:

1. instruction: "Walk slowly, gently."
2. instruction: "Walk slowly, gently and imagine yourself walking on eggshells."

Visualization is practically a catalyst for creative movement, helping to expand the sensations and interpretations associated with movement developing and stimulating movement repertoire. Franklin uses visualization techniques in several areas of dance instruction. These include balance, flexibility, correct posture,

strengthening the core, strengthening the feet and legs, strengthening the arms and upper body, as well as rotations and jumps.

Franklin coined the term "core visualization" in this context, referring to initial images teachers can give to students to develop their intuitive image system as the training progresses. To work effectively, a dancer needs a core image. A good example is the initial image used when practising leg extension.

"Imagine the pelvic area on the side performing the movement as a backwards spinning wheel that lifts the legs. Then the top head of the femur resting in the socket." (Franklin, 2004, p. 96)

A teacher who has many pictures at hand can more easily describe each movement, so students with less experience can be expected to understand them more easily. It is important to remember that each person is unique and has varying abilities to capture and create imaginary pictures. The imaging process also depends on how the brain receives, interprets and sends images. Nevertheless, most people can evoke real and imagined pictures through the experience of sight, hearing, smell, touch and movement, but of course, these skills can be developed (Short, Afremov & Overby, 2001).

The same process is called *layering* by Nordin and Cummin (2007): starting from a primary image, which is extended with other features during mental practice (e.g., assigning emotions to an image).

Franklin found that these images helped release barriers and lengthened muscles in the sensation domain. Sometimes, he also helps visualize by touching the hip joint, emphasizing the image associated with pelvic movement. In some cases, he places his palm on the sacrum to prevent the pelvis from retracting. Once the dancer becomes regular in using the image mentioned above to lift the extended leg, these core images fade away, and a separate imaginative system shaped by subjective associations begins to emerge (Franklin, 2004).

Visualization sets the stage for the process of imagination, in which multiple modalities are involved in the formation of internal images. They are not necessarily limited to images alone, but can also be linked to hearing, smell, taste or muscle sensation, making imagination a potent tool for improving the quality of movement sequences (Bernáth et al., 2018). Eventually, someone who moves by imagining his/her body as seaweed will move in a different way than one who visualizes himself/herself floating in the water. In this case not only the seaweed is visualized but during the process also the tactile and movement elements of the seaweed drifted by the water are used.

Several studies have attempted to define what visualization is (Nordin & Cummin, 2007; Bernáth et al., 2018). Franklin (1996) divides sensory visualization into seven subgroups: visual, kinaesthetic, tactile, proprioceptive, olfactory, auditory, and gustatory. From this list, it is clear that Franklin conflates these two overlapping concepts while the sports psychology literature distinguishes between visualization and imagination techniques. In the present study, the authors propose to use the terms visualization technique and mental training as a collective term for the techniques of visualization and imagination in the case of Franklin's technique.

Franklin (2004) also reports that when teaching, he often asks his students to describe their experiences when using a particular image. The starting point for this change is when the image already includes the dancer himself. Franklin then works with the dancer to develop the image, giving ideas for initiating or formulating movement or a new way of observing anatomy. At times, he also touches them so that the dancer can experience a different perception. Then he asks again what experience he has had so that most of the time, the image the dancer uses becomes more subjective by the end of the process. The resulting image helps the dancer confirm the new, improved movement pattern (Franklin, 2004).

Visualization techniques help the dancer to develop the most authentic inner images. Over time, the dancer can become his or her own trainer, creating of imagery, automatically emerging when needed. This ability is a massive advantage for a professional dancer, who often goes long periods without external help to develop his technique. Intuitive imagery is a dialogue with the dancer's own body. This heightened attention to the body helps artists experience their constant physical gifts and change physical and emotional states more fully. An intelligent support system is thus born, making a wide range of movements available to them. In this way, we can utilize the complete inner resources of the body (Franklin, 2004).

Next section, we will show the practical application of this technique, without claiming to be exhaustive, by illustrating typical visualization techniques used to develop a single weight with practical examples.

3.1. Balance

Balance is one of the essential skills for a dancer, yet many struggle with it. According to some theories (Franklin 2004), our eighth sense is the vestibular system, responsible for the balance. When posture has the right centre, bones are in the proper alignment and muscles are coordinated, less muscle work is needed to maintain a given position. Conversely, if the posture is incorrect, correctly functioning balance is more effort for the body. To improve balance, you need to pay attention to what you are doing while you are balancing. For example, if we are trying to perform a *relevé* in an attitude and keep falling, we are likely to use our body in parts rather than as a coordinated whole. We must first perform a *plie* with the supporting leg to go from an entire leg up to a *demi-pointe* or *pointe*. If the right shoulder is more engaged than the left, the spine will twist, causing tension to build up in parts of the body to compensate for the imbalance in the legs. This tension created during *relevé* makes it challenging to feel the upward movement of your body. One side of us moves faster than the other, again requiring compensation to maintain balance. However, compensation is complex and more complicated than working with the whole body. In addition, when we are out of balance, we already start to worry about what we have done wrong, thus starting a series of negative thoughts (Franklin, 2004).

From this description, it is clear that Franklin sees observation and the analysis of our bodily reactions as a central factor. Whether we are in whole or in a relevant balance position, the geometric centre of our pelvic floor is below the top of our head. Therefore, during the *plie*, it is advisable to maintain the relationship outlined above,

i.e. to bring our axis one centimetre forward above the supporting leg so that the force of gravity assists our efforts and prevents tipping. This process is primarily unconscious, which needs to be made conscious, as a basic rule of Franklin's method is not to rely on automatism and ingrained beliefs when practising. Analytical thinking requires a degree of awareness and concentration that significantly facilitates the abandonment of practising according to preconceptions. It is also complicated because, for example, if we get into the habit of holding our head in the wrong place, our body perception adapts to it so that the nervous system will not send us constant information that we are not in a balanced position. When a teacher corrects this posture, the correct posture may seem uncomfortable at first because we are already used to the incorrect one. We do not perceive the corrected posture as correct until our senses adapt to it.

We should mention the ongoing reflexes, which are automatism from a very early stage of life. Corrective reflexes use gravity to align the head with the spine or the whole body. These reflexes orient us in the direction of our centre, which allows us to know where we can assess where we are compared to our axis so we can respond effectively to incoming stimuli. These reflexes are coordinated by the sense organs in the neck muscles, inner ear and eyes. Danvers need to train the neck and inner ear mechanisms, so visualization exercises dealing with equilibrium mainly focus on these (Franklin, 2004).

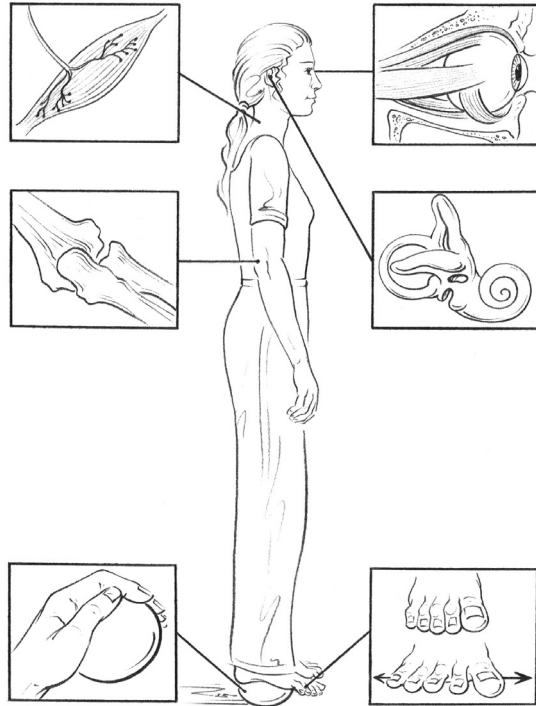


Figure 1. Sensory mechanisms used by the body to achieve balance (Franklin, 2004, p. 31)

One of the visualizations used to maintain correct, effortless balance focuses on the spine line. Here again, anatomical knowledge and the ability to visualize based on this knowledge is important for the dancer to visualize the skeletal system. The spine can be divided into two S-shaped sections, the upper part of which is the *thoracic section*, an inverted S, from the bottom of the skull to the bottom of the upper spinal section. The other is the *lumbar section*, the sacrum and the coccyx (Figure 2). It is this formation that gives the spine its flexibility and load-bearing capacity. To feel our centre in the correct posture, the lines of the spine must balance each other. If one 'curve' is excessive or very flat, the other spinal segments suffer the consequences. Balancing becomes effortless when the S lines of the spine are in harmony (Franklin, 2004).



Figure 2.
The S lines of
the spine
(Franklin, 2004)

1. Imagine the double S shape of the spine. At the neck, the spine curves gently forward, and the upper back curves backwards, while the lumbar section curves forward, the sacrum curves backwards and the coccyx curves forward.
2. Imagine these spinal segments standing on top of each other, in balance. Feel them to find their optimal depth and length.
3. Imagine the spine as a harmonic wave and observe the continuous flow up and down. Above the cervical spine, the imagined spine section bends forward, as does the imagined spine continuation below the coccyx.
4. During the *plie*, imagine these spinal curves deepening slightly as you bend your knees. Imagine the movement of the spine, the bumps on the back of the bones as they rise. As the *plie* moves up, imagine the spinal segments lengthening. Support this process by allowing the spine to grow upwards. The spine lines are in constant dynamic change, responding to the movement of the limbs.
5. Observe how it feels to work with such a balanced, dynamic spine. (Franklin, 2004, p. 43)

These examples highlight how Franklin relies on imagination, knowledge of anatomy and analytical thinking when realizing a movement. Yet, his toolkit is much more complex: he often uses aids such as balls for balancing or flexible ropes (*thera band*) for almost each exercise. As illustrated by the ball in the Figure 1, these aids stimulate the necessary muscles.

4. SUMMARY

Visualization techniques are catalysts for creative movement and can be used as inspiration tools based on the eight categories created by Hanrahan and Vergeer (2001). In dance education, we guide students to the processes of imagination by applying mental images, with metaphorical instructions: "Dance like a newspaper in the wind!". Visualization tools can be used to develop spatial orientation: "Dance in an imaginary icosahedron!" We can transfer technical solutions: "Make a *jeté*

like you are sweeping a leaf with your foot away!”. In addition, we can formulate instructions more easily: “Stretch as if you wanted to reach an apple on a tree!”. The dancer can be inspired to shape specific movements with the help of mental practice. Visualization techniques can develop and correct in aesthetics the implemented motioned tasks with the help of imagery pictures (Moran, Guillot, MacIntyre & Collet, 2012).

Fantasy, awareness and perseverance are prerequisites for the effective use of the Franklin method, which is to be developed by the age of 6 to 10 years. Franklin’s method can be acquired as an adult by using the layering and the conscious application of mental practice. With the persistent and consistent application of the method, we can achieve severe results in visualization and the field of motion combinations. Not only the execution of the movement can be enhanced, but after injury, the quality of regeneration can also be improved (Maddison et al., 2012). According to Vealey and Greenleaf’s results, the mental and physical practice also improved performance and learning processes when involving all the senses of the athletes studied.

When we first get to exercise, we should not bother about image display quality. After all, the technique will show progress, so we will protect ourselves from the spiral of negative thoughts and will not be distracted from the task. If possible, it is worth starting mental practise at preschool age (3–6 years), first of all with the help of *creative children’s dance*. Task-related creative children’s dance also develops internal image-making skills similar to listening to fairy tales. The creative children’s dance eliminates the dichotomy between the body and the mind while developing the internal imaging skill and continuously evolves the multimodality of children. The integrated knowledge gained in this way is especially effective; the experiences can be anchored as physical and spiritual observations.

Finally, we hope that our methodological summary successfully promotes the application of Franklin’s visualization method in dance pedagogical practice. Teachers who want to maximize students’ creative abilities, will benefit from these techniques

References

- Annett, J. (1996). On knowing how to do things: a theory of motor imagery. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 65-69. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00030-5](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00030-5)
- Bagdy, E. (2013). *Pszichofitness. Kacagás-kocogás-lazítás*. L’Harmattan Kft.
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In Bolvári-Takács, G., Németh, A., & Perger, G. (Eds.) *Táncművészet és Intellektualitás*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Bower, G. H. (1972). Mental imaginery and associative learning. In Gregg, L. (Ed.) *Cognition in learning and memory* (pp. 51-88). John Wiley and Sons.
- Finke, R. A. (1979). The functional equivalence of mental images and error of movement. *Cognitive Psychology*, 11(2), 235–264. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90011-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90011-2)
- Franklin, E. (1996). *Dynamic Alignment Through Imagery*. Human Kinetics.
- Franklin, E. (2004). *Conditioning for dance. Training for peak performance in all dance forms*. Human Kinetics.

- Hall, C. R. (2001). Imagery in sport and exercise. In Singer, R. N., Hausenblas, H. A., & C. Janelle M. (Eds.) *Handbook of research on sport psychology* (pp. 529–549). Wiley.
- Hanharan, C., & Vergeer, I. (2001). Multiple uses of mental imagery by professional modern dancers. *Imagination, Cognition and Personality, 20*(3), 231-255. <https://doi.org/10.2190/RLBE-XQK9-C65F-X05B>
- Jacobson, E. (1930). Electrical measurement of neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Physiology, 94*(1), 24–34. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1930.94.1.22>
- Maddison, R., Prapavessis, H., Clatworthy, M., Hall, C., Foley, L., Harper, T., Cupal, D., & Brewer, B. (2012). Guided imagery to improve functional outcomes post-anterior cruciate ligament repair: randomized-controlled pilot trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 22*(6), 816-821. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01325.x>
- Moran, A., Guillot, A., MacIntyre, T., & Collet, C. (2012). Re-imagining motor imagery: Building bridges between cognitive neuroscience and sport psychology. *British Journal of Psychology, 103*(2), 224-247. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2011.02068.x>
- Nordin, S. M., & Cummin J. (2007). Where, when, and how: A quantitative account of dance imagery. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(4), 390-395. <https://doi.org/10.5641/193250307X13082505158381>
- Short, S., Afremov, J., & Overby, L. (2001). Using mental imagery to enhance children's motor performance. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 72*(2), 19-23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605829>
- Smith, K. L. (1990). Dance and Imagery – The link between movement and imagination. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 61*(2), 17. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10606434>
- Suinn, R. M. (1986). *Seven Steps to Peak Performance*. Hans Huber. van der Kolk, B. (2020). A test mindent számon tart – Az agy az elme és a test szerepe a traumafeldolgozásban. Ursus Libris Könyvkiadó.
- Vealey, R. S., & Greenleaf C. A. (2001). Seeing is Believing: Understanding and Using Imagery in Sport. In Williams, J. M. (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 247-282). Mayfield Publishing Company.

DRÁMAJÁTÉKOK A NÉPTÁNC TANÓRÁN

Csík Zsófia, táncos és próbavezető, Kecskemét Táncegyüttes

Eck Júlia PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
gimnáziumi kutatópedagógus, Toldy Ferenc Gimnázium

Absztrakt

A tanulmány a drámajátékoknak az oktatás-nevelésben, ezen belül a néptánc tanulásában is eredményes kompetenciafejlesztő hatását vizsgálja. Két nem reprezentatív kutatási adatokra épülő, oktatók (n=30) és tanulók (játéktól függően n = 19–39) körében végzett vizsgálat eredményeinek tapasztalatait is ismertetjük a drámajátékok néptánc tanórán belüli alkalmazásáról, legyen szó a csoportkohézió erősítéséről vagy éppen a tanulók közötti bizalom kiépítéséről. Majd módszertani ajánlasként gyakorlatgyűjteményt mutatunk be az alapozó drámajátékok néptánc tanórába való integrálásának lehetőségéről, amelyben a javasolt játékokat életkorok szerinti variációkban ismertetjük a közoktatás 12 évfolyamának hat korcsoportja számára. Írásunkkal a drámajátékok néptánc tanórába iktatásának lehetőségére és hasznosságára kívánjuk felhívni a figyelmet.

Kulcsszavak: drámapedagógia, drámajátékok, néptánc tanóra, drámajátékgyűjtemény, módszertani ajánlás

1. BEVEZETÉS

A gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg. A 3–4 hónapos csecsemő már játszik, és már az őszi törzsekben is készítettek játékokat a gyermekek számára (Pukánszky & Németh, 1996). „Ami a játékot leginkább elkülöníti a gyerek sok más tevékenységétől, az a játéktevékenység örömszínezete.” (Mérei & V. Binét, 1997, p. 122) „A gyerekjáték a világegész újrateremtése fantáziában, ügyességben, mozgásban, kézműves alkotásban, dalban, dialógusban. Ebben a játékörömben, az élmények eredeti felhalmozásában aztán megterem majd az érett, intellektuális, akár történetileg is hiteles hajdanvolt világ/ok tapasztalatainak hiteles értelmezése is.” (Trencsényi, 2010, p. 8) A játék erős motiváló szereppel bír az oktatás folyamatában (Falus, 2003).

Magyarországon a '70-es években jelenik meg először a drámapedagógia (a fogalom elnevezése máig viták tárgya). Ugyanez az időszak a folklorizmus és neofolklorizmus felívelő szakasza, ami magába foglalja a népzene és a néptáncot előtérbe helyező táncház, a kézművesség, a játszóházi mozgalom elterjedését (Sándor, 2016).

A drámapedagógia első magyarországi képviselői közül többen – elsőként Mezei Éva, Gabnai Katalin és Debreczeni Tibor – fogalmazták meg a népi gyermekjátékok

alkalmazhatóságának rokonságát a drámapedagógiával. „*Adj király katonát ...* ha közelebről megnézzük, nemcsak játék, dráma ez a javából. Igaz, rövid kis dráma, de megvan benne minden, ami kell” (Mezei, 1979, p. 5). A cselekvő emberről szól, párbeszéd, megelevenítő formában, az alakok mondják el szándékaikat, szavaikban leendő tettek feszülnek, sűrű a szövete. Van célja, erőviszonyai, konfliktus feszül benne, és mindig jelen időben játszódik (Mezei, 1979).

Az 1995-ben megjelent első Nemzeti alaptantervben *Tánc és dráma* elnevezéssel talál helyet a közoktatásban mindkét művészeti terület, a tanterv tartalmi részében, amely Gabnai Katalin munkája, önálló fejezetet kap a népi műveltség (NAT, 1995).

A népi játékok és a drámapedagógia több kiváló programban is összefonódik, például Körömi Gábor és Sándor Ildikó *Meseház*-foglalkozásaiban, amelyek az előszavas mesemondás és a drámajáték kombinációi. „A korszerű pedagógiai törekvések között mind gyakrabban megjelenik a játékba integrált tanulás és a művészeti eszközökkel történő oktatás és nevelés – mi ennek lehetőségét látjuk a népmese és a népi játék ötvözésében-” (Körömi és Sándor, 2016, p. 329)

A fent megfogalmazottak mellett a drámajátékok konkrétan célzott kompetenciák fejlesztéséhez is használatosak lehetnek.

A drámapedagógiai játékok, helyzetgyakorlatok aktívan szerepet vállalhatnak 1. a képesség- és készségfejlesztésben (a mozgáskultúra és a ritmusérzék fejlesztésében), 2. a verbális és nonverbális kommunikációban, 3. a testtudat kialakításában, 4. a korosztályi gondok kiküszöbölésében, 5. a nemi identitás kialakításának elősegítésében és 6. a kulturális problémák kezelésében. (...) A drámajátékoknak köszönhetően erősödhet a bizalom a tanár és tanuló között, illetve a tanulóknak lehetőséget biztosít az egyéni fejlődésre és önmaguk elfogadására (Mizerák & Demarcsek, 2013, p. 189).

A drámajáték a produkció- és előadásközpontú szemléletmóddal szemben a pedagógiai folyamatra fókuszál. Játékai a komplex tanítás egészének részeként értelmezhetőek (Eck, 2015). „A fókusz a folyamaton van: ez egy társas tevékenység, ami sok hangra és sokféle nézőpontra épít, valamint a szerepek felvételére. A feladatra koncentrálnak, nem az egyéni érdekekre; és a résztvevőket képessé teszi arra, hogy új szemmel nézzenek valamire.” (Cziboly, 2010, p. 17)

Jelen írás a drámajáték a néptánc tanórába integrálásának meglétét, ill. lehetőségét vizsgálja, és javaslatot tesz ennek megvalósítására néhány alapszintű játék korosztályonként különböző változatainak ajánlásával.

2. KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Kiindulásként egy nem reprezentatív kutatás alapján igyekeztünk feltérképezni a drámajátékokhoz való viszonyulást néptáncot oktatók körében, továbbá a tanulói érdeklődést a játékok iránt. A kutatás elvégzését nehezítette a járványügyi veszélyhelyzet, így a tervezettnél kisebb körben tudtuk elvégezni az adatgyűjtést.

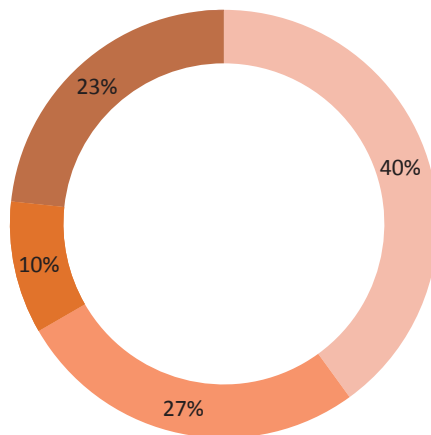
A hipotézisünk a következő volt: a drámajátékokhoz a próbavezetők nem igazán nyúlnak alapanyagként, ennek egyik oka lehet, hogy nem ismernek drámajátékokat, másik oka pedig, hogy nem gondolják, hogy a próba menetébe beleillő lenne, vagyis

nem látják ennek értelmét. Így született meg az ötletünk: miért ne lehetne a próbák menetébe beleilleszteni ezeket a játékokat?

A néptáncoktatókat online kérdőívvel szólítottuk meg. A kérdőív a következő kérdéscsoportokból állt: általános kérdéscsoport (nem, tanítási tapasztalat), specifikusan a drámajáték fogalmát, illetve a próbán való alkalmazását megcélzó kérdéscsoport (fogalom, próbán való jelenlegi alkalmazása), illetve olyan kérdéscsoport, amely a drámajáték néptáncórába való beépítését járta körbe (mely korosztály számára elképzelhető, miben fejlesztheti a tanulókat). A kérdések típusait tekintve a zárt kérdések közül dichotóm és többkimenetelű, a nyitott kérdések esetében teljesen nyitott kérdéseket alkalmaztunk. A kérdőív kitöltéséhez olyan oktatókat kerestünk, akik aktívan dolgoznak, foglalkoznak gyerekekkel. A célcsoport és a minta olyan már végzett vagy esti tanárszakos hallgatókat jelentett, akiknek van tanítási tapasztalatuk. Ebből kifolyólag a válaszadók jelentős részét a Magyar Táncművészeti Egyetem *Táncos és próba-vezető* alap- és *Táncpedagógus* mesterszakos, néptánc specializációjú hallgatói tették ki. Összesen 30 válasz érkezett a kérdéssorra, ami 2021 februárjában volt kitölthető. Többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók rendelkeznek-e információkkal a drámajáték fogalmáról, az órákon használnak-e drámajátékokat, amennyiben nem, mi ennek az oka, illetve, hogy szerintük miben fejleszthetnék diákjaikat ezek a játékok.

A kérdőívet kitöltők nemek szerinti eloszlása 50–50%-os értéket mutatott, vagyis ugyanannyi női oktató töltötte ki, mint férfi pedagógus. Arra, hogy a megkérdezett oktatók hány éve foglalkoznak néptáncoktatással, idősávokból választhattak a kitöltők. Mindegyik idősáv megjelölésre került, tehát a pályakezdőktől kezdve a több évtizedes tapasztalattal rendelkező pedagógusokig különböző életkorú és tapasztalattal rendelkező oktatóktól érkeztek válaszok, amelyet kördiagramon ábrázoltunk (1. ábra).

Mióta foglalkozik néptáncoktatással?



■ Kevesebb, mint 5 éve ■ 5-10 éve ■ 10-20 éve ■ Több, mint 20 éve

1. ábra: Néptánc tanárok oktatási tapasztalata (Csík, 2021)

A tanulók körében egy kecskeméti általános iskolában végeztünk kutatást a 2020/2021-es tanév januárjáig. A kérdőívvel az egyes drámajátékokkal kapcsolatos tapasztalataikat, nézeteiket szeretnénk volna felmérni. A tanulók egytől ötig terjedő Likert-skálán értékelhették, hogy mennyire tetszett nekik egy adott játék, esetleg szeretnék-e még a játékot játszani a későbbi órák valamelyikén. Papír alapon történt a felmérés, játéktól függően 19–39 tanulóól érkezett visszajelzés (a *Beszámoló játék* kapcsán 38, a *Koncentrációs játék* esetében 19, a *Székfoglaló*ban 39, a *Bizalomjáték* tekintetében 38 és a *Cseréljenek helyet azok, akik...* vonatkozásában 29 fő adott visszajelzést).

3. EREDMÉNYEK

3.1. A tanárszakos hallgatók és pedagógusok körében végzett felmérés eredménye

Az egyik legfontosabb kérdés az volt, hogy az oktatók meg tudják-e fogalmazni, hogy mi a drámajáték. A válaszadók 56,7%-a, azaz 17 oktató úgy gondolta, hogy nem tudja ezt megfogalmazni. Ebből levonható egyrészt az a következtetés, hogy ezek az oktatók nagy valószínűséggel nem használják óráikon a drámajátékokat, de az is elképzelhető, hogy igénybe veszik ezeket a játékokat, azonban nem tudatosan drámajátékként alkalmazzák.

A következő kérdés azokat szólította meg, akik igen választ adtak az előző kérdésre: a kérdés az volt, hogy írják le saját szavaikkal, hogy szerintük mit is jelent ez a fogalom, vagyis az oktatók milyen célból alkalmazzák a drámajátékokat óráikon. A válaszok értékeléséhez előbb meg kell vizsgálnunk, hogy mit is jelent ez a fogalom, mit mond erről a szakirodalom. Ehhez Gabnai Katalin meghatározását vettük alapul, miszerint:

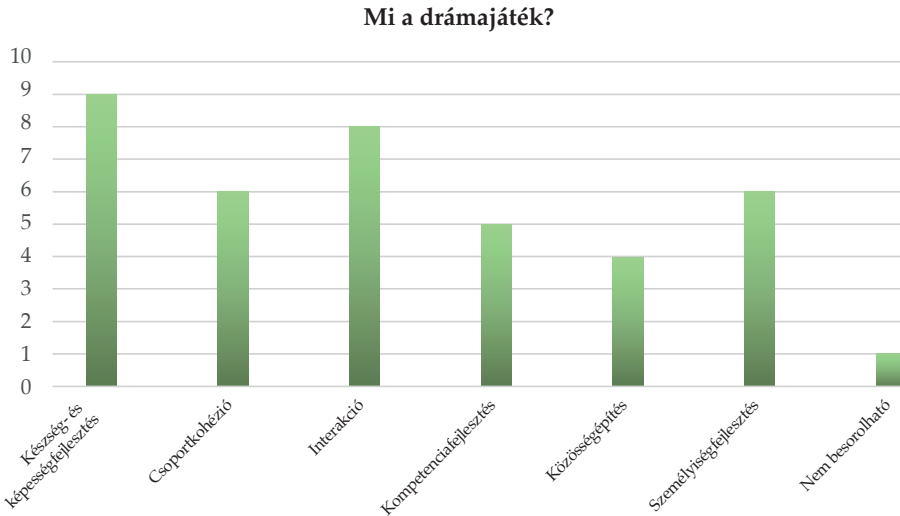
Drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenítési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és a zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés. (Gabnai, 2001, p. 9)

A válaszok közül több is felidézi az általunk idézett fogalom meghatározást, vagy részben az általunk említett definícióhoz kapcsolható. Például az alábbiak:

- „Ember és közösségépítő szociális tevékenység, fejlesztő gyakorlatok elsajátítása.
- Játékos megnyilvánulás, amiben dramatikus fordulat lelhető fel.
- A drámajáték egy nevelő-oktatási módszer, amely a tanulók különböző egyéni és csoportos készségeit fejleszti.
- Olyan dramatikus játék, melyben megjelenik az ember személyisége. Gyakran utánzásos.”

A beérkező válaszokat fejlesztési területek alapján csoportosítottuk (2. *ábra*. A válaszok részletességétől függően egy-egy válasz több csoportba is bekerülhetett.). Az eredmények igazolták a várakozásainkat, miszerint a válaszadók a drámajátékok alkalmazását leginkább a készség- és képességfejlesztés területére helyezik. Meglepő

volt azonban azzal szembesülni, hogy a közösségépítés nem szerepelt a fejlesztési területek egymáshoz viszonyításában a legmagasabb három érték egyikében.



2. ábra: Drámajáték fogalmának meghatározása (Csík, 2021)

A diagramon jól látható, hogy a válaszadók szerint különböző pedagógiai célokat szolgálhat a drámajáték alkalmazása. Láthatjuk, hogy túlnyomórészt a készség- és képességfejlesztést, illetve az interakciót jelölték a kitöltők. A harmadik helyre a csoportkohézió és a személyiségfejlesztés került, ezt követi a kompetenciafejlesztés és a közösségépítés. A csoportkohézió, illetve közösségépítési terület nemcsak az iskolai osztályközösséget kovácsolhatja össze, hanem az iskolán kívüli csoportos tevékenységek esetén is könnyebb beilleszkedést és elfogadást eredményezhet. Felnőttkorra vetítve pedig a csoportos munkavégzés folyamán az együttműködést segítheti elő. A kompetencia- és személyiségfejlesztés végigkíséri életünket, mely megjelenik számtalan hétköznapi tevékenységünkben is. A drámajátékok remek lehetőséget teremtenek arra, hogy a személyiségünk fejlesztését magasabb szintre emeljük. A nem besorolható kategóriába olyan válaszok kerültek, amelyek nem bonthatók alegységekre (például játékos megnyilvánulás, amiben dramatikus fordulat lelhető fel), ettől függetlenül teljes értékű válasznak minősülnek. A válaszok 29,41%-ában megjelenik a drámajáték mint módszer megfogalmazása is.

Összegzésként a kapott válaszokból egy komplex meghatározást szerkesztettünk, mely egységbe foglalja a résztvevők gondolatait:

A drámajátékok olyan közösségépítéssel foglalkozó nevelő-oktatói módszeren alapszanak, amely a tanulók különböző egyéni és csoportos készségeit fejlesztik, többek között az érzelmi intelligenciát, kreativitást, fantáziát, improvizációs készséget és a csoport kohézióját. Olyan tevékenységek csoportja, ami az önismerethez és a társas együttéléshez nélkülözhetetlen. Elősegíti az empátiát, a gyerekek önálló gondolkodását összekapcsolja a mozgással és kiemelkedő fontosságú a személyiségfejlődésre gyakorolt hatása.

A felmérés következő kérdése az volt az oktatókhoz, hogy visznek-e be rendszeresen drámajátékokat a foglalkozásokra. A megkérdezettek 53,3%-a, vagyis 16 fő nem visz be a tanórákra drámajátékokat. Arra a kérdésre, hogy mi az oka ennek, az alábbi lehetőségek közül lehetett választani:

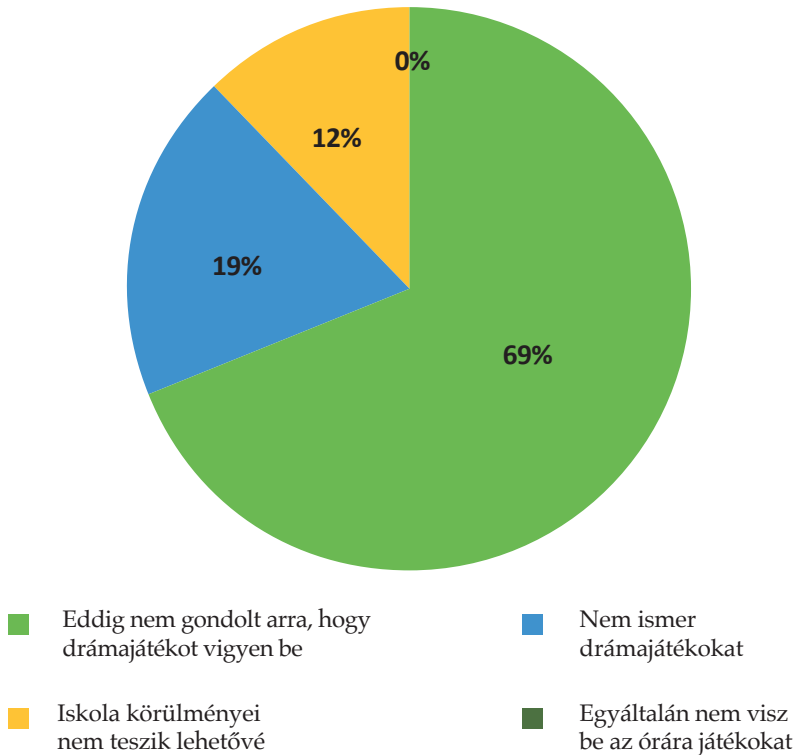
- Nem ismerek drámajátékokat.
- Eddig nem gondoltam, hogy drámajátékokat vigyek be.
- Egyáltalán nem viszek be az órára játékokat.
- Egyéb:.....

Ez utóbbi esetben a következő okokat fogalmazták meg a válaszadók:

- Az adott iskola körülményei nem teszik lehetővé.
- Kevés rá az idő, nincs tér hagyva ennek a tevékenységnek. Csak a tipikus dramatikus játékok férnek bele felkészülés gyanánt.

Mivel ezek lényegében egy tőről fakadnak, így együttesen kezeljük az *Iskola körülményei nem teszik lehetővé ok* alatt. Ezeknek a válaszoknak előfordulási arányát a 3. ábra mutatja kördiagram segítségével.

Miért nem visznek a táncoktatók drámajátékot a néptánc tanórára?



3. ábra: A drámajátékok nem rendszeres használatának okai (Csík, 2021)

Az ábra jól szemlélteti, hogy ebben a kérdésben érintett pedagógusok 68,8%-a (11 fő) nem kapcsolta össze tudatosan a drámajátékok alkalmazásának és a néptánc tanításának gondolatát. 18,8% (3 fő) nem ismer drámajátékokat vagy nem tudja, hogy az adott játék beletartozik-e a drámajátékok kategóriájába. Feltehetőleg a megkérdezettek 12,6%-a (2 fő) ismer ilyen játékokat, el tudja dönteni, hogy ezek valóban drámajátékok, azonban véleményük szerint egyéb helyzetek, mint például az iskolai körülmények nem teszik lehetővé használatukat. Fontos, hogy senki nem jelölte be azt a válaszlehetőséget, miszerint egyáltalán nem alkalmaz játékokat a tanórán. Tehát következtethetünk arra, hogy a néptánc oktatók szükségesnek és használható eszköznek találják vagy találnák a játékot a néptánc tanításában.

A kutatásban résztvevő oktatók 46,7%-ától, vagyis 14 főtől, akik rendszeresen alkalmaznak a tanórán drámajátékokat, azt kértük, hogy nevezzenek meg három játékot. Első helyen a későbbiekben is megjelenő *Cseréljenek helyet azok, akik...* játék szerepelt, második és harmadik helyen pedig az *Atom* és a *Bagoly* elnevezésű játék végzett. Az *Atom*-ban (Kaposi, 1999) párokat vagy csoportokat kell létrehozni (lásd később: *Székfoglaló játék*), a *Bagoly* (Kaposi, 1999) csukott szemmel megvalósított térérzékelő játék (lásd később: *Bizalomjátékok*).

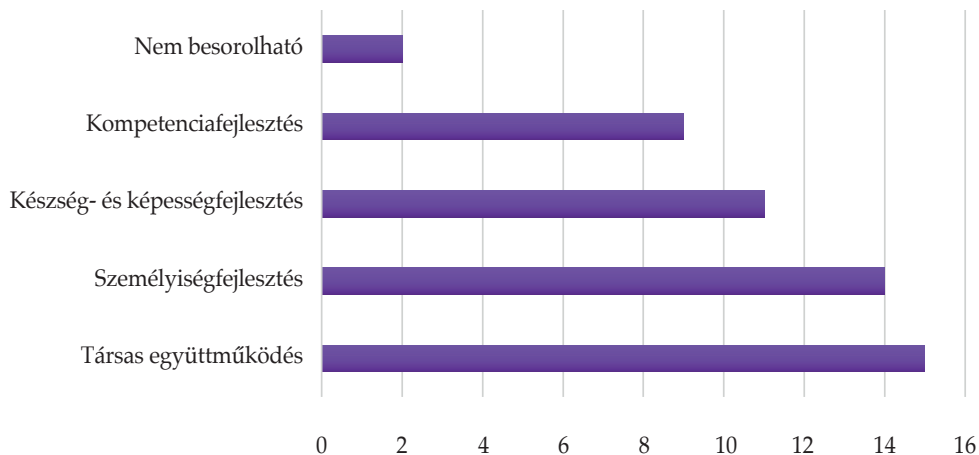
Arra a kérdésre, hogy helyet kaphat-e a drámajáték a néptánc tanóra struktúrájában, meglepően egyöntetű eredményt kaptunk. A megkérdezettek 96,7%-a, egy főtől eltekintve mindegyikőjük úgy vélte, hogy érdemes lehet ezzel a témakörrel foglalkozni a néptánc foglalkozásokon.

Ehhez a kérdéshez volt köthető a következő is, vagyis, hogy mely korosztályok számára tudják elképzelni, hogy a tanórák részét képezze a drámajáték eszköztára. A kérdés megválaszolásához megadtunk három nagyobb korosztályt: alsó tagozat, felső tagozat, középiskola. A megszólítottak úgy gondolták, hogy felső tagozatban és középiskolában minden nehézség nélkül alkalmazható lehet, az alsó tagozat esetében viszont nem volt ennyire egyértelmű a válasz. A többség úgy gondolta, hogy alsó tagozat esetében is el tudja képzelni alkalmazásukat, azonban itt 80–20% volt a megosztottság, míg a felső tagozat és a középiskola esetében ez az arány 96,6–3,4%.

Az idézett vélemények lehetséges magyarázata meglátásom szerint, hogy az alsó tagozaton népi játékokat alkalmaznak, hiszen ez az alapfokú művészeti oktatás tantervében követelményként is szerepel. A drámajátéknak a népi játékok, a tradicionális paraszti játékkultúra mellett lehet szerepe a néptánc órákon, hiszen kompetenciafejlesztő hatásuk rokon. Az életkor előrehaladtával mindinkább megfelel az életkori sajátosságoknak, illetve a kívánt nevelési-fejlesztési céloknak a drámajáték.

Arra a kérdésre, hogy a táncpedagógusok szerint miben fejlesztheti a gyerekeket a drámajáték a néptánc tanórán, holisztikus visszajelzések érkeztek. A beérkezett 30 válaszból négy felelet volt értékelhetetlen. Az értékelhető válaszok mindegyike azt gondolta, fejlesztő hatással lehet a gyerekekre a drámajátékok alkalmazása. Ismét fejlesztési területek szerint csoportosítva a válaszokat, az alábbi eredmény született (4. ábra, egy megfogalmazás itt is több csoportba is bekerülhetett):

Miben fejlesztheti a gyerekeket a drámajáték a néptánc tanórán?



4. ábra: A drámajátékok lehetséges fejlesztési területei (Csík, 2021)

Láthatjuk, hogy a 26 válaszból 15 emelte ki a társas együttműködés fejlesztésének fontosságát, ezt követi a személyiségfejlesztés 14 említéssel. Tehát arra következtethetünk, hogy a néptáncoktatók elsősorban társas együttműködés fejlesztésére alkalmaznak drámajátékokat, emellett fontos szerepét látják a személyiségfejlesztésben is. A drámajátékoknak fontos célja magunk és mások elfogadása. A készség- és képességfejlesztés tárháza végtelen. A néptánc tanulásban kamatoztatható ritmusérzék, térérzék és plasztikai érzék, illetve a tartás-ellentartás prioritást élveznek, melyeket számtalan drámajáték segítségével fejleszthetünk (lásd később: *Bizalomjátékok*). Sok játék célozza meg a gyerek fantáziájának, kreativitásának kibontakozását és érzelmek kinyilvánítását, ezt támasztja alá a kompetenciafejlesztés kategóriája, amely a válaszok több, mint egyharmadát (9 válasz) foglalja magába. A nem besorolható csoportba olyan válaszok kerültek, melyek nem alkotnak külön csoportot, új információt nem tartalmaztak arra vonatkozóan, hogy milyen fejlesztheti a gyerekeket a drámajáték néptánc tanóra alkalmával.

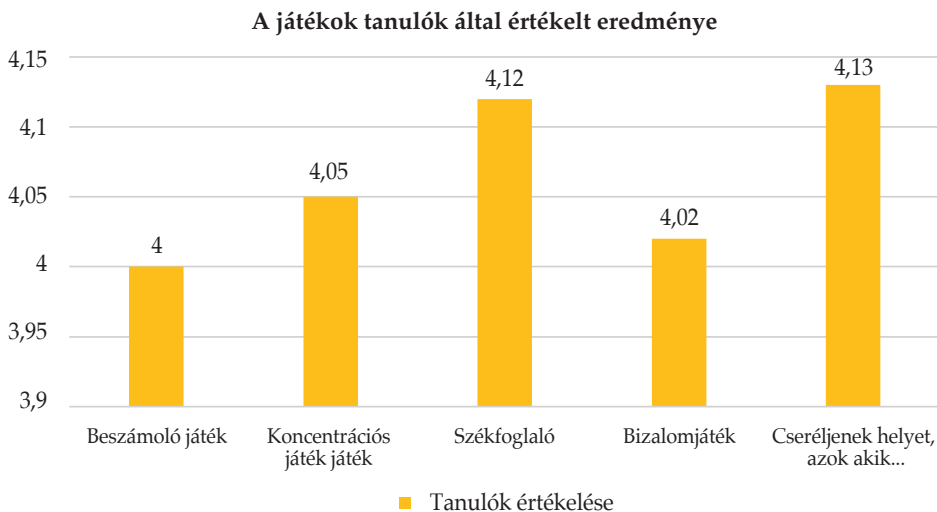
Bár a 2. és 4. ábra igen hasonló meghatározásokat tartalmaz, maguk a kérdések nem azonosak. Érdekes, hogy arra a kérdésre, hogy mi is a drámajáték, többen olyan választ adtak, amelyek fejlesztendő területekre vonatkoznak. (Mivel a drámajáték fogalmára vonatkozó kérdés a kérdőív elején található, szemben a záró kérdéssel, ami a fejlesztésre irányult, így nem volt befolyásoló hatása utóbbi kérdésnek a kezdő kérdésre.) Ennek köszönhetően találhatunk hasonlóságokat és különbségeket a két kérdés megválaszolásában, vagyis a két ábra között. Hasonlóság, hogy a válaszok két nagy csoportra: a fejlesztés területeire és a társas interakcióra vonatkoztak leginkább. Különbség, hogy a fejlesztést vizsgáló kérdésnél a társas együttműködés és személyiségfejlesztés szerepelt az első két helyen, míg annál a kérdésnél, ami a drámajáték fogalmára vonatkozott, a társas együttműködés és a személyiségfejlesztés is kissé háttérbe szorult.

Összefoglalásként ismét egy komplex meghatározást szerkesztve a felsorolt válaszokból fogalmazzuk meg a válaszadók véleményét a drámajátékok fejlesztő hatásáról:

A drámajáték fejlesztheti a gyerekek érzelmi intelligenciáját, előadói képességüket, tájékozódási és finom motorikus készségüket, mozgáskoordinációjukat, verbális és metakommunikációjukat. Segítségünkre lehet a gátlások leküzdésében, az önkontrollban, magunk, illetve mások elfogadásában, a csoport együttműködésében és megismerésében. Elősegíti a társadalomba való beilleszkedést, szorongást feloldó, feszültség-levezető hatása is ismert. A tánchoz elengedhetetlen tartást, memóriakészséget, gesztushasználatot és a ritmika-dinamika-plasztika hármashoz köthető fogékonyságot szintén fejleszti.

3.2. A tanulók körében végzett felmérés eredménye

A tanulók körében végzett felmérés eredménye azt mutatta, hogy az általunk bemutatott és korosztályonként végigvitt játékok elnyerték a gyerekek tetszését (lásd 5. ábra).



5. ábra: Drámajátékok skála alapú értékelése tanulók által (Csík, 2021)

Láthatjuk, hogy mindegyik játék értékelése 4 vagy afeletti értéket mutat. Fontosnak tartottuk, hogy a játékok kapcsán a gyerekek szóban is megfogalmazhassák véleményüket, ezért lehetőséget biztosítottunk erre egy kötetlen beszélgetés keretein belül, miután (legideálisabb esetben) mind az öt játékkal megismerkedtek. Nagyon pozitív visszajelzésnek tekinthetjük, hogy gyermekek nagy része kiemelte, hogy felüdülést jelent számukra az órán játszani, kimozdulni más tantárgyak terhei alól, átmozgani magukat. Ezzel alátámasztották a játékok és a játszva tanulás fontosságát

az órákon. Néhány tanuló a mozgásos játékokat, néhányan inkább a gondolkodást igénybe vevő játékokat preferálták, azonban negatív visszajelzés egyáltalán nem érkezett. Tehát a szóbeli visszajelzések azt mutatták, hogy a tanulók szívesen játszották ezeket a játékokat és szívesen megismerkednének hasonló jellegű játékokkal is a későbbiekben.

4. ÖSSZEGZÉS

Összességében a kutatások azt mutatják, hogy a néptáncoktatók nagy százaléka nem használ rendszeresen drámajátékokat a néptánc tanórákon, ugyanakkor el tudják képzelni, hogy a tánctanítás széles spektrumába bekerüljön a drámajáték mint a tanóra szerves része. Mindhárom korosztály esetében elmondható ez a következtetés, legyen szó alsó-, felső tagozatról vagy középiskolás korú tanulókról. A drámajátékok alkalmasak lehetnek az egyéni és társas kompetenciák fejlesztésére, a személyiség érzékenységének fokozására, a csoport összetartozásának javítására, illetve erősítésére. A gyerekek befogadóak, illetve azok lennének az elkövetkezendőkben is a játékok több területet érintő, továbbá összefoglaló, komplex módon történő felhasználására. Mindez alátámasztásra került a Likert-skála mintájára készített kérdőív segítségével, illetve a tanulók pozitív szóbeli visszajelzéseinek alapján.

5. JAVASLAT – GYAKORLATOK

Az általános iskola első osztályától középiskola végzős osztályáig, a NAT-ban is használatos (NAT, 2020) kétéves intervallumok szerint korcsoportokra szétbontva (például 1–2. évfolyam – első korcsoport, 11–12. évfolyam – hatodik korcsoport) különböző típusú, a néptánc tanórákon is felhasználható alapozó drámajátékokat mutatunk be. Bár ezek közül a gyakorlatok közül több olvasható különböző játékkönyvekben, oktatási segédletekben, de a játéksorok korcsoportok szerinti összeállítása, variálása és kombinálása Csík Zsófia személyes megoldása, amely saját ötleteken és oktatói tapasztalatokon alapszik. Ezek a játékok egyszerű alapozó gyakorlatok, ún. szabályjátékok, a Bolton-féle felosztás szerinti A csoportos játékok (1993), de képességfejlesztő elemeik és a könnyed, játékos tartalmuk miatt a néptáncórán is sokféle hasznos fejlesztési területet érintenek minden korosztály esetében.

5.1. Számolós játék

A játék menete:

Egy levegővétellel számolunk a lehető legtovább úgy, hogy közben minden számot jól artikulálva ejtünk. Ha elfogyott a levegőnk, akkor megjegyezzük a saját értékünket, és megvárjuk, amíg mindenki befejezi a számolását. A következő levegővétellel mindenki a saját értékétől ötlet tovább próbál elszámolni, tehát, ha valaki az előző körben 20-ig jutott, a második körben arra kell törekednie, hogy ez 25-ig sikerüljön.

A játék körülbelül három percet vesz igénybe, amennyiben szeretnénk, a korcsoportoknak megfelelően variációkat találhatunk ki, hogy a játékot egy kissé érdekesebbé tegyük.

Változatok:

1. korcsoport (1. és 2. évfolyam)

1. évfolyam esetében a számokat 1-től 20-ig hívjuk segítségül. 2. évfolyam esetében páros és páratlan számokat használunk 40-ig, akár 60-ig: csak páros, vagy csak páratlan számokat mondhatnak ki egytől /kettőtől kezdve, illetve 40-től vagy 60-tól visszafelé.

Másik lehetőség, hogy mozdulatokhoz kötjük a páros és a páratlan számokat. Páratlan számok esetében le kell guggolni, páros számok esetén pedig nyújtózkodni. Elszámolunk 20-ig, majd vissza, a levegővételek száma nem lényeges.

2. korcsoport (3. és 4. évfolyam)

Az abc-vel játszunk, hasonló a páros-páratlan verzióhoz, csak ebben az esetben az abc mással-, illetve magánhangzóit kell kiejteni. Egy másik opció a szorzótábla értékeinek kiejtése tapskísérettel. Ügyeljünk azonban arra, hogy a 3. évfolyamban ezerig, míg a 4. évfolyamban a tízezerig tanulnak számolni matematika órán.

3. korcsoport (5. és 6. évfolyam)

A számokhoz kötünk egy alapmotívumot. Százig ötösével kell számolni, majd vissza, illetve minden ötre végződő értékre két nyolcad + egy negyed kell megvalósítaniuk lépéssel. A könnyebb variáció esetén két negyed értékű szünetet tartunk a tízesekre végződő értékek kiejtésekor, a nehezebb változat szerint két nyolcad + egy negyed alatt két következő számot is kiejtünk, tehát egy számra egy negyednyi érték jut. Előbbi esetében két alapmotívum között szünetet iktatunk be, míg az utóbbi esetében folyamatosan táncoljuk az alapmotívumot. A 6. ábra táblázat formájában ritmusjegyek segítségével igyekszik szemléltetni az előbbi két variánst:

Könnyebb változat	Ritmusérték	♪♪	♪♪♪	♪♪	♪♪♪	♪♪	♪♪♪
	Szám kiejtése	10	15	20	25	30	35
Nehezebb változat	Ritmusérték	♪♪	♪♪♪	♪♪	♪♪	♪♪	♪♪
	Szám kiejtése	10	15	20	25	30	35

6. ábra: Változatok bemutatása ritmusértékek és számok segítségével (Csík, 2021)

4. korcsoport (7. és 8. évfolyam)

Elrugaszkodunk a számok világtól és áttérünk szövegek alkalmazására. Válaszunk ki egyszerűbb, rövidebb nyelvtöröket és viszonylag nehezebb, hosszabb

nyelvtöröket, lehetőleg olyat, amit a gyerekek már ismerhetnek. (Amennyiben még nem ismerik az adott nyelvtöröt, annak megtanulására is szánjunk időt.) Először a gyerekek egyszerre mondják lassan és artikulálva a tanárral együtt a szöveget, majd ezután egy levegővétellel minél többször elmondjuk érthetően, hibátlanul. Az alábbi két nyelvtörő példa az egyszerűbb és a bonyolultabb megvalósításra:

Egyszerűbb: „Nem minden szarka farka tarka, csak a tarka fajta szarka farka tarka.” (Faragó & Fábíán, 1982)

Bonyolultabb: „Csalitban csicsérgés, csattogás, csörgedező csermelycsobogás. Csonkacserfán csúf csóka cserreg, cserkészfiúk csapata cseveg. Csokrot csinálnak csillagvirágból, csipéseket csinálnak csalárd csalánból. Csiga csöndben csúszik csicsóka csúcsára, csipkés cserlevelen cserebogár csápja” (Faragó & Fábíán, 1982).

Más nyelvek nyelvtörőire példák a *1st International Tongue Twisters Collection* (1996–2018) honlapon találhatóak.

5. korcsoport (9. és 10. évfolyam)

Olyan népdallal készülünk, amit korábban már esetleg tanítottunk nekik vagy már más tanórán megismerkedhettek vele. Eleinte közösen, majd mindenki saját tempójában, de egyszerre, egy levegővétellel mondja a népdal szövegét. Mivel az ebbe korcsoportba tartozó tanulók már tisztában vannak a gesztusaik használatával, így az arcmimikát is belecsempésszük a játékba. Mégpedig úgy, hogy megadunk különböző hangulatokat, amiket meg kell jeleníteniük az arcukon, így például a boldogságot, dühöt, csalódottságot stb. tükröz az arcmimikájuk, miközben mondják a szöveget.

6. korcsoport (11. és 12. évfolyam)

Bonyolultabb szövegeket is használhatunk. Mivel néptáncunk szoros kapcsolatban áll a Magyarországon élő nemzetiségek táncaival, így érdekes lehet a tanórára becsempészni nyelvezetüket csujogatas formájában. Miután sikerült elsajátítaniuk a helyes kiejtést és megtanulták az általunk választott csujogatas, a korábban említett módon előbb közösen, majd mindenki saját tempóban egy levegővételre igyekeznek minél többször elmondani azt jól artikulálva. A feladat az idegen nyelvezet miatt válik nehezzé, hiszen amíg az iskolában leginkább angol és/vagy német nyelvet tanulnak a diákok, a szlovák vagy román nyelv igazán ritkának számít. Így egy teljesen idegen nyelvel kerülnek kapcsolatba, vagyis nem tudnak mihez viszonyítani, így az artikuláción kívül külön nehézséget jelenthet a kiejtés is. Az alábbiakban egy eleki román csujogatas hozunk példaként magyar fordítással:

„Haida, fată, că să gată,

Și s – apucă ceielaltă!

(Gyerünk kislány, mert vége lesz,

s kezdődik a következő.)” (Hegedűsné Farkas, 2002)

Pedagógiai szempontok:

Ez a játék, számok ismeretében, korosztálytól, nemtől és tánctechnikai fejlettségtől függetlenül játszható. Csoportosan játszunk, de nem csapatjáték. Egyénileg kell

mindenkinek saját magát felülmúlnia. Bármiféle énektanítás kapcsán használhatjuk, vagy akár közvetlenül a színpadra lépés előtt egy fellépés esetében. Bemelegíti az énekléshez használt arcizmokat, tágítja a tüdőkapacitást. Végül, mivel fellépés előtt a gyerekek bizony izgulhatnak, és eléggé fárasztó csendben várni, hogy mikor kerülnek sorra a műsorban, ezáltal már színpadra lépés előtt sok energiát veszítenek. Ezzel a bemelegítő játékkal a stresszt is tudjuk csökkenteni, a feszült helyzetből ki tudjuk zökkenteni a gyerekeket, feloldhatjuk a hangulatot.

5.2. Koncentrációs játék

A játék menete:

A játékhoz szükségünk lesz néhány eszközre, érdemes lehet labdákat, babzsákokat, puha anyagból készült bowling bábukat beszerezni, olyan eszközöket, amelyek nem balesetveszélyesek. Egy egyszerűbb szabályjátékról van szó, amelyben a szabályok variálhatók, átalakíthatók és nehezíthetők.

A gyerekekkel körben ülünk és egy labdát (jelen esetben piros színűt) dobunk egymásnak. Ebben a fázisban arra kell törekedni, hogy a gyerekek el tudják kapni a labdát, fenn tudjon maradni a figyelem és lehetőség szerint kétszer ne dobják ugyanannak, tehát egyben memóriagyakorlat is. Ha ezt a fázist teljesítettük, akkor a labdát kis időre félretesszük és előveszünk egy bowling bábút (rózsaszín), amit folyamatosan adogatunk körbe, mindig a mellettünk ülő jobb oldali játékosnak, majd egy másik bowling bábút (kék), amit hasonlóan az előzőhöz körbe adogatunk, de ezúttal a mellettünk ülő bal oldali játékosnak. A játék következő szintjén a piros labdát és a rózsaszín, illetve kék bábút kombináljuk össze. Törekedjünk arra, hogy a két bábút máshonnan indítsuk el és lehetőleg ne mindig ugyanannál a játékosnál találkozzanak. Ha ez is sikerült, akkor belevehetünk a körbe még egy labdát (zöld), amit az előző labdához hasonlóan dobunk vagy pattintunk egymásnak. A legnehezebb fokozat a négy eszköz egyszerre való használata, kiegészülve zenei kísérettel. A zene bekapcsolásával az adogatásnak, illetve dobásnak és pattintásnak tempót adunk, ezáltal könnyíthetünk, de nehezíthetünk is a játékon gyorsabb tempójú zene használatával. Ha valaki elrontja, tehát elejti a labdát vagy nem jó irányba adja át a bábút, akkor megállunk és újraindítjuk a játékot.

Változatok:

1. korcsoport

Az első korcsoport számára két labdával érdemes készülnünk. A játék első verziójában egy labdát dobunk át a másikkal, úgy, hogy ne dobjuk kétszer ugyanannak a játékosnak. Mivel a motoros képességek nem ugyanolyan szintűek a gyerekek között, így több időt vesz igénybe ez a fázis, körülbelül 4–5 percet. A következő alkalommal az első fázis gördülékenyebben fog már történni és áttérhetünk a második fázisra, vagyis, amikor két labdát dobunk egymásnak. A második fázist érdemes rövid ideig játszani, majd időnként visszatérni, hogy a gyerekekben fenn tudjon maradni az érdeklődés és a sikerélmény iránti vágyakozás.

2. korcsoport

A második korcsoport eszközkészlete szintén két labda. Az első korcsoportéhoz hasonlóan egy labdával kezdünk, amit dobni kell egy másik játékosnak (kb. 2–3 perc). Ezután egy másik színű labdát veszünk elő annak érdekében, hogy a gyerekek a színekhez is tudják kötni a különböző feladatokat. Most a gyerekek úgy adják át egymásnak a labdát, hogy az a talajon egyszer pattan. Ez nehezebb feladat, hiszen más erőket kell egy lepattintás során alkalmazni, illetve előre fel kell venniük a játékosoknak a szemkontaktust. Emellett még az a szabály is érvényben marad, hogy a labda ne kerüljön kétszer ugyanahhoz a gyermekhez.

A két fázis egyesítésekor, vagyis amikor már két labdát is beveszünk a játékba, először érdemes lehet úgy vezetni a folyamatokat, hogy először egy dobás történik, majd ezt egy pattintással végrehajtott átadás követi, tehát nem egyszerre mozog a térben a két labda. Ezáltal a gyerekek hozzá tudnak szokni a labdák jelenlétéhez, és el tudják magukban mélyíteni, hogy melyik labdához melyik feladat tartozik, tehát ráhangolódnak a gyakorlatra. A következő szinten egyszerre mozoghatnak a labdák, vagyis, ha az egyik labdát tartó játékos egy kissé lassabb, mint a másik jelenleg aktív játékos, akkor a dobás végeztével be kell várniuk egymást. Amennyiben az oktató úgy érzeke-li, hogy a tanulók megszokták a korábban említett állapotot, akkor kezdeményezheti azt a megvalósítást, miszerint mindkét labdával folyamatosan, tehát megállás nélkül végezzék a labdához kötődő feladatokat.

3. korcsoport

A harmadik korcsoport esetében egy labdát és két bábút használunk, illetve zenére illesztjük a játékot. A labda dobás által kerül a másik játékos kezébe, a bábuk pedig a játék felvezetőjében már ismertetettek alapján, vagyis egyiket a jobb oldali, másikat a bal oldali játékosnak adjuk át kézből-kézbe. A két fázis elkülönítése az eszközök alapján történik. Rövid ideig dobják egymásnak a labdát, ez körülbelül 1 percet vesz igénybe, ahogyan a bábuk adogatása is. Ezután az összes eszköz használatba kerül, így egyszerre kell figyelniük a labda dobására, illetve, hogy ne dobják ugyanannak a társuknak, és emellett arra is, hogy a megfelelő színű bábút a megfelelő irányba adják tovább. Érdekes lehet az a helyzet, amikor a két bábu ugyanannál a játékosnál található és még a labdát is neki dobják. Amikor úgy érezzük, hogy a gyerekekben kellőképpen rögzültek a szabályok és a bábuk átadása is automatikusan történik, bekapcsolhatunk egy tetszőlegesen választott zenét. Tempó tekintetében érdemes valamilyen lassabb zenét bekapcsolni (negyed = 60), először a negyedes löktetést akár tapssal, akár lépéssel gyakoroltatni, akár a kettő vegyítésével. Ezt követően az imént említett gyakorlatot ráilleszthetjük a zenei löktetésre, vagyis minden negyed értékre történik a bábuk átadása, illetve a labda dobása. Érdemes különböző tempójú zenével készülnünk, a zenei tempó fokozásával növelhetjük a játék nehézségi szintjét.

4. korcsoport

A negyedik korcsoport esetében két labdával és két bábuval készülünk az órára. Ettől a korcsoporttól kezdve mindegyik eszközt használni fogjuk. Ahogyan a ko-

rábbi korcsoportok esetén, itt is egy labdával kezdünk, amit egymásnak dobnak a játékosok, ezután külön megnézzük a két bábuval történő feladatot. Amikor ezzel a két bevezető fázissal végeztünk, a következő szinten kombináljuk a labdát és a bábukát. Ez a kombinációt még egy labdával egészítjük ki, amit szintén csak dobhatnak. Ebben az esetben a tanulóknak figyelniük kell arra, hogy a két labdát ne dobják egymásnak, illetve lehetőség szerint ne ugyanannak a játékosnak dobják mindkét labdát és amennyiben elkerülhető, ne egy játékosnál találkozzon mindegyik eszköz.

5. korcsoport

Az ötödik korcsoport esetében a folyamatokat külön-külön, illetve összetéve végigvisszük, a nehézségi szintkülönbséget jelen esetben a két labda használatának szabadon választható módja és a zenei illesztés jelenti. A tanulók döntenek el, hogy dobják-e a labdát egy társuknak, vagy pattintással adják-e át. Szabadon választott zenét használhatunk, eleinte lassabb tempójút (kb. negyed = 60–70), majd akár negyed = 80–90 tempójú zenére is játszhatunk. Gyorsabb tempójú zenét nem érdemes választani, hiszen a labdának az átérési idején nem tudunk rövidíteni. Az eddig ismert szabályokon túl bevezetünk egy újat, mégpedig azt, hogy az eszközök tekintetében inaktív játékosoknak negyedes löktetésre tapsolniuk kell. Ezzel minden játékost a figyelemkísérés mellett is aktívvá teszünk, mindenkinek van feladata. Amennyiben egy játékoshoz bábu vagy labda kerül, abban az esetben nem érvényes rá ez a szabály, de amint elkerül tőle az eszköz/eszközök, vissza kell csatlakoznia.

6. korcsoport

A hatodik korcsoport esetében szintén végigvezetjük az egyes fázisokat, és itt is érdemes különböző tempójú zenékkal készülnünk. Az eddigi korcsoportokhoz képest itt a tanulók már ténylegesen elmozdulnak a térben kétlépéses csárdás hatására. Zenei löktetésre a két labdát tetszőlegesen lehet dobni vagy pattintani, a két bábut ellenkező irányba adogatjuk, mialatt minden zenei negyedre tapsolnak az eszközzel nem rendelkező játékosok. Eközben kétlépéses csárdást lépünk, ami akkor is érvényben marad, amikor valamelyik eszközt megkapjuk. Tehát figyelünk egyszerre a labdák elkapásának, illetve továbbadásának módjára, a bábuk irányának megtartására, a zenei löktetésre, a láb és a kar szólamaira, illetve arra, hogy lehetőség szerint a labdákat mindig másnak juttassuk el.

Pedagógiai szempontok:

A játék célja, hogy minél tovább tarthasson egy-egy játékepizód. Ehhez szükség van a játékosok részéről tovább tarthasson egy-egy játékepizód. Ehhez szükség van a játékosok részéről memóriakészségre, kézügyességre, együttműködési készségre, irányérzékelésre, illetve zenei érzékre. A próba elejére vagy dekoncentráltság esetén az óra közepére, szünet helyett is alkalmazható, előkészítve a táncolást, ezáltal a diákok ráhangolódnak a koreográfiák memorizálására vagy a táncanyag elsajátítására.

5.3. Székfoglaló

A játék menete:

Ennek a játéknak sok variációjával találkozhatunk. A legismertebb változat, amikor székekkel két sort alakítunk ki egymásnak háttal elhelyezve azokat. Eggyel kevesebb széket használunk, mint amennyi játékos játssza a játékot. Tetszőleges zenét kapcsolunk be, akár a tanítani kívánt táncanyagának megfelelő zenét. A zene alatt a játékosok a széksorok körül sétálnak, a zene leállításakor a feladat minél gyorsabban helyet foglalni, aki kimarad, kiesik a játékból. Ha valaki kiesik, egy székekkel együtt lép ki a játékból, így a játékosokkal együtt a székek száma is fogyatkozik. A játékot az nyeri, aki a legtovább marad bent, vagyis az utolsó székre gyorsabban le tud ülni, mint a párbajtársa (például Huszár Gál Gimnázium, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, 2008).

Nehezebb változata a játéknak a stratégiai székfoglaló, ahol nem egyének versenyeznek egymással, hanem a csapat játszik egy játékos ellen. A térben összeviszva helyezünk el székeket úgy, hogy különböző frontirányok felé nézzenek. Ebben a verzióban ugyanannyi szék szükséges, mint amennyi játékos játszik. Kiszámolunk egy játékos, aki az üresen maradt székekhez képest a legtávolabbi pontból indul a térben. A feladata az, hogy egyenletes sétával eljusson az üres székekhez és arra leüljön. A többi játékos feladata ennek a megakadályozása, amit úgy tudnak megvalósítani, ha egy játékos feláll és amilyen gyorsan tud, leül az addig üresen maradt székekre. Ekkor az ő helye szabadul fel és a kiválasztott játékos ennek az irányába kezd el sétálni. Ha a kiválasztott játékosnak sikerül leülnie egy szabad székre, akkor a következő játékmenetben az a játékos fog sétálni, akinek a helyére sikerült leülnie. Fontos, hogy ha egy játékos feláll, nem ülhet ugyanoda vissza.

Változatok:

1. korcsoport

Az első korcsoport esetében egy székfoglalóból kiinduló játékot játszunk. Mivel a baleset elkerülésére oda kell figyelnie az oktatóknak, ezért ajánlott ennél a korcsoportnál székek nélkül játszani, ugyanis ebben az életkorban még nem biztos, hogy minden gyerek a célnak megfelelően tudja használni az eszközt, illetve figyelmetlenségéből adódóan is előfordulhatnak kisebb balesetek. Ebben az esetben a rendelkezésre álló térben sétálnak a gyerekek általunk választott zenére, majd a zene megállítására párba állnak. Kiesik az a játékos, aki nem talált magának párt. Mivel csak páratlan számú játékos esetén maradhat ki tanuló, ezért az oktatóknak minden második körben be kell állnia a játékba. Ezért az órára olyan eszközzel kell készülnie, amit játék közben le tud állítani (például okostelefon).

2. korcsoport

A második korcsoportnál már használhatunk székeket, a játék ismertetőjében említett első változat szerint játszunk.

3. korcsoport

A harmadik korcsoportnál tapsra kell leülniük a gyerekeknek, pontosabban akkor, ha az oktató egyet tapsol negyed értékben. Amennyiben az oktató kettőt tapsol nyolcad értékben, akkor megváltozik a haladás iránya. Természetesen hozhatunk létre különböző ritmusképleteket ebből a két kiinduló zenei egységből, mint például két nyolcad + egy negyed. Ebben az esetben megváltozik a haladás iránya és amint megváltozott, már helyet is kell foglalniuk, tehát dekódolniuk kell a ritmusképleteket, majd tudatosan végrehajtani az értékekhez társított utasítást. Ez sokat segít a gyerekeknek a felismerésben és a későbbiekben könnyebben tudunk lépéseket megtanulni.

4. korcsoport

A negyedik korcsoport esetében a székeket a térben összevissza helyezük el, de amennyire lehetséges, a tér közepére fókuszáljunk. A gyerekek a korábban már tanult táncanyagokból improvizációt valósítanak meg körben, amely a rendelkezésre álló teret teljes egészében kihasználja. Mindenféleképpen egyéni táncolásról van szó, érdemes lehet esetleg ugrós típusú táncot, illetve zenét választanunk, ha már korábbi ismeretekkel rendelkeznek a gyerekek. Tehát folyamatos körben való egyéni táncolással haladnak, amikor a zene leáll, akkor a tanulóknak a tér közepére helyezett székek valamelyikére kell helyet foglalniuk. Fontos, hogy a székeket nem mozdíthatják el, így az is feladat, hogy felmérjék, melyik szék melyik frontirányba néz.

5. korcsoport

Az ötödik korcsoport esetében már játszhatjuk a stratégiai székfoglalót. Ebben a korban már tudnak egymásra figyelni és csapatként együttműködni.

6. korcsoport

A hatodik korcsoportnál a székeket sorokban, majd a térben összevissza, más irányokba nézve helyezhetjük el. Lévai Péter módszertanából (2019) kiindulva az órára készülünk különböző kivágott jelekkel: kör, csillag, négyzet, háromszög. A könnyebb megkülönböztetés kedvéért lehetnek ezek a jelek különböző színűek. Mindegyik jelhez egy-egy alapmotívumot kapcsolt Lévai, mégpedig így:

- Kör: lengető két negyed ritmusban mindkét lábon
- Csillag: lép + zár két negyed ritmusban
- Négyzet: bokázó két negyed ritmusban
- Háromszög: két nyolcad + egy negyed lépéssel (2019).

A játékot Lévai számra szín feladattípus „sormintája” alapján gondoltam tovább (Lévai, 2019). A jeleket a székek köré helyezük úgy, hogy tanulók számára mindig rézsút jobb előre irányban legyenek a földön.

Ezekkel az alapmotívumokkal a tanulók az évek folyamán sokszor találkoztak, azonban ezzel a jelrendszerrel még nem, ezért érdemes az oktatónak először valamilyen könnyebb sort kialakítani, akár egymás után többször ugyanazt a jelet elhelyezni. Természetesen a földre helyezett motívumsorokat át lehet alakítani, megváltoztatni. Tehát a tanulók zenére haladnak körben úgy, hogy közben dekódolniuk kell magukban a letáncolandó alapmotívumokat. A zene elhallgatásakor félbe kell szakítaniuk az adott alapmotívum táncolását és szaladniuk kell helyet foglalni. Neheztített változat, ha a székeket nem sorban, hanem összevissza helyezük el a térben a tér közepére fókuszálva. Ekkor a jeleket a teret nagymértékben kihasználó képzeletbeli körként kell elhelyeznünk.

Pedagógiai szempontok:

A játék lényege az egymásra figyelés, összefogás. A kiválasztott játékosnak egyenletes tempóban kell sétálnia, ez alsós korosztály számára nehézséget jelenthet, így ezt a játékot inkább felső tagozattól, az egymásra figyelés tekintetében inkább középiskolás korosztálytól érdemes játszani. A passzivitás elkerülése végett be lehet vezetni egy olyan szabályt, hogy három meneten belül mindenkinek fel kell állni a helyéről.

5.4. Bizalomjáték tartásgyakorlattal

A játék menete:

A játék előkészítéseként egy tartás-ellentartás gyakorlatot végzünk, a pár tagjai egymással szemben állnak, azonos kezüket (tehát jobb kéz fog jobb kezét) összekulcsolják és óvatosan hátradőlnek. A stabil pont megtartása után lassan leguggolnak, majd felállnak, ezután kezüket megcserélve próbálják újra.

A játék két részből tevődik össze. Az első részében a pár egyik fele becsukja a szemét, kezeit szabadon lógatja, a másik fél ezalatt a párja mögött megfogja a vállát és nagyon óvatosan hátrabillenti, majd visszaállítja. Erre azért van szükség, hogy egy természetes bizalom alakuljon ki kettejük között. Ezután a hátulsó játékos kissé hátralép, így az előtte álló gyerekek a mozgástere megnő, így kell hátradőlnie. A játék akkor éri el a célját, amikor kellő biztonsággal hátra tud dőlni egyikőjük és a másik meg tudja tartani. Ezután szerepet cserélnek a játékosok. Természetesen nagyon figyelni kell az erőviszonyok összhangba hozására (például Kelenvölgy-Örmezei Óvoda, 2020).

Ennek a játéknak egy másik változata, hogy körben állnak a gyerekek, a kör közepén áll egy kiválasztott játékos csukott szemmel és összefont karral. A játékosok feladata, hogy nagyon óvatosan és lassan áttolják a kör másik oldalára a középben helyben álló játékost, majd csere következik. Ennél a játéknál kifejezetten fontos, hogy kört megfelelő arányban osszuk fel erőviszonyok tekintetében, vegyes korosztály esetén a nagyobbak segítsék a kisebbeket, de javasolt a próbavezető beállása is, a néptáncpedagógusnak résen kell lennie az esetleges balesetek elkerülése végett. A játéknál mindenki aktív résztvevő. A csoport összetartását tudjuk fokozni a kölcsönös segítségnyújtással és egymásra figyeléssel.

Változatok:

1. korcsoport

Az első korcsoport esetében a bizalomjátékot vakvezetés formájában valósíthatjuk meg úgy, hogy a gyerekeket párba állítjuk és egyikőjük kézfogással vezeti a becsukott szemű párját.

2. korcsoport

A második korcsoportban hasonló, párban megvalósított vakvezetést alkalmazunk, de úgy, hogy a párok nincsenek egymással fizikai érintkezésben. Az irányítás hang alapján történik, tehát az irányító mondja az egyértelmű instrukciókat a társának: előre, balra fordulj, állj meg, hátrafele stb.

3. korcsoport

A harmadik korcsoportnál az irányító nem konkrét információkat fogalmaz arról, hogy merre menjen a társa, tehát annak, akit vezetnek, fel kell ismernie azt, hogy merről érkezik a hanghatás. Így például erre, erre gyere; tovább még egy kicsit; ne arra, erre stb. utasításokat hallhatunk az irányító gyerekek szájából.

4. korcsoport

A negyedik korosztályban már megpróbálhatjuk a párban végzett hátradőlést. Ajánlott egyszerre egy párral elvégeztetni a gyakorlatot. A pár egyik tagja csukott szemmel hátradől, pontosabban beledől a társa karjába. Ezt fel tudjuk vezetni úgy, hogy eleinte a tartást végző tanuló végzi az irányítást, vagyis ő kezdeményezi a dőlést, a megtartott gyerek csak hagyja, hogy a társa elindítsa, megtartsa, majd szép lassan visszabillentse a stabil álló helyzetébe. Amennyiben a gyerekek úgy érzik, hogy megbíznak eléggé a társukban, akkor egy kicsit nehezíthetünk a feladaton. Ekkor a dőlést már a dőlő tanuló kezdeményezi, azonban a tartó társa végig fogja a vállát és csak egy minimális szintig engedi a hátradőlést. Eggyel nehezebb szintet képez az, amikor a tartó szerepében lévő tanuló már nem vezeti végig érintéssel a dőlést, tehát leveszi a társa válláról a kezét. A dőlés nagyságát a párok közötti távolság változtatásával érhetjük el, amit minden esetben meg kell beszélniük a pároknak.

5. korcsoport

Az ötödik korcsoportba tartozó két évfolyamot ebben az esetben különböző feladatokhoz rendeljük. A 9. évfolyam a negyedik korcsoport feladatait végzi, míg a 10. évfolyamban már megkezdhetjük a hatodik korcsoport feladatát.

6. korcsoport

A hatodik korcsoport tekintetében már nem alkotnak párokat a tanulók, hanem egy-ésgesen egy kört hoznak létre és a játék ismertetőjében bemutatott módon hozzuk létre a csoportban az egyensúlyt.

Pedagógiai szempontok:

Páros karakterű néptáncainkban elengedhetetlenül fontos a párokon belüli bizalom, illetve a tartás, az egyensúly megtartása. Előbbi nélkül nem valósulhatna meg élvezetes, örömteli együtt-táncolás, utóbbi nélkül pedig egyáltalán a nem jöhet létre az egy párként való táncolás.

Az előkészítő gyakorlatnak egyrészt az a célja, hogy tánchoz szükséges tartás-ellentartást a gyerekek megérezzék és tánc közben is fel tudják idézni az adott pillanatot. Hasonlóan a guggoláshoz, a páros tánc sem jöhet létre abban az esetben, amennyiben a tartás-ellentartás a két fél között nincs összhangban, egyensúlyban.

A játék első változatának a páron belüli bizalom kialakításában és fokozásában van jelentős szerepe, míg a játék második, körben megvalósított változatában a csoporton belüli bizalmat, illetve a csoportkohéziót növelhetjük. A csoport összetétele, tehát a tagok közötti kapcsolat mindenképpen hatással van az egyén személyiségének, ezen túl a szociális és tanulási képességeinek fejlődésére.

5.5. Cseréljenek helyet azok, akik...

A játék menete:

A *Cseréljenek helyet azok, akik...* játékot körben ülve játsszuk, székek szükségesek a térforma kialakításához. Eggyel kevesebb székkal alakítunk ki kört, mint amennyi játékos játszik. A kimaradó játékos a kör közepére áll, kitalál egy olyan hívószót (jelzőt, tevékenységet, tulajdonságot, bármit), amiről azt gondolja, hogy rá biztosan igaz és a körben ülő játékosok közül is igaz lehet valamennyiükre. Kimondja a játék nevét, majd hozzá a hívószót, ekkor a körben ülő játékosok közül helyet cserélnek azok, akik úgy gondolják, hogy rájuk igaz az említett ismérv. A kör közepén álló játékos igyekszik leülni valamelyik felszabadult helyre, a felálló játékosoknak szintén az a céljuk, hogy a felszabaduló székekre leülhessenek. Egy játékos kimarad és kezdődik előlről a játék.

Például a kör közepén álló játékos azt mondja, hogy cseréljenek helyet azok, akik szeretik a matematikát. Ebből tudjuk, hogy a közepén álló játékos szereti a matematikát, illetve, akik felállnak, szintén kedvelik az adott tantárgyat. Akik viszont nem állnak fel, azoknak feltételezhetően nem a matematika a kedvenc tantárgyuk.

Változatok:

Ez a játék jó példa arra, hogy vannak olyan játékok, amelyeket egyáltalán nem szükséges átalakítanunk, játszhatjuk kisebbekkel és nagyobbakkal egyaránt. Esetleg az alsós korosztálynak segíthetünk abban, hogy meghatározzuk a témát, például: színek, állatok, tantárgyak, sportok témaköreiből mondjanak hívószót. Ezt természetesen bővíthetjük-szűkíthetjük, témáinkat az elérendő célok és a csoport összetétele is befolyásolhatja.

Pedagógiai szempontok:

Kovács írásában (n. d.) találkozhatunk a csoportalakulás stádiumaival, ez esetben az első, vagyis a forming állapot jellemzőit vonhatjuk párhuzamba a játékkal. A forming, azaz az alakulás és formálódás szakaszában fontos, hogy a gyerekek megismerjék egymást, a kezdeti bizonytalanságot (idegen környezet, idegen gyerekek) legyőzve csoportként tevékenykedhessenek. Ebből kifolyólag érdemes lehet akár már az első órán kipróbálni ezt a játékot, hiszen így nemcsak a gyerekek tudják megismerni egymást, hanem az oktató is a gyerekeket, sőt, akár fordítva is, amennyiben az oktató is beáll a játékba (például Újbudai Alma Mater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, 2009).

A játék alkalmas arra, hogy megismerjük egymást játékos formában. A gyerekek feszélyezettségét oldja, illetve koncentrációképességet igényel. A játékos egyrészt információt kap egy társáról, másrészt dekódolnia kell, hogy ő érintett-e az adott ismérven és ha igen, akkor a lehető leggyorsabban helyet kell találnia. Nemtől és kortól független a játék, nemcsak a forming stádiumban használható. A hívószavak rendkívül különböző témákat érinthetnek a szórakoztató feladatoktól az ismeretek felelevenítésén keresztül a személyes vélemények képviselésének erősítéséig.

Próbarész elejére vagy a végére is érdemes tenni, attól függően, hogy levezetésként vagy éppen előkészítésként viszonyulunk hozzá, akár tartalmi kapcsolatot találva a munkával. Idejét tekintve egy-egy játék körülbelül 30 másodpercet vesz igénybe, ezt addig lehet megismételni, amíg a társaság kedve, vagy az erre szánt idő tart.

A példaként bemutatott alapozó drámajátékok felhasználásának korcsoportonkénti változtatásával azt mutattuk be, hogy hogyan alakíthatók át a kiválasztott játékok az adott korosztály képességeihez igazítva. De a drámajátékok további, szerepbe lépéssel járó játékaiknak is lehet helye az oktatásban vagy a próbafolyamatban, amely már egy másik írás témája lehet.

Irodalomjegyzék

- Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cziboly, Á. (2010). *A kocka el van vetve*. DICE Konzorcium. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Csik, Zs. (2021). *Drámajátékok a néptánc tanórán* [szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Eck, J. (2015). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület.
- Falus, I. (Ed.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Faragó, J., & Fábíán, I. (1982). *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion Könyvkiadó.
- Gabnai, K. (2001). *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- Hegedűsné Farkas, L. (2002). *A román és német kultúra együttélése és egymásra hatása Eleken* (Táncok/Román táncok fejezet). [szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola. http://balassitancegyuttas.hu/dokumentumok/szakdolgozatok/h_ne_lilla_szakdolgozat_elek/html/elek.htm#_ftn2
- Kovács, H. (n. d.) *Próbavezetési ismeretek* [Oktatási segédanyag és az órai előadás anyaga a táncos és próbavezető, néptánc szakirányú hallgatók számára]. Magyar Táncművészeti Egyetem.

- Körömi, G., & Sándor, I. (2016). Mi a Meseház? In Illés, K. (Ed.), *Dráma–Pedagógia–Színház–Nevelés* (pp. 327–332). OFI.
- Lévai, P. (2019). *A mozdulat típusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Mezei, É. (1979). *Játsszunk színházat!* Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1997). *Gyermeklélektan*. Medicina.
- Mizerák, K., & Demarcsek, Zs. (2013). A táncos tehetség azonosítása és gondozása: A Magyar Táncművészeti Főiskola partnerintézményeiben végzett kutatás eredményeinek bemutatása. In Bolvári-Takács, G., Fügedi, J., Mizerák, K., & Németh, A. (Eds.), *Kultúra, érték, változás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a táncutatásban. III. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia. 2011. november 11–12.* (pp. 163–176). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Nemzeti alaptanterv (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666
- Nemzeti alaptanterv (2020). In *Magyar Közlöny*, 2020(17).
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sándor, I. (2016). Hagyományörzés? Kulturális génbank? A néphagyomány napjaink gyermekkultúrájában. In Kolosai, N. és M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 97–105). ELTE TÓK.
- Trencsényi, L. (2010). Néphagyományoktatás–pedagógia–folklorizmus.. In Benedek, K. és Sándor, I. (Eds.) *Útravaló 2. A néphagyomány módszereinek közvetítése az iskolában* (pp. 6–27). Hagyományok Háza.

Felhasznált gyakorlatgyűjtemények

- 1st International Collection of Tongue Twisters.* (1996–2018). <https://www.tongue-twister.net/index.htm> [17.01.2022]
- Huszár Gál Gimnázium, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (2008). *A mindennapos játékos egészségfejlesztő testmozgást és az iskolai sportfoglalkozásokat támogató fejlesztések* (p. 38, Székfoglaló). <https://huszargaliskola.hu/userfiles/files/tamop314mijaelet.pdf>
- Kaposi, L. (1999). *Atom. Játékok a Drámapedagógiai Magazinból*, 1999(2). <http://letoltes.drama.hu/DPM/Jatekok/atom.pdf>
- Kaposi, L. (1999). *Bagoly. Játékok a Drámapedagógiai Magazinból*, 1999(2). <http://letoltes.drama.hu/DPM/Jatekok/bagoly.pdf>
- Kelenvölgy–Örmezei Óvoda (2020). *Játékok* (p. 53, Bizalomjátékok). https://kelenvolgyormezeiovi.ujbuda.hu/sites/default/files/attachments/files/kelenvolgyormezeioviujbudahu/2020_05/64360470-nagy-jatekkonyv.pdf
- Újbudai Almater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (2009). *Játékgyűjtemény* (p. 33, Cseréljenek helyet...). http://ujalma.hu/wp-content/uploads/2012/01/jatekgyujtemeny_tanaroknak.pdf

DRAMA GAMES IN FOLK DANCE EDUCATION

Zsófia Csík, dance and rehearsal coach, Kecskemét Folk Dance Ensemble

Júlia Eck PhD, associate professor, Hungarian Dance University, Department for Pedagogy and Psychology, Pázmány Péter Catholic University, secondary school researcher teacher, Toldy Ferenc Secondary School, Budapest

Abstract

This paper examines the effects of drama games on successful competency development in teaching and education, specifically within folk dance education. We also present the results of data drawn from two non-representative pieces of research done among educators (n=30) and students (depending on game n=19–39) regarding the effective use of structured drama activities in the folk dance classroom to strengthen group cohesion or trust between students. Finally, as a methodological recommendation, we introduce a collection of drama games and possibilities for their integration into folk dance education, with suggested variations presented according to the six age groups defined for the 12 grades of public education in Hungary. This paper aims to raise awareness of the possibilities and usefulness of integrating drama activities into folk dance education.

Keywords: drama-based pedagogy, drama activities, folk dance class, collection of drama games, methodological recommendation

1. INTRODUCTION

A majority of childhood learning processes take place through games. An infant of 3-4 months already plays games, and ancient tribal cultures created toys for children as well (Pukánszky & Németh, 1996). "What primarily differentiates games and other childhood activities from each other is the element of joy in games." (Mérei & V. Binét, 1997, p. 122) "Children's games are recreations of the world as an entity in imagination, skillfulness, movement, arts and crafts, song, and dialogue. Out of this joy of play and the accumulation of authentic experiences, an authentic interpretation of mature, intellectual, even historically accurate accomplishments of times past will eventually emerge." (Trencsényi, 2010, p. 8) Games also have a strong motivating effect on the educational process (Falus, 2003).

Drama-based pedagogy (the expression is still the subject of debate in our times) was first introduced in Hungary in the 1970s, a period of the rising importance of folklorism and neofolklorism. Important cultural innovations of the time included the spread of the *táncház* ('dance-house') method, which promoted folk dance and music, as well as arts and crafts and children's playhouse movements (Sándor, 2016).

Several of the early Hungarian representatives of drama-based pedagogy – Éva Mezei, Katalin Gabnai, and Tibor Debreczeni – emphasized the connection between children's folklore games and drama-based pedagogy. "*Red Rover* (or *Forcing the City Gates*)...taking a closer look at this game reveals that it is not only a game but drama in every sense of the word. Admittedly, a rather short drama, but it has every crucial aspect of one." (Mezei, 1979, p. 5) At its centre, we find that human action comes to life in a dialogical form, where characters present their intentions. The tightly knit fabric of their words vibrates with the tension of future actions. The game has a clear aim, power dynamics and a central conflict that always takes place in the present tense (Mezei, 1979).

These two artistic areas were integrated into public education in the first National Core Curriculum of 1995 under the heading *Dance and drama*. The curriculum content drafted by Katalin Gabnai dedicated a separate chapter to folk culture (NCC = NAT, 1995).

Several excellent programmes unite folk games and drama-based pedagogy, for example, the *Meseház* (house of fairy-tales) events of Gábor Körömi and Ildikó Sándor, which are combinations of live storytelling and drama activities. "Modern pedagogical ideas increasingly promote both the integration of learning into play as well as teaching with artistic tools – this is the opportunity we see in merging folk tales and folk games." (Körömi & Sándor, 2016, p. 329).

Beyond the above-defined possibilities, drama activities may also be useful for developing specific competencies.

Games of drama pedagogy and improvisational activities could have an active role in 1. the development of skills and abilities (movement and rhythm), 2. verbal and nonverbal communication, 3. creating body awareness, 4. the elimination of age group-specific problems, 5. helping the development of gender identity, and 6. handling cultural problems. (...) Through dramatic games, a sense of trust may strengthen between teacher and student, and additionally, they allow students the possibility of individual progress and self-acceptance (Mizerák & Demarcsek, 2013, p. 189).

Contrary to production and performance-centric views, drama activities shift the focus of attention onto the pedagogical process. Drama games are to be interpreted as integral parts of the complex teaching process (Eck, 2015). "Emphasis is on the process: this is a social activity, built on a multitude of voices and viewpoints, as well as on the act of stepping into roles. It concentrates on the task rather than individual interests, and it enables participants to view something with new eyes." (Cziboly, 2010, p. 17)

This paper examines the current state and further possibilities of including drama games in the folk dance classroom and makes suggestions for their implementation by presenting a number of basic games in age group-specific variations.

2. RESEARCH METHODS AND TOOLS

As a point of departure, we aimed to map through a non-representative study the attitudes to drama games among folk dance educators and the interest in them

among students. The global pandemic impeded the organization of this research; consequently, we included fewer participants in the data collection than initially planned.

Our hypothesis was this: rehearsal coaches normally do not use drama games, either because they do not know these games or because they do not consider them appropriate for the rehearsal process; in other words, they do not see the point. This is how our idea was born: why not integrate these games into the process of rehearsals?

We reached out to folk dance teachers through an online survey. It contained the following question groups: a general question group (gender, teaching experience), a question group specifically related to the definition of drama activities and their usability during rehearsals (definition, current usage during rehearsals), and a question group dealing with the possibility of integrating drama games into folk dance classes (what age group it could be appropriate for, how it might improve students). In terms of question types, closed-ended questions were either dichotomous or multiple-choice, and open-ended questions were entirely open. The survey was aimed at educators who are currently active and deal with children. The target group and sample included both previously graduated students and students at the time enrolled in evening programs of the teaching faculty, all with some level of teaching experience. Thus, a majority of the respondents were students of the Hungarian Dance University, enrolled in the dance and rehearsal coach BA and MA programs, specializing in folk dance. Altogether, 30 answers arrived in the survey conducted in February of 2021. Some of the questions we were interested in included whether they are aware of the expression of drama activities, whether they make use of drama games, if not, why, and in addition, in what way such games might develop their students.

The distribution of genders among respondents to the survey was 50–50%; that is, the same number of women and men filled it out. To answer the question of how long they had been involved in folk dance education, the respondents were offered several options they could choose from. Each of these appeared among the answers given, which indicates that respondents ranged from novice teachers to educators with several decades of experience and were of all ages - these responses we compiled in a pie chart (*Figure 1*).

How long have you been working with folk dance?

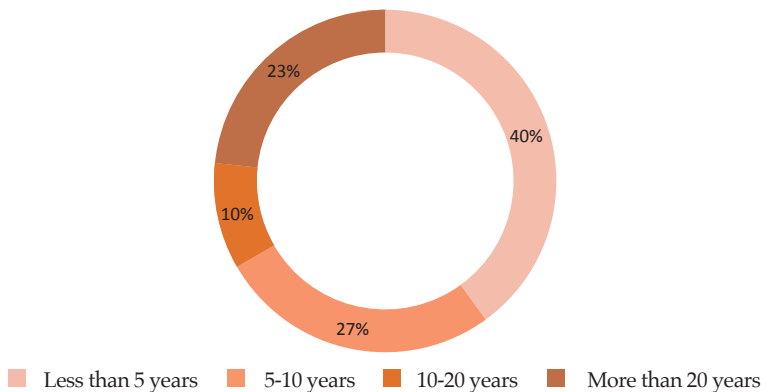


Figure 1. Educational Experience of Folk Dance Teachers (Csík, 2021)

The student part of the survey we conducted in a primary school in Kecskemét until the January of the 2020/2021 school year. We aimed to assess their experiences with and views on drama games. On a Likert scale from 1 to 5, students could indicate how much they had enjoyed a certain game and whether they would enjoy playing it again in class. This survey was filled out on paper, and depending on the game, we received responses from 19–39 students (*Counting game* n=38, *Concentration game* n=19, *Musical chairs* n=39, *Trust games* n=38, *Switch places with someone who...* n=29 students responded).

3. RESULTS

3.1. Results of the survey among teacher training students and in-service teachers

One of the main questions was whether educators could verbalize what drama activities are. 56.7% of educators, 17 of the respondents, thought they could not. One possible conclusion that can be drawn from this is that these teachers are not likely to use drama activities in their classes, or, alternatively, they might use them but are not conscious of the fact that they are using drama games.

The next question was directed at those who claimed to be able to verbalize in their own words what this expression means, that is, to express for what purpose educators might use drama games in their classes. Before we turn to the answers given, we must examine what the expression drama activities mean and how the literature on the subject defines it. We used the definition of Katalin Gabnai as a basis, according which:

Each playful human interaction that displays characteristic elements of the dramatic process can be viewed as drama activity. Forms of expression of the dramatic process are: portrayal and imitation, its modes of portrayal are: remembered or current social interaction; its tools are: human and instrumental sounds, language, the body, space and time; its pillars are: structured human actions." (Gabnai, 2001, p. 9)

Several respondents referred to this definition quoted by us, or at least in part can be linked to this definition. For example, the ones below:

- "Social activity with character and community-building aspects, learning activities for development.
- Playful expression, in which some dramatic twist can be found.
- Drama activities are part of an educational methodology that develops a variety of individual and social skills in students.
- A kind of dramatic play in which the player's personality manifests. Often involves imitation."

We organized the responses based on developmental areas (*Figure 2*). The results aligned with our expectations, as respondents, connected the use of drama games primarily to the skills and abilities development area. However, it was astonishing that community building was not among the top three categories of developmental areas.

What are drama games?

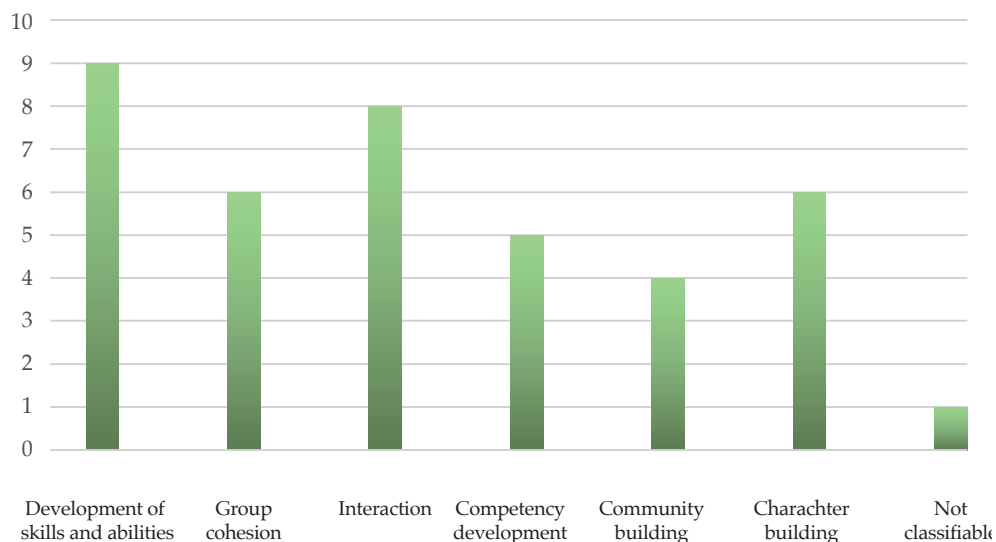


Figure 2. Definition of Drama Games (Csík, 2021) (Depending on the complexity of the responses, some could be included in several categories.)

The diagram clearly shows that, according to respondents, drama activities can serve different pedagogical aims. As we can see, the majority marked the development of skills, abilities, and interaction. Group cohesion and character building were in third place, followed by competency development and community building. The developmental areas of group cohesion and community building may help forge a stronger class unity and may result in easier integration and acceptance in after-school activities. In addition, even in adulthood, they may facilitate group work and cooperation. Competency development and character-building follow us all our lives and appear in countless everyday activities. The use of drama activities offers an excellent opportunity to take character building to a higher level. Answers of the not classifiable category were those that could not be divided into smaller units (e.g., playful expression, which contains a dramatic twist) but can be viewed as complete answers nonetheless. 29.41% of the responses have a reference to drama games as part of a complex methodology.

To summarize, we created a complex definition based on the ideas of the respondents:

Drama activities are based on a kind of pedagogical methodology focused on community building that aims to develop students' individual and social skills, such as emotional intelligence, creativity, imagination, as well as improvisational skills and group cohesion. Drama games form a group of indispensable activities for self-discovery and living in a society. They support empathy, link children's independent thinking with movement, and positively impact character building.

The next question to educators was whether they take drama games to their classes. 53.3% of the respondents, that is 16 people do not. To the question of what reasons this has, they could choose from the following answers:

- I do not know any dramatic games.
- It has not occurred to me to do so.
- I do not utilize games at all.
- Other:.....

In this last category, the following answers were given by respondents:

- The circumstances of the school do not allow it.
- There is not enough time; no room is left for such activities. Only typical dramatic games can be included as preparation.

Since all these responses root in the same idea, we summarised it as the category: 'School circumstances do not allow it'. These answers are shown in *Figure 3* as a pie chart.

Why don't folk dance teachers utilise drama games in their classes?

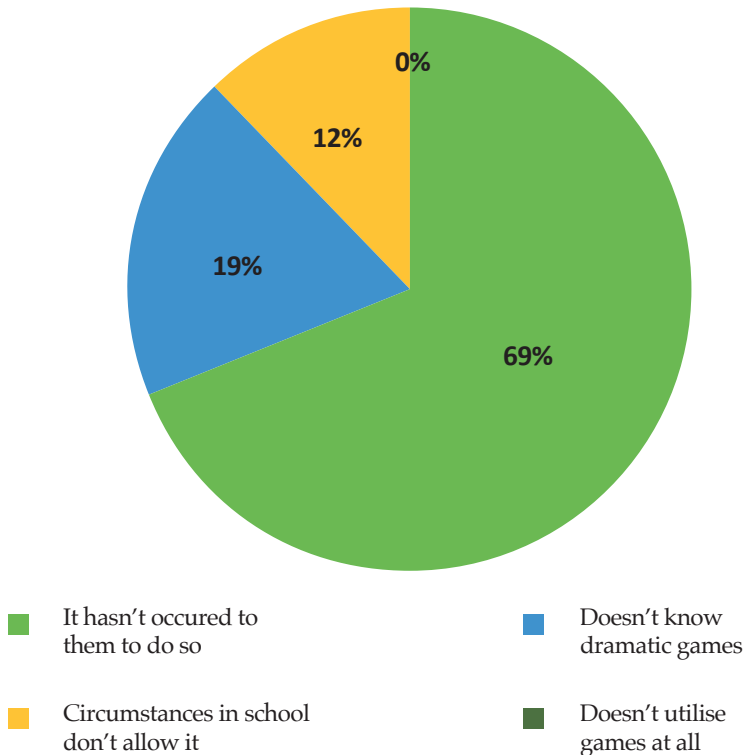


Figure 3. Reasons for Not Utilizing Drama Games on a Regular Basis (Csík, 2021)

The figure clearly shows that 68.8% of the teachers (11 individuals) did not consciously link drama activities and folk dance education. 18.8% (3 individuals) indicated that they do not know drama games or do not know whether a particular game classifies as one. Presumably, 12.6% (2 individuals) know such games and can decide that they are indeed drama games; however, in their opinion, outside circumstances, for example, the possibilities available at their schools, hinder the use of such games. It is important to point out that no one claimed to use no games at all in class. This suggests that folk dance teachers see (or would see, given a chance) games in general as necessary and useful tools in folk dance education.

We asked those educators that had indicated that they regularly include drama games in their classrooms (46.7%, 14 individuals) to name three they know of. In the first place, they named the game, also included in this paper later, called *Switch places with someone who...*, the second and third were the games *Atom* and *Owl*, respectively. *Atom* (Kaposi, 1999) aims to create pairs or groups (see later: *Musical chairs*), and the game called *Owl* (Kaposi, 1999) is a space perception game to be played with eyes closed (see later: *Trust Games*).

To the question of whether drama activities might fit into the structure of folk dance education, we received a surprisingly unanimous answer. 96.7% of the respondents (so all except one respondent) thought that this topic might prove fruitful during folk dance classes.

The next question was partly connected to this, asking for which age groups they could imagine using drama games. To help answer this question, we provided three broad age groups: lower and upper grades of primary and secondary school. Respondents thought them usable without difficulty in the upper grades of primary school and throughout secondary school, but the answers varied in the lower grades of primary school. The majority still considered using drama games in the lower grades of primary school, but the distribution was 80–20%, while in the other two categories, it had been 96.6–3.4%.

One possible explanation for this is that folk games are already established tools in the lower grades of primary school since these are obligatory elements of the curriculum of primary art education. However, drama games could have a place in folk dance classes side by side with folk games and the culture of traditional peasant games since their beneficial impact on competency development is similar. In addition, as children mature, the attributes of drama activities comply with the characteristics of the age group and the expected educational and developmental aims.

We received holistic answers to the question of what area dance educators think drama activities can develop children in folk dance class. Out of the 30 responses, four were not interpretable. All of the other respondents thought that drama games could be valuable tools in children's development. Once again, categorizing answers according to developmental areas, the following results were born (*Figure 4*, one response could be part of several categories):

What developmental areas could drama activities support in folk dance education?

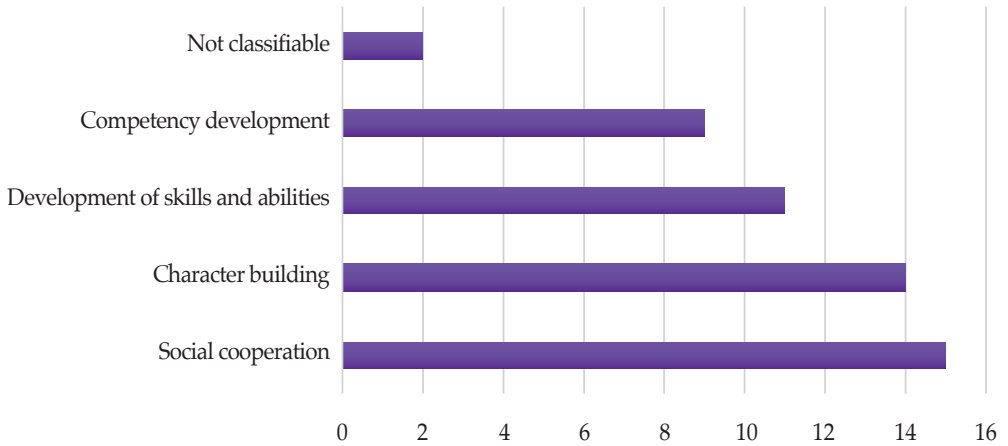


Figure 4. Possible Developmental Areas of Drama Games (Csík, 2021)

Out of 26 responses, we can see that 15 emphasized the importance of social cooperation, followed by character building, mentioned by 14 individuals. So we can assume that folk dance teachers primarily use drama games to develop collaboration and character building. A critical aim of drama activities is accepting the self and others. The possibilities for the development of skills and abilities are endless. A sense of rhythm, space and plasticity, and an understanding of tension and compression are all skills of primary importance in folk dance, which can be improved with the help of countless drama games (see later: *Trust games*). Many games target children's imagination, creativity and emotional expression; this can be aided by the category of competency development, which was included in one third (9 responses) of the responses. The not classifiable category contained answers that could not be included in separate groups, as they did not include information as to how drama activities can develop children in the folk dance classroom.

Though *Figures 2 and 4* contain fairly similar elements, the questions are different. It is interesting to note that when answering the question of what drama activities are, many respondents gave answers that focused on the developmental possibilities of drama games. (Since the question asking for a definition was at the beginning of the survey, while the one about possible developmental areas was at the end, the latter question did not influence the former.) That is the reason why we find both similarities and differences in the responses given to the two questions and the two figures. The main similarity is that the majority of answers can be divided into two main groups: developmental areas and social interactions in both cases. However, one difference is that in the question regarding developmental possibilities, social cooperation and character building were the two most often mentioned ideas, while in the answers to the question regarding definition, both of these categories were less prominent.

Once again, to sum up, we created a complex definition using the responses of our respondents concerning the developmental effects of drama activities:

Drama games can improve children's emotional intelligence, performance skills, orientation and fine motor skills, movement coordination, and their verbal and nonverbal communication. They can help overcome inhibitions, improve self-control, learn to accept ourselves and others, and facilitate group cooperation and getting to know each other. Moreover, they help social integration, and they are known to have anxiety-alleviating and stress-mitigating effects. They also help improve skills indispensable for dancing like tension-compression, memory, use of gestures, and sensibility to rhythm-dynamics-plasticity.

3.2. Results of the survey among students

The survey results among students showed that the games we presented and conducted in all different age groups were attractive to students (Figure 5).

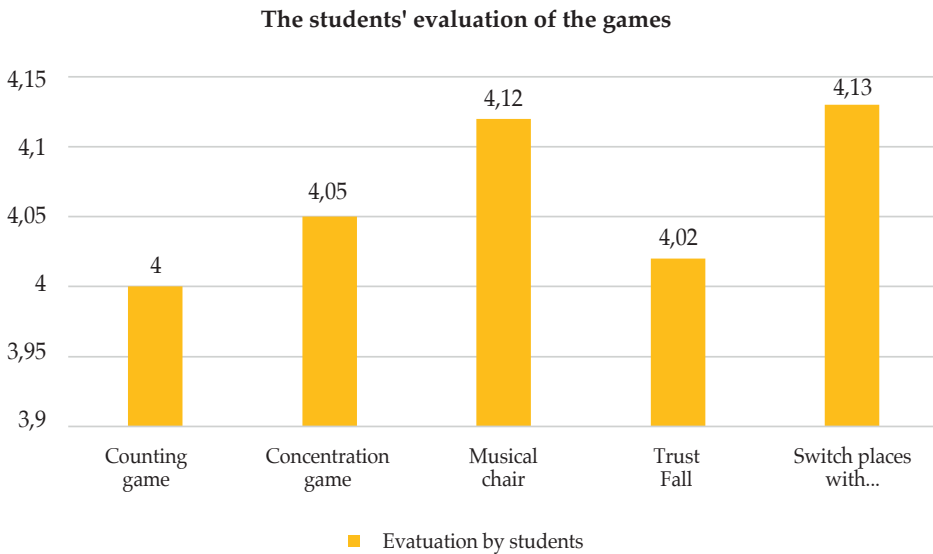


Figure 5. Scale-based Evaluation of Drama Games by Students (Csík, 2021)

The chart shows that each game received a rating of 4 or above. One of our priorities was to give children the chance to verbalize their opinions concerning these games; thus, we presented the opportunity to participate in an informal discussion after taking part in (ideally) all five games. One major positive feedback was that most students highlighted the refreshing aspect of being able to play, free themselves of the burdens of other subjects, and move. This reaction proves the importance of integrating games and game-based learning in classrooms. Some students preferred games based on movement, others rather games involving thinking, but negative feedback was not expressed at all. Therefore, based on the evidence of these oral responses, students enjoyed playing these games and would gladly participate in more games in the future.

4. CONCLUSION

In conclusion, the research shows that a significant percentage of folk dance educators do not use drama games in their classes; however, they are open to the incorporation of them as integral parts of the broad spectrum of dance education. This conclusion can be drawn for all three age groups; whether we talk about lower or upper grades of primary education or students of secondary education. Drama activities may improve personal and social competencies, enhance students' sensitivity and mend or strengthen group cohesion. Children, too, are receptive and would welcome a wider and more cohesive, complex use of games in the future. These conclusions were supported by the responses to a survey based on the model of the Likert scale, as well as positive oral feedback from students.

5. RECOMMENDATION – ACTIVITIES

This section aims to introduce a variety of drama games that can be successfully applied in a folk dance classroom. Ranging from the first year of primary education to the final year of secondary education, we follow the National Core Curriculum's (NCC =NAT, 2020) system of age groups based on two year intervals (e.g., first and second grades – 1st age group, 11–12th grade – 6th age group). Though many of these games can be found in various game collections or educational aids, this system of examining a series of games with variations and combinations concerning age groups is the original work of Zsófia Csík, based on individual ideas and her own educational experiences. These games are basic exercises with specified rules and outcomes, so-called type A activities, according to Bolton's classification (1993), but due to their competency enhancing nature, and light, playful content, they contain a number of functional developmental areas in the folk dance class, too.

5.1. Counting Game

Game Instructions:

Students count as far as they can while articulating every number clearly in one breath. When a student runs out of breath (s)he makes a mental note of the number reached and waits for the others to finish counting. In the next breath, everyone attempts to reach a value five numbers higher than before; if a student reaches 20 in the first round, (s)he has to aim for 25.

The game takes roughly 3 minutes. To make this game a little more interesting, variations adapted to age groups can be implemented.

Variations:

1st age group (1st and 2nd grades)

In the first year, use numbers from 1 to 20. In the second grade, even odd numbers up to 40 or even 60 can be used: have students use only even or only odd numbers as they count from one/ two upwards, or backwards from 40 or 60.

Another option is to link even and odd numbers to movements. While counting to 20, on odd numbers, students squat down, and on even numbers, they stretch. In this variation, the number of breaths does not count.

2nd age group (3rd and 4th grades)

Play with the letters of the alphabet, similar to the even-odd numbers version above, but this time have students say the vocals and consonants of the alphabet. Another option would be to use values of a multiplication table in combination with clapping. Pay attention, however, that in grade three, students learn to count to 1000, and in grade four to 10000.

3rd age group (5th and 6th grades)

Link a motif to every number. Have students count to hundred by five and back, and to every value ending on five, have them do a + step. In the easier version, have them take a long break on the values ending on zero. In the more difficult version, have students say the following two numbers as well during a + step; this way, every number has a value. There is a break between the two motifs; the motif is danced continuously in the latter. *Figure 6* attempts to visualize these two variations.

Easier version	Rhythm	}}	♪♪	}}	♪♪	}}	♪♪
	Numbers	10	15	20	25	30	35
More difficult version	Rhythm	♪♪	♪♪	♪♪	♪♪	♪♪	♪♪
	Numbers	10	15	20	25	30	35

Figure 6. Presentation of Variations with the Help of Rhythm and Numbers (Csík, 2021)

4th age group (7th and 8th grades)

Moving away from the world of numbers, let us begin using texts. Choose both shorter, easier tongue twisters and somewhat more complex, longer ones, if possible, ones the children already know. (In case they are not familiar with the tongue twister to be used, dedicate time to teaching it.) First, all students say the text slowly together with the teacher, articulating clearly; then, they say it in one breath as many times as possible, paying attention to accuracy and clear pronunciation. The following two tongue twisters are examples of a relatively easy and a difficult version:

Easy: "If two witches would watch two watches, which witch would watch which watch?"

Difficult: "How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck would chuck wood? A woodchuck would chuck how much a woodchuck would chuck if a woodchuck would chuck wood."

See the website *1st International Tongue Twisters Collection* (1996–2018) for more examples of tongue twisters in many different languages.

5th age group (9th and 10th grades)

Use a folk song students are familiar with from any of their classes. First, have students say the lyrics simultaneously but at their own pace, in one breath. Since learners of this age group are already aware of their gestures, facial expressions can be included in the game. Different moods can be specified (happiness, anger, disappointment, etc.), which students then have to express with their faces while reciting the text.

6th age group (11th and 12th grades)

More complex texts may be used as well. Since Hungarian folk dance is closely related to the dances of nationalities living in Hungary, it may be interesting to include their languages by working with so-called "csujogatás" (a form of rhythmic chanting). Once students have learned the chant and mastered the pronunciation, just like before, have them say it in one breath as many times as they can, articulating clearly. This task is difficult due to the foreign language since students primarily learn English and/or German at school, and Slovakian or Romanian are relatively rare. Thus, the game connects them to an entirely new language where they have nothing to orient themselves by, so not just articulation but pronunciation can be a challenge, too. The following example is a Romanian "csujogatás" from the town of Elek (English translation added):

„Haida, fată, că să găă,
 Și s – apucă ceielaltă!
 (Come on, little girl, because it ends soon,
 and the next will begin)” (Hegedűsné Farkas, 2002).

Pedagogical Aspects:

As long as students are familiar with numbers, this game can be played regardless of age, gender, and level of familiarity with dance. Even though it is played in a group, it is not a team game. Students have to pay attention and surpass themselves. The game can be played in music education or can be useful right before going on stage for a performance. It helps students warm up facial muscles used for singing and increases lung capacity. Moreover, since nervousness can be a problem for children before going on stage, and waiting for their cue in silence is tiring, often, they have already wasted much energy by the time they step onto the stage. This game can alleviate stress, children's attention can be shifted away from the stressful situation, and the mood can be lightened.

5.2. Concentration Games

Game Instructions:

For this game, some tools are needed; it may be useful to acquire tools that pose no accident risks, such as balls, bean bags, or bowling pins made of soft materials. This is a relatively simple game where the rules can be varied, modified and made more complex.

Have the students sit in a circle and throw a ball (in this case, a red one) to one another. At this stage, the goal is for students to catch the ball, stay focused, and, if possible, not throw the ball to the same person twice, which also challenges their memories. Once this stage is mastered, put the ball away for a while and use a bowling pin (pink), have students pass it on to the right, then introduce another bowling pin (blue) into the game and have students pass it on to the left. Combine the red ball with the pink and blue pins at the next stage. Make sure to start the two pins from different places in the circle to avoid them always meeting in the hands of the same student. Once this becomes relatively easy for students, a second ball (green) may be introduced, which students pass or bounce to each other similarly to the first one. The most challenging stage is the simultaneous usage of all four tools combined with music. When turning the music on, the movements (passing, throwing and bouncing) get a rhythm; thus, the game's difficulty can be altered by choosing a slower or faster song. When a student makes a mistake, that is, drops the ball or passes a pin in the wrong direction, stop the game and start again.

Variations:

1st age group

For the first age group, prepare to have two balls. First, use only one ball have the students throw it to one another while avoiding throwing it to the same person twice. Since motor skills are at varying levels among the children of this age group, this phase will take somewhat longer, about 4-5 minutes. Next time the game is played, the first phase will go more smoothly, and the group can move on to phase two, that is, using two balls. Have them play this second phase only for short periods and return to it from time to time; that way, interest and a sense of accomplishment can be maintained in the children.

2nd age group

The second age group also plays with two balls. Like in the first age group, start with one ball and have students throw it to one another (for roughly 2-3 minutes). Then add the second ball of another colour; this helps students connect a specific task with a certain colour. Students pass this second ball to one another by bouncing it once on the ground. This is a more complex task since throwing and bouncing a ball require different movements. Additionally, students have to create eye contact before throwing the ball. Keep the rule of not throwing the ball to the same person twice.

Before moving onto the second phase with two balls, it can be useful to have students first practice the movements separately by having students take turns throwing one ball, then bouncing the other; in other words, even though both balls are in play, only one ball is moving at any given time. This way, children will get used to the presence of two balls and internalize which task is linked to which ball, which helps them tune into the game. At the next level, both balls are in movement

simultaneously; however, have students wait after each turn in case one action is slower than the other. Once this seems to go fairly well, initiate a version where waiting is unnecessary, so both balls move continuously and without pauses.

3rd age group

The third age group uses one ball and two bowling pins and adds music to the game. The ball is always thrown (not bounced), and the pins are passed from one student to the other as explained in the game's description so that one is always passed to the left, the other to the right. Two phases are distinguished, depending on what tools are in play. Students only throw the ball to one another; this takes about one minute, so does the round where they pass the bowling pins around. Then bring all tools into play, so students have to pay attention to throwing the ball and pass each pin in the right direction. One interesting situation that may occur is that one student receives all three tools simultaneously. Once the children are well acquainted with all the rules and the movements are relatively automatic, the music can be turned on. In terms of tempo, it is advisable to use slower music (60 bpm) first, have them practice the quadruple metre with clapping or stomping, or a combination of both. Then combine the previous movements with the rhythm of the music, so the movement of the ball and both pins happens on . Make sure there are several pieces of music with varying tempos at hand. The difficulty of this activity can be increased by choosing a faster-paced song.

4th age group

For the 4th age group, prepare to have two balls and two bowling pins in class. From this age group upwards, use all available tools. Like in the case of the previous age groups, always start by practising the movements separately, so first just throwing the ball, then just passing the pins around. The next step is to combine the two tasks. Then introduce a second ball, but have students throw it (not bounce it). In this version, students have to pay attention to avoid two scenarios: one where the two students holding the two balls throw them to each other, and the other where both students throw the ball to the same third person. It is also preferable to avoid all tools meeting in the hands of the same person.

5th age group

In the case of the 5th age group, have students practice the processes in the same order, first all movements separately, then in combination. The difference in difficulty lies in the optional mode of passing the balls and the combination with music. It is up to the students whether they want to throw or bounce the balls at each other. Any music can be used, but initially use a slow tempo piece (around 60–70bpm), then eventually introduce a piece with a tempo of 80–90bpm. It makes no sense to use music with a faster tempo than this since the time it takes for the ball to move in the air cannot be sped up.

If needed, an additional rule can be introduced to the previous ones. Have students without any tools clap on every beat. This way, all students have an active task to focus on, rather than just paying attention to the movement of the tools. When a student receives one of the pins or balls, (s)he is exempt from this rule (stops clapping), but as soon as the tool has been passed on to someone else (s)he has to join the rest of the group again.

6th age group

Have the 6th age group move through the different phases just like before, and here too, prepare music of different tempos. As opposed to the other age levels, here, students get to move in space to a two-step csárdás. As before, students throw or bounce (optional) the two balls and pass the two bowling pins in opposite directions, while the students without tools clap every beat. In addition, have them start a two-step csárdás, which they keep dancing, even when receiving one of the tools. Thus, students pay attention to the mode of receiving and passing on the balls, the direction of the pins, the rhythm of the music, the dance steps and the clapping; moreover, they aim to direct the balls always at someone else.

Pedagogical Aspects:

The goal of this game is to keep a round going as long as possible. This requires good memory, fine motor skills, cooperation skills, a sense of direction, and musical skills from the students. The game can be used at the beginning of a rehearsal, or in case students have trouble concentrating, it can be included in the middle of a class instead of sending them on a break. It may also serve as good preparation for dancing since it can lay the foundations for the more complex tasks of memorizing choreography or dance moves.

5.3. Musical Chairs

Game Instructions:

Many variations of this game exist. The most well-known one is where two rows of chairs are placed with their backs to each other. Use one chair fewer than students playing. Any piece of music may be used, including music needed later for teaching new dance material. While the music is playing, students walk around the rows of chairs; when the music suddenly stops, students have to sit down on one of the chairs as fast as possible. The student who remains standing is eliminated from the game and leaves the playing space, taking one of the chairs out of the game too. This way, as the number of students decreases, there are gradually fewer chairs too. The last person remaining (the student who manages to claim the last chair) wins the game (e.g., Huszár Gál High School, Primary School, School of Art and Kindergarten, 2008).

A more complex version of this game is the *Strategic chairs game*, where instead of individuals battling each other, the group works together against one player. Place chairs in space at random, making them face in all directions. The number of

students and chairs is the same. Choose a player who begins moving in space from the spot furthest from the empty chair. The goal of this student is to reach that chair at an even pace and sit down. The goal of all other students is to prevent this by working together. A student can do this by standing up and quickly sitting on the empty chair before the standing player can do that. This, however, frees up the chair that the student had been sitting on before, so the standing player begins moving towards the newly vacated chair. If the standing player manages to sit down somewhere, then the student whose chair (s)he managed to claim becomes the next standing player. An important additional rule is that if a student stands up to change seats, (s)he is not allowed to sit down on the same chair as before.

Variations:

1st age group

With the first age group, play a version of musical chairs. Since it is important to pay attention to avoid possible accidents at this age, it is advisable to play without chairs since children of this age may not all know how to use this tool safely; or alternatively, occasional inattention may lead to minor accidents. Instead, have students walk around in space to the chosen piece of music, and when it stops, they have to find a pair as fast as possible. The one student remaining without a partner is eliminated. Since it is important to have an uneven number of students, be prepared to participate in the game in every other round. So make sure to have music on a device that can be stopped while playing (e.g., a smartphone).

2nd age group

For the second age group, use chairs and play according to the description in the general game instruction section above.

3rd age group

In the 3rd age group, students are walking around. Clap once to the beats to have children sit down, or clap twice to beats to change the direction of their movement. Naturally, a variety of rhythm schemes can be created from these two musical patterns, for example, + . In this case, first, the direction of movement changes, immediately followed by students sitting down. This means they first have to decode the rhythm scheme and then consciously follow the instructions connected to them. This kind of practice helps children recognize rhythm schemes and will later help them learn dance steps more easily.

4th age group

With the fourth age group, place the chairs in the middle of the room. Have the children stand in a circle, fill the space available, and improvise movement using already learned dance moves. This is still supposed to be individual dancing; so-called "ugrós" dances can be used if the children have that kind of previous

knowledge. So students move in a circle, dancing individually, and when the music stops, they try to sit down on one of the chairs in the middle of the room. An important additional rule is that they cannot move the chairs in any direction; thus, part of the activity is to assess which chair faces which direction.

5th age group

The strategic version of the game explained in the introduction is already suitable for the 5th age group. At this age, students can pay attention to each other and work as a team.

6th age group

For the 6th age group, first, place the chairs in rows and during later rounds, increase the difficulty by rearranging them randomly around the room, facing in different directions. Building on Péter Lévai's methodology (2019), prepare cut out signs for the class: a circle, a star, a square, a triangle. For easier differentiation, these can be of different colours. To each sign, Lévai connected a different motif as follows here:

Circle: 'lengető' (leg swing) to a beat with both legs

Star: step + close to a beat

Square: 'bokázó' to a beat

Triangle: + step

We have developed this further based on Lévai's sequence of colours for a number system (Lévai, 2019). Place the signs around the chairs so they are always positioned diagonally to the right.

Students have encountered these basic motifs many times over the years, but not the system of signs, so it is advisable to allow room for practice by simplifying the placement of signs, for example, by using the same sign several times. Naturally, substituting the signs with others is also a possibility. Students move to the rhythm of the music in a circle, and at the same time, they have to decode the basic motifs they are expected to dance to. When the music stops, they terminate the movement and run to obtain one of the chairs. The difficulty increases if the chairs are not placed in a row but at random places and directions in the centre of the room. In this case, the signs have to be placed in a wide, imaginary circle around the area occupied by the chairs.

Pedagogical Aspects:

The game's primary goal is to pay attention to each other and work together. The selected player has to walk at an even pace, which for lower age groups may be a challenge, so it is better to play it in the upper grades of primary school and in terms of cooperation, in secondary school. To avoid passivity, it might be useful to add a rule that everybody has to stand up at least once within three rounds.

5.4. Trust Games with Trust Fall Exercises

Game Instructions:

In preparation for the game, use an exercise demonstrating tension and compression. Students stand in pairs facing each other and join their hands (right hand to right hand). They begin to lean away from each other carefully. Once they find a stable position, they begin squatting down slowly, then stand up again. They switch hands (left hand to left hand) and do the same again.

The game has two phases. First, one student stands with eyes closed, arms loosely hanging down. The partner carefully touches the student's shoulders and extremely carefully begins to tip them back and back up again. This phase is crucial to developing natural trust between the two partners. Next, the leading partner takes a step back; that way, the 'falling' student has more room to move, to lean backwards. The game's goal is reached when students have enough trust to fall back without fear and catch each other securely. Students then switch positions so they can both experience each role. It is important to pay careful attention to form pairs according to assessed strength (e.g., Kindergarten in Kelenvölgy-Órmező, *Games*, 2020).

Another version of this game is when children stand in a circle, with a selected player in the middle, who has arms folded and eyes closed. The game aims to push the player to the opposite end of the circle and then back very carefully and slowly. In this game, it is essential to determine the setup of the circle based on the assessed strength of each student. In the case of groups of mixed ages, older students need to guide the younger ones, and the teacher should take part, too, to monitor the game carefully and avoid accidents. In this game, everybody is an active participant. Group cooperation can be strengthened by helping each other and paying attention to each other.

Variations:

1st age group

With the first age group, trust exercises can be played in the form of blindfolding games so that children are in pairs and one leads the other who has the eyes closed.

2nd age group

Use a similar blindfolding exercise in the second age group, but the students are not physically touching. Have students lead each other only by voice. The leader gives clear vocal instructions to the partner: forward, left, turn, stop, backward and so on.

3rd age group

In the third age group, the leader formulates non-specific instructions, so the person with closed eyes additionally has to decode what direction the sound comes from. For example, the leader might say: here, come here, a bit further, not that way and so on.

4th age group

With the fourth age group, there is an option of trying trust fall exercises in pairs. It is advisable to have one pair do the activity at a time. One student leans backwards with eyes closed into the arms of the partner. This can be preceded by an activity where the partner initiates the movement, guides the student with closed eyes into being tipped backwards and then back into a stable standing position. Once children begin to feel they can trust each other, the difficulty can be increased. This time have the leaning student initiated the movement, but with the partner still holding the student's shoulders and helping to control the fall. The next version is even more difficult when the partner pulls the hands away and does not help guide the movement. Change the angle of leaning by adjusting the distance between the pairs, but the members have to discuss this beforehand in every case.

5th age group

It is useful to separate the two grades making up this age group in this specific case. In 9th grade, students would do the activities of the 4th age group, while in the 10th grade, the task of the 6th age group can be started already.

6th age group

In the 6th age group, students do not form pairs anymore but stand in a circle and create balance, as described in the game's introduction.

Pedagogical Aspects:

In pair-based folk dances, it is indispensable to have trust between the two members of a pair and a sense of tension and compression. Without the first, no enjoyable, joyful dance can be realized, and no couple dance can come to life without the latter.

This preparatory game aims to build a sense of tension and compression connection in children and enable them to remember that feeling during dancing. Like in the game where they have to crouch down holding onto each other, a couple of dances cannot be born if the pair members are not in harmony and balance.

The first version of the game is crucial to build and strengthen trust within the pair, while the second version, played in a circle, is designed to do the same within the group and enhance group cohesion. The composition of a group and the relationship between the members have a crucial effect on the personality of the individual, as well as on the development of social and learning skills.

5.5. Switch Places with Someone Who...

Game Instructions:

For this game, students need to be sitting in a circle formed by chairs. Use one chair fewer than students playing. The one remaining student stands in the middle of the circle and comes up with a phrase (attribute, activity, characteristic, anything)

that not only characterizes them but (s)he thinks might be true for at least one other student. The student says the name of the game and the chosen phrase, then all sitting students who think that word applies to them stand up and swap places. The student in the middle attempts to sit down on one of the vacated seats, as do all the players who have stood up. The student who cannot find a seat starts the next round.

To name one example, the student in the middle of the circle might say: "Switch places with someone who likes Maths". This reveals several new details about the whole group: the student in the circle likes Maths, and so do those who stand up to switch places. Those that remain seated presumably have other preferences.

Variations:

This game is an excellent example that certain games need no variations and can be played by practically any age group. If younger students need prompting, define a topic such as colours, animals, subjects, or sports. Naturally, these can be broad or specific topics based on educational goals and the group.

Pedagogical Aspects:

Information about the stages of group formation can be found in Kovács's writing (n. d.). In connection with this game, it is essential to talk about the first stage, called 'forming'. This stage of forming allows children to get to know one another so that by overcoming initial insecurities (foreign environments and unknown children), they can begin to act as a group. Moreover, it may be helpful to try this game as early as the first grade because, in addition to helping children find out more about one another, it also provides valuable information for and also about the teacher, provided (s)he decides to take part in the game alongside students (e.g., Alma Mater Primary School and Primary Arts Education School of Újbuda, 2009).

This game allows participants to get to know each other playfully. It eases awkwardness and requires the ability to concentrate. Students need to focus on new information from their partners and decide whether it applies to them. Only if it does do, they have to move and find a new seat as fast as possible. This game can be played regardless of gender or age and can also be used at other group formation stages. The topics can widely vary and may serve as amusement, eliciting previously learned knowledge, or strengthening students' ability to express personal opinions.

This game can be placed at the beginning or end of the rehearsal time, depending on whether we see it as a warm-up or a cool-down activity and whether it has any content-based connection to the work done during the session. One round lasts roughly 30 seconds, and groups can play as many rounds as time and motivation allow.

By presenting these possibilities of modifying basic drama games to make them suit different age groups, we showed how selected games could be adapted to the skills and attributes of a given group. However, more complex drama activities involving role-play may also have a place within teaching or rehearsal work, which could be the topic of another paper.

References

- Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cziboly, Á. (2010). *A kocka el van vetve*. DICE Konzorcium. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Csík, Zs. (2021). *Drámajátékok a néptánc tanórán* [szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Eck, J. (2015). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület.
- Falus, I. (Ed.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Faragó, J., & Fábíán, I. (1982). *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion Könyvkiadó.
- Gabnai, K. (2001). *Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- Hegedűsné Farkas, L. (2002). *A román és német kultúra együttélése és egymásra hatása Eleken* (Táncok/Román táncok fejezet). [szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola. http://balassitancegyuttas.hu/dokumentumok/szakdolgozatok/h_ne_lilla_szakdolgozat_elek/html/elek.htm#_ftn2
- Kovács, H. (n. d.). *Próbavezetési ismeretek* [Oktatási segédanyag és az órai előadás anyaga a táncos és próbavezető, néptánc szakirányú hallgatók számára]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Körömi, G., & Sándor, I. (2016). Mi a Meseház? In Illés, K. (Ed.), *Dráma–Pedagógia–Színház–Nevelés* (pp. 327–332). OFI.
- Lévai, P. (2019). *A mozdulat típusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó.
- Mezei, É. (1979). *Játsszunk színházat!* Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1997). *Gyermeklélektan*. Medicina.
- Mizerák, K., & Demarcsek, Zs. (2013). A táncos tehetség azonosítása és gondozása: A Magyar Táncművészeti Főiskola partnerintézményeiben végzett kutatás eredményeinek bemutatása. In Bolvári-Takács, G., Fügedi, J., Mizerák, K., & Németh, A. (Eds.), *Kultúra, érték, változás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban. III. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia. 2011. november 11–12.* (pp. 163–176). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Nemzeti alaptanterv (1995). Művelődési és Köznevelési Minisztérium. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666
- Nemzeti alaptanterv (2020). In *Magyar Közlöny, 2020*(17).
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sándor, I. (2016). Hagyományörzés? Kulturális génbank? A néphagyomány napjaink gyermekkultúrájában. In Kolosai, N. és M. Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 97–105). ELTE TÓK.
- Trencsényi, L. (2010). Néphagyományoktatás–pedagógia–folklorizmus.. In Benedek, K. és Sándor, I. (Eds.) *Útravaló 2. A néphagyomány módszereinek közvetítése az iskolában* (pp. 6–27). Hagyományok Háza.

Game Collections

- 1st International Collection of Tongue Twisters*. (1996–2018). <https://www.tongue-twister.net/index.htm> [17.01.2022]

- Huszár Gál Gimnázium, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (2008). *A mindennapos játékos egészségfejlesztő testmozgást és az iskolai sportfoglalkozásokat támogató fejlesztések* (p. 38, Székfoglaló). <https://huszargaliskola.hu/userfiles/files/tamop314mijaelet.pdf>
- Kaposi, L. (1999). Atom. *Játékok a Drámapedagógiai Magazinból, 1999(2)*. <http://letoltes.drama.hu/DPM/Jatekok/atom.pdf>
- Kaposi, L. (1999). Bagoly. *Játékok a Drámapedagógiai Magazinból, 1999(2)*. <http://letoltes.drama.hu/DPM/Jatekok/bagoly.pdf>
- Kelenvölgy–Őrmezei Óvoda (2020). *Játékok* (p. 53, Bizalomjátékok). https://kelenvolgyormezeiovi.ujbuda.hu/sites/default/files/attachments/files/kelenvolgyormezeioviujbudahu/2020_05/64360470-nagy-jatekkonyv.pdf
- Újbudai Almamater Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (2009). *Játékgyűjtemény* (p. 33, Cseréljenek helyet...). http://ujalma.hu/wp-content/uploads/2012/01/jatekgyujtemeny_tanaroknak.pdf

AZ ENTNOKOREOLÓGIÁNAK ÁLDOZOTT ÉLET RECENZIÓ A FOUNDATIONS OF HUNGARIAN ETHNOCHOREOLOGY: SELECTED PAPERS OF GYÖRGY MARTIN CÍMŰ KÖTETRŐL

Selena Rakočević, egyetemi docens, Belgrádi Művészeti Egyetem,
Zenetudományi Kar, Népzeneatudományi Tanszék

Az etnokoreológia – a magyar kutatók úgy mondanák, a táncfolklorisztika – tudományterülete jelentős fejlődéstörténetre tekint vissza Magyarországon. Létrejöttének kezdeteitől, az 1950-es évek első felétől kezdve a kutatók országszerte intenzív gyűjtéseket végeztek, dokumentálták és rendszereztek a néptáncokat, egyúttal elméleteket állítottak fel a táncok történeti és regionális rétegződéséről. A táncjelírás (a Lábán-kinetográfia) mellett a gyűjtés és dokumentálás legfőbb módszere az előre megrendezett táncalkalmak filmre vétele volt, amelyet mind szervezetenként, mind anyagilag állami intézmények támogattak. A korabeli tánckutatók, Lábán-táncjelírók és etnokoreológusok között a legjelentősebb személyiség kétség nélkül Martin György (1932–1983) volt, akinek hatása messze meghaladja tudományos tevékenységének időbeli és nemzeti határait. A korai magyarországi tánc kutatás termékeny közege szerencsésen társult Martin folklorisztikai és etnomuzikológiai iskolázottságával, valamint mind a terepmunka, mind az elméleti munka iránti szenvedélyével. Műveinek sokasága rendkívüli tudományos alapokat teremtett – írásainak némelyike csak korai halála után jelent meg. A prominens magyar (Fügedi, Szőnyi, Varga) és írországi (Quigley) tánckutatók szerkesztette kötet, a *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*, Martin munkásságának különböző szakaszaiból mutatja be legjelentősebb tanulmányait. Angolra fordított vagy korábban angolul kiadott, de itt újraserkesztett tanulmányai mellett több, zömmel magyarországi tánckutató írása is megjelent. A kísérőtanulmányok kritikus szemmel értelmezik újra Martin eredményeit, azokat nemzetközi szinten is elhelyezik, egyben rámutatnak arra, milyen jelentős szerepet játszanak Martin írásai az etnokoreológia tudományterületének fejlesztésében és folyamatos aktualizálásában még a 21. század harmadik évtizedében is. E monumentálisnak tekinthető, angol nyelvű kiadvány Martin legfontosabb tanulmányait és azok tudományos értelmezését világszerte széles olvasóközönséghez juttatja el, így a kötetnek köszönhetően megnyílik a lehetőség a néptánc további elméleti, módszertani és intellektuális vizsgálatára.

A könyv négy részre tagolódik. A *Prolegomena: Martin György szerepe az etnokoreológiában és táncfolklorisztikában* című bevezető rész öt kritikai tanulmánya eltérő nézőpontokból vizsgálja Martin eredményeit. Colin Quigley *Martin György angolszász recepciója 1960–1990* című esszéje Martin strukturális-formai módszertanának és elméleti sarokpontjainak elégtelen, szórványos recepcióját mutatja be az észak-amerikai és brit táncantropológiában és táncetnológiában. Quigley felveti a kérdést, vajon hogyan fejlődtek volna e szakterületek, ha Martin eredményei korábban hozzáférhetőek és használhatóak az angol nyelvű kutatók számára. Tanulmányának második felében felhívja

a figyelmet Martin tevékenységének egyik elhanyagolt területére. Martin eredményei rendkívüli erővel járultak hozzá az alkalmazott etnokoreológiához, azokhoz a kulcsfontosságú hatásokhoz, amelyek a magyar színpadi néptáncművészet koreográfiáiban és a részvételi revivalben jelentek meg. Quigley úgy véli, e tudományterületnek a jövőben több figyelmet kell szentelni. Vargyas Lajos kritikai szemlélettel kíséri végig Martin főbb etnomuzikológiai, valamint az épp kialakulóban lévő etnokoreológia terén felmutatott eredményeit az 1950-es évektől, egyetemre kerülésétől az 1980-as évekig. Hofer Tamás Martin munkásságát a kelet-európai nemzeti etnografizmusok keretei között a magyar társadalom- és kultúrtörténeti kutatások európai kontextusában helyezi el, hangsúlyozva Martin nyugat-európai táncutatástól eltérő szemléletét. Paksa Katalin az etnomuzikológiai témák közül a tánc kíséző dallamok metrikai típusainak rendszerezését és történeti-földrajzi elterjedését emeli ki, amelyekkel Martin az európai zene- és tánc történeti kutatásokhoz járult hozzá. Eredményeit a külföldi közönség posztumusz angol nyelvű kötetéből, a *The Music of the Stick Dance (A botoló tánc zenéje, 2005)*, valamint a Fügedi János és Vavrincez András szerkesztette *Old Hungarian Dance Style – The Ugrós (Régi magyar táncstílus – Az ugrós, 2013)* antológiából ismerhette meg. A bevezető részt Varga Sándor kritikai szemléletű tanulmánya zárja, összevetve Martin munkásságát a 20. század közepének kelet-európai szocialista nacionalizmusával. Varga rámutat arra a behatárolt szemléletre, amely miatt Martin nem szentelt elegendő kutatói figyelmet a kulturális mikrofolyamatokra, sem pedig a társadalmi, politikai, gazdasági háttérre. Rugalmasságot nélkülöző elméleti prekonceptióval az elszigetelt etnikus (magyar) falusi közösségekre koncentrált, és így figyelmen kívül hagyta a középosztály társas táncalkalmainak hagyományát. Varga magyarázata szerint a népzene-tudományból átvett *etnicizáló és archaizáló* szemléletmódot az magyarországi táncjal foglalkozó újabb tudományos írások igyekeznek meghaladni. Martin eredményeinek az 1950-es és az 1980-as évek között kialakuló magyar táncfolklorisztika társadalompolitikai és történeti összefüggésében való megértéséhez műveinek alapos kritikai tanulmányozása szükséges, azonban a jelenkor megkövetelte kritikai szemlélet mellett is Varga elismeri, a táncfolklorisztika „létezését és nemzetközi elismertségét Martin páratlan eredményeinek köszönheti (p. 93)”.

A könyv további három fő része bevezető tanulmányokkal felvezetve mutatja be Martin legfontosabb írásait. Mindhárom szegmens rámutat Martin eredményeire a néptánc 1.) a történeti-összehasonlító kutatásában, 2.) a strukturális-formai elemzésében, és 3.) az egyes erdélyi földrajzi régiók hagyományát bemutató esettanulmányokban.

Kísérletében, hogy a tánc típusok megkülönböztetése alapján minél átfogóbban határozza meg a magyar táncdialektusokat, Martin számos tanulmányban ismertette a sajátos, egyrészt a nyugat-európai, másfelől a balkáni kulturális hatások metszéspontjába eső dialektusok Kárpát-medencei történeti hátterét, valamint táji előfordulásait. A történeti-összehasonlító részben hat írás foglalkozik e témákkal. Miként Szőnyi Vivien fogalmaz e részt bevezető tanulmányában, historikus-összehasonlító munkáiban Martinra a kulturális evolucionizmus, a diffúzionizmus, a *variáns és affinitás* elmélete, valamint a tudományos objektivitás pozitívista megközelítésének tételei hatottak. A rendkívüli alapossággal megfogalmazott kritika mellett is Martin meglátásai a magyar tánc hagyomány földrajzi-történeti beágyazottságáról az európai tánc történet geo-históriai szemléletmódjának megkerülhetetlen kiindulópontjai maradnak.

Martin strukturális és formai területen elért eredményeinek szentelt részt Fügedi János és Karácsony Zoltán reflexiói vezetnek be Martin különleges táncelemző elképzeléseire, amelyek többségét Pesovár Ernővel alakította ki. Kodály Zoltán és Bartók Béla 20. század első évtizedeiből származó etnomuzikológiai elemzéseinek hatásait mutató munkáikban megvizsgálták: 1.) a tánc tartalmát és funkcióit, 2.) a tánc kíséret zenét és 3.) a tánc formai sajátosságait. Az 1960-as évek elején Martin és Pesovár a Lábán-kinetográfiával lejegyzett táncok átfogó és részletes elemzése alapján az elsők között alakította ki a kinetikus elem és a motívumegység koncepcióját mint a tánc alapvető összetevőit. Megalkották a tánc formai egységeinek piramisát, és a motívumot a táncelődés magjának tekintve univerzális motívumosztályozási modellt állítottak fel. Az elméleti eredményekből kiindulva Martin a továbbiakban a táncvariációk és az improvizáció folyamatának törvényszerűségeit igyekezett feltárni. E lenyűgöző kötet hat ilyen elemző tanulmányt ad közre. Annak ellenére, hogy az említett elméleti alapvetések már eddig is hatással voltak a Nemzetközi Népzenei Tanács Etnokoreológiai Kutatócsoportjához csatlakozott európai és észak-amerikai kutatókra, az újraszerkesztett tanulmányok a táncok összetevőkre bontásának és az elemzési eljárások alapelveinek meghatározásával a táncelemzések továbbgondolására inspirálnak.

A kiadvány utolsó részében a szerkesztők Martin erdélyi esettanulmányait adták közre, a részhez Varga Sándor írt bevezetőt. Az általános elméletek gyakorlati alkalmazási példaként, az öt esettanulmány a sajátos magyar táncműfajokkal (mint például az *improvizatív férfitánc* és a *hajdútánc*), továbbá egyes erdélyi régiók táncgyománányának jellegzetességeivel foglalkozik.

A magyar és ír tánc tudósok újraolvasásának és újraértékelésének köszönhetően a 20. század második felében élt kivételes tehetségű, szenvedélyesen a tánc felé forduló Martin György elméleti és elemző eredményei szerte a nagyvilágban széles olvasóközönség számára, összefoglalóan váltak elérhetővé. E nagy jelentőségű kiadvány az etnokoreológia gondolkodásmódját példaként mutatja fel a *világrend új érájában*, amely a fizikai távolságtartás hirdetésének és az új területiség (és nemzetiségek) meghatározásának új normalitásán alapul annak érdekében, hogy a 21. század harmadik évtizedében élő ember egészsége megmaradhasson. Véggöveztetés helyett, egyben e rendkívüli kötet tánc kutatáson és etnokoreológián túli jelentőségét hangsúlyozva, recenziómat Martin közel ötven évvel ezelőtt lejegyzett szavait idézve zárom: „A történeti mítoszok továbbápolása helyett a tudománynak az igazságot kell feltárnia a helyes nemzeti önismeret érdekében”.

Fügedi, J., Quigley, C., Szőnyi, V., & Varga, S. (Eds.) (2020). *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*. Research Centre for the Humanities Institute for Musicology, Hungarian Heritage House, Budapest. 824 pp. ISBN 978-6155167324

Irodalomjegyzék

Fügedi, J., & Vavrincez, S. (Eds.) (2013). *Régi magyar táncstílus – Az ugrós* [Antológia]. L'Harmattan Kiadó

LIFE ENDOWMENT TO ETHNOCHOREOLOGY REVIEW ABOUT THE BOOK FOUNDATIONS OF HUNGARIAN ETHNOCHOREOLOGY: SELECTED PAPERS OF GYŐRGY MARTIN

Selena Rakočević, associate professor, Department for Ethnomusicology,
Faculty of Music University of Arts in Belgrade

The scholarly discipline of ethnochoreology or, as Hungarians would say, dance folkloristics has had a profound and developed history in Hungary. From the very beginning of its establishing in the early 1950s, various intense research activities have focused on the collection, documentation and systematization of traditional dances throughout the country, but also on developing particular theories about their historical and regional stratification. Along with dance notation (Labanotation), one of the main methods of collecting and documenting traditional dances has been their planned filming during pre-arranged sessions, financially and organizationally supported by the state institutions. Among early dance researchers, Labanotators and ethnochoreologists, the most significant figure whose influence will far exceed the historical timing and national boundaries of his scholarly work certainly is György Martin (1932–1983). Thanks to the fertile environment of early traditional dance investigation in Hungary coupled with his academic education in folkloristics and ethnomusicology, but also on the other hand, his huge passion for field research and cabinetwork equally, Martin has left a monumental academic foundation in all of his numerous writings, among which some were published after his early death. The book *Selected papers of György Martin*, edited by prominent dance researchers from Hungary (Fügedi, Szőnyi and Varga) and Ireland (Quigley), consists of the most significant Martin's articles from various periods of his career. Beside Martin's essays translated or re-edited in English, there are also dozens of papers by dance scholars, mostly from Hungary. They critically reinterpret Martin's achievements and reposition them not only within Hungarian but also within international scopes, pointing to their great importance for developing ethnochoreology as an academic scholarly discipline in general and to the continuation of their actuality in the second and third decades of the 21st century. Thanks to the fact that this capital publication is printed in English, Martin's most significant papers and their scholarly interpretations will be available to a wider readership around the world, which will enable further theoretical, methodological and intellectual considerations about (traditional/folk) dance.

The book comprises four main sections. The first part titled as *Prolegomena: György Martin's role in Ethnochoreology and Dance Folkloristics*, consists of five articles that critically observe Martin's achievements from various perspectives. Colin Quigley's introductory essay *The Anglophone reception of György Martin's work: 1960–1990* first reflects insufficient and sporadic reception of Mar-

tin's structural-formal methodology and theoretical standpoints within dance anthropology and dance ethnology in North America and the British Isles, wondering how those disciplines would develop if Martin's achievements would be more available and used by Anglophone scholars. In the second part of his essay, Quigley indicates a neglected field of Martin's action, and that is his crucial contribution to applied ethnochoreology through key interventions in Hungarian presentational stage choreography and participatory dance revival, the areas of research which should be highlighted much more in future scholarly writings. Offering a critical overview of Martin's papers from the 1950s when he entered the university until the 1980s, Lajos Vargyas introduces his main scholarly results both in ethnomusicology and emerging ethnochoreology. Considering Hungarian social and cultural history research within the European academic context, Tamás Hofer critically positions Martin's work within Eastern European national ethnographism, too dually insisting on its differences in regard to Western European concepts of dance research. Pointing to his great contribution to ethnomusicological research, Katalin Paksa focuses on Martin's fruitful contribution to the research of European musical and dance history through systematization of different rhythm types of dance music and tracing their historical and geographical spreading, presented to a world audience in posthumously published books in English: *The Music of the stick dance* (2005) and *Old Hungarian dance style –the Ugrós anthology* (edited by Fügedi János & Vavrinez András, 2013). The last article in this section is written by Sándor Varga, who critically considers Martin's work within the Eastern European socialist nationalism of the middle of the 20th century, pointing to some of its limitations as it, according to Varga, did not focus on cultural micro-processes nor social, political and economic contexts and was based on inflexible theoretical preconceptions of isolated ethnic (Hungarian) village communities, neglecting the social dances traditions of the bourgeoisie. As Varga explains, these *ethnicizing and archaizing* attitudes were taken over from musicology, which newer scholarly production about dance in Hungary has been trying to surpass. Considering that the strong critical observation of Martin's work is necessary for the aim of understanding his results in socio-political and historical contexts of developing Hungarian dance folkloristics from the 1950s to the 1980s, Varga admits that regardless of contemporary condemnations, it "owes its existence and international recognition to Martin's unparalleled achievements" (p. 93).

After the first one, the continuation of this book consists of Martin's most important papers, which are grouped in three segments, preceded by introductory essays. Each of those three segments highlights Martin's achievements in various domains of dance research: 1.) historical and comparative studies, 2.) structural-formal analysis and 3.) case studies of dance traditions of the individual geographical regions in Transylvania.

Trying to comprehensively define Hungarian dance dialects based on the differentiation among various dance types, Martin devoted several of his writings to particular aspects of their historical background and geographical positioning within the Alpine-Carpathian basin, nested between Western European and, on the other hand, Balkan cultural influences. There are as many as six of Martin's main articles on these subjects in this segment of the book, which are translated to English and

available for future reexamination. As for now Vivien Szőnyi puts it in her introductory essay, Martin's historical and comparative achievements were influenced by theoretical standpoints of cultural evolutionism, diffusionism, theory of *variant and affinity* and the positivistic approach of scientific objectivism. Despite this highly elaborated criticism, Martin's considerations of geographical and historical tracing of Hungarian dance traditions remain an unavoidable starting point for all future reflections of European dance history from a geo-historical perspective.

The segment of the book devoted to Martin's accomplishments in the domain of structural and formal aspects of dance is introduced by János Fügedi and Zoltán Karácsony. They reflected Martin's astonishing ideas about dance analysis, among most of which were shaped together with Ernő Pesovár. Influenced by ethnomusicological analysis of Zoltán Kodály and Béla Bartók from the first decades of the 20th century, they were based on the examination of 1.) the content and function of dance, 2.) music and 3.) formal characteristics. For the first time in ethnochoreology, at the beginning of the 1960s, starting from the analysis of comprehensive and detailed Labanotation, Martin and Pesovár conceptualized the concepts of kinetic element and motif unit as basic components of dance. They devised a pyramid of formal dance units, defined a motif as a core element of dance performance, and offered a model for universal motif classification. Starting from these theoretical achievements, Martin further focused on exploring the laws of processes of dance variation and improvisation. All of this is expressed in his anthological articles, six of which are printed in English in this amazing book. No matter the fact that those theoretical standpoints already influenced researchers from Europe and the USA joined the Study Group on Ethnochoreology of the International Council for Traditional Music, their re-editing will certainly inspire future considerations of dance analysis, offering solutions for the conceptualization of basic principles of its segmentation and processualisation.

The last segment of this publication is devoted to case studies of Martin's research in Transylvania introduced by Sándor Varga. Starting from his general theoretical considerations, five of Martin's case studies printed here are devoted to particular Hungarian dance genres (*improvisatory male dance* and *hajdútánc*) and characteristics of dance traditions of individual regions of Transylvania.

Summarizing theoretical and analytical achievements of a unique and outstanding Hungarian intellectual from the second half of the 20th century passionately focused on dance – György Martin, offering subsequent re-reading of his articles and their reevaluation by some of the dance scholars from Hungary and Ireland, all of which now available to wide readership all around the globe, this capital publication represents exemplary of ethnochoreological intellectual thought at the beginning of *the new era of world order*, which is based on the establishment of *new normality* of propagating physical distance and defining new territorialities (and nationalities) in order to ensure the health protection of the individual in the third decade of the 21st century. Underlying the significance of this extraordinary book not only in the domain of dance research and ethnochoreology, and rather than making any final conclusions, I would finish this overview by quoting Martin's words written almost fifty years ago: "Instead of cultivation historical myths further; research must bring to light real historical interrelationships in the interest of unprejudiced national self-consciousness."

Fügedi, J., Quigley, C., Szőnyi, V., & Varga, S. (Eds.) (2020). *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*. Research Centre for the Humanities Institute for Musicology, Hungarian Heritage House, Budapest. 824 pp. ISBN 978-6155167324

Reference

Fügedi, J., & Vavrinecz, S. (Eds.) (2013). *Old Hungarian Dances Style – The Ugrós* [Antology]. L'Harmattan Kiadó

A MAGYAR ETNOKOREOLÓGIA ALAPVETÉSEI MARTIN GYÖRGY VÁLOGATOTT TANULMÁNYAI ANGOL NYELVEN

Eitler Ágnes, egyetemi tanársegéd, ELTE BTK, Néprajzi Intézet,
tudományos segédmunkatárs, Bölcsészettudományi
Kutatóközpont, Néprajztudományi Intézet

I.

824 oldalas, robosztus kötetet tart a kezében az olvasó: Martin György írásainak angol nyelvű válogatását. A kötet 2020-ban látott napvilágot a *Foundations of Hungarian Ethnochoreology* sorozat első darabjaként, a BTK Zenetudományi Intézete és Hagyományok Háza közös kiadásában. Martin György korai halála után csaknem négy évtizeddel a magyar etnokoreológia szimbolikus lépést tett a kötet megjelenítésével, hiszen a kiadvány egyszerre gesztus a hazai néptánc kutatás emblematikus figurája, Martin György előtt, illetve a szakma saját pozicionálási kísérlete az előd munkásságának tükrében.

A kötet megszületésének alapgondolata az volt, hogy Martin György írásai-ból egy reprezentatív válogatást adjon. A kiválasztott írások között helyet kaptak olyanok is, amelyek már Martin életében megjelentek angolul, és találkozunk olyanokkal, amelyek magyar nyelvű publikációk első angol fordításai. Az összeállítás az életműre teljes rálátást kíván adni, így a már angol nyelven ismert szövegek is szerves részként kerültek újrakiadásra. A válogatást, illetve a kötet gondozását a Magyar Etnokoreológia Társaság tagjai – Fügedi János, Szőnyi Vivien és Varga Sándor – végezték el, intézményi háttérüket a BTK Zenetudományi Intézete, illetve az SZTE BTK Néprajzi és Kulturális Antropológia Tanszéke, valamint az MTE Néptánc Tanszéke adja. A szerkesztőkhöz a Limerick-i Egyetemről Colin Quigley csatlakozott. A szerzőjük halála után csaknem negyven évvel egybegyűjtött és lefordított tanulmányok sorát szemrevételezve a recenzens legfontosabb feladata, hogy a munka célkitűzésére rávilágítson. Felmerülhet a kérdés, hogy azon kívül, hogy Martin életművének angol nyelvű összefoglalása régi adóssága volt a magyar etnokoreológiának, milyen motiváció húzódik e nagyívű vállalkozás mögött? Kinek készült a kötet, kikre számítanak a szerkesztők mint elsődleges olvasóközönségre? Martin a magyar néptánc kutatás – táncfolklorisztika-, illetve mai öndefinícióját tekintve etnokoreológia – egyik legtöbb nemzetközi publikációval rendelkező, a nemzetközi porondon is az egyik legismertebb kutatója. Mi szükség van tehát a már jelentős arányban angolul is megjelent szövegek (újra) kiadására?

Rövid ismertetőmben amellet érvelek, hogy a nemzetközi tudományosság közvetítőnyelvén kiadott válogatás kettős célt szolgál, hiszen miközben Martin életművét több nézőpontból és változatos szempontok szerint aprólékosan kontextualizálva kívánja érthetővé és megismerhetővé tenni a nemzetközi tudóstársadalom számára, legalább annyi erőfeszítést tesz annak érdekében, hogy ezzel a recens magyar néptánc kutatás (etnokoreológia) hivatkozási alapjait megteremtse, és ezáltal

identitását megalapozza. Találó tehát a sorozat elnevezése: *Foundations of Hungarian Ethnochoreology*, melyben e kötet kíván mintaadó első rész lenni. A kötet szerkesztői bevezetőjükben hangsúlyozzák, hogy a gyűjteménynek szerepet szánnak az egyetemi oktatásban is. Feltételezhetően – mivel mindannyian érintettek a képzésben – a *Choreomundus: Tánc, mint tudás, gyakorlat és kulturális örökség* nemzetközi egyetemi mesterképzési szak programját tartották szem előtt, ahol valóban jól használható kézikönyv lehet a kötet.

A szerkezeti váz négy nagyobb egységből áll össze: a bevezető, Martin György munkásságát a magyar- és nemzetközi kutatástörténetben elhelyező részt három tematikus blokk követi, amelyek ez életmű legjelentősebb irányait mutatják be: történeti- és összehasonlító tánc kutatás, a szerkezeti elemzés elméleti alapjai, illetve a hagyományos tánc kultúra tárgyalása erdélyi esettanulmányokon keresztül.

II.

Az életmű egészéhez bevezetőként szánt szerkezeti egység (*Prolegomena: György Martin's Role in Ethnochoreology and Dance Folkloristics*) írásai nemcsak különböző nézőpontból közelítik meg a martini programot, hanem keletkezési idejüket és körülményeiket tekintve is eltérőek. Míg Vargyas Lajos és Hofer Tamás szövegei a Martin halála utáni évtized termékei, a további három tanulmány, Colin Quigly, Paksa Katalin és Varga Sándor írása kifejezetten e kötet számára készült megközelítések.

A tematikus egységet Colin Quigley tanulmánya nyitja, (*The Anglophone Reception of György Martin's Work: 1960–1990*), melyben a szerző Martin György munkásságnak angol nyelvű recepciótörténet tárgyalja. A kelet-európai rendszerváltások előtt a tudomány szak önelnevezésében, illetve szemléletmódjában megfigyelhető antropológia – koreológia / táncfolklorisztika kettőssége földrajzi elhatárolhatóságot is jelentett. Quigley fő kérdése, hogy a nyugati, főként angol nyelvű tudományosság antropológiai képzettséggel rendelkező résztvevői mit tudtak, mit érzékeltek a táncfolkloristaként számon tarott kelet-európai kutató, Martin eredményeiből, illetve jól értették-e, meg tudták-e teljesességében ragadni az életművet az angol nyelven közölt, a martini program egészéből kiemelt szövegeken keresztül? A szerző amellet érvel, hogy a táncantropológia, táncetnológia első, az 1960-as években induló nemzedéke, illetve később egyes tanítványai számára Martin elsősorban a táncok szerkezeti elemzéséhez szolgált hivatkozási alapként. Mivel a szerkezeti elemzésben elért eredményei voltak azok az alapvetések, amelyek nemzetközi konferenciaelőadások, angol nyelvű közlések formájában ismertté váltak a kortársak előtt, a Martinról kialakult képben a strukturalista kutató alakja vált dominánssá, miközben a korpusz egésze, melyre Martin a szerkezeti elemzést alapozta, mindezedig ismeretlen maradt a nemzetközi olvasóközönség előtt.

A nemzetközi recepciótörténet taglalását az életmű első hazai részletes összegzése követi. Vargyas Lajos tanulmánya (*György Martin, the Scholar*), mely Martin halála után két évvel (1985) jelent meg, a hazai tudományos- és közélet szereplői számára foglalta össze – Martin saját korához így legközelebb állva – a három évtizednyi tudományos pályafutás eredményeit. Martin halála után mintegy tíz évvel jelent meg Hofer Tamás írása (*Historical Strata and European Relations of Hungarian Folk Culture in the Context of György Martin's Dance Research*). A szerző Martin utolsó megtartott előadására reflektálva a magyar tánc kultúrájának a magyar népi műveltség történetébe

való beágyazottságát állítja a figyelem középpontjába. Hofer ezzel rámutat, hogy az életmű utolsó állomására az egyidejű nemzetközi populáris kultúra-vitának jelentős hatása volt. Martin kutatásainak etnomuzikológiai jelentőségére Paksa Katalin írása hívja fel a figyelmet (*The Ethnomusicological Significance of György Martin's Works*). Paksa felvázolja azt az utat, amelynek során a martini nemzedék fellépésekor még kezdeti fázisban lévő, nagyrészt az etnomuzikológia szemléletmódjára és módszereire támaszkodó néptánc kutatás Martin munkájának köszönhetően egyenrangú partnerévé, inspiráló társtudományává vált az etnomuzikológiának.

A bevezető részt Varga Sándor erős kritikai attitűddel íródott tanulmánya zárja (*The Scientific Legacy of György Martin*). Varga elsősorban a martini életmű kontextualizálására törekedett. Tágabb értelemben véve Martin generációjának mérlegre tételelével a szerző a magyar táncfolklorisztika tudománytörténetéről ad részletes képet, figyelmet szentelve a néptánc kutatás szemléletmódját, módszertanát Kelet-Európa szintjén jellemző vonásoknak, olykor hiányosságoknak is, például a mikro-szintű folyamatok, illetve a társadalmi, politikai és gazdasági kontextus figyelmen kívül hagyása a terepmunka során. A hiányok és adósságok megállapítása ugyanakkor nem öncélúan történik Varga írásában: sokkal inkább mai magyar etnokoreológia számára kíván iránymutató lenni, melyhez kikerülhetetlen állomás az életmű kritikai szemléletű összegzése.

III.

Az angol nyelvű szövegközlések első tematikus blokkjában Martin történeti- és összehasonlító tanulmányai kaptak helyet (*Historical and Comparative Studies: European Cultural Relations among Dance Traditions in the Alpine-Carpathian Region*). Ezekre az írásokra jellemző a földrajzi- és történeti kontextualizálás igénye: a magyar tánc kultúra egészét az Alpok-Kárpátok régió tánc hagyományain belül értelmezik, és kultúrtörténeti megközelítéssel tárgyalják. Ehhez a részhez Szőnyi Vivien nyújt részletes, Martin megközelítésmódját és módszertanát leginkább meghatározó elméleti irányzatokat bemutató bevezetőt. Szőnyi írásában plasztikusan mutatja meg, mely alapvetésekben érhető tetten a kulturális evolucionizmus-, kulturális diffuzionizmus-, a finn iskola földrajz-történeti módszer-, vagy éppen a magyar egyéniségkutató iskola hatása a fejezetben közölt tanulmányokban, így az életmű ezen szeletében.

A második tematikus egység a tánc szerkezeti elemzésében elért elméleti eredmények válogatását nyújtja, Fügedi János, valamint Karácsony Zoltán bevezető tanulmányaival (*Theoretical Works: The Structural Approach*). A kötet egészét nézve ebben a részben a legnagyobb arányú a saját korában angolul is megjelent írások újraközlése. Fügedi János tanulmányában a Martin György és Pesovár Ernő-féle irány tudománytörténeti háttérét, elméleti kontextusát mutatja be. A strukturalista nyelvészetet és az etnomuzikológiát emeli ki olyan tudományterületként, amelyek a tánc szerkezeti egysége iránti érdeklődés számára ösztönzést és elméleti fogódzót tudtak jelenteni. Fügedi a humántudományok nemzetközi helyzetére való kitekintéssel a tánc kultúra szerkezeti elemzésének 1960–1970-es évekbeli növekvő népszerűségére és későbbi visszaszorulására is magyarázatot ad írásában (megerősítve ezzel Colin Quigely-nek a nemzetközi recepciótörténetre vonatkozó megállapításait). Karácsony Zoltán a Martin-féle szerkezeti elemzés megértéséhez

sokkal inkább gyakorlati tudnivalókkal látja el az olvasót. Írásából érthetővé válik, hogy a strukturális vizsgálatok valójában a Martin által felállított műfajstruktúra alapjait jelentették.

Az utolsó szerkezeti egység Martin György leginkább kidolgozott és szemléletes esettanulmányait tartalmazza, amelyek vagy egy-egy dialektusterületet, vagy pedig egy-egy táncípust tárgyalnak (*Case Studies: Traditional Dance Research in Transylvania*). Az előző két tematikus rész – a tánckultúra földrajzi- és kultúrtörténeti irányú vizsgálata, illetve a szerkezeti elemzés és annak elmélete – e fejezetben ér össze, és tárul fel ezáltal a martini korpusz összetettsége, megmutatván az európai szintű kulturális folyamatokban gondolkodó kutató, illetve strukturalista elemző valódi bázisát, a terepmunkák, gyűjtések során felhalmozott empirikus tapasztalatot. Varga Sándor bevezető tanulmánya a fejezethez további, a megértést segítő adalékokkal szolgál.

IV.

A recenzens véleménye szerint a kötet messze túlmutat Martin György válogatott tanulmányainak angol nyelvű kiadásán. Értékét az adja, hogy az írásokat bevezető, magyarázó és értelmező tanulmányok a kiadványt pusztán közlésen túl egy új magyar etnokoreológia kánon első darabjává teszik. A kortársaknak, illetve a magyar etnokoreológia mai alakjainak szövegei megteremtik a kötet egészére érvényes szövegkohéziót. Alapvető információkat, adatokat közölnek Martinról. Elhelyezik Martin György munkásságát a nemzetközi tudománytörténetben, és ezzel párhuzamosan a magyar néptánc kutatás fejlődési irányait bemutatják és magyarázzák a nemzetközi olvasóközönség számára. Ezen túl a mai magyar etnokoreológia állapotára, célkitűzéseire adnak rálátást. Mindezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a kötet valóban a magyar etnokoreológia alapvetésének számíthasson.

Fügedi, J., Quigley, C., Szőnyi, V., & Varga, S. (Eds.) (2020). *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*. Research Centre for the Humanities Institute for Musicology, Hungarian Heritage House, Budapest. 824 pp. ISBN 978-6155167324

FOUNDATIONS OF HUNGARIAN ETHNOCHOREOLOGY

SELECTED PAPERS OF GYÖRGY MARTIN

Ágnes Eitler, assistant lecturer, Institute for Ethnography and Folklore, Faculty of Humanity Eötvös Loránd University, and assistant researcher, Institute of Ethnology, Research Centre for the Humanities

I.

Selected Papers of György Martin, with its 824 pages, is a considerable volume to impress the reader at first sight. It has been published as the first piece of the series *Foundations of Hungarian Ethnochoreology* by the Research Centre for the Humanities Institute for Musicology and the Hungarian Heritage House. Four decades after the premature death of György Martin, Hungarian ethnochoreologists took a symbolic step forward: publishing this volume counts as paying tribute to the emblematic figure of Hungarian traditional dance research, as well as it helps them position their own professional identity in the light of the predecessor's oeuvre.

Presenting a representative selection of György Martin's papers in English was the main motivation behind the birth of this volume. The selection contains some papers of Martin which were already published in his lifetime in English and some additional pieces which are the first translated versions of Hungarian texts. This compilation intends to ensure an overview of the oeuvre as a whole; therefore, texts earlier published both in Hungarian and English are an organic part of this volume. The work of selection and proofreading was done by members of the Hungarian Association for Ethnochoreology: János Fügedi, Vivien Szőnyi and Sándor Varga, who are affiliated with the Institute for Musicology Research Centre for the Humanities, the Department of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Szeged and the Department for Folk Dances at the Hungarian Dance Academy. Colin Quigley has joined the editorial team from the University of Limerick. Considering the range of the selected papers that have been collected and translated some forty years after their author's death, the reviewer believes the main task is to highlight the purpose of this volume. The following question may arise: what intentions can one find behind this ambitious enterprise, except that a synthesis of György Martin's oeuvre in English was a debt Hungarian ethnochoreology had from long ago. Who was this volume published for, and who are the expected readers? Martin was a leading figure of Hungarian dance folkloristics and a predecessor of Hungarian ethnochoreology, using the term after the recent self-identification of the discipline. Since he published a wide range of studies in the international sphere and he was one of the most recognized Hungarian dance researchers beyond the national scientific community, the question seems appropriate: what is the point of publishing papers again, a large percentage of which already exist in English.

In my short review, I argue that publishing this volume in the *lingua franca* of the international academic world has a dual purpose. On the one hand, it aims to elucidate Martin's oeuvre to scholars beyond the borders of Hungary from multiple viewpoints, with various aspects and meticulous contextualization. On the other hand, it endeavours to establish a foundation of references for contemporary Hungarian traditional dance research (ethnochoreology), thereby building a strong identity of the discipline. In this sense, the series has received a suitable title: *Foundations of Hungarian Ethnochoreology*. According to the editors' intention, this volume is going to be the first and a model-creating piece of the series. Moreover, this book is meant to be a useful textbook in university education, as the editorial board emphasizes it in the *Preface*. Since they are all concerned with *Choreomundus – International Master's Program in Dance Knowledge, Practice, and Heritage*, one can assume that the requirements of this program were taken into account during the editorial work.

The volume will probably fulfil these expectations, it ensures a proper insight into the oeuvre of Martin, as well as into the history of Hungarian ethnochoreology for international students.

The structure of this volume comprises four main sections. The *Prolegomena* introduces Martin's writings in the light of Hungarian and international research history. It is followed by three thematic chapters that illustrate the oeuvre's most significant directions: historical and comparative dance research, theoretical basics for structural analysis, and traditional dance research in Transylvania, exemplified in case studies.

II.

The writings of prolegomena (*Prolegomena: György Martin's Role in Ethnochoreology and Dance Folkloristics*) intend to introduce the reader to the oeuvre from a varied corpus. They approach Martin's program from different points of view. Furthermore, they differ from one another in their context and time of genesis. Texts of Lajos Vargyas and Tamás Hofer date back to the decade after Martin passed away. For this volume, further papers, such as Colin Quigley's, Katalin Paksa's and Sándor Varga's texts have been written.

This thematic part opens with a paper by Colin Quigley (*The Anglophone Reception of György Martin's Work: 1960–1990*), which presents the reception of György Martin's works in the English-speaking scholarly world. The dichotomy of anthropology – choreology was evident in the self-identification and approach of the discipline and also meant a real spatial division. Quigley focuses on the question of what exactly scholars, mainly trained in the field of anthropology, in the English-speaking West knew about and perceived from Martin's outcomes, who was identified by them as an Eastern-European dance folklorist. Moreover, did they understand Martin's works properly? Could they have embraced Martin's significance through some highlighted papers published in English without having any overview of the oeuvre's integrity? The author argues that Martin's papers were important references for the first generation of dance anthropologists starting their careers in the 1960s and for some of their followers when they were writing about the structural analysis of dances. The successes of Martin in

the field of structural analysis have become well-known in the form of papers presented at international conferences in their own time, and these are the ones that were published in English in the first place. Therefore, the figure of a structuralist researcher has become dominant in Martin's image, while the corpus as a whole, which served as a foundation for his structural analysis, has remained unknown to readers in the international arena until our times.

The thematization of reception history is followed by the first summary of the oeuvre, which was published two years after Martin's death in Hungary (in 1985) (*György Martin, the Scholar*). Lajos Vargyas' study, a summary for domestic scholars and the public alike, is the closest in time to Martin's own lifetime, providing a synthesis of his three-decade-long career. Tamás Hofer's paper was published ten years after Martin passed away (in 1993) (*Historical Strata and European Relations of Hungarian Folk Culture in the Context of György Martin's Dance Research*). The author, referring to the last conference paper Martin had in his lifetime, reveals in which ways Hungarian traditional dance culture is embedded in Hungarian peasant culture. Through this aspect, Hofer emphasises that the international debate of those times about popular culture penetrating into the international scholarly sphere had a significant impact on the last period of Martin's oeuvre. Katalin Paksa's paper pays attention to the relevance of Martin's works in the field of ethnomusicology (*The Ethnomusicological Significance of György Martin's Works*). She presents the way how Hungarian folk dance research has become an equal partner and an inspiring co-discipline for ethnomusicology, affected mainly by Martin's program, considering that it was highly influenced by an ethnomusicological approach and methodology at its birth.

The final paper in this introductory chapter is a piece by Sándor Varga, written with a relatively strong critical attitude with regard to the oeuvre (*The Scientific Legacy of György Martin*). Varga primarily endeavours to contextualise Martin's work. Evaluating Martin's entire generation in a broader sense, the author presents a detailed picture of Hungarian dance folkloristics' history, focusing particularly on features that have characterized the approach and methodology of traditional dance research on an Eastern-European scale. Some deficiencies, for instance, the ignorance of micro-scale processes, as well as the lack of social, political, and ecological contexts during fieldwork, are highly emphasized in Varga's criticism. However, ascertaining deficiencies and debts is not an assertive act in this article: summarizing the oeuvre from a critical point of view is a necessary step to take in order to mark new directions in recent Hungarian ethnochoreology.

III.

The first block of Martin's writings contains historical and comparative studies (*Historical and Comparative Studies: European Cultural Relations among Dance Traditions in the Alpine-Carpathian Region*). A strong claim for the geographical and historical contextualization is characteristic of these papers: traditional Hungarian dance culture is interpreted within the frames of the Alpine-Carpathian Region's dance tradition and is examined through a cultural-historical approach. Vivien Szőnyi offers a detailed introduction to this section by revealing the most significant theoretical trends that had an influence on Martin's point of view and methods. In her

paper, Szőnyi presents which effects of cultural evolutionism, cultural diffusionism, the geographic-historical method of the Finnish school or the Hungarian individual-centred research school can be identified in writings published in this part of the volume.

The second part of the thematic chapters offers an insight into Martin's theoretical works of structural dance analysis (*Theoretical Works: The Structural Approach*). The two introductory papers in this section are written by János Fügedi and Zoltán Karácsony. When looking at the entire volume, this section is mainly composed of previously published articles translated into English in Martin's lifetime. In his study, János Fügedi explains the historical background, as well as the theoretical contexts of György Martin's and Ernő Pesovár's structural approach. The author pays attention to structural linguistics and ethnomusicology as disciplines which meant inspiration and a theoretical basis for Martin's and Pesovár's interest when searching for the structural units of folk dance. By characterizing the evolution of the humanities at an international level, Fügedi presents an explanation for the increasing popularity of the structural approach in the 1960s and 1970s in dance studies and also its decline. Incidentally, he confirms the statements of Colin Quigley about international reception history in this volume. Zoltán Karácsony mainly provides the reader with practical information to understand Martin's structural analysis. His paper makes it comprehensible that structural analysis served as a foundation for the genre structure Martin has created.

The last thematic chapter is built on Martin's most detailed and suggestive case studies which present the characteristics of a dance dialect or a dance type (*Case Studies: Traditional Dance Research in Transylvania*). The main directions of the oeuvre are explained in previous chapters, such as the historical and comparative research of traditional dance culture and the structural approach, alongside its theory – which intermingle with one another in this section. This part of the volume illustrates the complexity of the corpus expressively, revealing the huge empirical experience that has been accumulated during Martin's fieldwork as the real foundation of his work. Behind the figure of a researcher who considers cultural processes on a European scale, the image of a structural analyst is also portrayed. Sándor Varga's paper introduces further information for the proper understanding of the chapter's essence.

IV.

The reviewer strongly believes that this volume surpasses an English language selection of Martin's studies. Its value lies in the introductory papers, which explain and interpret Martin's oeuvre and make it the first piece of a new canon in Hungarian ethnochoreology. Texts written by Martin's contemporary scholars, as well as experts on Hungarian ethnochoreology of our times, create cohesion of the volume as an entity. They provide basic information about Martin. Furthermore, they contextualize his oeuvre within international research history, and in line with this, they present the evolution of traditional dance research in Hungary while explaining its main directions to international readers. In addition, these writings provide an insight into the life and *ars poetica* of recent Hungarian ethnochoreology. Based on these factors, this volume may serve as a real foundation of Hungarian ethnochoreology.

Fügedi, J., Quigley, C., Szőnyi, V., & Varga, S. (Eds.) (2020). *Foundations of Hungarian Ethnochoreology: Selected Papers of György Martin*. Research Centre for the Humanities Institute for Musicology, Hungarian Heritage House, Budapest. 824 pp. ISBN 978-6155167324

SZERZŐINK

Bernáth László PhD

egyetemi tanár, ELTE PPK Pszichológiai Intézet, Magyar
Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Csík Zsófia

táncos és próbavezető, Kecskemét Táncegyüttes

Eck Júlia PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem, Pedagógia
és Pszichológia Tanszék, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, gimnáziumi
kutatópedagógus, Toldy Ferenc Gimnázium

Eitler Ágnes

egyetemi tanársegéd, ELTE BTK, Néprajzi Intézet, tudományos segédmunkatárs,
Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Néprajztudományi Intézet

H. Ekler Judit PhD

egyetemi docens, ELTE PPK Sporttudományi Intézet Szombathely

Grecsó Zoltán

táncművész, kortárs tánc pedagógus,
Magyar Táncművészeti Egyetem, Moderntánc és Színházi Tánc Tanszék

Horváth Zoltán Ferenc

hallgató Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel
Pedagógusképző Központ

Medveczné Atinay Dorottya

PhD-hallgató, ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola

Pigniczkiné Rigó Adrien PhD

egyetemi docens, ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Selena Rakočević

egyetemi docens, Belgrádi Művészeti Egyetem, Zenetudományi Kar,
Népzeneatudományi Tanszék

Reiner Dóra

PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Szászi Beáta

egyetemi tanársegéd, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék, doktorjelölt, Debreceni Egyetem,
Humán Tudományi Doktori Iskola

AUTHORS

László Bernáth PhD

professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology,
Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance Academy

Zsófia Csík

dance and rehearsal coach, Kecskemét Folk Dance Ensemble

Júlia Eck PhD

associate professor, Hungarian Dance University, Department for Pedagogy
and Psychology, Pázmány Péter Catholic University, secondary school
researcher teacher, Toldy Ferenc Secondary School, Budapest

Ágnes Eitler

assistant lecturer, Institute for Ethnography and Folklore, Faculty of Humanity
Eötvös Loránd University, and assistant researcher, Institute of Ethnology,
Research Centre for the Humanities

Zoltán Grecsó

dance artist, contemporary dance teacher, life coach, Department for Modern
and Theatrical Dance, Hungarian Dance University

Judit H. Ekler PhD

associate professor, Institute of Sport Sciences at Szombathely,
Eötvös Loránd University

Zoltán Ferenc Horváth

student, Eötvös Loránd University Savaria University Center

Dorottya Medveczné Atinay

PhD student, Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology

Adrien Pigniczkiné Rigó PhD

associate professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology

Selena Rakočević

associate professor, Department for Ethnomusicology, Faculty of
Music University of Arts in Belgrade

Dóra Reiner

PhD student Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University

Beáta Szászi

assistant lecturer, Department for Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University, PhD student, University of Debrecen



Magyar
Táncművészeti
Egyetem