

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2026 • 7. évfolyam • 1. szám
Vol. 7. • Issue 1. • 2026



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem 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 díjmentes 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 diamond 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. habil. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Vera Amorim PhD

Dr. Asztalos Réka PhD

Dr. Balogh Brigitta PhD

Prof. Dr. Bolvári-Takács Gábor PhD

Dr. Eck Júlia PhD

Dr. Gara Márk PhD

Dr. Sándor Ildikó PhD

Prof. Dr. Svebor Sečak PhD

Dr. Szente Dorina PhD

Dr. Tongori Ágota PhD

Vendégszerkesztő:

Prof. Dr. Kucséra Tamás Gergely PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc, az MTA rendes tagja

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

Nyomdai előkészítés / DTP: Kánvási Krisztián

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Toptsi Eftim, Jamil

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

D épület 225., 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_neveles

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

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

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tanulmányok / Papers

- Zámbó Csilla, Kulman Katalin, Fejes Ágnes, Bagota Mónika:*
Néptánc és matematika.
Élményből tudás..... 3–20.
- Csilla Zámbó, Katalin Kulman, Ágnes Fejes, Mónika Bagota:*
Folk dance and mathematics:
Knowledge from experience..... 21–38.
- Beata Žitniaková Gurgová, Martin Urban:*
A játék szerepe a táncintervencióban részt vevő
hallgatók szubjektív érzelmi állapotának támogatásában..... 39–60.
- Beata Žitniaková Gurgová, Martin Urban:*
Play as a support for the subjective emotional state
of students participating in a dance intervention..... 61–81.
- Pávics Judit, Teleki Szidalisz Ágnes:*
A táncosok karaktererősségének vizsgálata a VIA-modell alapján..... 83–98.
- Judit Pávics, Szidalisz Ágnes Teleki:*
Examining the character strengths of dancers
based on the VIA model..... 99–113.

Reflexiók / Reflections

- Aidai Salmorbekova:*
A közösségi tánc mint nem formális felnőttképzés.
Feltáró tanulmány Magyarországról..... 115–135.
- Aidai Salmorbekova:*
Social dance as non-formal adult learning:
A scoping study from Hungary..... 137–155.

Szemle / Review

- Ujvári Hedvig:*
Tánc az irodalomban.
Recenzió Weijie Ring *Tanz in der Literatur* című monográfiájáról..... 157–159.
- Hedvig Ujvári:*
Dance in Literature:
A review of Weijie Ring's monograph *Tanz in der Literatur*..... 161–163.

NÉPTÁNC ÉS MATEMATIKA

ÉLMÉNYBŐL TUDÁS*

Zámbó Csilla, PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar, Matematika Tanszék

Kulman Katalin, PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE
Matematikadidaktika Kutatócsoport

Fejes Ágnes, tanító, Erzsébetvárosi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű
Általános Iskola és Művészeti Szakgimnázium

Bagota Mónika, PhD, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE
Matematikadidaktika Kutatócsoport

Absztrakt

A 2020. évi *Nemzeti alaptanterv*hez kapcsolódó, választható *Tánc és mozgás tantárgy kerettanterve* a tánc oktatásában alappillérként tekint a néptánra és a népi játékokra – melyek egyúttal a matematikai gondolkodás fejlesztésében is szerepet játszhatnak. Tanulmányunk azt vizsgálja, miként támogathatja a néptánc integrálása az alsó tagozatos matematikaoktatásba a tanulók kreatív problémamegoldó képességét és a tantárgyhoz való viszonyulását. Elméleti alapunk a mozgásos tanulás, illetve a flow-élmény, amelyek összekapcsolják a néptánctevékenységet a matematikai fogalomalkotás tapasztalati alapozásával. Bemutatjuk a néptánc és egyes matematikai területek (például alakzatok, törtek, számtulajdonságok) szerves kapcsolódási pontjait. Akciókutatásunkban egy 26 fős első osztályban valósítottunk meg egy matematika-néptánc órapárt, hozzá kapcsolódó bemeneti és kimeneti felmérésekkel, kiegészítő tanórai megfigyelésekkel. Eredményeink szerint jelentősen javult a tanulók kreatív szabályalkotási teljesítménye, illetve a mozgásos feladatok növelték a megfigyelt tanulók részvételi kedvét is. Azaz elmondható, hogy a néptánc komplex környezetként és tevékenységként hatékonyan támogathatja a matematikai gondolkodás fejlődését és a tanulói attitűdök kedvező alakulását. További vizsgálatok szükségesek.

Kulcsszavak: matematika és néptánc, tevékenységközpontú tanulás, kreatív problémamegoldás, bevonódás, érzelmi viszonyulás a matematikához

.....
* A magyar nyelvű kézirat első változata 2025. december 22-én érkezett szerkesztőségünkbe.

1. BEVEZETÉS

Jelen tanulmányunk a néptánc és a matematika összekapcsolódását elemzi, azon belül a néptáncban rejlő pedagógiai lehetőségeket az alsó tagozatos tanulók matematikai képességeinek és gondolkodásának fejlesztésében. Napjaink oktatási környezete változó kihívások elé állítja a pedagógusokat, különösen a digitális generáció tanulási szokásainak és igényeinek következményeként. Ebben a kontextusban a néptánc nem csupán művészeti tevékenység, hanem olyan komplex, élményszerű tanulási csatorna, amely támogatja a gyerekek testi-lelki egészségét, szociális kompetenciáit és kreatív problémamegoldó képességét. A szakirodalom egyértelműen rávilágít arra, hogy a tánc- és mozgásalapú tanulás a *flow-élmény* koncepcióján keresztül motiválja és fenntartja a tanulók aktív részvételét (Csíkszentmihályi, 1991).

A néptánc alapmotívumainak, ritmusának és mozdulatsorainak felismerése és gyakorlása során a gyermekek térbeli tájékozódása, figyelme és logikai gondolkodása is fejlődik. Ezt a pedagógiai hatást empirikus tapasztalatok is megerősítik (például Hajdú, 2012; Kocziha et al., 2005;– bővebben ld. a *Szakirodalmi háttér és előzmények* fejezetet), amelyek során a diákok játékos módon fejlesztették a mintafelismeréssel és -alkotással kapcsolatos kompetenciáikat.

A cikk célja, hogy bemutasson egy jó példát, miként integrálható a néptánc az alsó tagozatos matematikaoktatásba, elősegítve a tanulók motivációját, szorongásának csökkenését és kognitív fejlődését, miközben a magyar népi hagyományokat is életben tartja. Az eredmények alátámasztják a néptánc összetett, többszintű fejlesztő szerepét a matematika tanulásában, új perspektívát kínálva a művészetek és a természettudományok kölcsönhatására.

2. SZAKIRODALMI HÁTTÉR ÉS ELŐZMÉNYEK

A *flow-élményt* először Csíkszentmihályi Mihály írta le, aki a pozitív pszichológia egyik meghatározó alakja. A *flow-élmény* Csíkszentmihályi (1991) meghatározása szerint az, amikor teljesen elmerülünk egy tevékenységben, és a lehető legboldogabban és legegédettebbek vagyunk, mert úgy érezzük, hogy az óriási erőfeszítéseink megtérülnek. A játékok, a zene és a tánc jellemzően a *flow* forrásai között szerepelnek (Csíkszentmihályi, 1985), ebben a kontextusban a néptánc kiemelkedő szerepet kaphat, mint természeténél fogva különösen élményszerű és többszólamú műfaj, amely lehetőséget teremt a komplex kognitív fejlődésre is (Sándor, 2006). A néptánc többszólamúsága különböző területeken egyszerre érvényesül: egy táncos egyéni mozgásán belül a karok-lábak esetleges különböző ritmusú vagy eltérő jellegében és azok összehangolásában ugyanúgy, mint a párban, csoportban táncolt szabad tánc vagy koreográfia során a különböző táncosok (párok) egymáshoz való viszonyulásában; de megjelenik a mozdulatoknak a zenéhez való igazítása, valamint a táncot gyakran kísérő éneknek a zenével és mozgással való összhangja terén is. A szólamok közül csak a mozgásra fókuszálva is sokféle pozitív hatás és lehetőség említhető. Csonka Viktor összegzi Balogh és Makra feltáró kutatása alapján, hogy minden életkorban nemtől függetlenül a rendszeres testmozgás és a kognitív képességek között pozitív kapcsolat van (Csonka, 2021).

A 2020. évi Nemzeti alaptantervhez illeszkedő Testnevelés és egészségfejlesztés tantárgy kerettanterve a tantárgy által fejlesztett kulcskompetenciák között elsőként a tanulás kompetenciáinak fejlesztését emeli ki, utalva ezzel arra, hogy különösen az általános iskola kezdeti szakaszában nagy hatással van a kognitív fejlődésre a különféle mozgásformák elsajátítása. A dokumentum kiemeli még a gondolati modellek kialakítását, tervezését, valamint a kreatív feladatmegoldásokon alapuló problémamegoldó gondolkodást, melyekre a testnevelés órákon, a sportjátékokban és a matematikai problémamegoldás során egyaránt szükségük van a tanulóknak (Testnevelés kerettanterv 1–4. évfolyam, 2020).

A számfogalom alakulásának első szakaszában, az érzékszervi tapasztalatok (magasabb, alacsonyabb, hosszabb, rövidebb, több, kevesebb stb.) minél szélesebb összegyűjtése történik a gyermekek számára (C. Neményi, 2012). Számos helyzetben előfordul, hogy „(...) a gyermek testének, izomzatának mozgásával éli meg a magasságot.” (C. Neményi, 2012, p. 9.), például, amikor fel akarja vetetni magát. Mozgáshoz, elsősorban nagymozgásokhoz kötődik a hosszúság jellegű mennyiségek (hosszabb, rövidebb, vastagabb, vékonyabb, szélesebb, keskenyebb stb.) fogalmainak érzékszervi tapasztalása is, például hosszú séta során jobban elfárad a gyermek, mint pár lépéstől, vagy egy keskeny tócsát át tud ugrani, de egy szélesebbet már nem (C. Neményi, 2012).

„A Waldorf-pedagógia természettudományos és megismeréseméleti szemlélete szerint a számolás nem más, mint mozgás.” (Kocziha et al., 2005, p. 8.). Kocziha és szerzőtársai (2005) azt tapasztalták, hogy a gyerekek a mozgásból, a ritmusból vonatkoztatnak el absztrakt fogalmakra. Azt írják – összhangban Varga Tamás és Dienes Zoltán matematikatanítási nézeteivel (Klein et al., 2023; Varga, 1975) – ahhoz, hogy a gyermekek elvontan, absztrakt módon tudjanak foglalkozni majd a matematikával, matematikai rendszerekkel a tanulás későbbi szakaszaiban, nagyon sok tapasztalatot, „valós tapasztalati élményt” (Kocziha et al., 2005, p. 8.) kell szerezniük, átélniük kézzelfoghatóbb logikai rendszerekben. „Erre a számolás, a ritmikus ismétlődés, a számok világa bőséges lehetőséget ad.” (Kocziha et al., 2005, p. 8.) Vekerdy Tamás Kocziha és munkatársai (2005) könyvének ajánlásában kiemeli, hogy a könyvben kifejtett megközelítés, a számolás-mozgás-ritmus összekapcsolása, különösen alkalmas lehet azon tanulóik fejlesztésére, akiket „hátrányos helyzetű”-nek titulálunk, ám sokszor csak eltérő szubkultúrából érkeznek.

Nem elhanyagolandó tényező, hogy a most iskolába járó gyerekek között egyre nagyobb számban előforduló sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók mellett az „átlagos” gyermekek igényei, gondolkodása is átalakul az életmód és a környezet hatására. A jelenleg a közoktatásban tanuló gyermekek, fiatalok a digitális technológiák világában nőttek fel, ahol az azonnali információhoz jutás és a gyors kommunikáció alapvető elvárás. Ez az oktatási környezetben is megjelenik, alapvetően megváltoztatta a tanulási szokásokat: a diákok igénylik a környezeti többszólamúságot, a nagy számú és sokféle ingert, mindez a sokféle mozgásformán belül kiemelten ígéretessé teszi a táncot mint tanulási kontextust. A 2020. évi Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó, választható *Tánc és mozgás tantárgy kerettantervében* a tánc oktatását a mozgásanyanyelvre, a népi játékokra, a néptáncra és a hagyományokra alapozza. Kiemeli a tánc zenei és közösségformáló erejét, hangsúlyozva a helyi népi hagyományokból kiinduló fokozatos bővítést, valamint

a mozgás, éneklés és játék örömeinek elsődlegességét. Mindezek tükrében a néptánc úgy is tekinthető, mint egy komplex művészetpedagógiai eszköz, amely élményközpontú, játékos tanulást tesz lehetővé, miközben támogatja a testi-lelki egészséget, szociális kompetenciákat és kreatív problémamegoldást, és kulturális értéket is képvisel. Utóbbi nem pusztán elfogultság: a csárdást – mint a magyar néptánc mai napig élő hagyományát – az UNESCO felvette az emberiség szellemi kulturális örökségének reprezentatív listájára (UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság, 2024), a jó megőrzési gyakorlatok regiszterében pedig szerepel *A táncművészet, mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje*, valamint *A népzenei örökség Kodály koncepció szerinti megőrzése* (UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság, n.a.)

A néptánc általános fejlesztő és transzfer hatásairól szóló gazdag szakirodalom teljeskörű áttekintése szétfeszítené ezen cikk kereteit, így arra nem vállalkozunk, csak a matematikai gondolkodás fejlesztésére kidolgozott projekt szempontjából legrelevánsabb írások közül emelünk ki néhányat. Kiss (2014) kiemeli, hogy a népi játék és néptánc foglalkozásokon keresztül fejleszthetőek és fejlesztendőek olyan, a tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, mint például énkép, reakciókészség, téri orientáció, taktikai készség, memória, kollektív gondolkodás, figyelem, erőnlét, türelem, közösségépítés; valamint, hogy a játékok megtanítják a gyermekeket feltérképezni képességeiket, megismerni önmagukat, ezáltal pedig fejlődik az önértékelésük, önbizalmuk (Kiss, 2014). A népi játékoknak, táncnak fontos szerepe van a szocializációban, kortársakkal és más korcsoportbeliekkel történő kapcsolat kialakításban is, részben a más táncosokhoz, részben a zenekarhoz való viszonyulás útján. Ennek köszönhetően, a néptáncot tanuló, néptáncoló gyermekekben az alkalmazkodás képessége is fejlődik. (Furákné & Kun, 2016; Sándor & Ónodi, 2023). Fontos tudni, hogy a matematikához kapcsolódó szorongás (i.e., matematikai szorongás) a pszichológia által definiált és kutatott jelenség (Carey et al., 2019; Haase et al., 2019), negatív hatása a szorongást átélő személy teljesítményére és mentális egészségére kétségtelen. Ennek tükrében az önbizalom és az alkalmazkodóképesség általános növelése és a szorongás csökkentése például a tánc fent említett hatásain keresztül a matematikatanulás szempontjából is kulcsfontosságúak, amennyiben jól transzferálhatóak erre a területre.

A mozgáskoordinációhoz, a motoros képességekhez és a ritmussal kapcsolatos képességekhez való viszonya a néptáncnak talán eléggé egyértelmű. Ezzel kapcsolatban azt emelnénk ki, hogy a szem-kéz, szem-láb, valamint szem-kéz-láb koordináció a matematikával való kapcsolódás szempontjából a figyelem megosztásának, több szempont egyidejű megtartásának kiváló példája, míg a tánc- és játéktanulási folyamatok során a mozgásminta utánzás a mintafelismerés és -követés különleges esete, melyben a mintát bemutató oktató és a saját test helyzetének folyamatos érzékelése fontos szerepet játszik. Emellett a mozgásos tevékenységek természetes velejárója a térben való tájékozódás, a tér használata. Ez többek között azért is jelentős a tanulmányok szempontjából, mert a térbeli gondolkodási képességek a matematikai képességekkel és a matematika több területén való eredményességgel is mutatnak összefüggést (Krisztián et al., 2015; Mix, 2019). Pálincás-Molnár és Bernáth (2020) tanulmányuk elméleti részében bemutatják, hogy a matematikai és a téri képesség között erős kapcsolat van, továbbá a tánc és a téri képesség között is kimutatható összefüggés. Kiemelik, hogy:

Noha a táncot régóta használják a matematikai képességek fejlesztésére, ennek hatásvizsgálata csak nagyon kevés tanulmányban szerepel. Ezek egyike Hajdú (2012) szakdolgozatában bemutatott vizsgálat, amelyben első osztályos gyermekeknek egy éves időtartamban, heti rendszerességű néptánc foglalkozásokat vezetett. A fejlesztés hatására ezeknek a gyermekeknek a matematikai teljesítménye az év eleji méréshez képest javult év végére, szemben a csak testnevelés órákon résztvevő gyermekek teljesítményével. (Pálinkás-Molnár & Bernáth, 2020, p. 9)

Pálinkás-Molnár és Bernáth (2020) kutatásuk gyakorlati részében első osztályos gyermekekkel egy hónapig tartó foglalkozások során kreatív gyermektánc és mozgásos drámapedagógiai feladatokat végeztek, a gyermekek előzetes és a foglalkozások utáni tudását pedig egy matematikai és egy téri képességeket mérő feladatsorral mérték. Ennek alapján a matematikai képességek kis mértékben javultak a fejlesztés hatására, a téri képességekben pedig nem történt változás. A szerzők kiemelik, hogy a javulás kis mértéke miatt az eredmény óvatosan kezelendő, de taglalják azt is, hogy milyen tényezők csökkenthették a várt hatást.

Végül, de nem utolsósorban szeretnénk említeni a kreativitás mint általános, a néptáncban és a matematikában is fontos képességet. „A kreativitás és az improvizáció képességét a gyermek a néptáncfoglalkozáson észrevétlenül és gond nélkül emeli készségszintre anélkül, hogy erre külön hangsúlyt fektetnénk.” (Kiss, 2014, p. 79.) Ahogyan Fejes (2025) fogalmaz:

Akár egy szabad tánccról, azaz ismert motívumok, figurák improvizatív bemutatásáról, akár egy koreográfiáról, tehát megszerkesztett, megkomponált bemutatásról van szó, elengedhetetlen a tervezés, folyamatos előre gondolkodás képessége. Amikor a gyerekek improvizatív jelleggel táncolnak, akkor logikai gondolkodásuk is fejlődik, hiszen a különböző figurákat nem mindig lehet, csak úgy »egymás után tenni«, tekintettel kell lennie a táncolónak a motívumok súlyszerkezetére, a gesztusláb helyzetére, valamint mozgására, illetőleg a zenei sorokra is. A logikus gondolkodást a magyar néptánc felépítése, szerkezete is segíti. Minden tájegység táncrendje és maguk a táncételek is egy logikus, egyre bővülő, kiteljesedő struktúra alapján építkeznek. (Fejes, 2025, p. 9)

A hagyományos tánctevékenységekben is megtalálható, logikus gondolkodást és kreativitást fejlesztő potenciál tudatos kihasználására kiterjedt módszertani útmutatás is létezik (Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2014). A (nép)táncmotívumokból építkező, többek között a geometriai formákat jel- és utasításrendszerként felhasználó módszerek kiváló explicit, a gyermekek számára különösebb magyarázat nélkül is jól látható kapcsolódási pontot jelenthetnek a néptánc és a matematika között.

A néptánc összetettségéből adódóan a fejlődési zavarok, észlelési problémák, tanulási nehézségek, magatartási zavarok és egyéb nehézségek is komplexen, egyidejűleg fejleszthetők a népi gyermekjátékok és a tánc segítségével, azonban a néptáncpedagógusnak is fontos tisztában lennie a gyermekek esetleges diszfunkciók zavaaraival (Kiss, 2014).

A fentiek tükrében mind a matematikai gondolkodás, mind a matematikával kapcsolatos attitűd és érzelmi viszonyulás szempontjából előnyös hatása lehet a

matematika és mozgás, zene, tánc összekapcsolásának (Helsa & Hatono, 2011; Herawaty et al., 2020; Madusise, 2022; Palarao, et al., 2024).

3. MOTIVÁCIÓ ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A szakirodalmi összefoglalóban felsorolt lehetőségek indokoltta teszik, hogy megfelelő körülmények esetén a néptánc sokoldalú pozitív hatását a hatékony, komplex fejlesztést biztosító és élményszerű matematikaoktatás érdekében is megpróbáljuk érvényesíteni, a Pálincás-Molnár és Bernáth (2020) által jelzett limitációk – a tanulmányok korlátozott száma, ill. az elérhető tanulmányokban a fejlesztő hatás kis mértéke – rámutatnak a további vizsgálatok szükségességére. A kettő együtt már önmagában elég motivációt jelentene, a kutatás egyik fő indíttatása azonban élményalapú: a tanulmány szerzői közül többen megtapasztalták gyermekkoruktól kezdve a szakirodalom által is leírt flow állapotot és a két terület közötti kapcsolódási pontokra való rácsodálkozásnak köszönhető aha-élményt saját néptáncos tevékenységük során. Jelentőségük miatt ezekre a kapcsolódási pontokra részletesebben is kitérünk.

A korábban már említett, számfogalom épüléséhez kapcsolódó helyzetek a fogalom fejlődésének további állomásai során is megjelennek a táncos tevékenységben: a darabszám és a mérőszám tartalom egyaránt jelentőséget kaphatnak azáltal, hogy a tánchoz szervesen szükségesek például a mérőütések, az ütemek, sorok számontartása (mérőszám) vagy éppen a táncolt motívumok darabszáma során. A számtulajdonságok közül például a paritás (páros-páratlan tulajdonság) kiemelt jelentőséggel bír a pártaláló, párcserélő játékok során. Az ilyen típusú játékokat első osztályban már tudatosan lehet alkalmazni, és tudatosítani a tanulóknak, hogy hányan vannak, párba tudnak-e állni.

A geometriai fogalmak szintén szerves részei a néptáncos tevékenységnek: már a népi gyermekjátékok során találkozhatnak a gyermekek geometriai fogalmakkal, amikor köröket vagy párhuzamos sorokat/ oszlopokat alakítanak ki. Ha valamilyen koreográfia, előadás megszerkesztésére gondolunk (inkább felsőbb évfolyamokon), akkor a koreográfiában térformaként megjelenhetnek például az alábbiak: kör, négyzet, rombusz, paralelogramma, egyenlő szárú háromszög, deltoid, húrtrapéz stb. Amikor a koreográfus, pedagógus ezeket beállítja, akkor a gyermekek tapasztalatot szereznek ezekről az alakzatokról, tulajdonságaikról, sőt, szóba kerülhetnek akár a pontos matematikai fogalmak is, ha ez egy felső tagozatos osztályban történik.

A zene és a tánc szoros kapcsolatából adódóan a táncos legtöbb esetben az eltáncolt motívumok mennyiségével igazodik a zenei sorokhoz. Ezt a gyermekjátékok is előkészítik, hiszen a tevékenységváltások a gyermekjátékdalok sorainak végéhez köthetők a hozzájuk kapcsolódó játékokban. Ez az esetek többségében improvizatív tánc esetén is megfigyelhető, a gyermekek itt is a zenei sorok váltásánál fognak motívumot váltani, így pedig létrehoznak egy szabályszerűséget, akár csak egy nyitott végű sorozatnál. Amennyiben pedig a gyermekek koreográfiát táncolnak, tudatosan előre megadott szabály alapján váltakoztatják a motívumokat, ekkor a pedagógus által meghatározott sorozatot táncolják el.

A zenei sorokhoz való alkalmazkodás során a gyermekek tapasztalatot szereznek a törtekről, arányról is. A tanulók először a fél (vagy ketted), a negyed és a nyolcad részekkel ismerkednek meg – ennek megfelelően az általában negyedek vagy

nyolcados lüktetésű népzene kiváló tapasztalati alapot nyújthat a törtek tanulásához, tanításához. Táncolás során, a zenei sorokhoz alkalmazkodva, tapasztalatot szerezhet a gyermek a törtekről azáltal, hogy különböző motívumokat más-más mennyiségben tud eltáncolni egy-egy dallamsor alatt. A számok, illetve törtszámok többféle neveinek, az egyszerűsítésnek és a bővítésnek megalapozásában, vagy akár megértésében is segíthet a néptánc. A gyermekek megtapasztalhatják a mozgáson keresztül, hogy egy negyed két nyolcaddal vagy négy tizenhatoddal egyenlő. Ezt például olyan gyakorlatokon keresztül élhetik át, hogy megszámlálják, hogy két bőgővonás alatt (vagyis két mérőütés alatt) hány tá értékű forgáslépést tudnak megtenni, vagy mennyiszert tudnak nyolcad / ti értékűt lépni. Ezután levonhatják a következtetést, hogy a gyorsabb ritmusú lépésből kétszer annyi kell, hogy kitöltse a megadott időintervallumot, mint a kétszer olyan hosszú ideig tartó lépésből. Ezzel a gyakorlattal és következtetéssel pedig nemcsak a törtekről, hanem a fordított arányosságról is tapasztalatot gyűjtenek a tanulók. Másik lehetséges továbbviteli irány például a vajdaszentiványi táncokban jellegzetes 6, 7 vagy éppen 9 mérőütésnyi motívumok és a nyolcas tagolású zene viszonyának matematikai szempontból is tudatos kidolgozása.

A fentiek mellett erősítik a motivációt az ismert jó példák, ahol a néptáncot (és a népművészet más ágait) beépítették az oktatásba, és ez többféle jó hatással is járt. Horváth (2020) beszámolója szerint a művészeti nevelésben részesülő gyermekek gyakran jobban teljesítenek társaiknál a nem-művészeti területen is. Például a tatai Kenderke Művészeti Iskolában a Fürkész program keretében néptáncot, népdalt és népzene-t magába foglaló művészeti foglalkozáson rendszeresen részt vevő gyermekek a 3. évfolyam végére 10-20%-kal teljesítettek jobban a kontrollcsoportba tartozó társaiknál a kognitív képességeket, érzelmi intelligenciát és társas kapcsolatokkal összefüggő területeket is érintő felmérésen. A Búzaszem Iskolában (Göd) is hasonlóak a tapasztalatok – százalékban nem kifejezhető módon - mivel a teljes iskola oktatása a népművészetet beépítő órarendre és pedagógiai módszerre alapul, így nincs kontrollcsoport.

Mivel az iskolák többségében nem megvalósítható a néptánc olyan mértékű integrációja a tantervbe, órarendbe, mint az említett intézményekben, mi a vizsgálódásunk színterének egy olyan iskola alsó tagozatát választottuk, ahol – sok más hazai intézményhez hasonlóan – heti 1 órában van jelen a néptánc az oktatásban. A kutatás során az alábbi hipotézisek helyességét vizsgáltuk:

1. A néptánc segíti a matematika tanítását, tanulását és fejleszthető vele a kreatív problémamegoldó képesség a sorozatok témakörében első osztályban.
2. A néptánc segítségével, néptáncos feladatokon keresztül átadva a matematikai tartalmat, jobban megragadható, összpontosítható a gyermekek figyelme, javul a matematikával kapcsolatos attitűdjük.

4. MÓDSZERTAN

A hipotéziseket egy 1. osztály (7–8 éves gyermekek) bevonásával végzett akciókutatással és tanórai megfigyelésekkel vizsgáltuk. A mintaválasztás kényelmi mintavétellel, elérhetőség alapján történt. A kísérletben való részvétel önkéntes volt, minden résztvevő gyermek szülője hozzájáruló nyilatkozatot töltött ki (Eötvös

Loránd Tudományegyetem, n.d.). A néptánc szempontjából szerencsés körülménynek mondható, hogy a részt vevő 26 fő között a fiúk és a lányok létszáma megegyezett. A gyermekek egy fővárosi általános iskola és művészeti szakgimnázium általános iskolai tagintézményének komplex művészeti tagozatos tanulói voltak. Ez abban nyilvánult meg, hogy hetente két énekórájuk volt az általában szokásos egy helyett, valamint heti egy drámafoglalkozásuk és egy néptáncórájuk is volt az órarendbe beépítve már az első osztályban (a projekt által érintett tanévben).

A projekt akciókutatás részében kreatív néptánc- és mozgásos drámapedagógiai feladatokon keresztül fejlesztettük a gyermekek sorozatokhoz kapcsolódó mintafelismerési és kreatív problémamegoldó képességeit és számfogalmukat. A projekt kezdetén a résztvevők bemeneti felmérést írtak (1. melléklet), melyet a sorozatokról szóló egy matematika és egy néptánc foglalkozás követett. Mindkét foglalkozást az osztály napközis tanítója tartotta, 45 perces órarendi matematika- illetve testnevelésóra keretében. Ezután két-három mozgásos- és matematikafeladat erejéig kerültek még elő a sorozatok a napközis foglalkozásokon kötetlen formában, választható módon, a gyermekek kezdeményezéséhez igazodva, néhány alkalommal. A projekt másik eleme a gyermekek tanórai figyelmének, aktivitásának megfigyelése volt egy-egy, a természetes számfogalommal foglalkozó hagyományos, illetve mozgásra, néptáncra épülő 45 perces órarendi tanóra során. A hagyományos órát az osztálytanító tartotta és a napközis tanító figyelte meg, a néptáncra épülő óra esetén pedig megfordultak a szerepek. A kimeneti mérés (2. melléklet) a sorozatokról szóló matematika és néptánc órapárt, illetve a délutáni foglalkozásokat követő második héten történt.

4.1. A foglalkozások ismertetése

A projektet megelőzően is jellemző volt, hogy a vizsgált osztályban időről időre előkerültek sorozatokkal kapcsolatos feladatok, ilyenkor mind az osztálytanító, mind a napközis tanító pozitívan értékelte a kreatív megoldásokat, többféle szabály felvetését. Fontos tudni, hogy az alsó tagozatos gyermekek elméleti tananyagot nem tanulnak a sorozatokkal kapcsolatban, viszont alkotnak, vizsgálnak sorozatokat, folytatnak elkezdett, vagy kiegészítenek hiányos sorozatokat (C. Neményi, 2011). Ezen folyamat során módszertanilag helyes és hasznos annak kihangsúlyozása, hogy néhány elem még nem határozza meg egyértelműen a sorozat szabályát.




A bemeneti mérés során a gyermekek a matematikai tevékenységek során gyakran alkalmazott és a feladatok megoldását is segítő eszközöket – mint például számolópálcika, korong, logikai készlet lapjai – használhatták. A bemeneti mérést követte a sorozatokról szóló matematikaóra, ahol szintén az említett eszközöket is használva, a gyermekek a fent ismertetett szellemben oldottak meg feladatokat, kerestek a megkezdett sorozatokhoz többféle folytatási szabályt, majd jelek segítségével is megadták a sorozatok szabályát. A néptáncórán a matematika óraihoz hasonló feladatok, gyakorlatok kerültek elő, csak mozgásos formában. Ráhangelődésként a már korábban tanult pingvines moldvai táncot járták el a tanulók (Így tedd rá! program, 2020). Ez is, mint a legtöbb moldvai fűzér- vagy lánctánc, egy meghatározott motívumsor periodikus ismétléséből áll, ennek köszönhetően megfelelő alap volt a sorozat szabályának változtatására. Ezután más motívumokból (például lengetők) álló sorozat

kreatív folytatása és – geometriai formákhoz motívumokat rendelve – jelekkel leírt sorozatok alkotása és eltáncolása következett.

A projekt második része, az óramegfigyelés – ahogyan fentebb már említettük – a résztvevő osztály osztálytanítójának aktív bevonásával valósult meg. Így ő és a napközis tanár, ugyan más-más szerepből, de mindketten mindkét órát látták és tudtak rá reflektálni, ezzel az esetleges torzított észlelés hatását csökkentve. A korábban tapasztalt tanulási nehézségeik alapján került kiválasztásra a jelen kutatás két órája során a tanítók által megfigyelt négy tanuló: három fiú és egy lány. Az egyik kisfiú igazoltan beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermek, szakértői vélemény alapján kiemelt figyelmet igényel. A tanító leírása alapján a másik két fiúra, valamint a kislányra is igaz, hogy figyelmüket nehezen összpontosítják, kevésbé vonhatóak be a tevékenységekbe, így ők abba a csoportba tartoznak, akiknek kiemelten szükségesek és hasznosak lehetnek a néptánc, mozgás fejlesztő hatásai. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók kiválasztása és megfigyelése lehetőséget nyújtott arra, hogy a feltételezést ellenőrizzük.

A hagyományos matematikaórán is szerepeltek játékok (például ráhangoló „Melyik szám vagyok?”) illetve interaktív tevékenységek (például közösen számlálás kettessel, számlálás ujjakon ill. korongokkal), de kisebb mennyiségben, mint az utána következő néptáncos órán. Utóbbi esetben szinte minden feladat mozgáshoz kapcsolódott, akár a ráhangoló, frontális feladatok („Mennyit tapsoltam / dobantottam?”, „Tapsolj többet/kevesebbet!”, „Integess 13-ra, kiegészítve!”) akár a későbbi gyakorlatok (például tapsolás / dobantás / integetés segítségével a megadott mennyiségnél több/kevesebb, eggyel/kettővel/ötten több/kevesebb előállítás stb.) során, részben páros munkaformában.

A foglalkozások áttekintését az 1. táblázat segíti.

Foglalkozás, időbeli sorrend alapján	Foglalkozást tartó pedagógus	Feladatok (példák)
1. Sorozatokról szóló matematikaóra	napközis tanító	<ul style="list-style-type: none"> - ráhangoló feladat: gyermekek által mutatott mozgás-minta (például taps-lép-taps-lép...), szabály megfogalmazása a többiek számára - Folytasd a sort!  Mi volt a szabály? – Senki nem mondott szabályt, többféle is lehetséges. Saját szabály szerinti folytatás kirakása. -   Milyen szabály szerint folytathatnánk a sorozatot? A szabályok megfogalmazásának gyakorlása, többféle ötlet megbeszélése. - Szabály megadása ábrával

3. Sorozatokról szóló néptáncóra	napközis tanító	<ul style="list-style-type: none"> - pingvines tánc – ismert motívumsor eltáncolása fokozódó tempóban - Hogyan változtathatnánk meg a tánc motívumsorozatának szabályát úgy, hogy a zenére továbbra is illeszkedjen? Játék az irányokkal és a sorrenddel elméletben, majd néhányat kipróbálva. - Felhúzó és lengető motívumok <ul style="list-style-type: none"> – Folytasd a megkezdett sort többféleképpen - Mozdulatok, motívumok jelölése alakzatokkal. Szabálymegadás alakzatokkal, majd leolvasás mozgással.
3. Természetes számfogalom – hagyományos matematikaóra	osztálytanító (megfigyelőként jelen: napközis tanító)	<ul style="list-style-type: none"> - Melyik szám vagyok? - Hét napjainak sorolása, számlálás kettesével - Munkafüzet feladatok - Számlálás ujjakon, ill. korongok segítségével.
4. Természetes számfogalom – néptáncos matematikaóra	napközis tanító (megfigyelőként jelen: osztálytanító)	<ul style="list-style-type: none"> - Mennyit tapsoltam/dobbantottam/...? - Ugorj/cifrázz/... többet/kevesebbet! - Tapsolj/ugorj/... ___-vel többet/kevesebbet! - Integess annyit, hogy kiegészítsd 13-ra! - Páros gyakorlat - Csapj annyiszor a szembejövő tenyerébe, amennyi a te számod! Keresd meg a párodát, akivel a számaid 13-ra egészítik ki egymást!

A kimeneti mérésre a sorozatokkal kapcsolatos matematika és néptánc tanóra-pár és az ezeket követő délutáni foglalkozások utáni második héten került sor. A bemeneti és kimeneti mérés feladatai egymáshoz hasonlóak, de nem azonosak voltak. A két feladatlap szerkezete megegyezett: az első két feladat annak vizsgálatára szolgált, hogy a tanulók hogyan folytatják a nyitott végű, megadott szabály nélküli sorozatokat, melyeknek csak az első néhány eleme ismert; a harmadik feladatban megadott szabály alapján kellett folytatniuk az elkezdett sorozatot, azonban a szabály nem terjedt ki mindenre, tehát itt is volt/lett volna lehetőségük a gyermekeknek kreativitásuk kibontakoztatására (például az alakzatok kiszínezésével).

5. EREDMÉNYEK

A sorozatokkal kapcsolatos gondolkodásról és kreatív problémamegoldási képességekről szóló bemeneti felmérő kiértékelésekor az 1–2. feladat esetén a legfontosabb

szempont az volt, hogy pusztán a megadott elemekből álló periódust ismétlik-e tovább a gyermekek, vagy kreatív szabályt (is) megjelenítenek. A 3. feladat esetén már a megoldás helyessége (a jelöléseknek megfelelő sorozat alkotása) is nagyobb relevanciával bírt, de itt is elsődleges szempont maradt a kreativitás. A felmérők eredményei az első hipotézist alátámasztják. A bemeneti felmérés során az első feladatban egy gyermek sem adott kreatív megoldást - egy, a várttól eltérő megoldás született, de ebben nem volt szabályszerűség. A második feladatban összesen nyolcan folytatták alternatív szabály szerint a sort, 15 fő a sztenderd megoldást adta, hárman nem tudták megoldani a feladatot. A harmadik feladatban 21 tanuló követte a szabályt az ábra alapján, két tanuló szintén a szabálynak megfelelően rajzolta az alakzatokat, de már magán a szabályt jelölő ábrán különböző színűre színezték az alakzatokat, így amikor a sorozat elemeit rajzolták az általuk kiegészített szabály szerint, akkor az alakzatokhoz hozzárendelték a megfelelő színeket is. (A két tanuló a feladatok megoldásakor egymás mellett ült, így feltételezhető, hogy egyikük volt az, aki kezdeményezte a kreatív ötletet és a másik csak követte példáját.) Egy tanuló nem tudta befejezni megadott időn belül a feladatsort, így a harmadik feladatot sem, egy tanuló nem tudta követni a megadott szabályt, egy tanuló pedig nem értette a feladatot, a szabályt szemléltető ábrát rajzolta le többször egymás után. A három feladatot együttesen vizsgálva, ezen a mérésen összesen 10 tanuló volt, azaz a tanulók 38,5%-a, aki valamely módon megmutatta kreativitását. Kreativitás megmutatásaként azt értelmeztük, amikor valaki legalább egy feladatban a sorozat megkezdéseként megadott néhány elem egyszerű ismétlésétől eltérő módon folytatta a sorozatot, azaz a legkézenfekvőbb szabály helyett saját ötletet is tartalmazó szabályt alkotott.

A sorozatokról szóló kimeneti mérés folyamán már az első feladatban 17-en, valamilyen saját szabályt alakítottak ki, még hozzá úgy, hogy igazán sokféle, más megközelítésből keletkező megoldás született. A második feladat a megoldásokból ítélve sok diák számára nehézséget okozott: négyen hozzá sem láttak a feladathoz, hat tanulónál pedig semmilyen szabályszerűség nem volt felfedezhető. Az előre megadott néhány elemet csak két tanuló tekintette periódusnak, a fennmaradó 14 tanuló valamilyen, kreatívnek ítéltető szabályszerűség mentén folytatta a sorozatot (például csak a tulajdonságok egy részét tekintette szabálynak a megadott elemek tulajdonságai közül, vagy egyéb egyedi szabályt alkotott). A harmadik feladatban 23 tanuló követte a megadott szabályt, közülük hárman azonban felfedezték, hogy a szabály nem terjed ki mindenre: mivel az elemek formájára vonatkozóan nem volt semmilyen kikötés, ők ezen a téren nem követtek szabályszerűséget a sorozat folytatása során. Három tanulónak pedig nem sikerült a megadott szabály alapján folytatni a sorozatot, ez több gyermek, mint az első felmérés során, így lehetséges, hogy ők a látókörbővítés következtében szerették volna megmutatni alkotó szemléletüket, azonban ezáltal nem figyeltek a megadott szabály betartására. A kimeneti felmérések elemzése alapján az látható, hogy a 26 diákból 21 legalább az egyik feladatnál valamilyen kreatív megoldást adott, ez 11 tanulóval több, mint a bemeneti mérés során. Tehát a két megtartott óra, valamint a néhány szabadidős tevékenység során előkerülő gyakorlatok hatására az osztály 38%-a helyett már a tanulók 81%-a mert más, leleményes megoldásokat keresni. Ez alapján az első hipotézisünk helyesnek tekinthető.

A tanórai megfigyelések eredményei a következők: A hagyományos matematikaórán megfigyelt négy tanuló (köztük BTMN-es gyermek) közül csupán egy vett

aktívan részt a ráhangoló „Melyik szám vagyok?” játékban, míg a többiek rajzolgtak, pakolásztak vagy beszélgettek; a munkafüzetes, számlálós feladatoknál pedig mindannyian elkalandoztak, késve másoltak, huzamos koncentráció nélkül. Ezzel szemben a néptáncos órán – pontosan egy héttel később ugyanazon tanulókkal – az első, frontális mozgásos feladatokba mind a négy gyermek aktívan bekapcsolódott, jelentkeztek, bemutattak gyakorlatokat és társakkal együtt gondolkodtak. A néptánc motívumokra épülő feladatok különösen hatékonyak bizonyultak a mennyiségi összehasonlítások és kiegészítési feladatok átadásában, ahol a tanulók 100%-os részvételi arányt mutattak a frontális szakaszban. A páros munkában kissé csökkent az aktivitás: csupán egy tanuló dolgozott valóban a társával, ketten másoltak, a BTMN-es egyedül végezte a gyakorlatot, de összességében jobb teljesítményt nyújtottak, mint a hagyományos órán.

A megfigyelések tanúsága szerint a mozgásos, táncos feladatok jelentősen növelték a tanulók bevonódását. A BTMN-es tanuló különösen profitált, következetesebb figyelemmel működött, ami a módszer inkluzív potenciálját igazolja. Ezek az empirikus tapasztalatok összhangban állnak a flow-élményelmélettel és a testmozgás kognitív hatásait vizsgáló kutatásokkal és alátámasztják kutatásunk második hipotézisének helyességét.

6. MEGVITATÁS

Vizsgálatunk eredményei, az észlelt pozitív hatások összhangban állnak a szakirodalomból ismert flow-élményelmélettel és a testmozgás kognitív hatásait vizsgáló kutatásokkal. A rendszeres testmozgás és a kognitív képességek közötti, Csonka (2021) által is kiemelt kapcsolat kutatásunkban abban nyilvánult meg, hogy a mozgásos, néptáncos feladatokra épülő órán az általunk megfigyelt tanulók – köztük a BTMN-es és figyelemzavarral küzdő gyerekek – bevonódása és tartós figyelme látványosan javult a hagyományos óra összehasonlításában.

Eredményeink szorosan kapcsolódnak a tánc–matematika integráció kevés számú empirikus vizsgálatához is. Pálinkás-Molnár és Bernáth (2020) egy hónapos, első osztályosokra irányuló programja során a matematikai képességek kis mértékben javultak a fejlesztés hatására, a téri képességekben pedig nem történt változás. A szerzők kiemelik, hogy a javulás kis mértéke miatt az eredmény óvatosan kezelendő. Saját, rövid beavatkozásunk nem a teljesítményre, hanem a kreatív szabályalkotásra és a bevonódásra fókuszál, de ugyanabba az irányba mutat: a tánc mint tanulási kontextus a matematikai gondolkodás több aspektusát is támogathatja, miközben a vonatkozó hatásvizsgálatok száma továbbra is alacsony.

A flowelmélet és a matematikai szorongás kutatásai szintén értelmezési keretet kínálnak eredményeinkhez. A játék, zene és tánc a flow tipikus forrásai miközben a matematikai szorongás negatív teljesítmény- és jólét-hatásai kétségtelenek (Carey et al., 2019). Korábbi nemzetközi eredmények azt jelzik, hogy a matematika és tánc összekapcsolása az oktatási folyamat során pozitív hatással lehet a diákok matematika iránti motivációjára és a más kontextussal való összekapcsolás képességére (Werner, 2001). Hasonló hazai tapasztalat figyelhető meg a néptáncot az oktatási folyamatba szervesen beépítő intézmények, például a tatai Kenderke és a gödi Búzaszem iskolákban. (Horváth, 2020). A mi kutatásunkban bár a tanulási folyamat egy rövid szakaszán

történt meg ilyen összekapcsolás, de az észlelt tendenciák hasonlóak. A néptáncórán megfigyelt magasabb figyelem és örömteli részvétel, különösen a szorongásra és bevonódási nehézségekre hajlamos tanulók körében, jól illeszkedik ezekhez az összefüggésekhez, és arra utal, hogy a néptánc potenciálisan védő kontextust jelenthet a matematikai szorongással szemben.

Kutatásunk és eredményeink értelmezéséhez egy alternatív keretet kínálhat az etnomatematika nézőpontja. Etnomatematika alatt olyan pedagógiai megközelítést értünk, amely a matematikát a közösségek valós életének kontextusába helyezi, a matematikai elemeket tartalmazó kulturális gyakorlatokra támaszkodva (Setiyadi et al., 2022). Tanulmányok kimutatták, hogy egyes népcsoportok táncai is segíthetik a matematikai fogalmak megértését. Például, a dél-afrikai északnyugati tartományban élő tswana nép hagyományos tánca, a tswana, és az indonéziai Banda Aceh városában élő acehi nép hagyományos tánca, a rapa'i geleng is olyan ismétlődő szám-mintákat mutat be, amelyek mindkét tánc esetében sorozatokhoz vezetnek, bár a táncokat különböző kontextusban adják elő (Madusise, 2022; Musawwir & Suryadi, 2021). Továbbá az indonéziai Bengkulu kultúrából származó Andun tánc matematikai tartalma segítséget nyújthat a függvények fogalmának tisztázásában (Herawaty et al., 2020). Egy friss bibliometriai tanulmány szerint (Setiyadi et al., 2025) a 2023 és 2025 között készült, táncsal kapcsolatos etnomatematikai vizsgálatok többnyire a táncmozgások sajátosságainak elemzését emelték ki, mint olyan reprezentációkat, amelyek matematikai fogalmakat fejeznek ki. Konklúziójuk szerint a hagyományos tánc elemeinek – például a mintázatoknak, a szimmetriának és a ritmusnak – felhasználásával az absztraktnak tekintett matematikai fogalmak kézzelfoghatóbb és relevánsabb kontextusban jeleníthetők meg, ezáltal elősegítve a tanulók mélyebb és intuitívabb megértését. Elemzéseik eredményei jelentős növekedést mutatnak a kapcsolódó kutatások számában. Ez a kontextusba ágyazott és kultúraalapú oktatás fontosságának növekvő felismerését tükrözi, valamint azt, hogy ez a megközelítés nemcsak a tanulók motivációját és bevonódását erősíti kognitív, érzelmi és kinesztetikus szinten, hanem hozzájárul kulturális identitásuk megerősítéséhez, a helyi örökség iránti büszkeség kialakulásához, valamint egy befogadó tanulási környezet létrehozásához is. Ezekkel a megállapításokkal összhangban állnak a kutatási projektünk során tapasztalt eredmények, megfigyelések.

7. LIMITÁCIÓK

A fentiek alapján a szakirodalommal összhangban a matematika és a néptánc összekapcsolásában jelentős potenciál rejlik, azonban fontos, hogy az eredményeket óvatosan kezeljük és a kutatás limitációit is vegyük figyelembe.

Az első limitáció, hogy a projekt során sem a tanári hatás (a tanár személyének, lelkesedésének pozitív befolyása), sem a kísérleti hatás (a résztvevőkben annak hatására születő lelkesedés, hogy egy kísérletben vehetnek részt) kizárására nem volt lehetőség. Emellett a gyakorlás révén oldottabbá válhattak a gyerekek, csökkenhetett a szorongásuk, ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy kreatívabb válaszokat adtak a kimeneti mérésnél. A kutatás folytatásaként a gyakorlás hatását illesztett aktív kontrollcsoporttal tervezzük a későbbiekben vizsgálni.

Emellett a beavatkozás ideje, így a tanórák és a kimeneti mérés közötti idő is rövid volt, ez torzító hatással is lehet. Egy érdekes és fontos kutatási irány lehet a hosszabb távú hatás vizsgálata akár hasonlóan rövid beavatkozások esetén is. Azonban átfogóbb vizsgálatok végzéséhez fontos lenne hosszabb távú projektek keretében is megvalósítani a matematika és a néptánc összekapcsolását, szintén lehetőleg rövid-, közép- és hosszútávú hatásokat is nyomon követve.

A megfigyelésen alapuló vizsgálatok során törekedtünk arra, hogy kizárjuk a megfigyelői szubjektivitást, azonban erre még előnyösebb megoldás volna, ha a különböző foglalkozásokon a megfigyelést ugyanaz a személy, vagy optimális esetben ugyanazok a személyek végeznék, tovább csökkentve ezzel a megfigyelő szubjektív érzékelése miatti torzítás esélyét.

Továbbá a projekt természetéből adódó kis résztvevői létszám, illetve alkalmisság létrehozott mérőeszköz is felveti a kérdést, mennyire általánosíthatóak más, hasonló kontextusra az általunk tapasztaltak, illetve valóban alkalmas-e a feladatsor az általunk kívánt mérésre. Mind a hasonló projektek más osztályokkal történő megvalósítása, mind a méréshez használt feladatok szélesebb körű kipróbálása és szükség esetén a feladatsor optimalizálása hozzájárulhatna ahhoz, hogy az eredményeket megerősítse.

8. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A tanulmányban egy olyan projektet ismertettünk részletesen, amely 1. osztályos tanulók bevonásával vizsgálja a néptánc és a matematika összekapcsolásának lehetőségét iskolai tanórák keretein belül. Egy 26 fős osztályban a sorozatok témakörében tartott, egy-egy matematika és néptánc foglalkozásból álló órapár előtt és után íratott felmérővel, illetve a természetes számok témakörében tartott hagyományos és néptáncon, mozgáson alapuló óra megfigyelésével alátámasztást nyertek azon hipotéziseink, miszerint a néptánc segíti a matematika tanítását, tanulását és fejleszthető vele a kreatív problémamegoldó képesség a sorozatok témakörében első osztályban. Továbbá a néptánc segítségével, néptáncos feladatokon keresztül átadva a matematikai tartalmat jobban megragadható, összpontosítható a gyermekek figyelme, javul a matematikával kapcsolatos attitűdjük.

A kutatás megerősíti a szakirodalomból ismert elméleti feltevéseket és eredményeket, alátámasztva, hogy a néptánc és a matematika integrációja hatékony fejlesztő eszköz lehet a kognitív kompetenciák és a matematikához való viszonyulás terén, egyúttal rámutatva további vizsgálatok lehetőségességre és szükségességre.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával valósult meg.

Irodalomjegyzék

- C. Neményi, E. (2011). *Relációk, függvények, sorozatok: A tört szám; A negatív szám*. ELTE Eötvös Kiadó.
- C. Neményi, E. (2012). *A természetes szám fogalmának kialakítása*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Carey, E., Devine, A., Hill, F., Dowker, A., McLellan, R., & Szucs, D. (2019). *Understanding Mathematics Anxiety: Investigating the experiences of UK primary and secondary school students*. University of Cambridge, Centre for Neuroscience in Education. <https://doi.org/10.178063/CAM.377044>
- Csíkszentmihályi, M. (1985). Reflections on Enjoyment. *Perspectives in Biology and Medicine* 28(4), 489-497. <https://dx.doi.org/10.1353/pbm.1985.0019>.
- Csíkszentmihályi, M. (1991/2022). Flow - Az áramlat. Akadémiai Kiadó.
- Csonka, V. (2021). A rendszeres mozgás hatása a kognitív képességekre és azok fejlődésére. *Módszertani közlemények*, 61(3), 165–171. <http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2022/01/Modszertani-2021.03-online.pdf>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020). *Nemzeti alaptanterv* (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosítása). Oktatási Hivatal. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Eötvös Loránd Tudományegyetem. (n.d.). Hozzájáruló nyilatkozat szakdolgozathoz kapcsolódó adatkezeléshez 18. életévüket be nem töltött érintettek részére. https://www.elte.hu/dstore/document/11208/hozzajarulas_papir_alapu_kutatas_kiskoru
- Fejes, Á. (2025). *A néptánc transzferhatásának lehetséges megjelenései a matematika tanításban* [Szakdolgozat]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar.
- Furákné Mózes, L., & Kun, K. (2016). A népi játék és a néptánc szerepe a személyiségfejlődésben. *A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája*, 17(1), 206–217. https://www.epa.hu/02700/02750/00039/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2016_01_206-217.pdf
- Helsa, Y., & Hartono, Y. (2011). Designing Reflection and Symmetry Learning by Using Math Traditional Dance in Primary School. *Journal on Mathematics Education*, 2(1), 79–94. <https://doi.org/10.22342/jme.2.1.782.79-94>
- Hajdú, I. G. (2012). *A kognitív fejlesztés mérésének lehetőségei kisiskoláskorban a számolási műveletek tükrében* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Haase, V. G., Guimarães, A. P. L., & Wood, G. (2019). Mathematics and Emotions: The Case of Math Anxiety. In Fritz, A., Haase, V. & Räsänen, P. (Eds.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 469–503). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-974148-3_29
- Herawaty D., Widada W., Adhitya A., Sari R. D. W., Novianita L. and Falaq Dwi Anggoro A. (2020). *Students' ability to simplify the concept of function through realistic mathematics learning with the ethnomathematics approach*. J. Phys. Conf. Ser. 1470: 012031
- Horváth, Sz. (2020). „Annak ágai között ragyog aranyalma” Miért alapozzuk nevelésünket a néphagyományra? Magyar Kultúra.
- Így tedd rá! Program. (2020). Pingvines tánc [Video]. YouTube. <https://youtu.be/O2Bd0F-K2wE>
- Kiss, A. T. (2014). Készség- és képességfejlesztés a népi gyermekjátékok által családi napköziben. In Bolvári-Takács G., Fügedi J., Mizerák K., & Németh A. (Eds.), *Alkotás – Befogadás - Kritika a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban* (pp. 77–83). Magyar Táncművészeti Főiskola. https://db.zti.hu/neptanc_tudastar/pdf/biblio/101947.pdf

- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Z., Zádori, I. (2023). Student-centered school, competency development and playful, experiential mathematics learning in Hungary. *Acta Cultura Et Paedagogicae*, 3(1), 75–86. <https://doi.org/10.15170/ACEP.2023.01.05>
- Kocziha, M., Szecsődi, J., & Vincze, E. (2005). *Számolás – Mozgás – Ritmus: Matematika oktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában*. SULINOVA KHT- Pedagógiai Alternatívák Központja.
- Krisztián, Á., Bernáth, L., Gombos, H., & Vereczkei, L. (2015). Developing numerical ability in children with mathematical difficulties using origami. *Perceptual and Motor Skills*, 121(1), 233–243. <https://doi.org/10.2466/24.10.PMS.121c16x1>
- Madusise, S. (2022). *Towards the Implementation of African Indigenous Mathematical Practices into the Mathematics Curriculum in Southern Africa*. In Muyambo, T. M., Hlatywayo, A. M., Sithole, P. M., & Mawere, M. (Eds.), *Re-imagining Indigenous Knowledge and Practices in 21st Century Africa: Debunking Myths & Misconceptions for Conviviality and Sustainability* (pp.69–96). Langaa RPCIG. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gs4grp.7>
- Mix, K. S. (2019). Why Are Spatial Skill and Mathematics Related? *Child Development Perspectives*, 13(2), 121–126. <https://doi.org/10.1111/cdep.12323>
- Musawwir, A., Suryadi, D., & Kusnandi. (2021). The exploration of ethnomathematics based on Rapa'i Geleng dance as mathematics learning media. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882(1), 012046. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012046>
- Oktatási Hivatal. (2020). *Tánc és mozgás: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára*. https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet
- Oktatási Hivatal. (2020). *Testnevelés: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testnevelo_A.docx
- Palarao, V., Palarao, R., Oledan, A. M. (2024). Summarizing Findings and Looking the Trend of the Ethnomathematical Exploration in Folk Dances. (2024). *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/JEP/15-8-07>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2020). Tánc és matematika kapcsolatának vizsgálata első osztályosoknál. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 4–20. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.4-20>
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014): A tánc és a kreatív mozgás alapjai. *Testnevelés Módszertani Könyvek*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Sándor, I. (Ed.). (2006). *A betonon is kinő a fű: Tanulmányok a táncművészetről*. Hagyományok Háza.
- Sándor, I., & Ónodi, B. (2023). Táncművészeti módszer a tanórai néptánc oktatásban. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 83–91. <https://real.mtak.hu/166922/1/83-91.pdf>
- Setiyadi, D., Munjaji, I., & Naimah, N. (2022). Pengembangan Bahan Ajar Bernuansa Etnomatematika Pada Tingkat Sekolah Dasar Dengan Satuan Hitung Tidak Baku Khas Banyumas. *JOURNAL EDUSCIENCE*, 9(1), 227–234.
- Setiyadi, D., Zaenuri, Z., & Trimurtini, T. (2025). Trends in Ethnomathematics Research Through Traditional Dance for Primary Mathematics Education: A Bibliometric Analysis. *Proceedings of International Conference on Science, Education, and Technology*, 11, 46–56. <https://proceeding.unnes.ac.id/ISSET/article/view/4406>

UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. (2024, december 4). *UNESCO szellemi kulturális örökség lett a csárdás tánc*. unesco.hu. <https://unesco.hu/hirek/unesco-szellemi-kulturalis-orokseg-lett-a-csardas-tanc-107604>

UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. (n.a.). *Szellemi Kulturális Örökség*. unesco.hu. https://unesco.hu/szellemi_kulturalis_orokseg/szellemi-kulturalis-orokseg-107172 (Utolsó letöltés: 2026.02.28.)

Varga, T. (1975). *Komplex Matematika, kandidátusi alkotás* [Kézirat]. Magyar Tudományos Akadémia.

Werner, L. (2001). Changing student attitudes toward math: Using dance to teach math. Center for Applied Research & Educational Improvement, University of Minnesota. <https://conservancy.umn.edu/server/api/core/bitstreams/b6046a1a-56ac-4a51-bd83-962b6be1b9bf/content>

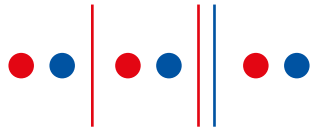
1.melléklet: A bemeneti mérés feladatsora

1. Folytasd a sort!



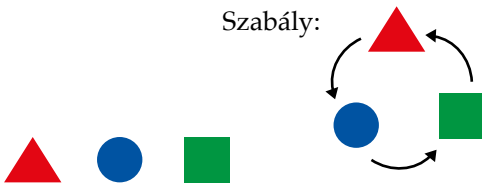
.....

2. Rajzold tovább!



.....

3. Folytasd a sorozatot a szabály szerint!



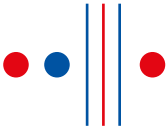
.....

2. melléklet: A kimeneti mérés feladatsora

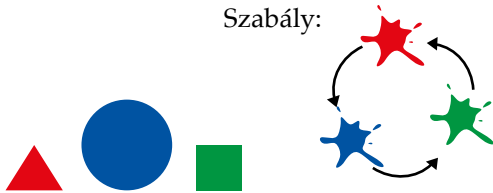
1. Folytasd a sort!



2. Rajzold tovább!



3. Folytasd a sorozatot a szabály szerint! (Segítségnek használd a logikai lapokat!)



FOLK DANCE AND MATHEMATICS

KNOWLEDGE FROM EXPERIENCE*

Csilla Zámbó, PhD, assistant professor, Eötvös Loránd University
Faculty of Education, Department of Mathematics, Hungary

Katalin Kulman, PhD, assistant professor, Eötvös Loránd University
Faculty of Education, Department of Mathematics, MTA-Rényi-ELTE
Mathematics Education Research Group, Hungary

Ágnes Fejes, teacher, Erzsébetváros Hungarian-English Bilingual
Primary School and Secondary School of Arts, Hungary

Mónika Bagota, PhD, associate professor, Eötvös Loránd University
Faculty of Education Department of Mathematics, MTA-Rényi-ELTE
Mathematics Education Research Group, Hungary

Abstract

The optional *Dance and Movement curriculum framework* for the 2020 *National Core Curriculum* considers folk dance and folk games as fundamental pillars of dance education. Meanwhile, they can also play a role in developing mathematical thinking. Our study examines how the integration of folk dance into lower-grade mathematics education can support students' creative problem-solving skills and their attitudes towards the subject. Our theoretical basis is movement-based learning and the flow experience, which connect folk dancing with the experiential foundation of mathematical concept formation. We present the organic connections between folk dance and certain mathematical topics (e.g., shapes, fractions, and number properties). In our action research, we conducted mathematics and folk dance lessons in a first-grade class of 26 students, along with related input and output assessments and supplementary classroom observations. Our results show that the students' creative rule-making improved significantly, and the movement tasks increased the observed students' willingness to participate. In other words, folk dance, as a complex environment and activity, can effectively support the development of mathematical thinking and positive student attitudes. Future studies are needed.

Keywords: mathematics and folk dance, activity-based learning, creative problem solving, engagement, emotional attitude towards mathematics

.....
* The first version of the Hungarian manuscript was received on 22. December 2025.

1 INTRODUCTION

This study analyzes the connection between folk dance and mathematics, specifically the pedagogical potential of folk dance in developing the mathematical abilities and thinking of elementary school students. Today's educational environment presents teachers with dynamic challenges, particularly as a result of the learning habits and needs of the digital generation. In this context, folk dance is not only an artistic activity, but also a complex, experiential learning channel that supports children's physical and mental health, social skills, and creative problem-solving abilities. The literature clearly highlights that dance and movement-based learning motivates and maintains students' active participation through the concept of the *flow experience* (Csíkszentmihályi, 1991).

Recognizing and practicing the basic motifs, rhythms, and movement sequences of folk dance also develops children's spatial orientation, attention, and logical thinking. This pedagogical effect is confirmed by empirical evidence (e.g., Hajdú, 2012; Kocziha et al., 2005; Hajdú, 2012; for more details, see Hajdú's chapter on *Literature and Background*) showing that students developed pattern recognition and creation skills through play.

The aim of this article is to present an example of how folk dance can be integrated into lower grade mathematics education in a way that improves student motivation, reduces anxiety, and promotes cognitive development, while also keeping Hungarian folk traditions alive. The results highlight the complex, multi-level developmental role of folk dance in mathematics learning, offering a new perspective on the interaction between the arts and the natural sciences.

2 LITERATURE AND BACKGROUND

The flow experience was first described by Mihály Csíkszentmihályi, a leading figure in positive psychology. According to Csíkszentmihályi's (1991) definition, the flow experience is characterized by complete immersion in an activity as well as high levels of happiness and satisfaction due to the feeling that one's efforts are paying off. Games, music, and dance are typically listed among sources of flow (Csíkszentmihályi, 1985). In this context, folk dance can play a prominent role as a particularly experiential and polyphonic genre which provides opportunities for complex cognitive development (Sándor, 2006). The polyphony of folk dance is evident in several areas at once: the individual movements of a dancer, the different possible rhythms and characteristics of the arms and legs as well as their coordination, the relationship between different dancers (pairs) during free dance, and the choreography danced in pairs or groups. It also appears in the coordination of movements with music and in the harmony between the singing that often accompanies the dance and music. Even when focusing solely on movement, there are many positive effects and opportunities that can be mentioned. Based on the exploratory research of Balogh and Makra, Viktor Csonka (2021) posits a positive relationship between regular physical activity and cognitive abilities at all ages, regardless of gender.

The 2020 *National Core Curriculum for Physical Education and Health Promotion* highlights the development of learning competencies as the first of the key competencies developed by students, indicating that learning various forms of movement has a significant impact on cognitive development, especially in the early stages of primary

school. The document also highlights the development and planning of thought models and problem-solving thinking based on creative task solutions, which students need for physical education classes, sports, games, and mathematical problem-solving (Physical Education Curriculum Framework for Grades 1-4, 2020).

In the first stage of number concept development, children gather a range of sensory experience (higher, lower, longer, shorter, more, less, etc.; Neményi, 2012). In many situations, "(...) children experience height through the movement of their bodies and muscles" (p. 9), such as through jumping and other movements. The sensory experience of concepts related to length (longer, shorter, thicker, thinner, wider, narrower, etc.) is also linked to movement, primarily large movements. For example, a child becomes more tired during a long walk than after a few steps, or they can jump over a narrow puddle but not a wider one.

"According to the natural science and cognitive theory approach of Waldorf education, counting is nothing more than movement" (Kocziha et al., 2005, p. 8.). Kocziha and his co-authors found that children derive abstract concepts from movement and rhythm. They write – in line with the views of Tamás Varga and Zoltán Dienes on teaching mathematics (Klein et al., 2023; Varga, 1975) – that in order for children to be able to understand mathematics and mathematical systems in an abstract way in later stages of learning, they need to gain substantial experience, "real experiential experience" (p. 8.), through tangible logical systems. "Counting, rhythmic repetition, and the world of numbers provide ample opportunities for this" (Kocziha et al., 2005, p. 8). In his recommendation of the book by Kocziha et al., Tamás Vekerdy emphasizes that the approach described in the book, which links counting, movement, and rhythm, may be particularly suitable for the development of students who are labeled as "disadvantaged," but who often simply come from a different subculture.

It is important to note that, in addition to the growing number of children with special educational needs or difficulties with integration, learning, and behavior among schoolchildren today, the needs and thinking of "average" children are also changing as a result of lifestyle and environmental influences. Children and young people currently in public education have grown up in a world saturated with digital technology, where instant access to information and rapid communication are fundamental expectations. This is also reflected in the educational environment and has fundamentally changed learning habits: students demand environmental polyphony and a large number and variety of stimuli, making dance a particularly promising learning context within the wider range of movement forms. In the framework curriculum for the optional *Dance and Movement* subject linked to the 2020 *National Core Curriculum*, dance education is based on the language of movement, folk games, folk dance, and traditions. It highlights the musical and community-building power of dance, emphasizing the gradual expansion of local folk traditions and the joy of movement, singing, and play. In this framework, folk dance can be seen as a complex art education tool that enables experience-centered, playful learning that promotes physical and mental health, social skills, and creative problem-solving, while also representing cultural value. The latter is not mere bias: the *csárdás*, as a living tradition of Hungarian folk dance, has been included by UNESCO in its Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity (UNESCO Hungarian National Commission, 2024), while the *dance house method* is included as a highlighted preservation practice, representing

a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage, as is the approach to preserving folk music heritage conceptualized by Kodály (UNESCO Hungarian National Commission, n.a.).

A comprehensive review of the rich literature on the general developmental and transfer effects of folk dance would exceed the scope of this article; thus, the present paper highlights some of the most relevant works from the perspective of the project focused on the development of mathematical thinking. Kiss (2014) emphasizes that folk games and folk dance activities can be used to develop key competencies necessary for learning, such as self-image, responsiveness, spatial orientation, tactical skills, memory, collective thinking, attention, physical fitness, patience, and community building, and that games teach children to explore their abilities and become familiar with themselves, thereby developing their self-esteem and self-confidence (Kiss, 2014). Folk games and dances play an important role in socialization and in forming relationships with peers and other age groups, partly through interaction with other dancers and partly through interaction with the band. As a result, children who learn and practice folk dance also develop their ability to adapt (Furákné & Kun, 2016; Sándor & Ónodi, 2023). It is important to note that anxiety related to mathematics (i.e., math anxiety) is a phenomenon defined and researched in the field of psychology (Carey et al. 2019; Haase et al., 2019), noting its negative impact on the performance and mental health of learners. In light of this, increasing self-confidence and adaptability in general and reducing anxiety, for example through the aforementioned effects of dance, are also crucial for learning mathematics, provided that these characteristics can be effectively transferred.

The relationship between folk dance and movement coordination, motor skills, and rhythm-related abilities is perhaps quite obvious. In this regard, it can be emphasized that eye-hand, eye-foot, and eye-hand-foot coordination are excellent examples of dividing attention and the simultaneous retention of multiple aspects, while the imitation of movement patterns during the process of learning dance and games is a special case of pattern recognition and imitation, in which the instructor demonstrating the pattern and the continuous perception of one's own body position play an important role. In addition, spatial orientation and the use of space are natural consequences of movement activities. This is significant from a research perspective as spatial thinking skills are correlated with mathematical abilities and performance in several areas of mathematics (Krisztián et al., 2015; Mix, 2019). In the theoretical part of their study, Pálinkás-Molnár and Bernáth (2020) claim a strong connection between mathematical and spatial abilities, positing a demonstrable connection between dance and spatial abilities. They emphasize that:

Although dance has been used for a long time to develop mathematical skills, its impact assessment is included in very few studies. One of them is the research in Hajdú's (2012) thesis in which he held weekly folk dance sessions for first graders throughout a year. When compared to the mathematical achievement of children participating only in P.E. lessons the former group showed better results by the end of the year. (Pálinkás-Molnár & Bernáth, 2020, p. 27)

In the practical phase of their research, Pálinkás-Molnár and Bernáth (2020) conducted creative children's dance and movement drama pedagogy activities with first-grade children over a period of one month and measured the children's knowledge before

and after the activities using a series of tasks measuring mathematical and spatial abilities. Based on the findings, mathematical abilities improved slightly as a result of the development, while there was no change in spatial abilities. The authors emphasized that the results should be treated with caution due to the small degree of improvement, but they also discussed factors that may have reduced the expected effect.

Lastly, creativity can also be included as a general skill that is important in both folk dancing and mathematics. “Children develop their creativity and improvisation skills unnoticed and effortlessly in folk dance classes, without us placing any particular emphasis on this” (Kiss, 2014, p. 79.). As Fejes (2025) puts it:

Whether it is a free dance, i.e., an improvisational presentation of familiar motifs and figures, or a choreography, i.e., a structured, composed presentation, planning and the ability to think ahead are essential. When children dance improvisationally, their logical thinking also develops, as it is not always possible to simply ‘put one thing after another’; the dancer must take into account the support structure of the motifs, the location and movement of the gesturing leg, and the musical sequences. Logical thinking is also aided by the structure of Hungarian folk dance. The dance order of each region and the dance sections themselves are based on a logical, expanding, and fulfilling structure. (Fejes, 2025, p. 9)

There are also extensive methodological guidelines for the conscious development of logical thinking and creativity in traditional dance activities (Pignitzkyné Lugos & Lévai, 2014). Methods based on (folk) dance motifs, including those that use geometric shapes as a sign system and instructions, can provide an explicit link between folk dance and mathematics that is clearly visible to children without a need for further explanation.

Due to the complexity of folk dance, developmental disorders, perceptual problems, learning difficulties, behavioral disorders, and other difficulties can be addressed in a complex and simultaneous manner with the help of children’s folk games and dance. However, it is also important for folk dance teachers to be aware of any dysfunctional disorders that children may have (Kiss, 2014).

In light of the findings above, combining mathematics with movement, music, and dance can have a beneficial effect on learners’ mathematical thinking, attitudes toward mathematics, and emotional responses (Helsa & Hatono, 2011; Herawaty et al., 2020; Madusise, 2022; Palarao et al., 2024).

3 MOTIVATION AND RESEARCH QUESTIONS

The possibilities listed in the literature review justify, under appropriate circumstances, the application of the multifaceted positive effects of folk dance to ensure effective, complex development and enjoyable mathematics education, despite the limitations indicated by Pálinkás-Molnár and Bernáth (2020) such as the limited number of studies and noticeably small developmental effects in the available studies that point to the need for further research. The two limitations mentioned above provide sufficient motivation for the present study, in addition to an experience-based consideration by the authors of the study: several of the authors have experienced the flow state

described in the literature since childhood and have had experienced moments of inspiration during their own folk dance activities thanks to the connections between dance and mathematics. Due to their significance, we will discuss these connections in more detail below.

The development of numerical concepts mentioned earlier also appears in dance activities during the later stages of the concepts' development: both numerosity and measurement can be significant in that they are organically necessary for dance, for example, in counting beats, measures, and rows (measuring number) or even the number of motifs danced. Among numerical properties, parity (even-odd properties) is of particular importance in pairing and partner-swapping games. Games of this type can be consciously used in first grade to make students aware of the number of participants in their group and whether they can pair up.

Geometric concepts are also an integral part of folk dancing: children can encounter such concepts in folk games when they form circles or parallel rows / columns. In choreography or performance (especially in higher grades), the following shapes may appear: circles, squares, rhombuses, parallelograms, isosceles triangles, deltoids, trapezoids, etc. When the choreographer or teacher sets up these activities, the children can gain experience of these shapes and their properties, and even precise mathematical concepts can be discussed in the case of an upper-grade class.

Due to the close relationship between music and dance, dancers usually adjust to musical lines based on the number of motifs they dance. Children's games also prepare them for this, as changes in activity are linked to the end of the lines in the children's songs used in the associated games. In most cases, this can also be observed in improvisational dance, during which children change motifs at the turn of musical phrases, thus creating a regularity also seen in an open-ended series. When children dance a choreographed routine, they consciously change motifs according to predetermined rules, dancing a sequence determined by the teacher.

By adapting to musical sequences, children gain experience with fractions and proportions. Students first learn about half, quarter, and eighth notes, accordingly; folk music, which usually has a quarter or eighth note beat, can provide an excellent experiential basis for learning and teaching fractions. When dancing, children can gain experience with fractions by adapting to musical sequences and dancing different motifs in varying quantities under a single melody. Folk dance can also help in establishing helping students to understand the different names of numbers and fractions, as well as simplification and expansion. Through movement, children can experience that a quarter is equal to two eighth or four sixteenth notes. They can experience this, for example, through exercises in which they count how many turns they can make in two bass drum beats (i.e., two measures) or how many eighth notes they can step. They can then conclude that twice as many steps with a faster rhythm are needed to fill the given time interval as steps that last twice as long. With this exercise and conclusion, students gain experience not only with fractions but also with inverse proportionality. Another possible direction for further development is, for example, the mathematical elaboration of the relationship between the characteristic 6, 7, or even 9-beat motifs in the dances of Vajdaszentivány and in eight-beat music.

In addition to the above, positive impacts on motivation are evident in well-known examples in which folk dance (and other branches of folk art) have been

incorporated into education. According to Horváth (2020), children who receive arts education often perform better than their peers in non-artistic areas, as well. For example, at the Kenderke Art School in Tata, children who regularly participate in arts classes that include folk dance, folk songs, and folk music as part of the Fűrkész program performed 10-20% better than their peers in the control group in a survey covering cognitive abilities, emotional intelligence, and social skills at the end of the third grade. The experiences at the Búzaszem School in Göd are similar, although they cannot be expressed in percentages, as the entire school's education is based on a timetable and teaching methods that incorporate folk art, so there is no control group.

Since it is not feasible in most schools to integrate folk dance into the curriculum and timetable to the same extent as in the aforementioned institutions, we chose the lower grades of a school where, like many other institutions in Hungary, folk dance is taught for one hour per week.

During the research, we tested the validity of the following hypotheses:

1. Folk dance helps in the teaching and learning of mathematics and can be used to develop creative problem-solving skills among first graders in the subject area of sequences.
2. With the help of folk dance, mathematical content can be conveyed through folk dance tasks, making it easier for children to grasp and focus their attention and improving their attitude towards mathematics.

4 METHODOLOGY

The hypotheses were tested through action research involving a first-grade class (children aged 7–8) and classroom observations. The sample was selected using convenience sampling based on availability. Participation in the experiment was voluntary, and the parents of all participating children filled out a consent form (Eötvös Loránd University, n.d.). From the perspective of folk dance, it was fortunate that the number of boys and girls among the 26 participants was equal. The children were students taking part in a complex arts program at a primary school in the capital and an arts high school affiliated with a primary school. This meant that they had two singing lessons per week instead of the usual one, as well as one drama lesson and one folk dance lesson per week, which were already incorporated into the timetable in the first grade (the school year covered by the project).

For the action research component of the project, the children's pattern recognition and creative problem-solving skills and numerical concepts were developed through creative folk dance and movement drama pedagogy tasks related to sequences. At the beginning of the project, the participants took an entrance assessment (Appendix 1), which was followed by a mathematics and a folk dance lesson on sequences. Both sessions were held by the class's after-school teacher as part of a 45-minute math and physical education class. Afterwards, the sequences were informally used in two or three movement and math tasks during after-school sessions on an optional basis in line with the children's initiatives. Another element of the project was to observe the children's attention and activity during a traditional 45-minute lesson on natural numbers and a 45-minute lesson based on movement and folk dance. The traditional

lesson was held by the class teacher and observed by the after-school teacher, while in the case of the folk dance lesson, the roles were reversed. The output measurement (see Appendix 2) took place in the second week following the series of mathematics and folk dance lessons and afternoon activities.

4.1 Description of the activities

Even before the project, it was common to implement tasks related to sequences from time to time in the class under study, and on these occasions both the class teacher and the after-school teacher evaluated creative solutions and proposed different rules in a positive way. It is important to note that lower grade children do not learn theoretical material related to sequences, but they do create and examine sequences, continue sequences that have been started, or complete incomplete sequences (Neményi, 2011). During this process, it is methodologically sound and useful to emphasize that some elements do not yet clearly represent the rule of the sequence.



During the input measurement, the children were allowed to use tools that are often utilized in mathematical activities to help them solve problems, such as counting sticks, discs, and logic set cards. The input measurement was followed by a math class on sequences, where, also using the aforementioned tools, the children solved tasks in the way described above, looked for continuation rules for the sequences they had started, and then used symbols to indicate the rules of the sequences. In the folk dance class, tasks and exercises similar to those in the math class were presented, only in physical form. As a warm-up, the students performed the previously learned Moldavian penguin dance (Így tedd rá! program, 2020). Like most Moldavian chain dances, this dance consisted of the periodic repetition of a specific motif sequence, which provided a suitable basis for changing the rules of the sequence. This was followed by the creative continuation of a series consisting of other motifs (e.g., leg swings) and the creation and dancing of series described with signs, assigning motifs to geometric shapes.

The second part of the project, lesson observation, was carried out with the active involvement of the participating class's teacher, as mentioned above. Thus, both the teacher and the after-school teacher, albeit in different roles, observed both lessons and were able to reflect on them, thereby reducing potential distorted perceptions. Based on their previously experienced learning difficulties, four students (three boys and one girl) were selected by the teachers to be observed during the two lessons included in this study. One of the boys was a child with certified integration, learning, and/or behavioral difficulties as abbreviated in Hungarian, referred to as "learning difficulties" in the following) who, according to expert opinion, required special attention. According to the teacher's description, the other two boys and the girl also have difficulty concentrating and are less involved in activities, and are thus characterized as representing those for whom the developmental effects of folk dance and movement are particularly useful. The selection and observation of students with learning difficulties provided an opportunity to test this assumption.

Traditional math classes also included games (e.g., the warm-up game "Which number am I?") and interactive activities (e.g., counting together in pairs, counting on their fingers, or counting with discs), but to a lesser extent than in the subsequent folk

dance class. In the latter case, almost all tasks were related to movement, including warm-up, frontal tasks (e.g., “How many times did I clap/stomp?”, “Clap more/less!”, “Wave 13 times, adding more!”) or later exercises (e.g., clapping/stomping/waving more/less than the specified amount, one/two/five more/less, etc.), which took place partly in pairs.

Table 1 provides an overview of the activities.

Session, in chronological order	Teacher conducting the session	Tasks (examples)
1. Math lesson on sequences	Daycare teacher	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up task: movement pattern demonstrated by children (e.g., clap-step-clap-step...), formulation of rules for the others - Continue the sequence!  What was the rule? – No one said there was a rule; there are several possible rules. Continuing the sequence according to your own rules. -  What rule could we use to continue the sequence? Practicing formulating rules, discussing several ideas. - Giving rules with pictures
2. Folk dance lesson about sequences	Daycare teacher	<ul style="list-style-type: none"> - Penguin dance – dancing a familiar sequence of movements at an increasing tempo - How can we change the rules of the dance motif sequence so that it still fits the music? Brainstorm different directions and orders, then try out a few. - Pulling and swinging motifs – Continue the sequence you started in several different ways - Marking movements and motifs with shapes. Setting rules with shapes, then reading them with movement.
3. Natural number concept – traditional math class	Class teacher (present as an observer: after-school teacher)	<ul style="list-style-type: none"> - Which number am I? - Listing the days of the week, counting in twos - Workbook exercises - Counting on fingers or with discs

4. Natural number concept – folk dance math class	Daycare teacher (present as an observer: class teacher)	<ul style="list-style-type: none"> - How many times did I clap/stomp/...? - Jump/dance the bas de basque motif/... more/less! - Clap/jump/... more/less! - Wave your arms to make it 13! - Pair exercise - Hit the palm of the person opposite you as many times as your number! Find a partner whose number adds up to 13 with yours!
---	---	--

The output measurement took place in the second week after the series-related mathematics and folk dance lessons and the afternoon activities that followed. The input and output measurement tasks were similar but not identical. The structure of the two worksheets was the same: the first two tasks were designed to examine how students continued open-ended sequences with no given rules, where only the first few elements were known; in the third task, they had to continue the series they had started based on a given rule, but the rule did not encompass all the potential options, so here too the children had the opportunity to express their creativity (for example, by coloring the shapes).

5 RESULTS

When evaluating the input related to sequences-related thinking and creative problem-solving skills, the most important criterion for Tasks 1 and 2 was whether the children repeated the sequence consisting solely of the given elements or whether they (also) applied a creative rule. In Task 3, the correctness of the solution (creating a sequence corresponding to the markings) was more relevant, but creativity remained the primary criterion. The results of the assessments support the first hypothesis. In the initial assessment, none of the children provided a creative solution for the first task—one solution differed from what was expected but did not follow any rules. In the second task, a total of eight children continued the sequence according to an alternative rule, 15 provided the standard solution, and three were unable to solve the task. In the third task, 21 students followed the rule based on the diagram; two students also drew the shapes according to the rule but colored the shapes in different colors on the diagram indicating the rule, so when they drew the elements of the series according to the rule they had added, they also assigned the corresponding colors to the shapes. (The two students sat next to each other while solving the tasks, so it can be assumed that one of them initiated the creative idea and the other simply followed their example.) One student was unable to complete the series of tasks within the given time, including the third task; one student was unable to follow the given rule, and another student did not understand the task and drew the diagram illustrating the rule several times in a row. Looking at the three tasks together, a total of 10 students, or 38.5%, showed some form of creativity in this measurement. Creativity was defined as a participant continuing the series in a way that differed

from the simple repetition of the few elements given at the beginning of the series in at least one task, (i.e., they created a rule that included their own idea instead of the rule provided).

During the output measurement of the series, 17 students developed their own rules in the first task, resulting in a wide variety of solutions based on different approaches. Judging by the solutions, the second task proved difficult for many students: four did not even attempt the task, and six students did not discover any rules. Only two students considered the few predefined elements to be a sequence, while the remaining 14 students continued the series according to a rule that could be considered creative (e.g., they considered only some of the properties of the given elements to be rules, or they created other unique rules). In the third task, 23 students followed the given rule, but three of them discovered that the rule did not apply to every case: since there were no restrictions regarding the shape of the elements, they did not follow any such pattern when continuing the series. Three students were unable to continue the series based on the given rule (more than in the first survey), so it is possible that they wanted to show their creative approach, but in doing so, they did not focus on following the given rule. Based on the analysis of the output, it can be seen that 21 of the 26 students provided at least one creative solution to one of the tasks, which is 11 students more than in the input measurement. Thus, as a result of the two lessons and the exercises that took place during some of the free-time activities, 81% of the students, instead of 38% of the class, experimented with different, creative solutions. This provides support to the first hypothesis.

The results of the classroom observations were as follows: of the four students observed in the traditional math class (including the child with learning difficulties) – only one actively participated in the warm-up game “Which number am I?”, while the others drew, played with their toys, or talked. During the workbook counting tasks, all of the students worked slowly and lacked sustained concentration. In contrast, in the folk dance class – exactly one week later with the same students – all four children actively participated in the first set of frontal movement tasks, volunteered, demonstrated exercises, and worked together with their peers. Tasks based on folk dance motifs proved particularly effective in teaching quantitative comparisons and completion tasks, with 100% participation by the students in the frontal phase. Activity decreased in pair work: only one student actively worked together with their partner, while two copied; the student with learning difficulties did the exercise alone. Overall, the learners performed better than in a traditional lesson.

Observations showed that movement and dance tasks significantly increased student engagement. Particular benefits were noted for the student with learning difficulties, who worked with more consistent attention due to the treatment, confirming the inclusive potential of the method employed. These empirical findings are consistent with flow experience theory and research examining the cognitive effects of physical activity, supporting the validity of the second hypothesis.

6 DISCUSSION

The results of the present study and the positive effects observed are consistent with literature on flow experience theory and with research investigating the cognitive

effects of physical activity. The relationship between regular physical activity and cognitive abilities, highlighted by Csonka (2021), was evident in the present research in that the involvement and sustained attention of the students observed—including those with integration, learning, and /or behavioral difficulties and attention deficit disorder—improved dramatically in the movement-based folk dance class compared to the traditional class.

These results are closely related to those of the few empirical studies on the integration of dance and mathematics. In a one-month program for first graders examined by Pálinkás-Molnár and Bernáth (2020), mathematical abilities improved slightly as a result of the program, while there was no change in spatial abilities. The authors emphasized that the results should be treated with caution due to the small degree of improvement observed. The short intervention used in the present study focused not on performance but on creative rule-making and engagement, but the findings are similar: dance as a learning context can support multiple aspects of mathematical thinking, while further impact studies need to be carried out.

Flow theory and research on math anxiety also provide a framework for interpreting the results. Play, music, and dance are typical sources of flow, while the negative effects of math anxiety on performance and well-being are visible (Carey et al., 2019). Previous findings from international contexts indicate that combining mathematics and dance in the educational process can have a positive effect on students' motivation to learn mathematics and their ability to connect it to other contexts (Werner, 2001). Similar experiences can be observed domestically in institutions that organically integrate folk dance into the educational process, such as the Kenderke School in Tata and the Búzaszem School in Göd (Horváth, 2020). Although this connection took place during a short phase of the learning process in the present research, the perceived tendencies are similar. The higher level of attention and joyful participation observed in folk dance classes, especially among students prone to anxiety and difficulties with involvement, suggests that folk dance can potentially have a protective effect against mathematical anxiety.

The perspective of ethnomathematics may offer an alternative framework for interpreting the findings of the present study. Ethnomathematics refers to a pedagogical approach that places mathematics in the context of real community life, drawing on cultural practices that incorporate mathematical elements (Setiyadi et al., 2022). Studies have shown that the dances of certain ethnic groups can also aid in the understanding of mathematical concepts. For example, the traditional dance of the Tswana people living in the northwestern province of South Africa, the *tswana*, and the traditional dance of the Acehnese people living in the city of Banda Aceh in Indonesia, the *rapa'i geleng*, both feature repetitive number patterns that lead to sequences in both dances, although the dances are performed in different contexts (Madusise, 2022; Musawwir & Suryadi, 2021). Furthermore, the mathematical content of the *Andun* dance from the Bengkulu culture in Indonesia can help clarify the concept of functions (Herawaty et al., 2020). According to a recent bibliometric study (Setiyadi et al., 2025), ethnomathematical research related to dance conducted between 2023 and 2025 mostly emphasized the analysis of the characteristics of dance movements as representations that express mathematical concepts. They concluded that by using elements of traditional dance, such as patterns, symmetry,

and rhythm, mathematical concepts that are considered abstract can be presented in a more tangible and relevant context, thereby promoting deeper and more intuitive understanding among students. The results of their analysis show a significant increase in the number of related studies. This reflects a growing recognition of the importance of context-based and culture-based education, and that this approach not only enhances student motivation and engagement on a cognitive, emotional, and kinesthetic level, but also contributes to strengthening their cultural identity, the development of pride in local heritage, and the creation of an inclusive learning environment. These findings are consistent with the results and observations made during the present research project.

7 LIMITATIONS

Based on the findings above and in line with the literature, there is significant potential in combining mathematics and folk dance. However, it is important to treat the results with caution and take into account the limitations of the research.

The first limitation is that during the project, it was not possible to exclude the effect of the teacher (e.g., the positive influence of the teacher's personality and enthusiasm) or the effect of the experiment (e.g., the enthusiasm generated in the participants by the fact that they were taking part in an experiment). In addition, practice may have made the children more relaxed and reduced their anxiety, which may have contributed to them producing more creative answers in the output measurement. As a continuation of the research, we plan to investigate the effect of practice with a matched active control group in the future.

In addition, the duration of the intervention, (i.e., the time between lessons and the output measurement), was relatively short, which may also have had a distorting effect. An interesting and important area of research could be to examine the longer-term effects of similarly short interventions. However, in order to conduct more comprehensive studies, it would also be important to implement the combination of mathematics and folk dance in longer-term projects, while monitoring short-, medium-, and long-term effects where possible.

In this observation-based study, attempts were made to control for observer subjectivity; however, it would have been preferable if the same person, or ideally the same people, collected observations in different sessions, further reducing the chance of bias due to the observer's subjective perception.

Furthermore, the relatively small number of participants, due to the nature of the project and the ad hoc measurement tool, raises the question of how generalizable the findings are to other similar contexts, and whether the task set is truly suitable for the desired measurement. Both the implementation of similar projects with other classes and the wider testing of the tasks used for measurement, as well as the potential optimization of the task set, could contribute to confirming the results.

8 CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

This study described in detail a project that involved first-grade students and examined the possibility of combining folk dance and mathematics within the

framework of school lessons. In a class of 26 students, pre- and post-assessment were conducted before and after a pair of lessons consisting of one mathematics and one folk dance lesson on the topic of sequences. By observing traditional and folk dance lessons based on natural numbers and movement, the hypotheses (that folk dance helps in teaching and learning mathematics and can be used with first graders to develop creative problem-solving skills in the subject of sequences) were confirmed. Furthermore, with the help of folk dance, mathematical content can be conveyed more effectively through folk dance tasks, children's attention can be focused, and their attitudes towards mathematics can be improved.

The research confirms the theoretical assumptions and results known from the literature, supporting the idea that the integration of folk dance and mathematics can be an effective tool for developing cognitive skills and attitudes towards mathematics, while also pointing to the possibility and necessity of further research.

Acknowledgements

This work was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

References

- C. Neményi, E. (2011). *Relációk, függvények, sorozatok: A tört szám; A negatív szám*. ELTE Eötvös Kiadó.
- C. Neményi, E. (2012). *A természetes szám fogalmának kialakítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., Dowker, A., McLellan, R., & Szucs, D. (2019). *Understanding Mathematics Anxiety: Investigating the experiences of UK primary and secondary school students*. University of Cambridge, Centre for Neuroscience in Education. <https://doi.org/10.178063/CAM.377044>
- Csíkszentmihályi, M. (1985). Reflections on Enjoyment. *Perspectives in Biology and Medicine* 28(4), 489-497. <https://dx.doi.org/10.1353/pbm.1985.0019>.
- Csíkszentmihályi, M. (1991/2022). *Flow - Az áramlat*. Akadémiai Kiadó.
- Csonka, V. (2021). A rendszeres mozgás hatása a kognitív képességekre és azok fejlődésére. *Módszertani közlemények*, 61(3), 165–171. <http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2022/01/Modszertani-2021.03-online.pdf>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020). *Nemzeti alaptanterv* (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosítása). Oktatási Hivatal. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Eötvös Loránd Tudományegyetem. (n.d.). Hozzájáruló nyilatkozat szakdolgozathoz kapcsolódó adatkezeléshez 18. életévüket be nem töltött érintettek részére. https://www.elte.hu/dstore/document/11208/hozzajarulas_papir_alapu_kutatas_kiskoru
- Fejes, Á. (2025). *A néptánc transzferhatásának lehetséges megjelenései a matematika tanításban [Szakdolgozat]*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar.
- Furákné Mózes, L., & Kun, K. (2016). A népi játék és a néptánc szerepe a személyiségfejlődésben. *A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája*, 17(1), 206–217. https://www.epa.hu/02700/02750/00039/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2016_01_206-217.pdf

- Helsa, Y., & Hartono, Y. (2011). Designing Reflection and Symmetry Learning by Using Math Traditional Dance in Primary School. *Journal on Mathematics Education*, 2(1), 79–94. <https://doi.org/10.22342/jme.2.1.782.79-94>
- Hajdú, I. G. (2012). *A kognitív fejlesztés mérésének lehetőségei kisiskoláskorban a számolási műveletek tükrében* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Haase, V. G., Guimarães, A. P. L., & Wood, G. (2019). Mathematics and Emotions: The Case of Math Anxiety. In Fritz, A., Haase, V. & Räsänen, P. (Eds.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 469–503). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-974148-3_29
- Herawaty D., Widada W., Adhitya A., Sari R. D. W., Novianita L. and Falaq Dwi Anggoro A. (2020). *Students' ability to simplify the concept of function through realistic mathematics learning with the ethnomathematics approach*. J. Phys. Conf. Ser. 1470: 012031
- Horváth, Sz. (2020). „Annak ágai között ragyog aranyalma” Miért alapozzuk nevelésünket a néphagyományra? Magyar Kultúra.
- Így tedd rá! Program. (2020). Pingvines tánc [Video]. YouTube. <https://youtu.be/O2Bd0F-K2wE>
- Kiss, A. T. (2014). Készség- és képességfejlesztés a népi gyermekjátékok által családi napköziben. In Bolvári-Takács G., Fügedi J., Mizerák K., & Németh A. (Eds.), *Alkotás – Befogadás - Kritika a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban* (pp. 77–83). Magyar Táncművészeti Főiskola. https://db.zti.hu/neptanc_tudastar/pdf/biblio/101947.pdf
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Z., Zádori, I. (2023). Student-centered school, competency development and playful, experiential mathematics learning in Hungary. *Acta Cultura Et Paedagogicae*, 3(1), 75–86. <https://doi.org/10.15170/ACEP.2023.01.05>
- Kocziha, M., Szecsődi, J., & Vincze, E. (2005). *Számolás – Mozgás – Ritmus: Matematika oktatás a Waldorf-iskola első 4 évfolyamában*. SULINOVA KHT- Pedagógiai Alternatívák Központja.
- Krisztián, Á., Bernáth, L., Gombos, H., & Vereczkei, L. (2015). Developing numerical ability in children with mathematical difficulties using origami. *Perceptual and Motor Skills*, 121(1), 233–243. <https://doi.org/10.2466/24.10.PMS.121c16x1>
- Madusise, S. (2022). *Towards the Implementation of African Indigenous Mathematical Practices into the Mathematics Curriculum in Southern Africa*. In Muyambo, T. M., Hlatywayo, A. M., Sithole, P. M., & Mawere, M. (Eds.), *Re-imagining Indigenous Knowledge and Practices in 21st Century Africa: Debunking Myths & Misconceptions for Conviviality and Sustainability* (pp.69–96). Langaa RPCIG. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gs4grp.7>
- Mix, K. S. (2019). Why Are Spatial Skill and Mathematics Related? *Child Development Perspectives*, 13(2), 121–126. <https://doi.org/10.1111/cdep.12323>
- Musawwir, A., Suryadi, D., & Kusnandi. (2021). The exploration of ethnomathematics based on Rapa'i Geleng dance as mathematics learning media. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882(1), 012046. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012046>
- Oktatási Hivatal. (2020). *Tánc és mozgás: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára*. https://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet

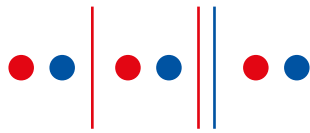
- Oktatási Hivatal. (2020). *Testnevelés: Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Testneveles_A.docx
- Palarao, V., Palarao, R., Oledan, A. M. (2024). Summarizing Findings and Looking the Trend of the Ethnomathematical Exploration in Folk Dances. (2024). *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/JEP/15-8-07>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2020). Tánc és matematika kapcsolatának vizsgálata első osztályosoknál. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 21–26. <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.4-20>
- Pignitzkyné Lugos, I., & Lévai, P. (2014): A tánc és a kreatív mozgás alapjai. *Testnevelés Módszertani Könyvek*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Sándor, I. (Ed.). (2006). *A betonon is kinő a fű: Tanulmányok a táncművészetről*. Hagyományok Háza.
- Sándor, I., & Ónodi, B. (2023). Táncművészeti módszer a tanórai néptánc oktatásban. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 4(1), 83–91. <https://real.mtak.hu/166922/1/83-91.pdf>
- Setiyadi, D., Munjaji, I., & Naimah, N. (2022). Pengembangan Bahan Ajar Bernuansa Etnomatematika Pada Tingkat Sekolah Dasar Dengan Satuan Hitung Tidak Baku Khas Banyumas. *JOURNAL EDUSCIENCE*, 9(1), 227–234.
- Setiyadi, D., Zaenuri, Z., & Trimurtini, T. (2025). Trends in Ethnomathematics Research Through Traditional Dance for Primary Mathematics Education: A Bibliometric Analysis. *Proceedings of International Conference on Science, Education, and Technology*, 11, 46–56. <https://proceeding.unnes.ac.id/ISET/article/view/4406>
- UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. (2024, december 4). *UNESCO szellemi kulturális örökség lett a csárdás tánc*. [unesco.hu. https://unesco.hu/hirek/unesco-szellemi-kulturalis-orokseg-lett-a-csardas-tanc-107604](https://unesco.hu/hirek/unesco-szellemi-kulturalis-orokseg-lett-a-csardas-tanc-107604)
- UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. (n.a.). *Szellemi Kulturális Örökség*. [unesco.hu. https://unesco.hu/szellemi_kulturalis_orokseg/szellemi-kulturalis-orokseg-107172](https://unesco.hu/szellemi_kulturalis_orokseg/szellemi-kulturalis-orokseg-107172) (Utolsó letöltés: 2026.02.28.)
- Varga, T. (1975). *Komplex Matematika, kandidátusi alkotás* [Kézirat]. Magyar Tudományos Akadémia.
- Werner, L. (2001). Changing student attitudes toward math: Using dance to teach math. Center for Applied Research & Educational Improvement, University of Minnesota. <https://conservancy.umn.edu/server/api/core/bitstreams/b6046a1a-56ac-4a51-bd83-962b6be1b9bf/content>

Appendix 1. Input measurement task set

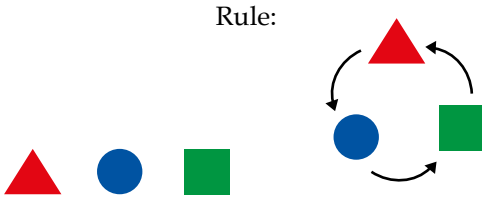
1. Continue the sequence!



2. Draw the pattern further!



3. Continue the sequence according to the rule!

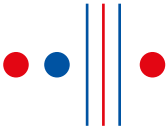


Appendix 2. Output assessment tasks

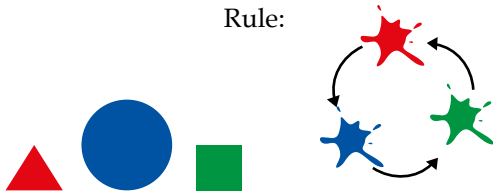
1. Continue the sequence!



2. Draw the pattern further!



3. Continue the sequence according to the rule! (Use the logic blocks to help!)



A JÁTÉK SZEREPE A TÁNCINTERVENCIÓBAN RÉSzt VEVŐ HALLGATÓK SZUBJEKTÍV ÉRZELMI ÁLLAPOTÁNAK TÁMOGATÁSÁBAN*

Beata Žitniaková Gurgová, PhD, docens, Bél Mátyás Egyetem, Pszichológia
Tanszék, Besztercebánya, Szlovákia

Martin Urban, PhD, adjunktus, Bél Mátyás Egyetem, Művészeti és Kulturális
Központ, Besztercebánya, Szlovákia

Absztrakt

Jelen tanulmány a játék potenciáljára összpontosít a felsőoktatásban tanuló hallgatók szubjektív érzelmi állapotának támogatásában pedagógiai, oktatási és terápiás gyakorlatok kontextusában. Az elméleti keret a játékpszichológia és a táncpedagógia megközelítéseire épül. A játékot olyan dinamikus térként értelmezzük, amelyben a táncos szabadon mozoghat az alkotás, a kifejezés és a regeneráció között. A tanulmány gyakorlati része konkrét játékos megközelítési formákat mutat be, a mozgásimprovizációtól és csoportos mozgásjátékoktól kezdve egészen a játékoság mindennapi edzés-gyakorlatokba történő integrálásáig. A kutatási rész egy „Masquerade” elnevezésű játékban részt vevő 108 fő (felsőoktatási hallgató) válaszainak kvalitatív elemzését ismerteti. Az eredmények rámutatnak a résztvevők tapasztalataira mind a pozitívumok, mind a kihívások tekintetében. A legfontosabb kutatási megállapítások közé tartozik a játék jótékony hatása a biztonságérzet, a relaxáció, az öröm és az önbizalom szempontjából. A tanulmány hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a táncról alkotott felfogás elmozduljon a kizárólag a teljesítményre fókuszáló modelltől egy tudatosabb, játékosabb és fenntarthatóbb megközelítés irányába, amely a játékot a pozitív érzelmi tapasztalatok elősegítésének legitim és értékes eszközeként ismeri el.

Kulcsszavak: játék, szubjektív érzelmi állapot, teljesítmény, hallgatók

1. BEVEZETÉS

A tánctréning összetett folyamat, amely módszeres megközelítést és rendszerszerű felépítést igényel a technikai készségek és a fizikai kondíció hatékony fejlesztése érdekében (Lindner et al., 2024). Ez a folyamat nemcsak a táncmozgás elméleti alapjait foglalja magában, hanem azon gyakorlati komponensek precíz finomítását is, amelyek elengedhetetlenek az átfogó és integrált előadásmód eléréséhez (Chen, 2025). A hatékony tréning megköveteli, hogy a vezető – legyen az koreográfus, edző vagy oktató – részletesen előkészítse a tánc- és zenei anyagot, majd azt koreográfiává formálja.

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2026. január 12-én érkezett szerkesztőségünkbe.

Alapvető fontosságú, hogy a vezető az egyes táncelemeket pontosan meg tudja fogalmazni és be tudja mutatni (Pilušová, 2013, p. 54). Ez a fajta precizitás különösen akkor válik hangsúlyossá, amikor akrobatikus elemek kerülnek beépítésre, amelyek a kortárs koreográfiákban egyre gyakoribbak, és a táncosoktól magas szintű fizikai felkészültséget és állóképességet követelnek meg (Shishkina et al., 2019). Mivel a tánctréning gyakran jelentős fizikai megterheléssel jár, elengedhetetlen, hogy az oktatók folyamatosan nyomon kövessék a táncosok fizikai állapotát és alkalmazkodóképességét a nagy intenzitású, intervallumalapú terhelésekhez (Faulkner, 2020). Ennek megfelelően a kompenzációs gyakorlatok tudatos beépítése és a megfelelő regeneráció biztosítása a tréningterv kulcsfontosságú eleme, amely hozzájárul a túledzés megelőzéséhez és a sérüléskockázat csökkentéséhez (Reháková et al., 2017, p. 133). A tánctréning gyakran merev, ismétlődő mozgásminták gyakorlására épül, amelyeket a kortárs koreográfia további, technikailag igényes elemekkel gazdagít. Ezek nemcsak hajlékonyságot és dinamikus kontrollt, hanem specifikus kondicionális képességeket is megkövetelnek (Reháková et al., 2017, p. 133). Ezek a követelmények rámutatnak a célzott mozgáskészség-fejlesztés és az átfogó fizikai felkészítés szükségességére, beleértve az aerob állóképességet is, amely alapvető a teljesítményminőség fenntartásához (Twitchett, 2009). Az optimális teljesítmény érdekében fontos, hogy a táncosok motiválónak éljék meg a tréningfolyamatot. Ez lehetőséget teremt a játék és a játékoság elemeinek integrálására az edzések során. Az ilyen kiegészítések elősegíthetik mind a technikai kivitelezés, mind a fizikai kondíció fejlődését olyan gyakorlatokon keresztül, amelyek a különböző mozgásminták mögöttes mechanizmusait fejlesztik (Adizovna, 2020). A technikai tudás, a fizikai erőnlét és a pszichológiai felkészültség együttesét magában foglaló holisztikus tréningmegközelítés kulcsfontosságú a csúcsteljesítmény elérésében és a hosszú távon fenntartható táncos pálya biztosításában (Malkogeorgos et al., 2013; Ngo et al., 2024; Zaletel & Kajtna, 2020). Ezért elengedhetetlen, hogy a trénerek (azaz táncpedagógusok és koreográfusok) mélyreható ismeretekkel rendelkezzenek a zeneelmélet és annak mozgásalapú gyakorlatban való alkalmazása terén, beleértve az olyan fogalmakat, mint a metrum, a ritmus és a tempó. E tudás lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyan szinkronizálják a mozgást a zenével, és koherens, folyamatos koreográfiát hozzanak létre (Novotná et al., 2019, p. 79).

2. ELMÉLETI HÁTTER

2.1. A játék és a játékoság szerepe a szubjektív érzelmi állapot támogatásában

A tánc túlmutat a mozgás pusztá kivitelezésén; egyúttal a belső érzések és érzelmek kifejezésének médiuma is, amely spontaneitás és a zenével való harmónia révén valósul meg, és szoros kapcsolatban áll a játékoság és a kreativitás dimenzióival (Narikbayeva et al., 2025). A tánc, a játékoság és a kreativitás közötti dinamikus kölcsönhatás alapvető jelentőségű a táncosok szubjektív érzelmi állapotának megértésében, mivel lehetővé teszi a teljes elmélyülés és fókuszált bevonódás állapotának – az úgynevezett flow-élménynek – a kialakulását (Łuczniak & May, 2021). A flow-t mint optimális élményállapotot a koncentrált figyelem, valamint a fokozott belső motiváció jellemzi, és különösen releváns az olyan teljesítményalapú hivatásokban, mint a tánc (Csíkszentmihályi, 1990). A flow-állapot elérése nemcsak az előadás élményét

gazdagítja, hanem hozzájárul a stresszkezelési mechanizmusok fejlődéséhez és a pszichológiai reziliencia erősödéséhez is (Jaque et al., 2020).

Kotátková (2005) szerint a játék általánosan elfogadott és jellegzetes sajátosságai közé tartozik a spontaneitás, az elköteleződés, az öröm és az elégedettség, a kreativitás, a képzelet, az ismétlés, a szerepjáték, valamint a céltalanság. Mindez arra utal, hogy a játék elsődleges motiváló tényezője nem az eredmény, a siker vagy a kudarc, hanem maga a folyamat.

A játék számos élmény- és funkcionális sajátossággal társul, mint például az élvezet, az önkéntesség, a választás lehetősége, a játékon keresztüli tanulás és a vereségből való tanulás, a felfedezés, az interperszonális kapcsolatok és a játéktársakba vetett bizalom, a közös felelősség, a versengés, a kitűnés lehetősége, a győzelem élménye, az elégedettség érzése, a veszteség elfogadásának és az alkalmazkodásnak a képessége, a véletlen szerepe, az új sikerlehetőségek, a személyes fejlődés, az önbizalom, a megosztott érzelmi tapasztalatok és az öröm (Urban, 2015, p. 6).

A játék – amelyet gyakran triviális vagy pusztán rekreációs tevékenységként értelmeznek – valójában alapvető mechanizmust jelent a kognitív, érzelmi és szociális fejlődés szempontjából, mivel katalizátorként működik a kreatív folyamatok, az önkifejezés és a pszichológiai regeneráció terén (Brun et al., 2020). Ebben az értelemben a játék nemcsak a szocio-emocionális kompetenciák fejlesztésének eszköze, hanem az identitásalakítás és a pozitív érzelmi állapotok elősegítésének módja is (Garaigordobil et al., 2022; Livingstone & Pothong, 2022).

A játék az emberi létezés alapvető eleme, amely elősegíti az expresszív viselkedések kibontakozását, valamint egy sajátos regeneratív környezet kialakulását (Berger et al., 2017). Ennek megfelelően a játék az emberi élet szerves részeként értelmezhető, nem pedig marginális jelenségként (Huizinga, 1938). A fejlődéslélektan kontextusában a játék kulcsfontosságú indikátor a gyermekek és serdülők fizikai, érzelmi, kognitív és végrehajtó funkcióinak nyomon követésében, hiánya pedig fejlődési zavarokra utalhat (Perasso, 2021). Felnőttkorban a játék túllép a rekreáció keretein, és az önkifejezés, az identitásvizsgálat és a társas interakció jelentős eszközévé válik (Garcia-Soriano et al., 2025; Nijhof et al., 2018). Emellett kulcsszerepet játszik az érzelmek feldolgozásában és a konfliktuskezelésben is, ami terápiás potenciálját hangsúlyozza (Oliveira et al., 2020). Például a képzeletbeli szituációk létrehozása szorosan összefügg a magasabb rendű pszichológiai funkciókkal, mint a nyelv, az önszabályozás, az elmeteória és a narratív képesség (Cernaz et al., 2022).

Ebben az értelemben a játék (különösen a képzeleti játék) átmeneti térként működik a valóság és a képzelet között, lehetővé téve a végtelen lehetőségek feltárását és az adaptívabb valóságok rekonstruálását (Rubinstein et al., 2024). Ez a „fantasztikus valóság” az érzelemszabályozás és az adaptív működés fontos terepe (Rubinstein et al., 2024). Bár a képzeleti játékot gyakran a gyermekkorhoz kötik, felnőtteknél is jelen van, lehetővé téve az összetett, fantáziadús szituációk kollektív megélését (Kapitány et al., 2022). A kutatások szerint ez a játéktípus a felnőttkori stresszkezelés és érzelemszabályozás fontos mechanizmusa (Kapitány et al., 2022; Rubinstein et al., 2024). A közösen létrehozott fiktív valóság lehetővé teszi, hogy az egyének magasabb rendű kognitív funkciók segítségével osszanak meg reprezentációkat egy meghatározott képzeleti térben, amely közös intencionalitás révén tovább gazdagítható (Kapitány et al., 2022). Az ilyen közös képzelte világok létrehozásának és fenntartásának képessége

a kognitív és szociális koordináció magas szintjét tükrözi, amely az emberi interakció és kulturális produkció alapvető része (Kapitány et al., 2022). Ez a jelenség nemcsak az egyéni és kollektív élvezethez járul hozzá, hanem a társas csoportok kialakulásához és fenntartásához, valamint az egyéni énkoncepciók biztonságos feltárásához is (Kapitány et al., 2022). Az ilyen közös, képzeletre épülő játék lehetővé teszi a felnőttek számára, hogy ne csupán kilépjenek a hétköznapi valóságból, hanem a mindennapi tapasztalatokat önreflexió és kollektív kreativitás tereivé alakítsák, ezáltal új utakat nyitva a személyes fejlődés és a társas kohézió előtt (Keltner & Stamkou, 2024).

A játék és a játékoság integrálása a táncba hatékony eszközt kínál a táncosok szubjektív érzelmi állapotának támogatására. E folyamatok a testmozgás és az idegrendszer összehangolásán keresztül is megvalósulnak, amit a tánc területén végzett idegtudományi kutatások támasztanak alá (Gomes et al., 2021). A játék a táncban nem pusztán rekreációs tevékenység, hanem a motoros készségek, a kreativitás és a társas interakció fejlődésének alapvető pillére. A játék az emberi kultúra alapvető kifejeződése, és alkalmazása a táncgyakorlatban jelentősen hozzájárulhat a táncosok érzelemszabályozásának és önismeretének fejlődéséhez, miközben a társas kohéziót is erősíti (Kaul, 2024). Winnicott (1971) a játékot az egészséges személyiségfejlődés és a kreativitás központi elemének tekinti, ami összhangban áll a tánc mentális egészségre gyakorolt terápiás hatásaival. A játék az emberi tevékenység alapvető formája a munka és a tanulás mellett, és jelentős potenciállal bír a táncosok tréningfolyamatának támogatásában.

A játékoság kulcsszerepet játszik a pozitív testélmény, az önértékelés és az érzelemszabályozás fejlesztésében (Zafeiroudi et al., 2022, p. 2). Bár a játékot gyakran a gyermekkorhoz kötik, felnőttkorban is jelentős pszichohigiénés előnyökkel jár. A tánc kontextusában a játék segíthet a felnőtt táncosok gátlásainak leküzdésében és az autentikus önkifejezés előmozdításában (Gomes et al., 2021, p. 6). A játék integrálása a tánctréningbe jelentősen fokozhatja annak pozitív hatásait, különösen az egyéni szükségletek figyelembevételével, ezáltal erősítve a belső motivációt és az elköteleződést. A mozgásos játékok nemcsak a fizikai kondíciót fejlesztik, hanem kognitív funkciókat – például memóriát és tervezést – is erősítenek. Emellett csökkenthetik a kortizolszintet, ezáltal hatékonyan mérsékelve a stresszt és támogatva a fiziológiai és pszichológiai regenerációt (Gomes et al., 2021, p. 9).

2.2. Mozgásalapú játékok alkalmazása a táncban

A mozgásalapú játékok a táncpedagógia szerves részét képezik, alkalmazásuk jelentősen hozzájárul a motoros készségek, a kreativitás és a pozitív érzelmi állapotok fejlődéséhez a táncosok körében (Levenberg et al., 2020; Valentini et al., 2023). Ezek a játékok nemcsak az alapvető mozgáskészségek – mint a futás, ugrás, dobás és elkapás – fejlesztését támogatják, hanem lehetőséget biztosítanak a művészi önkifejezésre és a szocio-emocionális fejlődésre is (Ali, 2023; Narikbayeva et al., 2025). A táncoktatásban, különösen gyermekek esetében, a mozgásos játékok kulcsszerepet játszanak a társas interakciók és az érzelemszabályozás fejlesztésében a nonverbális kommunikáció révén (Liu, 2024). Emellett hozzájárulnak a kognitív funkciók – például a memória és a figyelem – fejlődéséhez, valamint a nyelvi készségek alakulásához, amelyek egyaránt elengedhetetlenek a személyiség holisztikus fejlődéséhez (Ginman et al.,

2022). A mozgásos játékok beépítése a táncpedagógiába stratégiai jelentőségű erőforrásként értelmezhető, amely támogatja a hatékony tanulási folyamatokat és elősegíti az eredményes oktatási kimeneteket.

Mivel ezek a játékok a gyermekek egészséges fejlődésének és személyiségformálódásának alapvető elemei, és nemcsak fizikai, hanem mentális és szociális fejlődésükhöz is hozzájárulnak, megfelelő kiválasztásuk és alkalmazásuk kulcsfontosságú a táncoktatás sikeressége szempontjából (Chovanová, 2019). A kutatások rámutatnak, hogy a mozgásos játékok – beleértve a hagyományos játékokat és a kreatív mozgásos tevékenységeket – kulturálisan beágyazott és fejlődéslelektanilag adekvát tanulási lehetőségeket kínálnak a koragyermekkorban (Saearani et al., 2025). Ezek hatékonyan fejlesztik a nagymozgásos készségeket, mint az egyensúly, a koordináció és az izomerő, amelyek alapvetőek a táncteljesítmény szempontjából. Ezen túlmenően az interaktív mozgásos játékok fontos eszközt jelentenek a fizikai erőnlét javításában és a vestibuláris rendszer stabilizálásában, amely elengedhetetlen az egyensúly és a térbeli tájékozódás fenntartásához összetett táncszekvenciák során (Thuc, 2021). A mozgásos játékok integrálása a táncréningbe növeli az oktatás hatékonyságát, mivel a pozitív mozgásélmények és az érzelmileg bevonó tevékenységek fokozzák a tanulók elköteleződését és elősegítik a mélyebb tanulást (Vorálková & Perič, 2016, p. 155).

3. MÓDSZEREK

3.1. A kutatás bemutatása

A jelen kutatás feltáró kutatási módszert alkalmazott. Kvalitatív megközelítést használtunk, amelynek keretében tematikus elemzést végeztünk a válaszadók egy saját szerkesztésű kérdőívre adott válaszain. A kérdőívet a résztvevők közvetlenül a *Masquerade* elnevezésű tevékenység befejezését követően töltötték ki. A tevékenység hét különböző csoportban, azonos forgatókönyv alapján valósult meg, így minden résztvevő ugyanazon tevékenységek sorozatán ment keresztül. A csoportokba való jelentkezés önkéntes alapon történt. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a résztvevők miként élték meg a tevékenységet. Ennek érdekében három kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Mi tetszett a résztvevőknek a *Masquerade* tevékenységben?
2. Milyen kihívásokat észleltek a résztvevők a *Masquerade* tevékenység során?
3. Milyen módon járult hozzá a *Masquerade* tevékenység ahhoz, hogy a résztvevők ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezzék magukat?

A vizsgálat során egy hat kérdésből álló kérdőívet alkalmaztunk: 1. *Mi tetszett leginkább a mai órán?* 2. *Melyik tevékenységet találta a legszórakoztatóbbnak vagy legkreatívabbnak?* 3. *Volt-e olyan, ami ma nehézséget okozott, vagy amit nem élvezett?* 4. *Hogyan érezte magát az óra során?* 5. *Mit szeretne a jövőben többször megtapasztalni az órákon?* 6. *Segített-e ez a gyakorlat abban, hogy ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezze magát? Ha igen, hogyan?* A válaszokat Microsoft Word formátumban rögzítettük, majd az ATLAS.ti szoftverbe importáltuk. Az adatok kódolása során azonosítottuk a leggyakrabban visszatérő témákat. A kódolást két kutató egymástól függetlenül végezte.

3.2. Minta

A kutatási minta összesen 108 szlovák egyetemi hallgatóból állt (átlagéletkor: 20,25 év), akik különböző képzési programokban vettek részt (tanárképzés, pszichológia, valamint kisgyermeknevelés). A minta túlnyomórészt női volt ($n = 103$), mindössze öt férfi résztvevővel. A *Masquerade* tevékenység hét csoportban került megvalósításra (G1: $n = 14$; G2: $n = 8$; G3: $n = 14$; G4: $n = 18$; G5: $n = 19$; G6: $n = 13$; G7: $n = 22$). A hallgatók önkéntesen jelentkeztek arra a kurzusra, amelynek keretében a *Masquerade* tevékenységet alkalmaztuk, és tájékozott beleegyezésüket adták az adatok kutatási célú felhasználásához. A csoportokba való beosztás a résztvevők időbeosztásához igazodott. A résztvevők többsége korlátozott tapasztalattal rendelkezett a *Masquerade* során alkalmazott tánc- és mozgásos tevékenységek terén. Csupán kisebb részük vett részt korábban különböző táncstílusokat oktató kurzusokon, amelyek azonban jellemzően hagyományos oktatási módszereket alkalmaztak.

3.3. Környezet és kontextus

A tevékenység egyetemi környezetben zajlott, egy olyan tanteremben, amely informális légkörével az élményalapú és mozgásos tanulás feltételeihez volt igazítva. A tér egy táncstúdióhoz hasonlított, balettpadlóval és mozgatható panelekre szerelt tükrökkel felszerelve. Az egyik oldalon tükröfelület, a másikon pedig egy kiállítótér kapott helyet, ahol nagyméretű grafikákat helyeztünk el. A stúdió mozgásos foglalkozás esetén legfeljebb 30 fő befogadására volt alkalmas. A foglalkozás során különböző kellékeket használtunk, többek között szerepmegnevezéseket tartalmazó lapokat (például *királynő*, *oroszlán*, *kolibri*), valamint maszkokat, tollakat és fátylakat. Ezek a kellékek inspirációként szolgáltak a karakteralkotáshoz és a mozgásminták variálásához. A mozgatható tükrök és panelek lehetővé tették különböző térkompozíciók kialakítását, valamint a tér szimulált helyszínekre – például szobákra, udvarokra vagy ceremóniális terekre – való felosztását. Mindez arra ösztönözte a résztvevőket, hogy testi kifejezésüket és viselkedésüket a társas interakciók kontextusában adaptálják.

4. A JÁTÉKOS INTERVENCIÓ

4.1. Játékos elemek beépítése a tréningfolyamatba

A tréningfolyamat strukturálása során a játékos elemek már a kezdetektől, akár a bemelegítés szakaszában is beépíthetők. Ilyenek lehetnek például a gyermeki mozgások utánzása, a fogójátékok, valamint az egyszerű interaktív tevékenységek, amelyek erősítik a csoportkohéziót és elősegítik a pozitív érzelmek megjelenését. A bemelegítés során a teljes testet igénybe vevő mozgás viszonylag megterhelő lehet a felnőtt táncosok számára, akik hozzászoktak a két lábon, függőleges testhelyzetben történő mozgáshoz, különösen akkor, amikor gyerekekre jellemző mozgásformákat próbálnak utánózni. Ez a testfelépítés különbségeivel magyarázható: a talajhoz közelebbi mozgások, például a négykézláb haladás vagy a guruló mozdulatok a gyermekek számára kevésbé megterhelők.

4.2. Interaktív játékok, improvizáció és csoportdinamika

A talajmunkához kapcsolódóan hasznos mind hagyományos, mind szokatlan szerepjátékokat alkalmazni, például fogójátékokra épülő tevékenységeket, amelyek váratlan helyzeteik révén természetes módon energetizálják a mozgást, és rugalmasságot igényelnek, hiszen a táncosokat az motiválja, hogy elkerüljék vagy elkapják partnerüket. A fogójátékok különböző típusai és szabályrendszerei elősegítik a társas interakciót, az együttműködésből fakadó örömet, a versengést, összetettebb változataikban pedig a stratégiai gondolkodást és a szabályok hirtelen változásaira adott kognitív feldolgozást is (Chatzipanteli & Adamakis, 2022). A játékok támogatják a proszociális viselkedést és az együttműködést (Ueno, 2018), valamint a társas tanulást (Santos et al., 2017). A kiscsoportos vagy páros közvetlen interakció során megjelenő improvizációs elemek ösztönzik a dialogikus működést és a kreativitást, továbbá elősegítik az akció–reakció szekvenciák szükségszerűségére épülő oksági gondolkodást, amely spirálszerűen szinte végtelenül tovább bővíthető. Bizonyos esetekben szükségessé válik a tréningen belüli időzítés és terjedelem stratégiai mérlegelése, különösen akkor, ha a tevékenység egy jól megtervezett pedagógiai tervhez és célrendszerhez illeszkedik.

4.3. A játék és a szereprugalmasság hosszú távú előnyei

Hosszú távon azonban a játékos és interaktív módszerek megalapozott befektetést jelentenek mind az egyén, mind a közösség fejlődésébe. A csoport több, mint tagjainak pusztá összege: az interakciók nemcsak a folyamatot, hanem az eredményeket is alakítják. A játék oldja a versengésből, az összehasonlításból és a teljesítményértékelésből fakadó feszültséget (Ueno, 2018). Elismeri a táncosok eltérő adottságait, és olyan képességeket is láthatóvá tesz, amelyek a hagyományos tréning során gyakran rejtve maradnak. A szerepjáték, a társas szerepek és a mozgásvariabilitás lehetővé teszik, hogy minden résztvevő a kiscsoportos társas hierarchiában megszokott pozíciójától eltérő helyzetet tapasztaljon meg. Minden együttes, tánckollektíva vagy társulat kialakít valamilyen intuitív vagy tudatos belső hierarchiát. Az ilyen rögzült pozícióhoz való kötődés merevséghez vezethet, és csökkentheti azt a rugalmasságot, amely a csoportfolyamatokban különböző szerepek és nézőpontok felvételéhez szükséges. A játék – azáltal, hogy lehetőséget teremt a pozícióváltásra – feloldhat korábban „beragadt” pszichológiai vagy mentális blokkokat, ami gyakran paradigmaváltást eredményez abban, ahogyan az egyén saját csoporton belüli funkcióját és helyzetét értelmezi.

4.4. Kreativitás, szerepjáték és színházi inspiráció

Ebben a kontextusban a kreativitás különösen jelentőssé válik, mivel a mozgásalapú játékok nemcsak támogatják, hanem fejlesztik is a kreativitást, még azoknál az egyéneknél is, akik kezdetben kevésbé nyitottak az élményalapú tanulásra. A szereppozíciók feltárják az egyéni prediszpozíciókat és a kreatív potenciált, lehetővé téve a társas szerepek integrálását a tréningfolyamatba. Jelentős példát kínál erre Augusto Boal *Az elnyomottak színháza* című munkája (1979/2000). Az ellentétes szereppel való azonosulás – például az a jól ismert gyakorlat, amelyben az örök és

a foglyok szerepet cserélnek – erőteljes katalizátora lehet a változásnak. Bár ilyen mélység a táncstúdióban, amelynek „biztonságos” környezetként kell működnie, elképzelhetetlen lehet, az élmény intenzitásának bizonyos aspektusai mégis átvihetők az egyének és a kollektíva művészi fejlődésére. A színházi gyakorlatban, így a táncban is, különösen releváns a személyiségbe való mélyebb belemerülés, az önfeltárás, valamint a gondolkodás és viselkedés megélt tapasztalatokon alapuló újraszervezése.

4.5. A maszk szerepe a mozgásban és a kifejezésben

A maszk jelensége szintén különösen alkalmas a szerepváltások elősegítésére. A maszk a „látszólagos anonimitás” eszközeként csökkenti viselője gátlásait, szabadabb kifejezésre ösztönöz, és bővíti a mozgásrepertoárt. Az egyszerű maszk, álruha vagy jelmez által biztosított részleges vagy teljes anonimitásba való visszahúzódás pszichohigiénés potenciállal bír, aminek történeti gyökerei is vannak. Bizonyos kulturális hagyományok, például a karneváli ünnepek, ma is maszkokat használnak olyan viselkedések kifejezésére, amelyeket egyébként társadalmilag nemkívánatosnak ítélnének meg. A maszk egyfajta büntetlenséget biztosít: társadalmilag tolerált lehetőséget kínál a normák átlépésére, és lehetővé teszi a testi és érzelmi kifejezésmódok széles skáláját, amelyektől az egyén a mindennapi életben rendszerint tartózkodna a társas megítéléstől való félelem miatt. Egy adott maszk által megtestesített szerep felvétele lehetővé teszi, hogy az egyén egy másik személyiségbe helyezkedjen bele, megtapasztalja annak érzelmeit és viselkedését, átvegye identitását, valamint alternatív döntéshozatali folyamatokat és viselkedési stratégiákat próbáljon ki, amelyek a mozgásszókincsben is megjelennek. A táncban ez elsősorban az adott karakter sajátos mozgásos kifejezésének átvételét jelenti, beleértve a testtartás, a gesztusok, a motiváció, az izomtónus és az expresszív minőségek teljes módosulását. Ez a folyamat szorosan kapcsolódik a belső élményhez és a karakter megalkotásában, illetve külső megjelenítésében működő kreativitáshoz.

4.6. Pedagógiai gyakorlat és szerepkonstrukció a táncban

Táncstúdióban végzett pedagógiai gyakorlatunkban szerepcserékkel, illetve új képzeletbeli szerepek létrehozásával kísérletezünk, amelyeket zenei képek és különböző karakterek interakciói inspirálnak. Olyan módszert alkalmazunk, amelyben megkonstruáljuk azt a környezetet, amelyben a résztvevők szerepet játszanak: ötleteléssel karakterek és szerepek adatbázisát hozzuk létre, ezeket elhelyezzük az előadótérben, a zenét pedig a változás motivátoraként, a szimbólumokat pedig egy-egy helyzet minőségének vagy dinamikájának módosítására szolgáló jelzésként használjuk. A táncosok a térben mozogva fejlesztik karakterüket és mozgásszókincsüket, miközben szerepet játszanak és interakcióba lépnek egymással. A változásokat külső módon az oktató vagy a rendező idézheti elő, illetve belső módon a zene változásai vagy a térben elhelyezett szimbólumokkal való találkozás is kiválthatja őket. A situációs változások a táncosok közötti kommunikációból is létrejöhetnek, módosítva azokat a körülményeket, amelyek között játszanak. Ez a koncepció a színházi gyakorlatból származik, ahol az „adott körülmények” határozzák meg a színházi szituáció keretét. Egyetemi hallgatókkal és egy egyetemi táncegyüttes tagjaival, kontrollált stúdiókörülmények között végzett ismételt kísérletezés alapján kidolgoztunk egy modellforgatókönyvet egy

kutatási célokra adaptált konkrét zenei részlet felhasználásával. Ezt a forgatókönyvet később egy budapesti tánckonferencián, korábban ismeretlen előadói csoporttal megvalósított interaktív táncműhelyben alkalmaztuk.

4.7. Esetpélda: „Masquerade” Az Operaház fantomjából

Webber *Az Operaház fantomja* című művének *Masquerade* című dala (1986) erőteljes képeket idéz fel, és elősegíti az egyes szerepek, sajátos testtartások, mozgásszókincsek és dinamikák testi megjelenítését. Ezzel a zenei részlettel egy háromlépcsős folyamatot valósítottunk meg: először a résztvevők a dal céljának meghatározása nélkül hallgatták meg a zenét, amely a bemelegítés és a kezdeti csoportfolyamatok kíséretéként szolgált; másodszor fókuszált figyelemmel és szabad képzelettel hallgatták, lehetővé téve, hogy minden résztvevő egyéni mentális reprezentációkat hozzon létre; harmadszor pedig kollektív cselekvésben vettek részt olyan környezetben és szituációkban, amelyeket ötletelés révén közösen hoztak létre és fogadtak el. A teljes stúdióteret bejártuk, az „Iceberg” módszert alkalmazva a térkihasználás maximalizálása érdekében. Ezt követően erős térbeli pontokra fókuszáltunk: a terem átlói mentén orientálódtunk, elliptikus mintázatokban áramoltunk, illetve szökőkútszerű promenád-elrendezést követtünk. A mozgás egy centrifugális spirál mentén központosult annak érdekében, hogy a tér sűrűbbé váljon, és mind az előadók, mind az energia koncentrálódjon. Ezt követte az egész csoport visszaterelése a vezetők felé, akiket a résztvevők utánoztak, illetve akikre reagáltak a négy oldalon, a falakkal párhuzamosan elhelyezett interaktív gyakorlatok során. A vezetők végül beolvadtak a csoportba, és a kollektív tömeg részévé váltak. A záró szakaszban a csoport tagjai kezeikkel kapcsolódva léptek kapcsolatba egymással, ami elősegítette a csoport mozgása iránti empátiát és a kollektív dinamikával való azonosulást. A kreatív folyamat tetőpontján egy modellértékű mozgásstruktúrát kínáltunk a résztvevőknek: egy kollektív etűdöt, amely során lehetőségük nyílt csoportként egységbe rendeződni. Ez a tevékenység alapot teremtett a közösen létrehozott szituáción, mozgáskarakteren és stíluson alapuló koreográfiai munkához, minden csoporttag számára kezelhető formában. A strukturált keret biztonságot és kohéziót biztosított, miközben elegendő teret hagyott az egyéni értelmezés számára az adottságok, a dinamika és a kifejezés tekintetében. A folyamatban való részvétel sikerélményt és beteljesülésérzést eredményezett. A zenei lezárás ceremoniális karaktert hordozott, amely kimért és ünnepélyes mozgásokat igényelt; ez egyszerűsítette, ugyanakkor fokozatosan felerősítette az érzelmi kifejezést. A darab végén, a „Coda” néven ismert szakaszban megjelenik a Fantom meghatározó témája, amely erőteljes drámai hatást és nyitott befejezést hoz létre.

A „kulcsszavak és szimbólumok” módszerét alkalmaztuk: vizuális jelzéseket helyeztünk el a térben, a padlón, a balettrudakon, a falakon és magasabb, jól látható pontokon. A szimbólumok mennyezeten való elhelyezésének ötletét, amely a meglepetés perspektíváját teremthette volna meg, végül nem valósítottuk meg. Ezek a vizuális ingerek gyors átmeneteket váltanak ki új szerepekbe vagy szituációkba. A kutatási folyamat egyik fontos felismerése az volt, hogy a szimbólumok túlzott térbeli sűrűsödése túl gyors szerepváltásra készítette az előadókat, ami veszélyeztette a feltárás mélységét, valamint a karakter és a mozgásszókincs kidolgozását. A szerepről szerepre történő, rövid időn belüli kontrollálatlan átcsúszás a rendkívül kreatív egyének

számára megfelelő volt, másokban azonban diszkomfortérzetet keltett. Az előkészítő folyamat célja az volt, hogy minden karakter esetében elegendő mélység és minőség alakulhasson ki, valamint hogy a későbbi felhasználásra megszilárduljon a mozgásszókincs. A tevékenységet követő ajánlások a szimbólumzónák nagyobb területen történő elkülönítését, az egyes szerepekben eltöltött idő meghosszabbítását, a karakter formájának és mozgásos megtestesítésének kezdeti rögzítését, majd ezek kreatív alkalmazását javasolták interakciókban és az adott körülmények között.

5. EREDMÉNYEK

A tevékenységek lezárását követően a résztvevők egy nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltöttek ki, amely a tapasztalataik feltárására irányult. A válaszokat MS Word dokumentumba írtuk át, majd az ATLAS.ti szoftver segítségével elemeztük. A válaszadók feleleteinek kódolására tematikus elemzést alkalmaztunk; az egyes kategóriákat válaszadónként legfeljebb egyszer rögzítettük, függetlenül attól, hogy az adott kategória hányszor jelent meg a válaszban. Az első kutatási kérdésre adott válaszokban – „*Mi tetszett a résztvevőknek a Masquerade tevékenységben?*” – a leggyakoribb kategória a szerepjáték volt (a válaszadók 85,19%-a), ezt követte az utánzás (56,48%) és a kreativitás (45,37%). A további eredményeket az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A kategóriák gyakorisága a válaszadók száma szerint ($N = 108$) arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „*Mi tetszett a résztvevőknek a Masquerade tevékenységben?*”

<i>Kategória</i>	<i>Válaszadók száma</i>	<i>%</i>
Szerepjáték / karakterek	92	85,19 %
Utánzás	61	56,48 %
Kreativitás	49	45,37 %
Ellazulás / szabadság	46	42,59 %
Mozgás / tánc / test	44	40,74 %
Zene / érzelmi kifejezés	39	36,11 %
Szórakozás / nevetés / energia	28	25,93 %
Kellékek / maszkok / jelmezek	24	22,22 %
Masquerade (explicit módon említve)	19	17,59 %
Interakció / együttműködés	17	15,74 %
Szerepcseré / vezetés	14	12,96 %
Komfortzóna	9	8,33 %

Számos résztvevő élvezte a szerepjátszás és a különböző karakterek megjelenítésének lehetőségét. Értékelték az utánzásra épülő tevékenységeket is, bár néhány kivételtől eltekintve általában szívesebben követték a vezetőt, mintsem maguk vezessenek. Fontosnak tartották továbbá, hogy lehetőségük nyílt kreativitásuk alkalmazására, valamint a szabadság érzésének megtapasztalására a tevékenységek során. Egyes résztvevők számára a mozgás, a tánc és a testre irányuló figyelem lehetősége is élvezetes volt. Emellett értékelték a zenét és az érzelmi kifejezés lehetőségét is, amely magában a zenében rejlik (1. táblázat).

2. táblázat: Kategóriák együttes előfordulása arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „Mi tetszett a résztvevőknek a Masquerade tevékenységben?”

Kategória	Kategória	Válaszadók száma	%
Szerepjáték	Utánzás	48	44,44%
Szerepjáték	Kreativitás	44	40,74%
Szerepjáték	Ellazulás	40	37,04%
Kreativitás	Ellazulás	31	28,70%
Szerepjáték	Zene	29	26,85%
Utánzás	Szórakozás	26	24,07%
Szerepjáték	Kellékek	21	19,44%
Utánzás	Interakció	22	20,37%

A kategóriák együttes előfordulásának elemzése azt mutatta, hogy a legerősebb kapcsolatok a szerepjáték és az utánzás, valamint a szerepjáték és a kreativitás között figyelhetők meg (2. táblázat). Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a szerepbe való belépést gyakran az utánzás segíti elő, amely egyúttal a kreativitás kibontakozását is lehetővé teszi. Ugyanakkor az is megállapítható volt, hogy a kreativitás szorosan kapcsolódik az ellazultság érzéséhez, ami kiemeli a biztonságos és ítélezésmentes környezet jelentőségét a kreatív kifejezés szempontjából (2. táblázat).

A második kutatási kérdésre adott válaszokban – „Milyen kihívásokat észleltek a résztvevők a Masquerade tevékenység során?” – a leggyakoribb kategória a szégyenérzet/viselkedés volt (a válaszadók 68,52%-a), ezt követte az ellazulás (58,33%) és a vezetés/figyelem (36,11%).

3. táblázat: A kategóriák gyakorisága a válaszadók száma szerint ($N = 108$) arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „Milyen kihívásokat észlelte a résztvevők a Masquerade tevékenység során?”

Kategória	Válaszadók száma	%
Szégyenérzet / viselkedés	74	68,52%
Ellazulás (kezdeti szakasz)	63	58,33%
Vezetés / figyelem	39	36,11%
Szerep / alkalmazkodás	36	33,33%
Komfortzóna	32	29,63%
Társas környezet	23	21,30%
Technikai feladatok	15	13,89%

Erre a kérdésre a leggyakoribb válasz a saját viselkedéssel kapcsolatos szégyenérzet volt. A résztvevők kényelmetlenül érezték magukat, amikor szerepet kellett játszaniuk és kreatív módon, karakterben kellett mozogniuk. További kihívást jelentett a szerepben való ellazulás, valamint az, hogy ne aggódjanak amiatt, miként ítélik meg őket mások. A konkrét feladatokhoz kapcsolódó kihívások között egyes résztvevők a csoport vezetését és a vezetőre irányuló figyelem kezelését is említették. A szerep testi kifejezése szintén kihívásként jelent meg. Néhány résztvevő számára nehézséget okozott a komfortzónából való kilépés; mások esetében maga a társas környezet jelentett kihívást, mivel nem minden résztvevő ismerte egymást, illetve a karakterek megjelenítéséhez kapcsolódó technikai feladatok is nehézséget okoztak (3. táblázat).

4. táblázat: Kategóriák együttes előfordulása arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „Milyen kihívásokat észlelte a résztvevők a Masquerade tevékenység során?”

Kategória	Kategória	Válaszadók száma	%
Szégyenérzet	Ellazulás	42	38,89%
Szégyenérzet	Vezetés	35	32,41%
Ellazulás	Szerep	33	30,56%
Komfortzóna	Szégyenérzet	28	25,93%
Szerep	Vezetés	25	23,15%
Ritmus	Szégyenérzet	14	12,96%

A kategóriák közötti kapcsolatok arra utalnak, hogy a résztvevők nehézségei szorosán összefüggnek egymással. A legmeghatározóbb tényezőnek a szégyenérzet

bizonyult, amely elsősorban az ellazulásra és a tevékenységbe való bevonódásra gyakorolt hatást. A szégyenérzet azokhoz a helyzetekhez is kapcsolódott, amelyekben a résztvevők reflektorfénybe kerültek, vagy vezető szerepet kellett vállalniuk, ezáltal fokozva bizonytalanságérzetüket. Az ellazulás hiánya ezt követően megnehezítette számukra a karakterbe való behelyezkedést és a tevékenységben való teljes részvételt. Összességében az eredmények arra utalnak, hogy a szégyenérzet csökkenti az ellazulás mértékét, ez pedig korlátozza a kreativitást és az aktív részvételre való hajlandóságot (4. táblázat).

A harmadik kutatási kérdésre adott válaszokban – „Milyen módon járult hozzá a Masquerade tevékenység ahhoz, hogy a résztvevők ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezzék magukat?” – a leggyakoribb kategória az ellazulás volt (a válaszadók 93,52%-a), ezt követte az öröm / szórakozás (62,96%) és az önbizalom (50,93%; 5. táblázat).

5. táblázat: A kategóriák gyakorisága a válaszadók száma szerint (N = 108) arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „Milyen módon járult hozzá a Masquerade tevékenység ahhoz, hogy a résztvevők ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezzék magukat?”

Kategória	Válaszadók száma	%
Ellazulás	101	93,52%
Öröm / szórakozás	68	62,96%
Önbizalom	55	50,93%
Szerepjáték	52	48,15%
Biztonságos környezet	47	43,52%
Kreativitás / szabadság	42	38,89%
Zene / mozgás	39	36,11%
Szekvencialitás / időzítés	34	31,48%
Utánzás	31	28,70%
Feszültség	27	25%

Korábbi válaszaik ellenére a legtöbb résztvevő végül arról számolt be, hogy a tevékenység ellazulást, szórakozást és önbizalmat nyújtott számukra. A szerepjáték lehetőségét, a biztonságos tér élményét, valamint a kreativitás kibontakoztatásának lehetőségét – amely a szabadság érzéséhez is kapcsolódott – ugyancsak relaxáló hatásúnak érzékelték. A válaszadók 25%-a még a váratlanságból fakadó feszültséget is az örömhöz kapcsolta (5. táblázat).

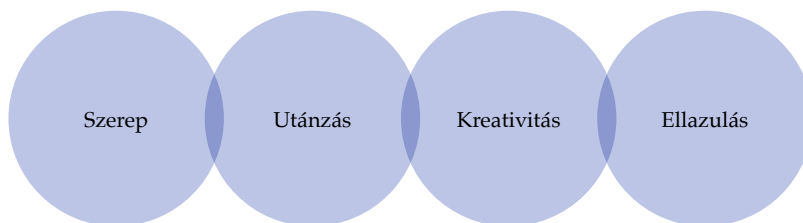
6. táblázat: Kategóriák együttes előfordulása arra a kutatási kérdésre vonatkozóan, hogy „Milyen módon járult hozzá a Masquerade tevékenység ahhoz, hogy a résztvevők ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezzék magukat?”.

Kategória	Kategória	Válaszadók száma	%
Ellazulás	Öröm	60	55,56%
Ellazulás	Önbizalom	48	44,44%
Szerepek	Ellazulás	45	41,67%
Biztonság	Ellazulás	44	40,74%
Kreativitás	Ellazulás	38	35,19%
Idő	Ellazulás	33	30,56%
Utánzás	Ellazulás	29	26,85%
Ellazulás hiánya	Környezet	18	16,67%

Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb válaszadó ellazultnak érezte magát a tevékenység során. Ez az állapot leggyakrabban pozitív érzelmekkel, például örömmel társult, és az önbizalom növekedéséhez is vezetett. Az elemzés arra utal, hogy az ellazultság érzéséhez hozzájárul kulcstényezők a biztonságos környezet, a szerepben való elmélyülés lehetősége, valamint a tevékenységbe történő fokozatos bevonódás voltak (6. táblázat).

6. MEGBESZÉLÉS

A tanulmány célja annak vizsgálata volt, hogy a résztvevők miként élnek meg egy játékos, mozgásorientált intervenciót (*Masquerade*), és hogy egy ilyen megközelítés hogyan járulhat hozzá pozitív érzelmi tapasztalataikhoz. Az eredmények fontos betekintést nyújtanak azokba a mechanizmusokba, amelyek révén a játék, a testi megvalósítás és a társas interakció befolyásolja a résztvevők élményeit. A *Masquerade* tevékenységben részt vevők válaszainak tematikus elemzése az 1. kutatási kérdésre – „Mi tetszett a résztvevőknek a *Masquerade* tevékenységben?” – az alábbi modellt eredményezte (1. ábra).



1. ábra: A résztvevők tapasztalatait és a tevékenység kedvelt elemeit leíró kategóriák modellje

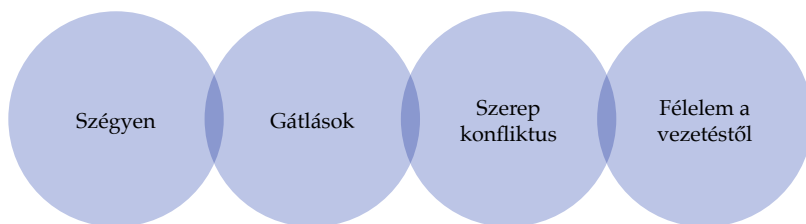
Az adatokból kevésbé nyilvánvaló, ám továbbra is fontos témák is kirajzolódtak. A válaszadók jelezték, hogy a kellékek segítették őket a szerepbe való behelyezkedésben, a zene fokozta az összélményt, maga a csoport pedig biztonságos teret teremtett a részvételhez. A műhely résztvevői élvezték a szerepjátékot, valamint az utánzást, amely a játék következő fázisát jelentette. Értékelték a kreativitás lehetőségét, és a játék relaxáló hatást gyakorolt rájuk. Ahogyan AB09 résztvevő megjegyezte: *„Tetszett, hogy a maszkok révén el tudtunk távolodni önmagunktól, és jobban bele tudtunk helyezkedni a karakterbe. Mások utánzása is tetszett, amikor mindenki a saját alkotását hozta létre.”* BC03 résztvevő szerint *„ilyen szép zenét a saját módunkon élhetünk meg, és szabadon kreatívak lehetünk. Amikor a dalon belül különböző karaktereket kellett kipróbálnunk.”*

Ez a folyamat arra utal, hogy a szerepjáték belépési pontként működik a tevékenységbe: lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy utánzáson keresztül kapcsolódjanak be, ami ezt követően elősegíti a kreatív kifejezést, végül pedig az ellazultság állapotához vezet. Ez az eredmény összhangban áll azokkal az elméleti megközelítésekkel, amelyek a játékot a struktúra és a szabadság közötti átmeneti térként értelmezik (Huizinga, 1938; Winnicott, 1971), ahol az egyének biztonságosan fedezhetik fel a létezés és kifejezés alternatív módjait.

A szerepjáték és az utánzás közötti erős kapcsolat arra utal, hogy az utánzás kulcsmechanizmusként szolgál a bizonytalanság csökkentésében és a részvételi küszöb mérséklésében. Ez különösen releváns csoportos helyzetekben, ahol az egyének kezdetben hezitálást vagy gátlásokat élhetnek át. Az utánzás révén a résztvevők fokozatosan képesek internalizálni a mozgásmintákat, majd autonómabb és kreatívabb kifejezőmód felé elmozdulni. Ez alátámasztja azokat a korábbi kutatásokat, amelyek a testi interakció és a közös intencionalitás jelentőségét hangsúlyozzák a mozgásalapú gyakorlatokban (Gomes et al., 2021; Kapitány et al., 2022).

Fontos eredmény, hogy a kreativitás szoros kapcsolatban állt az ellazultsággal, ami arra utal, hogy a biztonságos és ítélezésmentes környezet a kreatív bevonódás előfeltétele. A résztvevők gyakran számoltak be arról, hogy a zene, a kellékek és a csoportos interakciók elősegítették a szerepbe való belépést és a kifejezés szabadságának megtapasztalását. Ezek az eredmények összhangban vannak a táncban megjelenő flow-állapotokra vonatkozó kutatásokkal, amelyek az intrinzik motiváció, az érzelmi biztonság és az elmélyülés szerepét hangsúlyozzák az optimális élmények kialakulásában (Csikszentmihályi, 1990; Łuczniak & May, 2021).

2. kutatási kérdés: *Milyen kihívásokat észleltek a résztvevők a Masquerade tevékenység során?*
A válaszadók feleletei alapján az alábbi modell rajzolható ki (2. ábra).



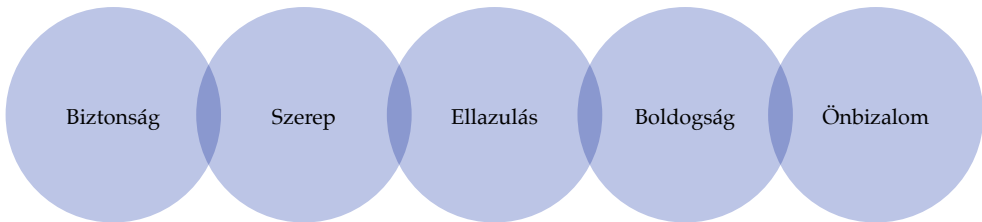
2. ábra: A résztvevők tapasztalatait és az általuk kihívásként megélt tényezőket leíró kategóriák modellje

A résztvevők számára a fő kihívást a szégyenérzet jelentette, mivel többségük nem rendelkezett szerepjátékos tapasztalattal. Egyes résztvevők számára további nehézséget okozott a szerepválasztás és az ebből fakadó szerepkonfliktus, valamint a csoport vezetésével kapcsolatos aggodalom a szerepjáték záró részében. Ahogyan AB03 résztvevő fogalmazott: *„Nehéz volt mindenki elé kiállnom és »vezetőnek« lennem, hogy kövessék az irányításomat.”* AB07 résztvevő a következőképpen fogalmazott: *„Teljesen beleéltem magam a szerepembe, de ezt nem negatív dologként élem meg, inkább új tapasztalatként.”*

A kutatás ugyanakkor jelentős bevonódási akadályokat is azonosított, különösen a szégyenérzethez kapcsolódóan. A második kutatási kérdés alapján létrehozott modell (2. ábra) kiemeli az önmagunkra irányuló fokozott figyelem központi szerepét a részvétel korlátozásában. A szégyenérzet elsődleges gátló tényezőként működik, amely megzavarja a játékosságra és a testi megvalósításba való átmenetet. Ez különösen azokban a helyzetekben válik láthatóvá, amelyekben a résztvevő figyelem középpontjába kerül, például a csoport vezetések vagy egyéni szerepléskor. Ezek az eredmények összhangban állnak az előadói szorongással és a művészeti kontextusokban megjelenő társas értékeléssel foglalkozó szakirodalommal, amely szerint a megítéléstől való félelem jelentősen korlátozhatja az expresszív viselkedést.

3. kutatási kérdés: *Milyen módon járult hozzá a Masquerade tevékenység ahhoz, hogy a résztvevők ellazultabbnak, boldogabbnak vagy magabiztosabbnak érezzék magukat?*

A válaszadók feleletei alapján az alábbi modell rajzolható ki (3. ábra).



3. ábra: A résztvevők tapasztalatait, valamint az ellazultság, boldogság és önbizalom növekedéséhez hozzájáruló tényezőket leíró kategóriák modellje

A Masquerade tevékenység pozitív hatással volt a résztvevőkre, többek között biztonságérzetet, ellazulást, örömet és önbizalmat okozott. Ahogyan CD04 résztvevő megjegyezte: *„Mindenképpen ellazultabb volt; véleményem szerint összességében jobb légkört teremtett, és mivel többet interakcióztunk egymással, jókat nevtünk.”*

Az eredmények ugyanakkor azt is jelzik, hogy ezek az akadályok támogató környezetben fokozatosan leküzdhetők. A harmadik modell (3. ábra) azt mutatja, hogy a pszichológiailag biztonságos tér megteremtése alapvető a pozitív átalakulás lehetővé tételéhez. Amikor a résztvevők biztonságosnak érzékelik a környezetet, nagyobb hajlandósággal kapcsolódnak be a szerepjátékba, ami elősegíti az ellazulást, és fokozott örömhöz, valamint önbizalomhoz vezet. Ez alátámasztja azokat az elméleti kereteket, amelyek a játékot az érzelemszabályozás és az identitásfeltárás médiumaként értelmezik (Berger et al., 2017; Rubinstein et al., 2024).

A csoport szerepe különösen jelentősnek bizonyult. A kollektív környezet nemcsak érzelmi támogatást nyújtott, hanem közös kreatív térként is működött, amelyben

közös élmények jöttek létre. Ez összhangban áll a „közös képzelt valóság” fogalmával (Kapitány et al., 2022), amely azt írja le, hogyan építenek fel és népesítenek be a résztvevők együttműködés révén egy fiktív világot. Ebben a kontextusban a csoport egyszerre segíti elő az egyéni kifejezést és a kollektív kohéziót.

Emellett a maszkok, kellékek és szimbolikus elemek használata fontos szerepet játszik a hétköznapi identitás és a performatív szerepek közötti átmenet közvetítésében. Ezek az eszközök csökkentik a gátlásokat, és lehetővé teszik, hogy a résztvevők alternatív kifejezésformákkal kísérletezzenek, támogatva a testi megtestesülés és a kreatív cselekvőképesség fejlődését. Ez az eredmény összecseng olyan színházi megközelítésekkel, mint Boal *Az elnyomottak színháza*, amely a szereptranzformációt a pszichológiai és társadalmi változás katalizátoraként hangsúlyozza.

Pedagógiai szempontból az eredmények arra utalnak, hogy a játékos és élményalapú módszerek integrálása a tánctréningbe jelentősen gazdagíthatja mind a tanulási folyamatot, mind a résztvevők pozitív érzelmi állapotait. A játékot nem másodlagos vagy opcionális komponensként érdemes értelmezni, hanem olyan központi elemként, amely elősegíti a bevonódást, a kreativitást és a pszichológiai rezilienciát. Ez különösen fontos azokban a kontextusokban, ahol a tánctréning hagyományosan a teljesítmény, a fegyelem és az értékelés köré szerveződik.

Ugyanakkor fontos elismerni, hogy az ilyen megközelítések hatásai nem ragadhatók meg teljes mértékben kizárólag objektív mérőeszközökkel. A kreativitás, a testi megtestesülés és a szubjektív érzelmi állapotok komplex, többdimenziós konstrukciók, amelyek ellenállnak az egyszerű számszerűsítésnek. Mindazonáltal a résztvevők tapasztalatainak csoportokon átívelő következetessége arra utal, hogy ezek a hatások stabilak és jelentősek.

7. KONKLÚZIÓ

A tanulmány célja annak vizsgálata volt, hogy egy játékos, mozgásalapú intervenció (*Masquerade*) miként befolyásolja a résztvevők élményeit, valamint hogyan járul hozzá pozitív érzelmi állapotaik kialakulásához. A kutatás a játékoság tánctréningbe való integrációját vizsgálta, és azt elemezte, hogy egy ilyen megközelítés miként támogathatja a résztvevők érzelmi, szociális és kreatív folyamatait.

Az eredmények azt mutatják, hogy az intervenció túlnyomórészt pozitív hatással volt a résztvevőkre, különösen az ellazulás, az öröm és az önbizalom tekintetében. A vizsgálat rámutatott, hogy a szerepjáték, az utánpótlás és a kreativitás kulcsmechanizmusokként működnek, amelyek révén a résztvevők bevonódnak a tevékenységbe, és fokozatosan egy nyitottabb, ellazultabb állapotba kerülnek. A biztonságos és támogató környezet megteremtése központi tényezőként jelent meg e folyamat lehetővé tételében, hangsúlyozva a pszichológiai biztonság jelentőségét a kreatív kifejezés és a pozitív érzelmi állapotok kialakulásában.

A tanulmány hozzájárul a tánctudomány területéhez azáltal, hogy empirikus betekintést nyújt a játék szerepébe a tréninggyakorlat jelentős komponensként. Eredményei alátámasztják azt a szemléletet, amely szerint a táncoktatás nem korlátozódhat kizárólag teljesítményorientált megközelítésekre, hanem olyan módszereket is magában kell foglalnia, amelyek elősegítik a kreativitást, a testi kifejeződést és a pozitív érzelmi állapotokat. Az eredmények egyúttal hozzájárulnak a mozgásalapú

intervencióról szóló tágabb diskurzushoz is, kiemelve ezek potenciálját nemcsak a művészi fejlődés, hanem a pszichológiai reziliencia és a társas kohézió erősítésében.

Gyakorlati szempontból az eredmények arra utalnak, hogy a játékos elemek – például a szerepjáték, az improvizáció és a csoportos interakció – integrálása a rendszeres tánctréningbe fokozhatja a résztvevők bevonódását, csökkentheti a teljesítménnyel kapcsolatos stresszt, és elősegítheti a tanulás fenntarthatóbb megközelítését. Az ilyen módszerek különösen hasznosak lehetnek oktatási környezetekben, ahol inkluzív tanulási tereket hozhatnak létre, amelyek támogatják a felfedezést, az együttműködést és a személyes fejlődést.

A vizsgálatnak ugyanakkor több korlátja is van, amelyeket figyelembe kell venni. A kutatás feltáró jellegű volt, és nem tartalmazott kontrollcsoportot, ami korlátozza az oksági következtetések levonását. A kutatók facilitátori szerepe befolyásolhatta a résztvevők válaszait. A minta nem táncos hallgatókból állt, akik különböző tanulmányi területekről érkeztek, és válaszaikat a társadalmi elvárásoknak való megfelelés is befolyásolhatta. Továbbá az intervenció viszonylag rövid időtartamú volt, így a hosszú távú hatások vizsgálata nem történt meg. E korlátok ellenére a tanulmány rávilágít a játék táncgyakorlatba való integrálásának értékére, és hangsúlyozza annak potenciálját a pozitív érzelmi élmények elősegítésében. A jövőbeli kutatásoknak longitudinális vizsgálatokra, összehasonlító kutatásokra, valamint kvantitatív mérőeszközök bevonására kell irányulniuk a játékos intervenciók hatásainak további feltárása érdekében a tánc és rokon területek kontextusában.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a KEGA 016 UMB-4/2024 számú pályázat keretében készült.

Irodalomjegyzék

- Adizovna, A. J. (2020). *Technical training of gymnasts-artists at the stage of sports improvement*. *World Science*. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30092020/7211
- Ali, M. (2023). Development of traditional game books and motor coordination. *Dharmas Education Journal (DE_Journal)*, 4(2), 866. <https://doi.org/10.56667/dejournal.v4i2.1157>
- Benešová, M., & Kollárová, D. (1998). *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Trnavská univerzita.
- Berger, P., Bitsch, F., Bröhl, H., & Falkenberg, I. (2017). Play and playfulness in psychiatry: A selective review [Review of *Play and playfulness in psychiatry: a selective review*]. *International Journal of Play*, 7(2), 210. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1383341>
- Boal, A. (1979/2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Brun, A., Brunet, L., Cerclet, D., Masson, A., Ravit, M., Tassin, J., Zornig, S. M. A.-J., Zurlo, M. C., Guénoun, T., Missonnier, S., Rocco, V. D., Mitsopoulou, L., Jacquet, É., Jung, J., & Roussillon, R. (2020). International health practices: A multidisciplinary approach to therapeutic mediations with an artistic medium based on the model of play. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00254>

- Cernaz, S. G., Martínez, I. C., & Español, S. (2022). Musicalidad y juego en la primera infancia: el andamiaje que el juego con las formas de la vitalidad provee al juego de ficción. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.1>
- Chen, J. (2025). Dance education using digital technologies: Enhancing effectiveness by facilitating student–teacher feedback. *Journal of Theatre Dance and Performance Training*, 1. <https://doi.org/10.1080/19443927.2024.2436670>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Chatzipanteli, A., & Adamakis, M. (2022). *Social interaction through structured play activities and games in early childhood*. In P. Gil-Mardona (Ed.), *Handbook of research on using motor games in teaching and learning strategy* (pp. 80–99). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch005>
- Chovanová, E. (2019). The development of coordination abilities in non-integrated students and correction of behavior disorders in integrated students through engaging in movement games. *Physical Activity Review*, 7, 209. <https://doi.org/10.16926/par.2019.07.25>
- Faulkner, E. (2020). Choreography-specific cross-training and conditioning programs [Review of *Choreography-specific cross-training and conditioning programs*]. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 32(1), 103. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2020.09.003>
- Garaigordobil, M., Berruero, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing children’s creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions “Game Program.” *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- García-Soriano, F., Fabregat, M. E., & Ruíz-Callado, R. (2025). Beyond play: A scoping review of innovative applications of tabletop role-playing games [Review of *Beyond play: A scoping review of innovative applications of tabletop role-playing games*]. *European Public & Social Innovation Review*, 11(1). <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2097>
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M.-L., & Tiippana, K. (2022). Classroom-integrated movement and music interventions and children’s ability to recognize social interaction based on body motion. *Education Sciences*, 12(12), 914. <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- Gomes, N., Cochet, S., & Guyon, A. (2021). Dance and embodiment: Therapeutic benefits on body-mind health. *HAL*. <https://doi.org/10.18713/jimis-02072021-9-4>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Tjeenk Willink.
- Jaque, S. V., Thomson, P., Zaragoza, J., Werner, F., Podeszwa, J., & Jacobs, K. A. (2020). Creative flow and physiologic states in dancers during performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01000>
- Kaul, S. (2024). Dance, movement, and emotional healing: A review of the psychological benefits of dance interventions [Review of *Dance, movement, and emotional healing*]. [https://doi.org/10.47363/jnpr/2024\(2\)110](https://doi.org/10.47363/jnpr/2024(2)110)
- Kapitány, R., Hampejs, T., & Goldstein, T. R. (2022). Pretensive shared reality: From childhood pretense to adult imaginative play [Review of *Pretensive shared reality*]. *Frontiers in Psychology*, 13, 774085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.774085>

- Keltner, D., & Stankou, E. (2024). Possible worlds theory: How the imagination transcends and recreates reality [Review of *Possible worlds theory*]. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-080123-102254>
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.
- Levenberg, M. G., Armstrong, T., & Johnson, I. (2020). Teaching dance for understanding: Reconceptualizing dance in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(6), 3. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1770519>
- Lindner, S. M., Nonnenmann, J., Schott, N., & Steinberg, C. (2024). Analysis and systematization of the training structure of professional breakers. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 55(3), 373. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00977-z>
- Liu, X., Soh, K. G., & Dev, R. D. O. (2023). Effect of Latin dance on physical and mental health: A systematic review. *BMC Public Health*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16221-6>
- Livingstone, S., & Pothong, K. (2022). Imaginative play in digital environments: Designing social and creative opportunities for identity formation. *Information, Communication & Society*, 25(4), 485. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2046128>
- Łuczniak, K., & May, J. (2021). Measuring individual and group flow in collaborative improvisational dance. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100847. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100847>
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E., Zaggelidis, G., & Galazoulas, C. (2013). Physiological elements required by dancers. *Sport Science Review*, 22, 343. <https://doi.org/10.2478/ssr-2013-0017>
- Narikbayeva, L., Klyshbayev, T., Kalimullin, D., & Mochalov, D. V. (2025). The impact of dance on enhancing social skills and emotional intelligence through creativity. *Acta Psychologica*, 253, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104736>
- Ngo, J. K., Lu, J., Cloak, R., Wong, D. P., Devonport, T. J., & Wyon, M. (2024). Strength and conditioning in dance: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Sport Science*, 24(6), 637. <https://doi.org/10.1002/ejsc.12111>
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers, M. H. J., van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease [Review]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- Novotná, V., Kubaň, A., & Holá, I. (2019). The contribution of music and movement composition in the education process of different population groups. *Studia Kinanthropologica*, 20(1), 77. <https://doi.org/10.32725/sk.2019.037>
- Oliveira, D. P., Klinger, E. F., Ponciano, J. V., Amorim, T. R., & Soares, D. N. (2020). Playing and its importance in the child psychoanalytic therapeutic process. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 12. <https://doi.org/10.9734/indj/2020/v14i230124>

- Perasso, G. (2021). The play specialist in pediatric healthcare: Evidence-based professionalism, issues in practice, and training across different countries. *International Journal of Science Annals*, 4(1), 45. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2021.1.7>
- Pilušová, H. (2013). Participation in dance groups and its meaning in a person's life under scrutiny of the phenomenological examination. *E-Pedagogium*, 13(1), 47. <https://doi.org/10.5507/epd.2013.005>
- Reháková, Z., Ondrušová, L., & Kolaříková, A. (2017). The importance of strength and compensatory exercise using the ballet bar for efficient muscle work of the trunk and legs. *Studia Kinanthropologica*, 18(2), 125. <https://doi.org/10.32725/sk.2017.027>
- Rubinstein, D., Lahad, M., Aharonson-Daniel, L., Mizrahi, D., Weinstock, G., Tandler, N., & Proyer, R. T. (2024). Fantastic reality and playfulness as a means for adaptive emotion regulation. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00206-w>
- Saearani, M. F. T., Sampurno, M. B. T., Chan, A. H., et al. (2025, October 27). *Development and usability evaluation of a creative movement model integrating traditional games for early childhood education* (Version 1) [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7434937/v1>
- Santos, A., Clemente, F. M., Sanchez, J., Campos, F., Silva, F., Mendes, R. S., & Martins, F. M. L. (2017). Social network analysis applied to children: Cooperation games versus cooperation-opposition games. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 839–845. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02128>
- Shishkina, Y. P., Zhmykhova, A. Y., Gladenkova, V. P., & Lobanova, Y. O. (2019). Use of acrobatic training in dance programs. *Modern Problems of Science and Education*, 46. <https://doi.org/10.17513/spno.29181>
- Thuc, D. C. (2021). Using movement games in physical education class to improve physical fitness and stabilize vestibule for children aged 6 to 7 years. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(6), 1396. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090636>
- Twitchett, E. (2009). *Physiological demands of performance in classical ballet and their relationships with injury and aesthetic components* [Doctoral dissertation]. University of Wolverhampton. http://wlv.openrepository.com/wlv/bitstream/2436/89157/1/Twitchett_PhD%20thesis.pdf
- Ueno, K. (2018). The Effect of Participation in a Game of Tag, an Activity Promoting Helping Behavior, on Children's Helping Behavior-Related Self-Efficacy. *Advances in Physical Education*, 8, 238-245. <https://doi.org/10.4236/ape.2018.82021>
- Urban, M. (2015). *Hra a tanec*. Stredoslovenské osvetové stredisko.
- Vorálková, J., & Perič, T. (2016). Pohybové hry jako metoda nácviku gymnastických dovedností ve školní tělesné výchově. *Studia Sportiva*, 10(2), 155. <https://doi.org/10.5817/sts2016-2-17>
- Webber, A. L. (1986). *Masquerade* [Song]. On *The Phantom of the Opera*. Polydor.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

- Zafeiroudi, A., Chatzipanteli, A., Athanasiou, A. C., Tsartsapakis, I., Kopanou, A., & Kouthouris, C. (2022). Exploring self-compassion among recreational dancers: Differences between tango and ballet – Dance teaching implications through somatic and embodied disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 12(6), 1. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0140>
- Zaletel, P., & Kajtna, T. (2020). Motivational structure of female and male dancers of different dance disciplines. *Acta Gymnica*, 50(2), 68. <https://doi.org/10.5507/ag.2020.010>

Žitniaková Gurgová, B., & Urban, M. (2026). Play as a support for the subjective emotional state of students participating in a dance intervention. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 7(1), 61–81. <https://doi.org/10.46819/TN.7.1.61-81>

PLAY AS A SUPPORT FOR THE SUBJECTIVE EMOTIONAL STATE OF STUDENTS PARTICIPATING IN A DANCE INTERVENTION*

Beata Žitniaková Gurgová, PhD, associate professor, Department of Psychology, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia

Martin Urban, PhD, assistant professor, Center for Art and Culture, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia

Abstract

This article focuses on the potential of play as a tool for supporting the subjective emotional state of college students in pedagogical, educational, and therapeutic practice. The theoretical framework draws on the psychology of play and dance pedagogy. We understand play as a dynamic space in which a dancer can move freely between creation, expression, and regeneration. The practical section of the article presents specific forms of playful approaches, ranging from movement improvisation and group movement games to the integration of playfulness into daily training routines. The research section of the article presents a qualitative analysis of responses from 108 participants (college students) taking part in a game called Masquerade. The results highlight the participants' experiences regarding both positive aspects and challenges. Key research findings include the benefits of this game for safety, relaxation, joy, and self-confidence. The article emphasizes the need to shift the perception of dance from a model focused exclusively on performance to a more mindful, playful, and sustainable approach that recognizes play as a legitimate and valuable means of fostering positive emotional experiences among participants.

Keywords: play, subjective emotional state, performance, students

1 INTRODUCTION

Dance training is a multifaceted process that necessitates a methodical approach and a systematic structure to facilitate the effective development of technical skills and physical conditioning (Lindner et al., 2024). This process encompasses not only the theoretical foundations of dance movement but also the precise refinement of practical components that are essential for achieving a comprehensive and integrated performance (Chen, 2025). Effective training requires the leader, whether a choreographer, coach, or instructor, to prepare dance and musical material in detail, subsequently shaping it into choreography. It is crucial that they are able to articulate

* The first version of the English manuscript was received on 12. January 2026.

and demonstrate individual dance figures with accuracy (Pilušová, 2013, p. 54). This level of precision becomes particularly important when incorporating acrobatic elements, which are increasingly common in contemporary choreography and demand a high degree of physical preparedness and endurance from dancers (Shishkina et al., 2019). Because dance training is often physically strenuous, it is essential that instructors monitor dancers' physical fitness and their capacity to adapt to high-intensity interval-based activities (Faulkner, 2020). Therefore, the strategic incorporation of compensatory exercises and adequate recovery is a vital component of the training plan, serving to prevent overtraining and reduce the risk of injury (Reháková et al., 2017, p. 133). Dance training frequently involves rigid and repeatedly practiced movement patterns which, in contemporary choreography, are further enriched with technically demanding elements requiring not only flexibility and dynamic control but also specific conditioning capacities (Reháková et al., 2017, p. 133). These demands highlight the need for targeted motor skill development and comprehensive physical preparation, including aerobic fitness, which is essential for sustaining performance quality (Twitchett, 2009). For optimal performance, it is important that dancers find the training process motivating. This creates opportunities for integrating elements of play and playfulness into training sessions. Such enhancements can support improvements in both technical execution and physical conditioning through exercises that cultivate mechanisms underlying diverse movement patterns (Adizovna, 2020). A holistic training approach that encompasses technical mastery, physical fitness, and psychological readiness is critical for achieving peak performance and fostering long-term career sustainability in dance (Malkogeorgos et al., 2013; Ngo et al., 2024; Zaletel & Kajtna, 2020). Therefore, it is essential that trainers (i.e., dance educators / choreographers) possess a deep understanding of music theory and its application in movement-based practice, including concepts such as meter, rhythm, and tempo. Such knowledge can enable them to effectively synchronize movement with music and to create coherent, fluid choreography (Novotná et al., 2019, p. 79).

2 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 Play and playfulness in supporting subjective emotional states

Dance extends beyond the mere execution of movement; it also serves as a medium for expressing internal feelings and emotions through spontaneity and harmony with music, reflecting its connection to dimensions of playfulness and creativity (Narikbayeva et al., 2025). This dynamic interaction among dance, playfulness, and creativity is essential for understanding dancers' subjective emotional state, as it enables a state of complete absorption and focused engagement known as *flow* (Łuczniak & May, 2021). Flow, conceptualized as an optimal experiential state characterized by concentrated attention and heightened intrinsic motivation, is particularly relevant in performance-based professions such as dance (Csikszentmihályi, 1990). Achieving a flow state in dance not only enhances the overall performance experience but also supports the development of adaptive mechanisms for stress management and contributes to improved psychological resilience (Jaque et al., 2020).

According to Kofátková (2005), the generally recognized and characteristic features of play include spontaneity, engagement, joy and satisfaction, creativity, imagination, repetition, role-taking, and purposelessness. This shows that the primary motivating factor of play is not the outcome, success, or failure of the activity, but the process itself.

Play is associated with a wide range of experiential and functional qualities, such as enjoyment, voluntariness, the possibility of choice, learning through play and from defeat, discovery, interpersonal relationships with and trust in play partners, shared responsibility, competitiveness, opportunities to excel, feelings of victory, a sense of fulfillment, the ability to lose and adapt, chance, new opportunities for success, personal development, self-confidence, shared emotional experiences, and joy (Urban, 2015, p. 6).

Play, often perceived as a trivial or purely recreational activity, represents a fundamental mechanism for cognitive, emotional, and social development, serving as a catalyst for creative processes, self-expression, and psychological regeneration (Brun et al., 2020). In this context, play emerges not only as a tool for fostering socio-emotional competencies but also as a means of shaping identity and promoting positive emotional states (Garaigordobil et al., 2022; Livingstone & Pothong, 2022).

Play represents an essential element of human existence, highlighting its inherent capacity to facilitate expressive behaviors and provide a unique regenerative environment (Berger et al., 2017). For this reason, play is considered an integral aspect of human life rather than a marginal phenomenon (Huizinga, 1938). Within the context of developmental psychology, play serves as a key parameter for monitoring physical, emotional, cognitive, and executive development in children and adolescents, with its absence potentially indicating developmental dysfunctions (Perasso, 2021). In adulthood, play extends beyond recreational boundaries and functions as a significant tool for self-expression, identity exploration, and social interaction (Garcia-Soriano et al., 2025; Nijhof et al., 2018). It is also critical for emotion elaboration and conflict management, underscoring its therapeutic potential (Oliveira et al., 2020). For instance, the creation of imaginary scenarios is closely associated with higher-order psychological functions, including language, self-regulation, theory of mind, and narrative capacity (Cernaz et al., 2022).

In this sense, play (and particularly imaginative play) acts as a transitional space between reality and imagination, enabling individuals to explore infinite possibilities and reconstruct more adaptive realities (Rubinstein et al., 2024). This “fantastic reality” constitutes an important domain for emotional regulation and adaptive functioning (Rubinstein et al., 2024). Although imaginative play is typically associated with childhood, it is also evident in adults, allowing for collective engagement in elaborated, fantastical scenarios (Kapitány et al., 2022). Despite the prevailing notion that adults engage in imaginative play less intensely than children, research indicates that this form of play is a significant mechanism for stress management and emotional regulation in adulthood (Kapitány et al., 2022; Rubinstein et al., 2024). This shared reality enables a group of individuals to utilize higher-order cognitive functions for the explicit and implicit sharing of representations within a defined fictive space, which can be explored and enriched through shared intentionality (Kapitány et al., 2022). The ability to create and maintain common fictive worlds with their own rules and dynamics demonstrates a sophisticated level of cognitive and social coordination, which is an

integral aspect of human interaction and cultural production (Kapitány et al., 2022). This phenomenon contributes not only to individual and collective enjoyment but also to the formation and maintenance of social groups and the safe exploration of individual self-concepts (Kapitány et al., 2022). Such shared imaginative play allows adults not only to escape from reality but also to transform everyday experiences into spaces for introspection and collective creativity, thereby opening new avenues for personal growth and social cohesion (Keltner & Stamkou, 2024).

The integration of play and playfulness in dance provides a means of supporting dancers' subjective emotional states. These states can be facilitated through methods that synchronize bodily movements with the nervous system, as confirmed by neuroscientific studies on dance (Gomes et al., 2021). Play is an indispensable part of human development, and within the context of dance, it functions not merely as a recreational activity but as a foundational pillar for the development of motor skills, creativity, and social interaction. Play is a fundamental expression of human culture, and its application in dance practice can significantly enhance emotional regulation and self-awareness among dancers, while also promoting social cohesion (Kaul, 2024). Winnicott (1971) considers play a central element in the development of a healthy personality and creativity, which aligns with the therapeutic effects of dance on mental health. Play is a core human activity, alongside work and learning, and has the potential to facilitate the training process for dancers.

Playfulness is crucial for developing positive embodiment, self-esteem, and emotional regulation (Zafeiroudi et al., 2022, p. 2). Although play is often associated with childhood, it provides substantial psychohygienic benefits in adulthood as well. In the context of dance, play can serve as a valuable tool for adult dancers to overcome inhibitions and promote authentic self-expression (Gomes et al., 2021, p. 6). Integrating play into dance training can substantially enhance its positive effects, particularly when individual needs and preferences are considered, thereby deepening intrinsic motivation and engagement. Movement-based games not only improve physical fitness but also develop cognitive functions such as memory and planning. Furthermore, incorporating movement games into training has the potential to reduce cortisol levels, effectively mitigating stress and supporting physiological and psychological recovery (Gomes et al., 2021, p. 9).

2.2 The use of movement-based games in dance

Movement-based games represent an integral component of dance pedagogy, with their application significantly contributing to the development of motor skills, creativity, and positive emotional states among dancers (Levenberg et al., 2020; Valentini et al., 2023). These games not only support the development of fundamental motor abilities, such as running, jumping, throwing, and catching, but also provide a platform for artistic expression and socio-emotional growth (Ali, 2023; Narikbayeva et al., 2025). In the context of dance education, particularly with children, movement-based games play a key role in fostering social interactions and emotional regulation through non-verbal communication (Liu, 2024). Additionally, they contribute to the enhancement of cognitive functions, including memory and attention, as well as the development of language skills, all of which are crucial for holistic personality development (Ginman

et al., 2022). Their inclusion in dance pedagogy represents a strategic resource that supports effective learning processes and facilitates satisfactory educational outcomes.

Given that movement-based games are an essential aspect of healthy development and personality maturation and linked not only to physical but also to mental and social growth in children, the careful selection and implementation of such activities is critical for the success of dance instruction (Chovanová, 2019). Research indicates that the incorporation of movement-based games, including traditional games and creative movement activities, provides culturally grounded and developmentally appropriate learning opportunities during early childhood (Saearani et al., 2025). These games effectively enhance gross motor skills, such as balance, coordination, and muscular strength, which are essential for dance performance. Moreover, interactive movement games serve as a key tool for improving physical fitness and stabilizing the vestibular system, which is crucial for maintaining balance and spatial orientation during complex dance sequences (Thuc, 2021). Integrating movement-based games into dance training increases instructional effectiveness, as positive movement experiences and emotionally engaging activities enhance learner engagement and facilitate deeper learning (Vorálková & Perič, 2016, p. 155).

3 METHODS

3.1 Study design

The present research study employed an exploratory design. We utilized a qualitative approach, carrying out thematic analysis of respondents' answers based on a self-constructed questionnaire which participants completed immediately after the conclusion of the Masquerade activity. The activity was conducted with seven different groups following an identical scenario. All participants went through exactly the same series of activities. Participants enrolled in the groups on a voluntary basis. The aim of our research was to determine how participants experienced the activity. We formulated three research questions:

1. What did the participants like about the Masquerade activity?
2. What did the participants find challenging about the Masquerade activity?
3. How did the Masquerade activity help the participants feel more relaxed, happier, or more confident?

In our study, we used a questionnaire with six items: 1. *What did you like most about today's class?* 2. *Which activity did you find the most fun or the most creative?* 3. *Was there anything that was difficult for you today or that you didn't enjoy?* 4. *How did you feel during the class?* 5. *What would you like to experience more of in the next class?* 6. *Did this exercise help you feel more relaxed, happier, or more confident? If so, how?* The respondents' answers were transcribed into Microsoft Word and imported into ATLAS.ti, where we coded the responses and gradually identified the themes that recurred most frequently in the answers. The coding was performed independently by two researchers.

3.2 Sample

The research sample comprised a total of 108 Slovak university students (with an average age of 20.25 years) enrolled in various study programs in teacher education, psychology, and early childhood education. The sample was predominantly female ($n = 103$), with five male participants. The Masquerade activity was implemented across seven groups (G1, $n = 14$; G2, $n = 8$; G3, $n = 14$; G4, $n = 18$; G5, $n = 19$; G6, $n = 13$; G7, $n = 22$). Students enrolled in the course in which Masquerade was incorporated on a voluntary basis and provided informed consent for the collection of research data. Assignment to individual groups was based on participants' availability. The majority of participants had only limited experience with the dance and movement activities employed in the Masquerade activity. Only a minority had completed courses in various dance styles; however, these were delivered using conventional instructional approaches.

3.3 Setting and context

The activity took place in a university setting, in a classroom with an informal atmosphere adapted to the conditions of experiential as well as movement-based learning. The classroom resembled a dance studio, equipped with a ballet floor (balletizol) and mirrors mounted on movable panels. On one side was a mirror, while on the other there was an exhibition space where we displayed various large-scale graphics. The dance studio had space for a maximum of 30 participants in the case of movement-based instruction. We utilized various props, including sheets of paper placed on panels with the names of different roles (e.g., *queen*, *lion*, *hummingbird*), as well as masks, feathers, and veils. The props served as inspiration for character development and changes in movement patterns. The purpose of the movable mirrors and panels was to create various spatial compositions and divide the space into simulated rooms, courtyards, and ceremonial halls. All of this motivated the participants to adapt their physical expression and behavior within the context of social interaction with other participants.

4 THE PLAYFUL INTERVENTION

4.1 Incorporating playful elements in the training process

When structuring the training process, playful elements can be incorporated from the very beginning, including during the warm-up phase. Examples include mimicking children's movements, chase games, and simple interactive activities that enhance group cohesion and promote positive emotions. During the warm-up, full-body movement can be relatively demanding for adult dancers, who are accustomed to standing on two feet in an upright position, when attempting to imitate movements characteristic of children. This is due to differences in body structure, which make movements closer to the ground such as moving on all fours and rolling motions less effortful for children.

4.2 Interactive games, improvisation, and group dynamics

In conjunction with floor work, it is beneficial to use both traditional and unconventional role-playing games, such as chase-based activities, which naturally energize movement through unexpected moments and require flexibility, as dancers are motivated to evade or catch their partners. Different types of chase games and their associated rules also foster social interaction, enjoyment from collaboration, competitiveness, and, in more complex variations, strategic thinking and cognitive processing in response to sudden changes in rules (Chatzipanteli & Adamakis, 2022). Games promote prosocial behavior and cooperation (Ueno, 2018) and social learning (Santos et al., 2017). Elements of improvisation during direct interaction in small groups or dyads encourage dialogic principles and creativity, promoting causal reasoning based on the necessity of action–reaction sequences, which can expand almost infinitely in spiraling patterns. Strategic consideration of timing and scope within the training session is sometimes necessary, particularly in alignment with a well-designed pedagogical plan and objectives.

4.3 Long-term benefits of play and role flexibility

In the long term, however, playful and interactive methods represent a sound investment in the development of both individuals and the collective. A group is more than the sum of its members; interactions shape not only the process but also the outcomes. Play releases tension arising from competition, comparison, and performance evaluation (Ueno, 2018). It acknowledges the diverse dispositions of dancers and reveals abilities that often remain invisible in standard training. Role-playing, social roles, and movement variability allow each participant to experience a position different from their habitual place within the hierarchy of a small social group. Every ensemble, dance collective, or company develops an intuitive or deliberate internal hierarchy. Anchoring in such a fixed position can lead to rigidity and reduce the flexibility necessary to assume different roles and perspectives within group processes. Through play, which introduces opportunities for position changes, previously “locked” psychological or mental blocks can be unlocked, often resulting in a paradigm shift in an individual’s understanding of their function and position within the group.

4.4 Creativity, role-playing, and theatrical inspiration

Creativity becomes particularly significant in this context, as movement-based games not only support but also develop creativity, even among individuals who may initially be less open to experiential learning. Role positions reveal predispositions and creative potential, enabling the integration of social roles into training. A notable example can be found in Augusto Boal’s *Theatre of the Oppressed* (1979/2000). Empathizing with an opposite role, such as the well-known exercise in which guards and prisoners switch positions, serves as a powerful catalyst for change. While such depth may be inconceivable in a dance studio, which should function as a “safe” environment, aspects of this experiential intensity can nonetheless be transferred to the artistic development of both individuals and the collective. In theatrical practice,

including dance, deeper immersion into one's personality, self-exploration, and the reconstruction of thinking and behavior based on lived experience is highly relevant.

4.5 The role of the mask in movement and expression

The phenomenon of the mask is also highly suitable for facilitating role changes. A mask, as a tool of "apparent anonymity," reduces the wearer's inhibitions, encourages freer expression, and expands the movement repertoire. The ability to retreat into partial or complete anonymity through a simple mask, disguise, or costume carries psychohygienic potential that has been historically recognized. Certain cultural traditions, such as carnival celebrations, continue to use masks to express behaviors that might otherwise be perceived as socially undesirable. The mask provides a form of impunity, offering a socially tolerated opportunity to transgress norms and enabling a wide range of physical and emotional expressions that individuals would usually refrain from in daily life due to fear of social judgment. Assuming a role embodied by a specific mask allows individuals to inhabit another personality, experiencing their emotions and behaviors, adopting their identity, and exploring alternative decision-making processes and behavioral strategies, which are then reflected in the movement vocabulary. In dance, this primarily involves adopting the specific movement expressions of a character, including a complete modification of posture, gestures, motivation, muscular tension, and expressive qualities. This process is closely linked to internal experience and creativity in constructing the character and representing it externally.

4.6 Pedagogical practice and role construction in dance

In our pedagogical practice within the dance studio, we experiment with role exchanges or the creation of new roles supported by imagination, inspired by musical imagery and the interaction of different characters. We employ a method of constructing the environment in which participants act: through brainstorming, we generate a database of characters and roles, situate them within the performance space, and use music as a motivator for change and symbols as cues to alter the quality or dynamics of a situation. Dancers move through the space while developing their characters and movement vocabulary, acting and interacting within it. Changes can be prompted externally by the instructor or director or internally through shifts in music or contact with symbols positioned within the space. Situational changes may also arise through communication among dancers, altering the circumstances in which they act. This concept is borrowed from theatrical practice, where "given circumstances" define the framework of the theatrical situation. Based on repeated experimentation in controlled studio settings with university students and members of a university dance ensemble, we developed a model scenario using a specific musical excerpt adapted for research purposes. This scenario was subsequently applied in an interactive dance workshop with a previously unknown group of performers at a dance conference in Budapest.

4.7 Case example: “Masquerade” from *The Phantom of the Opera*

The song *Masquerade* from *The Phantom of the Opera* (Webber, 1986) soundtrack evokes vivid imagery and induces the physical embodiment of individual roles, specific postures, movement vocabularies, and dynamics. We employed a three-stage listening process with this musical excerpt: first, the participants listened to the song without defining its purpose, using it as an accompaniment during the warm-up and initial group processes; second, the participants listened with focused attention and free imagination, with each participant allowed to generate individual mental representations; and third, the participants engaged in collective action within environments and situations co-created and agreed upon through brainstorming. We moved throughout the entire studio space, employing the “Iceberg” method to maximize spatial utilization. Subsequently, we focused on strong spatial points, orienting along the room’s diagonals, flowing in elliptical patterns, or following a fountain-like promenade arrangement. Movement was centralized along a centrifugal spiral to densify the space and concentrate both performers and energy. This was followed by reorientation of the entire group toward leaders, whom participants imitated and responded to during interactive exercises positioned on four sides, parallel to the walls. The leaders were eventually absorbed by the group, becoming part of a collective mass. The final phase involved connecting through hand-to-hand contact across the group, fostering empathy for the group’s movement and promoting identification with the collective dynamics. In the culminating phase of the creative process, we offered participants a model movement structure, a collective etude during which they had the opportunity to unify as a group. This activity served as a foundation for choreographic work based on a collaboratively created situation, movement character, and style, in a form manageable for all team members. A structured framework provided safety and cohesion while simultaneously allowing sufficient space for individual interpretation in terms of disposition, dynamics, and expression. Engaging in this process generated a sense of accomplishment and fulfillment. The musical conclusion conveyed a ceremonial character, requiring measured and celebratory movements, which simplified and gradually amplified emotional expression. At the end of the piece, in the section known as the “Coda,” the Phantom’s defining theme appears, creating a powerful dramatic effect and an open ending.

We employed the “keywords and symbols” method, placing visual cues in the space on the floor, ballet barres, walls, and elevated visible points. The idea of positioning symbols on the ceiling to create a perspective of surprise was not implemented. These visual stimuli trigger rapid transitions into new roles or situations. A key insight from the research process was that excessive clustering of symbols in the space led performers to change roles too quickly, compromising the depth of exploration and the development of character and movement vocabularies. This uncontrolled slipping from role to role over a short time frame was suitable for highly creative individuals but caused discomfort for others. The goal of the preparatory process was to allow sufficient depth and quality in each character, and to consolidate a movement vocabulary for later use. Post-activity recommendations suggested separating symbol zones across a larger area, extending the duration of time spent in each role, initially

fixing the character's form and movement embodiment, and only then creatively applying these elements in interaction and within the given circumstances.

5 RESULTS

Upon completion of the activities, participants filled in a questionnaire consisting of open-ended questions focused on their experience of the activity. The responses were transcribed into an MS Word document and subsequently analyzed using the ATLAS.ti software. Thematic analysis was used to code the respondents' answers, with each category recorded no more than once per respondent, regardless of how frequently it appeared in the response. In the answers to the first research question, "*What did the participants like about the masquerade activity?*", the most common category was role-playing (85,19% of respondents) followed by imitation (56,48%) and creativity (45,37% of respondents). Further results are shown in *Table 1*.

Table 1 Frequency of category by number of respondents ($N = 108$) to the research question "*What did the participants like about the Masquerade activity?*"

Category	Number of respondents	%
Role-playing / characters	92	85,19 %
Imitation	61	56,48 %
Creativity	49	45,37 %
Relaxation / freedom	46	42,59 %
Movement / dance / body	44	40,74 %
Music / emotional expression	39	36,11 %
Fun / laughter / energy	28	25,93 %
Props / masks / costumes	24	22,22 %
Masquerade (explicitly)	19	17,59 %
Interaction / cooperation	17	15,74 %
Role reversal / leadership	14	12,96 %
Comfort zone	9	8,33 %

Many participants enjoyed the opportunity to play roles and portray different characters. They appreciated activities involving imitation, although, with exceptions, they generally preferred being led rather than leading. They also valued the chance to use their creativity and experience a sense of freedom during the activities. Some participants also enjoyed the opportunity to move, dance, and focus on their bodies. They also appreciated the music and the opportunity for emotional expression, which is inherent in the music itself (Table 1).

Table 2 Co-occurrence of categories (these categories appear together among the same respondents) to the research question “What did the participants like about the Masquerade activity?”

Category	Category	Number of respondents	%
Role-playing	Imitation	48	44,44%
Role-playing	Creativity	44	40,74%
Role-playing	Relaxation	40	37,04%
Creativity	Relaxation	31	28,70%
Role-playing	Music	29	26,85%
Imitation	Fun	26	24,07%
Role-playing	Props	21	19,44%
Imitation	Interaction	22	20,37%

An analysis of the co-occurrence of categories revealed that the strongest connections exist between role-playing and imitation, as well as between role-playing and creativity (Table 2). These results suggest that entering a role is often facilitated by imitation, which in turn enables the development of creativity. At the same time, it was found that creativity is closely linked to a sense of relaxation, highlighting the importance of a safe and non-judgmental environment for creative expression (Table 2).

In the answers to the second research question, “What did the participants find challenging about the Masquerade activity?”, the most common category was shame / behavior (68,52% of respondents) followed by relaxation (58,33%) and leadership / attention (36,11% of respondents).

Table 3 Frequency of category by number of respondents ($N = 108$) to the research question “What did the participants find challenging about the Masquerade activity?”

Category	Number of respondents	%
Shame / Behavior	74	68,52%
Relaxation (beginning)	63	58,33%
Leadership / Attention	39	36,11%
Role / Adaptation	36	33,33%
Comfort zone	32	29,63%
Social environment	23	21,30%
Technical tasks	15	13,89%

The most common response to this question was shame regarding their behavior. Participants felt uncomfortable playing a role and moving creatively in character. Another challenge was relaxing in the role and not worrying about how others might judge them. Among the challenges linked to specific tasks, some participants also mentioned leading the group and handling the attention focused on the leader. The physical expression of the role was also highlighted as a challenge. Some participants found it difficult to step out of their comfort zone; for others, it was the social environment itself (as not all the participants knew each other), as well as the technical tasks related to portraying the characters (Table 3).

Table 4 Co-occurrence of categories (these categories appear together among the same respondents) to the research question “What did the participants find challenging about the Masquerade activity?”

Category	Category	Number of respondents	%
Shame	Relaxation	42	38,89%
Shame	Leadership	35	32,41%
Relaxation	Role	33	30,56%
Comfort Zone	Shame	28	25,93%
Role	Leadership	25	23,15%
Rhythm	Shame	14	12,96%

The connections between the categories indicate that participants' difficulties are closely interrelated. The most prominent factor appears to be a sense of shame, which primarily affects their ability to relax and engage in the activity. Shame is also linked to situations in which participants are in the spotlight or expected to take on a leadership role, thereby increasing their sense of insecurity. This lack of relaxation subsequently makes it more difficult for them to get into character and fully engage in the activity. Overall, the findings suggest that shame leads to reduced relaxation, which in turn limits creativity and the willingness to participate actively (Table 4).

In the answers to the third research question, "How did the Masquerade activity help the participants feel more relaxed, happier, or more confident?", the most common category was relaxation (93,52% of respondents) followed by joy / fun (62,96%) and self-confidence (50,93% of respondents; Table 5).

Table 5 Frequency of category by number of respondents (N = 108) to the research question: "How did the Masquerade activity help the participants feel more relaxed, happier, or more confident?"

Category	Number of respondents	%
Relaxation	101	93,52%
Joy / Fun	68	62,96%
Self-confidence	55	50,93%
Role-playing	52	48,15%
Safe environment	47	43,52%
Creativity / Freedom	42	38,89%
Music / Movement	39	36,11%
Sequencing / Time	34	31,48%
Imitation	31	28,70%
Tension	27	25%

Despite their earlier responses, most participants ultimately reported that the activity brought them relaxation, fun, and self-confidence. They also perceived the opportunity to play roles, the sense of a safe space, and the chance to be creative—which was also linked to feelings of freedom—as relaxing. 25% of respondents even linked the tension of the unexpected to joy (Table 5).

Table 6 Co-occurrence of categories (these categories appear together among the same respondents) to the research question “How did the Masquerade activity help the participants feel more relaxed, happier, or more confident?”

Category	Category	Number of respondents	%
Relaxation	Joy	60	55,56%
Relaxation	Self-confidence	48	44,44%
Roles	Relaxation	45	41,67%
Safety	Relaxation	44	40,74%
Creativity	Relaxation	38	35,19%
Time	Relaxation	33	30,56%
Imitation	Relaxation	29	26,85%
Lack of relaxation	Environment	18	16,67%

The results show that most respondents reported feeling relaxed during the activity. This state was most often associated with positive emotions, such as joy, and also led to increased self-confidence. The analysis suggests that the key factors contributing to this sense of relaxation were a safe environment, the opportunity to immerse oneself in a role, and gradual engagement in the activity (Table 6).

6 DISCUSSION

The aim of this study was to examine how participants experience a playful, movement-oriented intervention (Masquerade) and how such an approach can contribute to participants’ positive emotional experiences. The findings provide important insights into the mechanisms through which play, embodiment, and social interaction influence participants’ experiences. Thematic analysis of responses from participants in the Masquerade activity to Research Question 1 (*What did the participants like about the Masquerade activity?*) showed the following model (Figure 1)

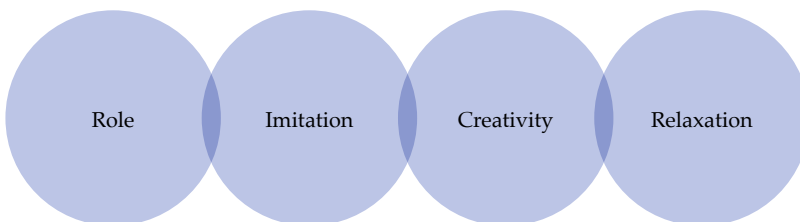


Figure 1 A model of categories describing participants’ experiences and what they liked about the activity

Less obvious, yet still important themes emerged from the data. Respondents indicated that props helped them get into character, music enhanced the overall experience, and the group itself created a safe space for participation. The workshop participants enjoyed the role-playing, as well as the imitation, which represented the next phase of the game. They appreciated the opportunity to be creative, and the game had a relaxing effect on them. As participant AB09 noted, *“I liked that we could detach ourselves through the masks and better get into character. Repeating after others, when everyone was coming up with their own creation.”* Participant BC03 said that *“we could experience such beautiful music in our own way and were free to be creative. When we had to try out different characters within the song.”*

This progression suggests that role-playing functions as an entry point into the activity, enabling participants to engage through imitation, which subsequently facilitates creative expression and ultimately leads to a state of relaxation. This finding aligns with theoretical perspectives emphasizing play as a transitional space between structure and freedom (Huizinga, 1938; Winnicott, 1971), where individuals can safely explore alternative modes of being and expression.

The strong association between role-playing and imitation indicates that imitation serves as a key mechanism for reducing uncertainty and lowering the threshold for participation. This is particularly relevant in group settings where individuals may initially experience hesitation or self-consciousness. Through imitation, participants are gradually able to internalize movement patterns and transition toward more autonomous and creative expression. This supports previous research highlighting the importance of embodied interaction and shared intentionality in movement-based practices (Gomes et al., 2021; Kapitány et al., 2022).

Importantly, creativity was found to be closely linked to relaxation, suggesting that a safe and non-judgmental environment is a prerequisite for creative engagement. Participants frequently reported that elements such as music, props, and group interaction enhanced their ability to enter the role and experience freedom of expression. These findings are consistent with research on flow states in dance, which emphasize the role of intrinsic motivation, emotional safety, and immersion in facilitating optimal experiences (Csikszentmihályi, 1990; Łuczniak & May, 2021).
Research Question 2: *What did the participants find challenging about the Masquerade activity?*

The following model can be derived from the respondents’ answers (Figure 2).

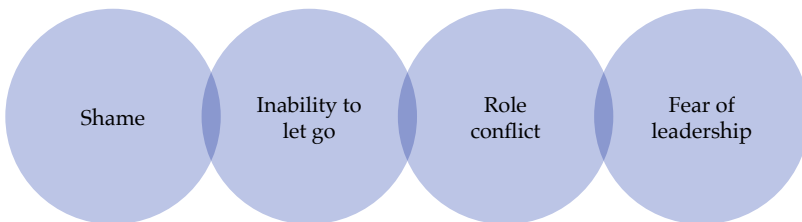


Figure 2. A model of categories describing participants’ experiences and what they found challenging

The main challenge for the participants was feeling shame, as most of them were students with no experience in role-playing. For some participants, another challenge was choosing a role and the resulting conflict between roles, as well as concerns about leading the group during the role-play in the final part. As participant AB03 said, *“It was hard for me to stand in front of everyone and be the “leader” (so that they would follow my lead).”* Participant AB07 stated the following: *“I’ve fully embraced my role, but I don’t see it as a negative thing—rather, as a new experience.”*

At the same time, the study identified significant barriers to engagement, particularly related to feelings of shame. The model derived from the second research question (Figure 2) highlights the central role of self-consciousness in limiting participation. Shame appears to function as a primary inhibiting factor that disrupts the transition into playfulness and embodiment. This is especially evident in situations involving visibility, such as leading the group or performing individually. These findings correspond with existing literature on performance anxiety and social evaluation in artistic contexts, where fear of judgment can significantly constrain expressive behavior.

Research Question 3: *How did the Masquerade activity help the participants feel more relaxed, happier, or more confident?*

The following model can be derived from the respondents’ answers (Figure 3)

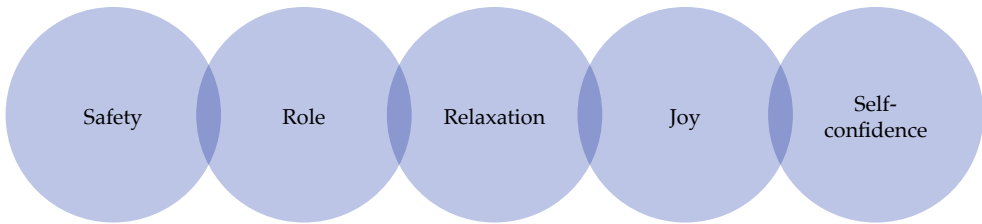


Figure 3. A model of categories describing participants’ experiences and the factors that contributed to them feeling more relaxed, happier, and more self-confident

The Masquerade activity also provided participants with positive benefits such as safety, relaxation, joy, and self-confidence. As participant CD04 noted, *“It was definitely more relaxed; in my opinion, it created a better atmosphere overall, and since we interacted more with each other, we had a good laugh.”*

However, the results also indicate that these barriers can be gradually overcome within a supportive environment. The third model (Figure 3) demonstrates that the creation of a psychologically safe space is fundamental for enabling positive transformation. When participants perceive the environment as safe, they are more willing to engage in role-playing, which facilitates relaxation and leads to increased joy and self-confidence. This supports theoretical frameworks that conceptualize play as a medium for emotional regulation and identity exploration (Berger et al., 2017; Rubinstein et al., 2024).

The role of the group emerged as particularly significant. The collective environment not only provided emotional support but also functioned as a co-creative space in which shared experiences were constructed. This aligns with the concept of “shared imaginative reality” (Kapitány et al., 2022), which describes how participants

collaboratively build and inhabit a fictive world. In this context, the group becomes a facilitator of both individual expression and collective cohesion.

Furthermore, the use of masks, props, and symbolic elements appears to play an important role in mediating the transition between everyday identity and performative roles. These tools reduce inhibitions and enable participants to experiment with alternative forms of expression, supporting the development of embodiment and creative agency. This finding resonates with theatrical approaches, such as Boal's *Theatre of the Oppressed*, which emphasize role transformation as a catalyst for psychological and social change.

From a pedagogical perspective, the findings suggest that integrating playful and experiential methods into dance training can significantly enhance both the learning process and the positive emotional states of participants. Rather than viewing play as a secondary or optional component, it may be understood as a core element that facilitates engagement, creativity, and psychological resilience. This is particularly relevant in contexts where dance training is traditionally structured around performance, discipline, and evaluation.

At the same time, it is important to acknowledge that the effects of such approaches cannot be fully captured through objective measurement alone. Creativity, embodiment, and subjective emotional states are complex, multidimensional constructs that resist simple quantification. However, the consistency of participants' experiences across groups suggests that these effects are robust and meaningful.

7 CONCLUSION

The aim of this study was to examine how a playful movement intervention (Masquerade) influences the experiences of participants and contributes to their positive emotional states. The study addressed the integration of playfulness into dance training and examined how such an approach can support emotional, social, and creative processes in participants.

The findings indicate that the intervention had a predominantly positive impact on participants, particularly in terms of relaxation, joy, and self-confidence. The results suggest that role-playing, imitation, and creativity represent key mechanisms through which participants engage in the activity and gradually transition into a more relaxed and open state. The creation of a safe and supportive environment emerged as a central factor enabling this process, highlighting the importance of psychological safety in facilitating the emergence of both creative expression and emotional states.

This study contributes to the field of dance pedagogy by providing empirical insights into the role of play as a meaningful component of training practice. It supports the perspective that dance education should not be limited to performance-oriented approaches but should also incorporate methods that foster creativity, embodiment, and positive emotional states. The findings further contribute to the broader discourse on movement-based interventions, emphasizing their potential to enhance not only artistic development but also psychological resilience and social cohesion.

From a practical perspective, the results suggest that integrating playful elements such as role-playing, improvisation, and group interaction into regular dance training may enhance participant engagement, reduce performance-related stress, and support

a more sustainable approach to learning. Such methods may be particularly beneficial in educational settings, where they can create inclusive environments that encourage exploration, collaboration, and personal growth.

Several limitations of the study should be acknowledged. The research design was exploratory and did not include a control group, which limits the ability to draw causal conclusions. The dual role of the researchers as facilitators may have influenced the participants' responses. The study participants were non-dancer students from various fields of study. It should also be noted that their responses may have been influenced by social desirability. Additionally, the intervention was conducted over a relatively short period, and long-term effects were not assessed. Despite these limitations, the study highlights the value of integrating play into dance practice and emphasizes its potential as a tool for fostering positive emotional experiences among dancers. Future research should focus on longitudinal designs, comparative studies, and the inclusion of quantitative measures to further examine the impact of playful interventions in dance and related fields.

Acknowledgements

This paper was created within the KEGA 016 UMB-4/2024 grant task.

References

- Adizovna, A. J. (2020). *Technical training of gymnasts-artists at the stage of sports improvement*. World Science. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30092020/7211
- Ali, M. (2023). Development of traditional game books and motor coordination. *Dharmas Education Journal (DE_Journal)*, 4(2), 866. <https://doi.org/10.56667/dejournal.v4i2.1157>
- Benešová, M., & Kollárová, D. (1998). *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Trnavská univerzita.
- Berger, P., Bitsch, F., Bröhl, H., & Falkenberg, I. (2017). Play and playfulness in psychiatry: A selective review [Review of *Play and playfulness in psychiatry: a selective review*]. *International Journal of Play*, 7(2), 210. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1383341>
- Boal, A. (1979/2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Brun, A., Brunet, L., Cerclet, D., Masson, A., Ravit, M., Tassin, J., Zornig, S. M. A.-J., Zurlo, M. C., Guénoun, T., Missonnier, S., Rocco, V. D., Mitsopoulou, L., Jacquet, É., Jung, J., & Roussillon, R. (2020). International health practices: A multidisciplinary approach to therapeutic mediations with an artistic medium based on the model of play. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00254>
- Cernaz, S. G., Martínez, I. C., & Español, S. (2022). Musicalidad y juego en la primera infancia: el andamiaje que el juego con las formas de la vitalidad provee al juego de ficción. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3). <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.1>
- Chen, J. (2025). Dance education using digital technologies: Enhancing effectiveness by facilitating student–teacher feedback. *Journal of Theatre Dance and Performance Training*, 1. <https://doi.org/10.1080/19443927.2024.2436670>

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Chatzipanteli, A., & Adamakis, M. (2022). *Social interaction through structured play activities and games in early childhood*. In P. Gil-Mardona (Ed.), *Handbook of research on using motor games in teaching and learning strategy* (pp. 80–99). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch005>
- Chovanová, E. (2019). The development of coordination abilities in non-integrated students and correction of behavior disorders in integrated students through engaging in movement games. *Physical Activity Review*, 7, 209. <https://doi.org/10.16926/par.2019.07.25>
- Faulkner, E. (2020). Choreography-specific cross-training and conditioning programs [Review of *Choreography-specific cross-training and conditioning programs*]. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 32(1), 103. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2020.09.003>
- Garaigordobil, M., Berruero, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "Game Program." *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Garcia-Soriano, F., Fabregat, M. E., & Ruíz-Callado, R. (2025). Beyond play: A scoping review of innovative applications of tabletop role-playing games [Review of *Beyond play: A scoping review of innovative applications of tabletop role-playing games*]. *European Public & Social Innovation Review*, 11(1). <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2097>
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M.-L., & Tiippana, K. (2022). Classroom-integrated movement and music interventions and children's ability to recognize social interaction based on body motion. *Education Sciences*, 12(12), 914. <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- Gomes, N., Cochet, S., & Guyon, A. (2021). Dance and embodiment: Therapeutic benefits on body-mind health. *HAL*. <https://doi.org/10.18713/jimis-02072021-9-4>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Tjeenk Willink.
- Jaque, S. V., Thomson, P., Zaragoza, J., Werner, F., Podeszwa, J., & Jacobs, K. A. (2020). Creative flow and physiologic states in dancers during performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01000>
- Kaul, S. (2024). Dance, movement, and emotional healing: A review of the psychological benefits of dance interventions [Review of *Dance, movement, and emotional healing*]. [https://doi.org/10.47363/jnpr/2024\(2\)110](https://doi.org/10.47363/jnpr/2024(2)110)
- Kapitány, R., Hampejs, T., & Goldstein, T. R. (2022). Pretensive shared reality: From childhood pretense to adult imaginative play [Review of *Pretensive shared reality*]. *Frontiers in Psychology*, 13, 774085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.774085>
- Keltner, D., & Stamkou, E. (2024). Possible worlds theory: How the imagination transcends and recreates reality [Review of *Possible worlds theory*]. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-080123-102254>
- Košťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.
- Levenberg, M. G., Armstrong, T., & Johnson, I. (2020). Teaching dance for understanding: Reconceptualizing dance in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(6), 3. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1770519>

- Lindner, S. M., Nonnenmann, J., Schott, N., & Steinberg, C. (2024). Analysis and systematization of the training structure of professional breakers. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 55(3), 373. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00977-z>
- Liu, X., Soh, K. G., & Dev, R. D. O. (2023). Effect of Latin dance on physical and mental health: A systematic review. *BMC Public Health*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16221-6>
- Livingstone, S., & Pothong, K. (2022). Imaginative play in digital environments: Designing social and creative opportunities for identity formation. *Information, Communication & Society*, 25(4), 485. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2046128>
- Łuczniak, K., & May, J. (2021). Measuring individual and group flow in collaborative improvisational dance. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100847. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100847>
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E., Zaggelidis, G., & Galazoulas, C. (2013). Physiological elements required by dancers. *Sport Science Review*, 22, 343. <https://doi.org/10.2478/ssr-2013-0017>
- Narikbayeva, L., Klyshbayev, T., Kalimullin, D., & Mochalov, D. V. (2025). The impact of dance on enhancing social skills and emotional intelligence through creativity. *Acta Psychologica*, 253, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104736>
- Ngo, J. K., Lu, J., Cloak, R., Wong, D. P., Devonport, T. J., & Wyon, M. (2024). Strength and conditioning in dance: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Sport Science*, 24(6), 637. <https://doi.org/10.1002/ejsc.12111>
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., van de Putte, E. M., Hillegers, M. H. J., van der Brug, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., van der Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease [Review]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- Novotná, V., Kubaň, A., & Holá, I. (2019). The contribution of music and movement composition in the education process of different population groups. *Studia Kinanthropologica*, 20(1), 77. <https://doi.org/10.32725/sk.2019.037>
- Oliveira, D. P., Klinger, E. F., Ponciano, J. V., Amorim, T. R., & Soares, D. N. (2020). Playing and its importance in the child psychoanalytic therapeutic process. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 12. <https://doi.org/10.9734/indj/2020/v14i230124>
- Perasso, G. (2021). The play specialist in pediatric healthcare: Evidence-based professionalism, issues in practice, and training across different countries. *International Journal of Science Annals*, 4(1), 45. <https://doi.org/10.26697/ijsa.2021.1.7>
- Pilušová, H. (2013). Participation in dance groups and its meaning in a person's life under scrutiny of the phenomenological examination. *E-Pedagogium*, 13(1), 47. <https://doi.org/10.5507/epd.2013.005>
- Reháková, Z., Ondrušová, L., & Kolaříková, A. (2017). The importance of strength and compensatory exercise using the ballet bar for efficient muscle work of the trunk and legs. *Studia Kinanthropologica*, 18(2), 125. <https://doi.org/10.32725/sk.2017.027>

- Rubinstein, D., Lahad, M., Aharonson-Daniel, L., Mizrahi, D., Weinstock, G., Tandler, N., & Proyer, R. T. (2024). Fantastic reality and playfulness as a means for adaptive emotion regulation. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00206-w>
- Saarani, M. F. T., Sampurno, M. B. T., Chan, A. H., et al. (2025, October 27). *Development and usability evaluation of a creative movement model integrating traditional games for early childhood education* (Version 1) [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7434937/v1>
- Santos, A., Clemente, F. M., Sanchez, J., Campos, F., Silva, F., Mendes, R. S., & Martins, F. M. L. (2017). Social network analysis applied to children: Cooperation games versus cooperation-opposition games. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 839–845. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.02128>
- Shishkina, Y. P., Zhmykhova, A. Y., Gladenkova, V. P., & Lobanova, Y. O. (2019). Use of acrobatic training in dance programs. *Modern Problems of Science and Education*, 46. <https://doi.org/10.17513/spno.29181>
- Thuc, D. C. (2021). Using movement games in physical education class to improve physical fitness and stabilize vestibule for children aged 6 to 7 years. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(6), 1396. <https://doi.org/10.13189/saj.2021.090636>
- Twitchett, E. (2009). *Physiological demands of performance in classical ballet and their relationships with injury and aesthetic components* [Doctoral dissertation]. University of Wolverhampton. http://wlv.openrepository.com/wlv/bitstream/2436/89157/1/Twitchett_PhD%20thesis.pdf
- Ueno, K. (2018). The Effect of Participation in a Game of Tag, an Activity Promoting Helping Behavior, on Children's Helping Behavior-Related Self-Efficacy. *Advances in Physical Education*, 8, 238-245. <https://doi.org/10.4236/ape.2018.82021>
- Urban, M. (2015). *Hra a tanec*. Stredoslovenské osvetové stredisko.
- Vorálková, J., & Perič, T. (2016). Pohybové hry jako metoda nácviku gymnastických dovedností ve školní tělesné výchově. *Studia Sportiva*, 10(2), 155. <https://doi.org/10.5817/sts2016-2-17>
- Webber, A. L. (1986). *Masquerade* [Song]. On *The Phantom of the Opera*. Polydor.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.
- Zafeiroudi, A., Chatzipanteli, A., Athanasiou, A. C., Tsartsapakis, I., Kopanou, A., & Kouthouris, C. (2022). Exploring self-compassion among recreational dancers: Differences between tango and ballet – Dance teaching implications through somatic and embodied disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 12(6), 1. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0140>
- Zaletel, P., & Kajtna, T. (2020). Motivational structure of female and male dancers of different dance disciplines. *Acta Gymnica*, 50(2), 68. <https://doi.org/10.5507/ag.2020.010>

A TÁNCOSOK KARAKTERERŐSSÉGEINEK VIZSGÁLATA A VIA-MODELL ALAPJÁN*

Pávics Judit, PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Teleki Szidalisz Ágnes, PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pszichológia Intézet

Absztrakt

A tánc komplex művészeti és mozgásos tevékenység, amely a fizikai aspektusokon túl pszichológiai, érzelmi és szociális folyamatokat is integrál, így jelentős szerepet játszhat a személyes fejlődés és a jóllét alakulásában. A jelen kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy a Values in Action (VIA) modell keretében mely karaktererősségek jelennek meg hangsúlyosabban a táncos tapasztalattal rendelkező személyek körében, valamint ezek milyen kapcsolatban állnak a táncos tevékenységgel. A kutatás online kérdőíves, keresztmetszeti módszerrel zajlott, 80 fő részvételével (70 nő, 10 férfi; átlagéletkor: 36,1 év; $SD = 13,2$). Az eredmények alapján a táncos és nem táncos csoportok karaktererősségeinek megoszlása között statisztikailag szignifikáns különbség nem volt kimutatható. Ugyanakkor a táncos tapasztalattal rendelkezők körében következetesen nagyobb arányban jelent meg a kreativitás mint elsődleges karaktererősség, ami a tánc önkifejező, alkotó jellegére és a kognitív-érzelmi rugalmasság szerepére irányítja a figyelmet. A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a tánc nevelő és személyiségformáló potenciáljának mélyebb megértéséhez, és hasznos szempontokat kínálhatnak a táncpedagógiai gyakorlat és az erősségalapú fejlesztő megközelítések számára.

Kulcsszavak: tánc, karaktererősségek, VIA modell, kreativitás, pozitív pszichológia, személyiségfejlődés

1. BEVEZETÉS

A tánc az emberiség egyik legősibb kifejezőformája (Kaeppler, 2000), amely nemcsak esztétikai, hanem pszichológiai és szociális dimenziókkal is rendelkezik (Quiroga Murcia et al., 2010). Az elmúlt években a pozitív pszichológia szemléletében egyre hangsúlyosabbá vált a karaktererősségek vizsgálata (Peterson & Seligman, 2004; Fodor & Molnár, 2020). Ezek olyan stabil, fejleszthető személyiségvonások, amelyek elősegíthetik a jóllétet és a kiteljesedést.

* A magyar nyelvű kézirat első változata 2025. március 3-án érkezett szerkesztőségünkbe.

A tánc, mint komplex művészi-pszichológiai tevékenység, lehetőséget nyújt a személyes erősségek kibontakoztatására. A táncos gyakorlás során a testi tudatosság, a kreativitás, az önkifejezés, a kitartás és a társas intelligencia egyaránt aktiválódik (Vormwald, 2020). Ezen tulajdonságok szoros kapcsolatban állnak a VIA-modell több erénykategóriájával, különösen a „bölcesség és tudás”, „bátorság” és „emberségesség” dimenziókkal (Peterson & Seligman, 2004).

A jelen tanulmány célja, hogy feltárja a táncosok körében leginkább megjelenő karaktererősségeket, és összevesse azokat a nem táncolók jellemzőivel. Célunk nem oksági összefüggések megállapítása, hanem az együtt járások és tendenciák feltérképezése. A vizsgálat egyaránt szolgálja a táncpedagógia elméleti alapozását és a pszichológiai intervenciók fejlesztését.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. A karaktererősségek

A pozitív pszichológia szemléletmódja szerint az emberi élet minőségének javítása nemcsak a patológiák megelőzését, hanem az egyéni erőforrások tudatos fejlesztését is magában foglalja (Fodor & Molnár, 2020; Seligman, 2011). Ennek egyik alapfogalmaként kezelhető a *karaktererősség*, amely olyan tartós, fejleszthető személyiségvonás, amely elősegíti a jóllétet, a teljesítményt és a pszichológiai rugalmasságot (Niemi & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004).

A karaktererősségek jelentősége abban áll, hogy elősegíthetik az egyéni fejlődést és a pszichológiai kiegyensúlyozottságot mind kedvező, mind kihívást jelentő élethelyzetekben (Park et al., 2004). Amikor az egyén úgy érzékeli, hogy élete pozitív irányba halad, ezek az erősségek lehetővé teszik a személyes és másokban rejlő értékek felismerését, ezáltal elősegítve a további fejlődést. Nehézségek esetén pedig a karaktererősségek alkalmazása segíthet a pozitív aspektusokra összpontosítani, saját erőforrásokra támaszkodni, és így fenntartani a pszichológiai stabilitást (Fodor & Molnár, 2020; Niemi & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004). Az egyéni erősségek optimális kihasználása hozzájárul a jóllét meghatározó tényezőihez, amelyek összhangban állnak a PERMA-modell elemeivel: pozitív érzelmek, elmélyült bevonódás, az élet értelmének megtalálása, konstruktív társas kapcsolatok és teljesítmény (Niemi & McGrath, 2019).

A karaktererősségek rendszerezését Peterson és Seligman (2004) a *Character Strengths and Virtues* című átfogó művükben végezték el (1. táblázat). A szerzők hat fő erényt azonosítottak – bölcesség és tudás, bátorság, emberségesség, igazságosság, mértékletesség és transzcendencia –, amelyekhez 24 karaktererősséget rendeltek. Ezen erősségek a pozitív emberi működés alapját képezik, mérhetők, fejleszthetők és kulturálisan is értelmezhetők.

1. táblázat: Erénykategóriák és karaktererősségek

Erénykategória	Karaktererősség	Leírás
Bölcsesség és tudás	Kreativitás	Eredeti gondolatok és azok adaptív alkalmazása a pozitív hozzájárulás érdekében. Nem feltétlenül jár együtt magas IQ-val. A kreatív emberek nyitottak, kockázatvállalók és rugalmasak.
	Kíváncsiság	Érdeklődés, újdonságkeresés, nyitottság az új dolgokra. Összefügg a pozitív érzelmekkel, intelligenciával, problémamegoldó képességgel, autonómiával és önbecsüléssel.
	Ítéloképesség	Nyitott gondolkodás, több szempont figyelembevétele, előítéletek megkérdőjelezése. Fejleszthető neveléssel és tanulással, növekszik az életkorral.
	Tanulás szeretete	Pozitív érzelmek társítása a tanuláshoz, új dolgok elsajátításához. Kielégíti a kíváncsiságot, hozzájárul a jólléthez és önállóságot ad.
Bátorság	Perspektíva	Holisztikus gondolkodásmód, jó tanácsadó képesség. Figyelembe veszi az érzelmeket és a racionalitást is, érettségre és szociabilitásra utal.
	Bátorság	Önkéntes cselekvés félelemmel teli helyzetekben mások vagy önmaga hasznára, veszteség vagy kockázat vállalása mellett.
	Kitartás	Célok eléréséhez szükséges akadályok és nehézségek leküzdése, növeli a sikerélményt, találatékonyságot és önhatékonyságot.
	Őszinteség	Hitelesség, becsületesség, önmagunkhoz való hűség, felelősségvállalás tetteinkért és érzéseinkért.
	Vitalitás	Életerő, energia, lelkesedés az élet iránt, összefügg az autonómiával, hatékonysággal és örömteli emberi kapcsolatokkal.
Emberségesség	Szeretet	Kognitív, viselkedési és érzelmi elköteleződés mások iránt, odaadás, törődés, biztonságérzet nyújtása.
	Kedvesség	Nagylelkűség, törődés, gondoskodás, altruizmus, másokért végzett önzetlen cselekedetek.
	Társas intelligencia	Saját és mások érzéseinek megértése, érzelmek irányítása társas kapcsolatokban, mások motívációinak felismerése.

Igazságosság	Csapatmunka	Lojalitás, társadalmi felelősségvállalás, közösségi érdek előtérbe helyezése, egyenlőtlenségek csökkentésére való törekvés.
	Méltányosság	Igazságosság, egyenlőség, részrehajlástól mentesség, mindenki tisztelete és egyenlő bánásmód iránti elköteleződés.
	Vezetői képesség	Mások motiválása kollektív siker érdekében, csoportfolyamatok megtervezése, konfliktusmegoldás, csapat összetartása.
Mértékletesség	Megbocsátás	Mások hibáinak elengedése, harag csökkentése, a megbocsátás révén történő belső béke elérése.
	Alázatosság	Szerénység, saját erősségek és gyengeségek ismerete, nem vágyik a figyelem középpontjába.
	Körültekintés	Óvatosság, meggondolt döntések meghozatala, kockázatok mérlegelése.
	Önszabályozás	Érzelmek és vágyak kontrollálása, impulzivitás csökkentése, fegyelmezetttség.
Transzcendencia	Szépség és kiválóság értékelése	Az öröm és a szépség felismerése a jóságban, ami által az egyén képes mélyebb kapcsolatot kialakítani másokkal és értelmet találni az életében.
	Hála	Köszönetnyilvánítás és öröm megélése ajándékok vagy kedvesség hatására, az élet értékeinek felismerése és a lehetőségek meglátása nehéz helyzetekben is.
	Remény	Pozitív jövőkép és optimizmus, amely segít a kihívások leküzdésében, valamint a célok megtervezésében és elérésében.
	Humor	Az élet derűs oldalának meglátása, mások megnevettetése, valamint a nehéz helyzetek könnyedebb megélése.
	Spiritualitás	Hit egy magasabb erőben, amely értelmet ad az életnek, valamint támogatást és iránymutatást nyújt az egyén számára.

Megj.: A magyar fordítás az eredeti VIA-rendszer alapján készült (Fodor & Molnár, 2020; Peterson & Seligman, 2004; Zábó et al., 2023).

A Character Strengths and Virtues egy több mint 800 oldalas, negyven szerző közreműködésével készült átfogó mű, amely bemutatja a karaktererősségek rendszerét, lehetővé téve azok mérését és az erősségek fejlesztését célzó intervenciók hatékonyságának értékelését. A pozitív jellemzők rendszerezése során a szerzők olyan kritériumokat határoztak meg, amelyek szerint az erősségeknek hozzá kell járulniuk az egyén és

mások életminőségének javításához, pozitív következményekkel kell járniuk, valamint az emberi megnyilvánulásokban mérhető és tartós, vonásszerű jellemzőknek kell lenniük. Ezek alapján született meg a 24 karaktererősséget és hat fő erényt tartalmazó „Values in Action” rendszer (Fodor & Molnár, 2020).

A VIA rendszer három szintre tagolódik. A legfelső szinten az átfogó erények (virtues) találhatóak: bölcsesség és tudás, bátorság, emberségesség, igazságosság, mértékletesség és transzcendencia, amelyek biológiai alapokon nyugszanak, és a túlélést, alkalmazkodást segítik. Peterson és Seligman (2004) szerint mind a hat erény minimálisan jelen kell legyen ahhoz, hogy valakit jó karakterűnek nevezhessünk. A hierarchia második szintjét a 24 karaktererősség (character strengths) alkotja, amelyek közül egyesek dominánsabban jelenhetnek meg egy adott személyiségben, míg mások kevésbé hangsúlyosak. A hierarchia legalsó szintjét a tematikus viselkedési minták (situational themes) alkotják, amelyek azt írják le, miként nyilvánulnak meg az egyes erősségek konkrét élethelyzetekben, például a *kedvesség* az empatis viselkedésen keresztül. Ezek a témák kulturális és csoportkülönbségeket is mutathatnak, így az összehasonlíthatóság érdekében végzett mérések ritkák (Fodor & Molnár, 2020).

A karaktererősségek stabil mégis fejleszthető személyiségvonások, melyek megnyilvánulásának módja egyéni sajátosságokat tükröz, illetve gyakorlásuk és tudatos erősítésük révén javítható az egyén szubjektív léte (Fodor & Molnár, 2020). A jóllét és a bizonyos erősségek összefüggéseit számos kutató többféle megközelítésből vizsgálta. Eredményeik szerint a hála magasabb társas támasszal és kevesebb depressziós tünettől jár együtt (Ghielen et al., 2017; Harzer & Ruch, 2015). Más vizsgálatok pedig arra mutattak rá, hogy a hála, a megbocsátás és az optimizmus összefüggésben van az alacsonyabb szociális szorongással (Govindji & Linley, 2007; Niemiec & McGrath, 2019). A bátorság, a kedvesség és a humor fontossága pedig a betegek gyógyulásában játszik nagy szerepet, illetve a hála, a remény és a kitartás azok az erősségek, amik leginkább befolyásolják az étellel való elégedettséget (Fodor & Molnár, 2020).

Ghielen és munkatársai (2017) elemzéseikben arra mutattak rá, hogy a karaktererősségekre építő intervenciók kedvezően befolyásolják a boldogságot, az étellel való elégedettséget, a megküzdési stratégiákat és a stresszkezelést. Emellett az erősségek tudatos használata fokozza a motivációt (Peterson & Seligman, 2004), növeli a teljesítményt és elősegíti a kreatív problémamegoldó gondolkodás fejlődését (Cable et al., 2015). Egy kutatás (Lee et al., 2016) szerint a karaktererősségek alkalmazása pozitívan hat arra a munkára, amit teher alatt végzünk, valamint javítja az egyének közötti és a csoportok közötti együttműködést, továbbá hozzájárul a kitartás és a reziliencia fejlődéséhez (Govindji & Linley, 2007), ami segíti az egyéneket abban, hogy hatékonyabban kezeljék a kihívásokat. Az oktatás területén is kimutatható a pozitív hatás. Quinlan és munkatársai (2015) vizsgálataik során arra jutottak, hogy a diákok aktívabb bevonódása az osztálytermi tevékenységekbe, valamint a csoportkohézió erősödése szintén az erősségek fejlesztésének köszönhető. Válóczy (2022) szintén az oktatás területén kereste a karaktererősségek és a tanulói jóllét összefüggéseit. A nyelvtanulók karaktererősségeinek vizsgálata során megállapította, hogy a nyelvtanulói jóllétre is pozitív befolyással van a karaktererősségek tudatosítása és alkalmazása a nyelvtanulási gyakorlatban.

A karaktererősségek alkalmazása a mindennapi életben számos pozitív pszichológiai előnnyel jár: fokozza a jóllétet (Govindji & Linley, 2007; Zábó et al., 2023),

csökkenti a stresszt (Ghielen et al., 2017), és növeli az étellel való elégedettséget (Harzer & Ruch, 2015). Empirikus eredmények szerint a karaktererőségek pozitív kapcsolatban vannak a globális jólléttel, a virágzással és más egészségmutatókkal hazai mintán is (Zábó, et al., 2023). Oktatási környezetben a karaktererőségek tudatosítása javíthatja a tanulási motivációt és a csoportkohéziót (Quinlan et al., 2015; Valóczy, 2022).

Ezek az összefüggések nemcsak a pszichológia, hanem a művészetpedagógia területén is relevánsak, mivel a karaktererőségek nem statikus vonások, hanem gyakorlás által formálható, fejleszthető készségek, amelyek a táncművészeti tevékenységben jól megfigyelhetők.

2.2. A karaktererőségek és a tánc összefüggései

A tánc különösen gazdag terep lehet a karaktererőségek, mint személyiségjellemzők megnyilvánulásának vizsgálatára. Bár a tánc és a személyiségfejlődés közötti oksági kapcsolat, illetve annak iránya nem állapítható meg, a két terület közötti együtt járások és kölcsönhatások több kutatásban is megjelentek (Koch et al., 2019; Vormwald, 2020). A következő karaktererőségek a VIA (Values in Action) modell (Peterson & Seligman, 2004) kategóriái alapján kerülnek bemutatásra, a táncművészet kontextusában értelmezve.

A bölcsesség és tudás erénycsoportján belül különösen a kreativitás és a kíváncsiság bír kiemelt jelentőséggel a táncban, mivel az új mozdulatok, technikák és improvizációs megoldások feltérképezése állandó kihívást jelent. A kíváncsiság ösztönzi a felfedezést és az önreflexiót, míg a kreativitás a művészi önkifejezés alapját képezi (Runco & Jaeger, 2012). A bátorság erénykörében a kitartás és az őszinteség játszik meghatározó szerepet a művészi fejlődésben (Kaufman, 2013; Peterson & Seligman, 2004). A kitartás támogatja a fizikai és mentális kihívások leküzdését, míg az őszinteség mint karaktererősség sajátos módon értelmezhető, mivel a színpadi szerepformálás gyakran elkülöníti a személyes és a művészi identitást (Hanna, 2008; Lakes, 2005). Az emberségesség és az igazságosság erényei közül a társas intelligencia és a csapatmunka különösen fontos a csoportos és páros táncformákban. A mozdulatok összehangolása, a nonverbális kommunikáció és a kölcsönös bizalom a táncok közösségek alapvető pszichológiai erőforrásai (Foster, 2018). A mértékletesség erényéhez kapcsolódó önszabályozás teszi lehetővé, hogy a táncos fegyelmezetten gyakoroljon, érzelmeit tudatosan a mozdulatok szolgálatába állítsa, miközben kontrollált marad a színpadi helyzetekben. Végül a transzcendencia erénycsoportja, különösen a szépség és kiválóság értékelése, szorosan kapcsolódik a táncművészethez. A mozgás, a zene és a test harmóniájának megélése a táncos számára esztétikai élményt és akár spirituális elmélyülést is nyújthat (Niemi & McGrath, 2019).

Ezek az összefüggések nemcsak elméleti szinten relevánsak, hanem a táncpedagógiai gyakorlatban is. A karaktererőségek tudatos fejlesztése segítheti a táncosokat abban, hogy ne csupán technikai, hanem pszichológiai szinten is fejlődjenek. E megközelítés integrálható lenne a táncoktatásba és a koreográfiai folyamatokba is, hasonlóan más művészeti intervenciókhoz (Ghielen et al., 2017; Vormwald, 2020).

A tánc mint mozgásalapú művészeti tevékenység az *embodied cognition* (testben megélt megismerés) elmélete alapján értelmezhető, amely szerint a testi tapasztalatok

aktívan alakítják a kognitív és érzelmi folyamatokat (Foster, 2018; Koch et al., 2019). A mozdulatokon keresztül megélt élmények tehát nem pusztán a fizikai koordinációt fejlesztik, hanem hozzájárulhatnak a belső erőforrások felismeréséhez és a személyes erősségek kibontakoztatásához is (Koch et al., 2014; Quiroga Murcia et al., 2010). A mozgás során aktiválódó testi tudatosság és az érzelmi kifejezés közötti kapcsolat segíti a táncost abban, hogy tudatosabban használja karaktererősségeit, például az önszabályozást, a kitartást és a társas intelligenciát (Koch et al., 2014).

A különböző táncstílusok eltérő erénykategóriákat erősítenek (Lazányi, 2018; Pickard, 2012; Pavlova, 2018; Quiroga Murcia et al., 2010). A klasszikus balett és a versenytánc inkább a mértékletesség és a bátorság erényeit igényli, hiszen ezekben a precizitás, a fegyelem és a fizikai korlátok leküzdése kerül előtérbe. Az improvizatív vagy kortárs tánc ezzel szemben a bölcsesség és tudás, és a kreativitás erényeit aktiválja, mivel nagyobb teret enged az önkifejezésnek és az új mozgásminták felfedezésének. A társastánc vagy néptánc kollektív formái a csapatmunka, társas intelligencia és kedvesség megélésének különösen termékeny terepei, hiszen ezek a műfajok folyamatos figyelmet és kölcsönös bizalmat igényelnek a partnerek között.

A karaktererősségek dinamikus jellegét (Niemic & McGrath, 2019; Fodor & Molnár, 2020) a tánc gyakorlása különösen jól megvilágítja. A táncos nem csupán meglévő erősségeit használja, hanem a gyakorlás során folyamatosan formálja is őket. A hibák korrekciója, a kitartó ismétlés és a teljesítményre irányuló fókusz elősegítik az önszabályozás, kitartás és alázatosság fejlődését, míg a színpadi jelenlét és a közönséggel való kapcsolódás erősíti a spiritualitás és szépség értékelésének képességét (Croom, 2014).

Neuropszichológiai szempontból a tánc közben felszabaduló dopamin és endorfin fokozza a pozitív érzelmi állapotokat. Ez összhangban áll Seligman (2011) PERMA-modelljével, amely a jóllét öt alapvető komponensét írja le: a pozitív érzelmeket (Positive emotions), az elmélyült bevonódást (Engagement), a pozitív kapcsolatokat (Relationships), az élet értelmességének megélését (Meaning) és a teljesítményt, a siker élményét (Accomplishment). A modell szerint e tényezők együttesen járulnak hozzá a pszichológiai jóllét fenntartásához és fejlődéséhez. A flow-élmény, amely a teljes bevonódás állapotát jelenti, gyakran jelenik meg a táncos folyamatokban, és a pozitív érzelmi élményeken keresztül megerősíti a karaktererősségek tudatos használatát (Harzer & Ruch, 2015). Ennek eredményeként a táncos személyiségében a kíváncsiság, a kreativitás és az élettél való elégedettség nemcsak egymással, hanem a táncgyakorlás minőségével is pozitív korrelációt mutathat.

3. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a Values in Action (VIA) modell keretében mely karaktererősségek jellemzik leginkább a táncos tapasztalattal rendelkező személyeket, valamint hogy ezek megoszlása eltér-e a nem táncoló populációhoz képest. Vizsgálatunk külön figyelmet fordított a kreativitás és az ösztönesség karaktererősségeire, továbbá arra, hogy a táncos tevékenység jellege – különösen a versenyszerű vagy hobbi szintű tánc – milyen összefüggésben áll ezen erősségek megjelenésével.

A kutatás hipotézisei az alábbiak voltak:

H1 – Feltételezzük, hogy a kreativitás karaktererőssége gyakoribb a táncos tapasztalattal rendelkező személyek körében, mint a nem táncolók között, tekintettel arra, hogy a táncos tevékenység – különösen a koreográfiai és improvizatív elemek révén – elősegítheti a kognitív rugalmasság és az újszerű megoldások iránti nyitottság fejlődését (Fink & Woschnjak, 2011; Torrents et al., 2015).

H2 – A korábbi kutatások alapján, amelyek a versenytánc komplex technikai, esztétikai és problémamegoldó követelményeit hangsúlyozzák (Kattenstroth et al., 2010; Kirsch et al., 2013), feltételezzük, hogy a kreativitás mint elsődleges karaktererősség gyakrabban jelenik meg a versenyszerűen táncolók körében, mint a hobbi szinten vagy egyáltalán nem táncolók esetében.

H3 – Feltételezzük továbbá, hogy az őszinteség karaktererőssége ritkábban jelenik meg a versenyszerűen táncolók körében, mint a nem táncolóknál, mivel a teljesítményorientált, szabályozott tánckörnyezetben a technikai precizitás, a szerepviselkedés és az esztétikai megfelelés hangsúlyosabbá válhat az autentikus, közvetlen önkifejezéssel szemben (Levy, 1988).

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

4.1. Minta és mintavételi eljárás

A kutatásban eredetileg 106 fő vett részt, akiket különböző közösségi média felületeken értünk el. A mintavétel alkalmazását a vizsgálat feltáró jellege és a táncos populáció célzott elérésének szükségessége indokolta. A kutatás nem reprezentatív következtetések levonására, hanem csoportközi mintázatok vizsgálatára irányult. Mivel a résztvevők közül 26 személy 18 év alatti volt, az etikai előírásoknak megfelelően, az ő adataikat kizártuk az elemzésből, így a végső minta 80 főből állt (70 nő, 10 férfi). Az életkor 18 és 73 év között mozgott ($M = 36,1$ év, $SD = 13,2$). A résztvevőket a táncos tapasztalat alapján két fő csoportba soroltuk. A táncosok csoportjába azok a személyek kerültek ($n = 57$; 28,7%), akik legalább két éven keresztül rendszeresen táncoltak vagy jelenleg is rendszeresen táncolnak. A nem táncosok csoportját azok alkották ($n = 23$; 71,3%), akik életük során soha nem vettek részt rendszeres tánctevékenységben. A vizsgálat során a táncos tapasztalat intenzitása alapján további alcsoportokat is képeztünk. Elkülönítettük a versenyszerűen táncoló vagy korábban versenyszerűen táncoló résztvevőket ($n = 25$), valamint azokat, akik hobbi szinten táncolnak vagy táncoltak, illetve egyáltalán nem rendelkeznek táncos tapasztalattal ($n = 49$).

A vizsgálatban részt vevő táncosok az általuk gyakorolt táncstílusok között az alábbiakat jelölték meg: mazsorett, társastánc, balett, hiphop, néptánc, hastánc, kizomba, kortárs tánc, bachata, salsa, showtánc, modern tánc, argentin tangó, akrobatikus rock and roll, jazzbalett, sztepp, valamint mozdulatművészet. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, az adatgyűjtés online felületen elérhető, önkitöltős kérdőív segítségével történt.

4.2. Etikai megfontolások

A kutatás online kérdőíves adatgyűjtésen alapult, nem tartalmazott beavatkozással járó eljárást, és nem gyűjtött személyazonosításra alkalmas adatokat. Az etikai előírásoknak megfelelően a 18 év alatti kitöltők adatait kizártuk. A résztvevők a kitöltés megkezdése előtt, a kutatás céljáról, tartalmáról és eszközeiről szóló tájékoztatást követően, írásban nyilatkoztak az önkéntes részvételről és az adatok anonim kezelésébe történő beleegyezésről.

4.3. Eljárás

A kérdőív online formában (a Google Űrlap alkalmazásával) került megosztásra, kényelmi mintavételi eljárást követve. A kutatási felhívást táncos közösségek (tánc-egyesületek, tánctanárok szakmai körei), valamint általános, nem tánc specifikus közösségi médiafelületeken osztottuk meg. A kérdőívcsomag részét képezték a demográfiai adatokra (életkor, nem), a tánchoz kötődő jellemzőkre (táncos tapasztalat a jelenben/múltban, táncstílus, a táncolás gyakorisága, eredményesség) vonatkozó kérdések, valamint a VIA (Values in Action) kérdőív magyar változata (Fodor & Molnár, 2020).

4.4. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés

Az adatok elemzését a Jamovi 2.3.18. verziójú szoftverrel végeztük. Első lépésben az egyes karaktererősségek leíró adatait összegeztük (átlag, szórás, gyakoriság). A csoportok közötti különbségek vizsgálatához keresztábra-elemzéseket (χ^2 -teszt) alkalmaztunk, $p < 0,05$ -ös szignifikanciaszint mellett.

5. EREDMÉNYEK

A jelenleg táncolók ($n = 23$) és a nem táncosok ($n = 57$) karaktererősségeinek megosztását khi-négyzet próbák segítségével hasonlítottuk össze. Az elemzés nem mutatott szignifikáns különbséget a két csoport leggyakrabban első helyen megjelölt karaktererőssége között ($\chi^2(10) = 9,19; p = 0,514$). Ugyanakkor a kreativitás gyakoribb előfordulása a táncolók körében figyelhető meg: a jelenleg táncolók 39,13%-ánál jelent meg a kreativitás elsődleges erősségként, míg a nem táncolóknál ugyanez az arány mindössze 22,8% volt.

Hasonló irányú eredményt mutat az a vizsgálat is, amely a jelenleg és/vagy korábban táncolók ($n = 45$) és a sem jelenleg, sem korábban nem táncolók ($n = 35$) csoportját hasonlította össze. Bár a különbség statisztikailag nem szignifikáns ($\chi^2(10) = 9,30; p = 0,504$), a kreativitás ismét magasabb arányban jelent meg az első csoportban (35,55%), mint a soha nem táncolóknál (17,14%). Ezek a következetes irányú eltérések arra utalhatnak, hogy a táncosok személyiségprofilja sajátos mintázatot mutat.

Ezzel szemben az őszinteség mint első helyen megjelölt karaktererősség a jelenleg nem táncolók körében fordult elő nagyobb arányban (10,52%), míg a táncolók csoportjában egyáltalán nem jelent meg elsődleges erősségként. A jelenleg vagy korábban

táncolók esetében az őszinteség 8,88%-ban szerepelt első helyen, míg a soha nem táncolóknál ez az arány 5,71% volt.

2. táblázat: Kreativitás és őszinteség megoszlása táncolók és nem táncolók között

Mikor táncolt?	Kreativitás erőssége első helyen	Őszinteség erőssége első helyen
jelenleg	39,13%	0%
jelenleg nem	22,8%	10,52%
jelenleg és/vagy a múltban	35,55%	8,88%
soha	17,14%	5,71%

Megj.: Az adatok az egyes csoportokon belüli arányokat mutatják

Az összefüggések kapcsán azt is összehasonlítottuk, hogy milyen különbségeket mutat azoknak az első helyen kapott erőssége, akik versenyszerűen táncolnak / táncoltak ($n = 25$), illetve akik csak hobbiszinten vagy egyáltalán nem táncolnak / táncoltak ($n = 49$). A versenyszerűen táncolók körében a kreativitás domináns erősségként jelent meg első helyen (44%), ugyanakkor az őszinteség erősségét egyikük sem kapta (0%) legjellemzőbb karaktererősségként. Ezzel szemben a hobbi szinten táncolók vagy nem táncolók körében a kreativitás csak 18,36%-nál, míg az őszinteség 10,20%-nál szerepelt elsődleges erősségként.

3. táblázat: Kreativitás és őszinteség erősségének arányai a versenyszerűen táncolók és hobbi szinten vagy egyáltalán nem táncolók körében

	Kreativitás erősségének gyakorisága a csoporton belül	Őszinteség erősségének csoporton belüli aránya
Versenyszerűen táncolnak / táncoltak	44%	0%
Hobbi szinten táncolnak / táncoltak vagy egyáltalán nem táncolnak / táncoltak	18,36%	10,20%

Az eredmények összességében arra utalnak, hogy a karaktererősségek megoszlása a táncos tevékenység megléte és intenzitása szerint eltérő mintázatot mutat. A kreativitás elsődleges erősségként nagyobb arányban fordult elő a táncolók, különösen a versenyszerűen táncolók körében, míg az őszinteség mint vezető erősség inkább a hobbi szinten táncolók, illetve a táncot soha nem űzők csoportjában jelent meg. Ezek

a különbségek a táncos tapasztalat szintjének függvényében eltérő hangsúlyokat jeleznek a karaktererősségek preferenciáiban.

6. DISZKUSSZIÓ

A jelen vizsgálat eredményei alapján a táncos és nem táncos csoportok karaktererősségeinek megoszlása között statisztikailag szignifikáns különbség nem volt kimutatható, sem a jelenleg táncolók és nem táncolók, sem pedig a jelenleg és/vagy korábban táncolók, illetve a soha nem táncolók összehasonlításában. Ugyanakkor mindkét elemzésben következetes irányú eltérés volt megfigyelhető a kreativitás előfordulásában: a táncos tapasztalattal rendelkezők körében nagyobb arányban jelent meg a kreativitás mint elsődleges karaktererősség, mint a táncos múlttal nem rendelkezők között. Ez a mintázat arra utalhat, hogy a táncos tevékenységhez olyan pszichológiai jellemzők és készségek társulnak, amelyek támogatják az alkotóképiséget, a kognitív rugalmasságot és az önkifejezést.

Az elemzésünk során kapott eredmények értelmezéséhez fontos viszonyítási pontot jelent a VIA-H kérdőív magyar validációs vizsgálata, amely nagymintás ($N = 10\,911$) átlagpopulációs adatokon elemezte a karaktererősségek megoszlását (Zábó, Oláh & Vargha, 2023). A hazai mintában az emberségesség erőnye bizonyult a legmagasabb átlagértékűnek, míg a mértékletesség a legalacsonyabbnak. A karaktererősségek közötti különbségek mérsékeltek, a profil kiegyensúlyozott képet mutatott a felnőtt magyar populációban. A jelen vizsgálatban kimutatott kreativitás-fölény a táncos tapasztalattal rendelkezők körében ehhez képest egy specifikus irányú eltérést jelez, amely inkább a tevékenységhez kötődő profilkülönbségekre, semmint általános karaktererősségbeli eltérésre utal (Zábó et al., 2023).

A kreativitás magasabb aránya a versenyszerűen táncolók körében arra utalhat, hogy náluk a gondolkodás és viselkedés rugalmasabb, újszerű megoldásokat kereső mintázatai erőteljesebben jelennek meg. A versenyszerű táncolás olyan kognitív és érzelmi folyamatokat fejleszthet, mint például a mozgás közbeni problémamegoldás, a gyors alkalmazkodás és az esztétikai érzék, amelyek a kreativitás pszichológiai alapjaival rokonok (Fink & Woschnjak, 2011; Kattenstroth et al., 2010; Torrents et al., 2015). Ezek az összefüggések jól illeszkednek a kreativitás komplex, többdimenziós modelljeihez, amelyek szerint az alkotóképesség nem kizárólag kognitív képesség, hanem a motiváció, az érzelmi szabályozás és a viselkedési rugalmasság együttes eredménye (Runco & Jaeger, 2012). A tánc, különösen a versenyszerű formák, olyan környezetet teremtenek, ahol ezek a készségek dinamikus módon fejlődhetnek a gyakorlás és az előadói élmény során.

A tánc mint komplex művészeti és mozgásos tevékenység integrálja a fizikai, kognitív és érzelmi folyamatokat, ezáltal olyan élményteret hoz létre, amely ösztönzi az újszerű megoldások keresését és az improvizációt (Fink & Woschnjak, 2011; Torrents et al., 2015). A versenyszerű tánc különösen erősítheti ezeket a készségeket, hiszen a koreográfiai kihívások és a színpadi teljesítményhelyzetek folyamatos adaptációt és esztétikai érzékenységet igényelnek (Kattenstroth et al., 2010; Kirsch et al., 2013). Bár az eredmények nem engednek oksági következtetéseket, a kreativitás következetesen magasabb aránya a táncosoknál két lehetséges értelmezést kínál:

1. a tánc mint tevékenység fejleszti a kreativitással kapcsolatos kognitív és affektív mechanizmusokat, vagy
2. eleve kreatívabb személyek választják a táncot mint önkifejezési formát. Mindkét értelmezés illeszkedik a pozitív pszichológia azon megközelítéséhez, mely szerint az élményszerű, értelmes és strukturált tevékenységek – mint a művészetek – erősítik a személyes erőforrásokat és jellemző erényeket (Niemi & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004). A magyar átlagpopulációs adatok alapján a kreativitás nem tartozik a leggyakoribb karaktererősségek közé (Zábó et al., 2023), így a jelen mintában megfigyelhető nagyobb arány különösen figyelemfelkeltő. Ez arra utalhat, hogy a tánc – különösen a versenyszerű forma – olyan pszichológiai működésmódokat aktiválhat, amelyek a kreativitás karaktererősségként való hangsúlyosabb megjelenést támogatják az átlag magyar populációhoz képest.

Míg a kreativitás a táncosok körében hangsúlyosabban jelent meg, addig az őszinteség esetében eltérő tendencia rajzolódott ki. Ennek az erősségnek az elsődleges jellemzőként való hiánya a versenyszerűen táncolóknál nem feltétlenül tekinthető negatívumnak, inkább arra utalhat, hogy a teljesítményorientált, szabályozott versenykörnyezetben más értékek – mint a kintartás, fegyelem vagy esztétikai megvalósítás – kerülnek előtérbe. Ez az eredmény nem a morális értékek hiányát tükrözi, hanem inkább a tánc sajátos szimbolikus és stilizált önkifejezési formáival hozható összefüggésbe. A színpadi mozgásban az érzelmek művészi közvetítéssel jelennek meg, ami eltér a hétköznapi, közvetlen érzelmi őszinteségtől (Levy, 1988). A versenyorientált környezetben emellett nagyobb szerepet kaphatnak a fegyelem, kintartás és teljesítményorientáció értékei, amelyek más típusú erősségeket hangsúlyoznak. A hobbi- és nem táncolók körében a magasabb őszinteség-arány azt jelezheti, hogy az önreflexiójuk inkább a személyes kapcsolatokra és az autentikus önkifejezésre épül, nem pedig a versenyhelyzetben elvárt szerepviselkedésre.

Összességében tehát a különbségek jól illusztrálják, hogy a tánc szintje és kontextusa befolyásolja, mely pszichológiai erősségek mutatkoznak meg markánsabban a teszteredményekben. A kutatások alapján a tánc – különösen a versenyszerű vagy improvizatív formák – olyan kognitív és érzelmi folyamatokat fejleszt (pl. figyelmi rugalmasság, mozgáskoordináció, esztétikai érzékenység), amelyek hozzájárulhatnak bizonyos pszichológiai erősségek, például a kreativitás erőteljesebb megjelenéséhez (Fink & Woschnjak, 2011; Kirsch et al., 2013; Torrents et al., 2015). Elméleti szempontból az eredmények alátámasztják a pozitív pszichológia azon tételét, miszerint a művészeti és mozgásalapú élmények elősegíthetik a karaktererősségek fejlődését és az önreflexió elmélyülését (Koch et al., 2019; Vormwald, 2020). A tánc mint tevékenység egyszerre fejleszti a testi tudatosságot, az érzelmi bevonódást és a kognitív rugalmasságot, ami kedvező háttérrel teremt a személyes fejlődés és a reziliencia kialakulásához (Govindji & Linley, 2007; Vormwald, 2020). A VIA-H hazai validációja kimutatta, hogy a karaktererősségek pozitív kapcsolatban állnak a globális jólléttel, a virágzással és a pszichológiai immunrendszer mutatóival (Zábó et al., 2023). Ebből következően a táncos mintában megfigyelhető kreativitás-dominancia pontencionálisan olyan jólléti és rezilienciafolyamatokkal is összefügghet, amelyek a művészeti tevékenységekben gyakran megerősödnek.

A gyakorlati implikációk különösen a táncpedagógia és a művészetterápia területén relevánsak. Az erősségalapú szemlélet tudatos integrálása – például reflektív mozgásgyakorlatok, erősség-naplók vagy személyes célkitűzések formájában – hozzájárulhat a tanulók önbizalmának, motivációjának és csoportkohéziójának növekedéséhez (Quinlan et al., 2015; Valóczy, 2022). Különösen a serdülő- és fiatal felnőttkorban, amikor az identitás és önazonosság formálódik, a tánc kivételesen hatékony eszköz lehet a pszichológiai erősségek fejlesztésére.

A jövőbeli kutatásoknak érdemes lenne longitudinális és kvalitatív megközelítésekkel feltárni, hogyan változnak a karaktererősségek a táncos pályafutás különböző szakaszaiban, illetve miként élik meg a táncosok saját erősségeik kibontakozását. A kultúraközi vizsgálatok tovább gazdagíthatják a tánc és a pozitív pszichológia kapcsolatáról alkotott képet.

7. KORLÁTOK ÉS JÖVŐBELI IRÁNYOK

A kutatás legfőbb korlátja a minta viszonylag kis mérete és heterogenitása. A résztvevők különböző táncstílusokat képviseltek, ami befolyásolhatta a karaktererősségek alakulását és a csoportok közötti összehasonlíthatóságot. További korlátot jelent, hogy az adatok önbevalláson alapuló pszichológiai tesztből származnak – vagyis a karaktererősségek a kitöltők saját válaszaik alapján kerültek meghatározásra, így a szubjektív torzítás lehetősége fennáll. A jövőbeni kutatásoknak célszerű lenne nagyobb mintán, több táncstílusra kiterjedően, longitudinális módszerrel vizsgálni a tánc és a karaktererősségek kapcsolatát. Különösen indokolt a táncpedagógiai programok hatásának elemzése a kreativitás és az őszinteség fejlődésére, valamint a tánc mint pszichológiai intervenció lehetőségeinek feltárása (Ghielen et al., 2017; Niemiec & McGrath, 2019).

8. ÖSSZEGZÉS

A jelen vizsgálat eredményei alapján a táncos és nem táncos csoportok között a karaktererősségek első helyen megjelölt megoszlásában nem volt kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség sem a jelenlegi táncos státusz, sem az élettörténeti táncos tapasztalat, sem pedig a versenyszerű táncolás szerinti összehasonlításban. Ez arra utal, hogy a táncos tevékenység megléte önmagában nem jár együtt átfogó személyiségstruktúrabeli eltéréssel. Ugyanakkor valamennyi vizsgálati összehasonlításban következetes irányú mintázat rajzolódott ki: a kreativitás elsődleges karaktererősségként nagyobb arányban jelent meg a táncos, különösen a versenyszerűen táncoló csoportokban, míg az őszinteség inkább a hobbi szinten táncolók vagy a táncot nem űzők között fordult elő nagyobb arányban. Bár ezek a különbségek nem érték el a statisztikai szignifikancia szintjét, az ismétlődő tendencia arra utal, hogy a táncos tapasztalat intenzitása a karaktererősségek hangsúlyában relatív eltolódással járhat együtt.

Fontos hangsúlyozni, hogy a jelen vizsgálat keresztmetszeti jellege és a viszonylag kis elemszám nem teszi lehetővé oksági következtetések levonását. A kreativitás magasabb aránya a táncosok körében értelmezhető úgy is, hogy a táncos tevékenység fejleszti vagy erősíti az alkotókészséghez kapcsolódó pszichológiai mechanizmusokat,

de az is lehetséges, hogy eleve kreatívabb emberek választják a táncot mint önkifejezési formát. Hasonlóképpen, az őszinteség alacsonyabb előfordulása a versenyszerűen táncolók körében nem morális deficitre, hanem teljesítményorientált és szabályozott kontextus eltérő értékhierarchiájára utalhat.

Összességében a jelen tanulmány nem általános karaktererősségbeli különbséget, hanem a kreativitás következetesen magasabb arányú megjelenését azonosította a táncos tapasztalattal rendelkező csoportokban. Az eredmények támogatják azt a szemléletet, amely a táncot nem pusztán művészeti vagy sporttevékenységként, hanem potenciális pszichológiai erőforrásként értelmezi, ugyanakkor további, nagyobb mintán végzett és longitudinális vizsgálatok szükségesek a feltárt mintázatok megerősítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Cable, D., Lee, J. J., Gino, F., & Staats, B. R. (2015). How best-self activation influences emotions, physiology and employment relationships (NOM Unit Working Paper No. pp. 16–29). Harvard Business School. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2662057>
- Croom, A. M. (2014). The practice of virtue: Classic and contemporary readings in virtue ethics and positive psychology. *Journal of Positive Psychology, 9*(6), 499–511. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Fink, A., & Woschnjak, S. (2011). Creativity and personality in professional dancers. *Personality and Individual Differences, 51*(6), 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.024>
- Fodor Szilvia & Molnár Adrienn (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra, 30*(4-5), 20–39. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20>
- Foster, S. L. (2018). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315185679>
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology, 13*(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 2*(2), 143–153. <https://doi.org/10.1037/t54221-000>
- Hanna, J. L. (2008). Dance and the embodied self. *Research in Dance Education, 9*(1), 3–14.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2015). The relationships of character strengths with coping, work-related stress, and job satisfaction. *Frontiers in Psychology, 6*, 165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00165>
- Kaeppeler, A. L. (2000). Dance ethnology and the anthropology of dance. *Dance Research Journal, 32*(1), 116–125. <https://doi.org/10.2307/1478284>
- Kattenstroth, J.-C., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M., & Dinse, H. R. (2010). Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions. *Frontiers in Aging Neuroscience, 2*, Article 31. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2010.00031>

- Kaufman, S. B. (2013). The psychology of creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 244–249.
- Kirsch, L. P., Drommelschmidt, K. A., & Cross, E. S. (2013). The impact of sensorimotor experience on affective evaluation of dance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 521. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00521>
- Koch, S. C., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., & Martin, L. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health outcomes: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.01.006>
- Lakes, R. (2005). The messages behind the movement: Body image, subtexts, and identity in dance education. *Arts Education Policy Review*, 106(6), 19–24.
- Lazányi, K. (2018). The psychology of creative movement: Improvisation and insight in dance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(3), 324–335. <https://doi.org/10.1037/aca0000156>
- Lee, J. J., Gino, F., Cable, D. M., & Staats, B. (2016). Preparing the self for team entry: How relational affirmation improves team performance (NOM Unit Working Paper No. 16–111). Harvard Business School. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2753160>
- Levy, F. J. (1988). *Dance movement therapy: A healing art*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2016). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Niemiec, R. M., & McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. Hogrefe Publishing.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pavlova, D. (2018). Folk dance as a means of social cohesion and emotional expression. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, 12(1), 45–60.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pickard, A. (2012). Schooling the dancer: The evolution of an identity as a ballet dancer. *Research in Dance Education*, 13(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651119>
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/17533010903488582>
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., & Anguera, M. T. (2015). Dance improvisation and cognitive flexibility: Analysis of motor creativity using T-pattern detection. *Thinking Skills and Creativity, 15*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.05.004>
- Valóczi, M. (2022). A karaktererősségek szerepe a pedagógiai folyamatokban. *Magyar Pedagógia, 122*(3), 345–367.
- Vormwald, M. (2020). Dancing the resilient child: Creative movement and the development of emotional competence. *Journal of Dance Education, 20*(4), 163–171. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1725584>
- Zábó, V., Oláh, A., & Vargha, A. (2023). A felnőtt magyar lakosság karaktererősségei–A Karaktererősségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 24*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014>

EXAMINING THE CHARACTER STRENGTHS OF DANCERS BASED ON THE VIA MODEL *

Judit Pávics, PhD student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Doctoral School of Education, University of Pécs, Hungary

Szidalisz Ágnes Teleki, PhD, assistant professor, Faculty of Humanities
and Social Sciences, Institute of Psychology, University of Pécs, Hungary

Abstract

Dance is a complex artistic and physical activity that integrates psychological, emotional, and social processes beyond its physical aspects, thus playing a significant role in personal development and well-being. The aim of this research was to examine which character strengths are more prominent among people with dance experience within the framework of the Values in Action (VIA) model and how these relate to dance activity. The research was conducted using an online questionnaire and a cross-sectional design, with 80 participants (70 women, 10 men; average age: 36.1 years; $SD = 13.2$). Based on the results, no statistically significant difference was found between the distribution of character strengths in the dancer and non-dancer groups. At the same time, creativity consistently appeared as the primary character strength in a higher proportion of those with dance experience, drawing attention to the self-expressive, creative nature of dance and the role of cognitive-emotional flexibility. The results of the study can contribute to a deeper understanding of the educational and character-building potential of dance and offer useful insights for dance education practice and strength-based developmental approaches.

Keywords: dance, character strengths, VIA model, creativity, positive psychology, personality development

1 INTRODUCTION

Dance is one of humanity's most ancient forms of expression (Kaeppeler, 2000), which not only has aesthetic but also psychological and social dimensions (Quiroga Murcia et al., 2010). In recent years, the study of character strengths has become increasingly important in positive psychology research (Fodor & Molnár, 2020; Peterson & Seligman, 2004). These are personality traits that can promote well-being and fulfillment; despite being stable, they are also capable of being developed.

.....
* The first version of the Hungarian manuscript was received on 3. March 2025.

Dance, as a complex artistic and psychological activity, provides a means of developing personal strengths. During dance practice, body awareness, creativity, self-expression, perseverance, and social intelligence are all activated (Vormwald, 2020). These qualities are closely related to several virtue categories in the VIA model, particularly the dimensions of “Wisdom and Knowledge,” “Bravery,” and “Humanity” (Peterson & Seligman, 2004).

The aim of this study is to explore the character strengths most prevalent among dancers and compare them with the characteristics of non-dancers. Our goal is not to establish causal relationships, but to map correlations and trends. The study serves both to lay the theoretical foundations for dance pedagogy and to develop psychological interventions.

2 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 Character strengths

According to the positive psychology approach, improving the quality of human life involves not only the prevention of pathologies, but also the conscious development of individual resources (Fodor & Molnár, 2020; Seligman, 2011). One of the basic concepts of this process is *character strength*, which is a lasting, developable personality trait that promotes well-being, performance, and psychological resilience (Niemic & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004).

The significance of character strengths lies in their ability to promote personal development and psychological balance in both favorable and challenging life situations (Park et al., 2004). When individuals perceive that their lives are moving in a positive direction, these strengths enable them to recognize their own values and those of others, thereby promoting further development. In times of difficulty, applying character strengths can help individuals focus on positive aspects, rely on their own resources, and thus maintain psychological stability (Fodor & Molnár, 2020; Niemic & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004). The optimal use of individual strengths contributes to the determinants of well-being, which are consistent with the elements of the PERMA model: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Achievement (Niemic & McGrath, 2019).

Peterson and Seligman (2004) systematized character strengths in their comprehensive work *Character Strengths and Virtues* (Table 1). The authors identified six main virtues Wisdom and Knowledge, Courage, Humility, Justice, Temperance, and Transcendence—to which they assigned 24 character strengths. These strengths form the basis of positive human functioning and are measurable, developable, and culturally interpretable.

EXAMINING THE CHARACTER STRENGTHS OF DANCERS BASED ON THE VIA MODEL

Table 1 Virtue categories and character strengths

Virtue category	Character strength	Description
Wisdom and Knowledge	Creativity	Original ideas and their adaptive application for positive contribution. Not necessarily associated with high IQ. Creative people are open-minded, risk-takers, and flexible.
	Curiosity	Interest, seeking novelty, openness to new things. It is related to positive emotions, intelligence, problem-solving skills, autonomy, and self-esteem.
	Open-mindedness	Consideration of multiple perspectives, questioning of prejudices. Can be developed through education and learning, increases with age.
	Love of learning	Associating positive emotions with learning and acquiring new things. Satisfies curiosity, contributes to well-being, and promotes independence.
	Perspective	Holistic thinking, good advisory skills. Takes emotions and rationality into account, indicates maturity and sociability.
Courage	Bravery	Voluntary action in fearful situations for the benefit of others or oneself, accepting loss or risk.
	Perseverance	Overcoming obstacles and difficulties necessary to achieve goals; increasing one's sense of achievement, resourcefulness, and self-efficacy.
	Honesty	Authenticity, honesty, loyalty to oneself; taking responsibility for one's actions and feelings.
	Zest	Vitality, energy, enthusiasm for life; related to autonomy, efficiency, and joyful human relationships.
Humanity	Love	Cognitive, behavioral, and emotional commitment to others; devotion, caring, providing a sense of security.
	Kindness	Generosity, caring, altruism, selfless actions for others.
	Social intelligence	Understanding one's own and others' feelings, managing emotions in social relationships, recognizing others' motivations.
Justice	Teamwork	Loyalty, social responsibility, prioritizing the interests of the community, striving to reduce inequalities.

	Fairness	Commitment to fairness, equality, impartiality, respect for others, and equal treatment.
	Leadership	Motivating others for collective success, planning group processes, conflict resolution, team cohesion.
Temperance	Forgiveness	Forgiving others' mistakes, reducing anger, achieving inner peace through forgiveness.
	Humility	Modesty, awareness of one's own strengths and weaknesses, not craving attention.
	Prudence	Caution, making thoughtful decisions, weighing risks.
	Self-regulation	Controlling emotions and desires, reducing impulsiveness, discipline.
Transcendence	Appreciation of beauty and excellence	Recognizing joy and beauty in goodness, which enables individuals to form deeper connections with others and find meaning in their lives.
	Gratitude	Expressing gratitude and experiencing joy in response to gifts or kindness, recognizing the value of life and seeing opportunities even in difficult situations.
	Hope	A positive outlook and optimism that helps overcome challenges and plan and achieve goals.
	Humor	Seeing the bright side of life, making others laugh, and taking difficult situations in stride.
	Spirituality	Belief in a higher power that gives meaning to life and provides support and guidance to the individual.

Note: Based on the original VIA system (Fodor & Molnár, 2020; Zábó, Oláh & Vargha, 2023; Peterson & Seligman, 2004).

Character Strengths and Virtues is a comprehensive work of more than 800 pages, written by forty authors, which presents a system of character strengths and lays out guidelines for their measurement as well as the evaluation of the effectiveness of interventions aimed at developing them. In systematizing positive traits, the authors defined specific criteria, according to which strengths must contribute to improving the quality of life of the individual and others, have positive consequences, and be measurable and enduring traits in human behavior. Based on these criteria, the “Values in Action” system was created, which contains 24 character strengths and six cardinal virtues (Fodor & Molnár, 2020).

The VIA system is divided into three levels. At the top level are the overarching virtues: Wisdom and Knowledge, Courage, Humanity, Justice, Temperance, and

Transcendence, which are biologically based and aid survival and adaptation. According to Peterson and Seligman (2004), all six virtues must be present to a minimum extent for someone to be considered to have good character. The second level of the hierarchy consists of 24 character strengths, some of which may be more dominant in a given personality, while others are less prominent. The lowest level of the hierarchy consists of situational themes, which describe how each strength manifests itself in specific life situations (e.g., *kindness* through empathetic behavior). These themes may also vary based on cultural and group differences, so measurements for comparability are rare (Fodor & Molnár, 2020).

Character strengths are stable yet developable personality traits, the manifestation of which reflects individual characteristics and can be improved through practice and conscious reinforcement, thereby improving the individual's subjective well-being (Fodor & Molnár, 2020). The relationship between well-being and certain strengths has been examined by numerous researchers using a variety of approaches. Their findings show that gratitude is associated with higher social support and fewer depressive symptoms (Ghielen et al., 2017; Harzer & Ruch, 2015). Other studies have shown that gratitude, forgiveness, and optimism are associated with lower social anxiety (Govindji & Linley, 2007; Niemiec & McGrath, 2019). Bravery, kindness, and humor play an important role in patient recovery, while gratitude, hope, and perseverance are the strengths that most influence life satisfaction (Fodor & Molnár, 2020).

In their analyses, Ghielen and colleagues (2017) highlight that interventions based on character strengths have a positive effect on happiness, life satisfaction, coping strategies, and stress management. In addition, the conscious use of strengths increases motivation (Peterson & Seligman, 2004), improves performance, and promotes the development of creative problem-solving (Cable et al., 2015). According to a study (Lee et al., 2016), applying character strengths has a positive effect on the work carried out under pressure, improves cooperation between individuals and groups, and contributes to the development of perseverance and resilience (Govindji & Linley, 2007), which helps individuals deal with challenges more effectively. The positive effect can also be seen in the field of education. In their studies, Quinlan and colleagues (2015) found that students' active involvement in classroom activities and group cohesion are due to the development of strengths. Válóczy (2022) also looked for correlations between character strengths and student well-being in the field of education. In examining the character strengths of language learners, he found that awareness and application of character strengths in language learning practices has a positive impact on well-being in language classes.

Applying character strengths in everyday life has numerous positive psychological benefits: it increases well-being (Govindji & Linley, 2007; Zábó et al., 2023), reduces stress (Ghielen, et al., 2017), and increases life satisfaction (Harzer & Ruch, 2015). Empirical results from a Hungarian sample also show that character strengths are positively related to global well-being, flourishing, and other health indicators (Zábó et al., 2023). In educational settings, awareness of character strengths can improve learning motivation and group cohesion (Quinlan et al., 2015; Válóczy, 2022).

These correlations are relevant not only in psychology but also in art education, as character strengths are not static traits but skills that can be shaped and developed through practice, which can be clearly observed in dance.

2.2 The connections between character strengths and dance

Dance provides a particularly rich field for examining character strengths as manifestations of personality traits. Although the causal relationship between dance and personality development and its direction cannot be determined, the correlations and interactions between the two areas have been identified in several studies (Koch et al., 2019; Vormwald, 2020). The following character strengths are presented based on the categories of the VIA (Values in Action) model (Peterson & Seligman, 2004) and interpreted in the context of dance.

Within the virtue group of wisdom and knowledge, creativity and curiosity are particularly important in dance, as dancers constantly explore new movements, techniques, and improvisational solutions. Curiosity encourages discovery and self-reflection, while creativity forms the basis of artistic self-expression (Runco & Jaeger, 2012). Within the virtue of bravery, perseverance and honesty play a decisive role in artistic development (Kaufman, 2013; Peterson & Seligman, 2004). Perseverance supports the overcoming of physical and mental challenges, while honesty as a character strength can be interpreted in a specific way, as personal and artistic identities are often separated during performance (Hanna, 2008; Lakes, 2005). Among the virtues of humanity and justice, social intelligence and teamwork are particularly important in group and pair dance. The coordination of movements, nonverbal communication, and mutual trust are fundamental psychological resources in dance communities (Foster, 2018). Self-regulation, a virtue related to temperance, enables dancers to practice with discipline, consciously putting their emotions at the service of their movements while remaining in control on stage. Finally, the virtue group of transcendence, especially the appreciation of beauty and excellence, is closely related to the art of dance. Experiencing the harmony of movement, music, and body can provide dancers with an aesthetic experience and even spiritual immersion (Niemiec & McGrath, 2019).

These connections are relevant not only on a theoretical level, but also in dance education practice. The conscious cultivation of character strengths can help dancers develop not only technically but also psychologically. Such an approach could be integrated into dance education and choreographic processes, similarly to other artistic interventions (Ghielen et al., 2017; Vormwald, 2020).

Dance as a movement-based artistic activity can be interpreted based on the theory of *embodied cognition*, according to which physical experiences actively shape cognitive and emotional processes (Foster, 2018; Koch et al., 2019). Experiences gained through movement therefore not only develop physical coordination but can also contribute to the recognition of internal resources and the development of personal strengths (Koch et al., 2014; Quiroga Murcia et al., 2010). The connection between body awareness activated during movement and emotional expression helps dancers to use their character strengths, such as self-regulation, perseverance, and social intelligence, more consciously (Koch et al., 2014).

Different dance styles reinforce different categories of virtues (Lazányi, 2018; Pavlova, 2018; Pickard, 2012; Quiroga Murcia et al., 2010). Classical ballet and competitive dance require the virtues of temperance and courage, as they emphasize precision, discipline, and overcoming physical limitations. Improvisational or contemporary dance, on the other hand, activates the virtues of wisdom and knowledge

as well as creativity, as it allows more room for self-expression and the discovery of new movement patterns. The collective forms of ballroom or folk dance are particularly fertile ground for cultivating teamwork, social intelligence, and kindness, as these genres require constant attention and mutual trust between partners.

The dynamic nature of character strengths (Fodor & Molnár, 2020; Niemiec & McGrath, 2019) is particularly well illustrated by the practice of dance. Dancers not only use their existing strengths, but also continuously shape them through practice. Correcting mistakes, persistent repetition, and focusing on performance promote the development of self-regulation, perseverance, and humility, while stage presence and connecting with the audience strengthen the ability to appreciate spirituality and beauty (Croom, 2014).

From a neuropsychological perspective, the dopamine and endorphins released during dance enhance positive emotional states. This is consistent with Seligman (2011), who describes the five basic components of well-being: positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. According to his model, these factors together contribute to the maintenance and development of psychological well-being. The flow experience, which represents a state of complete engagement, often appears in dance processes and, through positive emotional experiences, reinforces the conscious use of character strengths (Harzer & Ruch, 2015). As a result, curiosity, creativity, and life satisfaction, as components of the dancer's personality, may show a positive correlation not only with each other but also with the quality of dance practice.

3 THE AIM OF THE RESEARCH

The aim of our research was to explore which character strengths within the framework of the Values in Action (VIA) model best characterize individuals with dance experience, and whether their distribution differs from that of the non-dancing population. Our study paid particular attention to the character strengths of creativity and honesty, as well as to the relationship between the nature of dance activity—especially competitive or hobby-level dance—and the manifestation of these strengths. The hypotheses of the study were as follows:

H1 – We assume that creativity as a character strength is more common among those with dance experience than among non-dancers, given that dance, particularly through choreographic and improvisational elements, can promote the development of cognitive flexibility and openness to novel solutions (Fink & Woschnjak, 2011; Torrents et al., 2015).

H2 – Based on previous research emphasizing the complex technical, aesthetic, and problem-solving requirements of competitive dance (Kattenstroth et al., 2010; Kirsch et al., 2013), we assume that creativity as a primary character strength is more common among competitive dancers than among hobby dancers or non-dancers.

H3 – We also assume that the character strength of honesty is less common among competitive dancers than among non-dancers, as in a performance-oriented, regulated dance environment, technical precision, role behavior, and aesthetic conformity may take precedence over authentic, direct self-expression (Levy, 1988).

4 RESEARCH METHODOLOGY

4.1 Sample and sampling procedure

The research originally involved 106 participants reached out to via various social media platforms. The sampling approach was justified by the exploratory nature of the study and the need to target the dancer population. The research was not aimed at drawing representative conclusions, but at examining intergroup patterns. As 26 of the participants were under the age of 18, their data was excluded from the analysis in accordance with ethical guidelines, resulting in a final sample of 80 individuals (70 women, 10 men). Their ages ranged from 18 to 73 ($M = 36.1$ years, $SD = 13.2$). Participants were divided into two main groups based on their dance experience. The dancer group consisted of individuals ($n = 57$; 28.7%) who had danced regularly for at least two years or who currently dance regularly. The non-dancer group consisted of individuals ($n = 23$; 71.3%) who had never participated in regular dance activities in their lives. During the study, we also formed further subgroups based on the intensity of the dancers' experience. We separated participants who have danced or currently dance competitively ($n = 25$) from those who dance or have danced at a hobby level or have no dance experience at all ($n = 49$).

The dancers participating in the study indicated the following dance styles among those they practiced: majorette, ballroom dancing, ballet, hip hop, folk dancing, belly dancing, kizomba, contemporary dance, bachata, salsa, show dancing, modern dance, Argentine tango, acrobatic rock and roll, jazz ballet, tap dancing, and movement art. Participation in the research was voluntary, and data collection was conducted using an online self-administered questionnaire.

4.2 Ethical considerations

The research was based on data collected using an online questionnaire, did not involve an intervention, and did not collect data allowing for the personal identification of the participants. In accordance with ethical guidelines, data from respondents under the age of 18 were excluded. Before completing the questionnaire, participants were informed about the purpose, content, and methods of the research and gave their written consent to participate voluntarily and to have their data treated anonymously.

4.3 Procedure

The questionnaire was distributed online (using Google Forms) following a convenience sampling procedure. The call for participants was shared with dance communities (dance associations, professional dance teachers) and on general, non-dance-specific social media platforms. The questionnaire package included questions on demographic data (age, gender), dance-related characteristics (current/past dance experience, dance style, frequency of dancing, effectiveness), and the Hungarian version of the VIA (Values in Action) questionnaire (Fodor & Molnár, 2020).

4.4 Data processing and statistical analysis

The data were analyzed using Jamovi software (version 2.3.18). In the first step, we summarized the descriptive data for each character strength (mean, standard deviation, frequency). To examine the differences between groups, we used cross-tabulation analyses (χ^2 test) with a significance level of $p < 0.05$.

5 RESULTS

We compared the distribution of character strengths among current dancers ($n = 23$) and non-dancers ($n = 57$) using chi-square tests. The analysis showed no significant differences between the character strengths most frequently ranked first by the two groups ($\chi^2(10) = 9.19$; $p = 0.514$). However, creativity was more common among dancers: 39.13% of current dancers listed creativity as their primary strength compared to 22.8% of non-dancers.

A test comparing the group of current and/or former dancers ($n = 45$) with the group of those who neither currently nor previously danced ($n = 35$) showed similar results. Although the difference is not statistically significant ($\chi^2(10) = 9.30$; $p = 0.504$), creativity again appeared at a higher rate among the first group (35.55%) than among those who never danced (17.14%). These consistent differences may indicate that the personality profile of dancers shows a specific pattern.

In contrast, honesty, ranked as the top character strength, occurred at a higher rate among those who do not currently dance (10.52%), while it did not appear as a primary strength in the dancer group. Among current and former dancers, honesty was ranked first in 8.88% of cases, while among those who had never danced, this proportion was 5.71%.

Table 2 Distribution of creativity and honesty among dancers and non-dancers

When did you dance?	Creativity ranked first	Honesty as primary strength
Currently	39.13%	0%
Currently no	22.8%	10.52%
Currently and/or in the past	35.55%	8.88%
Never	17.14%	5.71%

Note: The data show the proportions within each group.

Differences were also compared between the strengths ranked first by those who dance or had danced competitively ($n = 25$) and those who only dance or had danced at a hobby level or not at all ($n = 49$). Among competitive dancers, creativity was the dominant strength in first place (44%), while none of them (0%) ranked honesty as their most characteristic strength. In contrast, among hobby dancers or non-dancers, creativity was the primary strength for only 18.36%, while honesty was the primary strength for 10.20%.

Table 3 Proportions of creativity and honesty as strengths among competitive dancers and hobby dancers or non-dancers

	Frequency of creativity as a strength within the group	Proportion of the strength of honesty within the group
Competitive dancers/ former competitive dancers	44%	0%
Dance/danced at a hobby level or do not dance/did not dance at all	18.36%	10.20%

Overall, the results suggest that the distribution of character strengths varies depending on the existence and intensity of dance activity. Creativity as a primary strength was more prevalent among dancers, especially competitive dancers, while honesty as a leading strength was more prevalent among hobby dancers and those who had never danced. These differences indicate varying rankings in character strength depending on the level of dance experience.

6 DISCUSSION

Based on the results of the present study, no statistically significant difference was found in the distribution of character strengths between the dancer and non-dancer groups, neither in the comparison between current dancers and non-dancers, nor in the comparison between current and/or former dancers and those who had never danced. At the same time, a consistent difference in the occurrence of creativity was observed in both analyses: creativity appeared as a primary character strength at a higher rate among those with dance experience than among those without. This pattern may suggest that dancing is associated with psychological characteristics and skills that support creativity, cognitive flexibility, and self-expression.

An important point of reference for interpreting the results of our analysis is the Hungarian validation study of the VIA-H questionnaire, which analyzed the distribution of character strengths based on large-sample ($N = 10,911$) average population data (Zábó et al., 2023). In the Hungarian sample, the virtue of humanity proved to have the highest average value, while temperance had the lowest. The differences between character strengths were moderate, resulting in a generally balanced profile in the adult Hungarian population. The superiority of creativity demonstrated in the present study among those with dance experience indicates a specific deviation, which suggests profile differences related to the activity rather than a general difference in character strengths (Zábó et al., 2023).

The higher rate of creativity among competitive dancers may indicate that they have more flexible patterns of thinking and behavior and are more likely to seek novel solutions. Competitive dancing can develop cognitive and emotional processes

such as problem solving while moving, rapid adaptation, and aesthetic sense, which are related to the psychological foundations of creativity (Fink & Woschnjak, 2011; Kattenstroth et al., 2010; Torrents et al., 2015). These correlations fit well with complex, multidimensional models of creativity, according to which creativity is not solely a cognitive ability, but rather the combined result of motivation, emotional regulation, and behavioral flexibility (Runco & Jaeger, 2012). Dance, especially in its competitive forms, creates an environment where these skills can develop dynamically through practice and performance experience.

As a complex artistic and movement activity, dance integrates physical, cognitive, and emotional processes, creating an experiential space that encourages novel solutions and improvisation (Fink & Woschnjak, 2011; Torrents et al., 2015). Competitive dance can particularly strengthen these skills, as choreographic challenges and stage performance situations require constant adaptation and aesthetic sensitivity (Kattenstroth et al., 2010; Kirsch et al., 2013). Although the results do not allow for causal conclusions, the consistently higher rate of creativity among dancers offers two possible interpretations: (1) dance as an activity develops cognitive and affective mechanisms related to creativity, or (2) individuals who are more creative choose dance as a form of self-expression. Both interpretations fit with the positive psychology approach, which suggests that experiential, meaningful, and structured activities—such as the arts—strengthen personal resources and character strengths (Niemiec & McGrath, 2019; Peterson & Seligman, 2004). Based on data from the average Hungarian population, creativity is not among the most common character strengths (Zábó et al., 2023), so the higher proportion observed in the present sample is particularly noteworthy. This may suggest that dance, especially in its competitive form, can activate psychological mechanisms that support a more pronounced manifestation of creativity as a character strength compared to the average Hungarian population.

While creativity was more prominent among dancers, a different trend emerged in the case of honesty. The absence of this strength as a primary characteristic among competitive dancers is not necessarily considered negative, but rather may indicate that in a performance-oriented, regulated competitive environment, other values such as perseverance, discipline, or aesthetic realization come to the fore. This result does not reflect a lack of moral values but rather can be related to the specific symbolic and stylized forms of self-expression in dance. On stage, emotions are conveyed artistically, which differs from everyday, direct emotional sincerity (Levy, 1988). In a competition-oriented environment, the values of discipline, perseverance, and performance orientation, which emphasize other types of strengths, may play a greater role. Among hobbyists and non-dancers, the higher rate of honesty may indicate that their self-reflection is based more on personal relationships and authentic self-expression than on the role behavior expected in a competitive situation.

Overall, the differences clearly illustrate that the level and context of dance influence the prominence of psychological strengths. Based on research, dance—especially competitive or improvisational forms—develops cognitive and emotional processes (e.g., attentional flexibility, movement coordination, or aesthetic sensitivity) that can contribute to the stronger manifestation of certain psychological strengths, such as creativity (Fink & Woschnjak, 2011; Kirsch et al., 2013; Torrents et al., 2015). From a theoretical perspective, the results support the positive psychology thesis that artistic

and movement-based experiences can promote the development of character strengths and deepen self-reflection (Koch et al., 2019; Vormwald, 2020). Dance as an activity simultaneously develops body awareness, emotional involvement, and cognitive flexibility, which provides a favorable background for personal development and the formation of resilience (Govindji & Linley, 2007; Vormwald, 2020). The Hungarian validation of the VIA-H showed that character strengths are positively related to global well-being, flourishing, and indicators of psychological immunity (Zábó et al., 2023). Consequently, the dominance of creativity observed in the dancer sample may be potentially related to well-being and resilience processes that are often reinforced in artistic activities.

The practical implications are particularly relevant in the fields of dance education and art therapy. The conscious integration of a strength-based approach—for example, in the form of reflective movement exercises, strength journals, or personal goals—can contribute to increased self-confidence, motivation, and group cohesion among students (Quinlan et al., 2015; Valóczy, 2022). Especially in adolescence and young adulthood, when identity and self-identity are forming, dance can be an exceptionally effective tool for developing psychological strengths.

7 LIMITATIONS AND FUTURE DIRECTIONS

The main limitation of the present research is the relatively small size and heterogeneity of the sample. The participants represented different dance styles, which may have influenced the development of character strengths and the comparability between groups. A further limitation is that the data were obtained from a self-reported psychological test, meaning that character strengths were determined based on the respondents' own perceptions, thus allowing for the possibility of subjective bias. To address these limitations, further studies should examine the relationship between dance and character strengths using a larger sample, covering multiple dance styles, and employing a longitudinal method.

Future research should utilize longitudinal and qualitative approaches to explore how character strengths change at different stages of a dancer's career and how dancers experience the development of their own strengths. Cross-cultural studies can further enrich our understanding of the relationship between dance and positive psychology. In particular, it would be useful to analyze the impact of dance education programs on the development of creativity and honesty, as well as to explore the potential of dance as a psychological intervention (Ghielen et al., 2017; Niemiec & McGrath, 2019).

8 SUMMARY

Based on the results of the present study, there was no statistically significant difference in the distribution of character strengths between the dancer and non-dancer groups in terms of current dancer status, dance experience, or competitive dance experience. This suggests that dance activity alone is not associated with comprehensive differences in personality structure. At the same time, a consistent pattern emerged in all of

the comparisons: creativity appeared as a primary character strength in a higher proportion of dancers, especially among competitive dancers, while honesty was more prevalent among hobby dancers or non-dancers. Although these differences did not reach statistical significance, the recurring trend suggests that the intensity of the dancing experience may be associated with a relative shift in the emphasis on character strengths.

It is important to emphasize that the cross-sectional nature of this study and the relatively small sample size do not allow for causal conclusions to be drawn. The higher rate of creativity among dancers can be interpreted as meaning that dancing develops or strengthens the psychological mechanisms associated with creativity, but it is also possible that those who are more creative to begin with choose dance as a form of self-expression. Similarly, the lower incidence of honesty among competitive dancers should not be viewed as a moral deficit, but rather as a different value hierarchy in a performance-oriented and regulated context.

Overall, the present study did not identify a general difference in character strengths, but rather a consistently higher rate of creativity in groups with dance experience. The results support the view that dance should be understood not merely as an artistic or sporting activity, but as a potential psychological resource. However, further longitudinal studies with larger samples are needed to confirm the patterns identified.

References

- Cable, D., Lee, J. J., Gino, F., & Staats, B. R. (2015). *How best-self activation influences emotions, physiology and employment relationships* (NOM Unit Working Paper No. pp. 16–29). Harvard Business School. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2662057>
- Croom, A. M. (2014). The practice of virtue: Classic and contemporary readings in virtue ethics and positive psychology. *Journal of Positive Psychology*, 9(6), 499–511. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Fink, A., & Woschnjak, S. (2011). Creativity and personality in professional dancers. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.024>
- Fodor Szilvia & Molnár Adrienn (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20–39. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20>
- Foster, S. L. (2018). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315185679>
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143–153. <https://doi.org/10.1037/t54221-000>
- Hanna, J. L. (2008). Dance and the embodied self. *Research in Dance Education*, 9(1), 3–14.

- Harzer, C., & Ruch, W. (2015). The relationships of character strengths with coping, work-related stress, and job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 6, 165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00165>
- Kaeppler, A. L. (2000). Dance ethnology and the anthropology of dance. *Dance Research Journal*, 32(1), 116–125. <https://doi.org/10.2307/1478284>
- Kattenstroth, J.-C., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M., & Dinse, H. R. (2010). Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2, Article 31. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2010.00031>
- Kaufman, S. B. (2013). The psychology of creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 244–249.
- Kirsch, L. P., Drommelschmidt, K. A., & Cross, E. S. (2013). The impact of sensorimotor experience on affective evaluation of dance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 521. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00521>
- Koch, S. C., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.004>
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., & Martin, L. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health outcomes: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.01.006>
- Lakes, R. (2005). The messages behind the movement: Body image, subtexts, and identity in dance education. *Arts Education Policy Review*, 106(6), 19–24.
- Lazányi, K. (2018). The psychology of creative movement: Improvisation and insight in dance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(3), 324–335. <https://doi.org/10.1037/aca0000156>
- Lee, J. J., Gino, F., Cable, D. M., & Staats, B. (2016). *Preparing the self for team entry: How relational affirmation improves team performance* (NOM Unit Working Paper No. 16–111). Harvard Business School. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2753160>
- Levy, F. J. (1988). *Dance movement therapy: A healing art*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2016). Effects of a strengths intervention on general and work-related well-being: The mediating role of positive affect. *Journal of Happiness Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Niemiec, R. M., & McGrath, R. E. (2019). *The power of character strengths: Appreciate and ignite your positive personality*. Hogrefe Publishing.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pavlova, D. (2018). Folk dance as a means of social cohesion and emotional expression. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, 12(1), 45–60.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pickard, A. (2012). Schooling the dancer: The evolution of an identity as a ballet dancer. *Research in Dance Education*, 13(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651119>

- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health, 2*(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/17533010903488582>
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *Journal of Positive Psychology, 10*(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M., & Anguera, M. T. (2015). Dance improvisation and cognitive flexibility: Analysis of motor creativity using T-pattern detection. *Thinking Skills and Creativity, 15*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.05.004>
- Valóczy, M. (2022). A karaktererőségek szerepe a pedagógiai folyamatokban. *Magyar Pedagógia, 122*(3), 345–367.
- Vormwald, M. (2020). Dancing the resilient child: Creative movement and the development of emotional competence. *Journal of Dance Education, 20*(4), 163–171. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1725584>
- Zábó, V., Oláh, A., & Vargha, A. (2023). A felnőtt magyar lakosság karaktererőségei–A Karaktererőségek Teszt magyar változatának (VIA-H) validálása. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika, 24*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1556/0406.2023.00014>

A KÖZÖSSÉGI TÁNC MINT NEM FORMÁLIS FELNŐTTKÉPZÉS

FELTÁRÓ TANULMÁNY MAGYARORSZÁGRÓL*

Aidai Salmorbekova, PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi
Doktori Iskola, Magyarország

Absztrakt

A tanulmány a közösségi táncot mint a felnőttképzés egyik formáját vizsgálja Magyarországon, a felnőttképzés, a nem formális tanulás és a közösségi tanulás perspektívájából. Vegyes módszertani megközelítéssel a kutatás online platformok tartalomelemzése révén térképezi fel a közösségitánc-ökoszisztémát, különös tekintettel a nemzetközi páros táncműfajokra és a kortárs városi trendekre. Az elemzés a közösségi médiában legnagyobb eléréssel rendelkező programokra terjed ki a népszerű táncstílusok, valamint a profitorientált és nonprofit intézmények arányának meghatározása érdekében. A tanulmány emellett értékeli a közösségi nonprofit intézmények kapacitását olyan programok biztosítására, amelyek a földrajzi vagy gazdasági akadályokkal szembesülő felnőttek számára is hozzáférhetőek. A nem hivatásos felnőttek körében végzett mintavételi felmérés ($N = 45$) a tánctanulással kapcsolatos, saját bevalláson alapuló tapasztalatokat rögzíti. Az eredmények szerint a salsa, a bachata, az argentin tangó és a kizomba a legnépszerűbb táncformák, és elsősorban budapesti profitorientált intézményekhez kötődnek. A Budapesten kívüli helyzetfelmérés rejtett nonprofit kapacitásokat tár fel, ami akadálymentes programok fejlesztésére utal. A kutatásból kiderül, hogy a részvétel erősíti a társadalmi összetartozást, a közösségi elköteleződést és a személyes jóllétet. Ezek a mintázatok rávilágítanak a profitorientált környezet korlátaira és a közösségi táncprogramok inkluzív felnőttképzési potenciáljára.

Kulcsszavak: közösségi tánc, táncpedagógia, nem formális felnőttképzés, közösségi oktatás

1. BEVEZETÉS

Számos tanulmány dokumentálta a táncpedagógia egyéni és közösségi jóllétre gyakorolt pozitív hatásait, különösen annak szerepét a társadalmi kapcsolatok, a kulturális kifejezés és az érzelmi szabályozás elősegítésében multikulturális kontextusokban (Mathews et al., 2017). A táncot széles körben vizsgálták neurológiai, pszichológiai és terápiás keretek között is (Foster et al., 2023; Lakes et al., 2016; Novikova, 2019). A táncpedagógiában és a közösségi oktatás kutatásában azonban a táncot továbbra

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2026. január 10-én érkezett szerkesztőségünkbe.

is leginkább vagy performatív művészeti formának, vagy terápiás beavatkozásnak tekintik (Vionnet, 2022). Ezen túlmenően, bár a táncközösségeket nemzetközi szinten nyelvészeti és szociokulturális perspektívákból vizsgálták (Clifford, 1988; Hrytseniuk, 2020), pedagógiai jelentőségük, mint a nem formális felnőttképzés helyszínei, különösen a közösségi tánc (social dance = SD) kontextusában, továbbra is alulkutatott. Pedig a közösségi táncon a felnőttek elsősorban a társas interakció, az élvezet és a közösségi részvétel céljából vesznek részt. Az ilyen táncok középpontjában a partnerség, a csoportos elköteleződés és a közös mozgásélmények állnak, és ezeknek a tevékenységeknek a helyszínei jellemzően közösségi környezetek, például táncstúdiók, klubok vagy fesztiválok.

1.1. Kutatási rés és a vizsgálat fókuszpontja: salsa, bachata, argentin tangó és kizomba

A nemzetközi SD-k növekvő népszerűsége ellenére a magyarországi kutatások ritkán vizsgálták ezeket a műfajokat a nem formális felnőttképzés szempontjából. Ez a tanulmány ezért az olyan SD-műfajokra összpontosít, mint a salsa, a bachata, az argentin tangó és a kizomba, kiemelve azt, hogy hogyan gyakorolják azokat Magyarország városi területein, ahol aktív felnőttképzési közösségek találhatóak. Bár a hagyományos magyar néptáncok, mint például a csárdás, továbbra is kulturális jelentőségűek, és léteznek más táncformák is, mint a standard és latin-amerikai táncok (például chacha, rumba, keringő), ezek nem tartoznak a tanulmány elsődleges kutatási tárgyához. Azáltal, hogy a tanulmány csupán a nemzetközileg elterjedt SD-műfajokra koncentrált, a tanulmány hiánypótló, ugyanis fel kívánja térképezni azt, hogy hogyan értelmezik a felnőttek a társadalmi interakciót, a részvételt és a közösségi elkötelezettséget a kortárs városi tánc kontextusában.

Magyarországon az SD-programok többségét nyereségorientált magánkezdeménnyezésekként működtetik. A tanárok és az iskolák üzemeltetői tevékenységüket a résztvevői díjakból, a márképítésből és a piaci versenyből finanszírozzák (Bachata Club Hungary, n.d.; Dolce Dance Franchise Tánciskola, n.d.; Goldance Tánciskola, n.d.; Kizomba Club Hungary, n.d.; Szegedance Tánciskola, n.d.; Tango Libre Budapest, n.d.).

Ez a modell ugyan elősegíti a pedagógiai rugalmasságot és a közösség élénk elkötelezettségét, azonban pénzügyi vagy földrajzi korlátok miatt nem feltétlenül elérhető minden felnőtt számára egyformán. Ennek következtében az SD-t, mint a nem formális felnőttképzés egyik formáját, az állami és civil társadalmi oktatási intézmények nagyrészt nem támogatják. Nonprofit szervezetek, egyetemek és önkormányzati intézmények stratégiai támogatásával az SD-programok szélesebb körben elérhetővé válhatnak, és akadálymentes, inkluzív részvételt tennének lehetővé, hogy a tánc társadalmi és pedagógiai dimenzióiból profitálhassanak.

Ezért e feltáró tanulmány célja a nem formális oktatásban rejlő potenciál, a magyar SD-térkép, valamint a felnőttek SD-programokban szerzett tapasztalatainak vizsgálata. A tanulmány különösen az elsősorban magánkezdeménnyezések által szervezett SD-tevékenységek intézményi struktúráját vizsgálja, valamint elemzi a nonprofit és közösségi alapú intézmények lehetséges szerepét az SD-programokhoz való hozzáférés bővítésében Magyarország egész területén.

A kutatás három szempontból járul hozzá a nemformális tánc- és mozgásalapú felnőttoktatás kutatásához. Először is újradefiniálja a tánc- és mozgásalapú oktatási közösségeket – amelyeket gyakran elsősorban szabadidős vagy kereskedelmi tevékenységként lehet értelmezni – felnőttek számára létrehozott nemformális tanulási környezetként. Másodsor, olyan pedagógiai perspektívát alakít ki a közösségi táncra vonatkozóan, amely a tánc terápiás vagy klinikai értelmezésén túl a tanulást, a részvételt és a társadalmi felfedezést hangsúlyozza. Harmadszor, empirikus adatokkal szolgál a felnőtt tánc tanulók perspektíváira vonatkozóan – sajnos az ilyen gyakorlatok továbbra is aluldokumentáltak, különösen a nemzetközi hatásokkal rendelkező városi közösségi tánc-műfajok kontextusában.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Ez a tanulmány a felnőttképzés (Knowles, 1980), a nemformális tanulás (Coombes & Ahmed, 1974) és a közösségépítés (Lindeman, 1926) szemszögéből definiálja a közösségi táncot. Ezek a perspektívák együttesen foglalkoznak azzal, hogy kik vesznek részt a tánc tanulásban, hogyan szerveződik a tanulás társadalmilag, és hol zajlik a tanulás, és segítenek az SD-t olyan részvételi környezetként meghatározni, amelyben a felnőttek a formális oktatási intézményeken kívül vesznek részt tapasztalatorientált, társadalmilag beágyazott tanulásban. Az SD-t ezekből a nézőpontokból vizsgálva a tanulmány hangsúlyozza, hogy a páros és csoportos tánc tevékenységek nem csupán fizikai gyakorlásnak számítanak, hanem lehetőséget adnak a reflexióra, az együttműködésre és a társadalmi interakcióra is, kiemelve ezzel a felnőttek tánc tanulásának pedagógiai, közösségi és interkulturális dimenzióit.

Az SD integrálja ezeket az elméleti perspektívákat azáltal, hogy hangsúlyozza a tanulás testben megélt tapasztalati, társas és társadalmi dimenzióit. Így a mozgás egy egészes, dinamikus jelenségként élhető meg, amely lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy teljes verbális megértés nélkül is részt vegyenek benne (Poláková, n.d.). Ezen túlmenően a tánc olyan társadalmi gyakorlat, amelyben a kommunikáció a testben megélt tapasztalati interakció révén jön létre, és olyan képességeket fejleszt, mint az empátia, a koordináció, a tudatosság és az aktív hallgatás (Houston, 2024; Narikbayeva et al., 2025; Partridge, 2024). A különböző tánc tradíciókkal való találkozás tovább ösztönzi a felnőtt tanulókat arra, hogy a mozgást ne pusztán fizikai végrehajtásként, hanem kulturálisan beágyazott narrációként fogják fel, elősegítve az interkulturális megértést még nyelvi különbségek jelenlétében is (Aksoy & Ling, 2024; Hanna, 2001; Samovar & Porter, 1994). Ezen interakciók révén az SD-ben való részvétel identitáshoz kapcsolódó élményeket támogat, és lehetővé teszi a tánc tanulók számára, hogy életük átmeneti szakaszaiban megőrizték, újratárgyalják vagy visszanyerjék önmaguk bizonyos aspektusait (Green, 2019; Radin, 2025; Smyth, 2023).

Knowles (1980) szerint a felnőttek tanítása nagymértékben épít a korábbi tapasztalatokra, a belső motivációra és az önszabályozó tanulási stratégiákra. A tanulás továbbá akkor a leghatékonyabb, ha tapasztalati alapú, célorientált és együttműködésre épül (Dewey, 1934; Jarvis, 1987; Kolb, 1984; Rogers, 1969). A táncpedagógia területén a felnőtt tanulók sokféle élettapasztalatot és társadalmi háttérrel hoznak magukkal, amelyek befolyásolják a mozgás, az interperszonális jelzések és az esztétikai minőségek érzékelését. A táncpedagógiai gyakorlat ezt a sokszínűséget valós

idejű problémamegoldáson, közös improvizáción és reflektív gyakorlatokon keresztül hasznosítja. Ezek a folyamatok hozzájárulnak az önbizalom, a cselekvőképesség és a reziliencia fejlődéséhez. Ebben az értelemben a reflexió lehetővé teszi a tánctanulók számára, hogy tapasztalataikat új nézőpontból vizsgálják és értelmezzék, miközben a fizikai, kognitív és szociális tanulási folyamatokat integrálják saját gyakorlatukba.

A nem formális tanulás perspektívájából fontos kiemelni, hogy ezek a tanulási környezetek gyakran közösségalapúak, könnyen hozzáférhetőek és rugalmasak. Ez lehetővé teszi a felnőttek számára, hogy a tanulást mindennapi életükbe és társas kapcsolatrendszerükbe illesszék. Ennek következtében a társadalmi tanulás egy rugalmas, önkéntes és gyakorlatorientált környezetben valósul meg, ahol a tanulás elsősorban részvételen, megfigyelésen, utánzáson és társas visszajelzésen keresztül történik, nem pedig formális tantervek vagy tanúsítványok keretei között (Benkova & Mareva, 2019; Coombs & Ahmed, 1974; Rogers, 2019). Ezek a környezetek a gyakorlati részvételt, a kortársak közötti interakciót és a tánctanulók belső motivációját helyezik előtérbe. Ily módon lehetőséget teremtenek arra, hogy a felnőttek kulturálisan jelentős kontextusokban fejlesszék készségeiket, kapcsolati érzékenységüket és önbizalmukat.

A közösségépítés szempontjából Lindeman (1926, pp. 55-57) szituációs megközelítése arra is rámutat, hogy a részvételen és reflektív cselekvésen alapuló tapasztalatok erősíthetik a közösségen belüli kohéziót. Ez azáltal valósul meg, hogy a tánctanulók számára lehetővé válik önmaguk és mások felfedezése anélkül, hogy kényszerű konformitásnak kellene megfelelniük. Ebben az értelemben a közösségek a „társadalmi felfedezés helyszíneiként” működnek (Lave & Wenger, 1991; Rogers, 2019). Az SD-tanfolyamokon a testhez kötődő koordináció, a ritmikus összehangolódás és a kooperatív problémamegoldás olyan helyzeteket teremt, amelyek elősegítik a társadalmi, érzelmi és interkulturális fejlődést. Ezekben a folyamatokban a felnőttek alakítják identitásukat, erősítik társadalmi hovatartozásuk érzését, és testhez kötődő tevékenységeken keresztül kapcsolódnak be közös kulturális gyakorlatokba.

Ez a három perspektíva együttesen rámutat arra, hogy az SD miként működik nem formális felnőttképzési környezetként, ahol a tapasztalat, a részvétel és a társadalmi interakció szorosan összefonódik, és ezáltal jelentős oktatási, társadalmi és közösségi hatásokat hoz létre. Ez a fogalmi keret adja a jelen tanulmány alapját, amely a magyarországi SD szintér feltérképezésére vállalkozik, különös tekintettel az intézményi struktúrákra, a közösségi gyakorlatokra és a felnőtt tánctanulók által megélt tapasztalatokra.

3. MÓDSZEREK

Ez az áttekintő jellegű tanulmány vegyes módszertani megközelítést alkalmazott: az SD-hez kapcsolódó online platformok és intézményi weboldalak kézi digitális feltérképezését egy, a felnőtt tánctanulók körében végzett kérdőíves felméréssel kombinálta a magyarországi SD-ökoszisztéma vizsgálata érdekében. A kutatás leíró és feltáró jellegű, célja az intézményi struktúrák, a közösségi gyakorlatok és a felnőtt tánctanulók által megélt tapasztalatok feltérképezése. Ez a többszintű megközelítés átfogó képet ad az SD-ről mint nem formális felnőttképzési környezetről Magyarországon. A vizsgálat a következő kutatási kérdésekre kereste a választ:

1. Milyen kapacitások állnak rendelkezésre a nonprofit, civil és közösségi alapú intézményekben a felnőttek közösségi táncprogramjainak támogatására?
2. Milyen a közösségi tánc jelenlegi helyzete Magyarországon, beleértve a legnépszerűbb táncműfajokat, intézménytípusokat és a földrajzi eloszlást?
3. Hogyan érzékelik a felnőtt tánctanulók a Közösségitánc-programokban való részvétel oktatási, társadalmi és interkulturális előnyeit?

A legnagyobb online jelenléttel rendelkező, partneri alapú közösségi tánc-programok feltérképezése érdekében kézi digitális keresést végeztünk közösségi weboldalakon és közösségi média oldalakon. A bekerülési kritériumok a következők voltak:

- A program az elmúlt 12 hónapban aktív volt.
- Párokra szervezett táncprogramok.
- Nyilvánosan hozzáférhető információk a tanfolyamokról, a rendezvényekről és az intézmények profiljáról.
- Nonprofit, civil társadalmi vagy profitorientált háttérű kezdeményezések.

A részvételi szint hozzávetőleges becslése érdekében rögzítésre kerültek a közösségaktivitásra utaló mutatók, többek között az oldalak követőinek száma, a csoporttagok létszáma, valamint az események iránt mutatott érdeklődés. A nonprofit szervezetek hivatalos weboldalait szintén áttekintettük az intézményi kapacitás, a szervezeti profil és az ágazati orientáció értékelése céljából. Ez a megközelítés áttekintést nyújtott mind a profitorientált, mind a közösségközpontú fenntartható fejlődési kezdeményezésekről, valamint azok elérhetőségéről Magyarország egész területén.

3.1. A felnőtt tánctanulók körében végzett felmérés

Az adatgyűjtés egy online, kényelmi mintavételen alapuló kérdőíves felmérés segítségével történt, amelyben 45 nem hivatásos felnőtt tanuló (≥18 éves) vett részt 2025 márciusa és májusa között. A kérdőív linkjét magyar közösségi társastánc Facebook-csoportokban tettük közzé. A részvétel önkéntes volt; egyéneket nem kerestünk meg közvetlenül. A kérdőív nem gyűjtött részletes demográfiai adatokat, például nemre vagy életkorra vonatkozóan, mivel a kutatás középpontjában a résztvevők táncos aktivitása és tapasztalatai álltak. Ehelyett arra kérdeztünk rá a felmérés, hogy a résztvevők mióta vesznek részt társastáncban, ami egy hónaptól öt évig terjedt, valamint az általuk beszámolt tanulási élményeket, társas kapcsolódást és jóllétet a magyar SD közösségekben. Bár a minta nem volt reprezentatív, előnye az, hogy feltáró jelleggel írja le a tanulók tapasztalatait. Fontos megjegyezni, hogy a kutató aktív résztvevője és oktatója ezeknek a közösségeknek; ezért a kérdőív tervezése és az eredmények értelmezése során reflexív megközelítést alkalmazott annak érdekében, hogy csökkentse az esetleges torzításokat, és biztosítsa, hogy a megállapítások a tanulók szélesebb körű perspektíváit tükrözzék, ne pedig személyes tapasztalatokat.

A felmérés 13 kérdésből állt, amelyek három fogalmi csoportba voltak osztva:

- Tánctanulás és -oktatás
- Társas kompetencia és együttműködés
- Személyes fejlődés és kulturális tudatosság

A készségfejlesztést, a táncszókincsben való magabiztosságot és az órákon való részvételt érintő kérdések a felnőttkori és tapasztalati tanulás elvein alapultak (Dewey, 1934; Knowles, 1980; Kolb, 1984). Az együttműködésre és a partnerkapcsolatokra vonatkozó kérdések a nem formális tanulás társadalmi és társaktól közvetített aspektusait ragadták meg (Rogers, 2019). Az interkulturális elkötelezettségre és a tartozás érzésére vonatkozó kérdések a közösségi oktatás perspektíváira támaszkodtak, hangsúlyozva, hogy a tánc a társadalmi felfedezés, a kulturális tanulás és az identitásképzés helyszíne (Lave & Wenger, 1991; Lindeman, 1926).

3.2. Adatelemzés

A kérdőíves válaszokat leíró statisztikai módszerekkel elemeztük: a résztvevők által az egyes válaszkategóriákra adott jelölések arányát százalékos formában közöltük egy 5 fokú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek). A feltáró kutatási terv és a kis, kényelmi mintavételen alapuló minta miatt nem alkalmaztunk következtetési statisztikai eljárásokat, és nem foglalmaztunk meg oksági állításokat. A térképezési adatokkal együtt a kérdőív betekintést nyújt mind az intézményi környezetbe, mind a tanulók által érzékelt oktatási, társadalmi és interkulturális tapasztalatokba a magyarországi SD-közösségekben.

3.3. Etikai szempontok

A részvétel önkéntes volt, és minden résztvevő tájékoztatás után adta beleegyezését. Az adatokat anonimizáltuk a résztvevők személyazonosságának védelme érdekében. A kutatás az oktatási, társadalmi és közösségi tapasztalatokra összpontosított, kerülve a terápiás értelmezési keretet, és megfelelt az emberi résztvevőkkel végzett kutatások etikai irányelveinek.

4. EREDMÉNYEK

Magyarországon a felnőtt tanulók számára szervezett táncprogramok többsége a formális oktatási kereteken kívül zajlik, és túlnyomórészt profitorientált SD-iskolák kínálják őket. Széles körű jelenlétük ellenére ezek a kezdeményezések ritkán fogalmaznak meg kifejezett pedagógiai célokat. Ez a fejezet a fenti fogalmi keretre támaszkodva írja le a magyarországi intézményi struktúrát (közösségi infrastruktúra, például civil szervezetek, polgári házak és kulturális központok), a közösségi gyakorlatokat (a felnőttkori tánc tanulási tevékenységek profitorientált környezete) és a tanulói tapasztalatokat (felnőttkori tánc tanulók körében végzett felmérés) mint leíró alapot a művészetalapú és részvételi felnőttkori tánc tanulási oktatás fejlesztésének feltételeinek és kapacitásainak vizsgálatához. Az 1. táblázat összefoglalja a magyar közösségi táncokozisztéma feltérképezéséhez használt kritériumokat, és feltünteti a vizsgált szempontokat, az adatforrásokat, valamint azok hozzárendelését a kutatási kérdésekhez és a tematikus klaszterekhez.

1. táblázat: A magyar közösségi táncökoszisztéma térképe

Kritérium	Mit vizsgáltak	Adatforrás / módszer	Mérszám / mutató	Kapcsolat a kutatási kérdésekkel / klaszterekkel
Intézményi struktúra	Nonprofit, civil és közösségi szervezetek; egyetemek	Hivatalos weboldalak, országos statisztikák, intézményi hálózatok	A szervezetek száma, földrajzi eloszlás, szervezeti profil, a SD-kapacitások	RQ1: Kapacitások a közhasznú / civil társadalmi szervezeteken belül
Közösségi gyakorlat	Nyereségorientált SD iskolák; Facebook-csoportok; országos / regionális fesztiválok	Kézi digitális keresés weboldalakon és közösségi oldalakon; rendezvény-weboldalak; Facebook-oldalak	Követők, csoporttagok, érdeklődés az online rendezvények iránt; becsült résztvevői szám, online interakció	RQ2: népszerű műfajok, láthatóság; környezet és közösségi hálózatok
Tanulási tapasztalatok	Felnőtt SD-tanulók	Online felmérés (13 kérdés, 5 pontos Likert-skála)	Válaszok százalékos aránya kérdésenként a következő csoportokban: tánctanulás és -oktatás, társadalmi kompetencia és együttműködés, személyes fejlődés és kulturális tudatosság	RQ3: észlelt pedagógiai, társadalmi és interkulturális előnyök

4.1. Intézményi struktúra

2024-ben Magyarországon mintegy 61000–62000 nem állami és nonprofit szervezet volt bejegyezve valamennyi szektorban (Központi Statisztikai Hivatal, 2025a). Ezek közül a kultúra (16,1%), a sport (16,7%) és a szabadidős/hobbitevékenységek (16,3%) területén működő szervezetek tették ki a legnagyobb arányt, őket követte az oktatás (12,6%), ami rávilágít a közösségorientált tevékenységi területek jelentőségére (Központi Statisztikai Hivatal, 2025b). Ezek a számok jelentős civil társadalmi infrastruktúrára utalnak, amelynek potenciálja van olyan tevékenységek befogadására, amelyek a közösségi táncoktatás és a nem formális felnőttképzés metszéspontjában helyezkednek el.

Közel 6000 helyi művelődési ház működik Magyarország-szerte, és a számok az elmúlt években viszonylag stabilak maradtak (Compendium of Cultural Policies & Trends, év nélkül). Ezek a központok előadásokat, kiállításokat, műhelyeket, népi és művészeti rendezvényeket, valamint közösségi programokat szerveznek, ezzel bizonyítva, hogy alkalmasak a felnőttképzés inkluzív kezdeményezéseinek helyszínéül. Sok művelődési házszövetségekhez vagy hálózatokhoz tartozik, mint például a

Kulturális Központok Országos Szövetsége (KKOSZ), amely országsszerte mintegy 96 tagintézményt képvisel (European Network of Cultural Centres [ENCC], év nélkül), és általában önkormányzati vagy közösségi kulturális szolgáltatásokat nyújt.

Pécszet a közösségi intézményekhez való jó hozzáférés és az aktív civil társadalmi hálózatok miatt választottuk ki a helyi kulturális infrastruktúra vizsgálatának helyszínéül. Így például a *Nevelők Háza Egyesület* működteti a *Civil Közösségek Házát*, egy olyan központot, amely több mint 90, a kultúra, az oktatás és a közösség területén tevékenykedő civil szervezetnek ad otthont (Nevelők Háza Egyesület, n.d.). Pécs, Magyarország ötödik legnagyobb városa, mintegy 145 000 lakossal rendelkezik, akiknek körülbelül 65–70%-a felnőtt. Ez jelentős regionális központtá teszi a várost, változatos kulturális élettel és a közösségi részvétel számos lehetőségével, még ha nem is tekinthető reprezentatívnak az országos kontextusban.

Jóllehet ezek az intézmények jelenleg nem kínálnak táncprogramokat felnőtteknek, rejtett potenciállal rendelkeznek az ilyen kezdeményezések támogatására, különösen azok számára, akik földrajzi vagy anyagi akadályokkal küzdenek. Az egyetemek és a helyi intézmények szintén kulcsszerepet játszhatnak a felnőtteknek szóló közhasznú táncprogramok elindításában és fenntartásában azáltal, hogy azokat olyan oktatási vagy civil társadalmi keretekbe ágyazzák, amelyek egyértelműen megfogalmazott tanulási célokat, etikai irányelveket és átgondolt oktatási gyakorlatokat tesznek lehetővé, összhangban a felnőttképzés elveivel (UNESCO & UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016). A strukturált, mégis rugalmas tantervek előtérbe helyezhetik a kommunikációt, az együttműködést és a társadalmi részvételt anélkül, hogy a táncot elsősorban terápiás beavatkozásként fogalmazzák meg. A strukturált, ugyanakkor rugalmas tantervek hangsúlyt fektethetnek a kommunikációra, az együttműködésre és a társadalmi részvételre anélkül, hogy a táncot elsősorban terápiás beavatkozásként határoznák meg. A szakirodalom olyan mechanizmusokat azonosít, mint az oktatók képzése, a társaktól való megfigyelés és a szisztematikus értékelés, amelyek stratégiaként szolgálnak a résztvevők önállóságának támogatására és a program szakmai integritásának fenntartására (Mabingo et al., 2024; Shen & Rowe, 2025).

Az egyetemi keretek között működő SD-programok szemléletes példája a Pécsi Tudományegyetemen működő *Dancing University* program, amely órákat és SD-eseményeket kínál hallgatók és egyetemi dolgozók számára, valamint speciális programokat Parkinson-kórral élő emberek részére is. Bár a részvétel jelenleg korlátozott, ez a kezdeményezés jól mutatja a felsőoktatási intézményekben rejlő lehetőségeket a strukturált SD-programok befogadására, valamint arra, hogy hidat képezzenek a rekreációs és oktatási lehetőségek között (University of Pécs, n.d.). Más magyar egyetemek is kínálnak táncsal kapcsolatos tevékenységeket, bár ezek többnyire formális vagy folytatlólagos képzési keretek között működnek. A budapesti Magyar Táncművészeti Egyetem például a *Noverre Táncstudiót* működteti, amely technikai képzéseket és workshopokat kínál olyanoknak is, akik nem vesznek részt a hivatásos táncos képzésben (Magyar Táncművészeti Egyetem, n.d.). A Debreceni Egyetemen a sport- és kulturális programok között szerepelnek táncos események, például a *Move Debrecen Senior Dance Group* és rövid távú fesztiválok, amelyek a részvételen alapuló mozgáskultúrát tükrözik (University of Debrecen, n.d.). Hasonlóképpen, a Szegedi Tudományegyetem nyári egyetemi programot szervez, amely a hagyományos zenei és táncműhelyeket kulturális tanulmányokkal ötvözi, rövid távú tapasztalati tanulási

lehetőségeket kínálva (University of Szeged, 2024). Ezek a példák azt jelzik, hogy Magyarországon több felsőoktatási intézmény is rendelkezik azzal a kapacitással, hogy táncsal kapcsolatos programokat működtessen, bár ezek strukturáltsága és hozzáférhetősége eltérő mértékű.

Ezek az intézmények jól szemléltetik azt a jelentős infrastrukturális és pedagógiai potenciált, amely Magyarországon rendelkezésre áll az SD támogatására mint a nem formális felnőttkori táncoktatás egyik formájára, kiegészítve a meglévő piaci alapú kínálatot. Az SD-programok elismert felnőttképzési minőségbiztosítási keretekbe való beágyazásával az egyetemek és az önkormányzatok hozzájárulhatnak az inkluzív, részvételi és fenntartható SD-oktatás fejlődéséhez, elősegítve a közösségi részvételt, az interkulturális tanulást és az egész életen át tartó tanulást.

4.2. Közösségi táncstílusok

A magyarországi SD-hez kapcsolódó online közösségeket mintegy 40 Facebook-csoport és -oldal célzott összegyűjtésével azonosítottuk, ami áttekintést ad a különböző iskolák és közösségek relatív láthatóságáról és aktivitásáról az SD-ökoszisztémán belül. Ezeket az adatokat a relatív népszerűség jelzőiként kezeltük, nem pedig a részvétel pontos mérőszámaiként. Az eredmények azt mutatják, hogy a magyarországi SD-szintér nagyrészt a salsa, a bachata, az argentin tangó és a kizomba köré szerveződik, amelyek a leginkább intézményesült, kereskedelmi alapon működő és nyilvánosan látható táncműfajoknak tekinthetők (2. táblázat).

2. táblázat: Facebook-csoportok és -oldalak száma SD-stílusonként Magyarországon

Táncstílus	Csoportok/oldalak száma	százalék (%)
Salsa	15	38
Bachata	10	25
Argentin tangó	8	20
Kizomba	7	17
Összesen	40	100

A több stílust kínáló nagy tánciskolák rendelkeznek a legszélesebb online eléréssel. Például a Goldance Tánciskola tartja fenn a legnagyobb online jelenlétet, bár a követők száma elsősorban a láthatóságot jelzi, nem pedig a piaci dominanciát (Goldance Tánciskola [Facebook-oldal], n.d.). Az órákínálat, a helyszínek és az órarend az iskola hivatalos weboldalán található (Goldance Tánciskola, n.d.). Hasonlóképpen a Dolce Dance Tánciskola is jelentős online követőtáborral rendelkezik (Dolce Dance Tánciskola [Facebook-oldal], n.d.), ami a többféle táncstílust kínáló oktatás széles körű vonzerejét tükrözi (Dolce Dance Tánciskola, n.d.).

Ezek mellett a nagyobb intézmények mellett kisebb, bizonyos táncstílusokra szakosodott közösségek is hozzájárulnak az SD-ökoszisztéma sokszínűségéhez. A Bachata Club Hungary (BCH) egy jól megalapozott, a bachatára fókuszáló hálózat, aktív online

(Bachata Club Hungary [Facebook-oldal], n.d.) és offline közösségekkel (Bachata Club Hungary, n.d.). Más társastánc műfajok, köztük az argentin tangó és a kizomba, olyan specializáltabb kezdeményezések köré szerveződnek, mint a Hello Tango Budapest, a Tango Libre Budapest és a Kizomba Club Hungary, amelyek inkább a helyi közösséget vonzzák (Hello Tango Budapest [Facebook-oldal], n.d.; Tango Libre Budapest [Facebook-oldal], n.d.; Kizomba Club Hungary [Facebook-oldal], n.d.).

A Budapesten kívüli regionális központok, mint például Pécs, Debrecen és Szeged, figyelemre méltó táncsport-tevékenységek színhelyei, ami tükröződik olyan iskolák és közösségek online jelenlétében, mint a Dr. Salsa (év nélkül), a Dance Universe TáncSport Egyesület (év nélkül) és a Szegedance Tánciskola (év nélkül). Ezzel szemben a kisebb városokban működő iskolák általában kevesebb mint 1000 követőt számlálnak, ami inkább helyi részvételre utal, például a szombathelyi TáncPont Tánciskola (Dr. Salsa Pécs [Facebook-oldal], év nélkül; Dance Universe TáncSport Egyesület [Facebook-oldal], év nélkül; Szegedance Tánciskola [Facebook-oldal], év nélkül; TáncPont Tánciskola [Facebook-oldal], év nélkül). A 3. táblázat bemutatja az iskolák és közösségek online elérését, fő tevékenységi területét.

3. táblázat: Szemléletes példák a magyar közösségtánc-iskolákra és -közösségekre

SD-iskola / közösség	Város	Becsült elérhetőség (Facebook-követők)	Fókusz
Goldance Tánciskola (év nélkül; [FB])	Budapest	31 300	Salsa, bachata, kizomba stb.
Dolce Dance Tánciskola (év nélkül; [FB])	Budapest / különböző városok	20 700	Salsa, bachata, kizomba
Dance Universe TáncSport Egyesület (év nélkül; [FB])	Debrecen	7400	Salsa, bachata, kizomba stb.
Kizomba Club Hungary (év nélkül; [FB])	Budapest	6 300	Kizomba
Szegedance Tánciskola (év nélkül; [FB])	Szeged	4 600	Salsa, Bachata, Kizomba stb.
Bachata Club Hungary (év nélkül; [FB])	Budapest	4 400	Bachata
Tango Libre Budapest (év nélkül; [FB])	Budapest	4 000	Argentin tangó
El Sabor de Hungria (év nélkül; [FB])	Budapest	3 300	Argentin tangó
Dr. Salsa (év nélkül; [FB])	Pécs	2 700	Salsa, Bachata, Kizomba
Hello Tango Budapest (év nélkül; [FB])	Budapest	2 400	Argentin tangó
TáncPont Tánciskola (év nélkül; [FB])	Szombathely	658	Salsa, bachata, kizomba stb.

A tánciskolák mellett a nagyszabású fesztiválok is a magyarországi SD-ökoszisztéma fontos elemei. Az ilyen eseményeken való részvétel a különböző iskolákból és régiókból érkező táncosok találkozását tükrözi, ami egyben a népszerűség egyik jelzőjeként is értelmezhető. Például a Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF) évente több mint 7000 résztvevőt vonz, míg a PAW: Dance Events and More évente négy rendezvényen összesen mintegy 9900 résztvevőt ér el (Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival [Facebook-oldal], n.d.; PAW: Dance Events and More [Facebook-oldal], n.d.). A 4. táblázat néhány kiválasztott fesztivált mutat be, feltüntetve azok becsült elérését és a láthatóság mérésére használt mutató típusát. Fontos megjegyezni, hogy ezek a mutatók az online aktivitást és a becsült részvételi adatokat egyaránt figyelembe veszik, és csupán a relatív népszerűség jelzőiként szolgálnak, nem pedig a részvétel pontos mérőszámaiként.

4. táblázat: Közösségi tánc fesztiválok és rendezvények

Rendezvény	Város	Becsült elérhetőség / résztvevői szám	A mutató típusa	Fókusz
PAW: Táncesemények és egyebek (év nélkül)	Budapest	≈9 900	Online érdeklődés a rendezvények iránt	Salsa, Bachata, Kizomba
Budapest Kizomba Connection Fesztivál (év nélkül)	Budapest	≈9 000	Érdeklődés az online rendezvények iránt	Kizomba
HSSF (év nélkül)	Balatonfüred	≈7 171	Érdeklődés az online rendezvények iránt	Salsa, Bachata
Noches de Hungría Tango-maraton (év nélkül)	Budapest	≈6 900	Érdeklődés az online rendezvények iránt	Argentín tangó
All Stars Fesztivál (év nélkül)	Budapest	≈4 400	Érdeklődés az online rendezvények iránt	Salsa-, Bachata
Dance Casa Fesztivál (év nélkül)	Budapest	≈2 700	Online érdeklődés	Salsa, Bachata, Kizomba
5. Nemzetközi Pécsi Tango Fesztivál (év nélkül)	Pécs	Rendezvénylista a közösségi médiában	Rendezvény-hirdetés	Argentín tangó

Fontos megjegyezni, hogy a 4. táblázat mutatói különböző típusú adatokat ötvöznek, köztük a becsült látogatószámokat, valamint az online interakcióra vonatkozó mutatókat, amelyeket Facebook-oldalokról és rendezvénylistákból nyertünk.

Az árakkal kapcsolatos adatok további kontextust nyújtanak a hozzáférhetőség és a lehetséges akadályok megértéséhez. Az iskolák és események weboldalain feltüntetett információk alapján a havi bérletek négy óralátogatás esetén általában 20–80 euró között mozognak, míg a fesztiválokon való részvétel ára rendszerint körülbelül 100 eurótól kezdődik (Goldance Tánciskola, n.d.; Dolce Dance Tánciskola, n.d.; Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival [Facebook-oldal], n.d.; Noches de Hungría Tango Marathon, n.d.; All Stars Festival, n.d.). Mindez utal arra, hogy a kereskedelmi jelleg és a városi koncentráció korlátozhatja a részvételt azon felnőttek számára, akik anyagi nehézségekkel szembesülnek, ami egyúttal rámutat a könnyebben hozzáférhető, közösségi alapú kezdeményezések fejlesztésének lehetőségeire.

Ezek a megfigyelések pillanatképet adnak az SD népszerűségéről Magyarországon, rámutatva arra, hogy az online láthatóságot elsősorban a kereskedelmi jellegű, városközpontú iskolák és fesztiválok dominálják, miközben a kisebb és regionális kezdeményezések inkább lokális szerepet töltenek be. Az iskolákra és fesztiválokra vonatkozó mutatók együttes vizsgálata jól szemlélteti az ökoszisztéma társadalmi és intézményközi jellegét, kiemelve, hogy hol koncentrálódik a népszerűség, és hol mutatkoznak lehetőségek a részvétel bővítésére.

4.3. A tánctanuló felnőttek tapasztalatai

A felmérésben 45 fő vett részt, akik közül 39 (87%) magyar anyanyelvűnek, hat (13%) angol anyanyelvűnek, három (7%) pedig orosz anyanyelvűnek vallotta magát (1. kérdés). A válaszadók különböző táncos előképzettséggel rendelkeztek: 40-en (89%) több mint egy éve jártak táncórákra, ketten (4%) 3–6 hónapja, ketten (4%) kevesebb mint három hónapja, egy pedig (2%) 6 hónapja és egy éve (2. pont). A kérdőív válaszai bemutatják a tánctanulók aktív szerepvállalását az SD-közösségekben, és leíró jellegű betekintést nyújtanak a tánctanulók észleléseibe, nem pedig a teljes felnőtt tánctanuló közösség véleményét tükrözik.

A felmérés 13 kérdésből állt, amelyek három fogalmi csoportba voltak osztva:

- tánctanulás és -oktatás,
- társas kompetencia és együttműködés,
- személyes fejlődés és kulturális tudatosság.

A felmérés feltáró jellege és a kis mintanagyság miatt az eredményeket leíró módon, százalékos arányokkal, egy 5 pontos Likert-skálán mutatjuk be (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek; lásd A. melléklet).

4.3.1. Tánctanulás és -oktatás

Ez a kérdésblokk a résztvevők oktatási gyakorlatokkal kapcsolatos észleléseit, a táncszókincs használatával kapcsolatos magabiztosságukat, valamint azt vizsgálta, hogy mennyire képesek megérteni és hatékonyan kezelni az órákon felmerülő helyzeteket. A legtöbb résztvevő arról számolt be, hogy a táncoktatás támogatja a készségek elsajátítását, különösen a táncspecifikus terminológia és a testben megélt megértés

tekintetében. Konkrétan a válaszadók 86,7%-a egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal az állítással, hogy magabiztosan használja a tánc terminológiáját (4. kérdés), míg 71,1% azzal, hogy a tánctanulás javította abbéli képességüket, hogy az órai helyzeteket megértsék és az azokban megfelelően reagáljanak (5. kérdés). Az oktatók táncfogalmakat tisztázó magyarázatainak megítélése (3. kérdés) nagyobb változatosságot mutatott: a résztvevők közel fele semleges választ adott, ami az oktatás érthetőségének eltérő megítélésére vagy egyéni tanulási preferenciák különbségeire utalhat. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az SD-oktatás általában elősegíti a táncok megértését, a tánctanulók készségfejlődését és az órai tevékenységekben való aktív részvételét.

4.3.2. Társas kompetencia és együttműködés

Az SD társas és együttműködésen alapuló dimenzióit olyan kérdések vizsgálták, amelyek a kommunikációra, a partnerrel való együttműködésre, valamint az instrukciók adásának és fogadásának képességére irányultak. A résztvevők pozitív hatásokról számoltak be a társas magabiztosság és az együttműködés terén: 68,9% egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy kényelmesen kommunikál és működik együtt az osztálytársaival (6. kérdés), míg 77,8% jelezte, hogy a különböző partnerekkel való táncolás növelte társas magabiztosságát (7. kérdés). Az instrukciók adásának és fogadásának képességére vonatkozó válaszok (8. kérdés) vegyesebbek voltak: a válaszadók valamivel több mint fele egyetértett az állítással, míg egyharmaduk semleges választ adott. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az SD támogató környezetet biztosít az interperszonális készségek és az együttműködési helyzetekben megnyilvánuló magabiztosság fejlesztéséhez, bár a tapasztalatok a csoportdinamika és az egyéni részvétel mértéke szerint eltérhetnek.

4.3.3. Személyes fejlődés és kulturális tudatosság

A résztvevők személyes fejlődéssel és interkulturális tanulással kapcsolatos észlelését olyan tételek alapján vizsgáltuk, amelyek a kulturális sokszínűséggel, az interkulturális elkötelezettséggel és a társadalmi hovatartozással foglalkoztak. Az eredmények azt mutatják, hogy az SD-ben való részvétel mind a személyes fejlődéshez, mind a társadalmi integrációhoz hozzájárul. A résztvevők többsége azt állította, hogy a különböző származású, hasonló korúakkal való tánc erősítette a valakihez tartozás érzését (82,2%; 11. kérdés) és elősegítette az interkulturális interakciókat az órák keretein túl is (66,6%; 10. kérdés). Ezenkívül a résztvevők 81,8%-a egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy a tánc segít nekik nyitottnak maradni arra, hogy különböző tapasztalatokkal rendelkező emberektől tanuljanak (12. kérdés), és 84,1% egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy a tánc elősegíti az egyéni és társadalmi átalakulást (13. kérdés). A kulturális sokszínűség és az inklúzió értékelésére vonatkozó válaszok (9. kérdés) kevésbé voltak egységesek: 42,2% egyetértett, 44,4% pedig semleges választ adott, ami arra utal, hogy a kulturális sokszínűség kifejezett elismerése a résztvevők körében eltérő lehet. Ezek az eredmények aláhúzzák az SD potenciálját a valakihez tartozás érzésének, a sokszínű tapasztalatok iránti nyitottságnak és az interkulturális tanulás feldolgozásának elősegítésében.

Mindhárom kérdésblokk eredményei azt mutatják, hogy a felnőtt tanulók pozitív hatásokról számoltak be a táncban való részvétel kapcsán a készségfejlődés, a társas kompetenciák és a személyes fejlődés területén. Az SD-oktatás támogatta a mozgásműveltség és az órai helyzetekre való reagálóképesség fejlődését; a partnerrel való táncolás és az együttműködés erősítette a társas magabiztosságot és a kommunikációt; a különböző háttérű partnerekkel való kapcsolódás pedig elősegítette az interkulturális tudatosságot és a közösséghez tartozás érzését. Ezek az eredmények feltáró jellegű, leíró beszámolót adnak a résztvevők tapasztalatairól, és inkább az észlelt előnyöket tükrözik, mintsem mért tanulási eredményeket vagy oksági hatásokat.

A megállapítások rámutatnak az SD oktatási, társadalmi és átalakító potenciáljára a felnőttkori tanulási kontextusokban, kiegészítve az SD-közösségekről készült feltérképezési adatokat, és hangsúlyozva az inkluzív, társas interakciókra épülő és kulturálisan gazdag tanulási környezetek jelentőségét.

5. MEGBESZÉLÉS

A kérdőíves felmérés eredményei azt jelzik, hogy az SD-ben való részvétel a felnőttkori tanulás több dimenzióját is támogatja, összhangban Knowles (1980) önszabályozó, tapasztalati és társadalmilag beágyazott tanulásról szóló elveivel. A táncstudás és oktatás tematikus kérdéscsoportra adott válaszok alapján a résztvevők többsége magabiztosnak érezte magát a táncszókincs használatában (86,7% egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett), valamint javulást tapasztalt az órai helyzetekre való reagálás képességében (71,1%). Ez arra utal, hogy az SD-oktatás elősegíti a kognitív és testben megélt (embodied) megértés fejlődését, ami összhangban áll a felnőttkori tanulás elméletével, amely a korábbi tapasztalatokra és a problémamegoldásra épülő tanulást hangsúlyozza (Dewey, 1934; Kolb, 1984). Az oktatók fogalommagyarázatainak megítélése nagyobb változatosságot mutatott: a résztvevők közel fele semleges választ adott. Ez az egyéni tanulási preferenciák különbségeire utal, és rámutat a többféle tanítási módszert integráló, multimodális oktatási stratégiák szükségességére.

A társas kompetenciát és együttműködést érintő kérdések esetében kiderült, hogy a résztvevők 68,9%-a jelezte, hogy komfortosan kommunikál a társaival, míg 77,8% arról számolt be, hogy a partnerrel való táncolás növelte önbizalmát. Ezek az eredmények összhangban állnak a közösségi oktatás és a szituált tanulás megközelítéseivel (Lave & Wenger, 1991; Lindeman, 1926), amelyek hangsúlyozzák az együttműködésen alapuló részvétel és a testben megélt interakció szerepét a társas készségek, az önbizalom és a kapcsolati kompetenciák fejlődésében. A 8. kérdésre (az instrukciók adása és fogadása) adott vegyes válaszok arra utalnak, hogy az együttműködési készségek fejlődése függhet a csoportdinamikától vagy az oktatói facilitációtól, ami a pedagógiai gyakorlat további finomításának lehetséges területeire hívja fel a figyelmet.

Végül a személyes fejlődés és kulturális tudatosság területén a résztvevők többsége fokozott nyitottságról számolt be az interkulturális tanulás iránt (81,8% egyetértett), valamint a közösséghez tartozás érzésének erősödéséről (82,2%). Ezek az eredmények megerősítik azt a megközelítést, miszerint az SD keretében

megvalósuló felnőtt tanulás nemcsak kognitív és kinesztetikus, hanem kapcsolati és kulturális dimenziókkal is rendelkezik, támogatva az identitás alakulását és a társadalmi átalakulás folyamatait (Hanna, 2001; Merleau-Ponty, 2002). A diverzitás értékelésére vonatkozó alacsonyabb egyetértési arány (9. kérdés) arra utal, hogy a kulturális befogadással kapcsolatos kifejezett reflexió vagy moderálás javíthatná a tanulási eredményeket.

A kérdőíves eredmények további jelentőséget nyernek, ha a magyarországi közösségi tánc intézményi környezetében értelmezzük azokat. A feltáró adatok azt mutatják, hogy a felnőttek számára szervezett SD-programok többsége profitorientált, városi iskolák keretében működik, elsősorban Budapesten koncentrálnak, magas online láthatósággal, ugyanakkor korlátozott földrajzi és pénzügyi hozzáférhetőséggel. Ennek ellenére a résztvevők mindhárom kérdéscsoport területén jelentős előnyökről számoltak be, ami arra utal, hogy még a kereskedelmi keretek között működő programokban is lehetőség nyílik a felnőttek számára a tartalmas tanulásra, a társas kapcsolódásra és a személyes fejlődésre.

Az intézményi környezet azonban kiaknázatlan potenciálra is utal. A nonprofit és civil társadalmi szervezetek, köztük a művelődési házak és az egyetemi programok, rejtett kapacitásokat kínálnak továbbképzési kezdeményezések megvalósítására, különösen azok számára, akik földrajzi vagy gazdasági akadályokkal szembesülnek. A továbbképzési programok ilyen keretekbe való beágyazásával a résztvevők által jelentett előnyök kiterjeszthetők lennének egy szélesebb rétegre, ami elősegítené az inkluzívabb felnőttképzést és az erőteljesebb társadalmi elkötelezettséget. Nemzetközi szinten az Oxford University Dancesport Club (OUDC, Egyesült Királyság) konkrét példát nyújt arra, hogy az egyetemek hogyan használhatják fel intézményi infrastruktúrájukat és pedagógiai erőforrásaikat az egész életen át tartó, közösségi alapú SD előmozdítására, amely mind a hallgatók, mind a szélesebb közönség számára elérhető (Oxford University Dancesport Club, n.d.).

A kérdőíves eredmények és az internetes adatok együtt arra utalnak, hogy a nonprofit SD-kezdeményezések fontos kiegészítő szerepet játszhatnak a kereskedelmi szektor mellett. A közösségközpontú intézmények keretében megvalósuló, strukturált programok kiaknázhatják a megfigyelt oktatási, társadalmi és interkulturális előnyöket, miközben növelhetik a hozzáférhetőséget és a fenntarthatóságot. A gyakorlatba is átültethető következtetések:

- **Tantervtervezés:** A személyes fejlődés erősítése érdekében érdemes a multimodális oktatási módszereket, a strukturált reflexiót és az interkulturális tanulás tudatos facilitálását beépíteni a programokba.
- **Társas együttműködés:** A partnercserén alapuló és az együttműködést támogató gyakorlatok alkalmazása tovább fejlesztheti az interperszonális készségeket és az önbizalmat.
- **Hozzáférhetőség:** A meglévő önkormányzati és egyetemi infrastruktúra felhasználásával bővíthető a részvétel a városi központokon túl is, csökkentve a pénzügyi és földrajzi korlátok hatását.

Mindez arra utal, hogy a nonprofit és közösségi alapú SD nem csupán szabadidős tevékenységként értelmezhető, hanem olyan jelentős nem formális felnőtt tanulási

környezetként is, amely hozzájárul a társadalmi összetartozás erősítéséhez, a kulturális tájékozottság fejlődéséhez és az egész életen át tartó tanuláshoz.

6. LIMITÁCIÓK ÉS JÖVŐBENI KUTATÁS

A tanulmánynak több korlátja is van. A kérdőíves felmérés kis létszámú, kényelmi mintán alapult ($n = 45$), ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A résztvevők többsége városi SD-közösségek aktív tagja volt, ami a válaszokat a pozitív tapasztalatok irányába torzíthatta. Az önbevalláson alapuló adatok inkább a résztvevők észleléseit tükrözik, mintsem objektíven mérhető tanulási eredményeket. Emellett az online jelenlét mutatói a részvétel becslésére csak közelítő képet adnak, és nem feltétlenül tükrözik pontosan a tényleges részvételt vagy a programok elérhetőségét.

A jövőbeli kutatások e korlátok áthidalásához hozzájárulhatnak nagyobb, reprezentatív minták alkalmazásával, a tanulási eredményeket hosszabb időn keresztül követő longitudinális vizsgálatokkal, valamint olyan vegyes módszertani megközelítésekkel, amelyek megfigyeléses, viselkedési és kvalitatív adatokat egyaránt ötvöznék. A regionális és nonprofit SD-kezdeményezések további vizsgálata segíthet feltárni, hogy az intézményi struktúrák miként befolyásolják a tanulást, a társadalmi részvételt és az interkulturális tapasztalatokat. Emellett az SD-programokban alkalmazott tudatos pedagógiai megoldások elemzése is rávilágíthat arra, milyen stratégiákkal erősíthető leginkább a felnőttkori tanulásban rejlő lehetőség.

7. KÖVETKEZTETÉS

Megállapíthatjuk, hogy bár Magyarországon a felnőttek jelenleg elsősorban profitorientált tánciskolákon keresztül kapcsolódnak az SD-hez, jelentős, eddig kevésbé kihasznált lehetőség rejlik abban, hogy nonprofit intézmények szélesebb körben tegyék hozzáférhetővé ezt a tevékenységet. Eredményeink arra utalnak, hogy az SD-ben alkalmazott hatékony tanulási gyakorlatok nagy része jelenleg a nonprofit vagy közösségi felnőttképzési kereteken kívül működik. Ennek hátterében több strukturális tényező állhat: az SD-programok oktatási dimenzióiról rendelkezésre álló információk korlátozott volta, a művészeti alapú kezdeményezések intézményi támogatásának hiánya, valamint a civil infrastruktúrák és a pedagógiai szakértelem közötti együttműködés hiányosságai.

A civil infrastruktúrák, kulturális központok, civil szervezetek és egyetemi szakértelem tudatos bevonásával az SD a felnőttkori tanulás egy alternatív, részvételre épülő formájaként is megjelenhetne, különösen azok számára, akik strukturális, földrajzi vagy gazdasági akadályokkal szembesülnek. E strukturális korlátok kezelése kulcsfontosságú ahhoz, hogy az SD gazdag pedagógiai és társadalmi potenciálja szélesebb körben is hozzáférhetővé váljon a nonprofit felnőttképzés keretein belül.

Irodalomjegyzék

Aksoy, A., & Ling, A. (2024). Cultural performances: Merging dance and communication for intercultural learning. *Communication Studies Faculty Works, Winona State University*. <https://openriver.winona.edu/communicationstudiesfacultyworks/55>

- Benkova, K., & Mareva, V. (2019). Social inclusion based on non-formal education. In T. V. Petkova & V. S. Chukov (Eds.), *3rd International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference proceedings, July 2019* (pp. 211–218). Center for Open Access in Science. <https://doi.org/10.32591/coas.econf.03.20211b>
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Harvard University Press.
- Coombs, P., & Ahmed, R. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help* (A World Bank research publication No. 10091). The Johns Hopkins University Press. <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/Attacking-rural-poverty-how-nonformal-education-can-help>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Co.
- Foster, O. V. E., Foster, N. H. D., Vuust, P., Keller, P. E., & Kringelbach, M. L. (2023). The neuroscience of dance: A conceptual framework and systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *150*, 105197. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105197>
- Green, C. (2019). *Dance improvisation and identity development: Exploring the role of the body in experiencing and expressing self* [Master's thesis]. Drexel University. <https://doi.org/10.17918/00000216>
- Hanna, J. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *72*(4), 40–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605738>
- Houston, S. (2024). Embodied agency through soft skills development in dance. *Frontiers in Cognition*, *3*, 1396904. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2024.1396904>
- Hrytseniuk, R. (2020). Bachata As a Dance Form: Performance and Peculiarities of Artistic Image. *Culture and Arts in the Modern World*, (21), 201–209. <https://doi.org/10.31866/2410-1915.21.2020.208256>
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802724>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Prentice Hall.
- Lakes, K. D., Marvin, S., Rowley, J., Nicolas, M. S., Arastoo, S., Viray, L., Orozco, A., & Jurnak, F. (2016). Dancer perceptions of the cognitive, social, emotional, and physical benefits of modern styles of partnered dancing. *Complementary Therapies in Medicine*, *26*, 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2016.03.007>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic. (Republished 1989 by The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education)
- Mabingo, A., Avelar, K., Chen, R., & Cabrera, F. M. (2024). Solidarities of the marginalized as anti-racist dance pedagogy: Reflections on collaborative advocacy from dance educators with connective marginalities. *Journal of Dance Education*, *24*(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2053688>
- Mathews, R., Stevens, K., & Hanrahan, S. J. (2017, December). Cultural connection: Approaches to cultural education through Latin American dance. *Dance Research Aotearoa*, *1*(5), 33–46. <https://doi.org/10.15663/dra.v5i1.61>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.

- Narikbayeva, L., Klyshbayev, T., Kalimullin, D., & Mochalov, D. (2025). The impact of dance on enhancing social skills and emotional intelligence through creativity. *Acta Psychologica*, 253, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104736>
- Novikova, I. (2019, July). Psychological potential of social Latin dances: Russian salsa dancers example. *The αEuropean Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 466–474. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.61>
- Partridge, D. M. (2024). The impact of social dance skills on the development of employee soft skills [Doctoral dissertation]. Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5608/>
- Radin, S. (2025). Dance impressions: The power of practice and pedagogy on adolescent identity formation. *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584251377480>
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centers. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515–526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. C. E. Merrill Publishing Company.
- Samovar, L. A., & Porter, R. E. (1994). *Intercultural communication: A reader* (7th ed.). Wadsworth Publishing Company.
- Shen, Y., & Rowe, N. (2025). If I am not as good as others: Chinese recreational dancers and perceptions of belonging in Aotearoa New Zealand. *Journal of Dance Education*, 25(1), 12–22.
- Smyth, E. (2023). *Embodied narratives: An exploration of dance through identity, community, and well-being* [Doctoral Dissertation]. Western Washington University
- UNESCO & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246480?posInSet=1&queryId=5116c494-2f58-4129-a5e5-397caa5c96e2>
- Vionnet, C. (2022). An Auto-Ethnography of engagement through dance. *Swiss Journal of Sociocultural Anthropology*, 27, 78–93. <https://doi.org/10.36950/tsantsa.2022.27.7770>

Online források (táncklubok és egyetemi programok)

- All Stars Festival. (n.d.). All Stars Festival [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/allstarsfestival>
- All Stars Festival. (n.d.). Tickets and shop – All Stars Festival. Retrieved December 25, 2025, from <https://www.allstarsfestival.com/shop/>
- Bachata Club Hungary (BCH). (n.d.). Bachata Club Hungary (BCH) [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/124549644712352>
- Budapest Kizomba Connection. (n.d.). Budapest Kizomba Connection [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/BudapestKizombaConnection>

- CityPopulation. (n.d.). Pécs (Pécs, Baranya, Hungary) – population statistics, charts, map, location, weather and web information. CityPopulation.de. Retrieved December 20, 2025, from https://www.citypopulation.de/en/hungary/baranya/p%C3%A9cs/19415__p%C3%A9cs/
- Compendium of Cultural Policies & Trends. (n.d.). Hungary: Cultural policy country profile (or local cultural centres data). Retrieved December 10, 2025, from https://www.culturalpolicies.net/country_profile/hungary-6-4/
- Dance Universe TáncSport Egyesület. (n.d.). Dance Universe TáncSport Egyesület [Facebook page]. Facebook. Retrieved March 15, 2026, from <https://www.facebook.com/dancuni/>
- Dolce Dance Franchise Tánciskola. (n.d.). Dolce Dance Franchise Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/dolce.dance.salsa.tanciskola>
- Dolce Dance Tánciskola. (n.d.). Dolce Dance tánciskola. Retrieved December 10, 2025, from <https://dolce-dance.com/>
- Dr. Salsa Tánciskola. (n.d.). Dr. Salsa Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/info.dr.salsa>
- Dr. Salsa Tánciskola. (n.d.). Dr. Salsa Tánciskola [Website]. Retrieved December 20, 2025, from <http://drsalsa.hu/>
- European Network of Cultural Centres. (n.d.). Kulturális Központok Országos Szövetsége (KKOSZ). ENCC. Retrieved December 8, 2025, from <https://encc.eu/members/kulturalis-kozpontok-orzagos-szovetsege-kkosz>
- Goldance Tánciskola. (n.d.). Goldance Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/goldance.hu>
- Goldance Tánciskola. (n.d.). Goldance tánciskola. Retrieved December 20, 2025, from <https://goldance.hu/>
- Hello Tango Budapest. (n.d.). Hello Tango Budapest [Facebook group]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/hellotangobudapest>
- Hungarian Central Statistical Office. (2025a). Non profit organisations in Hungary, 2024. https://www.ksh.hu/hcso_monitor/enterprises.html
- Hungarian Central Statistical Office. (2025b). Number, distribution and total revenues of non profit organisations by fields of activity (STADAT table 9.1.1.11). https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0013.html
- Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF). (n.d.). Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF) [Facebook event]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/HSSF>
- Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival. (n.d.). Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival – Balatonfüred. Salsavida. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.salsavida.com/event/hungary/balatonfured/hungarian-summer-salsa-sensual-festival/>
- Kizomba Club Hungary. (n.d.). Kizomba Club Hungary [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/kizombaclub/>
- Kizomba Club Hungary. (n.d.). Kizomba Club Hungary [Website]. Retrieved December 20, 2025, from <https://kizombaclubhungary.hu/>

- Magyar Táncművészeti Egyetem. (n.d.). *Noverre Táncstúdió*. <https://mte.eu/kepzesek/iskolai-rendszeren-kivuli-kepzesek/noverre-tancstudio/>
- Nevelők Háza Egyesület. (n.d.). Civil Közösségek Háza. Retrieved December 10, 2025, from <https://ckh.hu/>
- Noches de Hungría. (n.d.). Noches de Hungría Tango Marathon. Retrieved December 15, 2025, from <https://noches.hu/>
- Noches de Hungría Tango Marathon – Budapest. (n.d.). Noches de Hungría Tango Marathon – Budapest [Facebook group]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/groups/128588193899404>
- Oxford University Dancesport Club. (n.d.). OUDC: Oxford University Dancesport Club. Retrieved December 8, 2025, from <https://www.oudancesport.co.uk/>
- PAW: Dance Events and More. (n.d.). PAW: Dance Events and More [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/pawdanceevents>
- Poláková, M. (n.d.). Choreographic notes 8: Communication in dance. Retrieved March 10, 2026, from <https://martapolakova.sk/en/choreographic-notes-8-communication-in-dance/>
- Rentech Digital. (2025). List of dance schools in Hungary. <https://rentechdigital.com/smartscraper/business-report-details/list-of-dance-schools-in-hungary>
- Szegedance Tánciskola. (n.d.). Szegedance Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/szegedance>
- Tango Libre Budapest. (n.d.). Tango Libre Budapest [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/tangolibrebudapest>
- TáncPont Tánciskola. (n.d.). TáncPont Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/TancPontTanciskola/>
- University of Debrecen. (n.d.). *Sporting possibilities*. <https://edu.unideb.hu/p/sporting-possibilities>
- University of Pécs. (n.d.). *Dancing University*. https://tancolo.pte.hu/en/content/dancing_university
- University of Szeged. (2024). *Call for applicants: Explore the rich traditions of Central and Eastern Europe through music and dance*. <https://u-szeged.hu/news-and-events/2024/call-for-applicants>

A KÖZÖSSÉGI TÁNC MINT NEM FORMÁLIS FELNŐTTKÉPZÉS

A. melléklet. A kérdőív pontjainak leíró statisztikája (százalékos adatok, N = 45)*

Csoport	Tétel	Teljesen egyetértetek (%)	Egyetértetek (%)	Semleges (%)	Nem értek egyet (%)	Egyáltalán nem értek egyet (%)
Táncoktatás és -irányítás	3. Értékelem, ha a tánctanárok különböző kommunikációs módszerek segítségével szemléltetik a tánc koncepcióit	8,9	6,7	48,9	8,9	13,3
	4. Biztosan használom a táncszakkifejezéseket, amikor mozdulatokról és figurákról beszélek	31,1	55,6	6,7	4,4	0
	5. A tánc elsajátítása javította a képességemet, hogy megértem az oktatósi helyzeteket és reagáljak rájuk	24,4	46,7	11,1	6,7	6,7
Társas kompetencia és együttműködés	6. Jól érzem magam az osztálytársaimmal való kommunikáció és együttműködés során	22,2	46,7	17,8	6,7	2,2
	7. A különböző osztálytársakkal való együttműködés javította azt a képességemet, hogy magabiztosan lépjek fel a társas interakciók során	51,1	26,7	11,1	2,2	4,4
	8. A táncpartnerekkel való együttműködés segített abban, hogy hatékonyan fogadjam és adjam az utasításokat	11,1	42,2	33,3	6,7	2,2
Személyes fejlődés és kulturális tudatosság	9. A tánc révén mélyebb megértést szereztem a kulturális sokszínűségről és az inkluzióról	11,1	31,1	44,4	6,7	2,2
	10. A táncban való részvétel motivál arra, hogy az órák után is részt vegyek interkulturális interakciókban	13,3	53,3	22,2	2,2	2,2
	11. A különböző származású emberekkel való tánc erősítette a tartószerezetemet és a kötődésemet	31,1	51,1	6,7	4,4	0
	12. A tánc segít abban, hogy nyitott legyek arra, hogy különböző tapasztalatokkal vagy háttérrel rendelkező emberektől tanuljak	31,8	50,0	13,6	4,5	0
	13. A tánc mint művészeti forma elősegíti az egyéni és társadalmi átalakulást a testi, érzelmi és többnyelvű kommunikáció révén	40,9	43,2	11,4	4,5	0

* A szerző az első két tételt kivette a Függelék táblázatából a kérdések demográfiai jellege miatt.

SOCIAL DANCE AS NON-FORMAL ADULT LEARNING

A SCOPING STUDY FROM HUNGARY*

Aidai Salmorbekova, PhD student, Doctoral School of Education,
University of Pécs, Hungary

Abstract

This study explores social dance as a form of adult learning in Hungary, framed within adult education, non-formal learning, and community education perspectives. Using a mixed-methods scoping approach, it maps the SD ecosystem through content analysis of online platforms, focusing on international partner dance genres to capture contemporary urban trends. Programs with the largest social media followings were analyzed to identify popular dance types and the prevalence of for-profit versus non-profit institutions. The study also assesses the capacity of community-oriented, non-profit institutions to host programs for adults facing geographic or economic barriers. A convenience survey of 45 non-professional adult learners captured self-reported experiences of dance learning, providing insight into benefits. Findings show salsa, bachata, Argentine tango, and kizomba are the most popular, concentrated in for-profit Budapest institutions, reflecting urban demand. Mapping outside Budapest reveals latent non-profit capacity, suggesting opportunities for accessible programs. Survey results indicate participation enhances social connectedness, communal engagement, and personal well-being. These patterns highlight limitations of a profit-driven landscape and the potential of community-based SD programs to broaden access, foster inclusivity, and support adult learning in Hungary.

Keywords: social dance, dance education, non-formal adult learning, community education

1 INTRODUCTION

Numerous studies have documented the positive effects of dance education on individual and community well-being, including its role in fostering social connection, cultural expression, and emotional regulation in multicultural contexts (Mathews et al., 2017). Dance has also been widely examined within neurological, psychological, and therapeutic frameworks (Foster et al., 2023; Lakes et al., 2016; Novikova, 2019). However, within dance education and community education scholarship, dance is still most often approached either as a performative art form or as a therapeutic intervention

* The first version of the English manuscript was received on 10. January 2026.

(Vionnet, 2022). Moreover, while dance communities have been explored internationally from linguistic and sociocultural perspectives (Clifford, 1988; Hrytseniuk, 2020), their educational significance as sites of non-formal adult learning, particularly within the context of SD, remains under-researched. Meanwhile, SD is primarily practiced for social interaction, enjoyment, and communal participation. It emphasizes partnering, group engagement, and shared movement experiences and typically takes place in community-based settings such as dance studios, clubs, or festivals.

1.1 Research gap and survey focus: Salsa, Bachata, Argentine tango, and Kizomba

Despite the growing popularity of international SDs, scholarship in Hungary has rarely examined these genres as sites of non-formal adult learning. This study therefore focuses on international SDs including salsa, bachata, Argentine tango, and kizomba as they are practiced in urban Hungary, where they form active adult learning communities. While traditional Hungarian folk dances such as the *Csárdás* remain culturally significant, and other SD forms such as ballroom and Latin-style dances (e.g., cha-cha, rumba, waltz) exist, these are outside the primary scope of this research. By concentrating on the internationally influenced genres mentioned above, the study addresses a gap in understanding how adult learners experience social interaction, participation, and communal engagement in contemporary urban dance settings.

In Hungary, most SD programs operate as profit-oriented private initiatives. Instructors and school owners sustain their activities through participant fees, branding, and market competition (Bachata Club Hungary, n.d.; Dolce Dance Franchise Tánciskola, n.d.; Goldance Tánciskola, n.d.; Kizomba Club Hungary, n.d.; Szege Dance Tánciskola, n.d.; Tango Libre Budapest, n.d.).

While this model supports pedagogical flexibility and vibrant community engagement, it may not be equally accessible to all adults due to financial or geographic constraints. Consequently, SD as a form of non-formal adult learning remains largely unsupported by public and civic educational institutions. With strategic support from non-profit organizations, universities, and community institutions, SD programs could become more broadly accessible, enabling accessible and inclusive participation to benefit from the social and educational dimensions of dance.

Hence, the aim of this exploratory scoping study is to examine the capacity for non-formal education, the Hungarian SD landscape, and adult learners' perceived experiences within SD programs. In particular, it investigates the institutional structure of SD activities, which are predominantly organized through private initiatives, and considers the potential role of non-profit and community-based institutions in expanding access to SD programs across Hungary.

Therefore, this study contributes to scholarship on SD as a form of non-formal adult learning in three ways. First, it reframes SD communities, often understood primarily as leisure-based or commercial activities, as non-formal adult learning environments. Second, it advances a pedagogical perspective on SD that emphasizes learning, participation, and social discovery beyond therapeutic or clinical interpretations of dance. Third, it addresses an empirical gap in Hungarian research on adult dance learners' perspectives, where such practices remain under-documented, particularly in the context of internationally influenced urban SD genres.

2 LITERATURE REVIEW

This study conceptualizes SD through the lenses of adult education (Knowles, 1980), non-formal learning (Coombs & Ahmed, 1974), and community education (Lindeman, 1926). These perspectives collectively address who participates in dance learning, how learning is socially organized, and where learning occurs, situating SD as a participatory environment in which adults engage in experiential, socially situated learning outside formal educational institutions. By framing SD through these lenses, the study emphasizes how partnered and group-based dance activities provide not only physical practice but also opportunities for reflection, collaboration, and social engagement, highlighting the pedagogical, communal, and intercultural dimensions of adult dance learning.

SD integrates these theoretical perspectives by emphasizing the embodied, relational, and social dimensions of learning. Movement is experienced as a whole, dynamic phenomenon in which learners can participate without full verbal comprehension (Poláková, n.d.). Moreover, dance is a social practice in which communication emerges through embodied interaction, fostering skills such as empathy, coordination, attentiveness, and active listening (Houston, 2024; Narikbayeva et al., 2025; Partridge, 2024). Exposure to diverse dance traditions further invites adult learners to engage with movement as culturally embedded narration rather than purely physical execution, facilitating intercultural understanding even in the presence of language differences (Aksoy & Ling, 2024; Hanna, 2001; Samovar & Porter, 1994). Through these interactions, SD participation supports identity-related experiences, allowing learners to maintain, renegotiate, or reclaim aspects of self (Green, 2019; Radin, 2025; Smyth, 2023).

According to Knowles (1980), adult learning is grounded in prior experiences, motivations, and self-directed strategies. In addition, learning is most effective when it is experience-based, purposeful, and collaborative (Dewey, 1934; Jarvis, 1987; Kolb, 1984; Rogers, 1969). In SD, adult learners bring diverse life histories and social contexts that shape their perception of movement, relational cues, and aesthetics. Dance pedagogy leverages this diversity through real-time problem-solving, collaborative improvisation, and reflective practices that foster self-confidence, agency, and resilience. In this view, reflection allows learners to revisit and reinterpret experience, integrating embodied, cognitive, and social learning into their practice.

Non-formal learning perspectives highlight that such environments are often community-based, accessible, and adaptable, allowing adults to integrate learning with everyday life and social networks. Consequently, SD represents a flexible, voluntary, and practice-oriented environment in which learning emerges through participation, observation, imitation, and social feedback rather than formal curricula or certification (Benkova & Mareva, 2019; Coombs & Ahmed, 1974; Rogers, 2019). These settings emphasize practical engagement, peer interaction, and learner-driven motivation, creating opportunities for adults to develop skills, relational awareness, and confidence in culturally meaningful contexts.

From a community education perspective, Lindeman's (1926, pp. 55-57) situational approach further emphasizes that experience, combined with participatory and reflective action, can support cohesion within the community, allowing learners

to discover themselves and others without imposed conformity; in other words, communities function as “sites of social learning” (Lave & Wenger, 1991; Rogers 2019). Within SD classes, embodied coordination, rhythmic attunement, and cooperative problem-solving create opportunities for social, emotional, and intercultural growth where adults negotiate identities, develop social belonging, and participate in shared cultural practices through embodied activity.

Together, these three perspectives illuminate how SD serves as a non-formal adult learning environment, where experience, participation, and social interaction converge to create meaningful educational, social, and communal outcomes. This conceptual framework informs the present study’s focus on mapping the Hungarian SD landscape, examining institutional structures, community practices, and adult learners’ perceived experiences.

3 METHODS

This exploratory scoping study employed a mixed-methods design combining manual digital mapping of SD online platforms and institutional websites with a survey of adult learners to examine the Hungarian SD ecosystem. The study is descriptive and exploratory, aiming to map institutional structures, community practices, and adult learners’ perceived experiences. This multi-level approach provides a comprehensive overview of SD as a non-formal adult learning environment in Hungary.

The study addressed the following research questions:

1. What capacities exist within non-profit, civic, and community-based institutions to support adult SD programs?
2. What is the current landscape of SD in Hungary, including the most popular dance genres, institutional types, and geographic distribution?
3. How do adult learners perceive the educational, social, and intercultural benefits of participating in SD programs?

A manual digital search of community websites and social media pages was conducted to identify partner-based SD programs with the largest online presence. Inclusion criteria were as follows:

- Program active within the last 12 months
- Partner-based SD programs
- Publicly accessible information on classes, events, and institutional profiles
- Non-profit, civic, or for-profit initiatives included.

Public engagement indicators, including page followers, group members, and event interest, were recorded to approximate participation levels. Official websites of non-profit organizations were reviewed to assess institutional capacity, organizational profile, and sectoral orientation. This approach provided a descriptive overview of both for-profit and community-oriented SD initiatives and their accessibility across Hungary.

3.1 Survey of Adult Learners

Data were collected via an online convenience-sample survey of 45 non-professional adult learners (≥ 18 years old) between March and May 2025. The survey link was posted in Hungarian social dance community Facebook groups, and participation was voluntary; no individuals were approached directly. The questionnaire did not collect detailed demographic variables such as gender or age, as the focus of the study was on participants' dance engagement and experiences. Instead, the survey captured the length of participants' involvement in social dance, which ranged from one month to five years, along with self-reported experiences of learning, social connection, and well-being within Hungarian SD communities. While the sample was not intended to be representative, it provides an initial descriptive account of learner experiences. Notably, the researcher is an active participant and teacher in these communities; reflexive attention was applied to survey design and interpretation to mitigate potential bias and ensure findings reflect broader learner perspectives rather than personal experience.

The survey consisted of 13 items organized into three conceptual clusters:

- Dance Learning and Instruction
- Social Competence and Collaboration
- Personal Growth and Cultural Awareness

Items addressing skill development, confidence in dance terminology, and class responsiveness were grounded in adult and experiential learning principles (Dewey, 1934; Knowles, 1980; Kolb, 1984). Items on collaboration and partnering captured the social and peer-mediated aspects of non-formal learning (Rogers, 2019). Items on intercultural engagement and sense of belonging drew on community education perspectives, emphasizing SD as a site of social discovery, cultural learning, and identity formation (Lave & Wenger, 1991; Lindeman, 1926).

3.2 Data Analysis

Survey responses were analyzed descriptively, reporting the percentages of participants selecting each response category on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). Given the exploratory design and small convenience-based sample, no inferential statistics or causal claims were made. Together with the mapping data, the survey provides insight into both the institutional landscape and learners' perceived educational, social, and intercultural experiences within SD communities in Hungary.

3.3 Ethical Considerations

Participation was voluntary, and all participants provided informed consent. Data were anonymized to protect participant identities. The study focused on educational, social, and communal experiences, avoiding therapeutic framing, and adhered to ethical guidelines for research with human subjects.

4 RESULTS

In Hungary, most dance activities for adult learners are organized outside formal educational frameworks and are predominantly offered through profit-oriented SD schools. Despite their widespread presence, these initiatives rarely articulate explicit pedagogical aims. This section draws on the conceptual framework above to describe the Institutional Structure (community infrastructure such as NGOs, civic houses, and cultural centers), Community Practices (profit-oriented landscape of SD activities), and Learner Experiences (survey with SD learners) in Hungary as a basis for examining the conditions and capacities for arts-based and participatory SD education development. Table 1 summarizes the criteria used to map the Hungarian SD ecosystem, indicating the aspects examined, data sources, and their alignment with research questions and thematic clusters. The following sections describe each aspect in detail.

Table 1 Hungarian Social Dance ecosystem map

Criterion	What Was Examined	Data Source / Method	Metric / Indicator	Link to RQs / Clusters
Institutional Structure	Non-profit, civic, community-based institutions; universities	Official websites, national statistics, institutional networks	Number of institutions, geographic spread, organizational profile, capacity for SD programs	RQ1: capacity within non-profit/civic institutions
Community Practices	Profit-oriented SD schools; Facebook groups; national/regional festivals	Manual digital search of websites and social media pages; event websites; Facebook pages	Page followers, group members, online event interest; estimated participation, online engagement	RQ2: popular genres, visibility; landscape & social connectivity
Learner Experiences	Adult SD learners	Online survey (13 items, 5-point Likert scale)	% responses per item in clusters: Dance Learning & Instruction, Social Competence & Collaboration, Personal Growth & Cultural Awareness	RQ3: perceived educational, social, intercultural benefits

4.1 Institutional Structure

In 2024, approximately 61,000–62,000 nongovernmental and non-profit organizations were registered in Hungary across all sectors (Hungarian Central Statistical Office, 2025a). Among these, organizations active in culture (16.1%), sport (16.7%), and

recreation/hobby activities (16.3%) constituted the largest share, followed by education (12.6%), highlighting the prominence of different community-oriented activity areas (Hungarian Central Statistical Office, 2025b). These figures indicate a sizeable civil society infrastructure with the potential capacity to host activities intersecting SD and non-formal adult learning.

Nearly 6,000 local community centers (*művelődési házak*) operate across Hungary, with numbers remaining relatively stable in recent years (Compendium of Cultural Policies & Trends, n.d.). These centers host lectures, exhibitions, workshops, folk and arts events, and community programs, demonstrating their potential suitability as venues for inclusive adult learning initiatives. Many centers belong to associations or networks, such as the Kulturális Központok Országos Szövetsége (KKOSZ), which represents approximately 96 member institutions nationwide (European Network of Cultural Centres [ENCC], n.d.) and typically provides municipal or community-oriented cultural services.

Pécs was selected as a feasible site for exploring local cultural infrastructure due to the accessibility of community institutions and active civil networks. For example, the *House of Educators Association (Nevelők Háza Egyesület)* operates the House of Civic Communities (*Civil Közösségek Háza*), a hub hosting more than 90 civil organizations active in cultural, educational, and community domains (Nevelők Háza Egyesület, n.d.). Pécs, Hungary's fifth-largest city, has a population of roughly 145,000, about 65–70% of whom are adults, making it a significant regional center with diverse cultural life and potential for community engagement, although it should not be considered representative of the national context.

While these institutions do not currently host SD programs, they represent latent capacity to support adult dance initiatives, particularly for learners facing geographical or financial barriers. Universities and municipal institutions could also play a key role in initiating and sustaining non-profit SD programs, embedding them within educational or civic frameworks that enable clearly articulated learning objectives, ethical guidelines, and reflective teaching practices aligned with adult learning principles (UNESCO & UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016). Structured yet flexible curricula could emphasize communication, collaboration, and social participation without framing dance primarily as a therapeutic intervention. Mechanisms such as instructor training, peer observation, and systematic evaluation are identified in the literature as strategies to safeguard participant agency and uphold program integrity (Mabingo et al., 2024; Shen & Rowe, 2025).

An illustrative example of university-based SD provision is the *Dancing University* program at the University of Pécs, which offers classes and SD events for students and university staff, as well as specialized programs for people with Parkinson's disease. Although participation is currently limited, this initiative demonstrates the potential of higher education institutions to host structured SD programs and serve as a bridge between recreational and educational opportunities (University of Pécs, n.d.). Other Hungarian universities also offer dance-related activities, although these tend to be formal or continuous. The Hungarian Dance University in Budapest operates the dance studio *Noverre Táncstúdió*, providing technique training and workshops accessible beyond degree-seeking students (Magyar Táncművészeti Egyetem, n.d.). At the University of Debrecen, sports and cultural programs include dance

events such as the Move Debrecen Senior Dance Group and short-term festivals, reflecting participatory movement culture (University of Debrecen, n.d.). Similarly, the University of Szeged hosts a summer school combining traditional music and dance workshops with cultural study, providing short-term experiential learning opportunities (University of Szeged, 2024). These examples indicate that higher education institutions across Hungary have the capacity to engage with dance, albeit with varying degrees of structure and accessibility.

Taken together, these institutions illustrate the considerable infrastructural and pedagogical potential within Hungary to support SD as a form of non-formal adult learning, complementing existing commercial offerings. By situating SD programs within recognized adult education quality frameworks, universities and municipalities can contribute to inclusive, participatory, and sustainable SD education, promoting community engagement, intercultural learning, and lifelong participation.

4.2 Community Practices

Online communities relevant to SD in Hungary were identified through a purposive aggregation of approximately 40 Facebook groups and pages, providing an indicative overview of the relative visibility and activity of different schools and communities within the SD ecosystem. These figures are treated as proxies for relative popularity rather than precise measures of participation. The results suggest that Hungary's SD landscape is largely structured around salsa, bachata, Argentine tango, and kizomba, which emerged as the most commercially organized and publicly visible genres (Table 2).

Table 2 Number of Facebook Groups and Pages per SD Style in Hungary

Dance Style	Number of Groups/Pages	Percentage (%)
Salsa	15	38
Bachata	10	25
Argentine Tango	8	20
Kizomba	7	17
Total	40	100

Large multi-style schools demonstrate the highest online reach. For example, Goldance Tánciskola, a dance school in Budapest, maintains the largest online presence, although follower numbers primarily indicate visibility rather than market dominance (Goldance Tánciskola [Facebook page], n.d.). Its class offerings, locations, and schedules are documented on the official website (Goldance Tánciskola, n.d.). Similarly, Dolce Dance Tánciskola exhibits a substantial online following (Dolce Dance Tánciskola [Facebook page], n.d.), reflecting the broad appeal of multi-style dance instruction (Dolce Dance Tánciskola, n.d.).

Alongside these larger institutions, smaller genre-focused communities contribute to the diversity of the SD ecosystem. Bachata Club Hungary (BCH) represents a well-established bachata-focused network with active online (Bachata Club Hungary [Facebook page], n.d.) and offline communities (Bachata Club Hungary, n.d.). Other partner dance genres, including Argentine tango and kizomba, are organized around more specialized initiatives such as Hello Tango Budapest, Tango Libre Budapest, and Kizomba Club Hungary, which tend to attract more localized engagement (Hello Tango Budapest [Facebook page], n.d.; Kizomba Club Hungary [Facebook page], n.d.; Tango Libre Budapest [Facebook page], n.d.).

Regional centers outside Budapest such as Pécs, Debrecen, and Szeged host notable SD activity, as reflected by the online presence of schools and communities such as Dr. Salsa (n.d.), Dance Universe TáncSport Association (n.d.), and Szegedance Tánciskola (n.d.). In contrast, schools in smaller towns generally report fewer than 1,000 followers, indicating more localized participation, for example, TáncPont Tánciskola in Szombathely (Dr. Salsa Pécs [Facebook page], n.d.; Dance Universe TáncSport Egyesület [Facebook page], n.d.; Szegedance Tánciskola [Facebook page], n.d.; TáncPont Tánciskola [Facebook page], n.d.). Table 3 summarizes illustrative examples of schools and communities, highlighting their estimated online reach and primary focus.

Table 3 Illustrative examples of Hungarian social dance schools and communities

SD School / Community	City	Estimated Reach (FB followers)	Focus
Goldance Tánciskola (n.d; [FB])	Budapest	31,300	Salsa, Bachata, Kizomba, etc.
Dolce Dance Tánciskola (n.d; [FB])	Budapest / multiple cities	20,700	Salsa, Bachata, Kizomba
Dance Universe TáncSport Egyesület (n.d; [FB])	Debrecen	7400	Salsa, Bachata, Kizomba, etc.
Kizomba Club Hungary (n.d; [FB])	Budapest	6,300	Kizomba
Szegedance Tánciskola (n.d; [FB])	Szeged	4,600	Salsa, Bachata, Kizomba, etc.
Bachata Club Hungary (n.d; [FB])	Budapest	4,400	Bachata
Tango Libre Budapest (n.d; [FB])	Budapest	4,000	Argentine tango
El Sabor de Hungria (n.d; [FB])	Budapest	3,300	Argentine tango
Dr. Salsa (n.d; [FB])	Pécs	2,700	Salsa, Bachata, Kizomba
Hello Tango Budapest (n.d; [FB])	Budapest	2,400	Argentine tango
TáncPont Tánciskola (n.d; [FB])	Szombathely	658	Salsa, Bachata, Kizomba, etc.

In addition to schools, large-scale festivals constitute a key component of Hungary's SD ecosystem. Participation in these events reflects the convergence of dancers from multiple schools and regions, providing another indicator of popularity. For instance, the Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF) attracts over 7,000 participants annually, while PAW: Dance Events and More, an event organizer, reaches approximately 9,900 participants across four events per year (Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival [Facebook page], n.d.; PAW: Dance Events and More [Facebook page], n.d.). Table 4 presents selected festivals, their estimated reach, and the type of metrics used to assess visibility. It should be noted that these indicators combine online engagement and estimated attendance and serve only as a proxy for relative popularity rather than precise participation counts.

Table 4 Selected social dance festivals and events

Event	City	Estimated Reach / Participation	Metric Type	Focus
PAW: Dance Events and More (n.d.)	Budapest	≈9,900	Online event interest	Salsa, Bachata, Kizomba
Budapest Kizomba Connection Festival (n.d.)	Budapest	≈9,000	Online event interest	Kizomba
HSSF (n.d.)	Balatonfüred	≈7,171	Online event interest	Salsa, Bachata
Noches de Hungría Tango Marathon (n.d.)	Budapest	≈6,900	Online event interest	Argentine Tango
All Stars Festival (n.d.)	Budapest	≈4,400	Online event interest	Salsa, Bachata
Dance Casa Festival (n.d.)	Budapest	≈2,700	Online interest	Salsa, Bachata, Kizomba
5th International Tango Festival of Pécs (n.d.)	Pécs	Social media event listing	Event announcement	Argentine tango

It should be noted that the indicators presented in Table 4 combine different types of metrics, including estimated event attendance and online engagement indicators derived from Facebook pages and event listings.

Pricing data further contextualize accessibility and potential barriers. According to the school and event websites, monthly passes for four class visits typically range from €20–80 based on advertised prices, while festival attendance generally starts at approximately €100 (Goldance Tánciskola, n.d.; Dolce Dance Tánciskola, n.d.; Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival [Facebook page], n.d.; Noches de Hungría Tango Marathon, n.d.; All Stars Festival, n.d.). These costs suggest that commercial orientation and urban concentration may limit participation for adults facing financial constraints, highlighting opportunities for more accessible community-based initiatives.

Taken together, these observations provide a snapshot of SD popularity in Hungary, demonstrating that commercial, urban-centered schools and festivals dominate online visibility, while smaller and regional initiatives play a more localized role. The combination of school and festival metrics illustrates the social and inter-institutional nature of the ecosystem, emphasizing where popularity is concentrated and where opportunities exist to expand participation.

4.3 Learner Experiences

The survey included 45 respondents, of whom 39 (87%) reported Hungarian as their native language, six (13%) reported English, and three (7%) reported Russian (Item 1). Respondents reported varied levels of dance experience: 40 (89%) have been attending dance classes for more than one year, two (4%) for 3–6 months, two (4%) for less than three months, and one (2%) for 6 months to 1 year (Item 2). This sample reflects active involvement in SD communities and provides descriptive insight into the sampled learners' perceptions, rather than representing the broader population. The survey consisted of 13 items organized into three conceptual clusters:

- Dance Learning and Instruction,
- Social Competence and Collaboration,
- Personal Growth and Cultural Awareness.

Due to the exploratory design and small convenience sample, results are presented descriptively using percentages across a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree; see Appendix A).

4.3.1 *Dance Learning and Instruction*

This question block examined participants' perceptions of instructional practices, confidence with dance terminology, and their ability to understand and respond effectively in class. Most participants reported that dance instruction supported skill acquisition, particularly regarding dance-specific terminology and embodied comprehension. Specifically, 86.7% of respondents agreed or strongly agreed that they felt confident using dance terminology (Item 4), while 71.1% agreed or strongly agreed that learning dance improved their ability to understand and respond in class situations (Item 5). Appreciation for instructors' clarification of dance concepts (Item 3) showed greater variability, with nearly half of participants selecting a neutral response, suggesting differences in perceived instructional clarity or individual

learning preferences. These findings indicate that SD instruction generally fosters learners' understanding, skill development, and active engagement in class activities.

4.3.2 Social Competence and Collaboration

The social and collaborative dimensions of SD were explored through items addressing communication, partnering, and the ability to give and receive instructions. Participants reported positive effects on social confidence and collaboration: 68.9% agreed or strongly agreed that they felt comfortable communicating and collaborating with classmates (Item 6), and 77.8% indicated that partnering with different classmates improved their social confidence (Item 7). Responses regarding the ability to give and receive instructions (Item 8) were more mixed, with just over half of respondents agreeing and one-third selecting a neutral response. These results suggest that SD provides a supportive environment for developing interpersonal skills and confidence in collaborative contexts, though experiences may vary depending on group dynamics and individual engagement.

4.3.3 Personal Growth and Cultural Awareness

Participants' perceptions of personal growth and intercultural learning were examined through items addressing cultural diversity, intercultural engagement, and social belonging. Results indicate that SD participation contributes to both personal development and social integration. A majority of participants reported that dancing with peers from diverse backgrounds strengthened their sense of belonging (82.2%; Item 11) and encouraged intercultural interactions beyond class (66.6%; Item 10). Additionally, 81.8% agreed or strongly agreed that dance helps them remain open to learning from people with different experiences (Item 12), and 84.1% agreed or strongly agreed that dance facilitates individual and social transformation (Item 13). Responses regarding appreciation for cultural diversity and inclusivity (Item 9) were less uniform, with 42.2% agreement and 44.4% neutral responses, suggesting that explicit recognition of cultural diversity may vary among participants. Collectively, these findings highlight the potential of SD to foster a sense of belonging, openness to diverse experiences, and engagement with intercultural learning.

Across all three question blocks, adult learners reported positive effects of dance participation on skill development, social competence, and personal growth. SD instruction supported movement literacy and class responsiveness, partnering and collaboration enhanced social confidence and communication, and engagement with diverse peers promoted intercultural awareness and a sense of community. These results provide an exploratory, descriptive account of participants' experiences, reflecting perceived benefits rather than measured learning outcomes or causal effects.

The findings underscore the educational, social, and transformative potential of SD in adult learning contexts, complementing mapping data on SD communities and highlighting the value of inclusive, socially interactive, and culturally rich learning environments.

5 DISCUSSION

The survey results indicate that participation in SD supports multiple dimensions of adult learning, aligning with Knowles' (1980) principles of self-directed, experiential, and socially situated learning. Within the Dance Learning and Instruction section, most participants reported confidence using dance terminology (86.7% agreed / strongly agreed) and an improved ability to respond in class situations (71.1%). This suggests that SD instruction fosters cognitive and embodied understanding, consistent with adult learning theory, which emphasizes learning grounded in prior experience and problem-solving (Dewey, 1934; Kolb, 1984). Appreciation for instructors' clarification of concepts showed more variability, with nearly half the participants providing neutral responses, highlighting individual differences in learning preferences and the need for multimodal teaching strategies.

In the Social Competence and Collaboration section of the questionnaire, 68.9% of participants felt comfortable communicating with peers, and 77.8% reported improved confidence through partnering. These findings align with community education and situated learning perspectives (Lave & Wenger, 1991; Lindeman, 1926), emphasizing the role of collaborative participation and embodied interaction in fostering social skills, confidence, and relational competence. The mixed responses in Item 8 (giving and receiving instructions) indicate that collaborative skill development may depend on group dynamics or instructor facilitation, suggesting potential areas for pedagogical refinement.

Finally, in the Personal Growth and Cultural Awareness question group, a majority of participants reported increased openness to intercultural learning (81.8% agreed) and strengthened sense of belonging (82.2%). These outcomes reinforce the notion that adult learning in SD is not only cognitive and kinesthetic but also relational and cultural, supporting identity negotiation and social transformation (Hanna, 2001; Merleau-Ponty, 2002). Lower agreement regarding the appreciation of diversity (Item 9) suggests that explicit reflection or facilitation around cultural inclusivity may enhance learning outcomes.

The survey findings gain additional significance when contextualized within Hungary's institutional SD landscape. Mapping data indicate that most adult SD programs operate within for-profit, urban-centered schools concentrated in Budapest, with high online visibility but limited geographic and financial accessibility. Despite this, participants reported strong benefits across all question groups, suggesting that even within commercially structured programs, adults can experience meaningful learning, social connection, and personal growth.

However, the institutional landscape also points to untapped potential. Non-profit and civic institutions including community centers (*művelődési házak*) and university programs offer latent capacity to host SD initiatives, particularly for learners facing geographic or economic barriers. By situating SD programs within such frameworks, participants' reported benefits could be extended to a broader demographic, supporting more inclusive adult learning and community engagement. Internationally, the Oxford University Dancesport Club (OUDC, UK) provides a concrete example of how universities can leverage institutional infrastructure and

pedagogical resources to foster lifelong, community-based SD that is accessible to both students and the wider community (Oxford University Dancesport Club, n.d.).

The convergence of survey and mapping data highlights opportunities for non-profit SD initiatives to complement the commercial sector. Structured programs within community-oriented institutions could leverage the observed educational, social, and intercultural benefits while enhancing accessibility and sustainability.

Practical implications include:

- Curriculum design: Incorporate multi-modal instruction, structured reflection, and the explicit facilitation of intercultural learning to strengthen personal growth outcomes.
- Social collaboration: Design rotating partnering schemes and collaborative exercises to further develop interpersonal skills and confidence.
- Accessibility: Use existing municipal and university infrastructure to expand participation beyond urban centers, addressing financial and geographic constraints.

These approaches suggest that non-profit and community-based SD can operate not only as recreational activities but as meaningful non-formal adult learning environments, supporting social cohesion, cultural literacy, and lifelong learning.

6 LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

This study has several limitations. The survey relied on a small convenience sample ($N = 45$), which limits generalizability. Participants were predominantly active learners in urban SD communities, potentially biasing responses toward positive experiences. Moreover, self-reported measures capture perceptions rather than objectively measured learning outcomes. Additionally, the mapping of online visibility as a proxy for participation may not fully reflect actual engagement or inclusivity.

Future research could address these limitations by employing larger, representative samples, longitudinal designs to track learning outcomes, and mixed-methods approaches combining observational, behavioral, and qualitative data. Further exploration of regional and non-profit SD initiatives could clarify how institutional structures influence learning, social engagement, and intercultural outcomes. Investigating explicit pedagogical interventions within SD programs may also reveal strategies to maximize adult learning potential.

7 CONCLUSION

Overall, while adults in Hungary currently engage with SD primarily through profit-oriented schools, there is significant untapped potential for non-profit institutions to expand access. Our findings suggest that many effective learning practices in SD remain largely situated outside non-profit or public adult education frameworks due to several structural factors: limited information on the educational dimensions of SD programs, insufficient institutional support for arts-based initiatives, and a lack of integration between civic infrastructures and pedagogical expertise.

By strategically leveraging civic infrastructures, cultural centers, NGOs, and university expertise, SD could be positioned as an alternative, participatory form of adult learning practice, particularly for learners facing structural, geographic, or economic barriers. Addressing these structural limitations is essential for translating the rich pedagogical and social potential of SD into more widely accessible, non-profit adult education contexts.

References

- Aksoy, A., & Ling, A. (2024). Cultural performances: Merging dance and communication for intercultural learning. *Communication Studies Faculty Works, Winona State University*. <https://openriver.winona.edu/communicationstudiesfacultyworks/55>
- Benkova, K., & Mareva, V. (2019). Social inclusion based on non-formal education. In T. V. Petkova & V. S. Chukov (Eds.), *3rd International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference proceedings, July 2019* (pp. 211–218). Center for Open Access in Science. <https://doi.org/10.32591/coas.econf.03.20211b>
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Harvard University Press.
- Coombs, P., & Ahmed, R. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help* (A World Bank research publication No. 10091). The Johns Hopkins University Press. <http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/Attacking-rural-poverty-how-nonformal-education-can-help>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Co.
- Foster, O. V. E., Foster, N. H. D., Vuust, P., Keller, P. E., & Kringelbach, M. L. (2023). The neuroscience of dance: A conceptual framework and systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 150*, 105197. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105197>
- Green, C. (2019). *Dance improvisation and identity development: Exploring the role of the body in experiencing and expressing self* [Master's thesis]. Drexel University. <https://doi.org/10.17918/00000216>
- Hanna, J. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72*(4), 40–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605738>
- Houston, S. (2024). Embodied agency through soft skills development in dance. *Frontiers in Cognition, 3*, 1396904. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2024.1396904>
- Hrytseniuk, R. (2020). Bachata As a Dance Form: Performance and Peculiarities of Artistic Image. *Culture and Arts in the Modern World, (21)*, 201–209. <https://doi.org/10.31866/2410-1915.21.2020.208256>
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203802724>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Prentice Hall.
- Lakes, K. D., Marvin, S., Rowley, J., Nicolas, M. S., Arastoo, S., Viray, L., Orozco, A., & Journak, F. (2016). Dancer perceptions of the cognitive, social, emotional, and physical benefits of modern styles of partnered dancing. *Complementary Therapies in Medicine, 26*, 117–122. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2016.03.007>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic. (Republished 1989 by The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education)
- Mabingo, A., Avelar, K., Chen, R., & Cabrera, F. M. (2024). Solidarities of the marginalized as anti-racist dance pedagogy: Reflections on collaborative advocacy from dance educators with connective marginalities. *Journal of Dance Education*, 24(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/15290824.2022.2053688>
- Mathews, R., Stevens, K., & Hanrahan, S. J. (2017, December). Cultural connection: Approaches to cultural education through Latin American dance. *Dance Research Aotearoa*, 1(5), 33–46. <https://doi.org/10.15663/dra.v5i1.61>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Narikbayeva, L., Klyshbayev, T., Kalimullin, D., & Mochalov, D. (2025). The impact of dance on enhancing social skills and emotional intelligence through creativity. *Acta Psychologica*, 253, 104736. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104736>
- Novikova, I. (2019, July). Psychological potential of social Latin dances: Russian salsa dancers example. *The αEuropean Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 466–474. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.61>
- Partridge, D. M. (2024). The impact of social dance skills on the development of employee soft skills [Doctoral dissertation]. Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5608/>
- Radin, S. (2025). Dance impressions: The power of practice and pedagogy on adolescent identity formation. *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584251377480>
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centers. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515–526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. C. E. Merrill Publishing Company.
- Samovar, L. A., & Porter, R. E. (1994). *Intercultural communication: A reader* (7th ed.). Wadsworth Publishing Company.
- Shen, Y., & Rowe, N. (2025). If I am not as good as others: Chinese recreational dancers and perceptions of belonging in Aotearoa New Zealand. *Journal of Dance Education*, 25(1), 12–22.
- Smyth, E. (2023). *Embodied narratives: An exploration of dance through identity, community, and well-being* [Doctoral Dissertation]. Western Washington University
- UNESCO & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246480?posInSet=1&queryId=5116c494-2f58-4129-a5e5-397caa5c96e2>
- Vionnet, C. (2022). An Auto-Ethnography of engagement through dance. *Swiss Journal of Sociocultural Anthropology*, 27, 78–93. <https://doi.org/10.36950/tsantsa.2022.27.7770>

Online sources on Dance Clubs and University Programs

- All Stars Festival. (n.d.). All Stars Festival [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/allstarsfestival>
- All Stars Festival. (n.d.). Tickets and shop – All Stars Festival. Retrieved December 25, 2025, from <https://www.allstarsfestival.com/shop/>
- Bachata Club Hungary (BCH). (n.d.). Bachata Club Hungary (BCH) [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/124549644712352>
- Budapest Kizomba Connection. (n.d.). Budapest Kizomba Connection [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/BudapestKizombaConnection>
- CityPopulation. (n.d.). Pécs (Pécs, Baranya, Hungary) – population statistics, charts, map, location, weather and web information. CityPopulation.de. Retrieved December 20, 2025, from https://www.citypopulation.de/en/hungary/baranya/p%C3%A9cs/19415__p%C3%A9cs/
- Compendium of Cultural Policies & Trends. (n.d.). Hungary: Cultural policy country profile (or local cultural centres data). Retrieved December 10, 2025, from https://www.culturalpolicies.net/country_profile/hungary-6-4/
- Dance Universe TáncSport Egyesület. (n.d.). Dance Universe TáncSport Egyesület [Facebook page]. Facebook. Retrieved March 15, 2026, from <https://www.facebook.com/dancuni/>
- Dolce Dance Franchise Tánciskola. (n.d.). Dolce Dance Franchise Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/dolce.dance.salsa.tanciskola>
- Dolce Dance Tánciskola. (n.d.). Dolce Dance tánciskola. Retrieved December 10, 2025, from <https://dolce-dance.com/>
- Dr. Salsa Tánciskola. (n.d.). Dr. Salsa Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/info.dr.salsa>
- Dr. Salsa Tánciskola. (n.d.). Dr. Salsa Tánciskola [Website]. Retrieved December 20, 2025, from <http://drsalsa.hu/>
- European Network of Cultural Centres. (n.d.). Kulturális Központok Országos Szövetsége (KKOSZ). ENCC. Retrieved December 8, 2025, from <https://encc.eu/members/kulturalis-kozpontok-oroszagos-szovetsege-kkosz>
- Goldance Tánciskola. (n.d.). Goldance Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/goldance.hu>
- Goldance Tánciskola. (n.d.). Goldance tánciskola. Retrieved December 20, 2025, from <https://goldance.hu/>
- Hello Tango Budapest. (n.d.). Hello Tango Budapest [Facebook group]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/hellotangobudapest>
- Hungarian Central Statistical Office. (2025a). Non profit organisations in Hungary, 2024. https://www.ksh.hu/hcso_monitor/enterprises.html
- Hungarian Central Statistical Office. (2025b). Number, distribution and total revenues of non profit organisations by fields of activity (STADAT table 9.1.1.11). https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0013.html

- Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF). (n.d.). Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival (HSSF) [Facebook event]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/HSSF>
- Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival. (n.d.). Hungarian Summer Salsa–Sensual Festival – Balatonfüred. Salsavida. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.salsavida.com/event/hungary/balatonfured/hungarian-summer-salsa-sensual-festival/>
- Kizomba Club Hungary. (n.d.). Kizomba Club Hungary [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/kizombaclub/>
- Kizomba Club Hungary. (n.d.). Kizomba Club Hungary [Website]. Retrieved December 20, 2025, from <https://kizombaclubhungary.hu/>
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (n.d.). *Noverre Táncstúdió*. <https://mte.eu/kepzesek/iskolai-rendszeren-kivuli-kepzesek/noverre-tancstudio/>
- Nevelők Háza Egyesület. (n.d.). Civil Közösségek Háza. Retrieved December 10, 2025, from <https://ckh.hu/>
- Noches de Hungría. (n.d.). Noches de Hungría Tango Marathon. Retrieved December 15, 2025, from <https://noches.hu/>
- Noches de Hungría Tango Marathon – Budapest. (n.d.). Noches de Hungría Tango Marathon – Budapest [Facebook group]. Facebook. Retrieved December 20, 2025, from <https://www.facebook.com/groups/128588193899404>
- Oxford University Dancesport Club. (n.d.). OUDC: Oxford University Dancesport Club. Retrieved December 8, 2025, from <https://www.oudancesport.co.uk/>
- PAW: Dance Events and More. (n.d.). PAW: Dance Events and More [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/pawdanceevents>
- Poláková, M. (n.d.). Choreographic notes 8: Communication in dance. Retrieved March 10, 2026, from <https://martapolakova.sk/en/choreographic-notes-8-communication-in-dance/>
- Rentech Digital. (2025). List of dance schools in Hungary. <https://rentechdigital.com/smartscraper/business-report-details/list-of-dance-schools-in-hungary>
- Szegedance Tánciskola. (n.d.). Szegedance Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/szegedance>
- Tango Libre Budapest. (n.d.). Tango Libre Budapest [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/tangolibrebudapest>
- TáncPont Tánciskola. (n.d.). TáncPont Tánciskola [Facebook page]. Facebook. Retrieved December 19, 2025, from <https://www.facebook.com/TancPontTanciskola/>
- University of Debrecen. (n.d.). *Sporting possibilities*. <https://edu.unideb.hu/p/sporting-possibilities>
- University of Pécs. (n.d.). *Dancing University*. https://tancolo.pte.hu/en/content/dancing_university
- University of Szeged. (2024). *Call for applicants: Explore the rich traditions of Central and Eastern Europe through music and dance*. <https://u-szeged.hu/news-and-events/2024/call-for-applicants>

SOCIAL DANCE AS NON-FORMAL ADULT LEARNING

Appendix A. Descriptive Statistics for Survey Items (Percentages, N = 45)*

Cluster	Item	Strongly Agree (%)	Agree (%)	Neutral (%)	Disagree (%)	Strongly Disagree (%)
Dance Learning and Instruction	3. I appreciate when instructors clarify dance concepts using different communication methods	8.9	6.7	48.9	8.9	13.3
	4. I feel confident using dance terminology when discussing movements and patterns	31.1	55.6	6.7	4.4	0
	5. Learning dance has improved my ability to understand and respond in class situations	24.4	46.7	11.1	6.7	6.7
	6. I feel comfortable communicating and collaborating with classmates	22.2	46.7	17.8	6.7	2.2
	7. Partnering with different classmates has improved my ability to approach social interactions with confidence	51.1	26.7	11.1	2.2	4.4
Social Competence and Collaboration	8. Working with dance partners has helped me receive and give instructions effectively	11.1	42.2	33.3	6.7	2.2
	9. Participating in dance has deepened my appreciation for cultural diversity and inclusivity	11.1	31.1	44.4	6.7	2.2
	10. Participating in dance encourages me to engage in intercultural interactions outside of class	13.3	53.3	22.2	2.2	2.2
Personal Growth and Cultural Awareness	11. Dancing with people from different backgrounds has strengthened my sense of belonging and connection	31.1	51.1	6.7	4.4	0
	12. Dance helps me feel open to learning from people with different experiences or backgrounds	31.8	50.0	13.6	4.5	0
	13. Dance, as an art form, facilitates individual and social transformation through bodily, emotional, and multilingual communication	40.9	43.2	11.4	4.5	0

* The author removed the first two items from the Appendix table due to the characteristics of their demographic data.

TÁNC AZ IRODALOMBAN

RECENZIÓ WEIJIE RING *TANZ IN DER LITERATUR* CÍMŰ MONOGRÁFIÁJÁRÓL*

Ujvári Hedvig PhD, habil. egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet

Weijie Ring *Tanz in der Literatur* című monográfiája első látásra akár filológiai vizsgálatot is sejtethetne: tánc az irodalomban 1750 és 1850 között. A kötet azonban már a bevezetéstől kezdve világossá teszi, hogy a tánc nála semmiképpen sem dekoratív motívum vagy alkalmi társasági jelenet. A szerző azt állítja, hogy a tánc a 18–19. század fordulójának egyik legérzékenyebb kulturális indikátora, olyan intermediális alakzat, amely különös pontossággal regisztrálja a modern európai kultúra kialakulásának finom mozgásait: a társadalmi mobilitás új formáit, a nemi identitások átrendeződését, az érzelmekről való gondolkodás átalakulását, a testkultúra változásait és az esztétikai formák közti határok fellazulását. A *Sattelzeit* fogalmához kapcsolódva Ring úgy olvassa az 1750 és 1850 közötti irodalmat, mintha a tánc egyfajta „érzékenységi felület” volna, amelyen keresztül a korszak saját modernségét próbálja megérteni.

A bevezetés elméleti erejét az adja, hogy a táncot nem tematizált jelenetek soraként, hanem intermediális problémaként írja le. A tánc Ring értelmezésében olyan határjelenség, amely a mozgás, ritmus, testiség és térbeliség tapasztalatát viszi át a verbális médiumba. Éppen ez különbözteti meg megközelítését a hagyományos tánc történeti és koreográfiai vizsgálatoktól: Ring nem koreográfiákat rekonstruál, hanem azt kutatja, miként válik a tánc poétikai, társadalmi és szimbolikus szervezőelvvé az irodalomban. A tánc a szövegben nem „szerepel”, hanem működik: átalakítja a narratív ritmust, az érzelmi időbeliséget, a társas helyzetek értelmezését és a szereplők önazonosságát. A bevezetés egyik legjelentősebb hozzájárulása, hogy éles distinkciót tesz a „tánc és irodalom”, a „tánc az irodalomban” és az „irodalom a táncban” kategóriái között. Ring monográfiája tudatosan az elsődlegesen irodalmi orientációjú megközelítéshez tartozik: a táncot mint irodalmi jelenséget vizsgálja, amely a szövegformálás mélyrétegeit is alakítja.

A négy nagy fejezet ennek megfelelően egymásra épülő értelmezési horizontot hoz létre. Az első fejezet a táncot mint társadalmi szeizmográfot mutatja be. Ring olvasatában a 18–19. század fordulójának báltermei miniatűr társadalmi terek, ahol a testek elhelyezkedése, mozgása és egymáshoz való viszonya érzékenyen tükrözi a rendi struktúrák fellazulását és a polgári modernizáció előretörését. Zachariae *Der Renommist*-jében a „Stutzer” alakja a társadalmi szerepjáték túlhajtott karikatúrája: tánca nem élvezetből fakad, hanem a státusz demonstrációjának görcsös kényszeréből.

* A magyar nyelvű kézirat első változata 2025. november 16-án érkezett szerkesztőségünkbe.

A mozdulatok modorossága itt egyszerre esztétikai és társadalmi jelenség, amely azt mutatja, mennyire performatív és kiszámított a korszak társadalmi önreprezentációja. Ezzel szemben Goethe *Werther*-ében a menüett, a kontratánc és a valcer sorrendje allegorikus rendet alkot: a régi hierarchiakat kifejező menüett fokozatosan adja át helyét a horizontálisabb kontratáncnak, majd a modern érzelmi intenzitást megtestesítő valcernek. A bál a regényben nem pusztán helyszín, hanem mikrotársadalmi laboratórium, ahol a szereplők érzelmi és társadalmi mozgásai ugyanazon ritmus mentén szerveződnek, mint maga a tánc. Ring értelmezése azért meggyőző, mert képes a jól ismert irodalmi jeleneteket mozgáseesztétikai dimenzióval gazdagítani anélkül, hogy felszínesen alkalmazná a „tánc mint metafora” toposzát: nála a tánc valódi strukturáló elv.

A második fejezet a tánc nemi dimenzióit vizsgálja. Grimm *Aschenputtel* (*Hamupipőke*) című meséjében a bál mint rítus a női láthatóság, kiválasztottság és társadalmi pozicionáltság tere. Ring itt azt mutatja meg, hogy a női test olvashatósága – a ruha, a cipő, a láb formája, a mozdulat könnyedsége – hogyan válik a nemi identitás performatív kódjává. Arnim *Hollin's Liebelebenje* és Dorothea Schlegel *Florentinje* már árnyaltabb képet nyújtanak: e művekben a tánc nem a társadalmi rítus része, hanem alternatív tér, ahol a női szereplők ideiglenesen kilépnek a rájuk osztott szerepekből és másféle testi jelenlétet próbálnak ki. A tánc itt a szabadság átmeneti tere, amely ugyan nem szünteti meg a társadalmi korlátokat, de lehetővé teszi azok időleges felfüggesztését. Különösen emlékezetes Ring olvasata Hoffmann Olimpiájáról: az automata gépies tánca a modern elidegenedés, a vágy-projekció és a nemi kommunikáció kiüresedésének metaforája. A „tökéletes tánc” groteszkké válik, mert hiányzik belőle az emberi jelenlét és az érzelmi válaszkészség – ez a felismerés a tánc pedagógiai és társadalomkritikai értelmezése számára is fontos tanulság, hiszen rávilágít a tanult gesztusok gépiesítésének veszélyére.

A harmadik fejezet a táncot esztétikai-poétikai szervezőelvként tárgyalja. Ring itt már nem az ábrázolt jelenetekre koncentrálna, hanem arra, hogyan épül be a tánc formamodellként a szöveg mélystruktúrájába. Goethe *Alexis und Dora* című idilljében a tánc nem jelenik meg explicit módon, mégis áthatja a szöveg ritmusát: a közeledés és eltávolodás, a lassú és gyors mozgások, a természet ritmusai és az érzelmi hullámzások egyfajta „táncpoétika” részei. A harmónia itt nem statikus állapot, hanem az állandó elmozdulások finom egyensúlya. Ring érzékenyen mutatja meg, hogyan válik a mozgás nemcsak metaforává, hanem poétikai mintává: a tánc nem arról szól, amit a szöveg mond, hanem arról, ahogyan mondja. Schiller *Die Braut von Messina* című tragédiájában ugyanez a logika rituális formát ölt. A kar be- és kivonulásai, a térbeli elrendezések ismétlődése és a jelenetek koreografikus rendje olyan mozgástörvényt hoz létre, amely a tragikus vég elkerülhetetlenségét teszi érzékelhetővé. A szereplők mintha egy előre megkomponált tánc állomásain haladnának végig: a tragikus struktúra itt valóban mozgásban lévő sorsmechanizmusként jelenik meg. Fouqué *Undineja* pedig a táncot a természetfölötti identitás esztétikai nyelvévé emeli: Undine hullámozó, irányt változtató mozgása egyszerre jelképezi a vízhez kötött ontológiai másságot és a romantikus érzelmi intenzitást.

A negyedik fejezet a táncot az affektusok időbeliségének modelljeként írja le. Ring Kleist klasszikus *Über das Marionettentheater* című esszéjéből indul ki, ahol a marionett mozgásának tökéletessége a tudattól megszabadított test ideálját hordozza:

a mozdulat azért tiszta, mert mentes a reflexió és a kétely súlyától. A marionett tánca egyszerre metafizikai és affektív forma: olyan állapotot jelez, amelyben a mozgás a lélek legelemibb dinamikáját tükrözi. Ezzel szemben Eichendorff romantikus táncjelenetei az érzelmi ambivalencia tereit jelenítik meg: a vágy, a boldogság, a melankólia és a félelem egyszerre van jelen azokban a terekben, ahol a szereplők kilépnek a hétköznapi időből és olyan érzelmi állapotba kerülnek, amelyet a verbális kommunikáció nehezen tudna megragadni. Ring egyik legeredetibb megállapítása, hogy a 19. századi táncjelenetek lélektani kompozíciókként olvashatók: a ritmusváltások, gyorsulások, lassulások, ismétlődések mind olyan affektív mintázatok, amelyek a belső érzelmi folyamatok mozgását teszik érzékelhetővé. A tánc tehát nemcsak kifejez, hanem strukturál: a mozgás mintázata rendezi az érzelmek időbeliségét.

A Ring monográfiájának egyik legnagyobb erőnye, hogy a táncot nem tematikus motívumként, hanem mediális paradigmájaként írja le. A tánc nála olyan csomópont, ahol test, társadalom, esztétikum és érzelem találkozik. Ez a megközelítés különösen termékeny a tánc- és művészetpedagógia szempontjából is. A könyv implicit módon azt üzeni, hogy a tánc nem csupán előadható vagy tanítható mozgásforma, hanem olyan tudás, amely a kultúrát, a szubjektumot és az érzékelést egyaránt formálja. A tánc történeti funkciói – társadalmi szereptanulás, nemi identitások performativitása, ritmus- és formaérzék kialakítása, érzelmi önszabályozás – máig jelen vannak a táncnevelés gyakorlatában. Ring érvelése azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy a tánc mint formaelv „gondolkodik”: nem pusztán kifejez, hanem értelmez, modellez és szervez. A tánc a szövegben ugyanúgy mozgásrendet teremt, mint a testben; a koreográfia ugyanúgy struktúrát hoz létre, mint a narráció.

Tanz in der Literatur így nemcsak irodalomtudományi szempontból jelentős munka, hanem tágabban is hozzájárul ahhoz, hogy a táncot a kulturális tudás és a nevelés egyik központi médiumaként gondoljuk el. Ring könyve olyan perspektívát kínál, amelyben a tánc a modern európai szubjektum alakulásának, a társadalmi rend átrendeződésének és az érzelmi kultúra finomodásának egyik legeredetibb dokumentuma. Éppen ezért a kötet nem csupán a táncról foglalkozó szakemberek, hanem mindazok számára izgalmas, akik a test, a mozgás, az érzelem és az esztétikum történeti kapcsolatait szeretnék mélyebben megérteni.

Ring, W. (2021). *Tanz in der Literatur: Zum kulturgeschichtlichen und ästhetischen Wandel in der Sattelzeit (1750–1850)*. De Gruyter. (*Germanistische Forschungen, Neue Folge*, 157). 359 pp.

DANCE IN LITERATURE

A REVIEW OF WEIJIE RING'S MONOGRAPH *TANZ IN DER LITERATUR**

Ujvári Hedvig PhD, habil. associate professor,
Institute of Communication and Media Sciences,
Péter Pázmány Catholic University, Hungary

At first glance, Weijie Ring's monograph *Tanz in der Literatur* might appear to promise a philological survey of dance in literature between 1750 and 1850. From the opening pages, however, the book makes it clear that for Ring, dance is much more than a decorative motif or an occasional social scene. Dance, the author argues, constitutes one of the most sensitive cultural indicators of the late eighteenth and early nineteenth centuries—an intermedial formation capable of registering, with particular precision, the subtle shifts that accompanied the emergence of modern European culture: new forms of social mobility, the reconfiguration of gender identities, transformations in the understanding of emotion, changes in body culture, and the loosening of boundaries between aesthetic forms. Drawing on the concept of the *Sattelzeit*, Ring approaches literature between 1750 and 1850 as if dance were a kind of “surface of sensibility” through which the period attempts to understand its own modernity.

The theoretical strength of the introduction lies in its refusal to treat dance as a sequence of thematised scenes. Instead, Ring describes dance as an intermedial problem. In her interpretation, dance is a threshold phenomenon that translates experiences of movement, rhythm, corporeality, and spatiality into the verbal medium. This approach distinguishes her work from traditional dance-historical or choreographic studies: Ring does not reconstruct choreographies but investigates how dance becomes a poetic, social, and symbolic organising principle within literary texts. Dance does not merely “appear” in literature; it operates within it, transforming narrative rhythm, emotional temporality, the interpretation of social situations, and the self-perception of characters. One of the most significant contributions of the introduction is its sharp distinction between the categories of “dance and literature”, “dance in literature”, and “literature in dance”. Ring's monograph consciously aligns itself with a primarily literary orientation: it examines dance as a literary phenomenon that shapes even the deeper layers of textual formation.

Accordingly, the four major chapters construct a cumulative horizon of interpretation. The first chapter presents dance as a social seismograph. In Ring's reading, the ballrooms of the late eighteenth and early nineteenth centuries are

* The first version of the Hungarian manuscript was received on 16. November 2025.

miniature social spaces in which the positioning, movement, and interaction of bodies sensitively reflect the loosening of estate-based structures and the advance of bourgeois modernisation. In Zachariae's *Der Renommist*, the figure of the *Stutzer* becomes an overdrawn caricature of social role-play: his dancing stems not from pleasure but from the compulsive need to display status. The mannered quality of the movements is both an aesthetic and a social phenomenon, revealing how performative and calculated social self-representation had become. In contrast, in Goethe's *Werther*, the sequence of the minuet, the contredanse, and the waltz forms an allegorical order: the minuet, which expresses older hierarchies, gradually yields to the more horizontal contredanse and finally to the waltz, embodying modern emotional intensity. The ball in the novel is not merely a setting but a micro-social laboratory in which the emotional and social movements of the characters are organised according to the same rhythm as the dance itself. Ring's interpretation is compelling because it enriches well-known literary scenes with a dimension of movement aesthetics without resorting to the superficial topos of "dance as metaphor"; for her, dance functions as a genuine structural principle.

The second chapter examines the gendered dimensions of dance. In Grimm's *Aschenputtel* (*Cinderella*), the ball appears as a ritual space of female visibility, selection, and social positioning. Ring demonstrates how the legibility of the female body in the form of dress, shoes, the shape of the foot, or the lightness of movement becomes a performative code of gender identity. Arnim's *Hollin's Liebeleben* and Dorothea Schlegel's *Florentin* offer more nuanced perspectives: here dance is no longer part of a social ritual but an alternative space in which female characters temporarily step outside their assigned roles and experiment with different forms of bodily presence. Dance becomes a transient space of freedom that does not abolish social constraints but allows for their temporary suspension. Particularly memorable is Ring's reading of Hoffmann's *Olympia*: the mechanical dance of the automaton becomes a metaphor for modern alienation, the projection of desire, and the emptiness of gendered communication. The "perfect dance" turns grotesque precisely because it lacks human presence and emotional responsiveness. This insight has important implications for pedagogical and social interpretations of dance, as it highlights the danger of the mechanisation of learned gestures.

The third chapter treats dance as an aesthetic and poetic organising principle. Here, Ring shifts her focus from represented scenes to the ways in which dance is integrated as a formal model into the deep structure of texts. In Goethe's idyll *Alexis und Dora*, dance does not appear explicitly, yet it permeates the rhythm of the text: approaches and withdrawals, slow and rapid movements, the rhythms of nature, and emotional oscillations all form part of a "poetics of dance". Harmony here is not a static state but the delicate balance of constant shifts. Ring demonstrates with particular sensitivity how movement becomes not merely a metaphor but a poetic model: dance is not about what the text says, but how it says it. In Schiller's *Die Braut von Messina*, the same logic assumes a ritual form. The entrances and exits of the chorus, the repetition of spatial arrangements, and the choreographic ordering of scenes create a law of movement that makes the inevitability of the tragic end perceptible. The characters seem to pass through the stages of a pre-composed dance, with the tragic structure thus appearing as a mechanism of fate in motion. In Fouqué's

Undine, dance becomes the aesthetic language of supernatural identity: Undine's undulating, direction-changing movement simultaneously symbolises her ontological otherness, bound to water, and the emotional intensity of Romanticism.

The fourth chapter describes dance as a model for the temporality of affect. Ring begins with Kleist's classic essay *Über das Marionettentheater*, in which the perfection of the marionette's movement embodies the ideal of a body freed from consciousness, unburdened by reflection and doubt. The marionette's dance is both a metaphysical and an affective form, signalling a state in which movement reflects the most elementary dynamics of the soul. In contrast, Eichendorff's Romantic dance scenes represent spaces of emotional ambivalence: desire, happiness, melancholy, and fear coexist in those moments when characters step out of ordinary time and enter emotional states that verbal communication struggles to capture. One of Ring's most original observations is that nineteenth-century dance scenes can be read as psychological compositions: changes of rhythm, accelerations, decelerations, and repetitions form affective patterns that render the movement of inner emotional processes perceptible. Dance thus not only expresses but structures: the pattern of movement organising the temporality of emotions.

One of the greatest strengths of Ring's monograph is its refusal to treat dance as a thematic motif. Instead, she describes it as a medial paradigm: a nodal point at which body, society, aesthetics, and emotion converge. This approach proves particularly productive from the perspective of dance and arts education. Implicitly, the book suggests that dance is not merely a performable or teachable form of movement but a form of knowledge that shapes culture, subjectivity, and perception alike. The historical functions of dance, such as the learning of social roles, the performance of gender identities, the development of a sense of rhythm and form, and the regulation of emotion, remain present in contemporary dance pedagogy. Ring's argument makes clear that dance as a formal principle "thinks": it does not merely express but interprets, models, and organises. Within a text, dance creates an order of movement just as it does within the body; choreography produces structure in the same way that narration does.

Tanz in der Literatur is thus significant not only for literary studies but also more broadly for reconceptualizing dance as one of the central media of cultural knowledge and education. Ring's book offers a perspective in which dance becomes one of the most original documents in the formation of the modern European subject, the reconfiguration of social order, and the refinement of emotional culture. For this reason, the volume will be of interest not only to specialists in dance but to anyone concerned with the historical relationships between body, movement, emotion, and aesthetics.

Ring, W. (2021). *Tanz in der Literatur: Zum kulturgeschichtlichen und ästhetischen Wandel in der Sattelzeit (1750–1850)*. De Gruyter. (*Germanistische Forschungen, Neue Folge*, 157). 359 pp.

SZERZŐINK

Bagota Mónika

PhD, egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE Matematikadidaktika Kutatócsoport

Fejes Ágnes

tanító, Erzsébetvárosi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola
és Művészeti Szakgimnázium

Beata Žitniaková Gurgová

PhD, docens, Bél Mátyás Egyetem, Pszichológia Tanszék, Besztercebánya, Szlovákia

Kulman Katalin

PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző
Kar Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE Matematikadidaktika Kutatócsoport

Pávics Judit

PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Aidai Salmorbekova

PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,
Magyarország

Teleki Szidalisz Ágnes

PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kar, Pszichológia Intézet

Ujvári Hedvig

PhD, habil. egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet

Martin Urban

PhD, adjunktus, Bél Mátyás Egyetem, Művészeti és Kulturális Központ,
Besztercebánya, Szlovákia

Zámbó Csilla

PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és
Óvóképző Kar, Matematika Tanszék

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem 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 díjmentes 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 diamond 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. habil. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Vera Amorim PhD

Dr. Asztalos Réka PhD

Dr. Balogh Brigitta PhD

Prof. Dr. Bolvári-Takács Gábor PhD

Dr. Eck Júlia PhD

Dr. Gara Márk PhD

Dr. Sándor Ildikó PhD

Prof. Dr. Svebor Sečak PhD

Dr. Szente Dorina PhD

Dr. Tongori Ágota PhD

Vendégszerkesztő:

Prof. Dr. Kucséra Tamás Gergely PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc, az MTA rendes tagja

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

Nyomdai előkészítés / DTP: Kánvási Krisztián

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Toptsi Eftim, Jamil

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

D épület 225., 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_neveles

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

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

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.



Magyar
Táncművészeti
Egyetem