

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA
TANSZÉKÉNEK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF DEPARTMENT FOR
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2021 2. évfolyam 1. szám
Vol. 2. Number 1. 2021



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszékének folyóirata

Dance and Education
Journal of Department for Pedagogy and Psychology
of the Hungarian Dance University

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

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

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Bernáth, László PhD

Dr. Eck, Júlia PhD

Dr. Egey, Emese PhD

Dr. Papp-Danka, Adrienn PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

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

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

Prof. Dr. Christine Mayer DSc, Universität Hamburg

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

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

Arculatterv / Layout: Kánvási, Krisztián

Tördelés / Print Layout: Tellingner, András

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Egey, Emese

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

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

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (Nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (Online)

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

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

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

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

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tánc és Nevelés / Dance and Education

2. évfolyam 1. szám 2021 / Volume 2. Number 1. 2021

DOI <https://doi.org/10.46819/TN.2.1>

Tanulmányok / Papers

- Szászi Beáta, Szabó Pál: A táncos test: egészség, testi elégedettség, testhez való viszony, evési attitűdök és önértékelés vizsgálata táncosok körében* 4–29
- Beáta Szászi and Pál Szabó: Dancers' Body: the Examination of Health, Body Satisfaction, Body Attitudes, Eating Attitudes, and Self-esteem Among Dancers* 30–54
- Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn, Szabó Eszter: Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata a közoktatásban* 55–72
- Anita Lanszki, Adrienn Papp-Danka and Eszter Szabó: Impact Assessment of a Methodological Program in Dance in Hungarian Public Education* 73–89
- Szente Dorina: Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében. A Fortepan képi adatbázis rituálé-központú vizsgálata* 90–105
- Dorina Szente: The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century. Ritual-centric Examination of the Fortepan Visual Database* 106–121
- Borbáth Katalin: Körtáncsal és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségekért* 122–134
- Katalin Borbáth: Circle Dance and Dance Therapy for Talented Children with Disadvantages and Special Needs* 135–147

Recenzió / Review

- Kovács Nóra: Az autentikusság paradoxona. A folklór megjelenése a posztkommunista Szlovákiában* 148–152
- Nóra Kovács: The Paradox of Authenticity. Folklore Performance in Post-communist Slovakia* 153–157

A TÁNCOS TEST: EGÉSZSÉG, TESTI ELÉGEDETTSÉG, TESTHEZ VALÓ VISZONY, EVÉSI ATTITŰDÖK ÉS ÖNÉRTÉKELÉS VIZSGÁLATA TÁNCOSOK KÖRÉBEN

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

Szabó Pál, CSc, egyetemi docens, Debreceni Egyetem,
Humán Tudományok Doktori Iskola, Pszichológiai Program

Absztrakt

A szerzők célkitűzése az egészségi állapot, a testtel kapcsolatos elégedettség, az evészavarok tüneteinek, a testtel kapcsolatos befektetések és az önértékelés kérdőíves vizsgálata felnőtt táncosok körében.

Módszerek: Goldberg-féle Általános Egészségi Kérdőív, WHO Általános Jólét Skála, Testtel Kapcsolatos Elégedettség Skálája, Emberalakrajzok Tesztje, Testtel Kapcsolatos Befektetések Skálája, Evési Attitűdök Tesztje és a Rosenberg Önértékelés Skála.

Eredmények: A női táncosok (n=71) 45,8%-a, a férfiak (n=35) 21,2%-a rendelkezik jelentősebb tünetekkel vagy betegséggel. A nők 7,4%-a (n=5) sovány, túlsúlyos a nők 5,9%-a (n=4), a férfiak 15,6%-a (n=5). A nők 11,6%-ánál (n=8) fennáll az evészavarok kockázata. A modern társastáncosok a legelégedetlenebbek a testjükkel, testsúlyukkal, náluk gyakoribbak az evészavar tünetek, míg a modern táncosok a legvédehetőbbek a testtel kapcsolatos szélsőségek terén. A 20 év alatti táncosnők szigorúbban ítélik meg és kevésbé védik a testüket, több bulimiás tünetük van, alacsonyabb az önértékelésük.

Következtetések: A táncoktatásban elméleti és gyakorlati tudást adó intervenció program bevezetése szükséges, melyben az egészségügyi, oktatási és nevelési munkatársak is részt vesznek. Mindez elősegítheti a táncosok testi-lelki egészségének és állóképességének javulását, a pozitív testképet, a magasabb önértékelést és az evészavaros tünetek csökkenését.

Kulcsszavak: táncosok, testkép, testi elégedettség, evészavarok, önértékelés, egészségi állapot

1. BEVEZETÉS

A tánc világa kettős: számos lehetőségei mellett szélsőségei is a figyelem központjába kerültek. Az egyik legősibb művészeti forma, a kommunikációnak, a személyiségfejlődésnek, az önkifejezésnek és a gondolatok átadásának sajátos entitása. A szakirodalom nagy része az emberi szervezetre, hangulatra, önértékelésre, testképre gyakorolt pozitív hatását emeli ki (Langdon & Petracca, 2010; Allen, Telford, Telford & Olive, 2019), emellett a táncterápiáknak a fizikai és lelki trauma feldolgozásában is kiemelt szerep jut (Pierce, 2014; Ventura, Barnes, Ross, Lanni, Sigvardt & Disbrow, 2016). A másik oldalon ezzel szemben – leginkább a profi táncosok körében – magasabb prevalenciát mutat az evészavarok, testképzavarok jelensége, szorongás, depresszió, akut és krónikus kiégés, nők esetében menstruációs zavarok, gyakoriak a mozgásszervi sérülések (rándulások, ficamok, fáradásos törések) és a tartós, elégtelen kalóriabevitelhez kapcsolódó hiánybetegségek, anyagcserezavarok (Zuřawa & Pilch, 2012).

De miért is alakulnak ki ezek a szélsőségek a táncosok körében? Testalkat és testsúly tekintetében a különböző táncműfajok esetében eltérőek az elvárások, az azonban közös, hogy a cél a vékony, esztétikus test. A soványsáért vívott harc gyakran felőrli a táncosokat, hiszen egyszerre kell vékonynak és erősnek lenniük. A megfelelés érdekében megjelenhetnek kóros evési szokások (koplalás, vízajtás, extrém alacsony szénhidrát-tartalmú diéták) és az állóképességet, hangulatot érintő tünetek is. Utóbbi jelenségkört a balett-táncosok között vizsgálják leggyakrabban, azonban modern táncosok, utcai és jazz táncosok bevonásával végzett testtel kapcsolatos vizsgálatokról is olvashatunk (Krasnow & Kabbani, 1999; Swami & Tovée, 2009; Langdon & Petracca, 2010; Diogo, de Oliveira Ribas & Skare, 2016).

A táncosok számára meghatározott ideális test objektív számadatai kevésbé ismertek. A testalkati visszajelzésre általában a testsúly és testmagasság értékeiből számított testtömegindexet (angolul: body mass index, röviden: BMI) alkalmazzák. Ez az érték azonban a versenysportolók esetében – ide sorolva a táncképzésben résztvevőket is – nem minden esetben irányadó. Gyermekkorban nem használhatók a felnőttkori határértékek, mivel a testfelépítés még változik, a BMI érték mellé a gyermek nemének és korának megfelelő percentilis kategóriába sorolást kell elvégezni (Polyák, 2015). A testalkati követelmények és a vékonyság iránti szükséglet már a képzés elejétől kiemelt fontosságú. A teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzés alapját a verseny képezi, így a hivatásos táncos pályára lépő gyermekek és kamaszok testhez való viszonya alapjaiban kapcsolódik össze a versengéssel, a megvonással, a folyamatos szinten tartással és az ehhez kapcsolódó szorongásokkal. Mindannyiunk közös célja, hogy ez megváltozzon, annak érdekében, hogy a táncosok egészségesen és ellenállóan kerüljenek az aktív pályára. Hogyan lehet a szélsőséges szomatikus és pszichológiai problémáktól megóvni a táncosokat és a képzésük során felkészíteni őket a folyamatos, kiélezett versenyhelyzetekre? Hol a határ a tánc pozitív és negatív hatásai között?

Jelen tanulmány célja, hogy tisztázza a testképpel kapcsolatos pszichológiai alapfogalmakat, és magyar mintán, a táncosok körében felmérje a testhez való viszonyt, a testméreteket, a testtel való elégedettséget, a fizikai és lelki egészséget, az életminőséget, az evési attitűdöket és az önértékelést. Az első hazai, átfogó vizsgálat

eredményeit összegezzük, mely táncműfaj és életkor szerinti bontásban hasonlítja össze a táncosok válaszait.

2. TESTKÉP

A *testkép* kifejezést az elmúlt két évtizedben a szaknyelvben és a köznyelvben is egyre gyakrabban használják, megjelölésére azonban más kifejezéseket is alkalmaznak (testvázlat, testséma, testértékelés, vizuális-poszturális testmodell, testhatár, testtudat), ami nehezíti a fogalom megértését. Gyakori tévedés, hogy a testtel kapcsolatos attitűdöket és a testtel kapcsolatos elégedettséget is a testkép szinonimájaként használják. Ezek a tényezők kapcsolatban állnak a testképpel, de éles határ van ezen fogalmak között. A *testkép* többdimenziós jelenség, a saját testhez kapcsolódó pszichológiai élményeket és attitűdöket, valamint ezek élmény szintű szerveződését foglalja magába (McCrea, Summerfield & Rosen, 1982). Jelentős hatással van az énképre, a hangulatra, a közérzetre, a viselkedésre és az önértékelésre (Szabó, 2000).

Cash kognitív testkép modellje írja le jelenleg a legteljesebben a testképpel kapcsolatos tudásunkat (Cash, 2002). Eszerint a testkép a kulturális szocializáció (pl.: testtel kapcsolatos közösségi média-üzenetek), az interperszonális tapasztalatok (pl.: visszajelzések a szülő, tanár, edző, kortárs csoport részéről), a fizikai jellemzők (pl.: testsúly) és a személyiségi jellemzők (pl.: perfekcionizmus) összefüggő rendszerében alakul ki. A testképet kialakító és befolyásoló tényezők között cirkuláris okság feltételezhető, ugyanis nehéz eldönteni, hogy ezek a tényezők mikor jelentek meg, milyen hangsúllyal, és hogyan befolyásolják az egyéb faktorok jelenlétét vagy kialakulását. Ezek a befolyásoló tényezők hatással vannak a testkép-sémákra és a testtel kapcsolatos attitűdökre. Ide tartoznak a külső megjelenés sematikus feldolgozása, a testről megfogalmazott belső gondolatok, magyarázatok, következtetések, a testtel kapcsolatos érzések és végül az testtel kapcsolatos viselkedések is (pl.: korrigáló, önszabályozó viselkedések).

A testkép kialakulása összetett folyamat, az éntudat („én létezem, más vagyok, mint a külvilág tárgyai és emberei”) megjelenésétől kezdődően a Cash által felvázolt modellig. Kisgyermekkorban a saját test mentális reprezentációjaként jelenik meg, létrejön a testséma, melyhez a későbbiekben érzések és gondolatok kötődnek, ezt pedig interperszonális és intrapszichés tapasztalatok alakítják (Kearney-Cooke, 2002). Utóbbiak szoros kapcsolatban állnak a testtel kapcsolatos elégedettséggel, hiszen nagymértékben befolyásolják azt pozitív vagy negatív irányban. Az így kialakuló pozitív vagy negatív testkép meghatározásában nincs teljes körű egyetértés, Cash (2002) szerint a teljes testtel kapcsolatos elégedettségről és bizonyos testi adottságokkal kapcsolatos elégedettségről is írnak. Táncosok vizsgálata esetén valószínű, hogy a test egészével és részleteivel kapcsolatos elégedettséget is szükséges mérni.

A testtel kapcsolatos elégedetlenség gyermekkortól kezdve kockázatot jelent, súlya pedig tovább nő serdülőkorban, szélsőséges esetben testképzavarok, evészavarok és depresszió jöhet lére (Smolak, 2011). A médiaplatformok ezt az online térben tovább erősítik, melynek hatására a serdülők internalizálják a diszfunkcionális gondolatokat, így a külső megjelenés és az erről szóló visszajelzések az önértékelés markáns részévé válnak.

A testkép különösen fontos, hiszen a fejlődés során a személyiség és az identitás alapját képezi, a növekedéssel járó testi változások pedig minden fejlődési szakaszban hatnak a testkép komponenseire (Csenki, 2015). A testkép fogalma alapvetően kapcsolódik össze az önértékeléssel, az én-hatékonysággal és a teljesítménnyel, emellett a testtel való elégedetlenség az evészavarok kialakulásában is kiemelt szereppel bír (Lantos, Iván & Pászty, 2008).

3. TESTTEL KAPCSOLATOS SZÉLSŐSÉGEK A TÁNC VILÁGÁBAN

Képzeljünk el egy kisiskolást, akinek az az álma, hogy táncművész legyen. Az iskolai teendők mellett minden kapacitását lefoglalja, hogy a szakmai órákon jó teljesítményt nyújtson, megfeleljen a testalkati követelményeknek, erős és hajlékony legyen, akinek kisugárzása is van. A növendékek közti verseny kiélezett, az elvárás magas. A teljesítmény javítása érdekében a társas és online térből érkeznek a jó tanácsok, fél információk: drasztikus edzéstechnikák, divatdiéták, súlycsökkentő trükkök, melyek ugyan rövid távon sikert hozhatnak, a diákok fizikai és/vagy lelkiállapota az idő múlásával egyre rosszabb lesz, hiszen a szélsőségek általában negatív következményekkel járnak.

3.1. Sérülések

A színpadi megjelenésre alkalmas, esztétikus test elérése érdekében a táncosok mindennapi célja az ideális testsúly beállítása és fenntartása. A tánchoz egyszerre szükséges állóképesség, izomerő, hajlékonyság és megfelelő ízületi stabilitás. A mozgatlansorok komplexek, a mozgástartomány gyakran igen széles. Eközben a mobilitás, a statikus és dinamikus erőkéifejtés, a stabilitás és egyensúly egyaránt fontos. Újabb táncstílusok a testmozgás dinamizmusát kívánják meg: a mozdulatoknak élesnek és gyorsnak kell lenniük, a test pozícióját gyorsan és pontosan kell változtatni.

Mindez a táncosoktól stabil neuromotoros kontrollt, erőt, gyorsaságot, koordinációt, rugalmasságot és egyensúlyt kíván meg (Diogo et al., 2016).

A test igénybevétele amatőr és profi szinten is fájdalommal jár a táncosok körében. Egy brazil vizsgálat szerint a megkérdezett táncosok 58,6%-a számol be fájdalomról, műfajtól függetlenül. A leggyakrabban jelentkező sérülések a gerinc alsó szakaszán, a hát középső részén, a nyakcsigolyák és az alsó végtag területén jelentkeznek (Diogo et al., 2016). A sérülések táncosok körében leggyakrabban 8 és 16 éves kor között jelentkeznek, melynek oka a rossz testtartás, anatómiai anomáliák, rossz tánctechnikák, kevés bemelegítés és az izomcsoportok terhelésének az aránytalansága (Arabia, Arabia & Hoyos, 2013). Azonban nemcsak a test szélsőséges igénybevétele áll a sérülések hátterében. Az elégtelen táplálkozás, a rosszul megválasztott diéták miatt csökkent csontsűrűség is hozzájárul a fáradásos törésekhez.

3.2. Testképzavar

Számos vizsgálati eredmény alapján a mozgás segít csökkenteni a feszültséget, a szorongást, a depressziót, javítja a pszichológiai jólétet, az önértékelést, a testképet, tekintet nélkül a korra és a nemre. A fizikailag aktívabb embereknek sokkal pozitív-

vabb az énképük (Hausenblas & Fallon, 2006; Nordin-Bates, Walker, Baker, Garner, Hardy, Irvine, Jola, Laws & Blevins, 2012). A tánc emellett a testképre és a test megítélésére is jótékony hatással van (Burgess, Grogan & Burwitz, 2006; Vaquero-Cristóbal, Alacid, Muyor, & Lopez-Minarro, 2013; Varnes, Stellefson, Janelle, Dorman, Dodd & Miller, 2013). Ez már kisiskoláskortól mérhető, Monteiro, Novaes, Santos és Fernandes (2014) megerősíti, hogy azok a 9-15 éves lányok, akik táncra járnak, magasabb önértékeléssel rendelkeznek, elégedettebbek a testtömegükkel és a külsejükkel. A szakirodalmi források áttekintése során azonban egymásnak ellentmondó eredményeket is találhatunk, mivel nem tudjuk pontosan, hogy a vizsgált csoportok milyen intenzitással és milyen műfajban táncoltak. A tánc hosszú távú hatását Ackard, Henderson és Wonderlich (2004) érdekes vizsgálatban mérte fel. Megállapították, hogy a gyermekkori táncórák valószínűleg hatással vannak a felnőttkori evési magatartásra, ami több, külsővel kapcsolatos működésmódot és szabályozást is érint. Azok az egyetemisták ugyanis, akik gyermekkorukban táncra jártak, alacsonyabb ideális testtömeget jelöltek, alacsonyabb volt az impulzus-kontrolljuk és magasabb a karcsúság iránti vágyuk, ellentétben azokkal a hallgatókkal, akik nem látogattak táncórákat gyermekkorukban. A közlemény nem tér ki a gyermekkorban gyakorolt tánc műfajára.

A profi képzésben részt vevő táncosoknál minden korcsoportban általános a testtel kapcsolatos elégedetlenség (Kazarez, Vaquero-Cristóbal & Esparza-Ros, 2018). Özgen és Kisac (2009) eredményei szerint az általuk megkérdezett táncosok 31,9%-a elégedetlen a testével. Ez az elégedetlenség negatív testképet alakít ki, amit szélsőséges esetben testképzavar válthat fel. A *testképzavar* a komplex testélmény összetett zavara (Túry & Szabó, 2000), jellemző tünete, hogy az egyén a saját testét nem tudja a realitásoknak megfelelően meghatározni, hanem attól eltérő méreteket gondol, észlel a magáénak. A táncosok körében gyakoribb a testképzavar megjelenése (Ravaldi, Vannacci, Zucchi, Mannucci, Cabras, Boldrini & Ricca, 2013), melyet az is alátámaszt, hogy általában megfelelő BMI mellett is fogyni szeretnének.

Táncos serdülők (12-17 évesek) körében magas a testtel kapcsolatos elégedetlenség mértéke, és ez különösen 14-16 éves korban mutat intenzív emelkedést. A testtel kapcsolatos elégedetlenség és a soványság iránti vágy erős, szignifikáns kapcsolatban állnak egymással, mely folyamathoz társulhat a rendezetlen evés is (Jones, Buckner & Miller, 2014). Ezt az összefüggést felnőtt táncosok körében is megfigyelték, ahol a táncos csoport testtel kapcsolatos elégedetlensége és a soványság iránti vágya magasabb volt a nem táncos csoporthoz viszonyítva. A táncosok gyakran az előírtnál többet gyakoroltak, edzettek annak érdekében, hogy kalóriát égessenek, energiakészletük viszont alacsonyabb volt a kontrollcsoporténál (Robbeson, Kruger & Wright, 2013). A túlzott gyakorlatokra vonatkozóan egy másik tanulmányban a táncosnők testedzésfüggőségét vizsgálták, női futókkal és jégkorongjátékosokkal összehasonlítva. Az eredmények azt mutatták, hogy a táncosok érték el a legmagasabb pontszámokat a testedzésfüggőség skálán (Pierce, Daleng & McGowan, 1993).

A hasonló mértékű fizikai megterhelés és az átfedő problémák miatt gyakran vonnak párhuzamot a tánc és a sport között. Egy jellegzetes probléma, az ún. *női atléta triász* mind a táncosoknál, mind a sportolóknál gyakori. A triász három összetevője a szükségesnél alacsonyabb kalóriabevitel (és az ebből fakadó soványság), a menstruáció zavara és az alacsony csontsűrűség (Tosi, Maslyanskaya, Dodson &

Coupey, 2019). 712 személy vizsgálata alapján a táncosok (n=199) kockázata nagyobb a triász kialakulására, mint a műkorcsolyázóké (n=430) vagy a futóké (n=83), a táncosok 72%-a veszélyeztetett ebből a szempontból (Tosi et al., 2019). 18–35 éves profi balettos nők 40%-ánál megállapították a női atléta triászt (Doyle-Lucas, Akers & Davy, 2010).

3.3. Evészavarok

Az evészavarok kialakulásában és fennmaradásában számos biológiai, pszichológiai és szociokulturális tényező játszik szerepet. A két legismertebb evészavar, az *anorexia nervosa* és a *bulimia nervosa* mellett az elmúlt 30 évben újabbakat is leírtak: *egészségesétél-függőség* (*orthorexia nervosa*), *falászavar* (*binge eating disorder*), *purgáló zavar* (*purging disorder*) (Túry & Pászthy, 2008). Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban csak az *anorexia nervosa* és a *bulimia nervosa* jellemzőit tárgyaljuk. E két súlyos pszichiátriai zavar tüneteit a DSM-5 kritériumrendszer pontosan meghatározza (American Psychiatric Association, 2013; 1. és 2. táblázat). Az evészavarok gyakori betegségek: nőknél az *anorexia nervosa* élettartam-prevalenciája 0,9%, a *bulimia nervosa*é 1,5%, a falászavaré 3,5%, a szubklinikai evészavaroké pedig 10% (Treasure, 2020).

A. Az energia bevitel a szükséges energiamennyiséghez viszonyított korlátozása, mely az életkor, nem, fejlődés és testi egészség szempontjából jelentősen alacsony testsúlyt eredményez. A jelentősen alacsony testsúly definíció szerint olyan testsúly, ami alacsonyabb annál, ami minimálisan normális, vagy gyermekek és kamaszok esetében kevesebb, mint ami minimálisan elvárható.

B. Intenzív félelem a testsúlygyarapodástól vagy az elhízástól, vagy a testsúlygyarapodást akadályozó tartósan fennálló viselkedés a jelentősen alacsony testsúly ellenére.

C. A testsúly vagy a testalak megélésének zavara, a testsúly vagy a testalak önértékelésre gyakorolt indokolatlan és aránytalan befolyása vagy a jelen alacsony testsúly súlyosságával kapcsolatos felismerés tartós hiánya.

Restriktív típus: Az elmúlt 3 hónap során a személynél nem jelentkezett visszatérő falásroham-epizód vagy öntisztító viselkedés (vagyis önhánytatás vagy hashajtó, diuretikum vagy beöntés abúza). Ebbe az altípusba azok a klinikai képek tartoznak, melyek esetében a testsúlyvesztést a személy elsősorban diétázással, koplalással és/vagy túlzott testmozgással éri el.

Falás/tisztulás típus: Az elmúlt 3 hónap során a személynél visszatérő falásroham-epizódok vagy öntisztító viselkedések (vagyis önhánytatás vagy hashajtó, diuretikum vagy beöntés abúza) jelentkeztek.

1. táblázat: Az *anorexia nervosa* kritériumai a DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) szerint

A. Visszatérő falási epizódok. Egy falási epizódra az alábbiak közül mindkettő jellemző:

- (1) Olyan mennyiségű étel fogyasztása jól körülírható időszak alatt (pl. egy adott kétórás időszakban), ami egyértelműen nagyobb annál, mint amennyit a legtöbben hasonló idő alatt hasonló körülmények között elfogyasztanak.
- (2) Az étkezés feletti kontroll hiányának érzése az epizód során (pl. olyan érzés, hogy a személy nem tudja abbahagyni az evést vagy kontrollálni, hogy mit és mennyit eszik).

B. Visszatérő helytelen kompenzátoros viselkedések a testsúlygyarapodás megakadályozására, például önhánytatás, hashajtók, diuretikumok (vízhajtók) vagy más gyógyszerek alkalmazása, koplalás vagy túlzott testmozgás.

C. A falás és a helytelen kompenzátoros viselkedések egyaránt átlagban hetente legalább egyszer jelentkeznek három hónapon át.

D. Az önértékelést a testalak és a testsúly indokolatlan és túlzott mértékben befolyásolja.

E. A zavar nem kizárólag anorexia nervosa során jelentkezik.

2. táblázat: A bulimia nervosa kritériumai a DSM-5
(American Psychiatric Association, 2013) szerint

A táncosok – speciális sportoló csoportokkal együtt – fokozott kockázattal rendelkeznek az evészavarok szempontjából. Számos vizsgálati eredmény utal erre, pl. egy metaanalízis szerint profi táncosoknál az evészavarok élettartam-prevalenciája 50%, fiatal táncosoknál a pontprevalencia pedig 13,6-26,5% (Hincapié & Cassidy, 2010). Egy másik vizsgálatban 127 táncos lány közül csak 42,5%-nak volt normális a testtömegindexe, 15,7%-uk súlyos mértékben sovány volt (Burckhardt, Wynn, Krieger, Bagutti & Faouzi, 2011).

Több adat áll rendelkezésre a felnőtt balett-táncosok evészavaraira vonatkozóan. Egy korai tanulmányban le Grange, Tibbs és Noakes (1994) fiatal felnőtt balerinák körében (n=49) vizsgálta az evészavarok prevalenciáját, a táncosnők (kor: $18,9 \pm 1,9$ év) 4,1%-ánál anorexia nervosát, 8,2%-ánál *részesleges* anorexiát mutattak ki. Felnőtt, profi balett-táncosok (n=14, életkor: 18-35 év) napi kalória bevitelére a kontrollcsoport 76%-a volt, és a nyugalmi metabolikus rátájuk is szignifikáns mértékben alacsonyabb volt, mint a kontrollcsoporté (Doyle-Lucas, Akers & Davy, 2010).

Nascimento, Luna és Fontenelle (2012) profi női balett-táncosok körében (n=19, kor: $34,5 \pm 8,8$ év) vizsgálta az evészavarok és a testképzavar megjelenését. Eredményeik szerint a balerinák 15,8%-a anorexia nervosában, 10,5%-a pedig egy speciális testképzavarban, a testdizmorfiás zavarban szenvedett. A szerzők szerint a magasabb szépséggel kapcsolatos elvárások, a test nyilvános kitettsége és a próbatermekben a tükörrel való állandó szembesülés hozzájárulhat a balett táncosok körében a testképzavarok kialakulásához.

Serdülők körében az evészavarok gyakorisága hasonló, Liu, Tseng, Chang, Fang és Lee (2016) 442 középiskolás táncos növendéket vizsgált. Közöttük 15,4% (68 fő) evészavarban szenvedett, az evészavaros csoport 47,1%-ánál hangulatzavar,

A táncos test

40,9%-ánál pedig szorongásos zavar is jelentkezett. A kutatás szerint az evészavar kialakulásához leginkább a testsúllyal kapcsolatos ugratások csúfolódás, viccelődések és a testképzavar vezetett. Egy hasonló vizsgálatban, 13-18 éves balett-táncos lányok csoportjában (n=239) 29,3% beszámolt arról, hogy már koplalt, 9,6% meghánytatta magát, 4,2% pedig hashajtót szedett a testsúly kontrollálása céljából (Thomas, Keel & Heatherton, 2011). Fontos rávilágítani, hogy a táncosokra vonatkozó vizsgálatokat áttekintve, a klinikai és szubklinikai evészavarok tünetei, illetve a depressziós és a szorongásos tünetegyüttes is megjelennek a vizsgálatok többségében.

Több műfaj profi és amatőr táncosait vizsgálta Diogo munkatársaival (2016), akik 13 év feletti klasszikus balettosokat, jazz táncosokat és utcai táncosokat vontak be vizsgálatukba. A táncosok 34,6%-ánál fennáll az evészavar kockázata, ami leginkább a lányok, a balett-táncosok és a magas szorongás pontszámmal rendelkezők körében gyakori. Az evészavarok kevésbé gyakoriak a jazz táncosok körében. A minta majdnem 20%-ánál fennáll a bulimia kockázata, amely a profi és amatőr táncosokat egyaránt érintette. Az amatőr táncosok nagyobb mértékben elégedetlenek a testükkel, 96%-uk a jelenleginél kisebb testsúlyt tart ön maga számára ideálisnak, míg profik esetében ez az érték csak 54,1% (Diogo et al., 2016).

4. VIZSGÁLAT

4.1. Résztvevők

A vizsgálatban a Magyar Táncművészeti Egyetem hallgatói vettek részt, akik pszichológia kurzusok keretén belül töltötték ki a papír alapú kérdőívet vagy jutatták el azokat táncal foglalkozó ismerőseiknek. Nagyrészt a művészképző végzős növendékei és a táncpedagógus képzésben részt vevő hallgatók vettek részt a kutatásban. A válaszadás önkéntes és anonim volt, a kérdőívet a pszichológia kurzusok végén volt lehetőségük kitölteni a hallgatóknak, ez körülbelül 20 percet vett igénybe.

A tavalyi évben összesen 151 fő hallgatta a pszichológia kurzusok valamelyikét. 108 fő vett részt a vizsgálatban, 2 főt kizártunk a terhessége miatt. A válaszadó táncosok 17-51 évesek voltak (M=23,84, SD=5,98), a nemi megoszlás alapján 67% nő (n=71) és 33% férfi (n=35). Mivel az egyetemi kurzushoz kötődött a kitöltés, ezért nem meglepő, hogy 49,5%-uk középfokú végzettségű (53 fő), míg 48,6%-uk felsőfokú végzettséggel (52 fő) rendelkezik. A válaszadók 34,6%-a profi táncos (n=37 fő), 43% nem hivatásos táncos (n=46 fő), 22,4% nem válaszolt (n=24 fő) a kérdésre.

A részletesebb statisztikai elemzések érdekében további alcsoportokat képeztünk. Életkor alapján 3 csoportot különböztettünk meg: 1. csoport 17-19 évesek (n=19, 17,9%); 2. csoport 20-29 évesek (n=77, 72,6%); 3. csoport 30 év feletti (n=10, 9,4%).

Az eredmények alapján a táncműfajok tekintetében a résztvevők 32,7%-a néptánc (n=35 fő), 2,8%-a klasszikus balett (n=3 fő), 5,6%-a modern tánc (n=6 fő), 11,2%-a modern társastánc (n=12 fő) és 0,9% színházi tánc (n=1 fő) szakirány képviselője. A szakirányok összehasonlítását a néptánc, modern tánc és modern társastánc csoportok mentén végeztük, mivel a klasszikus balett és színházi tánc csoportokban túl

alacsony volt a résztvevők száma. 50 fő nem adott választ a specializáció kérdésére. Ennek oka egyrészt az, hogy a kiadott kérdőívek egy részén nem szerepelt ez a kérdés, másrészt, amikor szerepelt, sem adtak rá választ egyesek, valószínűleg a beazonosíthatóságot akarták elkerülni. A következő vizsgálatban az online kitöltés ezen okok miatt is célravezetőbb.

4.2. Vizsgálati eszköz

Az önkitöltő kérdőív (3. táblázat) 7 nagyobb részből állt, és a következőket tartalmazta:

- demográfiai kérdések,
- antropometriai kérdések,
- általános egészségre vonatkozó kérdések:
 - Egészségprofil Kérdőív (Health Survey, a továbbiakban és röviden: SF-36, Ware & Sherbourne, 1992; magyarul: Czibalmos et al., 1999)
 - Goldberg-féle Általános Egészségi Kérdőív (General Health Questionnaire, a továbbiakban GHQ, Goldberg et al., 1978; magyarul: Karczag, 1988),
 - WHO Általános Jólét Skála (Bech et al., 1996, magyarra fordította és validálta: Susánszky et al. (2006))
- testi elégedettség:
 - Testtel Kapcsolatos Elégedettség Skálája (Body Satisfaction Questionnaire, röviden és a továbbiakban BSQ, Folk, Pedersen & Cullary, 1993, magyarra fordította: Szabó, 2003)
 - Emberalakrajzok Tesztje (Human Figure Drawing Test, röviden és a továbbiakban: HFDT, Fallon & Rozin, 1987, magyarra fordította: Szabó, 1991)
- testtel kapcsolatos attitűdök: Testtel Kapcsolatos Befektetések Skálája (Body Investment Scale, röviden és a továbbiakban BIS, Orbach & Mikulincer, 1998, magyarra fordította: Lukács-Márton & Szabó (2013),
- evéshez való viszonyulás: Evési Attitűdök Tesztje (Eating Attitudes Test, röviden, a továbbiakban EAT-12, Garner & Garfinkel, 1979, magyarra fordította: Túry et al., 1990),
- önértékelés: Rosenberg Önértékelés Skála (Rosenberg Self-esteem Scale, röviden és a továbbiakban: R-SES, Rosenberg, 1965; magyarra fordította és validálta: Sallay et al., 2014).

A táncos test

Kérdőív részei	Alkalmazott teszt	Teszt alskálái	Kérdések száma
1. Demográfiai kérdések			4
2. Antropometriai kérdések			10
3. Általános Egészség	Egészségprofil Kérdőív (SF-36)		1
	WHO Általános Jólét Skála		5
	Általános Egészségi Kérdőív (GHQ-28)	Szomatikus tünetek	7
		Szorongás és alvászavar	7
		Szociális diszfunkció	7
Depresszió		7	
4. Testi elégedettség	Testi Elégedettség Kérdőíve (BSQ)		10
	Emberalakrajzok Tesztje (HFDT)		7
5. Testtel kapcsolatos attitűdök	Testtel Kapcsolatos Befektetések Skálája (BIS)	Testtel kapcsolatos érzelmi attitűdök skálája	6
		Testi kontaktus	6
		Testvédelem	6
		Testápolás	6
6. Evéshez való viszonyulás	Evési Attitűdök Tesztje (EAT-12)	Orális kontroll	4
		Diétázás	4
		Bulímia	4
7. Önértékelés	Rosenberg-féle Önértékelés Skála (R-RES)		10

3. táblázat: Az önkitöltő kérdőív részletezése

4.3 Statisztikai elemzés

A kapott eredményeket az SPSS 25.0 program segítségével elemeztük, kontrollcsoportos összehasonlítást nem alkalmaztunk. A kérdőíves vizsgálatból kapott adatokon normalitás vizsgálatot végeztünk, melynek eredménye a Shapiro-Wilk próba alapján

az, hogy a változók túlnyomó többsége nem mutat normális eloszlást ($p < 0,005$). A szerzők ezért a továbbiakban nonparametrikus tesztek alkalmaztak.

A korrelációs vizsgálatoknál a Kendall-féle tau rangkorrelációs együtthatót számoltuk ki, két alcsoport összehasonlításánál a Mann-Whitney próbát, a több csoport összevetésénél pedig a Kruskal-Wallis próbát használtuk.

5. EREDMÉNYEK

5.1. Antropometriai eredmények

A megadott antropometriai értékek alapján kiszámoltuk a testtömegindex értékét, majd 3 kategóriába soroltuk a kapott eredményeket. A válaszadók nagy része, 80,4% ($n=86$) normális testalkatú ($BMI=18,5-24,9$), túlsúlyos ($BMI=25,0-29,9$) 8,4% ($n=9$ fő), és sovány testalkatú ($BMI < 18,5$) a táncosok 4,7%-a (5 fő). 6 fő nem adott meg a BMI kiszámításához szükséges adatot (6,5%). A túlsúlyos és sovány csoportok kis mérete miatt a BMI alapján létrehozott csoportokat nem tudjuk összehasonlítani.

Nemi bontásban vizsgálva a BMI-t, a nők 7,4%-a ($n=5$) sovány, 86,7%-a ($n=59$) normális tápláltsági állapotú, 5,9%-a ($n=4$) túlsúlyos. A férfiak csoportjában sovány táncost nem találtunk, a kitöltők 84,4%-a ($n=27$) normális tápláltsági állapotú, 15,6%-a ($n=5$) pedig túlsúlyos. Elhízott válaszadó egyik csoportban sem volt.

5.2. Általános egészséggel kapcsolatos eredmények

Az egészségi állapot felmérésénél a Goldberg-féle Általános Egészségi Kérdőívet (GHQ-28) és az Egészségprofil Kérdőív-ből származó tételt használtuk. A GHQ-28 esetében a szerzők a tünetekkel rendelkező csoport küszöbértékét 5/6 pontnál, a magas kockázatú, nagy valószínűséggel beteg csoport küszöbértékét 11/12 pontnál határozták meg (Goldberg & Hillier, 1979; Goldberg & Williams, 1988).

A GHQ-28 összpontszáma 20 fő esetében (19,41%) nagy valószínűséggel megbetegedés jelenlétét mutatja, mely szomatikus és lelki jellegű is lehet. A nők 22,9%-a ($n=16$) tünetekkel rendelkezik, 22,9%-a ($n=16$) pedig valamilyen megbetegedésben szenved, 45,8%-uk nem egészséges. A férfi táncosok 78,8%-a egészséges, tünete 9,1%-uknak ($n=3$) vannak, 12,1%-uk ($n=4$) valószínűleg betegséggel küzd. A GHQ-28 belső megbízhatósága megfelelő az alsókálák és az összpontszám Cronbach-alfa értékei alapján (0,741-0,818).

5.3. Testi elégedettségrel kapcsolatos eredmények

A testi elégedettségre vonatkozóan a Testtel Kapcsolatos Elégedettség Skála (BSQ) ötfokozatú válaszlehetőséget kínál (1 - nagyon elégedetlen, 5 - nagyon elégedett). A test (átlag=3,26, SD=0,979), a testsúly (átlag=3,02, SD=1,193) és az edzettségi állapot (átlag=3,25, SD=1,153) megítélésének átlaga a legalacsonyabb a táncosok körében a többi testrészhez viszonyítva. Érdekes eredmény, hogy a táncos nők és férfiak testtel és testrészekkel kapcsolatos elégedettsége nem tér el egymástól, csupán egy testrészükkel elégedetlenebbek a nők, a lábaikkal ($U=0,1529$ $p=0,009$).

A testtel kapcsolatos elégedettség (Testtel Kapcsolatos Elégedettség Skála 2. tétele) szignifikáns mértékű negatív együttjárást mutat a GHQ-28 Szorongás és alvászavar alskálájával ($r=-0,268$, $p=0,001$), a GHQ-28 Szociális diszfunkciók alskálájával ($r=-0,226$, $p=0,007$), a GHQ-28 összpontszámával ($r=-0,277$, $p<0,001$), az EAT Diétázás alskálájának pontszámával ($r=-0,434$, $p<0,001$) és az EAT összpontszámával ($r=-0,346$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy a táncosok minél elégedetlenebbek a testükkel, annál intenzívebben szoronganak, a társas területekről visszavonulnak és összességében véve kevésbé érzik magukat egészségesnek. Ugyanakkor a testtel kapcsolatos elégedettség pontszáma szignifikáns mértékű pozitív együttjárást mutat a BIS Testtel kapcsolatos érzelmek és attitűdök alskálájával ($r=0,607$, $p<0,001$) a BIS összpontszámával ($r=0,407$, $p<0,001$), a WHO Általános Jólét Skála értékével ($r=0,321$, $p<0,001$). A táncos csoportban tehát a magas testtel kapcsolatos elégedettség együtt jár a magasabb életminőséggel, az alacsony evészavaros pontszámokkal, ezen belül főleg az alacsony diétázás pontszámokkal, a testtel kapcsolatos pozitív érzelmekkel és a testtel kapcsolatos befektetésekkel. Érdekes, hogy a testtel kapcsolatos elégedetlenség alapvetően nem a jelenlegi testsúllyal függ össze, hanem az ideálisnak vélt testméretektől való eltéréssel (testsúly, BMI).

A testkép értékelésében az Emberalakrajzok Tesztje volt a segítségünkre. A jelenlegi testalak megítélése szignifikáns mértékű negatív kapcsolatot mutat a BIS Testtel kapcsolatos érzelmek és attitűdök skálájával ($r=-0,251$, $p=0,001$) és az EAT Orális kontroll értékeivel is ($r=-0,237$, $p=0,005$). Ugyanakkor a jelenlegi testalak megítélésének értékei szignifikáns pozitív korrelációt mutatnak az EAT Diétázás pontszámával ($r=0,369$, $p<0,001$). Ha a jelenlegi testalak nagyobb, akkor negatívabbak a testtel kapcsolatos érzelmek és attitűdök, alacsonyabb az orális kontroll, ugyanakkor magasabbak a diétázás pontszámok.

5.4. Evészavarral kapcsolatos eredmények

Az evészavar gyanúja az EAT összpontszáma alapján merülhet fel. Csak a nők csoportjában vannak olyan válaszadók, akiknél az EAT összpontszáma küszöbérték feletti (9 pont). A nők 11,6%-nál ($n=8$) magas az evészavaros tünetek gyakorisága, míg a férfiak csoportjában nincs ilyen válaszadó.

Az EAT összpontszám több változóval is kapcsolatban van. Szignifikáns negatív kapcsolatot mutat a testi elégedettséggel ($r=-0,346$, $p<0,001$), a testsúllyal kapcsolatos elégedettséggel ($r=-0,354$, $p<0,001$), a jelenlegi és kívánatos testsúly közötti különbséggel ($r=-0,211$, $p=0,009$), a kívánatos BMI értékkel ($r=-0,273$, $p=0,001$), a BIS Testtel kapcsolatos érzelmek és attitűdök skálájával ($r=-0,334$, $p<0,000$), a BIS összpontszámával ($r=-0,204$, $p=0,007$) és a WHO Általános Jólét Skála összpontszámával ($r=-0,198$, $p=0,008$). Minél gyakoribbak az evészavaros tünetek, annál alacsonyabb a testtel, testsúllyal kapcsolatos elégedettség, annál nagyobb a jelenlegi és kívánatos testsúly közti különbség, annál alacsonyabb a kívánatos BMI, annál gyérebb a testtel kapcsolatos érzelmek jelenléte, a testtel kapcsolatos befektetések mértéke, illetve annál rosszabb az életminőség.

A korrelációs vizsgálatok alapján ugyanakkor az EAT összpontszáma szignifikáns mértékű pozitív összefüggést mutat a GHQ Szorongás és alvászavar alskálájával ($r=0,202$, $p=0,009$), a jelenlegi és ideális testalak különbségének változójával

($r=0,378$, $p<0,001$), és a jelenlegi és kívánatos BMI közötti különbséggel ($r=0,311$, $p<0,001$). Az evészavarra utaló pontszámok együttjárnak a szorongásos tünetek megjelenésével, és az ideálisnak tartott testalaktól és BMI-től való jelentős eltéréssel. Ez utóbbi mutatja a testtel kapcsolatos elégedetlenséget.

5.5. Önértékeléssel kapcsolatos eredmények

A táncos csoport önértékelésének pontszámait a Rosenberg-féle Önértékelés Kérdőív összpontszáma adta. Ez a változó szignifikáns mértékű pozitív kapcsolatot mutat a testtel és a testsúllyal kapcsolatos elégedettséggel ($r=0,149$, $p<0,001$, valamint $r=0,261$, $p<0,001$), a kívánatos BMI-vel ($r=0,255$, $p<0,001$), a BIS összpontszámával ($r=0,431$, $p<0,001$), a BIS Testtel kapcsolatos érzelmek és attitűdök skálájával ($r=0,505$, $p<0,001$), a BIS Testi kontaktus alskálájával ($r=0,193$, $p=0,001$), a BIS Testvédelem alskálájával ($r=0,207$, $p<0,001$) és a WHO Általános Jólét Skála összpontszámának változójával ($r=0,359$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy a táncosok körében az önértékelés magasabb pontszámaival együtt jár a magasabb testtel és a testsúllyal kapcsolatos elégedettség, a magasabb kívánatos BMI, a test pozitívabb megítélése, továbbá az, hogy az egyén több érzelmet táplál a testével kapcsolatban, jobban preferálja a testi kontaktusokat, fokozottabban védi a testét, és magasabb az életminősége is.

Az önértékelés pontszám szignifikáns mértékben negatív kapcsolatot mutat az Egészségprofil Kérdőív tételével ($r=-0,425$, $p<0,001$), a GHQ-28 összpontszámával ($r=-0,307$, $p<0,001$) és összes alskálájával, az EAT összpontszámával ($r=-0,246$, $p=0,001$), az EAT Diétázás alskálájával ($r=-0,207$, $p=0,007$), és a jelenlegi és ideális testalak különbségének változójával ($r=-0,176$, $p=0,025$). Minél magasabb tehát az önértékelés, testi-lelki értelemben annál egészségesebb a táncos, annál alacsonyabban az evészavaros pontszámai, és annál kisebb a különbség a jelenlegi és az ideálisnak tartott testalakok között.

5.6. Csoportbontások

Egyik célkitűzésünk volt, hogy a táncosok csoportját nem homogén egészsként kezeljük, hanem további alcsoportokra bontjuk. Nemek, korcsoportok és specializációk szerint alcsoportokat képeztünk, valamint a hivatásos és az amatőr táncosok összehasonlítását is elvégeztük. A khi-négyzet teszt alapján a hivatásos/amatőr csoportokat összevetve nincs különbség a nemi megoszlás arányában ($\chi^2=0,051$, $p=0,822$).

A nők körében a profik és amatőrök közti különbséget a Mann-Whitney próbával vizsgáltuk. Eltérés csupán a végzettség tekintetében mutatkozott ($U=237,5$, $p=0,006$), a rangátlagokat figyelembe véve a profik iskolázottabbak.

Ugyanezt az összehasonlítást a férfiak csoportjában elvégezve már markánsabb különbségeket találtunk. A férfiak között a profik idősebbek ($U=23,5$, $p<0,001$), az ideális női alakot vékonyabbnak tartják ($U=36,5$, $p=0,025$) és a BIS Testápolás alskálán magasabb értéket érnek el ($U=37,5$, $p=0,023$) (4. táblázat). A többi változó tekintetében nem található eltérés az amatőr és profi férfi táncosok között.

A táncos test

Változó	Profi (n=12) Átlag (Rang átlag)	Nem profi (n=16) Átlag (Rang átlag)	Mann-Whitney U	p-érték
kor	28,50 (20,54)	20,88 (9,97)	23,5	0,001
ideális női alak	3,54 (9,32)	4,32 (15,89)	36,5	0,025
BIS: Testápolás alskála	22,00 (17,75)	20,31 (10,84)	37,5	0,023

4. táblázat: A profi és amatőr csoportok közötti különbségek férfi táncosoknál

5.7. Korcsoportok

Kor szerint az aktív táncos pályafutás szempontjából 3 részre osztották a szerzők a táncosokat: fiatalok (17-19 évesek), aktív táncosok (20-29 évesek) és idősebbek (30 éves kor felettiek). A csoportok kialakításakor a szerzők a táncos életpálya alakulását (Mihályi & Szalay, 2015) és Erikson pszichoszociális fejlődéelméletét (Erikson, 2002) vették figyelembe.

A táncosok korcsoportonkénti összehasonlításakor a következő összefüggések adódtak. A jelenlegi testalak ($H=10,122$, $p=0,006$), a BIS Testvédelem ($H=6,6622$, $p=0,036$), az EAT Bulimia alskála ($H=7,768$, $p=0,021$) és az önértékelés összpontszámának ($H=10,122$, $p=0,006$) szignifikáns eltérést kaptuk a Kruskal-Wallis próba alapján, melyet az 5. táblázat foglal össze részletesen. A jelenlegi testalak megítélésében a fiatalabbak választják a legvékonyabb testalakokat az Emberalakrajzok Tesztjében ($p<0,005$), szignifikáns mértékben eltérnek az aktív és az idősebb táncosoktól.

A további eltérések a legfiatalabb és az idősebb korcsoportok között jelentkeznek. A BIS Testvédelem alskálájának eltérése a két csoport között ($p=0,030$) azt mutatja, hogy a fiatal táncosok kevésbé ügyelnek a testük védelmére. Ezt a korrelációs vizsgálatok is megerősítik az egész mintán. Az életkor szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat a BIS Testvédelem alskálájával ($r=0,212$, $p=0,004$). Tehát minél idősebb a táncos, annál jobban óvja a testét, több figyelmet szentel a test karbantartására.

Az Evési Attitűdök Teszt Bulimia alskálájának eredményei ugyancsak a fiatalabb és az idősebb csoport között mutat szignifikáns különbséget ($p=0,020$), a fiatalabb csoportban gyakoribbak a bulimiás tünetek.

Végül az önértékelés pontszámoknál megfigyelhető, hogy fiatalabb táncosok globális önértékelése az idősebb táncosokénál jóval alacsonyabb ($p=0,040$).

Változó	< 20 (n=19)	Életkor (év) 20-29 (n=77)	> 29 (n =10)	Kruskal-Wallis (H)	p-érték
jelenlegi testalak (Emberalakrajzok Tesztje)	2,88 (33,78)	3,64 (52,51)	4,66 (67,67)	10,122	0,006
BIS Testvédelem	21,83 (40,25)	23,52 (52,51)	25,66 (70,56)	6,622	0,036
EAT Bulimia	1,31 (63,05)	0,68 (51,06)	0,00 (36,50)	7,768	0,021
önértékelés	28,22 (38,72)	30,70 (49,96)	34,44 (67,44)	10,122	0,006

5. táblázat: Korcsoportok összehasonlítása

5.8. Specializációk eltérései

A Kruskal-Wallis próba alapján szignifikáns különbségeket találtunk a modern társastánc, a néptánc és modern tánc csoportok között (6. táblázat). A testtel kapcsolatos elégedettség (Testtel Kapcsolatos Elégedettség Kérdőív 2. tétele) tekintetében szignifikáns eltérés van a 3 alcsoport között ($H=8,939$, $p=0,011$). A társastáncosok mindkét csoporttól szignifikánsan különböznek ($p<0,005$), náluk a legalacsonyabb a testtel kapcsolatos elégedettség. A testsúllyal kapcsolatos elégedettség (Testtel Kapcsolatos Elégedettség Kérdőív 9. tétele) is eltérést mutat ($H=11,449$, $p=0,003$), a társastánc csoportban a legnagyobb az elégedetlenség mértéke ($p<0,005$).

A specializációk között az EAT összpontszáma is szignifikánsan különbözik ($H=12,036$, $p=0,002$): ebben az esetben is a társastáncos csoport mutatja a legkórosabb értéket ($p<0,005$). Az EAT Diétázás alszáma is ($H=12,042$, $p=0,002$) a társastáncos csoport értéke a legmagasabb ($p<0,005$). Az EAT Bulimia alszáma is ($H=6,374$, $p=0,041$) a társastáncos és néptáncos csoport között van szignifikáns különbség ($p=0,040$).

A táncos test

Változó	Társastánc (n=12) Átlag (Rang átlag)	Néptánc (n=35) Átlag (Rang átlag)	Modern tánc (n=6) Átlag (Rang átlag)	Kruskal-Wallis (H)	p-érték
Testtel kapcsolatos elégedettség	2,75 (16,33)	3,63 (29,40)	4,00 (34,33)	8,939	0,011
Testsúllyal kapcsolatos elégedettség	2,25 (14,92)	3,40 (29,40)	4,00 (37,17)	11,449	0,003
EAT összpontszám	6,00 (37,75)	2,56 (24,88)	0,5 (13,17)	12,036	0,002
EAT Diétázás	3,83 (38,08)	1,29 (16,42)	0,16 (24,19)	12,042	0,002
EAT Bulimia	1,41 (34,04)	0,20 (24,24)	0,33 (0,33)	6,374	0,041

6. táblázat: A táncműfajok közötti különbségek összefoglalása

Érdekesség, hogy a specializációk nemenkénti bontását vizsgálva az EAT Diétázás alskáláján a társastáncosok értéke mindkét nemnél szignifikáns mértékben nagyobb, mint a néptáncos és modern táncos csoportoké. A női táncosok 4 csoportját összevetve (néptánc, balett, társastánc, modern tánc) szignifikáns eltérések mutatkoznak a testtel és testsúllyal kapcsolatos elégedettség változójánál ($H=12,297$, $p=0,015$, illetve $H=15,128$, $p=0,004$), valamint az EAT Diétázás ($H=11,721$, $p=0,020$), az EAT Bulimia ($H=17,726$, $p=0,001$), és az EAT összpontszám ($H=11,134$, $p=0,025$) változójánál. Minden esetben a társastáncos nők produkálják a magasabb, és ebben az esetben kórosabb értékeket.

6. MEGBESZÉLÉS

A táncosok a vizsgálat alapján rossz egészségi állapotban vannak, majdnem 20%-uknál betegség valószínűsíthető, és ennél jóval több táncosnak szomatikus és/vagy pszichés tünete van. A nők majdnem fele (45,8%) tünetekkel rendelkezik, vagy konkrét megbetegedéssel küzd. Ez a tény a sérülésveszélyek és az állóképesség szempontjából figyelemreméltó, és beavatkozást sürget. A kapott eredmények egyezést mutatnak egy nemzetközi vizsgálat magyar eredményeivel. Rathner és munkatársainak (1995) adatai szerint a magyar orvostanhallgatók csoportjában a nők 20,7%-a vélhetően beteg, további 24,8%-a tünetekkel rendelkezik (45,5%). Férfiak esetében megbetegedéssel küzdhet a kitöltők 9,7%-a, de tünete további 22,2%-nak vannak.

Az eredmények szerint a táncosok 80,4%-a ($n=86$) normális tápláltsági állapotú. A testtömegindex alapján a nők csoportjában van sovány válaszadó (7,4%, $n=5$), a férfiak között nincs. Műfajonként eltérő, de a táncos férfiaknak meghatározott izomtömegre van szükségük az emelésekhez, ugrásokhoz, ami magyarázza, hogy a táncos férfiak között nincsen sovány testtömegindexű válaszadó. Ezzel szemben a

nőknek a színpadi megjelenésnél az esztétikus test kritériumai szerint produkálniuk kell a vékony alakot. A nők és a férfiak csoportjában is van túlsúlyos válaszadó: a nőknél 5,9% (n=4 fő), a férfiaknál 15,6% (n=5 fő). Elhízott személy az általunk vizsgált mintában nem volt.

A kapott eredmények jóval kedvezőbb értéket mutatnak, mint a hasonló kutatások. Burckhardt és munkatársainak (2011) táncos vizsgálati személyei csak 42,5%-ban rendelkeztek normális BMI-vel, 15,7%-uk pedig súlyos mértékben sovány volt (Burckhardt et al., 2011). Az eredmények alapján a beavatkozásoknak nemcsak a súlyhiány, hanem az optimálistól eltérő, magasabb testsúly kezelésére is ki kell térniük.

A testtel kapcsolatos értékeléseket összegezve a táncos csoportban a testtel, a testsúllyal és az edzettségi állapottal kapcsolatos elégedettség a legalacsonyabb. Ez összhangban van Kazarez és munkatársai (2018), Robbeson és munkatársai (2013) és Özgen & Kisac eredményeivel (2009), melyek szerint a profi képzésben részt vevő táncosok nagy arányban elégedetlenek a testükkel. A testtel kapcsolatos elégedettség ugyanakkor számos változóval áll kapcsolatban: a szociális aktivitással, a szorongás pontszámokkal, az egészségi állapottal és az életminőséggel is. Összességében a testtel való elégedettség elősegítése központi tényezőnek tűnik a táncos csoportban, ezért nagyon fontos, hogy a táncképzésben elősegítsük ennek kialakítását és fenntartását. Ezt az is alátámasztja, hogy a Testtel Kapcsolatos Befektetések Skálájának (BIS) összpontszáma és az alskálák értéke is szoros kapcsolatot mutat a testi elégedettséggel. Minél magasabb a testi elégedettség, annál pozitívabbak a testtel kapcsolatos attitűdök, és a testvédelem is nagyobb mértékű.

Az evészavaros tünetek gyakoriságát tekintve a női táncosok 11,6%-a (n=8) magas evészavar-kockázatot mutat, a férfiaknál nincsen küszöbérték feletti válaszadó. Az evészavarra vonatkozó adatok a hasonló kutatások eredményeinél alacsonyabbak, tehát az előfordulásuk jelen mintában kisebb. Az EAT nem diagnosztikai eszköz, konkrét evészavar meghatározására nem alkalmas, arra viszont igen, hogy az evészavaros tünetek jelenlétét mutassa. Az eredmények le Grange és munkatársai (1994) adataival mutatnak egyezést, akik felnőtt balerinák körében 4,1%-nál anorexia nervosát, 8,2%-nál pedig *részesleges* anorexia nervosát állapítottak meg. Nascimento és munkatársai (2012) hasonló csoportban az anorexia nervosa gyakoriságát 15,8%-nak találta, Liu és munkatársai (2016) serdülők körében a táncosok 15,4%-nál talált evészavart. Több, célzottabb mérőeszköz alkalmazásával, klinikai interjúval kiegészítve pontosabb képet kaphatunk a mintában az evészavarok gyakoriságára vonatkozóan.

Az alcsoportok összehasonlításánál is érdekes eredményeket kaptunk az evészavarok tekintetében. A fiatalabb korosztályban gyakoribbak a bulimiás tünetek, a vizsgált táncműfajok közül pedig a modern társastáncos csoportban magasabb az evészavaros tünetek gyakorisága (diétázás, bulimiás tünetek). Érdekes, hogy ebben a csoportban az evészavaros tünetek mind a nők, mind a férfiak válaszainál is megjelennek. Diogo és munkatársai (2016) az evészavaros tüneteket gyakoribbnak találták a balett-táncos és jazztáncos lányoknál.

Az irodalmi áttekintésben idézett vizsgálatokkal ellentétben (Pierce et al., 1993; Radell, Adame & Cole, 2020) a specializációk között több különbséget találtunk. Az EAT pontszámokon kívül a testtel és testsúllyal kapcsolatos elégedetlenség is

magasabb a modern társastáncos csoportban, a néptáncos és modern táncos csoportokhoz viszonyítva. Figyelembe véve a színpadi megjelenést és a testalkati követelményeket, a baletthez képest a modern társastánc szabályai megengedőbbek. A színpadon elfogadott, esztétikus testalkat köre tágabb, azonban tény, hogy a modern társastánc esetében a versenypontszámok a ruházatra és a külső megjelenésre is kiterjednek. Ebből adódhat, hogy az evészavaros tünetek gyakoribbak ebben a csoportban.

Az önértékelés pontszámok a táncosok körében a testsúllyal kapcsolatos elégedettséggel és a BIS pontszámokkal állnak összefüggésben. Minél magasabb az önértékelés, annál intenzívebb a testvédelem és a testtel való foglalkozás, kevesebb a diétás megszorítás, és jobb az egészségi állapot. A fiatalabb táncosok (20 éves kor alattiak) önértékelése az idősebbekéhez (20 éves kor feletti) képest nagyon alacsony, ehhez kapcsolódik az alacsony testvédelem, mindez pedig sérülékennyé teheti az aktív pálya előtt álló táncosokat. Érdekes jelenség, hogy a profi képzés végén a pályakezdő táncművészek (17-19 évesek) önértékelése alacsonyabb a szerzők által vizsgált két idősebb táncos korcsoporthoz képest (20-29 évesek, 30 éves kor feletti). Monteiro és munkatársai (2014) vizsgálatukban BMI-kategóriánként vizsgálta a 9-15 éves diáklányok önértékelését. A táncal foglalkozó lányok önértékelése magasabb, elégedettebbek a testsúlyukkal, a külsejükkel, mint a nem táncoló kortársaik. Ezzel szemben Robbeson és munkatársai (2013) arról számolnak be, hogy a női táncos válaszadók önértékelése alacsonyabb a nem táncos kontrollcsoporthoz viszonyítva. Ennek javítása érdekében a női táncosok továbbképzését szorgalmazza, melynek központi témája az egészséges testsúlykezelés elmélete és gyakorlata.

A kapott eredmények az intervenció programok alkalmazását sürgetik, annak érdekében, hogy a profi képzésben a táncosok testtel kapcsolatos elégedettsége és az önértékelése magasabb legyen.

A hivatásos és amatőr táncosok nem különböztek egymástól az olyan releváns változók tekintetében, mint a testi elégedettség, evészavarok, testtel kapcsolatos befektetések, önértékelés, életminőség. A nők körében a profi és az amatőr válaszadók csupán a végzettség tekintetében tértek el, a férfi profi táncosok idősebbek, iskolázottabbak, többet foglalkoznak a testük ápolásával és szigorúbban ítélik meg az ideális női alakot. Diogo és munkatársai (2016) vizsgálatában az amatőr táncosok gyakrabban jeleztek evészavar tüneteket és nagyobb különbséget láttak a jelenlegi és az ideális testsúlyuk között, a profi táncosokhoz képest.

7. KORLÁTOK

Jelen vizsgálat legnagyobb korlátja, hogy csak korlátozott mértékben rendelkezik kontrollcsoportos összehasonlítással. A következő vizsgálatban a táncos csoport mellé korban, nemben és iskolai végzettség szintjében megegyező kontrollcsoportot illesztünk.

A kutatás korlátai nagyrészt az alkalmazott mérőeszközt érintik. A kiadott kérdőívek az általános kérdések tekintetében nem voltak teljesen egységesek, nem kérdeztünk rá minden kitöltőnél a specializációra. Érdekes tény, hogy a kérdésre adott rubrika gyakran üresen maradt abban az esetben is, amikor a kérdés szerepelt a

kérdőívben. A következő vizsgálatban egységes, online kérdőívvel dolgozunk, ahol a specializáció jelölése kötelező lesz, ezzel azonosítható a táncműfaj. A következő vizsgálatban ennek pótlása új elemzési szempontokat tesz lehetővé: az 5 nagy specializációt külön bonthatjuk és összehasonlíthatjuk egymással.

A hivatásos és amatőr táncosok elkülönítése érdekében pontosan definiálni kell a kitöltők számára a hivatásos táncos kifejezést, hogy jobban elkülöníthetőek legyenek a profi táncosok, a tanárok és a hallgatók.

Az antropometriai adatok megadásánál nem volt objektív mérőeszköz, ami alapján pontos testméretekkel tudtunk volna dolgozni, az adatok önbevalláson alapultak. A testméretekkel kapcsolatos adatok sokszor hiányosak voltak, ezért a következő, online vizsgálatban célszerű már a kérdőív elején figyelmeztetni a kitöltőket arra, hogy mérőszalagra és mérlegre lesz szükség.

Végül az evészavarok pontosabb meghatározásához több kérdőívet érdemes alkalmazni. Az EAT-12 tételes változata mellett alkalmazható az Evési Zavar Kérdőív (Eating Disorder Inventory, EDI; Garner, 1983; Túry et al., 1997), az evészavarok viselkedéses tüneteinek mérésére pedig az Evészavar Tünetek Súlyosságai Skálája (Eating Behavior Disorder Severity Scale, EBSS; Yager, Landsverk & Edelstein, 1987). Az evészavarok gyanúja a SCOFF kérdőívvel is kiszűrhető (Morgan, Reid & Lacey, 1999; Dukay-Szabó, Simon, Varga, Szabó, Túry & Rathner, 2016).

8. KONKLÚZIÓ

Az eredmények összegzése azt mutatja, hogy időszerű a komplex prevenció program bevezetése a táncosok képzésében. A kutatásban részt vevő táncos kitöltők rossz egészségi állapotban vannak, testtel kapcsolatos elégedettségük pedig szoros kapcsolatban áll számos, hatékonyságukat meghatározó mutatóval (önértékelés, diétázás, szociális kapcsolatok, szorongás, egészségi állapot és életminőség). Különösen a korcsoportok összehasonlításánál érdemes kiemelni a fiatal korosztály sérülékenységét az alacsony önértékelés és az evészavaros tünetek tekintetében.

A táncműfajok összehasonlítása alapján a rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy a modern társastáncos csoport a leginkább veszélyeztetett az evészavarok szempontjából, a modern tánc képviselői pedig a legvédehetőbbek. A balett csoport vizsgálataira az alacsony elemszám miatt jelen vizsgálatban nem került sor. Az amatőr és profi táncosok közötti különbségek a legtöbb változó esetében elhanyagolhatók.

Ludányi & Szabó (2017) a pedagógiai gyakorlatban megvalósítható evészavar-prevenációs módszerekről írtak részletes áttekintést. Az iskola színtere lehet az evészavaroknak és a testtel kapcsolatos elégedetlenségnek, ugyanakkor megelőző programoknak is helyet adhat, a diákok körében dolgozó valamennyi szereplő aktív részvételével. A táplálkozással kapcsolatos frontális előadásoktól napjainkban komplex programokig jutottunk, melyeknek része a médiatudatosság, viták, plakátok, paródiavideók készítése (Stice, Shaw & Marti, 2007). Más programokban a drámajátékok kaptak helyet, a konfliktushelyzetek gyakorlása és a kommunikáció fejlesztése (Haines, Neumark-Sztainer, Perry, Hannan & Levine, 2006). A programok fő célja, hogy azonosítsák a problémás egyéneket; információt nyújtsanak az evészavarok természetéről, és mindezek segítségével csökkentsék a jövőben kialakuló esetek számát. Általában nem az egyénekre, hanem közösségekre, baráti kapcsolatokra

hatnak, és az emberek közötti viszonyulások változását indítják el, melynek eredményeképpen csökken a diákok közti kirekesztés, a karcsúságuideállal való azonosulás, nő az önértékelés, a testtel kapcsolatos elégedettség, fejlődik az énkép és a testkép (Ludányi & Szabó, 2017).

Táncosok körében több testtel kapcsolatos utánkövetéses intervenció programot is sikerrel alkalmaztak, melyek a program végeztével is fenntartották hatásukat. Yannakouliou, Sitara és Matalas (2002) táncosok körében mérte a táplálkozással és evészavarokkal kapcsolatos prevenció program hatékonyságát. Eredményeik szerint a résztvevők ismeretei fél évvel később is megmaradtak, mérhető volt a tanultak hatása a testösszetétel, a diétázás és a kóros evési szokások területén, sőt, további javulásokat is tapasztaltak.

Torres-McGehee és munkatársai (2011) evészavarokkal és táplálkozással kapcsolatos ismereteket tanítottak táncos főiskolai hallgatónak. Már 4 hét is elég volt ahhoz, hogy a táncosok soványság iránti vágya, depressziós pontszámai, testtel kapcsolatos félelmei és evészavaros tünetei csökkenjenek. Bettle és munkatársai (2001) időben hamarabb, korai serdülőkorban (11-12 éves kor) javasolják az intervenció programok indítását. Javaslatuk szerint a testi elégedettséget az önértékelés javításával, serdülőkorban kell kialakítani, ezzel csökkenthető a pszichés megbetegedések kialakulásának valószínűsége. Jones és munkatársai (2014) még korábbi időszakban, kisiskolás korban javasolja a táplálkozással és az egészséges testkép formálásával kapcsolatos programokat, a rendezetlen evés serdülő táncos lányok körében ugyanis 14 éves kortól drasztikusan emelkedik. Ez előtt, még kisiskoláskorban (6-10 éves kor) célszerű felkészíteni a táncosokat a testtel kapcsolatos változásokra. Liu és munkatársai (2016) hasonlóan táncos serdülők vizsgálata alapján olyan prevenció és képzési programokat javasol, amelyek segítségével a pozitív testkép kialakítása mellett érzelmszabályozási technikákra és a testtel kapcsolatos visszajelzések kezelését célzó stratégiákra is megtanítja a táncosokat.

Összegezve: a táncosokat fel kell készíteni a testüket érő fokozott fizikai és lelki terhelésre. Anatómiai, táplálkozástudományi, pszichológiai, biomechanikai ismeretekkel, a sérülések megelőzését célzó módszerekkel szükséges bővíteni a táncosok tudását annak érdekében, hogy felkészültebbek és ellenállóbbak legyenek. A Magyar Táncművészeti Egyetem kiemelten jó helyzetben van, mivel egy kampuszon működik a középfokú és a felsőfokú intézmény, a bentlakásos kollégium és az Egészségfejlesztési Központ. Az egészségmegőrzésben és egészségfejlesztésben közös program keretében tudnak részt venni az egészségügyi, oktatási területek képviselői. Akár iskoláskortól formálható a gyermekek testtel kapcsolatos attitűdje, ezáltal kialakítható a pozitív testkép, a testtel kapcsolatos elégedettség és a magasabb önértékelés. Fontos, hogy ebbe a folyamatba minden résztvevő bevonható: a mesterek, a szülők, az osztályfőnök, a kollégiumi nevelőtanárok és az egészségügyi szakemberek (szakorvosok, dietetikus, pszichológus, gyógytornász). A prevenció programoknak a tárgyi tudás átadása mellett a személyiségfejlesztő és konfliktuskezelési technikák gyakorlására kell koncentrálniuk. A frontális előadások helyett kiscsoportos és kooperatív technikák, drámapedagógiai eszközök, saját élményű önismereti feladatok használata javasolt. Ennek érdekében javasoljuk a kevert csoportok (akár műfajok között is) létrehozását. Fontos, hogy az intervenció programok tartalmát minden résztvevő közvetítse a diákok

számára, és hosszú távon a gyakorlatban is alkalmazza a táncoktatásban. A pozitív testkép kialakítása és fenntartása ugyanis folyamatos munkát és visszajelzést igényel, főként olyan tevékenységekkel alakítható ki, ahol az egyén kapcsolódni tud másokhoz, a tevékenység örömeért végzi a feladatot, és átérzi saját hatóerejét (Gattario & Frisén, 2019).

Irodalomjegyzék

- Ackard, D. M., Henderson, J. B., & Wonderlich, A. L. (2004). The associations between childhood dance participation and adult disordered eating and related psychopathology. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(5), 485–490. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.03.004>
- Allen, C. P., Telford R. M., Telford, R. D., & Olive, L. S. (2019). Sport, physical activity and physical education experiences: associations with functional body image in children. *Psychology of Sport and Exercise*, 45(1–7). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101572>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arabia, J. J. M., Arabia, W. H. M., & Hoyos, J. C. G. (2013). Lesiones en bailarines de ballet. *Revista Cubana de Ortopedia y Traumatología*, 27(1), 109–122.
- Bech, P., Gudex, C., & Johansen, K. S. (1996). The WHO (Ten) well-being index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 183–190. <https://doi.org/10.1159/000289073>
- Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., & Neumärker, K. J. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 297–309. <https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.1.297>
- Burckhardt, P., Wynn, E., Krieg, M.-A., Bagutti, C., & Faouzi, M. (2011). The effects of nutrition, puberty and dancing on bone density in adolescent ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 15(2), 51–60.
- Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body Image*, 3(1), 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.005>
- Cash, T. F. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of theory, research and clinical practice*. (pp. 478–486.) The Guilford Press.
- Csenki L. (2015). Az énkép és a testkép szerepe a személyiség fejlődésében. In L. Révész, & T. Csányi (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II.* (pp. 49–70). Magyar Diáksport Szövetség.
- Czibalmos, Á., Nagy, Zs., Varga, Z., & Husztik, P. (1999). Páciens megelégedettségi vizsgálata SF-36 kérdőívvel, a magyarországi normálértékek meghatározása. *Népegészségügy*, 80(1), 4–19.

- Diogo, M. A. K., de Oliveira Ribas, G. G., & Skare, T. L. (2016). Frequency of pain and eating disorders among professional and amateur dancers. *Sao Paulo Medical Journal*, 134(6), 501–507. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-3180.2016.0077310516>
- Doyle-Lucas, A. F., Akers J. D., & Davy, B. (2010). Energetic efficiency, menstrual irregularity, and bone mineral density in elite professional female ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 14(4), 146–154.
- Dukay-Szabó, Sz., Simon, D., Varga, M., Szabó, P., Túry, F., & Rathner, G. (2016). Egy rövid evészavar-kérdőív (SCOFF) magyar adaptációja. *Ideggyógyászati Szemle*, 69(3–4), <https://doi.org/10.18071/isz.69.e014>
- Erikson, E. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó.
- Fallon, A., & Rozin, P. (1985). Sex differences in perception of desirable body shapes. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 102–105. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.94.1.102>
- Folk, L., Pedersen, J., & Cullari, S. (1993). Body satisfaction and self-concept of third- and sixth-grade students. *Perceptual and Motor Skills*, 76(2), 547–553. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.2.547>
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The eating attitudes test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9(2), 273–279. <https://doi.org/10.1017/S0033291700030762>
- Garner, D. M., Olmstead, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multi-dimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15–34. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198321\)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198321)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6)
- Gattario, K. H., & Frisén, A. (2019). From negative to positive body image: men’s and women’s journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image*, 28, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002>
- Goldberg, D. P. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire* (pp. 8–12). NFER-NELSON.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139–145. <https://doi.org/10.1017/S0033291700021644>
- Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). *A user’s guide to the General Health Questionnaire*. NFER-Nelson.
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. L., Hannan, P. J., & Levine, M. P. (2006). V.I.K. (Very Important Kids). A school-based program designed to reduce teasing and unhealthy weight-control behaviors. *Health Education Research*, 21(6), 884–895. <https://doi.org/10.1093/her/cyl123>
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: a meta-analysis. *Psychology and Health*, 21, 33–47. <https://doi.org/10.1080/14768320500105270>
- Hincapié, C. A., & Cassidy, J. D. (2010). Disordered eating, menstrual disturbances, and low bone mineral density in dancers: a systematic review. *Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(11), 1777–1789. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2010.07.230>
- Jones, L. E., Buckner, E., & Miller, R. (2014). Chronological progression of body dissatisfaction and drive for thinness in females 12 to 17 years of age. *Journal of Pediatric Nursing*, 40(1), 21–25.

- Karczag, J. (1988) A Goldberg-féle Általános Egészség Kérdőív. In F. Mérei, & F. Szakács (Eds.), *Pszichodiagnosztikai vademecum I/2.* (pp. 76–101). Tankönyv Kiadó.
- Kazarez, M., Vaquero-Cristóbal, R., & Esparza-Ros, F. (2018). Perception and distortion of body image in Spanish women dancers based on academic year and age. *Nutrición Hospitalaria*, 35(3), 661–668. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.16>
- Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of theory, research and clinical practice* (pp. 99–107). Guilford Press.
- Krasnow, D. M. S., & Kabbani, M. (1999). Dance science research and the modern dancer. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(1), 16–20.
- Langdon, S. W., & Petracca, P. (2010). Tiny dancer: body image and dancer identity in female modern dancers. *Body Image*, 7, 360–363. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.06.005>
- Lantos, K., Iván, E., Pászthy, B. (2008). A testkép és mérése. In F. Túry, & B. Pászthy (Eds.), *Évészavarok és testképzavarok* (pp. 299–315). Pro Die Kiadó.
- le Grange, D., Tibbs, J., & Noakes, T. D. (1994). Implications of a diagnosis of anorexia nervosa in a ballet school. *International Journal of Eating Disorders*, 15(4), 369–376. <https://doi.org/10.1002/eat.2260150407>
- Liu, C.-Y., Tseng, M.-C. T., Chang, C.-H., Fang, D., & Lee, M. B. (2016). Comorbid psychiatric diagnosis and psychological correlates of eating disorders in dance students. *Journal of the Formosan Medical Association*, 115(2), 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2015.01.019>
- Ludányi, B., & Szabó, P. (2017). Évészavarok és az iskola: kockázati tényező vagy a megelőzés terepe? *Magyar Pedagógia*, 117(1), 73–93. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.73>
- Lukács-Márton, R., & Szabó, P. (2015). Várandósság alatti évészavar: egy keresztmetszeti vizsgálat eredményei. In Zoltán Kondé (Ed.), *Tanulmányok az Általános Pszichológiai Tanszék fennállásának 30. évfordulójára* (pp. 194–208). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- McCrea, C. W., Summerfield, A. B., & Rosen, B. (1982). Body image: a selective review of existing measurement techniques. *British Journal of Medical Psychology*, 55(3). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1982.tb01502.x>
- Mihályi, G., & Szalay, T. (2015). Nemzeti Táncprogram. Magyar Táncművészek Szövetsége. https://www.tancszovetseg.hu/images/documents/nemzeti_tancprogram_2014_2015.pdf
- Monteiro, L. A., Novaes, J. S., Santos, M. L., & Fernandes, H. M. (2014). Body dissatisfaction and self-esteem in female students aged 9-15: the effects of age, family income, body mass index levels and dance practice. *Journal of Human Kinetics*, 43, 25–32. <https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0086>
- Morgan, J. F., Reid, F., Lacey, & J. H. (1999). The SCOFF questionnaire: assessment of a new screening tool for eating disorders. *British Medical Association*, 319(7223), 1467-8. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7223.1467>
- Nascimento, A. L., Luna, J. V., & Fontenelle, L. F. (2012). Body dysmorphic disorder and eating disorders in elite professional female ballet dancers. *Annals of Clinical Psychiatry*, 24(3), 191–194.

- Nordin-Bates, S.M., Walker, I.J., Baker, J., Garner, J., Hardy, C., Irvine, S., Jola, C., Laws, H., & Blevins, P. (2011). Injury, imagery, and self-esteem in dance healthy minds in injured bodies? *Journal of Dance Medicine & Science*, 15, 76–85. <http://www.ingentaconnect.com/content/jmrp/jdms/2011/00000015/00000002/art00004>
- Orbach, I., & Mikulincer, M. (1998). The Body Investment Scale: construction and validation of a body experience scale. *Psychological Assessment*, 10(4), 415–425. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.4.415>
- Özgen, L., & Kisac, I. (2009). Drive for thinness, bulimia, and body dissatisfaction in Turkish ballet dancers and ballerinas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2218–2221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.390>
- Pierce, E. F., Daleng, M. L., & McGowan, R. W. (1993). Scores on exercise dependence among dancers. *Perceptual Motor Skills*, 76(2), 531–535. <https://doi.org/10.2466/pms.1998.86.3.771>
- Pierce, L. (2014). The integrative power of dance/movement therapy: implications for the treatment of dissociation and developmental trauma. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.002>
- Polyák É. (2015). A tápláltsági állapot vizsgálata. In M. Figler (Ed.): *Klinikai és gyakorlati dietetika* (pp. 55–71). Medicina Könyvkiadó. https://www.etk.pte.hu/public/upload/files/Palyazati_iroda/elnyert/Klinikai_es_gyakorlati_dietetika.pdf
- Radell, S. A., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2002). Effect of teaching with mirrors on body image and locus of control in women college ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 95(3 Pt 2), 1239–1247. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.3f.1239>
- Rathner, G., Túry, F., Szabó, P., Geyer, M., Rumpold, G., & Forgács, A. (1995). Prevalence of eating disorders and minor psychiatric morbidity in Central Europe before the political changes in 1989: A cross-cultural study. *Psychological Medicine*, 25(5), 1027–1035. <https://doi.org/10.1017/S0033291700037521>
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Zucchi, T., Mannucci, E., Cabras, P. L., Boldrini, M., & Ricca, V. (2003). Eating disorders and body image disturbances among ballet dancers, gymnasium users and body builders. *Psychopathology*, 36, 247–254. <https://doi.org/10.1159/000073450>
- Robbeson, J. G., Kruger, H. C., & Wright, H. H. (2013). Disordered eating behavior, body image, and energy status of female student dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 25(4), 344–352. <https://doi.org/10.1123/ijnsnem.2013-0161>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Roizin, P., & Fallon, A. E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Review*, 94(1), 23–41. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.23>
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Itzés, A. (2014). A Rosenberg önértékelés skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of science, practice and prevention* (pp. 67–75). Guilford Press.

- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2007). A meta-analytic review of eating disorder prevention programs. Encouraging findings. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 207–231. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091447>
- Susánszky, É., Konkoly-Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>
- Swami, V., & Tovée, M. J. (2009). A comparison of actual-ideal weight discrepancy, body appreciation, and media influence between street-dancers and non-dancers. *Body Image*, 6(4), 304–307. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.07.006>
- Szabó, P. (2000). Testkép és testvázlat. In F. Túry, & P. Szabó (Eds.), *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa* (pp. 59–76). Medicina Könyvkiadó.
- Thomas, J. J., Keel, P. K., & Heatherton, T. F. (2011). Disordered eating and injuries among adolescent ballet dancers. *Eating and Weight Disorders*, 16(3), 216–222. <https://doi.org/10.1007/BF03325136>
- Tosi, M., Maslyanskaya, S., Dodson, N. A., & Coupey, S. M. (2019). The female athlete triad compares knowledge and risk in adolescent and young adult figure skaters, dancers, and runners. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 32(2), 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.jpaga.2018.10.007>
- Treasure, J., Duarte, T. A., & Schmidt, U. (2020). Eating disorders. *Lancet*, 395(10227), 899–911. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30059-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30059-3)
- Túry, F., Sáfrán, Zs., Wildmann, M., & László, Zs. (1997). Az Evési Zavar Kérdőív (Eating Disorder Inventory) hazai adaptációja. *Szenvedélybetegségek*, 5, 336–342.
- Túry, F., & Pászthy, B. (2008). *Evészavarok és testképzavarok*. Pro Die Kiadó.
- Túry, F., & Szabó, P. (2000). *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa*. Medicina Könyvkiadó.
- Túry, F., Szabó, P., & Szendrey, G. (1990). Evészavarok prevalenciája egyetemista populációban. *Ideggyógyászati Szemle*, 43, 409–418.
- Vaquero-Cristobal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & Lopez-Minarro, P. A. (2013). Body image; literature review. *Nutrición Hospitalaria*, 28, 27–35. <https://doi.org/10.3305/nh.2013.28.1.6016>
- Varnes, J. R., Stelfefon, M. L., Janelle, C. M., Dorman, S. M., Dodd, V., & Miller, M. D. (2014). A systematic review of studies comparing body image concerns among female college athletes and non-athletes, 1997–2012. *Body Image*, 10, 421–432. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.06.001>
- Ventura, M. I., Barnes, D. E., Ross, J. M., Lanni, K. E., Sigvardt, K. E., & Disbrow, E. A. (2016). A pilot study to evaluate multi-dimensional effects of dance for people with Parkinson's disease. *Contemporary Clinical Trials*, 51, 50–55. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2016.10.001>
- Ware, J. E., Jr., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473–483. <https://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002>
- Yager, J., Landsverk, J., & Edelstein, C. K. (1987). A 20-month follow-up study of 628 women with eating disorders: I. course and severity. *American Journal of Psychiatry*, 144(9), 1172–1177. <https://doi.org/10.1176/ajp.144.9.1172>

A táncos test

- Yannakoulia, M., Sitara, M., & Matalas, A. L. (2002). Reported eating behavior and attitudes improvement after a nutrition intervention program in a group of young female dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 12(1), 24–32. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.12.1.24>
- Zuława, G., & Pilch, W. (2012). The estimation of nutrition habit of ballet school students in Krakow (Ocena sposobu żywienia uczennic Szkoły Baletowej Fundacji Artystycznej w Krakowie). *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 63(1), 105–110.

DANCERS' BODY: THE EXAMINATION OF HEALTH, BODY SATISFACTION, BODY ATTITUDES, EATING ATTITUDES, AND SELF-ESTEEM AMONG DANCERS

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

Pál Szabó, Ph.D., associate professor, Debrecen University,
Doctoral School of Humanities, Psychology Program

Abstract

Objective: to conduct research on health state, body satisfaction, eating disorders (EDs), body investments, and self-esteem among adult dancers.

Methods: General Health Questionnaire, WHO Well-Being Index, Body Satisfaction Scale, Human Figure Drawing Test, Body Investment Scale, Eating Attitudes Test, Rosenberg Self-Esteem Scale.

Results: 45.8% of female and 21.2% of male dancers have significant symptoms/diseases. 7.4% of females are underweight, besides 5.9% of females and 15.6% of males are overweight. 11.6% of females are at risk for EDs. Ballroom dancers are the most dissatisfied with their body and weight, and they are the most symptomatic concerning EDs. Modern dancers are the most protected regarding body-related extremes. Female dancers under 20 have stricter body evaluation, less body protection, more bulimic symptoms, and less self-esteem.

Conclusions: An intervention programme should be implemented in dance education that provides both theoretical and practical knowledge with the participation of experts in the field of health, education, and child care as well. This may help dancers to improve health, endurance, body image, and self-esteem. The prevention of EDs must be a priority in this initiative.

Keywords: dancers, body image, body satisfaction, eating disorders, self-esteem, state of health

1. INTRODUCTION

The world of dance is twofold: its many possibilities and extremities have also become the center of publicity. The dance is one of the most ancient art forms that is a special entity of communication, personality development, self-expression, and the transmitting of thought. Most of the publications emphasize its positive effect on the human body, mood, self-esteem, and body image (Langdon & Petracca, 2010; Allen, Telford, Telford & Olive, 2019). Dance therapies are also a key factor in processing physical and psychological trauma (Pierce, 2014; Ventura, Barnes, Ross, Lanni, Sigvardt & Disbrow, 2016). On the other hand, the prevalence of eating disorders, body image disorder, anxiety, depression, acute and chronic burnout, menstruation disorder in women, musculoskeletal injuries (sprains, fatigue fractures), metabolic disorders and deficiency diseases is higher among professional dancers. These disorders are brought on the persistent insufficient calorie intake (Zuława & Pilch, 2012).

Why do these extremes emerge among dancers? In terms of shape and weight, each dance genres have different expectations. However, it is common to aim for a thin, aesthetic body. Making a huge effort for thinness frequently destroys the dancers because they have to be light and robust at the same time. For compliance, abnormal eating habits (starvation, waterspout, extremely low carbohydrate diets) and symptoms affecting endurance and mood may also occur. These topics are most commonly studied among ballet dancers. Nevertheless, body-related studies involving modern dancers, street, and jazz dancers are also available (Krasnow & Kabbani, 1999; Swami & Tovée, 2009; Langdon & Petracca, 2010; Diogo, de Oliveira Ribas & Skare, 2016).

The objective sizes of the ideal body for dancers are unknown. Generally, the body mass index (calculated from body weight and height, briefly: BMI) is used for body feedback. However, this value does not seem able to apply to participants of dance training and competitive athletes. Adult categories cannot be used in childhood because the body structure is still changing. Hence, BMI should be included in the percentile category appropriate to children's sex and age (Polyák, 2015). The requirements referred to the body and the drive for thinness are emphasized from the beginning of training. The feedback connected to performance is based on competition; therefore, in professional dance training, the students' relationship with their own body is fundamentally linked to competition, withdrawal, continuous level of maintenance, and anxiety. Our common goal is to change these conditions, and the dancers can start to work in a healthy and resilient way. How to protect dancers from these severe somatic and psychological problems and prepare them for the ongoing fierce competitions during the training? Where is the border between the positive and negative effects of the dance?

This study aims to clarify the basic psychological concepts related to body image and to examine the relationship to the body, body sizes, body satisfaction, physical and mental health, quality of life, eating attitudes, and self-esteem among adult dancers. The first Hungarian comprehensive study results are summarized, genres and age compare the dancers' answers.

2. BODY IMAGE

The term *body image* has been used frequently both in technical and ordinary language over the last two decades. Other terms (body schema, body concept, body percept, body evaluation, visual-postural model, body border, body awareness) is also used to describe body image, making difficult to understand the concept. It is a common mistake that body attitudes and body satisfaction are also used as synonyms for body image. These factors are related to body image, but there is a sharp boundary between these concepts. Body image is a multi-dimensional phenomenon that involves psychological experiences, attitudes, and interactions related to one's own body (McCrea, Summerfield & Rosen, 1982). Body image has a significant effect on self, mood, well-being, behavior, and self-esteem (Szabó, 2000).

Currently, Cash's cognitive-behavioral model is the most comprehensive description of body image (Cash, 2002). According to Cash, the body image is formed in the coherent system of cultural socialization (body-related social media messages), interpersonal experiences (feedback from a parent, teacher, coach, peer group), physical characteristics, and personality traits (perfectionism). Circular causality can be assumed between the factors that develop and influence body image while it is difficult to decide when these factors appeared, with what emphasis, and how they influence the presence or formation of other factors. These factors affect body image schemas and body attitudes that include semantic processing of appearance, internal thoughts, interpretations, conclusions about the body, body image-related emotions, and finally, coping and self-regulatory strategies and behaviors.

Body image development is a complex process from the presence of self-consciousness ("I exist, and I am different from the objects and people in the outside world") to the model outlined by Cash. In early childhood, the body appears as a mental representation, and a body schema is created to which feelings and thoughts are attached. This construct is formed by interpersonal and intrapersonal experience (Kearney-Cooke, 2002). The latter is closely linked to body satisfaction as they significantly influence it in a positive or negative direction. There is no total agreement on the definition of positive or negative body image. According to Cash (2002), the satisfaction with the whole body and body details are also referred to in the publications. In the case of examination of dancers, both of the above-mentioned factors should be measured. Body dissatisfaction is a risk factor from childhood, and its weight continuously increases in adolescence. In extreme cases, body image distortion, eating disorders, and depression may be developed (Smolak, 2011). Media platforms enhance this effect in the online space, causing adolescents to internalize dysfunctional thoughts, which results that the appearance and the feedback about it become a central part of self-esteem.

Body image is significantly important because it constitutes the basics of personality and identity during development. Bodily changes associated with growing affect components of the body image in all development stages (Csenki, 2015). The concept of body image is essentially linked to self-esteem, self-efficiency, and performance. Besides, body dissatisfaction also plays a prominent role in the development of eating disorders (Lantos, Iván & Pászty, 2008).

3. DANCE-RELATED EXTREMES IN THE WORLD OF DANCE

Imagine an elementary school pupil whose dream is to be a great dancer. In addition to school-related duties, he or she invests all of his or her capacity to provide good performance in professional dance classes, to meet physique requirements, to be strong and flexible, and he or she also must have charisma. The competition among dance students is fierce; the expectations are high. In order to improve performance, 'useful advices', dubious information, drastic training techniques, fashion diets, weight loss tricks are bombarding the future dancer from the social environment and the online space, that, while being successful in the short term, will make dance students' physical and/or mental state worse over time as extremes usually have negative consequences.

3.1. Injuries

To achieve an aesthetic body suitable for a stage appearance, the dancers' constant goal is to reach and maintain the ideal body weight. Dance requires endurance, muscle strength, flexibility, and adequate stability of the joints at the same time. The sequences of movements are complex, the range of motions is often very wide. Meanwhile, mobility, static and dynamic effort, stability, and balance are all important. Newer dance styles require the dynamism of body movements that must be sharp and fast, the position of the body must be changed quickly and accurately.

All of this requires stable neuromotor control, strength, speed, coordination, flexibility, and balance on behalf of the dancers (Diogo et al., 2016).

Exercising the body is painful for dancers on both an amateur and professional level. According to a Brazilian study, 58.6% of dancers surveyed report pain, regardless of genre. The most common injuries occur in the spine (lower back, cervical spine, middle back) and the lower limbs (Diogo et al., 2016). Injuries are most common among dancers between the ages of 8 and 16 due to inappropriate posture, anatomical anomalies, bad dance techniques, insufficient warm-up, and disproportionate load on muscle groups (Arabia, Arabia & Hoyos, 2013). However, it is not exclusively the extreme strain on the body that is behind the injuries. Inadequate nutrition and decreased bone density due to poorly chosen diets also contribute to fatigue fractures (also known as overuse or stress fractures).

3.2. Body image disorder

On the basis of several study results, exercises help reduce tension, anxiety, depression, and improve psychological well-being, self-esteem, and body image, regardless of age and gender. More physically active people have a much more positive self-image (Hausenblas & Fallon, 2006; Nordin-Bates, Walker, Baker, Garner, Hardy, Irvine, Jola, Laws & Blevins, 2012). Dance also has a beneficial effect on body image and body perception (Burgess, Grogan & Burwitz, 2006; Vaquero-Cristobal, Alacid, Muyor, & Lopez-Minarro, 2013; Varnes, Stelfson, Janelle, Dorman, Dodd, & Miller, 2013). This can be measured from primary school age. Monteiro et al. (2014) confirm that 9–15-year-old girls who go to dance have higher self-esteem, are more satisfied

with their body weight and appearance. However, in reviewing the literature, we can also find contradictory results, as we do not know exactly how intensely and in what genre the studied groups danced. The long-term effects of dance were reported by Ackard et al. (2004) in an interesting study. They found that childhood dance lessons are likely to impact adult eating behavior, affecting several appearance-related behavioral modes and regulation. This is because students who went dancing in their childhood had lower ideal body weight, lower impulse control, and a stronger desire for thinness, in contrast to students who did not attend dance classes in their childhood. The authors do not report details about the genre of dance practiced in childhood.

Body dissatisfaction is common among dancers in professional training in all age groups (Kazarez, Vaquero-Cristóbal & Esparza-Ros, 2018). According to the results of Özgen & Kisac (2009), 31.9% of the dancers they interviewed are dissatisfied with their bodies. This dissatisfaction creates a negative body image, which in extreme cases can develop into body image disorder. *Body image disorder* is a complex disorder of the body experience (Túry & Szabó, 2000). A characteristic symptom is that the individual cannot define his or her own body according to the realities but thinks and perceives different dimensions for himself or herself. Body image disorder is more common among dancers (Ravaldi, Vannacci, Zucchi, Mannucci, Cabras, Boldrini & Ricca, 2013), which is also supported by the fact that they usually want to lose weight despite their adequate BMI.

There is a high level of body dissatisfaction among dancing female adolescents (12 to 17 years of age), which shows an intense increase, especially at the age of 14–16. The correlation between body dissatisfaction and drive for thinness was shown to be statistically strongly significant, and this process may be associated with disordered eating (Jones, Buckner & Miller, 2014). This association was also observed among adult dancers, where the body dissatisfaction of the dancers' group and their drive for thinness were higher compared to the non-dancer group. Dancers often exercised more than prescribed, they trained so that to burn calories, and their energy supply was lower than that of the control group (Robbeson, Kruger & Wright, 2015). In another study, the exercise dependence of dancers was compared to that of female runners and hockey players. The results showed that the dancers' group achieved the highest scores on the exercise addiction scale (Pierce, Daleng & McGowan, 1993).

Due to physical exertion levels and overlapping problems, parallels are often drawn between dance and sport. A typical problem, the so-called *female athlete triad*, is common in both dancers and athletes. The triad's three components are lower-than-necessary caloric intake (and the resulting thinness), menstrual disturbance, and low bone density (Tosi, Maslyanskaya, Dodson & Coupey, 2019). According to the study results of 712 subjects, the risk for the development of the triad in dancers (n=199) is higher than in figure skaters (n=430) or, in runners (n=83), 72% of dancers are at risk in this respect (Tosi et al., 2019). The female athlete triad was found in 40% of female professional ballet dancers aged 18–35 (Doyle-Lucas, Akers & Davy, 2010).

3.3. Eating disorders

Many biological, psychological, and sociocultural factors play a role in developing and maintaining eating disorders. In addition to the two best-known eating disorders, *anorexia nervosa* and *bulimia nervosa*, new ones have been described in the last 30 years: *orthorexia nervosa*, *binge eating disorder*, and *purging disorder* (Túry & Pászthy, 2008). Due to space limitations, only the characteristics of anorexia nervosa and bulimia nervosa are discussed in the present study. The symptoms of these two severe psychiatric disorders are precisely defined by the DSM-5 criteria (American Psychiatric Association, 2013; *Tables 1* and *2*). Eating disorders are common diseases: in women, the lifetime prevalence of anorexia nervosa is 0.9%, that of bulimia nervosa is 1.5%, that of binge eating disorder is 3.5%, and that of subclinical eating disorders is 10% (Treasure, 2020).

- A. Restriction of energy intake relative to requirements, leading to significantly low body weight in the context of age, sex, developmental trajectory, and physical health. *Significantly low weight* is defined as a less than minimally normal weight or, for children or adolescents, less than that minimally expected.
- B. Intense fear of gaining weight or of becoming fat, or persistent behavior that interferes with weight gain, even though at a significantly low weight.
- C. Disturbance in the way in which one's body weight or shape is experienced, undue influence of body weight or shape on self-evaluation, or persistent lack of recognition of the seriousness of the current low body weight.

Restrictive type: During the last three months, the individual has not engaged in recurrent episodes of binge eating or purging behavior (i.e., self-induced vomiting or the misuse of laxatives, diuretics, or enemas). This subtype describes presentations in which weight loss is accomplished primarily through dieting, fasting, and/or excessive exercise.

Binge-eating/ purging type: During the last three months, the individual has engaged in recurrent episodes of binge eating or purging behavior (i.e., self-induced vomiting or the misuse of laxatives, diuretics, or enemas).

Table 1. DSM-5 diagnostic criteria for anorexia nervosa
(American Psychiatric Association, 2013)

<p>A. Recurrent episodes of binge eating. An episode of binge eating is characterized by both of the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eating, in a discrete period of time (e.g., within any 2-hour time period), an amount of food that is definitely larger than what most individuals would eat in a similar period of time under similar circumstances. 2. A sense of lack of control over eating during the episode (e.g., a feeling that one cannot stop eating or control what or how much one is eating). <p>B. Recurrent inappropriate compensatory behaviors in order to prevent weight gain, such as self-induced vomiting; misuse of laxatives, diuretics, or other medications; fasting; or excessive exercise.</p> <p>C. The binge eating and inappropriate compensatory behaviors both occur, on average, at least once a week for three months.</p> <p>D. Self-evaluation is unduly influenced by body shape and weight.</p> <p>E. The disturbance does not occur exclusively during episodes of anorexia nervosa.</p>
--

Table 2. DSM-5 diagnostic criteria for bulimia nervosa
(American Psychiatric Association, 2013)

Dancers, along with special athlete groups, are at increased risk for eating disorders. Several study results suggest this, e.g., according to a meta-analysis, the lifetime prevalence of eating disorders is 50% for professional dancers and 13.6–26.5% for young dancers (Hincapié & Cassidy, 2010). In another study, only 42.5% of 127 dancing girls had a normal body mass index, and 15.7% were severely lean (Burckhardt, Wynn, Krieg, Bagutti & Faouzi, 2011).

Several data are available on eating disorders in adult ballet dancers. In an early study, le Grange Tibbs and Noakes (1994) examined the prevalence of eating disorders among young adult ballerinas (n=49), anorexia nervosa could be diagnosed in 4.1% of dancers (age: 18.9 ± 1.9 years), and *partial syndrome* anorexia nervosa was present in 8.2% of dancers. The daily caloric intake of adult female professional ballet dancers (n=14, age: 18-35 years) was 76% of the control group, and their resting metabolic rate was also significantly lower than that of the control group (Doyle-Lucas, Akers & Davy, 2010).

Nascimento et al. (2012) examined the prevalence of eating disorders and body image disorder among elite professional female ballet dancers (n=19, age: 34.5 ± 8.8 years). According to their results, the lifetime prevalence of anorexia nervosa was 15.8%, while 10.5% of ballerinas had a special body image disorder, body dysmorphic disorder. According to the authors, higher beauty expectations, public exposure of the body, and constant exposure to the mirror in rehearsal rooms may contribute to the development of body image disorders among ballet dancers.

Among adolescents, the incidence of eating disorders is similar, Liu, Tseng, Chang, Fang, and Lee (2016) examined 442 female high school dance students. Among them, 15.4% (68 individuals) had an eating disorder, 47.1% of the eating disorder group also had a mood disorder, and 40.9% had an anxiety disorder. Accord-

ing to the study results, the development of eating disorders was mostly driven by body-related teasing, jokes, and body image disorder. In a similar study, in a group of 13-18-year-old female ballet dancers ($n=239$), 29.3% reported fasting, 9.6% vomiting, and 4.2% taking laxatives to control body weight (Thomas, Keel & Heatherton, 2011). It is important to point out after reviewing the studies carried out among dancers that symptoms of clinical and subclinical eating disorders, as well as depressive and anxiety syndromes, also appear in the majority of studies.

Diogo et al. (2016) examined professional and amateur dancers of several genres. The study population included classical ballet dancers, jazz dancers, and street dancers, all over 13 years of age. 34.6% of dancers are at risk for eating disorders, which is most common among girls, ballet dancers, and those with high anxiety scores. Eating disorders are less common among jazz dancers. Nearly 20% of the sample is at risk for bulimia, which affected both professional and amateur dancers. Amateur dancers are more dissatisfied with their bodies; 96% consider a lower body weight to be ideal for themselves, while this value is only 54.1% for professional dancers (Diogo et al., 2016).

4. METHODS

4.1. Participants

The study participants were students of the Hungarian Dance University who filled in a paper-based questionnaire during the psychology courses or forwarded the questionnaires to their acquaintances dealing with dance. For the most part, students in the artist training and dance teacher training participated in the research. The participants completed the questionnaires on a voluntary and anonymous basis. This took about 20 minutes at the end of the class.

Last year, a total of 151 students attended one of the psychology courses. One hundred eight students participated in the study. Two of them were excluded due to pregnancy. Respondent dancers ranged in age from 17 to 51 years ($M=23.84$, $SD=5.98$), with 67% female ($n=71$) and 33% male ($n=35$) based on gender distribution. As the completion of the questionnaire was related to a university course, it is not surprising that 49.5% ($n=53$) have a secondary education and 48.6% ($n=52$) have a higher education degree. 34.6% of the respondents were professional dancers ($n=37$), 43% were non-professional dancers ($n=46$), and 22.4% did not answer ($n=24$) this question. The authors formed additional subgroups so that to carry out a more detailed statistical analysis. Based on age, 3 groups were distinguished: Group 1 was 17-19 years old ($n=19$, 17.9%); Group 2 20-29 years old ($n=77$, 72.6%); Group 3 were over 30 years of age ($n=10$, 9.4%).

In terms of dance genres, 32.7% of the participants deals with folk dance ($n=35$), 2.8% with classical ballet ($n=3$), 5.6% with modern dance ($n=6$), 11.2% with modern ballroom dance ($n=12$) and 0.9% with theater dance ($n=1$). The authors compared specializations only along folk dance, modern dance, and modern ballroom dance groups because the number of participants in classical ballet and theater dance groups was too low. Fifty subjects did not answer the question about specialization. On the one hand, this is due to the fact that some of the questionnaires issued did

not contain this question, and, on the other hand, when the question was available, some did not answer it, probably wanting to avoid identification. In the following survey, online completion is more appropriate for this reason as well.

4.2. Measures

The self-report questionnaire (*Table 3*) consisted of 7 major sections and included the following:

- demographic issues,
- anthropometric issues,
- general health issues:
 - Health Survey (after this and briefly: SF-36, Ware & Sherbourne, 1992; Hungarian version: Czimbalmos et al., 1999)
 - In general, would you say your health is: Excellent – Very good – Good – Fair – Poor
 - General Health Questionnaire (after this: GHQ, Goldberg, et al., 1978; Hungarian version: Karczag, 1988)
 - WHO Well-being Index (WBI-5) (Bech et al., 1996), translated and validated into Hungarian by Susánszky et al. (2006)
- body satisfaction:
 - Body Satisfaction Questionnaire, briefly and hereafter BSQ (Folk, Pedersen & Cullary, 1993), translated into Hungarian by Szabó in 2003
 - Human Figure Drawing Test (HFDT, Fallon & Rozin, 1987), translated into Hungarian by Szabó in 1991
- body-related attitudes: Body Investment Scale (BIS, Orbach & Mikulincer, 1998), translated into Hungarian by Lukács-Márton & Szabó in 2013
- eating-related attitudes: Eating Attitudes Test, 12-item version (EAT-12, Garner & Garfinkel, 1979), translated into Hungarian by Túry et al., 1990)
- self-esteem: Rosenberg Self-Esteem Scale (briefly and after this: R-SES, Rosenberg, 1965), translated into Hungarian and validated by Sallay et al., 2014)

Dancers' Body

Sections of the questionnaire	Measure	Subscales	Number of items
1. Demographic data			4
2. Anthropometric data			10
3. General health	Health Survey (SF-36)		1
	WHO Well-being Index (WBI-5)		5
	General Health Questionnaire (GHQ-28)	Somatic complaints	7
		Anxiety and insomnia	7
		Social dysfunction	7
Depression		7	
4. Body satisfaction	Body Satisfaction Questionnaire (BSQ)		10
	Human Figure Drawing Test (HFDT)		7
5. Body-related attitudes	Body Investment Scale (BIS)	Body image feelings and attitudes	6
		Comfort in touch	6
		Body protection	6
		Body care	6
6. Eating-related attitudes	Eating Attitudes Test (EAT-12)	Oral control	4
		Dieting	4
		Bulimia	4
7. Self-esteem	Rosenberg Self-Esteem Scale (R-RES)		10

Table 3. Structure of the self-report questionnaire

4.3 Statistical analysis

The results were analyzed with the SPSS 25.0 program; no control group was used for comparison. A normality test was performed on the questionnaire data. As the Shapiro-Wilk test result revealed, the vast majority of the variables do not show a normal distribution ($p < 0.005$). Therefore nonparametric tests were used.

For correlation analyses, the Kendall tau rank correlation coefficient was calculated. The Mann-Whitney test was used to compare two subgroups, and the Kruskal-Wallis test was used to compare more than two subgroups.

5. RESULTS

5.1. Anthropometric results

The body mass index was calculated based on anthropometric data, and these results were classified into three categories. The majority of respondents, 80.4% (n=86) had normal weight (BMI=18.5-24.9), 8.4% of dancers (n=9 people) were overweight (BMI=25.0-29.9), and 4.7% (5 people) were lean (BMI <18.5). Six subjects (6.5%) did not provide the data needed to calculate the BMI index. Due to the small size of the overweight and lean groups, we cannot compare the groups according to BMI categories.

Among females, 86.7% (n=59) had normal BMI, 7.4% (n=5) were lean and 5.9% (n=4) were overweight. In the group of males, 84.4% (n=27) had normal BMI, 15.6% (n=5) were overweight, while no lean dancer was found in the group of men.

5.2. General health outcomes

Health state was assessed with the General Health Questionnaire (GHQ-28) and one item of the Health Survey (SF-36). With regard to possible psychiatric caseness, using the GHQ-28, a 5/6-point threshold identifies risk, and an 11/12-point threshold determines high risk (Goldberg & Hillier, 1979; Goldberg & Williams, 1988).

The total score of GHQ-28 indicates the presence of somatic and mental illness in 20 individuals (19.41%). Among females, 22.9% (n=16) have symptoms, 22.9% (n=16) have some disease, i.e. 45.8% are unhealthy. Among male dancers, 78.8% are healthy, 9.1% (n=3) have symptoms, and 12.1% (n=4) likely have some illness. The internal reliability of GHQ-28 is adequate based on Cronbach's alpha values of the subscales and the total score (0.741–0.818).

5.3. Results related to body satisfaction

Satisfaction with body parts is assessed with the Body Satisfaction Scale (BSQ), where the items are scored along a 5-point Likert format continuum ranging from very dissatisfied (1) to very satisfied (5). Dancers are the most dissatisfied with their body in general (mean=3.26, SD=0.979), body weight (mean=3.02, SD=1.193) and physical fitness state (mean=3.25, SD=1.153) in comparison with other body parts. It is an interesting result that the satisfaction of dancing females and males with their body and body parts does not differ from each other. The only body part with that females are more dissatisfied are their legs (U=0.1529, p=0.009).

Body satisfaction (as measured with the second item of the Body Satisfaction Scale) is in significant negative correlation with the Anxiety and insomnia subscale (GHQ) (r=-0.268, p=0.001), the Social dysfunction subscale (GHQ) (r=-0.226, p=0.007) and the total score of the General Health Questionnaire (r=-0.277, p<0.001),

Dancers' Body

the Dieting subscale ($r=-0.434$, $p<0.001$) and the total score of the Eating Attitudes Test ($r=-0.346$, $p<0.001$). This means that the more dissatisfied the dancers are with their bodies, the more intensely anxious, retreating from social areas, and overall feeling less healthy. However, the body satisfaction score (Item 2 of the Body Satisfaction Scale) shows a significant positive correlation with the Body image feelings and attitudes subscale (BIS) ($r=0.607$, $p<0.001$), with the total score of the BIS ($r=0.407$, $p<0.001$), and the WHO Well-being Index ($r=0.321$, $p<0.001$). Thus, high body satisfaction is associated with a higher quality of life in the group of dancers, low eating disorder scores, especially low dieting scores, body-related positive emotions, and body-related investments. Interestingly, body satisfaction is not related to current body weight but to the difference between current and desired body sizes (body weight, BMI).

The Human Figure Drawing Test proved to help evaluate body image. The value of the current body shape is in significant negative correlation with the Body image feelings and attitudes scale of BIS ($r=-0.251$, $p=0.001$) and the Oral control scale of EAT ($r=-0.237$, $p=0.005$). However, the current body shape values show a significant positive correlation with the Dieting subscale score of EAT ($r=0.369$, $p<0.001$). The greater the current body shape is perceived, the more negative the emotions and attitudes are about the body, the higher the dieting tendency, and the lower the Oral control subscale score.

5.4. Eating disorder related results

Eating disorders may be suspected based on the total EAT-12 score. No males scored above the threshold (9 points) on the EAT, while 11.6% ($n=8$) of females reported eating disorder symptoms scoring above the threshold.

The EAT total score is in relationship with several variables. It shows a significant negative correlation with body satisfaction ($r=-0.346$, $p<0.001$), weight satisfaction ($r=-0.354$, $p<0.001$), and the difference between current and desired body weight ($r=-0.211$, $p=0.009$), the desired BMI ($r=-0.273$, $p=0.001$), the Body image feelings and attitudes subscale of the BIS ($r=-0.334$, $p<0.000$), the BIS total score ($r=-0.204$, $p=0.007$), and the value of the Health Survey (SF-36) score ($r=-0.198$, $p=0.008$). The more common the eating disorder symptoms are, the lower satisfaction with the body and weight is, the greater the perceived difference between current and desired weight, the lower the desired BMI, the poorer the presence of body-related emotions, the degree of investment in the body, and the worse quality of life are.

Correlational analysis revealed a significant positive correlation between total EAT score and the Anxiety and insomnia subscale of the GHQ ($r=0.202$, $p=0.009$), the difference between current and ideal body shape ($r=0.378$, $p<0.001$) and the difference between current and desirable BMI ($r=0.311$, $p<0.001$). Eating disorder-related scores are associated with anxiety symptoms and a significant difference between current and desired body shape and BMI. The latter reflects dissatisfaction with the body.

5.5. Self-esteem

Self-esteem was assessed with the Rosenberg Self-Esteem Scale (R-SES) in the dancer group. The score of R-SES was in significant positive correlation with the satisfaction with body ($r=0.149$, $p<0.001$), with the satisfaction with weight ($r=0.261$, $p<0.001$), with desired BMI ($r=0.255$, $p<0.001$), with the Body image feelings and attitudes subscale of the BIS ($r=0.505$, $p<0.001$), with the Body contact subscale of the BIS ($r=0.193$, $p=0.001$), the Body Protection subscale of the BIS ($r=0.207$, $p<0.001$), with the total score of the BIS ($r=0.431$, $p<0.001$), and with the score of the Health Survey ($r=0.359$, $p<0.001$). This means that a higher self-esteem scores among dancers are accompanied by higher body and weight satisfaction, higher desirable BMI, more positive perception of the body, more positive emotion and attitudes towards the body, and the fact that the individual prefers physical contacts with other persons, protects his or her body more and has a higher quality of life.

The self-esteem score on the R-SES was in significant negative correlation with the score of the Health Survey's first item ($r=-0.425$, $p<0.001$), with the total GHQ-28 score ($r=-0.307$, $p<0.001$), and with all subscales of the GHQ-28, with the total score of the EAT-12 ($r=-0.246$, $p=0.001$), with the Dieting subscale of the EAT ($r=-0.207$, $p=0.007$), and with the difference between current and ideal body shapes ($r=-0.176$, $p=0.025$). Thus, the higher the self-esteem, the healthier the dancer is physically and mentally, the lower his or her eating disorder scores, and the smaller the difference between his or her current and ideal body shapes.

5.6. Differences between special subgroups

One of our objectives was to divide dancers into further subgroups instead of treating them as a homogeneous group. We formed subgroups according to sex, age, and specializations and compared professional and amateur dancers. Based on the chi-square test, there is no difference in the sex distribution between the professional and amateur groups ($\chi^2=0.051$, $p=0.822$).

Among females, the difference between professionals and amateurs was examined using the Mann-Whitney test. There was a difference only in terms of education; the professionals are more qualified ($U=237.5$, $p=0.006$). Performing the same comparison in the group of men, we found greater differences. Among male dancers, the professionals are older ($U=23.5$, $p<0.001$), the ideal female figure is considered thinner ($U=36.5$, $p=0.025$), and male professional dancers score higher value on the Body care subscale of BIS ($U=37.5$, $p=0.023$), in comparison with amateurs (*Table 4*).

Dancers' Body

Variable	Professional (n=12) Mean (Mean Rank)	Amateur (n=16) Mean (Mean Rank)	Mann-Whitney U	p
age	28.50 (20.54)	20.88 (9.97)	23.5	0.001
ideal female body shape	3.54 (9.32)	4.32 (15.89)	36.5	0.025
BIS: Body care	22.00 (17.75)	20.31 (10.84)	37.5	0.023

Table 4. Differences between professional and amateur groups in male dancers

5.7. Age groups

Based on age and active dancer career, the authors divided the dancers into three groups: young dancers (17-19-year old), active dancers (20-29-year old), and older dancers (older than 29-year old). When creating the above groups, the authors considered the development of the dancer's career (Mihályi & Szalay, 2015) and Erikson's theory of psychosocial development (Erikson, 2002).

When comparing the dancers by age group with the the Kruskal-Wallis test, there were several significant differences, e .g. concerning current body shape ($H=10.122$, $p=0.006$), the Body protection subscale of the BIS ($H=6.6622$, $p=0.036$), the Bulimia subscale of the EDI ($H=7.768$, $p=0.021$) and the Rosenberg Self-esteem Scale ($H=10.122$, $p=0.006$) (*Table 5*). In the Human Figure Drawing Test, the youngest dancers indicated a significantly thinner current body shape than the active and older dancers ($p<0.005$).

Further differences occurred between the youngest and older age groups. The difference in the Body Protection subscale of the BIS between the two groups ($p=0.030$) shows that young dancers pay less attention to protecting of their body. Correlation studies in the whole sample also confirm this. Age is in a significant positive correlation with the Body protection subscale of the BIS ($r=0.212$, $p=0.004$). So the older the dancer, the better he or she protects his body, the more attention he or she pays to maintain bodily health.

The Bulimia subscale scores of the EAT also show a significant difference between the younger and older groups ($p=0.020$). Bulimia symptoms are more common in the younger group.

Finally, the Rosenberg Self-esteem Scale scores show that younger dancers' global self-esteem is much lower than that of older dancers ($p=0.040$).

Variable	< 20 (n=19)	Age (years) 20-29 (n=77)	> 29 (n =10)	Kruskal- Wallis (H)	P
current shape (Human Figure Drawing Test)	2.88 (33.78)	3.64 (52.51)	4.66 (67.67)	10.122	0.006
Boda care (BIS)	21.83 (40.25)	23.52 (52.51)	25.66 (70.56)	6.622	0.036
Bulimia subscale (EAT-12)	1.31 (63.05)	0.68 (51.06)	0.00 (36.50)	7.768	0.021
self-esteem (R-SES)	28.22 (38.72)	30.70 (49.96)	34.44 (67.44)	10.122	0.006

Table 5. Comparison of age groups

5.8. Differences according to specializations

Using the Kruskal-Wallis test, the authors found significant differences among the modern ballroom dance, folk dance, and modern dance groups (Table 6). There is a significant difference among the three subgroups regarding body satisfaction (Item 2 of the Body Satisfaction Questionnaire) ($H=8.939$, $p=0.011$). Ballroom dancers differ significantly from both groups ($p<0.005$); they have the lowest body satisfaction. Satisfaction with bodyweight (Item 9 of the Body Satisfaction Questionnaire) also showed a significant difference ($H=11.449$, $p=0.003$), with the highest degree of dissatisfaction in the ballroom dance group ($p<0.005$).

The total score of the EAT also differs significantly between specializations ($H=12.036$, $p=0.002$): in this case, too, the ballroom dancer group shows the most abnormal value ($p<0.005$). The score of the ballroom dancing group is also the highest on the Dieting subscale of the EAT ($H=12.042$, $p=0.002$) ($p<0.005$). On the Bulimia subscale of the EAT ($H=6.374$, $p=0.041$), there is a significant difference between the ballroom dance and folk dance groups ($p=0.040$).

Dancers' Body

Variable	Ballroom dance (n=12) Mean (Mean Rank)	Folk dance (n=35) Mean (Mean Rank)	Modern dance (n=6) Mean (Mean Rank)	Kruskal- Wallis (H)	P
Satisfaction with body (BSQ)	2.75 (16.33)	3.63 (29.40)	4.00 (34.33)	8.939	0.011
Satisfaction with weight (BSQ)	2.25 (14.92)	3.40 (29.40)	4.00 (37.17)	11.449	0.003
EAT-12 Total score	6.00 (37.75)	2.56 (24.88)	0.5 (13.17)	12.036	0.002
EAT-12 Dieting	3.83 (38.08)	1.29 (16.42)	0.16 (24.19)	12.042	0.002
EAT-12 Bulimia	1.41 (34.04)	0.20 (24.24)	0.33 (0.33)	6.374	0.041

Table 6. Summary of differences among dance genres

It is remarkable that in comparison with the folk dancers and modern dancers, the ballroom dancers score significantly higher on the Dieting subscale of EAT-12 in both sexes. Comparing the 4 groups of female dancers (folk dance, ballet, ballroom dance, modern dance), there are significant differences in body satisfaction (SBQ) and in weight satisfaction (BSW) ($H=12.297$, $p=0.015$ and $H=15.128$, $p=0.004$), as well as on the Dieting subscale ($H=11.721$, $p=0.020$), on the Bulimia subscale ($H=17.726$, $p=0.001$) and in the total score of the EAT-12, ($H=11.134$, $p=0.025$). In all cases, ballroom dancer females have the highest and more pathological scores.

6. DISCUSSION

According to the authors' results, dancers are in poor health, almost 20% may have some illness, and even more, dancers have somatic and/or mental symptoms. Nearly half of the females (45.8%) have significant symptoms or suffer from an illness. This fact is remarkable concerning injury risks and endurance and calls for intervention. The health-related data are in agreement with the Hungarian results of a cross-cultural comparative study. According to the data of Rathner et al. (1995), 20.7% of Hungarian female medical students are presumably ill, and a further 24.8% have symptoms (45.5%). Among Hungarian male medical students, 9.7% of the respondents may have a disease, and another 22.2% have symptoms.

Of the dancers, 80.4% ($n=86$) have normal BMI. In females, 7.4% ($n=5$) are lean; there is no lean individual among males. Dancing males need a certain amount of muscle mass to lift and jump; however, this varies from genre to genre. This could explain why there is no lean person among male dancers. In contrast, females must produce a slim figure according to the criteria of an aesthetic body to perform on the stage. There were some overweight dancers in the female and male groups:

5.9% (n=4) and 15.6% (n=5), respectively. However, there were no obese individuals in the sample.

The authors' results show a much more favorable picture than similar studies. Only 42.5% of dancers had normal BMI, and 15.7% of the sample were severely lean in another survey (Burckhardt et al., 2011). Based on the results, the interventions should address weight loss and higher body weight.

Summarizing the body-related ratings, the dancer group has the lowest satisfaction with the body, body weight, and fitness status compared to other body characteristics. This is consistent with the results of Kazarez et al. (2018), Robbeson et al. (2013), and Özgen & Kisac (2009), according to which dancers in professional training are highly dissatisfied with their bodies. However, body satisfaction is also related to some other variables, such as social activity, anxiety scores, health status, and quality of life. Overall, promoting body satisfaction seems to be a central factor in the dance group, so it is essential to help develop and maintain it in dance training. This is also supported by the fact that the total score of the Body Investment Scale (BIS) and the value of the subscales are also closely related to body satisfaction. The higher the body satisfaction, the more positive the attitudes towards the body and the greater the degree of body protection.

Regarding the frequency of eating disorder symptoms, 11.6% (n=8) of female dancers have a high risk for eating disorders, while among male dancers, everybody scored below the threshold. The prevalence of eating disorders seems to be lower in the present sample than in similar surveys. EAT as a diagnostic tool is not suitable for diagnosing specific eating disorders, but it measures eating disorder symptoms and the severity of eating disorders. The present study results seem to be similar to those of le Grange et al. (1994), who found anorexia nervosa in 4.1% and *partial* anorexia nervosa in 8.2% among adult ballerinas. Nascimento et al. (2012) found the prevalence of anorexia nervosa in a group of elite professional ballerinas to be 15.8%. The prevalence of eating disorders was 15.4% in a large sample of adolescents dancers (Liu et al., 2016). Using more measures, together with a clinical interview, we would get a more accurate picture of the prevalence of eating disorders among dancers.

Comparing the subgroups, the authors also obtained interesting results concerning eating disorders. Bulimia symptoms are more common in the younger age group. The frequency of eating disorder symptoms (dieting, bulimic symptoms) is higher in the modern ballroom dance group among the dance genres. Interestingly, in this group, eating disorder symptoms are present in both sexes. Diogo et al. (2016) found that eating disorder symptoms are more common in ballet-dancing and jazz-dancing girls.

In contrast to the studies cited in the literature review (Pierce et al., 1993; Radell, Adame & Cole, 2020), the authors found several differences between specializations. In addition, to EAT scores, dissatisfaction with body and body weight is also higher in the modern ballroom dance group than in the folk dance and modern dance groups. Considering the appearance on the stage and the physique-related requirements, modern ballroom dancing rules are more permissive than those of ballet. The range of aesthetic physiques accepted on the stage is broader, but it is a fact that in the case of modern ballroom dancing, the competition scores are based on also

Dancers' Body

clothing and appearance. As a consequence, eating disorder symptoms may be more common in this group.

The self-esteem of dancers is related to weight satisfaction and BIS scores. The higher the self-esteem, the more intense the body's protection and care, the less the dietary restriction, and the better the health. The self-esteem of younger dancers (under 20 years of age) is very low compared to that of older ones (over 20 years of age), which is associated with a lower level of body protection and body care, all of which can make active dancers more vulnerable. An interesting phenomenon is that at the end of professional training, the self-esteem of beginning dance artists (17-19-year-old) is lower compared to that of the two older groups of dancers (20-29-year-old, over 30) as assessed by the authors. Monteiro et al. (2014) examined the self-esteem of 9-15-year-old female students by BMI category in their study. Girls engaged in dance have higher self-esteem, are more satisfied with their appearance and weight than their non-dancing peers. In contrast, Robbeson et al. (2013) reported that female dancers have lower self-esteem than the non-dancer control group. These authors suggest training for female dancers about the theory and practice of healthy weight management to improve self-esteem.

The present study results urge the use of intervention programs to increase body satisfaction and self-esteem in dancers' professional training.

The professional and amateur dancers did not differ in terms of such relevant variables as body satisfaction, eating disorders, body-related investments, self-esteem, and quality of life. Among females, professional and amateur dancers differed only in the level of education. Male professional dancers are older, more educated, have a greater level of body care, and are stricter when judging the ideal female body figure. In the study by Diogo et al. (2016), amateur dancers reported more eating disorder symptoms and perceived more significant differences between their current and ideal body weight than professional dancers.

7. LIMITATIONS

The greatest limitation of the present study is that it has only a limited control group comparison. In the next study, a control group matched for age, sex, and education level will be added to the dancer group.

The limitations of the research largely concern the instrument used. The questionnaires issued were not completely uniform in terms of general questions. We did not ask all respondents about the specialization. Interestingly, however, several subjects did not answer this question even if it was included in the questionnaire. In the next study, we will use a unified, online questionnaire, where answering the question about specialization will be mandatory. Thus the dance genre will be identified. In this way, all the five major specializations can be compared. To better compare the professional and amateur dancers, the term professional dancer must be more precisely defined.

As to anthropometric data, no objective measurement tool was used. The data were based on self-report. Body size data were often incomplete, so it is advisable to warn participants before completing the questionnaire in the next online survey. A tape measure and scales will be needed.

Finally, several questionnaires should be used to identify eating disorders more accurately. In addition to the 12-item version of EAT and some subscales of the Eating Disorder Inventory (EDI; Garner, 1983; Túry et al., 1997), the Eating Behavior Severity Scale (EBSS) can be used to measure the behavioral symptoms of eating disorders (Yager, Landsverk, & Edelman, 1987). Suspicion of eating disorders can also be screened with the SCOFF questionnaire (Morgan, Reid & Lacey, 1999; Dukay-Szabó, Simon, Varga, Szabó, Túry & Rathner, 2016).

8. CONCLUSION

As the summary of the results, it cannot be postponed to introduce a complex prevention program in dancers' training. The survey's dancing participants are in poor health, and their body satisfaction is closely related to a number of factors that determine their effectiveness (self-esteem, diet, social relationships, anxiety, health, and quality of life). In particular, based on differences between age groups revealed by the research results, it is worth highlighting the vulnerability of the young age group concerning low self-esteem and eating disorder symptoms.

Based on the comparison of dance genres, the modern ballroom dancers are the most vulnerable to eating disorders, and the representatives of the modern dance genre are the most protected. The ballet group results could not be analyzed in the present study due to the small size of the group. The differences between amateur and professional dancers are insignificant for most variables.

Ludányi & Szabó (2017) wrote a detailed review of the eating disorder prevention methods that can be implemented in pedagogical practice. The school can be a setting for eating disorders and body dissatisfaction. Still, it can also be a place for preventive programs, with the active participation of all actors working with students. Nowadays, we have gone from frontal lectures on nutrition to complex programs that include media awareness, debates, posters, and parody videos (Stice, Shaw & Marti, 2007). Other programs have included drama plays to practice conflict situations and improve communication (Haines, Neumark-Sztainer, Perry, Hannan & Levine, 2006). The programs' main purpose is to identify problem individuals, to provide information on the nature of eating disorders, and reduce the number of cases in the future. Instead of individuals, the focus is on communities, changing people's attitudes, resulting in reduced exclusion among students, preventing the identification with the idea of leanness, increasing self-esteem, body satisfaction, self-image, and body image (Ludányi & Szabó, 2017).

Several body-related intervention programs have also been used among dancers, which have maintained their effects after the program has ended, according to follow-up studies. Yannakouli, Yannakouli, Sitara, and Matalas (2002) measured the effectiveness of a prevention program about nutrition and eating disorders among dancers. According to their results, the participants' knowledge remained half a year later. The effect of what they had learned was measurable in the areas of body composition, dieting, and abnormal eating habits, and even experienced further improvements.

Torres-McGehee et al. (2011) educated dancing college students about eating disorders and nutrition. Even four weeks was enough to reduce the dancers' drive for

Dancers' Body

thinness, depression scores, body fears, and eating disorder symptoms. Bettle et al. (2001) suggest starting the intervention programs earlier, in early adolescence (at the age of 11-12 years). According to their proposal, body satisfaction should be developed in youth by improving self-esteem, reducing the probability of developing mental illness. Jones et al. (2014) suggest that programs related to nutrition and the formation of a healthy body image must begin at an earlier age, in primary school, because disordered eating drastically increases among adolescent dancing girls from the age of 14. Before that, already at low school age (6-10 years old), it is advisable to prepare dancers for body-related changes. Liu et al. (2016) similarly, based on a study of dancing adolescents, suggest prevention and training programs that, in addition to developing a positive body image, also teach dancers about emotion regulation techniques and strategies for handling body-related feedback.

In summary, dancers need to be prepared for the increased physical and mental strain on their bodies. It is necessary to expand the training of dancers with knowledge of anatomy, nutritional science, psychology, biomechanics, and methods aimed at preventing injuries to make them more prepared and resilient. The Hungarian Dance University is in a particularly good position, as the secondary and tertiary institutions, the student hostel, and the Health Development Center are situated on the same campus. Representatives of the health and education fields can participate in health preservation and health promotion within a joint program framework. Even from school age onwards, children's attitudes towards the body can be shaped, creating a positive body image, body satisfaction, and higher self-esteem. It is important that all participants can be involved in this process: masters, parents, class teachers, dormitory educators, and health professionals (specialists, dietitians, psychologists, physiotherapists). In addition to the transfer of factual knowledge, prevention programs should focus on personality development and conflict management techniques. Instead of frontal lectures, it is recommended to use small group and cooperative techniques, drama pedagogical tools, experiential and self-knowledge tasks. To do this, we recommend creating mixed groups (even between genres). For this purpose, we recommend creating mixed groups (even between genres). The content of intervention programs must be communicated to students by all participants and put into practice in dance teaching in the long run. This is because creating and maintaining a positive body image requires constant work and feedback, mainly through activities where the individual can connect with others, perform the task for the pleasure of the activity, and feel their power (Gattario & Friséen, 2019).

References

- Ackard, D. M., Henderson, J. B., & Wonderlich, A. L. (2004). The associations between childhood dance participation and adult disordered eating and related psychopathology. *Journal of Psychosomatic Research, 57*(5), 485–490. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.03.004>
- Allen, C. P., Telford R. M., Telford, R. D., & Olive, L. S. (2019). Sport, physical activity and physical education experiences: associations with functional body image in children. *Psychology of Sport and Exercise, 45*(1–7). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101572>

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arabia, J. J. M., Arabia, W. H. M., & Hoyos, J. C. G. (2013). Lesiones en bailarines de ballet. *Revista Cubana de Ortopedia y Traumatología*, 27(1), 109–122.
- Bech, P., Gudex, C., & Johansen, K. S. (1996). The WHO (Ten) well-being index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 183–190. <https://doi.org/10.1159/000289073>
- Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., & Neumärker, K. J. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 297–309. <https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.1.297>
- Burckhardt, P., Wynn, E., Krieg, M.-A., Bagutti, C., & Faouzi, M. (2011). The effects of nutrition, puberty and dancing on bone density in adolescent ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 15(2), 51–60.
- Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body Image*, 3(1), 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.005>
- Cash, T. F. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of theory, research and clinical practice*. (pp. 478–486.) The Guilford Press.
- Csenki L. (2015). Az énkép és a testkép szerepe a személyiség fejlődésében. In L. Révész, & T. Csányi (Eds.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II.* (pp. 49–70). Magyar Diáksport Szövetség.
- Czimbalmos, Á., Nagy, Zs., Varga, Z., & Husztik, P. (1999). Páciens megelégedettségi vizsgálat SF-36 kérdőívvel, a magyarországi normálértékek meghatározása. *Népegészségügy*, 80(1), 4–19.
- Diogo, M. A. K., de Oliveira Ribas, G. G., & Skare, T. L. (2016). Frequency of pain and eating disorders among professional and amateur dancers. *Sao Paulo Medical Journal*, 134(6), 501–507. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-3180.2016.0077310516>
- Doyle-Lucas, A. F., Akers J. D., & Davy, B. (2010). Energetic efficiency, menstrual irregularity, and bone mineral density in elite professional female ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 14(4), 146–154.
- Dukay-Szabó, Sz., Simon, D., Varga, M., Szabó, P., Túry, F., & Rathner, G. (2016). Egy rövid evészavar-kérdőív (SCOFF) magyar adaptációja. *Ideggyógyászati Szemle*, 69(3–4), <https://doi.org/10.18071/isz.69.e014>
- Erikson, E. (2002). *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó.
- Fallon, A., & Rozin, P. (1985). Sex differences in perception of desirable body shapes. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 102–105. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.94.1.102>
- Folk, L., Pedersen, J., & Cullari, S. (1993). Body satisfaction and self-concept of third- and sixth-grade students. *Perceptual and Motor Skills*, 76(2), 547–553. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.2.547>
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The eating attitudes test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9(2), 273–279. <https://doi.org/10.1017/S0033291700030762>

Dancers' Body

- Garner, D. M., Olmstead, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multi-dimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15–34. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198321\)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198321)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6)
- Gattario, K. H., & Frisén, A. (2019). From negative to positive body image: men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image*, 28, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002>
- Goldberg, D. P. (1978). *Manual of the General Health Questionnaire* (pp. 8–12). NFER-NELSON.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire *Psychological Medicine*, 9(1), 139–145. <https://doi.org/10.1017/S0033291700021644>
- Goldberg, D.P., & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. NFER-Nelson.
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. L., Hannan, P. J., & Levine, M. P. (2006). V.I.K. (Very Important Kids). A school-based program designed to reduce teasing and unhealthy weight-control behaviors. *Health Education Research*, 21(6), 884–895. <https://doi.org/10.1093/her/cyl123>
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: a meta-analysis. *Psychology and Health*, 21, 33–47. <https://doi.org/10.1080/14768320500105270>
- Hincapié, C. A., & Cassidy, J. D. (2010). Disordered eating, menstrual disturbances, and low bone mineral density in dancers: a systematic review. *Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(11), 1777–1789. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2010.07.230>
- Jones, L. E., Buckner, E., & Miller, R. (2014). Chronological progression of body dissatisfaction and drive for thinness in females 12 to 17 years of age. *Journal of Pediatric Nursing*, 40(1), 21–25.
- Karczag, J. (1988) A Goldberg-féle Általános Egészség Kérdőív. In F. Mérei, & F. Szakács (Eds.), *Pszichodiagnosztikai vademecum I/2*. (pp. 76–101). Tankönyv Kiadó.
- Kazarez, M., Vaquero-Cristóbal, R., & Esparza-Ros, F. (2018). Perception and distortion of body image in Spanish women dancers based on academic year and age. *Nutrición Hospitalaria*, 35(3), 661–668. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.16>
- Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of theory, research and clinical practice* (pp. 99–107). Guilford Press.
- Krasnow, D. M. S., & Kabbani, M. (1999). Dance science research and the modern dancer. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(1), 16–20.
- Langdon, S. W., & Petracca, P. (2010). Tiny dancer: body image and dancer identity in female modern dancers. *Body Image*, 7, 360–363. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.06.005>
- Lantos, K., Iván, E., Pászthy, B. (2008). A testkép és mérése. In F. Túry, & B. Pászthy (Eds.), *Évészavarak és testképzavarak* (pp. 299–315). Pro Die Kiadó.
- le Grange, D., Tibbs, J., & Noakes, T. D. (1994). Implications of a diagnosis of anorexia nervosa in a ballet school. *International Journal of Eating Disorders*, 15(4), 369–376. <https://doi.org/10.1002/eat.2260150407>

- Liu, C.-Y., Tseng, M.-C. T., Chang, C.-H., Fang, D., & Lee, M. B. (2016). Comorbid psychiatric diagnosis and psychological correlates of eating disorders in dance students. *Journal of the Formosan Medical Association, 115*(2), 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2015.01.019>
- Ludányi, B., & Szabó, P. (2017). Evészavarok és az iskola: kockázati tényező vagy a megelőzés terepe? *Magyar Pedagógia, 117*(1), 73–93. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.73>
- Lukács-Márton, R., & Szabó, P. (2015). Várandósság alatti evészavar: egy keresztmetszeti vizsgálat eredményei. In Zoltán Kondé (Ed.), *Tanulmányok az Általános Pszichológiai Tanszék fennállásának 30. évfordulójára* (pp. 194–208). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- McCrea, C. W., Summerfield, A. B., & Rosen, B. (1982). Body image: a selective review of existing measurement techniques. *British Journal of Medical Psychology, 55*(3). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1982.tb01502.x>
- Mihályi, G., & Szalay, T. (2015). Nemzeti Táncprogram. Magyar Táncművészek Szövetsége. https://www.tancszovetseg.hu/images/documents/nemzeti_tanc_program_2014_2015.pdf
- Monteiro, L. A., Novaes, J. S., Santos, M. L., & Fernandes, H. M. (2014). Body dissatisfaction and self-esteem in female students aged 9-15: the effects of age, family income, body mass index levels and dance practice. *Journal of Human Kinetics, 43*, 25–32. <https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0086>
- Morgan, J. F., Reid, F., Lacey, & J. H. (1999). The SCOFF questionnaire: assessment of a new screening tool for eating disorders. *British Medical Association, 319*(7223), 1467-8. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7223.1467>
- Nascimento, A. L., Luna, J. V., & Fontenelle, L. F. (2012). Body dysmorphic disorder and eating disorders in elite professional female ballet dancers. *Annals of Clinical Psychiatry, 24*(3), 191–194.
- Nordin-Bates, S.M., Walker, I.J., Baker, J., Garner, J., Hardy, C., Irvine, S., Jola, C., Laws, H., & Blevins, P. (2011). Injury, imagery, and self-esteem in dance healthy minds in injured bodies? *Journal of Dance Medicine & Science, 15*, 76–85. <http://www.ingentaconnect.com/content/jmrp/jdms/2011/00000015/00000002/art00004>
- Orbach, I., & Mikulincer, M. (1998). The Body Investment Scale: construction and validation of a body experience scale. *Psychological Assessment, 10*(4), 415–425. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.10.4.415>
- Özgen, L., & Kisac, I. (2009). Drive for thinness, bulimia, and body dissatisfaction in Turkish ballet dancers and ballerinas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2218–2221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.390>
- Pierce, E. F., Daleng, M. L., & McGowan, R. W. (1993). Scores on exercise dependence among dancers. *Perceptual Motor Skills, 76*(2), 531-535. <https://doi.org/10.2466/pms.1998.86.3.771>
- Pierce, L. (2014). The integrative power of dance/movement therapy: implications for the treatment of dissociation and developmental trauma. *The Arts in Psychotherapy, 41*, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.10.002>

- Polyák É. (2015). A tápláltsági állapot vizsgálata. In M. Figler (Ed.): *Klinikai és gyakorlati diétetika* (pp. 55–71). Medicina Könyvkiadó. https://www.etk.pte.hu/public/upload/files/Palyazati_iroda/elnyert/Klinikai_es_gyakorlati_dietetika.pdf
- Radell, S. A., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2002). Effect of teaching with mirrors on body image and locus of control in women college ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 95(3 Pt 2), 1239–1247. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.3f.1239>
- Rathner, G., Túry, F., Szabó, P., Geyer, M., Rumpold, G., & Forgács, A. (1995). Prevalence of eating disorders and minor psychiatric morbidity in Central Europe before the political changes in 1989: A cross-cultural study. *Psychological Medicine*, 25(5), 1027–1035. <https://doi.org/10.1017/S0033291700037521>
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Zucchi, T., Mannucci, E., Cabras, P. L., Boldrini, M., & Ricca, V. (2003). Eating disorders and body image disturbances among ballet dancers, gymnasium users and body builders. *Psychopathology*, 36, 247–254. <https://doi.org/10.1159/000073450>
- Robbeson, J. G., Kruger, H. C., & Wright, H. H. (2013). Disordered eating behavior, body image, and energy status of female student dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 25(4), 344–352. <https://doi.org/10.1123/ijsem.2013-0161>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rozin, P., & Fallon, A. E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Review*, 94(1), 23–41. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.23>
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg önértékelés skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Smolak, L. (2011). Body image development in childhood. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image. A handbook of science, practice and prevention* (pp. 67–75). Guilford Press.
- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2007). A meta-analytic review of eating disorder prevention programs. Encouraging findings. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 207–231. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091447>
- Susánszky, É., Konkoly-Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247–255. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>
- Swami, V., & Tovée, M. J. (2009). A comparison of actual-ideal weight discrepancy, body appreciation, and media influence between street-dancers and non-dancers. *Body Image*, 6(4), 304–307. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.07.006>
- Szabó, P. (2000). Testkép és testvázlat. In F. Túry, & P. Szabó (Eds.), *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa* (pp. 59–76). Medicina Könyvkiadó.
- Thomas, J. J., Keel, P. K., & Heatherton, T. F. (2011). Disordered eating and injuries among adolescent ballet dancers. *Eating and Weight Disorders*, 16(3), 216–222. <https://doi.org/10.1007/BF03325136>

- Tosi, M., Maslyanskaya, S., Dodson, N. A., & Coupey, S. M. (2019). The female athlete triad compares knowledge and risk in adolescent and young adult figure skaters, dancers, and runners. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 32(2), 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2018.10.007>
- Treasure, J., Duarte, T. A., & Schmidt, U. (2020). Eating disorders. *Lancet*, 395(10227), 899–911. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30059-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30059-3)
- Túry, F., Sáfrán, Zs., Wildmann, M., & László, Zs. (1997). Az Evési Zavar Kérdőív (Eating Disorder Inventory) hazai adaptációja. *Szenvedélybetegségek*, 5, 336–342.
- Túry, F., & Pászthy, B. (2008). *Evészavarok és testképzavarok*. Pro Die Kiadó.
- Túry, F., & Szabó, P. (2000). *A táplálkozási magatartás zavarai: az anorexia nervosa és a bulimia nervosa*. Medicina Könyvkiadó.
- Túry, F., Szabó, P., & Szendrey, G. (1990). Evészavarok prevalenciája egyetemista populációban. *Ideggyógyászati Szemle*, 43, 409–418.
- Vaquero-Cristobal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & Lopez-Minarro, P. A. (2013). Body image; literature review. *Nutrición Hospitalaria*, 28, 27–35. <https://doi.org/10.3305/nh.2013.28.1.6016>.
- Varnes, J. R., Stelfefon, M. L., Janelle, C. M., Dorman, S. M., Dodd, V., & Miller, M. D. (2014). A systematic review of studies comparing body image concerns among female college athletes and non-athletes, 1997–2012. *Body Image*, 10, 421–432. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.06.001>
- Ventura, M. I., Barnes, D. E., Ross, J. M., Lanni, K. E., Sigvardt, K. E., & Disbrow, E. A. (2016). A pilot study to evaluate multi-dimensional effects of dance for people with Parkinson’s disease. *Contemporary Clinical Trials*, 51, 50–55. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2016.10.001>
- Ware, J. E., Jr., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473–483. <https://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002>
- Yager, J., Landsverk, J., & Edelstein, C. K. (1987). A 20-month follow-up study of 628 women with eating disorders: I. course and severity. *American Journal of Psychiatry*, 144(9), 1172–1177. <https://doi.org/10.1176/ajp.144.9.1172>
- Yannakoulia, M., Sitara, M., & Matalas, A. L. (2002). Reported eating behavior and attitudes improvement after a nutrition intervention program in a group of young female dancers. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 12(1), 24–32. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.12.1.24>
- Zuławka, G., & Pilch, W. (2012). The estimation of nutrition habit of ballet school students in Krakow (Ocena sposobu żywienia uczennic Szkoły Baletowej Fundacji Artystycznej w Krakowie). *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 63(1), 105–110.

EGY TÁNCMŰVÉSZETI MÓDSZERTANI PROGRAM BEVEZETÉSÉNEK VIZSGÁLATA A KÖZOKTATÁSBAN

Lanszki Anita PhD, egyetemi docens,
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Papp-Danka Adrienn PhD, egyetemi docens,
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Szabó Eszter, okleveles tánctanár és okleveles neveléstudomány szakos bölcsész

Absztrakt

Az EFOP-3.2.6-16 A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben pályázat keretében a Magyar Táncművészeti Egyetem kidolgozott egy művészeti képességfejlesztő nevelési-oktatási programot, melynek keretében a tánc öt formanyelvéhez módszertani segédanyagok és pedagógus-továbbképzések készültek. A 2018-ban és 2019-ben lebonyolított tréningeken 57 köznevelési intézmény, elsősorban alapfokú művészeti iskola 126 diplomás táncpedagógusa vett részt az MTE munkacsoportjainak irányításával. Jelen kutatásban feltérképeztük, hogy milyen tapasztalatokra tettek szert a 2019/2020-as tanévben azok a pedagógusok, akik beépítették a továbbképzéseken elsajátított módszertani programot oktatási gyakorlatukba. Kutatási módszerként az írásbeli kikérdezést választottuk, és egy 27 kérdésből álló online kérdőívet alkalmaztunk. A kérdések 3 nagyobb témakört érintettek: (1) az akkreditált továbbképzésről való vélemény, elégedettség; (2) az új módszertani anyagok mindennapi gyakorlatba való beépítése; (3) a differenciálás, a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció kapcsolata az új módszertannal. A válaszadó tánctanárok (n=103) összességében nagyon pozitívan nyilatkoztak a továbbképzésről, annak minden vetületéről. A legtöbben már beépítették a gyakorlatukba az új módszertant, elsősorban a változatosság, az újítás és az élménypedagógia érdekében, de voltak olyan pedagógusok is, akik módosítottak az eredeti módszertanon annak érdekében, hogy a differenciálást, a tehetséggondozást és a hátránykompenzációt eredményesebben meg tudják valósítani.

Kulcsszavak: pedagógus-továbbképzés, hatásvizsgálat, művészetoktatás

1. BEVEZETÉS

Az EFOP 3.2.6-16 *A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* elnevezésű projekt a Magyar Képzőművészeti Egyetem konzorciumi vezetésével a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Magyar Táncművészeti Egyetem, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, valamint a Színház- és Filmművészeti Egyetem együttműködésével valósult meg három év (2017-2020) leforgása alatt.

A konzorciumi partnerek vállalták, hogy művészeti képességfejlesztő nevelési-oktatási programok kidolgozásával erősítik a köznevelés hátránykompenzációs szerepét, ezért a projektbe elsősorban a leszakadó régiók iskoláit vonták be. A projekt fő célja a köznevelési intézmények művészetpedagógiai gyakorlatának módszertani megújítása, tantárgypedagógiai eszköztárának bővítése, a köznevelés eredményességének növelése, valamint a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása volt (*A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben*, 2016). A projekt, illetve annak keretein belül megvalósult fejlesztések a művészetpedagógia, a művészetoktatás területén hiányt pótolnak, hiszen már évtizedek óta nem zajlottak átfogó módszertani, pedagógiai megújulást elősegítő munkálatok. A művészeti és művészettel nevelés pozitív hatásokkal bír az élet minden területén, különösen igaz ez a táncművészetre és a tánccra, amelynek pozitív hatásai egyaránt jelentkezik a szociális (Lobo & Winsler, 2008), a fizikális (F. Molnár, 2019; Szitt, 2019) és kognitív (Bernáth, Krisztián & Séra, 2018; Pálincás-Molnár & Bernáth, 2020) képességek fejlesztésében. A táncoktatás felvételi és továbbhaladási rendszere nem közismereti tanulmányi átlagon alapul, hanem képesség alapján szelektál. Ezért – a lemorzsolódás megelőzése miatt – ezen a területen kiemelt fontosságú a kooperatív és differenciáló munkaformák alkalmazása úgy a tanulószervezésben mint a képességfejlesztésben. Ez az egyik legfőbb oka annak, hogy a pedagógus-továbbképzésen ilyen irányban történt a módszertani felkészítés.

A Magyar Táncművészeti Egyetem (továbbiakban: MTE) öt munkacsoportban dolgozta ki az alapfokú művészetoktatás számára azt a korszerű tantárgypedagógiai programot, mely hiánypótló volt, mivel *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának 2011. évi megjelenése* (3/2011. (I.26.) NEFMI rendelet) óta ahhoz még nem születtek pedagógiai munkát segítő dokumentumok, tehát sem tananyag, sem pedig módszertani vagy a pedagógiai tervezést támogató segédletek. A 30-órás pedagógus-továbbképzések alapítása és szervezése lehetőséget biztosított az MTE-vel kapcsolatban álló partnerintézményeknek a tantárgypedagógiai program adaptálására, pedagógusaik számára pedig, hogy a hétvévenkénti kötelező, 120 óra továbbképzésen való részvétel (277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet) legalább egy részét tánc-szakmai tartalommal teljesíthessék, amelyre eddig sajnos igen kevés professzionális lehetőség adódott. Mindezek tükrében tehát a munkafolyamat programfejlesztéssel, módszertani segédletek létrehozásával kezdődött, majd pedagógus-továbbképzések tartalmainak fejlesztésével, azok akkreditálásával és megvalósításával folytatódott; végül az újítások pedagógiai gyakorlatba történő bevezetésével (pilot) zárult. A programba bevont alapfokú művészetoktatási intézmények vállalták, hogy a továbbképzés tartalmait és a pilot tapasztalait beépítik a pedagógiai programjukba a projektzárás utáni három éven belül, tehát legkésőbb 2023-ig.

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

A tanulmányban bemutatott kutatás célja, hogy feltárja a pedagógus-továbbképzés tényleges intézményi implementációjának körülményeit. Ehhez a program pilot-bevezetésének tapasztalatait is figyelembe vesszük, azonban a kutatás fő fókusza az, hogy a tényleges megvalósítási időszakban, mely a 2019/2020-as tanévben kezdődött el, milyen tapasztalatokkal gazdagodtak a – főként leszakadó régiókban dolgozó – pedagógusok, valamint hogy a program milyen változásokat eredményezett a tanárok oktatási gyakorlatában.

2. A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS TARTALMA ÉS FOGADTATÁSA

A pedagógus-továbbképzések elsődleges célja – a projektcélokhoz igazodva – a köznevelésben lévő táncoktatás módszertani kultúrájának és tartalmi elemeinek megújítása volt, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók számára a művészetoktatásban való részvételt elősegítő módszertani fejlesztések kidolgozására. Ennek értelmében a továbbképzés tartalmi fókuszpontjait a munkacsoportok az alábbiakban definiálták:

1. A pedagógusok didaktikai, ezen belül pedig elsősorban tanóra-tervezési és -szervezési, valamint mérés-értékelési jártasságának fejlesztése;
2. A Pedagógus Életpályamodellel (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet) minősítési eljárásának sikeres teljesítésére való felkészülés elősegítése;
3. A tánc öt formanyelvre szerint ötféle tantárgypedagógiai területen differenciált képességfejlesztésre fókuszáló módszerek bemutatása és cseréje.

Összesen ötféle akkreditált pedagógus-továbbképzés született: divattánc, klasszikus-balet, moderntánc, néptánc és társastánc formanyelven. A Magyar Táncművészeti Egyetem 2018 és 2019 nyarán összesen öt továbbképzést bonyolított le, melyeken 57 vidéki köznevelési intézmény, elsősorban alapfokú művészeti iskolák diplomás táncpedagógusai vettek részt (n=126).

A pedagógus-továbbképzésre a munkacsoportok a programmal összhangban módszertani segédleteket dolgoztak ki az adott tanszak főtárgyára vonatkozóan, így megjelentek mintá tematikus tervek magukban foglaló könyvek klasszikus-ballet (Barna, Bombicz & Szitt, 2020), moderntánc (Barbarics, Szabó, Szent-Ivány & Szigeti, 2020), társastánc (Hájas & Czene-Bánhidi, 2020) területeken, a hozzájuk kapcsolódó online oktatófilmekkel együtt. A divattánc ugyan nem jelenik meg a köznevelésben, azonban a módszertani fejlesztő munka révén létrejött, az alapfokú művészetoktatás általános követelményeire támaszkodó divattánc-dokumentum és oktatófilm-csomag is hiányt pótol a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható segédletek sorában (Kárpáti, Kézér & Virághné Vajda, 2020).¹

Ezen kívül elkészült egy képességfejlesztéshez használható módszertani kézikönyv (Szitt, 2019), valamint a koncentrációs képesség és az életminőség javításának

¹ Az oktatófilmek elérhetőek: <https://www.youtube.com/channel/UC4w7W2ltuG6CZQYkW3hTyqQ>



táncsal való fejlesztését tematizáló könyv is (F. Molnár, 2019). Mind a nevelési-oktatási program, mind pedig a módszertani ismertetések középpontjában egyfelől a pedagógiai folyamat tervezés, ezen belül a tematikus tervezés, másfelől az adott tanszakon szükséges módszertani újítások bevezetése, és a már létező tananyag felülvizsgálata állt. Céljuk a tanulók hatékony képességfejlesztése, a hasznos tudás kialakítása, a tanulói tevékenységek előtérbe helyezése volt (Demarcsek, Kovács, Lévai & Szilágyi, 2020). A fent felsorolt módszertani kiadványok egységes struktúrával rendelkeznek: az előképző első és második, valamint az alapfok első évfolyamától a hatodik évfolyamáig tartalmazzák a főtárgyhoz tananyagokat, tematikus tervekkel együtt. Ez a struktúra jó alapot szolgált a pedagógus-továbbképzésekhez is, amelyek hasonló felépítésben valósultak meg, és teljes mértékben gyakorlatorientáltak voltak.

A négynapos képzésen résztvevő tánctanárok a képzési terv fókuszpontjainak megfelelően az oktatás korszerű pedagógiai elveivel, a tanulási-tanítási folyamat tervezés legújabb eszközeivel és oktatásszervezési ismeretekkel gazdagodhattak. A szakmai, módszertani kompetenciáik fejlesztésére, a táncrea nevelés és táncsal nevelés új tendenciáinak elsajátítására pedig számos gyakorlati óra szolgált (F. Molnár, 2017).

A pedagógus-továbbképzéseket követően minőségbiztosítási okokból az írásbeli kikérdezés módszerével 5-fokozatú likert skálás kérdésekkel mértük fel a tánctanárok elégedettségét. A résztvevők 88%-a kitöltötte a kérdőívet (n=111), és az eredmények azt mutatják, hogy nagyon magas átlagértékek születtek a program tartalmával, az előadók munkájával és a program szervezésével kapcsolatos elégedettségmérésben is (1. táblázat).

	A program tartalmával kapcsolatos vélemény átlagértéke	Az előadók munkájával kapcsolatos vélemény átlagértéke	A program szervezésével kapcsolatos vélemény átlagértéke
néptánc (n=35)	4,91	4,97	4,98
moderntánc (n=22)	4,6	4,83	4,91
divattánc (n=10)	4,82	4,97	4,95
társastánc (n=34)	4,75	4,89	4,85
klasszikus balett (n=10)	4,96	4,96	5,00

1. táblázat: Az elégedettségmérés eredményei a továbbképzésen résztvevő pedagógusok körében közvetlenül a képzés után

A továbbképzés tartalmával leginkább a klasszikus balett és a néptánc tanárok voltak elégedettek, de nincsen szignifikáns különbség a táncnyelvek szerinti csoportok elégedettségének mértékében.

A továbbképzéseket követően az MTE kialakított egy mentorhálózatot, és 2019. tavaszán 18 vezető tanár mentorálása mellett, 43 pedagógus segítségével, főként

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

alapfokú művészetoktatási iskolában (n=35) pilot jelleggel kipróbálta a továbbképzés módszertani elemeit, valamint tematikus mintaterveit (Szilágyi, 2019). A pilot összesen 542 tanulót érintett, akik közül a legtöbben néptánc tanszakon tanultak (n=315). A pilot kutatás tapasztalatait Szilágyi (2019) úgy foglalta össze, hogy az óratervsablonok kitöltéséből látszott, hogy noha a célok megfogalmazása és a reflektivitás nehezebbre esett a pedagógusoknak, összességében jól adaptálhatónak, innovatívnak tartották a továbbképzés anyagát.

3. HATÁSVIZSGÁLAT

A továbbképzés anyagának adaptációja a pilot-ot követően a 2019/2020-as tanévben kezdődött el az 57 táncoktatással foglalkozó köznevelési intézményben. Az itt bemutatott hatásvizsgálatunk egy olyan általános, leíró jellegű vizsgálat, amely információt szolgáltat a továbbképzés (mint fejlesztés) kimenetéről, annak közvetlen eredményeiről az első iskolaév után, és lehetővé teszi a hatásosságának elemezhetőségét (Sági & Széll, 2015). Ennek megfelelően a 2020 májusában folytatott hatásvizsgálat kutatási céljai és kérdései az alábbiak voltak (lásd 2. táblázat).

Kutatási célok	Kutatási kérdések
Az új módszertan megjelenésének vizsgálata a pedagógusok mindennapi oktatási gyakorlatában	Milyen céllal vezette be a pedagógus az újfajta módszertant és mit tapasztalt, hogyan hatott ez a tanulókra?
Kurrikuláris jellemzők feltérképezése	Hogyan illeszthető be a továbbképzésen elsajátított újfajta módszertan az iskola pedagógiai programjába, a tárgy kerettantervébe, a pedagógus tanmenetébe?
A differenciálás / A tehetség gondozás / A szociális hátránykompenzáció lehetőségei	Mennyire alkalmas az új módszertan a differenciálásra / tehetség gondozásra / szociális és egyéb hátránykompenzációra?

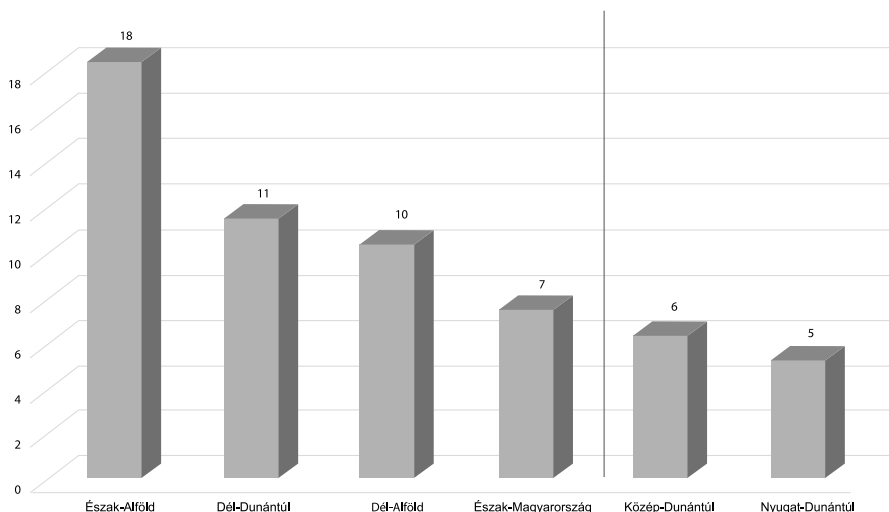
2. táblázat: A hatásvizsgálat kutatási céljai és kérdései

3.1. Minta

3.1.1. A résztvevő intézmények adatai

A programot bevezető intézményeket az MTE választotta ki. A kiválasztás két legfontosabb szempontja az volt, hogy az iskolák rendelkeznek-e (1) megfelelő számú diplomás táncpedagógussal vagy próbavezetővel, és rendelkeznek-e (2) az oktatáshoz szükséges megfelelő infrastruktúrával (pl.: a táncteremek felszereltsége, száma és mérete).

Az új programot alkalmazó intézmények körének kiválasztási szempontjai közül rendkívül fontos volt még a regionális kritérium is, hiszen a keretprogram célja az volt, hogy Magyarország kevésbé fejlett térségeiben a szocioökonomiai háttér különbségeiből adódó tanulói teljesítménykülönbséget a differenciáló, fejlesztő gyakorlatok segítségével kompenzáljuk. A résztvevő intézmények (n=57) 81%-a az úgynevezett leszakadó régiók közül is a legnehezebb helyzetben lévő területen helyezkedik el (1. ábra).



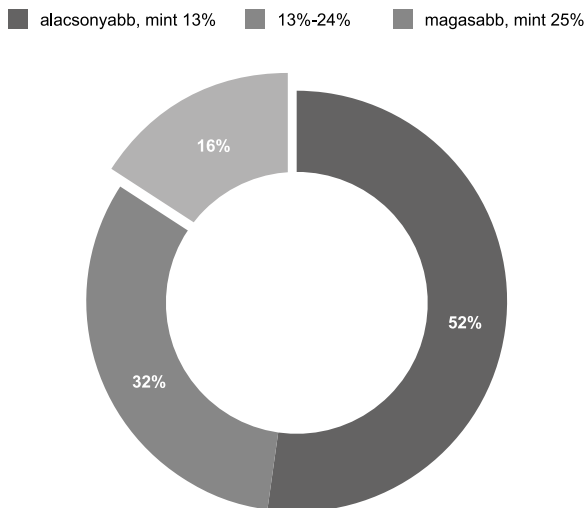
1. ábra: Az MTE programját implementáló intézmények regionális eloszlása (n=57)

Az Európai Unió rendszeresen közli tagországai régióinak versenyképességi mutatóit, mintegy 70 indikátor segítségével hasonlítja össze az uniós térség egyes régióinak helyzetét a lakosság életminősége és a munkaerőpiac lehetőségei alapján (RCI=Regional Competitiveness Index, területi versenyképességi index). A szempontok között szerepel többek között az infrastruktúra, a GDP és az oktatás különböző szintjeihez való hozzájárulás is (Annoni & Dijkstra, 2020). Az 1. ábra jobb oldalán található Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl az ötfokozatú fejlettségi skálán (ahol 1=legalacsonyabb, 5=legmagasabb) a 2-es fokozatot érték el, míg a bal oldalon lévő 4 régió csupán az 1-es fokozaton áll. A Európai Unió összes (n=268) régiója közül e négy régió rendkívül rossz versenyképességi mutatókkal rendelkezik a rangsorban: Dél-Alföld a 221-edik, Észak-Magyarország a 227-edik, Dél-Dunántúl a 230-adik, Észak-Alföld a 233-adik helyen áll (European Competitiveness Index: RCI 2019 Scorecards, 2020). Az MTE programjában résztvevő intézményekre jellemző volt, hogy a szocioökonomiailag kevésbé frekvenciált régiókból, leginkább a Dél-Dunántúlról (n=11) és az Észak-Alföldről (n=18) kerültek ki.

A (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók pontos számáról nem minden intézményben állt adat a rendelkezésünkre. Mindössze 25 iskola adatait tudtuk megvizsgálni, ami alapján megállapíthattuk, hogy két iskolába nem járt hátrányos helyzetű

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

tanuló. Az iskolák több mint felében a tanulók kevesebb, mint 13%-át teszik ki a hátrányos helyzetű gyerekek, az intézmények további 32%-ában pedig az osztálylétszám 13-24%-át alkotják a hátrányos helyzetű tanulók. Négy iskolában (16%) viszont a tanulók több, mint 25%-a hátrányos helyzetű családból érkezett (2. ábra).

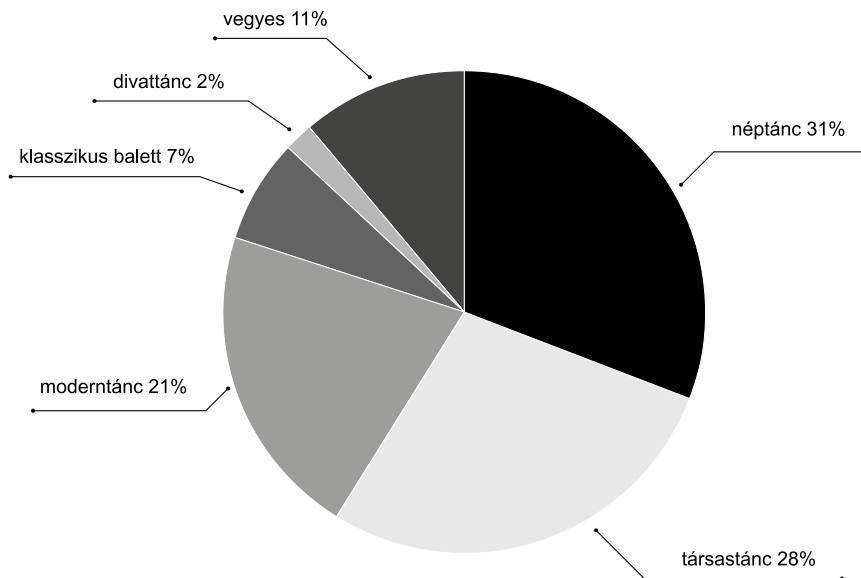


2. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók aránya a válaszadó intézmény (n=25) tanulóinak összlétszáma alapján

A hátránykompenzáció területi és családi változóinak figyelembevétele mellett hangsúlyos kiválasztási szempont volt még, hogy a program megfelelő létszámú tanulóhoz jusson el. Megvizsgálva azt a négy iskolát, amelyekben minimum minden negyedik tanuló hátrányos helyzetű családból érkezett, megállapíthattuk, hogy három közülük az Észak-magyarországi régióban lévő község (Bócs, Csengersima, Eperjeske), és a nagyobb településtípusú város (Jánoshalma) pedig a Dél-alföldi régióban van. Ezek közül az iskolák közül kettőben is meghaladja az ezret azoknak a tanulóknak a száma, amelyekhez az MTE programja eljutott. Az eperjeskei iskolában minden második, a csengersimaiban pedig minden harmadik tanuló hátrányos helyzetű volt a vizsgált időszakban.

3.1.2. A kutatásban résztvevő pedagógusok adatai

A 2020 májusában kiküldött online kérdőívet összesen 103 pedagógus töltötte ki, akik közül a legtöbben néptánc és társastánc tanszakon oktatnak (3. ábra).



3. ábra: A válaszadók megoszlása a tanított tánc szakirányok szerint (n=103)

A pedagógusok 89,3 %-a alsó és felső tagozaton is tanít, 54,3%-uk középiskolásokat is oktatott már, és 28,2%-uk elmondhatja magáról, hogy óvodásokkal is volt dolga. A válaszadó tanárok egyharmada (33%) már több mint 20 éve a pályán van, és további 43,7%-uk több mint 10 éve tanít. Ez utóbbi adatokat azért tartjuk fontosnak leírni, mert az látszik belőlük, hogy a pályán eltöltött évek magas száma szerencsére nem gátolja meg a pedagógusokat abban, hogy újat tanuljanak, és gondot fordítsanak a szakmai önfejlődésükre.

3.2. A kutatás módszerei és eszközei

A hatásvizsgálat módszereinek kiválasztása során a kontrollcsoportos vizsgálat lehetőségét el kellett vetnünk, mert egyrészt a pedagógusok mindegyike részt vett a programban, másrészt az iskolák köre behatárolt volt (lásd még 3.1.1.), tehát a véletlenszerű mintavétel hiánya is rontotta volna az esetleges kontrollcsoportos vizsgálat érvényességét és megbízhatóságát. A kutatásban ugyanakkor nem a tanulók képességfejlődésének változását vizsgálatuk, mivel az így kapott eredményeket számos más tényező is befolyásolhatta volna, így az önkontrollos tesztelés lehetőségét is kizártuk.

Ehelyett inkább a didaktikai tényezők feltárására koncentráltunk, és azt vizsgáltuk, hogy a módszertan alkalmazásakor milyen hatásokat észleltek a pedagógusok az óratervezés alatt és a tanórán az eddigi tapasztalataikkal összehasonlítva. A kutatás során ezért az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk, melyhez egy 27 kérdésből álló online kérdőívet állítottunk össze. Az első 4 kérdés az iskolával, az 5-8. kérdés

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

pedig a pedagógussal kapcsolatos háttérváltozókat tartalmazta. A 9-16. kérdés a továbbképzés tartalmával kapcsolatos vélekedések feltárására volt alkalmas, míg az ezután következő zárt és nyílt végű kérdések a tartalmak iskolai beépíthetőségére kérdeztek rá.

3.3. Eredmények

A kutatási eredményeket a 2. táblázatban bemutatott három kutatási célterület szerint mutatjuk be az alábbi fejezetekben.

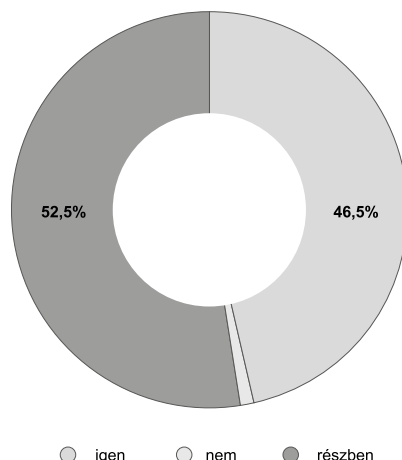
3.3.1. Az új módszertan megjelenése a pedagógusok mindennapi oktatási gyakorlatában

A 103 válaszadó teljes mértékben elégedett volt a továbbképzéssel, amely összeesng annak az elégedettségmérésnek az eredményeivel is, amelyet közvetlenül a továbbképzéseket követően készítettünk (lásd 1. táblázat). A 3. táblázat szemlélteti az 1-7-ig tartó skálán való elégedettség mértékét az egyes szempontok mentén. A szakirányok szerinti pedagógus csoportokat tekintve nincsen szignifikáns különbség az átlag és medián értékekben.

	Átlag	Medián
A továbbképzés oktatóival való elégedettség	6,74	7
A továbbképzés tárgyi és infrastrukturális feltételei	6,65	7
Új információk megismerése	6,5	7
A továbbképzés anyaga hasznos és beépíthető	6,3	7
Szakmai párbeszéd és tapasztalatcsere fellendülése	6,23	7
A tanári életpályán való előrelépés segítése	5,78	6

3. táblázat: A pedagógusok vélekedései
az akkreditált továbbképzés minőségéről 2020 tavaszán (n=103)

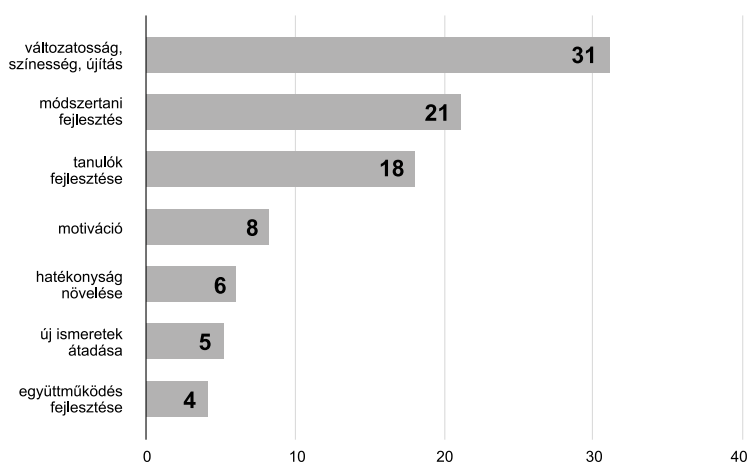
A kapott eredmények alapján a továbbképzés tartalmával való elégedettség tehát nemcsak a tanfolyamok után közvetlenül, hanem azután 1-1,5 évvel is mérhető volt. A magas elégedettségi mutatókat erősíti az, hogy a tánctanárok 99%-a részben vagy egészében beépítette a 2019/2020-as tanév anyagába a továbbképzés tartalmait (4. ábra).



4. ábra: A válaszadók megoszlása aszerint, hogy a továbbképzésen kapott ismereteket beillesztette-e már a mindennapi tanítási gyakorlatba (n=103)

A keresztábra elemzés és a χ^2 próba elvégzése után elmondhatjuk, hogy sem a pedagógusi pályán eltöltött évek számával, sem pedig a tanított szakiránnyal nem függ össze az, hogy a továbbképzésen kapott ismereteket részben vagy egészben építette-e be a pedagógus a mindennapi oktatási gyakorlatba. Ez arra utalhat, hogy nem ezek a tényezők határozzák meg legerősebben a pedagógusoknál az új módszertan kipróbálásának szándékát, a tanításba való beépítését.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az új módszertan milyen céllal vezették be a pedagógusok, mit szerettek volna elsődlegesen elérni az újfajta metodikával. Válaszaikat a tanárok szabad szöveges formában fogalmazhatták meg, melynek tartalom-elemzése után az alábbi kategóriák rajzolódtak ki (lásd 5. ábra).

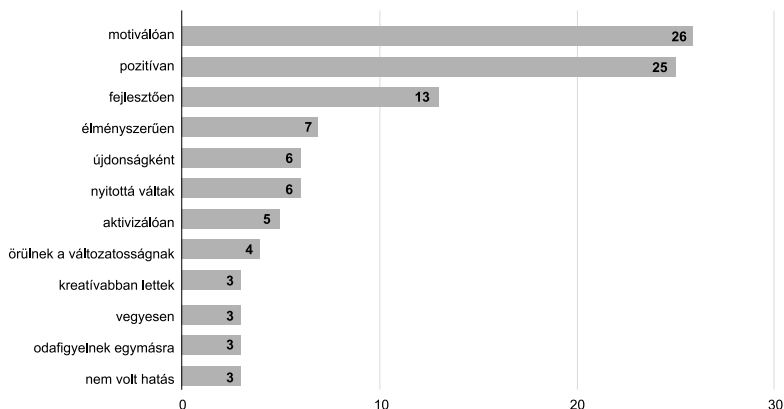


5. ábra: Az új módszertan bevezetésének céljai a pedagógusok (n=103) szerint (az említések darabszámát feltüntetve)

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

A válaszokból látszik, hogy a pedagógusok a saját tanári hatékonyságuk növelését, a módszertani fejlesztést és a tanulók képességfejlesztését támogatták a program adaptálásával, hiszen élmény-alapú, változatos, színes tanulást szerettek volna biztosítani növendékeik számára. Többen is beszámoltak arról, hogy a módszertani változás a tanulói együttműködésre is kiemelkedően pozitív hatással volt.

Az újfajta módszertan alkalmazásakor a tanárok úgy tapasztalták, hogy az innovációt a tanulók jól fogadták. A 6. ábra diagramján látható, hogy a pedagógusok szerint hogyan hatottak a tanulókra az új tartalmak.



6. ábra: A pedagógusok (n=103) vélekedései arról, hogyan hatottak az új tartalmak a tanulókra (az említések darabszámát feltüntetve)

Csupán három pedagógus tartotta hatástalannak a program elemeit, további három tanár pedig a vegyes fogadtatást említette meg. A többi válaszból az olvasható ki, hogy az új gyakorlatok és módszertani elemek élményszerűen és újdomságként hatottak a tanulókra, valamint nyitottá és aktívvá váltak. Négyen említették, hogy a tanulók örültek a változatosságnak, és hárman úgy vélték, a növendékek kreatívabban is lettek.

A legtöbben (n=26) azt említették, hogy az új tartalmak motiválták a tanulókat, amiben nagy szerepe lehetett a változatosságon túl az új feladatokkal történő csapat-szellem kialakításának. Egy társastánc tanár így fogalmazott: „Az előképzős tansza-kokon a különböző gyermekjátékok jó hatással vannak a gyerekek hangulatára. Old-ja a gátlásokat, segít a kapcsolatok, barátságok kialakításában.” Egy másik társastánc tanár szerint nemcsak a csapatkohézió, hanem „(...) az egyének aktivitása is nőtt. Az újfajta módszertannak köszönhetően könnyebben sajátították el a növendékek a szá-razabb technikai követelményeket. Lelkesen vettek részt az órákon.” Egy néptánc tanár szerint pedig az érzelmi-akarati tényező pozitív változása a kognitív funkciókat is segítette: „(...) Motivációjuk megnőtt, segített a tananyag elsajátításában.”

Szintén sok (n=13) pedagógus említette, hogy az új tartalmak adaptálása hoz-zájárult a fizikai képességfejlesztéshez is. Egy moderntáncot és divattáncot oktató tanár szerint „(...) a sokoldalú, fejlesztő képzés javította a tanulók fizikai képességeit, hajlékonyságukat, az izületi mozgékonyosságukat és a koordinációs képességeiket.”

De hasonlóan vélekedett egy klasszikus balett tanár is: „Pontosabb és precízebb lett a kivitelezés, pedig kevesebb óraszámunk van mint egy alapfokú műv. iskolában. Minden instrukciót gyorsabban értettek meg, testtudatuk kialakulásának is fontos szerepe volt (...).”

Mérésünk kiterjedt arra is, hogy az új módszertan beépítése során milyen tényezők miatt kellett változtatniuk a pedagógusoknak az eredeti koncepción. A kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy főleg infrastrukturális és oktatásszervezési okok, továbbá tanulói jellemzők befolyásolták az új módszertan alkalmazását. A pedagógusok 36%-a az eszközhiány, 29%-a a kis óraszám, 24%-a a táncóra rossz órarendi elhelyezkedése vagy ütközése miatt változtatott az új tartalmakon, de említésre került a nem megfelelő terem is. A tanulói jellemzők tekintetében pedig vezető változtatási ok volt a tanulók tanulási nehézsége (51%), de a vegyes életkorú csoportok (44%) és a nem megfelelő kondíció (34%) is indokoltta tették a változtatást.

3.3.2. Kurrikuláris jellemzők

A tánctanár diplomával rendelkező populációra jellemző, hogy egy időben többféle iskola- és tanórátípushoz kell alkalmazkodniuk pályájuk során. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a módszertant a pedagógusok milyen és hányféle környezetben alkalmazzák.

A válaszadó táncpedagógusok 41%-ának (n=42) csupán egyféle oktatási-nevelési szintérhez kellett igazodnia: ketten csak iskolai szakkör formájában, kilencen csak művelődési házban, nyolcan csak testnevelés órán, 23-an pedig csak önálló tantárgyként oktattak táncot. A legtöbben (n=61) azonban többféle oktatási-nevelési szintér között vándoroltak: elsősorban órarendi keretek között dolgoztak, ahol vagy önálló tantárgyként oktattak táncot (65%), vagy a testnevelés óra keretein belül (43,7%). Órarenden kívüli formában pedig 36-36%-ban iskolai szakkör keretei között, valamint művelődési házban tartottak táncórákat. Mindössze hárman adták azt a választ, hogy sportegyesületben is dolgoztak.

Egy módszertani program integrációja esetén fontos megvizsgálni, hogy a pedagógus tanórai tervezését meghatározó keretekhez, jelen esetben az iskola pedagógiai programjához, a tárgy kerettantervéhez, valamint a pedagógus éves tanmenetéhez illeszthetőek-e az adaptálandó tartalmak. A 94 válaszadó közül 63 pedagógus vélekedett úgy, hogy teljes mértékben összhangba tudta hozni egyéni tanmenetével a program elemeit, és 21-en írták, hogy a helyi tantervhez vagy a csoport képzettségi szintjéhez igazítva, átdolgozással, kiegészítéssel vagy kiegészítésként alkalmazták azokat.

A beilleszthetőség fontos szempontja volt az életkori tényező. Nyolc pedagógus azt írta, hogy a tartalmak főleg alacsonyabb iskolafokokon alkalmazhatóak hatékonyan, egy tanár szerint pedig középiskolásoknál szinte egyáltalán nem. Ahogy egyikük fogalmazott: „Inkább a kisebb korosztálynál alkalmazom a tanultakat. Ott bevált és segít több oldalról megismertetni a gyerekekkel a kívánt mozgásformát.” Volt, aki azt tanácsolta, hogy magasabb évfolyamoknál óraszám növeléssel alkalmazzák a javasolt tartalmakat.

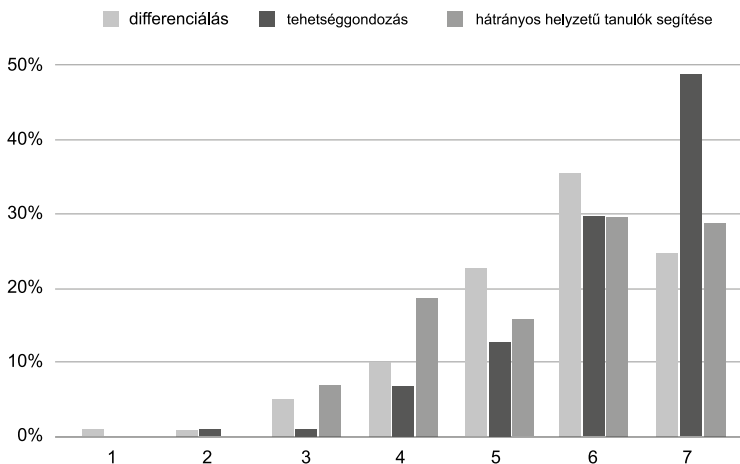
A pedagógiai programba és/vagy helyi tantervbe történő integráció feltétele a többszöri kipróbálás. Az egyik tanár így vélekedett erről: „Először érdemesnek tartom több osztályon és korcsoporton is kipróbálni, mennyire válik be a módszer. Ezt követően lehet elgondolkozni a pedagógiai program átdolgozásán.” Ezzel egybe-

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

cseng egy másik pedagógus véleménye is: „Jelenleg az új tartalmak elsősorban az innovatív pedagógusok éves tanmenetébe illeszthetők. Ezzel több lehetőséget, eszközt adva nekik a tananyag megvalósításához. Pedagógiai programba és kerettantervbe való beépítéshez további feladatok megoldását minimum egy tanév terjedelemben tartja fontosnak tantestületünk.” Egy harmadik pedagógus szerint „(...) az azonnali alkalmazás viszonylag egyszerű. A megfelelő dokumentumokba való illesztés nehézkes, mert plusz munkát igényel és a hivatalos átfutási idők is hosszabbítják a folyamatot (pl. ped. program).” Többen azonban arról számoltak be, hogy nemcsak tanórai szinten frissítették módszertani repertoárjukat, hanem már intézményi szinten is módosították a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket a továbbképzés anyagai mentén. Ahogy az egyik társastánc tanár írta: „A pedagógiai program új tartalommal való kiegészítése nem jelent nehézséget. Az eredeti tanmenetet nem átformálta, hanem segítséget és kicsit új szemléletet nyújtott a tanításban. A célok és feladatok nem változtak.” Ugyanígy pozitívan nyilatkozott egy néptánc tanár is: „Az elsajátított elvek és azok tükrében kidolgozott módszertani eljárások gond nélkül integrálhatók az iskola pedagógiai munkáját meghatározó keretek közé. Az óravezetési és -szervezési technikák, a különböző készség- és képességfejlesztő gyakorlatok számos táncmateria tanítása során kiváló eszközként szolgálnak.”

3.3.3. A differenciálás, a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció lehetőségei

A projektnek és a pedagógus továbbképzésnek is kiemelt célja volt a tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése, ezért az olyan didaktikai feladatok mint a differenciálás, a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció kiemelt szerepet kaptak a hatásvizsgálatban is. A pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy mennyire tartják alkalmasnak az újfajta módszertant a fent említett három didaktikai feladat támogatására (7. ábra).



7. ábra: A pedagógusok (n=103) véleményének eloszlása az 1-7-ig tartó skálán arról, hogy milyen mértékben alkalmas az új módszertan a differenciálásra/tehetséggondozásra/hátránykompenzációra

A tánctanárok leginkább tehetséggondozásra tartották alkalmasnak a programot (átlag=6,15; medián=6), ugyanis a megkérdezettek közel fele a legmagasabb értéket, további 30%-uk pedig a szintén nagyon jónak számító 6-os értéket jelölte meg a 7-fokozatú likert-skálán. Ezt követte a hátránykompenzáció, melynek esetében ugyan valamivel kevesebb, mint a tanárok 30%-a jelölte meg a 7-es értéket, azonban elérte a csaknem 60%-ot a két legmagasabb értéket megnevezők aránya (átlag=5,54; medián=6). Hasonló eredményeket kaptunk arra vonatkozóan is, hogy mennyire alkalmas a módszertan a differenciálásra. A pedagógusok majdnem 60%-a itt is a legmagasabb értéket jelölte meg, és az átlag szinte ugyanannyi, mint a hátránykompenzáció esetében (átlag=5,58; medián=6).

A varianciaanalízis segítségével azt is megvizsgáltuk, hogy a háttérváltozók szerint van-e különbség a pedagógusok között abban, hogy mennyire tartják alkalmasnak az új módszertant a három kiemelt didaktikai feladat elvégzésére. Az eredmények szerint nincs szignifikáns különbség a pedagógusok vélekedése között, sem a tanított szakirány, sem pedig a pedagógusi pályán eltöltött évek száma szerint. Mindez arra enged következtetni, hogy szakiránytól függetlenül alkalmasak lehetnek a programok a képesség-kibontakoztatásra, és azt is megerősítik, hogy a pedagógusok pályán eltöltött évei vélhetően nem számítanak a didaktikai újítások bevezetése iránti nyitottságban.

Ha a pedagógusokat két csoportra osztjuk, azokra, akik teljes mértékben beépítették az új módszertant és azokra, akik csak részben, akkor a kétmintás t-próba lefuttatása után azt látjuk, hogy a két csoport vélekedései között nagyon erős különbség van. Azok a pedagógusok, akik teljes mértékben beépítették az új módszertani elemeket, sokkal alkalmasabbnak tartják a módszert a differenciálásra, mint azok, akik csak részben építették be ($p < 0,001$). Ugyanez a szignifikáns különbség látszik a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció esetében is. Az eredmény arra enged következtetni, hogy azok a tánctanárok, akik még nem építették be teljesen az új módszertani elemeket, talán éppen a tehetséggondozás, a differenciálás vagy a hátránykompenzáció elősegítését szolgáló elemeket hagyták ki a mindennapi tanítási praxisukból, és ezért lehet az, hogy most még kevésbé tartják alkalmasnak erre a három kiemelt didaktikai feladatra az új módszertant.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az új módszertani elemek alkalmazása során milyen tényezők készítették a tanárokat tanórai differenciálásra. A megkérdezett pedagógusok csaknem fele ($n=51$) változtatott a program elemein a tanulók tanulási nehézségei miatt, 44-en a vegyes életkorú csoportok miatt, 34-en pedig a tanulók nem megfelelő fizikai kondíciói miatt. Ezek a magas számok arról tanúskodnak, hogy a táncpedagógusoknak nagyon komolyan kell venni a tanórai differenciálás kérdéseit, melynek lehetőségét a kapott adatok tanúsága szerint nem hordozza magában a módszertani program, mivelhogy az még mindig az egyes pedagógusok kompetenciáinak függvénye.

Emellett igen magas azoknak a pedagógusoknak az aránya (44%), akik azt vallották, hogy a tehetséggondozás érdekében változtattak a módszertan egyes elemein. Ez a magas arány is figyelemreméltó abból a szempontból, hogy az új módszertani program egyik célterülete pont a tehetséggondozás volt, mégis sok pedagógus érezte úgy, hogy pont ezen a területen nem tudta kellően kamatoztatni az új módszertant.

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

A tanulók szociokulturális háttere miatt a megkérdozett pedagógusok majdnem egyharmada (32%) kényszerült arra, hogy változtasson az új módszertan egyes elemein. Ez az arány sem kedvező ahhoz képest, hogy a táncoktatás új módszertani programja kifejezetten hátránykompenzációs céllal született.

Összességében elmondhatjuk, hogy a differenciálás, a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció területén mért eredmények kevésbé pozitív színben tüntetik fel az új módszertani programot. Mivel az eredeti célkitűzése az volt a fejlesztési projektnek, hogy ezt a három didaktikai feladatot kiemelten támogassa, ezért az volt az előzetes feltevésünk, hogy a pedagógusoknak pont ezen a három területen segít a legnagyobb mértékben az új módszertan. Ehhez képest azt mutatják a kapott eredmények, hogy a tanulók különböző sajátosságai – legyen az tanulási nehézség, tehetség vagy szocioökónómiai státusz – arra készítették a pedagógusokat, hogy a megvalósítás során módosítsanak az eredeti módszertan egyes elemein. Azt, hogy ezek a módosítások pontosan mit jelentenek, ez a vizsgálat nem tárta fel. Egy következő kutatási fázisban a megfigyelés módszerével és a pedagógusokkal folytatott fókuszcsoportos interjúval fel lehetne tárni ezt a kérdéskört is.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen kutatás célja az volt, hogy a pedagógus-továbbképzés tényleges intézményi implementációjának körülményeit feltárja, mely – bár a program hatásáról is megtudtunk részleteket – elsősorban egy továbbképzés sikerességére fókuszált. Arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan működnek a gyakorlatban a továbbképzéseken átadott módszertani fejlesztések. A pedagógusok 99%-a részben vagy egészben beépítette az új elemeket tanóráiba, melyben nem volt befolyásoló tényező sem a tanzak, sem pedig a pályán eltöltött évek száma. A módszerek alkalmazásában a tanárok elsődleges célja saját pedagógiai kultúrájuk megújítása és színesítése, valamint a tanulók képességfejlesztése volt. A továbbképzési tartalmakat adaptáló pedagógusok szerint a módszertan pozitív hatást gyakorolt a tanulók együttműködési hajlamára és tanulási sikerességére. A differenciálásra is lehetőséget nyújtó, rugalmas tematika, a tartalmak motiváló hatása és élménypedagógiai elemei pedig közvetlenül és hosszútávon hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a leszakadó régiókban mind több tanuló minél tovább részesüljön táncoktatásban.

Eredményeinkből világosan látszik, hogy az alkalmazás kurrikuláris körülményei, egyes környezeti feltételek és tanulói jellemzők befolyásolták, hogy a pedagógus milyen mértékben adaptálta a program elemeit. Erős külső korlátozó tényezőnek bizonyult, ha nem állt a pedagógus rendelkezésére megfelelő táncterem, valamint ha csak kis óraszámiban oktatta növendékeit a pedagógus. Az is kiderült, hogy többnyire alacsonyabb életkorú tanulócsoportoknál alkalmazható sikerrel a játékos elemekben bővelkedő fejlesztő program, valamint hogy főleg a tanulók tanulási nehézségei miatt döntöttek a pedagógusok a változtatás mellett.

További kutatási irányt jelöl ki számunkra, hogy az adaptált program hosszabb távú hatását is megvizsgáljuk, melyhez először a program céljaihoz rögzített indikátorokat kell meghatározni (pl.: csökkent-e a lemorzsolódás a bevezetett program hatására). Jelenlegi kutatásunk ugyanis nem terjedt ki a program hátránykompenzációs szerepének részletes és adekvát vizsgálatára. Ezért az a hosszútávú célunk,

hogy egy longitudinális vizsgálattal feltárjuk, hogy a program mennyiben segítette a tanulók fizikális, mentális és szociális képességfejlődését, valamint társadalmi integrációját.

Kutatásunkat korlátozta, hogy a vizsgált időszak (2019/2020-as tanév) harmadik negyedében a Covid-19 járvány miatti korlátozások következtében a köznevelési intézmények bezártak, tehát a kikérdezések egyrészt nem a teljes tanévre, csupán az első félév tapasztalataira fókuszálhattak, valamint a tervezett interjúk kikérdezések is elmaradtak. További korlátozó tényező volt, hogy az így felvett adatok önbevalláson alapulnak, amely nem mindig ad teljes mértékben reális képet.

Összességében kiemelhetjük azt a pozitív hozadékat, hogy a program eredményeként a pedagógusok megújították pedagógiai kultúrájukat, és sokkal tudatosabban, reflektívebben viszonyulnak a módszertani elemek alkalmazásának kérdéseihez és annak célcsoporthoz rendeléséhez. Hisszük, hogy a továbbképzés és az új módszertan által generált szemléletmódváltás útján minden érintett pedagógus elindult. A kérdőívben így vallott erről egy néptánc tanár: „A továbbképzés során elsajátított módszertani eljárások egyik legfőbb közös pontja az a fajta szemléletmód, mely nem a mimetikus, utánzásra és másolásra építő tanítási-tanulási formát, mint inkább a mozdulatelemzésen alapuló oktatást helyezi előtérbe. Ez az elv a táncos mozgások struktúráinak természetes mozgásokká való szétbontását jelenti, melyben nagy szerep jut az egyéni kezdeményezőkézségnek és teret enged a differenciált oktatási formáknak. Eszköz nélküli vagy a gyerekek iskolai környezetében mindenhol előforduló eszközöket (ugráló kötél, karika, ásványvizes palack...stb.) alkalmaz az egyes gyakorlatok során. Mindezekből kifolyólag a képzés során elsajátított módszertani elvek és eszközök az iskolai körülményeket figyelembe véve nagyon széles spektrumon megvalósíthatóak.”

Irodalomjegyzék

- 3/2011. (I.26.) NEFMI rendelet Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* (2011, Jan. 26). <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk11008.pdf>
- 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700277.kor>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=162771.356544
- Annoni, P., & Dijkstra, L (2020). *The EU Competitiveness Index 2019*. European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/2019_03_rci2019.pdf
- Annoni, P, Dijkstra, L, & Gargano, N. (2017). *The EU Competitiveness Index 2016*. European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/201701_regional_competitiveness2016.pdf

Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata

- A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben (2016). [Megvalósíthatósági tanulmány]. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Színház-és Filmművészeti Egyetem.
- Barbarics, Zs., Szabó, E., Szent-Ivány, K., & Szigeti, O. (2020). *MODERNTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/Modern%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s-tematikus-tervekkel.pdf>
- Barna, M., Bombicz, B., & Szitt Melinda (2020). *KLASSZIKUS-BALETT módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/Klasszikus-ballett-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s-tematikus-tervekkel.pdf>
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás*. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18. (pp. 48–55). VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia.
- Demarcsek, Zs., Kovács, H., Lévai, P., & Szilágyi, Zs. (2020). *NÉPTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/N%C3%A9pt%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- European Competitiveness Index: RCI 2019 Scorecards. European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/rci2019_scorecards.pdf
- F. Molnár, M. (2017). *Pedagógus kompetencia-fejlesztés, szakmódszertani és pedagógiai továbbképzés az alapfokú művészetoktatás (néptánc, klasszikus-ballett, modern tánc, társastánc, divattánc) pedagógusai számára* [Alapítási kérelem]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- F. Molnár, M. (2019). *A koncentrációs készség fejlesztése és az egészséggel összefüggő életminőség javítása a táncoktatás által. A klasszikus balett mint az európai joga*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/A-koncentr%C3%A1ci%C3%B3s-k%C3%A9szs%C3%A9g-fejleszt%C3%A9se....pdf>
- Hájas, K., & Czene-Bánhidi, P. (2020). *TÁRSASTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/T%C3%A1rsast%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- Kárpáti, B, Kézér, G., & Virághné Vajda, Gy. (2020). *DIVATTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/Divatt%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2008). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>

- Pálincás-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>
- Sági, M., & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15600/15600.pdf>
- Szilágyi, Zs. (2019). *Beszámoló az EFOP 3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben c. projekt keretében, a Magyar Táncművészeti Egyetem által lebonyolított PILOT tevékenységről* [Háttér tanulmány]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Szitt, M. (2019). *Képességfejlesztő eszközök használata a különböző tánctechnikák tanításában*. Magyar Táncművészeti Egyetem. http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/03/SZ_M_K%C3%A9pess%C3%A9gfejleszt%C5%91_eszk%C3%B6z%C3%B6k_2020.01.30-1.pdf

IMPACT ASSESSMENT OF A METHODOLOGICAL PROGRAM IN DANCE IN HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

Anita Lanszki Ph.D., associate professor,
Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University

Adrienn Papp-Danka Ph.D., associate professor,
Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University

Eszter Szabó, Dance Teacher and Educational Scientist

Abstract

In the EFOP-3.2.6-16 Tender framework *to Facilitate the Development of Student' Skills in the Public Education System*, the Hungarian Dance University developed a program with methodological guides and teacher training programs for ballroom dance, classical ballet, commercial dance, folk dance, and modern dance education. The training, held in 2018 and 2019, was attended by 126 graduate dance teachers from 57 public education institutions, mainly primary art schools. In this research, those teachers' experiences are examined who included the methodological program in the 2019/2020 school year. For data collecting, an online questionnaire of 27 items was used. The questions covered three major topics: (1) opinion of teachers about the training; (2) incorporating new methodological materials into everyday practice; (3) the relationship between differentiation, talent management, and disadvantage compensation with the new methodology. Most teachers (n=103) have already incorporated the new methods into their practice, primarily for diversity, innovation, and experiential pedagogy. Still, there have also been teachers who have modified the original methodology to implement differentiation, talent management, and disadvantage compensation more effectively.

Keywords: professional methodology, impact assessment, art education

1.INTRODUCTION

A consortium of Hungarian art universities - namely the Hungarian Dance University, Liszt Ferenc Academy of Music, Moholy Nagy University of Art and Design, the University of Theatre and Film Arts - accomplished a project named *EFOP-3.2.6-16 Tender to Facilitate the Development of Students' Skills in the Public Education System* in three years (2017-2020) led by the Hungarian University of Fine Arts.

The consortium partners undertook to strengthen the compensatory role of public education by developing artistic skills development programs. Therefore schools

from lagging regions were explicitly involved in the project. The project's main goal was to renew the art pedagogical practice of public education institutions methodologically, expand the range of subject pedagogy tools, increase public education effectiveness, and ensure access to quality education. (*A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben*, 2016). The project and the developments implemented within its framework filled the gap in art pedagogy and art education, as no comprehensive methodological and pedagogical renewal work has been carried out for decades. Arts and art education have positive effects in all areas of life, especially dance, which has positive effects on the development of both social (Lobo & Winsler, 2008), physical (F. Molnár, 2019; Szitt, 2019), and cognitive skills (Bernáth, Krisztián & Séra, 2018; Pálincás-Molnár & Bernáth, 2020). The admission and progression system of dance education is not based on a general knowledge and study average but selects students based on ability. Therefore, to prevent drop-outs, cooperative and differentiating forms in learning organization and skills development are of paramount importance. These are the main reasons for the methodological preparation of in-service teacher training in this direction.

The Hungarian Dance University (hereinafter referred to as HDU) has developed a modern subject pedagogy program for primary art education in five working groups. It filled a gap, as, since the publication of the *Requirements of Curriculum of Primary Art Education* (NEFMI Decree, 3/2011. (I.26.)), no documents have been produced to support the methodological and didactic work of dance teachers. The establishment and organization of the 30-hour in-service teacher training provided an opportunity for the partner institutions related to HDU to adapt the new subject pedagogy program. Hungarian dance teachers have to participate in a compulsory 120-hour in-service training every seven years (277/1997. (XII. 22.) Gov.) with dance-professional content. Unfortunately, there have so far been very few professional opportunities. In the light of all this, the work process started with program development, the creation of methodological aids, and then continued with the development of the contents of in-service teacher training, their accreditation, and implementation; finally, it ended with the introduction of innovations into pedagogical practice (pilot). The primary art education institutions involved in the program have undertaken to incorporate the contents of the in-service training and the pilot's experience into their pedagogical program within three years of project closure, i.e., by 2023 at the latest.

The research presented in the study aims to explore the conditions for the actual institutional implementation of in-service teacher training. The results of the pilot implementation of the program will also be taken into account. Still, the research's primary focus is on dance teachers' experiences, mainly in lagging regions, during the actual implementation period, which started in the 2019/2020 school year.

2. CONTENT AND RECEPTION OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING

In-service teacher training's primary goal was to renew the methodological culture and content elements of dance education in public education, in particular, to support methodological developments that facilitate the participation of disadvantaged students in art education. Accordingly, the content focus points of the in-service training were defined by the working groups as follows:

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

1. Developing the didactic skills of teachers, especially within the framework of lesson planning and organization, as well as measurement and evaluation;
2. Facilitating the preparation for the successful completion of the qualification procedure of the Teacher Career Model (Government Decree 326/2013 (VIII. 30.));
3. According to five dance styles, presentation and exchange of methods focus on differentiated skill development in five subject pedagogical areas.

Five types of accredited in-service teacher training were created: ballroom dance, classical ballet, commercial dance, folk dance, and modern dance. In the summers of 2018 and 2019, the Hungarian Dance University conducted five in-service training pieces attended by graduate dance teachers from 57 rural public education institutions, mainly primary art schools (n=126).

For in-service teacher training, the working groups developed methodological aids for the main dance subjects, so books containing sample thematic plans were published in classical ballet (Barna, Bombicz & Szitt, 2020), modern dance (Barbarics, Szabó, Szent-Iványi & Szigeti, 2020), as well as ballroom dance (Hájas & Czene-Bánhidi, 2020), together with the related online educational films. Although commercial dance does not appear in public education, the commercial dance book and the related educational video, based on the general requirements of primary art education, also filled a gap in the range of aids in dance pedagogical practice (Kárpáti, Kézér & Virághné Vajda, 2020).¹

Besides, two other books, a) a methodological manual for skills development (Szitt, 2019), and b) a book on the development of improving concentration and quality of life through dance, were prepared (F. Molnár, 2019). The educational program and the methodological descriptions focused on pedagogical process planning, including thematic planning, introducing the necessary methodological innovations, and the current curriculum review. Their goal was to develop students' skills effectively, develop useful knowledge, and prioritize student activities (Demarcsek, Kovács, Lévai & Szilágyi, 2020). The methodological publications listed above have a unified structure: they contain curricula for the main subject, together with thematic plans, from the first and second grades of the preparatory course and from the first to the sixth grade at the primary level. This structure also provided a reasonable basis for in-service teacher training implemented in a similar system and was fully practice-oriented.

Following the training plan's focus points, the dance teachers participated in the four-day training. They were able to enrich themselves with modern pedagogical principles of education and the planning of the learning-teaching process. Many practical lessons supported developing their professional and methodological competencies and acquiring new dance education tendencies (F. Molnár, 2017).

.....
The tutorial films are available at: <https://www.youtube.com/channel/UC4w7W2ltuG6CZQYkW3hTyqQ>



After the in-service teacher training, the satisfaction of dance teachers was assessed with a 5-point Likert-scale questionnaire. 88% of the participants completed the questionnaire (n=111). The results show that very high average satisfaction values were obtained related to the program's content, the teachers' work, and organization (Table 1).

Average values	Content of the program	Teachers	Program's organization
Folk dance (n=35)	4.91	4.97	4.98
Modern dance (n=22)	4.6	4.83	4.91
Commercial dance (n=10)	4.82	4.97	4.95
Ballroom dance (n=34)	4.75	4.89	4.85
Classical Ballet (n=10)	4.96	4.96	5.00

Table 1. Results of satisfaction measurement among in-service teachers immediately after the training

Classical ballet and folk dance teachers were the most satisfied with the contents of the in-service training. Still, there was no significant difference in the groups' degree of satisfaction according to dance styles.

After the in-service training, the HDU set up a mentor network, and in the spring of 2019, with the mentoring of 18 leading teachers, piloted the methodological elements and thematic sample plans of the in-service training with the help of 43 teachers, mainly in primary art schools (n=35) (Szilágyi, 2019). The pilot involved a total of 542 students, most of whom studied folk dance (n=315). The results of the pilot research were summarized by Szilágyi (2019). It seemed from filling in the lesson plan templates that although the formulation of the goals and reflectivity was problematic for the teachers, the training material was considered well adaptable and innovative.

3. IMPACT ASSESSMENT

The adaptation of the education material started after the pilot in the school year 2019/2020 in 57 public education institutions dealing with dance education. This impact assessment is a general, descriptive study that provides information on the outcome of in-service teacher training (as development), its immediate results after the first school year. It allows the analysis of its effectiveness (Sági & Széll, 2015). Accordingly, the research objectives and questions of the impact assessment in May 2020 are shown below (see Table 2).

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

Research objectives	Research questions
Examining the emergence of the new methodology in the everyday educational practice of dance teachers	For what purpose did the dance teachers introduce the new methodology and what did he / she experience, how did it affect the students?
Mapping of curricular features	How can the new methodology be integrated into the school's pedagogical program, the subject's framework curriculum, and the teacher's teaching design?
Possibilities of (a) differentiation, (b) talent management, (c) social disadvantage compensation	How suitable is the new methodology for differentiation / talent management / social and other disadvantage compensation?

Table 2. Research objectives and questions of the impact assessment

3.1. Sample

3.1.1. Participating institutions

HDU selected the institutions introducing the program. The two most important criteria for selection were whether the schools have (1) an adequate number of graduate dance teachers or tutors and (2) the appropriate infrastructure for teaching (e.g., the equipment, number, and size of the dance halls).

Among the selection criteria, the regional criterion was also crucial, as the framework program aimed to compensate for the differences in student performance in the less developed regions of Hungary through developing practices. 81% of the participating institutions (n=57) are located in the most disadvantaged areas of the so-called lagging regions (Figure 1).

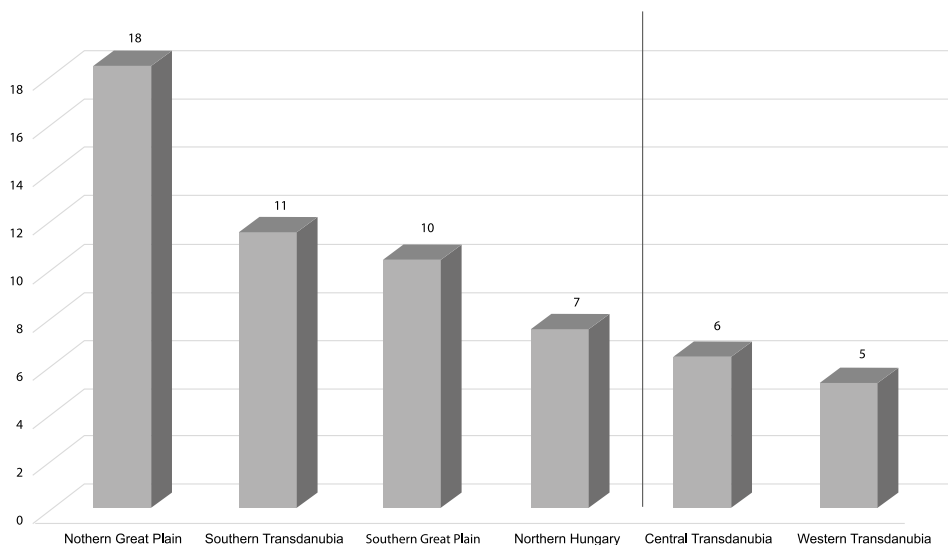


Figure 1. Regional distribution of institutions implementing the MTE program (n=57)

The European Union regularly publishes the competitiveness indicators of its member states' regions, using about 70 indicators to compare their situation based on the population's quality of life and labor market opportunities (RCI=Regional Competitiveness Index). Several aspects include access to various infrastructure, GDP, and education (Annoni & Dijkstra, 2020). Western Transdanubia and Central Transdanubia, on the right side of Figure 1, reached grade 2 on the five-point development scale (1=lowest, 5=highest), while the four regions on the left side reached only grade 1. Of all the regions of the European Union (n=268), these four regions have extremely poor competitiveness indicators: the Southern Great Plain is the 221st, Northern Hungary is the 227th, Southern Transdanubia is the 230th, the Northern Great Plain is the 233rd (European Competitiveness Index: RCI 2019 Scorecards, 2020). The schools came from the less socio-economically frequented regions in the HDU program, mostly from Southern Transdanubia (n=11) and the Northern Great Plain (n=18).

Data on the exact number of disadvantaged students were not available in all institutions. The data of 25 schools could be examined, based on which we were able to conclude that only two schools did not have disadvantaged students. In more than half of the schools, less than 13% of students were disadvantaged children. In another 32% of institutions, disadvantaged students made up 13-24% of students' total number. In four schools (16%), more than 25% of students came from disadvantaged families (Figure 2).

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

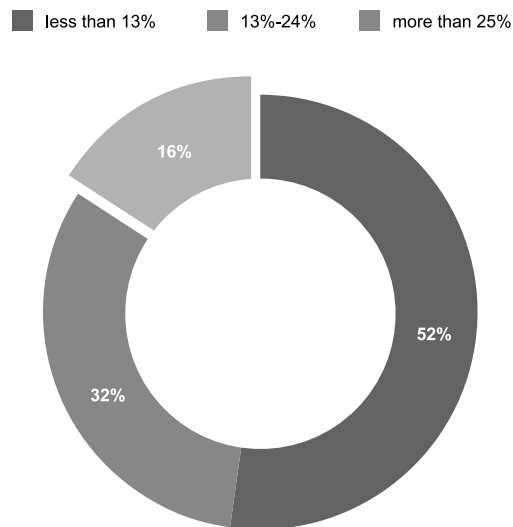


Figure 2. Proportion of disadvantaged students based on the total number of students in the schools (n=25)

In addition to considering the territorial and family variables of disadvantage compensation, there was also an important selection criterion to ensure that the program reached the right number of students. Examining the four schools in which at least every fourth student came from a disadvantaged family, we found that three of them are villages in the Northern Hungarian region (Bócs, Csengersima, Eperjeske), and one of the schools was in a smaller city (Jánoshalma) in the Southern Great Plain region. In two of these schools, the number of students reached by the HDU program exceeds one thousand. Every second student in Eperjeske school and every third student in Csengersima were disadvantaged during the study period.

3.1.2. Dance teachers

The online questionnaire sent out in May 2020 was completed by a total of 103 dance teachers, most of whom teach folk dance and ballroom dance (Figure 3).

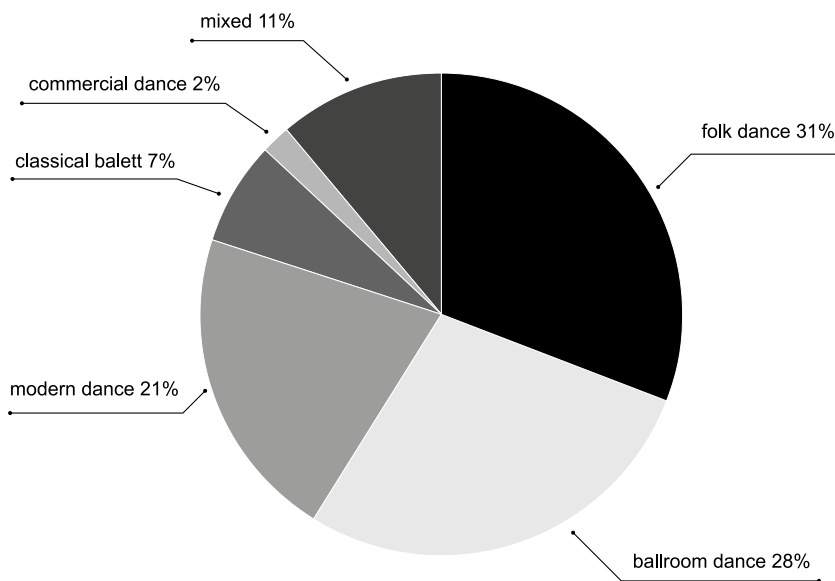


Figure 3. Distribution of respondents by dance style (n=103)

89.3% of teachers teach in both lower and upper grades, 54.3% have already taught high school students, and 28.2% have also taught kindergarteners. One-third of responding teachers (33%) have been dance teachers for more than 20 years, and a further 43.7% have been teaching for more than ten years. The data reveal that, fortunately, the high number of years spent in the field does not prevent teachers from learning new things and taking care of their professional self-development.

3.2. Methods

When choosing the impact assessment methods, we had to reject the possibility of the control group examination because, on the one hand, all the teachers participated in the program. On the other hand, the number of schools was limited (see also 3.1.1.), so the lack of random sampling would have worsened the validity and reliability of an eventual control group research. However, in the research, we did not examine the students' skills development, as several other factors could have influenced the results obtained in this way, so we excluded the possibility of self-controlled testing. Instead, we focused on exploring the didactic factors and examining the effects teachers perceived when applying the methodology during lesson planning and in the classroom compared to their earlier classroom experiences. Therefore, in the course of the research, we used an online questionnaire consisting of 27 questions. The first four questions are related to the school, questions 5-8. included background variables related to the teacher. Questions 9-16. explored teachers' beliefs about in-service training content, and further closed and open-ended questions asked about integrating the new contents.

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

3.3. Results

The research results are presented according to the three research objectives presented in Table 2 in the following chapters.

3.3.1. The new methodology in the everyday educational practice of dance teachers

The 103 respondents were completely satisfied with the in-service training, which is also in line with the satisfaction survey results we conducted immediately after the training (see Table 1). Table 3 illustrates the degree of satisfaction on a Likert-scale of 1-7. There is no significant difference in mean and median values between teacher groups by dance styles.

	Mean	Median
Satisfaction with in-service training instructors	6.74	7
Material and infrastructural conditions of in-service training	6.65	7
New information	6.5	7
The training material is useful and can be incorporated	6.3	7
Professional dialogue and exchange of experience	6.23	7
Supporting the teachers' career	5.78	6

Table 3. Teachers' beliefs on the quality of the in-service training in spring 2020 (n=103)

Based on the results, satisfaction with the in-service training contents could be measured immediately after the courses and 1-1.5 years after that. The high satisfaction indicators are reinforced because 99% of dance teachers have partially or entirely incorporated in-service training contents into the 2019/2020 school year (Figure 4).

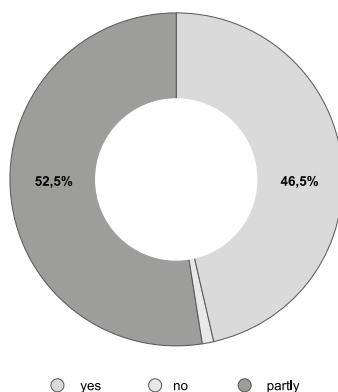


Figure 4. Distribution of respondents according to whether they have already incorporated the contents of in-service training into everyday teaching practice (n=103)

After the cross-tabulation analysis and the χ^2 test, it can be concluded that neither the number of years spent in the teaching career nor the dance style is related to whether the content of the in-service training was incorporated in part or in full into the everyday educational practice. All this may suggest that it is not these factors that most strongly determine teachers' intention to try out the new methodology and incorporate it into teaching practice.

We were also curious about the purpose for which the teachers introduced the new methodology and what they wanted to achieve with the new methodology. Teachers expressed their views in free text, after which the following categories emerged (see Figure 5).

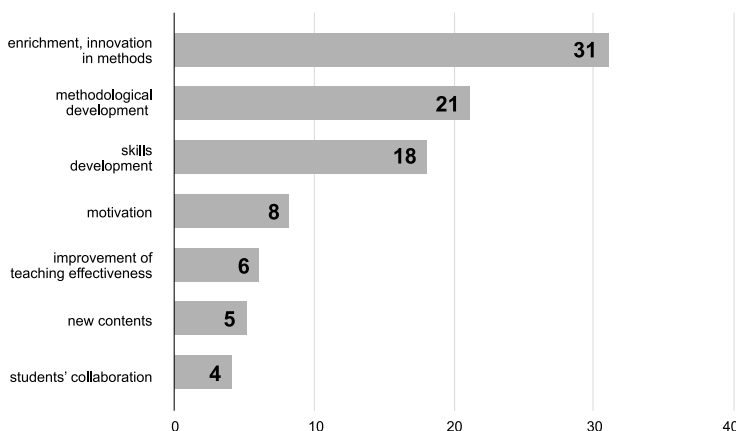


Figure 5. Objectives of the introduction of the new methodology according to the teachers (n=103) (indicating the number of mentions)

The responses show that dance teachers supported increasing their teaching effectiveness, methodological development, and students' skills development by adapting the program to provide experiment-based, colorful learning for their students. Several teachers reported that the methodological change also had a remarkably positive effect on students' collaboration.

When applying the new kind of methodology, teachers found that students received innovation well. The diagram in Figure 6 shows how teachers felt that the new content affected students.

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

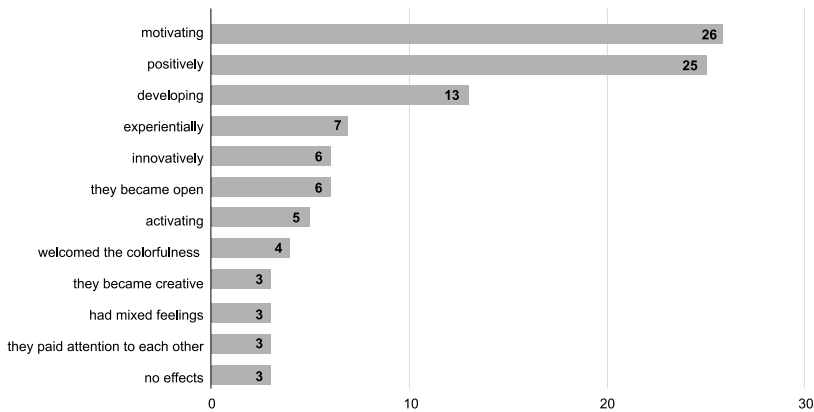


Figure 6. Teachers' (n=103) beliefs on how the new contents affected students (indicating the number of mentions)

Only three teachers considered elements of the program ineffective, and a further three teachers mentioned mixed reception. Other responses indicate that students have welcomed new practices and methodological elements, and they became open and active. Four mentioned that students were happy with the variety, and three believed that students also became more creative.

Most teachers (n=26) mentioned that applying the new methodology motivated the students, in which the development of team spirit with new tasks and the variety could play a significant role. A ballroom dance teacher put it this way: "In preparatory courses, different children's games have a good effect on children's mood. It dissolves inhibitions, helps to build relationships and friendships." According to another ballroom dance teacher, not only the team cohesion but also "(...) individuals' activity has increased. Thanks to the new kind of methodology, it was easier for the students to master the more monotonous technical requirements. They enthusiastically attended the classes." According to a folk dance teacher, the positive change in the emotional factor also helped the cognitive functions: "(...) Their motivation increased; it helped them to master the curriculum."

Many (n=13) teachers also mentioned that adapting new contents also contributed to physical abilities development. According to a modern and commercial dance teacher, "(...) the versatile, developmental training has improved students' physical abilities, flexibility, joint mobility, and coordination skills." Similarly, a classical ballet teacher shared this viewpoint: "The performance has become more accurate and precise, even though we have fewer hours than in an elementary art school. They understood all the instructions faster, and the development of their body consciousness also played an important role (...)"

The measurement also covered the factors that led teachers to change the original concept when incorporating the new methodology. Based on the results, it can be stated that mainly the reasons for an infrastructural and educational organization and student characteristics influenced the application of the new methodology. 36% of the teachers changed the new contents because of the lack of equipment, further

29% of them did it due to the small number of lessons. 24% of the teachers named the poor scheduling of dance classes as the cause of content change, and inappropriate rooms were also mentioned. In terms of student characteristics, the main reason for the change was students' learning difficulties (51%), but mixed-age groups (44%) and inadequate physical condition (34%) also indicated the change.

3.3.2. Curriculum

The population with a dance teacher degree is characterized by adapting to several schools and classes simultaneously during their careers. We were curious to find out how and in how many different environments teachers apply the methodology. 41% (n=42) of the dance teachers had to adapt to only one type of teaching environment: two taught dance only in the afternoon school classes, nine only in a community house, eight only in gym classes, and 23 taught dance only as an independent subject. However, most (n=61) migrated between several educational environments: mainly in schools, where the dance was taught either as an independent subject (65%) or within the framework of a gym class (43.7%). In the non-scheduled form, dance classes were held in 36-36% of schools and a community house. Only three gave the answer that they also worked in a sports association.

In the case of integrating a methodological program, it is crucial to examine whether the contents can be adapted to the framework defining the teacher's lesson planning, in this case, the schools' pedagogical program, the subject's curriculum, and the teacher's annual curriculum. Of the 94 respondents, 63 teachers felt they were able to align elements of the program with their curriculum completely, and 21 wrote that they were applied, adapted, supplemented, or supplemented to the local curriculum or group's level.

An essential aspect of the application was the age factor. Eight dance teachers wrote that the content could be used effectively, especially at lower grades, and one teacher said it was almost ineffective in high school students. As one of them put it: "I prefer to apply what I learned in training to the younger age group. It helps to introduce children to the desired form of movement from several points of view. Some advised that in higher grades, the proposed content should be used by increasing the number of classes.

Multiple trials are a prerequisite for integration into the pedagogical program and/or local curriculum. One teacher commented on this: "For the first time, I find it worthwhile to try out how the method works in several classes and age groups. After that, we can think about revising the pedagogical program." All this is in line with the opinion of another educator: "Currently, new contents can be incorporated primarily into the annual curriculum of innovative teachers. These give them more opportunities, tools to follow the curriculum. Our faculty considers it important to solve additional tasks within a minimum of one school year in order to integrate them into the pedagogical program and framework curriculum." According to a third educator, "(...), the immediate application is relatively simple. Fitting into the right documents is difficult because it requires extra work, and official lead times also prolong the process." However, several reported updating their methodological repertoire at the classroom level and modifying their pedagogical program and local

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

curriculum and the methodology at the institutional level. As one ballroom dance teacher wrote, “Adding new contents to the pedagogical program is not a problem. It did not reshape the original curriculum but provided help and a slightly new approach to teaching. The goals and tasks have not changed.” A folk dance teacher also commented positively: “The acquired principles and the methodological procedures developed in the light of them can be easily integrated into the framework defining the pedagogical work of the school. Lesson management techniques and the skills development exercises are excellent tools for teaching many dance materials.”

3.3.3. Differentiation, talent management, and disadvantage compensation

Both the project and the in-service teacher training had the main aim of facilitating students’ abilities. Therefore didactic tasks such as differentiation, talent management, and disadvantage compensation were also given a prominent role in the impact assessment. Dance teachers were asked how appropriate they considered the new methodology to support the three didactic tasks mentioned above (Figure 7).

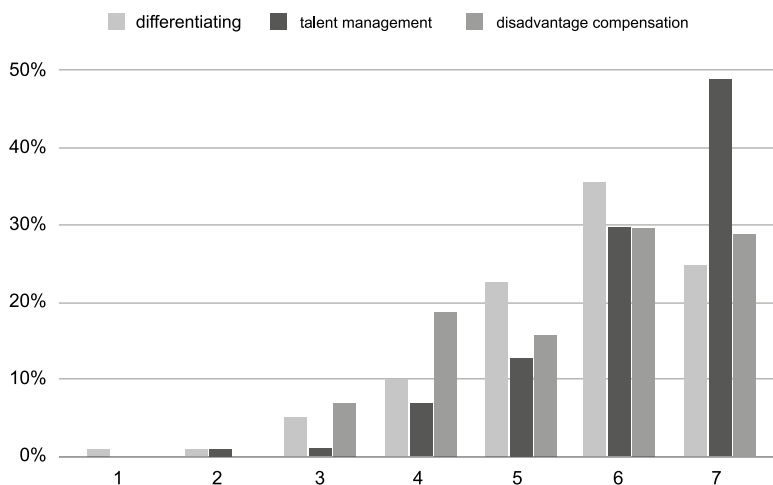


Figure 7. Distribution of teachers’ opinions (n=103) on a 7-point Likert-scale to what extent the new methodology is suitable for differentiation / talent management / disadvantage compensation

Dance teachers considered the program to be the most suitable for talent management (mean=6.15; median=6), as almost half of the respondents indicated the highest value, and another 30% marked the value of 6, which is also very good on the Likert-scale. Considering disadvantage compensation, less than 30% of teachers indicated a value of 7, but the proportion of those who named the two highest values reached almost 60% (mean=5.54; median=6). Similar results were obtained about the suitability of the methodology for differentiation. Almost 60% of teachers also reported the highest values here, and the average is almost the same as for disadvantage compensation (mean=5.58; median=6).

Using the variance analysis, we also examined whether, according to the background variables, there is a difference among the teachers as to the extent they consider the new methodology suitable for performing the three essential didactic tasks. The results show no significant difference in teachers' opinions, neither in terms of dance style nor the number of years spent in the teaching career. All this suggests that regardless of dance style, the methodology may be suitable for developing skills, and this result also confirms that teachers' years in the field are not likely to count on openness to introducing didactic innovations.

If teachers are divided into two groups (=those who have fully incorporated the new methodology and those who have only partially), after running the two-sample t-test, we see a considerable difference between the two groups' opinions. Teachers who have fully incorporated the new methodological elements find it much more suitable for differentiation than those who have only partially integrated it ($p < 0.001$). The same significant difference is seen for talent management and disadvantage compensation. The result suggests that dance teachers who have not yet fully incorporated the new methodological elements may have omitted, especially those elements which may have facilitated talent management, differentiation, or disadvantage from their daily teaching practices. Consequently, the new methodology may still be considered less suitable for these three primary didactic tasks.

We were also curious about the factors that led teachers to differentiate their lessons when applying the new methodological elements. Almost half of the interviewed teachers ($n=51$) changed the program elements due to the students' learning difficulties, 44 due to the mixed-age groups, and 34 due to their inadequate physical conditions. These high numbers indicate that dance teachers need to take the issues of lesson differentiation very seriously. The option that the methodology suggests does not include the methodological program, as it still depends on the competencies of individual teachers.

Besides, the proportion of teachers (44%) who indicated that they had changed some methodology elements to talent management was very high. This high rate is remarkable as one of the new methodology program's target areas was talent development, yet many teachers felt that they could not use the new methodology in this area.

Due to the students' socio-cultural background, almost one-third (32%) of the interviewed teachers were forced to change some new methodology elements. This ratio is also unfavorable compared to the fact that the new methodological program of dance education was explicitly created to compensate for disadvantages.

Overall, the results measured in differentiation, talent management, and disadvantage compensation present the new methodological program in a less favorable light. As the development project's original objective was to prioritize these three didactic tasks, the hypothesis was that the new methodology would help teachers the most in these three areas. In comparison, the results show that students' different characteristics, such as learning difficulty, talent, or socioeconomic status, prompted teachers to modify some aspects of the original methodology during implementation. This issue could also be explored further through observation and a focus group interview with teachers.

4. CONCLUSIONS

The present research aimed to explore the circumstances of the actual institutional implementation of in-service teacher training, which - although we also learned in detail about the program's impact - focused primarily on the success of in-service training. We were curious about how the methodological developments passed on in further training work in practice. 99% of the teachers incorporated all or part of the new elements into their lessons. Neither the dance style nor the number of years spent on the field had an influencing factor. In applying the methods, the teachers' primary goal was to renew and enrich their own pedagogical culture and develop the students' skills. According to teachers adapting in-service training content, the methodology positively affected students' willingness to collaborate and learning success. Flexible syllabuses, which also offer the possibility of differentiation, the motivating effect of the contents, and the experiential pedagogical elements, can directly contribute to students' access to dance education in lagging regions in the long run.

It is clear from the results that the curricular conditions of the application, certain environmental conditions, and student characteristics influenced the extent to which teachers adapted the program's elements. A robust external constraint proved to be the lack of a suitable dance hall for teachers and the fact that teachers only taught their students for a small number of classes. It also turned out that the development program, which is rich in playful elements, can be used successfully with mostly lower age groups of students, and that the teachers decided to change mainly due to the students' learning difficulties.

It sets a further direction for us to examine the longer-term impact of the adapted program, for which we must first determine the indicators fixed for the program's goals (e.g., whether drop-out has decreased as a result of the introduced program). This is because the current research did not cover a detailed and adequate examination of the program's disadvantage-compensation role. Therefore, the long-term goal is to explore, through a longitudinal study, the extent to which the program has helped students develop physical, mental, and social abilities and social integration.

The research was limited because in the third quarter of the examined period (2019/2020 school year), due to the restrictions caused by the Covid-19 epidemic, public educational institutions were closed, so the interviews could not focus on the whole school year. Another limiting factor was that the data recorded in this way are based on self-declaration, which does not always give a completely realistic picture.

Overall, we can highlight the benefit that, as a result of the program, teachers have renewed their pedagogical culture and are much more conscious and reflective in their approach to applying methodological elements. We believe that all the teachers involved have embarked on the path of in-service training and a change of approach generated by the new methodology. In the questionnaire, a folk dance teacher stated: "One of the main characteristics of the methodological materials acquired during the in-service training is the kind of approach that does not focus on the mimetic form of teaching-learning based on imitation and copying but movement analysis. This principle means breaking down the structures of dance movements into natural movements, in which individual initiative plays a major role

and allows for differentiated forms of education. We can use tools (jumping ropes, hoops, mineral water bottles, etc.) that are tool-free or available in the children's school environment during each exercise. As a result, the methodological principles and tools acquired during the training can be implemented on a vast spectrum, taking into account the school conditions."

References

- 3/2011. (I.26.) NEFMI rendelet Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról szóló 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* (2011, Jan. 26). <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk11008.pdf>
- 277/1997. (XII. 22.) *Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700277.kor>
- 326/2013. (VIII. 30.) *Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.* http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=162771.356544
- Annoni, P., & Dijkstra, L (2020). *The EU Competitiveness Index 2019.* European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/2019_03_rci2019.pdf
- Annoni, P, Dijkstra, L, & Gargano, N. (2017). *The EU Competitiveness Index 2016.* European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/201701_regional_competitiveness2016.pdf
- A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* (2016). [Megvalósíthatósági tanulmány]. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Színház-és Filmművészeti Egyetem.
- Barbarics, Zs., Szabó, E., Szent-Ivány, K., & Szigeti, O. (2020). *MODERNTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára.* Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/Modernt%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s-tematikus-tervekkel.pdf>
- Barna, M., Bombicz, B., & Szitt Melinda (2020). *KLASSZIKUS-BALETT módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára.* Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/Klasszikus-ballett-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s-tematikus-tervekkel.pdf>
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás.* VI. Nemzetközi Táncudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18. (pp. 48–55). VI. Nemzetközi Táncudományi Konferencia.

Impact Assessment of a Methodological Program in Dance

- Demarcsek, Zs., Kovács, H., Lévai, P., & Szilágyi, Zs. (2020). *NÉPTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/N%C3%A9pt%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- European Competitiveness Index: RCI 2019 Scorecards. European Commission. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/work/rci2019_scorecards.pdf
- F. Molnár, M. (2017). *Pedagógus kompetencia-fejlesztés, szakmódszertani és pedagógiai továbbképzés az alapfokú művészetoktatás (néptánc, klasszikus-balet, modern tánc, társastánc, divattánc) pedagógusai számára [Alapítási kérelem]*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- F. Molnár, M. (2019). *A koncentrációs készség fejlesztése és az egészséggel összefüggő életminőség javítása a táncoktatás által. A klasszikus balett mint az európai jóga*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/06/A-koncentr%C3%A1ci%C3%B3s-k%C3%A9zs%C3%A9szs%C3%A9g-fejleszt%C3%A9se....pdf>
- Hájas, K., & Czene-Bánhidi, P. (2020). *TÁRSASTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/T%C3%A1rsast%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- Kárpáti, B, Kézér, G., & Virághné Vajda, Gy. (2020). *DIVATTÁNC módszertani ismertetés tematikus tervekkel az alapfokú művészeti iskolák számára*. Magyar Táncművészeti Egyetem. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/09/Divatt%C3%A1nc-m%C3%B3dszertani-ismertet%C3%A9s.pdf>
- Lobo, Y .B., & Winsler, A. (2008). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15, 501-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Pálincás-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>
- Sági, M., & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15600/15600.pdf>
- Szilágyi, Zs. (2019). *Beszámoló az EFOP 3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben c. projekt keretében, a Magyar Táncművészeti Egyetem által lebonyolított PILOT tevékenységről [Háttér tanulmány]*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Szitt, M. (2019). *Képességfejlesztő eszközök használata a különböző tánctechnikák tanításában*. Magyar Táncművészeti Egyetem. http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/03/SZ_M_K%C3%A9pess%C3%A9gfejleszt%C5%91-eszk%C3%B6z%C3%B6k_2020.01.30-1.pdf

AZ ISKOLAI TÁNCOK SZEREPE A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN. A FORTEPAN KÉPI ADATBÁZIS RITUÁLÉ-KÖZPONTÚ VIZSGÁLATA

Szente Dorina, egyetemi tanársegéd, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék,
doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

A huszadik század első felében a fényképezés által lehetővé vált, hogy a családok, csoportok megörökítsék a számukra fontos pillanatokat. A húszas-harmincas években egyre olcsóbb és egyszerűbb fényképezőgépek jelentek meg a piacon. Ez volt a Kodak forradalma. Az intim családi terek kinyíltak, az iskolák hétköznapijái látathatóvá váltak. A FortePAN képi adatbázis az 1900 és 1990 között készült fényképek gyűjteménye. A fénykép mint a kor kulturális lenyomata új forrásként jelent meg a kutatók számára, amellyel megfigyelőkké válhatunk egy általunk kevésbé ismert világ rejtett szimbolikus közegében. A legősibb kommunikációs médium az emberi test, így annak mozgása a térben egészen új szintre emelheti a kulturanropológiai, pedagógiai antropológiai kutatásokat. A rituálék áthatják a mindennapokat, átmenetet képeznek múlt-jelen-jövő között. Közösséget, rendet teremtenek. Az iskolai ünnepek és táncbemutatók által pedig jól megfigyelhetőek azok a rejtett tartalmak, amelyek rendezik a társadalmi viszonyokat. A kutatás arra keresi a választ, hogy az 1920-as, '30-as években hogyan jelentek meg, és hogyan változtak az iskolai táncok a különböző társadalmi hatásokra. Ezekben milyen rituális elemek jelennek meg. Ennek bemutatására tett kísérletet a következő írás.

Kulcsszavak: iskolai táncok, ünnepek, rituálék, testkép, képelemzés

1. BEVEZETÉS

Napjainkban a neveléstudományi kutatásokban mind inkább előtérbe kerülnek az etnográfiai, illetve pedagógiai antropológia nézőpontú vizsgálódások. Az alábbi tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült, amely keretén belül az 1900-1950 közötti korszak iskolai kultúrájának, ifjúsági életének jellegzetes antropológiai sajátosságait, rituális vonásait vizsgáltam. A 19. században jellemző volt a gyermeki testhez való félelemmel teljes viszonyulás, annak fegyelmezése, akaratának megtörése. A 20. század elejének pedagógiai és életreform mozgalmi pozitívan viszonyultak a testi megnyilvánuláshoz, amely megfigyelhető az egyes reformpedagógiai koncepciókban, az emberi élet számos területét lefedő mozgalmakban. A reformpedagógiában a tánc többek között az önkifejezésben, a természettel való kapcsolatban, játékban, az életkorok közötti átmenettel járó krízisek oldásában játszhat szerepet (Németh & Skiera, 2018). Az antropológiai nézőpont új keretet ad a tudás átadásával, konstruálásával, tárolásával kapcsolatos kutatásának (Gehlen, 1974; Connerton, 1999; Turner, 2002; Wulf, 2007). Ezekhez a hermeneutikai kutatási paradigma ad új szempontokat, amelyek a jelenségek értelmezését, megértését teszik teljessé. Kutatásomhoz is ezt választottam, a képelemzésnek és kordokumentumok elemzésének módszerével. A múlt eseményeinek megértéséhez, megfigyeléséhez alkalmasak a képek, amelyek a múlt egy kimerevített jelenetét mutatják, ezek megértéséhez, elemzéséhez alkalmas a hermeneutika, a megértés tudománya. A kutatásom során a múlt hermeneutikai *megfigyeléséhez* az iskolai ünnepekről, kiemelt alkalmakról, sporteseményekről, táncos bemutatókról készült fényképeket választottam. A fényképek abban a térben és időben megjelent rituális cselekvés képi lenyomataként válnak alkalmassá a korszak megértésére. A kiválasztott képek forrása a *Fortepan* képi adatbázis, amelyen több, mint 139 000 kép található. Ezek a képek többnyire családi albumokból, múzeumi gyűjteményekből származnak, ennek minden előnyével és hátrányával. Az adatbázisban kulcsszavak segítségével, dátumok és helyszínek megadásával lehet keresni. A kutatásom módszertani hátterét elsősorban azok a pedagógiai nézőpontú vizsgálatok jelenti, amelyek az iskolai rituális folyamatok feltárását a fényképek sorozat adatainak elemzésével végzik (Ouyang, 2010; Pilarczyk & Mietzner, 2005, 2013). A képek válogatása során arra törekedtem, hogy olyan iskolai ünnepekről, táncos bemutatókról készült képeket válasszak ki, amelyeken jól láthatók a testkép jellegzetes vonásai, a női ideál változásai, a rituális megnyilvánulások jelentőségei.

2. A KÉP MINT FORRÁS

A pedagógiai antropológiai, hermeneutikai kutatásokban egyre inkább előtérbe kerül a fénykép elemzésének módszere. A társadalomtudományok területén számtalan megközelítéssel alkalmazzák a fotográfiákat, mint forrásokat. Az antropológia az emberi létezés természetének rendszeres tanulmányozása, azaz a kultúráé, amely Margaret Mead meghatározása szerint, írja Kunt Ernő (1997) a viselkedés mindazon szerzett formái, amelyek közös tradíció által egyesített személyek csoportja ad át utódainak. A vizuális antropológia pedig azoknak a médiumoknak, fényképeknek, videó filmeknek az vizsgálata, amelyek az emberi kultúrát rögzítik. A nagy illusztr-

rált magazinok fényképek révén is ápolták a közösségi mítoszokat, a különféle normatív társadalmi értékeket megszemélyesítő szimbólumokat.

A fényképek forrásként való felhasználása során, a hozzájuk tartozó szöveges leírás értelmezi, elemzi őket, azzal együtt válnak teljes adatforrássá a kutatás szempontjából.

Objektivitását nem vonja kétségbe a tény, hogy egy pillanatnyi állapotot mutat a világban, ezzel eszközt ad arra, hogy elemezni tudjunk olyan helyzeteket, amikre nem figyeltünk fel. Ugyanakkor nem mindegy, milyen képek kerülnek elemzésre. Ugyanis legtöbbször a megmutatás céljára készítik, mint szemléltetést Gyakoriak a beállított képsorok, amik egy látszólagos valóságot mutatnak. Így viszont elvesztik spontán jellegüket. Ha azonban jó képek kerülnek kiválasztásra „A csoport és a világ ünnepélyesség tételének és szentesítésének rítusa a népi esztétika, az ünnep, a többi emberrel folytatott kommunikáció és a világgal való egyesülés esztétikájának legmélyebb szándékait valósítja meg (Bourdieu, 1982, p. 341).” Hans Belting német művészettörténész (2007) szintén úgy véli, hogy a kép több, mint az észlelés terméke. Szerinte a képek a személyes vagy kollektív szimbolizáció eredményeképpen jönnek létre, és ha fogalmát szigorúan vesszük, kizárólag antropológiai fogalom lehet, hiszen képekkel élünk, képekben értjük meg a világot.

A régebbi fényképeken az emberek többnyire komoly arckifejezéssel, méltóságteljesen jelentek meg. Ennek az oka többek között a fénykép elkészülésének folyamata. A fényképészek magas társadalmi körökhöz tartoztak, a műterem tiszteletreméltó volt, így a körülményektől eltekintve is megilletődhetett az ember, ha fényképezésre ment. Később, mikor könnyebben hozzáférhető, olcsóbb módszereket dolgoztak ki a fénykép készítéséhez, többen megengedhették maguknak, hogy lefényképeztessék magukat, de a fényképész meglátogatása így is kiemelkedő, ünnepélyes alkalom maradt.

Az 1920-as években, Európában megszülettek az illusztrált hetilapok és megteremtették azon fotóriporterek csoportját, amelyek a fotóriportot és a fotóesszét a társadalom vizsgálatának eszközévé avatták. Ez alapján a fotográfia, mint a kultúra képmása jelenik meg. A fényképezés és a fényképek segíthetik a családi és egyéni hagyományok ápolását, mivel rendszeresen megörökítik a közösség és az egyén életének legfontosabb pillanatait, a mindennapi élet mozzanatait, ezzel a megörökítettség értékét hordozzák (Boerdam & Warna Oosternbaan, 2000). A családi fénykép kétféleképpen definiálható, függően a témájától a társas környezettől, amelyben felhasználásra kerül. Az első szerint minden fénykép családi fénykép, amin rokonok, vagy családok szerepelnek. A második szerint minden az, amit a család megőriz emlékként, akár más személyekről, környezetről. Bourdieu *A Middle-brow Art* című munkájában foglalkozik mélyebben a családi fényképezéssel, annak témaköreivel.

A képelemzés módszerét, annak felépítését Erwin Panofskytól származtatjuk (1984), az ő elméletére alapozva kutatott Pilarczyk és Mietzner is (2005, 2013). A *Das reflektierte Bild* című munkájukban részletesen írnak a képek kutatásban való felhasználásáról. A fényképek a mindennapi élet részét képezik, mindenütt jelenlévő vizuális impulzusukkal állandóan foglalkozunk, tudatosan és gyakran öntudatlanul is. A szövegeken túl korunk legfontosabb információhordozói, hosszú ideje alakítják a gondolkodásunkat, érzelmeinket, cselekedeteinket. A fényképezészt médiuma ugyanolyan fontos kifejezőeszközzé vált, mint az írás. A fénykép mint forrás

nyitja meg saját kérdéseit, amelyekre csak a hagyományos forrásokra támaszkodva nem kapnánk választ. Ilyen elsősorban a test kérdése, a szokás és a test kifejezésének jelentése, gesztusok és arckifejezések az oktatási és narratív intézményekben. A természet, a test, a tér, vagy az idő jelenségei mind alapkutatásként, empirikus szempontból is jelentősek a konkrét pedagógiai helyzetekben. Például a testfelfogás megváltozása, az egyre virtualizálódó tanulási környezetben egy teljesen nyitott kutatási terület, amelynek relevanciája tagadhatatlan, írja Pilarczyk és Mietzner (2005). Ugyanez vonatkozik a romló természeti viszonyokra az urbanizáció következtében, amely befolyásolja, a szabadidő eltöltését, a különböző sportok növekvő jelentőségét.

A képek magukban foglalják a problémák gazdagságát, lehetőségeit. Nem egyértelműek, befogadásukat befolyásolják a szubjektív szempontok. Problémát jelenthet, hogy egy bizonyos történelmi időben készült képet mai szemmel nem tudunk úgy értelmezni, ahogy azt a kor embere értelmezte volna.

Panofsky három lépcsős képelemzési módszerét kiegészítve Pilarczyk és Mietzner szerint az első szint a preikonografikus leírás, amely során minden képen látható elem leolvasásra kerül, valamint az összefüggések állítása interpretáció nélkül, mint például a világ ismerete, jártasság a tárgyi világban. Ikonográfiai leírás során az ábrázolás elemeit egymással összefüggésbe állítjuk. Megjelenik a téma ismertetése, a kép keletkezési módja, kortársai, a képet készítő személye, a kép készítésének technikája. Ikonográfiai interpretáció során a fénykép mélyebb, akár szimbolikus jelentéstartalmainak közlése a cél, ahogy azt a kép készítője gondolhatta. Ennél a szintnél másodlagos jelentés határozható meg. Ikonológiai interpretáció során a műalkotás mélyebb értelmezésére törekszik a kutató, a kultúrtörténet és technikátörténet, valóság, tudomány helyzete, a mindennapi élet ismeretének tükrében (Panofsky, 1984; Pilarczyk & Mietzner, 2005/2013).

3. KUTATÁS A FORTEPANON

A Fortepan honlapját folyamatosan frissítik az új képekkel, így napról napra bővül a képi adatbázis. A 2020-as év végén közel 140 000 digitalizált fénykép áll rendelkezésünkre. Ezek a fényképek családi albumokból, múzeumi gyűjteményekből állnak. A képek között kulcsszavak segítségével lehet kutatni. Ezeket a címkéket a feltöltő társítja az adott képhez, de az oldalra való belépést követően bárki új kulcsszavakkal tudja ellátni az adott képet. Tudunk országra, földrajzi névre, városra, személyre, leírásra, adományozó nevére is keresni. A *Fortepanon* való kutatást nehezíti, hogy a képekhez társított kulcsszavak gyakran nem egyeznek a kutató által feltételezett szavakkal, így több kulcsszó variálásával tudjuk megtalálni a megfelelő képet. A *Fortepan* képanyagának jelentőségére a Magyar Nemzeti Galéria is felfigyelt, 2019. április 16. és augusztus 25. között *Minden múlt a múltam #huszadikszázad #privatfoto #Fortepan* címmel az átlagember nézőpontjából és életeseményein keresztül mutatták be a 20. századi Magyarország történelmét. A kutatásom során több kulcsszó kombinációjával igyekeztem megtalálni a megfelelő képet. A tánc kulcsszó 877 képhez volt rendelve. A tánc és iskola kulcsszavakra, 18 képet szűrt ki a kereső. Ezek többsége a kutatásom szempontjából kevésbé voltak használhatóak. Olyat kerestem, ami valamilyen iskolai rendezvényen, ünnepségen készült, valamilyen előadást, be-

mutatót ábrázolt. Így kerestem rá az iskola és ünnepség kulcsszavakra. A keresés eredménye 50 kép lett, amelyekből válogattam ki azokat a képeket, amelyeken tánc, vagy iskolai ünnepség látható. A keresést nehezíti, hogy a megfelelő képekhez gyakran más kulcsszavak vannak társítva, mint azt kutató szemmel logikusnak gondolnánk. Például a tánc, iskola, ünnepség kulcsszavak együttes használata egy képet sem ad ki. Ezért gyűjtöttem össze néhány kulcsszót (iskola, tánc, ünnepség, előadás, néptánc), amelyek kombinációival próbáltam megtalálni a legmegfelelőbb képeket. A képek elemzése során figyelembe vettem a szubjektív tényezőket is, mint például a fénykép készítésének körülményei, a fénykép készítésének célja. A legtöbb kép esetében elmondható, hogy egyszerre jellemző rájuk a spontaneitás és a beállított jelleg.

4. A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK VÁLTOZÁSAI

A 19. század utolsó harmadában felgyorsuló modernizáció folyamatai nem csupán a természeti környezetet, hanem a hagyományos társadalmak szerkezetét, az egyes emberek, és társadalmi csoportok életmódját, magánéletét és gondolkodásmódját és valláshoz való viszonyát is gyökeresen átformálták. Megváltoztatták és soha nem látott gyorsasággal rendezték újjá a munka-, és lakásviszonyokat, a társas kapcsolatokat, a szabadidőt, az étkezés és ruhaviseletet, a közösségi szokásokat és vallásgyakorlást hagyományos rendjét (Németh & Skiera, 2018; Pukánszky, 2006).

A 19. század végére, az átmenetek után, az ipari urbanizációs korszak a népesség átalakulását, a családi és háztartási formák átalakulását hozta. A korabeli nevelési diskurzusok népszerű témája volt továbbá a fiúk és lányok együttes nevelése, a koedukáció továbbá a gyermekek szexuális felvilágosítása. A századforduló után kibontakozó mozgalom kisugárzása a korszak gyökeres társadalmi változásokat sürgető politikai mozgalmaitól, a hivatalos akadémikus művészet megmerevedett formáival szembe helyezkedő művészeti törekvéseken át a hétköznapi élet egészének gyökeres átalakítását sürgető reformokig terjed. A mozgalom kapcsolódik a korszak számos művészeti és vallási megnyilvánulásához, de a filozófia, az irodalom, a tudomány és a pedagógia, valamint az emancipációs és szociális törekvések új irányzatai is több közös ponton kapcsolódnak ahhoz. Központjában a testiség átértelmezésével egy új embert, és a jövő emberének testi, lelki, betegségekől mentes harmonikus világát megteremtő önreform állt. A mozgalom nyomán a 20. század első felében egy új testfogalom bontakozott ki, amelynek vezérgondolatai a *természetesség és egyszerűség* és az *egészség és szépség* voltak, amelynek útján kialakítható az új ember önmagával és a természettel is harmóniában álló olyan *ideális teste*, amely sikerrel megjeleníthető a mindennapi élet gyakorlatában is (Pukánszky, 2006, 2013; Tészbó, 2017).

Az életreform törekvések egyik fontos pólusát alkotta az ideális női test, amelynek megjelenítője egyrészt a meztelen női testet láthatóvá tevő testkultúra mozgalom, másrészt a felöltöztetett női test természetességét hangsúlyozó reformruha volt. Az ennek nyomán kibontakozó ruházati reform kapcsolódik számos korabeli reformtörekvéshez, például a női emancipációs mozgalmakhoz, amelyekben a nők munkát is vállalhattak, vagy a különböző egészségügyi, higiéniai-, nő- és ifjúsági mozgalomhoz, a szexuális reformhoz, a meztelen női test szépségét hangsúlyozó

női testkultúra mozgalomhoz. A női ruhák reformjához kapcsolódó korabeli diskurzusok egyik központi motívuma a női testnek a fűző kalodájából történő megszabadítása. Ez az egészséggel kapcsolatos szempont kapcsolatban áll a megváltozott női szereppel is, amit a test felszabadítása jelenített meg. A divatreform nem csupán a női test higiéniáját és egészségét, hanem annak természetességét és természetes szépségét is hangsúlyozta. A kezdetben a városi elitszoptok körében hódító mozgalom hatása hamarosan a szélesebb társadalmi rétegek körében is elterjedt, elsősorban a fiatal lányok körében hódított, amely által mind szélesebb körökben jelenítette meg a természetességet, illetve a természetes szépséget hangsúlyozó nőideált (Németh & Skiera, 2018).

Az antropológiában azért irányult erősebb kutatói érdeklődés a test elméletére, mert a premodern társadalmakban a test fontos felület volt, amelyen a társadalmi státusz, a családi állapot, a törzsi kötődés, a kor sajátossága, a nem és vallási hovatartozás jellegzetes jelei könnyen és egyértelműen bemutatathatóak. Míg a modern társadalmakban a testi megmutatkozások, a ruházat, testtartás jellegzetességei, kozmetikumok használata döntő fontosságú a gazdagság és az életstílus jelzése szempontjából.

A test jelentősége átértékelődött a társadalomelmélet újabb fejlődése során a kultúra és a fogyasztás elemzésének szempontjából is. A fogyasztói kultúra kifejlődése a háború utáni időszakban, a posztmodern témák megjelenése a művészetekben, a feminista mozgalom egyaránt azok közé a társadalmi változások közé tartoznak, amelyek befolyásolták a társadalomelmélet újabb fejleményeit. A test iránti kereskedelmi és fogyasztásközpontú érdeklődés mellett a kondíció, a szép test megőrzése, és az öregedés késleltetése, a sport egyaránt kiemelt hangsúllyal bírt. A test különböző megjelenítései kritika alá vonták a populáris kultúrát, művészeti elméleteket, amelyekhez szorosan kapcsolódik a nemek közötti viszony változásának következménye.

A női és férfi test különbségeiről, hasonlóságairól különböző álláspontok léteznek. Van, amely azt mondja, a megkülönböztetés társadalmi probléma, ez esetben pedig elsősorban nem ontológiai különbségről beszélhetünk. A nemi egyenlőtlenség kizárólag társadalmilag konstruált. A másik álláspont szerint vannak alapvető eltérések a személyiség, az értékek, az attitűdök és az életstílusok terén. Az eltérések oka pedig a különböző testfelépítés, azok világhoz való viszonya, például a gyermekszülés élménye által (Turner, 1997).

A 20. század elejének pedagógiai mozgalmi pozitívabban viszonyulnak a testi megnyilvánuláshoz, amely főleg a reformpedagógiában jelenik meg. A test felszabadítása a fegyelmezőeszközök alól, valamint az emberi minőség növelését tűzték ki célul többek között az életreform mozgalmi is. A rituális test mindezen kölcsönhatások révén keletkezik. Kapcsolat a test és a környezet között, mint a muszlim ima esetén. Létrejön a szakrális tér, kapcsolat a környezettel, minden mozdulat a térben szakrális és rituális kapcsolati hálók összessége (Bell, 2009). A test szerepe ebben a folyamatban a mozgás által a tudás átadása, az emlékezet fenntartása.

A tánc esetében is fontos változások figyelhetők meg a test használata során. A kötött táncformák között megjelennek a reformtáncok, a test szabadságát előtérbe helyező korlátlan, szabad, egészséges testet megmutató táncok. A táncmozgalmak, az általuk közvetített új életforma elemekkel, új női ideállal a testkultúra mozgalmakra is hatással voltak. A szabad táncról már számos tanulmány született, ezek

mélyebb elemzése a téma sokszínű megközelítésmódjából adódóan azonban túlmutat a dolgozatot keretein (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016).

A rituálék közösséget teremtenek, az abban résztvevő személyek cselekedeteinek szimbolikus tartalma által hozzák létre és szilárdítják meg a közösség identitását. Ebben a keretben a rituálé résztvevőinek cselekedetei hatnak egymásra, kapcsolatban állnak, és új rítust hoznak létre (Wulf, 2007). A rituális cselekedetek típusait többen különféle kategóriák szerint csoportosították. A rituálékutatók vizsgálták a vallás, rituálé és mítosz összefüggéseit, amelyek szolgálhattak arra, hogy a társadalmi struktúrákat értelmezzék.

A kulturális tanulás mimetikus alapja az emlékezet, amely a komplex identitást biztosító tudásnak a helye. Ahhoz, hogy ennek egységszervező és cselekvéstájéoló impulzusai érvényre jussanak, három szempont szükséges: tárolhatóság, előhívhatóság, közölhetőség, tehát rituális megjelenés és kollektív részvétel. Ennek eszközei a rítusok, melyek fontos szerepet játszanak a közösség kollektív emlékezetének alakításában.

5. ISKOLAI ÜNNEPSÉGEK, TÁNCOK SZEREPE

Az iskolai ünnepek fontos szerepet töltenek be az iskolák életében. A múltat és jelent idéző, a kettőt összekötő szerepet vállalnak fel, az ünnepekhez való viszony meghatározza azok jelentéstartamát. Mindennek tudatában az iskolai ünnepek két szempontból fontosak a gyermekkori szocializációban. Egyrésztől hatással lehetnek a kollektív identitásokra. Az ünneplés által a jelenlévő közösség, közönség egy szimbolikus is értelmezhető kollektívát alkot. Tekinthető beavatási szertartásnak is, mely sikeressége függ a verbális és vizuális üzenetektől. Továbbá hatással lehetnek a történelmi azonosságtudatra is. Fontos szerepet vállalnak a történelmi emlékezet létrejöttében.

A megtörtént események színpadra vitele kapcsolatot teremt a jelen és a múlt között. Ez olyan útként is értelmezhető, amely során személyes viszony alakítható ki a jelenlévők és az emlékezés tárgya között. Ahhoz, hogy az ünneplésből ünnep legyen, érvényesülnie kell a szocializációs funkciójának, tehát egyértelmű legyen az ünnep tartalma és az ünneplés társadalmi háttere. Az ünneplés érzelmi hatást kelt, a szimbólumok jelenléte erősíti a kollektív identitástudatot. Az emlékezés létrehozza a múltból a jelenbe vezető utat. Az ünnep lehetőséget kínál a közösségi érzés létrejöttéhez, ugyanakkor társadalmilag meghatározott. A különböző tényezők, melyek szerepet játszanak a gyermek szocializációjában, például a család, az iskola, a média, egyszerre egymás mellett és egymást felülírva próbálják érvényesíteni a céljukat. Ezáltal elbizonytalanító hatást gyakorolnak a szocializációs folyamat résztvevőiben. Egy iskolai ünnep akkor tekinthető rituálnak, amennyiben teljesíti a már fentebb leírt kritériumokat. Az ünneplés része a rituális folyamatnak. A múltból a jelenbe való átmenetet, a kollektív érzetet, azt a közös tudást, amely csak akkor jöhet létre, ha valójában jelen vagyunk és nem csak monoton, kötelezően ismételt tartalom nélküli színjátéknak tekintjük az ünneplést (Szabó, 2006).

A nevelési oktatási intézmények rituális folyamatai gyakran nem kellő hatással működnek. Ezek oka például az ünnepek uniformizáltsága. Gyakran előírt

Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében

rendezvényként kezelik, azaz a gyerekek számára kijelölik teendőiket. A tartalom zárt, elavult formáságokon alapuló, unalmas, nem veszi kellőképpen figyelembe a gyermek életkori jellemzőit. Ezért is válthat ki ellenérzést, passzivitást a gyermekek körében. A *túl lenni rajta* szemléletmód, az ünnepi hangulat hiánya miatt a gyerek, a szülők, a pedagógusok talán inkább elszenvedik, mint megélik az ünnepélyeket. A megújulás igénye itt éppen olyan fontos, és szükséges (Baracsi, Hagymásy & Márton, 2009). Az ünnepekkel kapcsolatos társadalmi megítélés folyamatosan változik. Kialakulását nem könnyíti meg, hogy egyes ünnepek az aktuálpolitika színterévé válhatnak. Így az ünneplések jelentősége nagy, hiszen nyílt terepet biztosítanak a politikai tényezők, szimbólumok biztosításának (Szabó, 2006). Az iskolai ünnepélyek azt a nevelőcélt szolgálták, hogy a növendékek összetartását erősítsék, egymás munkájának megbecsülésére szoktassák. Jellemzően a vizsgált időszakban legtöbbször keresztény ünnepek, naptári ünnepek, évfordulóhoz, kiemelt személyek születésnapjához, halálához, névnapjához kapcsolódó ünnepek, politikai eseményekhez és történelmi évfordulókhoz kapcsolódó ünnepek voltak megtartva.



1. kép: Fortepan képkód: 153126

Szente Dorina

Az iskola életében rituális szempontból a legjellegzetesebb ünnepek az évnnyitó, évzáró, nemzeti ünnepek, karácsony, húsvét. Az első kiválasztott kép 1937-ben készült. Az esemény lehet évnnyitó, vagy egy nemzeti ünnep. A színpadon két fiatal tanuló nemzeti viseletben szaval. A kinagyított kép részletesen jól látszik, hogy a lány díszes pártát, mellényt, kötényt visel, mellettük két másik tanuló az iskola zászlaját tartja. A közönség sorai között gyerekeket, felnőtteket láthatunk, akik akár a gyerekek szülei is lehetnek, ezért feltételezhetjük, hogy olyan ünnepről van szó, amely a szülők felé is nyitott, ami különös jelentőséggel bír mindenki számára.

A század első felében különösen erős volt a nemzeti öntudat építése. A nemzeti viselet pedig mind inkább jelképezte az összetartozást és a haza iránti szeretetet. A zászló eredeti jelentősége és rendeltetése, hogy tömegben mindenki lássa hová tartozik. Valahová tartozni, összetartozni a lélek mélységeiben élő szükséglet. S éppen ezért az összetartozás külső kifejezése, a zászló a lélek mélységeiből fakadó szimbólum. A zászló az iskola szellemét szimbolizálja. A zászlótartó kötelessége őrizni a nemzet szellemi alkotásait. Testtartásuk egyenes, tiszteletet sugárzó. Az ehhez hasonló ünnepek nagyon fontosak voltak az iskola életében, mert erősítették a nemzeti öntudatot, valamint a közösséghez való tartozás, az iskolába, mint családba való tartozás érzését. Az iskolai ünnepeken gyakran láthatunk versmondást, drámajátékot, színi előadásokat, táncokat, amelyek illeszkednek az alkalom tematikájához. A következő kép egy ilyen iskolai ünnepet ábrázol.



2. kép: Fortepan képkód: 79249

A néptáncokat bemutató ünnepek gyakoriak voltak az iskolák életében. Ezt támasztja alá a korszak iskolai értesítőiben megtalálható fényképek többek között. A fénykép 1949-ben készült a Budapest Székesfőváros Községi Általános Fiúiskola

Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében

és a Budapest székesfőváros Pannónia utcai Általános Leányiskola közös udvarán. Az iskolák gyakran rendeztek táncbemutatókat, amelyeket jegyvásárlás ellenében széles közönség előtt mutattak be. A kép kinagyított változatán jól látszik, hogy a táncosok tirolai népviselethez hasonló ruhában vannak. A fiúkon kantáros rövidnadrág, fehér ing, a lányokon hasonló kantáros szoknya és fehér blúz látható, fejükön kalap. Az iskolák többsége törekedett arra, hogy több nemzet hagyományos táncát megismerhessék a fiatalok. A tirolai táncot előszeretettel tanulták különleges dallama és stílusa miatt. A páros táncok tanulása különösen fontos volt a fiatalok számára, hiszen a táncok tanulása során a növendékek felkészülhettek az iskolai életük utáni társas eseményekre, amelyek kiemelt része volt a tánc, a férfiakkal való ismerkedés.

A tánc tanításának célja, hogy a növendékek könnyed, szép, finom mozdulataikat kifejezésre juttathassák. Az alapállások, tánclépések, karmozdulatok, ritmikus táncmozdulatok után kiemelten fontos a klasszikus és a modern táncok ismerete, elsajátítása. Sokszor saját tervezésű tánckompozíciók előadásával mutatják be a növendékek ügyességüket. A mozdulatokban helyet kap az öröm, a fájdalom, a szabadság, a rabság kifejezése, így a gyermekek kedélyviláguknak és lelki fejlettségüknek megfelelő tartalmat kapnak. A néptánc elsődleges célja a jellemformálás, a kötött táncformák során az utánczásnak fontos szerepe van, ezáltal tartotta életben a test a testtől tanult, testen keresztül átadott tudást. A test mozgása, a testen elhelyezett szimbólumok (jelképek, népi viseletek hímzése) testesítette meg az adott kultúra szimbólumait (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016).



3. kép: Fortepan képkód: 83949

Szente Dorina

A hagyományos néptáncok mellett a modernebb táncok kitörést jelentettek a kötött táncformákból (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016). Az ősiség, a tisztaság és az eredetiség itt is életreform motívumként tekinthető, amely magában foglalja a tánc, a viselet és a szokások romlatlan formáját. A természetben, ez esetben az iskola udvarán eltáncolt jelenetek pedig testesítik a visszavágyódást a természetbe. A kötetlenebb táncformát jól mutatja a fenti kép, amely 1938-ban készült Budapesten a 12. kerületi Új Iskola udvarán. Az iskolai ünnepségen népes közönség vett részt. A táncbemutató fiatal lányok csoportjából áll, akik világos színű, könnyű anyagú ruhát viselnek, fejükön virágkoszorúval. A ruha anyaga és szabása lehetővé teszi a könnyed mozgást. A gyerekek gyakran maguk találták ki az előadás részleteit, a táncokat, mozdulatokat, történetet. Itt is hasonlóra láthatunk példát.



4. kép: Fortepan képkód: 85044

A színjátékok során a növendékek kötetlenebb táncokat tanultak, jelmezt készítettek, és gyakran a tanulmányaikhoz, történelmi eseményekhez kapcsolódó részleteket jelenítettek meg. A nyelvtanulás szempontjából is fontosak voltak a színdarabok, hiszen ekkor a nyelvtudásukat is tudták gyakorolni. A negyedik kép egy színdarab szereplőit ábrázolja. Az 1923-ban készült fénykép jelentősen eltér a 30-as, 40-es évekre jellemző képeitől. Habár a szereplők jelmezt viselnek, hajviseletük méltón tükrözi a kor női ideál divatját, amely az harsány vitát váltott ki a korszak társadalmi diskurzusában. A szereplők világos színű, nagyon könnyű anyagból készült lenge ruhát viselnek, amely egy-egy esetben derékban húzott. Fejükön virágkoszorú látható. Az ehhez hasonló színdarabok során a növendékeknek lehetőségük volt

Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében

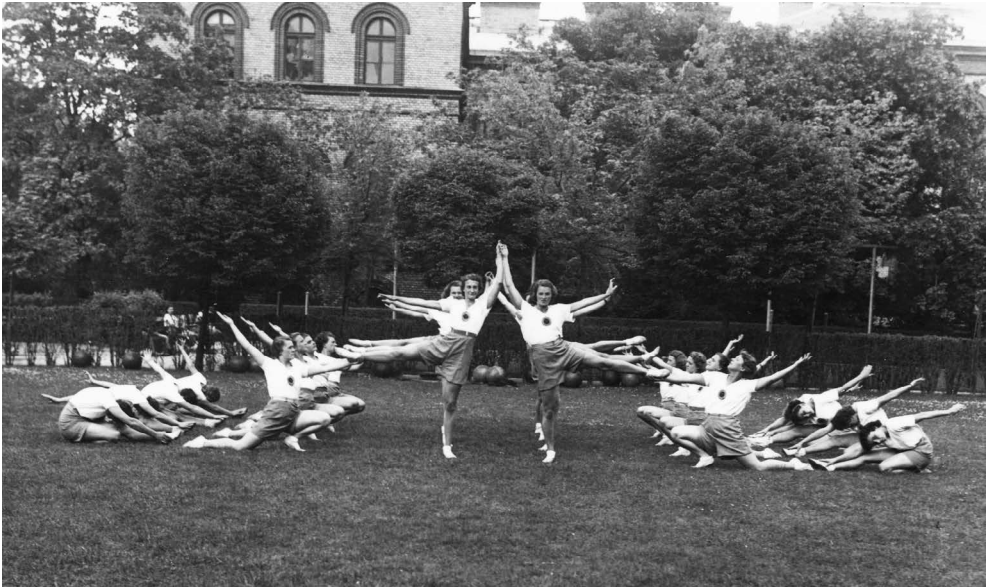
kilépni a konvenciókból, és szabadon mozogni, táncolni, kötetlenebbül játszani. A 20-as években a nők helyzete sokat változott, az emancipációs törekvések elértek az iskola intézményének falain belülre is, és ennek hatását legjobban a táncokban, színdarabokban figyelhetjük meg a fényképek által. Mindez abból látható, hogy az 1900-as évek elején sokkal több hagyományos táncot bemutató kép jelent meg, míg később, a 30-as években egyre több színdarabról, modern, reform táncról készült fénykép is bekerült az iskolai értesítőkbé, iskolai albumokba. A táncok tartást és kifinomult mozgást adtak a leányoknak, amely elősegítette a kor vonzó testképének alakulását. A táncos alkalmak rituális események voltak a leányok életében, ekkor léphettek ki az addigi szerepükből és válhattak hölgyekké, akik párjukat keresik.



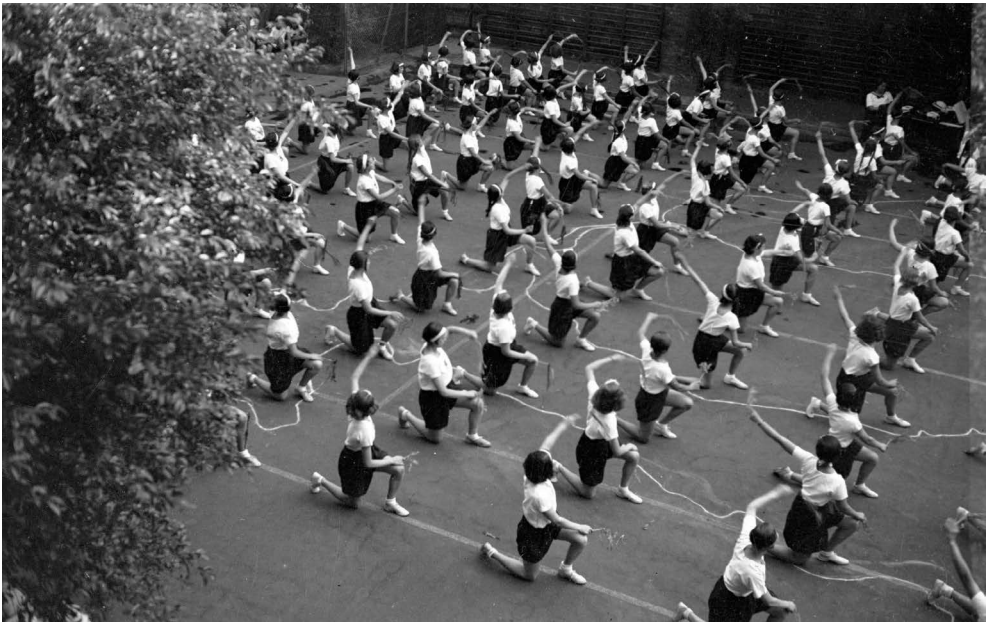
5. kép: Fortepan képkód: 94067

A táncok tanulása központi elemmé vált a leányok nevelése során. A hagyományos néptáncok bemutatása pedig nem korlátozódott csak előadásokhoz. A fenti kép 1938-ban készült Budapesten, a Magyar Királyi Testnevelési Főiskola udvarán. A leányok egy sportesemény szünetében szórakoztatják az rendezvény résztvevőit. Hagyományos női néptáncot mutatnak be, ezzel is erősítve a nemzeti öntudatot, a közösséghez való tartozást. A szabadtéren való táncolás kötetlenebb hatást kölcsönöz, az amúgy szabályozott hagyományőrző táncoknak. A sportesemények sokáig a férfiak számára voltak elérhetőek kizárólag, mert úgy gondolták a nők nem vehetnek részt ilyen eseményen. Majd a századfordulóval a sportolási lehetőségek is kibővültek a hölgyek számára. Az egyre bővülő lehetőségek pedig lehetőséget teremtettek a növendékeknek a számukra megfelelő mozgásforma megtalálására.

Szente Dorina



6. kép: Fortepan képkód: 94074



7. kép: Fortepan képkód: 74917

Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében

A talajtorna az első között engedélyezett mozgásforma volt a nők számára, mert nem számított veszélyesnek és a mozdulatok által kifejezheték nőies, könnyed természetüket. Erről tanúskodnak a korabeli folyóiratok, az iskolai értesítők is egyaránt, amelyek részletesen kitértek a testnevelés lehetséges formáira. A testkultúra mozgalmak egyik nagy törekvése volt megértetni a kritikusokkal, hogy a női test, habár anatómiájában különbözik a férfiéétől, a mozgástól lesz erős és kitartó. A különböző sportok nem csak a testet, de a szellemet is edzik, ezáltal a leányok még kitartóbbak lehetnek, koncentrációjuk javul. Az erős, önálló magyar nő teste egészséges, és sportos. Ennek eredményeként a talajtorna kiegészült tenisszel, úszással, kosárlabdával, korcsolyázással és számos más sportággal, amelyeket biztonságosnak véltek a hölgyek számára. A fenti két kép is tornagyakorlatokat, valamint gimnasztikai mozdulatokat ábrázol. Mind a két kép 1938-ban készült, és egy különleges kimerévített, beállított állapotot mutat. Az első képen az iskola gimnasztikai csapatát láthatjuk, akik rendszeresen járnak versenyekre, hogy megmérettessék magukat és tudásukat. A mozdulatok nagyon beszédesek. Egyszerre sugároznak könnyed nőiességet, rugalmasságot, ugyanakkor erőt, törekvést. A talajtorna gyakorlatokról készült képek mindig ezt a kettősséget hordozzák magukban, ami jól jelképezi a nők törekvéseit a korszak társadalmi viszonyaiban. A talajtorna egy olyan mozgásformává vált, amellyel a nők meg tudták mutatni nőies vonásaikat, ugyanakkor azt az ősi erőt, amellyel töretlenül küzdenek azért, hogy ugyanolyan lehetőségeik legyenek a társadalomban, mint férfi társaiknak. A nemzetépítés militáns jellegét is jól mutatja a második kép, amelyen a növendékek ugyanolyan testtartásban, félig térdelő pozícióban, kezükben szalagos pálcával láthatóak. A kép szimbólumokban erős. A lányok szimbolikus testtartása nem csak a nőiességet, az erős, magabiztos női képet jelképezi, hanem a győzelmet, összetartozást és előre törekvést is. A korszak kiemelt célkitűzése a hazafias nevelés volt, amely a fényképekben a fegyelmezett test kialakításával, a militáns testtartással volt.

6. ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Az rituálék olyan szimbolikus természetű, szabályok által irányított tevékenységek, amelyek a résztvevők figyelmét általuk különösen fontosnak tartott gondolatokra és érzésekre irányítják. Ezek formalizált cselekvések, ismétlődő természetűek, nem csak pillanatnyi belső felindultságból, hanem azzal a céllal végzik, hogy érzéseket keltsenek. Hatásuk nem korlátozódik mindig rituális alkalmakra, bár általában speciális helyeken és időben zajlik. Ismétlésük automatikusan utal a múlttal való folytonosságra.

Az iskolai rituálék legkönnyebben az ünnepek által megfigyelhetőek. Mélyebb szinten a mindennapok rituáléi, az étkezéssel, viselkedéssel, tanulással, kommunikációval kapcsolatos rituálék kapcsolhatók ide. Az iskolai rituálék szerepe egyrészt a mindennapok ritmusosságának megteremtése, a biztonság és a fegyelem fenntartása.

Az egyének közösséggé kovácsolása, egy zászló alá vonása. A mindennapok rituáléi segítik a tanulókat a krízishelyzetekkel, átmenetekkel való megküzdésben, az iskolai ünnepek pedig megkoronázzák a közösség érzését, kiemelik a jelenlévőket a hétköznapi profán térből, és szakrális teret-időt teremtenek. A századfordu-

ló azért is volt különleges ebből a szempontból, mert a nők intézményes nevelése folyamatos átalakuláson ment keresztül, amelyhez az iparosodás következtében megváltozott társadalmi, gazdasági környezet termékeny táptalajt jelentett. Az ellenkultúra mozgalmak megjelenése tovább fokozta a változásra való igényt, amely észrevétlenül szivárgott be az iskola intézményébe.

A 20. század első felének háborús éveit olykor hátráltatták a korszak emancipációs folyamatait, de a reformok töretlenül megtalálták azokat a csatornákat, amelyek megiszilárdíthaták újfajta nézeteiket.

Az iskolákban tanított táncokon keresztül, valamint azok változásait figyelemmel követve jól lekövethetők a társadalomban végbemenő változások. A hagyományos és modern táncok jelenléte az iskolákban elősegítette a növendékek életkorából adódó átmeneti állapotokkal való megküzdést. A táncok célja az volt, hogy örömet okozzanak, elfeledtessék a közönséggel az aktuális problémákat. A korszak testideájára ható reformok, amelyek érintették a ruházati divatot, művészetet, táncokat, sportokat, hatással voltak a tudományra, filozófiára, pedagógiára egyaránt. Kutatásaim során azokat a sajátos megnyilvánulási formáit vizsgáltam a rituális jelenségeknek, amelyekhez a *Fortepan* képi adatbázis számos új adalékot tud nyújtani.

Irodalomjegyzék

- Barcsai, Á., Hagymásy, K., & Márton, S. (2009). Nevelési gyakorlat, változó iskolai színtereken. In A. Szabó (Eds.), *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat*. Nyíregyházi Főiskola.
- Belting, H. (2007). *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok*. Kijárat Kiadó.
- Boerdam, J., & Warna Oosternbaan, M. (2000). Családi fényképek – szociológiai megközelítésben. In J. R. Nagy (Ed.), *Családi album. Vizuális antropológiai szöveggyűjtemény I.* (pp. 154–173). Miskolci Egyetem.
- Bell, C. (2009). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1982). A fénykép társadalmi definíciója. In Ö. Horányi (Ed.), *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok* (pp. 226–245). Typotex Kiadó.
- Boreczky, Á. (2013). Mozdulatművészet, életreform és az avantgarde. In A. Németh, & V. Pirka (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 68–85). Gondolat Kiadó.
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2015). Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek. In G. Baska, & J. Hegedűs (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 206–220). ELTE PPK.
- Fenyves, M. (2016). Dienes Valéria a magyar színpadi táncművészet megújítójának mozdulatművészete és az Orkesztika. In M. Fenyves, V. Dienes, & G. Dienes (Eds.), *A Tánc reformja: a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 14–45). Orkesztika Alapítvány.
- Connerton, P. (1997). Megemlékezési szertartások. In E. Babarczy, Á. Erdélyi, R. Radnóti, & V. Zentai (Eds.), *Politikai antropológia* (pp. 64–80). Osiris Kiadó Láthatatlan Kollégium.
- Gehlen, A. (1974). *Az ember természete és helye a világban*. Gondolat Kiadó.
- Kunt, E. (1995). *Fotoantropológia. Fényképezés és kultúrákutató*. Árkádusz Kiadó.

Az iskolai táncok szerepe a 20. század első felében

- Mietzner, U., & Pilarczyk, U. (2005). *Das Reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Verlag Julius.
- Mietzner, U., & Pilarczyk, U. (2013). Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In J. Hegedűs, A. Németh, & Z. A. Szabó (Eds.), *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 31–51). ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A. (2013). Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In A. Németh, & V. Pirka (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepciók és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 11–55). Gondolat Kiadó.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018). Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából – új irányok és helyszínek, világnézeti koncepciók, társadalmi hatások. In A. Németh, & E. Skiera (Eds.), *Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 19–71). Műcsarnok.
- Ouyang, S. (2010). *Einschulungsfeiern in China und Deutschland: exemplarische Bildinterpretationen mit der dokumentarischen Methode*. Logos Verlag Berlin GmbH Kiadó.
- Panofsky, E. (1984). Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába. In E. Panofsky. *A jelentés a vizuális művészetekben* (pp. 284–307). Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2006). *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó.
- Szabó, I. (2006). Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 96–115.
- Turner, B. S. (1997). A test elméletének újabb fejlődése. In M. Featherstone, M. Hepworth, & B. S. Turner (Eds.), *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória* (pp. 7–52). Jászöveg Műhely Kiadó.
- Turner, V. (2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó.
- Wulf, C. (2007). *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó Kft.

Felhasznált képek

1. Kép: Fortepan/Müller család/1938
2. Kép: Fortepan/Berkó Péter/1949
3. Kép: Fortepan/Ebner/1938
4. Kép: Fortepan/Nagy Józsefné dr./1923
5. Kép: Fortepan/Romák Éva/1938
6. Kép: Fortepan/Romák Éva/1938
7. Kép: Fortepan/Romák Éva/1938

THE ROLE OF SCHOOL DANCES IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY. RITUAL-CENTRIC EXAMINATION OF THE FORTEPAN VISUAL DATABASE

Dorina Szente, assistant lecturer,
Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University,
Ph.D. student, Eötvös Loránd University

Abstract

In the first half of the twentieth century, photography allowed families and groups to capture important moments. In the 1920s and 1930s, cheaper and simpler cameras appeared on the market, which became available to many people. It was the Kodak revolution. The intimate family spaces opened; the everyday life of the schools became visible. The Fortepan visual database is a collection of such photographs taken between 1900 and 1990. As a cultural imprint of the time, the photograph has become a new source for researchers to observe a symbolic world we know little about. The oldest communication medium is the human body, so its movement in space can take cultural anthropological and pedagogical anthropological research to a whole new level. Rituals interarm everyday life, forming a transition between past, present, and future. It creates community, order. School celebrations are a good way to see hidden content that settles social conditions. The research looks at how school dances appeared in the 1920s and 1930s and how school dances changed to different social influences, and what ritual elements appear in them.

Keywords: school dances, celebrations, rituals, body image, image analysis

1. INTRODUCTION

Nowadays, ethnographic and pedagogical anthropology studies are increasingly coming to the foreground in educational research. The following study was carried out with The Ministry for Innovation and Technology's professional support¹, in which I examined the anthropological characteristics and ritual features of school culture and youth life of the period 1900–1950. In the 19th century, fear of the child's body was characterized by a complete attitude, its discipline, and the breaking of

.....
¹ The so called ÚNKP-19-3 New National Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century

its will. The pedagogical and life-reform movements of the early 20th century had a positive attitude towards physical manifestation, which can be observed in individual reform pedagogical concepts, movements covering many aspects of human life. In reform pedagogy, dance can play a role, among other things, in self-expression, in relation to nature, in games, in resolvable crises involving the transition between ages. (Németh & Skiera, 2018) The anthropological perspective provides a new framework for his research into the transfer, constructing, and storage of knowledge (Gehlen, 1974; Connerton, 1999; Turner, 2002; Wulf, 2007). For these, the hermeneutic research paradigm provides new aspects that complete the interpretation and understanding of phenomena. I chose this aspect for the research, using the method of image analysis and analysis of age documents. To understand and observe the events of the past, the images that show a stiffened scene of the past are suitable for their understanding and analysis of hermeneutics, the science of understanding. In this research, I chose photographs of school celebrations, special occasions, sporting events, dance shows to "observe" the past. As visual imprints of ritual action in that space and time, photographs become suitable for understanding the era. The source of the selected images is the Fortepan image database, which contains more than 139,000 images. These images mostly come from family albums and museum collections, including advantages and challenges for the researcher. Items can be searched in the database using keywords, entering dates, and locations. First and foremost, pedagogical studies that explore ritual processes in schools by analyzing data from a series of photographs provide the methodological background of my research (Ouyang, 2010; Pilarczyk & Mietzner, 2005, 2013). During the selection of images, I sought to choose pictures of school celebrations, dance demonstrations that clearly show the characteristic features of the body image, changes in the female ideal, the importance of ritual manifestations.

2. THE IMAGE AS A SOURCE

Pedagogical anthropological and hermeneutic research is increasingly focused on the method of analysis of photographs. In the field of social sciences, photography is used as a source with a myriad of approaches. Anthropology is a systematic study of the nature of human existence, i.e., culture, which, as defined by Margaret Mead, writes Ernő Kunt (1995), is a form of behavior acquired by a group of persons united by a common tradition. Visual anthropology is an examination of the mediums, photographs, video films that capture human culture. The great illustrated magazines also nurtured community myths through photographs, symbols that personified various normative social values.

When photographs are used as sources, the corresponding textual description interprets, analyses, and becomes a complete data source for research.

Its objectivity is not challenged because it shows a momentary state in the world, thus giving us the means to analyze situations that we have not observed. However, it does not matter what images are analyzed. In fact, it is mostly made for showing as an illustration. It is common for set sequences to show an apparent reality. In turn, they lose their spontaneous character. However, if good images are selected, "The rite of solemnity and sanctity of the group and the world implements the deepest

intentions of folk aesthetics, celebration, communication with other people and the aesthetics of union with the world." (Bourdieu, 1982, p. 341) German art historian Hans Belting (2007) also believes that the image is more than a perception product. According to him, images are created as a result of personal or collective symbolism, and if the concept is strictly taken into account, it can only be an anthropological concept; since we live with images, we understand the world in pictures.

In older photographs, people tended to appear with severe facial expressions and dignity. This is due, among other things, to the process of taking a photo. The photographers belonged to a high social circle, and the studio was respectable, so apart from the circumstances, everyday people could be marveled in the photo studios. Later, when more accessible, cheaper methods were developed to take a photograph, many people could afford to take pictures, but visiting the photographer remained an outstanding, solemn occasion.

In the 1920s, illustrated weekly newspapers were born in Europe and created a group of photojournalists who made photojournalism and photography a social examination tool. It is based on photography as an image of culture is displayed. Photography can help to nurture family and individual traditions, as they regularly capture the most important moments of the life of the community and the individual, the moments of everyday life, thereby carrying the value of being captured. (Boerdam & Warna Oosternbaan, 2000) A family photo can be defined in two types of images, depending on the subject of the social environment in which it is used. According to the first, every photo is a family photo with relatives or families on it. The second is that everything the family keeps as a memory, even about other people, about the environment. Bourdieu's work, *A Middle-brow Art*, deals more deeply with family photography and its subjects.

The method, image analysis, and its structure are derived from Erwin Panofsky (1984), and Pilarczyk and Mietzner (2005, 2013) researched his theory. In their work *Das reflektierte Bild*, they write in detail about the use of images in research. Photographs are part of everyday life, and their ubiquitous visual impulses are addressed continuously, consciously, and often unconsciously. In addition to texts, they are the essential information carriers of our time and have long shaped our thinking, emotions, and actions. The medium of photography has become as important an expression as writing. The photo opens its questions as a source, which we would not be answered based on traditional sources. Such is primarily the question of the body, the meaning of the expression of habit and body, gestures, and facial expressions in educational and narrative institutions. The phenomena of nature, body, space, or time are significant as basic research and empirical in specific pedagogical situations. For example, in an increasingly virtualized learning environment, a change in body perception is a fully open field of research whose relevance is undeniable, writes Pilarczyk and Mietzner (2005). The same applies to deteriorating natural conditions in the light of urbanization, affecting leisure time and the increasing importance of different sports.

The pictures include the richness and possibilities of problems. They are not clear; subjective aspects influence their reception. It may be a problem that we cannot interpret an image taken at a specific historical time in the way that the man of the time would have understood it.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century

In addition to Panofsky's three-step method of image analysis, Pilarczyk and Mietzner say that the first level is the pre-graphic description, in which all the elements in the image are read, as well as the establishing of correlations without interpretation, such as knowledge of the world, familiarity with the material world. In an iconographic description, the elements of the representation are associated with each other. The description of the subject can be seen, how the image was created, the contemporaries, the person who created the image, the technique of taking the image. In iconographic interpretation, the aim is to present the more in-depth, even symbolic meanings of the photograph, as the image's creator might have thought. A secondary report can be defined at this level. During iconological interpretation, the researcher seeks a deeper understanding of the work of art in the light of the researcher's knowledge, the history of culture and technology, religion, science, everyday life (Panofsky, 1984; Pilarczyk & Mietzner, 2005, 2013).

3. RESEARCH ON FORTEPAN

Fortepan's website is continuously updated with new images, so the visual database is expanding every day. At the end of 2020, we have nearly 140,000 digitized photos. These photographs are made up of family albums, museum collections. Keywords can be used to search images. These tags are associated with the uploader's image, but anyone can add new keywords to the image after logging on to the page. We can also search for a country, geographical name, city, person, description, donor name. Research on *Fortepan* is complicated because the keywords associated with the images often do not match the words assumed by the researcher, so we can find the right images by changing several keywords. The importance of *Fortepan's* image material was also noticed by the Hungarian National Gallery, where between April 16 and August 25, 2019, the history of 20th century Hungary was presented through the perspective and life events of the average person, entitled *All Past my past #huszadikszázad #privatfoto #Fortepan*. In this research, a combination of several keywords was used to find the right images. The dance keyword was assigned to 877 images. For dance and school keywords, 18 images were filtered out of the search engine. Most of these were less useful to the research. I looked for something done at some school event, a ceremony, performance, and some presentation. That is how I searched for keywords *school* and *celebration*. The search results were 50 images, from which I selected the pictures showing dancing or school celebrations. The difficulty of searching is that the right images are often associated with different keywords that would not be logical from a researcher's perspective. For example, dance, school, and ceremony as keywords, do not give out a picture. That is why I collected some keywords (school, dance, ceremony, performance, folk dance) that I used to find the most suitable pictures.

When analyzing the images, the subjective factors were also considered, such as the circumstances in which the photo was taken, the purpose of taking the photo. Most images are characterized by both spontaneity and a set character.

4. CHANGES IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

The modernization processes accelerated in the last third of the 19th century, radically transformed the natural environment and the structure of traditional societies, the way of life, privacy and way of thinking, and relation to the religion of individual people and social groups. They changed and reorganized work and housing conditions, social relations, leisure, meals and clothing, community customs, and religious practice with unprecedented speed (Németh & Skiera, 2018; Pukánszky, 2006). By the end of the 19th century, after the transitions, the industrial urbanization era transformed the population, transforming family and household forms. Besides, the common theme of educational discourses of the time was the joint education of boys and girls, ceding, and the sex education of children. The movement that unfolded after the turn of the century ranges from the political movements of the era calling for radical social change, to artistic endeavors opposed to the stiffened forms of official academic art, to the radical transformation of ordinary life as a whole. The movement is linked to many artistic and religious manifestations of the period, but new trends in philosophy, literature, science, pedagogy, and emancipation and social aspirations are linked to it at several common points. At its heart was self-reforming a *new man* and creating a harmonious world of the future man, free from disease. In the first half of the 20th century, a new concept of body emerged, the guiding principle of which was *naturalness and simplicity* and *health and beauty*, in order to create the *ideal body* of the *new man* in harmony with himself and with nature, which can be successfully displayed in the practice of everyday life (Pukánszky, 2006, 2013; 2017).

An important pole of life-form aspirations was the ideal female body, the display of the body culture movement that made the naked female body visible, and the reform dress that emphasized the dressed female body's naturalness. The clothing reform that emerged, as a result, is linked to several contemporary reformist movements, such as the women's emancipation movements in which women could work, or the various health, hygiene, women's and youth movements, sexual reform, the women's body culture movement, which emphasizes the beauty of the naked female body. One of the central motifs of contemporary discourse on the reform of women's clothes is the female body's release from the cage of the corset. This health aspect is also related to the changed role of women in the liberation of the body. Fashion reform emphasized the hygiene and health of the female body and its naturalness and natural beauty. The movement's influence, which initially conquered urban elite groups, soon spread to the broader social strata, especially among young girls, by which it increasingly emphasized naturalness and natural beauty (Németh & Skiera, 2018).

In anthropology, there was a stronger interest in body theory because, in pre-modern societies, the body was an important surface on which social status, marital status, tribal attachment, the peculiarity of the age, the characteristic signs of gender, and religious affiliation can be easily and unequivocally presented. While in modern societies, the use of bodily manifests, clothing, posture characteristics, cosmetics is crucial for the indication of wealth and lifestyle.

The body's importance has also been re-appreciated in the recent development of social theory in terms of the analysis of culture and consumption. The devel-

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century

opment of consumer culture in the post-war period, the emergence of postmodern themes in the arts, and the feminist movement are among the social changes that have influenced recent social theory developments. In addition to commercial and consumption-oriented interest in the body, the importance of maintaining condition, maintaining a beautiful body, and delaying aging, sport was a priority. Various visualizations of the body have drawn criticism of popular culture and artistic theories, closely related to the consequence of changes in gender relations.

There are different positions between the male and female bodies. Some say that discrimination is a social problem, and in this case, it is not primarily an ontological difference. Gender inequality is purely socially constructed. The other view is that there are fundamental differences in personality, values, attitudes, and lifestyles. Moreover, the reason for the differences is the different body structure, their relationship to the world, for example, through the experience of childbirth (Turner, 1997).

The early 20th century's pedagogical movements have a more positive attitude towards physical manifestation, which is mainly manifested in reform pedagogy. The liberation of the body from the means of discipline and the aim of increasing human quality were, among other things, the movements of the life-form. The ritual body is formed by these interactions—a connection between the body and the environment, as in Muslim prayer. The sacral space is created, the connection with the environment, every movement in space is the totality of sacral and ritual networks of relationships (Bell, 2009). The body's role in this process of movement by the transfer of knowledge, the maintenance of memory.

Also, in the case of dance, significant changes are observed during the use of the body. Among regulated dances are reform dances, unlimited dances that promote the body's freedom, showing a free, healthy body. The dance movements, with the new elements of life they conveyed, and the new female ideal, also influenced the body culture movements (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016). Free dance has already been the subject of many studies. The in-depth analysis of this subject goes beyond the scope of this paper because of the diverse approach to the subject.

Rituals create a community, create and solidify the community's identity through the symbolic content of the actions of the persons involved. In this framework, the participants' actions in the ritual interact with each other, are connected, and create a new rite (Wulf, 2007). The types of ritual acts were grouped into different categories. Ritualists studied the context of religion, ritual, and myth, which may have served to interpret social structures.

The mimetic basis of cultural learning is memory, which is the place of knowledge that provides a complex identity. For the unit organizer's impulses and action orientation to be enforced, three aspects are necessary: storage, callability, inert communicative ability, ritual appearance, and collective participation. The instruments of this are rituals, which play an essential role in shaping the community's collective memory.

5. ROLE OF SCHOOL CELEBRATIONS AND DANCES

School celebrations have played an important role in the lives of schools. They take on a role that evokes the past and the present, connecting them the two, and the relationship to the festive occasions determines their meaning. Knowing all this, school festivities are important in two aspects of childhood socialization. They can affect collective identities. Through celebration, the community and audience present, form a collective that can be interpreted symbolically. It can also be considered a rite of passage, the success of which depends on verbal and visual messages. They can also have an impact on historical identity. They play an important role in the creation of historical memory.

Onstage events create a connection between the present and the past. This can also be interpreted as a journey in which a personal relationship can be formed between those present and the remembrance object. For the process of celebration to become a celebration, its socialization function must be in place so that the content of the feast and the social context of the celebration are exact. Celebration creates an emotional effect; the presence of symbols strengthens the sense of collective identity. Remembrance creates the way from the past to the present. A feast is an opportunity to create a sense of community, but it is also socially defined. The various factors that play a role in the child's socialization, such as family, school, media, are simultaneously sided by and override each other to assert their purpose. This creates a disorientating effect on the participants in the socialization process. A festive event at school can be considered a ritual if it meets the criteria described above. The celebration is part of the ritual process. The transition from the past to the present, the collective sense, the common knowledge that can only be created when we are present, and we do not just see the celebration as a monotonous act without mandatory content (Szabó, 2006).

The ritual processes of educational institutions often do not work with sufficient efficiency. These are due, for example, to the uniformity of the celebrations. They are often treated as a prescribed event, i.e., children are assigned what to do. The content is closed, based on outdated formalities, boring, and does not take sufficient account of the child's age characteristics. Therefore, it can trigger revulsion and passivity among children. Due to the *get it over with* approach, the lack of festive atmosphere, the child, the parents, the educators may suffer rather than live the festivities. The need for renewal here is just as important and necessary (Barcsai, Hagymásy & Márton, 2009). Social perceptions of celebrations are continually changing. The fact that some celebrations can become a scene of current political affairs does not make it any easier. Thus, the importance of celebrations is great, since they provide an open space for the provision of political factors and symbols (Szabó, 2006). The school celebrations were to strengthen the cohesion of the pupils and to honor each other's work. Typically, during the period under consideration, mostly Christian holidays, calendar holidays, anniversaries, birthdays, deaths, name days, political events, and historical anniversaries were celebrated.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century



Figure 1. Fortepan code: 153126

From a ritual point of view, the most unique celebrations in school life are the year-opening and end-of-year occasions, national holidays, Christmas, Easter. The first selected image was taken in 1937. The event can be a school-year opening celebration or a national holiday. On the stage, two young students in national attire recite. The enlarged image clearly shows the girl wearing an ornate coronet, a vest, and an apron, with two other pupils holding the school flag next to them. Among the audience, we can see children, adults, who can be parents of children, so we can assume that this is a celebration that is also open to parents, which is of particular importance to everyone.

In the first half of the century, the building of national consciousness was particularly strong. Moreover, national attire increasingly symbolized togetherness and love for the homeland. The flag's original significance and purpose are to ensure that everyone in the crowd can see where they belong. To belong somewhere, to belong together is a need in the depths of the soul; therefore, the external expression of belonging, the flag, is a symbol of the soul's depths. The flag symbolizes the spirit of the school. The flag-bearer must preserve the spiritual creations of the nation. Their posture is straight, respectful. Celebrations like this were very important in schools' life because they strengthened national consciousness and the sense of belonging to the community, of belonging to the school as a family. We often see poetry, drama, theatrical performances, and dances that fit the occasion's themes during school celebrations. The following image shows such a school celebration.



Figure 2. Fortepan code: 79249

Celebrations of folk dances were common in schools. This is supported by the photographs in the school bulletins of the period, among others. The photo was taken in 1949 in the common courtyard of the Budapest Primary Boys' School in the capital and the Pannonia Street Primary Girls' School in Budapest. Schools often staged dance shows, which were presented to a wide audience in exchange for ticket purchases. In the enlarged version of the image, the dancers are dressed in Tyrolean costumes. The boys are wearing bridle shorts, a white shirt, a similar bridle skirt, and a white blouse with a hat on their heads. Most schools sought to introduce young people to the traditional dance of several nations. The Tyrolean dance was popularly edited because of its unique melody and style. The learning of couple dances was especially important for young people, as the students were able to prepare for social events after their life in School, which included dancing and getting to know men.

The purpose of dance teaching is to give the students a light, beautiful, subtle gesture. After basic positions, dance steps, arm movements, and rhythmic dance movements, it is crucial to know and master classical and modern dances. Many times, the students show their skills by performing their design dance compositions. The movements contain joy, pain, freedom, and bondage so that children are given related content to their moods and spiritual development. The primary purpose of folk dance is character formation; imitation in regulated dance plays an important role, thereby keeping alive the body's knowledge and transmitted through the body. The body's movement, the symbols placed on the body (embroidery of symbols, folk costumes) embodied the given culture's symbols (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016).

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century



Figure 3. Fortepan code: 83949

In addition to traditional folk dances, more modern dances were an eruption of regulated dances (Németh, 2013; Boreczky, 2013; Boreczky & Fenyves, 2015; Fenyves, 2016). Antiquity, purity, and originality can also be seen here as a life-changing motif that includes an untainted form of dance, costume, and customs. In nature, in this case, the scenes danced in the schoolyard embody the desire to return to nature. The more informal dance structure is illustrated by the above image, which was taken in 1938 in Budapest in the courtyard of the New School in the 12th district. A large audience attended the school ceremony. The dance show consists of a group of young girls wearing light-colored, light-material dresses with a flower wreath on their heads. The fabric and tailoring of the dress allow for easy movement. The details of the performance, the dances, the movements, the story were often made by the children. Here we can see examples of something similar.



Figure 4. Fortepan code: 85044

During the performances, the students learned more informal dances, made costumes, and often displayed details related to their studies and historical events. The plays were also important for language learning since they were then able to practice their language skills. The fourth image depicts the characters in a play. The photograph taken in 1923 is significantly different from the 1930s and 1940s. Although the characters wear costumes, their hairstyle is a fitting reflection of the time's feminine ideation, which has sparked a fierce debate in the era's social discourse. The actors wear a swinging dress made of light-colored, very light fabric, which is pulled at the waist in some cases. On their heads, there is a flower wreath. In plays like this, students had the opportunity to step out of conventions and move freely, dance, and play more informally. In the 1920s, women's situation changed a lot, emancipation efforts reached within the school institution walls, and the effect of this can best be observed in dances and plays through photographs. This can be seen from the fact that in the early 1900s, many more pictures of traditional dance appeared, while later, in the 1930s, more and more photographs of plays and modern reform dances were included in school bulletins and school albums. The dances gave the girls hold and a sophisticated movement, which helped develop the age's attractive body image. The dance occasions were ritual events in the girls' lives, at which point they could step out of their roles and become ladies looking for a partner.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century



Figure 5. Fortepan code: 94067

Learning dances has become central to the upbringing of girls. Moreover, the presentation of traditional folk dances was not limited to performances only. The above picture was taken in 1938 in Budapest, in the courtyard of the Royal Hungarian College of Physical Education. The girls entertain the participants during a break in a sporting event. They present a traditional women's folk dance, thus strengthening national consciousness and belonging to the community. Dancing outdoors gives a more informal effect to otherwise regulated traditional dances. For a long time, sporting events were accessible exclusively to men because they believed women could not participate in such events. Then, at the turn of the century, sports facilities were expanded for ladies. Furthermore, the ever-expanding possibilities have created opportunities for students to find the right way to move.

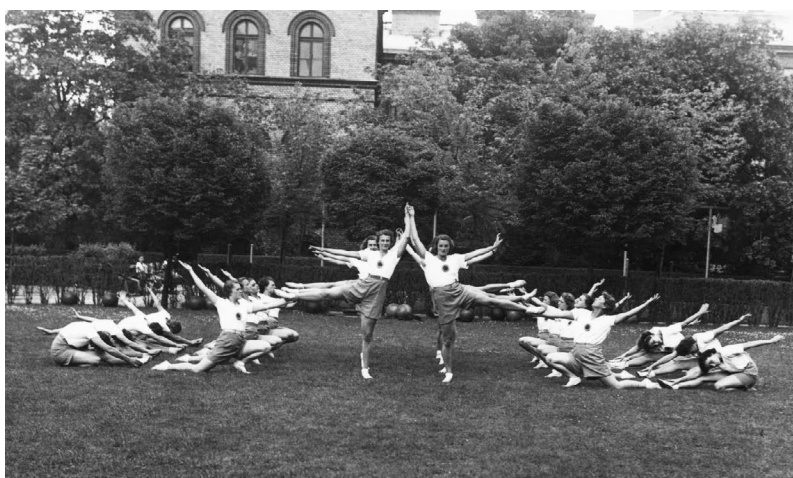


Figure 6. Fortepan code: 94074



Figure 7. Fortepan code: 74917

Floor gymnastics was one of the first allowed forms of exercise for women because it was not considered dangerous, and the movements allowed them to express their feminine, light nature. This is evidenced by contemporary journals and school bulletins, which detailed possible forms of physical education. One of the great efforts of the body culture movements was to make critics understand that the female body, although different in its anatomy from that of a man, will be strong and persistent in movement. Different sports shape the body and the spirit, thereby allowing the girls to be even more persistent, their concentration improves. The body of a strong, independent Hungarian woman is healthy and athletic. As a result, floor exercises were complemented by tennis, swimming, basketball, ice skating, and many other sports considered safe for the ladies. The above two pictures also show gymnastic exercises as well as gymnastics movements. Both images were taken in 1938 and show a special stiffened, set state. The first image shows the school's gymnastics team, who regularly attend competitions to test themselves and their knowledge. The moves are very talkative. At the same time, they radiate light femininity, flexibility but also strength and aspiration. Images of floor exercises always carry this dichotomy, which symbolizes women's aspirations in the era's social conditions. Floor gymnastics has become a form of movement that allows women to show their feminine traits and the ancient power with which they struggle unbroken to have the same opportunities in society as their male counterparts. The militant nature of nation-building is illustrated in the second image, in which the students can be seen in the same posture, in a semi-kneeling position, with a ribboned wand in their hands. The image is strong in symbols. Girls' symbolic posture represents femininity, a strong, confident image of a woman, and victory, togetherness, and aspiration.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century

The main objective of the era was patriotic education, which in the photographs was the formation of a disciplined body, the militant posture.

6. SUMMARY, OUTLOOK

Rituals are rules-driven activities of a symbolic nature that direct participants' attention to thoughts and feelings they consider particularly important. These are formalized actions, repetitive in nature, not only out of momentary inner agitation but also with the aim of instability to create feelings. Their effect is not always limited to ritual occasions, although it usually occurs in special places and times. Their repetition automatically refers to continuity with the past.

School rituals are most easily observed by celebrations. On a deeper level, the rituals of everyday life related to eating, behavior, learning, communication can be connected here. On the one hand, school rituals' role is to create the rhythm of everyday life, to maintain safety and discipline.

They are forging individuals into a community, flying a flag. Everyday rituals help students cope with crises and transitions, and school celebrations crown the sense of community, lift those present from the everyday profane space, and create sacral space and time. The turn of the century was also special in this respect because the institutional upbringing of women was constantly transformed, for which the social and economic environment, which had changed because of industrialization, was a fertile substrate. The emergence of counterculture movements has exacerbated the need for change, which has infiltrated the school's institution undetected.

The war years of the first half of the 20th century sometimes hindered the period's emancipation processes, but the reforms, in an unbroken way, found the channels through which they could consolidate their new views.

Through dances taught in schools and following their changes, changes in society can be well tracked. The presence of traditional and modern dances in schools has helped to cope with temporary conditions due to the pupils' age. The purpose of the dances was to bring joy, to make the audience forget about the current problems. The physical ideal reforms of the era, which affected clothing, fashion, art, dances, sports, had an impact on science, philosophy, and pedagogy. In this research, I examined the specific manifestations of ritual phenomena for which the *Fortepan* visual database can provide many new additions.

References

- Barcsai, Á., Hagymásy, K., & Márton, S. (2009). Nevelési gyakorlat, változó iskolai színtereken. In A. Szabó (Eds.), *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat*. Nyíregyházi Főiskola.
- Belting, H. (2007). *Képtudományi vázlatok*. Kijárat Kiadó.
- Boerdam, J., & Warna Oosternbaan, M. (2000). Családi fényképek – szociológiai megközelítésben. In J. R. Nagy (Ed.), *Családi album. Vizuális antropológiai szöveggyűjtemény I.* (pp. 154–173). Miskolci Egyetem.
- Bell, C. (2009). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1982). A fénykép társadalmi definíciója. In Ö. Horányi (Ed.), *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok* (pp. 226–245). Typotex Kiadó.
- Boreczky, Á. (2013). Mozdulatművészet, életreform és az avantgarde. In A. Németh, & V. Pirka (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 68–85). Gondolat Kiadó.
- Boreczky, Á., & Fenyves, M. (2015). Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek In G. Baska, & J. Hegedűs (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 206–220). ELTE PPK.
- Fenyves, M. (2016). Dienes Valéria a magyar színpadi táncművészet megújítójának mozdulatművészete és az Orkesztika. In M. Fenyves, V. Dienes, & G. Dienes (Eds.), *A Tánc reformja: a mozdulatművészet vonzásában* (pp. 14–45). Orkesztika Alapítvány.
- Connerton, P. (1997). Megemlékezési szertartások. In E. Babarczy, Á. Erdélyi, R. Radnóti, & V. Zentai (Eds.), *Politikai antropológia* (pp. 64–80). Osiris Kiadó Láthatatlan Kollégium.
- Gehlen, A. (1974). *Az ember természete és helye a világban*. Gondolat Kiadó.
- Kunt, E. (1995). *Fotoantropologia. Fényképezés és kultúrakutatás*. Árkádiusz Kiadó.
- Mietzner, U., & Pilarczyk, U. (2005). *Das Reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Verlag Julius.
- Mietzner, U., & Pilarczyk, U. (2013). Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In J. Hegedűs, A. Németh, & Z. A. Szabó (Eds.), *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 31–51). ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A. (2013). Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In A. Németh, & V. Pirka (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 11–55). Gondolat Kiadó.
- Németh, A., & Skiera, E. (2018). Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából – új irányok és helyszínek, világnézeti koncepciók, társadalmi hatások. In A. Németh, & E. Skiera (Eds.), *Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 19–71). Múcsarnok.
- Ouyang, S. (2010). *Einschulungsfeiern in China und Deutschland: exemplarische Bildinterpretationen mit der dokumentarischen Methode*. Logos Verlag Berlin GmbH Kiadó.
- Panofsky, E. (1984). Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába. In E. Panofsky. *A jelentés a vizuális művészetekben* (pp. 284–307). Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2006). *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó.
- Szabó, I. (2006). Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 96–115.
- Turner, B. S. (1997). A test elméletének újabb fejlődése. In M. Featherstone, M. Hepworth, & B. S. Turner (Eds.), *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória* (pp. 7–52). Józsefvárosi Műhely Kiadó.
- Turner, V. (2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó.
- Wulf, C. (2007). *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó Kft.

The Role of School Dances in the First Half of the 20th Century

Figures

Figure 1. Fortepan/Müller family/1938

Figure 2. Fortepan/Berkó Péter/1949

Figure 3. Fortepan/Ebner/1938

Figure 4. Fortepan/Nagy Józsefné dr./1923

Figure 5. Fortepan/Romák Éva/1938

Figure 6. Fortepan/Romák Éva/1938

Figure 7. Fortepan/Romák Éva/1938

KÖRTÁNCAL ÉS TÁNCTERÁPIÁVAL A HÁTRÁNYOKKAL KÜZDŐ TEHETSÉGEKÉRT

Borbáth Katalin, pedagógiai szakpszichológus, körtánc oktató,
doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem

Absztrakt

Kultúrák találkozása különleges minőséget hoz létre. Így igaz a szakrális körtánc, a táncterápia és a tehetséggondozás kapcsolatára is.

A továbbiakban egy, a fentiek szellemében fogant projektet és az azt megalapozó szakirodalmi hátteret mutatjuk be, melyben találkozik a szakrális körtánc műfaja, a táncterápia és a hátrányokkal küzdő tehetséges tanulók gondozása. A projekt a Kőbányai Pedagógiai Szakszolgálatban a Nemzeti Tehetség Program pályázati támogatásában valósult meg. A program kísérleti jelleggel, 12–14 éves általános iskolások, pszichológus, dramata, művészterapeuta, táncterapeuta, körtánc tanár bevonásával *Össz-Tánc-Szín-Ház* néven indult. Ennek a tehetséggondozó projektnek az egyik pilléréként működő körtáncterápiás fókuszú műhelyt mutatja be jelen írásunk.

A műhelyfolyam konkrétumainak bemutatását megelőzi az azt megalapozó, háromoldalu elméleti háttér felvázolása: a szakrális körtánc műfaj jellemzése, a tehetséggondozás aktuális szempontjainak bemutatása és a körtánc műhely felépítésében és működésében erőteljesen jelenlévő táncterápiás alapok megjelenítése is megtörténik. A csoportfolyamat bemutatását követően egy SWOT típusú összefoglalót adunk a munkafolyamatról, amely tartalmazza a projekt erősségeit és kihívásait is.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, szakrális tánc, körtánc, táncterápia

1. BEVEZETÉS

Az *Össz-Tánc-Szín-Ház* projekt Kőbányán indult a Pedagógiai Szakszolgálat kérései közt a 2015/2016-os tanévben nyertes Nemzeti Tehetség Programban meghirdetett pályázat nyomán. Három külön-külön működő, 20 alkalmas művészterápiás műhely résztvevőinek kiválasztása tanári ajánlason és a diákok saját motivációján alapult. A műhelyek csoportterápiás folyamatként is működtek. A projekt megvalósítását, a résztvevők kreativitásának kibontakoztatását kulturális programokon való részvétel is segítette: múzeumpedagógia, saját póló design, látogatás, kreatív workshop a tradicionális cigány népművészeti elemeket alkalmazó Romani Design-nál. A pályázati kiírás értelmében produktum (kiállítás és projektzáró előadás) is része volt a folyamatnak.

Jelen írásunk a projekt egyik elemére, a körtáncterápiás műhely bemutatására, illetve ezt megelőzően annak szakrális körtánc, táncterápiás, illetve tehetséggondozási szempontokat is tartalmazó szakirodalmi háttérére fókuszál.

2. A SZAKRÁLIS KÖRTÁNC MŰFAJRÓL

A szakrális körtánc vallások feletti, a különböző népek kör- és lánc táncait összegyűjtő mozgásforma, amely inkluzivitást támogató módszer is egyben, ahol elsősorban kör formájában mozognak a táncosok. A szakrális körtánc a valódi jelenlétre fókuszál, így önfejlesztést szolgál, miközben antropológiai, archeo-mitológiai és népművészeti, néptáncos gyökerei vannak.

Érdemes megemlíteni, hogy a hagyományos gyerekéletben (leányka életben), s ennek megfelelően a hazai, pedagógiailag vezérelt táncéletben is alkalmazott eszköz a körtánc. Bár nem célunk részletesen kifejteni jelen tanulmányunkban a körtánc történetét egészet, ezért témánk szempontjából legjelentősebb képviselőit említjük. Ide kíváncsozik Tímár Sándor neve, akinek korai táncházmozgalomban meghonosított *Tardonai karikázója* minta lett a körtáncosok és a koreográfusok számára. Annál is inkább, mert 1976-ban a Magyar Televízió *Játsszunk táncot* sorozatában is előkelő helyet kapott koreográfiája. Jelentősége miatt említést érdemel a szintén Tímár által jegyzett, középkori gyökereket őrző, poetikus *Szlavóniai lánytáncánca* is (Zórándi, 2014).

Nem hagyható ki Foltin Jolán munkássága sem a sorból, aki ugyancsak alkalmazott körtáncot koreográfiáiban. Alkotásai közül a körtánc hagyomány szempontjából elsősorban a szimbolikus elemeket felvonultató, Kiss Anna *Szerelembűvölő* verse által ihletett *Mondóka, szerelem, szerelem* című lánytánc érdemel figyelmet. Ebben a leányszerelmélységének rétegeit boncolgatja, ahol a verssel mesterien ötvöződik az archaikus motívumokat őrző sárközi karikázó táncmatéria (Zórándi, 2014).

Európában az 1970-es években Bernard Wosien teremtette újjá a szakrális körtáncot Findhornban (Wosein, 1974), majd az 1980-as évek közepén Laura Shannon kezdte kutatni a szakrális táncok ősi, indoeurópai gyökereit. A balkáni világban tett utazásai, és az ottani autentikus körtáncok megfigyelésével a műfaj egészét megvilágító következtetésekre jutott (Shannon, 2019).

A körtánc gyakorlása, Shannon (2019) értelmezésében elsősorban női műfaj. Megfigyelése szerint a patriarchális társadalomban élő nők számára a férfiak által is tisztelt, önálló tevékenységet, ún. *safe place* (=biztonságos hely) lehetőséget adott nőiségük megélésére és a tánc hagyomány ápolására, amely túlmutatott a körtáncon. Shannon interdiszciplináris kutatásokra hivatkozva mutatja be eredetüket. Megfejtésében ezekkel a táncokkal a nők ősi, Európa neolitikum matriarchális kultúrájának darabjait is őrizik, tudattalanul tisztelgnek hajdani istennőik előtt, ami a körtánc szakralitását hordozza (Shannon, 2019).

Ugyanakkor hozzá kell tennünk, hogy léteznek, ha kisebb számban is, csak férfiak által táncolt, vagy nők és férfiak elkülönült csoportjában táncolt és vegyes nemű körtáncok is. A magyar néptánc hagyományban a Gyimes és a Moldva menti táncok, illetve a Balkán, vagy Közél-Kelet vidékeiről is ismerünk ilyen táncokat (Martin, 1979). Ezekre most nem térünk ki bővebben.

2.1. A szakralitás megnyilvánulása a körtáncban

Shannon (2019) kutatásokra alapozva állítja, hogy a matriarchális értékek egyrészt kifejeződnek a körtánc jellegében (egyenlőség, közösségélmény, közös felelősség és

vezetés). Másrészt a táncok és zenék témájában, amelyek élet és halál, újjászületés körül forognak, továbbá megmutatkoznak a geometriai szimbólumokban, amit a táncok alakzata képvisel, mint a kör, spirál, félhold, kígyó, labirintus, háromszög, csillag alakzatok (Shannon, 2019). Farkas Andrea, a csoport egyik vezetője, beépítette a tematikába a körforma összetett szimbolikáját, amely egységet, a legősbibb formát, a tökéletességet, védelmet egyszerre jelenti.

Pesovár (1992) a magyar körtánc hagyományban mutat rá az elsősorban lányok által, énekszóra táncolt ősi eredetű karikázó tánc indoeurópai gyökereire és rituális eredetére. A körtáncok, vagy füzértáncok lehetnek a mindennapi élet részei, ugyanakkor számos rituális jellegű körtánc ismert. Shannon (2015) szerint a rituális táncokat a hétköznapiaktól megkülönbözteti a kontextus/különleges nap/különleges hely/mérföldkő. A rituáléhoz különleges ételek, ruhák, szimbólumok, egyedi táncok, dalok, játékok tartoznak. Rituális alkalmak során az is eltérő, hogy ki vehet részt a táncokban (Pesovár, 1992; Shannon, 2019). Pesovár (1992) a karikázó lánytáncot szertartásnak írja le, legfontosabb tartalmi, funkcionális jegyeként kiemeli, hogy tavaszi, nagyböjti tánc. Archaikus vonásainak nyomait a kapcsolódó énekekben és a népzeneben is megtalálja. Pesovár kiemeli, hogy a tánc helyszín mindig szakrális szimbólum, miként a forrás, patak, a víz az élet, az újjászületés szimbóluma, a fa az élet fáját jelenti és a templomok kertjében való tánc még egyértelműbben jelöli a szakralitáshoz való kötődést (Pesovár, 1992).

Shannon (2019) Balkánon folytatott táncutatása során tapasztalta, hogy egy-egy falu közösségének saját táncrepertoárja van, az egyszerűbbeket sokat ismétlik. Ebből arra következtetett, hogy itt a körtánc a (női) közösség integritását ezzel a jellegével is szolgálja, hiszen másállapotúak, vagy akár idősebb asszonyok, kislányok is csatlakozni tudtak a közös mozgáshoz, így a teljes (női) integráció megvalósulhat. Miközben Shannon arra is rámutat, hogy ismétlés, lassú ringatózás, a körben megtapasztalt közös erő gyógyító energiákat is felszabadít, az *itt és most* élménye terápiás hatású, miközben az elődökhöz, az örök női minőséghez való kapcsolódás is (Shannon, 2019). A (női) identitás ezen nonverbális formájának megélése és kiteljesedési lehetősége komoly énerősítő, személyiségfejlesztő hatású. Ugyanakkor a körtánc erőteljes tehetséggondozó potenciált is tartogat, hiszen a kinetikus területen tehetségesek különböző mozgásformákat próbálhatnak ki változatos, gyakran bonyolult ritmikához kötve.

3. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TEHETSÉGEK GONDOZÁSA A KÖRTÁNC MŰFAJÁVAL

Napjainkban hazánkban a tehetséggondozásnak kevésbé ismert és művelt területe a hátrányos helyzetű tehetségek tehetséggondozása. Ugyanakkor ismert, hogy a néptánc mozgalom számos lehetőséget biztosított a tehetség kibontakoztatására a hátrányos helyzetű tehetségek számára is, mellyel tehetséggondozás szemléletben messze meghaladta a korszellemet, amint azt a következő fejezetben látni fogjuk.

A hátrányos helyzetűek tehetséggondozásában régóta jelen van a körtánc műfaja. Ide sorolhatjuk a gyerekek amatőr néptáncmozgalmának és táncházmozgalmának megannyi hajtását, amelyeket ma már az Örökség Gyermekek Népművészeti Egyesület terelt gyebe és látja el koordinációját.

Körtánc és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségekért

Az egyenlő esélyeket célzó tehetséggondozás szemlélete a gyermek táncművelésben is fellelhető, hiszen a mozgalom hajnalán éppen a közös tánc, a szólótáncok kerülése mint szempont és gyakorlat megjelent, és talán nem véletlen, hogy a gyerektáncsoportok jellegzetes „lánytöbbségében” a karikázó táncok helyet kaptak. A széles rétegeknek szóló tehetséggondozás eszméjének nyomára bukkanhatunk Keszler Mária munkásságában is, amelynek lenyomatát szakköri füzetében találhatjuk meg. A Keszler által készített *Szakköri füzet* a „tömegiskoláknak” készült koreográfiák között karikázó-leírásokat is tartalmaz. Feltételezzük, hogy a karikázókat a sokoldalú fejlesztő karaktere miatt alkalmazta, mint ahogy már korábban Volly István (Volly, 1945), Muharay is, hiszen az ő korábbi műsorfüzeteikben (Muharay, 1947) is megjelentek a karikázók.

A néptánc mozgalom fellelőinek számító *spontán komprehenzív* iskolák (pl. Martonvásár, Bp. Alsóerdősor utca, Cigánd stb.) saját pedagógusai által készített tánc(tanítási) programjaiban is helyet kaptak a karikázók. A körtánc megjelenése a gyermektánc-életben esélyegyenlősítő funkciókat szolgált, talán spontán is, de tudatosan, tervezetten is, ahogy arról Karcagi Gyuláné meg is emlékezik a Taní-tani-ban közölt interjújában a hátrányos helyzetű, roma háttérű gyermekek kapcsán (Riba, 2017). Miközben az is tagadhatatlan, hogy a művészeti iskolákba befogadott táncmozgalomban megjelentek a szelekciós elemek, de erre most itt nem térünk ki.

3.1. Tehetséggondozási szempontok

Renzulli tehetség modellje (1986) vált a legáltalánosabban elfogadottá, melyben négy képesség összetevőjét emeli ki a tehetségnek: átlag feletti általános képességek, átlagot meghaladó speciális képességek, kreativitás, feladat iránti elkötelezettség. Renzulli életművében a tehetségazonosítás mérési lehetőségeit és a tehetségfejlesztés modelljét is kidolgozta. Ugyanakkor felismerve a buktatókat, már ő is hangsúlyozta, hogy a tehetségazonosítás nem alapulhat csak a mérésen. Az alulteljesítő tehetségek létezésének felismerése és a kétszeresen kivételes gyermekek azonosításának nehézségei csak tovább fokozták a kérdőjeleket az azonosítás körül (Harmatiné, Pataky & Kovácsné, 2014). E kérdőjelek számát növeli Csíkszentmihályi (1996) tétele, miszerint a tehetség nem az egyénben, hanem az egyén és környezete kapcsolatában jelenik meg (Csíkszentmihályi, 1996).

Miközben a hazai tudományos élet számára Gyarmathy Éva interpretálja azt a nemzetközi szemléletet, amely egyre inkább kontraproduktívnak és kirekesztőnek tartja a tehetségazonosítás méréseken alapuló szokásrendjét (Gyarmathy, 2015). Gyarmathy (2013) a komplex, a statikus és a dinamikus tehetség fogalmak jellemzőit is ötvözve állítja, „tehetséggé válni folyamat, amely során a tehetség jellemzői mindvégig jelen vannak, de a környezet számára nem feltétlenül észlelhető vagy elfogadható formában (Gyarmathy 2013, p. 90).” Gyarmathy (2013) nyomán elfogadjuk, hogy a tehetség nem állandó jellemző, hanem egy fejlődési folyamat része, így érthetővé válik ugyanő markáns véleménye a tehetségűréssel kapcsolatban. Szerinte a tehetségek *vadászata* helyett lényegesebb a tehetséggondozás, a környezeti ingerek gazdagítása.

Gyarmathy kritikával illeti a tehetségazonosítás elterjedt hazai gyakorlatát. Ceci (1990) elméletével érvel, aki szerint az intelligenciatesztekkel azonosított képessé-

gek nem a tehetséget jelzik, hanem a szociális háttér, szülői anyagi színvonal, iskolázottság, foglalkozás eredményeként kialakuló előnyöket. Gyarmathy érvrendszerét követve a projektbe kiválasztott gyerekek nem képességek, hanem érdeklődés, motiváció alapján kerültek be, annak a peremfeltételnek megfelelően, hogy valamilyen területen hátrányt szenvednek a többséggel szemben. Így a projekt és a körtáncműhely kiválasztás metódusa a Gyarmathy-féle *érdeklődés térképe* (Gyarmathy, 2010) lett, mert a vizsgálatok azt mutatják, hogy a tehetséggondozó programokba kerülő gyerekek közül igazán erőteljes fejlődést azok mutatnak, akik az érdeklődésük alapján jutnak oda. Különösen lényeges az érdeklődésre építő tehetségvizsgálat a hátrányos helyzetű tehetségek esetében.

A kiválasztás másik elvi alapja a kétszeresen kivételes tehetség elmélete, amely a tehetség és valamely típusú hátrány jellemzőinek együttes megjelenését jelenti az egyénnél (Harmatiné, Pataky & Kovácsné, 2014). Differenciáldiagnosztikai kihívást jelent a kétszeresen kivételesség felmérése a szakemberek számára, amelyre a projektbe iskolapszichológus szakembereket vontunk be. A pszichológusok a negyedik-hatodik évfolyam pedagógusaival konzultáltak, pedagógus interjúk segítségével szűrték a kétszeresen kivételes, vagyis valamilyen téren hátránnyal küzdő, mellette a tehetség jegeit mutató diákokat (Harmatiné, Pataky & Kovácsné, 2014). A kiemelkedő tanulmányi eredmény nem volt kritérium, helyette a megfigyelt kinetikusan-mozgásban, verbalitás vagy vizuális kifejezőképesség terén tehetséges diákokat kerestük, hiszen körtánc, dráma és művészetterápiás csoport is nyitva állt a hátránnyal küzdő 12-14 éves diákok, elsősorban lányok előtt a körtánc műhelyt is magába foglaló *Össz-Tánc-Szín-Ház* projektben.

A tehetségazonosítás fenti módszerein túl a program iránt érdeklődő, a peremfeltételeknek megfelelő diákokat is fogadtunk műhelyünkbe, a tehetséggelisztés Gyarmathy-féle *csésze rendszer* jegyében, melynek lényege, hogy a tehetségazonosítás helyett először tehetséggondozás indul el, ennek hatására széles rétegek tudnak bekerülni a mindennapi ellátásba, majd az ellátásból fokozatosan kiszűrődnek az érdeklődők, közülük a kiemelkedők, majd végül az igazán tehetségesek (Gyarmathy, 2013).

4. MOZGÁS ÉS TÁNCTERÁPIA ALKALMAZÁSA GYEREKEKNEÉL

A körtánc-terápiás csoport vezetőjeként Farkas Andrea körtánc tanár és táncterapeuta, és jómagam, a tanulmány szerzője működtünk. A körtánc-terápiás csoportot komplex célkitűzéssel terveztük. Elképzelésünk az volt, hogy a kétszeresen kivételes gyermekek gazdagítása komplex módon történik a csoportfolyamatban. Azt vártuk, hogy a foglalkozások során fejlődik a mozgáskoordinációjuk, testi tudatosságuk, ritmusérzékük is. Feltételeztük, hogy a terápiás tér biztonságában a mozgás-improvizációk nemcsak a táncok megtanulásában jelentenek majd segítséget, illetve hogy a változatos technikájú vizuális megfogalmazások, a spirituális, archaikus, rituális elemek beemelése mind-mind gazdagíthatja az érzelmi életet, fejleszti kreativitást, örömet, felszabadulást hoznak a gyerekek életébe. Céljaink eléréséhez az elméleti bázis mellett komplex módszertani alapvetéseket is beemeltünk a munkánkba.

A körtánc-terápiás műhelyben a szakrális körtánc és a tehetséggondozás elméleti alapjai mellett a műhely terápiás céljainak és eszközeinek megválasztásában tá-

Körtánc és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségekért

maszkodtunk Jarovinszkij és Kiss (2016) tanulmányára, melyben azt írják, hogy a szabad mozgás és testi kifejezés alapvető kommunikációs eszköze a gyermekeknek, továbbá kifejti, hogy a mozgás-táncterápia az egyén érzelmi, társas, kognitív és testi (fizikai) integrációját segíti. Elméletükre támaszkodva fejlesztettük improvizációs gyakorlatainkat, elősegítve a mozgáson és táncon keresztül az önkifejezés támogatását, a nonverbális kommunikációt, a kapcsolatok alakulásának megértését. Szemléletünkben osztozva nem tartottuk célnak táncterápiában a formális tánctechikák elsajátítását közönségnek szóló produkció szintjén, továbbá alapvetés volt, hogy a gyerek-táncterápia mindig valamilyen aktivitáson keresztül zajlik.

Jarovinszkij és Kiss (2016) által megfogalmazott elv a testi figyelem mint terápiás eszköz fontos szerepet kapott a táncterápiás működésben, igyekeztünk a testérzeteket tudatosítani, amely segítette a műhelyben résztvevő gyerekeket, hogy érzékenyebbé váljanak különböző érzelmi állapotokra. Az önindította mozgás gyógyító erejét is használtuk mozgásos játékainkban, szabadtáncban, az improvizációkban az életteliség, egészségesség érzés, a hatóerő testi kreativitás megélésének elősegítésére. Az érintéseken alapuló páros gyakorlatoktól azt a hatást vártuk, amely felerősíti a kapcsolati minőségek és mintázatok reprezentálódását.

A táncterápiás műhely célcsoportját a Jarovinszkij és Kiss (2016) által leírt oktatási területen megjelenő csoportokból választottuk.

A műhelybe válogatott, előzetesen többnyire nem diagnosztizált, mégis a kettős különlegesség kritériumai szerint hátránnyal (gyakran az alacsony szocioökonómiai státusz miatti, és/vagy ADHD tünetekkel) és tehetséggel is rendelkező gyerekekkel való foglalkozás kettős céljaként a körtánc elemek elsajátítása mellett a tánc másodlagos hatásával is számoltunk, mellyel hozzájárul a kognitív szimbolizációhoz és érzelmi fejlődéséhez mind a jelentésalkotásban, mind a szerveződésben (Wengrower, 2015).

12–14 éves, hosszú anamnesztikus történettel rendelkező gyerekek esetén értelemszerűen nem tűztük ki célul, hogy teljes mértékben felgöngyölídjük a pre-, peri- vagy /és posztnatális, esetleg kapcsolati, és/vagy SES eredetű hátrányok mibenlétét, mégis jelen állapotuk utal a múltból eredő diverz gyökerű sérülésre. Ezért szem előtt tartottuk munkánk során a Merényi által megfogalmazott gondolatokat a testtudat, testi figyelem erősítésének fontosságáról, hogy „a test a fogalomalkotás alapja is (Merényi 2015, p. 364).”

Molnár hívja fel a figyelmet a preszimbolikus formában történő megismerés fontosságára, amely tapasztalatokat sokszor nem is tudjuk szavakkal kifejezni, ezért lehet gyógyító hatású, a szavak nélkül, mozdulatokban kifejezett élmények megosztása és elfogadása a terápiás térben a mozgás-táncterápiás csoportban (Molnár, 2005). Ennek a megosztásnak és elfogadásnak igyekeztünk teret teremteni a szakszolgálat meleg, természetes burkolatú termében, ahol a színes labdák, alagutak jelenléte, tovább fokozta a tér elfogadó, barátságos jellegét, amit megtetézt a szakrális körtánc módszertanából beemelt *kör közepe* spiritualitást kifejező szimbólum, többnyire gyertyákkal, virágokkal, szakrális motívumokkal, autentikus mintázatú textilekkel kialakítva (Shannon, 2019).

4.1. További táncterápiás elemek a körtáncműhelyben

Körtánc műhelyünkben számos terápiás eszközzel élünk. Átültettük a gyakorlatba Tortora (2006) módszertanát, melyben az érzelmi témák kibontásához a mozgás mellett a rajzolás-festés aktivitásokat is alkalmaztunk, de dolgoztunk zenével, ritmussal, relaxációval és vizualizációval is. Használtunk sálakat, tornatermi szivacsokat, nagylabdákat, anyagalagutakat, különféle méretű párnákat is. Csoportunkban minden körtánc terápiás műhelyalkalmunk jól felszerelt mozgásterápiás teremben zajlott, a csoport rendkívüli érdeklődéssel és aktív felfedezéssel használta improvizációs gyakorlatoknál, vagy a nyitó-záró reflexiós köröknél a szivacsokat, nagylabdákat. Bizonyos táncoknál, improvizációs gyakorlatnál lehetőségük volt sálakat is használni, amit kíváncsi örömmel tettek meg. A csoportfoglalkozás lecsendesítő szakaszában, az alkalom vége felé esetenként használtuk a relaxáció módszerét is. A kreatív gyerektánc módszertani elemei, a mozgás-improvizációk, a kiscsoportos munka és a zene alkalmazása a testi fejlődés, figyelem, koordinációs képesség, egészségmegőrzés, személyiségfejlődés megsegítését szolgálta (Angelus, 1998). Borbáth és Mátrainé (2007) ezt a módszertant korábban sikeresen ültette át iskolai közegebe, ennek tapasztalatait is beépítettük a csoportba.

A csoportmunka során 12–14 évesekkel dolgoztunk, de a hátrányaik miatt – ahogyan ez számos, hátrányokkal küzdő, esetenként emiatt bizonyos területeken regressziót mutató gyerekre jellemző – szívesebben vették a kisebb korosztályra szabott örömevű gyakorlatokat. Csak korlátozottan emeltünk be tánctechnikai gyakorlatokat és inkább rövidebb, mint hosszabb improvizációkat. Viszont az alkotásra, az önkifejezésre, az önismereti munkára nagy igényt mutattak. Így csoportunkban az öröm, a játékoság, az egymásra hangolódás, és a testtudati munka volt jelen rajzzal, festéssel kiegészítve.

A csoport alakulását monitorozva arra a felismerésre jutottunk körtánc oktató táncterapeuta társammal, hogy a gyerekek életkoruknál kissé fejletlenebb fizikummal rendelkeznek, és kiderült, hogy szenzomotoros érettségük és figyelmi kapacitásuk is alatta maradt a korosztályi átlagnak. Rendkívül terelhető figyelmük és figyelmi terjedelmük szűkössége behatárolta a tanulható körtáncok minőségét, akrobatikus ügyességi fokát. Ugyanakkor a Shannon által leírt integráló körtáncos elv, az egyszerű lépések elve működött, amit játékos elemekkel kombináltunk számukra. Illetve a csoportban kialakított rítusok is fontosakká váltak számukra, amelyek mind a Pesovár által is említett archaikus körtánc szellemiségét idézték, miközben terápiás funkciójuk is bizonyított. A ritualitást a csoportfolyamatokban lineárisan és horizontálisan is igyekeztünk megteremteni. Ennek értelmében minden foglalkozásnak – a változatos tartalom, színes, inspiratív környezet mellett – mégis az azonosságot, biztonságot teremtő, ismétlődő strukturális elemei mindig megjelentek (nyitó-záró reflexiós kör, „kör közepe” dísz, csoportszabályok a falon, tevékenység sorrend), illetve minden alkalom részét képezte a baráti lakoma ősi emberi rituáléját idéző közös étkezés, melynek során apró falatokkal, teával vendégteltük meg a gyerekeket, családiasan, közös asztalnál leülve, beszélgetve. Minden, a csoport működése során kialakult rítust számon tartottak a gyerekek, ezt abból láttuk, ha véletlenül valamelyik alkalommal egy szokásos apróságot, bevezető körtáncot, kreatív, improvizatív játékot, tevékenység sorrendet, alkotást, enni-innivalót megváltoztattunk

Körtánc és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségért

vagy kihagyunk, mindig szóvá tették, ragaszkodtak hozzá. Ebből láthattuk, hogy a csoport-rítus belsővé vált, és kialakította a Mérei-féle csoporttöbbség élményét (Mérei, 1970).

4.2. A gyermek mozgás-táncterápia szempontjai

Kornblum (2008) nyomán nyílt végű struktúrát használtunk, terapeutaként haladtunk azon a nyomon, amelyet a gyerekek kijelöltek, és kereteztük oly módon, hogy ugyanakkor teret adott a spontaneitásnak. Erre szolgálnak a tükrözéses feladatok, melyekben a mozgásminőségek átvétele befogadó figyelemmel társult, az egymásra hangolódás, a biztonság, a biztonságos tér megteremtése kapott hangsúlyt. Csoportvezetőként elfogadó attitűdöt közvetítettünk, amelyet a csoportszabályok közös megalkotásával és betartásával, illetve a biztonságos, melegséget, elfogadást, spiritualitást is kifejező tér konkrét létrehozásával is biztosítottuk. A csoportfolyamat terét: ülőhelyeket, a különböző gyakorlatok helyét közösen alakítottuk a csoporttagokkal elemes bútorokból, párnákból, óriás labdákból és alagút, kocka jellegű tornaeszközökből, ezzel is támogatva a spontán önkifejezést, kreativitást, személyes hatéképesség megélését.

Kornblum (2008) mozgás- és táncterápiás módszertanához kapcsolódtunk abban is, ahogyan a 20 alkalmas közös munkát csoportfolyamatként értelmeztük, amelyben átélt testi tapasztalattól indultunk, majd mozgáson keresztül a rajzolás, éneklés, megfogalmazás szimbolikus élmény-kifejezései felé haladtunk. Mindezt a szakrális körtánc rítusai egészítették ki, illetve a négy őselem szimbolikus, közös megtapasztalása mint a terápiás folyamat kerete tette teljessé az ívet.

A táncterapeuta-pszichológus csoportvezető kettős biztosította a folyamat monitorozásához és tereléséhez szükséges fejlődéslélektani háttértudást és a strukturált megfigyelési keretrendszer kialakítását. Ez a keretrendszer a műhely átfogó és alkalmankénti tervezésében és a csoportvezetők rendszeres, a műhelyalkalmat követő reflektív konzultációjában is megjelent.

5. A KÖRTÁNC MŰVÉSZETTERÁPIÁS MŰHELY KERETEI

A táncterápiás alapelvekhez komplex műhelyünkben szorosan kapcsolódtak a körtánc műhely keretei. A körtáncterápiás foglalkozásokon elvárásoktól mentes, támogató légkört igyekeztünk teremteni. A Farkas Andrea képviselő alapok szerint éltünk a kör formájában zajló táncos munka közösségteremtő erejével, alapoztunk a táncban megszerzett sikerélményre, önbizalomfejlesztő hatására is.

Műhelyalkalmaink során a zene és a táncok válogatása közben a körtánc és zene autentikus eredete és archaikus szimbolikájának őrzése mint szempont mellett a csoport mozgáskultúrájának, érdeklődésének, pszichológiai állapotának megfelelően, gondos mérlegelés során válogattunk az európai népek egyszerű körtáncaiból és a modern körtánc koreográfiák játékos táncaiból. A kiválasztott koreográfiák természetesen módon „fűződtek fel” a négy őselem központi témára, amelyet a gyerekek nagyon szerettek, minden alkalommal ismételtük is.

Az ismétlés biztosságot adott, sőt az önkifejezés eszközévé is vált az, hogy lettek kedvenc táncaik, ugyanakkor az újabb táncok elsajátítása a figyelemláncra koncentráció-

juk elé állított fokozatosan növekvő kihívást. Ahogy már korábban írtunk róla, a csoport legnagyobb része figyelem- és/vagy hiperaktivitás zavar (határeseti) jeleit mutatta, így az ismétlődő, egyszerű lépések, az egymáshoz való alkalmazkodás és az új impulzusok mind-mind támogató, gyógyító értékűnek bizonyultak. Cigány, zsidó és francia gyermektáncokat jártunk a négy őselemhez kapcsolódó táncokra és művészetterápiás tevékenységet végeztünk.

A toleranciára nevelés és a személyiség gazdagítása jegyében – a különböző népek táncaival és autentikus népzeneivel való ismerkedés során – szinte észrevétlen folyamatban egyre nyitottabbá váltak csoporttagjaink más kultúrák iránt, ami az elfogadás fejlődését, illetve kognitív szempontból a kíváncsiság, az explorációs viselkedés növekedését hozta.

5.1. A körtánc-terápiás műhely alkalmankénti működése – horizontális felépítés

A mozgás-tánc-terápiás elemeket a szakrális körtánc módszertanára adaptáltuk. Első lépésként a csoport saját szabályait alkotta meg. Tisztázta a célt, a kereteket és csoportvezetőként igyekeztünk az elköteleződést segíteni.

A Wengrower-féle menetrendet követtük: kezdeti kontaktus, illetve kapcsolatfelvétel; bemelegítés; központi rész vagy téma kibontása; majd összefoglalás (a lezárás kezdete); visszajelzés történet és élmények megosztása (Wengrower, 2015). Rendszeresen kezdő és lezáró rituálé keretezte alkalmainkat. Az egyértelmű kezdés és befejezés különösen azoknak a gyerekeknek az biztonságérzetéhez szükséges, akik nem stabil környezetben, bizonytalan kötődés hátterén nevelkednek, kusza és megjósolhatatlan határok és szabályok között.

A kezdő és lezáró rituálé világos átmenetet képez a terápiás, illetve a nem terápiás tér és idő között és felkészíti a résztvevőket arra, hogy belépjenek a csoport munkájának folyamatába, valamint a végén kilépjenek belőle. A bemelegítés a terápiásan elfogadó, együttműködő csoportlétkör kialakítását szolgálta minden esetben.

A felvezetés, részben az áramlás mentén, az ismétlés-tovább lépés ritmusában, ismerős és új táncok, alkotó tevékenység és információk váltakozásával igyekeztük a napi fő témára hangolni a csoporttagokat, a kötött téma bevezetése és a kötetlen szabad improvizáció közti „hullámzást” is közösen megélve.

Az alkalmak központi része valamilyen mozgás/tánc témája köré szerveződött. A csoportfolyam fő tematikája a négy őselem szimbolikája körüli építkezés, beleépítve ebbe folyamatba a projektzáró előadást is. (Ez a korábban kifejtett alapelvek miatt nem kapott különösebb hangsúlyt.) Lehet, hogy egy a bemelegítés során felbukkant motívumból fejlődött tovább, de sokszor vissza is lehetett nyúlni korábbi alkalmakra és olyan témát folytatni, amellyel a csoport egy ideje dolgozott.

Az alkalom összefoglalásakor vagy lezárásakor tudatosan a pszichofizikai aktivitás lecsengésének irányába tereltük a folyamatot. Változatos eszközökkel éltünk itt, egyes módszertanok alapján vizuális kifejezéssel, rajzolással, festéssel dolgoztunk a mozgás után, de alkalmaztunk rövid relaxációs technikákat is. Eszközeinket mindig a csoport aktuális hangulatára hangolódva választottuk. Ehhez folyamatos kommunikációra volt szükségünk csoportvezetőként. A vezetés megosztása tudatosan és spontán is végbement: a csoportdinamika monitorozása inkább az én reszortom volt, a mozgásos, táncos elemek bevezetését inkább Farkas Andrea vitte. Valójában

Körtánc és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségekért

mindketten mindkét szerepben megjelentünk, de más-más hangsúllyal működtetve azt. Ez a munkamegosztás erős koncentrációt és állandó konzultációt kívánt.

A záró szakaszban megjelent a verbalitás. Az élmény szavakba öntése véleményünk szerint segíti az integrációt: a mozgásos élmények összefüggésbe kerülhettek a gyerekek életének személyes, illetve interperszonális témáival. Ezt a folyamatot a rajzok is segítették. A záró, megbeszélő körben előkerült az enivaló, gyümölcs.

5.2. A körtánc-művészetterápiás műhely lineáris felépítése

A foglalkozások gerincét a négy őselemhez (tűz, víz, föld, levegő) való kapcsolódás adta. Egyrészt egyik kedvenc táncuk és zenéjük egy olyan koreográfia volt, melynek lépései az őselemeket idézték. Másrészt, a testtudatosságuk fejlesztéséhez (pl. érzékszervekkel) és az érzelmeikkel való kapcsolódáshoz is izgalmas, örömteli terepül szolgáltak az elemek.

Az egyes alkalmakat egy-egy elemnek szántuk, ehhez vittünk tárgyi szimbólumokat (vizualitás érzékenyítés), a körtáncok terének közepére *középként* az adott elem színei, szimbólumai alapján építettünk *belső magot*, illetve az adott elemhez és a csoportdinamikához is kapcsolódva rugalmasan igazítottuk a foglalkozás-eleji játékokat és a táncokat is. Például a levegő elemnél különböző illatokat szaglászunk, a föld elem kapcsán ismeretlen ízeket kóstolhattak meg a gyerekek stb. Mindez játékos formába öntve segítette a testi tudatosság erősödését, a koncentráltabb jelenlétük megélését. Volt olyan alkalom is, amikor festettünk (víz elem) vagy agyagoztunk (föld) az élmények feldolgozásához. Gyertyát gyújtottunk (tűz elem), vagy éppen úszó gyertyákat használtunk (víz elem). A saját alkotásaikat természetesen haza is vihették a gyerekek.

A projektzáró előadás a terápiás csoportok jellegét az előadóművészeti csoportokéval kombinálta, így a terápiás hatást veszélyeztette. Ennek ellensúlyozására a csoportok és csoportvezetők rugalmasan kezelték és rituális szertartásként keretezték a záróalkalmat, mintsem előadásként. Ennek keretében étellel, itallal, köszöntéssel zárult a rövidke bemutató.

6. ÖSSZEGZÉS ÉS TANULSÁGOK SWOT ANALÍZISSSEL

6.1. Nehézségek

A műhelyfoglalkozás sorozatot rövidített SWOT analízissel értékeltük. E szerint nehézségnek bizonyult, hogy a saját állandó, az intézménybe járó gyereklétszám nélkül kettős célú: tehetséggondozó és személyiségfejlesztő folyamatos műhely és pszichológiai személyiségfejlesztő folyamatot működtessünk. Ráadásul úgy, hogy a gyerekek abból a közegből érkeztek, ahol a folyamatos, alapvető intézményi jelenlét szülői monitorozása is hiányzott sok esetben, így a műhelyrészvétel „önjáróvá” vált, a szülői támogatást nélkülöznünk kellett. Itt jövőbeli hasonló csoport működtetése esetén további coaching jellegű, szervezési, életvezetési készségeket fejlesztő módszertant is bevezetnénk hátrányos helyzetű és háttérű, 12–14 éves gyerekek számára vezetett projekthez / csoportfolyamhoz.

Továbbá a szülői motiváció növelésére és gyermekeik rendszeres csoportrészvételének biztosítására további ösztönzőket és / vagy szintén coaching jellegű, sze-

mélyre szóló támogatást is biztosítanánk. A gyerekeket „delegáló” oktatási intézmények szorosabb együttműködését, valódi felelősségvállalását is szorgalmaznánk és a szemléletformálást abba az irányba is kiterjesztenénk, hogy felismerjék a kettős különlegességű gyermekek tehetséggondozásának szükségességét.

Továbbá átgondolandó a jövőben óvatosabb ötvözése terápiás célnak és az előadóművészeti jellegnek (projektzáró). Ezt, bár a csoportvezetők meglátása szerint sikerült többé-kevésbé egyensúlyban tartani a projektben, mégsem szerencsés kockára tenni vele a terápiás műhelyfolyam elért eredményeit.

6.2. Erősségek

A projekt SWOT analízise szerint a csoport egyik erőssége a szakemberek sokoldalúsága is. Hozzáadott értéként jelent meg a művészetterápiás oldal és a szervezési készségek, a kreatív potenciál. Egyszerre volt jelen a szociális érzékenység, emellett több esetben a logisztikai nehézségeket áthidaló rugalmas problémamegoldó készség, reziliens készségek is a projekt megvalósulásának támaszai voltak. A terápiás jelleg megvalósítása kreativitást igényelt az adott projekt keretben; a megfigyelések és visszajelzések szerint ez sikerült.

A csoportvezetők mint identifikációs minta jelentek meg több esetben a lányok számára, ahogyan azt az utolsó alkalom reflexiós folyamatában vissza is jelezték.

A hátrányok jelenléte mellett értéként jelent meg a csoporttagok nagyobb részének megtartása a csoportfolyamatban, a törekvés a körtáncok elsajátítására, a művészetterápiás alapelvek és technikák elsajátítása, részvétel és a reflexió gyakorlatának elsajátítása.

A résztvevő gyerekektől kapott pozitív, érzelemgazdag visszajelzés, a csoport folytatásának igénye mind-mind azt bizonyította, jó úton indultunk el.

Az egész projekt törekvését ellensúlyozni tudta a projektvezető/szakmai vezető folyamatos kommunikációja a projekt minden szereplőjével, a résztvevőkkel és a résztvevők háttérét adó aktorokkal.

6.3. Emléktárgyak mint átmeneti tárgyak

Erősségként értékelhető a csoport- és a hozzá szorosan kapcsolódó projektfolyamatnak a gyermekek sokoldalú gazdagítása. Alapvetésnek tartottuk, hogy a tehetséggondozás és gazdagítás elsősorban a művészetterápiás és körtánc élményekben, személyiség és tehetségfejlesztésben, látókör tágításban jelenjen meg. Emellett tekintettel a célcsoport jellegére és életkorára, fontosnak tartottuk, hogy a gazdagítás egy-egy személyre szóló, konkrét, tárgyi emlékben is manifesztálódjon. Hiszen a csoportfolyamathoz kapcsolódó emlék a saját önéletrajzi emlékezetük egy mérföldköve is, ilyen módon a személyiségük fejlődésének is egy tárgyi manifesztációja lesz, így többszörös jelentést hordoz. Továbbá a Winnicott-i értelemben vett átmeneti tárgy funkcióját is betöltve, a program emlékét, a foglalkozások szellemét képviselte.

Így háromféle emléktárgyat vittek haza a gyerekek. A személyesség jegyében az egyik a saját póló, amit mindenki maga tervezett és készített az Iparművészeti Múzeum múzeumpedagógusának T-Shirt Art design workshopján, másik a Romani design foglalkozásán készített saját Romani stílusú apró emléktárgy. Továbbá minden-

Körtánc és táncterápiával a hátrányokkal küzdő tehetségekért

ki névre szóló, személyes fotóval ellátott saját fotóalbumot is magával vitt, amelyet a záróalkalom záró riuáléjának egyik elemeként vettek át a gyerekek.

Irodalomjegyzék

- Angelus, I. (1998). *Táncoskönyv: 41400 szó gyerekekről, felnőttekről, pedagógiáról, kreatív gyerektánc tanításról.* (n.p.)
- Antalfai, M. (2007). Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. A módszer ismertetése. *Psychiátria Hungarica*, 22(4), 276–299.
- Borbáth, K., & Mátrai, B. L. (2007). Gyermekpszichodráma és kreatív tánc-kísérleti csoport egy kőbányai általános iskolában. *Fejlesztő pedagógia*, 18(1), 31–35.
- Gyarmathy, É. (2010). *Géniusz sorozat: Vol. 12. Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.2.5>
- Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetség gondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, (2), 90–106.
- Gyarmathy, É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetség gondozás szemléletváltásának szükségessége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(2), 371–393
- Harmatiné, O. T., Pataky, N., & K. Nagy, E. (2014). *Géniusz sorozat: Vol. 30. A kétszeresen kivételes tanulók tehetség gondozása.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Jarovinszkij, V., & Kiss, T.C. (2016). Mozgás és táncterápiás alkalmazása gyerekek-nél, In A. Szvatkó (Ed.), *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből* (pp. 225–262). Oriold és társai Kiadó.
- Keszler, M. (Ed.). (1983). *Magyar népi gyermekjátékok.* Tankönyvkiadó.
- Kornblum, R. (2008). Dance/movement therapy with children. In D. McCarthy (Ed.), *Speaking about the unspeakable: Non-verbal methods and experiences in therapy with children* (pp. 100–114). Jessica Kingsley.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága.* Akadémiai Kiadó.
- Merényi, M. (2015). Mozgás- és testélmény alapú pszichoterápiák; más nonverbális módszerek. In G. Szőnyi G. (Ed.), *A pszichoterápia tankönyve* (3rd ed., pp. 362–379). Medicina Kiadó.
- Mérei, F. (1970). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó.
- Molnár, M. (2005). Pszichoterápia a „Labirintus”-ban (egy gyakorlati szakember gondolatai). *Pszichoterápia*, 14(1), 433–440.
- Muharay, E. (1947). Két karácsonyi játék. *Népi műsortár*, 31. Misztótfalusi Kiadó.
- Pesovár, E. (1992). Körtánchagyományunk: epilógus a körtánc monográfiához. *Iskolakultúra*, 2(21), 83–86.
- Riba, K. (2017, May 17). Az iskolai néptánc tanítás történetéhez. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/az_iskolai_neptanctanitas
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Shannon, L. (2015). *Traditional Circle Dance and the Roots of Ritual.* <https://www.laurashannon.net/articles/115-2015-traditional-circle-dance-and-the-roots-of-ritual>.

- Shannon, L. (2019). Language of the Goddess in Balkan Women's Circle Dance. *Feminist Theology*. 28(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/0966735019859470>
- Tímár, S. (1986). Tardonai karikázó. In J. Foltin, & M. Szabadi, M. (Eds.), *Perdül a szoknya - A gyermektánc antológia '82 műsorából*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó.
- Tortora, S. (2006). *The dancing dialogue: Using the communicative power of movement with young children*. Paul H. Brookes.
- Volly, I. (1945). *Népi játékok*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Wengrower, H. (2015). Dance movement therapy groups for children with behavioral disorders. In E. Kourkoutas, & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 390–414). Cambridge Scholar Publications.
- Winnicott, D. (2000). *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó.
- Wosien, M.G. (1974). *Sacred Dance. Encounter with the Gods*. Thames and Hudson, Avon Books.
- Zórándi, M. (2014). *A bartóki út*. Magyar Táncművészeti Főiskola.

CIRCLE DANCE AND DANCE THERAPY FOR TALENTED CHILDREN WITH DISADVANTAGES AND SPECIAL NEEDS

Katalin Borbáth, pedagogical psychologist, circle dance instructor,
Ph.D. student, at the University of Pécs

Abstract

At the meeting points of different cultures, a unique quality is born. That is what we can experience when sacred round dance, dance therapy, and talent development meet and overlap.

The study aims to present a project operated by the Budapest 10th district Educational Consultant Team with the support of the Hungarian National Talent Program. The program, named *Square-Dance-Theatre-Scene*, was started as an experiment, integrating 12–14-year-old students, including psychologists, drama experts, art therapists, dance therapists, and dance teachers. In the paper, a sacred dance therapeutic workshop is described and analyzed, which was a part of this broader talent management program. The workshop was preceded by an outline of the underlying tripartite theoretical background: The sacred dance workshop's group dynamics are analyzed with dance and movement therapy methods. The archaic roots of sacred dance related to the therapeutic approach are also displayed. Finally, a SWOT-type summary of the work process is given, including both the project's strengths and weaknesses.

Keywords: talent development, sacred dance, circle dance, dance therapy

1. INTRODUCTION

The *Square-Dance-Theatre-Scene* project started at the Pedagogical Professional Service in the 10th district in Budapest, in the 2015/2016 school year, after winning the support of the Hungarian Talent Program (hereinafter referred to as HTP). The participants of the three art therapies were selected based on teachers' recommendations and students' motivation from earlier sessions. The workshops functioned as group therapy processes as well. Two cultural programs supported the project's realization: one when students took part in a museum pedagogy program where they created their self-designed T-shirts and the other one that involved a visit and creative workshop at the traditional Romani folk-art rooted design house, at Romani Design. According to the original HTP call, products (an exhibition and a project closing performance) were part of the process.

This study focuses on one element of the project: it presents the circle dance workshop. Moreover, it provides an overview of the literature about the relevant aspects of sacred circle dances, dance therapy, and talent management.

2. THE GENRE OF SACRED CIRCLE DANCE

The sacred circle dance is a form of movement above religions. It includes circle and chain dances of different ethnic groups. It is also a method that supports inclusivity where the dancers move in the form of a circle. The sacred circle dance focuses on the real presence, so it serves as a form of self-development, too, while it has anthropological, archeo-mythological, folk-art, and folk dance roots as well.

In traditional (female) child life, the circle dance was applied accordingly in the Hungarian pedagogically oriented dance life. There is no aim in this study to explain in detail the whole history of circle dances; hence we will introduce the most important and for this research most relevant representatives in the Hungarian circle dance tradition. One of the most influential choreographers in this aspect is Sándor Tímár, whose *Circle dance in Tardona (Tardonai karikázó)* in the early dance house movement became a model for professional circle dancers - especially as Hungarian Television showed it in the series *Let us play dance (Játsszunk táncot)* in 1976. Another circle dance registered by Tímár is also worth mentioning. It is the medieval rooted, poetic *Slavonian Girls' Dance (Szlavóniai lánytáncánc)* (Zórándi, 2014).

Another personality of the Hungarian circle dance movement, we cannot ignore, is Foltin Jolán and her works. She, too, applied circle dance in her choreographies. According to the circle dance tradition, the girls' dance deserves attention. Its title is *Nursery Rhymes, Love, Love*, and is inspired by Anna Kiss's poem. It applies several symbolic elements while presenting an analysis of young girls' love's depths, offering a masterly mixture of the poem and archaic motifs of the Sarközi circle dance material (*karikázó*) (Zórándi, 2014).

In Europe, in the 1970s, Bernard Wosien renewed the sacred circle dance in Findhorn (Wosien, 1974). Later, in the middle of the 1980s, Laura Shannon started to research the ancient, Indo-European sacred circle dances' roots. During her travels in the Balkan area, observing the authentic local circle dance, she made conclusions about the whole genre of the sacred circle dance (Shannon, 2019).

Practicing circle dances in Shannon's interpretation is a female genre. According to her observation, it gave women respect in patriarchal societies, a *safe place*, and a possibility to live for their female part. Moreover, it gave the opportunity to attend tradition over dance. She cited interdisciplinary studies to present the origins of Balkanian traditional circle dances. In her interpretation, with these dances, women also preserve pieces of the ancient, Neolithic matriarchal culture of Europe. Women unconsciously pay homage to their ancient goddesses, which carries the sacredness of circle dance (Shannon, 2019).

However, it must be mentioned that circle dances were also danced by men and women in isolated or shared circles. These dances in the Hungarian dance traditions come from Gyimes, Moldova, or more outlying areas, like the Balkans or even the Near-East (Martin, 1979). In this study, we will not discuss it in detail.

2.1. The Expression of Sacrality in Circle Dances

Based on research, Shannon (2019) states that matriarchal values (e.g., equity, community, common responsibility, and leadership) are expressed in the dance character of circle dance on the one hand. On the other hand, the topics of life, death, re-birth are manifested in the topic of dances and music. Furthermore, all these can be seen in a configuration with geometrical forms and symbols of dances, like the circle, the spiral, the crescent, the labyrinth, the triangle, the star, and the serpent (Shannon, 2019). Andrea Farkas, one of the group leaders, incorporated into the theme the complex symbolism of the circular shape, which means unity, perfection, safety, and is the most ancient form at the same time.

Pesovár (1992) pointed out the Indo-European authentic roots and ritual origins of the ancient circle dance (*karikázó*) in the Hungarian circle dance tradition danced with live singing. The circle or garland dances could be parts of everyday life, but there are many ritual characters among circle dances. Shannon (2015) thinks that the context, a special day, a special place, a milestone in life distinguish the nature of dances. To rituals are connected special foods, clothes, symbols, unique dances, songs, and games (Pesovár, 1992; Shannon, 2019). Pesovár (1992) describes girls' circle dances (*karikázó*) as a ritual, emphasizing that it is a Lenten dance at springtime as its most important content and functional feature. Traces of its archaic features can also be found in related songs and folk music. Pesovár expresses that the place of dances is always a sacral symbol, like a spring and a stream are the symbols of life, re-birth, and the tree symbolizes the tree of life, and dancing in church gardens is unambiguously signifies the sacral background (Pesovár, 1992).

Shannon (2019) experienced during her research in the Balkans that villages have their dance repertoire, and they repeat the simple ones a lot. From this feature, she concludes that circle dances serve the female community's integrity in those villages because pregnant or aged women, even little girls, can join in the common movement. Shannon points out that repetition, slow rocking, and the feeling of the circle's strength liberates healing energies. The *here and now* experience has therapeutic qualities and a connection to the foremothers, feeling the eternal female quality (Shannon, 2019). To experience the nonverbal form of (female) identity and the opportunity of fulfillment has serious self-strengthening, self-developing effects. At the same time, the circle dances include a strong talent management potential, too, since the talented children could try diverse forms of movements bonded to several diverse kinds of rhythms in the kinetic space.

3. TALENT MANAGEMENT WITH CIRCLE DANCES FOR CHILDREN WITH DISADVANTAGES

Nowadays, there is a lesser-known and cultivated field in talent management in Hungary, talent development for disadvantaged children. Besides, it is well known that the folk dance movement gave several opportunities to talented children with disadvantages too, which was a highly developed talent management attitude, as we will discuss it in the next subsection. Moreover, at the launch of the children's' folk dance movement, the common dance came into the spotlight – not the solo

dance – like a practical viewpoint, which facts shows the attitude of willingness to provide equal chances for all dancers. Maybe it is not accidental that in children’s dance groups (where the female dancers were in the great majority), circle dances (*karikázó*) were included.

In Maria Keszler’s work (1983), traces of providing equal chances as an equal chance of providing attitude can be found. Her description for after-class education (*szakkör*) was written for the mass schools –, there are circle dance descriptions, proving the development attitude. Furthermore, we assume that Keszler applied circle dances (*karikázók*) for their developing character, and circle choreographies are presented in Volly’s (Volly, 1945) and Muharay’s early repertoire (Muharay, 1947), too.

In talent management for students with disadvantages, circle dance has existed for a long time now. In this row, we can count several shots of the amateur folk dance and dance house movement (now it is coordinated by the Heritage Child Folk-art Association). In the *spontaneous’ comprehensive schools* – which can be regarded as the centre of the folk dance movement (in Martonvásár, Budapest, sixth district, Alsóerdősor street School, Cigánd, e.g.) –, circle dances were represented in the curricula and programs created by its teachers. Including circle dances in children’s dance life also serves to give equal chances to all. Maybe spontaneously but also consciously and in a planned way, as Gyuláné Karcagi, a former dance teacher in a primary school, remembered it answering questions on disadvantaged students with a Romani background in an interview (Riba, 2017). In the meantime, it is undeniable that the dance movement revealed elements of selection in art schools. However, this aspect is not discussed in this paper.

3.1. Aspects of Talent Management and Antecedents in Circle Dances

There are several definitions for giftedness. The best known of them is Renzulli’s (1986) talent model, which contains four giftedness elements: exceptional general abilities, exceptional special abilities, a strong commitment to the task, and a high level of creativity. In his work, he set up a talent identification and talent development system. Nevertheless, yet he recognized that assessments are not enough for talent identification. Discovering gifted children among underachievers and children with twice exceptionalities questioned the talent assessment system. Furthermore, Csíkszentmihályi (1996) pointed out that talent is not in the person; it is in the relationship between the person as a human being and his/her environment (Csíkszentmihályi, 1996). Meanwhile, for Hungarian scientific life, Éva Gyarmathy (2015) interprets the debates and the attitudes from international studies, concluding that the system, based on talent assessment, is contra-productive and creates exclusion.

Gyarmathy (2013) made a complex definition of talent, which integrates static and dynamic talent features. She says that “becoming talented is a process, while the characteristics of talent are there but they are not inevitably in a perceivable or acceptable form (Gyarmathy, 2013, p. 90).” According to Gyarmathy (2013), we accept that giftedness is not a fixed characteristic, rather a part of a development process. Knowing her strong point became understandable about screening talented

Circle Dance and Dance Therapy for Talented Children

children. Gyarmathy believes that instead of 'hunting' for gifted children, it is more important to manage talented ones by enriching the environment's stimuli.

Gyarmathy criticizes the current practice of Hungarian talent recognition. She debates Ceci's theory (1990), who thinks that gifts, which are recognized by IQ tests, are not markers of talent, but they are markers of the social, financial background and schooling, and the family's employment status and advantages resulting from them. Following Gyarmathy's argument system, we chose children in the project not because of their skills but because of their interest and motivation, having disadvantageous backgrounds in some areas as a boundary condition. Hence, the project's selection methodology became Gyarmathy's *Map of Interest* (Gyarmathy, 2010) because examinations show that those developed strongest who got there through their children's interests in talent programs. It is crucial to lead interest-based talent recognition programs in the case of children with disadvantages.

The other theoretical basement of the selection is the theory of twice exceptionalities, which is about personal cases when giftedness pairs up with some handicap (Harmatiné, Pataky & Kovácsné, 2014). When providing a differential diagnosis, specialists have to face a real challenge to examine the twice exceptionals. That is why we have asked school psychologists for this task. Psychologists consulted with teachers of fourth, fifth, and sixth graders, and via interviews with them, they screened students with twice exceptionalities (Harmatiné, Pataky & Kovácsné, 2014). Exceptional achievement in school was not a requirement; instead, we searched for students with different observable qualities at kinetic, verbal, or visual areas. All the workshops – the circle dance, the drama, and art therapy – were open in the project for gifted students with disadvantages at the age of 12–14, mostly for girls.

We received students interested in the workshop over the talent recognition process, fitting Gyarmathy's talent recognition system's boundary conditions. This system shows the shape of a *horn*, and the point is that without talent recognition, talent management comes first. The effect of it is that a big mass of children can get into the everyday talent management system. Afterwards, step by step with natural selection, the interested ones, among them later the exceptionals from among them will stay, and at the end, from the talented students will be sorted out (Gyarmathy, 2013).

4. APPLYING MOVEMENT AND DANCE THERAPY WITH STUDENTS

As a psychologist and circle dance teacher, I led the students' circle dance workshop with Andrea Farkas, a circle dance teacher and dance therapist. We planned the workshop with a complex aim. In our conception, enriching children with exceptionalities would happen in a complex way. We expected that during the sessions, their motion coordination, body awareness, and rhythm would develop. We assumed that motion improvisations would support learning dances and the visual framings with diverse techniques in a safe therapeutic place. Furthermore, all the spiritual, archaic, ritual elements would enrich children's emotions, developing their creativity, bring joy and liberation into their lives. To reach our goals, we implemented a theoretical and a complex methodological basis into our work.

In the circle dance workshop, the theoretical basis of sacred dance and talent management, when choosing the therapeutic workshop's aim and tools, we learnt

on Jarovinszkij and Kiss's study (2016), who wrote that free movement and body expression are children's basic communication tools. Furthermore, they described that movement and dance therapy help inner integration emotionally, socially, cognitively, and bodily. Applying their theory, we developed impromptu practices to support self-expression through movement and dance and understand the shaping of communicative connections. Thus sharing Jarovinszkij's and Kiss's viewpoint, we did not think it was an aim in the workshop to learn formal dance techniques at the level of shows for an audience. Moreover, we consider as the basics that dance therapy for children always works through activity.

The principle, defined by Jarovinszkij and Kiss (2016), is that attention, not the body, as a therapeutic tool has got an essential role in dance therapy's operation since it supported participants to become more sensitive to their different emotional states. We used the self-started movement's healing power in our motion games, in the free dances, in impromptus to facilitate the feeling of wholeness and to be full of life and experiencing bodily creativity and efficacy. Using pair exercises based on touch, we expected an effect representing the qualities and patterns of connections more vital.

We selected the circle dance therapy workshop's target group from the educational groups Jarovinszkij and Kiss (2016) had written about.

The selected participants mostly have not got an expert's diagnosis; nevertheless, they have shown the characteristics of the twice specialty, having a strong interest in a talent area on the one hand, and on the other hand, they fought with disadvantages (mostly low socio-economic status, symptoms of ADHD). The aim of organizing this program for them was double; one was to learn elements of specific circle dances. The other subsidiarily aimed the certain effect of dance endorsing cognitive and emotional symbolization and creating meaning and organization (Wengrower, 2015).

For 12–14 years old children with a long anamnestic history, we could not fully envelop the pre-, peri- or post-natal possible relationships or the socio-economic disadvantages that suggest the present condition and the diverse-rooted injury from the past. Even so, we assumed that their state hint the presumably various rooted traumas come from their past. Therefore, during our work, we kept in mind the thoughts expressed by Merényi about the importance of strengthening body awareness and physical attention, as she said, "body is the base of concept creation" (Merényi, 2015, p. 364).

Molnár attracts attention to the pre-symbolic forms of understanding, which are often nonverbal knowledge, hence sharing and taking nonverbal, motion-expressed experiences can be healing in the therapeutic space of a movement-dance therapy group (Molnár, 2005). We created an accepting and friendly space in the warm interior of the pedagogical professional services' motion room for this kind of sharing, providing colourful sitting balls and tunnels. We created and planted the effect – adapting from the methodology of sacred dances – every time the *middle of the circle* symbol forms flowers, scarves with sacred, authentic, folk-art patterns, and candles to express the sacral, spiritual elements of the sessions (Shannon, 2019).

4.1. Further Dance Theraphical Elements in the Circle Dance Workshop

We have applied several therapeutic tools in our workshop. We have put Tortora's (2006) methodology; for working with emotions, we employed motions and drawing and painting exercises, too, and worked with chosen music, rhythms, relaxation, and visualization, as Tortura does. Furthermore, we operated with scarves, big sport sponges, big balls, textile tunnels, and different sized pillows. Our sessions took place in a well-equipped motion therapy room where our participants used these tools with interest and actively explored objects during the improvisation exercises or at the opening-closing rituals in every session. They could play with scarves at specific dances, or impromptu exercises, which they did with great pleasure. At the *calming down* part of the sessions, we utilized relaxation techniques on some occasions.

Elements of creative children's dance, motion improvisations, work in small groups, and applying music served the physical, attentional, concentration development and overall, preserving health (Angelus, 1998). Borbáth and Mátraié earlier implanted this methodology into the school environment. Thus, their previous group work experiences were built into the workshop's operation (Borbáth & Mátraié, 2007).

During group sessions, we worked with 12–14-year-old students who preferred doing exercises inappropriate for their age-group level but suitable for the lower ones (e.g., exercises based on the principle of joy), as often as children with disadvantages and consequently showing some sort of regression in their development. Therefore, we rarely applied exercises of dance techniques and used only shorter impromptus. However, for creation, self-expression, and doing self-understanding work, they showed huge interest. Therefore, all the joy, playfulness, tune with each other, and bodywork on awareness, drawing, and painting were presented in the workshop sessions.

As monitoring the group process, we as the group leaders realized that all participants have slightly weaker physical than the average of the same age group, and it became obvious that their maturity in sensomotorium and attention capacity is lower, too.

As a result of the participants' extraordinarily distracted attention and limited attention capacity, the dances' quality and required acrobatic skills were limited. At the same time, the integrating principle Shannon wrote about and inner skills worked well. We utilized *the principle of the simple step* in the learning process and combined it with playful elements. The group's rituals became important, recalling the archaic circle dance as Pesovár mentioned it, while their therapeutic functions are also proven.

We tried to create rituals in the group – both linearly and horizontally. In this sense, every workshop session – alongside the various contents, colourful, inspirational environments, have been present the elements of safety, oneness, repetition, feeling security at all times. These elements were *the starting and closing circle* as part of the group session, the *middle of the circle* symbol, the paper with the commonly created group rules on the walls, and the activities' sequence. Moreover, in every session, we had a ritual of eating together some snacks and tea, which evoked the

ancient ritual of sharing food among friends, as we did it sitting around a table, chatting like friends or family. The students kept count of all the rituals, which were formed during the sessions. We have experienced that if because of some reason we made a little change in the rituals (anything in the usual activities such as the introductory circle dance, a creative game, an impromptu exercise, a creative activity, the food, and drinks), or left something out, they remarked it and insisted on them. From these symptoms, we could see that rituals became incorporated and had formed the semiotic surplus of collective experience (Mérei, 1970).

4.2. Aspects of Children's Movement and Dance Therapy

Based on Kornblum (2008), we used an open-ended structure and followed the track as therapists that children had marked and framed in a way to give space for spontaneity, too. For this reason, we applied mirroring exercises, in which receiving over the quality of motions paired up with incorporating attention. Thus getting in tune, safety, creating a *safe place* were emphasized.

As group leaders, we mediated an accepting attitude by constructing and keeping group rules together, creating a warm and cozy place, and securing a safe and even spiritual place. We 'built' the group together every time: seats for the sessions of sharing experiences, the starting and closing circle, and the places of certain exercises from colourful, soft, geometrical shaped furniture modules – mentioned earlier – of the motion room. This construction procedure had a double function, too: shaping the space and supporting spontaneous self-expression and creativity with an opportunity to form our place and experience its effects.

We connected to Kornblum's (2008) motion and dance therapy methodology because we understood the workshop's 20 occasions as a group process in which we started building forms of body experiences. Through movements, we had moved towards expressing more symbolic experience in drawings, paintings, singing. The rituals of the sacred circle dance complemented all these. The symbolic, common experiencing the four ancient elements completed the arch of the therapeutic process as a frame.

The duo of a dance therapist and a psychologist as group leaders provided the necessary developmental psychological background knowledge and the structural observation's framing to monitor and shepherd the process. This framing sequence was present in the workshops' overall and casual planning, and similarly in the group leaders' systematic, held after the sessions held reflective consultations.

5. FRAMES OF THE CIRCLE DANCE ART THERAPY WORKSHOP

The main principles of dance therapy were tightly connected to the frameworks of dance therapy workshops. Our aim as group leaders was to create a supportive atmosphere without any expectations. We leaned on the basis that we used the power of circle dances creating community and counted on the self-confidence developing effect of success-experience gained in dance.

When preparing for workshop sessions, we as leaders considered several viewpoints. First of all, we aimed at choosing authentic music and dance. Besides,

Circle Dance and Dance Therapy for Talented Children

we considered the group's actual psychological state, the participants' interest, and their motion culture, too. Having taken into account all these points, we chose the dances to learn from European nations' simple dances and the playful ones among modern circle dance choreographies. The chosen choreographies naturally related to the workshop's central theme: *the four ancient elements* as the main topic that students liked a lot, so we repeated them in every session.

Repetition gave them confidence, and the fact that they have favorite dances became a tool for self-expression. At the same time, learning new dances meant a gradually growing challenge for their concentration of attention. As we wrote before, most of the group showed (slight) symptoms of the ADHD syndrome, that is why all the repetitive, simple steps, adapting to one another and the new impulses became supportive, healing values. We danced Romani, Jewish, French children's dances, connected to the four ancient elements, and did art therapy activities.

In the spirit of education for tolerance and enriching one's personality, in an invisible process of meeting word music and authentic folk dance- our group members became more and more open to other cultures, which "engraved" acceptance and exploratory behavior.

5.1. The Circle Dance Therapy Workshops' Sessions – a Horizontal Setup

We adapted the therapeutic motion elements into sacred dance methodology. As the first step, the group created their own rules for the sessions. We made the aims and the group framework clear, and as group leaders, we worked on helping their commitment to attending the workshop.

As a general structure, we followed Wengrower's sequences: starting with a contact building warming up, working with the central theme of the session, summing up, reflections, sharing experiences (Wengrower, 2015). We usually had starting and closing rituals as a framework in our sessions. Definite starting and closing are crucial for those children's safety who came from unstable environments, who had been raised with unstable bonding in the background, and who lived with confused and unpredictable rules and boundaries.

The starting and closing rituals created a clear transition between the therapeutic and the non-therapeutic space and time and prepared participants to step in the group work process and afterward step out of it. Warming-ups served every time to establish an accepting, cooperating, therapeutic atmosphere in the group.

In the prelude part, we often followed the flow in the rhythm of repetition and stepping forward, and with varying known and unknown dances, information, and art activity, we tried to tune participants to the central theme of the day, sharing free with them between the waves of free impromptu and a set topic. The central part of the sessions was organized around the theme of a motion or dance. As the main topic of the stream of the sessions were symbols of the four ancient elements and utilizing them, building into this process the project-closing performance. (This event does not have an emphasis because of already described theoretical principles.) This theme may develop from a motif that came up during the warming-up, or we often reached back to previous sessions and carried on with a theme with which the group has already been working.

When summarizing or closing the sessions, we focused on taking the process of the dying psycho-physical activity to a fading-away phase. At this part, we utilized a variety of tools, following different methodologies: visual expressions, often drawing and painting after intense movement, or short relaxation techniques. We chose our technique following the group's actual mood. To manage that, as group leaders, we needed constant communication. Thus, dividing leadership was conscious but spontaneous as well. Monitoring group dynamics was mostly my task, while Andrea Farkas usually introduced dance elements. We presented ourselves in both roles but operated with different emphasis in each role. This kind of work division demanded intense concentration at the sessions and persistent consultation after sessions from us.

At the closing part of the session, verblivity appeared. We believe that experiences put into words support integration: this way, the motional experiences can be associated with participating children's personal and interpersonal themes of their lives. Drawing helped this process also. At last, the reflection part of the ritual of the feast appeared. We had some fruit, snacks, and tea.

5.2. The Circle Dance Art Therapy Workshop's Sessions – a Linear Setup

The pith of the sessions was based on the connections of the four ancient elements. On the one hand, one of the children's favorite choreography was the steps inspired by the elements. On the other hand, developing participants' body awareness, elements, and symbols gave an exciting and joyful field to connect their emotions.

We devoted one or two sessions to each element, and we applied real symbols (as visual sensitizing), and we created the center of the circle according to the element's colors, symbols, and adapted warming-up games prelude dances to the group dynamics and the actual element. For example, when we worked with Air's element, participants tried different odors or tasted unknown tastes by working with Earth's element. These activities had a playful form, which helped develop body awareness and a more focused presence. There were occasions when the students expressed inner experiences; we painted (applying the element of Water), or worked with clay (Earth, or lighted candles (the element of Fire), or even used swimming candles (the element of Water). Children took their creations home.

As an obligatory element in the project, the project-closing presentation threatened the therapy's effect since it had combined the workshop's therapeutic nature with performing art. As compensation, the groups and the group leaders in the whole project handled it with flexibility, more like a ritual and not like a performance. In this frame, after the short presentation, we held a nice feast with a cake.

6. SUMMARY AND CONCLUSIONS WITH SWOT ANALYSIS

6.1. Difficulties

We evaluated the series of workshop occasions with a shortened SWOT analysis. According to the analysis, it was challenging to operate with a complex, double aimed, talent management and personal development-focused workshop and a

Circle Dance and Dance Therapy for Talented Children

psychologically-aimed development process without a constant, fixed, everyday number of children. The fact that group member children came from a background where it is not common to monitor students' presence at school, not even in afternoon activities, was a problem. So participation in the workshop became 'self-propelled' and sometimes hectic without parental support. As a lesson, we think that projects should consider building a possibility for coaching when dealing with groups of the same kind. It would include methodologies developing organizational or/and life management skills.

Furthermore, to develop parents' motivation and to ensure children's participation in the group sessions, we would build in more stimuli and /or individual coaching for the parents, too.

Moreover, we would push for tight cooperation with the educational institutes which delegate children into the project and urge real responsibility and a change of attitude towards talent management for students with twice-exceptionality.

A more careful combination of therapeutic and performative character should be considered. Here in the project, we believe that we could keep these two sides in balance, but in general, it is not worth risking the results in a therapeutic group.

6.2. Strengths

According to the SWOT analysis, one of the project's strengths became an additional value: the diverse, specialized knowledge of the project's professionals. The art side and organizational skills, and creative potential appeared as added values. At the same time, social sensitivity was present, and in several cases, the flexible problem-solving skills the resilience skills, which overcome logistical difficulties, had supported the project. The severe creative potential was needed to realize therapeutic aspects, and according to the observations and reflections, it was successful.

The group leaders as ideals for identification appeared for the girls in the group as they admitted it on the last reflexive session.

Besides disadvantages, the success in keeping the majority of the participants in the process appeared as a value and the achievement in learning choreographies, art therapy basics and techniques, the practice of taking part in a process and giving reflections.

The positive, emotional reflections from the participants and the claim to carry on with the group have proven that we had set off on the right track.

The project manager could keep the whole project's fragility in balance via constant communication with all the project actors, participants, experts, parents and background actors, and decision-makers.

6.3. Souvenirs as Transitional Objects

The diverse enrichment of the participating children is valued as a strength of the project and group process. Our essential value is that the primary appearance of talent management and enrichment should be in personal experiences in circle dance and art therapy, personal and talent development, and broadening their breadth of

view, and ensuring some broad-mindedness. Regarding the target group's age and trait, we considered it essential that this enrichment should be manifested in some specific, personalized, object-like memory. Since memory, which is connected to the group process, is a milestone in our biographical memory also thus, it becomes a manifestation of our self-development, so it carries multiple meanings. Furthermore, in the Winnicottian meaning, it fills up transitional objects' function, representing the program's memories, the group process, and the sessions' spirit.

Thus, in the end, three kinds of souvenirs were taken home by participating children. One of these was a self-designed T-shirt made by themselves at the workshop at the Museum of Applied Arts in the sense of personalization. The other one was self-designed too; it was created at a visit and workshop at Romani Design Studio, a Romani-style small souvenir. Finally, at the last feast after the closing presentation, all the children have been given a personalized photo album and part of the process-closing ritual.

References

- Angelus, I. (1998). *Táncoskönyv: 41400 szó gyerekekről, felnőttekről, pedagógiáról, kreatív gyerektánc tanításról.* (n.p.)
- Antalfai, M. (2007). Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. A módszer ismertetése. *Psichiátria Hungarica*, 22(4), 276–299.
- Borbáth, K., & Mátrai, B. L. (2007). Gyermekpszichodráma és kreatív tánc-kísérleti csoport egy kőbányai általános iskolában. *Fejlesztő pedagógia*, 18(1), 31–35.
- Gyarmathy, É. (2010). *Géniusz sorozat: Vol. 12. Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.2.5>
- Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, (2), 90–106.
- Gyarmathy, É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségszerűsége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(2), 371–393
- Harmatiné, O. T., Pataky, N., & K. Nagy, E. (2014). *Géniusz sorozat: Vol. 30. A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Jarovinszkij, V., & Kiss, T.C. (2016). Mozgás és táncterápiás alkalmazása gyerekeknél, In A. Szvatkó (Ed.), *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből* (pp. 225–262). Oriold és társai Kiadó.
- Keszler, M. (Ed.). (1983). *Magyar népi gyermekjátékok.* Tankönyvkiadó.
- Kornblum, R. (2008). Dance/movement therapy with children. In D. McCarthy (Ed.), *Speaking about the unspeakable: Non-verbal methods and experiences in therapy with children* (pp. 100–114). Jessica Kingsley.
- Martin, Gy. (1979). *A magyar körtánc és európai rokonsága.* Akadémiai Kiadó.
- Merényi, M. (2015). Mozgás- és testélmény alapú pszichoterápiák; más nonverbális módszerek. In G. Szőnyi G. (Ed.), *A pszichoterápia tankönyve* (3rd ed., pp. 362–379). Medicina Kiadó.

Circle Dance and Dance Therapy for Talented Children

- Mérei, F. (1970). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Molnár, M. (2005). Pszichoterápia a „Labirintus”-ban (egy gyakorlati szakember gondolatai). *Pszichoterápia*, 14(1), 433–440.
- Muharay, E. (1947). Két karácsonyi játék. *Népi műsorszámok*, 31. Misztótfalusi Kiadó.
- Pesovár, E. (1992). Körtánc hagyományunk: epilógus a körtánc monográfiához. *Iskolakultúra*, 2(21), 83–86.
- Riba, K. (2017, May 17). Az iskolai néptánc tanítás történetéhez. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/az_iskolai_neptanctanitas
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Shannon, L. (2015). *Traditional Circle Dance and the Roots of Ritual*. <https://www.laurashannon.net/articles/115-2015-traditional-circle-dance-and-the-roots-of-ritual>.
- Shannon, L. (2019). Language of the Goddess in Balkan Women’s Circle Dance. *Feminist Theology*, 28(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/0966735019859470>
- Tímár, S. (1986). Tardonai karikázó. In J. Foltin, & M. Szabadi, M. (Eds.), *Perdül a szoknya - A gyermektánc antológia '82 műsorából*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó.
- Tortora, S. (2006). *The dancing dialogue: Using the communicative power of movement with young children*. Paul H. Brookes.
- Volly, I. (1945). *Népi játékok*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Wengrower, H. (2015). Dance movement therapy groups for children with behavioral disorders. In E. Kourkoutas, & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 390–414). Cambridge Scholar Publications.
- Winnicott, D. (2000). *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó.
- Wosien, M.G. (1974). *Sacred Dance. Encounter with the Gods*. Thames and Hudson, Avon Books.
- Zórándi, M. (2014). *A bartóki út*. Magyar Táncművészeti Főiskola.

AZ AUTENTIKUSSÁG PARADOXONA. A FOLKLÓR MEGJELENÉSE A POSZTKOMMUNISTA SZLOVÁKIÁBAN

Kovács Nóra PhD, tudományos munkatárs,
Magyar Tudományos Akadémia, Társadalomtudományi Kutatóközpont

Különleges táncantropológiai olvasmány a Csehországban élő fiatal amerikai kutató, az alapvetően filozófiai képzettségű Joseph Grim Feinberg angolul megjelent könyve az autentikus folklór mozgalmáról Szlovákiában. Mindig inspiráló térségünk, a kelet-közép-európai régió társadalmi és kulturális jelenségeire egy kívülálló szakmai nézőpontjából rápillantani; áll ez a zene és a tánc világára is. A kötet címét talán ekként fordíthatnánk magyarra: „Az autentikusság paradoxona. A folklór megjelenése a posztkommunista Szlovákiában”. A cím már első hallásra két olyan alapvető témát sejtet, amely a néptánc világában jártas magyar olvasóközönség számára érdekes és fontos lehet. Az egyik a néptáncsal kapcsolatos gyakorlatok hitelessége, a másik a néptánc politikuma, amely a magyar szakirodalomban talán még ritkábban, ám a táncantropológia nemzetközi világában, kivált az utóbbi években, gyakran tárgyalt kérdéskör.

Lássuk először, hogy a szerző miként közelítette meg a szlovákiai autentikus folklór mozgalmának szerteágazó jelenségkörét. Könyve lényegében nyolc szövegrészből épül fel. Már a fejezetek jelölése strukturálja a művet. Míg az első kettő fejezet (előszó, bevezetés) és az utolsó kettő (coda, nem tudományos zárszó) csak címet kapott, a közbülső négyet a cím mellett 1-től 4-ig számmal is ellátta a szerző.

A kézirat lezárásánál évekkel később, közvetlenül a 2018-as kiadás előtt megfogalmazott előszó (preface) a kutatás óta eltelt időszak szlovákiai társadalmi és politikai változásainak fényében egyfajta olvasási segédletet kínál a teljes szöveg, benne a szlovákiai mozgalom a szerző megítélése szerint változó politikai tartalmainak értelmezéséhez.

A bevezetés (Introduction: The dialectics of authenticity) bemutatja a kutatás témáját, létrejöttének körülményeit, valamint alapvetően filozófiai, esztétikai és folklorisztikai referenciák segítségével válaszolja fel azt a fogalmi keretet, amelyet az egész kötetten végig húzódó elemzésében felhasznál a szerző. Központi problémája az autentikusság illékony volta, megragadásának nehézsége, és az az ellentmondás, hogy megítélése szerint minél inkább törekszik valaki az autentikusság elérésére, az annál kevésbé sikerülhet. Jelzi, hogy az ellentmondás feloldását az előadás (performance) fogalmától a vele részben átfedő részvétel (participation) megvalósítása felé tartó hangsúlyeltolódásban látja. A bevezetés válaszolja fel az autentikus folklór szlovákiai mozgalmának magyar vonatkozásban is érdekes létrejöttét. Valószínűleg sokak számára ismert, hogy a 2000-es évek elején egy felvidéki magyar táncpedagógus,

Varga Ervin a Szlovákiában már működő magyar táncházak mintájára segített szlovák környezetben is meghonosítani a táncházat. A szerző szerint az ennek nyomán kibontakozó szlovákiai mozgalom a kommunista időszak szovjet hatásra formálódó, ideológiailag terhelt, stilizált színpadi néptánc előadásaival szemben határozta meg magát, és az autentikus folklórt kívánta visszaadni az embereknek. Hogy a II. világháború utáni évtizedekben a részben szovjet mintára színpadra vitt, átpolitizált folklórról miként érdemes gondolkodnunk, abban irányadó lehet Diószegi László áttekintése a párhuzamként felfogható magyar helyzetről (Diószegi, 2014).

Joseph Grim Feinberg 2010 és 2012 között másfél évet töltött terepmunkával Szlovákiában. Empirikus adatainak zöme a négy számozott fejezetben tárul az olvasó elé, melyek a szlovák autentikus folklór mozgalmának – az angolszász társadalomtudományossági értelmében használt – klasszikus etnográfiaját, részletgazdag, elemző bemutatását nyújtják az olvasónak. Egyben a kutatás egyfajta kronológiáját is adja, ahogy a szerző e négy fejezeten keresztül az idő előrehaladtával egyre beljebb merészkedik a számára ismeretlen és kihívásokkal teli, ám táncélményeket előre vetítő világba. E négyből az első fejezet a táncház intézményét ismerteti egy kívülálló külföldi érdeklődő, a tánc világában járatlan amerikai kutató szemszögéből. A második fejezet azt az izzasztó időszakot mutatja be és elemzi, mely során a kutató egy kassai szlovák amatőr néptáncegyüttes, a Hornád¹ tagjává és táncosa, valamint az együttesen belüli bensőséges baráti kapcsolatok részesévé vált. A következő fejezet a Hornád együttes szorosabb közösségéből a nyári néptáncfesztiválok előadói világába kalauzol el. Egy nagyon izgalmas – bár a magyar néptáncosok számára minden bizonnyal a legkevésbé sem ismeretlen – folyamatot tár fel és elemez Feinberg a következő, negyedik fejezetben, ahol azt követi nyomon, miként, milyen szabályrendszer felállításával és következetes érvényesítésével válik az autentikus folklórgyűjtés dokumentációja alapanyaggá egy táncegyüttes munkájában. A két záró fejezetben a szöveg újra elemelkedik az empiriától. Az elsőben (coda) a szerző már az empirikus adatok elemzését követően visszatér munkája főbb állításaihoz és az autentikusság komplex problémaköréhez, kiemelve a mozgalom autentikussághoz való viszonyának társadalmi jelentőségét. A kötetben bemutatott esettanulmánytól egy kicsit eltávolodva a bevallottan nem tudományos utószó új megközelítésben a kortárs amerikai irodalom és a rockzene referenciáinak segítségével tér vissza az autentikusság problémájának értelmezéséhez a modern ember életében.

Tanulásokkal szolgálhat még elidőznünk a kötet megítélésém szerint legfontosabb és számomra legértékesebb, közbülső négy terepmunka-alapú fejezeténél. A kutatás módszertana inkább klasszikus, mint újító jellegű volt, a témaválasztás kapcsán azonban fontos kiemelni egy mozzanatot. Kétségtelen, hogy az összefoglaló történeti irányultságú munkák mellett már számos mélyebb problémafelvetéssel és egyes jelenségek néprajzi-antropológiai elemzésével is találkozunk a magyar nyelvű szakirodalomban (lásd pl. Bíró – Gagyai, 1987; Fábri – Füleki, 2006; Simon, 2015). Ugyanakkor a társadalmi jelenség volumenéhez, valamint ahhoz képest, hogy milyen sok résztvevő életét mennyire intenzíven járja át a részvétel egy-egy amatőr néptáncegyüttesben, helye van az erre az intézményrendszerre irányuló további táncantropológiai kutatásoknak és összehasonlító vizsgálódásnak egész térségünkben.

.....
¹ Folyónév, magyar alakja Hernád. Az együttes honlapja elérhető: <https://www.fshornad.com/en/> .

Ebben Feinberg vizsgálata mindenképpen irányadó, annak ellenére, hogy munkájában voltaképpen nem jelenik meg a szlovák autentikus folklór mozgalmának társadalmi kontextusa, beágyazottsága. Talán magyarázhatja ezt, hogy eredendően – és a hivatkozott bőseges irodalomjegyzék tanúsága szerint is – inkább a kevésbé empirikus alapú filozófia tudományterülete felől közelített kutatása tárgyához. Saját életkora kapcsán például említést tesz arról, jellemzően hány éves korában csatlakozott a Hornádnhoz az együttes tagjainak többsége. Feinberg maga 32 évesen, míg a többség esetében jellemzően a 15-20 éves kori belépés volt általános. Feltételezem, hogy egy másfél éves terepmunka eredményeképpen birtokában volt azoknak az adatoknak, amelyekkel leírhatók lettek volna az együttes tagjai, (ugyanakkor az amerikai szerző monográfiája azon, az utóbbi időben az antropológiában egyre ritkább munkák közé tartozik, amelyben a megszólaltatott adatközlők nem anonimizáltak szerepelnek). Az amatőr együttes belső életét bemutató 2-es számú fejezetben a tánc mindennapi életre gyakorolt hatását firtatva Feinberg kifejti, hogy a tagok milyen sok időt töltenek az együtteshez kapcsolódó tevékenységekkel. Itt és a továbbiakban más összefüggésben még több alkalommal idézi egy szlovák etnológus, Maroš Červenák három szemi-professzionális együttesre irányuló kutatásának részleteit. Červenák például konkrétan megmérte, hogy 2003-ban a próbaidőszak és a fellépési szezon hónapjaiban a táncosok havi 66 órát töltöttek próbával vagy próbára való felkészüléssel, további 32 órát fellépéssel, emellett 16 órát az együttesük által szervezett társasági programokkal, és további húsz órát informálisan töltöttek együtt más együttesek tagjaival (Feinberg, 2018, p. 108).

Különösen plasztikus a 3-as számú fejezetben a kutató leírása a Hornád együttes részvételéről a folklórfesztiválokon, valamint arról, hogy a fesztiválokra jellemző liminalitás és a karneváli hangulat miként erősíti meg az összetartozás tudatát és egyben a tánchoz való kötődést az együttesek tagjaiban és a fesztiválok látogatóiban.

Az utolsó empirikus fejezet izgalmas elemző és tanulási folyamatba enged betekintést. A Hornád együttes vezetője és táncosai a néptáncot megőrkítő archív felvételek elemzésével, a tánc és a zene motívumokra bontásával, a motívumok összekapcsolásának elveivel és gyakorlatával táncukon keresztül nem csupán reprodukálják az eredeti felvételt, hanem az autentikusság kulcsmozzanatát jelentő improvizációra való képességet is elsajátítják. Ez a módszer nem új találmány, és a magyar néptánc kutatásában vagy művelésében kicsit is jártas olvasók számára minden bizonnyal nagyon is ismerős elsősorban Martin György, Pesovár Ernő, és általában a nyomukban járó, kiemelkedő magyar táncfolklorisztika képviselőinek a magyar gyakorlatot alapjaiban meghatározó munkáiból (lásd pl. Martin, 1999). Feinberg egy jegyzetben utal a szerzőpáros közel hatvan éve angol nyelven is megjelent tanulmányára (Martin & Pesovár, 1960), valamint egy adott ponton a fejezet közepén megemlíti, hogy az együttes egy magyarul is tudó szlovák közreműködője segített adaptálni az együttes munkájához a magyar folklorisztika eredményeit és módszereit. Meglátásom szerint azonban a szlovák jelenség megértését szolgálta volna regionális beágyazottságának, kapcsolatainak részletesebb feltárása. Feinberg említést tesz arról, hogy a tárgyalt táncmozgalmat már formálódása kezdetén, 2000-es évek elején is az jellemezte, hogy kisebb régiók, települések, településrészek táncait, és nem nagyobb tájegységek formáit sajátították el. Tekintve, hogy ez az elmozdulás a magyar

táncházakban, együtteseknél már korábban bekövetkezett és az 1990-es évekre normává is vált, valószínűsíthető, hogy a magyar táncház intézményét annak aktuális állapotában adaptálták a szlovák viszonyokra már a kezdetekkor.

Végül térjünk vissza az előszóban felvetett problémakörhöz a szlovák autentikus folklór mozgalomának politikumával kapcsolatban. Feinberg álláspontja szerint e társadalmi mozgalomnak meghatározó célja volt, hogy a korábbi évtizedek átpolitizált színpadi folklórával szemben határozza meg magát, és az autentikus folklórt, mint örömforrást kínálja fel a mai kor embere számára. Kutatása időszakára vonatkozóan a mozgalmat saját empirikus adatainak fényében apolitikusnak látta, egy olyan társas közegnek, amelynek fő vonzerejét a tevékenység iránti szeretet, a részvétel, a tánc öröme fejtette ki. Ezen értelmezés párhuzamaként ide állíthatjuk például az amerikai szerb etnomuzikológus, Mirjana Lausevic remek monográfiáját az USA-ban létrejött balkáni táncházmozgalomról (Lausevic, 2007). A 2018-ban megfogalmazott előszavában ugyanakkor a szerző utal arra, hogy a kutatása óta eltelt időszak belpolitikai változásai Szlovákiában olyan hatással voltak az autentikus folklór mozgalomának közegére, amelyek szükségszerűen a társadalmi jelenség újra értelmezéséhez kell, hogy vezessenek.

Ezek mellett a mozgalom politikumával kapcsolatban felmerül egy másik olyan kérdés, körülmény, amelyet nem kezel a szerző. Úgy ír a szlovák autentikus folklórmozgalomról, mintha az nem multietnikus térben, egy hasonló rendszert adaptálva, azzal bizonyos értelemben vetélkedve vagy együttműködve bontakozott volna ki, ellenére annak, hogy Feinberg leírja, hogy a magyar minta átvételével indult. Csúppán a fesztiválok kapcsán tesz említést más etnikai csoporthoz kötődő együttesekről, ám a szöveg egészében nem reflektál a tánc csoportok párhuzamos jelenlétére. Különösnek tartom ezt, mert a szerzőnek egy esetben egyértelműen volt figyelme a néptánc internetikus helyzeteinek finomságaira, szlovák-ruszin-ukrán viszonylatban, egy észak-kelet-szlovákiai fesztiválesemény leírásánál (Feinberg, 2018, p. 139). Összegzésként fontos hangsúlyozni, hogy az etnikai csoportidentitáshoz szorosan kötődő autentikus néptánc politikumát a multietnikus közegben nem lehet csúppán a kommunista-posztkommunista ellentétpár mentén értelmezni.

Joseph Grim Feinberg könyve egy térségünk szempontjából fontos jelenséget mutatott be az idegen terepre rápillantó kutató speciális nézőpontján keresztül, a friss tekintet sok előnyével, és mint fentebb jeleztem, talán a kívülállóság néhány korlátjával. Munkája felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes ezeket a társadalmi intézményeket és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokat további táncantropológiai kutatások tárgyává tennünk, így közelítve egymáshoz a tánc tudomány és a társadalomtudományok világait.

Joseph Grim Feinberg (2018). *The paradox of authenticity. Folklore performance in post-communist Slovakia*. University of Wisconsin Press, Madison.

Irodalomjegyzék

Bíró, Z., & Gagyí, J. (1987). „Mi főleg csináltuk, mások magyarították”. Montázs a táncházjelenségről. In Z. Bíró, J. Gagyí, & J. Péntek (Eds.), *Néphagyományok új környezetben: Tanulmányok a folklórizmus köréből* (pp. 162–183). Kriterion.

- Diószegi, L. (2014). A magyar néptánc történelmi pillanatai. A Gyöngyösbokrétától a Táncházig. *Magyar Művészet*, 2(3–4), 50–62.
- Fábri, I., & Füleki, K. (2006). A táncházak közönsége: szociológiai jellemzők, értékek, életmód. In I. Sándor (Ed.), *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról*. Hagyományok Háza.
- Feinberg, J. G. (2018). *The paradox of authenticity. Folklore performance in post-communist Slovakia*. University of Wisconsin Press.
- Lausevic, M. (2007). *Balkan fascination. Creating an alternative music culture in America*. Oxford University Press.
- Martin, Gy., & Pesovár, E. (1960). A magyar néptánc szerkezeti elemzése. Módszertani vázlat. In G. Dienes, & P. Morvai (Eds.), *Tánc tudományi Tanulmányok 1959–1960*. (pp. 211–248). Magyar Táncművészek Szövetsége Tudományos Bizottsága.
- Martin, Gy. (1964/1999). *A sárközi-dunamenti táncok motívumkincse*. Planétás Kiadó.
- Simon, K. (2015). A debreceni rendszeres táncházak kapcsolati hálója (1974–2011). *Ethnographia*, 126(2), 211–230.

THE PARADOX OF AUTHENTICITY. FOLKLORE PERFORMANCE IN POST-COMMUNIST SLOVAKIA

Nóra Kovács Ph.D., research fellow at the Centre for Social Sciences,
Hungarian Academy of Sciences Centre of Excellence

The book on the Slovakian authentic folklore movement by the American scholar Joseph Grim Feinberg working in the Czech Republic is a special treat for those interested in dance anthropology. It is always inspiring to look at social and cultural phenomena about the East-Central European region through the eyes of a researcher who is an outlander; this applies to the realm of music and dance, too. The title suggests two fundamental issues that may be interesting and important for Hungarian readers acquainted with the world of folk dancing. One of them is the authenticity of folk-dance related practices; the other is folk dance politics, a topic addressed extensively in the international world of dance anthropology.

Let us first see how the author has approached the complex group of phenomena about the Slovakian movement of authentic folklore all through the text. His book consists of eight text items. The way he labels these hints at the structure of the book. While the first two chapters (preface, introduction) and the last two chapters (coda, non-scientific postscript) only bear titles, the four chapters in between are numbered from 1 to 4.

The preface written shortly before publication in 2018 comments on the social and political changes that occurred in Slovakia since the field research period, and it sheds a different light on the whole text, suggesting that the authentic folklore movement has been made to take up political content, a development the author could not foresee.

The introductory chapter presents the research topic and how fieldwork was initiated. It outlines the book's conceptual framework that draws on references from philosophy, aesthetics, and folkloristics. One of the central issues Feinberg scrutinizes is the problem of authenticity, its elusive nature, and the paradox that the more one aims at it, the less possible it becomes to achieve. He signals a way to meet this challenge through a shift of emphasis from the notion of 'performance' towards the partially overlapping notion of 'participation'.

The introduction outlines the origins of the Slovakian authentic folklore movement that has interesting Hungarian connections. In the early 2000s, Ervin Varga, an ethnic Hungarian dance educator from Slovakia, helped introduce to the Slovak dance community the Hungarian-style authentic folk-dance houses already existent at the time among ethnic Hungarians living in Slovakia. As Feinberg relates, the subsequent Slovakian authentic folklore movement defined itself in opposition to the

Soviet-style, politicized, stylized, and staged folklore performances characteristic of the communist period, and it intended to give authentic folklore back to the people. A Hungarian folk dance expert and choreographer, László Diószegi, has presented the Hungarian case and given important hints as to how one may think about staged folklore performances of the communist era (Diószegi, 2014).

Joseph Grim Feinberg spent a year and a half doing fieldwork in Slovakia between 2010 and 2012. Most of his empirical data are presented in the four numbered chapters of his book that provide a detailed description and analysis, a classical ethnography of the Slovakian authentic folklore movement. These four chapters also offer a chronology of field research as the author dives further and further into an unknown world, becoming an observer and an active participant in it. The first of the four numbered chapters introduces readers to the world of dance houses from the perspective of the foreign visitor inexperienced in the world of dancing. The second presents and analyses the tiresome process through which the researcher becomes a member of and dancer in Hornád¹, an amateur folk-dance ensemble in the east-Slovakian town Košice where he also gets integrated into its intimate bonds of friendships. Chapter 3 guides readers to the world of summer folklore festivals. An intricate process is revealed and analyzed in the next chapter showing how setting up and applying a system of rules, archived authentic folklore material may become the key ingredient in the Hornád folklore ensemble's work: its quest for authenticity. The two concluding chapters leave empirical data behind. In Coda, Feinberg returns to his work's central statements and the complex problem of authenticity, drawing attention to the social significance of the movement's attitude towards authenticity. Stepping away from the case study presented in the previous chapters, his 'un-scientific postscript' invites contemporary American fiction and rock music to elaborate on the problem of authenticity in modern man's life.

It may be fruitful to dwell a little longer on the four fieldwork-based chapters that are especially interesting and valuable. The research methodology followed more a classical model than an innovative, experimental one. However, it is important to draw attention to Feinberg's choice of topic and fieldwork focus. Besides concise historical works, ethnological and anthropological research in Hungary have already produced studies that targeted the social aspects of Hungarian folklore movement related to the phenomena (see for example, Bíró & Gagy, 1987; Fábri & Füleki, 2006; Simon, 2015). Nevertheless, considering how massive the phenomenon of amateur and semi-professional folk ensembles is in the region, and to what extent participation transforms members' lives and identification, further dance anthropology projects would be needed to see these movements in a comparative perspective in the region.

Feinberg's venture is exemplary, in spite that his work has not shown a marked interest in the social context of the Slovakian authentic folklore movement. This may be accounted for by his initial engagement with the less empirical data-based discipline of philosophy. For example, it was talking about his personal experience of entering a folk ensemble at an older age than customary as readers find out that members typically joined at the age of 15-20. Having spent a year and a half in the field, he was likely to have owned the necessary data to outline the sociological

.....
¹ The internet site of the Hornád ensemble is available at: <https://www.fshornad.com/en/>.

The Paradox of Authenticity

profile of Hornád members, yet it may also be noted that he did not hide the real identities of his interlocutors in this monograph. Discussing the amateur folk-dance ensemble's inner life and its impact on members' everyday lives in Chapter 2, Feinberg notes how very much time they spend on ensemble-related activities. He refers to the work of Slovakian ethnologist Maroš Červenák who studied three semi-professional ensembles closely in Bratislava. Červenák did measure how much time participants dedicated to authentic folk dancing and found that during each month of the rehearsal and performance period, they spent 66 hours rehearsing or preparing for rehearsal, they spent further 32 hours performing, 16 hours socializing with their ensemble, and 20 more hours socializing with members of other ensembles (Feinberg, 2018, p. 108). This information aids imagination about the everyday reality of participation. Chapter 3 offers a vivid description of Hornád's participation in folklore festivals. It discusses how liminality and a carnivalesque atmosphere that characterize festivals contribute to a sense of community and to the identification with the dance by ensemble members and festival visitors.

The last empirical chapter opens the window to a creative process of analysis and learning. Hornád's ensemble leader and its dancers analyze archival records of authentic folk dances; they break up the dance and movement into motifs and study the rules and practices of connecting the motifs of the dance. This way, they do not simply reproduce what they saw in the original recording but also acquire the key to achieving authenticity that is the ability to improvise. However, this method is not a new invention, and it may be familiar to most readers in Hungary who are acquainted with Hungarian folk dance research or its practice. Ensembles in Hungary learned this from the works of György Martin and Ernő Pesovár (1960) and the representatives of Hungarian ethno-choreology who followed in their steps (see for example Martin, 1999). In an endnote Feinberg mentions Martin and Pesovár's article published in English as early as in 1961, and at halfway in Chapter 4 he mentions that a Hungarian speaking Slovakian contributor and fellow dancer helped the ensemble translate and adapt the methods of Hungarian folkloristics to assist their work. In my view, a more detailed exploration into the regional embeddedness of the ideology and the methodology that characterize the Slovakian authentic folklore movement would have served its better understanding. Let me refer to another example of what I mean by this. Discussing the different kinds of challenges a Slovakian dance house visitor must face during his first visits, Feinberg mentions that instead of teaching major regional dance forms, the folklore movement, from its very beginning, is characterized by teaching dances of small regions, individual villages, or even village neighborhoods, making it particularly challenging for newcomers to follow. This approach became dominant among folk ensembles in Hungary, and the shift also took place in the dance house movement during the early 1990s. So, it was where it had become the norm by the time the dance house institution was adapted in Slovakia in the early 2000s.

Let us finally return to the Slovakian authentic folklore movement's politics outlined in the preface and several other book sections. Feinberg argues that the social movement he describes has defined itself by its opposition to the politicized and staged folklore of previous decades and presents authentic folklore as a source

of joy for the people of our times. Based on his field impressions and empirical data, he shows the movement during his fieldwork as a markedly apolitical social environment, the major attraction of which lies in love for the dance activity and in having an authentic experience. This approach is similar to the one taken, for example, by Serbian-America ethnomusicologist Mirjana Lausevic's in her memorable monograph on the Balkan folk music and folk-dance movement existent in the US (Lausevic, 2007). In the preface written in 2018, the author takes note of the political developments in Slovakia since the time of his field research that has had direct consequences on the authentic folklore scene and suggests a reinterpretation of the social phenomena he observed and described in his book.

There is another issue or condition related to the politics of the Slovakian authentic folklore movement that is not tackled by the American scholar. He writes about the movement as if it had not developed and operated in a multi-ethnic space based on the adaptation of a similar system designed by a coexisting ethnic group, although he briefly refers to the fact that the movement was based on the Hungarian example. Only concerning folklore festivals does the author refer to ensembles' parallel presence representing coexisting ethnic groups' folk traditions. I find this lack of focus and subsequent lack of analysis unexpected as the researcher did have an eye for the minute detail of multi-ethnic situations, such as the Ruthenian-Ukrainian-East-Slovakian episode he observed at a folklore festival in North-east Slovakia (Feinberg, 2018, p. 139). To sum up, I find it necessary to note that as folklore is intimately tied to ethnic group identification, its politics cannot be understood and interpreted exclusively along the communist-post-communist dichotomy.

Joseph Grim Feinberg's book presented and analyzed a phenomenon from an outsider researcher's perspective with many of its advantages and only a few of its constraints. His work yet again reminds us that it is worthwhile to study these dance related social institutions and practices from the perspective of dance anthropology, thus nearing the parallel local worlds of dance research and social sciences.

Joseph Grim Feinberg (2018). *The paradox of authenticity. Folklore performance in post-communist Slovakia*. University of Wisconsin Press, Madison.

References

- Bíró, Z., & Gagy, J. (1987). „Mi főleg csináltuk, mások magyarították”. Montázs a táncművelésről. In Z. Bíró, J. Gagy, & J. Péntek (Eds.), *Népművelés új környezetben: Tanulmányok a folklórizmus köréből* (pp. 162–183). Kriterion.
- Díószegi, L. (2014). A magyar néptánc történelmi pillanatai. A Gyöngyösbokrétától a Táncművészetig. *Magyar Művészet*, 2(3–4), 50–62.
- Fábri, I., & Füleki, K. (2006). A táncművészet közönsége: szociológiai jellemzők, értékek, életmód. In I. Sándor (Ed.), *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncművelésről*. Hagyományok Háza.

The Paradox of Authenticity

- Feinberg, J. G. (2018). *The paradox of authenticity. Folklore performance in post-communist Slovakia*. University of Wisconsin Press.
- Lausevic, M. (2007). *Balkan fascination. Creating an alternative music culture in America*. Oxford University Press.
- Martin, Gy., & Pesovár, E. (1960). A magyar néptánc szerkezeti elemzése. Módszertani vázlat. In G. Dienes, & P. Morvai (Eds.), *Táncstudományi Tanulmányok 1959–1960*. (pp. 211–248). Magyar Táncművészek Szövetsége Tudományos Bizottsága.
- Martin, Gy. (1964/1999). *A sárközi-dunamenti táncok motívumkincse*. Planétás Kiadó.
- Simon, K. (2015). A debreceni rendszeres táncházak kapcsolati hálója (1974–2011). *Ethnographia*, 126(2), 211–230.

SZERZŐINK

Borbáth Katalin

pedagógiai szakpszichológus, körtánc oktató, doktorjelölt Pécsi Tudományegyetem

Kovács Nóra PhD

tudományos munkatárs, Magyar Tudományos Akadémia,
Társadalomtudományi Kutatóközpont

Lanszki Anita PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Papp-Danka Adrienn PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Szabó Eszter

okleveles tánctanár és okleveles neveléstudomány szakos bölcész

Szabó Pál CSc

egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
Pszichológiai Program

Szászi Beáta

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

Szente Dorina

egyetemi tanársegéd, Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék,
doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

AUTHORS

Katalin Borbáth

pedagogical psychologist, circle dance instructor, Ph. D student at the University of Pécs

Nóra Kovács Ph.D.

research fellow at the Centre for Social Sciences,
Hungarian Academy of Sciences Centre of Excellence

Anita Lanszki Ph.D.

associate professor, Department for
Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University

Adrienn Papp-Danka Ph.D.

associate professor, Department for
Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University

Eszter Szabó

Dance Teacher and Educational Scientist

Pál Szabó Ph.D.

associate professor, Debrecen University,
Doctoral School of Humanities, Psychology Program

Beáta Szászi

assistant lecturer, Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University,
Ph.D. student, University of Debrecen

Dorina Szente

assistant lecturer, Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance University,
Ph.D. student, Eötvös Loránd University





Magyar
Táncművészeti
Egyetem