

G Bester en CA Bester

Affektiewe faktore wat met drama op sekondêre skoolvlak verband hou

A B S T R A C T Motivation, stress, anxiety and self-concept are affective variables which relate to drama performance. An empirical investigation was conducted with the aim to determine the underlying relationship between the different affective variables, to establish the relationship between these variables and achievement in drama and to determine the developmental pattern of the affective factors from Grade 8 to 12. Hundred and one drama learners from Grade 8 to 12 were used in the sample. The results showed that motivation correlates positively with self-concept and self-concept and motivation correlate negatively with anxiety and stress. Stress and anxiety showed a positive correlation which indicates that high stress relates to high anxiety. Significant but low positive correlations were found between motivation, self-concept and drama achievement. No significant relationship could be found between drama achievement and stress or anxiety. Similarly, no significant differences could be identified between the affective factors in the different grades.

Keywords: Motivation; stress; anxiety; self-concept; affective variables; drama achievement

Sleutelwoorde: Motivering; stres; angs; selfkonsep; affektiewe veranderlikes; dramaprestasie

1. Inleiding

Dramaleerders moet nie alleen emosie tydens die vertolking van 'n werk oordra nie, maar hulle moet ook hul eie emosies kan hanteer en dié wat met die rol verband hou. Dikwels word die situasie vererger as die leerder die verhoog in 'n affektiewe (emosionele) gemoedstoestand betree wat bots met die affektiewe boodskap wat deur die karakter oorgedra moet word.

Die affektiewe is nie alleen belangrik tydens die uitvoering van 'n rol nie, maar is teenwoordig vandat 'n rol gekies word totdat die uitvoering afgehandel is. Tydens die voorbereiding van die gekose rol is *motivering* belangrik aangesien nie alle leerders deurgaans dieselfde entoesiasme toon om rolle in te studeer nie. Benewens motivering kan *stres* ook gedurende die tyd figureer,

veral as die voorbereidingstyd onvoldoende is. *Angs* is 'n belangrike affektiewe veranderlike wat dramaleerders onmiddellik voor optrede kan beïnvloed (Ely, 1991: 35-39; Hammann, 1985: 26-28), terwyl die terugvoering wat die leerders na hul optrede ontvang, implikasies vir hul *selfbegrip* en toekomstige optrede inhou. Motivering, stres, angs en selfbegrip blyk dus affektiewe veranderlikes te wees wat met drama verband kan hou.

1.1 Motivering

Volgens Wentzel en Asher (1995: 754) kan die motivering van leerders afgelei word uit hul toewyding aan hul skoolwerk en hul pogings om skoolwerk op so 'n wyse af te handel dat dit positief geëvalueer sal word. In die lig van voorafgaande sal gemotiveerde dramaleerders beskou kan word as persone wat aan hulself 'n bepaalde standaard van optrede stel en gedetermineerd is om daardie standaard te bereik en te handhaaf.

Geen navorsingsresultate oor motivering en dramaprestasie op sekondêre skoolvlak kon opgespoor word nie. Oor die algemeen is daar in alle skoolvakke 'n positiewe korrelasie tussen motivering en akademiese prestasie. Fortier, Vallerand en Guay (1995: 257-274) het byvoorbeeld 'n korrelasie in die orde van 0.3 tussen motivering en prestasie in Geografie, Frans, Wiskunde en Biologie aangetoon. Austin en Vispoel (1998: 26-45) het spesifiek op musiek (wat ook 'n uitvoerende kunsrigting is) gefokus en 'n positiewe korrelasie ($r=0.55$; $p<0.01$) tussen musiekprestasie en suksesgeoriënteerde motivering aangetoon. Om hierdie rede word 'n positiewe korrelasie tussen motivering en dramaprestasie verwag, maar daar is geen sekerheid oor hoe sterk die korrelasie sal wees nie.

1.2 Stres

Stres kan veroorsaak word as gevolg van verskeie faktore en ervarings in 'n persoon se lewe. Die reaksie op hierdie ervarings, hetsy fisiologies of psigologies, is 'n aanduiding van die stres wat die persoon ervaar. Veral waar 'n persoon nie die gebeure kan verwerk of hanteer nie, kan daar gesê word dat stres ervaar word (Wilkinson, 1997: 194,195). Dit blyk dat situasies waaroor die persoon min of geen beheer het nie, wat skielik en onverwags plaasvind en ook oor 'n lang tydperk strek, die grootste invloed op 'n persoon se stresvlak het (Lazarus & Folkman in Wilkinson, 1997: 201; Schultz & Schultz, 1998: 374-376). Daarteenoor wil dit voorkom asof situasies wat binne 'n persoon se beheer is, minder stresvol is. Leerders wat glo dat hulle 'n situasie kan hanteer, sal in alle waarskynlikheid minder stres ervaar (Wilkinson, 1997: 210).

Geen empiriese ondersoeke waar stres met dramaprestasie in verband gebring is, kon opgespoor word nie. Bester en Swanepoel (2000: 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Die verband tussen stres en akademiese prestasie in 'n eerste taal, tweede taal, Wiskunde, natuurwetenskaplike vakke en geesteswetenskaplike vakke is ondersoek. Die berekende korrelasie was deurgaans negatief en daarom word vermoed dat die korrelasie tussen stres en prestasie in drama ook negatief sal wees.

1.3 Angs

Angs kan algemeen wees of dit kan manifesteer in 'n spesifieke situasie. Verder kan dit tydelik van aard wees of die frekwensie daarvan kan so hoog wees dat dit 'n relatief permanente persoonlikheidstrek word (Keable, 1997: 3; Husain & Kashani, 1992: 30). Angs is 'n reaksie wat

by alle mense kan voorkom, maar die intensiteit daarvan verskil egter van mens tot mens. Angsvlakke kan ook van tyd tot tyd binne dieselfde individu verskil, afhangende van die situasie waarin die persoon sigself bevind. Die voorkoms van angs word as 'n probleem beskou wanneer dit sonder 'n bepaalde rede voorkom en wel in so 'n mate teenwoordig is dat dit die fisieke en kognitiewe funksionering van die individu benadeel.

In 'n dramakonteks manifesteer angs meestal as verhoogang, ook bekend as uitvoeringsang. 'n Onderzoek wat op verhoogang in 'n dramakonteks fokus is die van Wright (1999: 230). Proefpersone in die ondersoek was tweedejaarstudente. Hulle is versoek om hulle angs in 'n dramasisituasie in woorde te omskryf. Uit die inligting van die studente se geskrewe tekste het dit geblyk dat verhoogang gepaard gaan met bewerigheid, fisieke ongemaklikheid, te vinnige spraak en woorde wat nie korrek eindig nie. Verder het dit aan die lig gekom dat angs gedurende groepspeel by een persoon kan ontstaan wanneer 'n medespeler angs ervaar.

Geen empiriese ondersoek waar angs met dramaprestasie in verband gebring is, kon opgespoor word nie.

1.4 Selfbegrip

Osborne (1996: 4) omskryf selfbegrip as die somtotaal van persone se eienskappe, vermoëns, houdings en waardes wat hulle gebruik om hulself te definieer. Die selfbegrip van persone stel hulle in staat om te besef wie hulle is en wie hulle nie is nie, in watter opsigte hulle met ander ooreenstem en nie ooreenstem nie.

Marsh (1990: 623-636) is van mening dat akademiese selfbegrip vak-spesifiek is. Hy beveel aan dat navorsers wat geïnteresseerd is in die selfbegrip van leerders in 'n musiek-, dans- of dramakonteks, selfbegripskaal behoort te gebruik wat spesifiek vir die vakke ontwerp is. Die *Arts Self-perception Inventory* van Vispoel voldoen aan die vereiste aangesien die toets selfbegrip in beeldende kuns, musiek, drama en dans meet. Die toets is in Marsh en Roche (1996: 461-477) se ondersoek gebruik wat daarop ingestel was om die multidimensionele aard van die selfbegrip bloot te lê. Uit die resultate het dit geblyk dat leerders wat meer as een uitvoerende kunsvorm beoefen, nie noodwendig 'n hoë selfbegrip in elk van die rigtings openbaar nie. 'n Selfbegripskaal wat globaal op uitvoerende kuns betrekking het, sou sodanige verskille nie kon identifiseer nie.

Geen empiriese ondersoek waarin die verband tussen die selfbegrip van dramaleerders en dramaprestasie nagevors is, kon opgespoor word nie. Die verband tussen selfbegrip en prestasie is egter al in baie ander vakgebiede ondersoek en deurgaans is 'n positiewe korrelasie aangetoon. In die geval van musiek wat ook 'n uitvoerende kunsrigting is, het Austin en Vispoel (1998: 26-45) 'n korrelasie van 0.5 tussen selfbegrip en musiekprestasie aangetoon. Op ander vakgebiede het Bester (1998: 50-56) 'n korrelasie van 0.41 tussen akademiese selfbegrip en prestasie in Afrikaans aangetoon. In die geval van prestasie in Engels as tweede taal was die korrelasie met akademiese selfbegrip 0.39 en vir 'n verbale leervak (soos Geskiedenis en Geografie) was die korrelasie 0.33. In die lig van vorige ondersoek in ander vakgebiede kan 'n positiewe korrelasie tussen selfbegrip dramaprestasie verwag word. Dit is egter moeilik om in die stadium te voorspel hoe hoog die korrelasie sal wees.

2. Gevolgtrekking uit die literatuur en formele probleemstelling

Min ondersoek oor drama in 'n skoolkonteks is tot dusver onderneem. In die lig van ondersoek in ander vakgebiede kan teoreties aanvaar word dat motivering, stres, angs en selfbegrip in 'n dramakonteks kan figureer, maar oor die aard en omvang daarvan bestaan daar min empiriese gegewens. In die ondersoek wat genoem is, word slegs 'n enkele affektiewe veranderlike betrek wat dit moeilik maak om die onderlinge verband tussen die veranderlikes te bepaal. In die opsig ontstaan die volgende vraag:

Hoe hou motivering, stres, angs en selfbegrip onderling met mekaar in 'n dramakonteks verband?

Geen ondersoek kon opgespoor word waar affektiewe veranderlikes (selfs veranderlikes soos selfbegrip en motivering) met dramaprestasie in verband gebring is nie. Dit laat die volgende vraag ontstaan:

Watter van die affektiewe veranderlikes kan as die vernaamste beskou word wat met dramaprestasie verband hou?

Geen navorsingsgegewens bestaan wat 'n ontwikkelingstendens ten opsigte van die genoemde affektiewe faktore in 'n dramakonteks blootlê nie. Dit het die derde vraag tot gevolg:

Verskil dramaleerders in verskillende grade van mekaar ten opsigte van motivering, stres, angs en selfbegrip?

Bogenoemde drie vrae kan as die formele probleemstelling van die ondersoek beskou word. Ten einde die vrae te beantwoord, is die volgende empiriese ondersoek uitgevoer.

3. Metode van die empiriese ondersoek

3.1 Proefpersone

Wanneer navorsing oor drama gedoen word, is die verkryging van proefpersone 'n probleem omdat nie baie leerders drama as vak neem nie. 'n Verdere probleem is dat nie alle skole drama as vak aanbied nie. Twee skole in Gauteng wat primêr musiek, drama en dans aanbied, is genader en die hoofde was bereid om aan die navorsingsprojek deel te neem. Op die wyse kon relatief groot groepe dramaleerders betrek word. 'n Ewekansige steekproef van skole kon dus nie getrek word nie en daar moes met 'n gerieflikheidssteekproef volstaan word.

Ten einde die steekproef so groot moontlik te kies, is bykans alle dramaleerders in beide skole betrek. Al die grade word in die steekproef verteenwoordig. Omdat dit nie die bedoeling was om 'n onderskeid tussen die twee skole te tref nie, word die steekproef wat uit die twee skole saamgestel is, as 'n geheel beskou. In totaal is 101 dramaleerders betrek.

Die getal leerders in elke graad, asook die geslag van die leerders verskyn in Tabel 1.

Die steekproef kan oor die algemeen as verteenwoordigend en gebalanseerd beskou word. Ongelukkig was daar min dramaleerders in graad 12 beskikbaar. Uit die totale steekproef is ongeveer 25% van die leerders in graad 8, 15% in graad 9, 33% in graad 10, 24% in graad 11 en 3% in graad 12.

Alhoewel slegs 20 seuns betrek is, is die proporsie realisties aangesien meer dogters drama as 'n skoolvak oorweeg.

Tabel 1: Die aantal en geslag van die dramaleerders in elke graad

Graad	Seuns	Dogters	Totaal
8	7	18	25
9	3	12	15
10	4	30	34
11	4	20	24
12	2	1	3
	20	81	101

Benewens graad en geslag, weerspieël die steekproef ook die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking. Van die 101 dramaleerders was 37% se huistaal Afrikaans en 25% Engels terwyl 38% se huistaal 'n Afrikataal of 'n ander taal was.

3.2 Meting van veranderlikes

(i) Affektiewe konstrunkte

'n Vraelys is ontwikkel waarmee motivering, stres, angs en selfbegrip by die dramaleerder gemeet kan word. 'n Voldoende aantal items is vir elke konstruk ontwikkel ten einde betroubaarheid te verseker. Die ontwikkelde items is geskommel sodat die respondente nie bewus is van watter konstrunkte die navorser besig is om te meet nie. Die items is op 'n sespuntskaal beantwoord, aangesien dit 'n groter omvang van tellings tot gevolg het (as die gebruikelike vierpuntskaal) wat hoër betroubaarheid verseker (McMillan & Schumacher, 2001: 247).

Die skaal wat gebruik is lees soos volg:

Dit is presies soos ek dit ervaar 1 2 3 4 5 6 Dit is glad nie soos ek dit ervaar nie

Sekere items is omgekeerd gestel, maar dit is tydens die verwerking van die gegewens herstel sodat 'n hoë totale telling op 'n sterk aanwesigheid van die konstruk dui.

Affektiewe veranderlikes soos motivering, stres, angs, en selfbegrip is al in verskeie ondersoeke buite 'n dramakonteks gemeet. Om geldigheid te verseker (veral inhoudsgeldigheid) is van die items in bestaande toetse gebruik. Die items is gewysig om in 'n dramakonteks van toepassing te wees. Waar items nie gewysig kon word nie, is nuwe items ontwikkel.

Motivering

Ten einde items te ontwikkel om motivering te meet, is die meetinstrumente van Mellet (1986: 186-196) en die van Waetjen (in Burns, 1979: 141) onder andere bestudeer. Mellet het met sy vraelys motivering by Wiskundeleerders gemeet. Waetjen het 'n *Self-concept as Learner Scale* ontwikkel wat onder andere motivering en taakoriëntering in 'n leersituasie meet. Voorbeelde van items wat ontwikkel is om motivering te meet, is die volgende:

As dit by dramastudie kom, stel ek plig voor plesier.

Ek is gewoonlik aan die begin entoesiasies om 'n rol aan te leer, maar later neem die entoesiasme af.

Stres

Riglyne vir die ontwikkeling van items om stres in 'n dramakonteks te meet, is verkry deur die toetse van Bester en Swanepoel (2000: 255-258), Kruger (1992: 175-190) en Seiffge-Krenke (1995: 241-244) te raadpleeg. Die toetse van Kruger en Seiffge-Krenke meet tipiese bekommernisse en probleme van adolessente in die algemeen, terwyl die toets van Bester en Swanepoel stres in 'n leersituasie meet. Voorbeelde van items wat ontwikkel is om stres te meet, is die volgende:

As gevolg van drama het ek verleer om te ontspan.

Ek raak gefrustreerd oor my dramastudie as gevolg van te veel werk en te min tyd.

Angs

Vier meetinstrumente is geraadpleeg om items te ontwikkel wat angs in 'n dramakonteks meet. Die toets van Mellet (1986: 186-196) meet angs by Wiskundeleerders, terwyl die *Children's Manifest Anxiety Scale* van Reynolds en Richmond (in Klein & Last, 1989: 48) angs by kinders in die algemeen meet. Laasgenoemde toets is gebaseer op 'n gedeelte van die MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Nagel, Himle en Papsdorf (1989: 12-21) se *Performance Anxiety Inventory* wat optrede-angs in musiek meet en die meetinstrument van Wright (1999: 227-237) wat angs by dramaleerders meet, was baie bruikbaar. Heelwat van die items uit laasgenoemde twee toetse kon met sekere wysiginge aangewend word om angs in 'n dramakonteks te meet. Voorbeelde van items wat ontwikkel is om angs te meet, is die volgende:

Ek raak erg benoud voordat ek moet optree

Ek is altyd bang ander spot my oor foute wat ek tydens 'n optrede maak

Selfbegrip

Om selfbegrip te meet is die meetinstrumente van Mellet (1986: 186-196), Waetjen (in Burns, 1979: 141) en Fourie (2001: 152-154) bestudeer. Die *Self-concept as Learner Scale* van Waetjen meet selfbegrip in 'n leersituasie, terwyl die instrument van Mellet spesifiek die selfbegrip van leerders in 'n Wiskundesituasie meet. Fourie se toets meet selfbegrip in die algemeen en is ontwikkel uit bekende selfbegriptoetse soos die *Coopersmith Self-Esteem Inventories*, die *Tennessee Self-Concept Scale* en die *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Voorbeelde van items wat ontwikkel is om selfbegrip te meet, is die volgende:

Die meeste dramarolle wat ek aanleer, misluk

As dramaleerder is ek die meeste van die tyd teleurgesteld in myself

Vir elke konstruk is 20 items aanvanklik ontwikkel. 'n Itemontleding is op elk van die konstruks uitgevoer wat tot gevolg gehad het dat een item wat stres meet en een wat selfbegrip meet, weggelaat is. Die aantal items en betroubaarheidskoëffisiënt (Alpha) vir elke konstruk word in Tabel 2 verskaf.

Tabel 2: Aantal items en betroubaarheidskoëffisiënt(alpha) vir elke afdeling van die vraelys

Afdeling	Aantal items	Betroubaarheidskoëffisiënt
Motivering	20	0.86
Stres	19	0.87
Angs	20	0.91
Selfbegrip	19	0.89

(ii) Prestasie

Ten einde prestasie te meet, is die mees onlangse drama-eksamenpunt van die leerders gebruik wat in hierdie geval die Junie eksamenpunt was. Die eksamenpunt bestaan uit 'n teoretiese en praktiese komponent wat gelyke gewig dra. Die teoretiese gedeelte sluit Teks en Styl, Spraakteorie, Letterkunde van Teater en Kostuum in. Die praktiese punt word aan 'n leerder toegeken op grond van drama-opvoerings wat voor 'n paneel van onderwysers plaasvind. Elke onderwyser ken 'n punt toe, waarna die gemiddelde punt vir die opvoering bereken word.

3.3 Prosedure wat gevolg is

Die vraelys is tydens skoolure afgeneem. Tydens die afneem van die vraelys is die instruksies hardop aan elke klas voorgelees. Leerders is die geleentheid gegun om vrae oor enige onduidelikheid wat uit die vraelys mag voortspruit, te vra.

Na die afneem van die vraelys in 'n betrokke klas, is die leerders se prestasiepunt op die vraelyste oorgedra.

Die vraelyste is sorgvuldig nagegaan om vas te stel of alles in orde is sodat die inligting korrek ingepons kon word. Die vraelyste is daarna vir rekenaarverwerking ingedien.

4.Resultate van die ondersoek

Om die onderlinge verband tussen die affektiewe konstrakte te ondersoek, is die korrelasiekoëffisiënte tussen die onderskeie affektiewe faktore bereken. Die gegewens verskyn in Tabel 3.

Tabel 3: Korrelasiekoëffisiënte tussen die affektiewe faktore

N = 101	Motivering	Stres	Angs	Selfbegrip
Motivering		-0.61	-0.39	0.62
Stres			0.58	-0.57
Angs				-0.65

Vir al die korrelasiekoëffisiënte is $p < 0.01$

Uit die gegewens blyk dit dat motivering positief met selfbegrip korreleer ($r=0.62$), terwyl selfbegrip negatief met stres en angs korreleer (-0.57 en -0.65 onderskeidelik). Uit die sterk negatiewe korrelasie tussen selfbegrip en angs kan die afleiding gemaak word dat 'n lae selfbegrip met hoë angs voor en tydens 'n optrede gepaard gaan. Dieselfde geld vir stres en motivering waar ook 'n sterk negatiewe korrelasie aangedui is (-0.61). Lae motivering gaan met hoë stres gepaard. Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie ($r=0.58$) wat aandui dat hoë stres met hoë angs in 'n dramakonteks verband hou.

Om te bepaal wat die verband tussen die genoemde affektiewe faktore en dramaprestasie is, is die korrelasiekoëffisiënte tussen prestasie en die onderskeie affektiewe faktore bereken. Die gegewens verskyn in Tabel 4.

Tabel 4: Korrelasie tussen prestasie en affektiewe faktore

	Motivering	Stres	Angs	Selfbegrip
Prestasie	0.26*	-0.13	-0.17	0.28*

* $p < 0.01$. Vir die ander twee korrelasiekoëffisiënte is $p > 0.05$

Daar bestaan 'n beduidende positiewe verband tussen die dramaleerder se selfbegrip en dramaprestasie asook tussen die dramaleerder se motivering en dramaprestasie. Wat die ander twee affektiewe faktore betref, is die korrelasies negatief maar onbeduidend. Aangesien twee affektiewe faktore beduidend met dramaprestasie korreleer, is 'n stapsgewyse regressie-analise uitgevoer om te bepaal hoe selfbegrip en motivering gesamentlik met prestasie verband hou. Die eerste veranderlike wat in die regressie-analise opgeneem is, was selfbegrip wat 8% van die variansie in dramaprestasie verklaar [$F(1,97) = 8,66$; $p < 0.01$]. Met die insluiting van motivering kon 9% van die variansie in prestasie verklaar word [$F(2,96) = 4,89$; $p < 0.01$], wat impliseer dat motivering slegs 1% meer van die variansie in prestasie verklaar wat nie alreeds deur selfbegrip verklaar is nie.

Om die ontwikkelingstendens van die affektiewe konstrunkte te ondersoek, is die gemiddeld van elk van die affektiewe faktore vir die onderskeie grade bereken. Ten einde vas te stel of die gemiddeldes beduidend van mekaar verskil, is die F-toets gebruik. Die gegewens verskyn in Tabela 5 tot 8.

Tabel 5: Motivering van dramaleerders in die verskillende grade

	N	\bar{X}	S
Graad 8	25	91.96	15.67
Graad 9	15	96.53	12.46
Graad 10	34	88.52	14.68
Graad 11	24	87.54	13.15
Graad 12	3	77.66	19.13

$F(4,90) = 1.08$; $p > 0.05$

Tabel 6: Stres van dramaleerders in die verskillende grade

	N	\bar{X}	S
Graad 8	25	54.52	19.22
Graad 9	15	54.93	13.39
Graad 10	34	61.32	16.77
Graad 11	24	61.95	17.72
Graad 12	3	77.00	13.00

$F(4,90) = 0.24$; $p > 0.05$

Volgens die gegewens in Tabel 5 verskil dramaleerders in graad 8 tot 12 nie beduidend van mekaar ten opsigte van motivering nie. Dieselfde geld vir stres (Tabel 6), angs (Tabel 7) en selfbegrip (Tabel 8). As algemene gevolgtrekking blyk dit dat daar nie 'n beduidende verskil tussen die affektiewe konstrunkte van dramaleerders in die verskillende grade aangetoon kon word nie.

5. Bespreking van die resultate en aanbevelings

Min empiriese gegewens bestaan oor die rol van affektiewe faktore in 'n dramakonteks. Om hierdie rede is dit moeilik om die gegewens van die ondersoek te vergelyk met gegewens wat uit vorige ondersoekte verkry is.

Tabel 7: Angs van dramaleerders in die verskillende grade

	N	\bar{X}	S
Graad 8	25	64.12	24.71
Graad 9	15	54.73	20.25
Graad 10	34	62.29	23.65
Graad 11	24	67.04	23.63
Graad 12	3	45.33	10.50

$F(4,90) = 0.13 ; p > 0.05$

Tabel 8: Selfbegrip van dramaleerders in die verskillende grade

	N	\bar{X}	S
Graad 8	25	81.20	16.14
Graad 9	15	88.20	13.69
Graad 10	34	80.61	20.36
Graad 11	24	73.95	18.60
Graad 12	3	93.66	9.07

$F(4,90) = 1.11 ; p > 0.05$

Die sterkste verband wat aangetoon is, is dié tussen selfbegrip en angs ($r = -0.65$) wat impliseer dat ongeveer 42% van die variansie in angs deur die selfbegrip van die leerder in 'n dramakonteks verklaar word. Lae selfbegrip gaan met hoë angs gepaard. In 'n dramakonteks manifesteer angs meestal as verhoogang. Daar bestaan verskeie tegnieke om verhoogang te verminder soos voldoende voorbereidingstyd om 'n rol in te oefen, voorlopige optredes voor 'n kleiner gehoor, oefensessies in die lokaal waar die finale optrede sal plaasvind en die skep van 'n kalm atmosfeer voor 'n optrede. Benewens hierdie aspekte kan daar, in die lig van die gegewens van die ondersoek, ook aan die selfbegrip van die leerder aandag gegee word om angs te verminder. Om 'n sterker selfbegrip te vorm, moet die drama-onderwyser die leerders help om hulself op 'n realistiese wyse te evalueer en die evaluering van ander korrek te interpreteer (Keith & Bracken, 1996: 91-106). Indien verhoogang by die dramaleerder sulke afmetings aanneem dat terapie oorweeg word, sal selfbegripvorming 'n vername komponent van sodanige terapie moet wees.

Uit die gegewens kom dit voor dat motivering positief met selfbegrip korreleer ($r = 0.62$) en beide motivering en selfbegrip korreleer negatief met angs en stres. Hierdie resultate stem ooreen met vorige navorsingsbevindinge wat in ander vakgebiede verkry is. Austin en Vispoel (1998: 26-45) het in 'n musiekkonteks (wat ook 'n uitvoerende kunsrigting is) 'n hoë positiewe korrelasie tussen motivering en selfbegrip aangetoon ($r = 0.78$; $p < 0.01$). Bester en Swanepoel (2000: 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek en dit met motivering en selfbegrip in verband gebring. Stres het negatief met selfbegrip ($r = -0.74$; $p < 0.01$) en met motivering gekorreleer ($r = -0.58$; $p < 0.01$). Soortgelyke korrelasionele patrone is ook in hierdie ondersoek gevind. Die onderlinge verband tussen die affektiewe faktore impliseer dat onderwysers nie slegs aandag aan sekere faktore kan gee nie. Om selfbegrip en motivering te verhoog, sal hulle moet toesien dat angs en stres tot die minimum beperk word. Stres en angs toon 'n

positiewe korrelasie wat impliseer dat hoë stres met hoë angs gepaard gaan en omgekeerd. 'n Onderwyser wat leerders se angs kan verminder, sal waarskynlik ook stres in die proses verminder en omgekeerd. Dit maak die moeite wat onderwysers doen 'n lonende oefening.

Alhoewel angs en stres beduidend met motivering en selfbegrip in 'n dramakonteks korreleer, is dit slegs laasgenoemde twee wat beduidend met dramaprestasie korreleer. Beide selfbegrip en motivering toon matige, positiewe korrelasies met dramaprestasie (0.26 en 0.28 onderskeidelik). Uit die regressie-analise blyk dit dat selfbegrip 8% van die variansie in dramaprestasie verklaar en dat motivering slegs 1% meer van die variansie in dramaprestasie verklaar wat nie alreeds deur selfbegrip verklaar is nie. Dit maak selfbegrip die vernaamste veranderlike wat met dramaprestasie verband hou.

Daar bestaan nie 'n beduidende verskil tussen die genoemde affektiewe faktore in die verskillende grade nie. Die bevinding is insiggewend aangesien min navorsing tot dusver gedoen is om 'n ontwikkelingstendens ten opsigte van affektiewe faktore in 'n dramakonteks bloot te lê. Asmus (1986: 262-278) het in die geval van musiekleerders bevind dat die graad waarin hulle hul bevind 'n verskil in motivering tot gevolg het. Jonger leerders (grade 4-7) het hulle sukses en mislukking eerder aan inspanning toegeskryf, terwyl ouer leerders (grade 8-12) sukses en mislukking aan hulle vermoëns toegeskryf het. In die huidige ondersoek kon geen motiveringsverskille egter tussen dramaleerders in verskillende grade aangetoon word nie. Bester en Swanepoel (2000: 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek. Hulle het gevind dat die gemiddelde stres vanaf graad 8 tot graad 12 toegeneem het. Graad 12-leerders se stres was die hoogste en het beduidend verskil van die stresvlakke by graad 8,9 en 10 leerders. In die huidige ondersoek waar dramaleerders betrek is, kon sodanige verskille nie aangetoon word nie.

Alhoewel selfbegrip as 'n vername veranderlike na vore kom wat met dramaprestasie verband hou, sou dit verkeerd van onderwysers en ouers wees om aan te neem dat die selfbegrip van dramaleerders in die onderskeie grade verskil bloot omdat hulle prestasies verskil. Dit sou net so verkeerd wees om aan te neem dat graad 11- en 12-leerders meer stres ervaar as gevolg van die hoeveelheid werk wat hulle moet bemeester en die moeilikheidsgraad daarvan. Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat daar nie 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van dramaleerders in verskillende grade bestaan nie. Daar bestaan verskille tussen individuele leerders, maar nie tussen grade in die algemeen nie.

Ten slotte, uit Wright (1999: 230) se ondersoek het dit aan die lig gekom dat angs in drama gedurende groepspele by een persoon kan ontstaan wanneer 'n medespeler angs ervaar. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die verhouding wat dramaleerders met mekaar het, affektiewe implikasies inhou. Min empiriese gegewens bestaan oor die moontlikheid, en navorsing op dié gebied kan in die toekoms oorweeg word.

BRONVERWYSINGS

- Asmus, E.P. 1986. Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education* 34: 262-278.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P. 1998. How American adolescents interpret success and failure in classroom

- music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music* 26: 26-45.
- Bester, G. 1998. *Die bepaling van realistiese prestasievlakke as 'n voorligtingstaak*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Bester, G. & Swanepoel, C. 2000. Stress in the learning situation: a multi-variable and developmental approach. *South African Journal of Education* 20: 255-258.
- Burns, R.B. 1979. *The Self-concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman.
- Ely, M.C. 1991. Stop performance anxiety! *Music Educators Journal* 79: 35-39.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F. 1995. Academic motivation and school performance: towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology* 20: 257-274.
- Fourie, J.A.C. 2001. Die identifisering van adolessente wat groepsdruk moeilik hanteer. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Hammann, D.L. 1985. The other side of stage-fright. *Music Educators Journal* 71: 26-28.
- Husain, S.A. & Kashani, J.H. 1992. *Anxiety disorders in children and adolescents*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Keable, D. 1997. *The management of anxiety*. New York: Churchill Livingstone.
- Keith, L.K. & Bracken, B.A. 1996. *Self-concept instrumentation: a historical and evaluative review*. In Bracken, B.A. 1996. *Handbook of self-concept: development, social and clinical considerations*. New York: John Wiley.
- Klein, R.G. & Last, C.G. 1989. *Anxiety disorders in children*. Newbury Park: Sage.
- Kruger, A.C.M. 1992. Identification of stress in adolescents: a psycho-educational perspective. Unpublished DEd thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Marsh, H.W. 1990. The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology* 82: 623-636.
- Marsh, H.W. & Roche, L.A. 1996. Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school: "Setting the stage" with multi-group confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Psychology* 88: 461-477.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education. A conceptual introduction*. New York: Longman.
- Mellet, S.M. 1986. Die motivering van Wiskundeleerlinge. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Nagel, J.J., Himle, D.P. & Papsdorf, J.D. 1989. Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music* 17: 12-21.
- Osborne, R. 1996. *Self: an eclectic approach*. New York: Allyn & Bacon.
- Schultz, D. & Schultz, S.E. 1998. *Psychology and work today. An introduction to industrial and organizational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Seiffge-Krenke I. 1995. *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, K.R. & Asher, S.R. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development* 66: 754-763.
- Wilkinson, J. 1997. *Psychology in counselling and therapeutic Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Wright, P. 1999. The thought of doing drama scares me to death. *Research in Drama Education*. 4: 227-237.

OOR DIE SKRYWERS

G Bester en CA Bester

Departement Opvoedkunde Studies

Universiteit van Suid-Afrika

Posbus 392

Pretoria

0003

E-pos: besteg@unisa.ac.za