

## AFFEKTIEWE FAKTORE WAT MET DANS OP SEKONDÊRE SKOOLVLAK VERBAND HOU

Riana BESTER & Garfield BESTER

Departement Opvoedkunde Studies, Universiteit van Suid Afrika, Pretoria,  
Republiek van Suid-Afrika

### ABSTRACT

*Motivation, stress, anxiety and self-concept are affective variables which may relate to dance 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 dance and to determine the developmental pattern of the affective factors from Grade 8 to 12. Ninety five dance learners from Grade 8 to 12 were used in the sample. The results showed that motivation correlates positively with self-concept and that self-concept correlates negatively with anxiety and stress. Stress and anxiety showed a positive correlation which indicates that high stress relates to high anxiety. A significant but low negative correlation was found between stress and dance achievement. No significant relationship could be found between dance achievement and motivation, anxiety or self-concept. Similarly, no significant differences could be identified between the affective factors in the different grades.*

**Key words:** Motivation; Stress; Anxiety; Self-concept; Affective variables;  
Dance achievement.

### INLEIDING

Die dansleerder moet nie alleen emosie tydens die uitvoering van 'n werk oordra nie, maar sy moet ook haar eie emosies kan hanteer en dié wat met die omstandighede tydens die uitvoering verband hou. Dikwels word die situasie vererger as die leerder die verhoog in 'n affektiewe gemoedstoestand betree wat bots met die affektiewe boodskap wat deur die werk oorgedra moet word.

Die mees bekende taksonomie van affektiewe doelstellings in 'n opvoedingskonteks is sekerlik dié van Bloom *et al.* (1973: 35). Hierdie doelstellings is *ontvangs* (gewilligheid om aandag te gee), *reaksie* (gewilligheid om te reageer), *waardering* (aanvaarding van waardes), *organiserend* (integrering van waardes in 'n persoonlikheidsstruktuur) en *karakterisering van waardes* (stabiele verbintenis tot 'n saak). Die voorafgaande is 'n bruikbare struktuur vir affektiewe doelstellings wat nagestreef kan word, maar daar is baie affektiewe faktore wat in 'n onderrig/leersituasie voorkom wat nie noodwendig 'n affektiewe doelstelling is nie. Angs is 'n goeie voorbeeld. Dit kom in 'n leersituasie na vore, maar is beslis nie 'n affektiewe doelstelling nie. Die vraag het gevolglik ontstaan watter affektiewe faktore (nie noodwendig affektiewe doelstellings nie) in 'n danskonteks figureer. Volgens Harrison *et al.* (2001: 118) het affektiewe strategie in 'n bewegingsopvoedingskonteks ten doel om aandag en konsentrasie te verhoog, motivering te behou, angs te beheer en sosiale gedrag aan te leer. Hulle noem ook spesifiek affektiewe faktore wat negatief van aard is soos pyn, angs, frustrasie(stres) en verveeldheid.

Tydens die voorbereiding van die gekose dans kan *motivering* 'n rol speel aangesien alle dansers nie deurgaans dieselfde entoesiasme toon om danse in te studeer nie. *Motivering* is 'n vername affektiewe veranderlike en sluit aan by *ontvangs, reaksie en karakterisering van waardes* wat in Bloom *et al.* se taksonomie genoem word. Benewens *motivering* kan *stres* ook 'n rol speel, veral as die voorbereidingstyd onvoldoende is. *Angs* is 'n affektiewe veranderlike wat die dansleerder onmiddelik voor 'n optrede kan beïnvloed (Hammann, 1985: 26-28; Ely, 1991: 35-39) terwyl die terugvoering wat sy na haar optrede ontvang, implikasies vir haar *selfkonsep* en toekomstige optrede inhou. *Selfkonsep* sluit aan by Bloom *et al.* se omskrywing van *waardering* en *organiserings*. *Motivering*, *stres*, *angs* en *selfkonsep* blyk dus affektiewe veranderlikes te wees wat met dans verband kan hou. Hierdie veranderlikes is sekerlik nie die enigste affektiewe veranderlikes wat met dans verband hou nie, en moet daarom as 'n keuse van veranderlikes beskou word.

### **Motivering**

Volgens Wentzel en Asher (1995: 754) kan die gemotiveerdheid van 'n leerder afgelei word uit sy toewyding tot sy skoolwerk en sy pogings om skoolwerk op so 'n wyse af te handel dat dit positief geëvalueer sal word. In die lig van die voorafgaande sal 'n gemotiveerde dansleerder beskou kan word as iemand wat aan haarself 'n bepaalde standaard van optrede stel en vasberade is om daardie standaard te bereik en te handhaaf.

Geen navorsingsresultate oor *motivering* in 'n danskonteks op sekondêre skoolvlak kon opgespoor word nie. Oor die algemeen is daar in alle skoolvakke 'n positiewe korrelasie tussen *motivering* en akademiese prestasie. Fortier *et al.* (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 gefokus en ook '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 dansprestasie verwag, maar daar is geen sekerheid oor hoe sterk die korrelasie sal wees nie.

In die literatuur oor bewegingsopvoeding word daar in 'n motiveringskonteks onderskei tussen taakoriëntering en ego-oriëntering. Taakoriëntering definieer sukses in terme van bemeestering en verbetering van 'n bepaalde tegniek terwyl ego-oriëntering sukses definieer as wen of die uitblink bo ander (Wang *et al.*, 2002: 433-445). Yoo (2003: 403-413) het gevind dat tennisspelers wat taakgeoriënteerd was, se *angs* verminder het terwyl hulle tennisvermoë verbeter het. Daarteenoor het ego-georiënteerde tennisspelers met 'n lae persepsie oor hulle tennisvermoë se *angsvlakke* dieselfde gebly en hulle tennisvermoë het verswak. In bewegingsopvoeding, soos in ander vakgebiede, het bemeestering van sekere opdragte nie alleen hoër prestasie tot gevolg nie, maar ook voordelige affektiewe gevolge soos 'n hoër selfbeeld en laer streservaring (Carr, 2006: 281-297).

### **Stres**

*Stres* kan veroorsaak word as gevolg van 'n breë reeks gebeure wat oor 'n persoon se pad kan kom. Die persoon se reaksie op die gebeure, 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 *stres* ervaar word (Wilkinson, 1997: 194-195). Dit blyk dat situasies waaroor die persoon min of geen kontrole het, 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. 'n Leerder wat glo dat hy 'n situasie kan hanteer, sal in alle waarskynlikheid minder stres ervaar (Wilkinson, 1997: 210).

Wat empiriese ondersoek oor stres in 'n danskonteks betref, het Brinson en Dick (in Dennill, 2000: 38-39) bevind dat stres as gevolg van te veel repetisies en optredes tot dansbeseringsaanleiding gee. Geen empiriese ondersoek waar stres met dansprestasie 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 dans ook negatief sal wees.

### 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 (Husain & Kashani, 1992: 30; Keable, 1997: 3). 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 homself 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.

Angs in 'n danssituasie hou veral met beseringsverband. Taylor en Taylor (1995: 126) beweer dat veeleisende oefensessies wat deel van elke danser se lewe is, beserings 'n deurlopende moontlikheid maak. Dit is veral 'n toename in liggaamsgewig wat angs kan veroorsaak omdat dit die moontlikheid van knie- en voetbeserings verhoog. In 'n studie deur Weeda-Mannak en Drop (1985: 285) is bevind dat vroulike dansers eendersyds onder druk is om hul gewig te beheer, maar andersyds om hulle krag en uithouvermoë te verbeter. Dit bring noodwendig angs teweeg.

### Selfkonsep

Osborne (1996: 4) omskryf selfkonsep as die somtotaal van 'n persoon se eienskappe, vermoëns, houdings en waardes wat hy gebruik om homself te definieer. Die selfkonsep van 'n persoon stel hom in staat om te besef wie hy is en wie hy nie is nie, in watter opsigte hy met ander ooreenstem en nie ooreenstem nie.

Bakker (1988: 121-131) het gevind dat dansers wat 'n gunstige houding ten opsigte van hul voorkoms het, ook 'n hoër selfkonsep gehad het. Die resultate stem ooreen Neumärker *et al.* (2000: 137-142) se navorsing wat gevind het dat die selfkonsep van vroulike dansers sterk gebaseer is op aantreklikheid, eerder as op hoe goed en effektief hulle kan dans.

## GEVOLGTREKKING UIT DIE LITERATUUR EN FORMELE PROBLEEMSTELLING

Min ondersoek oor dans in 'n skoolkonteks is tot dusver onderneem. Uit die beperkte aantal ondersoek wat wel uitgevoer is, is dit teoreties moontlik dat motivering, stres, angs en selfkonsep in 'n danskonteks 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 selfkonsep onderling in 'n danskonteks met mekaar verband?

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

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

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

- Verskil dansleerders in verskillende grade van mekaar ten opsigte van motivering, stres, angs en selfkonsep?

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.

## METODE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

### Toetslinge

Wanneer navorsing oor dans gedoen word, is die verkryging van proefpersone 'n probleem omdat nie baie leerders dans as vak neem nie. 'n Verdere probleem is dat nie alle skole dans 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. '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 dansleerders 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 95 dansleerders betrek.

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

TABEL 1. AANTAL EN GESLAG VAN DIE DANSLEERDERS IN ELKE GRAAD

Graad	Seuns	Dogters	Totaal
8	1	12	13
9	0	11	11
10	3	26	29
11	3	20	23
12	2	17	19
	9	86	95

Die steekproef kan as verteenwoordigend en gebalanseerd beskou word. Uit die totale steekproef is ongeveer 14% van die leerders in graad 8, 12% in graad 9, 30% in graad 10, 24% in graad 11 en 20% in graad 12. Elke graad se proporsionele verteenwoordiging kan as voldoende beskou word. Alhoewel slegs nege seuns betrek is, is die proporsie realisties aangesien meer dogters dans as 'n skoolvak oorweeg.

Benewens graad en geslag, weerspieël die steekproef ook die multikulturele aard van die Suid-Afrikaanse skoolbevolking. Van die 95 dansleerders was 25% se huistaal Afrikaans en 51% Engels terwyl 24% se huistaal 'n Afrikataal of 'n ander taal was.

### Meting van veranderlikes

#### (i) *Affektiewe konstrukte*

'n Vraelys is ontwikkel waarmee motivering, stres, angs en selfkonsep by die dansleerder 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 konstrukte 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      2 3 4 5 6      Dit is glad nie soos ek dit ervaar nie

Sekere items is omgekeerd gestel, maar 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 selfkonsep is al in verskeie ondersoeke buite 'n danskonteks gemeet. Om geldigheid te verseker (veral inhoudsgeldigheid) is van die items in bestaande toetse gebruik. Die items is gewysig om in 'n danskonteks 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 *Selfconcept 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 dans kom, stel ek plig voor plesier.*

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

- Stres

Riglyne vir die ontwikkeling van items om stres in 'n danskonteks 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 dans het ek verloor om te ontspan.*

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

- Angs

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

- Selfkonsep

Om selfkonsep te meet is die meetinstrumente van Mellet (1986: 186-196), Waetjen (in Burns, 1979: 141) en Fourie (2001: 152-154) bestudeer. Die *Selfconcept as Learner Scale* van Waetjen meet selfkonsep in 'n leersituasie, terwyl die instrument van Mellet spesifiek die selfkonsep van leerders in 'n wiskundesituasie meet. Fourie se toets meet selfkonsep in die algemeen en is ontwikkel uit bekende selfkonseptoetse 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 selfkonsep te meet, is die volgende:

*Die meeste dansstukke wat ek aanleer, misluk*

*As dansleerder 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 selfkonsep meet, weggelaat is. Die aantal items en betroubaarheidskoeffisiënt (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 (Alpha)
Motivering	20	0.86
Stres	19	0.87
Angs	20	0.91
Selfkonsep	19	0.89

*(ii) Prestasie*

Ten einde prestasie te meet, is die mees onlangse dans-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 Anatomie, Geskiedenis van Dans en Musiekteorie in. Die praktiese punt word aan 'n leerder toegeken word op grond van dansuitvoerings wat voor 'n paneel van onderwysers plaasvind. Elke onderwyser ken 'n punt toe, waarna die gemiddelde punt vir die uitvoering bereken word.

**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 oorgegedra. 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 ingehandig vir rekenaarverwerking.

**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=95	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Motivering		-0.22*	-0.16**	0.52
Stres			0.53	-0.48
Angs				-0.61

\*\*p>0.05, \* p<0.05, vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is p<0.01

Uit die gegewens blyk dit dat motivering positief met selfkonsep korreleer (r=0.52 ) terwyl selfkonsep negatief met stres en angs korreleer (-0.48 en -0.61 onderskeidelik). Uit die sterk negatiewe korrelasie tussen selfkonsep en angs kan die afleiding gemaak word dat 'n lae selfkonsep met hoë angs voor en tydens 'n optrede gepaard gaan.

Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie (r=0.53) wat aandui dat hoë stres met hoë angs in 'n danskonteks gepaard gaan.

Om te bepaal wat die verband tussen die genoemde affektiewe faktore en dansprestasie 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**

N=95	Motivering	Stres	Angs	Selfkonsep
Prestasie	0.17	-0.23*	-0.14	0.08

\*  $p < 0.05$ . Vir al die ander korrelasiekoëffisiënte is  $p > 0.05$

Al die korrelasiekoëffisiënte is onbeduidend behalwe dié tussen stres en prestasie waar 'n beduidende maar lae negatiewe verband aangetoon is. Die korrelasie tussen stres en dansprestasie is  $r = -0.23$  wat impliseer dat stres slegs 5% van die variansie in dansprestasie verklaar.

Om die ontwikkelingstendens van die affektiewe konstrakte 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 Tabelle 5 tot 8.

**TABEL 5. MOTIVERING VAN DANSLEERDERS IN DIE VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{X}$	S
Graad 8	13	96.23	13.24
Graad 9	11	93.45	12.31
Graad 10	29	92.55	12.86
Graad 11	23	92.60	15.86
Graad 12	19	86.26	16.50

$F(4.90) = 1.08$  ;  $p > 0.05$

**TABEL 6. STRES VAN DANSLEERDERS IN DIE VERSKILLENDE GRADE**

	N	$\bar{X}$	S
Graad 8	13	57.69	19.84
Graad 9	11	59.90	21.04
Graad 10	29	60.31	17.38
Graad 11	23	63.13	18.13
Graad 12	19	58.94	14.08

$F(4.90) = 0.24$  ;  $p > 0.05$



TABEL 7. ANGS VAN DANSLEERDERS IN DIE VERSKILLENDEN GRADE

	N	$\bar{X}$	S
Graad 8	13	63.92	21.83
Graad 9	11	64.09	25.94
Graad 10	29	62.48	19.05
Graad 11	23	65.82	20.94
Graad 12	19	66.31	20.27

$$F(4.90) = 0.13 ; p > 0.05$$

TABEL 8. SELFKONSEP VAN DANSLEERDERS IN DIE VERSKILLENDEN GRADE

	N	$\bar{X}$	S
Graad 8	13	88.15	14.94
Graad 9	11	83.00	20.45
Graad 10	29	81.93	13.88
Graad 11	23	77.26	15.26
Graad 12	19	77.89	20.75

$$F(4.90) = 1.11 ; p > 0.05$$

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

## BESPREKING VAN DIE RESULTATE EN AANBEVELINGS

Uit die gegewens kom dit voor dat motivering positief met selfkonsep korreleer ( $r=0.52$ ) wat impliseer dat hoë selfkonsep met hoë motivering gepaard gaan - 'n verskynsel wat oor die algemeen ook in ander vakgebiede voorkom. Die sterkste verband wat aangetoon is, is dié tussen selfkonsep en angs ( $r=-0.61$ ) wat impliseer dat 37% van die variansie in die angs van die dansleerder deur selfkonsep verklaar word. Hoë angs gaan met lae selfkonsep gepaard en omgekeerd. Die verband het besondere betekenis vir die dansleerder. Om te dans beteken noodwendig om in sekere omstandighede voor 'n gehoor of toeskouers op te tree. Dit het dikwels angs tot gevolg wat algemeen in die literatuur as verhoogang bekend staan (Ely, 1991: 35-36). Indien selfkonsep negatief met angs korreleer kan selfkonsepvorming met vrug aangewend word om angsbeleving by die dansleerder te minimaliseer.

Bester en Swanepoel (2000: 255-258) het stres in 'n algemene leersituasie op sekondêre skoolvlak ondersoek en dit met motivering en selfkonsep in verband gebring. Stres het negatief met selfkonsep ( $r=-0.74$ ;  $p<0.01$ ) en met motivering gekorreleer ( $r=-0.58$ ;  $p<0.01$ ). Soortgelyke korrelasionele patrone is ook in hierdie ondersoek gevind alhoewel die korrelasie nie so sterk was nie. Die korrelasie tussen selfkonsep en stres was  $-0.48$  en dié tussen motivering en stres was  $-0.22$ .

Die onderlinge verband tussen die affektiewe faktore impliseer dat die onderwyser nie slegs aandag aan sekere faktore kan gee nie. Om selfkonsep en motivering te verhoog sal hy moet toesien dat angs en stres tot die minimum beperk word. Stres en angs toon 'n positiewe korrelasie ( $r=0.53$ ) 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 affektiewe faktore in 'n danskonteks figureer, toon dit nie 'n sterk verband met prestasie nie. In die lig van die rol wat selfkonsep en motivering in ander vakgebiede speel, is beduidende, hoër korrelasies verwag. Die enigste affektiewe faktor wat beduidend met prestasie gekorreleer het, was stres. Die korrelasie is negatief en laag ( $r=-0.23$ ). Ten spyte van die lae korrelasie kan die voorkoms van stres in 'n danskonteks nie geïgnoreer word nie. Uit die navorsing van Brinson en Dick (in Dennill, 2000: 38-39) waarna vroeër verwys is, wil dit voorkom asof te veel repetisies en die moontlikheid van dansbeserings wat daaruit voortspruit, tot stres aanleiding gee. Dansonderwysers kan so 'n situasie op twee wyses bekamp. Eerstens kan onderwysers leerders help om 'n oefenprogram vroegtydig op te stel. Leerders wend dikwels nie hulle tyd produktief aan nie en stel oefenwerk en voorbereiding vir optredes onnodig uit. Dit lei tot tydsdruk wat sekerlik een van die vernaamste stressors is. Dit kan verhoed word as 'n skedule betyds saam met die leerder beplan word. Tweedens, ontspanning buite dansoefening is belangrik. Vir die toeskouer is dans deel van ontspanning en gevolglik aanvaar mense soms verkeerdelik dat die danser ook ontspan. Vir die danser is dit egter inspanning en ander vorme van gesonde ontspanning moet oorweeg word.

Daar bestaan nie 'n beduidende verskil tussen die affektiewe konstrakte van dansleerders in die verskillende grade nie. Die bevinding is insiggewend aangesien geen navorsing opgespoor kon word wat 'n ontwikkelingstendens ten opsigte van affektiewe faktore in 'n danskonteks blootlê nie. In die lig van die bevindinge sou dit verkeerd van onderwysers en ouers wees om byvoorbeeld aan te neem dat Graad 8 dansleerders meer angs as senior dansleerders ervaar omdat die sekondêre skool vir hulle 'n nuwe lewensterrein is. Dit sou net so verkeerd wees om aan te neem dat Graad 11 en 12 leerders meer stres ervaar as gevolg van die groter kompleksiteit van die danse wat hulle moet bemeester. Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat daar nie 'n beduidende verskil in die affektiewe beleving van dansleerders in verskillende grade bestaan nie. Daar bestaan verskille tussen individuele leerders, maar nie tussen grade in die algemeen nie.

Ten slotte, alhoewel die rol van die dansonderwyser telkens in die aanbeveling hierbo genoem word, bestaan daar min empiriese gegewens oor die verband tussen die onderwyser en die affektiewe beleving van die dansleerder. Navorsing op die terrein kan in die toekoms oorweeg word.

## SUMMARY

### **Affective factors which relate to dance on secondary school level**

As a performing artist the dance learner not only has to portray emotion whilst performing a work, but she also has to deal with her own emotions and those which relate to the circumstances of the performance. The situation is often aggravated if the learner goes on stage in an affective state of mind that contradicts the affective tone of the work to be performed. Affective factors play a role

not only during the performance of a work, but are present from the moment that a work is selected until the performance takes place. During the preparation of the chosen work *motivation* can play a role, since not all learners display the same enthusiasm to learn new dances. Apart from motivation *stress* can also be a factor, particularly if the preparation time is insufficient. *Anxiety* is an important affective variable which can influence dance learners immediately before a performance while the comments received after a performance can have implications for the *self-concept* and further performances. Motivation, stress, anxiety and self-concept therefore seem to be affective factors which may relate to dance performance.

An empirical investigation was conducted to determine the underlying relationship between the different affective factors, to investigate the relationship between these factors and achievement in dance, and to analyse the developmental pattern of the affective factors from Grade 8 to 12.

Two schools in Gauteng which primarily offer dance as a school subject were approached and the headmasters were willing to take part in the research project. Due to the small number of schools which offer dance as a subject a random sample of schools could not be arranged and therefore a convenient sample had to be used. To ensure that the sample was as inclusive as possible, almost all dance learners in both schools were selected. All grades are represented in the sample. A total of 95 dance learners were involved.

A questionnaire was developed to measure the stress, anxiety, motivation and self-concept of dance learners. A sufficient number of items were developed for each construct to ensure reliability. To obtain an achievement score the dance examination marks of the learners were obtained. The examination marks consisted of a theoretical and practical component.

The results show that motivation correlates positively with self-concept ( $r=0.52$ ) and that both motivation and self-concept correlate negatively with anxiety and stress. Self-concept and anxiety in particular show a strong negative relationship ( $r=-0.61$ ). The conclusion can be made that high anxiety before and during a performance relates to a low self-concept. Stress and anxiety show a positive correlation ( $r=0.53$ ) which indicates that high stress relates to high anxiety. The underlying relationships between the affective factors imply that the teacher should not focus on one factor only. In order to improve the self-concept and motivation of learners, stress and anxiety will have to be controlled and kept to a minimum. Stress and anxiety showed a positive correlation which means that high stress relates to high anxiety. A teacher who wants to lower the stress level of dance learners will have to attend to the anxiety level as well.

A significant but low negative correlation ( $r=-0.22$ ) exists between stress and achievement of the dance learner. Only 4% of the variance in dance achievement can be attributed to stress. No significant relationship could be found between dance achievement and the other affective variables namely motivation, anxiety or self-concept. It seems that affective variables do operate in a dance context but they do not necessarily relate to dance achievement.

No significant differences could be identified between the affective variables in the different grades. It would for example be wrong to assume that Grade 12 learners experience more stress or anxiety due to the complexity of the Grade 12 dance-curriculum. The presence or absence of affective variables may differ between individual learners but not between different grades in general.

## VERWYSINGS

- 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.
- BAKKER, C.F. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9: 121-131.
- BESTER, G. & SWANEPOEL, C. (2000). Stress in the learning situation: a multi-variable and developmental approach. *South African Journal of Education*, 20: 255-258.
- BLOOM, B.S.; KRATHWOHL, D.R. & MASIA, B.B. (1973). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. London: Longman.
- BURNS, R.B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York, NY: Longman.
- CARR, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences*, 24: 281-297.
- DENNILL, I. (2000). Stress as a source of injury among a group of professional ballet dancers. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- 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 groepdruk moeilik hanteer. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- HAMMANN, D.L. (1985). The other side of stage-fright. *Music Educators Journal*, 71: 26-28.
- HARRISON, J.M.; BLACKMORE, C.L. & BUCK, M.M. (2001). *Instructional strategies for secondary Physical Education*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- 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, NY: Churchill Livingstone.
- 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. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction*. New York, NY: Longman.
- MELLET, S.M. (1986). Die motivering van wiskundeleerlinge. Ongepubliseerde D.Ed-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.
- NEUMÄRKER, K.; BETTLE, N.; NEUMÄRKER, U. & BETTLE, O. (2000). Age and gender-related psychological characteristics of adolescent ballet dancers. *Psychopathology*, 33: 137-142.
- OSBORNE, R. (1996). *Self: an eclectic approach*. New York, NY: Allyn & Bacon.
- SCHULTZ, D. & SCHULTZ, S.E. (1998). *Psychology and work today. An introduction to industrial and organizational psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- SEIFFGE-KRENKE I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TAYLOR, J. & TAYLOR, C. (1995). *Psychology of dance*. Auckland, New Zealand: Human Kinetics.

- WANG, C.K.J.; CHATZISARANTIS, N.L.D.; SPRAY, C.M. & BIDDLE, S.J.H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72: 433-445.
- WEEDA-MANNAK, W.L. & DROP, M.J. (1985). The discriminative value of psychological characteristics in anorexia nervosa. Clinical and psychometric comparison between anorexia nervosa patients, ballet dancers and controls. *Journal of Psychiatric Research*, 19: 285-290.
- 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 counseling and therapeutic practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- WRIGHT, P. (1999). The thought of doing drama scares me to death. *Research in Drama Education*, 4: 227-237.
- YOO, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96: 403-413.

---

Prof. Garfield Bester: Departement Opvoedkunde Studies, UNISA, Posbus 392, Pretoria 0003, Republiek van Suid-Afrika. Tel.: +27 (0)12 991 3419 (h), +27 (0)12 429 4337 (w), Faks.: +27 (0)12 429 4919, E-pos: besteg@unisa.ac.za

(Vakredakteur: Prof. J.R. Potgieter)