

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOĢIJAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**TEĀTRSPORTA IESPĒJAS
12 – 13 GADĪGU PUSAUDŽU
KREATIVITĀTES VEICINĀŠANĀ TEĀTRA PULCIŅĀ**

BAKALaura DARBS

Autors: **Līga Goiževska**

Stud. apl.: Peda020220

Darba vadītājs:

Asoc. profesors Dr. paed. Aivars Lasmanis

RĪGA 2006

ANOTĀCIJA

Bakalaura darbs veltīts teātrsporta un kreativitātes mijiedarbības izpētei.

Pētījuma aktualitāte pamatojas mūsdienu sabiedrības strauji mainīgajā attīstības tempā, pieaugot pieprasījumam pēc kreatīvām personībām.

Pētījuma **mērķis** ir teorētiski pamatot un empīriski pārbaudīt teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā.

Lai mērķi sasniegtu, pētījuma teorētiskajā daļā tiek aplūkots:

1. Teātrsports
2. Pusaudžu vecumposma īpatnības
3. Kreativitāte

Pētījuma empīrisko daļu veido 5 kreativitātes pazīmju izteiktības izpēte teātra pulciņa 6 respondentiem teātrsporta nodarbībās, veicot pedagoģisko novērošanu.

Pielietojot datu analīzes metodes, tiek secināts, ka teātrsporta metodika, piedāvājot vingrinājumu sistēmu, kas aktivizē iztēli, attīsta prasmi improvizēt un rosina spontānitāti, ir nozīmīgs 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicinātājs.

Atslēgvārdi: teātrsports, pusaudži, kreativitāte, teātra pulciņš.

ABSTRACT

The bachelor paper is concerned with link between theatresport and creativity.

The topicality of the research is determined by the growing need for creative personalities in our developing and fast-moving society.

The aim of the bachelor paper is to prove both theoretically and empirically that theatresport is an effective means to develop and facilitate creativity of adolescent group.

To fulfill the aim the theoretical part of the paper deals with:

1. Theatresport
2. Characteristics of adolescent
3. Creativity

The empirical part is examines 5 characteristic features of creativity of 6 members of the theatre club. Pedagogical observation was used as data collection method.

Data analysis was employed to draw the conclusion that the set of exercises that theatresports methodology offers facilitate development of creativity, improvisation skills and encourage spontaneity which has a very great role in development of creativity in the group of 12 -13 year old teenagers.

Key words: theatresport, adolescence, creativity, theatre club.

SATURA RĀDĪTĀJS

Ievads.....	1
1. Teorētiskās nostādnes par teātrsportu.....	3
1.1. Kas ir teātrsports?.....	3
1.2. Teātrsporta vēsture.....	3
1.3. Teātrsporta spēles uzbūve.....	5
1.4. Teātrsporta iespējas personības kreativitātes veicināšanā.....	7
2. 12 – 13 gadīgu pusaudžu psihiskās, fizioloģiskās un sociālās attīstības īpatnības.....	13
2.1. Vecumposma raksturojums dažādu autoru skatījumā.....	13
2.2. Ieteikumi darbā ar pusaudžiem.....	17
3. Kreativitāte. Tās attīstība un nozīme dažādu autoru skatījumā.....	19
3.1. Kas ir kreativitāte?.....	19
3.2. Kā noris kreativitātes attīstība?.....	21
3.3. Kreativitāti sekmējošie un kavējošie faktori.....	23
4. Teātrsporta iespējas 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā	27
4.1. Pētījuma bāzes un pētījuma gaitas raksturojums.....	27
4.2. Pētījuma gaitā iegūtās informācijas analīze un interpretācija.....	28
Nobeigums.....	38
Izmantotie avoti un literatūra	40
Pielikumi.....	43
1. pielikums. Teātrsporta tehnika.....	44
2. pielikums. Pusaudžu vecumposma attīstības īpatnību terminoloģija.....	49
3. pielikums. Pirmdatu tabula.....	50
4. pielikums. Nodarbību novērošanas dienasgrāmata.....	51
5. pielikums. Teātrsporta termini.....	54
6. pielikums. Pirmdatu analīzes rezultāti.....	55
7. pielikums. Ticamības analīzes rezultāti ar Kronbaha-Alfa metodi.....	58
8. pielikums. Spīrmena korelācijas analīzes rezultāti.....	59
9. pielikums. Vilkoksona metodes rezultāti.....	60

IEVADS

Kreativitāte ir spēcīgs personības attīstības faktors, kurš nosaka tās gatavību izmaiņām, spējai atteikties no stereotipiem. [28, 45.lpp.] Tomēr, pats galvenais, kas pamudina mūs būt kreatīviem – ir pasaules mainība. Jo īpaši kreativitātes veicināšanas nepieciešamība aktualizējas pusaudžu vecumposmā, kad kraso psihofizioloģisko pārmaiņu rezultātā jauniešos izpaužas infantilisms, konformisms un autoritāšu maiņa. Tāpēc rodas nepieciešamība meklēt līdzekļus, kuri atļautu veicināt kreativitāti – spēju, kura, lai arī dažādās izteiktības pakāpēs, piemīt visiem cilvēkiem.

Balstoties uz pētījuma autores pieredzi, strādājot interešu izglītības iestādē par teātra pulciņa aktiera meistarības pedagogu un nodarbībās praktizējot teātrsporta vingrinājumu metodiku, tiek secināts, ka viens no tādiem līdzekļiem ir teātrsports – improvizācijas teātra veids, kura metodika pamatojas teātra mākslas un sporta spēļu elementu apvienojumā kā improvizācijas vingrinājumu un spēļu komplekss un kas pēdējā desmitgadē ir kļuvis par skolēnu un skolotāju kreatīvās darbības izpausmēm Latvijas skolās.

Pētījuma autore, atsaucoties uz K. Džonstona, A. Kacenas un G. Bīriņas atziņām [23, 4., 9.lpp.; 9, 162.lpp.], kas līdz šim galvenokārt ir runājuši par teātrsportu kā personības drosmes, spontanitātes un iztēles veicinātāju, līdztekus pētījuma aktualitātei piesaka arī tā unikalitāti temata izvēlē.

Pētījuma temats - *teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā*

Pētījuma mērķis - teorētiski pamatot un empīriski pārbaudīt teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā

Pētījuma objekts - teātrsports teātra pulciņā

Pētījuma priekšmets - pusaudžu kreativitātes veicināšana teātrsporta nodarbībās teātra pulciņā

Pētījuma hipotēze

Ja pedagogs teātra pulciņa nodarbībās izmantos daudzveidīgos teātrsporta vingrinājumus, tad 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitāte tiks būtiski veicināta

Pētījuma uzdevumi

1. Pētīt un analizēt teorētiskās nostādnes par teātrsportu un tā iespējām personības kreativitātes veicināšanā
2. Pētīt un analizēt teorētiskās nostādnes par 12 - 13 gadīgu pusaudžu psihiskajām, fizioloģiskajām un sociālajām attīstības īpatnībām

3. Pētīt un analizēt teorētiskās nostādnes par kreativitāti, tās attīstību, to sekmējošajiem un kavējošajiem faktoriem
4. Empīriski pārbaudīt teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā, apstiprinot vai noraidot pētījuma sākumā izvirzīto hipotēzi

Pētījuma metodes

1. Avotu un literatūras izpēte un analīze
2. Pedagoģiskā novērošana
3. Datu analīze:
 - 3.1. Kronbaha-Alfa datu ticamības analīze
 - 3.2. Spīrmena korelācijas analīze
 - 3.3. Vilkoksona metode

Pētījuma bāze un laiks

Teātra pulciņa “x” 5. – 7. klašu grupas izlases 6 respondenti, laikposmā no 2006. g. janvāra līdz 2006. g. maijam

Bakalaura darba struktūra

Darba struktūru veido četras nodaļas, ietverot pētījuma teorētisko un empīrisku daļu. Pētījuma teorētiskajā daļā, trīs nodaļu ietvaros, pētījuma autore sniegs ieskatu teorētiskajās nostādnēs par teātrsportu, 12 – 13 gadīgu pusaudžu psihiskajām, fizioloģiskajām un sociālajām attīstības īpatnībām un kreativitāti. Balstoties uz kreativitātes pētnieku: R. Bebres, A. Maslova, Ļ. Vigotska, K. Rodžersa atziņām [5, 14.lpp.; 54, 61.lpp.; 50, 27.lpp.; 38, 353.-355.lpp.], pētījuma autore izvirzīs 5 kreativitātes pazīmes: drosmi, oriģinalitāti, diverģento domāšanu, antikonformismu un bagātu fantāziju, lai pētījuma empīriskajā daļā, projektējot teātrsporta improvizācijas metodiku, aprobētu teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā.

1. TEORĒTISKĀS NOSTĀDNES PAR TEĀTRSPORTU

1.1. Kas ir teātrsports?

Teātrsports (angļu *theatresport*) (turpmāk tekstā TS) ir licenzēta, atraktīva, publiska spēle, kas apvieno teātra mākslas (runa, pantomīma, muzicēšana, skatuviskā darbība, iztēle) un sporta spēļu elementus (tiesneši, punktu skaitīšana, noteikumu ievērošana, laika limits). Tā parasti ilgst 30 – 40 minūtes un tiek saukta par TS turnīru. Spēles dalībnieki ir divas pretinieku komandas, trīs tiesneši, turnīra vadītājs un publika. TS nav iestudēta izrāde, bet brīva improvizācija dažādās ainās, kuru vietu, laiku un citus apstākļus bieži nosaka skatītāji, kas ļauj arī viņiem būt daļai no procesa. [48]

TS improvizācijas metodika ir praktisku vingrinājumu un spēļu komplekss, kas attīsta noteiktas personības kvalitātes:

- drosmi (uzdrīkstēšanās);
- spontanitāti (reakcija);
- iztēli;
- akceptējošu uztveres – attieksmes modeli, kurā ar smaīdu pieņem neveiksmi (es atsakos no savas versijas par labu tev) un elastīgi (iespējams, ka var notikt arī tā) atšķirīgu viedokli;
- prasmi uzticēties ne tikai savām idejām, bet “pieslēgties” arī citu idejām un tās akceptējot attīstīt. [9, 162.lpp.]

1.2. Teātrsporta vēsture

Gadsimtu laikā bijuši daudzi dažādi improvizācijas stili. Mūsdienu improvizācijas vistiešākais sencis ir Commedia Dell'Arte, kas visā Eiropā bija populārs gandrīz 200 gadus, sākot ar 16-tā gadsimta vidu. Tēlotāju trupas ceļoja no pilsētas uz pilsētu, sniedzamas priekšnesumus laukumos vai uz pārvietojamām skatuvēm. Visi improvizēja savus dialogus noteikta scenārija rāmjos. Kad Commedia atmira, improvizācijas teātris pagaisa nezināmajā, līdz to spontāni un katrs atsevišķi no jauna atklāja divi cilvēki, kas arī veidojuši šo mākslas veidu tādu, kāds tas eksistē mūsdienās - Kīts Džonstons (*Johnstone*) un Viola Spolina (*Spolin*). [21]

K. Džonstons ir britu izcelsmes kanādietis, aktiermākslas pedagogs un dramaturgs, tagad Kalgari Universitātes profesors, kuram tālajos sešdesmitajos gados radās ideja veidot Improvizācijas teātri, par kura pirmo mēģinājuma vietu kļuva Anglijas *Royal Court* teātra

studija, kas profesionāliem aktieriem piedāvāja savdabīgu, tam laikam neierastu “atjaunošanās kursu” - “Tas, ko man neatļāva skolotāji”. Pedagoģs savās nodarbībās piedāvāja:

- nevis koncentrēt uzmanību uz kaut ko vienu, bet apgūt prasmī to sadalīt;
- radot notikumu, nedomāt tālāk par vienu pateiktu vārdu;
- uztvert “sliktas idejas” kā līdz galam neattīstītas “labas idejas”;
- “noskatīšanos” pārvērst atdarināšanā;
- labāk būt garlaicīgam, nevis saspringti censties izrādīt oriģinalitāti;
- runāt ķēmīgās balsīs, jo tas var kļūt par labu balss treniņu un “iemidzināt” spēcīgo paškontroli – “iekšējo cenzoru”;
- apgūt dažādas grimases bez aizlieguma šķobīt seju u. c. [10, 55.lpp.]

No “Komiskās improvizācijas” nodarbībām izveidojās teātrsports – kā iespēja “atdzīvināt” Džonstona mācību procesu, t. i., piedāvāt to publikai. Pirmais teātris, kas uzsāka izrādīt TS bija Kalgari Universitātes “Slepenais IMPRO teātris” – vēlāk “Atbrīvotā Alņa teātra trupa” (*Loose Moose Theatre Company*). [10, 55.lpp.]

Kāpēc tieši *teātris + sports*? Tāpēc, ka Džonstons vēlējās nest teātri pēc iespējas plašākai auditorijai – jauniešiem, kurus ir grūti piesaistīt tradicionālajam teātrim, sabiedrības daļai, kas parasti apmeklē sporta pasākumus un boksa mačus. Džonstons izlēma, ka viena iespēja kā to panākt ir - apvienot gan teātra, gan sporta elementus, lai veidotu hibrīdu vārdā *teātrsports*. [10, 55.lpp.]

Latvijā pirmie soļi TS tika sperti 1995. gadā, kad Rīgā bija ieradušies teātrsportisti no Zviedrijas. Toreiz Jaunajā Rīgas teātrī notika pirmā TS spēle – starp Stokholmas “Zupas teātri” un Latvijas komandu, kurā improvizēja tādi aktieri kā Jānis Jarāns, Egils Zariņš, Indra Burkovska, Diāna Zande. [18, 36.lpp.]

Par TS vecākiem var dēvēt režisoru Juri Rijnieku, aktrisi Astru Kacenu un Valsts Jaunatnes iniciatīvu centru, kuri radīja asociāciju „Teātris un izglītība” [18, 36.lpp.], ar mērķi teātra iespējas kompilēt un izmantot izglītībā. [49] Tā ieguva licenci TS spēlēšanai un mācīšanai Latvijā. Tika apmācīti pedagogi un TS iegāja skolu aprītē. [18, 36.lpp.] Asociācijas „Teātris un izglītība” pirmajos četros pastāvēšanas gados tika iedibināta skolu TS tradīcija – valsts mēroga turnīri bērniem un jauniešiem notiek divreiz gadā. [49] Tagad TS ir kļuvis par vienu no skolēnu, studentu un pedagogu kreatīvās darbības izpausmēm Latvijas izglītības iestādēs un ārpuskolas interešu centros. [48] Ir izveidojusies plaša šīs aizrautīgās nodarbes entuziastu grupa, kas regulāri satiekas TS turnīros un radošajās nometnēs.

Ļoti aktīva TS dzīve notiek dažādos Rīgas klubos, kur TS turnīri pamatoti ir ieņēmuši komerciālas izklaides statusu. Teātrī – klubā “Hamlets” izpaužas jaunie talanti, t.s., amatieri,

bet klubā “Četri balti krekli”/Latvijas Mūzikas akadēmijas Studentu klubā, profesionālā līmenī darbojas improvizācijas teātris “Pēdējā pirmizrāde”.

Mūsdienās TS ir izplatīties visā pasaulē - Eiropā, Āfrikā, Āzijā, Ziemeļ un Dienvid Amerikā un vēl daudz kur citur. Oficiāli licencētu TS grupu skaits tuvojas simtam. [26]

1998. gada 3. maijā K. Džonstons nodibināja oficiālu bezpeļņas organizāciju - Starptautisko Teātrsporta institūtu. (The International Theatresports™ Institute (turpmāk tekstā ITI)) [22] Tai piešķir tiesības glabāt visus K. Džonstona autordarbus un pašreiz, ITI ir galvenais TS grupu pārraudzītājs un oficiālu licenču piešķirējs pasaulē. [14]

1.3. Teātrsporta spēles uzbūve

TS – tā ir teatrāla spēle, kurā dalībnieki komandās spēlē improvizētas ainiņas un sacenšas par labāko izpildījumu. Jauniešu TS ir 31 tehnika, piem., dziesma, aina, monologs utt. Piem., tehnikā „Diapozitīvi” (Sk. 1. pielikumu) ir viens stāstītājs, bet pārējie trīs veido skulpturālas bildes. Stāstītājs komentē tā, kā tajā brīdī ienāk prātā.

Jāpiebilst, ka TS nodarbību un turnīru ietvaros daudzveidīgo TS spēļu kontekstā tiek lietoti dažādi termini, lai gan, būtībā, tie apzīmē vienu un to pašu. Tā, piemēram, TS turnīros ir izplatīta termina *tehnika* lietošana, bet nodarbībās – *vingrinājumu un spēļu kompleks*.

Atnākot uz TS sacensībām, katra komanda izlozē tehniku, kādā tai jāspēlē. Tā spēlētājam turpat uz vietas jāveido teatrāls stāstiņš. Tēmu, par kādu spēlēt, dalībnieki izdomā vai nu paši, vai nu pirms spēles gūst ierosmi no skatītājiem. Uz skatuves parasti vienlaikus atrodas divas komandas, katrā pa četriem pieciem cilvēkiem.

Pētījuma autore norāda, ka TS ir kā šahs, kurā noteikumi vienmēr vieni un tie paši, bet spēle – katreiz savādāka, jo tēloto situāciju neizdomā. Tā rodas spontāni – turpat uz skatuves, jo domāt nav laika. Tā vārdu pa vārdam, rūpīgi ieklausoties citam citā, tiek uzbūvēts dažu minūšu stāstiņš. Protams, sākumā var arī kaut kas nesanākt, taču tas parasti notiek, ja netiek pieņemtas otra idejas. TS svarīgākais ir akceptēt otra spēlētāja idejas – piekrist tām un attīstīt tālāk, izveidojot loģisku situāciju. Tiklīdz tiek bloķēta – netiek pieņemta komandas biedra ideja – spēle tiek aprauta. Situācija neattīstās un tas mazina komandas izredzes uzvarēt.

Lai apgūtu spēles tehniku, nepieciešami treniņi. Latvijā tos iespējams apmeklēt skolu teātros. Ir divas vecuma grupas – pamatskola un vidusskola. Kad treniņos apgūtas visas TS tehnikas, komandas var sākt startēt turnīros – gan starp klasēm, gan skolām, gan reģionālajos. K. Džonstona [23, 12.lpp.] pieredze rāda, ka „pirms pirmā mača parasti iesaka vairākus mēnešus vingrināties improvizācijā, bet tas atgādina mācīšanos peldēt pirms iešanas ūdenī. Grupas, kas gaida, kad būs „perfektas”, itin drīz padodas, tomēr tās būtu varējušas piedzīvot

ko lielisku, ja būtu iemestas ūdenī skatītāju priekšā. Uzstāšanās publikas priekšā spēj priecīgi satraukt un iedvesmot, un es labprātāk noraugos karstasinīgā iesācēja, nekā vēsā „ekspertā”.

Reizi vai divas reizes gadā notiek lielais republikas turnīrs, uz kuru sabrauc komandas no visas Latvijas. Tad spēlētājiem līdz brauc arī fani un atbalstītāji, tāpēc turnīru laikā ir liela bļausana, bundžu dauzīšana un visādi citāda līdzī jušana.

K. Džonstons norāda, ka „Kliegšana barā ir daļa no mūsu bioloģiskā mantojuma – mēs esam ieprogrammēti sakāpt kokos un pusstundu pirms brokastīm brēkt – bet nav daudz tādu vietu, kur mēs saņemtu uzslavu par to, ka esam brēkuši pilnā rīklē („To nevar darīt mājās, to nevar darīt autobusā, to nevar darīt darbavietā utt.”). Kliegšana barā aizšķērso ceļu „kritiski objektīvai” domāšanai, kas drīzāk ved pie vēsuma, nevis pie baudas, un jo vairāk mēs mudinām skatītājus „nolaist tvaiku”, jo drīzāk viņi sajutīsies priecīgi. [..] Ja priekšnesumi noritējuši labi, tad jūs esat priecājušies par daudzu labsirdīgi noskaņotu radošu cilvēku sabiedrību, pārsteidzoši sadarboties gribošu cilvēku, tādu cilvēku, kuriem nav bailes „izgāzties”. Ir ļoti dziedējoši pabūt par tādu auditorijas daļu, kas rēc un gaviļē, kas labprāt dodas uz skatuvi improvizēt kopā ar aktieriem. Ja jums laimēsies, jūs jutīsities, it kā būtu pabijis brīnumainās viesībās; labas viesības nav atkarīgas no izdertā alkohola daudzuma, bet gan no pozitīvajām savstarpējām darbībām.” [23, 7.lpp.]

A. Kacena [18, 36.lpp.] uzsver, ka spēle nevar notikt bez tiesnešiem. (Tiesa, TS tehniku apmācības sākumā skolotājs ir spēles galvenais tiesnesis, kā tas būs arī bakalaura darba autores empīriskā pētījuma ietvaros) Spēli tiesā gan skatītāji, balsojot par sev tīkamāko komandu, gan īsti tiesneši, kas uz lielās tāfeles liek pēc nopelniem iegūtos punktus. (Dārfrikas pilsētas Keiptaunas (Cape Town) aktieri praktizē, tiesnešus izvēloties no skatītāju vidus! [19]) Vērtējot komandu sniegumu, tiek ņemtas vērā dažādas lietas, tāpēc ir vairāku veidu tiesneši:

1. Rituāla tiesnesis vērtē to, kā spēlētāji ievēro noteikumus. Ievērot noteikumus – tas nozīmē spēlēt precīzi izlozētajā tehnikā. Spēles karstumā var kļūdīties un atkāpties no savas tehnikas robežām, piem., atļautā viena vārda vietā pateikt vairākus (tehnika „Tikai pa vienam vārdam” (Sk. 1. pielikumu)).

2. Emociju tiesnesis vēro, cik emocionāli komandas iesaistās spēlē, cik godīgi un atraktīvi *fano* par pretiniekiem, jo tas ir viens no spēles ētikas noteikumiem – atbalstīt savus pretiniekus. Kāpēc tā? - Pat ja komandai īsti neveiksies spēlē, skatītāji un tiesneši spēlētājus novērtēs daudz augstāk, ja tie būs priecīgi, nevis saīguši par savām neveiksmēm.

3. Darbības tiesneša modrā acs uzmana, vai spēlētāji nestāv uz vietas – viņiem uz skatuves aktīvi jārisina sižets un stāsta darbība, lai noturētu savā varā skatītāju un tiesnešu uzmanību.

Ņemot vērā visus trīs kritērijus, komandām tiek likti punkti. Taču TS nav vis vienkāršs sports – šeit skatītājiem ir tiesības iejaukties, ja viņus neapmierina tiesnešu piešķirtie punkti kādai no komandām. Un jaukties tiesnešu vērtējumā skatītāji var ļoti tiešā veidā. Pirms turnīra sākuma skatītājiem tiek izdalītas rozes un slapjas švammes. Rozes skatītāji uz skatuves met, izsakot savas simpātijas spēlētājiem. Par katru uz skatuves uzņemto rozi tiesneši pieskaita vienu punktu kopējam vērtējumam. Savukārt slapjās švammes skatītāji met pa taisno virsū tiesnešiem, ja tie, viņuprāt, liek komandām pārāk zemu punktus. [18, 36.lpp.]

Uzvar komanda ar lielāko punktu skaitu.

1.4. Teātrsporta iespējas personības kreativitātes veicināšanā

Atziņa, ka radošais potenciāls piemīt visiem cilvēkiem, mūsdienās ir kļuvusi par psiholoģijas aksiomu. Visspilgtākais kreativitātes (no angļu val. *creativity* – radošums, jaunrades spēja, radoša aktivitāte. [34, 267.lpp.]) izpausmes periods ir katra cilvēka bērnība, kad tiek veikti, iespējams, pat visbrīnumainākie atklājumi cilvēka mūžā. Ne kritieni, ne gādīgo vecāku ierobežojumi nespēj apslāpēt bērna radošo izpēti garu. Gandrīz neiespējami ir iedomāties bērnu, kas, satverot zīmuli vai krītiņu, tūlīt pat nesāk to dažādos veidos iepazīt – no “ēdams - neēdams” līmeņa līdz vēl neapzinātam “es radu” līmenim. [10, 54.lpp.]

Mūsdienās kreatīvas personības ir nepieciešamas gan ekonomiskajās, gan sociālajās struktūrās, bet pieprasījumu pēc šādām personībām var izrādīties grūti apmierināt, jo realitāte ir visai nesaudzīga pret indivīda radošo potenciālu. Jau K. Rodžers ir atzinis, ka „būt kreatīvam, cilvēkam ir bīstami. Reiz uzdrīkstējies, bet saņēmis noraidījumu, cilvēks labākajā gadījumā turpina radīt mazā, sev drošā sabiedrībā vai arī paliek nerealizējis savas potences. Bieži kreatīvs cilvēks ar savu īpatno dzīves stilu, domāšanu ir nepieņemams sabiedrības konservatīvajai daļai. Viņš ir traucēklis jau bērnu dārzā un skolā, kad aktīvi izpaužas viņa atklājēja gars, pretošanās stereotipiem, un tas pedagogiem rada neērtības strādāt ierastajā ritmā”. [38, 348.lpp.] Ar talantu apveltītai personībai gan ir cerība izlauzties un izdzīvot, bet kas notiek ar nepamanītajiem, apklusinātajiem? Arī viņiem būtu jārada iespēja sevi izteikt, jāiedrošina viņus apzināties, ka visiem cilvēkiem ir dota spēja radīt.

No otras puses, neapstrīdams ir fakts, ka pēdējā laikā palielinās sabiedrības attīstības temps. Līdz ar to arī pats cilvēks ir pakļauts šīm straujajām pārmaiņām. Rodas nepieciešamība apgūt jaunas pieejas un jaunus realitātes redzējumus. Nenoliedzami šo procesu atvieglo jaunā balstīšana uz esošo pieredzi, tomēr tajā pašā laikā skatīšanās uz to no cita atskaites punkta. Lai cilvēks to spētu izdarīt, viņam ir nepieciešama kreatīva pieeja un kreatīva domāšana. [28, 43.lpp.]

Rezumējot, nonākam pie secinājuma, ko savulaik ir izteicis A. Maslovs, ka „svarīgi ir audzināt jauna tipa cilvēkus, kuri nejustos pazuduši ātri mainīgajā pasaulē, cilvēkus, kurus iedvesmotu izmaiņas, cilvēkus, kuri varētu improvizēt, būtu pārliecināti un kuri varētu ar prieku sastapties ar negaidītām, priekš viņiem jaunām situācijām”. [53, 70.lpp.] Mērķi ir formulēti, bet to praktiskai īstenošanai skolēniem un skolotājiem jāpiedāvā arī atbilstošas metodes, kas efektīvi atbrīvotu un attīstītu viņu kreativitāti. Viena no šādām formām ir teātrsports, kas pēdējā desmitgadē ir kļuvusi par skolēnu un skolotāju kreatīvās darbības izpausmju cēloni Latvijas skolās.

Nav noslēpums, ka tieši teātris, kā sintēzes māksla, kas ietver sevī plašu izteiksmes līdzekļu spektru – deju, mūziku, tēlotājmākslu, tehnisko jaunradi u.c., paplašina bērna redzesloku vairāk nekā jebkurš cits brīvā laika pavadīšanas veids, tādējādi stimulējot daudzpusīgas, kulturālas personības veidošanos. Aktiera izteiksmes līdzeklis ir pats aktieris. Bērni un jaunieši, nodarbojamies ar teātri, padziļināti iepazīst sevi – gan kā fiziskas būtnes, gan kā garīgas personības, gan kā sabiedrības locekļus. Viņi iemācās saprast un novērtēt savu un līdzcilvēku vienreizīgumu un līdzību, un tādējādi pastiprinās gan viņu pašapziņu, gan empātijas spējas. Ilgstoši trenējot aktiera meistarību un runu, regulāri uzstājoties publikas priekšā, jaunie aktieri vispusīgi sevi attīsta un, gūstot skatītāju atzinību, kompensē pašapliecināšanās vajadzību, kas īpaši aktualizējas pusaudžu vecumposmā. Līdz ar to veidojas priekšnoteikumi līdzsvarotas, radošas, gudras, daudzpusīgas, individuāli un sociāli aktīvas personības tapšanai, kurai ir nesalīdzināmi lielākas iespējas pilnvērtīgi sevi apliecināt mācībās ārpusstundu aktivitātēs un personiskajā dzīvē. [20]

Teātrsports ir viens no šīs sintēzes mākslas komponentiem, taču, kā norāda pētījuma autore, lai spēlētu TS, ir vajadzīga drošme un uzdrīkstēšanās, jo jārēķinās, ka skatītāju priekšā kaut kas var neizdoties. Tāpat nepieciešami dotumi, kas saistīti ar spontanitāti, iztēli, fantāziju. Tie mīt katrā no mums, taču ne visi to sevī ir atklājuši. Tāpēc būtiski ir pievērst uzmanību teātrsporta hibrīdiskajam jēdzienam, proti, *teātris + sports* un līdz ar to apjaust, ka sporta jēdziena klātbūtne ļauj mums šīs dotības trenēt. A. Kacena uzsver, ka teātrsportā „mākslas emocionalitātes un sporta konkrētības apvienojums, kopējā rituālā darbībā iesaistot arī skatītāju, rada prieka katarsei līdzvērtīgu relaksējošu pārdzīvojumu un labu garastāvokli. Spēles laikā individuālā kreativitāte rosina kolektīvo kreativitāti un kolektīvā kreativitāte dod impulsu individuālajai kreativitātei”. [9, 162.lpp.]

Pētījuma autore piekrīt A. Kacenas atziņai par TS nodarbību procesa nozīmi kreativitātes atraisīšanā, kas, vadoties pēc R. Bebres [5, 14.lpp.], ietver radošu intuīciju, bagātu fantāziju, diverģentu domāšanu, iedvesmu, psihe plastiskumu, zemapziņas un

virsapziņas darbību. Pirms aprobēt šos izteikumus darba empīriskās daļas ietvaros, autore īpaši gribētu uzsvērt divus no augstākminētajiem:

- Diverģentā domāšana – spēja vienam uzdevumam rast vairākus risinājumus, nekonzentrēties uz vienu „pareizo” risinājumu, bet attīstīt darbību, pieņemot dažādus variantus – attīstās, pielietojot TS vingrinājumus, kas saistīti ar rutīnas laušanu, piemēram, „Mainies pēc vienas frāzes”, „Kungs un kalps”, „Stopēšana” u.c. [10, 57.lpp.] K. Džonstons rutīnas laušanu uzskata par ļoti nozīmīgu veiksmīgas TS spēles komponenti, sakot, ka „tā var piešķirt jebkurai darbībai jēgu”. [23, 59.lpp.]

- Fantāzija ir ikviena vingrinājuma pamatā. Būtiski ir piezīmēt, ka ne visi vingrinājumi prasa vienādu fantāzijas devu gan TS vingrinājumu, gan improvizatoru partneru ietvaros. Tiesa, pirmā acu uzmetienā, TS varētu šķist radīts vien ļoti atbrīvotiem un drošiem audzēkņiem, taču tas tā nav. To uzsver Ļ. Vigotska (*Быльотскуй*) atziņa par fantāzijas rašanos cilvēkā: „Fantazē nevis laimīgie, bet tikai neapmierinātie. Neapmierinātās vēlmes ir fantāziju raisošie stimuli.” [52, 93.lpp.] Gluži, kā mazi būdami, mēs iemācamies spert pirmos soļus, lai staigātu, - savu apmācības kursu kreativitātē piedāvā TS. Turklāt plašais spēļu un vingrinājumu klāsts, ļauj veselīgi integrēt grupas darbā arī kautrīgos, ne tik drošos bērnus, līdz ar to aprobējot Vigotska atziņu. Protams, tam visam nepieciešama veiksmīga pedagoģiskā vadība.

Lai apjaustu TS nozīmību, būtiski ir norādīt TS pedagogu – treneru pieredzi un atziņas, kas gūtas TS nodarbībās. (Sk. 1.1. tabulu)

1.1. tabula [11, 3.-6.lpp.; 23, 8.-13.lpp.]

Teātrsporta pedagoģiskie aspekti dažādu treneru skatījumā

Treneris	Skaidrojums
K. Džonstons	„Nepareiza uzvedība”. Spēle ir izdevusies, ja improvizatori ir bijuši drosmīgi, nerātni, spēlējuši ar redzamu vieglumu, skatītājus ir uztvēruši kā līdztiesīgus partnerus, ir akceptējuši citus tēlotājus, neapspiežot savu personību un neatsakoties no sava viedokļa.
Oskars Kļava, (<i>Asociācijas "Teātris un izglītība" biedrs un Vidzemes reģiona TS koordinators.</i>)	Cilvēka neapzinātās iekšējās pasaules izpausme uz skatuves un šī pasaule ir “ielikta” improvizāciju formās – spēles noteikumos.
Jelena Maijere, (<i>Rēzeknes pilsētas Skolēnu interešu centra TS trenere</i>)	Bērnām, kas pats sevi neapjauš, TS nodarbības ir ceļš uz sevi pašu. Viens no veidiem, kā “būt pie sevis pašā”. TS atbrīvo no uzvedības stereotipiem. Tas dod iespēju būt tādām, kāds tu esi, un būt lepnam par to.
Daiga Pirtiece, (<i>Režisore un TS trenere Kuldīgā</i>)	Bērni izspēlē tās situācijas, kas viņos rada negativismu. [...] Caur spēli bērns attīrās.
Valda Prokopenko, (<i>Iecava</i>)	Bērns ne tikai apzinās un veido savu iekšējo pasauli, bet arī mācās ieklausīties otrā cilvēkā, saskatīt otra cilvēka pasauli.
Svetlana Semeško, (<i>Daugavpils</i>)	TS ir nozīmīgs kā viens no tiem skatuviskās darbības virzieniem, kurā bērns nebaidās, un nodarbībās ar vingrinājumiem un spēlēm viņu māca nebaidīties.
Ligita Smildziņa, (<i>Režisore un TS trenere Fr. Brīvzemnieka pamatskolā, Āgenskalna Valsts ģimnāzijā, BJC</i>)	TS atraisa cilvēka kreativitāti – radošo potenciālu. TS ir arī nozīmīgs bērnu un jauniešu brīvā laika pavadīšanas veids.

"Rīdze")	
Vaira Kamara, (<i>Talsu rajona BJC teātra studijas "Dundaga" vadītāja</i>)	Pedagoga mācīšanās un izaugsme līdz ar saviem audzēkņiem. Strādājot ar TS metodiku, mainās arī pats pedagogs.

Veiksmīgā TS un kreativitātes mijiedarbībā jāuzsver arī spontanitātes klātesamības nozīme, jo, kā norāda G. Bīriņa un A. Kacena, „šī spēle prasa tiešu, spontānu reakciju uz situāciju un pozitīvu domas virzību no spēles dalībnieku puses (arī tiesneši, kuru funkcija ir līdzsvarot skatītāju negatīvo enerģiju, un skatītāji, kuri var dot ierosmes improvizatoriem un arī piedalīties atsevišķās turnīra struktūras spēlēs, ir spēles dalībnieki)”. [9, 161.-162.lpp.] Dž. Moreno par šādu spontanitātes teātri runāja jau 1923. gadā, kad uz skatuves aicināja darboties profesionālus aktierus, kas improvizēja par dažādām, spontāni prātā ienākušām tēmām. [55, 13.lpp.] Līdzīgi kā teātrsportā, Moreno teātris nebija tikai skatītājiem, viņa teātrī skatītājs bija pilnvērtīgs aktieris. [55, 3.lpp.]

Iedziļinoties indivīda spējā reaģēt spontāni, jānorāda A. Maslova uzskats, ka „spontanitāte mīt katrā no mums, tā parādās automātiski, kā instinkts, indivīdam pilnībā koncentrējoties uz kādu darbību, parādību vai cilvēku”. [53, 82.lpp.] Savukārt, caur spontāno „šeit un tagad” darbību (skatīt darba zemāk aprakstītajā), indivīdā ieplūst pozitīvisms [53, 79.lpp.], kas pēc Bīriņas un Kacenas ir otra pamatprasība spēles dalībniekiem. Arī K. Džonstons uzsver TS nodarbībās un mačos nepieciešamo pozitīvo emociju klātbūtni, norādot, ka „labākais TS nerūpējas par zaudēšanu vai uzvaru, galvenais ir labvēlīgas attieksmes radīšana.” Džonstons labvēlīgas attieksmes un pozitīvas gaisotnes sasniegšanai iesaka veidot siltas, atbalstu sniedzošas attiecības starp spēles partneriem. [23, 44.lpp.] Pedagoģiskajā procesā tas paredz audzēkņu stimulēšanu vienmēr sekot tam, lai partneriem būtu savstarpēji patīkami strādāt, veicinot TS būtisko partneru ignorances samazināšanos.

Bīriņa un Kacena norāda, ka „no šādas spontānas spēles, kas vienlaikus ir arī izpēte, aug un attīstās intuīcija, radošs jaunā un būtiskā redzējums”. [9, 163.lpp.] Arī psihoterapeits A. Palkavnieks norāda spontanitātes un kreativitātes saistību, runājot par spontanitāti kā kreativitātes katalizatoru. „Spontanitāte ir enerģija, kas virza cilvēku uz adekvātu reakciju līdz šim nepieredzētās situācijas vai palielina cilvēka spēju reaģēt pa jaunam pazīstamās situācijās. Jaunās situācijās cilvēks var reaģēt dažādi – nereaģēt nekā, reaģēt pazīstamā veidā vai ar jaunu atbildi. Spontanitāte ir tā, kas katalizē kreativitāti – radošo aktivitāti. Spontanitāte darbojas tagadnē – šeit un tagad.” [30, 10.lpp.] „Šeit un tagad” jautājumu savos darbos apraksta arī Maslovs, Moreno. [53, 79.lpp.; 55, 13.lpp.] Pēc pētījuma autores domām spontanitātes „šeit un tagad” darbība pilnībā sasaucas ar TS būtību – improvizēt bez iepriekšējas darbības saskaņošanas.

Lai gūtu pilnīgāku izpratni par spontanitāti, saistoši ir aplūkot, kā to apraksta dažādi autori. (Sk. 1.2. tabulu)

1.2. tabula

Spontanitātes jēdziens dažādu autoru skatījumā

Autors	Skaidrojums
A. Maslovs	Cilvēka reakcijas dabiskums un netradicionāls dzīves skatījums. [53, 82.lpp.]
K. Rodžers	Atklātums, elastīgums. [38, 355.lpp.]
J. Moreno	Improvizācija. [55, 105.lpp.]
V. Spolina	Atbrīvotības atraisīšanās; priecīgs uzbudinājums. [41, 11.lpp.]
K. Džonstons	Atbrīvots ceļš neoriģinālai idejai uz oriģinālu izpausmi. [23, 9.lpp.]

TS nodarbību saturā iezīmējas paralēles ar humānistiskās psiholoģijas atzinumiem (K. Rodžers (*Rogers*)) par kreativitātes iekšējiem nosacījumiem.

1. Atvērtība eksperimentam – eksistencialitāte.

- Atbrīvošanās no rigiditātes;
- jēdzienu, pārlicību, tēlu un hipotēžu robežu caurlaidība;
- iecietība pret neviennozīmīgumu tur, kur tas ir sastopams;
- spēja pieņemt pretrunīgu informāciju, nenoliedzot situāciju kopumā.

2. Iekšējais vērtēšanas lokuss.

Vērtēšana notiek pašā individuā. Ja cilvēks izjūt, ka tas ir viņa „Es” darbībā, ka pilnībā ir notikusi pašrealizēšanās, tad no ārpusē šis fakts ir nesatricināms.

3. Elementu un jēdzienu neparasta kombinēšanas spēja.

Šādas spējas paredz spontānas spēles ar idejām, formām, attiecībām. K. Rodžers tām dod nosaukumu – *žonglēšana ar elementiem* un tajās notiek:

- fantastiska kombināciju veidošana;
- neprātīgu hipotēžu izvirzīšana;
- problemātikas izvirzīšana vispārzināmos pieņēmumos;
- vienas formas pārvērtība citā formā. [38, 353.-354.lpp.]

Apkopojot, pētījuma autore nonāk pie secinājuma, ka teātrsports, spontanitāte un kreativitāte ir trīs savstarpēji saistīti jēdzieni, kuru mijiedarbībai personības kreativitātes veicināšanā TS nodarbībās ir ļoti būtiska nozīme. Teātrsports ar praktisku vingrinājumu un spēļu palīdzību attīsta spontanitāti. Savukārt, spontanitāte, darbojoties „šeit un tagad”, virza teātrsportistu uz adekvātu reakciju līdz šim nepieredzētās situācijās vai palielina viņa novatora spējas pazīstamās situācijās, tādā veidā veicinot kreativitāti.

Pamatojoties uz pētījuma autores novērojumiem, ka teātrī darbojas dažādas attīstības bērni (vieni ir liela emocionālā bagāža, attīstīta iztēle, fantāzija un motivācija darboties, bet

citiem, savukārt, emociju un jūtu pasaule ir nabadzīga, domāšana notiek reproduktīvā līmenī, darbošanās ir pasīva un kautrīga, vēl citi ir brīvi un radošo ideju pārpilni) un avotu un literatūras izpēti un analīzi, kas ļauj secināt, ka drosme ir viena no personības īpašībām, ko attīsta TS vingrinājumos un spēlēs, autore uzsver, ka TS tehnikas apmācība būtu īstais līdzeklis, kas atbrīvotu indivīda ceļu uz viņa kreativitāti. Taču, virzībā uz indivīda kreativitātes atraisīšanu un produktīvu savstarpējo sadarbību, kopīgā grupas darbā iesaistot visus, arī kautrīgos audzēkņus, skolotājs nedrīkst aizmirst par bērnu vecumposmu, ar kuriem viņš strādās. Pētījuma autore uzsver, ka skolotāja kompetence konkrētā vecumposma īpatnību pārzināšanā, akceptēšanā un iejūtīgā pretimnākšanā var veikt izšķirošo soli veiksmīgā sadarbībā.

Jānorāda, ka teātrsporta ieiešana skolu aprītē, organiski ir izdalījusi TS mērķauditoriju – skolas vecuma bērnus un jauniešus, uz kuriem koncentrēt TS apmācības programmu. Ietverot plašo skolas vecuma amplitūdu no 1. klases līdz 12. klasei, TS treneri saskaras ar visdažādākajām bērnu un jauniešu vecumposmu īpatnībām. Pētījuma autore, koncentrējot savu uzmanību uz 12 – 13 gadīgiem audzēkņiem, nākamajā nodaļā „12 – 13 gadīgu pusaudžu psihiskās, fizioloģiskās un sociālās attīstības īpatnības” akcentēs pusaudžu vecumposmam raksturīgās personības attīstības īpatnības un ar tām saistītās problēmas, kuras saskarsmē ar pusaudžiem nedrīkst ignorēt. Novērtējot attīstības īpatnību ietekmi gan uz indivīdu, gan uz sadarbību grupā, autore sniegs ieskatu gan zinātnieku teiktajā, gan pētījuma gaitā vērotajā, sadarbojoties un pētot 12 – 13 gadīgus pusaudžus TS nodarbībās teātra pulciņā.

2. 12 – 13 GADĪGU PUSAUDŽU PSIHISKĀS, FIZIOLOĢISKĀS UN SOCIĀLĀS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS

2.1. Vecumposma raksturojums dažādu autoru skatījumā

Pusaudzība (angļu *adolescence*) – cilvēka dzīves posms starp bērnību un jaunību (aptuveni 11/12 līdz 15/16 gadiem). [31, 143.lpp.]

Pusaudžu vecumposms dažās kultūrās atsevišķos periodos tiek dēvēts par *dzīvesveidu* starp bērnību un pieaudzību, kļūstot par aizvien izteiktāku un labāk apzinātu posmu cilvēka dzīvē. [13, 101.lpp.] Tas ir laiks, kad jaunieši, veidojoties par pieaugušiem cilvēkiem, saskaras ar daudzām problēmām, vispirms jau ar savu pašu fizisko attīstību un dzimumnobriešanu, ar sarežģījumiem, kas rodas attiecībās ar pretējo dzimumu, ar vecākiem, kuri nereti viņus pārāk kritizē, kā arī ar skolu, kas jauniešus pārslogo. [44, 174.lpp.] Pareizi izprotot un novērtējot pubertāti, kaut arī pastāv daudz problēmu un domstarpību, var gūt iespēju veidot jaunas, labas un harmoniskas attiecības kā starp vecākiem un bērniem, tā starp skolotājiem un audzēkņiem. Pareiza vecāku un skolotāju izturēšanās – uzklausišana, nevis autoritāra bezierunu taisnība, vecākiem atsaucoties uz savu pieredzi, šajā laikā var izšķirīgi ietekmēt jauniešu dzīvi un dot viņiem impulsu, kas labvēlīgi ietekmēs viņu startu dzīvē, kur pašiem par visu būs jāatbild. [44, 4.lpp.] Tāpēc, kā skolotājiem tā vecākiem, ir svarīgi orientēties konkrētā vecumposma attīstības īpatnībās. Z. Freids (*Freud*) ir teicis, ka „par audzinātāju var būt tikai tas, kas var iejusties bērna dvēseles dzīvē.” [16, 79.lpp.] Uzsverot, ka pieaugušajos mīt bērnības amnēzija, Freids aicina audzinātājus apgūt psihoanalīzes rezultātus, lai vieglāk salabtu ar zināmām bērna attīstības fāzēm un audzinātājiem nedraudētu briesmas pārāk augstu novērtēt sociāli nederīgos vai perversos instinktimpulsus, kas parādās bērnam. [16, 80.lpp.] Ja augstskolu lekciju kursi nepiedāvā ieskatu psihoanalīzē, tad bērnu vecumposmu attīstībā – gan. Arī pētījuma autore, pētījuma gaitā gūtās personīgās pieredzes, kā arī avotu un literatūras pētīšanas rezultātā, sniedz vērā ņemamu informāciju un ieteikumus darbā ar pusaudžiem.

Iesākumā jāuzsver, ka pusaudžu vecumposms iezīmējas ar pāreju no bērnības uz agrinās jaunības periodu jauniešu 11 līdz 15 gadu (meitenes) un 12 līdz 16 gadu (zēni) vecumā, kas saistāms ar bērna pubertāti un sociālo attīstību, kā arī ar identitātes vai pašvērtējuma meklēšanu un nostiprināšanu. [27, 12.lpp.] Pusaudžu periodam ir raksturīga strauja dzimumnobriešana. Attīstības lēcienveidīgums skar gan ķermeni, gan psihi [35, 72.lpp.], līdz ar to pusaudžiem izpaužas:

- augsts neirotisms;

- depresivitāte;
- reaktīva agresivitāte;
- emocionāla labilitāte;
- vidēja līdzsvarotība;
- ekstravertums. [3, 80.lpp.] (Pusaudžu vecumposmu raksturojošie termini tuvāk skaidroti 2. pielikumā (Sk. 2. pielikumu))

I. Puškarevs norāda uz sekojošām pusaudža vecumposmam raksturīgām īpatnībām:

- vēlēšanās būt patstāvīgam un neatkarīgam;
- vajadzība pēc vienaudžu draudzības;
- nereti konflikti ar pieaugušajiem;
- satraukums par savu izskatu un citiem trūkumiem (īsteniem un šķietamiem);
- pašapliecināšanās meklējumi;
- riska pilna uzvedība. [35, 74.lpp.]

Jēdziens *pubertāte* ir cēlies no latīņu valodas un nozīmē – dzimumgatavība. Taču ar to ir aptverta tikai daļa no šī attīstības posma norisēm. Tādēļ daudzi autori, un jo īpaši zinātnieki, ņem talkā apzīmējumu *adolescence*, lai atsevišķi izceltu garīgo briedumu, kas nāk līdzī organismā fiziskajām izmaiņām. [29, 14.-15.lpp.]

Būtiski ir norādīt, ka šajā pusaudža periodā izveidojas bērna personības pamatiezīmes un kvalitātes, kā arī atklājas visos iepriekšējos periodos izveidojušās ietekmes emocionālajā, kognitīvajā, sociālajā sfērā. Jo lielākas kļūdas ir bijušas pieļautas iepriekšējos attīstības periodos, jo tās stiprāk izpaužas pusaudžu periodā, jo „grūtāks” pusaudzis šajā periodā. [43, 120.lpp.]

Pētījuma autore uzsver, ka strādājot ar pusaudžiem, noteikti jāņem vērā pubertātei raksturīgā intensīvā augšana, kad straujo fizisko pārmaiņu rezultātā, būtiski tiek ietekmēta pusaudžu psihe. Garā auguma un sekundāro dzimumpazīmju parādīšanās ietekmē, pusaudzis beidzot sajūt ilgi gaidīto attieksmi, pieaugušajiem kontaktējoties ar viņu kā līdzīgam ar līdzīgu. Ž. Piažē (*Piaget*) to saista arī ar pusaudžu vecumposmam raksturīgo jauno spriestspēju, kad pusaudži mēdz izdarīt loģiskus secinājumus, pat nepielietojot pārbaudi par spriedumu ticamību. [32, 33.lpp.] Taču pētījuma autores pieredze liecina, ka ne visi pusaudži ir gatavi uzņemties šīs jaunās attīstības fāzes ietekmē radušos pienākumus, nereti nonākot ar sevi pretrunā, jo, no vienas puses, pusaudži postulē līdztiesības, taču no otras – iestājoties krīzes vai konfliktsituācijai – nespēj uzņemties atbildību, bieži vainu noveļot uz citiem. Turklāt, vērā jāņem arī fakts, ka visu pusaudžu attīstība nenorit vienādi, nereti izsaucot kompleksus un izsmieklus no vienaudžiem, ko Puškarevs [35, 74.lpp.] skaidro kā pusaudžu satraukumu par savu izskatu un citiem trūkumiem (īsteniem un šķietamiem).

A. Valtneris pusaudžu augšanas un attīstības periodu iedala trīs fāzēs:

1. Prepubertātes fāze
2. Īstā pubertātes fāze
3. Postpubertātes fāze [45, 142.lpp.]

Raugoties uz teātrsporta pētāmo grupu, jāteic, ka augšanas daudzveidīgā dinamika tajā iezīmējas īpaši uzkrītoši, līdz ar to, dažas audzēknes sevi identificē ar iestrēgšanu prepubertātes fāzē, tādā veidā paspilgtinot pusaudžiem raksturīgās pasaules netaisnīguma izjūtas.

Teātrsporta nodarbībās bieži ir vērojami arī ētiski estētiskās disciplīnas pārkāpumi, ko Valtneris [45, 140.lpp.] skaidro ar pusaudžiem raksturīgajām rūpēm par savu prestižu biedru vidū. Arī E. Eriksons (*Erikson*) [13, 101.lpp.] uzsver, ka „pusaudži - aiz ziņkāres un dažkārt pat slimīgi - ir norūpējušies par to, kā viņus uztver apkārtējie, nevis kādi viņi patiešām jūtas”. „Ja pusaudzim”, turpina Valtneris, „neizdodas izcelties ar sekmēm mācībās vai citās pozitīvās nodarbībās, tad nereti viņš mēģina demonstrēt kādus „varoņdarbus”, it sevišķi, ja apkārt ir skatītāji un vienaudži.” [45, 140.lpp.] G. Svence šos „varoņdarbus” definē kā emocionālās kompensācijas reakcijas. [43, 124.lpp.] Par pusaudžu aktuālo vajadzību apliecināties runā arī Puškarevs. Apstiprinot, ka pusaudžu psiholoģiju raksturo jauna *ES* identitāte, proti, *ES kā pieaugušais*, Puškarevs uzsver, ka pusaudzis joprojām nevar eksistēt bez pieaugušo aprūpes, dažkārt izpaužoties pat *sociālajam infantilismam*. (Skaidrojumu sk. 2. pielikumā) Tāpēc, kā norāda Puškarevs, „svarīgi, lai pusaudzim būtu radītas iespējas pozitīvām aktivitātēm un sociālo lomu apguvei, līdz ar to sava pašnovērtējuma un pašcieņas celšanai”. [35, 74.lpp.] Pētījuma autore norāda, ka TS paver šādas iespējas, jo īpaši uzsverot interešu izglītības centru nozīmi, kuru darbības aktivitātes sniedzas no pedagogiski strukturētas bērnu spēles līdz lomu spēlēm un teātra darbam, no mūzikas darbnīcām līdz dažādām sporta formām, pusaudžiem sagādājot iespēju attīstīt sevi kaut kādā vienā veidā, būt atvērtiem un neuztraukties par atzīmēm, kā tas, piemēram, skolā nav iespējams. Viņiem rodas izdevība atklāt sevī spējas, kuras citur netiek pamanītas un just, ka citi to ir ieraudzījuši.

Tā kā grupiņā nav zēnu, izpaliek pusaudžu vecumposmam negatīvi raksturīgais antagonisms (pēc A. Valtnera [45, 141.lpp.]), proti, neapmierinātība ar pretējo dzimumu un tieksme ķircināt, kas sevišķi raksturīga ir zēniem, taču neizpaliek pusaudžiem tik ļoti izteiktā autoritāšu maiņa (pēc G. Svences [43, 122.lpp.]) - no pieaugušā kā etalona un autoritātes, līdz vienaudžiem kā etalonam un autoritātēm, kad bērības identifikācija tiek pakļauta jauna veida identifikācijai un pusaudži sevi identificē ar vienaudžiem, vienaudžu grupām, dažādiem elkiem, nereti esot īpaši nežēlīgi pret tiem, kuri ir atšķirīgi – ar citādu ādas krāsu, kultūras mantojumu, gaumi un apdāvinātību. Puškarevs autoritāšu maiņu saista ar pusaudžu

vajadzībām pēc vienaudžu draudzības [35, 74.lpp.], taču Eriksona teiktajā saskatāma piebilde Svencei, uzsverot, ka bieži vien piederība vai nepiederība grupai ir atkarīga no pilnīgi patvaļīgi izvēlētiem sākumiem apģērbā vai uzvedībā, norādot, ka šādi stereotipizējot sevi, savus ideālus un ienaidniekus, pusaudži nepārtraukti pārbauda cits cita spēju uzturēt ticību noteiktām vērtībām, par spīti neizbēgamajiem konfliktiem. [13, 101.lpp.] Arī L. Malnesa runā par autoritāšu maiņu pusaudžu vecumā, sakot, ka „mazam bērnam autoritāte ir māmiņa, skolēnam pirmajās klasēs – skolotāja, bet pusaudzim par uzvedības, vispārīgo noteikumu etalonu un avotu kļūst vienaudžu grupas. Tad arī parādās nesaskaņas starp pieaugušo un vienaudžu uzvedības kodeksu”. [27, 12.lpp.]

Runājot par pusaudžiem raksturīgo emocionālo nestabilitāti, jāteic, ka tās pamatā atkal ir fizioloģiskās izmaiņas, kurām pēc Svences [43, 121.lpp.] bieži ir cēloņa nozīme pusaudža uzvedībā – no garastāvokļa maiņām līdz histērijām vai depresijai, ko Valtneris skaidro ar pārmaiņām iekšējās sekrēcijas dziedzeru darbībā [45, 145.lpp.] un hipotalāma aktivitātes palielināšanos, ievērojami mainot emocionālo sfēru. [45, 148.lpp.] Tā kā TS pieprasa spontanitāti un fantāziju ne tikai no audzēkņiem, bet arī treneriem, - skolotājiem jāērķinās, ka pusaudzis mēgs dumpoties sev netīkamam, vai, viņaprāt, apkārtējiem netīkamam lomu izspēlēt. Tāpēc pētījuma autore norāda, ka svarīgi ir iekarot vienaudžu grupas autoritātes uzticību, kas lielākoties var būt gan noteicējs, gan veiksmīgs dumpīgā pusaudža motivētājs. Jāpiemetina, ka uzticība, pēc Eriksona ir visaptveroši raksturīgais pusaudža *ego* spēka tikums/ īpašība/ vērtība. [13, 186.lpp.] Valtneris, cīņā ar pusaudžu emocionālās sfēras mainību norāda, ka pedagogiem mācību un audzināšanas darbā ir jāprot vēlāmā virzienā izmantot tā saukto emocionālo sviru. Ja skolotājs mācību vai audzināšanas darbā pamana pusaudža panākumus, tie ir jāatzīst un pusaudzis jāpaslavē, jo atzinība rada pozitīvas emocijas, bet tās savukārt rada iedvesmu un prieku mācīties un būt labākam. [45, 148.lpp.] Arī H. Selje (*Selye*) uzsver atzīšanas nozīmīgumu, papildinot cieņas klātesamības nepieciešamību, norādot, ka spēcīgākais pusaudžu stressors ir viņu neapmierinātās vajadzības pēc cieņas, kas ir viena no fundamentālākajām personības vajadzībām. Selje norāda, ka pusaudzim ir nepieciešama cieņa, viņš nespēj izturēt nepārtrauktus aizrādījumus un kritiku, kas katru darbu padara nevēlamu un rada personības diskomforta izjūtu. [36, 29.lpp.]

Pusaudžu perioda beigās cilvēkam būtu beidzot jāatrod sava patiesā identitāte un sociālā loma, bet tas ir ideālajā variantā. Ja pusaudžu periodā cilvēks vēl neatrod savu patieso identitāti, viņam ir „lomu sajukums”, viņš turpina to meklēt pieaugušo periodā, ja tā nav, - var izpausties neirozes pazīmes, depresija vai agresivitāte, infantilisms vai frustrācija. [43, 120.lpp.]

2.2. Ieteikumi darbā ar pusaudžiem

Pusaudža attīstība ir pretrunīgs process, kura izpausmes var būt gan konflikti ar pieaugušajiem un mācību problēmas, gan eksperimentēšana ar narkotiskas darbības vielām, nelaimes gadījumi kā riskantas uzvedības sekas, kā arī seksuāli transmisīvās slimības un pusaudžu grūtniecība. Tieši tāpēc tik svarīgi radīt iespējas pusaudžiem apliecināt sevi pozitīvā veidā.

Lai palīdzētu pusaudžiem kļūt pieaugušam, darba autore piekrīt I. Puškareva izvirzītajiem ieteikumiem, proti:

- pieaugušajiem, īpaši vecākiem un pedagogiem, jāizprot šī vecumposma īpatnības un pretrunas un jābūt pret pusaudzi tolerantiem;
- vecākiem, visnotaļ respektējot pusaudža patstāvības alkas, jārada ģimenē tādi apstākļi, lai saglabātos ar pusaudzi kontakts kā savstarpēja uzticēšanās un atbildība;
- jārada pusaudžiem iespējas veselīgai fiziskai, psihiskai un sociālai attīstībai ģimenē, skolā, ārpus skolas;
- jārada iespējas zināšanu apguvei, tajā skaitā – par savu attīstību un nobriešanu;
- jādod iespējas iegūt dzīvē nepieciešamās prasmes (sevi novērtēt, pieņemt lēmumu, atvairīt spiedienu, savstarpējo attiecību un sadarbības prasmes u.c.);
- iespējas sevi apliecināt, celt savu pašcieņu;
- iespējas uzņemties atbildību;
- izvirzīt mērķus un tos īstenot. [35, 74.–75.lpp.]

Iepazīstoties ar pusaudžu vecumposmam raksturīgajām psihiskajām, fizioloģiskajām un sociālajām īpatnībām, tiek secināts, ka vienaudžu grupai pusaudžu vecumposmā ir vislielākā vērtība. Tā kļūst par pusaudža personības attīstības, mācību darba, pašvērtējuma korekcijas galveno avotu.

Balstoties uz psihiskās attīstības īpatnību analīzi, indivīdam aktivizējas ļoti daudzas TS spēlēšanai nepieciešamās prasmes:

1. Noformējas vispārīgās intelektuālās spējas
2. Izpaužas tendence eksperimentēt (*Morālais relatīvisms* pēc Ž. Piažē [32, 179.lpp.], *eksistencialitāte* pēc K. Rodžersa [38, 353.-354.lpp.]
3. Ir tieksme spriest par sarežģītām, abstraktām idejām, salīdzināt alternatīvas
4. Noris pašapliecināšanās meklējumi
5. Rodas vajadzība pēc vienaudžu draudzības

Lai pusaudžu personības attīstības korekcija būtu mērķtiecīga, autore uzsver racionāli organizēta ārpusskolas darba nozīmību, dodot iespēju pusaudžiem atrast sev līdzvērtīgu vienaudžu grupu interešu izglītības centros. Tā kā pusaudžu dzīve ir vērsta galvenokārt uz sociālo telpu, autore piekrīt L. Bēniša atziņai, kurā iezīmējas visu augstāk citēto autoru uzskats, ka „arvien lielāka nozīme ir kultūras aktivitātēm un to rezultātiem, pamatojoties uz tanī apslēptajām „dzīves sakārtošanas kvalitātēm” bērna un pusaudža vecuma sociālajā pedagogijā”. [7, 25.lpp.]

Lai pierādītu šo vārdu patiesumu, empīriskajā daļā tiks veikts pētījums, pētījuma gaitā aprobējot un komentējot TS metožu, augstāk aprakstīto vecumposma īpatnību un kreativitāti veinošo faktoru, kas tiks apskatīti nākošajā nodaļā, savstarpējo ietekmi.

3. KREATIVITĀTE. TĀS ATTĪSTĪBA UN NOZĪME DAŽĀDU AUTORU SKATĪJUMĀ

3.1. Kas ir kreativitāte?

Kreativitāte (angļu *creativity*) – radošums, jaunrades spēja, radoša aktivitāte. [34, 267.lpp.]

Psiholoģijā kreativitāte ir radošums, kas šī jēdziena visplašākajā nozīmē, pēc A. Maslova (*Maslow*), ietver arī bērnu iztēli. [53, 98.lpp.] Daiļrades psiholoģijā jēdziens *kreativitāte* ietver trīs komponentus:

- personības īpašības: oriģinalitāte, novatorisms, antikonformisms, drosme u.c.;
- procesu, kurā aktualizējas un izpaužas kreativitāte, kas ietver radošu intuīciju, bagātu fantāziju, diverģentu domāšanu, iedvesmu, psihi plastiskumu, zemapziņas un virsapziņas darbību;
- radošuma procesā radītais produkts. [5, 14.lpp.]

Kreativitātes pētnieks, rakstnieks un pedagogs R. Fišers (*Fisher*), kreativitātes izpēti saista ar četriem radošuma aspektiem:

- radošā cilvēka personība;
- radīšanas process, kura pamatā ir intuīcija un nejauši pamanītas sakarības, kuras izrādās rezultatīvas;
- radoša vide;
- radītā ideja vai produkts, kaut kas jauns un oriģināls, kas ir piemērots jauniem apstākļiem. [15, 48.lpp.]

P. Veilers (*Weiler*) skaidro, ka kreativitāte (radošums) – tā ir brīvība. Viņš uzskata, ka būt kreatīvam, nozīmē:

- atbrīvoties no vecām, gatavām un īpaši no atzītām domāšanas struktūrām;
- būt atvērtam jaunai informācijai (vienalga, no kurienes tā nāk);
- būt atvērtam pret pārsteigumiem;
- būt atvērtam pret sakarībām;
- koncentrēties uz procesiem nevis rezultātu;
- būt vērtīgam – ievērot to, kas ir. Aizmirst to, kam ir jābūt, kas var būt, kam būtu jābūt un kas varētu būt. [47, 49.lpp.]

Lai gūtu pilnīgāku izpratni par kreativitātes un kreatīvas personības jēdzieniem, saistoši ir aplūkot, kā to apraksta dažādi autori. (Sk. 3.1. tabulu)

Kreativitātes un kreatīvas personības jēdziens dažādu autoru skatījumā

Autors	Skaidrojums
Bebre, R.	Kreativitāte cilvēkam ir iedzimta īpašība, tomēr piemīt dažādā izteiktības pakāpē, un to raksturo novatorisms, oriģinalitāte, netradicionāli risinājumi, antikonformisms, drosmē, radoša intuīcija, bagāta fantāzija, psihes plastiskums, virsapziņas darbība. [5, 14.lpp.]
Sternbergs, R. (<i>Sternberg, J. R.</i>)	Tā ir cilvēka spēja saprātīgi riskēt, pārvarēt šķēršļus, būt iekšēji motivētam, tolerantam pret nenoteiktību, gatavam nostāties pret apkārtējo viedokli. [42, 254.–257.lpp.]
Veilers, P.	Kreativitāte (radošums) – tā ir brīvība. [47, 49.lpp.]
Miķelsone, I.	Cilvēka kreativitāte ir dabisks, nepārtraukts process, kurai piemīt sava noteikta struktūra un izpausmes. [...] Kreativitāte ir spēcīgs personības attīstības faktors, kurš nosaka viņa gatavību izmaiņām, spējai atteikties no stereotipiem. [28, 43., 45.lpp.]
Maslovs, A.	Kreativitātes jēdziens ar veselas, pašaktualizējošās cilvēka personības jēdzienu arvien tuvinās un, iespējams, izrādīsies viens un tas pats. [53, 69.lpp.]
Rodžers, R.	Kreatīvu personību raksturo atklātums pret pasauli, ticība saviem spēkiem, veidojot jaunas attiecības ar apkārtējo vidi. [38, 193.lpp.]
Hibnere, V.	Augsts kultūras līmenis, brīvs, patstāvīgs, iniciatīvas bagāts, sociāli aktīvs un radoši domājošs ar augstu profesionālo kvalifikāciju un spēju orientēties dažādās mākslas jomās. [8, 27.lpp.]
Kagaine, Z.	Zinātkāre, brīnīšanās, pozitīva neapmierinātība, spēja riskēt un uzdot jautājumus, tolerance pret jauno, spēles prieks, vēlēšanās visu saistīt mijiedarbībā, domāšanas prieks. [8, 27.lpp.]

Radošums kā personības īpašība vienlaikus ir cilvēka emocionālās attieksmes un spēju kopums, kas veidojas radošā procesā un darbībā, kā radošas domas, idejas, iztēles tēli un iegūtais radošais darba rezultāts. Kreativitātei ir arī sociālā loma pusaudzū personības attīstībā, jo tā var sekmēt jauniešu adaptēšanās spēju un sociālo iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā, vienlaikus ļaujot saglabāt skolēna individualitāti. Tātad radoša personība ir pētnieks, kas nemitīgi meklē un pēta, un šajā procesā veidojas kreatīvais jaunais produkts, ko var saistīt ar izziņas spēju un zinātkāri. [8, 27.lpp.]

Autores G. Bīriņa un A. Kacena, rakstot par teātrsportu kā radošas individualitātes attīstītāju uzsver, ka kreatīvas personības ir vitāli nepieciešamas jebkurai dzīvotspējīgai politiskai, sociālai vai ekonomiskai sistēmai.” [9, 160.lpp.] Iepriekšēikto pastiprina B. Kaļķes un R. Bebres teiktais. B. Kaļķe atzīst, ka „radoša personība – tā ir sabiedrības bagātība. Radošas personības iet vienu soli tagadnei pa priekšu, viņu idejas, domas dzīvo nākotnē”. [24, 99.lpp.] Arī R. Bebre atzīst, ka „veidojot mūsu valstī pilsonisku sabiedrību, vērtība pievēršama ne vien ekonomiskajām pārmaiņām, bet arī Latvijas galvenajai bagātībai – tās cilvēkiem, viņu intelektuālā potenciāla, kreativitātes atraisīšanai un attīstīšanai”. [4]

3.2. Kā noris kreativitātes attīstība?

J. Raipulis norāda, ka kreativitātes attīstību nosaka trīs faktoru – bioloģisko, psiholoģisko un sociālo mijiedarbība. Ir pierādīts, ka tās strukturālās un funkcionālās izmaiņas, kas notiek galvas smadzenēs bērna augšanas un attīstības laikā ir būtiskas viņa kognitīvajā attīstībā. [36]

Tāpat kā citu psihies īpašību, arī kreativitātes attīstībā ir sensitīvie periodi, kuros šo īpašību attīstībai un izpaušmei ir visoptimālākie apstākļi. Tiek izdalīti divi šādi sensitīvie periodi. [37, 37.lpp.] (Sk. 3.2. tabulu)

3.2. tabula

Kreativitātes attīstības sensitīvie periodi

	Vecums	Situācijas raksturojums	Kreativitātes izpaušme	Kreativitāti sekmējošais faktors	Kreativitāti kavējošais faktors
I Kreativitātes sensitīvais periods	3 – 5 gadi	Kreativitāte izpaužas kā vispārējās radošās spējas.	Pieaugušas kreatīvas personības atdarināšana.	<ul style="list-style-type: none"> • Pagaidām vēl vāji funkcionējošā kreisā smadzeņu puslode; • bērna socializācija. 	
	6 gadi	Radošā izpaušme krītas.			Pastiprinoties kreisās smadzeņu puslodes funkcionālajai aktivitātei, pastiprinās loģiskā un konkrētā domāšana.
II Kreativitātes sensitīvais periods	13 – 20 gadi	Uz vispārējās kreativitātes pamata veidojas speciālā kreativitāte.	Spēja radīt noteiktā darbības sfērā.	<ul style="list-style-type: none"> • Ideālā radītāja parauga izraudzīšanās, kuru cenšas atdarināt; • profesionālais paraugs; • ģimenes un vienaudžu atbalsts. 	

Otrais sensitīvais periods beidzas ar atdarināšanas produkcijas noliegšanu un arī bijušā ideāla noliegšanu. Indivīds vai nu aizkavējas atdarināšanas fāzē, vai arī pāriet uz oriģinālu radīšanu.

J. Raipulis norāda, ka „pētot kreativitātes izpaušmes individuālajā attīstībā, ir novērojama it kā paradoksāla situācija. 5 gadu vecumā gandrīz 98% bērnu ir radošuma izpaušmes, 10 gadu vecumā tās ir vairs tikai apmēram 30% bērnu, 15 gadu vecumā tās ir 12% pusaudžu, bet pieaugušiem cilvēkiem izteikti radošās spējas ir vairs tikai kādiem 2%. Rodas iespaids, ka, bērnam augot un attīstoties, kreativitāte tiek pazaudēta vai kļūst nevajadzīga”. Autors izdala divus kreativitātes samazināšanās cēloņus, kas ir saistīti ar:

1. Smadzeņu struktūru nobriešanu un funkcionālo aktivitāšu maiņu

Raipulis skaidro, ka „smadzeņu morfoloģiski funkcionālajā attīstībā pirmajos 8 – 9 gados notiek intensīvāka labās smadzeņu puslodes attīstība, un līdz ar to arī labās puslodes

dominēšana. Šajā periodā arī ir izteiktāka tēlainā domāšana, emocionālā, ar redzes kinestētisko uztveri saistītā psihiskā darbība. Pētījumu dati arī apstiprina, ka bērniem 7 – 9 gadu vecumā vēl dominē vizuāli tēlainā domāšana, un labās puslodes aktivitātes ir noteicošās vairāk kā 80% bērnu, kreisās – tikai ap 10%. No 10 līdz 16 gadiem skolēnu ar labējo tēlaini domājošo pieeju nokrītas līdz 60%, bet “kreiso” īpatsvars pieaug līdz 30%.” Autors uzskata, ka „bērna garīgajā darbībā mijiedarbojas divi procesi: intelekta attīstība un kreativitāte, kas viens otru neizslēdz. Intelektuālās spējas, intelekta pilnveidošanās, kas notiek, iepazīstot apkārtējo pasauli, mācoties, atdarinot, palielina bērna adaptivitāti, spēju labāk pielāgoties apstākļiem, sagādāt sev labvēlīgas situācijas, izvairīties no briesmām. Bērnām pamazām izejot no vecāku aprūpes, kļūstot patstāvīgam, intelektuālās īpašības ir aizvien aktuālākas. Savukārt izteikta kreativitāte gluži pretēji bērnu pakļauj lielākām briesmām viņa nestandarta risinājumu un darbību dēļ standarta situācijās. [37, 38.lpp.]

2. Audzināšanas un vides ietekmi

Attīstot bērnam intelektu, tiek nomākts radošums. Skolas sistēmā labākie panākumi ir tiem skolēniem, kuri precīzi izpilda uzdevumus, apgūst noteikto uzdoto materiālu un darbojas atbilstoši skolotāja norādījumiem. Šādā audzināšanas sistēmā neapšaubāmi priekšroka ir bērniem, kas uzvaru liek uz intelektu un to attīsta. Savukārt tie, kas cenšas mācību procesā darboties kreatīvi, paliek zaudētajos un tādēļ cenšas šo savu aktivitāti bremsēt. [37, 38.lpp.]

Līdzīgu uzskatu sniedz R. Bebre norādot, ka „pedagogi un vecāki bērnu radošumu mēdz nonivelēt. Tāds neordināri domājošs bērns ar savām neparastajām izdarībām, urdīgiem jautājumiem, netradicionālām reakcijām mēdz būt neparocīgs, neērts, traucējošs, pat kaitinošs. Tad viņam tiek aizrādīts, pārņemts, viņš tiek bārts, pat sodīts – kā rezultātā viņa kreativitātes gliemeža radziņi ievelkas iekšā un pazūd, un dus latentā stāvoklī, līdz kamēr varbūt kāds laimīgs gadījums, labvēlīga attieksme, izpausmju brīvība atkal ļauj tiem ieraudzīt dienas gaismu. Bet, ja nē – sākotnēji radoši aktīvais bērns, kam patika gan dziedāt, gan dejot, gan atdarināt, gan zīmēt un veidot, it kā apdziest, kļūst pelēks, paklausīgs, inerts, bet sabiedrība zaudē potenciāli spilgtu individualitāti”. [4]

Dž. Kovacēvičs (*Kovacevich*) kreativitātes samazināšanos saista ar „ieslīdēšanu pieauguša cilvēka dzīvē, kad mēs atslābstam, pārstājam riskēt, ja kļūdāmies vai lietas neizdodas tik labi kā gribēts, līdz ar to mūsu kreativitāte un spontanitāte mūsos tiek sakauta.” [46] Līdzīgu uzskatu sniedz A. Maslovs norādot, ka „bērnībā mēs visi esam kreatīvi, taču, pieaugot, daudzi šo kvalitāti zaudē.” [53, 95.lpp.] Savukārt L. Vigotskis apgāž augstākminēto uzskatu, ka bērna un kreativitātes attīstība ir pretēji procesi, proti, pieaugot vienam – sarūk otrs. Vigotskis norāda, ka „augšanas procesā bērnam attīstās iztēle, kas brieduma fāzi sasniedz pieauguša cilvēka gados, līdz ar to, īstas radošās iztēles augļi visās cilvēka radošās darbības

sfērās ir piederīgi tikai jau nobriedušai fantāzijai”. Vigotskis turpina, ka „pusaudžu gados, līdz ar dzimumnobriešanu, individuālā savienojas spēcīgs iztēles pacēlums un pirmās norādes par fantāzijas briedumu.” [50, 27.lpp.] Tā kā fantāzija, pēc Bebres [5, 14.lpp.], ir viena no kreativitātes komponentēm, pamatojoties uz Vigotska teoriju un kreativitātes attīstības sensitīvo periodu raksturojumu pēc Raipuļa [37, 37.lpp.], var secināt, ka strukturālās un funkcionālās izmaiņas, kas notiek galvas smadzenēs bērna augšanas un attīstības laikā, būtiskus šķēršļus kreativitātes attīstībai pusaudžu periodā nerada.

3.3. Kreativitāti sekmējošie un kavējošie faktori

Motivācija

I. Akmeņkalnas pētījuma „Individualitātes kreativitāti sekmējošie un kavējošie faktori augstskolā” rezultāti [1] liecina, ka svarīgākie kreativitāti sekmējošie faktori ir iekšēja motivācija un mērķis, kas jāsasniedz. Tas sasaucas ar A. Maslova teoriju par to, ka kreativitātes pamatā ir motivāciju un vajadzību sfēra, kā arī apliecinājums tam, ka radoša darbība vienmēr ir mērķtiecīga. Caur radošās darbības aktualizāciju, Maslovs runā par jauna tipa cilvēka radīšanu, kas nejustos pazudis ātri mainīgajā pasaulē, kas spētu improvizēt, un ar prieku sastaptos ar negaidītām, priekš viņa jaunām situācijām. [54, 61.lpp.] Arī Ē. Maizels (*Maisel*), Sanfrancisko kreativitātes treneris un psihoterapeits, norāda uz līdzīgu atziņu – sevis motivāciju un apziņu, ka tam, ko tu dari, ir nozīme. [46]

Var teikt, ka cilvēkam, kurš vēlas sasniegt noteiktu mērķi, ir jābūt rezervē vairākiem veidiem, kā sasniegt vēlamo. [28, 44.lpp.] Maslovs to ir nosaucis par *divergento* domāšanu – spēju vienam uzdevumam rast vairākus risinājumus, t.i., nekoncentrēties uz vienu *pareizo* risinājumu, bet attīstīt darbību, pieņemot dažādus variantus. [54, 61.lpp.] TS nodarbībās tas iespējams ar vingrinājumiem, kas saistīti ar rutīnas laušanu, piemēram, „Mainies pēc vienas frāzes”, „Kungs un kalps”, „Stopēšana” u.c. [10, 57.lpp.] Tādējādi par būtisku aspektu šajā darbībā kļūst elastība, kas ir nepieciešamais nosacījums, lai notiktu pielāgošanās un izdzīvošana. J. Gilfords to ir minējis kā vienu no kreatīvās domāšanas īpašībām. [28, 44.lpp.] *Elastības* nozīmīgumu pētījuma autore analizēs darba turpmākā apakšvirsrakstā *pašaudzināšana*.

Vide

Sasaistot iepriekšējās nodaļas par TS un pusaudžu vecumposma īpatnībām ar pašreizējo par kreativitāti, būtiski ir norādīt pusaudžu vecumposmā dominējošā konformisma – nekritiskas individuāla pielāgošanās vairācumam, grupas spiedienam vai nu ārēji, vai patiesi – pretrunīgo raksturu, kas virzībā uz kreatīvas personības atraisīšanu varētu likt šķēršļus, jo

pretstats konformismam – patstāvība, būtiski izpaužas vēlākā attīstības posmā. Taču, ja pusaudžu vecumposmā antikonformisma attīstīšanā nevar runāt vien par TS, tad par teātra kā sintēzes mākslas ietekmi gan, jo patstāvīgumu, atbildību audzēkņi iemācās, piedaloties izrādēs, apgūstot lomu, piedaloties pasākumos. Līdz ar to izkristalizējas kultūrvides nozīmīgums pusaudžu personības un kreativitātes attīstībā, ko tuvāk apraksta arī dažādi autori.

Maslovs norāda, ka kreativitātes aktualizēšana un izpausme ir atkarīga no vides, audzināšanas un pašaudzināšanas. [54, 76.lpp.] Psiholoģiskās vides nozīmīgums atainojas arī augstākminētajā Akmeņkalnas pētījumā. [1] Vides faktora nozīmīgums uzsvērts arī RPIVA Kreativitātes centra rīkotās 10. starptautiskās kreativitātes konferences „Kreativitātes kompleksā izpēte un tās rezultātu ieviešana izglītības praksē” atskatā. „Cilvēka radošo domāšanu pamatā nosaka tas, kādā vidē viņš dzīvo, cik lielā mērā tā spēj stimulēt un attīstīt radošuma izpausmes, viņa individualitāti. Kreativitātes attīstība ir atkarīga no apkārtējiem cilvēkiem, vecākiem, pedagogiem.” [25]

Audzināšana

Kā atzīst Ļ. Černova, nozīmīga pusaudžu vecuma īpatnība 13 – 15 gados ir aktīvas, patstāvīgas radošas domāšanas veidošanās process un radošai darbībai nepieciešamo zināšanu trūkums. [12, 86.lpp.]

Pētījuma autore, iedziļinoties šī vecumposma psiho – fizioloģisko īpatnību izpētē, secina, ka vissvarīgākā loma tiek piešķirta vienaudžu grupai kā personības attīstības, mācību darba, pašvērtējuma korekcijas galvenajam avotam. Galveno iepriekšējo attīstības posmu autoritāti – vecākus, nomaina vienaudži. Taču skola vēl aizvien saglabājas kā pusaudžu galvenā piesaistes instance, tātad tieši pedagogam ir vislielākās iespējas pierādīt savas prasmes skolēnu kreativitātes atraisīšanā. Diemžēl jāpiekrīt R. Bebres teiktajam, ka „pedagogi un vecāki bērna radošumu mēdz nonivelēt viņa neordinārās domāšanas, neparasto izdarību, urdīgo jautājumu, netradicionālo reakciju dēļ. Tad viņam tiek aizrādīts, pārņemts, viņš tiek bārts, pat sodīts – kā rezultātā viņa kreativitāte apsīkst”. [4]

Maslovs runā par indivīda izglītošanas veida maiņu, kas var dot milzīgu impulsu indivīda kreativitātes attīstībai, iesakot katrā cilvēkā atmodināt improvizatora garu ar vizuālās mākslas, mūzikas, dejas un teātra starpniecību. [53, 69., 89.lpp.] Šajā gadījumā būtu jārunā tieši par pedagogu kreativitāti, jo, kā norāda Bebre, „atraisīt skolēnā dusošo kreativitāti spēj tikai radošs skolotājs ar brīvu domāšanu, pedagoģisku azartu, bērnu mīlestību”. [4]

Pašaudzināšana

Maslovs uzsver, ka kreativitātes jēdziens ar veselas, pašaktualizējošās cilvēka personības jēdzienu arvien tuvinās un, iespējams, izrādīsies viens un tas pats. [53, 69.lpp.]

Attiecībā uz skolotāju, pašaktualizācijas svarīgumu uzsver arī E. Sekundo, jēdzienu „radošs pedagogs” saistot ar pašattīstību, pašaktualizāciju un radošumu. [39, 90.lpp.]

Sekundo, runājot par pedagoģiskā darba efektivitāti uzsver kreativitāti un intelektuālo elastīgumu, kas rada īpašu iedvesmas un saprašanās atmosfēru, lai radoši sadarbotos ar skolēniem un kolēģiem. [39, 90.lpp.] I. Miķelsone par elastību runā pieredzes un kreativitātes mijiedarbībā, kas sniedz iespēju pedagogiem būt elastīgiem un plastiskiem savā rīcībā. [28, 43.lpp.] Jāpiemēta, ka biznesa vadībā pieredze tiek uzskatīta par vienu no tām lietām, no kā ir atkarīga kreativitāte. [40] Arī aktiermeistarības pedagoģe V. Spolina, sīkāk analizējot bērna un pieaugušā iztēli, secinājusi: „Ja pieaugušais ir atbrīvots jaunas pieredzes apgūšanai, viņa improvizācijas spējas var atklāties daudz lielākā intensitātē”. [41, 10.lpp.] Šīs sakarības radošajā procesā ir pētījis un aprakstījis arī krievu psihologs Ļ. Vigotskis, uzsverot, ka radošā iztēles darbība ir tieši saistīta ar cilvēka iepriekšējās pieredzes bagātību un daudzveidību. Šī pieredze piedāvā iztēlei darbības materiālu. Vigotskis uzsvēris sakarību: ”Jo bagātāka ir cilvēka pieredze, jo lielāks materiāls tiek piedāvāts iztēles darbībai”. [51, 10.lpp.]

Miķelsone, runājot par pieredzes un kreativitātes mijiedarbību, papildina, ka „kreativitātes izpausmes var saistīt ar vienu no cilvēkiem piemītošām motivācijas tendencēm – toleranci pret jauno, kas tiek atzīta kā īpaši nepieciešama tieši skolotājam. [..] No otras puses, kreativitāte un inovācijas ir spējīgas radīt daudz problēmu, ja tās iziet ārpus kontroles robežām. Kreativitātei var piemist graužošs efekts. [..] Citiem vārdiem sakot, pagājušā veiksmē (pieredzes rezultātā izveidojies modelis) var būt „slazds” vai ierobežojums kreativitātei”. [28, 43.-44.lpp.] T. n., ka ne vienmēr iepriekš veiksmīgā metode saglabās savu produktivitāti arī turpmāk. Kreativitātes graužošo efektu uzsver arī J. Raipulis, rakstot, ka „bērnām pamazām izejot no vecāku aprūpes, kļūstot patstāvīgam, intelektuālās īpašības ir aizvien aktuālākas. Savukārt izteikta kreativitāte gluži pretēji bērnu pakļauj lielākām briesmām viņa nestandarta risinājumu un darbību dēļ standarta situācijās” [37, 38.lpp.] Līdzīgu situāciju, var novērot arī teātrsportā. Vienreiz izspēlēta un skatītāju atzīta situācija var likties ainu degradējoša kādā citā situācijā. Tāpēc aktierim ir jābūt elastīgam. Jāzina un jāpielieto dažādas tehnikas.

Personīgā kreativitāte pēc būtības ir process, kurš bagātina un papildina izziņas un uzvedības modeļus, kurus katrs no mums izmanto tajā vai citā situācijā. Šie modeļi bagātina un tiek izmantoti mūsu kā indivīda uzvedības elastības paaugstināšanai, kas savukārt nepieciešams, lai uzturētu savus domāšanas procesus un reakcijas uz ārējās vides ierobežojošiem faktoriem. Izziņas un uzvedības modeļu struktūras savstarpējās saiknes sapratne ļauj modelēt un pilnveidot personīgās kreativitātes piepūles tehnikas un metodes

praktisku darbu izpildes laikā. Tātad svarīgi ir apzināties kreativitāti sevī un tās attīstības iespējamību. [28, 45.lpp.]

Apkopojot, jāsecina, ka kreativitāte, balstoties uz avotu un literatūras analīzi, ir ne vien personības īpašību kopums, process un radošuma procesā radītais produkts, bet tai ir arī sociāla loma pusaudžu personības attīstībā. Kreativitāte var sekmēt jauniešu adaptēšanās spēju un sociālo iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā, vienlaikus ļaujot saglabāt skolēna individualitāti. Balstoties uz šo secinājumu un pusaudžu vecumposma psihiskās attīstības īpatnībām – emancipāciju un pašapliecināšanās tieksmi, kas saistīta ar identificēšanos un *ES* koncepciju, tiek atskārsta kreativitātes kā sociālas lomas nozīmīgums pusaudžu personības attīstībā. Tāpēc rodas nepieciešamība meklēt līdzekļus, kuri atļautu attīstīt kreativitāti – spēju, kura, pēc I. Miķelsones [29, 45.lpp.], A. Maslova [53, 94.lpp.], lai arī dažādās pakāpēs, piemīt visiem cilvēkiem. Viens no šādiem līdzekļiem, balstoties uz pētījuma autores un dažādu TS treneru un pedagogu (A. Kacena, G. Bīriņa, L. Smildziņa, J. Kovacevich, K. Johnstone [9, 162. lpp.; 11, 4.-6.lpp.; 46; 23, 4.lpp.]) viedokļiem, ir teātrsports.

TS nodarbību procesā, vadoties pēc pētījuma autores pedagoģiskās pieredzes, aktualizējas un izpaužas kreativitāte, kas, balstoties uz kreativitātes pētnieku: R. Bebres, A. Maslova, Ļ. Vigotska, K. Rodžersa atziņām [5, 14.lpp.; 52, 61.lpp.; 50, 27.lpp.; 38, 353.-355.lpp.], ietver tādas TS komponentes kā fantāziju, diverģento domāšanu, drosmi, oriģinalitāti un antikonformismu. Līdz ar to tiek secināts, ka TS un kreativitātes mijiedarbībai ir būtiska nozīme pusaudžu personības attīstībā. Lai to pierādītu, empīriskajā daļā tiks pētītas TS iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā teātra pulciņā.

4. TEĀTRSPORTA IESPĒJAS 12 – 13 GADĪGU PUSAUDŽU KREATIVITĀTES VEICINĀŠANĀ TEĀTRA PULCIŅĀ

4.1. Pētījuma bāzes un pētījuma gaitas raksturojums

Vieta: teātra pulciņš „x”

Laika posms: 2006. gada janvāris – 2006. gada maijs

Respondenti: 5. – 7. klašu grupas izlase: 6 audzēknes; vecums: 12 - 13 gadi

Atskatoties uz pētījuma teorētiskajā daļā veikto avotu un literatūras analīzi un tālāk attīstot teātrsporta un kreativitātes savstarpējo mijiedarbību, jārunā par konkrēto šī pētījuma bāzi – teātra pulciņa 12 – 13 gadīgo pusaudžu grupu, kura teātrī mācās pirmo gadu. Pētījuma ietvaros no grupas 12 audzēknēm tika veidota izlase 6 respondentu sastāvā. Tas nozīmē, ka nodarbību laikā kreativitātes atraisīšanās tika akcentēti fiksēti 6 respondentiem. Respondenti tika izvēlēti pēc līdzsvara principa, izvēloties gan aktīvus, gan kautrīgus bērnus, lai kopā veidotos līdzsvars, nevis līderisma cīņas arēna. Tā kā respondentos kreativitātes izpausmju izteiktība (Sk. zemāk aprakstītās kreativitātes pazīmes un 3. pielikumu) bija ļoti dažāda, tas vairoja pētnieka iespējas novērot, salīdzināt un fiksēt audzēkņu savstarpēji diferenciālo izaugsmi.

Lai veicinātu respondentu kreativitāti ar TS palīdzību, uzsākot pētījumu, tika izvirzītas 5 kreativitātes pazīmes, proti:

1. Drosme (izpaužas kā ierosme, iniciatīva, uzdrīkstēšanās, aktīva darbošanās)
2. Oriģinalitāte (izpaužas kā savdabīgums, īpatnīgums, pirmreizīgums. Teātrsportā, ļoti bieži, kā situācijas neloģisks turpinājums)
3. Diverģentā domāšana (virzīta (orientēta) uz daudzveidīgiem kādas problēmas risinājuma variantiem)
4. Antikonformisms (izpaužas kā patstāvīgums, prasme pastāvēt uz savu viedokli)
5. Bagāta fantāzija (izpaužas kā spēja veidot, attēlot izdomātus tēlus, situācijas)

Apzinot pazīmju izteiktību konkrētajiem respondentiem, tika pielietotas TS metodes šo pazīmju veicināšanā.

Lai pārbaudītu pētījuma pazīmju validitāti, tika izmantota Kronbaha-Alfa (Cronbach's Alpha) datu ticamības analīze.

Lai noteiktu pazīmju korelāciju mījsakarības, tika izmantota Spīrmena (Spearman) korelācijas analīze.

Ar Vilkoksona (Wilcoxon) metodi tika noskaidrots, vai pastāv/ nepastāv būtiskas atšķirības starp pētījuma sākumu un pētījuma beigām.

4.2. Pētījuma gaitā iegūtās informācijas analīze un interpretācija

Datu ieguve

Lai pārbaudītu TS iespējas respondentu kreativitātes veicināšanā, pamatojoties uz pētījuma autores avotu un literatūras analīzi un pedagoģisko pieredzi, pētījuma sākumā tika izvirzītas 5 kreativitātes pazīmes: drosme (P1), oriģinalitāte (P2), diverģentā domāšana (P3), antikonformisms (P4) un bagāta fantāzija (P5). Šo pazīmju izteiktība, vērtējumā no 1 – 4, katram respondentam tika fiksēta ar pedagoģiskās novērošanas palīdzību (tiešā novērošana ar pozīciju: pētnieks – procesa vadītājs [2, 32.lpp.]), izmantojot nodarbību novērojumu dienasgrāmatu un ietverot tajā gan ciparu vērtēšanas sistēmu, gan vārdiski aprakstošo nodarbības gaitā un tās rezumējumā. (Vērtēšanas skalas atšifrējumus sk. 3. pielikumā)

Tā kā nodarbību novērojumu dienasgrāmata ir konfidenciāls pētījuma autores mācību procesa palīgmateriāls, pamatojoties uz autores pedagoģiskās ētikas kodeksu, tajā atspoguļotā informācija nav pilnībā vizualizējama. Līdz ar to, pētījuma autore piedāvā fragmentāru ieskatu tajā. (Sk. 4. pielikumu) Būtiski ir piebilst, ka nodarbību novērojumu dienasgrāmata autorei jau vairāku gadu praksē pastāv kā mācību nodarbību uzskaites žurnāla „dublikāts”, ietverot ne tikai audzēkņu apmeklējuma uzskaiti, nodarbības tēmu un uzdevumus, bet arī nodarbības gaitā fiksētās audzēkņu stiprās, vājās puses, problēmas un iespējas, kā arī norādījumus turpmākam darbam. Strādājot pie pētījuma par TS iespējām 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā, katru nodarbību tika veikti iepriekš norādītie ieraksti, ietverot arī ciparu vērtēšanas skalu kreativitātes pazīmju izteiktības fiksēšanai un salīdzināšanai.

Darbs tika organizēts pētāmās grupas aktiera meistarības nodarbību laikos 2 reizes nedēļā pa vienai mācību stundai, pētījuma gaitā pielietojot 4 organizēšanas posmus:

- Psiholoģiskā sagatavošana – izskaidrojot mērķi un raksturojot darbības priekšmetu
- Praktiskā sagatavošana – raksturojot darbības līdzekļus, to variantus, palīdzot pieredzes izmantošanā un jaunu prasmju veidošanā

Psiholoģiskā un praktiskā sagatavošana tika koncentrēta pētījuma ievadnodarbībā, sākot ar ievada un iesildīšanās daļu, kam sekoja izzināšanas, izpratnes un darbības daļa, visu noslēdzot ar apkopojumu. Paredzot, ka audzēkņi par TS būs dzirdējuši maz vai it nemaz, audzēkņi tika iepazīstināti ar TS kā improvizācijas mākslu, izskaidrojot TS specifiku, noteikumus. Kā arī, atbilstoši praktiskajai darbībai, tika iepazīstināti ar TS terminiem. (Sk. 5. pielikumu)

✓ Ievadā un iesildīšanās daļā tika rosināta grupas interese, sagatavojot viņus pārrunām. Iesildīšanās daļā tika uzdoti slēgtie jautājumi, uz kuriem var atbildēt, paceļot roku. Rezultātā neuzkrītoši tika iesaistīti audzēkņi.

✓ Izzināšanas daļā audzēkņi varēja izteikt savas domas un izjūtas par tēmu “Kas ir teātrsports?!”, tā salīdzinot bērnu pieredzi. Kā arī papildinot viņu viedokļus ar pareizajām atbildēm.

✓ Izpratnes un darbības daļā tika izspēlētas vienkāršākās lomu spēles, lai saprastu kā viss īstenībā notiek, kāda loma ir skatītājiem, kāda aktieriem. (Sk. 1. pielikumā „Stāsts pa vienam vārdam”, ”Skulptūra”)

✓ Nobeigumā tika kontrolēta atgriezeniskā saite, uzzinot, cik daudz audzēkņi iemācījās par sevi un citiem, cik daudz jauna uzzināja.

- Darbības realizācija – veicot pedagoģisko vadību, stimulējot audzēkņus darbībai

Pakāpeniski audzēkņi tika iepazīstināti ar dažādām TS tehnikām un spēlēm, paralēli veicot atzīmes nodarbību novērošanas dienasgrāmatā. Šis bija pētījuma nozīmīgākais posms, darba posms, - gan dažādo TS tehniku apgūšanā, gan pakāpeniskajā audzēkņu kreativitātes veicināšanā.

- Novērtēšana

Apkopojot iegūtos rezultātus, tika izveidota pirmdatu tabula (Sk. 3. pielikumu), novērtējot 5 kreativitātes pazīmju izteiktību vērtējumā no 1 – 4 respondentos pētījuma sākumā un pētījuma beigās, pamatojoties uz autores novēroto pētījuma laikā un nodarbību novērošanas dienasgrāmatā veiktajām iezīmēm. Ievērojot ētikas normas, audzēkņu vārdi pētījumā tika kodēti.

Pirmdatu analīze un pielietoto TS metožu apskats kreativitātes veicināšanai

Teātrsporta ietekme uz personības attīstību – it īpaši emocionālo jomu – ir spēcīga. Protams, rodas jautājums – kādā veidā tas tiek panākts? Par līdzekli tam kalpo daudzveidīgie TS vingrinājumi un spēles, kuras savu mērķi var sasniegt vienīgi ar prasmīga TS trenera – pedagoga palīdzību, jo nepietiek ar zināšanām, kas katrā spēlē jādara, bet galvenais – kā tas jādara. Pētījuma autore TS nodarbībās teātra pulciņā „x”, visu uzmanību koncentrējot uz pētījuma gaitā izvirzīto 5 kreativitātes pazīmju attīstības veicināšanu respondentos, demonstrējot savu pedagoģisko pieredzi, analizējot un komentējot, tālāk sniegs ieskatu daudzveidīgos TS vingrinājumos izvirzīto pazīmju, līdz ar to, kreativitātes, veicināšanai.

- **Drosme**

Pēc iegūtajiem pirmdatiem, analizējot kreativitātes pirmo pazīmi - *Drosmi*, redzams, ka respondentiem tā piemīt dažādās izteiktības pakāpēs. (Sk. 6. pielikuma 1. att.).

Tā kā šī grupa teātrī mācās pirmo gadu, dažos respondentos: *B*, mazāk *C*, *E*, bija vērojama kautrība, nedrošības sajūta, nepārliecinātība par sevi. Šeit nozīmīgu lomu spēlēja prasme respondentus motivēt, iedrošināt darbam. Kā ļoti būtisks palīgs tam kalpo apgalvojums par veiksmi, proti, uzmundrinājums. TS nav domāts vien izcili drošajiem, radošajiem. Pat vissliktākais audzēknis var kļūt par vislabāko improvizatoru. Neizdošanās gadījumā, galvenais, nedrīkst nevienu „norakstīt”. Ja audzēknim neizdodas, es saku: „Brīnišķīgi! Beidzot esam atraduši tev kaut ko īsti grūtu! Tā ir lieliska izdevība uzlabot savu tehniku!” Bez tam, uzmundrināšana un savstarpēji pozitīvas attieksmes demonstrēšana ir nepieciešama ne vien sadarbībā *skolotājs : audzēknis*, bet arī *audzēknis : audzēknis*. Tāpēc stimulēju audzēkņus, sakot: „Novēliet saviem kolēģiem veiksmi! Paspiediet viņiem roku! Izklaidējieties!” Ja audzēkņi ir zaudējuši kādā izaicinājumā, lūdzu tos saglabāt pozitīvu attieksmi, nesaīgt, bet būt augstsirdīgiem zaudētājiem. Galvenais ir drosme un, tiklīdz tēlotāji aptver, ka neveiksme var būt tik pat vērtīga kā veiksmē viņi atbrīvojas no bailēm. Labākais TS nerūpējas par zaudēšanu vai uzvaru, galvenais ir labvēlīgas attieksmes radīšana. Un labākais veids kā to panākt, ir siltas, atbalstu sniežošas attiecības starp partneriem.

✓ Iesākumā, lai stimulētu audzēkņus būt draudzīgākiem, uzticīgākiem, drošākiem telpā, lieliski noder dažādas kopgrupas spēles, piem., „Grupās JĀ!” Šī paveida *pieņemšanas spēle* spēj atbrīvot milzīgu vitalitātes lādiņu. Šī spēle balstās uz izteiksmīgu kopgrupas „JĀ!” teikšanu katram grupas dalībnieka ierosinājumam. Ierosinājumam jānāk no visiem grupas dalībniekiem, neviens nedrīkst dominēt. (Sk. 1. pielikumu un vēroto nodarbības gaitā 4. pielikumā)

✓ Viena no labākajām spēlēm iesācējiem, kas patīk gan tēlotājiem, gan publikai ir „Vienā balsī”. (Sk. 1. pielikumu) Spēles pamatā tiek būvēts dialogs, improvizējot to unisonā. Spēles apmācību sāku, aicinot audzēkņus teikt to pašu ko es, vienlaicīgi ar mani, piem., (ļoti lēni, ar uzsvērtām lūpu kustībām):

- Laaabrīt!
- Laaabrīt, viņi atkārto.
- Cik... – es turpinu.
- Cik... jauka... diena...

Iesākumā unisons rada problēmas, jo grupas līderiem, *A*, *F*, ir tendence runāt citiem pa priekšu, bet tiklīdz pierod, viņi vairs nepamana, ka nu jau *es* sāku runāt *viņiem* līdz. Tad

aicinu kādu citu manā vietā, mudinot viņus runāt ātrāk. Drīz kļūst iespējams runāt bez līderiem un tomēr grupa improvizē dialogu unisonā un gandrīz vai ikdienišķā ātrumā.

Citreiz mēdzu sadalīt grupu 2 daļās, vienai grupai ar otru veidojot dialogu, piem., notēlojot ainu, kurā viņi pirmo reizi satiekas un vienojas par kopīgu tējas dzeršanu.

Šī spēle ir milzīgi pozitīvu emociju pilna un māca audzēkņiem būt vienlīdzīgās pozīcijās, nedominējot, *nelīderējot*, neapspiežot citam citu.

✓ Lai iedrošinātu kautrīgos audzēkņus, izmantoju spēli „Rokas”. Piem., *B* aizstājas aiz *A* un izbāž rokas starp priekšā stāvošā padusēm. Savukārt *A* aizliek rokas aiz *B* muguras. Rezultātā liekas, ka *B* rokas ir *A* rokas. Spēlēju šo spēli, izmantojot 2, 3 un vairāk pārus.

Uzsākot šo spēli jau 1. mācību gada sākumā, audzēkņiem varētu rasties diskomforts no tik ciešās savstarpējās saskarsmes, taču, tā kā apgūstam to 2. pusgadā, kad bērni jau savā starpā saraduši, tas nerada problēmas.

Spēles sākumā, lūdzu audzēkņus pārskatīt dažus tabu, piem.:

- Vai *B* var pieskarties *A* matiem? Un vai *A* varētu mazliet pakustināt galvu, it kā pats būtu tas, kurš sakārto matus?

Pēc tam:

- Vai *B* var aizsniegt *A* seju?

Un tad:

- Vai *B* varētu piekārtot *A* apģērbu?

Šī apģērbu sakārtošana ir vissmieklīgākā. Tiek raustīti džemperi, apkaklītes utt. Šīs spēles laikā dodu audzēkņiem dažādas komandas, piem., būt viesībās, tur satikt senus draugus, atrast, kur ir bāriņš, iepazīties, sasveicināties, sarunāties utt. Būtiska ir partneru nomaiņa ik pēc ~20 – 30 sekundēm. Nav labi pierast pie kāda un justies viegli tikai ar šo partneri. Katra partnera nomaiņa pamodina audzēkņus un prasme tiek apgūta ātrāk.

Novērojumi liecina, ka šī spēle ātri vien atraisīja un iedrošināja kautrīgos audzēkņus no *roku pozīcijas* pāriet uz *runasvīra pozīciju*.

Jāpiemetina, ka respondentos *Drosmes* izteiktība tika analizēta arī caur TS pamatvingrinājumiem – mirkļa improvizācijām, kurām vietu, laiku, tēlotāju profesiju vai rakstura iezīmes īsi pirms improvizāciju uzsākšanas nosaka skatītājs. Šinī gadījumā respondentos, jo īpaši *A*, *F*, *Drosme* izpaudās saistībā ar pusaudžu vecumposmam raksturīgajām iezīmēm – izteiktu bravūru un pārdrošību prestiža celšanas nolūkos, kad audzēknes bija gatavas iejusties pat medicīniski un ētiski estētiski nebaudāmāko profesiju pārstāvju lomās. Šajā situācijā, no vienas puses, skolotājam bija jārēķinās ar šo, pusaudžu vecumposmam raksturīgo iezīmi, bet no otras puses, jācenšas saglabāt nodarbības estētiskais

raksturs, neapslāpējot audzēkņu vēlmi, drosmi darboties kā kreativitāti veicinošu faktoru. Pamatojoties uz teorētiskajām zināšanām un pieredzi praksē, pētījuma autore uzsver, ka saprātīgi šādās situācijās ir neuzsākt frontālu cīņu, bet pārrunāt starpgadījumu ar pusaudzi (-džiem) vienatnē. Jo sevišķi šī nepieciešamība iezīmējas sadarbībā ar jaunākiem bērniem, kam ir uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindroms (UDHS).

- **Oriģinalitāte**

Pirm dati rāda, ka oriģinalitātes izteiktība respondentos ir krasī atšķirīga. (Sk. 6. pielikuma 2. att.) No TS viedokļa – tas ir pozitīvi, taču ne no kreativitātes.

Jāatzīst, ka TS neiet roku rokā ar izvirzīto kreativitātes pazīmi *Oriģinalitāte*. Ne jau tāpēc, ka TS oriģinalitāti apslāpē (gluži otrādi, prakse un pētījumi liecina, ka nodarbību procesā audzēkņu oriģinalitāte attīstās), bet gan tāpēc, ka oriģinalitātei TS spēlēs var būt visai graujošs efekts, tā var bloķēt situācijas izspēles attīstību. Oriģinalitāte nozīmē nepiederoša materiāla iesaistīšanu, kurpretim acīmredzamais nozīmē, ka atklājam to, kas latenti piederas konkrētai aīnai.

Oriģinalitātei ir grūti piemērot kādu definīciju, tādēļ to kā tas darbojas vislabāk saprast no piemēriem:

- Vai šis ir jūsu suns?

- Patiesībā tas ir leopards, bet es izbalināju viņam plankumus!...

Šis cilvēks, šķiet, ir gribējis būt oriģināls, bet tas reti noved pie veiksmīga atrisinājuma.

Protams, pieredzējis improvizētājs šai frāzei varētu piešķirt jēgu, sakot:

- Vai esat traipu tīrītāju ražošanas firmas mantinieks?

Izteikta oriģinalitāte jau pētījuma sākumā tika konstatēta 2 respondentiem: *A* un *F*. Respondentam *E* tā bija vidējas izteiktības. Nenoliedzams ir fakts, ka oriģinalitāte ļoti bieži izsauc skatītāju smieklus un audzēkņiem tas ir maldīgs pašvērtējuma cēlējs. Oriģinalitātes aizstāšana ar acīmredzamo, vienkāršo, loģisko, skatītāju gaidīto risinājumu, ir ļoti grūts un laikietilpīgs process.

- **Diverģentā domāšana**

TS nodarbībās šo kompetenci var attīstīt, izmantojot vingrinājumus, kas saistīti ar rutīnas laušanu. Rutīnas laušana ir lielisks vingrinājums, kas attīsta kreativitāti un palīdz kļūt par labu improvizatoru. (Sk. 1. pielikumu) Turklāt ar to tiek celta pašapziņa, jo rutīnas laušana brīnumainā kārtā atklāj, ka būt kreatīvam – nemaz nav tik grūti! Tā piem.:

- Puķu laistīšana ir parasta darbība – tā tad rutīna, tā tiek lauza, līdz ko puķe pasaka „Paldies!”

- Rīta pamošanās rutīna tiek pārtraukta, kad apjaušat, ka esat pamodies ne tajā mājā.

- Trauku mazgāšanas rutīna – kad izdzirdat balsi no izlietnes utt.

✓ Pētījuma sākumā 3 respondentiem šī pazīmē bija ļoti neizteikta un 3 – vāja (Sk. 6. pielikuma 3. att.), tāpēc, lai attīstītu audzēkņu diverģento domāšanu, nodarbībās izmantoju spēli „Kungs un kalps”. (Sk. 1. pielikumu) Spēles *sāls* ir brīdī, kad kalps tiek pieķerts. Tad kalpam ir jācenšas pierādīt sava nevainību, jāizdomā visdažādākie attaisnojumi, risinājumi, kur arī attīstās audzēkņu spējas diverģentajā domāšanā. Audzēkņi šo spēli spēlē ar lielu aizrautību, jo īpaši, šīs mēdīšanās pēc, šo spēli mīl jaunāko grupiņu bērni.

✓ Kā sagatavošanās spēli „Kungam un kalpam” lietderīgi ir izmantot „Vecmāmiņas soļus”. (Sk. 1. pielikumu) Šī spēle TS grupai palīdzēja trenēt un nostiprināt grimases.

- **Antikonformisms**

Šai pazīmei TS ir diezgan pretrunīgs raksturs, ņemot vērā to, ka audzēkņiem 12-13 gadu vecumā, tātad pusaudžu vecumposmā ir raksturīgs konformisms – pielāgošanās, pakļaušanās vairākumam, vienaudžu grupai. Pretstats konformismam – patstāvība būtiski izpaužas vēlākā attīstības posmā. Pusaudžu vecumposmā antikonformisma attīstīšanās nevar runāt vien par TS, bet gan par teātra kā sintēzes mākslas ietekmi, jo patstāvīgumu, atbildību audzēkņi iemācās, piedaloties izrādēs, apgūstot lomu, piedaloties pasākumos. Par būtisku pazīmes izteiktību var runāt vien respondentam A. (Pirmdatos vērtējums 3 – *vidēji*, kurpretī pārējie respondenti rezultātus dala starp 2 – *vāji*, 1 – *ļoti neizteikti*). (Sk. 6. pielikuma 4. att.) Šis fakts nav nejaušs, tas pamatojas ģimenē. Respondentam ir maza, 3 gadus veca māsiņa, par kuru vecāki bieži uztic rūpes, tādēļ liedzot teātra vai pasākumu apmeklējumu.

Pretrunīgums daļēji pazūd, vērtējot antikonformismu kā spēju pieņemt lēmumus, pastāvēt uz savu viedokli. TS to sauktu par spēles bloķēšanu. Tai pat laikā abpusēja izdabāšana vienam spēles partnerim otram, novestu situāciju absurdā un garlaicīgā bezgalībā.

✓ Spēlē „Maiņa” (Sk. 1. pielikumu) izteikti aktivizējas improvizatoru izpausmes antikonformismā, līdztekus saglabājot konformisma izpausmes, jo spēle pamatojas uz kunga un kalpa (vai priekšnieka - padotā) attiecībām, kad kungam, nosodot kalpa neizdarības, ir jāpastāv uz savu viedokli, savukārt kalpam – pazemīgi jāatzīst sava vaina, cenšoties pēc labākās sirdsapziņas izdabāt kunga prasībām. Turklāt, vienlaikus ar pazemīgumu, kalpa tēlā (tēlotājā) aktivizējas diverģentā domāšana, mēģinot izdomāt pēc iespējas dažādākus problēmas atrisinājumus. Jāpiemetina, ka par īpaši iemīļotu šo spēli audzēkņu vidū ir padarījis fakts, kad pēc trenera ierosinājuma (plaukstu sitiens + frāze „Maiņa!”) – abi tēlotāji mainās lomām, turpinot saspēli. Pētījuma gaitā ar šīs spēles palīdzību tika novērota pazīmju P3 un P4 attīstība respondentos. (Sk. 4. pielikumu)

- **Bagāta fantāzija**

Pētot pirmdatus, redzams, ka pazīme P5 – *bagāta fantāzija* - pētījuma sākumā respondentu vidū ir samērā vienmērīgā izteiktībā, tai pat laikā, vērtējums 2 – *vāji*, ir dominējošais. (Sk. 6. pielikuma 5. att.)

✓ Audzēkņu fantāzijas veicināšanai izmantoju spēli „Tikai pa vienam vārdam”, kad tēlotāji pa kārtai saka tikai pa vienam vārdam, lai veidotos kaut kāds stāsts. (Sk. 1. pielikumu)

Iesākumā bija problēmas ar teikumu gramatisku pareizīgumu, taču atkārtoti treniņi to laboja. Diezgan neveikli stāsta veidošana vedās respondentam D, pārāk bieži liekot saikļus ‘un’, ‘bet’, apmulstot un pauzējot, domājot stāsta turpinājumu. Tādās situācijās iesaistījos un vedināju audzēkņu domas uz stāsta loģisko turpinājumu. Nereti man nācās stāstu reproducēt, lai palīdzētu audzēknim. Pētījuma gaitā respondentam D izdevās sevi un savu fantāziju atrastīt no vērtējuma 1 (ļoti neizteikti) līdz 3 (vidēji).

✓ Līdzīgi izmantoju „Vēstuļu rakstīšanu”, liekot pa 1 vārdam sacerēt vēstuli kādai iedomātai personai. (Sk. 4. pielikumu)

✓ Respondentos iztēles – fantāzijas izaugsme aktivizējās spēļu „Emocionālie kvadrāti” un „Emocionālā pārspēle” laikā. Viskrasāk tas tika novērots respondentos D un E. Ja sākumā respondentos pazīmes P5s (bagāta fantāzija) izteiktība bija: D=1, E=2, tad beigās P5b: D=3, E=4. (Sk. 3., 4. pielikumu)

✓ Ar lielu aizrautību un neziņu par vingrinājuma iznākumu, pat par nākamo teikumu, audzēkņi spēlēja apļa improvizāciju – dialogu, ar noteikumu – tikai pa vienam teikumam. Lūdzu improvizētājiem pievienot arī spilgtus žestus, uzkrītošas kustības. Dažkārt devu nosaukumus, piem., „Pirmais randiņš”, „Sadursme” u.tml. vai arī sākumfrāzi, piem., „Eu, vecais!” (Sk. 4. pielikumu)

Bagātas fantāzijas, tāpat visu šo kompetenču – kreativitātes pazīmju attīstīšanai nozīmīga loma ir arī daudzveidīgajām mirkļa improvizācijām, kur, pirms darbošanās pa pāriem, trim vai četriem, - tēlotāji vispirms no skatītājiem gūst ierosmi improvizācijas nosaukumam, tādā veidā iesaistot spēles darbībā arī skatītāju. Fantāziju rosinošas un praksē pārbaudītas ir arī spēles „Diapozitīvi”, „Vervelēšana ar subtitriem un morāli”, „Rakstāmmašīna” un daudzas citas. (Sk. 1. pielikumu)

Kronbaha – Alfa datu ticamības analīze (Sk. 7. pielikumu)

Pētījuma gaitā tika iegūti sekojoši rezultāti.

Ticamības analīze tika veikta ar Kronbaha-Alfa metodi. Kronbaha-Alfa metodes pielietojšanas rezultātā iegūst 2 koeficientus:

1. Piemērotības koeficients
2. Selektivitātes koeficients

Koeficienta vērtība var būt robežās no 0 - 1. Ja ticamības koeficients ir mazāks par 0,3, tad pazīme nav ticama. Piemērotības koeficients norāda vai visu pazīmju kopums ir piemērots. Selektivitātes koeficients norāda, vai katra atsevišķa pazīme ir ticama.

Analizējot veikto pētījumu redzams, ka piemērotības koeficients pētījuma sākumā ir lielāks par 0.3 (0.883), tātad visu pazīmju kopums ir ticams.

Selektivitātes koeficienta analīze pētījuma sākumā parāda, ka katra atsevišķa pazīme pētījuma sākumā ir ticama:

Pazīme P1s – *drosme* – ir ticama (koeficients = 0.474)

Pazīme P2s – *oriģinalitāte* – ir ticama (0.969)

Pazīme P3s – *diverģentā domāšana* – ir ticama (0.915)

Pazīme P4s – *antikonformisms* – ir ticama (0.910)

Pazīme P5s – *bagāta fantāzija* – ir ticama (0.735)

Piemērotības koeficients pētījuma beigās arī ir ticams (0.944), tātad visu pazīmju kopums ir ticams.

Selektivitātes koeficienta analīze pētījuma beigās parāda, ka katra atsevišķa pazīme arī pētījuma beigās ir ticama:

Pazīme P1b – ir ticama (0.908)

Pazīme P2b – ir ticama (0.937)

Pazīme P3b – ir ticama (0.712)

Pazīme P4b – ir ticama (0.836)

Pazīme P5b – ir ticama (0.973)

Nosakot pētījuma rehabilitāti (ticamību) ar Kronbaha-Alfa metodi, tika secināts, ka:

1. Izvirzīto pazīmju kopums ir ticams (koeficients = 0.883). Pamatojoties uz šo koeficientu nevienu no mainīgajiem nevar uzskatīt par nepiemērotu turpmākā pētījuma gaitā.
2. Izvirzītās pazīmes katra atsevišķi ir piemērotas, valīdas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanas pētīšanā.

Spīrmena korelācijas analīze (Sk. 8. pielikumu)

Korelācijas analīze tika veikta pētījuma sākumā un beigās. No visiem korelācijas analīzes veidiem tika izvēlēta Spīrmena (Spearman) korelācijas analīze, jo pētījuma mērījumu skala ir rangs (izteikts/ neizteikts).

Korelācijas analīzes rezultātā iegūst divus koeficientus:

1. Korelācijas koeficients (r)
2. Nozīmīguma koeficients jeb signifikance (p)

Kopumā šie divi koeficienti palīdz pētniekam noskaidrot vai pastāv/ nepastāv būtiska sakarība starp pētījuma pazīmēm.

Analizējot iegūtos rezultātus pētījuma sākumā, redzams, ka pētījumā parādās sekojošas korelācijas:

1. Pastāv būtiska sakarība starp pazīmi *Oriģinalitāte* un *Diverģentā domāšana*. Sakarība ir sekojoša: jo izteiktāka ir bērna oriģinalitāte, jo izteiktāka ir bērna diverģentā domāšana ($r = 0.949$; $p = 0.004$).
2. Pastāv būtiska sakarība starp pazīmi *Oriģinalitāte* un *Antikonformisms*. Jo izteiktāka ir bērna oriģinalitāte, jo izteiktāks antikonformists viņš ir ($r = 0.950$; $p = 0.004$).
3. Pastāv būtiska sakarība starp pazīmi *Oriģinalitāte* un *Bagāta fantāzija*. Jo izteiktāka ir bērna oriģinalitāte, jo bagātāka ir viņa fantāzija ($r = 0.867$; $p = 0.025$).
4. Pastāv būtiska sakarība starp pazīmi *Diverģentā domāšana* un *Antikonformisms*. Jo izteiktāka ir bērna diverģentā domāšana, jo izteiktāks antikonformists viņš ir ($r = 0.949$; $p = 0.004$). Tātad, respondenta spēja pieņemt patstāvīgi lēmumus un pastāvēt uz savu viedokli ir atkarīga no daudzveidīgo risinājumu izdomas.

Starp pārējām pazīmēm nav vērojamas būtiskas sakarības.

Vilkoksona metode (Sk. 9. pielikumu)

Ar Vilkoksona (Wilcoxon) metodi nosaka atšķirīguma būtiskumu starp 2 atkarīgām izlasēm. Šajā gadījumā divas atšķirīgas izlases ir - pētījuma sākums un pētījuma beigas.

Ar Vilkoksona metodi tiek noskaidrots, vai pastāv būtiskas atšķirības starp pētījuma sākumu un beigām. Ja tas tā ir, tad kur ir šīs atšķirības.

Vilkoksona metodes rezultātā tiek iegūts koeficients – būtiskuma koeficients (signifikance). Signifikances vērtība var būt no 0 - 1. Ja koeficients ir mazāks vai vienāds ar 0.05, tad apgalvo, ka pastāv būtiskas atšķirības starp pētījuma sākumu un pētījuma beigām pēc noteiktas pazīmes.

Vilkoksona metode uzrādīja sekojošus rezultātus:

1. Būtiskas atšķirības starp pētījuma sākumu un beigām pastāv pazīmē P3 – *diverģentā domāšana* ($p = 0.020$), tātad audzēkņu prasme rast daudzveidīgus kādas problēmas risinājumus, ir paaugstinājusies.
2. Būtiska atšķirība pastāv arī pazīmē P4 – *antikonformisms* ($p = 0.023$). Tātad respondentu nekritiska pielāgošanās, pakļaušanās grupas vai indivīda spiedienam, viedoklim ir mazinājusies, vairojot respondentu patstāvīgumu, spēju pastāvēt uz savu viedokli.
3. Būtiska atšķirība pastāv arī pazīmē P5 – *bagāta fantāzija* ($p = 0.023$). T. n., ka TS vingrinājumi, improvizācijas un spēles ir attīstījušas respondentu fantāziju.
4. Savukārt, būtiska atšķirība starp sākumu un beigām nepastāv pazīmē P1 – *drosme* ($p = 0.084$) un pazīmē P2 – *oriģinalitāte* ($p = 0.059$). Šo pazīmju sakarība liecina par pedagoga prasmi TS metodikas apmācībā, izskaužot oriģinalitātes pielietošanu TS vingrinājumos.

Apkopojot jāsecina, ka pētījums ir bijis mērķtiecīgs, pamatots un empīriskajā pētījumā izvēlētie vingrinājumi – rezultatīvi, par ko liecina Vilkoksona metode, uzrādot būtiskākās atšķirības starp pētījuma sākumu un pētījuma beigām. No otras puses to apliecina pašu TS spēlētāju atzinumi, ka nu viņiem ikdienā ir daudz vieglāk kontaktēties ar svešiem cilvēkiem, ka viņi jūtas atbrīvoti gan starp svešiniekiem, gan auditorijas priekšā. Turklāt teātrsportisti iemanījušies dzīvē, tāpat kā uz skatuves, ātri orientēties dažādās situācijās un atrast vārdus un risinājumus, kas sasaucas ar pētījuma ievaddaļā definētās kreativitātes raksturojošo elementu - gatavību izmaiņām, tādā veidā apstiprinot un pierādot pētījuma hipotēzi - ja pedagogs teātra pulciņa nodarbībās izmantos daudzveidīgos teātrsporta vingrinājumus, tad 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitāte tiks būtiski veicināta.

NOBEIGUMS

Pētījuma gaitā tiek secināts, ka:

1. Teātrsports ir improvizācijas teātra veids, kas ar praktisku vingrinājumu un spēļu palīdzību attīsta tādas personības kvalitātes kā drosmi, spontanitāti, iztēli un stimulē savstarpēji pozitīvas un tolerantas attieksmes veidošanos kolektīvā.

Pamatojoties uz improvizācijas teātra pētnieku: A. Kacenas, K. Džonstona un Dž. Moreno atziņām, tiek apjausta nozīmīga teātrsporta, spontanitātes un kreativitātes mijietekme:

- a) teātrsports ar praktisku vingrinājumu un spēļu palīdzību attīsta spontanitāti;
- b) spontanitāte, darbojoties „šeit un tagad”, virza teātrsportistu uz adekvātu reakciju līdz šim nepieredzētās situācijās vai palielina viņa novatora spējas pazīstamās situācijās, tādā veidā veicinot kreativitāti.

2. Pusaudžu vecumposms ir visproduktīvākais laiks teātrsporta, spontanitātes un kreativitātes savstarpēji veiksmīgai mijiedarbībai, jo indivīdam aktivizējas ļoti daudzas teātrsporta spēlēšanai nepieciešamās prasmes:

- a) noformējas vispārīgās intelektuālās spējas; izpaužas tendence eksperimentēt; ir tieksme spriest par sarežģītām, abstraktām idejām, salīdzināt alternatīvas; noris pašapliecināšanās meklējumi; rodas vajadzība pēc vienaudžu draudzības;
- b) līdz ar dzimumnobriešanu, indivīdā savienojas spēcīgs iztēles pacēlums un pirmās norādes par fantāzijas briedumu.

3. Kreativitāte ir ne vien personības īpašību kopums, process un radošuma procesā radītais produkts, bet tai ir arī sociāla loma pusaudžu personības attīstībā. Pusaudžu vecumposmā, aktualizējoties autoritāšu maiņai, emancipācijai, pašapliecināšanās vēlmei, kreativitāte var sekmēt jauniešu adaptēšanās spēju un sociālo iekļaušanos mūsdienu mainīgajā sabiedrībā, vienlaikus ļaujot saglabāt skolēna individualitāti.

4. Izvirzot 5 kreativitātes pazīmes: drosmi, oriģinalitāti, diverģento domāšanu, antikonformismu un bagātu fantāziju, un fiksējot šo pazīmju izteiktību teātra pulciņa respondentiem teātrsporta nodarbībās, tiek secināts, ka teātrsporta metodika, piedāvājot vingrinājumu sistēmu, kas aktivizē iztēli, attīsta prasmi improvizēt un rosina spontanitāti, ir nozīmīgs 12 – 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicinātājs. Par to liecināja empīriskā pētījuma rezultāti:

- a) Kronbaha - Alfa datu ticamības analīze ir apstiprinājusi, ka pētījumā izmantotie dati ir piemēroti, validi izvēlētajiem respondentiem, jo:
 - izvirzīto pazīmju kopums ir ticams (koeficients = 0.883). Pamatojoties uz šo koeficientu, nevienam no mainīgajiem nevar uzskatīt par nepiemērotu pētījuma gaitā;

- izvirzītās pazīmes katra atsevišķi ir piemērotas, validas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā.
- b) Spīrmena korelācijas analīze, palīdzot pētniekam noskaidrot vai pastāv/ nepastāv būtiska sakarība starp pētījuma pazīmēm, ir apstiprinājusi pētījuma ievaddaļā izvirzīto hipotēzi.
- c) Vilkoksona metode ir uzrādījusi būtiskākās atšķirības starp pētījuma sākumu un pētījuma beigām pēc noteiktas pazīmes, palīdzot saprast, ka darbā pielietotās metodes ir bijušas rezultatīvas, jo:
- būtiska atšķirība starp pētījuma sākumu un beigām pastāv pazīmē P3 – *diverģentā domāšana* ($p = 0.020$), tātad audzēkņu prasme rast daudzveidīgus kādas problēmas risinājumus, ir paaugstinājusies;
 - būtiska atšķirība pastāv arī pazīmē P4 – *antikonformisms* ($p = 0.023$). Tātad respondentu nekritiska pielāgošanās, pakļaušanās grupas vai indivīda spiedienam, viedoklim ir mazinājusies, vairojot respondentu patstāvīgumu, spēju pastāvēt uz savu viedokli;
 - būtiska atšķirība pastāv arī pazīmē P5 – *bagāta fantāzija* ($p = 0.023$). Tas nozīmē, ka teātrsporta vingrinājumi un spēles ir attīstījušas respondentu fantāziju.

No secinājumiem redzams, ka:

1. Pētījuma mērķis ir sasniegts
2. Pētījuma hipotēze apstiprinās
3. Visi pētījuma uzdevumi ir izpildīti

Līdz ar to teātrsporta iespējas 12 - 13 gadīgu pusaudžu kreativitātes veicināšanā ir aprobētas un bakalaura darbu var uzskatīt par pabeigtu.

IZMANTOTIE AVOTI UN LITERATŪRA

1. **Akmeņkalna, I.** *Individualitātes kreativitāti sekmējošie faktori augstskolā.* [atsauce 15.05.2006.]. Pieejams: <http://www.progress.com.lv/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=405&mode=thread&order=0&thold=0&topic=161&parent=9>
2. **Albrehta, Dz.** *Pētīšanas metodes pedagoģijā.* Rīga: SIA „Mācību grāmata”, 1998. 104 lpp.
3. **Āboltiņa, M.** *Kā aug mūsu bērns.* Rīga: Datorzinību centrs, 1998. 198 lpp.
4. **Bebre, R.** Kreativitāte un skolotāja personība. [atsauce 23.09.2006.]. Pieejams: <http://www.lvsa.lv/bebre.php>
5. **Bebre, R.** Personības īpašību izpausme primārajā un sekundārajā daiļradē. *Psiholoģijas pasaule*, 2004. Nr.2, 10.-15. lpp.
6. **Bersnavičius, G.** Prāta instrumenti problēmu risināšanā. *Skolotājs*, 2006, Nr.1, 21.-26. lpp.
7. **Bēnišs, L.** *Bērnu un pusaudžu vecuma sociālā pedagoģija: ievads.* [B.v.: b.i.], 19XX 30 lpp.
8. **Bīte, Z.** Kreativitātes atraisīšana pusaudžiem. *Skolotājs*, 2006, Nr.1, 27.-30. lpp.
9. **Bīriņa, G., Kacena, A.** Teātra sports kā radošas individualitātes attīstītājs. **No:** *Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums.* Rīga: RaKa, 2003. 160 – 165. lpp. (III)
10. **Bīriņa, G.** Kreativitātes psiholoģija. *Psiholoģijas pasaule*, 2003, Nr.1, 54.-58. lpp.
11. **Bīriņa, G.** Spēles atspulgs. *Psiholoģija mums*, 2004, Nr.4, 2.-7. lpp.
12. **Černova, Ļ.** Radošo spēju attīstības īpatnības pusaudžu vecumā. **No:** *Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums.* Rīga: RaKa, 2002-2003. 85 – 89. lpp. (II)
13. **Eriksons, E. H.** *Identitāte: jaunība un krīze.* Rīga: Jumava, 1998. 271 lpp.
14. **Faulkner, J.** *The International Theatresports Institute.* [atsauce 02.05.2006.]. Pieejams: <http://www.theatresports.org/About/theITI.htm>
15. **Fišers, R.** *Mācīsim bērniem domāt.* Rīga: Raka, 2005. 325 lpp.
16. **Freids, Z.** *Psihoanalīzes nozīme un vēsture.* Lielvārde: Lielvārds, 1997. 197 lpp.
17. **Geidžs, N. L., Berliners, D. C.** *Pedagoģiskā psiholoģija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. 662 lpp.
18. **Gruze, D.** Sports, kas nav teātris. *Sīrups*, 2003, Nr.1, 36. lpp.
19. *How Theatresports Works.* [atsauce 02.05.2006.]. Pieejams: <http://www.theatresports.co.za/object/content/article/how>

20. *Ieteikumi bērnu un jauniešu interešu izglītības programmas "Teātris" veidošanai*. VJIC rīkojums Nr. 8, 02.03.2003., Rīga: Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs [atsauce 25.09.2006.]. Pieejams: http://www.vjic.gov.lv/doc_upl/metodikateatris.doc
21. *Improvisational Theatre*. [atsauce 02.05.2006.]. Pieejams: <http://improv.org/about/improvtheatre.htm>
22. *International Theatresports Institute*. [atsauce 02.05.2006.]. Pieejams: <http://www.keithjohnstone.com/iti.htm>
23. **Johnstone, K.** *Don't Be Prepared – Theatresports for Teachers*. Canada: Loose Moose Theatre Company, 1994. 164 p.
24. **Kaļķe, B.** Latvijas skolotāji rakstnieki 20. gadsimta 1. pusē – radošas personības audzinātāji. No: *Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: RaKa, 2002-2003. 99 – 103. lpp. (II)
25. *Kreativitātes centram 10. jubilejas konference*. [atsauce 09.05.2006.]. Pieejams: <http://www.psihologijas pasaule.lv/raksti.php?id=355&show=108&act=read&ct=sub>
26. *Licensed Theatresports Legues through the world*. [atsauce 02.05.2006.]. Pieejams: http://www.theatresports.org/Licensed%20Leagues/Licensed_leagues.html#Map
27. **Malnesa, L.** Pusaudžu un jauniešu vecumposma psihiskās attīstības īpatnības. *Psiholoģija mums*, 2004, Nr.1 (3), 12.-16. lpp.
28. **Miķelsone, I.** Kreativitātes un pieredzes ietekme uz cilvēku mainīgā vidē. *Skolotājs*, 2004, Nr.6 (48), 43.-45. lpp.
29. **Niča, K., Beila, B., fon Šellinga, K.** *Padsmītnieki? Bez panikas! Grāmata meitām, dēļiem, mātēm un tēviem*. Rīga: Avots, 2003. 246 lpp.
30. **Palkavnieks, A.** Kas ir psihodrāma? *Psiholoģijas pasaule*, 2004, Nr.1, 10.-13. lpp.
31. *Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp.
32. **Piaget, J.** *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press, 1970. 186 p.
33. **Pļaveniece, M., Škuškovnika, D.** *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: Raka, 2002. 200 lpp.
34. *Preses lasītāja svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Nordik, 2004. 519 lpp.
35. **Puškarevs, I.** *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Raka, 2001. 88 lpp.
36. **Raipulis, J.** Radošo spēju attīstība: biologa skatījums. *Psiholoģijas pasaule*, 2005, Nr.9, 36.-41. lpp.
37. **Raipulis, J.** *Radošo spēju attīstība: biologa skatījums*. [atsauce 25.09.2006.]. Pieejams: <http://www.psihologijas pasaule.lv/raksti.php>
38. **Rogers, C. R.** *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

39. **Sekundo, E.** Skolotāja radošo spēju attīstīšana. *Skolotājs*, 2004, Nr.3, 90.-91. lpp.
40. *Seši mīti par kreativitāti.* [atsauce 15.05.2006.]. Pieejams: <http://www.mazaisbizness.lv/pub/index.php?id=1014&lid=152>
41. **Spolina, V.** *Teātra spēles – improvizācijas.* Rīga: Preses nams, 1999. 296 lpp.
42. **Sternberg, R. J.** *Handbook of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 460 p.
43. **Svence, G.** *Attīstības psiholoģija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 158 lpp.
44. **Špalleka, R.** *Pubertāte: izprast konfliktus, rast risinājumus, saskatīt iespējas.* Rīga: Tapals, 2004. 182 lpp.
45. **Valtnieris, A.** *Bērnu un pusaudžu fizioloģija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2001. 160 lpp.
46. **Wach, B.** *Get creative.* [atsauce 09.05.2006.]. Pieejams: <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2005/08/21/PKGI2E88IU1.DTL>
47. **Weiler, P.** *Kreativitāte – tavas veiksmes atslēga.* Rīga: Jumava, 2001. 253 lpp.
48. www.teatrasports.lv [atsauce 09.05.2006.]. Pieejams: <http://www.teatrasports.lv/>
49. **Zviedris, M.** *Dramaturģija uz skatuves.* [atsauce 09.05.2006.]. Pieejams: <http://www.zz.lv/raksti.php?lasit=7291>
50. **Выготский, Л. С.** *Воображение и творчество в детском возрасте.* Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
51. **Выготский, Л. С.** *Воображение и творчество в детском возрасте.* Санкт-Петербург: Союз, 1997. 91 с.
52. **Выготский, Л. С.** *Психология искусство.* Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.
53. **Маслоу, А. Г.** *Дальние пределы человеческой психики.* Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 430 с.
54. **Маслоу, А. Г.** *Новые рубежи человеческой природы.* Москва: Смысл, 1999. 425 с.
55. **Морено, Дж.** *Театр спонтанности.* Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. 128 с.

Pielikumi

Teātrsporta tehnika

- **„Grupās „JĀ!””**

Šī paveida „pieņemšanas spēle” spēj atbrīvot milzīgu vitalitātes lādiņu. Audzēkņi, kas izgājuši cauri šim procesam, kļūst draudzīgāki, uzticīgāki, drošāki telpā (žesti vairs nav ar tādu aizturi).

Spēlē piedalās visi grupas dalībnieki. Pirms spēles uzsākšanas, skolotājam jāizvēlas spēles vieta un laiks un jābrīdina grupa, ka nedrīkst iziet ārā no nodarbību telpas.

Spēle balstās uz izteiksmīgu kopgrupas „JĀ!” teikšanu katra grupas dalībnieka ierosinājumam. Ierosinājumam jānāk no visiem grupas dalībniekiem, neviens nedrīkst dominēt. Visi, kas nespēj pateikt īsta entuziasma pilnu „JĀ!”, izstājas no spēles un klusi sēž malā. Iesākumā šī spēle pēc kādas minūtes var dezintegrēties (mulķīgu ierosinājumu dēļ), taču drīz grupa iemācas apvaldīties. Būs tādas ierosinājumu virknes kā:

- Apsēdīsimies!
- Piecelsimies!
- Lēkāsīm!
- Apgulsimies atpūsties!
- Guļam!
- Sapņojam!
- Mostamies!
- Pakustinām kāju pirkstus!
- Izstaipīsim visu augumu!
- Lidosim!
- Apkampsimies!
- Esam pludmalē!
- Peldēsīm!
- Nirsīm dziļumā! Utt.

Ja kāds saka: „Kutināsim viens otru!” - „JĀ!” un jums liekas, ka esat jau gana kutināts, jūs katrā brīdī varat iesaukties: „Beidzam kutināt viens otru!” Ja sāk iet par karstu, vienkārši sakiet: „Gulēsīm!” vai „Beigsīm!”

Skolotājam ir jāuzmana, vai nedraud potenciālas briesmas un jānovērš tās, piem.:

- Aizvērsim acis! – JĀ!
- Kritisim atmuguriski! – Pārtrauksim! (Skolotājs)

- **„Vienā balsī”**

Šī ir viena no labākajām spēlēm iesācējiem, kas patīk gan tēlotājiem, gan publikai. Turklāt ir milzīgi pozitīvu emociju pilna, mācot audzēkņiem būt vienlīdzīgās pozīcijās, nedominējot un neapspiežot citam citu. Spēles pamatā tiek būvēts dialogs, improvizējot to unisonā. Spēlei ir dažādas sarežģītības pakāpes. Iesācējiem atbilst sekojošā:

Skolotājs apsēžas grupas priekšā, aicinot audzēkņus teikt to pašu ko viņš, turklāt vienlaicīgi. Iesākumā svarīgi ir runāt ļoti lēni, ar uzsvērtām lūpu kustībām, piem.:

- Laaabrīt!

- Laaabrīt, - viņi atkārtο. (Norādiet, ka audzēkņiem ir jāsinhronizē savs „Labrīt!” ar skolotāja, nevis jāatkārto.)

- Cik... – turpiniet.

- Cik... jauka... diena...

Pārspīlējot savu lūpu kustības un sākot „acīmredzamas” lietas, skolotājs atviegļina audzēkņiem uzdevumu runāt vienlaicīgi ar viņu.

Tālāk skolotājs savā vietā liek citus un mudina runāt ātrāk.

Kad šī pakāpe izieta, seko nākamā, kad audzēkņi tiek sadalīti 2 grupās (katru grupu var nostādīt pie pretējām telpas sienām), dodot dažādus uzdevumus, piem., pirmo reiz iepazīties vai satīkties un vienoties par kopīgu kafijas dzeršanu. Dialogs varētu būt, piem., šāds:

- Sveiki! – Sveiki!

- Kā klājas? – Labi.

- Kā tevi sauc? – Mani sauc... utt.

Tālāk audzēkņus var sadalīt arī 3 grupās, liekot, piem., 5 cilvēkiem kļūt par tēvu, 5 – par māti, 5 – par dēlu un dot nelielu notikuma ieskici (vai likt to izdomāt pašiem), piem., ka dēls ir aizņēmis tēva Mercedesu un viņam vajadzēja būt mājās jau pirms pusnakts, bet tagad ir plkst. 4:00 no rīta un viņa joprojām nav.

Kad dēls pārnāk mājās, skolotājs var palīdzēt uzturēt darbību (ja vajadzīgs) ar tādām frāzēm kā: „Pamāniet, ka auto ir sadauzīts!” vai „Pasakiet, ka viņš ir piedzēries!”

Grupu var sadalīt arī vēl sīkāk, piem., pāros un likt iejusties plašās viesībās.

Skolotāja uzdevums šīs spēles laikā ir atgādināt audzēkņiem: „Neesiet līderi!”

• **„Rokas”**

Viens cilvēks runā un ir aizlicis savas rokas aiz muguras, turpretim otrs stāv aiz muguras un ir izbāzis savas rokas pirmajam caur padusēm – sanāk, ka viņš tēlo runātāja rokas. Šī spēle ir ideāla improvizācijas spēle, jo tajā nepieciešama momentāna sadarbība – dažkārt viena partnera teiktais nosaka roku žestu un otrādi – roku uzvedība – to, ko būtu dabīgi teikt otram partnerim. Šādi audzēkņiem var likt izspēlēt dažādus monologus.

Svarīgi, lai spēle nepazemotu kādu no partneriem un lai viņus nemulsinātu ciešais fiziskais kontakts.

• **„Rokas en masse”**

Katrs audzēknis atrod sev partneri (iesākumā vienlaicīgi var likt darboties ne vairāk kā 3 – 4 pāriem, taču šīs spēles masveidīga spēlēšana samazina apjukumu, līdz ar to atbrīvojot audzēkņus). Viens nosauc sevi par A, otrs par B. Visi B nostājas A aiz muguras un izbāž rokas caur A padusēm.

Spēles sākumā jālūdz audzēkņus pārkāpt dažus tabu, piem.:

- Vai B var pieskarties A matiem? Un vai A varētu mazliet pakustināt galvu, it kā pats būtu tas, kurša sakārto matus?

Pēc tam:

- Vai B var aizsniegt A seju?

Un tad:

- Vai B varētu piekārtot A apģērbu?

Kad tas izdarīts, skolotājs dod pāriem uzdevumu, piem., būt viesībās, tur satikt senus draugus, atrast, kur ir bāriņš, iepazīties un sarunāties u.tml.

Būtiska ir partneru nomaiņa ik pēc ~20 – 30 sekundēm. Nav labi pierast pie kāda un justies viegli tikai ar šo partneri. Katra partnera nomaiņa pamodina audzēkņus un prasmes tiek apgūtas ātrāk.

Spēle būtu vieglāka, ja A vai B būtu vadošais, bet kā jau vairumā spēļu, vadībai ir jābūt dalītai vai arī visu laiku jāpāriet no viena uz otru. Ja A saka: „Te man ir sprāgstošā želeja!”, tad rokām (B) jāattēlo kā tiek paņemta tūbiņa. Bet, ja B roka, piem., aizsedz A muti, tad A jānožāvājas. Nevienu brīdi neviens nevar būt pārliecināts par to, ka ir vadošais. Tādā veidā tiek veicinātas vienlīdzības attiecības nodarbībās.

- **„Roku solo”**

Pēc tam, kad audzēkņi ir spēlējuši rokas masveidīgi, skolotājs liek vienam no pāriem vērsties pie pārējiem kā skolēniem, izspēlējot dažādas situācijas, piem., skolotājs var mudināt B (rokas) norādīt uz kādu no skatītāju grupas, lai A (ķermenis) saka ko tamlīdzīgu:

- „Jāni, vai tu nešpiko?”
Vai: - „Pēteri, rokas uz sola, lai varu tās redzēt!”
Vai: - „Kurš meta lidmašīnu? Atzīstieties!”

Kad grupa pie tā pieradusi, skolotājs lūdz B iedomāties, ka tām priekšā ir galds un lūdz attēlot kāda priekšmeta paņemšanu, lai A varētu to aprakstīt.

- **„Rutīnas laušana”**

Šī gluži nav spēle, bet lielisks vingrinājums, kas attīsta radošumu un palīdz kļūt par labu improvizētāju. Turklāt ar to tiek celta pašapziņa, jo “rutīnas laušana” brīnumainā kārtā atklāj, ka būt radošam – tas nemaz nav tik grūti.

Rutīna – tā ir jebkura parasta darbība vai aina, tās laušana – sižeta asprātīgs pavērsiens. Vislabāk etīdes sākt ar kādu pavisam neinteresantu skatu vai darbību, kas TS terminoloģijā saucas – platformas radīšana. Bieži vien šo platformu nosaka skatītāji – nosakot etīdē darbojošās personas, vietu u. tml. Tā, piem., platforma varētu būt – vīrietis dārzā laista puķes.

- Puķu laistīšana ir parasta darbība, tātad – rutīna. Tā tiek lauza līdz ko puķe pasaka: “Paldies!”.
- Rīta pamošanās rutīna tiek pārtraukta, kad jūs apjaušat, ka esat pamodies ne tajā mājā.
- Trauku mazgāšanas rutīna – kad izdzirdat balsi no izlietnes.
- Raudzīšanās ugunī – kad ieraugāt, ka liesmās sadeg mīlestības vēstule.
- Suņa saukšana – kad pamanāt, ka no meža jums virsū drāžas kaut kas milzīgs.
- Akmentiņu mešana ezerā – kad viens no tiem paliek karājamies gaisā. Tad tas sāk celties gaisā, gaisā sākat celties arī jūs un...

Tā var sastādīt dažādu rutīnu sarakstu un likt audzēkņiem vingrināties to laušanā, izdomājot pēc iespējas vairāk variantus. Svarīgi nesajaukt “rutīnas laušanu” un “oriģinalitāti”, jo tās ir dažādas lietas – ja rutīnas laušana stāstu atdzīvina, piešķir tam intrigu un ļauj attīstīties, tad “oriģinalitāte” izjauc stāsta iekšējo loģiku un traucē tā jēgpilnu attīstību.

- **„Kungs un kalps”**

Vairāki spēlētāji nosēžas uz krēsliem – viens ir vadošais, kungs, kas sēž starp citiem, pārējie ir viņa padotie, kalpi. Vadošais izdomā, kas viņš vēlas būt un sarunājas ar saviem padotajiem. Līdz ko viņš sarunājas ar kādu, pārējie viņu cenšas izmēdīt. Ja kungs pamana kalpu mēdoties, tam jācenšas savu grimasi attaisnot, citādi viņš tiks atlaists no darba.

Šī spēle prasa asprātību un spēju atrast netradicionālus risinājumus. Spēles izteiksmīgas mīmikas attīstīšanai ir ļoti daudz un iespējams izdomāt savus variantus – svarīgi lai mīmika būtu daudzveidīga un ietvertu sevī pēc iespējas dažādākus tēlus un emocijas.

- **„Tikai pa vienam vārdam” / „Vēstule”**

Audzēkņi pa kārtai saka pa vienam vārdam, lai veidotos kaut kāds stāsts. Teikumiem jābūt gramatiski pareiziem, tiem jābūt ar jēgu, stāsts nedrīkst būt abstrakts. Šī spēle iemāca nekontrolēt nākotni, jo neviens nevar paredzēt uz priekšu pat nevienu frāzi. Šai spēlei var būt citi varianti – spēles dalībnieki var teikt arī katrs pa vienam teikumam, vai arī brīvi runāt tikmēr, kamēr kāds cits uzņemas stāstu turpināt. Šādā veidā var arī sacerēt dzejoli – katrs saka pa vienai rindiņai. Arī šīm spēlēm var noteikt tēmu – piem., tā var būt vēstule.

- **„Diapozitīvi”**

Spēle balstās uz grupas dalībnieku mēmo improvizāciju, kamēr viens no dalībniekiem, sakot „Klik!”, lai improvizācija sastingst un „Klak!”, lai improvizācija turpinās, „rāda” skatītājiem vienu aiz otra sekojošu foto, komentējot tajā redzamo (notiekošo). Skolotājs vai skatītāji var dot improvizācijai nosaukumu, piem., „Bifeļu medības”, „Līgo svētki”, „Pusnaktī tramvaja galapunktā” u.c. Improvizatoru uzdevums ir savstarpēji sadarboties, attēlojot konkrēto notikumu.

- **„Vervelēšana ar subtitriem un morāli”**

Vienlaicīgi darbojas 4 improvizatori. 2 no viņiem vervelē, veidojot notikumu, 2 – attēlo subtitrus, šļūcot gar notikuma norises priekšpusi un tulkojot vervelētāju teikto. Spēles sākumā *subtitri* vienojas, kurš kura *vervelētāja* teikto tulkos. Tad skolotājs vai skatītāji dod improvizācijai nosaukumu. Kad notikums izspēlēts, improvizatori nostājas vienā rindā un, sakot pa vienam vārdam, pasaka stāsta morāli.

- **„Rakstāmmašīna”**

Skolotājs vai skatītāji dod raksta, avīzes vai žurnāla nosaukumu, piem., „Privātā dzīve”, „Dari pats”, „Lauku avīze” u. tml.

Skatuves (telpas) sālā ieslīpi pret skatītājiem, bet labi pārrēdzot darbības lauku, nosēžas žurnālists ar iedomātu rakstāmmašīnu, ievieto tajā iedomātu papīra lapu un, pamatojoties uz doto nosaukumu, drukā stāstu, skaļi to stāstot. Žurnālists var atdzīvināt rakstāmmašīnas klātesamību, starp frāzēm „klikšķinot taustiņus” vai izliekoties, ka pārbīda slīdrāmi rindas beigās. Viens vai vairāki tēlotāji, žurnālistam runājot, vai nu izspēlē šo stāstu (atkārto rakstītāja teikto) mēmās darbībās, vai mēmi runā rakstītāja doto dialogu, vai arī izgudro dialogu, žurnālistam sakot, piem.: „Un tad Ēriks teica...”

Šo stāstu izveidē, rakstītājam ir svarīgi noturēt skatītāju interesi, radīt intrigu, spilgtu notikumu.

- **Viņš teica/ viņa teica**

Sākumā šī spēle var šķist ļoti grūta un pamatīgi samulsināt, bet būtībā jau tur nekā sarežģīta nav. Etdi uzskā viens aktieris kaut ko pasakot, piem.:

- Sveika, mammu!

Otrs pasaka to, kas pirmajam jādara un pats pievieno savu frāzi:

- ... viņš teica, nometis somu uz galda. "Nu, kā gāja pa skolu?"

Pirmais savukārt diktē, kas jādara otrajam un arī pievieno savu frāzi:

- ... viņa teica ar aizdomām sejā pavērdamās manī. "Kā parasti."

Un atkal otrs, utt. Maziem bērniem šī spēle ir viegla, jo viņi ir pieraduši, ka viņus izrīko un daudz ko izdara viņu vietā, bet pieaugušajiem vēlme valdīt var izraisīt problēmas, jo visu laiku jāizpilda to, ko saka otrs. Un pretēji – tanī pašā laikā visu laiku jānosaka, ko darīt un kā izturēties otram!

- **„Skulptūra”**

Divus improvizatorus kāds no skatītājiem ieliek sākumpozās. Pārējie improvizatori (~ 4. cilv.) stāv aizmugurē ar muguru pret skatītājiem. (Tas gan nav obligāti. Var praktizēt, ļaujot aktieriem veikt nomaīņu arī no skatītāju rindām) Viņi, sasitot plaukstu, var nomainīt kādu no jau improvizējošiem, kuri izdzirdot plaukstu sitienu – sastingst noteiktā pozā. Tie, kas grib nomainīt – viens vai uzreiz abi – pārņem noteikto sastinguma pozu, bet darbības vietu un pašu darbību izvēlas citu.

- **„Maina”**

Spēle balstās uz krasi nevienlīdzīga statusa attiecībām. Parasti tiek izspēlētas kunga – kalpa vai priekšnieka – padotā. Spēles azarts slēpjas tās nosaukumā, kad pēc TS trenera vai tiesneša iniciatīvas, atskan frāze „Maina!”, liekot tēlotājiem mainīties lomām, saspēli turpinot.

- **„Emocionālie kvadrāti”**

Skatuvi (telpu) sadala 4 daļās. Katrā ceturtdaļā tēlotājam tiek piešķirta emocija: bailes, aizdomas, lepnums, jebkas. (Šīs emocijas var uzrakstīt uz lapas un nolikt atbilstošajā kvadrātā, tā palīdzot tēlotājiem nekļūdīties). Pāriedamiem no viena laukuma otrā, tēlotājiem ir emocionāli jāmainās, atbilstoši katrā kvadrātā ietvertajai emocijai.

- **„Emocionālā pārspēle”**

Viena un tā pati situācija tiek izspēlēta vairākas reizes, izmantojot atšķirīgas emocijas.

Improvizācijā, kad, piem., dēls pārnāk mājās naktī un vecāki ir saniknoti – vispārējā emocija ir dusmas. Tālāk šī situācija ir atkārtoti jāizspēlē, bet ar citu dominējošo emociju, piem., bailēm, pievienojot aintai atklājumu, ka dēls sadauzījis tēva mašīnu. Nākamo reiz aintai tiek atkārtota, dominējot laimes sajūtai un pievienojot vēl kādu sižeta pavērsienu.

2. pielikums

4. tabula

Pusaudžu vecumposma attīstības īpatnību terminoloģija

(Pēc Ž. Piažē [32, 179.lpp.], N. L. Geidža un D. C. Berlinera [17, 125.lpp.], G. Svences [43, 120.–126., 135.-136.lpp.]

<i>Termins</i>	<i>Skaidrojums</i>	<i>Izpausmes</i>
<i>Hormonu vētras</i>	Liela daudzuma dzimumšūnu pieplūdums asinīs.	Nemiers, uzbudināts stāvoklis, pusaudzis reizēm nezina, kur kompensēt savas izjūtas, nemieru, neapzināti dodoties uz klubiem, riskantiem pasākumiem, sporta zālēm vai strādājot fizisku darbu. Tiklīdz hormonu daudzums asinīs samazinās, pusaudža uzvedībā var novērot pretējas reakcijas – apātiskumu, nopiestu garastāvokli, pusaudzis var stundām sēdēt un skatīties vienā punktā vai klausīties „sirdi plosošu” mūziku, nesarunāties u.tml.
<i>Autoritāšu maiņa</i>		Pusaudžu vecumā mainās autoritātes – no pieaugušā kā etalona, kā autoritātes līdz vienaudžiem kā etalonam un autoritātēm.
<i>Konformisms</i>	Nekritiska pielāgošanās vairākumam, grupas spiedienam vai nu ārēji, vai patiesi.	Saskarsmē var vadīties nevis pēc tā, ko saka veselais saprāts (pieaugušais), ko saka kādas morāles normas vai vispārējās pieklājības noteikumi, bet pēc tā, ko saka vienaudžu grupa.
<i>Morālais relativisms</i>	Ž. Piažē pusaudžus nosaucis par <i>morālajiem relativistiem</i> Sākumskolā bērni bija <i>morālie realisti</i> , kuri pieaugušo dotās normas uzskatīja par „patiesām pēdējā instancē”, bet pusaudžu periodā vecās patiesības sāk šķist butaforiskas, relatīvas. Jo vairāk pusaudzis viņas pieaugušajos, jo lielāks morālais relativists viņš var kļūt.	Pusaudži sāk izprast dažādus viedokļus un redzes leņķus. Pusaudzis nepieņems kādas patiesības un likumus tikai tāpēc, ka „tā vajag”.
<i>Emancipācija</i>	Atbrīvošanās no kāda aizbildniecības, uzraudzības, cīņa par vienlīdzību attiecībās.	Pusaudzis izjūt sevi kā pieaugušo. It kā deklarē: „Neuzmaniet mani! Nekontrolējiet katru manu soli! Es negribu, ka mani vadā pie rokas!” Nereti emancipācijas tieksmes var izpausties arī ārējā izskatā, gērbšanās manierē, frizūrā, kosmētikas pārspīlētā lietošanā u.c. Emancipācija ir saistīta arī ar negatīvismu un opozīcijas tendenci.
<i>Opozīcija</i>		Saistībā ar emancipāciju, autoritāšu maiņu.
<i>Kritika</i>		Izraisa kompensācijas reakcijas. Var pastiprināt pusaudža negatīvismu un izaicinošu uzvedību.
<i>Pašapliecināšanās</i>	Jaunveidojums (pēc Ē. Eriksona, Ž. Piažē, Z. Freida)	Saistīta ar identificēšanās un <i>ES</i> koncepciju. Sava <i>Es</i> un savas sociālās lomas meklēšana. Neskaidrtība par sevi un savu lomu dzīvē vēl vairāk pastiprina nemieru. Nereti var novērot, ka pusaudži pārāk bieži maina pulciņus un vaļaspriekus, meklējot, ar ko identificēties. Eriksons personības attīstības teorijā to definē kā krīzi – identitāte pret lomu difūziju.
<i>Infantilisms</i>	Bērnišķīgums	Nespēja tikt galā ar atbildību, ar pienākumiem, uzņemties atbildību par sevi un citiem.
<i>Emocionālās kompensācijas reakcijas</i>	Aizvietojošās reakcijas, kad, nespējot realizēt kādas savas vēlmes, cilvēks realizē tās, kuras atļauj paaugstināt savu pašvērtējumu.	Kad pusaudzim ilgstoši neveicas kādā mācību priekšmetā, draudzībā, sportā, viņš neapzināti tieksies atrast kādu citu jomu, kur viņam ir iespējas pašapliecināties. Daudz kritizētie, kauninātie un rātie pusaudži izceļas ar izaicinošu uzvedību, ko arī var uzskatīt par kompensācijas reakcijām. Ja tas notiek klasē, pusaudža mērķis ir pievērst klasesbiedru vai skolotāja uzmanību, tādējādi kompensējot savas niecīgās iespējas apliecināties citur.
<i>Rakstura akcentuācija</i>	Psihiatrijā to vairāk saista ar novirzēm no normas.	Kādu rakstura īpašību dominēšana pār citām.

Pirmdati

	P1s	P2s	P3s	P4s	P5s	P1b	P2b	P3b	P4b	P5b
A	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4
B	1	1	1	1	2	3	2	3	2	3
C	2	1	1	1	2	3	3	2	3	3
D	3	1	1	1	1	2	2	3	2	3
E	2	3	2	2	2	4	4	4	3	4
F	3	4	2	2	3	4	4	4	4	4

Atkodējumi

A – F: kodēti nosaukumi grupas bērniem (respondentiem)

Kreativitātes pazīmes: P1 – drosme

P2 – oriģinalitāte

P3 – diverģentā domāšana

P4 – antikonformisms

P5 – bagāta fantāzija

Ps – pazīme pētījuma sākumā

Pb – pazīme pētījuma beigās

Vērtēšanas skala

4 – izteikti

3 – vidēji

2 – vāji

1 – ļoti neizteikti

8. III

lex.

→ How I creat. process.
1) "Sculptura" (warming-up)

- abs. damp
- bilobed
- mega
- lopi rumo ratim
- bulgong
- abpmbndjoidis moos

2) "1 Stage"

- "Kapa ten nau bricu" ?
- "Pak dhat manan, mundun" ?
- "U sudian lott labi reates" ?

⊕ ⊕ ⊕ lott drost "B" "C" = ⊕, straxu "D" tuvor. labi nastamici.

3) "Solim / job aridimare no xbriza"

⊕ ⊕ ⊕ "E", "F" - perfect!

$P_{5B} : E=4, F=4, P_{2B} : A^4, E^4, F^4=4$

4) "Pajya"

of gelma 'umpo un calpore' = "E", "C", "C"

⊕ $P_{3B} : E^4=4, C^4=2, P_{4B} : E^4=3, C^4=3$

b) bono un seurotare = "A", "B"

⊕ $P_{3B} : A^4=4, B^4=3; P_{4B} : A^4=4, B^4=2$

13. III

lex.

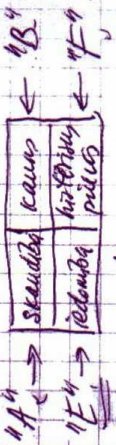
→ Dremy fantazije, det. dom.

1) "Diapozitiv" KUK-KLAR

- Pudels pisicua ("A" eonente)
 - Dyloguescu sceleratos ("B" u nente)
- ⊕ Par dremy ar ungra ur jure papro vidu. komentetofay gontay kate! P5, P7
- ⊕ Fantazija pabli dremyos. P5, P7

2) "Emociunela par peca"

a) Pludmala pertuor.



⊕ $P_5 = \uparrow$ "E" = 4

b) Koino.



$P_{5B} : D^4 = 3!$

⊕ Det - in kopu bica m'logh foxui. Affadno - super, ket bayrai f.

→ "Veretiane ar subtrien cu m.4. ? 14



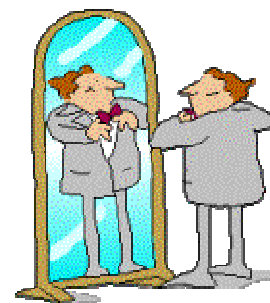
Īsa pamācība impro etiķetē

Tēlotāja "daries tā!"

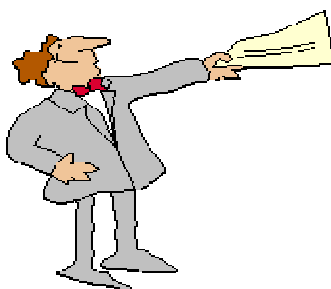
Apveltīšana -- dot otram tēlotājam kādu informāciju par viņa/viņas tēlu; piemēram, nodarbošanos vai personības īpatnību · Pārmērīga pieņemšana -- pilnībā pieņemt jebkuru priekšlikumu, ko devis otrs, lai cik tas būtu savāds vai atšķirīgs no tā, ko jūs plānojat darīt tālāk.

Riskēšana -- kaut ko pateikt vai izdarīt, ne mazākā mērā nenojaušot, kā tas ietekmēs sižetu. Jāizmēģina izdevības! ·

Aiziešana -- reizēm vislabākais, ko jūs varat darīt ainas labā, ir noiet no skatuves, kad pēc jūsu tēla vairs nav vajadzības!



Tēlotāja "nedaries tā"...



Bloķēšana -- kāda piedāvājuma ignorēšana vai atteikšanās no tā attiecībā uz sižetu vai jūsu tēlu, ko izdarījis cits tēlotājs: Kauns! ·

Virzīšana (šoferēšana) -- mēģināt piespiest sižetu virzīties tā, kā esat iedomājušies, pat ja tas nozīmētu bloķēšanu vai neļaušanu citiem iebilst jums ne vārdiņa.

Ākstīšanās -- ja jūs esat īpaši ķēmīgs, "asprātīgs" vai kaitinošs uz ainas kvalitātes rēķina

Divdomība, daudzdomība -- nespēja identificēt mīmiski attēlotus priekšmetus; pašam nesaprotot, ko jūs šajā ainā mēģināt panākt. Runājiet par lietu!

Kas attiecas uz skatītāju etiķeti...

Skatītāju "daries tā"

Entuziasms -- tas, ka jūs dodat mums daudz labas garīgās enerģijas ir tik ļoti svarīgi tās enerģijas kvalitātei, ko mēs dodam jums atpakaļ!

Pacietība -- Improvizācijas daba ir -- dot spārnus sev pašam. Tā kā mēs nevaram iepriekš sagaidīt katru darbību vai katru brīdi samēģināt, iespējams, mums vajadzēs mazliet laika, lai jums viss būtu "štokos".

Atbalsts -- JŪS esat mūsu labākais pasākums reklamai. Ja šovakar jums būs jautri, lūdzu, pastāstiet par to saviem draugiem un kopā ar viņiem nāciet vēlreiz. Nav labāka skatītāja par "pastāvīgo"! Ar jūsu atbalstu mēs ceram vēl ilgi izdzīvot.

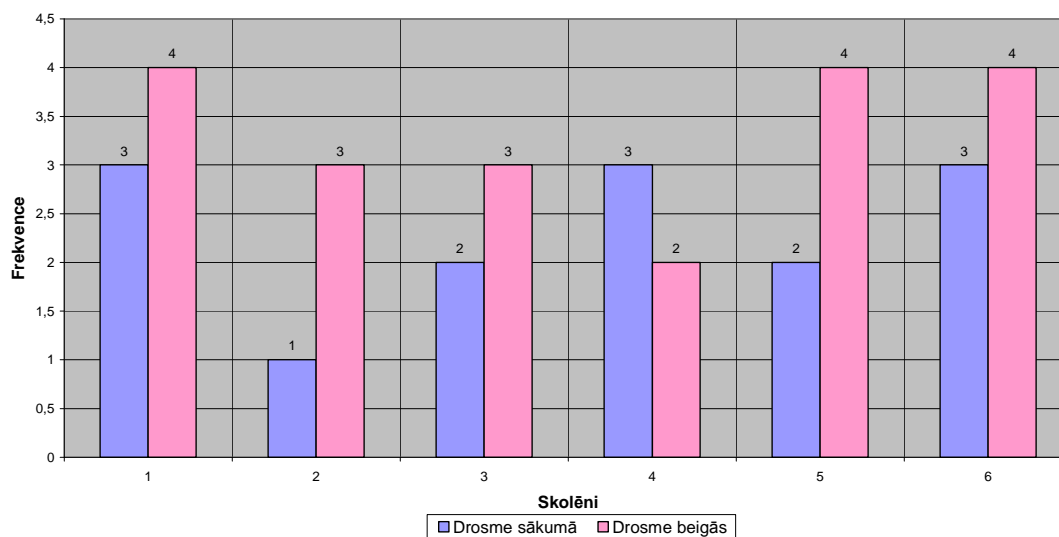
Skatītāju "nedaries tā"

Runāšanās -- Mums patīk dzīvīga publika, kas labprāt sniedz ieteikumus vakara gaitā, bet, lūdzu, nedaries tā, kamēr jums ko lūgs!

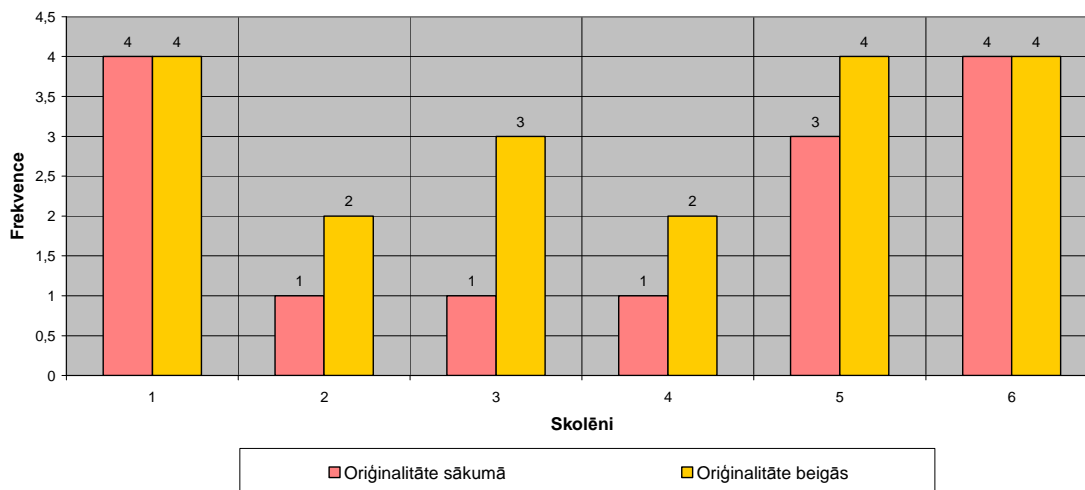
Ākstīšanās -- Arī jūs varat būt Āksts! Pārmēru radoši, neiedomājami ieteikumi, iespējams, izsauks ātrus smieklus zālē, bet tie var arī novest pie jēlas ainas.

[<http://www.teatrasports.lv/>]

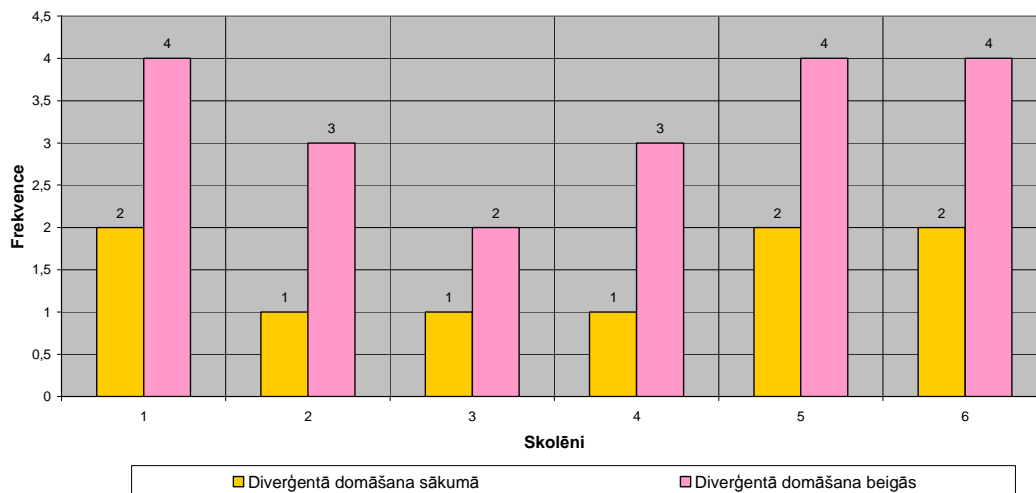
Pirmdatu analīzes rezultāti



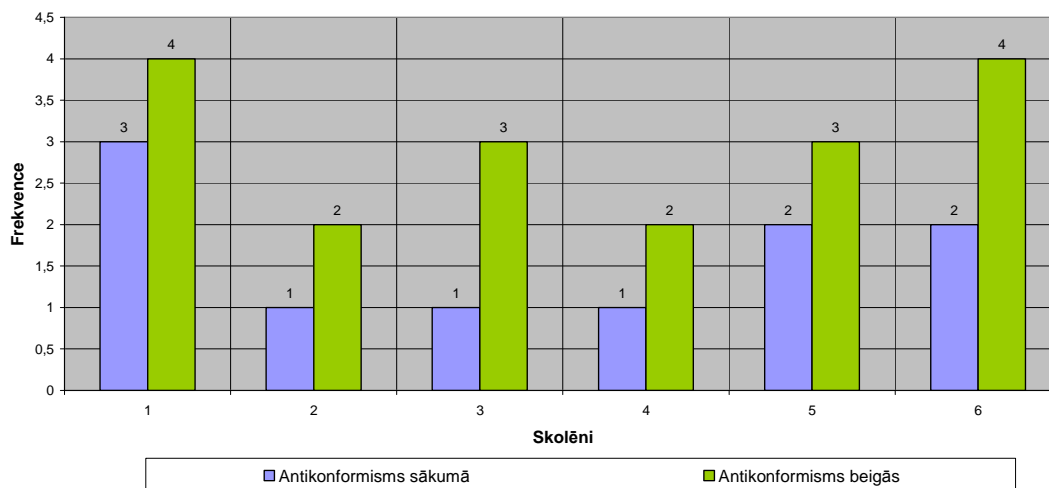
1. att. Atšķirības starp pazīmi P1 - "Drosmi" pētījuma sākumā un beigās



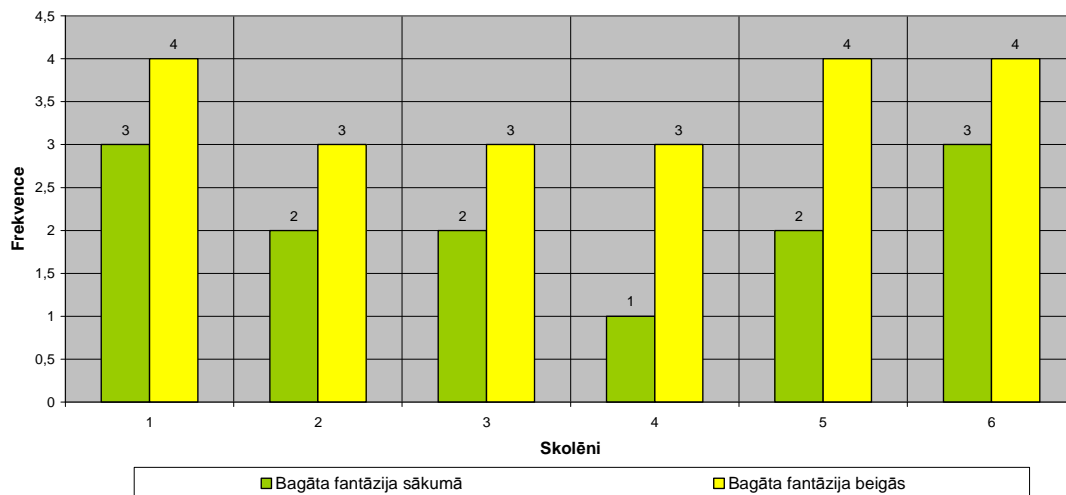
2. att. Atšķirības starp pazīmi P2 - "Oriģinalitāti" pētījuma sākumā un beigās



3. att. Atšķirības starp pazīmi P3 - "Diverģentā domāšana" - pētījuma sākumā un beigās



4. att. Atšķirības starp pazīmi P4 - "Antikonformisms" - pētījuma sākumā un beigās



5. att. Atšķirības starp pazīmi P5 - "Bagāta fantāzija" - pētījuma sākumā un beigās

Tīcamības analīzes rezultāti ar Kronbaha-Alfa metodi

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	6	100.0
	Excluded(a)	0	.0
	Total	6	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Piemērotības koeficients

Cronbach's Alpha	N of Items
.883	5

Selektivitātes koeficients

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Drosme sākumā	7.67	11.867	.474	.906
Originalitāte sākumā	7.67	5.867	.969	.833
Diverģentā domāšana sākumā	8.50	11.500	.915	.850
Antikonformisms sākumā	8.33	9.867	.910	.820
Bagāta fantāzija sākumā	7.83	10.967	.735	.859

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	6	100.0
	Excluded(a)	0	.0
	Total	6	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Piemērotības koeficients

Cronbach's Alpha	N of Items
.944	5

Selektivitātes koeficients

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Drosme beigās	13.00	8.800	.908	.919
Originalitāte beigās	13.17	7.767	.937	.916
Diverģentā domāšana beigās	13.00	9.600	.712	.954
Antikonformisms beigās	13.33	8.667	.836	.933
Bagāta fantāzija beigās	12.83	10.167	.973	.927

Spirmena korelācijas analīzes rezultāti

Correlations

			P1s	P2s	P3s	P4s	P5s
Spearman's rho	P1s	Correlation Coefficient	1.000	.567	.422	.483	.300
		Sig. (2-tailed)	.	.241	.405	.331	.564
		N	6	6	6	6	6
	P2s	Correlation Coefficient	.567	1.000	.949(**)	.950(**)	.867(*)
		Sig. (2-tailed)	.241	.	.004	.004	.025
		N	6	6	6	6	6
	P3s	Correlation Coefficient	.422	.949(**)	1.000	.949(**)	.738
		Sig. (2-tailed)	.405	.004	.	.004	.094
		N	6	6	6	6	6
	P4s	Correlation Coefficient	.483	.950(**)	.949(**)	1.000	.783
		Sig. (2-tailed)	.331	.004	.004	.	.065
		N	6	6	6	6	6
	P5s	Correlation Coefficient	.300	.867(*)	.738	.783	1.000
		Sig. (2-tailed)	.564	.025	.094	.065	.
		N	6	6	6	6	6

(*), (**) pastāv būtiska sakarība starp konkrētajām pazīmēm

Correlations

			P1b	P2b	P3b	P4b	P5b
Spearman's rho	P1b	Correlation Coefficient	1.000	.950(**)	.850(*)	.839(*)	.949(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.004	.032	.037	.004
		N	6	6	6	6	6
	P2b	Correlation Coefficient	.950(**)	1.000	.800	.904(*)	.949(**)
		Sig. (2-tailed)	.004	.	.056	.013	.004
		N	6	6	6	6	6
	P3b	Correlation Coefficient	.850(*)	.800	1.000	.645	.949(**)
		Sig. (2-tailed)	.032	.056	.	.166	.004
		N	6	6	6	6	6
	P4b	Correlation Coefficient	.839(*)	.904(*)	.645	1.000	.816(*)
		Sig. (2-tailed)	.037	.013	.166	.	.047
		N	6	6	6	6	6
	P5b	Correlation Coefficient	.949(**)	.949(**)	.949(**)	.816(*)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.004	.004	.004	.047	.
		N	6	6	6	6	6

(*), (**) pastāv būtiska sakarība starp konkrētajām pazīmēm

Vilkoksona metodes rezultāti

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
P1b -	Negative	1(a)	2.50	2.50
P1s	Ranks			
	Positive	5(b)	3.70	18.50
	Ranks			
	Ties	0(c)		
	Total	6		
P2b -	Negative	0(d)	.00	.00
P2s	Ranks			
	Positive	4(e)	2.50	10.00
	Ranks			
	Ties	2(f)		
	Total	6		
P3b -	Negative	0(g)	.00	.00
P3s	Ranks			
	Positive	6(h)	3.50	21.00
	Ranks			
	Ties	0(i)		
	Total	6		
P4b -	Negative	0(j)	.00	.00
P4s	Ranks			
	Positive	6(k)	3.50	21.00
	Ranks			
	Ties	0(l)		
	Total	6		
P5b -	Negative	0(m)	.00	.00
P5s	Ranks			
	Positive	6(n)	3.50	21.00
	Ranks			
	Ties	0(o)		
	Total	6		

a P1b < P1s

b P1b > P1s

c P1b = P1s

d P2b < P2s

e P2b > P2s

f P2b = P2s

g P3b < P3s

h P3b > P3s

i P3b = P3s

j P4b < P4s

k P4b > P4s

l P4b = P4s

m P5b < P5s

n P5b > P5s

o P5b = P5s

Test Statistics(b)

	P1b - P1s	P2b - P2s	P3b - P3s	P4b - P4s	P5b - P5s
Z	-1.730(a)	-1.890(a)	-2.333(a)	-2.271(a)	-2.271(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	.084	.059	.020	.023	.023

! Ja koeficients ir mazāks vai vienāds ar 0.05, tad varam apgalvot, ka pastāv **būtiska** atšķirība starp pētījuma sākumu un pētījuma beigām pēc konkrētas pazīmes.