

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS NODAĻA

**TEATRĀLĀS LOMU SPĒLES NOZĪME  
KULTUROLOĢIJAS MĀCĪBU SATURA KOMPONENTA  
„INDIVĪDS UN VARA” IZPRATNES VEICINĀŠANĀ**

DIPLOMA DARBS

Autors: **Indars Kraģis**

Studenta apliecības Nr.: 08096

Darba vadītājs: Latvijas Universitātes docents, Dr. sc. admin. Andrejs Mūrnieks

RĪGA 2016

## SATURA RĀDĪTĀJS

<b>Ievads</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Teatrālās lomu spēle un ar tās palīdzību apgūstamais mācību saturs</b> .....	<b>7</b>
1.1. Teatrālās lomu spēles izmantošanas pamatojums kulturoloģijas mācību priekšmeta tēmas „Indivīds un vara” apgūvē un darbā ar jauniešu mērķauditoriju.....	7
1.2. Teatrālā lomu spēle un tās paņēmienu analīze.....	12
1.3. Ar teatrālās lomu spēles palīdzību apgūstamā mācību viela.....	25
<b>2. Teatrālās lomu spēles aprobācija</b> .....	<b>30</b>
2.1. Aprobācijas rezultāti un to analīze.....	30
2.2. Metodiskie ieteikumi teatrālās lomu spēles turpmākai izmantošanai.....	40
<b>Secinājumi</b> .....	<b>41</b>
<b>Pateicības</b> .....	<b>43</b>
<b>Izmantotā literatūra un avoti</b> .....	<b>44</b>
<b>Pielikumi</b> .....	<b>47</b>
1. pielikums. Analizējamie lugu fragmenti .....	47
2. pielikums. Risināmie problēmjaudājumi un to risinājuma paraugi.....	63
3. pielikums. Anketapaujas eksemplāri .....	65
4. pielikums. Vērtējumu veidlapas .....	68
5. pielikums. Respondentu rezultāti.....	69
6. pielikums. Izstrādātie stundu plāni.....	74
7. pielikums. Dokumentārā lapa.....	76

## ANOTĀCIJA

Pētījuma autors ir Latvijas Universitātes ceturtnā kursa students Indars Kraģis. Darba zinātniskais vadītājs – Latvijas Universitātes docents, vadībzinātņu doktors Andrejs Mūrnieks.

Pedagoģiskā pētījuma temats (teatrālās lomu spēles nozīme kulturoloģijas mācību satura komponenta „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā) iztirzāts divās apakšnodaļās un piecās apakšnodaļās, un papildināts ar ievadu, secinājumiem, septiņiem pielikumiem un izmantotās literatūras un avotu sarakstu ar piecdesmit avotiem.

Darba autors, pētot teatrālās lomu spēles izmantojamību kulturoloģijas mācību satura komponenta „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā un rodot atbildes uz pētījuma jautājumu, vai teatrālā lomu spēle veicina kulturoloģijas mācību priekšmeta satura izpratni – īstenojis sekojošus uzdevumus: tika apkopota un analizēta profesionālā literatūra par teatrālās lomu spēles paņēmieniem, noteikti metodes pielietojuma nosacījumi un izstrādāti metodiskie un mācību materiāli, un arī metodiskie ieteikumi pētāmās metodes izmantošanai.

Galvenais secinājums – teatrālā lomu spēle nespēj sniegt ievērojamus panākumus tēmas izpratnes veicināšanā. Iespējams, ka pētāmā metode vidējās izglītības iestādēs pastāvošajiem apstākļiem ir pārāk sarežģīta un ir atkarīga arī no priekšzināšanām teātra mākslā. Tomēr, tā kā līdz šim teatrālās lomu spēles izmantojamība nav tikusi detalizēti aplūkota, pētījums ir noderīgs tiem pedagoģijas profesionāļiem, kas interesējas par dažādu inovatīvo, interaktīvo un radošo metožu izmantojamību mācību stundās.

*Atslēgas vārdi: teatrālā lomu spēle, izpratnes veicināšana, kulturoloģija, tēma „Indivīds un vara”.*

## ABSTRACT

Indars Kragis – a fourth grade student of the University of Latvia – is an author and conductor of this research. Andrejs Murnieks – an associate professor of the University of Latvia and doctor of management science – is a scientific supervisor of this research.

Theatrical Role Play to Facilitate the Understanding of the Culturology's Study Content Component „Individual and power” is a subject of this exploration that has been disclosed into two chapters and five subdivisional chapters, supplemented by an introduction, conclusion, seven attachments and a list of fifty references.

Researching interoperability of theatrical role play in culturological subject's component “Individual and power”, its effect on deepening of understanding of the subject, and reaching for answers to the scientific question – can a theatrical role play succeed in increase of comprehension of the subject's content, the author has accomplished several objectives. Professional sources about techniques of theatrical role play have been summarized and analysed, conditions of applied method have been established and methodological and educational materials have been developed with recommendations for further pedagogical usage of the method.

In conclusion, theatrical role play has not succeeded in offering considerable achievements in development of comprehension of the subject. It is possible that the method is too complex for use in conditions of secondary education for it might be dependant on previous experience in theatre art. However, since interoperability of theatrical role play has never been explored in detail before, this research can be of interest for those professionals that are keen on different innovative, interactive and creative pedagogical methods.

*Key words: theatrical role play, facilitation of understanding, culturology, topic „Individual and power”*

## IEVADS

Analizētā teatrālā lomu spēle ir tikai viena no inovatīvajām metodēm pedagoģijā. Kā metode kulturoloģijas mācību satura apguvei tā līdz šim nav tikusi nedz izveidota, nedz arī zinātniski izpētīta, taču tās saturošie elementi (piemēram, dramatizācija, teksta materiāla analīze, diskusija) tikuši izzināti un pētīti vairākos gan Latvijas, gan starptautiskos pētījumos. Inovatīva šajā ziņā ir iepriekš minēto elementu sintēze, tādējādi konstruējot teatrālai lomu spēlei aktuālos nosacījumus. Teatrālā lomu spēle sekmē gan skolēnu saskarsmes prasmes, gan radošo un kritisko domāšanu, kas ir aktuāli divdesmit pirmā gadsimta pedagoģijā. Bet vai vai ar teatrālās lomu spēles palīdzību iespējams veicināt arī izpratni par mācāmo tēmu?

Temata izvēle bijusi autora personīgā iniciatīva, noskaidrot teātra mākslas pedagoģiskās iespējas. Diemžēl Amerikas Savienotajās Valstīs tik aktuālo dramatizācijas metodi Latvijas izglītības sistēmā pagaidām izmanto reti. Protams, pastāv vairākas teatrālās lomu spēles alternatīvas (kā piemērus var minēt tradicionālo lomu spēli un dramatizāciju), taču šajā pētījumā aktualizētajai metodei ir komplicētāka un plašāka pielietojuma amplitūda.

Pētījumā būtiskākais ir teatrālās lomu spēles konstruēšana un tās izmantošana tēmas „Indivīds un vara” apgūvē. Pētījumā nav skarti tādi jautājumi kā pētāmās metodes izmantojamība citos mācību priekšmetos un citu kulturoloģijas mācību priekšmeta satura komponentu apgūvē. Turklāt metode aprobēta tikai vidusskolas klasēs.

**Pētījuma jautājums:** vai teatrālā lomu spēle veicina mācību satura izpratni?

**Pētījuma mērķis:** Izzināt teatrālās lomu spēles iespējas kulturoloģijas mācību satura komponenta „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā.

**Pētījuma uzdevumi:**

- 1) apkopot un analizēt profesionālo literatūru par teatrālās lomu spēles paņēmieniem;
- 2) izstrādāt teatrālās lomu spēles pielietojuma nosacījumus kulturoloģijas mācību priekšmeta komponenta „Indivīds un vara” apgūvē;
- 3) izstrādāt metodiskos un mācību materiālus teatrālās lomu spēles realizācijai vidusskolas klasēs;
- 4) beikt teatrālās lomu spēles aprobāciju, konstatējot un izvērtējot pētāmās metodes izmantojamības iespējas kulturoloģijas nodarbībās;

5) izstrādāt metodiskos ieteikumus metodes turpmākai izmantošanai.

**Izmantotās pētniecības metodes:**

- zinātniskās un metodiskās literatūras apkopošana un analīze;
- pētniecisko materiālu izstrāde un eksperimentēšana ar tiem skolās;
- anketaptaujas izstrāde un īstenošana;
- skolēnu radošo darbu rezultātu analīze un izvērtēšana;
- skolēnu darba novērošana un dokumentēšana.

Izstrādātais izmantotās literatūras un avotu saraksts sastāv no piecdesmit vienībām, no kurām viens ir normatīvais dokuments, trīs avoti ir vārdnīcas, četri avoti paredzēti dramaturģijas fragmentiem, bet pārējie ir sekundārās literatūras avoti. Divi iekļautie avoti ir angļu valodā (visiem izmantots brīvs personīgs tulkojums), bet pārējie – latviešu valodā. Pedagoģiskajam diskursam izmantoti tādu ievērojamu svešzemju autoru kā **Roberta Fišera** un **Herberta Gudjona** un arī Latvijas profesionāļu (piemēram, **Jāņa Anspaka**, **Irēnas Žoglas** un **Ausmas Šponas**) izzinošie darbi. Savukārt „Indivīds un vara” mācību materiāla izstrādei – **Hannas Ārentes**, **Gērtas Hofstedes**, **Eliasa Kaneti**, **Ērika Berna**, **Mišela Fuko**, **Hansa Gadamera**, **Kliforda Gīrca** un **Maijas Kūles** pētnieciskās atziņas.

Pētnieciskais darbs sarakstīts latviešu valodā (ir pieejama anotācija arī angļu valodā). Tas sastāv no divām nodaļām un piecām apakšnodaļām, septiņiem pielikumiem, trīspadsmit attēliem un četrām tabulām. Pirmajā nodaļā („Teatrālā lomu spēle un ar tās palīdzību apgūstamais mācību saturs”) pētījuma autors pamatojis metodes izmantošanu kulturoloģijas mācību stundās un koncentrēti raksturojis pētāmajai metodei aktuālos elementus un pielietošanas nosacījumus. Savukārt otrajā nodaļā („Teatrālās lomu spēles aprobācija”) pētījuma autors veicis pētnieciskās darbības rezultātu analīzi un devis metodiskos ieteikumus teatrālās lomu spēles turpmākai izmantošanai. Pētījuma noslēgumā izdarīti un komentēti septiņi būtiski secinājumi, un atklātas pētījuma perspektīvas. Metodiskie un mācību materiāli ir apskatāmi piecos pētnieciskā darba pielikumos.

# 1. TEATRĀLĀ LOMU SPĒLE UN AR TĀS PALĪDZĪBU APĢŪSTAMĀ MĀCĪBU SATURS

## 1.1. Teatrālās lomu spēles izmantošanas pamatojums kulturoloģijas mācību priekšmeta tēmas „Indivīds un vara” apguvē un darbā ar jauniešu mērķauditoriju

Mācīšanās notiek, gūstot un uzkrājot pieredzi. Pedagoģijā šāda pieredzes uzkrāšana tiek aplūkota audzināšanas, mācīšanās, izglītības un attīstības vienotībā. Jau antīkajos laikos uzskatīja, ka labākais veids, kā iesaistīt un ieinteresēt audzēkņus, ir pašiem ļaut kaut ko izpētīt, atklāt, tādējādi radot aktīvu mācību vidi. Divdesmit pirmajā gadsimtā mācīšanās, iespējams, kļuvis nozīmīgāka nekā mācīšana. Tiek uzdots jautājums: kā panākt skolēnu pašaudzināšanu, pašaktualizāciju un pašizglītību, skolotājam ieņemot pedagoģiskā procesa uzrauga un virzītāja lomu? Tas ir būtiski, jo, „ja skola neiesaista skolēnus lēmumu pieņemšanā, [skolēni] jūtas bezspēcīgi” (Nīmante, 2007; 135).

Cilvēks iemācās uzvesties un rīkoties vai nu tieši (izmēģinot un variējot dažādas uzvedības formas, līdz sasniedz vēlamo rezultātu), vai arī netieši (vērojot citu personu uzvedību un analizējot tās sekas). Var uzskatīt, ka „mācīšanās pamatā notiek ar vērošanu, atdarināšanu, sociālajām un lomu spēlēm” (Engere, 2014; 53). Līdz ar to kā galvenās mācību darbības tiek izvirzītas meklēšana, izpēte un atrašana. Skolēniem jāpiedāvā situācijas, kurās viņi var demonstrēt savu atbildību, risināt problēmas un meklēt atbildes, uzņemoties iniciatīvu notiekošajā. Galveno mācību darbību rezultātā tiek panākts mācību izziņas mērķis – skolēna personības bagātināšanās.

„Mācīšanās notiek tad, ja mainās domāšana” (Fišers, 2005a; 25). Domāšana ir spēja: 1) saskatīt būtiskākās pretrunas, 2) formulēt un izvirzīt problēmjautājumu, 3) risināt izvirzīto problēmjautājumus, mēģinot panākt jēgpilnu atrisinājumu. „Domāšana izriet no darbības un savā atgriezeniskajā iedarbībā sakārto to” (Gudjons, 1998; 248). Tomēr domāšanai jāatvēr pietiekami daudz laika.

Darbība savukārt definējama kā „subjektīva attieksme pret īstenību, kuras gaitā cilvēks pārveido priekšmetu, attieksmi [un] situāciju” (Špona un Čehlova, 2004; 54). Darbība ir arī „viens no visaptverošākajiem un iedarbīgākajiem .. sabiedrības radītās kultūras apguves nosacījumiem” (Anspaks, 2006; 116). Taču pastāv zināms paradokss: skolēns var būt pilnīgi vienaldzīgs, kamēr izziņas priekšmets nekļūst par viņa darbības objektu, taču gatavība rīkoties

rodas tikai pašas darbības procesā. Kā to atrisināt? Pirmkārt, nepieciešams radīt vajadzību pēc darbības, kas izdosies, risinot pretrunas. Darbība ir cieši saistīta ar skolēnu vērtību pasauli, un šī pasaule var kļūt par pamatojumu skolēnu apzinātai rīcībai, izvēlēm un problēmu risinājumiem. Otrkārt, jāņem vērā, ka izziņas aktivitāti stimulē emocionāls pārdzīvojums, kas rodas saskarsmes procesā.

Bez saskarsmes indivīdam ir gandrīz neiespējami attīstīties un dzīvot sabiedrībā. Saskarsme ir informācijas (kulturizācijas) un darbību apmaiņas (socializācijas) process, bez kura jauniegūtās informācijas analīze un sintēze ar jau esošo pieredzi nav iespējama. Līdz ar to var secināt, ka saskarei ar izziņas objektu jābūt ne tikai intelektuālai, bet arī emocionālai. Šāda saskare spilgti pieejama mākslas pasaulē.

„Māksla ir saasinātas saziņas forma” (Bauman, 1992; 41). Tā ir „vienīgā darbība, kas atbilst uzdevumam atklāt un paust pret īstenības atveidojumu personiski nozīmīgu jēgu” (Rudzītis, 2000; 27). Tā ietver 1) izziņas, 2) vērtīborientējošo, 3) pārveidojošo un 4) komunikatīvo darbu. Tomēr jāņem vērā, ka izglītības procesā akcentējama nevis mākslas darbu māksliniecisko un jēgas vērtību izziņāšana, bet gan izglītošanās mākslinieciskajā darbībā.

Mūsdienās tiek uzskatīts, ka „izglītībai jāattīsta jauniešos radīšanas spējas, tikumiskā uzņēmība un izvēlīgums, kā arī jāpalīdz jaunatnei veidot patstāvīgus uzskatus, uz kuru pamata tā varētu izstrādāt personīgās pārlicības sistēmu” (Alijevs, 1999; 31). Ja izglītība ir orientēta tikai uz intelektuālajām funkcijām, tā atzīstama par vienpusēji vērstu. Citādi izsakoties, ja neņem vērā radošu pieeju, zaudēts daudz vērtīgu priekšrocību. Ja skolēns ir tikai izpildītājs, radošā darbība nav iespējama, jo mākslinieciskās darbības pamatā ir dabiska tieksme pēc pašizteiksmes. Tāpēc pedagogam jāļauj skolēnam radīt, apstrādāt un spēlēties ar dažādiem viedokļiem un idejām, ievērojot sekojošas radoša uzdevuma risināšanas taktikas:

1. problēmas saskatīšana, formulēšana un izdalīšana;
2. hipotēzes (uzdevuma risināšanas idejas) atrašana;
3. hipotēzes pārbaude;
4. risinājumā iegūto rezultātu izklāsts.

Tātad „mācīšanās ir produktīvāka, ja skolēns formulē hipotēzi un to cenšas pēc iespējas patstāvīgāk pierādīt” (Žogla, 1994; 152). Lai domātu radoši, nepieciešama spēja spriest kritiski, augsta motivācija, neatlaidība ilgākā laika posmā, drosmē un spēcīga pašcieņa. Ja spējams saskatīt iespējas, kas paveras tālāk par zināmo, mēs esam radoši. Ja meklējam pilnīgi jaunu, iespējami labāku risinājumu, mēs domājam radoši. Tāpēc radošu attieksmi varam raksturot kā zinātkāri

savienojumā ar iztēli un jaunu ideju meklējumiem. „Mācīt domāt radoši” nozīmē vingrināt sekojošas radošās domāšanas dimensijas:

- ātrumu (spēju izteikt maksimāli daudz ideju),
- elastīgumu (spēju izteikt daudzveidīgas idejas),
- oriģinalitāti (spēju radīt jaunas idejas),
- noteiktību un pabeigtību (spēju piešķirt pabeigtības iespaidu),
- visbeidzot, - detalizāciju (spēju izstrādāt sīkumos).

Minētās dimensijas uzskatāmas arī par radošās domāšanas izvērtēšanas kritērijiem. Radošā domāšana ir aplūkojama atsevišķi, taču nedarbojas atrauti no kritiskās domāšanas<sup>1</sup>. Radošā un kritiskā domāšana ir domāšanas divas puses (sk. 1.1. tabulu).

*1.1. tabula*

#### **Radošās un kritiskās domāšanas salīdzinājums (pēc Riņķis, 2007; 108)**

<b>Radošā domāšana</b>	<b>Kritiskā domāšana</b>
Izmaiņas	Stabilitāte
Kustība	Statika
Jautājums	Apmierinoša atbilde
Atšķirīgais	Pareizais
Provokācija	Analīze

Domāt kritiski – norāda Roberts Fišers – nozīmē spriest jeb „izvērtēt pieredzi, zināšanas un idejas un izsvērt argumentus, pirms nonākt pie pārdomāta sprieduma” (Fišers, 2005b; 86). Ar kritiskās domāšanas palīdzību cilvēki mēģina rast un pārbaudīt to, ko uzdodam par patiesību. Cilvēki pēta, pārspriež, prāto, pierāda, argumentē, apmainās ar viedokļiem, analizē, salīdzina, secina un vērtē, taču, lai domātu kritiski, nepieciešams pārdomu materiāls, ko iegūstam, tikai uzkrājot pieredzi.

Radošās un kritiskās domāšanas attīstība ir būtiska arī **kulturoloģijas mācību priekšmetā**. Mūsdienās kultūru pētnieki nespēj piedāvāt vienotu kultūras definīciju, tā vietā apmierinoties ar vairākiem simtiem skaidrojumu, kas katrs uztver vienu vai vairākus kultūru raksturojošas iezīmes. Kultūras studijās kopš antīkajiem laikiem liela uzmanība pievērsta varas ietekmes

<sup>1</sup> Kritisko domāšanu iespējams dēvēt arī par vertikālo, reproducējošo un konverģento, bet radošo – par laterālo, produktīvo un diverģento domāšanu. Šajā pētījumā izmantoti jēdzieni „kritiskā domāšana” un „radošā domāšana”, jo, pētījuma autoraprāt, tie ir uztveramāki un uzskatāmāk atspoguļo jautājuma būtību.

jautājumam (piemēram, vienā no Platona ietekmīgākajiem darbiem „Valsts”). Vara – tā ir īpaša spēja iedarboties uz esošiem resursiem, lai panāktu vēlamu rezultātu. Kultūra iedvesmo varu un ir no tās atkarīga, taču vara izgaismo un skaidro kultūru. Tāpēc analizēt kultūru bez pievēršanās varas diskursam nebūtu samērīgi.

Kulturoloģiju kā mācību priekšmetu iespējams apgūt desmitajā un vienpadsmitajā vai vienpadsmitajā un divpadsmitajā klasē.<sup>2</sup> Mācību priekšmeta mērķis – „sekmēt kultūrizglītotas personības veidošanos, apzinot pasaules kultūras mantojumu, un veicināt kultūru daudzveidības kopainas izpratni, attīstot prasmes iesaistīties Latvijas un pasaules kultūras procesos” (ISEC, 2008; 3). Kulturoloģijai tiek atvēlētas simts piecas stundas, un standarts paredz, ka mācību satura komponenta „Indivīds un sabiedrība” apguvei piešķirami divdesmit procenti no kopējā mācību stunda skaita jeb divdesmit viena stunda.

Šo stundu laikā tiek aplūkoti

- kultūridentitātes jautājumi,
- indivīda un varas attiecības,
- ideoloģiju ietekme kultūrās,
- masu, elitārā un subkultūra,
- dažādu sociālo grupu mijiedarbība kultūrās,
- etniskās un nacionālās kultūras pazīmes un atšķirības Latvijas un citās kultūrās,
- indivīda vieta un loma sabiedrībā.

Tabula 1.1. atklāj, kādu rezultātu sasniegšanu izvirza „Kulturoloģijas” standarta plāns (visi rezultāti tabulā nav iekļauti, jo diplomdarba autors izcēlis tikai tos sasniegumus, kuru panākšanu paredz šajā pētījumā analizējamā teatrālās lomu spēles metode).

---

<sup>2</sup> Citviet (piemēram, Krimuldas vidusskolā) priekšmets tiek apgūts visās trijās vidusskolas klasēs. Jāņem vērā, ka šī priekšmeta apguvi realizē arī vairākas profesionālās vidusskolas (piemēram, Rīgas Stila un Modes profesionālā vidusskola).

Sasniedzamie rezultāti „Kulturoloģijas” tēmas „Indivīds un sabiedrība” apgūvē  
(pēc ISEC, 2008; 16)

Zināšanas un izpratne	Darbība
Izprot indivīda un sabiedrības, dažādu sociālo grupu mijiedarbību un izpausmes kultūras telpā. Izprot līdera un kultūrvaroņa nozīmi kultūrās. Izprot jēdzienu „vara” kultūras kontekstā. Spēj saskatīt indivīda un varas attiecības dažādās kultūrās un indivīda iespēju robežas kultūras veidošanā. Izprot savu sociālo lomu, piederību noteiktai kultūrai un iespējas iesaistīties kultūras procesu virzīšanā.	Spēj izvērtēt kultūrvaroņa un līdera lomu kultūrā. Spēj vērtēt un skaidrot ideoloģiju un varas ietekmi uz kultūrām, mīta un ideoloģijas attiecības kā kultūras un varas fenomenu. Skaidro un izvērtē indivīda piederību noteiktai kultūrai un tā sociālo lomu raksturu, spēj salīdzināt un analizēt dažādus kultūras informatīvos avotus un liecības. Prot lietot jēdzienus vara, ideoloģija, asimilācija, kultūrvaronis un līderis.

Ar katru mērķauditoriju jāstrādā atšķirīgi, jo katrai no tām pastāv savas īpatnības. Turklāt „mācībām un audzināšanai jāatbilst [skolēna] individuālajām un vecuma īpatnībām” (Alijevs, 1999; 55). Ņemot vērā, ka „Kulturoloģija” saturs tiek apgūts vidusskolas klasēs, svarīgi ir apzināties **darba īpatnības ar jauniešu vecuma grupu**. „Mūsdienās ar jaunību parasti domāts vecums no 13 līdz 20 gadiem” (Gudjons, 1998; 143). Šim vecumposmam raksturīgas sekojošas iezīmes:

- skolēnu tiekšanās pēc sekmīguma vairs nav noteicošais un visvairāk motivējošais faktors;
- darbā ar jauniešiem nedrīkstam piemirst viņu vajadzību pēc jaunrades, jo šajā vecumgrupā svarīgi kļūst eksperimenti ar kultūrvērtībām un normām;
- jaunieši ir spējīgi izvirzīt hipotēzes, izteikt zinātniskas pārdomas un izdarīt formāli loģiskus secinājumus, vienlaikus saglabājot atmiņā daudzus mainīgus faktoros;
- notiek sociāli atbildīgas uzvedības apgūšana;
- skolēni tiecas pēc personīgā kontakta ar skolotāju, kas reizē būtu spilgta, interesanta personība – etalons;
- tā kā jaunieši meklē kolektīvu, tiem jāzina, ka viņi ir vajadzīgi sabiedrībai, kurā tie dzīvo.

Iepriekš minētās vajadzības tikušas ņemtas vērā, izstrādājot teatrālās lomu spēles izmantošanas nosacījumus.

## 1.2. Teatrālā lomu spēle un tās paņēmieni analīze

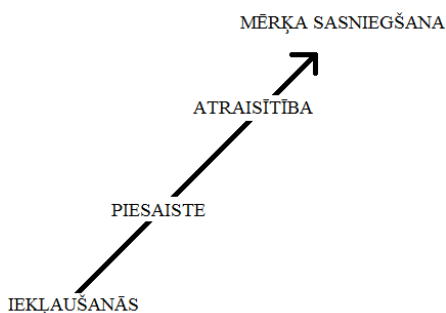
Metode ir „paņēmieni sistēma, kas noved pie darbības mērķī paredzētajam rezultātam” (Žogla, 1994; 156). Ja taktikas ir 1) savstarpēji un secīgi **saistītas**, un 3) **ved uz kopīgu mērķi**, tās izveido metodi. Taču pedagoģijā izmantojamai metodei jāatbilst vēl sekojošām prasībām:

- tai jāattīsta un jāveicina domāšana;
- jānodrošina programmas apguve kaut minimuma līmenī;
- jāpalīdz iegūt jaunas atziņas un panākumus;
- jārada darbības un rīcības maiņa;
- jārespektē skolēnu intereses un vajadzības, vecumposma un attīstības īpatnības;
- jāstimulē kopīga patiesības meklēšana;
- jāveicina aktīva līdzdalība;
- visbeidzot, tai jāatbilst arī morāles normām un arī tās pielietotāju iespējām.

Minēto prasību ievērošana nosaka jebkuras metodes pedagoģisko lietderību. Jo sekmīgāk tās tiek ievērotas, jo metode ir efektīvāka.

Spēle kā pedagoģiskā metode plaši izmantota jau kopš senajiem laikiem, taču cauri gadu simteņiem pastāvējuši atšķirīgi skatījumi attiecībā pret spēli un tās vietu pedagoģijā. Mūsdienās tiek uzskatīts, ka spēle ir intelektuālās kultūras neatņemama sastāvdaļa.

Runājot par spēles izmantojamību, vispirms jāņem vērā, ka spēle atklājas caur spēlētājiem. Spēlētāji iesaistās spēlē, ja spēle tos savaldzina un aizrauj, pateicoties identifikācijai. Brīdī, kad indivīds kļūst par spēlmani, tas iekļaujas spēlē, un jo augstāka ir iesaistīšanās pakāpe, jo vairāk indivīds kļūst piederīgs šai spēlei. Turklāt, jo vairāk spēlējošais atraisās, jo lielākas izredzes ir sasniegt spēlei piemītošo mērķi. Šīs kopsakarības uzskatāmības labad var aplūkot 1.1. attēlā.



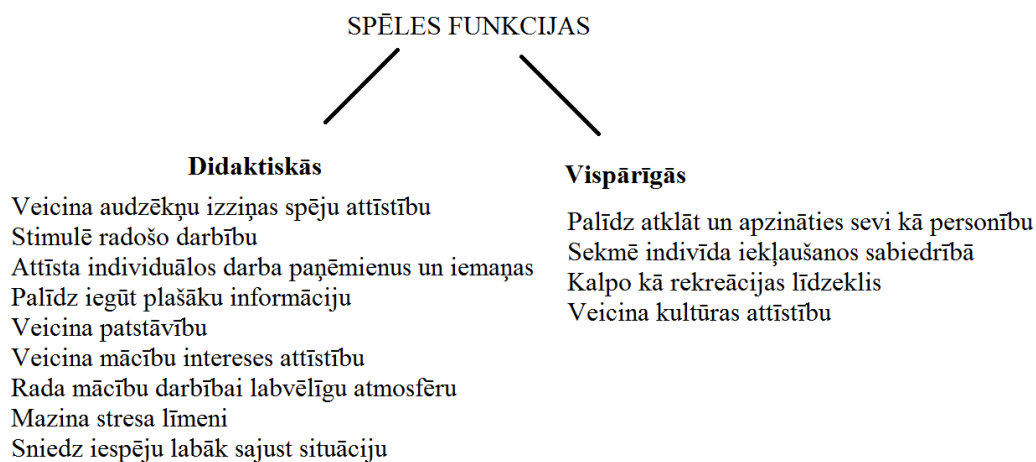
1.1. att. Soļi spēles mērķa realizācijā

Jāpiebilst, ka minētā secība var izpausties arī regresīvi – indivīdi var atraisīties no spēles, ja tās noteikumu ievērošana nav aktuāla.

„Spēlē norisinās tikai tās darbības, kuru mērķus indivīds uzskata par svarīgiem” (Baranova, 1999; 12). Tāpēc varam uzskatīt, ka spēlētāju darbības parasti ir brīvprātīgas. Tas nozīmē, ka izglītojamajos nedrīkst piespiest spēlēt. „Spēles gājienu galvenā funkcija ir sagatavot situāciju laimesta iegūšanai, tomēr arī pašiem gājieniem ir jāsniedz maksimāli iespējamais apmierinājums katrā spēles posmā” (Berns, 2000; 62).

Tiek uzskatīts, ka spēle ir kultūras avots (šādu viedokli pauž Johanness Heizinga un Hermanis Hese), bet svarīgi ir arī noskaidrot, kas ir spēles avots. Pirmkārt, pastāv viedoklis, ka spēles pamatā ir *vēlme darboties*, lai izmantotu pāri palikušos resursus. Otrkārt, tiek uzskatīts, ka to izraisa instinktīva *vēlme atdarināt*. Treškārt, varam atrast arī sekojošu viedokli: “Spēles pirmssākums jaušams *dzīvnieku rotaļās*” (Kāposta, 1993; 10). Līdz ar to var izdarīt pieņēmumu, ka spēli izraisa dzīvajiem organismiem piemītoša vēlme atdarināti darboties.

Mūsdienās spēlei piemītošās funkcijas varam iedalīt vispārīgajās un pedagoģiskajās (sk. 1.2. attēlu).



### 1.2. att. Spēles funkciju apkopojums

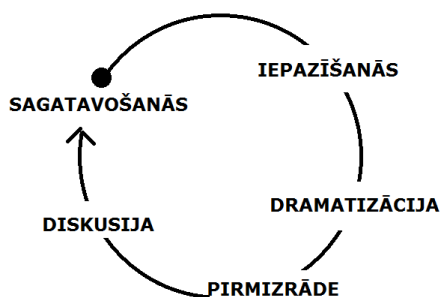
Spēle palīdz atklāt un apzināties sevi kā personību, ļaujot pacelties virs sava agrākā attīstības līmeņa. Tā pilnīgo un bagātina jūtu dzīvi, sniedzot iespēju atklāt, aprobēt un nostiprināt starppersonu attiecību normas, tādējādi sekmējot indivīda iekļaušanos sabiedrībā. Visbeidzot, spēle kalpo kā rekreācijas līdzeklis un kultūras attīstības priekšnoteikums. Spēles pedagoģiskās funkcijas nosaka tās izmantojamību izglītībā. Spēle veicina audzēkņu izziņas spēju attīstību un stimulē radošo darbību. Tā attīsta individuālos darba paņēmienus un iemaņas. Spēle sniedz

iespēju, „paraudzīties ar dalībnieka, nevis malā stāvētāja vai upura acīm” (Engere, 2014; 17). Ar spēles palīdzību skolēni noteiktā jomā ir spējīgi iegūt plašāku informāciju, nosacīti izejot ārpus laika un telpas robežām. Tādējādi tā ir iespēja „izpētīt sarežģītas situācijas, neaizskarot privāto dzīvi” (Engere, 2014; 17). Turklāt spēle veicina gribas un mācību intereses attīstību un rada mācību darbībai labvēlīgu un patīkamu gaisotni, mazinot stresa līmeni. Piedevām spēle sniedz pedagogam iespēju labāk sajūst mācību situāciju. Līdz šim ticis pierādīts, ka spēle izmantojama gan eksaktajos, gan humanitārajos mācību priekšmetos. Taču jāņem vērā, ka spēle vislabāk izmantojama ar mērķi pastarpināti iesaistīt izglītojamos pētāmajā situācijā, tādējādi sekmējot personīgo attieksmju veidošanos.

Kopumā jāsecina, ka spēle ir universāls un patiesi lietderīgs pedagoģiskais līdzeklis, taču jāapzinās, ka tai piemīt arī vairāki trūkumi:

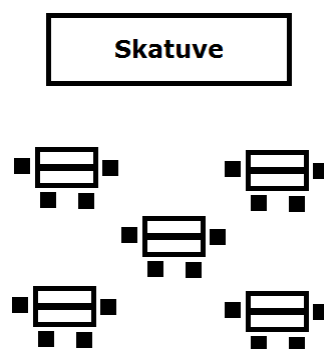
- ja spēles gaita netiek kontrolēta, tā var pārtapt nelietderīgā plāpāšanā;
- dažreiz tā paredz pārāk daudz vietas un lielu cilvēku skaitu;
- mācīšanās ar spēles palīdzību var tikt balstīta uz stereotipizāciju, tādējādi izraisot aizspriedumus un pāragrus secinājumus;
- spēle patērē daudz laika, tādēļ samazinās stundā paveiktā darba apjoms;
- spēle var kļūt pārāk izklaidējoša, bet izglītojamo uzmanība – izklaidēta;
- lai novērstu minētos trūkumus, didaktiskā spēle no pedagoga pieprasa augsta līmeņa saskarsmes un vadības kompetenci, turklāt nepieciešams realizēt demokrātisko vadības stilu, kas ne visiem pedagogiem šķiet pieņemams.

Turpinājumā apskatīsim **piecus teatrālās lomu spēles solus**: sagatavošanos, iepazīšanos, dramatisāciju, pirmizrādi un diskusiju (sk. 1.3. attēlu).



1.3. att. Teatrālā lomu spēlē iekļautās taktikas

Pirmajā jeb **sagatavošanās** fāzē tiek 1) izveidotas mazās grupas, 2) izdalīti tēmas „Indivīds un vara” vielas izklāsta eksemplāri (sk. apakšnodaļu 2.3.) un literārie fragmenti (sk. 1. pielikumu), 3) izziņoti rīcības nosacījumi. Minētās darbības tiek realizētas pēc anketaptauju izpildes (sk. 3. pielikumu). Sagatavošanās fāzē parādās darbības zemākais līmenis - atdarinātājdarbība. Vispirms pedagogs sadala skolēnus mazajās grupās. Būtiski, lai tiktu izveidotas neviendabīgas grupas, grupā iekļaujot dažāda dzimuma, sekmju līmeņa un temperamenta skolēnus. Katrā no grupām paredzēti trīs līdz pieci dalībnieki, kas izvietojas ap diviem kopā novietotiem galdiem (sk. 1.4. attēlu).



#### 1.4. att. Optimālais telpas iekārtojums

Ja vēlamais iekārtojums nav iespējams īstenot, pedagogam jāmēģina to realizēt iespējami tuvu, ņemot vērā sekojošus kritērijus:

- skatuves un telpas pārredzamība,
- laba teritoriālā piekļuve,
- katrai grupai paredzēta sava vieta un arī
- atsevišķi paredzēta izrāžu norises vieta.

„Saskarsme ir nepieciešams nosacījums personības attīstībai” (Anspaks, 2006; 137). Tieši „dialogā veidojas cieņa un respekts pret citādību” (Kūle un Kūlis, 1998; 591). Diskusija nav iespējama bez darba grupā. „Grupu darbs .. paver visplašākās iespējas dažādu sociālo prasmju apguvei” (Andersone, 2004; 45). „Visus bērnus labvēlīgi iespaido izdevība mācīties kopā ar citiem” (Fišers, 2005a; 21). Apdāvinātie skolēni var palīdzēt mācīties citiem, un nedrošie grupu darbā gūst pārliecību par sevi, līdz ar to arī gausāki skolēni darbu veic labāk. Pētījumi rāda, ka katrs trešais skolēns ir ieinteresēts strādāt grupā. Grupu darbs (atšķirībā no individuālā) ļauj īsākā

laika posmā atrisināt sarežģītus radošos uzdevumus un savākt bagātāku faktu materiālu. Taču darbam grupā piedēvējamas vēl citas priekšrocības:

- tiek veicināta skolēnu garīgā aktivitāte (paaugstinās patstāvība un atbildības izjūta);
- tiek apmierināta izziņas interese, dodot iespēju pašrealizācijai;
- darbs grupā ir iespēja izmantot iegūtās zināšanas, iemaņas un prasmes tiešā komunikācijā,
- tāpat grupu darbs padziļina interesi par mācību priekšmetu, uzlabojot arī mācību sasniegumus;
- grupu darbā tiek attīstīta savstarpējā cieņa, sapratne, iecietība, prasme sadarboties un ievērot noteikumus, prasme organizēt laiku un vērtēt sevi un citus;
- atmiņā saglabājas lielāks informācijas apjoms, un paaugstinās skolēnu pašvērtējums;
- skolēni mācās regulēt savu uzvedību un atrisināt konfliktsituācijas;
- tāpat grupu darbā nostiprinās arī pozitīva attieksme pret skolotāju.

Taču minētās priekšrocības ir realizējamas, ja pedagogs rūpējas par šķēršļu novēršanu. Ietiepība, agresivitāte, pārmērīga uzstājība, nevēlama sāncensība un tieksme pievērst sev uzmanību, slaistīšanās, citu atraidīšana vai noslēgšanās pedagogam būtu jānovērš.

Kvalitatīva grupu darba izpildei skolēniem ieteicams uzticēt sekojošu lomu izpildi:

- *Rakstvedis* ir atbildīgs par viedokļu fiksēšanu jautājumu lapās un iegūto secinājumu publisku paušanu;
- *Informatīvā speciālista* pienākums ir iegūt un atspoguļot papildinformāciju, ja tāda ir nepieciešama, un īsumā pieteikt grupu pirms pirmizrādes;
- *Laika un kārtības ievērotājs* seko līdzi, lai tiktu ievēroti teatrālās lomu spēles nosacījumi un pedagoga izvirzītās prasības;
- Savukārt *dizaineris* rūpējas par nepieciešamo audiovizuālo noformējumu.

Grupas līderis, ievērojot kooperatīvās mācīšanās pamatprincipus, netiek izvirzīts. Pieļaujamās lomas, savstarpēji vienojoties, sadala paši dalībnieki. Pedagogs seko līdzi tam, lai diskusijās iesaistītos visi lomu izpildītāji.

Arī attiecībā uz literārajiem fragmentiem pastāv zināmi nosacījumi. Vēlams, lai pedagogs izvēlētos skolēniem iepriekš nelasītu tekstu, kas izraisītu emocionālu pārdzīvojumu un vajadzību rīkoties. Jēdziena „teksts” izcelsme savukārt saistāma ar latīņu „textum”, kas nozīmē „uzbūve”. Tekstu varam uzskatīt par valodas elementu kompozīciju, kuru nevaram uztvert bez šīs kompozīcijas analīzes. To varam klasificēt mākslas (literatūra) un cita veida tekstā. Mākslas

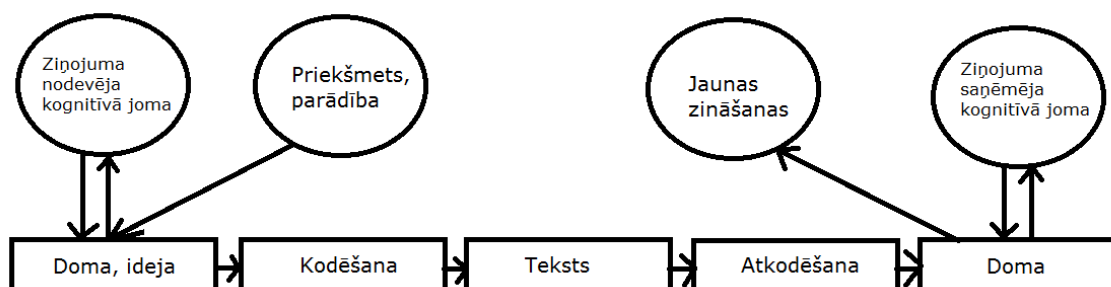
teksts ir informatīvāks, kaut arī apjomā mazāks nekā tam ekvivalentais cita veida teksts. Mākslas darbs ir dzīves simboliskās reprezentācijas pilnīgojums un pārdzīvojuma izpausme, bet literatūra ir cilvēciskās pieredzes izpausme. „Katrs literārs darbs ir estētisks, ētisks, vēsturisks un filozofisks” (Kalna, 2002; 33). Tā „uzdevums ir kļūt par estētisku pārdzīvojumu” (Gadamers, 2005; 77). Lai to paveiktu, tekstam piemīt sekojošas funkcijas:

- sociāli komunikatīvā;
- teksts kā jēgas ģenerators;
- teksts kā kultūras atmiņas kondensators un glabātājs.

Komunikatīvā funkcija tiek realizēta sekojošos saziņas līmeņos:

- saziņa starp adresātu un adresētāju;
- pašsaziņa (kuras laikā lasītājs komunicē ar sevi);
- lasītājs sazinās ar tekstu (teksts kā pastāvīgs saziņas dalībnieks);
- sazināšanās starp tekstu un kultūras kontekstu.

Visbeidzot, aplūkojot teksta funkcijas, nepieciešams norādīt, ka teksts ir starpposms starp idejas kodēšanu un tās atkodēšanu (sk. 1.6. attēlu). Minēto darbību rezultātā tiek iegūtas jaunas zināšanas.



1. 5. att. Teksta uztveres process (pēc Agajeva, 2005; 72).

„Ja teksts grib, lai tam tiktu pievērsta uzmanība, tam jāsaturs kaut kas tāds, kas lasītāju piesaista” (Vīķe-Freiberga, 2010; 223). Tas nozīmē, ka iepriekš minētās teksta funkcijas var efektīvi funkcionēt tikai tādā gadījumā, ja pastāv noturīga piesaiste<sup>3</sup>. Volfgangs Aisers norādījis,

<sup>3</sup> Teksta uztveri ieteicams pieņemt kā spēli, jo tieši spēle (ar tekstuālo materiālu) saista lasītāju ar tekstu.

ka teksts iespēj komunicēt, pateicoties mākslinieciskajai izdomai, kas nav nedz patiesa, nedz arī nepatiesa<sup>4</sup>.

Pedagogs rūpējas, lai katra grupa saņemtu tikai divus fragmenta un problēmjaudājumu saraksta (sk. 2. pielikumu) eksemplārus un arī vienu mācību vielas uzskates materiāla eksemplāru. Katrai grupai tiek iedoti vieni un tie paši jautājumi, taču atšķirīgi fragmenti. Pēc iepazīšanās ar jautājumiem, katrs dalībnieks parakstās uz izdalītajām lapām, tādējādi apstiprinot, ka 1) jautājumi ir saprotami 2) un dalībnieki ir gatavi sniegt uz tiem iespējami kvalitatīvākas atbildes. Tad pedagogs 1) īsumā iepazīstina ar teatrālās lomu spēles un tās realizācijas nosacījumiem, 2) piesaka vērtēšanas kritērijus, 3) deklarē diskusiju kultūras pamatnosacījumus 4) un novēl veiksmīgus rezultātus.

Otrais solis ir **iepazīšanās** ar izdalītajiem fragmentiem (tie tiek klusībā vai pusbalsī lasīti). Šīs fāzes uzdevums – problēmas saskatīšana, formulēšana un izdalīšana – pieprasa augstu koncentrētības un atdeves pakāpi. Katrs grupas dalībnieks ir atbildīgs ne tikai par sevi, bet arī citiem. Skolotājs aktīvi seko līdzī grupu darbam, veicot piezīmes, analizējot un vērtējot diskusiju gaitu un atbilstošā gadījumā aizrādot par pieļautajām neprecizitātēm.

Darbā ar tekstu svarīgi apzināties valodas un vārda, un arī teksta un tā uztveres nozīmi pedagoģiskajā procesā. „Valoda pastāv kā spēks (*energeia*) un kā radošā spēka rezultāts (*ergon*)” (Kūlis un Kūle, 1998; 554). Tā nosaka pasaules ainu, pakļaujot indivīda domāšanu tādai vai citādai paradigmai. Martins Heidegers norādījis, ka valoda ir cilvēkam raksturīga izpausme. Kultūras mantojums tiek nodots tieši ar valodas palīdzību. „Katra tautas kultūra ir mozaīka, ko veido teksti” (Gīrcs, 1998; 439). Tā kā valoda veicina pasaules izziņas, komunikācijas un radošās darbības realizāciju, darbu ar tekstu varam uzskatīt par mācību procesam vitāli nepieciešamu elementu. Pedagoģijā vārds ir būtiskākais radošanās domāšanas līdzeklis un darbības aktivizētājs. Tas ir arī „izziņas, darbības, saskarsmes un jaunrades līdzeklis, pasaules apjautas, izziņas un pārveides galvenais instruments” (Anspaks, 2006; 91). Vēl vārds pieminams kā „mācīšanās un būtības izšķiršanas rīks” (Agajevs, 2005; 35). Lasītāja uztveri ietekmē gan iekšēji, gan ārējie apstākļi. „[Turklāt] iztēle var darboties tikai tad, kad atmiņā jau uzkrāts kāds pieredzējuma materiāls” (Dzintare un Stangaine, 2007; 127). Jo bagātāks tas ir, jo augstāka līmeņa darbs ar tekstu ir iespējams.

---

<sup>4</sup> Mākslinieciskās izdomas rezultātā pasaules atspoguļojums nav idents ar esošo, bet atspoguļo autora iecerētu pasauli.

Jo augstāks ir uztveres līmenis, jo labāka ir saprašana, kas iedalāma sekojošos līmeņos:

- mehāniska teksta uztvere un interpretācija;
- emocionāli subjektīva uztvere un interpretācija;
- emocionāli intelektuāla uztvere un interpretācija.

Attēlā 1.6. varam aplūkot, kādā veidā teksta izzinātājs nonāk pie izpratnes rezultātiem.



### 1.6. attēls. Teksta izpratnes veidošanās process

„Bez saprašanas nepastāv jēga, un bez jēgas nav saprašanas” (Kūle un Kūlis, 1998; 526). Saprašana ir cenšanās likvidēt distanci starp dažādām kultūras ievirzēm, mēģinot tās ienest savā pasaules ainā. Spēja spriest ir tiešā mērā atkarīga no spējas lietot valodu.. „Katrš secinājums padziļina teksta izpratni” (Auziņa, 2004; 7). Saprašanas rezultāts ir izpratne. Pie līdzīgas atziņas nonāk arī Boriss Zahava, secinot: „Jebkura izziņa sākas ar vērošanu – faktu uzkrāšanu, apceri, analīzi un vispārinājumu” (Zahava, 1976; 5). Tātad, lai teksts tiktu izprasts, vispirms jārada atbilstoši apstākļi un tad jāveic darbs ar tekstu. Maija Kūle izpratni raksturo kā pasaules teorētiskās apguves sastāvdaļu un prasmi darboties, pielietojot esošās zināšanas noteiktā situācijā.

„**Izzinas procesā** cilvēks pievēršas kādam noteiktam materiālās, objektīvās pasaules objektam..un cenšas to pakāpeniski izpētīt, atklāt tā elementus, uzbūves principus, pastāvēšanas cēloņus [un] attiecības ar citiem objektiem. Izziņā galvenokārt tiek meklētas likumsakarības. Tiek analizēta arī objekta specifika konkrētajā momentā, taču izziņai tas nav pats raksturīgākais.” (Kūle, 1989; 27-28).

Teatrālajā lomu spēlē fragmentu analīze tiek veikta, literārajā fragmentā meklējot atbildes uz iesniegtajiem problēmjaudājumiem. Atbildes dokumentējamas rakstveidā uz iepriekš izdalītajām jautājumu lapām. Tiek realizēta interpretētājdarbība un meklētājdarbība, sekmējot pāreju uz aizvien augstāku mācību darbības līmeni. Jāņem vērā, ka interpretācija pamazām noved pie analizējamā materiāla aizvien padziļinātākas izpratnes. Šāda analīze palīdz skolēniem „labāk saprast kultūru, kurā šis teksts radies” (Kalniņa un Vērdiņš, 2013; 274). Tiek izpētītas aktuālās

vajadzības un vērtības. Pareizais analīzes veids nepastāv, taču jāievēro, ka tā veicama, izejot no dominantes jeb galvenās idejas. Tā kā mākslas iedarbību spēcina personības aktīva līdzdalība, lasītājam tiek izteikts aicinājums kļūt par tekstā ietvertās jēgas tālākattīstītāju. Ja lasītājs ir atsaucīgs, teksta analīze dod iespēju dalīties pieredzē un autora pasaulredzējumā. Tātad lasīšana ir jaunrades forma, kuras jēga – radīt un pārdzīvot vērtības. Teatrālajā lomu spēlē skolēns vispirms strādā individuāli, formulējot personīgo viedokli (darbs veicams klusumā, paredzot vismaz piecpadsmit minūtes). Tad atbildes puslīnī tiek salīdzinātas ar citiem grupas dalībniekiem, diskusijas ceļā nonākot pie kopīgiem secinājumiem, kas tiek fiksēti jautājumu lapās. Ja atbildi uz doto jautājumu nevar atrast neviens komandas dalībnieks, pēc palīdzības drīkst vērsties pie pedagoga.

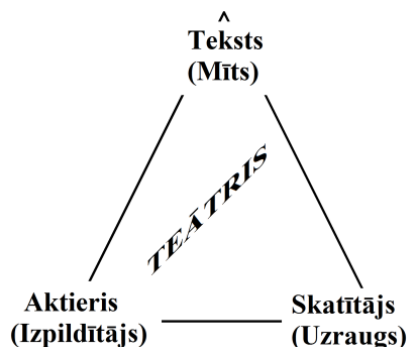
Trešajā jeb **dramatizācijas** fāzē mazo grupu dalībnieki pēc stundām kolektīvi sagatavo priekšnesumu. Dramatizācija ir literārā darba pārstrādāšana skatuvei ar mērķi radīt izrādi. Tā apvieno literāro darbu uztveres un lomu spēles<sup>5</sup> īpatnības, sekmē estētisko jūtu padziļināšanu, estētiskās izpratnes un gaumes izkopšanu. Būtiski, lai dramatizācijas fāzē atspoguļotos skolēnu rastie secinājumi un atbildes uz jautājumu lapās iekļautajiem jautājumiem. Izrādei jābūt improvizētai. Citādi izsakoties, rezultātam nav jābūt literārā fragmenta tiešām iestudējumam, bet improvizētam analīzes atspoguļojumam. Dramatizācijas fāzē par svarīgāko uzdevumu izvirzās hipotēzes jeb uzdevuma risināšanas idejas atrašana. Šī uzdevuma realizācijā izpaužas darbības augstākie līmeņi – meklētājdarbība un radošā darbība. Izrāde tiek sagatavota līdz nākamajai stundai. Pedagogam jābūt pieejamam gadījumā, ja skolēniem rodas kādas neskaidrības. Izglītojamo pienākums ir rūpēties par izrādes audiovizuālo noformējumu (kostīmiem, rekvizītiem, mūziku utt.), ja tāds ir nepieciešams. Lietderīgi atgādināt, ka uzsvars netiek likts uz noformējumu, bet gan prasmi izdarīt un atspoguļot secinājumus.

Teatrālās lomu spēles ceturtais solis ir **pirmizrāde** – analīzes procesā iegūto rezultātu teatrāla demonstrācija un aizstāvība. Jo pilnvērtīgāk un emocionālāk uztverts iepriekš analizētais teksts, jo augstāks būs teatrālās darbības līmenis. Pirmizrāde un diskusija tiek realizēta trešajā mācību stundā.

---

<sup>5</sup> Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā „lomu spēle” ir definēta kā „mācību metode, kurā skolēni, uzņemoties mācību situācijā kādu lomu, rīkojas tipiski reālai situācijai, tādējādi apgūstot vai nostiprinot nepieciešamās prasmes” (Beļickis u.c., 2000; 93).

Teātra māksla nav spējīga eksistēt bez teksta, aktiera un skatītāja (sk. 1.7. attēlu).



### 1.7. att. Teātra mākslas galvenie elementi

„Teātra uzdevums ir, izmantojot lugu, radošā sadarbībā ar dramaturgu atveidot dzīves īstenību un atklāt tajā pašu būtiskāko” (Zahava, 1976; 12). Tāpēc izrāde ir spēle, kas iemieso tekstu. Tā kā uztveres process teātrī ir kolektīvs, teātra mākslas darbs tiek pabeigts tikai skatītāja tiešas iedarbības rezultātā. Publika ir līdzspēlētāji, līdzradītāji un kopīgas jēgas meklētāji. Savukārt aktieris ir teātra mākslas specifiskas paudējs, kas vienlaikus ir savas mākslas radītājs un darba rīks. Aktieris var iemiesot vai pārstāvēt tēlu, taču abos gadījumos indivīds pārtop aktierī brīdī, kad to novēro skatītājs. Aktieris ir teksta izpildītājs, un tā mākslinieciskais pamats ir dzīva, cilvēciska un uzskatāma darbība. Jo bagātāka ir aktiera pieredze, jo iespaidīgāks ir lomas atveides process.

„[Sociālā] loma ir sabiedrībai nepieciešamās uzvedības modelis” (Omārova, 2002; 97). Lomai kļūstot vēlamai, notiek tās apstiprināšana. Ja lomas izpilde nav vēlama, indivīds pret to var izturēties ciniski. Turpretī, ja indivīds notic savai lomai, kas tiek skaidrota atbilstoši katra personīgo nozīmju sistēmai, loma tiek pieņemta. Jebkura loma nosaka indivīda rīcību, kas ir atkarīga no spēlē pastāvošajiem apstākļiem. Disciplinēts izpildītājs pārzina savu lomu un neizdara negribētus žestus, izjaucot izrādi.

Skolēnu veidoto priekšnesumu ilgumam nevajadzētu pārsniegt piecas minūtes. Lai gan daži sintēzes elementi jaušami jau dramatisējot, pilnīga sintēze kļūst iespējama, tikai pateicoties auditorijas līdzdalībai. Šajā fāzē realizējama izstrādātās hipotēzes publiska pārbaude, tāpēc darbība sasniedz visaugstāko – radošās darbības izpausmi. Ja iepazīšanās un dramatisācijas fāzēs skolēni izzina režisora funkciju nozīmi, pirmizrāde pieprasa iejusties aktieru lomā. Tā ierosina augstu sagatavotības pakāpi un izteiktu atbildības izjūtu (pretēja gadījumā jebkura izrāde būs

tikai pavirša imitācija). Katra izrāde ir unikāla, jo top skatītāju acu priekšā (šeit un tagad). Pirmizrāde izraisa vēl lielāku spriedzi, jo tā ir panāktā rezultāta pirmreizēja un tieša atklāšana publiskajam spriedumam. Tāpēc pedagogam jābūt labvēlīgi vērstam (motivējošam, atbalstošam, iejūtīgam un saprotošam).

Teatrālā lomu spēle tiek noslēgta ar **diskusiju**. Tā kā spēles efektivitāte nosaka izglītojamo izpratnes sasniegumus, spēles noslēgumā jāparedz iespēja dalīties savstarpējā pieredzē. Diskusija piedāvā iespēju:

- attīstīt prasmes formulēt un skaidri izteikt personīgo viedokli,
- veicināt spēju uzņemties sociālo atbildību
- un mācīties ieklausīties citos, cenšoties izprast un pieņemt citu viedokļus.

Var piekrist, ka „diskusijas galvenā funkcija ir zināšanu, izpratnes un/vai spriešanas spējas paplašināšana” (Fišers, 2005a; 70). Diskusija, pēc Elitas Stikutes domām, ir grūti realizējama metode – tā prasa pamatīgu sagatavotību, laiku un noteikta reglamenta ievērošanu. Pie reglamenta pieder arī diskusijas kultūras prasību ievērošana. Diskusijas prasmes veidojas pamazām. Pedagogam jāatceras, „jo vairāk cilvēku ir grupā, jo darbam vajadzīgs ilgāks laiks, lielāka audzēkņu pieredze, plašāka darba vieta un lielāka nepieciešamība pēc lomu sadales” (Odiņa, 1998; 29). Pedagogam arī jākontrolē, bet diskutētājiem jāievēro:

- vienlaicīgi atļauts runāt tikai vienam dalībniekam;
- grupas dalībnieki nedrīkst pārtraukt, pārkliegt, izsmiet un mulsināt runājošo biedru;
- dalībniekiem jāļaujas savstarpējai ietekmei, respektējot piedāvāto argumentāciju.

„Ja skolotājs nevar nodrošināt izvīzīto prasību ievērošanu, viņam tās vispār nav jāizvirza” (Nīmante, 2007; 75).

Lai diskusiju realizētu mērķtiecīgi, pedagogam jāpakļaujas profesionālās lomas transformācijai. No tiešas pozīcijas, pedagogs drīzāk kļūst par netiešu novērotāju – vadība un atbildība lielā mērā jāuztic skolēniem, pašam veicot sekojošus uzdevumus:

- diskusijas laikā skolotājs izdara piezīmes;
- pedagogs aizrāda, ja diskusija ir novirzījusi no temata, tiek pieņemta faktu kļūda vai arī paliek neatklātas nopietnas loģiskās kļūdas;
- pedagogs analizē un vērtē diskusijas procesu, tās attīstības loģiku, argumentācijas būtību un izteiktos faktus;
- Diskusijas beigās skolotājs izvērtē tās gaitu, atzīmējot radušos sarežģījumus.

Tradicionālā diskusija aktīva sadarbības procesa rezultātā var pāraugt kooperatīvajās mācībās, ko varam uzskatīt par diskusijas augstāko formu. Galvenās atšķirības starp tradicionālo (diskusijas zemāko formu) un kooperatīvo mācīšanos varam aplūkot 1.2. tabulā.

1.3. tabula

**Kooperatīvo un tradicionālo mācību salīdzinājums (pēc Rubana, 2004;90, 93)**

<b>Kooperatīvā mācīšanās (grupās)</b>	<b>Tradicionālā mācīšanās (grupās)</b>
Pozitīva savstarpējā atkarība	Pozitīva savstarpējā atkarība nav plānota
Katrs grupas dalībnieks ir atbildīgs par sevi un citiem grupas dalībniekiem	Katrs ir atbildīgs par sevi, nevis pārējiem grupas dalībniekiem
Grupas ir nevienlīdzīgas	Grupas ir vienlīdzīgas
Savstarpējais atbalsts, iedrošinājums	Grupas veidošanas uzdevumi neparedz dalībnieku uzticēšanās, savstarpējās saistības un grupas saliedētības sekmēšanu
Katram ir sava loma un uzdevums, par ko viņš ir atbildīgs	Ir grupas vadītājs - līderis
Sociālās prasmes tiek apgūtas, pilnveidotas un vērtētas	Sociālās prasmes neattīsta un nemāca, un to bieži pietrūkst
Skolotājs novēro un analizē grupas darbību un, ja nepieciešams, iesaistās	Skolotājs apzināti nenovēro un neanalizē grupas darbību

„Ja apgūstamās prasmes ir vienkāršas un uzdevumi nav augstā sarežģītības pakāpē, labāk atteikties no kooperatīvās mācīšanās” (Oudenhovens, 2004; 216). Jāņem vērā, ka „vislabākos rezultātus dod interakcija starp skolēniem ar dažādu attīstības līmeni vai pretējiem viedokļiem” (Oudenhovens, 2004; 210). Tādējādi tiek ierosināta augstāka atbrīvotības pakāpe (dalībnieki var nebaidīties paust visdažādākos viedokļus).

Diskusijas beigās nepieciešams pārliecināties, kā, vai un cik kvalitatīvi notikusi diskusija, meklējot atbildes uz sekojošiem jautājumiem:

- Vai grupas dalībnieki uzklausa un sarunājas cits ar citu?
- Vai un kā tika realizētas uzdotās diskusiju kultūras prasības?
- Vai un kā tika apspriesti viedokļi?
- Vai diskusijas pielietošana sekmēja zināšanu, izpratnes un spriedumu padziļināšanu?
- Ko esat iemācījušies?
- Kas šī dienas darbā bijis atzinības vērts?

Teatrālās lomu spēles gadījumā diskusija kalpo arī kā vērtējumu apkopošanas metode. „Vērtējums ir skolēnu aktivizēšanas, attieksmes veidošanas, subjekta pozīcijas tapšanas un tikumisko īpašību audzināšanas līdzeklis” (Čehlova, 2002; 42). Šis ir brīdis, kad iepazīšanas procesā rastie un pirmizrādes fāzē pārbaudītie un nostiprinātie rezultāti tiek salīdzināti ar izvirzīto mērķi un uzdevumiem. Būtiski, lai tiktu realizēti sekojoši vērtējuma veidi (vērtējumu veidlapas skatīt 4. pielikumā):

- kolektīvais vērtējums (gan lielajā, gan katrā mazajā grupā),
- pedagoga izdarīts vērtējums,
- skolēnu pašvērtējums.

Pašvērtējums ir būtisks un nepieciešams elements personības attīstībā – tā rezultātā rodas attieksme pret rezultāta vērtējumu. Tāpēc pašvērtējumā lietderīgi novērtēt spēlētāju emocionālo attieksmi pret spēles procesu. Savukārt pedagogam nepieciešams izvērtēt sekojošus principus skolēnu darbībā:

- radošo ideju ātrumu, elastīgumu, oriģinalitāti, noteiktību, pabeigtību un detalizāciju;
- sociālo prasmju apguves un grupu darba realizācijas līmeni (augsts, vidējs vai zems);
- teksta uztveres un interpretācijas pakāpi (mehāniska, emocionāli subjektīva vai emocionāli intelektuāla).

Jo augstāks ir realizētās darbības līmenis, jo par kvalitatīvāku atzīstams skolēnu ieguldījums. Darbība kļūst radoša, ja indivīds to apzināti un ieinteresēti īsteno. Balstoties uz diskusijas dalībnieku izteiktajiem viedokļiem, pedagogs rezumē katras grupas sniegumu un izsaka aprakstošu vērtējumu. Diskusijas noslēgumā pedagogs aicina apkopot un savos pierakstos iekļaut izdarītos secinājumus, nostiprinot izpratni par apguves tēmu. Lai pārliecinātos par metodes efektivitāti, ceturtajā stundā piecpadsmit minūšu laikā tiek atkārtoti izpildīta anketaptauja.

Var secināt, ka pētījumā izvirzītā teatrālā lomu spēle sastāv no pieciem atšķirīgiem, taču savstarpēji un pakāpeniski sekojošiem paņēmieniem, kas ved pie mērķa: radoši un interaktīvi apgūt kulturoloģijas mācību priekšmeta komponenta „Indivīds un vara” saturiskos aspektus.

### 1.3. Ar teatrālās lomu spēles palīdzību apgūstamā mācību viela

Šajā nodaļā veiktā analīze un apkopotā informācija uzskatāma par kulturoloģijas mācību saturu tēmas „Indivīds un vara” izklāstu, kas, strādājot ar teatrālo lomu spēli, kā palīgmateriāls tika izdalīts katrai mazajai grupai. Līdz ar to skolēniem bija iespēja personīgi iepazīties ar šo materiālu, papildus izdarot arī savus secinājumus. Materiāls tika izdalīts nolūkā sekmēt uzdoto problēmjautājumu risināšanu un veicināt padziļinātāku izpratni par apgūstamo mācību tēmu. Tām grupām, ar kurām strādājot teatrālās lomu spēles vietā tika pielietota frontālā pieeja, šis materiāls netika izsniegts, bet gan izklāstīts verbāli. Šajā apakšnodaļā izstrādātais un ietvertais izklāsts bija lietderīgs, gatavojoties stundām, gan strādājot ar teatrālo lomu spēli, gan bez tās.

Varas mehānismi ir kopīgi visas cilvēces attīstības gaitā, taču pastāv atšķirīgi varas izpausmes veidi. Latīņu valodā jēdzienam „vara” pastāv divas etimoloģiskās nozīmes: „potere” – būt spējīgam un „influere” – pārņemt. Citādi sakot, varam runāt par *spēju ietekmēt* un *iespēju būt ietekmētam*. Jāsecina, ka, pirmkārt, vara ir spēja un, otrkārt, šī spēja ir saistāma ar iedarbošanos uz esošajiem resursiem, lai panāktu vēlamo rezultātu. Nepieciešams norādīt, ka vara nekoncentrējas vienuviet, bet funkcionē tīklveidīgi. Indivīds ne tikai pakļaujas, bet arī izmanto varu, tādējādi pastāvot kā vienotājelements ar citiem varai pakļautiem indivīdiem. Savukārt vadoņi ir reprezentatīvi varas pārstāvji, nevis vienīgie, kuriem tā pieder. Vara ir spēja, kas piemīt indivīdiem, kas darbojas kā vienota grupa. Taču varu var skaidrot arī kā *sociālu sistēmu*. Ar varas palīdzību tiek ierosināta un noteikta indivīda darbība. Taču vara pati par sevi ir neitrāla parādība. Emocionāla nokrāsa tiek piešķirta, izejot no ietekmes (kāādā veidā tiek īstenota vara: atbilstoši vai neatbilstoši sabiedrības gaidām?) un tās apmēra. Vara var funkcionēt, kamēr vien izdodas saglabāt indivīdu vienotību, tāpēc, indivīdiem tiecoties pielietot varu, tā kā sociālā sistēma vienmēr ir dinamiska un mainīga.

Līdztekus varai būtiska ir *ideoloģija* – uzskatu un pārliecību kopums, tās iedibināšana ļauj realizēt varu. „Mūsdienu kultūras studijas apšaubā sabiedrības bez ideoloģijas pastāvēšanas iespējas” (Cimdiņa, 2009; 255). Ideoloģija nosaka paradigmu un rīcības mehānismu eksistenci. Taču „ideoloģija skaidro..nevis to, kas ir, bet gan to, kas būs” (Ārente, 2000; 555). Ideoloģija varu pastiprina tikai ilgtermiņā un tikai pie noteikuma, ja ideoloģija ir uzskatāma, konkrēta un tieša.

Tāpat kā masas tiecas saplūst, tās itin viegli sliecas izirt, un viens no piemērotākajiem līdzekļiem masas saliedēšanā ir *propaganda*. Propaganda ir „sistemātiska informācijas vai

dezinformācijas izplatīšana, ko parasti veic, lai plašās aprindās iesakņotu kādu .. doktrīnu vai arī lai .. iedvestu noteiktu nostāju vai izturēšanās veidu” (Lauzis, 1999; 433). Reizē tā ir arī metode, ar kuras palīdzību tiek īstenota ideoloģija. Propagandas pielietojuma mērķi var būt pārliecināšana un varas akumulācija, kas nodrošina iespēju paredzēt un kontrolēt indivīdu rīcību. Patiesība ir centrālais propagandas elements, kurā tā allaž parādās pretstatā mītiskā ienaidnieka pārstāvētajiem meliem. Tā kā propagandas efekts ir ierobežots laikā, satura izplatīšanu nepieciešams pārspīlēt. „Jo mazāka [varas] kustība, jo vairāk enerģijas tiek izlietots propagandai, un, jo lielāks [ir] pārejās pasaules spiediens uz .. režīmu, jo aktīvāk .. pievēršas propagandai” (Ārente, 2000; 418). Jāpiebilst, ka ir sastopami pret propagandu noturīgi indivīdi, kas to uzvar ar kritiskās domāšanas palīdzību. Ar propagandas palīdzību tiek panākta arī vadoņa pielīdzināšana sakrālajam varonim.

Klasiskā dihotomija nosaka, ka pretējs profānajam (cilvēciskajam) ir sakrālais (dievišķais)<sup>6</sup>. Tātad „iegūt pārcilvēcisku spēku” nozīmē atrasties dievības jeb augstākās autoritātes pozīcijā. Lai vadonis iegūtu šādu statusu, nepieciešama vadoņa *sakralizācija* jeb pielīdzināšana mītiskā varoņa ideālam. „Varoņi,” teicis Gērts Hofstede, „ir personas – dzīvas vai mirušas, iedomātas vai reālas –, kas iemieso kultūrā augsti novērtētas rakstura īpatnības un kalpo par uzvedības paraugmodeļiem” (Hofstede, 1994; 8). Šķiet, ka visos gadsimtos un kultūrās, heroismam jeb varonībai vismaz idejas līmenī piedēvēta ārkārtīgi liela nozīme. Neskatoties uz to, ka varoņu godināšana ir mainīga lieta, tā pastāv vienmēr un visur. „Varoņu godināšana nekad nebeidzas un arī nevar beigties” (Kārlails, 2000; 46, 114, 175). Ar heroismu saistīti tādi jēdzieni kā izcila drošsirdība un pašaieliedzība cēla, humāna mērķa vārdā. Šīs īpašības sev allaž mēģinājuši piedēvēt arī varas simboliskie pārstāvji – valdnieki, karaļi un imperatori. To „galvenais uzdevums allaž bijis radīt ticību” (Le Bons, 1998; 86). Vadoņi tiek pielūgti kā varoņi tāpēc, ka tie iemieso sakrālo – augstākās, sabiedrībai aktuālākās vērtības. Līdz ar to jāsecina, ka vadonis ir būtisks sabiedrībai kā pārdabisko potenču nesējs. Citādi sakot, „valdnieks iemieso dzīvību, jo tautas priekšā atbild par tās labklājību un kārtību cilvēciskajās attiecībās” (Rubenis, 1994; 56). Turklāt „vadonis gādā, lai tautā valdītu visu tik ļoti kārotā vienprātība, ko pati tauta nav spējīga izveidot” (Vīķe-Freiberga, 2010; 141). Vadonis, kas kolektīvajā apziņā pielīdzināms mītiskajam varonim, totalitārā varas sistēmā kļūst par tabuēto<sup>7</sup> personu, un viņa autoritāte kļūst neaizskarama – neapšaubāma, neatceļama un nereducējama uz kaut ko zemāku. Tiek uzskatīts, ka vadonis

<sup>6</sup> Plašāka šī temata analīze pieejama, piemēram, Mirča Eliades grāmatā “Sakrālais un profānais”, ko latviešu valodas tulkojumā 1996. gadā klajā laidis apgāds “Minerva”.

<sup>7</sup> *Tabu* – plašākā nozīmē – stingrs aizliegums, kas saistīts ar priekšstatiem par pārdabiskiem spēkiem. “*Tabuizācija* – pasludināšana par neaizskaramu, nepieņemamu, aizliegtu” (Andersone u.c., 2005; 773).

vienmēr rīkojas pareizi. „Dievi, varoņi un dogmati tiek iedvesti un neviens tos neapstrīd [, jo] tiklīdz par [tiem] sāk spriest, tie zūd” (Le Bons, 1998; 95). Taču „neviens vadonis nevar būt drošs, ka viņa ļaudis paklausīs vienmēr” (Kaneti, 1999; 196). Šīs un citas minētās pazīmes liecina par vadoņa simbolisku transformāciju mītiskajā varonī. Taču šādiem vadoņiem ir arī citas tiesības. Tā, piemēram, kā pirmo un izšķirošo vadoņa pazīmi Eliass Kaneti min tā tiesības lemt par indivīda eksistenci. „Šausmas ir viņa tiesības, un šo tiesību dēļ viņu arī visvairāk godina” (Kaneti, 1999; 196). Vēl vadoņiem tiek piešķirtas tiesības kontrolēt un noteikt izvēles iespējamību.

Ienaidnieks ir viszemākā, bet varonis – visaugstākā sakralizācijas pakāpe. Ienaidnieka tēls varas izmantošanas rezultātā kļūst *desakralizēts* (augstāko vērtību nesaturošs) un *dehumanizēts* (cilvēciskajam neatbilstošs). Tam tiek piedēvēts plašs imorālo iezīmju spektrs, tāpēc ienaidnieks tiek pasludināts par iznīcināmu bez īpaša attaisnojuma. „Viss, kas nav pats, tiek izskausts vai pakļauts, turklāt pakļaušana tiek uzskatīta par pagaidu risinājumu, kas viegli pārvēršas pilnīgā izskaušānā” (Kaneti, 1999; 58). Bez mītiskā ienaidnieka tēla sabiedrība nav spējīga funkcionēt. Tā kā svešais un citālais tiek asociēts ar nepazīstamo, neizdibināmo un draudīgo, ienaidnieks tiek uztverts kā sakrālā pretinieks.

Varas izmantošana izraisa arī *izolāciju* jeb kustības ierobežošanu. „Ierobežot telpu” nozīmē mazināt brīvības pakāpi, un, jo mazāka ir indivīdam atvēlētā telpa, jo mazāka ir tā brīvības, bet augstāka – pakļautības pakāpe. Kustība bez telpas nav iespējama, tāpēc tās kontrole atspoguļo varas pārstāvju mēģinājumu paplašināt varas izplatības telpu uz indivīdu personīgās telpas redukcijas rēķina. Izolēts indivīds ir vergs un bezspēcīgs pēc būtības.

Lai sagatavotu varai paklausīgus indivīdus, tiek izmantota arī *kodifikācija*. Kodifikācija „ļoti precīzi sagrafē laiku, telpu un kustības” (Fuko, 2001; 127). Totalitārisma ar kodifikācijas palīdzību tiek apspiesta rīcības spontanitāte. Katram indivīdam tiek ierādīta noteikta vieta, kas paredzēta tikai šim indivīdam. Katra indivīda darbība tiek pēc iespējas biežāk sankcionēta. Pielietojot kodifikāciju, tiek radītas signalizācijas attiecības: kad pavēle tiek uztverta, tai seko tūlītēja reakcija.

Vara vistiešāk tiek realizēta ar *pavēles* palīdzību. Pavēle ir jebkuras darbības sākums un varas subjekta gribas atspoguļojums. Ja pavēli izpilda precīzi, indivīda nāve tiek atlikta (nosacīti tiek iemantota dzīvība), bet pavēles neprecīza izpilde izraisa nāvi. Līdz ar to pavēles ievērošana ir robežšķirtne starp dzīvību un nāvi, pastāvēšanu un aizmirstību.

Visbeidzot, lai kontrolētu ietekmes metožu pielietojumu, tiek realizēts *eksāmens*. Eksāmena nokārtošana apliecina to indivīdu pakļaušanos, kas uzskatāmi par piederīgajiem esošajai varai.

Tie indivīdi, kas nav pakļāvušies ietekmei, tiek pakļauti ar dažādu *sodu* palīdzību. „Sodīt” nozīmē vingrināt, liekot apzināties indivīda neatbilstību esošajai sistēmai. Sodīšana izraisa apmulsumu, tādējādi pastiprinot varas izmantošanas apmēru.

Apātisks<sup>8</sup> un depresīvs<sup>9</sup> *indivīds* ir viegli manipulējams, un tieši tāds viņš ir vajadzīgs varai. Indivīds ir sabiedrības vismazākā vienība jeb atsevišķs cilvēku dzimuma pārstāvis. Mišels Fuko indivīdu traktē kā pirmo varas izpausmi. „Vara īstenojas caur indivīdu, kura to ir radījusi” (Fuko, 1995; 44). Zigmunds Freids par eksistenciālo pamatkonfliktu nosauca indivīda dziņu un sabiedrības vajadzību nesamērojamību. Lai sabiedrība varētu funkcionēt, nepieciešama indivīdu *asimilācija* jeb iekļaušana vienotā grupā.

*Konformitāte* ir veids, kā, Gustava Le Bona vārdiem runājot, indivīdi rada pūli. Saliedēts pūlis ir nepieciešams pamatnoteikums varas mehānismu institucionalizēšanai. Silva Omārova konformismu definē kā cilvēka pakļaušanos „reālai vai iedomātai grupas ietekmei, kas izpaužas kā viņa izturēšanās un viedokļa maiņa par labu grupai (vairākumam), kaut arī sākotnēji viņam bija citas domas” (Omārova, 2002; 148). „Jo mazāk indivīds ir pārliecināts par sevi<sup>10</sup>, jo vairāk viņš pakļaujas citu ietekmei” (Mārtinsone un Miltuze, 2015; 117). Tā par konformistiem visbiežāk kļūst indivīdi, kuriem piedēvējama izteiktāka vajadzība pēc pozitīva starppersonu kontakta (pieņemšana un intimitāte) un pazemināts pašvērtējums (vainas izjūta, pašpārmētumi). Tāpēc varam secināt, ka šāda identifikācija analizējama kā izmisīgs mēģinājums pārvarēt personīgo krīzi. Konformisms uzskatāms par dabīgām sekām dzīvei jebkurā sabiedrībā. Tā kā saliedēšanās procesā atsevišķi indivīdi saplūst grupā un iegūst iespēju realizēt varu, indivīdiem rodas vēlēšanās iesaistīties grupas darbībā, pieņemot grupas mērķus kā savējos. Konformisms var izpausties daļēji (ārēji) vai pilnībā (publiski), apzināti vai neapzināti. „Jo lielāka ir grupas saliedētības pakāpe, jo lielāka ir grupas ietekme” (Omārova, 2002; 148). Tā kā cilvēkam raksturīgi tiekties pēc apbalvojumiem un izvairīties no sodiem, cilvēks tiecas pielāgoties sabiedrības izvirzītajām gaidām. Daudziem tā šķiet kā iespēja iegūt personīgo labumu no piederības grupai. Tikai apmēram ceturtdaļa pasaules iedzīvotāju ir spējīga pretoties konformismam, kura nepakļaujas grupas ietekmei, ja prasības pēc identifikācijas ir pārspīlētas, fanātiskas vai bez ierobežojumiem. Var secināt, ka visi indivīdi ir vairāk vai mazāk saistāmi ar iekļaušanos pastāvošajā varas sistēmā. Turklāt daudzi no tiem iesaistās apzināti, cerot savtīgi iegūt kādu labumu. Protams, ne vienmēr iespējams runāt par savtīgiem mērķiem, taču jāatceras,

---

<sup>8</sup>“*Apātija* – psihisks stāvoklis, kam raksturīgs gribas, rosmes, interešu trūkums; vienaldzība” (Andersone u.c., 2005; 61).

<sup>9</sup>“*Deprimēt* – nospiest, nomākt” (Andersone u.c., 2005; 151).

<sup>10</sup>Aplūkotā parādība var tikt izraisīta arī tad, ja indivīds sabiedrību uzskata par etalongrupu.

ka, piemēram, kolaboracionisms<sup>11</sup> var izpausties ne tikai daļēji vai pilnīgi, bet arī apzināti un neapzināti. Vienlaikus valstij indivīds eksistē tikai tik, cik viņa darbība spēj izraisīt kaut minimālas valsts spēka izmaiņas, un tikai tik, cik indivīds spēj apzināt pārmaiņas, kurām viņu pakļauj valsts.

Varas pozīcijas nostiprināšanai kalpo arī *deindividualizācija* – personiskās identitātes un atbildības zaudēšana, kas rodas gadījumos, kad indivīds savas funkcijas grupā veic anonīmi. Cilvēki, kas rīkojušies pēc pavēlēm, sevi uzskata par nevainīgiem, jo deindividualizācijas rezultātā atbildība tiek uzvelta autoritātei. „Deindividualizācija pastiprina indivīda identifikāciju ar grupu, tādējādi pastiprinot arī viņa pakļaušanos grupas normām” (Mārtinsone un Miltuze, 2015; 129). Turklāt deindividualizācija izraisa savstarpēju identifikāciju un sinhronizāciju, kuras rezultātā varai pakļautie indivīdi līdzinās cits citam. Visbeidzot, visaugstākajā varas koncentrācijas punktā – totalitārajā sistēmā – indivīda pašapziņa un pastāvēšana uz savām tiesībām jau kļūst nepieņemama.

Varas un indivīda attiecību analīze noved pie šādiem secinājumiem:

- vara ir indivīdu grupai piemītoša spēja iedarboties uz esošajiem resursiem, lai panāktu sev vēlamu rezultātu;
- varas izmantošana indivīdus pakļauj konformitātes un deindividualizācijas mehānismiem, tādējādi veidojot savstarpējas ietekmes un atkarības sistēmu;
- varas pielietotāji bez varai pakļautajiem indivīdiem nav spējīgi pastāvēt, un tāpēc sakralizētais vadonis-varonis ietekmē indivīdu eksistenci tāpat, kā indivīdi ietekmē viņējo;
- vara visbiežāk tiek realizēta sekojošā kārtībā: 1) ar propagandas palīdzību tiek iedibināta ideoloģija, kuras viens no galvenajiem uzdevumiem ir vadoņa sakralizācija, 2) tiek panākts panikas stāvoklis un izolēti indivīdi, 3) un ar dresūras, un eksāmenu palīdzību tiek veikta indivīdu rīcības kodifikācija. Pavēle ir šo posmu iedibināšanas un vienotājelements, bet sods – ietekmi pastiprinošs elements, bez kura paredzēšanas minēto posmu nostiprināšana nav iespējama;
- visbeidzot, tiklīdz indivīdi nav spējīgi funkcionēt kā vienota grupa, vara vairs nevar tikt izmantota efektīvi. Lai to novērstu, tiek izmantotas tādas daudzveidīgas, bet vienotas varas izmantošanas metodes kā indivīdu izolācija un kodifikācija, propagandas izmantošana un vadoņa lomas sakralizācija.

---

<sup>11</sup>“*Kolaboracionisms* – dzimtenes nodevēju sadarbība ar okupantiem, opukācijas režīmu” (Andersone u.c., 2005; 365).

## 2. TEATRĀLĀS LOMU SPĒLES APROBĀCIJA

### 2.1. Aprobācijas rezultāti un to analīze

Šajā nodaļā pētījuma autors apkopo un analizē pētījumā iegūtos rezultātus, kas attiecas uz diviem pētījuma posmiem – sākotnējo un noslēdzošo. Vispirms tiks aplūkots skolēnu personīgais viedoklis par pedagoģisko procesu un tajā izmantotajām metodēm, bet tad pievērsīsimies izpratnes rādītāju analīzei, balstoties uz diviem testa rādītājiem – sākotnējo un rezultatīvo. Apkopotie un analizētie rezultāti ir svarīgi, jo ieskicē vispārēju specifiku darbā ar kreatīvajām metodēm vidusskolas klasēs.

Pētījumā analizētās metodes tika aprobētas **divdesmit trīs vadīto mācību stundu** laikā. Diemžēl Rīgas Teikas vidusskolā organizatorisku apstākļu dēļ neizdevās novadīt pēdējās plānotās stundas, tāpēc metodes šajā skolā izmantotas tikai daļēji. Strādājot ar abām metodēm, mācību mērķis bijis veicināt izpratni par indivīda un varas attiecībām, atklājot tēmas „Indivīds un vara” pamatjēdzienus. Vadīto stundu uzdevumi:

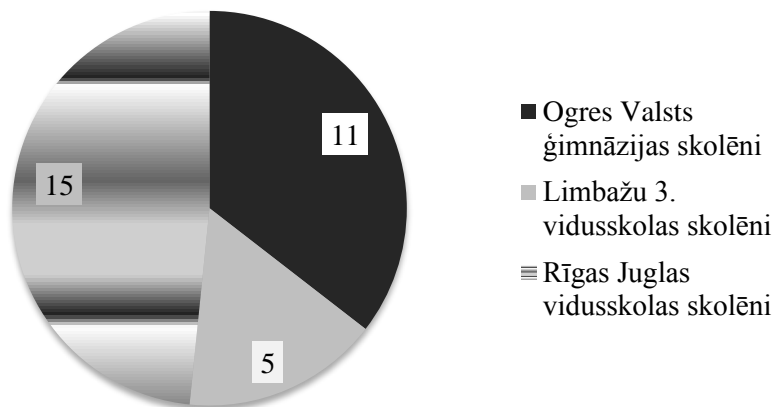
1. *pārbaudīt* skolēnu sākotnējo izpratni un izpratni pēc tēmas „Indivīds un vara” saturisko aspektu apguves;
2. *veicināt* tēmas „Indivīds un vara” saturisko aspektu apguvi un izpratni par tiem;
3. *konstatēt* teatrālās lomu spēles efektivitāti mācāmās tēmas izpratnes veicināšanā (frontālās pieejas gadījumā – konstatēt teatrālās lomu spēles iespējas pretstatā frontālai pieejai).

Rezultātā tika prognozēti sekojoši sasniegumi:

- skolēni ir izpratuši jēdzienus *indivīds* un *vara*;
- izglītojamie ir spējīgi raksturot indivīda iespējas pielietot varu un būt citu varas pielietotāju ietekmētam;
- skolēni ir pilnveidojuši savas saskarsmes prasmes un attīstījuši savu radošo un kritisko domāšanu;
- ir noskaidrota teatrālās lomu spēles efektivitāte tēmas „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā kulturoloģijas stundās.

Lai iepazītos ar skolēnu pašvērtējumu, kas ir ārkārtīgi nozīmīgs teatrālās lomu spēles izmantošanā, tiem izglītojamajiem, kuri mācījās, izmantojot teatrālo lomu spēli, noslēguma posmā tika izdalītas individuālā un grupu darba izvērtējuma anketas. Tajās skolēniem vispirms

bija jānorāda personīgā un grupas snieguma vērtējumi, bet tad pēc Likerta skalas jāizvērtē septiņi dotie apgalvojumi. Vispirms tiks analizēti individuālā, tad grupu darba izvērtējuma rezultāti. Šo anketu kopumā aizpildīja trīsdesmit divi skolēni, kas mācās 12. klasē (sk. 2.1. attēlu). Vienpadsmit (36%) no tiem mācās Ogres Valsts ģimnāzijā, pieci (16%) – Limbažu 3. vidusskolā (vakarskolā) un piecpadsmit (48%) – Rīgas Juglas vidusskolā.



### 2.1. att. Individuālā un grupu darba izvērtējuma aptaujas respondentu proporcionālais sadalījums

Sešpadsmit (52%) respondenti mācās ārpus Rīgas, bet piecpadsmit (48%) – Rīgā (līdz ar to proporcijas ir nosacīti vienādas). Kopumā šie skolēni savu sniegumu vērtējuši no četrām (vāji) līdz desmit (izcili) ballēm, taču aritmētiski vidējais rādītājs ir septiņas balles jeb *labi*. Līdzīgi skolēni vērtējuši arī citu grupas locekļu sniegumu (zemākais – sešas (gandrīz labi), augstākais – desmit (izcili), aritmētiski vidējais – astoņas (ļoti labi) balles). Daži respondenti komentējuši, ka, strādājot grupā, izdevies labāk izprast tēmu un bijis vieglāk, patīkamāk un intriģējošāk strādāt, taču, ja visi mazās grupas dalībnieki necīnās par vienotu mērķi (piemēram, motivācijas un komunikācijas prasmju trūkuma vai slinkuma dēļ), būtisks rezultāts nav vērojams.

Aptaujas otrajā daļā skolēniem vajadzēja pēc Likerta skalas izvērtēt savu piekrišanu dotajiem apgalvojumiem (no pilnībā nepiekrītu līdz pilnībā piekrītu). Izvērtējot pirmo no dotajiem septiņiem apgalvojumiem, skolēni norādījuši, ka ir grūti spriest, vai kulturoloģijas mācību priekšmets pēc metodes izpildes šķiet piesaistošāks. Tāpat respondentiem izaicinājums bijis norādīt, vai metodes izmantošanai paredzētais laiks (un citi resursi) bijuši pilnībā pietiekami, un vai skolēni kļuvuši pārliecinātāki par personīgo potenciālu. Uzdevumu izpildei atvēlētais laika trūkums uzsvērts atkārtoti. Piemēram, Adrianna no Rīgas Juglas vidusskolas minējusi: *Nav patīkami, ja nevar līdz galam īstenot domas, jo nepietiek laika*. Tomēr lielākā daļa respondentu ir

daļēji piekrituši tam, ka metode paaugstinājusi izpratni par tēmu „Indivīds un vara” un mācību process bijis pilnībā saprotams. Guna no Ogres Valsts ģimnāzijas 12. klases, komentējot tēmas aktualitāti, norādīja:

*Teikšu godīgi: es neuzzināju neko jaunu, jo pati daudz par varas tēmu esmu interesējusies, bet cilvēkam, kas varbūt nebija ar šādas tēmas „ķidāšanu” saskāries, tas noteikti bija ļoti jauks ieskats varas procesos.*

Arī dažiem citiem respondentiem šī tēma šķita jau vairākkārt iztirzāta. Jāpiebilst, ka citos gadījumos ir lasāmi Ogres Valsts ģimnāzijas skolnieces Paulas izteiktajam viedoklim līdzīgi komentāri:

*Tēma likās ļoti interesanta, bet neesmu līdz galam to izpratusi. Iespējams tāpēc, ka atsevišķos jautājumos domāju citādāk. Liels pluss tam, ka katrs jēdziens bija smalki paskaidrots.*

Aptaujas respondenti daļēji piekrīt, ka bijuši apmierināti ar savu lomu grupā, un vēlētos, lai šāda metode kulturoloģijas mācību stundās tiktu izmantota biežāk.

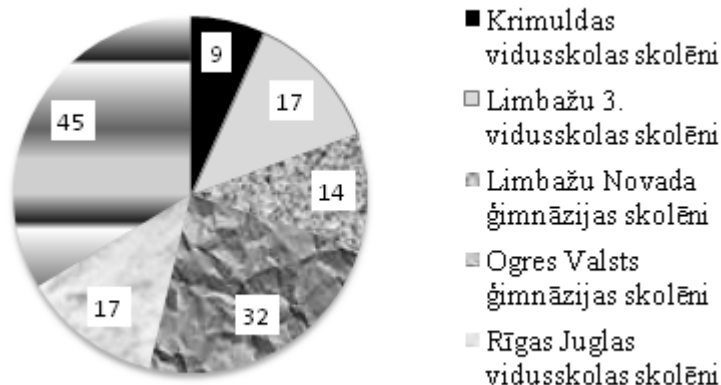
Noslēdzot individuālā un grupu darba izvērtējuma anketu iztirzāšanu, var secināt:

- skolēni personīgo un grupas biedru sniegumu vērtē kā apmierinošu un atbilstošu esošajiem apstākļiem;
- respondenti norāda, ka mācību procesa organizācijai vajadzētu būt skaidrākai, saprotamākai, kas tādējādi sekmētu arī padziļinātākas izpratnes veidošanu par kulturoloģijas mācību priekšmeta komponentu „Indivīds un vara”;
- teatrālā lomu spēle respondentiem raisījusi interesi, taču, pēc skolēnu domām, tā nebūtu izmantojama kā primārā metode, bet drīzāk papildus, piemēram, frontālai pieejai.

Turpinājumā seko izpratnes testu rezultātu analīze, lai noskaidrotu, vai respondentu viedoklim ir objektīvs pamats un vai skolēnu izpratne par tēmu „Indivīds un vara” ar teatrālās lomu spēles palīdzību ir padziļinājusies. Respondentu, kuri izpildījuši gan sākotnējo, gan noslēdzošo testu, rezultāti apkopoti 5. pielikumā.

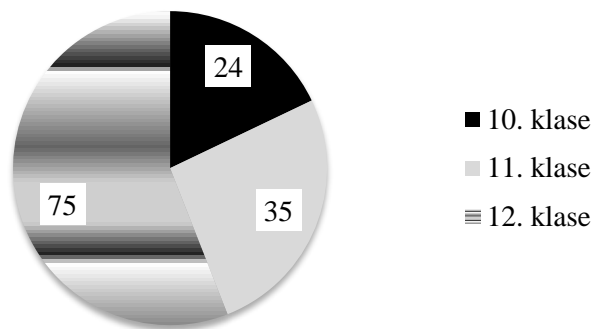
Sākotnējā posmā skolēni tika aicināti izpildīt aptaujas anketas, ar mērķi noskaidrot skolēnu pašreizējās izpratnes līmeni par diplomdarbā aktualizēto tēmu „Indivīds un vara”.

Dažiem skolēniem iepriekš bijušas minimālas priekšzināšanas šajā tēmā (citi par tēmu interesējušies pašmācības ceļā, citi mazliet dzirdējuši citu mācību priekšmetu (piemēram, psiholoģijas un uzņēmējdarbības pamatu u.tml. kontekstā), taču papildus tam skolēni netika padziļināti iepazīstināti ar minēto tēmu. Šī pētījuma autors savlaicīgi arī pārliecinājās, vai iesaistītie kulturoloģijas mācību priekšmeta skolotāji jau iepriekš nav aplūkojuši šo tēmu. Anketas izpildīja **simt trīsdesmit četri respondenti** no sešām Latvijas skolām (no Krimuldas vidusskolas – 9 (7%), no Limbažu 3. vidusskolas – 17 (13%), no Limbažu Novada ģimnāzijas – 14 (10%), no Ogres Valsts ģimnāzijas – 32 (24%), no Rīgas Juglas vidusskolas – 17 (13%) un no Rīgas Teikas vidusskolas – 45 (33%) vidusskolas klašu skolēni). Ar proporcionālo sadalījumu iespējams iepazīties attēlā 2.2.



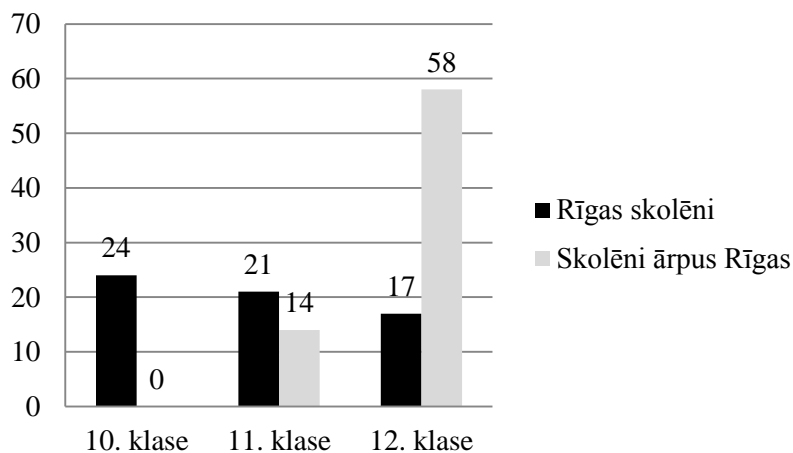
## 2.2. att. Respondentu sadalījums sākotnējā posmā

Var secināt, ka skaitliski visvairāk respondentu ir no Rīgas Teikas vidusskolas (četrdesmit pieci respondenti), bet vismazāk – no Krimuldas vidusskolas (deviņi respondenti). Lielākā daļa respondentu mācās ārpus Rīgas (54%), bet 47% - Rīgā. Pētījums tika realizēts visās trijās vidusskolas klasēs (sk. 2.3. attēlu): 10. klasē mācās divdesmit četri (18%) aptaujas respondenti, 11. klasē – trīsdesmit pieci (26%), bet 12. klasē – septiņdesmit pieci (56%) respondenti. Līdz ar to lielākā daļa pētījuma dalībnieku apgūst vidējo izglītību, mācoties 12. klasē.



### 2.3. att. Respondentu sadalījums pēc klasēm (sākotnējā posmā)

Tie divdesmit četri skolēni, kas mācās 10. klasē, izglītojas Rīgas Teikas vidusskolā. Savukārt četrpadsmit 11. klases skolēni mācās Limbažu Novada ģimnāzijā, bet divdesmit viens – Rīgas Teikas vidusskolā. Visbeidzot, deviņi 12. klases skolēni mācās Krimuldas vidusskolā, trīsdesmit divi – Ogres Valsts ģimnāzijā, septiņpadsmit – Limbažu 3. vidusskolā (vakarskolā) un vēl septiņpadsmit – Rīgas Juglas vidusskolā. Tātad tie 47% respondenti, kas mācās Rīgā esošajās vidējās izglītības iestādēs, izglītojas visās trijās vidusskolas klasēs. Papildus 11. klasi šī pētījuma ietvaros pārstāvēja četrpadsmit Limbažu Novada ģimnāzijas skolēni, bet 12. klasi – deviņi Krimuldas vidusskolas, septiņpadsmit Limbažu 3. vidusskolas un trīsdesmit divi jaunieši no Ogres Valsts ģimnāzijas. Līdz ar to veidojas sekojošs sadalījums (sk. 2.4. attēlu): 10. klasi par 100% sākotnēji pārstāvēja Rīgas vidusskolu skolēni, 11. klasi par 60% - Rīgas, bet 40% - ārpus Rīgas (Limbažu) esošie skolēni, bet 12. klasi – 23% skolēni no Rīgas un 77% - ārpus tās (Krimuldas novada, Limbažiem un Ogres).



### 2.4. att. Skolēnu sadalījums pa reģioniem (sākotnējā posmā)

Kā jau iepriekš minēts, skolēni bez padziļinātām priekšzināšanām izpildīja aptaujas anketu, kas reizē kalpoja kā izpratnes līmeni diagnosticējošais tests. Tāds pats tests, kas sastāvēja no deviņiem jautājumiem un tikpat daudz apakšjautājumiem (astotajā uzdevumā), tika paredzēts un dots izpildei arī pēc tēmas izklāsta un apguves. Tātad skolēnu izpratne par attiecīgajiem ar tēmu „Indivīds un vara” saistītiem jautājumiem tika pārbaudīta gan pedagoģiskās darbības sākumā, gan beigās. Vienīgais tēmas apguves kritērijs bijis tēmas „Indivīds un vara” izpratne. Kā apakškritēriji tika izvērtēta skolēnu sniegto atbilžu precizitāte (izejot no tēmas specifikas) un to pilnīgums. Izvērtēšanas vajadzībām izpratne tika vērtēta trijos līmeņos – no bez izpratnes līmeņa līdz padziļinātai jautājuma izpratnei (sk. 2.1. tabulu). Par pilnīgu un pareizu atbildi testā bija iespējams iegūt divus punktus, par daļēji pareizi vai daļēji pilnīgu atbildi – vienu punktu, bet par nepareizu vai nesniegtu atbildi – nulle punktus. Maksimāli bija iespējams iegūt trīsdesmit piecus punktus. Līdz ar to kā vidējo līmeni raksturojošu var pieņemt septiņpadsmit ar pusi punktus, bet, lai rezultātu varētu uzskatīt kā sekmīgu, respondentam jāiegūst vismaz četrpadsmit punkti. Izpratne tiek vērtēta katrā jautājumā atsevišķi, bet rezultātā tiek apkopoti kopvērtējumā iegūtie punkti. Identiska vērtēšana piemērota gan sākotnējam, gan noslēdzošajam testam.

2.1. tabula

#### Tēmas izpratnes izvērtēšanas kritēriji

	<b>Izpratnes līmeņi</b>	<b>Atbilstošais punktu skaits testā</b>	<b>Skaidrojums</b>
1.	<i>Bez izpratnes</i>	0 punkti	Attiecīgajā jautājumā skolēna sniegtā atbilde ir neprecīza un nepilnīga vai atbilde nav sniegta. Izpratne par doto jautājumu ir vāja vai vēl zemāka.
2.	<i>Daļēja izpratne</i>	1 punkts	Attiecīgajā jautājumā skolēna sniegtā atbilde ir bijusi daļēji precīza un pilnīga. Skolēns jautājumu izpratis atbilstoši viduvējam vai gandrīz labam līmenim.
3.	<i>Padziļināta izpratne</i>	2 punkti	Attiecīgajā jautājumā skolēna sniegtā atbilde ir bijusi precīza un pilnīga. Skolēns jautājumu izpratis atbilstoši labam vai augstākam līmenim.

Vispirms tiks analizēti tikai tie rezultāti, kas attiecas uz pirmreizējo testa izpildi. Diemžēl sekmīgu sniegumu nav uzrādījis neviens no aptaujātajiem respondentiem. Aritmētiski vidējais rezultāts, ņemot vērā visu respondentu sniegumi, ir pieci punkti (trīspadsmit procenti). Ņemot vērā to respondentu, kuri noslēgumā testu izpildīja atkārtoti, aritmētiski vidējais rezultāts šajā testā ir seši punkti (septiņpadsmit procenti).

Šādam rezultātam ir sekojoši iemesli:

- skolēni atklājuši tikai savu personīgo viedokli, jo speciālas priekšzināšanas nav bijušas;
- vairākiem skolēniem tēmas izklāsts, spriežot pēc to komentāriem, šķitis saistošs, taču pati tēma joprojām nešķiet aktuāla. Līdz ar to personīgās ieinteresētības (motivācijas) trūkums traucē sasniegt augstākus rezultātus. Kāds skolēns pat norādīja: *Mums ir vienalga par varu*;
- lielākā daļa respondentu atzinuši, ka izpildei atvēlētais laiks (pirmajā reizē tika dotas desmit, bet otrajā – piecpadsmit minūtes) ir par maz, lai vispirms noformulētu un tad izteiktu esošo pieredzi;
- piedāvātais materiāls un testa jautājumi atzīstami par esošajam izpratnes līmenim pārāk sarežģītiem. Jāatzīst, ka bez speciālas un padziļinātas izziņas darbības testa rezultāti nevarētu būt augstāki.

Visgrūtāk respondentiem bijis raksturot kodifikācijas, konformitātes un sakralizācijas jēdzienus, bet visprecīzāk definētie jēdzieni ir *eksāmens* un *vara*. Dots arī atbilstošs varas nozīmības skaidrojums. Kopumā aritmētiski vidējais rezultāts, runājot par skolēniem, kas mācās ārpus Rīgas, ir 14%, bet Rīgā – 15%. Iegūtā rezultāta zemākā robeža ir nulle punkti (atkārtojas divas reizes), bet augstākā – trīspadsmit punkti (atkārtojas trīs reizes).

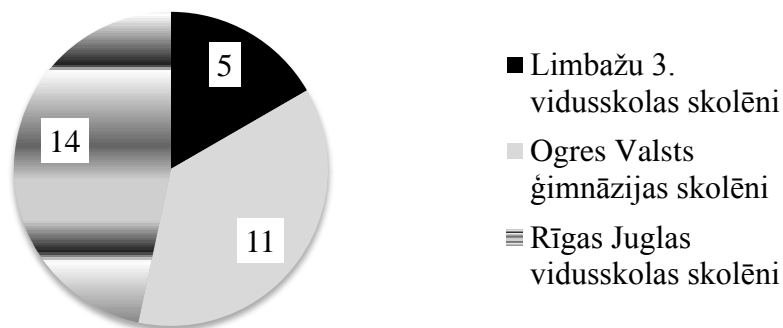
Otrajā jeb noslēguma posmā tika vēlreiz dots identisks tests, taču šoreiz mērķis bija pārbaudīt, vai un cik ievērojami palielinājušies tēmas izpratnes rādītāji, izmantojot piedāvāto pedagoģisko metodi. Frontālai pieejai tika pretstatīta diplomdarbā pētāmā un šī pētījuma autora izstrādātā teatrālā lomu spēle (stundu plānus iespējams aplūkot 6. pielikumā). Teatrālā lomu spēle vairāk raksturo mūsdienu pedagoģijas paradigmu, kurā svarīga skolēncentrēta pieeja, saskarsmes un domāšanas attīstīšana, padziļinātas izpratnes veicināšana, skolēnu pašmācīšanās, kurā pedagog ieņem veicinātāja un konsultanta lomu. Savukārt frontālā pieeja, kas mūdienu Latvijā joprojām ir visbiežāk pielietotā mācību metode, vairāk saistāma ar tradicionālo pedagoģiju, kurā skolotājs ieņem centrālo lomu kā autoritāte un skolēnu apziņā primāri tiek veidota faktoloģiskā bāze (zināšanas). Frontālā pieeja palīdz uzskatāmi pamanīt teatrālās lomu spēles stiprās un vājās puses, jo ir iespēja salīdzināt ar tradicionālu un ierastāku pieeju.

Tika paredzēts, ka otrreizējā aptaujā piedalīsies sākotnējie respondenti, taču respondentu skaits dažādu apstākļu dēļ saruka vairāk par divām ar pusi reizēm (no sākotnējiem simt trīsdesmit četriem respondentiem līdz piecdesmit vienam). Pēc frontālās pieejas aptaujas anketas aizpildīja divdesmit viens (41 %), bet teatrālās lomu spēles pieejas – trīsdesmit (59%) respondenti. Jāņem

vērā, ka frontālā pieeja saistāma ar pamatā individuālas, bet teatrālā lomu spēle – kolektīvas pieredzes akumulāciju.

Izvērtējot otrā posma rezultātus, vispirms tikuši analizēti ar frontālo pieeju iegūtie rezultāti. Pēc šīs metodes anketas aizpildīja septiņi Krimuldas vidusskolas (32%), trīspadsmit Ogres Valsts ģimnāzijas (64%) un viens Limbažu novada ģimnāzijas (4%) skolēns. Līdz ar to visi skolēni, ar kuriem strādājot tika izmantota frontālā pieeja un kuri aizpildīja aptaujas anketas, mācās ārpus Rīgas. Divesmit viens skolēns (95%) mācās 12. klasē, bet tikai viens (5%) – 11. klasē. Tas nozīmē, ka analīze ir neizbēgami virspusēja, jo galvenokārt akcentē tikai ārpus Rīgas un 12. klasē izglītojamo skolēnu rezultātus. Ja ņem vērā iepriekš izteiktos ierobežojumus, tad var pieņemt, ka izpratne (salīdzinājumā ar sākotnējo situāciju) ir augusi. Piemēram, zemākā rezultātu robeža ir viens (3%), bet augstākā – septiņpadsmit punkti (48%). Abas atkārtojas tikai viena respondenta (atsevišķi) gadījumā. Aritmētiski vidējais rādītājs līdz ar to ir astoņi punkti jeb divdesmit trīs procenti (trīs respondentu gadījumā). Visgrūtāk skolēniem joprojām bijis raksturot konformitātes un kodifikācijas jēdzienus. Visveiksmīgāk izdevies sniegt līdera un indivīda raksturojumus. Ja salīdzinām pēc aritmētiski vidējiem rādītājiem, izpratnes līmenis ir palielinājies no trīspadsmit līdz divdesmit diviem procentiem (citādi izsakoties, tas ir palielinājies par deviņiem procentiem). Tomēr rezultāti joprojām nav uzskatāmi par sekmīgiem. Izpratne par tēmu „Indivīds un vara” ir palielinājusies, taču tā joprojām ir ļoti vāja. Tai pašā laikā jāņem vērā, ka rādītāji attiecas tikai uz ārpus Rīgas un 12. klasē esošiem skolniekiem.

Visbeidzot, pirms apkopojam galvenās īpatnības, noskaidrosim, vai un cik lielā mērā tēmas izpratni veicinājusi teatrālā lomu spēle. Pēc tās aptaujas – testa anketas aizpildīja trīsdesmit respondenti (sk. 2.5. attēlu). Pieci (17%) no tiem bija no Limbažu 3. vidusskolas (vakarskolas), vienpadsmit (36%) no Ogres Valsts ģimnāzijas un četrpadsmit (47%) no Rīgas Juglas vidusskolas.



2.5. att. Respondentu atbilstība pa skolām (pēc teatrālās lomu spēles)

Tātad, izmantojot teatrālo lomu spēli, tēmu apguva gandrīz vienāds skaits skolēnu no Rīgas (47%) un ārpus tās (53%). Visi respondenti mācās 12. klasē. Ar šo metodi iegūtie rezultāti ir objektīvāki (nekā frontālās pieejas gadījumā), taču joprojām attiecas tikai uz divpadsmitās klases skolēniem. Jāatzīst, ka par otrreizēju testa kārtošanu skolēni netika iepriekš informēti (tas tika darīts ar mērķi iegūt optimāli objektīvākus pētnieciskās darbības rezultātus).

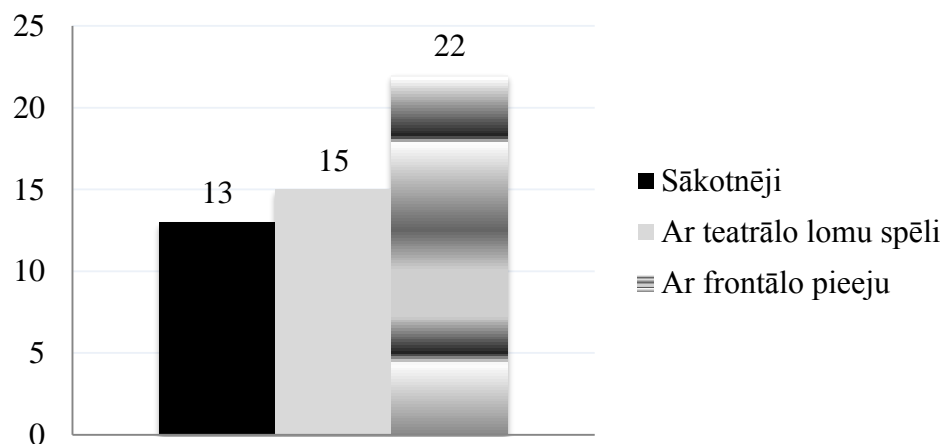
Rezultāta zemākā robeža ir viens (3%), bet augstākā – vienpadsmit (31%) punkti. Zemāko rezultātu uzrādījuši divi, bet augstāko – viens respondents. Visprecīzāk respondentiem izdevies raksturot indivīda lomu varas procesos un definēt tādas jēdzienus kā *līderis*, *izolācija* un *sakralizācija*, taču vislielākās grūtības sagādāja *eksāmena* (!), *kodifikācijas*, *konformitātes* un *propagandas* raksturošana. Aritmētiski vidējais līmenis saistāms ar pieciem punktiem jeb četrpadsmit procentiem, kas vērojami 13% gadījumos. Tātad, salīdzinājumā ar frontālās pieejas sniegtajiem rezultātiem, teatrālā lomu spēle sniedz ievērojami mazākus panākumus izpratnes veidošanā. Ņemot vērā pirmreizēja testa rezultātus, tēmas izpratnes rādītāji būtiski nav mainījušies. Tomēr jāņem vērā, ka šādu iznākumu veicināja vairākas metodes izmantošanai traucējošas parādības:

- ne visi izglītojamie bija secīgi ievērojuši metodes soļus (piemēram, pirmizrādes netika sagatavotas atbilstoši dotajiem norādījumiem vai netika sagatavotas vispār);
- tā kā metode īstenota, strādājot nevis individuāli, bet grupā, traucējumus izraisīja skolēnu kopumā vāji attīstītās sadarbības un savstarpējās komunikācijas prasmes (piemēram, uz pirmizrāžu posmu nereti ieradās tikai mazākā daļa no komandas biedriem);
- lai izmantotu teatrālo lomu spēli, skolēniem jābūt spējīgiem radoši un kritiski analizēt izsniegto teorijas materiālu, jo tajā vistiešāk atklājas tematiskais izklāsts. Diemžēl skolēni ne vienmēr izmantoja pieejamos papildmateriālus un tādējādi mācījās pavirši.

Līdz ar to nebūtu pareizi apšaubīt teatrālās lomu spēles efektivitāti kulturoloģijas mācību komponenta „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā. Vienīgais, ko būtu iespējams secināt, ir izmantotās metodes nepiemērotība mācību darbam pētījumā iesaistītajās mācību iestādēs. Šī pētījuma autors turpmākai pētnieciskajai darbībai ierosina izpētīt, vai šādi rezultāti atkārtotos arī citās izglītības iestādēs. Tādējādi būtu iespējams secināt, vai iepriekš izvirzītās hipotēzes ir pierādāmas, respektīvi, vai teatrālās lomu spēles efektivitāte izpratnes veicināšanā ir patiesi saistāma ar tai atbilstošu vecumposmu un tā īpatnībām.

No vienas puses, jāņem vērā, ka teatrālā lomu spēle nav spējusi sniegt augstvērtīgākus rezultātus (sk. 2.6. attēlu), ja salīdzinām tos ar tradicionālo frontālo pieeju, kuras laikā skolotājs

nepastarpināti izklāsta mācību vielu. Tomēr, no otras puses, teatrālā lomu spēle ir spējīga padziļināt izpratni par atbilstošo tematu un, iespējams, tās kvalitātes rodamas nevis izpratnes veicināšanā, bet gan, piemēram, saskarsmes prasmju, radošās un kritiskās domāšanas attīstībā.



#### 2.6. att. Tēmas „Indivīds un vara” izpratnes līmeņa rādītāji (procentuāli)

Respondentiem padevies raksturot varas jēdzienu un tā nozīmību, definēt indivīda un līdera būtiskākos aspektus. Tā rezultātā var pieņemt, ka respondenti ir uztvēruši tēmas „Indivīds un vara” aktuālākos elementus, taču nav spējuši padziļināti iztirzāt dažādās ietekmes metodes (piemēram, sakralizāciju, propagandu un konformitāti utt.).

## 2.2. Metodiskie ieteikumi teatrālās lomu spēles turpmākai izmantošanai

Šī pētījuma autora izstrādātās teatrālās lomu spēles aprobācija un tās analīze ļauj sniegt dažus metodiskos ieteikumus metodes turpmākai izmantošanai. Ir izkristalizējušies pieci ieteikumi, kas varētu noderēt, izmantojot teatrālo lomu spēli kā metodi pedagoģiskajā procesā.

Pirmkārt, kā iepriekš norādīts, metode sastāv no pieciem soļiem, tāpēc tā ir laikietilpīga (optimāli nepieciešamas četras mācību stundas) un iesaista vairākus dalībniekus (atkarībā no analizējamo fragmentu skaita, vismaz trīs skolēni uz grupu). Dalībniekiem jābūt savstarpējā saistībā (ja kāds piepeši nepiedalās nākamajā solī, metode var neizdoties).

Otrkārt, izraudzītajiem dramaturģijas fragmentiem jābūt saprotamiem, ieinteresējošiem un pietiekami labā kvalitātē, lai tos būtu jēgpilni analizēt. Pedagoģi var piedāvāt pašiem skolēniem atrast sev interesējošus materiālus. Tēmas var būt dažādas, taču būtiski, lai visas mazās grupas savstarpēji strādātu pie vienotas tēmas un pēc identiskiem nosacījumiem.

Treškārt, pedagoģam mērķtiecīgi jāveido atbilstoši mācību apstākļi, īpaši uzsverot pašdisciplīnu. Pretējā gadījumā skolēni neiesaistīsies pilnībā vai pat novērsīsies no metodes. Pedagoģam jābūt tādai autoritātei, kas cieņu iemantojis ilgtermiņā. Šī pētījuma ietvaros šāda iespēja nevarēja tikt nodrošināta, jo pedagoģiskās prakses ietvaros nebija iespējams ar katru grupu strādāt vairāk par trijām vai četrām stundām.

Ceturtkārt, teatrālās lomu spēles kvalitatīvai izmantošanai nepieciešams strādāt ar uz padziļinātu radošo un kritisko domāšanu spējīgiem izglītojamajiem, kas vidējās izglītības iestādēs ne vienmēr ir iespējams. Protams, pedagoģi var arī mēģināt piemeklēt vienkāršāku (saprotamāku un uzskatāmāku) materiālu vai, piemēram, samazināt doto uzdevumu apjomu, tādējādi piedāvājot strādāt ar vieglāku sarežģītības līmeni.

Piektkārt, skolēnus pie šīs metodes nepieciešams pakāpeniski pieradināt. Skolēni var atbilstoši sagatavoties metodes nosacījumiem, ja pedagoģi vispirms bieži izmanto dažādas kreatīvas un kritisko domāšanu veicinošas metodes. Skolēniem ir grūti tūlīt pārslēgties no frontālās pieejas uz teatrālo lomu spēli, jo pēdējā pieprasa iepriekšēju un padziļinātu pieredzi. Tātad pedagoģam jāgatavojas ne tikai pašam, bet arī pirms teatrālās lomu spēles izmantošanas atbilstoši jāgatavo skolēni. Šajā procesā būtu vēlams iesaistīt arī citu skolu pedagoģus un skolas vadītājus. Radošas, komunicēt un kritiski domāt spējīgas personības var izveidoties, ja mācību procesā apvieno visu iesaistīto pušu spēkus, tādējādi jaunu metožu izmēģināšanā ieinteresējot gan skolēnus, gan pedagoģus.

## SECINĀJUMI

Pētījumā kopumā tika iesaistīti simt trīsdesmit četri respondenti no sešām Vidzemes skolām. Proporcionālais sadalījums starp Rīgas un ārpus tās esošajām vidējās izglītības mācību iestādēm šī pētījuma ietvaros bija gandrīz vienāds. Pēc teatrālās lomu spēles nosacījumiem tēmu „Indivīds un vara” kulturoloģijas mācību priekšmetā apguva trīsdesmit viens respondents.

Teatrālā lomu spēle uzskatāma par mūsdienu pedagogijas zinātnes aktualitātēm atbilstošu, radošo un kritisko domāšanu veicinošu metodi. Ar metodes palīdzību tiek rosināta vajadzība darboties, stiprinot izglītojamo vērtību pasauli un sekmējot empīriskas pieredzes akumulāciju.

Pedagogam, mācību darbā pielietojot teatrālo lomu spēli, jāievēro noteikti, šajā pētījumā analizēti nosacījumi, jāpanāk teksta izpratne un pēc iespējas augstāka līmeņa realizācija darbā ar teksta materiālu. Pirmoreiz izmantojot pētāmo metodi, respondenti norādījuši, ka tās izpildei atvēlētais laiks nav pietiekams. Metodei kā minimums nepieciešamas četras mācību stundas, kas apgrūtina tās biežāku izmantošanu kulturoloģijas mācību stundās.

Tā kā metode realizējama, strādājot mazajās grupās, skolēniem tiek dota iespēja pilnveidot saskarsmes prasmes un radīt kopīgu viedokli, tādējādi veicinot līdzatbildīgas attieksmes nostiprināšanos. Skolēniem izdevies padziļināti izprast apgūstamo tēmu, jo darbs mazajās grupās sekmēja mācību motivāciju un radoši atraisītas gaisotnes veidošanos.

Teatrālās lomu spēles pamanāmākās priekšrocības saistāmas ar kritiski nepieciešamo saskarsmes prasmju, radošās un kritiskās domāšanas attīstību. Tēmas apguve šajā ziņā ir atkarīga no skolēnu darba grupā. Ja visi mazās grupas dalībnieki necīnās par vienotu mērķi, būtisks rezultāts nav vērojams.

Kopumā pētījumā iesaistīto skolēnu izpratne par kulturoloģijas mācību priekšmeta komponentu „Indivīds un vara” ir palielinājusies, taču tā joprojām nav atzīstama par pietiekamu. Ar teatrālās lomu spēles palīdzību respondenti ir uztvēruši aktuālākos tēmas elementus, taču nav spējuši padziļinātāk izpētīt aplūkotās varas ietekmes metodes. Ir izveidojusies izpratne par varas diskursu, taču respondenti ar grūtībām apzina varas izmantošanas specifiku un tās radītās sekas attiecībās starp indivīdiem.

Teatrālā lomu spēle pētījuma respondentiem šķita saistoša. Tika norādīts, ka metodi būtu vēlams pielietot biežāk, taču ar to nedrīkst aizvietot frontālo pieeju. Salīdzinājumā ar frontālās pieejas sniegtajiem rādītājiem teatrālā lomu spēle sniedz it kā mazākus panākumus tēmas izpratnes veicināšanā, tomēr jāņem vērā, ka pētāmās metodes soļi jāievēro atbilstoši un secīgi.

Diemžēl ne visi respondenti to paveica pienācīgi (traucējumus galvenokārt izraisīja saskarsmes kompetences trūkums starp skolēniem, taču arī pieejamie tēmas izklāsta materiāli ne vienmēr tika izmantoti).

Šī pētījuma autors kā pētījuma perspektīvu saskata iespēju izzināt, vai apkopotie rezultāti atkārtotos arī augstākās izglītības iestādēs, jo pastāv varbūtība, ka teatrālā lomu spēle ir vidējās izglītības iestādēs esošajiem apstākļiem pārāk komplicēta. Tāpat metodi būtu lietderīgi pārbaudīt tajās klasēs, kas saistītas ar teātra mākslas specializāciju. Ir tikai dažas skolas Latvijā, kas šādu iespēju piedāvā (piemēram, Valmieras Viestura vidusskola), taču var izvirzīt hipotēzi, ka pētāmā metode varētu būt saistāma tieši ar atbilstošām priekšzināšanām teātra mākslā.

## **PATEICĪBAS**

Pētījuma autors vēlas izteikt pateicību visiem tiem, kas palīdzējuši un sekmējuši pētnieciskā darba tapšanu, bet it īpaši Mg. baltu filoloģijā Astrīdai Podziņai un Dr. biol. Jurgim Šuba. Par materiāltehnisko nodrošinājumu jāpateicas arī katras iesaistītās skolas pārstāvjiem. Tāpat autors vēlas pateikties Silvijai Kraģei par palīdzību rezultātu dokumentēšanā. Paldies arī visiem respondentiem par reālo ieguldījumu.

# IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

## Normatīvie dokumenti

1. **Izglītības satura un eksaminācijas centrs.** (2008). Kulturoloģija: Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 29 lpp.

## Vārdnīcas

2. **Andersone, I. u.c.** (sast.; 2005). Ilustrētā svešvārdu vārdnīca. Rīga: Avots, 891 lpp.
3. **Beļickis, I. u.c.** (sast.; 2000). Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
4. **Lauzis, A.** (red.; 1999). Ideju vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 660 lpp.

## Citi

5. **Agajevs, V.** (2005). Semiotika. Rīga: Jumava, 207 lpp.
6. **Alijevs, R.** (2005). Izglītības filosofija. XXI gadsimts. Rīga: Retorika A, 288 lpp.
7. **Andersone, R.** (2004). Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās. Rīga: RaKa, 82 lpp.
8. **Anspaks, J.** (2006). Mākslas pedagoģija: 2. daļa. Metodoloģija. Teorija. Prakse. Rīga: RaKa, 256 lpp.
9. **Auziņa, I.** (2004). Teksta interpretācijas pieejas literatūras stundā: 4.-12. klase. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 49 lpp.
10. **Ārente, H.** (2000). Totalitārisma izcelsme. Rīga: Elpa, 609 lpp.
11. **Baranova, A.** (1999). Spēles metode bioloģijas stundās. Rīga: RaKa, 68 lpp.
12. **Bauman, R.** Performance, 41 – 49 pg. // Ed. Bauman, R. (1992). Folklore, cultural performances, and popular entertainments: A communications-centred handbook. New York: Oxford University Press, 313 pg.
13. **Berns, E.** (2000). Spēles, ko spēlē cilvēki: Cilvēku attiecību psiholoģija. Birojs 2000 Plus, 202 lpp.
14. **Cimdiņa, A.** Kultūra kā politiska substance un arguments, 253.-268. lpp. // Autoru kolektīvs. (2009). Letonikas trešā kongresa zinātniskie raksti. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 368 lpp.

15. **Čehlova, Z.** (2002). Izziņas aktivitāte mācībās. Rīga: RaKa, 136 lpp.
16. **Dzintare, D.** un Stangaine, I. (2007). Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja. Rīga: RaKa, 304 lpp.
17. **Eliade, M.** (1996). Sakrālais un profānais. Rīga: Minerva, 188 lpp.
18. **Engere, I. u.c.** (2014). Lomu spēles sociālpedagoģiskajā darbā: Metodiskais līdzeklis. Rīga: Profesionālās pilnveides un supervīzijas centrs „AISMA”, 78 lpp.
19. **Feldhūns, Ā.** (sast.; 1975). Sengrieķu traģēdijas. Rīga: Liesma, 406 lpp.
20. **Fišers, R.** (2005a) Mācīsim bērniem mācīties. Rīga: RaKa, 219 lpp.
21. **Fišers, R.** (2005b). Mācīsim bērniem domāt. Rīga: Izdevniecība RaKa, 325 lpp.
22. **Fuko, M.** (2001). Uzraudzīt un sodīt: Cietuma rašanās. Rīga: Omnia Mea, 294 lpp.
23. **Gadamers, H. G.** (1999). Patiesība un metode: Filosofiskas hermeneitikas pamatiezīmes. Rīga: Jumava, 508 lpp.
24. **Gīrcs, K.** (1998). Kultūru interpretācija. Rīga: Izdevniecība AGB, 478 lpp.
25. **Gudjons, H.** (1998). Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
26. **Hofstede, G.** (1994). Cultures and organizations: Software of the mind; Intercultural cooperation and its importance for survival. London: McGraw-Hill International, 279 pg.
27. **Kalna, B.** Totalitārisma mākslas modeļu transformācija teātrī, 120 – 126 lpp. // Rožkalne, A. (sast.; 2002). Materiāli par kultūru Latvijā. Rīga: Zinātne, 231 lpp.
28. **Kaneti, E.** (1999). Vadonis. Vara. Vārds. Rīga: Minevra, 125 lpp.
29. **Kāposta, I.** (1993). Spēle pedagoģijas teorijā un praksē: Mācību palīglīdzeklis. Rīga: Latvijas Universitāte, 37 lpp.
30. **Kārlails, T.** (2000) Varoņi, varoņu kults un varonīgums vēsturē. Rīga: Vieda, 212 lpp.
31. **Kūle, M.** (1989). Ceļš saprašanās labirintos. Rīga: Zinātne, 108 lpp.
32. **Kūle, M.** un Kūlis, R. (1998). Filosofija. Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp.
33. **Lasmane, S.** Hermeneitika, 209. – 229. lpp. // Kalniņa, I. E. un Vērdiņš, K. (sast.; 2013). Mūsdienu literatūras teorijas. Rīga: LU Literatūras, folkloras un mākslas institūts, 542 lpp.
34. **Le Bons, G.** (1998). Pūļa psiholoģija. Rēzekne: Latgales Kultūras centra izdevniecība, 174 lpp.
35. **Mārtinsons, K.** un Miltuze, A. (red.; 2015). Psiholoģija 2: Personība, grupa, sabiedrība, kultūra. Rīga: Zvaigzne ABC, 304 lpp.
36. **Nīmante, D.** (2007). Klasvadība: Rokasgrāmata skolotājiem. Rīga: Zvaigzne ABC, 143 lpp.

37. **Odiņa**, I. Lomas klasē, 27 – 34 lpp. // Grigule, L. un Silova, I. (red.; 1998). Mācīsimies sadarbojoties. Rīga: Mācību grāmata, 129 lpp.
38. **Omārova**, S. (2002). Cilvēks dzīvo grupā: Saskarsmes psiholoģija. Rīga: Kamene, 234 lpp.
39. **Oudenhovens**, J. P. Kooperatīvās mācīšanās un sekmju mijiedarbība, 206. – 216. lpp. // Autoru kolektīvs. (2004). Kooperatīvā mācīšanās: Rakstu krājums. Rīga: Izdevniecība RaKa, 331 lpp.
40. **Riņķis**, J. (2007). Intelektuālo spēju attīstīšana. Rīga: RaKa, 166 lpp.
41. **Rubana**, I. M. (2004). Mācīties darot: Interaktīvas mācības. Rīga: RaKa, 262 lpp.
42. **Rubenis**, A. (1994). Cilvēks mītiskajā pasaules ainā. Rīga: Zvaigzne, 140 lpp.
43. **Rudzītis**, J. (2000). Literatūras mācības skolā: Metodisks risinātājlīdzeklis esošajiem un topošajiem literatūras skolotājiem. Rīga: Izdevniecība RaKa, 329 lpp.
44. **Špona**, A. un Čehlova, Z. (2004). Pētniecība pedagogijā. Rīga: RaKa, 203 lpp.
45. **Viķe-Freiberga**, V. (2010). Kultūra un latvietība. Rīga: Karogs, 231 lpp.
46. **Zahava**, B. (1976). Aktiera un režisora meistarība. Rīga: Zvaigzne, 264 lpp.
47. **Zālīte**, E. (1987). Kopotie raksti, trešais sējums: Lugas, raksti par igauņu literatūru, vēstules. Rīga: Liesma, 459 lpp.
48. **Zālīte**, M. (2004). Neglītais pīlēns. Sfinks. Tobāgo! Zemes nodoklis. Rīga: Atēna, 341 lpp.
49. **Zālīte**, M. (2011). Trīs drāmas. Rīga: Karogs, 215 lpp.
50. **Žogla**, I. (1994). Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. Rīga: Latvijas Universitāte, 228 lpp.

### Fragmentu izvēles pamatojums

Šī pētījuma ietvaros izraudzīti fragmenti no mūsdienu latviešu dramaturģes Māras Zālītes 1) “Sfinksa” (2001) un 2) “Lācis” (2009), padomju laiku autores Elīnas Zālītes 3) “Atgūtā dzimtene” (1948) un sengrieķu ievērojamākā traģiķa Sofokla 4) “Antigone” (ap 441. g. p.m.ē.). Izvēlētie fragmenti atspoguļo aplūkojamās varas pielietojuma metodes, iezīmē biežāk sastopamos problēmjautājumus tēmas indivīds un vara diskursā.

Analizējot pirmo fragmentu no Māras Zālītes „Sfinksa”, skolēniem būs iespēja iepazīt un analizēt ideoloģijas, eksāmena un soda, pavēles, dehumanizācijas un sakralizācijas pielietojumu. Indivīdu savstarpējās attiecības ir līdzvērtīgas. Indivīds faktiski nostājas pret esošo varu. Otrajā fragmentā (Māras Zālītes „Lācis”) iespējams konstatēt vairākas varas izmantošanas metodes: sakralizācija, deindividualizācija un dehumanizācija, ideoloģija un propaganda, izolācija, pavēle un dresūra, un arī kodifikācija. Indivīdu savstarpējās attiecības ir līdzvērtīgas. Gan Lācis, gan Eglītis ir tiešā esošās varas pakļautībā, taču visuzskatāmāk to iemieso Eglīša tēls. Savukārt fragments no Elīnas Zālītes „Atgūtā dzimtene” sniedz iespēju analizēt eksāmena un pavēles, dehumanizācijas, izolācijas, konformitātes un kodifikācijas pielietojumu indivīda un varas attiecību veidošanā. Esošās varas pārstāvji (Kanādas pārstāvis, Robertsons, Dalbiņš un Ārsts) ir augstākā pozīcijā, nekā varai pakļautie indivīdi (Silamiķelis, Saime, Lejnieks un Paveca izskata vīrs). Pakļautie pauž daļēju un ārēju piekrišanu varai, bet varas pārstāvji ir varas tiešie pielietotāji. Visbeidzot, ceturtais fragments (ekcerpts no Sofokla „Antigone”) iepazīstina ar desakralizācijas, pavēles un soda, konformitātes un ideoloģijas metodēm un to īstenojumu. Gan Antigone, gan Ismēne ir līdzvērtīgās pozīcijās, taču katra izrāda savu piekrišanu atšķirīgai autoritātei (Ismēne – laicīgajai varai, bet Antigone – reliģiski morālajam pienākumam). Kopumā fragmentos atspoguļojas sekojošas varas realizācijas metodes: ideoloģija un propaganda, eksāmens, pavēle un sods, konformitāte un deindividualizācija, dehumanizācija, desakralizācija un sakralizācija, un arī izolācija, kodifikācija un dresūra. Izpratne par šīm metodēm tiek pārbaudīta ar sākotnējās un atkārtotās „Indivīda un varas attiecību izpratnes” anketaptaujas palīdzību.

**Māra Zālīte. „Sfinksa” (2001)**

*(Pēc Zālīte, 2004; 122-125)*

*Pirmais cēliens, septītā aina*

*Pratinātājs – Vācu Virsnieks. Viņš ir Finka sens paziņa, par ko liecina viņa foto (civilā) pie sienas. Taču šoreiz viņš ieradies savas valsts uzdevumā. Viņa nolūks ir nošaut Finku. Līdzī žūksnis avīžu un revolveris. Rokās melni ādas cimdi.*

VĀCU VIRSNIEKS:

„Berliner Tageblatt”!

*(Atšķir, lasa.)*

Rīgas gaišrēģis redz vācu karavīrus

Parīzē pie Triumfa arkas!

FINKS:

Neesmu lasījis.

VĀCU VIRSNIEKS:

Vai tu apjēdz, cik esi bīstams?

Tu vari Reiham izjaukt

Slepenos plānus!

FINKS:

Nav tāda nodoma.

VĀCU VIRSNIEKS:

Mans fīrers tev aizmuguriski

Piespriedis nāvi!

FINKS:

Par daudz goda.

VĀCU VIRSNIEKS:

Tu krievu spiegs!

FINKS:

Nav taisnība.

VĀCU VIRSNIEKS:

Tevi atbalsta krievu prese!  
Segodņa! Novij Golos! Slovo!  
SegodņaVečerom!  
Krievi! Krievi! Krievi!  
(*Svaida avīzes, rāda uz fotogrāfijām.*)  
Igor Severjanin!

FINKS:

Liels dzejnieks.

VĀCU VIRSNIEKS:

Ha! Ha! Ha! Kā es esmu noguris  
No dzejniekiem!  
Elēna Magnushovskaja!

FINKS:

Izcila rakstniece.

VĀCU VIRSNIEKS:

Šalāpin! PjotorLeščenko!  
Krievi! Krievi! Krievi!

FINKS:

Tas ir tavs foto.

VĀCU VIRSNIEKS:

Ņem nost! Ņem nost!  
(*Izvelk revolveri, kļūst arvien histēriskāks.*)  
*Meitene Uz Trapeces apgriež Vācu Virsnieka foto uz otru pusi.*)

FINKS:

Atdod revolveri!

VĀCU VIRSNIEKS:

Jusupovs, tas kņazs,  
Tevi uz Parīzi izsauc?

FINKS:

Es nebraukšu.

VĀCU VIRSNIEKS:

Tu baidies?  
Rasputinu taču novāca viņš!  
Tu esi krievu spiegs!  
Krievi! Krievi! Krievi!  
Tu – viņu aģents! Atzīsties!

FINKS:

Atdod revolveri!

VĀCU VIRSNIEKS:

*Jūtu izverdums, kur uzpotētā ideoloģija – Vācu Virsnieka tekstā ir Nīčes citāti – jaucas ar pusapzinātu iekšēju pretestību tai, draudzības jūtas un cieņa pret Finku jaucas ar pienākumu viņu iznīcināt, virsnieka intelīgenca mijas ar dzīvniecisku naidu. Pret ko? Tieši to, šķiet, arī neizprot pats Pratinātājs.*

Pilna zeme ir lieko!  
Samaitāta ir dzīve no pardaudzdaudzajiem!  
Pareģo! Un, ja tu melosi...

FINKS:

Kapi. Daudz kapu.

VĀCU VIRSNIEKS:

Kur kapi, tur augšāmcelšanās!

FINKS:

Atdod revolveri!

VĀCU VIRSNIEKS:

Līdzcietība ir grēks  
Mazas ausis ir skaistas!  
Liela nozīme ir glītiem zābakiem!  
Cilvēki nelabi ož!  
Nevajag gribēt  
Būt par neizdziedināmā ārstu!  
Visi sapņo par bojāeju!

FINKS:

Visi sapņo par laimi.

VĀCU VIRSNIEKS:

Ha! Ha! Ha! Kā es esmu noguris

No dzejniekiem!

Labi cilvēki nerunā patiesību!

Tu, krievu spiogs!

FINKS:

Cilvēk! Atdod man revolveri.

VĀCU VIRSNIEKS:

Es neesmu cilvēks! Es esmu dinamīts!

Zeme, tu klusē.

Tā tu izpaud man savu gudrību.

Debess, tu klusē.

Tā tu izpaud man savu gudrību.

Sirds, tu apstājies.

Tā tu izglāb mani no dzīves.

Izglāb mani no dzīves!

*Vācu Virsnieks nošaujas. Meitene Uz Trapeces aizved Pratinātāju.*

*Fragmenta beigas.*

**Elīna Zālīte. „Atgūtā dzimtene” (1948)**

(No: Zālīte, 1987; 55-57)

*Otrais cēliens, devītā aina*

*Nometnes kancelejā.*

*1945.-1947. gadā pārvietoto personu nometnē okupētās Vācijas amerikāņu zonā.*

ROBERTSONS:

*(Kanādas strādnieku vervētāju pārstāvjiem).* Pārvietotās personas, protams, būs ļoti iepriecinātas, ka Kanāda tiem piedāvā darbu un maizi. Cik strādnieku jūs vēlētos?

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Mēs savos mežos varam nodarbināt neaprobežotu skaitu. Cik mēs paņemsim, tas būs atkarīgs no veselības pārbaudes.

DALBIŅŠ:

Mūsu tautas saglabāšanas labad mums būtu svarīgi, lai iespējami vairāk latviešu paliktu vienā kopā.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Pārvietotās personas mūs neinteresē kā tauta, bet tikai kā darbaspēks. Mēs varētu sākt pārbaudi. Lūdzu, ārsta kungs! (*Ārsts, kas ieradies pārstāvim līdzi, sagatavojas.*)

ROBERTSONS:

*(Kanādas pārstāvim).* Sīkumus jūs nokārtosit ar DP priekšnieku misteru Dalbiņu.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Kanādas vārdā pateicos jums par laipno pretimnākšanu.

ROBERTSONS:

Okē! (*Aiziet.*)

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

*(Dalbiņam).* Vai līgumi sagatavoti?

DALBIŅŠ:

Jā.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Tad mēs varētu sākt.

DALBIŅŠ:

*(Sauc pa durvīm ārā).* Kas pieteikušies braukšanai uz Kanādu, nāk iekšā pa vienam! *(Ienāk Silamiķelis.)*

ĀRSTS:

Izgērbieties! *(Silamiķelis ātri nomet svārkus).* O, muskuļi ir labi! *(Izklausīna.)* Sirds arī – kā vērsim. Plaušas kā plēšas. Un tagad zobus! Veseli! Šis puisis spēs ir pacilāt cirvi, ir ieplūdināt Kanādas tautā jaunas, spēcīgas asinis.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Sievas nav?

SILAMIĶELIS:

Nav.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Tas ir labi. Mēs ņemam tikai vieniniekus. Parakstiet līgumu.

SILAMIĶELIS:

*(Lasa līgumu).* „Ar šo apliecinu, ka, ierodoties Kanādā, saistīšos darbā baļķu, papīrmalkas, būvkoku ciršanā vai līdzīgos meža darbos ar tādu uzņēmēju, kādu būs izraudzījis Kanādas darba ministrs vai viņa pārstāvis.” *(Nopūzdamies paraksta.)*

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

*(Nevarēdams izlasīt).* Kāds ir jūsu vārds?

SILAMIĶELIS:

Visvaldis Silamiķelis.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Amerikāņiem grūti izrunājams. Daudz labāk jums būtu saukties, piemēram, par Džonu Braunu. Ar pāriešanu Kanādas pavalstniecībā būtu ieteicams mainīt arī vārdus un uzvārdus.

SAUSNE:

Bet ar to taču pazudīs tautības pēdējās pazīmes.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Kanādas pilsoņiem jābūt ar amerikāņu pazīmēm.

ĀRSTS:

(*Sauc*). Nākošais! (*Ienāk Lejnieks un grib sākt izgērbties.*) Nevajag.  
Par kalsnu!

LEJNIEKS:

No nometnes mani grib mest laukā. Uz dzimteni braukt es  
nedrīkstu. Kur lai es palieku?

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Nav mūsu darīšana. (*Lejnieks aiziet. Ienāk plecīgs cilvēks.*)

ĀRSTS:

(*Izmeklē*). Viss kārtībā. Zobus! Divi plombēti zobi, un viena zoba  
trūkst. Neder!

PLECĪGAIS CILVĒKS:

(*Aiziedams*). Vai tad cilvēks ir zirgs, ka jāskatās zobos?

ĀRSTS:

Nākošais! (*Ienāk paveca izskata vīrs.*) Par vecu.

PAVECA IZSKATA VĪRS:

Man ir tikai četrdesmit pieci gadi.

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Mēs ņemsim tikai līdz četrdesmit gadiem.

PAVECA IZSKATA VĪRS:

Uz Kanādu, Angliju un citām zemēm arī var braukt tikai jaunie un  
spēcīgie. Kur tad lai paliek vecākie un vārgākie? Un sievas, un  
bērni?

KANĀDAS PĀRSTĀVIS:

Nav mūsu darīšana.

ĀRSTS:

Nākošais!

*Fragmenta beigas.*

## Māra Zālīte. „Lācis” (2009)

(No: Zālīte, 2011; 55-57)

*Otrā cēliena sestā aina*

*1949. gada februāris. Viļa Lāča kabinets. Redzams, ka viņa pašapziņa ir augusi. Vilis Lācis un LPSR Iekšlietu ministrs Eglītis. Daudzie skaitļi, kas padomju laika paaudzēm bijuši pilnībā noslēpti, šeit un turpmāk tomēr nav statistiska informācija, bet drīzāk tēls, kurš raksturo vardarbības apjomu, vienaldzību un cinismu pret cilvēka dzīvības vienreizību.*

LĀCIS:

„Krasta banga”...Poētiski. Jūra... Vētra...

EGLĪTIS:

„Vētra”! Jā! Vienreizējs darbs! Izmantojot gadījumu, atļaujiet apsveikt jūs, biedri Lāci, ar trešo Leņina ordeni, bet jo īpaši ar Staļina prēmiju. Ārkārtīgi liels gods latviešu literatūrai. Un, protams, ar goda nosaukumu „Tautas rakstnieks”... Liels pagodinājums ir strādāt kopā ar Tautas rakstnieku.

LĀCIS:

Paldies, biedri Eglīti, taču pašlaik es neesmu rakstnieks. Tātad kodētā operācija sauksies „Krasta banga”... Visus dokumentus esmu izskatījis. Tomēr man ir daži jautājumi.

EGLĪTIS:

Klausos, biedri Lāci.

LĀCIS:

Maskavas lēmumā minēts, ka no Latvijas tiks izvestas 13 tūkstoši ģimeņu. Vai ir aprēķināts kopējais skaits?

EGLĪTIS:

Ir aprēķināts. Tas var nedaudz svārstīties, bet mazāk par 42 tūkstošiem nebūs. Domāju, ka skaits būs ievērojami lielāks.

LĀCIS:

Kā jūs raksturotu kontingentu?

EGLĪTIS:

Īsi sakot, - tautas ienaidnieki. Tā būs rakstīts uz vagoniem.

LĀCIS:

Kāds ir šo tautas ienaidnieku nacionālais sastāvs?

EGLĪTIS:

95,6 procenti ir latvieši. To viegli izskaidrot, jo pārsvarā tie ir laucinieki. Budži, kulaki, kas pretojas kolektivizācijai. Bandītu atbalstītāji. 58 procenti ir sievietes.

LĀCIS:

Kā jūs to komentētu?

EGLĪTIS:

Ziniet, tās budžu vellatas reizēm ir niknākas par vīriem!

LĀCIS:

Tomēr. Sievietes.

EGLĪTIS:

Tā kā jau 45. gadā esam apcietinājuši un izveduši, Sarkanajā armijā iesaukuši, kā ar darbam Krievijā nozīmējuši 81 tūkstoti piecsimt vīriešu... Vēl Gulags, karš, nepieciešamās tīrīšanas... Vīriešu vienkārši vairs nav. Mežos, vienīgi tur. Tiem mēs netiekam klāt. Varētu teikt, ka, ja 41. gadā bija vīriešu deportācija, tad šī būs sieviešu deportācija.

LĀCIS:

Vai jūs nemulsina, ka 14 procentu ir bērni līdz 10 gadu vecumam, bet 7,5 procenti ir ļaudis, kas vecāki par 70 gadiem? Tātad sievietes, bērni un sirmgalvjī. Vai mums, padomju varai, ir jācīnās ar sievietēm, bērniem un sirmgalvjiem?

EGLĪTIS:

Mēs to kvalificējam kā bandītu atbalsta bāzi. Vīri mežos cīnās tieši šo bērnu, sievu, vecotēvu... Vārdu sakot – šī kontingenta dēļ. Kad viņu nebūs, vīri nāks no meža ārā, un mēs viņus pienācīgi sagaidīsim. Maskavas pavēle attiecas uz ģimenēm. Līdz ar to... Kā Iekšlietu ministrs es nevaru apspriest Maskavas pavēli. Varbūt, ka jūs varat.

LĀCIS:

Vai ir padomāts par iespējamo pretestību?

EGLĪTIS:

Tādas nebūs.

LĀCIS:

Kā jūs varat būt tik pārliecināts?

EGLĪTIS:

Operācija tiks veikta ātri un negaidīti.

LĀCIS:

Kā tas tiks nodrošināts?

EGLĪTIS:

Ar plāna pilnīgu konspirāciju.

LĀCIS:

Kā jūs domājat nemanāmi un slepeni ievest Latvijā pāri par 8 tūkstošiem čekas militārpersonu, pāri par 3 tūkstošiem drošības ministrijas darbinieku un koncentrēt gandrīz 10 tūkstošus istrebiķeļu?

EGLĪTIS:

Atļaujiet atbildēt – operācija tiks pasniegta kā gatavošanās kopējiem manevriem ar tām Padomju Armijas daļām, kas jau atrodas Latvijas teritorijā. Līdzīgi kā 41. gadā. Slepenība būs pilnīga. Gan virsnieki, gan ierindnieki būs pilnīgi pārliecināti, ka dodas uz mācībām. Kopā to visu realizēs 4 tūkstoši pieci simti cilvēkvienību.

LĀCIS:

Tas ir mērogs!

EGLĪTIS:

Lai neļautu šo mērogu nojaust, visu daļu komandieri tiks instruēti pa vienam. Uzdevumi tiks doti tikai operācijas priekšvakarā.

LĀCIS:

Grūti iedomāties, ka pie tik liela iesaistīto personu skaita nebūs nekādas informācijas noplūdes.

EGLĪTIS:

Noplūde ir izslēgta. Autotransporta, kā arī dzelzceļa vagonu kustība tiks, kā jau teicu, pasniegta kā gatavošanās manevriem. No 18. marta līdz pat operācijas sākumam manevri arī reāli notiks. Pēc paredzētās programmas, atklāti, nesējot nekādas aizdomas. „Krasta bangas” patieso būtību zina tikai dažas absolūti uzticamas personas. Tai skaitā jūs un es.

LĀCIS:

Tas ir...apbrīnojami.

EGLĪTIS:

Tāds ir mūsu darbs. Tāds ir mūsu spēks, biedri Lāci. 24. marta vakarā atliks vien realizēt izsūtāmo ģimeņu aizturēšanu, kontingenta iekraušanu vagonos un tālāk jau izvietošānu pa attālajiem PSRS reģioniem saskaņā ar plānu.

LĀCIS:

Kas notiks, ja kāda no iesaistītajām militārpersonām izrādīs nepakļaušanos?

EGLĪTIS:

No militārpersonām? Kā jūs to domājat?

LĀCIS:

Es domāju – vienā pusē karavīri... Bet otrā – bērni, sirmgalvji, sievietes... Cilvēciskais faktors...

EGLĪTIS:

Sapratu. Ārkārtas gadījumu nebūs. Kareivji ir morāli un politiski sagatavoti. Politorgāni ir veikuši un sekmīgi turpina veikt izglītošanas darbu. Tiek izskaidrota buržuāzisko nacionālistu prettautiskā loma, kā arī kulaku un bandītu nelietīgā daba. Tiek ieaudzinātas nesamierināma naida jūtas pret šķiras ienaidnieku. Kvēls naidis! Nekādas žēlastības pret šiem suņiem un viņu kucēniem. Neaizmirsīsim, ka šie kareivji ir čekisti! Bezbailīgi, uzticami, ar augstu padomju cilvēka morāli.

LĀCIS:

Vai tiem... elementiem... ir iespējas...

EGLĪTIS:

Kādas iespējas, biedri Lāci?

LĀCIS:

Iespējas izbēgt.

EGLĪTIS:

Praktiski nav. Ja kas, konvojiem būs atļauts uz bēgošiem šaut.

LĀCIS:

Arī uz bērniem?

EGLĪTIS:

Cerēsim, ka bērni nebēgs.

LĀCIS:

Bērni... Vai tiešām tas ir nepieciešams?

EGLĪTIS:

Manam viedoklim nav nozīmes.

LĀCIS:

Bet manam?

EGLĪTIS:

Jūsu viedoklim ir relatīvi... liela nozīme. Taču tas būtu jāsaprot ar biedra Staļina un biedra Berijas viedokli.

LĀCIS:

Šķirt bērņus no mātēm nebūtu cilvēciski. Protams, ka bērņiem ir jābūt pie mātēm. Protams.

EGLĪTIS:

Tas būs izšķirošs trieciens. Pēc tā ienaidnieks vairs neatkopsies. Mugurkaula pilnīga salaušana! Uzvara būs aiz mums!

LĀCIS:

Aiz mums? Jūs gribējāt teikt, ka uzvara būs mūsu?

EGLĪTIS:

Tieši tā. Valdība pavēli par operācijas veikšanu pasludinās sešas stundas līdz operācijas sākumam.

LĀCIS:

PSRS valdība, saprotams?

EGLĪTIS:

Nē, Latvijas PSR valdība. Kā valdības galva pavēli parakstīsiet jūs.

LĀCIS:

Es?

EGLĪTIS:

Kurš gan cits, biedri Lāci. Vai vēlaties vēl ko jautāt?

LĀCIS:

Nē, paldies.

*Eglītis aiziet. Lācis iedzer.*

*Fragmenta beigas.*

## Sofokls. Antigone

(No: Feldhūns, 1975; 145-147)

I cēliens, 0-95

*Agrs rīts pirms saules lēkta. Parādās Antigone melnās drēbēs ar amforu rokās. Viņa klaudzina pie labējām durvīm. Pēc brītiņa iznāk Ismēne. Kļūst arvien gaišāks.*

ANTIGONE:

Ai, mīlā māsa Ismēne, jel uzklausi!  
[..] Nav tāda rūgtuma un tādu nedienu,  
Nav tādu ciešanu un negoda, ko mēs  
Ar tevi nebūtu jau pieredzējušas.  
Bet ko gan tagad runā visā pilsētā?  
Ko tautai stratēgs Kreonts licis sludināt?  
Vai dzirdējusi ko? Varbūt vēl nezini,  
Ka mūsu brālim ienaidnieku dusmas draud?

ISMĒNE:

Par mūsu brāli, Antigone, ziņu man  
Nekādu nav – ne priecīgu, ne bēdīgu –  
Pēc brīža tā, kad abus brāļus zaudējām,  
Kas divkaujā ir vienā dienā krituši.  
Pēc tam, kad šonakt atkāpušies argieši  
No šejienes, neko es vairāk nedzirdu. [..]

ANTIGONE:

To zināju it labi. Tāpēc tevi šurp  
No nama izsaucu, lai viena uzklausi.

ISMĒNE:

Kas noticis? Man šķiet, tu esi satraukta.

ANTIGONE:

Tik vienu brāli Kreonts ļoti godina,  
Tam kapu piešķirdams, bet otru kaunā liek.  
Kā ļaudis stāsta, Eteokla pīšļus viņš

Pēc senču paražām ar cieņu zemē slēpj,  
Lai godāts tas ir pazemē starp mirušiem.  
Ar vēstnešiem viņš pilsoņiem liek paziņot,  
Ka nelaimīgā Polineika pīšļus tie  
Ne kapā guldīt drīkst, nedz arī apraudāt,  
Bet neapraudātu bez kapa atstāt to  
Un putniem mest, kas gaida gardu barību.  
Kā dzirdams, labais Kreonts licis tev un man –  
Jā, protams, arī man – to visu paziņot.  
Pats ieradīsies šeit un skaidri paziņos,  
Ja kāds vēl nezina. Viņš jokot netaisās  
Ar šādām pavēlēm. Kas viņam neklausīs,  
To tauta ielās nomētās ar akmeņiem. [..]

ISMĒNE:

Ja tā, ko tālāk, nelaimīgā, darīt man? [..]

ANTIGONE:

Vai palīgā man nāksi pacelt mirušo? [..]

ISMĒNE:

Ai, pārdrošā, to taču Kreonts noliedzis!

ANTIGONE:

Tas nevar noliegt pildīt pienākumu man!

ISMĒNE:

[..] To apdomā –

Mums kaunā mirt, ja, pārkāpdamas likumu,

Mēs valdnieku un viņa varu nievājam.

Bet atceries, ka esam tikai sievietes

Un nespējam pret vīriem droši cīņā iet,

Jo valda stiprākie, bet mums tik jāklausa,

Kaut viņu bardzība vēl būtu lielāka.

Es lūgšu tos, kas apakšā zem zemes mīt,

Lai viņi piedod man, jo spiesta darīt tā;

Es tiem, kam vara dota, klausīšu arvien.

Nav jēgas darīt to, kas pāri spēkiem tev.

ANTIGONE:

[..] Kā gribi, rīkojies! To apglabāšu es!  
Būs nāve tīkama, ja pildīts pienākums. [..]

ISMĒNE:

Par tevi, pārdrošniece lielā, baidos es!

ANTIGONE:

Par mani nebaidies, par sevi rūpējies!

ISMĒNE:

Bet savu nolūku nevienam neizpauž,  
To dari paslepu! Par visu klusēšu.

ANTIGONE:

Tik stāsti vien! Es tevi vairāk nīdīšu,  
Ja klusēsi un neziņosi visiem to.

*[..] Katra aiziet uz savu pusi.*

*Fragmenta beigas.*

**ANKETA: INDIVĪDA UN VARAS ATTIECĪBU IZPRATNE LUGAS  
FRAGMENTĀ**

*Mazās grupas dalībnieku vārdi, uzvārdi:*

---

*Klase/kurss: \_\_\_\_\_ Skola: \_\_\_\_\_*

*Stundas noslēgumā viens eksemplārs jāiesniedz skolotājam. Otrs saglabājas pie grupas dramatisācijas nolūkiem. Labu veiksmi!*

**1. *Fragmenta autors un tā darbs***

1.1. Autors un tā dzīves laiks

---

1.2. Lugas nosaukums, sarakstīšanas gads

---

**2. *Raksturojiet dialogā pamatā esošo situāciju!***

---

**3. *Varas īstenotāj –a/udarbība***

3.1. Kā varas īstenotājs redz esošo situāciju un savu vietu tajā?

---

3.2. Ko varas īstenotājs grib panākt?

---

3.3. Kāpēc to vēlas panākt?

---

3.4. Kādas darbības veic varas īstenotājs, lai panāktu sev vēlamu?

---

---

---

4. **Indivīd –a/udarbība**

4.1. Kā indivīds redz esošo situāciju un savu vietu tajā?

---

---

4.2. Ko indivīds grib panākt?

---

4.3. Kāpēc to vēlas panākt?

---

4.4. Kādas darbības veic indivīds, lai panāktu sev vēlamu?

---

---

---

5. **Varas īstenotāj –a/u un indivīd –a/u savstarpējo attiecību raksturojums**

Miniet trīs kopīgas un trīs atšķirīgas īpatnības abu varas pušu pārstāvju vērtībās, vajadzībās, mērķos un esošās situācijas izvērtējumā!

---

---

---

---

6. **Secinājumi**

Fragmentā atspoguļotās varas pielietojuma metodes un to īss raksturojums (*atbildot uz šo jautājumu ieteicams izmantot izsniegto tēmas „Indivīds un vara” vielas izklāsta materiālu*).

---

---

---

---

**Paldies par darbu!**

## ANKETA: INDIVĪDA UN VARAS ATTIECĪBU IZPRATNE

Nr. \_\_\_\_\_

Vārds, uzvārds: \_\_\_\_\_

Klase/kurss, skola: \_\_\_\_\_

*Instrukcija: Saviem vārdiem sniedziet atbildes uz zemāk esošiem jautājumiem. Pilnīga un pareiza atbilde uz jautājumu sniedz divus punktus, daļēji pareiza/pilnīga – 1 punktu. Ja atbilde nav pareiza vai arī nav sniegta, Jūs saņemat nulle punktus. Labu veiksmi!*

**1. Kā Jūs definētu jēdzienu „vara”?** (2 p.)

---

---

**2. Cik liela ir varas nozīme sabiedrības dzīvē?** (2 p.)

---

---

---

**3. Kas ir „līderis”?** (2 p.)

---

---

**4. Raksturojiet līdera nozīmi sabiedrībā!** (2 p.)

---

---

---

**5. Īsi raksturojiet, kā līderis transformējas kultūrvaronī?**(2 p.)

---

---

---

---

---

6. **Kā Jūs definētu jēdzienu „indivīds”?** (2 p.)

---

---

---

7. **Kāda ir tā loma varas procesos?** (2 p.)

---

---

---

8. **Īsi aprakstiet nosauktās varas pielietojuma metodes!**(18 p.)

8.1. *Dehumanizācija-*

---

---

---

8.2. *Deindividualizācija-*

---

---

---

8.3. *Eksāmens-*

---

---

---

8.4. *Ideoloģija-*

---

---

---

8.5. *Izolācija-*

---

---

---

8.6. *Kodifikācija-*

---

---

---

8.7. *Konformitāte-*

---

---

---

8.8. *Propaganda-*

---

---

---

8.9. *Sakralizācija-*

**9. Kuras no asotajā uzdevumā aplūkotajām varas pielietojuma metodēm visspilgtāk jaušamas mūsdienu Latvijas sabiedrībā? Pamatojiet savu viedokli! (3 p.)**

---

---

---

---

// \_\_\_\_\_ (no 35 p.; balle = 2,8%) - \_\_\_\_\_ balles jeb \_\_\_\_\_%

**Pateicos par ieguldījumu**

**ANEKTA: INDIVIDUĀLĀ UN GRUPU DARBA IZVĒRTĒJUMS****1. Savu sniegumu kopējā mācību procesā vērtēju ar:**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ballēm (lūdzu, apvelciet atbilstošo skaitli!)

Paskaidrojums:

**2. Pārējo grupas dalībnieku sniegumu vērtēju ar:**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ballēm (lūdzu, apvelciet atbilstošo skaitli!)

Paskaidrojums:

**3. Lūdzu, izvērtējiet dotos apgalvojumus!**

Nr.	Dotie apgalvojumi	Pilnībā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Grūti pateikt	Drīzāk piekrītu	Pilnībā piekrītu
1.	<i>Mācību priekšmets tagad interesē vairāk</i>					
2.	<i>Esmu labāk izpratis tēmu „Indivīds un vara”</i>					
3.	<i>Biju apmierināts ar savu lomu grupā</i>					
4.	<i>Mācību process bija pilnībā saprotams</i>					
5.	<i>Laiks un citi resursi bija pilnībā pietiekami</i>					
6.	<i>Kļuvu pārliecinātāks par savām spējām</i>					
7.	<i>Būtu vēlams šādi mācīties biežāk</i>					

Pateicos par ieguldījumu

5. pielikums.  
Respodentu rezultāti

*Izmantojot frontālo pieeju*

N.p.k.	Kods	Skola (klase)	Uzdevumu rezultāti (sākotnēji/nobeigumā)																	Sākotnēja is punktu kopskaits (procentu āli; ballēs)/punktu kopskaits (procentu āli; ballēs) nobeigumā
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8. 1.	8. 2.	8. 3.	8. 4.	8. 5.	8. 6.	8. 7.	8. 8.	8. 9.	9.	
1.	NK	KV S (12)	1/1	1/2	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	11 (31%; 3)/12 (34%; 3)
2.	RE	KV S (12)	1/0	1/0	1/1	1/1	0/0	1/1	1/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/1	0/0	0/1	6 (17%; 2)/8 (22%; 2)
3.	MP	KV S (12)	1/1	1/1	1/0	1/0	0/0	1/1	1/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	7 (20%; 2)/4 (11%; 1)
4.	RK	KV S (12)	1/0	1/0	1/2	1/1	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	8 (22%; 2)/5 (14%; 1)
5.	KP	KV S (12)	1/0	1/0	1/1	1/0	0/0	1/0	0/1	0/0	0/0	0/1	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	7 (20%; 2)/4 (11%; 1)
6.	MV	KV S (12)	1/0	0/1	1/1	0/0	1/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	6 (17%; 2)/3 (8%; 1)
7.	LS	KV S (12)	1/0	0/0	1/2	1/1	1/0	0/1	1/0	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/0	0/1	1/0	0/1	0/0	11 (31%; 3)/10 (28%; 3)
8.	A	LN	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	1/1	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	6 (17%;

	Z	Ģ (11)	0	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2)/6 (17%; 2)	
9.	EL	OV Ģ (12)	1/1	2/1	1/0	1/1	1/1	0/2	1/1	0/1	0/1	0/2	0/1	0/1	0/0	0/0	0/1	0/2	0/1	7 (20%; 2)/17 (48%; 5)
10.	N Ž	OV Ģ (12)	1/0	1/0	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	1/0	1/0	1/0	1/1	0/0	0/0	12 (34%; 3)/10 (28%; 3)
11.	SP	OV Ģ (12)	0/0	0/1	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	0/1	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/2	1 (3%; 0)/8 (22%; 2)
12.	G M	OV Ģ (12)	1/1	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	4 (11%; 1)/10 (28%; 3)
13.	V V	OV Ģ (12)	1/0	0/0	0/1	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	1/1	1/2	1/1	0/0	0/0	0/0	0/2	0/0	4 (11%; 1)/9 (25%; 3)
14.	EE	OV Ģ (12)	0/2	0/1	1/1	1/0	1/1	1/2	0/1	0/1	0/0	0/1	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	4 (11%; 1)/11 (31%; 3)
15.	H T	OV Ģ (12)	0/0	0/0	1/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	2 (6%;1)/1 (3%; 0)
16.	P M	OV Ģ (12)	0/0	0/1	1/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	1 (3%; 0)/5 (14%; 1)
17.	SB a	OV Ģ (12)	0/1	1/1	0/0	0/0	1/0	1/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	4 (11%;1)/4 (11%; 1)
18.	PE	OV Ģ (12)	1/0	2/1	1/0	1/1	1/1	0/1	0/1	0/0	0/1	0/1	1/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	7 (20%; 2)/11 (31%; 3)
19.	SŠ	OV Ģ (12)	0/0	1/1	1/1	1/1	0/0	0/1	1/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	4 (11%; 1)/7 (20%; 2)
20.	L M	OV Ģ	0/0	0/0	1/1	0/1	0/0	1/1	0/1	0/0	0/0	1/1	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	3 (8%; 1)/8

		(12)																	(22%; 2)
2	EP	OV Ģ (12)	0/0	0/0	0/0	1/1	0/1	1/1	0/1	0/0	0/0	0/0	1/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	4 (11%; 1)/5 (14%; 1)

*Izmantojot teatrālo lomu spēli*

N.p.k.	Kods	Skola (klase)	Uzdevumu rezultāti (sākotnēji/nobeigumā)																Sākotnējais punktu kopskaits (procentu āli; ballēs)/punktu kopskaits (procentu āli; ballēs) nobeigumā	
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8. 1.	8. 2.	8. 3.	8. 4.	8. 5.	8. 6.	8. 7.	8. 8.	8. 9.		9.
1.	SK	L3 V (12)	0/0	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1 (3%; 0)/2 (6%; 1)
2.	SB	L3 V (12)	1/0	1/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	5 (14%;1)/5 (14%; 1)
3.	K B	L3 V (12)	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	1/1	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	2 (6%; 1)/5 (14%; 1)
4.	IK	L3 V (12)	1/0	1/0	1/1	1/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	6 (17%; 2)/2 (6%; 1)
5.	RS	L3 V (12)	0/0	0/0	1/0	1/0	0/1	1/0	0/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	4 (11%; 1)/2 (6%; 1)
6.	SP a	OV Ģ (12)	1/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/1	0/0	1/0	0/0	0/0	1/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	5 (14%; 1)/1 (3%; 0)
7.	M K	OV Ģ	1/0	0/0	1/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	3 (8%; 1)/3 (8%; 1)

		(12 )																	1)	
8.	SI	OV Ç (12 )	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	3 (8%; 1)/2 (6%; 1)
9.	LL	OV Ç (12 )	0/0	0/0	1/1	1/0	0/0	1/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	4 (11%; 1)/3 (8%; 1)
10.	K V	OV Ç (12 )	0/0	0/0	1/1	0/1	0/0	1/0	1/0	0/0	1/0	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	4 (11%; 1)/5 (14%; 1)
11.	RL	OV Ç (12 )	0/0	1/1	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	1/0	1/0	1/0	1/1	1/0	0/0	0/0	1/1	0/1	1/1	10 (28%; 3)/7 (20%; 2)
12.	M Z	OV Ç (12 )	0/0	1/0	1/1	0/0	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	1/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	6 (17%; 2)/3 (8%; 1)
13.	EK u	OV Ç (12 )	0/0	0/0	1/1	1/0	1/0	0/0	0/0	1/0	0/0	1/1	0/2	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	7 (20%; 2)/6 (17%; 2)
14.	EK a	OV Ç (12 )	1/0	0/1	0/0	1/0	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	3 (8%; 1)/4 (11%; 1)
15.	R D	OV Ç (12 )	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	0/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/2	2 (6%; 1)/7 (20%; 2)
16.	A B	OV Ç (12 )	0/0	1/0	1/1	1/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	3 (8%; 1)/2 (6%; 1)
17.	AS	RJ V (12 )	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	1/0	1/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	3 (8%; 1)/2 (6%; 1)
18.	EH	RJ V (12 )	1/0	1/1	1/0	1/1	0/0	0/1	1/0	0/1	0/0	1/0	1/1	1/1	0/0	0/0	0/0	0/1	0/1	8 (22%; 2)/8 (22%; 2)
19.	A K	RJ V (12 )	1/1	1/1	0/1	1/0	1/0	0/0	1/0	0/1	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	7 (20%; 2)/7 (20%; 2)

2 0.	G G	RJ V (12 )	1/ 0	0/ 0	1/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	2 (6%; 1)/1 (3%; 0)
2 1.	O K	RJ V (12 )	0/ 0	1/ 1	1/ 0	1/ 0	0/ 1	1/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 1	1/ 0	1/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	6 (17%; 2)/3 (8%; 1)
2 2.	LK	RJ V (12 )	0/ 1	1/ 0	1/ 1	1/ 1	0/ 1	0/ 1	1/ 1	0/ 1	1/ 0	1/ 1	1/ 0	1/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	8 (22%; 2)/9 (25%; 3)
2 3.	A G	RJ V (12 )	2/ 0	0/ 1	1/ 1	1/ 1	0/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	1/ 0	1/ 1	1/ 1	0/ 0	0/ 0	1/ 1	1/ 0	13 (36%; 4)/10 (28%; 3)
2 4.	AP u	RJ V (12 )	0/ 1	0/ 1	0/ 1	0/ 1	1/ 1	0/ 1	0/ 1	1/ 0	0/ 1	1/ 1	0/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	1/ 1	5 (14%; 1)/11 (31%; 3)
2 5.	N D	RJ V (12 )	1/ 0	0/ 1	1/ 1	1/ 1	0/ 1	1/ 1	0/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 1	0/ 1	0/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	4 (11%; 1)/9 (25%; 3)
2 6.	EA	RJ V (12 )	0/ 0	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	1/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 1	0/ 0	0/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0	5 (14%; 1)/6 (17%; 2)
2 7.	AP a	RJ V (12 )	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	0/ 0	1/ 0	0/ 1	0/ 0	1/ 1	0/ 0	0/ 0	1/ 0	0/ 0	13 (36%; 4)/9 (25%; 3)
2 8.	LR	RJ V (12 )	0/ 0	1/ 1	1/ 0	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	1/ 0	0/ 1	1/ 0	1/ 1	0/ 1	0/ 0	1/ 0	0/ 0	11 (31%; 3)/9 (25%; 3)
2 9.	K M	RJ V (12 )	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	1/ 0	1/ 1	1/ 0	0/ 0	1/ 1	0/ 0	0/ 1	0/ 0	0/ 0	0/ 0	1/ 0	0/ 0	9 (25%; 3)/6 (17%; 2)
3 0.	R A	RJ V (12 )	0/ 0	0/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 0	0/ 1	0/ 0	0/ 1	0/ 0	0/ 1	0/ 1	0/ 0	0/ 0	1/ 1	5 (14%; 1)/10 (28%; 3)

Tabulās apkopotā informācija attiecas tikai uz tiem respondentiem, kuri izpildīja gan sākotnējo, gan atkārtoto testu.

**Stundu plāns darbam ar teatrālo lomu spēli**

Stundas	Laika plānojums	Skolotāja darbība	Skolēna darbība	Nepieciešamie resursi	Kompetence
Pirmā stunda	5 min	Skolotājs <b>iepazīstina</b> ar sevi, īsi piesaka tēmu un iepazīstina ar metodi	Skolēni uzklausa skolotāju	Nav nepieciešami	Skolotāja un tēmas iepazīšana, Adaptācija
	10 min	Skolotājs izdala skolēniem <b>pārbaudes darba</b> eksemplārus un uzrauga to izpildi. Dotā laika noslēgumā skolotājs ievāc izdalītos eksemplārus.	Skolēni individuāli pilda izdalītos pārbaudes darba eksemplārus (sk. 1. pielikumu)	Izdrukāti pārbaudes darba eksemplāri (atbilstoši skolēnu skaitam), rakstāmpiederumi, pulkstenis	Pašpārbaude
	10 min	Skolotājs sadala skolēnus <b>grupās</b>	Skolēni sadalās mazajās grupās, iekārtojas telpā un sadala lomas grupā ( <i>turpmākais attiecas uz darbu katrā mazajā grupā atsevišķi</i> )	Nav nepieciešami	Sociālo prasmju attīstība
	15 min	Skolotājs tuvāk iepazīstina ar teatrālās lomu spēles <b>nosacījumiem</b> , izdala mācību materiālus un īsumā iepazīstina ar veicamajiem uzdevumiem	Skolēni uzklausa skolotāju, konspektē ievērojamos nosacījumus	Mācību materiāli (problēmjaudājumu darba lapas, dramaturģijas fragmentu eksemplāri, tēmas izklāsta materiāls), pieraksti	Adaptācija
Otrā stunda	40 min	Skolotājs pārrauga <b>diskusiju</b> procesu un skolēnu darbu mazajās grupās, nepieciešamības gadījumā sniedzot konsultācijas	Skolēni lasa izdalītos mācību materiālus (sk. 2. pielikumu), atbildot uz dotajiem problēmjaudājumiem (sk. 3. pielikumu), analizē dramaturģijas fragmentus (sk. 4. pielikumu), diskusijas laikā apmainās viedokļiem	Izdalītie mācību materiāli	Sociālo prasmju attīstība, radošās un kritiskās domāšanas attīstība, jaunu zināšanu un pieredzes uzkrāšana
Trešā stunda	25 min	Skolotājs <b>vērtē</b> skolēnu sasniegto darbu, uzdod skolēniem papildjautājumus,	Skolēni publiski demonstrē analīzes un diskusijas procesā iegūtos rezultātus, un pēc teatrālās eīdes atbild uz skolēnu un	Katrai grupai individuāli nepieciešamie rekvizīti	Sociālo prasmju attīstība, iegūto zināšanu nostiprināšana, lomas pieredzes

		rezumē galvenās grupas atziņas un sasniegumus	skolotāja uzdotajiem jautājumiem		uzkrāšana
	15 min	Skolotājs izdala skolēniem <b>pārbaudes darba</b> eksemplārus un uzrauga to izpildi. Dotā laika noslēgumā skolotājs ievāc izdalītos eksemplārus un atvadās no skolēniem.	Skolēni individuāli pilda izdalītos pārbaudes darba eksemplārus (jāievēro, ka šis ir identisks, tāpat – atkārtots pārbaudes darbs, kura mērķis – pārbaudīt izpratnes attīstību)	Izdrukāti pārbaudes darba eksemplāri (atbilstoši skolēnu skaitam), rakstāmpiederumi, pulkstenis	Jauniegūto zināšanu pārbaude un nostiprināšana atmiņā

### *Stundu plāns darbā ar frontālo pieeju*

Stundas	Laika plānojums	Skolotāja darbība	Skolēna darbība	Nepieciešamie resursi	Kompetence
Pirmā stunda	5 min	Skolotājs <b>iepazīstina</b> ar sevi, īsi piesaka tēmu un iepazīstina ar metodi	Skolēni uzklausa skolotāju	Nav nepieciešami	Skolotāja un tēmas iepazīšana, Adaptācija
	10 min	Skolotājs izdala skolēniem <b>pārbaudes darba</b> eksemplārus un uzrauga to izpildi. Dotā laika noslēgumā skolotājs ievāc izdalītos eksemplārus.	Skolēni individuāli pilda izdalītos pārbaudes darba eksemplārus	Izdrukāti pārbaudes darba eksemplāri (atbilstoši skolēnu skaitam), rakstāmpiederumi, pulkstenis	Pašpārbaude, pašizziņa
	25 min	Skolotājs prezentē varas diskursa svarīgākos aspektus, definē jēdzienu <b>vara un indivīds</b>	Skolēni klausās, konspektē, seko līdzī mācību vielas izklāstam	Dators, projektors (skolotājam), pieraksti un rakstāmpiederumi (skolēniem)	Jaunu zināšanu apguve, mācību disciplīnas apguve
Otrā stunda	25 min	Skolotājs prezentē <b>varas pielietojuma</b> būtiskākos paņēmienus	Skolēni klausās, konspektē, seko līdzī mācību vielas izklāstam	Dators, projektors (skolotājam), pieraksti un rakstāmpiederumi (skolēniem)	Jaunu zināšanu apguve, mācību disciplīnas apguve
	15 min	Skolotājs izdala skolēniem <b>pārbaudes darba</b> eksemplārus un uzrauga to izpildi. Dotā laika noslēgumā skolotājs ievāc izdalītos eksemplārus un atvadās no skolēniem.	Skolēni individuāli pilda izdalītos pārbaudes darba eksemplārus (jāievēro, ka šis ir identisks, tāpat – atkārtots pārbaudes darbs, kura mērķis – pārbaudīt izpratnes attīstību)	Izdrukāti pārbaudes darba eksemplāri (atbilstoši skolēnu skaitam), rakstāmpiederumi, pulkstenis	Jauniegūto zināšanu pārbaude un nostiprināšana atmiņā

## DOKUMENTĀRĀ LAPA

Diploma darbs „Teatrālās lomu spēles nozīme kulturoloģijas mācību satura komponenta „Indivīds un vara” izpratnes veicināšanā” izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: Indars Kraģis  
(*personiskais paraksts*)

Rekomendēju/nerekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītājs: LU docents, Dr. sc. admin. Andrejs Mūrnieks (*personiskais paraksts*)

Recenzents: \_\_\_\_\_

Darbs iesniegts Skolotāju izglītības nodaļā \_\_\_\_\_

Dekāna pilnvarotā persona: \_\_\_\_\_ (*personiskais paraksts*)

Darbs aizstāvēts bakalaura gala pārbaudījuma komisijas sēdē

\_\_\_\_\_

Komisijas sekretāre: \_\_\_\_\_ (*personiskais paraksts*)