

RITA SPALVA

DEJAS KOMPOZĪCIJAS PRASMJU
ATTĪSTĪBA STUDENTU
MĀKSLINIECISKAJĀ DARBĪBĀ

2006

Ievads

Straujie kultūrprocesi Eiropā un Latvijā ir veicinājuši arvien jaunu mākslas veidu un deju žanru veidošanos. Tāpēc mūsdienu sabiedrībā pieaugusi nepieciešamība pēc vispusīgi attīstītiem deju skolotājiem un horeogrāfiem ar plašām zināšanām un izkoptām profesionālām prasmēm. Dejas kompozīcijas prasmju attīstība un pilnveide ir viens no svarīgākajiem studiju procesa uzdevumiem deju skolotāju un horeogrāfu mācībās, jo attīsta studentu radošās spējas sabiedriski nozīmīgu mākslas objektu veidošanai. Zināšanas un prasmes dejas kompozīcijā dara mērķtiecīgu horeogrāfa darbību, atraisa māksliniecisko potenciālu, sekmē radošas personības aktivitāti, kaut arī “mākslas darba tapšana ir tikpat noslēpumaina kā pasaules radīšana” [32, 9].

Šobrīd Latvijā deju skolotāji un horeogrāfi dejas kompozīciju apgūst Latvijas Kultūras akadēmijas (LKA) Modernās dejas studiju programmā (izveidota 1999. gadā), Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) Horeogrāfijas studiju programmā (izveidota 1978.gadā), Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas (RPIVA) Deju un ritmikas skolotāja studiju programmā (izveidota 1996. gadā), Latvijas Kultūras koledžā, kā arī meistarklasēs un deju skolotāju tālākizglītībā. Tāpēc radusies nepieciešamība pēc dejas kompozīcijas mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības izpētes to vienotībā, pēc zinātniski pamatotas pieejas procesu izvērtēšanā. Pētot mākslinieciskās un pedagoģiskās sakarības dejas kompozīcijas prasmju izkopšanai, promocijas darbā tiek aktualizētas arī šī brīža nozīmīgākās problēmas:

- kā novērst pretrunu starp teoriju un praksi dejas kompozīcijas studiju procesā;
- kā sekmēt prasmju attīstību studiju procesā dažāda sagatavotības līmeņa studentiem;
- kā nodrošināt saikni starp objektīvajiem un subjektīvajiem mākslinieciskās darbības komponentiem dejas kompozīcijā.

Nosauktās problēmas, kā arī autores 30 gadu ilgā mākslinieciskā un pedagoģiskā pieredze noteica pētījuma aktualitāti un tēmas izvēli – *Dejas kompozīcijas prasmju attīstība studentu mākslinieciskajā darbībā.*

Pētījuma objekts: mākslinieciskā darbība.

Pētījuma priekšmets: dejas kompozīcijas prasmes studentu mākslinieciskajā darbībā.

Pētījuma mērķis: balstoties uz teorētisko analīzi un empīrisko pētījumu, izveidot un aprobēt praksē procesuālo modeli dejas kompozīcijas prasmju pilnveidei studentiem.

Pētījuma hipotēze: dejas kompozīcijas prasmes studentiem attīstās sekmīgāk, ja

- tās veidojas subjektīvo un objektīvo mākslinieciskās darbības komponentu mijattiecībās;
- tās veidojas emocionālā lauka ietekmē;
- dejas tēls ir prasmju attīstību veicinošs faktors;
- apguves procesā tiek veicināta studentu patstāvīgā mākslinieciskā darbība, tās analīze un pašvērtējums.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt psiholoģiski pedagoģisko literatūru, mākslas un dejas teorijas par māksliniecisko darbību un dejas kompozīcijas prasmēm.
2. Izstrādāt prasmju noteikšanas kritērijus un rādītājus, noteikt studentu prasmju attīstības līmeņus.
3. Izstrādāt un pamatot dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālo modeli, aprobēt to reālajā pedagoģiskajā procesā.
4. Pārbaudīt dejas kompozīcijas prasmju apguves efektivitāti studentu patstāvīgajā radošajā darbībā.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

- darbības teorija, kas pamato subjekta – objekta attiecības darbības procesā (*A.Ļeontjevs, S.Rubinšteins, Ļ.Vigotskis*);
- izziņas intereses un personības aktivitātes teorijas (*A.Ļeontjevs, T. Šamova, G. Ščukina, Dz.Meikšāne*);
- Z.Čehlovas darbības cikla koncepcija;
- mākslas izziņas un Ļ.Vigotska mākslas darba suverenitātes teorija (*Ļ.Vigotskis, R.Mūks, J. Lotmans, P. Birkerts*);
- estētiskās pieredzes un emocionālā lauka teorijas (*S.H.Rīds, L.Dorfmans, K.G.Jungs*);
- kompozīcijas vienotības principa teorija (*Aristotelis, E.Freiberga, G.Kollers*);
- dejas kompozīcijas teorijas (*R.Labans, J.Smita - Autarde, H.Sūna, E.Siliņa*).

Pētījuma metodes:

- 1) teorētiskās metodes: pedagoģiskās, filozofiskās, metodiskās literatūras, videoinformācijas teorētiskā analīze;
- 2) empīriskās metodes: novērošana, dokumentu izpēte, pārrunas, aptaujas, intervijas, eseju analīze, statistiskās datu apstrādes metodes.

Pētījuma bāze: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola un Latvijas Kultūras akadēmija. Pētījumā piedalās RPIVA deju un ritmikas skolotāja studiju programmas 17 studenti, KA modernās dejas horeogrāfijas nodaļas 15 studenti, deju skolotāju tālākizglītības kursu 24 dalībnieki.

Pētījuma novitāte.

1. Teorētiski pamatots vienotības princips dejas kompozīcijā, kas nodrošināja iespēju atklāt dejas kompozīcijas struktūrkomponentus un to saturu.
2. Atklātas mijattiecības starp subjektīvo un objektīvo komponentu dejas kompozīcijā.
3. Izveidots dejas kompozīcijas procesuālais darbības modelis un eksperimentāli pārbaudīta tā efektivitāte.
4. Tēls pētīts kā dejas kompozīcijas sistēmu veidojošs faktors.
5. Izstrādāti studentu dejas kompozīcijas prasmju kritēriji un rādītāji.

Pētījuma praktiskā nozīme.

1. Izstrādāti studentu prasmju attīstības līmeņi, kas reāli ieviesti RPIVA studiju procesā.
2. Izveidots un publicēts metodiskais līdzeklis *Dejas kompozīcijas pamatjautājumi*.
3. Pētījumā formulētās teorētiskās atziņas ieviestas studiju kursa *Dejas kompozīcija* īstenošanā Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas un Kultūras akadēmijas horeogrāfijas studentiem.
4. Izstrādātie dejas kompozīcijas vērtēšanas kritēriji tiek izmantoti deju jaunrades konkursos.

Pētījuma rezultāti aprobēti monogrāfijā Spalva R. *Tēls un dejas kompozīcija*. – Rīga: Raka, 2004. – 125 lpp.

Pētījuma rezultāti aprobēti publikācijās vispāratzītos zinātniskos recenzējamās izdevumos:

1. Spalva R. *Dejas kompozīcijas mācību modeļa aprobācija studentu radošajā darbībā* // Konference *Paradigmatics, syntagmatics and language functions*. – Viļņas universitāte: Kauņa, 2001. – 179. – 183. lpp.
3. Spalva R. *Dejas kompozīcijas teorijas attīstības vēsture* // Rakstu krājums *Sabiedrība un kultūra* Liepāja: LiePA, 2003. – 206. – 214. lpp.
4. Spalva R. *Identitātes meklējumi latviešu dejā* // *Letonika* Nr.6/7, 2000. / 2001. – 105. – 126. lpp.
5. Spalva R. *Dejas kompozīcijas mācību modelis* // *Vēstis* Nr. 2/3, 2002. – 83. – 90. lpp.

6. Spalva R. *Bērna tēls latviešu horeogrāfijā* // Konference *Bērna tēls kultūrā.* – Daugavpils: DU, 2005 – pieņemts publicēšanai.

Pētījuma rezultāti aprobēti publikācijās:

1. Spalva R. *Deju svētku vieta bērnu mākslinieciskajā jaunradē* // Starptautiskā zinātniskā konference *Bērna audzināšana demokrātiskai sabiedrībai.* – Rīga: Vārti, 2000. – 200. – 204. lpp.
2. Spalva R. *Mūzikas loma dejas tēla veidošanā* // Starptautiskā zinātniskā konference *Personība un mūzika* – Minska: 2000. – 150. – 152. lpp.
3. Spalva R. *Kompozīcija kā dejas tēla struktūras elements* // Zinātniskie raksti. – Rīga: LU 2001. – 262. – 274. lpp.
4. Spalva R. *Dejas tēls latviešu horeogrāfijā* // Starptautiskā zinātniskā konference *Personība. Laiks. Komunikācija.* – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2001. – 174. – 178. lpp.
5. Spalva R. *Tradicionālais un novatoriskais dejas kompozīcijas mācību modeļos Latvijas augstskolās* // Starptautiskā zinātniskā konference *Tradicionālais un novatoriskais sabiedrības ilgspejīgā attīstībā.* – Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2002. – 233. – 242. lpp.
6. Spalva R. *Teorija un prakse dejas kompozīcijas mācību modelī* // Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija un prakse skolotāju izglītībā.* – Rīga: RPIVA, 2000. – 196. – 201. lpp.
7. Spalva R. *Latviešu skatuviskās dejas attīstības tendences pēdējā desmitgadē* // Starptautiskā zinātniskā konference *Tautas deju tradīcijas Baltijas valstīs: attīstības modeļi un perspektīvas.* – Rīga: Valsts Tautas mākslas centrs, 2000. – 4. – 11. lpp.
8. Spalva R. *Dejas tēla vēsture* // Starptautiskā zinātniskā konference *Tautas deju tradīcijas Baltijas valstīs: attīstības modeļi un perspektīvas.* – Rīga: Valsts tautas mākslas centrs, 2000. – 77. – 85. lpp.
9. Spalva R. *Dejas un mūzikas vienotības likumsakarības* // Starptautiskā zinātniskā konference *Mūzika kā līdzeklis personības veseluma veidošanas procesā.* – Rīga: RPIVA, Viļņas universitāte, Bostonas universitāte, M. Tanka Baltkrievijas Valsts Pedagoģiskā universitāte, 2001. – 133. – 141. lpp.
10. Spalva R. *Jaunrades konkursu nozīme studentu radošo spēju attīstībā* // 6. Starptautiskā zinātniski praktiskā konference *Radošas individualitātes attīstība.* – Rīga: RPIVA 2001. – 10 lpp.

11. Spalva R. *Mūzikas interpretācija horeogrāfijā* // 3. Starptautiskās zinātniski praktiskās konferences *Личность и музыка* materiāli. – Minska: Minskas M. Tanka Baltkrievijas Valsts Pedagoģiskā universitāte 2002. – 323. – 324. lpp., tēzes.
- Spalva R. *Identitātes problēmas latgales horeogrāfijā* // Zinātnisko rakstu krājums *Latgales mūzikas kultūra vakar, šodien, rīt.* – Daugavpils: DU 2005. – 83. – 89.lpp
12. Spalva R. *Studentu dejas kompozīcijas prasmju attīstības iespējas studiju procesā* // Rīga: LU 2005. – LU 63. zinātniskā konference – pieņemts publicēšanai.

Pētījuma rezultāti aprobēti, referējot zinātniskajās konferencēs Latvijas Republikā un ārzemēs:

1. Konferencē *Tautas mākslas pieredze un perspektīvas nākotnes sabiedrībā*. Referāts *Latviešu horeogrāfija deju svētku kontekstā*. Rīga, VTMC 1999.g.
2. Konferencē *Latvijas skolu jaunatnes Dziesmu un deju svētku tradīcija, attīstība, problēmas*. Referāts *Dejas mākslas nozīme radošas personības veidošanā*. Rīga, VJIC 2000.g.
3. Starptautiskajā konferencē *Radošas personības diagnostika, struktūra, attīstība*. Referāts *Radošas personības veidošana dejas kompozīcijas apguves procesā*. Rīga, RPIVA 2000.g.
4. Starptautiskajā konferencē *Mūzika un personība*. Referāts *Mūzikas loma dejas tēla veidošanā*. Minska, 2000.g.
5. Starptautiskajā konferencē *Mūzika kā līdzeklis personības veseluma veidošanas procesā*. Referāts *Dejas un mūzikas vienotības likumsakarības*. Rīga, RPIVA 2001.g.
6. Starptautiskajā konferencē *Aranžētā instrumentālā tautas mūzika mūsdienu sabiedrības procesos un tās attīstība nākotnē*. Referāts *Dejas un mūzikas vienotība kā dejas kompozīcijas pamatelements*. Rīga, VTMC 2000.g.
7. Starptautiskajā konferencē *Bērna audzināšana demokrātiskai sabiedrībai*. Referāts *Deju svētku vieta bērnu mākslinieciskajā jaunradē*. Rīga, RPIVA 2000.g.
8. Starptautiskajā konferencē *Radošas personības diagnostika, struktūra, attīstība*. Referāts *Radošas personības veidošanās dejas kompozīcijas apguves procesā*. Rīga, RPIVA 2000.g.
9. Starptautiskajā konferencē *Tautas deju tradīcijas Baltijas valstīs: attīstības modeļi un perspektīvas*. Referāts *Latviešu skatuviskās dejas attīstības tendences pēdējā desmitgadē*. Rīga, VTMC 2000.g.

10. Starptautiskajā konferencē *Tautas deju tradīcijas Baltijas valstīs: attīstības modeļi un perspektīvas*. Referāts *Dejas tēla vēsture* Rīga, VTMC 2000.g.
11. Starptautiskajā konferencē *Personība. Laiks. Komunikācija*. Referāts *Dejas tēls latviešu horeogrāfijā*. Rēzekne, Rēzeknes augstskola 2001.g.
12. Starptautiskajā konferencē *Paradigmatics, syntagmatics and language functions*. Referāts *Dejas kompozīcijas mācību modeļa aprobācija studentu radošajā darbībā*. Viļņas universitāte 2001.g.
13. Starptautiskajā konferencē *Mūzika kā līdzeklis personības veseluma veidošanas procesā*. Referāts *Dejas un mūzikas vienotības likumsakarības*. Rīga, RPIVA 2001.g.
14. 6. Starptautiskajā zinātniski praktiskajā konferencē *Radošas individualitātes attīstība*. Referāts *Jaunrades konkursu nozīme studentu radošo spēju attīstībā*. Rīga, RPIVA 2001.g.
15. Starptautiskajā konferencē *Tradicionālais un novatoriskais sabiedrības ilgspejīgā attīstībā*. Referāts *Tradicionālais un novatoriskais dejas kompozīcijas mācību modeļos Latvijas augstskolās*. Rēzekne, Rēzeknes augstskola 2002. g.
16. Starptautiskajā konferencē *Teorija un prakse skolotāju izglītībā*. Referāts *Teorija un prakse dejas kompozīcijas mācību modelī*. Rīga, RPIVA 2002.g.
17. Starptautiskajā konferencē *Sabiedrība un kultūra*. Referāts *Dejas kompozīcijas teorijas attīstības vēsture*. Liepāja, LPA, 2002.g.
18. Starptautiskajā konferencē *Personība un mūzika*. Referāts *Mūzikas interpretācijas iespējas horeogrāfijā*. Minska, Minskas Valsts M. Tanka pedagoģiskā universitāte 2002.g.
19. Starptautiskajā konferencē *Child in Culture*. Referāts *Bērna tēls latviešu horeogrāfijā*. Daugavpils, DPU 2005.g.
20. LU 63.Zinātniskajā konfenencē referāts *Studentu dejas kompozīcijas prasmju attīstība pedagoģiskajā procesā*. Rīga, LU 2005.g.
21. DPU Zinātniskajā konferencē referāts *Latgales dziesmu svētki vakar un šodien*. Daugavpils, DPU 2005.g.

Pētījuma rezultāti aprobēti meistarklasēs dejas kompozīcijā:

Starptautiskajā Vasaras akadēmijā *Jāņmuiža – 2000*; 2002. gadā Latvijas mūzikas un deju skolotāju tālākizglītības kursus; 2003. gada novembrī Minskas deju skolotājiem un

horeogrāfiem; 2003. gadā Sankt - Pēterburgas Kultūras akadēmijas studentiem; 2003. gadā *Valeina Baletschule* Austrijā; 2005. gadā Klaipēdas universitātes horeogrāfijas nodaļā.

Pētījuma rezultāti aprobēti deju skolotāju tālākizglītībā:

Valsts aģentūras *Tautas mākslas centrs* (VTMC) rīkotajos deju skolotājuursos *Deju skola* 2000. – 2003. gads.

Valsts jaunatnes iniciatīvu centra (VJIC) rīkotajos bērnu deju skolotājuursos 2001. – 2003. gads.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas dejas pedagoģijas B1 B2 līmeņu tālākizglītībasursos 2004./2005. un 2005./ 2006.studiju gados.

Radošajā darbībā:

Koncertdaļas *Veltījums Jurjānu Andrejam* veidošanā 12. Deju svētku programmā *Solis laikā* (1998.g.).

Deju programmu *Disnejlenda* (1998.g.), *Ceļš uz Bimini* veidošanā Tautas deju ansamblim *Dzintariņš* (1999.g.).

Skolu jaunatnes 8. deju svētku koncertprogrammas *Burvju ota* programmas veidošanā (2000.g.).

Koncertprogrammas *Tirgus kliņģeris* veidošanā Valmieras TDA *Pastalnieki* (2002.g.).

Kustību partitūra korim *Fortius* komponista A. Ramiresa skaņdarbu iestudējumā (2001.g.).

Kustību partitūra korim *Varavīksne* Habanēru konkursam Spānijā (2002. g.).

Deju uzveduma *Pinokio piedzīvojumi* veidošanā deju kolektīvam *Vēja zirdziņš* (2003. g.).

Latgales novada deju svētku programma *Saulgrieži* Balvu rajonam (2004. g.).

Horeogrāfija Garīgās mūzikas noslēguma koncerta programmai Balvos (2004. g.).

30 dažāda žanra deju iestudējumiem laika posmā no 1996. – 2004.g.

Pētījuma posmi:

1999. – 2000. g. – izveidota promocijas darba teorētiskā koncepcija;

2001. – 2003. g. – veikts konstatējošais eksperiments;

2004. – 2005. g. – veikts veidojošais eksperiments, rezultātu apkopojums un analīze, promocijas darba noformējums.

Pētījuma struktūra: ievads, trīs nodaļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi.

1. Dejas kompozīcijas vienotības principa attīstības vēsture

1.1. Dejas kompozīcijas attīstība klasiskajā dejā

Dejas kompozīcijas vēstures izpēte veikta veseluma teorijas un kompozīcijas vienotības principa skatījumā, atsaucoties uz Aristoteļa veidoto mākslas mimēzes mācību un tās attīstību mūsdienu estētikā (A.Losevs, G.Kollers, E.Freiberga). Tiek izprastas sakarības starp dejas kompozīcijas struktūru un laikmeta estētiku, lai konstatētu objektīvos procesus kompozīcijas teorijas attīstības pieredzē. Pētījuma pirmajā nodaļā izmantoti fakti un atziņas no L.Blokas, V.Krasovskas, K.Saksa (*Sachs*), R.Labana (*Laban*), J.Š.Kampes (*Camp*), J.Monatana (*Monatan*), R. un Dž.Benešu (*Benesh*) plašajiem zinātniskajiem pētījumiem dejas vēsturē, teorijā un notācijā.

Veseluma teorija veidojas pitagoriešu atziņā par skaistā izpausmi harmonijā un kārtībā, kā arī Aristoteļa mākslas atdarināšanas (*mimēmis*) mācībā. Laika un telpas redzējums veido antīkās sabiedrības priekšstatus par esamību un nosaka rīcības veidus. Antīkās sabiedrības laika modelis (cikls) izpaužas izpratnē par harmoniju un skaisto, samēro pasaules norises ritma izjūtā. *Ritms* kļūst par kārtības un proporcijas robežu. Telpas kā sfēras priekšstats un Visuma robežas ideja sengrieķu kultūrā īstenojas pabeigtībā, proporcijās un mēra izjūtā.

Mimētiskā pieeja – māksla kā atdarināšana un veselums – nosaka klasiskās kompozīcijas likumu veidošanos no antīkās kultūras laikiem līdz mūsdienām. Aristotelis māksliniecisko darbību uzskata par sekošanu dabai un atdarināšanu. *Poētikā* analizētās matērijas un formas kontekstā tā izprotama kā īpašs darbības veids, kuram brīvību piešķir atdarināšanas līdzekļu, kā arī atdarināmo priekšmetu un paņēmieni daudzveidība. Aristotelis saskata mākslinieciskās darbības jēgu vispārinājumā, jo māksla aicināta atainot to, kas varētu būt iespējams. Atdarināšanas brīvība un aktivitāte izpaužas izvēles daudzveidībā un mākslinieciskajā pārliecībā, bet iespējamais – konkrētajā darbībā. Atdarināšanu sengrieķu estētikā A.Losevs skaidro kā vispārinājumu, ar kuru jāsaprot cilvēka radoša darbība pasaules izzināšanas kontekstā [223, 402]. Mūsdienu teorijās (G.Kollers, *Koller*) mimēze ir mākslinieciskās darbības pamats un mākslas ģenēze, kur mākslinieka tiekšanās pēc ideālas formas ar līdzsvaru, ritmu, daļu izkārtojumu, kontrastiem u.c. elementiem sasauca ar jebkura cilvēka vajadzību pēc tās.

Aristoteļa skatījumā visiem mākslas veidiem piemīt *mimēze*, un poētika ir tās raksturotājs. Poētika nav reducējuma uz kaut ko atsevišķu, bet gan norāda jēgas un izteiksmes savienību. Poētika skar visas jaunrades sfēras, tā ir mākslas objekta filozofiskais saturs. Mūsdienu mākslas teorijās poētikas jēdziens un katarse padziļinās līdz izpratnei par

poētisku mākslas tēlu kā mākslinieciskās darbības rezultātu un jaunu estētiku pieredzi. Šai sakarā E.Freiberga norāda, ka tieši grieķu māksla un filozofija ir izveidojusi Rietumu kultūrā eksistējošos *skaištā* uztveres apveidus [32, 30]. Konstatējot sakarības starp māksliniecisko darbību kā izziņas veidu un *skaisto* kā galveno estētisko kategoriju mākslinieciskajā darbībā, Aristotelis norāda uz to izpausmēm: “..daļām, kam jābūt savienotām noteiktā kārtībā” [6, 52]. Analizējot traģēdijas uzbūvi, Aristotelis izvirza domu par fabulas iekšējo vienotību, kur “visām notikumu daļām jābūt sakausētām tā, ka, kādu pārstatot vai atmetot, mainītos un arī izirtu viss” [6, 55]. Mākslas darba veselumu nodrošina darbības vienotība un uzbūves loģika. Tā atklājas dramaturģiskās darbības posmos – darbībai ir sākums, vidus un nobeigums. *Poētikas* 10. nodaļā Aristotelis konstatē kompozīcijas nozīmi mākslas darba tapšanā: “Kompozīcija ir tā, kas padara darbību saprotamu” [6, 60]. Veseluma pieeja kompozīcijā izpaužas mimēzes elementu apzināšanā un ievērošanā: *harmonija, kārtība, proporcijas, simetrija, līdzsvars, ritms, nobeigtība* veido klasiskās kompozīcijas koncepciju.

Aristotelis norāda, ka veselumu mākslā nodrošina darbības elementu vienotība. Darbības vienotības princips īstenojas, ja, veidojot mākslas darbu (traģēdiju), ir notikusi izteiksmes līdzekļu rūpīga atlase, prognozētas mākslas darba robežas, paredzēta tā dinamika, kontrasti (peripetijas), ritms. Forma piešķir matērijai konkrētību un nosaka tās veselumu. Tās pabeigtība katrā mākslas darbā kalpo uztverei un mēram.

Aristoteļa mācībā tiek veikti nozīmīgākie atklājumi skatuves mākslas kompozīcijā: konstatēts mākslas darba veselums, darbības vienotības princips, uzsvērta darbības nozīme skatuves mākslā, norādīts uz sakarībām starp konkrēto un vispārīgo, mākslas darba jēga formulēta tā vispārinājumā. Aristoteļa mācība ir skatuves mākslas kompozīcijas filozofiskais pamats. Mākslas darba veselums saistās ar izpratni par formu. A.Losevs uzskata, ka tieši proporcijas un harmonija ir galvenie klasiskās formas raksturotāji [223, 45]. Atziņa par formas un harmonijas mijattiecībām kompozīcijā vēsturiski attīstās no pitagoriešu mācības par mūzikas un skaitļu saistību, Polikleita atklātās cilvēka ķermeņa harmonijas [19, 9], antīkās dejas teorijas *orhestikas* līdz Ž.Ž. Novēra (*Noverre, 1727 – 1810*) u.c. jaunāko laiku dejas teorētiku spriedumiem par *skaištā* izpausmi daļu mērķtiecīgā sakārtojumā.

Formas jēdziens mākslinieciskajā darbībā tiek lietots vienmēr, taču tā skaidrojumi ir dažādi. “Filozofijā formu saprot kā lietu būtības struktūru, kas ir pretstatāma visam materiālajam” [32, 22]. “Forma (lat. forma) – 1) ārējs veids, apveids; 2) uzbūve, struktūra, organizācijas sistēma.” [106, 211]. Estētikā forma ir “daiļdarba struktūrmodelis, atsevišķu

daļu savstarpējs izkārtojums” [262, 575]. Formas meklējumi dara iespējamu kompozīcijas likumu kanonizāciju. Viduslaikos skaitļos izteikta kārtība kļūst par *skaistā* raksturotāju. Sv. Augustīns formu uzskata par raksturīgāko *skaistā* izpausmi, kur “harmonija starp subjektu un objektu izpaužas ārējās izpausmes simetrijā un iekšējās uzbūves ritmiskumā” [188, 158]. Renesanses laika traktātos ritma un simetrijas likumi, kā arī harmonija starp veselo un atsevišķo pamatoti dababilstības teorijā. Formas un *skaistā* mijattiecības attīstās formulā *modus – species – ordo* (veids, īpašais, kārtība) un rada izpratni par formas un kompozīcijas veidošanu. Šādi pamatota forma pakļaujas regularitātei un līdz ar to racionālajam skaidrojuma [32, 23]. *Zelta griezumā* ideja – laikmeta vispārinājuma piemērs, kurš tiek lietots kompozīcijas formas pamatojumā: attiecībās starp daļām un veselumu, arī kompozīcijas veseluma saistīšanu ar laika plūsmu. 18. gadsimta mākslinieks un teorētiķis V. Hogarts (1697 – 1764) cenšas izmērīt un pierādīt ideālo harmoniju ar *skaistuma līnijas* esamību, kura, pēc V. Hogarta, ir augstākās mākslinieciskās izpausmes veids. Mākslas tuvošanās ideālai kontūrai ir tieksme pēc ideālās tās formas [188, 277]. Klasicisma filozofijā *absolūtā skaistuma* ideja tiek skaidrota antīkās mākslas proporciju atdzīvināšanā. Kā uzsver E. Freiberga, tikai 19. gadsimts atbrīvo mākslu no atdarināšanas valgiem, jo jaunrade pāriet no objektīvā uz subjektīvo, sasniedzot mūsdienās tās augstāko pakāpi – novitāti [32, 46]. Kompozīcijas likumu veidošanos noteica cilvēka tieksšanās pēc ideālās formas.

Mūsdienu skatījumā formas jēdziens dejā visbiežāk tiek lietots tās daļu sakārtojuma nozīmē. Taču izpratne par to izvietojumu, proporcijām un harmoniju dejā ir veidojusies gadsimtu garumā, attīstoties no vienkāršākajām horeogrāfiskajām darbībām līdz dejas simfonismam 20. gs. klasiskajā dejā un *skaistuma* dekonstrukcijai modernajā dejā.

Senajā Grieķijā dejas forma veidojusies antīkās estētikas iespaidā. Liecības par Senās Grieķijas un Romas dejas tehniku un kompozīciju ir saglabājušās vārdiskajos aprakstos sengrieķu komēdijās, traģēdijās, filozofu traktātos, kā arī vizuālajos attēlos – skulptūrās un zīmējumos. Mimēzes elementi *proporcija, simetrija, ritms, kontrasti, dinamika* izpaužas dejas kompozīcijā un izpildījumā. Veidojas mācība par deju – *orhestika*. Tajā apvienojas dejas teorija un prakse, jo apraksta kustības, pārvietošanos telpā, pāreju no viena stāvokļa uz otru, kā arī pamato kustību būtību. Orhestika nav saglabājusies līdz mūsdienām, tāpēc par tās nostādņiem tiek spriests pēc fragmentāriem aprakstiem. Senās Grieķijas estētiskais ideāls nosaka ķermeņa līniju izkopšanu, grāciju un skaistumu un veselību kā svarīgākos dejas kultūras elementus. Deja antīkajā pasaulē ir uzskatīta par *skaistā* un veselīgā sintēzi. Filozofs Lukiāns traktātā *Par deju* spriež par dejas nozīmi katra

cilvēka dzīvē un secina, ka tā sekmē cilvēka prāta spējas, uzlabo veselību un sniedz emocionālo gandarījumu. Ir saglabājušies vairāk nekā 200 antīkās dejas nosaukumu, kuru klasifikāciju izveidojis Platons, bet 20. gadsimtā restaurējis antīkās dejas pētnieks L. Sešāns:

- 1) kara dejas (pirrihas);
- 2) kulta dejas (emmēlijas, kariatīdu dejas);
- 3) orgiastiskās dejas;
- 4) dejas sabiedriskajos svētkos;
- 5) sadzīves dejas [177, 56].

Antīkās dejas tehnika ir balstīta daļējā izvērsumā; bieži sastopamas kustības ir dažāda veida *plié*, *grand battement jeté*; zināms *rond de jambe en l'air*; ir vērojama pacelšanās uz puspirkstiem, dažādi lēcieni, liekšanās (*port de bras* veidi), griezieni un citas mūsdienu klasiskajai dejai raksturīgas kustības [177, 71]. Senie kustību nosaukumi nav saglabājušies, tāpēc apzīmējumiem tiek lietota mūsdienu klasiskās dejas terminoloģija. Īpaša nozīme antīkās dejas kultūrā ir roku tehnikai *hironomijai*. Šodien ir pazaudēta šīs nosacītās roku valodas atslēgas, taču izkoptie roku stāvokļi antīkajā dejā atgādina mūsdienu klasiskās dejas pozīcijas – ieapaļi elkoņi, sargrupēti pirksti, izveidota rokas līnija.

Katrā no trim sengrieķu teātra veidiem – traģēdijā, komēdijā, satīriskajā drāmā – pastāv noteikta deju sistēma ar izstrādātu tehniku, izteiksmes līdzekļiem un nosaukumiem. Traģēdijā tā ir *emmēlija*, komēdijā – *kordaks*, satīriskajā drāmā – *sikanīda*. Traģēdijā dejotāji saplūst ar kori un ir šī kora sastāvdaļa. Traģēdiju gājieni, organiska kustības saistība ar sižetu, žesta skaidrība, mazkustība un darbības nosacītība ir baleta teātra *pantomīmas* priekšvēstnesis. Komēdijās attīstās galvenokārt dejas tehnika. Analizējot antīkos attēlus un skulptūras, L. Bloka secina, ka dejotāji izpilda straujus griezienus, pietupienus un dažādus kāju izmetienus. Kordaks ir “...straujš un divdomīgs” [177, 196]. *Sikanīdā* izmantotie dejas tēli (dejojoši satīri vai silēni) un atdarināšana veido dejas satīrisko elementu (piemēram, atdarinātas vārdes, putni, zvēri). Deja komēdijā un satīriskajā drāmā veicina sarežģītu dejas tehnikas elementu ieviešanu kompozīcijā.

Lukiāna traktātā *Par deju* tiek spriests par teātra un dejas nozīmi cilvēka dzīvē un atzīts, ka cilvēki iet uz teātri, lai uzzinātu ko jaunu. Lukiāns uzskata, ka teātris dziedē dvēseli, iespaido cilvēkus un arī gandarī, taču dejošana ir dievišķa un noslēpumaina nodarbošanās. Deju sacerētājiem traktātā tiek izvirzītas noteiktas prasības – zināt mitoloģiju, vēsturi, mūziku un retoriku, kā arī jāmāk pārlicinoši izklāstīt viedokli. To īsteno antīkās pasaules horeogrāfi *orhestodidoskaļi*, kuri veidojušies no dejotāju vidus. Savukārt dejotājiem, pēc Lukiāna, ir jābūt ar labi veidotiem augumiem, jāpārvalda dejas

tehnika, jāpārziņ savs *ampluā*, jābūt izteiksmīgiem. Lai arī izteiktas vispārīgā veidā, minētajās atziņās var iegūt informāciju par to, kādas ir bijušas dejas un to kompozīcija.

Antīkās dejas kompozīcija raksturojas ar izvēršiem zīmējumiem, lielu izpildītāju skaitu un augsti attīstītu dejas tehniku. Dejas tiek īpaši sacerētas, iestudētas un mācītas. Dejas māksla attīstās gan profesionālā vidē, gan arī sadzīvē. Saglabājušās liecības un restaurētie elementi norāda, ka antīkajā pasaulē dejas ir sasniegusi mākslinieciskās virsotnes izpildījumā, tehnikā un kompozīcijā. *Kompozīcijas vienotības princips* antīkajā dejā izpaužas ķermeņa līniju proporcijās, līdzsvarotos laukuma zīmējumos, peripetijās – dejas formu dažādībā. Antīkā dejas seko laikmeta estētiskajam ideālam, kultivē *skaisto* kā atdarināšanas cienīgu objektu. L.Bloka uzskata, ka antīkā dejas ir mūsdienu klasiskās dejas priekšvēstnese, saskatot līdzību gan dejas tehnikā, gan kompozīcijā, gan estētikā. Arī klasiskā dejas, sekojot Aristoteļa mācībai, tiecas pēc ideālā skaistuma kā auguma proporcijās, tā kompozīcijā un izteiksmē.

Dejas māksla viduslaikos attīstās ceļojošo aktieru – histrionu un žonglieru vidē. Žonglieri, universālie aktieri, spēlē dialogus, dzied, muzicē, dejas, veido pantomīmas un akrobātiskus trikus. Par viduslaiku dejas tehniku un kompozīciju šodien spriežam, atsaucoties uz 15. – 16. gadsimta dejas skolotāju A.Kornacano (*Cornazano*), G.Ebreo (*Ebreo*), K.Negri (*Negri*) u.c. traktātiem, kuri veido mūsdienu dejas teorijas pirmsākumus. Profesionālās dejas teorija un terminoloģija viduslaikos veidojas divās valstīs – Itālijā un Francijā. L. Bloka secina, ka žonglieru dejas, līdzīgi kā antīkajā kultūrā, ir virtuozas un tehniskas. Tās dara izteiksmīgas elevācijas un akrobātikas elementi. Dejojājiem piemīt noteikta tehnika: kājas ir izvērstas, pirkstgali nostiepti, rokas tiecas iegūt mūsdienu pieņemtās klasiskās dejas pozīcijas. Žonglieru dejas temps ir ātrs līdzīgi kā *allegro* klasiskajā dejā. L.Bloka uzskata, ka tieši žonglieru dejas iespaidā attīstās mūsdienu klasiskās dejas lēcieni un griezieni. K.Saks konstatē tā laika dejas veidus:

- 1) ātrās *allegro* tipa dejas ar izteiktu dejas tehniku (ceļojošo aktieru dejas);
- 2) lēnas dejas, pazīstamas ar nosaukumu *basdejas* (vispārināts lēno galma dejas apzīmējums, kuras apzīmē arī kā pastaigu dejas) [153, 59].

Basdeju svinīgo raksturu izsaka gājiena soļi, ritmizēti soļi vai nelieli palēcieni, sakārtoti 2/4 un 3/4 metrā. Agrīnajos viduslaikos dejas, sadevušies rokās un virzoties kopējā aplī vai veidojot improvizētas “ķēdes”, kur vadošais dalībnieks brīvi improvizē un veido laukuma zīmējumu. Zīmējumi veidojas no aplīem, līnijām vai kolonnām. Dejas nosaukumi liecina par to izcelšanās vietu vai izteiksmi: siciliāna, florentīna, veneciāna, pavana (pāvu dejas vai arī dejas no Padujas).

M.Vasiļjeva – Roždestvenska (1889 – 1971) raksta, ka viduslaikos dejas kompozīciju ietekmē galvenokārt izpildījuma maniere. “Basdeju pavadījumiem tiek izmantoti korāļu dziedājumi vai arī kāds instruments – flauta, arfa, u.c.” [181, 59]. Mūzikai basdejās ir tikai neitrāla fona funkcija. Vēlākajos laikos dejas kompozīcijas pamatu veido pāru dejas: tās sastāv no pārvietošanās, pāru un partneru maiņām. Tiek veidoti sarežģītāki zīmējumi, kur dejojāji pa pāriem veido līnijas, koncentriskus apļus vai kolonnas. Viduslaiku galma viesību neatņemama sastāvdaļa – *promenādes gājiens*. Tā sākotnējais mērķis ir dalībnieku tērpu un stājas demonstrējums. Ar laiku promenāde kļūst par galma ceremoniju sastāvdaļu. Tās dalībnieki, sastājušies kolonnā, promenādes solī seko pirmajam pārim, kuru veido cienījama persona (turnīra uzvarētājs, karalis vai mājas saimnieks). Viduslaiku dejas kompozīcija ir atkarīga no tās pielietojuma – dejas izpildījuma bruņinieku turnīros, reliģiskās procesijās, dzīres. V.Krasovska (1915 – 2002) pētījumā *Rietumeiropas balets teātris. Pirmsākumi* [209, 43] uzsver, ka īpaša nozīme dejas attīstībā bija *intermēdijām* – mājas viesību priekšnesumiem, kurus sniedza žonglieri vai histrioni starp ēdienu pasniegšanas reizēm. Priekšnesumi tika īpaši iestudēti un tiem pieaicināti labākie dejojāji. Intermēdiju attīstība nākotnē tuvina dejas priekšnesumu izrādei, jo, sākot ar 15. gadsimtu, tās kļūst par tēlainiem deju iestarpinājumiem dažādos uzvedumos – antīkajās traģēdijās, komēdijās, pastorālēs. Deja kļūst par populāru laika pavadīšanas veidu. V.Krasovska sniedz ziņas, ka dzejnieks F.Rablē ir konstatējis 180 deju nosaukumus [209, 29].

Ar vārdu *balets* 15. gadsimtā deju skolotājs G.Ebreo apzīmē nelielas deju kompozīcijas, taču jau 16. gadsimtā tas nozīmē priekšnesumus ar mūziku, dziedāšanu, deklamāciju, deju un pantomīmu. F.Karozo un Č.Negri traktātos ir liecības par tā laika dejas tehniku. Tiek minētas četras šodien pielietojamās klasiskās dejas kāju pozīcijas, piruetes un tādi mūsdienu klasiskās dejas elementi kā *plié*, *battement tendu*, *passé*, *pas glissade*, *rond de jambe par terre*, *relevé*, *pas de bouurée*, *coupé*. Attīstās mazo kustību tehnika, klasiskajā dejā apzīmēta kā *par terre*. Dejas tehnika balstās pilnīgā kāju izvērsumā. 16.gadsimta profesionālo deju veido dejas meistari (*m`aitres `a danser*) – saviesīgo deju skolotāji un profesionāli dejojāji *baladēni*. Attīstītā dejas tehnika un kompozīcija atļauj veidot sarežģītas konstrukcijas, kas var sastāvēt pat no 10 daļām. Tās sākās ar paklanīšanos, tad seko zīmējumos risināti pārgājieni (figūras), kuru laikā dejojāji demonstrē arī veiklību. Zīmējumu raksti, sarežģītas pārejas, vietu maiņas saistībā ar paklanīšanos un izsmalcinātām pozām ir raksturīgākās viduslaiku dejas pazīmes. Dejas kompozīcijas attīstību 14. gadsimtā ietekmē un veicina *ars nova* [lat. – jaunā māksla] – “progresīvs agrīnās viduslaiku mūzikas

virziens” [96, 19]. Tās iespaidā deju pavadījumiem sāk plaši izmantot mūzikas instrumentus, bet polifonijas un kontrapunkta atklāšana veicina sarežģītāku dejas formu veidošanu. Deja sāk precīzāk ievērot mūzikas ritmu, ieklausīties melodijā, izmantot mūzikas nosacītos kustību uzslāņojumus. K.Saks norāda, ka dejas mākslā tiek apzināti mācīšanas un kompozīcijas paņēmieni [153, 299]. Deja meklē jaunus izteiksmes līdzekļus un ietekmējas no mūzikas, dziedāšanas un deklamācijas.

Renesansē sāk veidoties dejas un mūzikas mijiedarbība– deju pavadījumu veidošana kļūst par komponistu darbības lauku, savukārt instrumentālās mūzikas deju pavadījumi veicina dejas tehnikas attīstību. “Skolotāji, izmantojot deju pavadījumiem profesionālu komponistu sacerētu mūziku, pievēršas kompozīcijas formas meklējumiem” [209, 29]. Madrigālie baleti ar izvērstu kompozīciju un noteiktu saturu ir nākamā baleta teātra vēstneši. *Madrigāls* (it. *madrigale* dziesma dzimtajā (mātes) valodā) – laicīgs renesanses laikmeta muzikāli poētisks žanrs; vokāls skaņdarbs brīvi veidotā formā [96, 145] – attīstās līdz dramaturģiski piesātinātai polifonijai, panākot ekspresiju un balsu attīstības brīvību. Madrigāls kā mūzikas forma veicina madrigālo baletu rašanos. “Madrigāls – 4 vai 5 balsīgs salikums, kur apvienojas homofonija un polifonija” [108, 30]. Madrigālu komponisti piesātina deju pavadījumu ar ekspresiju un dramatismu. V. Krasovska norāda, ka tie veidojās kā dramatiska epizode ar izvērstu dejas formu [209, 44]. Madrigālajam baletam raksturīga noteikta kompozīcija: tas sākas ar ievadu vai *intrādi*, tai seko izvērsta dejas epizode, kuru noslēdz aizgājiens vai *retirāde*. Dejas kompozīciju ietekmē saistība ar vokālo un instrumentālo mūziku. Skatuves darbība tiek mērķtiecīgi organizēta teksta un mūzikas interpretācijai ar dejas valodas starpniecību. Kompozīcijas ir pārdomātas un izsvērtas, stingra kārtība un precīza pulsācija organizē kustību. Dejas konstrukcija seko dzejas un mūzikas ritmam. Dejas kompozīcijā tiek ievērota simetrija, kas izpaužas gan laukuma zīmējumos, gan cilvēka figūras simetriskā izvietojumā, dejojājam atrodoties frontāli attiecībā pret skatītāju. Parādās noteiktas prasības roku un kāju pozīciju ievērošanā, kājas nostiepumā no gurna līdz pirkstgalam. Izvērsums palielina kājas darbības amplitūdu, kājas nostiepums konkretizē un kanonizē pozas, roku un kāju pozīcijas piedod izteismību dejai, nostiprina līdzsvaru un tuvina deju piruešu tehnikai. Kā piemēru renesanses laika izvērstajiem iestudējumiem V. Krasovska izmanto epizodi no slavenā baleta *Circeja* (1581). “Daudzveidīgas sižetiskās dejas atstāstīja fabulu par Circeju, kura pārvērtā cilvēkus dzīvniekos. Tad vijoles mainīja melodiju, un sākās lielais baleta iznāciens, kurš sastāvēja no piecpadsmit pasāžām; katra no tām beidzās ar paklanīšanos karalim. Ģeometriskās figūras

tika precīzi aprēķinātas un veidotas. Četrstūri pārstrukturējās apļos, trīsstūros vai citās mazākās figūrās. ..Baleta vidū tika veidota ķēde no četriem elementiem” [209, 127].

Viduslaiku dejas kompozīcijas vienotība izpaužas tās nobeigtībā un konkrētībā, ko ienes saistība ar mūzikas metru un formu, laukuma zīmējumu veidotajās proporcijās un harmonijā, kas veidojas kompozīcijas elementu mijattiecībās ar dejas tehniku un izpildījumu. Dejas kompozīcijā viduslaikos konstatējamas šādas prasības:

- 1) ieklausīties mūzikā un pakļauties mūzikas ritmam;
- 2) ievērot noteiktu dejas manieri;
- 3) ievērot dejas laukumu.

Baroka laiks nes ievērojamas pārmaiņas dejas kultūrā, kas saistītas ar jaunajiem priekšstatiem par pasaules uzbūvi. Izpratne par bezgalību mākslā ienes perspektīvas principu un jaunu skatu punktu. Horeogrāfi ietekmējas no tēlotājmākslas un saprot horeogrāfijas veidošanas priekšrocības, organizējot laukumu ar dejas zīmējuma starpniecību, ievērojot perspektīvas ienestās izmaiņas skatuves mākslā. Formas skaidrība, uztveramība un elegances kļūst par priekšnesuma kritērijiem. To veicina kompozīcijas paņēmieni izkopšana ritmiskās precizitātes un figūru variāciju virzienā.

Balets vēl arvien sastāv no atsevišķu koncertnumuru savirkņējumiem, taču vienmuļie basdeju ritmi jau kontrastē ar pārskrējieniem un ātriem deju soļiem. “Baroka laika izrādēs dejas iznācieni mijas ar melodeklamācijām un dziedājumiem. Mitoloģiskie, komiskie un sadzīves sižeti tiek izteikti virtuozā dejas tehnikā” [210, 58]. “*Baroks* (it. *samākslots, neparasts*) – valdošais stils mākslā no 16. gadsimta beigām līdz 18. gadsimta vidum. Tā pamatiezīmes – dramatiska patētika, tieksme uz saasinātiem kontrastiem, dinamisms, brīžiem pārspīlēta ekspresija “ [96, 29]. “Baroka mākslas koncepcija paplašina estētisko sfēru, pieļaujot mākslā ne tikai vispilnīgāko, daiļāko, bet arī neglīto, grotesko, fantastisko.”[108, 37]. Nostiprinās *figūru* dejas – tiek organizēts deju izvietojums laukumā ar ģeometrisku figūru starpniecību, kur dominē zīmējumu atvasinājumi no apļiem, līnijām un trīsstūriem. T.Arbo (*Arbeau, 1519 – 1596*) – 16. gadsimta deju skolotājs, horeogrāfs, teorētiķis un notācijas veidotājs – traktātā *Orhestragrāfija* definē baroka laika dejas nozīmi: tā ir domāta izklaidei un priekam. T.Arbo uzskata, ka deja attīstās divos virzienos – kā tautas deja un basdeja. T.Arbo apraksta dejas manieri dažādās basdejās, nosaka mūzikas noteicošo lomu deju veidošanā. Baroka laika deju raksturo līniju izsmalcinātība un daudzveidība, to kompozīcijas konkrētība tiek panākta ar precizitāti laukuma izvietojumā un dejas tehnikas konkrētību. Dejas epizodes tiek iestrādātas daudzveidīgos priekšnesumos: intermēdijās, iznācienos, melodramatiskās ainās, traģēdijās un vēlāk arī komēdijās.

Lielformāta dejas ar daudziem dejotājiem veido uzvedumu kulminācijas, arī darbības emocionālo fonu. Lielformāta dejas 16. gadsimtā kļūst par profesionālās dejas attīstības veidu. P.Bošāna (*Beauchamps, 1636 – 1719*) veidoto deju svītu izvērstā kompozīcija liecina, ka figūru smagnējība, simetrija, frontālais uzbūves veids ir nomainīts ar izmeklētiem un kaprīziem zīmējumiem. Kompozīciju skaidrība tiek jaukta ar lauztām līnijām un to spēli. Dejotāju izvietojums ir abstrakts ornaments, ko papildina sadoto roku un augumu vienāda stāvoklis. Līdzināšanās un vienādošana mijas ar lauztām līnijām, tā veidojot kontrastus kompozīcijā. Sarežģītas kompozīcijas un arvien pieaugošā dejas tehnikas attīstība veicina profesionālo dejotāju sagatavošanu. Solodejās dažādu virzienu horizontālās līnijas tiek izteiktas ar raksturīgām *pas glissade* vai *pas chassé* kustībām. Vertikāle attīsta lēcienu tehniku, ienesot plūstošajā dejas līnijā kontrastus.

Karalis Ludviķis XIV 1661. gadā dibina vēsturē pirmo profesionālo mācību iestādi – Karalisko dejas akadēmiju. Par tās vadītāju kļūst P.Bošāns, Moljēra teātra pirmais dejotājs un baletmeistars. Koncentrējot akadēmijā izcilākos deju skolotājus, pilnveidojas dejas teorija, attīrot kustības un tās precizējot. Akadēmijā rodas priekšnosacījumi straujai dejas tehnikas un teorijas attīstībai. Franču Karaliskās dejas akadēmijas darbības rezultātā profesionālās dejas mācību iestādes rodas visā Eiropā. Līdz ar to 17. gadsimta nogales baletu raksturo augsts dejotāju profesionālais līmenis. P.Bošāna pedagoģiskā un mākslinieciskā darbība kļūst par baroka mākslas augstāko sasniegumu dejā. Tā tiek organizēta laikā un telpā, dinamizēta kā horizontāli (*pas glissade, pas chassé*), tā vertikāli (padziļinās *plié*, daudzveidīgi pielietoti lēcieni), pie tam horizontālā līnija dejā atbilda *adagio* tempam mūzikā, kamēr vertikālā līnija attīstījās *allegro* tempos. Teorētiski, izmantojot deju pavādījumus profesionālu komponistu sacerētu mūziku, pievēršas kompozīcijas formas jautājumiem.

Abats M.de Pjurē (*M. de Pure*) 1668. gadā izdod grāmatu *Domas par veciem un jauniem uzvedumiem*, kur paredz, ka profesionālās dejas un baleta tālākais attīstības ceļš saistīsies ar atdalīšanos no operas un melodeklamācijas patstāvīgu izteiksmes līdzekļu meklēšanai. Teorētiski iesaka dinamizēt baleta izrādi, ierobežojot to laikā, kā arī samērot atsevišķas tā daļas. Katram iznācienam jābūt gan patstāvīgam, gan jāsaistās ar iepriekšējo un nākamo daļu. 17. gadsimta dejas teorētiskus nodarbina doma par dramaturģiski precīzāku dejas uzveduma uzbūvi. Tiek lietoti jēdzieni *figūru dejas* – dejas bez noteikta satura, saistītas ar dejotāju pārvietošanos pa skatuvi un *epizožu dejas* – saistītas ar kādu nelielu sižetu, iezīmējot nākotnē divus klasiskā baleta virzienus – sižetiskos baletus un tīrās formas (abstraktos) baletus. 17. gadsimta dejotājam jābūt apveltītam ar labu dzirdi, grāciju, spējām

iejusties dažādos tēlos un tajā jāatbilst noteiktam paraugam. 17. gadsimta balets, attīstoties kā skatuves mākslas veids, vēl nav kļuvis patstāvīgs. Tas ir tikai viens no priekšnesuma komponentiem baletkomēdijās vai arī galma izrādēs.

Darbības vienotības princips baroka laika dejas kompozīcijā izpaužas formas skaidrībā, uztveramībā un priekšnesuma elegancē. Tas tiek panākts ar kompozīcijas atbilstību mūzikas metram un formai, kustību ritmisko precizitāti, tēmas variēšanu. Baroka laika dejas kompozīcijas vienotību raksturo vienlaicīgi gan simetrija un frontālais dejojāja izvietojums telpā, gan izmeklēti un kaprīzi zīmējumi. Līdzināšanās un vienādošana mijas ar lauztām līnijām, tā ieviešot priekšstatus par kontrastiem kompozīcijā. Te parādās mimēzes mācībā konstatētais kontrastu pielietojuma princips, kas veicina darbības dinamiku un uzskatāms par vienotas darbības nosacījumu. Dejas kompozīcijas formu izvērsums notiek intermēdijās, iznācienos, melodramatiskās ainās, traģēdijās, komēdijās un deju svītās. Baroka laika dejas kompozīcijā lietoti jau atklātie vienotības principa nosacījumi dejā: ritms, simetrija, harmonija, kā arī veidojas izpratne par kontrastiem, dinamiku, horizontālo un vertikālo darbības līniju telpā.

18. gadsimtā veidojas klasicisms, mākslas stils, kas orientēts uz atgriešanos pie antīkās kultūras ideāliem. To raksturo izteiksmes vienkāršība, racionālisms un skaistums. “*Klasicisms* (lat. *classicus* – klasisks, tāds, kas atzīts par izcilu paraugu). Klasicisma strāvojums izvirza prasību pēc liela, cildena satura, racionāli skaidriem un plastiski noapaļotiem, noslēgtiem mākslas darbiem” [108, 37]. D.Didro vārdi “Deja – tā ir poēma” [210, 169] liecina par dejas mākslas tēlainības augstajiem ideāliem.

Ž.Ž.Ruso un D.Didro, vērtējot operu izrādes, pievēršas arī baleta jautājumiem, cerot sagaidīt ģēniju, kurš radīs izvirzītajiem ideāliem atbilstošu baleta izrādi. 18. gadsimta apgaismības idejas iespaido deju un kļūst par horeogrāfu – domātāju rašanās priekšnoteikumu. Apgaismības idejas un klasicisma estētika vilina horeogrāfus. Jaunās estētiskās normas pieprasa veidot baletus ar spēcīgu dramaturģisku uzbūvi, konfliktiem un to atrisinājumiem. Dažādu Eiropas valstu baletmeistari pievēršas jaunajai dejas poētikai. Anglijā – Dž Vivers (*Weaver, 1673 – 1760*) Austrijā – F.Hilferdings (*Hilferding 1710 – 1768*), Itālijā – G.Andžolini (*Angiolini 1731 – 1803*). Par augstāko sasniegumu dejas mākslā kļūst traģēdijas, jo to idejas vislabāk atbilst klasicisma estētikai. Klasiskās dejas organizācijas veidi ir:

- 1) divertimenti;
- 2) intermēdijas;

3) koncertnumuri operu izrādēs.

18.gadsimta nogalē koncertnumuros dejotāji virtuozī demonstrē neticamu tehniku, gan īpaši nerūpējoties par to uzbūvi un kompozīciju. Virtuozā dejas nespēja attēlot situācijas, iezīmēt raksturus un dažādot emocijas, tāpēc par izteiksmes līdzekli baletā veidojas “*pantomīma* – ritmiski plastisks rečetatīvs” [258, 390]. Pantomīma turpmāk kļūst par neatņemamu klasiskā baleta sastāvdaļu.

Dejas reformators Ž.Ž.Novērs formulē 18. gadsimta dejas estētiku teorētiskajā darbā *Vēstules par deju* [230], kurā, sekojot Voltēram un D.Didro kā autoritātēm, izklāsta baleta reformas būtību. Balets kļūst par patstāvīgu mākslas veidu ar izveidotu dramaturģiju, loģisku sižeta attīstību un varoņiem, apveltītiem ar spēcīgiem raksturiem. Baleta teātros valda traģiski un heroiski tēli. Komponists un muzikologs J.Sloņimskis, Ž.Ž.Novēra daiļrades pētnieks, raksta, ka sižetus, tēmas un idejas Ž.Ž.Novērs meklēja un atrada lielu dramaturgu daiļradē – viņu iedvesmoja antīkās literatūras klasiķi T.Tasso, Ž.Rasins un P.Korneijs. “Sižets, darbība un tēlu sistēma – trīs vaļi, uz kuriem balstās baleta dramaturģija” [230, 25]. Ž.Ž.Novērs veido baletmeistara darba koncepciju – tā ir radoša profesija, kura aicina vērot dzīvi, iepazīt mākslas būtību un tēlaini domāt, izvīzot domu par dejas un mūzikas vienotību kā kompozīcijas pamatelementu un uzskatot baletu par līdzvērtīgu mākslas veidu mūzikai un literatūrai.

Ž.Ž.Novērs ir izdarījis nozīmīgākos atklājumus dejas kompozīcijas teorijā, konstatējot, ka baleti jāveido pēc izrādes principa, ievērojot dramaturģijas likumus, saglabājot tēlainību visā izrādes garumā: “izteismīgas ainas un situācijas ir galvenais kompozīcijā” [230, 82]. Prasības dejas dramaturģijā veido jaunu pieeju deju sacerēšanā. Baletmeistars kļūst par galveno ieceres realizētāju, horeogrāfiskā teksta interpretatoru, visu radošo spēku vienotāju. “..jums ir jābūt talantīgiem. Ja jūsos nav uguns, asa prāta, iztēles, gaumes un zināšanu – vai jūs uzdrošinātos būt par māksliniekiem. Jūs gribat iedvesmoties no vēstures, bet to nepazīstiet. Dzejnieki.. tie jums nav zināmi. Tad mācieties to visu. Lai jūsu baleti kļūst par poēmām. Mācieties izvēlēties sižetus. Neķerieties pie lielas ieceres, nesastādot plānu. Uzmetiet savas domas uz papīra, simtām reižu tās pārlasiet. Sadaliet sižetu atsevišķās ainās, lai katra no tām ir interesanta; vienmērīgi, bez liekām atkāpēm tās vedīs uz veiksmīgu atrisinājumu. Izvairieties no garām epizodēm, tas kavē notikumu gaitu. Atcerieties, ka izteismīgas ainas un situācijas ir galvenais jūsu kompozīcijā. Novediet jūsu mākslas mīlestību līdz kaislei” [230, 81].

Balets ir darbības māksla, tai jāizpaužas sižetā un attēlotajos raksturos – tā

Ž.Ž.Novērs pamato baleta izrādes uzbūvi. Prasības dramaturģijas veidošanā rada jaunu pieeju deju un baletu sacerēšanā. Ž.Ž.Novērs nosaka baletmeistara profesijas nepieciešamību: tas ir izrādes veidotājs, dramatiskās darbības interpretators, visu radošo spēku apvienotājs. Ž.Ž.Novērs norāda uz horeogrāfa darbu kā radošu profesiju – horeogrāfam ir jāpazīst dzīve, jāsaprot dažādas mākslas, viņam jābūt apveltītam ar muzikāli poētisku domāšanu, jāsaprot izrādes uzbūves dramaturģija un dinamika, jāievēro laika un vietas vienotības princips baleta uzbūvē. Horeogrāfa darbs ir vērst uz to, lai dejā un baletā iestrādātā darbība būtu uztverama un saprotama. Ievērojamu vietu darbības izteiksmē ieņem pantomīma – brīvo žestu valoda. Veidojoties darbības dramaturģijai, pantomīmai uzticētas tās izskaidrošanas funkcija. Pantomīma veidojas un kļūst par baleta teātra sastāvdaļu. Ž.Ž.Novērs paplašina izpratni par dejas kompozīciju, pamatojot pantomīmas vietu tajā. “..pantomīma ir nekas cits kā žestu valoda, balets ir tas, kas sastāv no dejām, saistītām kustībām, atsevišķām ritmiskām darbībām bezgalīgā to variācijā” [230, 52]. Viņš aicina pilnveidot kompozīciju ar jaunu paņēmieni ieviešanu, izmantojot uzsvāru maiņu, dramaturģijā slēptās iespējas, ekspresiju. Ž.Ž.Novērs vairākkārt uzsver darbības veseluma ievērošanu kompozīcijā: “Katra skatuves darbība jāpakļauj ekspozīcijai, attīstībai un atrisinājumam” [230, 61]. Darbības vienotību Ž.Ž.Novērs pamato ar dramaturģijas likumu ieviešanu kompozīcijā. Atsaucoties uz antīkās pasaules filozofiem, Ž.Ž.Novērs darbības poētiku un tās izraisīto pārdzīvojumu uzskata par vienīgo mākslas darba eksistēšanas veidu. Ž.Ž.Novēra izvīzītie teorētiskie dejas kompozīcijas jautājumi nevarēja būt atrisināti uzreiz, līdz ar baleta teātra izveidošanos, taču to apzināšana ietekmē dejas kompozīcijas attīstību turpmākajos gadsimtos. *Nozīmīgākie Ž.Ž.Novēra atklājumi mākslas darba veseluma un darbības vienotības teorijā* ir atziņas par dejas un mūzikas vienotību, dramaturģijas likumu ievērošanu un kompozīcijas atsevišķo daļu pakārtošanu galvenajai darbībai, kā arī atklāsme par tēlainību dejā.

Līdztekus Ž.Ž.Novēra pamatotai *darbības dejai* – dejai ar noteiktu sižetu un tā attīstību – turpina pastāvēt kompozīcijas, kuru jēga ir kustību savirknējumā un formā. Šo divu paralēlo virzienu pastāvēšana dejā un baletā nav radušas vienotu apzīmējumu. V.Krasovska tos apzīmē kā *attēlojošu* un *izteiksmīgu* deju [210, 125], J.Smita – Autarde par sižetisko un abstrakto deju [155, 79], dažādās baleta enciklopēdijās par *sižetisko* un *bezsīžeta* deju, *konkrēto* un *abstrakto* deju u.c. Jēdzienu sajaukumā nav pazuudēta apzīmējuma būtība: 18. gs. horeogrāfijā skaidri nostabilizējās divas attīstības tendences – *sižetiskā deja* un *abstraktā deja* (J.Smitas - Autardes apzīmējums). Horeogrāfiskā darbība dejā un baletā attīstās divos virzienos – dramatiskās izrādes un mūzikas dramaturģijas

virzienā. Ir iespējama arī abu virzienu vienlaicīga pastāvēšana kādas izrādes ietvaros, taču tie kopumā iezīmē klasiskā baleta teātra attīstības tendences līdz pat 20. gadsimtam, ietecoties arī modernās un postmodernās dejas kompozīcijā.

Jaundzimušā baleta teātra ietvaros pilnveidojas jau iepriekšējos gadsimtos atklātie kompozīcijas likumi. Dejā arvien pastiprinās vertikālā līnija un pilnveidojas lielo lēcienu tehnika. Divertimentos slīpējas kompozīcijas elementi solo dejām, divdejām un ansambļiem, savukārt baleta iestudējumos horeogrāfija iegūst spraigumu, darbības attīstību un tēlu dažādību. Baleta teātris atsakās no iepriekšējo gadsimtu veidotajiem un kanonizētajiem figūru deju elementiem par labu tēlu dažādībai un darbības dinamikai.

Baletdejojājs, horeogrāfs un dejas teorētiķis K.Blazis (*Blasis, 1795 – 1878*) 1790. gadā Milānā izdod grāmatu *Elementārs teorētisks un praktisks traktāts dejas mākslā*, teorētiskajos vispārinājumos noslēdzot klasicisma ieguvumus baletā un ienesot romantiskā baleta idejas. K.Blazis sistematizē 18.gs. baleta teātra žanrus un klasificē tos: nopietnais, komiskais, melodramatiskais. K.Blazis kļūst par 19. gadsimta baleta akadēmisma priekšvēstnesi, kanonizējot kompozīcijas formas, veidojot liriskos *adagio* un dzirkstošos *allegro* dejojumus un piešķirot tiem nobeigtību, līdzīgi kā 17. gadsimta *čakonai* vai *pasakaljai*. K.Blazis pamato un izveido tādu klasiskās dejas treniņstundu, kāda tā ir mūsdienās. Tā sastāv no treniņa pie stieņa, treniņa zāles vidū un *allegro* daļas. Viņa metodika nostiprina lēcienu tehniku un piruešu izteiksmību. Taču V.Krasovska norāda arī uz nepilnībām: roku pozīcijas aptuvenas, bieži ir novirzīta plecu līnija, pozā *attitude* nav saturēts darbojošās kājas celis, ir nobīdīta gurnu līnija utt. Šīs nepilnības nākotnē tiek novērstas 19. gadsimta klasiskās dejas metodikā. Polemizējot ar klasicisma estētiku dejā, K.Blazis noliedz frontālu kompozīcijas uzbūvi, *par terre* dejas tehniku, kā arī kaprīzās līnijas, ko ienesa klasicismā rokoko māksla. K.Blazis tam visam pretstatīja atbrīvotu, gaistošu deju, tādējādi paredzot romantiskā baleta ideju veidošanos.

Dejas kompozīcijas vienotības princips 18. gs. attīstās jau iepriekšējos gadsimtos atklātajā dejas un mūzikas vienotības virzienā. Tas papildinās ar izpratni par atsevišķu daļu pakārtojumu galvenajam notikumam, kā arī ar atziņu par dramaturģijas likumu ieviešanu baleta izrādē. Īpaši nozīmīga ir Ž.Ž. Novēra atklāsme par tēlainību dejā.

Romantiskais balets – īpaša lappuse dejas vēsturē, teorijā un praksē. Romantiskā baleta darbības dominante ir abstraktā deja. “Romantisms raksturojas kā īstenības idealizācija, tieksme pēc ideālā. Tā pazīmes ir emocionalitāte, kontrastainība, subjektīvisms” [87, 694]. “*Romantisms (fr. romantisme)* – māksliniecisks virziens, izveidojies 18. – 19. gadsimtu mijā literatūrā, pēc tam mūzikā un citās mākslās. Jēdziens

romantisms veidojies no epiteta *romantisks*, kurš pirmsākumos norādīja uz romāņu valodā rakstītiem literāriem darbiem.” [260, 697]. Klasicisms idejas smēlās antīkajā pasaulē, turpretī romantisms – viduslaikos un jaunākajos laikos, uzskatot par romantisma pamatlicējiem A.Danti, V.Šekspīru un J.V.Gēti. Romantisma estētiskā noteicošais ir nosacīti pieņemtā pretruna starp dzīves īstenību un neiespējamību tajā eksistēt. “Romantisma mākslinieciskā metode balstījās uz dubultpasaules ideju – priekšstatu par ideālā un īstenības pretstatu. Šie jēdzieni mākslā nebija jaunums, taču romantiķi pa jaunam sāka saprast gan īstenību, gan ideālu, kā arī to pretmetīgumu. Viņi noliedza klasicisma domu, ka ideāls ir sasniedzams, konkrēts un apjēdzams un ka šis mērķis jau ticis sasniegts antīkajā mākslā, kas noteica antīko paraugu atdarināšanas nepieciešamību. Arī romantiķiem ideāls bija kaut kas skaists un pilnīgs, taču viņiem tas bija arī noslēpumains, absolūts, miglains, ar prātu neaptverams un nesasniedzams. Pretruna starp ideālu un īstenību tika absolutizēta, un tas noveda pie bezdibeņa starp tiem” [61, 207. – 208.]. “Romantisko metodi mākslā raksturo antitēžu sadursme (vēlamais – ideālais, komiskais traģiskais). Salīdzinājumā ar klasicismu, romantisms izceļ nevis tipisko vai vispārējo, bet gan īpašo, subjektīvo” [260, 469].

Īstenības idealizācija un tieksme pēc ideālā nosaka arī dejas mākslas attīstības tendences. Romantisma idejas paceļ Eiropas dejas mākslu augstā līmenī. Veidojas jaunas kompozīcijas formas: pieaugot kordebaleta lomai, tiek ieviests unisons un kanons strukturēšanā. Balets atsakās no alegoriskiem un mitoloģiskiem sižetiem, kuri dominē kopš 16.gadsimta. Tagad valda fantastisku leģendu un pasaku tēli, jo ar to starpniecību var atklāt pretrunu starp reālo un iedomu pasauli. Izmainās klasiskās dejas tehniska, kompozīcija un tematika. Kompozīcija kļūst sarežģīta, jo līdzās deju divertismentiem veidojas dejojumi ar piesātinātu horeogrāfisku dramaturģiju, bagātinās solo deju plastiskie motīvi, veidojas divdeja un pacelšanas tehnika. Sieviešu deju baletā raksturo virtuoziāte, saistīta ar īpaši izveidotu sieviešu apavu *puantu* ieviešanu. Puantes principiāli izmaina klasiskās dejas tehniku, ienesot tajā īpašu virtuoziātāti. Emocionalitāte un virtuoziāte ir romantisma izpausmes klasiskajā dejā. “Prasība pēc garīguma, gara spēka atainošanas, izpaudās lielos lēcienos, skaistās pozās un lidojumos” [212, 70]. Garīgumu simbolizēja klasiskās dejas vertikālā līnija – lēcieni un pacelšanas tehnika. Apzīmējumi *romantiskais balets* un *klasiskais balets* kļūst par sinonīmiem. Veidojas jēdziens *raksturdeja*, ar kuru iesākumā apzīmē dejojumu, kas ir atšķirīgs no romantiskā stila. “*Raksturdejas* (fr. *danse de caractère* – burtiski *deja tēlā*) ir dejas ar sadzīvīsku vai tautas raksturu un tēlu raksturojošām iezīmēm” [259, 258]. To kompozīcija un izpildījums atšķiras ar atkāpšanos no akadēmiskiem kanoniem par labu atveidotajam raksturam, kuram var būt piešķirtas nacionālas, sociālas vai personības

īpašības. Baleta tēlainībā raksturdejas ienesa īpašu nokrāsu, veicinot izrādes kontrastus un līdz ar to arī dramaturģisko piesātinājumu. “*Balets* – no franču *ballet*. itāļu *balletto*, lat. *ballo* – dejoju) – muzikāli – teātrāls mākslas veids, kura saturs tiek izteikts ar dejas tēlu palīdzību. Tas ir sintētisks mākslas veids, organizēts telpā un laikā – ietver sevī dramaturģiju, mūziku, horeogrāfiju, tēlotājmākslu. Šīs sintēzes centrs ir horeogrāfija.” [258, 42]. L.Bloka pētījumā *Klasiskās dejas tehnikas rašanās un attīstība* klasisko deju raksturo kā mākslinieciskās domāšanas veidu, kura piešķir kustībai izteiksmi dažādās sabiedrības kultūras attīstības stadijās [177, 42]. Mūsdienu izpratnē klasiskā deja ir vēsturiski izveidojusies noturīga horeogrāfisko izteiksmes līdzekļu un tēlu sistēma. “Tā ir veidojusies kā Eiropas kultūras fenomens, kā sadzīves un tautas deju sintēze, un tās elementi mūsdienu skatījumā ir abstrahēti līdz formulai” [258, 253]. Klasiskā deja, radusies kā dejas tehnika dažādu tautu deju un priekšnesumu dzīlēs, pilnveidojusies gadsimtu radošās domas attīstības gaitā, mākslinieciskās virsotnes sasniedz 19. gadsimta baletā. Klasiskās dejas augstākais punkts un sasniegums ir baleta izrāde, kuru veido horeogrāfijas, mūzikas un skatuves mākslas sintēze.

M.Fokins uzsver, ka “klasiskajai dejai jāklūst par dramatisku izrādi šī vārda visplašākā nozīmē. Izrādē klasiskā deja kļūst emocionāla un apgarota. Un tas ir vajadzīgs nevis drāmai, bet pašai dejai” [251, 76]. Horeogrāfija baleta izrādē netiek pakļauta ne mūzikai, ne drāmai. Baleta izrādē tā saglabā relatīvu neatkarību, taču ir šīs savienības centrs. Baleta izrāde ir augstākā un sarežģītākā dejas mākslas forma. R.Zaharovs uzskata, ka izrādes – tas ir atainotais cilvēka raksturs konkrētā dzīves situācijā, kurš atklājas darbībā. Raksturu veido noteikti apstākļi [201, 31]. Tēlu, pēc R.Zaharova, veido varoņa dzīves uztvere, pašattīstība, spēja pilnveidoties. Salīdzinot baletmeistara R.Zaharova atziņas ar citu dejas pētnieku konstatējumiem klasiskās baleta izrādes tēla veidošanās sakarā, jāatzīst tā sašaurinātais traktējums, kura rezultātā baleta izrāde kļūst par realitātes atveidotāju, nevis poētiska simbola nesēju. Šāda pieeja baleta veidošanā izriet no sociālistiskā reālisma estētikas. Tā ir ienesusi ilustratīvismu baletā, negatīvi atsaucoties uz horeogrāfisko izteiksmes līdzekļu veidošanu un attīstību.

Poētiku baleta izrādē ienes horeogrāfiskās formas un satura mijattiecības. Romantiskie varoņi un pasaku tēli apveidu gūst baleta teātra izvērstajās horeogrāfiskajās formās. Muzikoloģe V.Holopova analizē izcilākos 19. gs. krievu baleta iestudējumus un konstatē, ka ir izkristalizējušās klasiskās baleta izrādes pamatformas: *pas de deux*, *pas de trois*, *pas de quatre*, *pas de six*, *grand pas*, *pas d' action*, *deju svīta*, *divertissements* [254, 57].
1. *Pas de deux* –

jēdziens eksistē kopš 18 gs. kā jebkuras divdejas (dueta) apzīmējums.

19. gs. 20. – tajos gados horeogrāfa Š. Didlo daiļradē tiek izveidot klasiskā *pas de deux* forma. Pēc noskaņas tas ir mīlas duets un lirisks izrādes centrs. Tam klasiskajā baletā ir konsekventa muzikāli – horeogrāfiska uzbūve: *entrée* (iznāciens), *adagio* (duets), *dejojāja un dejojājas variācijas*, *koda* (kopēja nobeiguma deja, kas savieno visus izpildītājus).

2. *Pas de trois, pas de quatre, pas de six* –

horeogrāfiskie ansambļi, veidoti līdzīgi kā *pas de deux*, tikai ar lielāku variāciju daudzumu atbilstoši izpildītāju skaitam (trīs, četri, pieci vai seši). Ansambļiem ir raksturīga tempu maiņa, kur dominē divdaļu un trijdaļu metri. Ansambļus noslēdz *koda*, kurā iesaistīti visi dejojāji.

3. *Grand pas* –

lielformāta kompozīcija, paredzēta solistiem un kordebaletam. Parasti sastāv no *entrée*, *adagio* un vairākām *variācijām*. Tai piemīt monumentāla forma un vērienīgums. Par izcilāko *grand pas* klasiskajā dejā tiek uzskatīts M. Petipā horeogrāfija A. Glazunova baletā *Raimonda* (Ungāru *pas* 3. cēlienā).

4. *Pas d`action* –

darbības deja, arī izvērsta dejas un pantomīmas darbība ar sižeta attīstību. Tā ir kontrastainu horeogrāfisku vadmotīvu virkne.

5. *Deju svīta* ir kompozīcija, kura sastāv no vairākām tematiski savstarpēji saistītām daļām, kas izkārtotas pēc kontrasta principa.

6. *Divertissements* (it. *divertissement* – izklaide) deju numuru savirknējums. Klasiskajā baletā ir tradicionāli veidotas raksturdeju svītas.

20. gs. dejas teorētiķi (E. Surica, P. Karps) nosauktās horeogrāfiskās formas uzskata par klasiskām, tādējādi kanonizējot 19. gs. horeogrāfu (Š. Didlo, M. Petipā) izveidoto baleta izrādes struktūru. V. Holopova uzsver, ka klasiskā baleta kompozīcijas stabilizēšanās kļūst par atskaites punktu 20. gs. baleta neoklasiskiem meklējumiem. *Romantiskais balets dejas kompozīcijā ievieš klasisko baleta izrādi, ar kanonizētas formas palīdzību nostiprina tās struktūru, attīsta satura un formas mijattiecības, nostiprina vertikālo kustības līniju telpā.*

Horeogrāfisko formu attīstība un pilnveide rada *dejas simfonismu* – sarežģītu horeogrāfisku veidojumu, kas sakņojas dejas un mūzikas vienotības poētiskā vispārinājumā. Tas sasniedz lielas mākslinieciskas kvalitātes 19.gs. klasiskā baleta un 20. gs. neoklasiskajās izrādēs. Simfonisma pirmsākumi meklējami gadsimtu gaitā veidotajā *abstraktajā dejā*, bet veidošanos ietekmē klasiskās dejas kompozīcijas attīstība. To veicina

dejas saistība ar mūzikas metru un formu, atklājumi kompozīcijas dramaturģijā un dinamikā, izpratne par kontrastiem, priekšstatiem par telpu, formas un satura mijattiecībās. Dejas simfonisms izpaužas tādos kompozīcijas paņēmienos kā plastiskās darbības polifonijā, horeogrāfisko motīvu izvietojumā dinamiskās struktūrās, kāpinājumu un kritumu lietojums kompozīcijā, monoritmija un poliritmijā. Dejas simfonisma attīstību veicina klasiskās dejas formu stabilizēšanās, kas ir ilgstošas dejas evolūcijas rezultāts. Klasiskās dejas formas ir loģiski izveidotas un izkoptas, tās spēj pilnībā izmantot cilvēka fiziskās un emocionālās iespējas.

20. gadsimtā klasiskā deja, saglabājot gadsimtos noslīpēto tehniku un iekrāto māksliniecisko pieredzi, meklē jaunus izteiksmes veidus. Klasiskais balets iegūst mūsdienīgu izteiksmi *neoklasiskajos* iestudējumos. Neoklasicisms – (*grieķ. jauns klasicisms*). “Neoklasicisms – mākslas virziens, radies Eiropā un Ziemeļamerikā 18. – 19.gadsimtu mijā un raksturojas kā antīkā stila atjaunotājs. Mūzikā ar to saprot atgriešanos pie baroka un klasiskajām (fūga, sonāte) mūzikas formām, savienojot tās ar laikmetīgām harmonijām” [96, 27 – 28]. Mākslā tiek lietoti antīkie sižeti, pieaug interese par antīkās Grieķijas glezniecības formām. A. Rubenis uzskata, ka šis jaunais klasicisms ir vairāk formāls, nekā strukturāls, jo interesējas par klasiskās mākslas ārējām formām. “..neoklasicisms ieguldīja savu darbu antīkajos sižetos citu, neklasisku jēgu, kas attiecās uz laikabiedriem, bet ļoti reti pievērsās tā laika dzīvei tieši. Rezultātā veidojas atdarinošais stils, kurš izmanto antīkos sižetus, ieliekot tajos citu, neklasisku jēgu” [61, 382]. Horeogrāfi atgriežas pie antīko sižetu un alegorisko galma baletu stilistikas, piešķirot to risināšanai radošo brīvību. Tiek saglabāts un izmantots klasiskās dejas tehnikas pamats – izvērsums, horizontālā un vertikālā līnija. Taču horeogrāfi atsakās no standartizētajām roku pozīcijām un kanonizētajām dejas formām (*duets, pas de trois* utt). Klasiskās dejas ietvaros notiek oriģinālu elementu un vienojošu saišu meklējumi, turpinot dejas simfonisma tradīcijas un meklējot jaunas tēlainības iespējas. 20. gadsimta neoklasikas radītājs baletā ir amerikāņu horeogrāfs Dž. Balančins (*Balanchine 1904 – 1983*). Izmantojot par pamatu klasiskās dejas tehniku un kompozīciju, Dž. Balančins piešķir antīkajiem sižetiem (*Apolons Musagets, Orfejs, Pazudušais dēls, Agons*) jaunu skatījumu, balstītu nepārtrauktā dejas plūsmā. Baletā *Apolons Musagets* Dž. Balančins izmanto jaunas intonācijas klasiskās dejas konstruēšanā. Nav vairs ieapaļo līniju, kompozīcijā dominē taisnes, harmonija tiek meklēta to krustojumā. Baletā *Apolons Musagets* horeogrāfs atsakās no klasiskā *pas de quatre* uzbūves un virknē kustības, ieviešot tajās paradoksālas pozas, mainot ierasto klasiskās dejas veidošanas loģiku, izmantojot jaunus tehniskus paņēmienus. Plaši tiek lietotas grupu konstrukcijas,

kuras plūstoši pāriet no vienas nākamajā, radot bezgalīgas darbības ilūziju. Dž.Balančina fantāzijas spēks izpaužas ķermeņu savījumos, jaunā roku plastikā, grupējumos, savstarpēji saistītos motīvos. Dž.Balančina neoklasicisms izpaužas ne tikai antīko sižetu alegoriskā risinājumā. Viņa izcilākās kompozīcijas saistās ar mūzikas tēla atveidošanu horeogrāfijā. Svītas, koncerti un simfonijas rosina Dž.Balančina fantāziju. Horeogrāfijas plūdums savienojas ar mūziku, raisot asociācijas par mūžīgo skaistumu, dzīves poētiku un smeldzi. Dž.Balančina *Do mažora simfonija* (Ž. Bizē mūzika) atgādina par abstraktās dejas līniju 19. gadsimtā ar virtuoziem plastiskajiem motīviem un to polifonisku izkārtojumu. Emocijas, garastāvokļu maiņa, ekspresija rada nepārtrauktas, absolūtas darbības efektu. Neoklasiskajā baletā klasiskās dejas tehnika un kompozīcijas kanoni tiek vienlaicīgi gan saglabāti, gan pielāgoti 20.gadsimta dinamikai un ekspresijai. S.Lifārs, T.Bolenders, Dž.Robbins ir neoklasiskās līnijas turpinātāji mūsdienu baletā.

Klasiskās dejas attīstība un dejas kompozīcijas stabilizēšanās ir ilgstošs un sarežģīts process, saistīts ar laikmeta estētiku, modi, dejas tehnikas, teorijas un teātra dzīves attīstību. Taču klasiskā deja nav tikai vērtība pati par sevi. Tā veido pamatu jaunam izaicinājumam – modernajai dejai. Modernā deja polemizē ar klasiskās dejas estētiku, tehniku un kompozīciju.

Kompozīcijas vienotības princips klasiskajā dejā atklājas darbības elementu saliedētībā, ko rada formas izkoptība, satura un formas atbilstība. Sengrieķu estētiskas radītā *skaistā* kategorija un mimētiskā pieeja – māksla kā atdarināšana un veselums – atklājas klasiskās dejas *harmonijā*. Tā izpaužas mijattiecībās, kuras veidojas no daļu loģiska sakārtojuma, formas un satura atbilstības, zīmējuma simetrijas, absolūtās ķermeņa līnijas izkopšanas, izrādes dramaturģijas, horeogrāfijas saistības ar mūziku u.c. sakarībām. *Kompozīcijas vienotības princips ir faktors, kas nosaka klasiskās dejas harmoniju un dejas tēlainību.*

Modernisms, jaunu ideju un formu apzināšanas virziens, izmaina attieksmi pret mākslas klasiskajām vērtībām. Modernisms un postmodernisms estētikā tiek raksturoti kā ārpus kanoniem un klasiskajiem pieņēmumiem esošie virzieni. Tie ir apzināti eklektiski un tāpēc orientēti uz klasiskās estētikas un mākslas kanonu atraidīšanu un neievērošanu. “Modernās mākslas kanons ir kanonu neievērošana” [225, 9]. Modernās mākslas ideja tiek pamatota kā atteikšanās no klasiskās mākslas skaistuma ideāliem. Ž.Derrida (*Derrida*), sekojot M.Fuko idejām, veido posmodernisma estētikas koncepciju – dekonstrukcijas teoriju. “Dekonstrukcija – tā nav kritika, analīze vai metode, bet filozofiska mākslas transkripcija” [225, 10]. Dekonstrukcija tiek uztverta kā process, kura laikā notiek gan

mākslas darba veidošana, gan izjaukšana koncepcijas, formas vai satura līmenī. Dekonstrukcija un konstrukcija ir uzskatāmas par vienas darbības pretpoliem. Tās raksturīgākā īpašība – jaunu ideju un tehnisko iespēju izmantošana. Moderno mākslu raksturo kontekstu maiņa – mākslas elementu brīva pārņemšana citā vēsturiskā, sociālā, politiskā, estētiskā plāksnē un to sintēze. Dekonstrukcija modernisma un postmodernisma estētikā nozīmē atteikšanos no Aristoteļa estētikas pamatprincipiem – harmonijas un poētikas. N.Maņkovska to uzskata par jaunu klasicismu, kurā lielākās ietekmes nāk no roka kultūras, feministu kustības un jaunajām tehnoloģijām. Tas ir plašs kultūras virziens, kuru ietekmē arī informācijas plūsma un plašsaziņas līdzekļi. Mākslu sintēze, fantāzija un izdoma kļūst par mākslas darba elementiem. Modernisms un postmodernisms kā estētiska parādība izpaužas arhitektūrā, skulptūrā, glezniecībā, videoklipos, mūzikā un literatūrā, dejā. E.Freiberga analizē postmodernisma mākslu kā atbrīvošanos no formas, kur ikviens darbs paliek kā forma sevī. “Formālisms ir ekspresijas pamats, jo tas nevis saviļņo, bet ziņo un informē, jo forma ir uzsūkusi juteklību. Šis stāvoklis ved uz estētiskā objekta pašdestrukciju” [32, 95]. Modernisma un postmodernisma idejas izpaužas arī skatuves mākslas veidos – mūzikā, teātrī, dejā. Tās īstenojot, notiek dažādu žanru sapludināšana dejas mākslas ietvaros (džeza dejas, modernā dejas, dramatiskais balets, pantomīma, akrobātika, tautas dejas, klasiskā dejas u.c.). Tiek sintezētas jaunizveidoto modes deju tehnikas (breiks, reps u.c.).

N.Maņkovska ievieš jaunu apzīmējumu sintezētajai dejas mākslas valodai – “žestu kodekss” [225, 177]. Ietekmējoties no dažādu deju žanru tehnikām, tā akcentē dejā brīvu kustību un atlētismu.

Jēdziens *modernais balets* ir radies 20. gadsimta sākumā Amerikā, lai apzīmētu horeogrāfiju, kura noliedz klasisko deju. Tas laika gaitā pārņem līdzīga rakstura apzīmējumus – brīvā dejas, dunkānisms, baskāju dejas, ritmoplastika, ekspresionisms dejā, absolūtā dejas. Modernā dejas atsakās no klasiskajiem kanoniem, meklē jaunas tēmas un jaunu ķermeņa valodu. Modernās dejas idejas autors F.Delsarts (*Delsarte, 1811 – 1871*), skatuves kustības pasniedzējs un teorētiķis, kultivē brīvā žesta ideju. Tā īstenojas A.Dunkanes (*Duncan, 1877 – 1927*) daiļradē – viņas *nākotnes dejas* orientēta uz dabiskajām kustību formām, atsacīšanos no vēsturiskās un sadzīviskās precizitātes, tehniski vienkārša, tā vērsta cilvēka emocionālo stāvokļu atklāsmē. Improvizācija, pievēršanās simfoniskajai un kameramūzikai principiāli nosaka modernās dejas attīstības ceļus. Otrs modernās dejas avots – Ž.Dalkroza (*1865 – 1950*) izveidotā sistēma *eiritmija*, kur dejas kļūst arī par mūzikas struktūras atainotāju. Dejojāja ķermenis tiek uzskatīts par savdabīgu kustību kontrapunktu.

Sekojojot Ž. Dalkroza metodei, labākajos paraugos dejas ataino kā mūzikas formu, tā emocionālo saturu. R.Labana (*Laban, 1879 – 1958*) ideja par atsacīšanos no mūzikas diktāta dejā papildina modernās dejas teoriju ar atziņu par kustību kā autora iekšējās pasaules atspulgu.

Ekspresiju modernajā dejā iespaido konstruktīvisma un abstrakcionisma idejas [125, 7]. R.Labana skolnieks un līdzautors K.Jooss (*1901 – 1979*) moderno deju pastiprina ar scenogrāfiju, mūziku, deklamāciju, kora dziedājumiem, rituāliem, taču tie ir tikai palīg līdzekļi “ķermeņa kustības enerģijas” izraisīšanai [146, 15]. Dejas tēla veidošanā galvenā vieta atvēlēta dejas formai un spēlei ar to. Horeogrāfi izmanto visdažādākās iespējas personīgā pasaules uzskata paušanai: veido savdabīgas “*mašīnu dejas*”, attēlojot mehānisku darbību (O.Šlemmers), iekļauj nacionālo deju elementus jaunajā dejas sistēmā (R.Sen – Denī), veido un lieto grīdas tehniku (M.Vigmane). Modernā dejas ir ietekmējusies arī no afro – latīņamerikāņu deju kultūras. H.Gunters pētījumā *Jazz dance* [164] pamato jaunas džezas dejas tehnikas veidošanos no melno deju un Karību jūras reģiona nacionālās kultūras sintēzes. Modernā dejas, asimilējot džezas dejas elementus, iegūst jaunu dimensiju – poliritmiju, kas izpaužas ķermeņa relatīvajā sadalījumā daudzos kustību centros. R.Labana skolniece M.Vigmane (*Wigman, 1886 – 1973*) paplašina modernās dejas iespējas, atsakoties no skaistā kā vienīgās estētiskās kategorijas. Neglītāis un kroplais M.Vigmanes daiļradē iegūst māksliniecisku pamatojumu. Kaislības, bailes, izmisums, nāve ir jauns modernās dejas tēmu loks. Modernā dejas 20. gadsimtā inspirējusi horeogrāfu M.Grehamas (*Greham*), L.Fulleres (*Fuller*), H.Limona (*Limon*) P Teilora (*Taylor*), Dž.Robbina (*Robbine*), T.Tarpas (*Tarp*), P.Baušas (*Bausch*) un daudzu citu daiļradi T.Tarpa saka: “Man ir ļoti tuvas attiecības ar ritmu. Ritmiskā, dzirdes sajūta ir savienota ar smaržas un garšas uztveri. Tajā ir liels dzīvības spēks ” [265]. T.Brauna (*Braun*) uzskata, ka atradusi neizsmeļamas iespējas ironijā. T.Braunas tehnikā kļūdas tiek uzskatītas par māksliniecisko provokāciju: “Nejauša neveiklība, kas dažkārt rodas, kad dejojotājs sastop savā priekšā šķērsli, ir skaistāka kā jebkas, ko es varētu izdomāt ” [264]. T.Braunas daiļradē eksperiments, izteikts ar dejas un sporta tehnikas sintēzi, kļūst par kompozīcijas paņēmieni.

Modernās dejas autori izmanto visdažādākās iespējas jaunas estētikas veidošanā. Tā meklē un atrod citādus izteiksmes veidus: pārstrukturē telpu, izmaina dejojotāja auguma dimensijas, reizēm atsakās no mūzikas formas dominējošā diktāta, tā izvairoties no gadsimtu veidotiem stereotipiem. Deju inspirē autora un dejojotāju subjektīvās mirkļa izjūtas, stāstījums vai kāda vienkāršota emocija. Pilnīga pašizteikšanās brīvība kļūst par modernās

dejas doktrīnu. Atsacīšanās no frontāla pasniegšanas veida, klasiskās kompozīcijas, skatuves tērpa, grima, mūzikas piešķir kompozīcijai jaunas dimensijas.

Taču modernā deja, radusies kā alternatīva klasiskajai dejai, vienlaicīgi bagātina dejas kultūru kopumā. Mainās un attīstās modernās dejas iespējas – tā vairs nav noteiktas emocijas nesēja, bet uztveres objekts, kurš veido skatītājos visplašāko asociāciju plūsmu. Modernās dejas stili apvieno dažādas tās tehnikas – *Graham*, *Limon*, *Alexander* tehnikas, *Butoh* (japāņu deja), *release* (atbrīvošanās), *theatrical dance* (teātra dejas), *contact improvisation* (kontaktimprovizācija), *Flying Low* (zems lidojums) u.c. Postmodernajos baletos par kompozīcijas elementiem kļūst spēle ar formu un improvizācija. Tiek ieviesta jauna pieeja kompozīcijas sacerēšanā – to veido horeogrāfs ciešā sadarbībā ar izpildītāju. Dejotāja paštēls un improvizācijas spējas lielā mērā ietekmē iestudējuma kvalitāti. Atteikšanās no tiešas kompozīcijas veicina jauna dejas strukturēšanas veida attīstību – improvizāciju. Improvizācija – daiļrades veids, kurā mākslas darbs tiek radīts tā izpildīšanas procesā [115, 23]. Improvizācijas princips pasaules praksē veiksmīgi tiek lietots modernās dejas kompozīcijas veidošanā, kur izpildītājs ir arī horeogrāfijas autors. L.A.Bloma (*Blom*) analizē 3 dejas improvizācijas aspektus:

- 1) kinētisks notikums – kustības saistība ar ritmu un artikulāciju;
- 2) dejotājs kā instruments – kustības atkarība no dejotāja paštēla, kustību stila, skaistuma izjūtas;
- 3) forma – esošā materiāla organizācija, kura ietver sevī gan kompozīcijas attīstības pakāpes, gan kustību struktūras attīstību [115, 43].

Minētie aspekti, papildinot un atbalstot viens otru, kļūst par improvizācijas pamatu. Improvizācijas organizēšanā un radošās vides veidošanā pamatā L.A.Bloma un L.T.Čaplina (*Chaplin*) nosauc 3 improvizācijas faktorus – vadītājs, improvizators un improvizācija kā notikums [115, 13]. Gadījumā, kad improvizācija kļūst par māksliniecisku darbību, tās vadītājs un improvizators ir viena persona, taču improvizācijā var būt iesaistīti daudzi izpildītāji. Improvizācijas darbība atrodas ciešā saistībā ar postmodernās dejas ideju par nejaušību kā mākslinieciskās darbības impulsu un māksliniecisku atklājumu. Improvizācijas paņēmiena izmantošana kompozīcijā var būt divējāda:

- 1) kā kompozīcijas impulss, izteiksmes līdzekļu meklēšanas veids;
- 2) kā mākslinieciska darbība.

Izteiksmes līdzekļu uzkrāšana un selekcija improvizācijas ceļā notiek dejas kompozīcijas veidošanas gaitā, arī darbā ar horeogrāfijas studentiem improvizācijas un kontaktimprovizācijas uzdevumi veicina radošo domu risinājuma meklēšanā. Šādā nozīmē

improvizācija ir kompozīcijas impulss un stimuls. Improvizācija kā mākslinieciskā darbība ir modernās un postmodernās dejas izteiksmes veids. Tajā tiek izmantota spēle ar dejas tehniskajiem paņēmieniem, ko iespaido nejaušības, provokācijas, izaicinājums.

Mūzika ir tikai kompozīcijas elements, tā var arī neiespaidot dejas kompozīciju ne satura, ne formas ziņā. Dejas kompozīcijā notiek atteikšanās no frontālās kustību uzbūves un ķermeņa centrīces. Dejas tehnika tiek dinamizēta ar spontanitāti, improvizāciju, žestu, pozu un mīmiku. Darbības dinamiku pastiprina kontrastaina un pulsējoša ritmoplastika (piemēram, plašas līnijas kontrastē ar sīku žestikulāciju, dinamisks skrējiens – ar mierīga rakstura mūziku utt.). Dažādu dejas stilu, žanru un tehniku mozaīka veido *totalo deju* vai jaunu dejas faktūru.

Taču, izmantojot jaunās tehniskās iespējas, modernā deja neatsakās arī no klasiskās kompozīcijas paņēmieniem. Par to liecina modernās dejas horeogrāfu (Dž.Kranko, M.Ekss) iestudējumi. Horeogrāfi paplašina iespēju loku kompozīcijā, izmantojot visdažādākos dejas kompozīcijas paņēmienus. Brīvā deja, kuru konstruē M.Bežārs, aizrauj ar valdonīgu ritmu, asu zīmējumu, pozu un žestu neatkarību, bet galvenais – ar pašizteikšanās tieksmi. M.Bežārs uzsver: “Es izsaku to, kas man ir dvēselē..Bija sports. Bija kino. Bija ķermenis un sapnis – saistīt dejā fizisko spriedzi ar emocionālo sprādzienu. Pie tam dejai jābūt kā uzvedumam. Tēlainai. Cilvēki alkst tēlainības, emociju un lirikas. Dejas ļauj saistīt estētisko un emocionālo gandarījumu. Minimāli skaidrojuma, minimāli satura, maksimāli jūtu.” [175, 93]. Modernā deja arvien vairāk zaudē piederību kādam noteiktam stilam, kļūstot par horeogrāfiskās formas meklējumu caur indivīda prizmu. Tā sadalās dažādos virzienos, kurus pieņemts apzīmēt par modernās dejas tehnikām un kuri ir saistīti ar spilgtu radošo personību pašizpaušmi. 20. gadsimta modernā deja nosacīti ienes šādus dejas stilus:

- 1) ekspresionisms – virziens, kurš sakņojas ekspresionistu estētiskajā koncepcijā un balstās horeogrāfu iekšējās pasaules atklāsmē. To raksturo laužas līnijas, tīša formas uzsvēršana, cenšanās atklāt zemapziņā radušos darbības impulsus, atteikšanās no fiksētas kompozīcijas;
- 2) konstruktīvisms – virziens, kuru iedvesmo konstruktīvistu un abstrakcionistu koncepcijas. Forma kļūst par daiļdarba tēlu, bet deja – par konstrukciju, kura darbojas līdzīgi kā mašīnas mehānisms;
- 3) postmodernisms – ekspresionisma, konstruktīvisma, brīvās dejas un klasiskās dejas paņēmienu sintēze ar citām mākslām, hepeninga un performances ietekme [133, 197].

Modernās dejas attīstības virzieni ir daudzveidīgi, bieži saistīti ar kādas radošās individualitātes radošajiem principiem. Taču kompozīcijas veseluma teorijas skatījumā *skaistā* kategorija izmantota kā atskaites punkts, meklējot sakarības starp modernās un klasiskās dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļiem. Modernās dejas kompozīcijā veseluma pieeja tiek aizstāta ar dekonstrukciju, kompozīcija kā mērķtiecīga konstruēšana – ar improvizāciju vai mirkļa impulsu. Veidojas attiecības tēze – antitēze klasiskās dejas un modernās dejas kompozīcijas elementu salīdzinājumā un lietojumā. Klasiskās dejas un modernās dejas kompozīcijas elementu vēsturiskā izpēte parāda to veidošanās objektīvos nosacījumus.

Izmantojot mimētisko pieeju dejas kompozīcijas izpētē, promocijas darbā ir konstatēta dejas un kompozīcijas elementu veidošanās vēsture. Autores veidotajā 1.tabulā atspoguļotas vēsturiski izveidojušās sakarības starp gadsimta stiliem, vēsturiskajām dejas formām un kompozīcijas elementiem.

1. tabula

Dejas formu un kompozīcijas elementu vēsturiskā attīstība

Gadsimts Stils	Dejas formas	Kompozīcijas elementi
Senā Grieķija un Roma	Emēlija Kordaks Sikanīda Koru dejas Pantomīma	Konkrētība Ritms Proporcijas zīmējumā Peripetijas Satura un formas atbilstība
Viduslaiki un Renesanse	Procesijas Intermēdijas Basdejas Deju svītas Improvizācijas	Dejas saistība ar mūzikas ritmu un formu Proporcijas dejas izvietojumā laukumā Harmonija, ko rada kompozīcijas, dejas tehnikas un izpildījuma vienotība Dejas izpildījuma maniere
17. gs. Baroks	Madrigālie baleti Pastorāles Baletkomēdijas Melodramatiskie baleti Iznācienu baleti Dejus svītas	Simetrija zīmējumos Ģeometrija figūru izvietojumā Kontrasti Dinamika Horizontālā darbības līnija Tēmas variēšana
18. gs. Klasicisms	Baleta izrādes Traģēdijas Iznācienu baleti operās Divertismenti	Simetrija Kārtība Līdzsvars Dramaturģijas likumus ievērošana Atsevišķo daļu pakārtošana galvenajam
19. gs. Romantisms	Baleta izrādes Divertismenti Deju svītas Pas de deux Pas de trois Pas de quatre Pas de six Grand pas Pas d' action.	Horeogrāfijas dominante izrādēs Vertikālā darbības līnija kustībā un telpā Kontrastu ieviešana standartizētajās horeogrāfiskajās formās Satura un formas atbilstība
20. gs. Neoklasicisms	Baleta izrādes Baleta simfonisms Divertismenti Deju svītas Jaunas horeogrāfiskās formas	Horeogrāfiskā polifonija Plastiskie motīvi Ekspresija Kontrasti kā garstāvokļu maiņas
20. – 21. gs. Modernisms	Polistilistika	Formas nenoteiktība Improvizācija Atteikšanās no mūzikas metra un formas Telpa izmantota kā daudzpakāpju plakne

1.tabulā parādīts, kā laikmetu gaitā notiek dejas formu un kompozīcijas elementu evolūcija. No vienkāršām viduslaiku procesijām tās attīstās līdz mūsdienu klasiskā baleta simfonismam ar izvēršiem plastiskiem motīviem, horeogrāfisko polifoniju un ekspresiju. Baleta simfonisms balstās iepriekšējo gadsimtu atklājumos – pieredzē, ko vēsturiski dejas kompozīcijā ienes baroka laika deju svītas, pastorāles un baletkomēdijas, klasicisma smagnējās traģēdijas un divertismenti, romantiskā stila rosinātās daudzveidīgās horeogrāfiskās formas. Klasiskās dejas stila vienotība izpaužas kompozīcijas elementu, dejas formu un tehnikas mijiedarbībā. Veseluma teorijas skatījumā *skaistā* kategorija izmantota kā atskaites punkts modernās dejas kompozīcijas analīzei. Atsakoties no *skaistā* kā estētiskās kategorijas, modernās dejas kompozīcija aiziet no mūzikas diktāta, paplašina izpratni par telpu, izvairās no kanonizētiem kompozīcijas elementiem. Individualitāte un tās pasaules izjūta kļūst par modernās dejas jēgu.

Secinājumi. Atsaucoties uz Aristoteļa atklāto kompozīcijas vienotības principu un tā attīstību mūsdienu estētikas teorijās (A.Losevs, G.Kollers, E.Freiberga), promocijas darbā tiek pētīta dejas kompozīcijas attīstības vēsture klasiskajā dejā. Konstatēts, ka mimēzes mācības elementi (harmonija, kārtība, proporcijas, simetrija, līdzsvars, ritms) veido klasiskās kompozīcijas koncepciju. Analizēta dejas klasiskās kompozīcijas attīstība no antīkās kultūras līdz 20.gadsimtam un atklāts, ka:

- 1) *kompozīcijas vienotības princips antīkajā dejā izpaužas ķermeņa līniju proporcijās, līdzsvarotos laukuma zīmējumos, satura un formas atbilstībā priekšnesumos, peripetijās – dejas izteiksmes līdzekļu dažādībā;*
- 2) *viduslaiku dejā kompozīcijas vienotība atklājas tās nobeigtībā un konkrētībā, dejas saistībā ar mūzikas metru, laukuma zīmējumu veidotajās proporcijās;*
- 3) *vienotības princips baroka laika dejas kompozīcijā attīstās un pilnveidojas formas skaidrībā, uztveramībā un priekšnesuma elegancē; tas tiek panākts ar kompozīcijas atbilstību mūzikas formai, kustību ritmisko precizitāti, kontrastiem, tēmas variēšanu;*
- 4) *18. gs. kompozīcija papildinās ar izpratni par atsevišķu daļu pakārtojumu galvenajam notikumam, kā arī ar atziņu par darbības dramaturģiju un tēlainību dejā;*
- 5) *19. gs. romantiskais balets kanonizē baleta izrādes struktūru, attīsta satura un formas mijattiecības, izpratni par vertikālo kustības līniju telpā;*

- 6) 20. gs. klasiskajā dejā horeogrāfisko formu attīstība un pilnveide rada dejas simfonismu – sarežģītu horeogrāfisku veidojumu, sakņotu dejas un mūzikas vienotības poētiskā vispārinājumā un harmonijā;
- 7) dejas kompozīcijas vienotības princips modernajā dejā izpaužas tā antitēzē – atteikšanās no klasiskās kompozīcijas kanoniem, dekonstrukcijā un jaunu izteiksmes iespēju meklējumos.

Promocijas darbā veiktā dejas kompozīcijas vēstures izpēte liecina, ka vienotības princips organizē formu, dara mērķtiecīgu kompozīcijas veidošanu, saliedē darbības elementus veselumā. Kompozīcijas vienotības princips ir faktors, kas nosaka dejas kompozīcijas elementu attīstības virzību.

1.2. Dejas kompozīcijas struktūra

Dejas kompozīcijas teorija 20.gs. Eiropā attīstās, pateicoties zinātnieka, teorētiķa un horeogrāfa R.Labana izveidotai dejas sistematizācijai un notācijai. R.Labans, lietojot matemātiskas metodes dejas konstrukcijas analīzē, pamato universālos ķermeņa stāvokļus laikā un telpā. R.Labana teorijas svarīgākais atzinums ir kompozīcijas iespēju paplašināšana, izmantojot ritmiski dinamisku un stereometrisku dejas uzbūves koncepciju, kā arī atziņa par laika un telpas aspektu vienlaicīgu pastāvēšanu kustībā. R.Labana kustības, laika un telpas koncepti noslēdz kompozīcijas elementu veidošanos vēsturisko evolūciju, piešķirot tiem zinātnisku skatījumu un radot priekšnoteikumus kompozīcijas struktūrkomponentu veidošanai.

R.Labana teorija ir izklāstīta pētījumos *Modernā dejas izglītība (Modern educational dance)*, *Dejas principi un kustību pieraksts (Principles of dance and movement notation)*, *Horeotika (Choreutics)*. R.Labana idejas vēlākajos gados tiek attīstītas dejas teorētiķu J.Debora (*Deborah*) pētījumā *Laiks un dejas tēls (Time and the Dancing Image)*, E.R.Heijes (*Hayes*) *Dejas kompozīcija un iestudējums (Dance Composition and Production)*, J.Smitas - Autardes zinātniskajā darbā *Dejas kompozīcija (Dance Composition)*, P.Salosaari (*Salosaari*) dejas strukturēšanās teorijā, L.Lavendera (*Lavender*) pētījumos par dejas kompozīciju un improvizāciju. Savukārt R.Labana sekotāji horeogrāfi K.Jooss (*Jooss*), Dž.Robbins (*Robbins*), M.Kaningems (*Cunningham*), I.Kilians (*Kilian*) u.c. praksē attīsta R.Labana konceptuālās nostādnes, izmantojot tās mākslinieciskajā darbībā.

Dejas kompozīcijas vēsturiskā un sistēmiskā izpēte ir iespējama, pateicoties notācijas esamībai. Notācija – dejas pieraksta veids – radījusi deju un baletu rekonstrukcijas iespējas, veicinājusi kustību kanonizāciju, to attīstību un pārmantojamību. Attīrot kustību notācijas ceļā, rodas iespēja to variēt, savienot un uzsvērt, t.i., pakļaut kompozīcijas likumiem. Notācija ir vēsturiskā procesa izpētes līdzeklis. Dejas notācija ir radusies, lai pierakstītu deju tās vairākkārtējai iestudēšanai vai saglabāšanai. J.Š.Kampe ir apzinājusi mūsdienās pastāvošos notācijas veidus un ir izveidojusi šādu klasifikāciju:

- 1) vārdiskais apraksts;
- 2) grafiskais apraksts;
- 3) notācija kā kombinētā pierakstu sistēma (R.Labans, R.Benešs u. c.);
- 4) videopieraksts;
- 5) datornotācija [121, 45].

Horeogrāfi un dejas teorētiķi gadsimtiem ilgi ir meklējuši ietilpīgas zīmes nosacītas un universālas apzīmējumu sistēmas izveidei. Atšķirībā no mūzikas notācijas dejas pierakstā nav izdevies atrast vienotu pieeju, kā to parāda J. Š. Kampes klasifikācija. Dejas teorētiķi izvēlas lietošanai kādu no esošajiem pieraksta veidiem, vai arī veido jaunus. Taču arī dažādu pierakstu sistēmu pastāvēšana dara iespējamu dejas kompozīcijas vēsturisko izpēti.

Nepieciešamība pierakstīt deju ir tikpat sena kā pati deja. To apliecina arhaiskie zīmējumi ar dejotāju attēliem, ēģiptiešu freskas, Senās Grieķijas skulptūras, Dienvidindijas tempļos saglabājušās skulptūras ar indiešu klasiskās dejas pamatelementu attēliem. Tie ir piemēri pirmajiem elementārajiem dejas pierakstu veidiem. Eiropas profesionālās dejas notāciju 15. gadsimtā sāk veidot deju skolotājs T.Arbo (*Arbeau*), izdodot traktātu *Orhesogrāfija*, kurā izmantoti vārdiskie apraksti un zīmētie dejotāju attēli. T.Arbo veido saīsinājumus, ar burtiem apzīmējot katru kustību, tā vienkāršojot un padarot ietilpīgāku kustību aprakstu. F.Karozo (*Carozo*) 1581. gadā izdotajā krājumā *Dejotājs (Ballarino)* pirmo reizi dejas pierakstā izmanto telpas grafisko attēlojumu. K.Negri (*Negri*) 1604. gadā izdod dejas teorijas grāmatu, ieviešot dejas klasifikāciju no lēcieni, griezieni un kustību viedokļa. Tā ir nākotnes atslēga dejas notācijas un klasifikācijas sapludināšanai.

Dejas pierakstus pirmsākumos sauc par *horeogrāfiju* (apzīmējumu 1700. gadā ieviesis deju skolotājs R.Feijē (*Feullet*). R.Feijē traktātā *Horeogrāfija vai dejas pieraksta māksla* apraksta P.Bošāna (*Beauchamps*) izveidoto klasiskās dejas mācīšanas metodiku, izmantojot nosacītas grafiskas zīmes ar nelieliem vārdiskiem skaidrojumiem. Šāds pieraksta veids pastāv līdz pat 18. gadsimta beigām. 1887. gadā F.Corns (*Zorn*) grāmatā *Dejas*

gramatika nostiprina trīsdimensiju aspektu dejas notācijā, parādot deju kā statisku kustību sēriju, apzīmējot kustību perspektīvā un rodot labās – kreisās puses attēlu. Dejas tehnikas pilnveidošanās radīja nepieciešamību veidot precīzāku vertikālo dejas attēlojumu, tāpēc 19. gadsimtā tiek ieviests shematisks cilvēka attēls. Franču baletmeistars A.Sen - Leons (*Saint - Leon*) 1852. gadā grāmatā *Stenohoreogrāfija* mēģina pierakstīt darbību telpā, izmantojot skatuves laukuma attēlu ar tās dziļuma ievērošanu, tā ieviešot arī telpas aspektu dejas pierakstā. Laika un telpas aspekti veido dejas pieraksta struktūru, izdalot divus pamatelementus – ritmu un formu. 19. – 20. gadsimtu mijā Krievijā tiek lietota V.Stepanova izveidotā notācija, kurā grafiskās zīmes izvietotas uz nošu līnijām. V.Stepanovs deju aprakstā ievieš ķermeņa kustības leņķa apzīmējumu, fiksē ritmu, atklāj mizanscēnu izvietojumu un vairākpānu attēlojumu uz skatuves. Sistēma tika mācīta Pēterburgas teātra skolā, un, izmantojot to, ir pierakstīti 27 Marijas teātra baleta iestudējumi.

20.gadsimts dinamizē dejas mākslas attīstību un veicina notācijas sistēmu daudzveidību. Notācija attīstās līdz ar dejas tehniku – tiek veidoti apzīmējumi virzienu maiņai, attālumiem, soļa garumam, attālumam no grīdas, roku un kāju stāvokļiem, atrasts kustības pieraksta veids saistībā ar mūzikas ritmu, tempu un dinamiku. Izmantotas dejas notācijas iespējas atsevišķu ķermeņa daļu darbības apzīmējumiem dažādās plaknēs. Notāciju pētniece J.Š.Kampe uzskata, ka atšķirībā no mūzikas nav izveidojušies stingri vienoti dejas notācijas kanoni. Par galvenajiem elementiem dejas notācijā kļuvuši kustību apraksts un izvietojuma apraksts. Notāciju studēšana ļauj spriest par dejas žanra attīstību, taču katrā no sistēmām ir kādas nepilnības, no kurām galvenā izpaužas notāciju sistēmas sarežģītībā. Par pilnvērtīgākām tiek uzskatītas R.Labana un R.un Dž.Benešu izveidotās notācijas.

R.Labans – dejas teorētiķis, horeogrāfs, zinātnieks savā mācībā definē kustību kā darbību vairākās dimensijās un no grafiskajām zīmēm izveido standartizētu kustību pieraksta sistēmu. Tā ir universāla, jo spēj fiksēt jebkuru kustību neatkarīgi no piederības dejai, sportam vai sadzīvei. Veidojot zinātniski pamatotu kustību analīzi, R.Labans atrod sistēmisku pieeju, kura dara iespējamu jebkuras, arī neorganizētas, kustības pierakstu. 20. gs. R.Labana sistēmas piekritēji veido tās izplatīšanas centrus.

A.Hatčinsons 1940. gadā ASV izveido Dejas notācijas biroju (*DNB*), kurš attīsta R.Labana mācību, ieviešot to praksē. Izmantojot R.Labana sistēmu, ir pierakstīti divpadsmit Dž.Balančina baleti (piemēram, *Orfejs*, *Serenāde*, u.c.), 600 dažādu horeogrāfu iestudējumi. R.Labana notācija ir mācību priekšmets horeogrāfijas studijās Eiropā un Amerikā. R.un

Dž.Benešu izveidotā klasiskās dejas notācija publicēta 1956. gadā un ieviesta Anglijā. Tā balstīta nosacītu kustību apzīmējumā un to izvietošanā skatuves telpā. Kustību apraksts tiek izvietots zem nošu raksta, tā orientējoties uz mūzikas vadošo lomu apraksta veidošanā. R.un Dž.Benešu sistēmas nepilnība izpaužas žanriskā ierobežotībā, taču tā tiek mācīta Anglijas baletskolās, Lielbritānijas Horeoloģijas institūtā un plaši pielietota praksē. Eiropā tāpat ir pazīstama T.Vasiļešu tautu deju notācija, K.Valšava sistēma, Šorthanda dejas notācija (*Shorthand Dance Notation*) u.c. Latvijā par dejas notācijas pamatlicējiem uzskatāmi J.Stumbris [68], J.Rinka, J.Ošs [58], A.Kempe [38], kuri, aprakstīdami etnogrāfiskās dejas un pirmās skatuves dejas, vienlaicīgi veidoja grafiski – vārdisko latviešu dejas notāciju. Vēlākos gados to attīstīja un pilnveidoja folklorists, zinātnieks un horeogrāfs H.Sūna [70], [71]. Notācijas esamība, lai arī dažāda un nepilnīga, padara iespējamu dejas tehnikas un kompozīcijas pētīšanu, nodrošinot to ar faktisko materiālu. Tā ir veidojusies reizē ar dejas tehnikas attīstību un kompozīcijas likumu apzināšanu.

R.Labans pierāda jebkuras kustības fiksēšanas (tātad arī analīzes) iespēju vienlaicīgi no laika un telpas viedokļa, norādot uz pozīcijām:

- 1) personas stāvoklis: smaguma centra atrašanās, atbalsts, labā – kreisā puse, starta pozīcija;
- 2) laika apzīmējums;
- 3) smaguma centra transformēšana;
- 4) ķermeņa sadalījums un grupējums centros;
- 5) kustību kvalitāte (akcenti, amplitūda);
- 6) atslēgas zīmes;
- 7) saites (vertikālās – horizontālās, uz priekšu – atpakaļ);
- 8) grīdas plāns (līnijas, apli, kvadrāti) [139, 89].

Tiek veidota vienota pieeja kustības analīzei laikā un telpā. R.Labana mācībā tās pamatā ir:

- 1) laika un telpas koncepts;
- 2) kustības koncepts.

Kustības konceptu veido *ķermeņa valoda*. Horeogrāfs ķermeņa valodu lieto kā bāzi izteiksmes līdzekļu veidošanai. “Kompozīcija tiek radīta, ķermeņa valodu variējot, ritmizējot, pastiprinot un izvietojot” [155, 23]. Valoda, iegūstot specifisku formu, veidojas par estētiski uztveramu objektu. Kompozīcijas radīšanas gaitā notiek ķermeņa valodas iestrādāšana laika un telpas konceptos. *Ķermeņa valodu veido:*

- 1) atsevišķi ķermeņa stāvokļi;

- 2) kustību savienojumi;
- 3) kustību izvietojums.

Taču ķermeņa valodas izvērsums laikā un telpā vēl nav dejas. Dejas definīcija nosaka, ka tas ir *mākslas veids, kurš izpaužas kriticīsmam pakļautā mākslinieciskā objektā* [121, 20]. J.Smita - Autarde pētījumā *Dejas kompozīcija* analizē dejas mākslinieciskuma pazīmes un secina, ka, atsevišķi ņemot, ne fiziska darbība, ne emocija vēl nav māksla. Deja top par mākslu tad, kad materiālam tiek piešķirta organizācija un forma [155, 4]. Ideja vai emocija iegūst estētisko veidolu ar horeogrāfiskās formas starpniecību, inspirējot tēlus un vīzijas. Taču dejas ir arī specifisks estētisks objekts, kurš atšķiras no citām mākslinieciskajām darbībām. Dejas specifiku nosaka tās eksistence laikā un telpā, kā arī tikai dejai piemītošie kompozīcijas elementi. J.Š.Kampe konstatē dejas kā specifiska mākslas objekta pazīmes:

- 1) tā ir formalizēta kustība, kura ieguvusi kvalitāti ar izkārtojumu, stilu, eleganci un skaistumu;
- 2) tā ir ieguvusi mūzikas vai ritma pavadījumu;
- 3) tā ir spējīga vēstīt notikumus;
- 4) tai piemīt komunikēšanās spējas ar emocijas, idejas vai tēmas starpniecību;
- 5) tā ieguvusi papildus izteiksmi ar mīmikas, tērpu, scenārija un gaismas efektu palīdzību [121, 20 – 27].

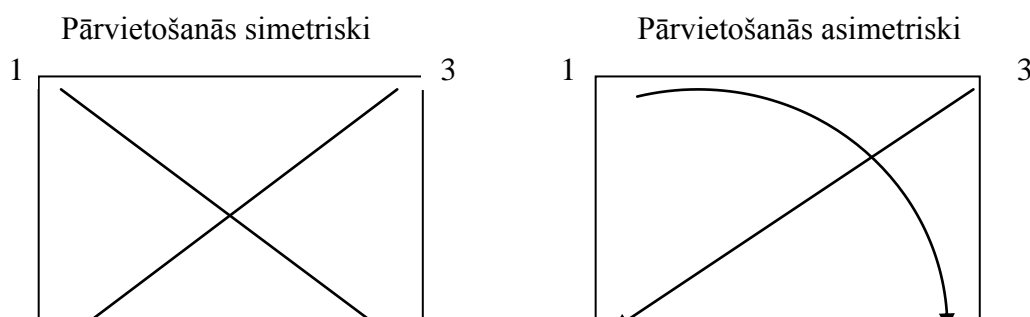
J.Š.Kampes skatījumā dejas kļūst par mākslas objektu ar tai piešķirtās formas starpniecību. Formas izteiksmi pastiprina izvēlētais stils, mūzika, kā arī skatuves darbības papildspējas – tērps, gaisma, scenogrāfija. Kustība, ieguvusi mākslas objekta īpašības, iegūst arī komunikēšanās spējas. J.Smita - Autarde, izmantojot R.Labana un J.Š.Kampes pamatnostādnes, papildina kompozīcijas teoriju ar izpratni par savienojumu un stimulu nozīmi kompozīcijā [155, 21]. J.Smitas – Autardes veidotā *kompozīcijas aspektu teorija*, izmantojot jau atklātās likumības, papildina tās ar atziņām par atsevišķu daļu *savienojumu* nozīmi dejas kompozīcijas vienotības skatījumā, kā arī izvirza domu par kompozīcijas *stimulu* īpašo vietu ideju ģenerēšanā un mākslinieciskās darbības aktivizēšanā. *Savienojumu aspekts* izskaidro kustību savienojumu veidošanu un nozīmi. Savienojumi organizē dejas formu un tās atsevišķos elementus veselumā. Pārejas no vienas darbības uz nākošo, kā arī saites izpildītāju starpā veido darbības loģiku, darbības posmu pakārtojumu galvenajam [155, 106].

J.Smita - Autarde analizē un sistematizē radošās darbības *stimulus* dejas kompozīcijā: audio, vizuālie, kinētiskie, taktilie, paštēla veidotie un literāro tēlu inspirētie.

Zinātnieces teorijā dejas mākslinieciskās darbības stimuli, ievērojot to daudzveidību, ir viens no kompozīcijas veidošanas aspektiem [155, 22 – 24]. Kā pamatu izmantojot konstatētos R.Labana kustību konceptus un J.Smitas – Autardes dejas kompozīcijas aspektus, autore veido *dejas kompozīcijas struktūrkomponentus un analizē to saturu* kompozīcijas vienotības principa skatījumā. *Telpas struktūrkomponents* veidojas no vēsturiski pamatotajiem priekšstatiem par dejas zīmējuma veidošanu laukumā, 20.gs. atklātās kustības policentrijas un izpratnes par telpu kā daudzplākšņu vidi. Kustības daudzveidīgs izvietojums telpā piešķir kompozīcijai darbības plašumu, paredz ķermeņa stāvokli dažādos līmeņos. Telpa kā kompozīcijas struktūrkomponents izpaužas kustību izvietojumā horizontālā plaknē (līkne un taisne), kustību sērijas izvietojuma vertikālā plaknē un ķermeņa izvietojumā attiecībā pret grīdu (līmeņi). Telpas struktūrkomponentu veido kustības izvērsums telpā: pārvietošanās horizontāli (laukumā), vertikāli (lēcienos), vai arī telpu uzskatot par dažādu līmeņu plaknēm. Ideja par telpas sadalījumu daudzās plaknēs attīstās modernās un postmodernās dejas kompozīcijā. Savukārt izpratne par horizontālo un vertikālo telpas līniju attīstās klasiskajā dejā, arī tautas dejā u.c. dejas žanros. Plakņu izmantošanas daudzveidība kompozīcijā attīstās saistībā ar ķermeņa *policentrijas* izmantošanu. Šādā nozīmē cilvēka ķermenis tiek sadalīts nosacītos darbības centros un izvietots dažādos līmeņos attiecībā pret grīdu. Par pamatlīmeņiem ir uzskatāmi ķermeņa stāvokļi stāvus, tupus un guļus, taču pastāv darbības dažādas variēšanas iespējas. Kustība, kustību sērija var būt veidota, izmantojot par dominanti plaknes horizontāli, vertikāli vai uzskatot skatuves telpu kā dažāda līmeņa plakņu mozaīku. Modernajā dejā plaši tiek izmantota tāda iespēja kā plakņu maiņa, saistīta ar ķermeņa smaguma centra pārvietošanu telpā. Telpas struktūrkomponents piešķir kustībai diapazonu, dara kompozīciju izteiksmīgu un daudzveidīgu. Horeogrāfs spēli ar plaknēm, telpiskumu vai telpu kā radošo vidi var attīstīt, izmantojot līniju daudzveidību (pārvietošanās taisnās, liektās, lauztās, apļveida līnijās horizontālā plaknē), simetrijas vai asimetrijas paņēmieni, ķermeņa smaguma centra pārvietošanu dažādos līmeņos. Telpas izmantošanas uzskatāms piemērs ir simetrisks un nesimetrisks dejotāju izvietojums telpā, kā arī simetriska un nesimetriska pārvietošanās. 1. attēlā parādīts piemērs, kā izpaužas simetriska un asimetriska pārvietošanās telpā.

1. attēls

Simetriska un asimetriska pārvietošanās skatuves telpā

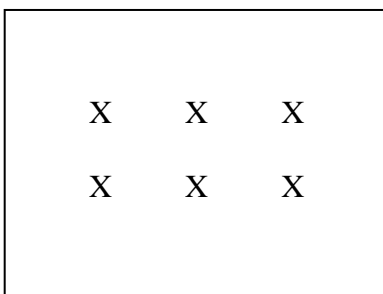


22

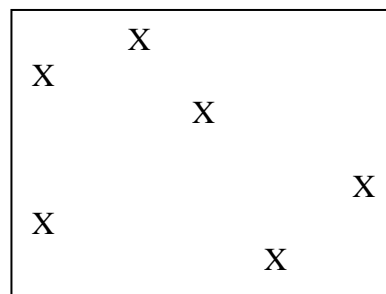
Autores veidotajā 1. attēlā shematiski parādīta skatuves plakne un simetriska pārvietošanās tajā (zīmējumā pa kreisi). Ar bultiņām norādīts, ka pārvietošanās sākas vienlaicīgi no punktiem 1 un 3, krustojoties skatuves centrā un vienlaicīgi sasniedzot punktus 2 un 4. Šāda veida pārvietošanos kompozīcijā var paredzēt diviem dejotājiem vai divām dejotāju grupām. 1. attēlā (pa labi) shematiski parādīta skatuves plakne un asimetriska pārvietošanās tajā. Ar bultiņām norādīts, ka pārvietošanās sākas vienlaicīgi no punktiem 1 un 3, izmantojot pārvietošanos pa diagonāli un pa līkni, nonāc punktus 2 un 4. Asimetriju var pastiprināt ar dažādu dalībnieku skaitu katrā dejotāju grupā. Tie ir vienkāršākie no daudziem iespējamiem simetriskiem un asimetriskiem pārvietošanās veidiem dejas kompozīcijā. Simetrisks un asimetrisks izvietojums saistīts ar kustības statiku telpā. Kompozīcijā to visbiežāk lieto dejas sākumā vai beigās, kā arī veidojot kontrastu dinamiskās pauzes veidā. Autores veidotajā 2. attēlā parādīts viens no simetriska un asimetriska izvietojuma piemēriem skatuves telpā.

2. attēls**Simetrisks un asimetrisks izvietojums skatuves telpā**

Simetrisks izvietojums



Asimetrisks izvietojums



2. attēlā (pa kreisi) parādīts sešu dejojāju simetrisks izvietojums skatuves telpā. Dejojāji veido divas līnijas, starp tiem ir vienādas atstarpes, tie ir izvietoti frontāli attiecībā pret skatītāju. 2. attēlā (pa labi) parādīts asimetrisks sešu dejojāju izvietojums. Dejojāji ir nevienmērīgi izvietoti pa skatuvi, ar dažādām atstarpēm.

Telpas struktūrkomponenta saturu veido horizontālā darbības līnija, vertikālā darbības līnija un izpratne par telpu kā daudzplākšņu vidi. Struktūrkomponenta satura atklāšana kompozīcijā atkarīga no horeogrāfa prasmēm dejas kompozīcijā izmantot jau atrastos risinājumus, kā arī no spējām meklējumu ceļā nokļūt pie jauniem telpas struktūrkomponenta satura risinājuma veidiem. *Telpas struktūrkomponents* piešķir kompozīcijai telpisko risinājumu, kustības diapazonu, paredz dejojāju dažādu izvietojumu plaknēs un līmeņos.

Laika struktūrkomponentu veido dejas saistība ar mūziku un ritmu. Kompozīcijas vēstures izpēte liecina, ka deju ietekmē kā mūzikas saturs (tēls), tā mūzikas struktūra (forma, temps, ritms, metrs, dinamika). Klasiskajā kompozīcijā mūzika bieži vien kļūst par savdabīgu dejas programmu. F.Lopuhovs, ievērojamais 20. gadsimta horeogrāfs un teorētiķis, analizējot mūzikas un dejas saskarsmes punktus un to vienojošās saites, atklāj, ka abu mākslas veidu kopsaucējs ir atziņā, ka tie ir aicināti dzīvi tēlot, nevis atainot [221, 27].

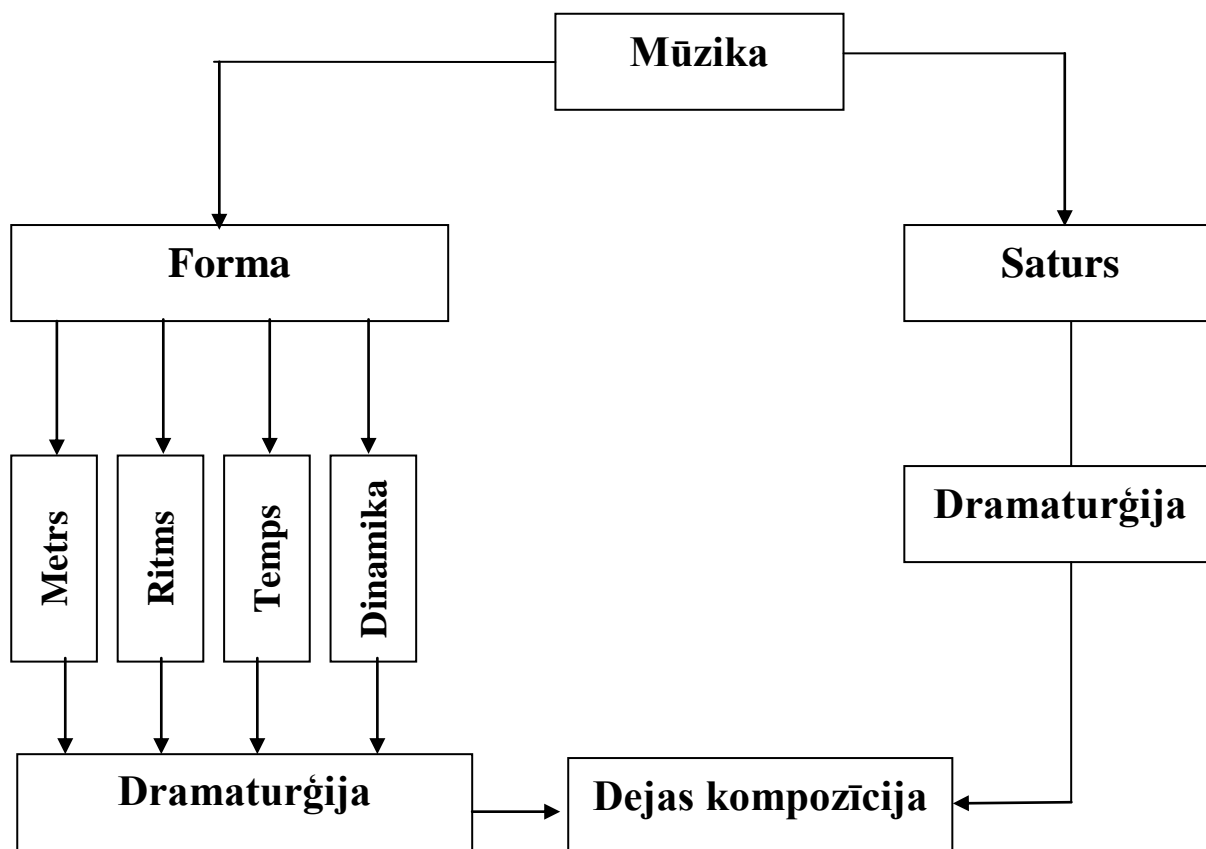
V.Vanslovs secina, ka " ..mūzika ir organiska dejas sastāvdaļa. Tā piešķir dejai emociju, tēlainību, iespaido dramaturģiju, dejas struktūru un nosaka dejas tempu" [179, 30]. V.Vanslovs ir noteicis dejas un mūzikas vienotības kritērijus – dejas tēlam jāsakrīt ar mūzikas tēlu vai tas jāpapildina. P.Karps spriež par dejas un mūzikas vienotību: " ..absolūtā sakritība nav iespējama, nav arī nepieciešama. Ja pastāv mākslinieciskā atbilstība starp deju un mūziku notiek savstarpēji ietekmējoša paralēla darbība. Ja pieņemsim, ka šīs abas puses ir identiskas, tad viena no tām kļūst nevajadzīga un ilustratīva" [205, 191]. Mūsdienu izpratnē dejas un mūzikas vienotība izpaužas formas, tēlu sistēmas un dramaturģijas sakritībā. Dejas kompozīcijā mūzikai piemīt divējādas funkcijas – tā nosaka kompozīcijas formu un saturu. Ideālā gadījumā šī savienība piešķir dejas kompozīcijai jaunas pakāpes tēlainību. Komponists un muzikologs J.Sloņimskis uzsver, ka „mūzika piešķir dejai jaunas dimensijas – emocionālo intensitāti un psiholoģisko dziļumu” [237, 43].

Dejas un mūzikas vienojošs faktors ir ritms. Visbiežāk ritms dejā sasaucas ar mūzikas ritmu, taču tai var būt sava neatkarīga ritmiskā struktūra (modernajā horeogrāfijā). *Ritma* sakritība mūzikā un dejā var notikt *unisonā* (skaņas un kustības burtiska sakritība), veidot sava veida *heterofoniju* (daļēja ritma un kustības sakritība), sakrist pēc *polifonijas* un *kontrapunkta* principa (sakrīt galvenajos saskarsmes punktos, pieļaujot relatīvi brīvu

dejas un mūzikas plūsmu) [129, 27]. Dejā ritms ir struktūras elements, laika organizēšanas veids. “Ritms mūzikā (gr. *rhythmos* vienmērīgums, saskaņotība) – mūzikas skaņu ilgumu un akcentu savstarpēja attiecība, viens no mūzikas izteiksmības un formveides pamatlīdzekļiem” [96, 240]. Horeogrāfi izmanto ritmu un spēli ar to, lai kustībai piešķirtu dažādas īpašības. Kompozīcijā horeogrāfs visbiežāk manipulē ar mūzikas ritmu, vienlaicīgi sekojot tam. Tā horeogrāfs I.Kiliana (*Kylian*) iestudējumā *Kritušie eņģeļi* (*Falling Engels*), izmantojot vienmērīgu bungu ritmu pavadījumu, 20 minūšu garā iestudējumā astoņām dejotājām veido katrai raksturīgu dejas ritmisko zīmējumu. Dejotāju plastiskais vadmotīvs, radīts dažādos ritmiskos zīmējumos, veido maģisku poliritmijas efektu kompozīcijā.

Deju un mūziku vieno *temps*. V.Vanslovs uzskata, ka mūzika nosaka un regulē dejas tempu (lēns, ātrs utt.). Mūzikas *metrs* arī ir dejas laika organizētājs. Taču dejas reti kad absolūti ievēro metrisko struktūru, jo horeogrāfiskie uzsvāri bieži vien sakrīt ne tikai ar ceturtdaļām, bet ar pustaktīm, taktīm utt. Tā, piemēram, baletā *Žizele* (komponists A.Adāns, horeogrāfi Koralli un Ž.Perro) pirmā variācija sastāv pamatā no klasiskās dejas kustībām *glissade un ballone*, ir iestudēta tā, ka katrs kustības ilgums atbilst ½ taktij. Te dejas un mūzika sakrīt tempā un metrā, saglabājot ritmisko brīvību un vienlaicīgi veidojot ritmisko kontrapunktu. Mūzikas *dinamika* nosaka dejas ekspresiju, iezīmē darbības kulminācijas momentus. Autores veidotajā 3. attēlā parādītas mūzikas un dejas vienojošās saites dejas kompozīcijā.

Dejas kompozīcijas un mūzikas vienotība



3. attēlā parādīts, ka dejas kompozīcijas un mūzikas mijattiecības izpaužas satura, formas un dramaturģijas sakritībā. To veicina dejas atbilstība mūzikas metram, ritmam, tempam un dinamikai. Dejas un mūzikas vienotība ir uzskatāma par laika struktūrkomponenta nozīmīgāko raksturojumu. Autore veidotajā 2. tabulā tiek sīkāk analizēti mūzikas un dejas formu saistošie faktori.

2. tabula

Mūzikas formu izmantošana dejas kompozīcijā

Mūzikas forma	Dejas kompozīcija
Tempis (it. <i>tempo</i>) - metroritmisko vienību kustības ātrums. Pamattempis mūzikā: lēns (<i>largo</i> , <i>lento</i> <i>adagio</i>), mērens (<i>andante</i> , <i>moderato</i>) ātrs (<i>allegro</i> , <i>vivo</i> , <i>presto</i>)	Tempa izmantojums kompozīcijā: 1) dažādu metroritmisko vienību kustības ātruma ievērošana horeogrāfijā; 2) horeogrāfiskās darbības piesātināšana lēnā un mērenā tempā; 3) horeogrāfiskās darbības organizēšana ātrā tempā.
Ritms (gr. <i>rhythmos</i> vienmērīgums, ritmiskums, saskaņotība) - mūzikas skaņu	Būtiski ietekmē horeogrāfijas raksturu. Ritms rada daudzveidīgas horeogrāfiskās iespējas. Plūstošs ritms veicina miera un līdzsvara efektu horeogrāfijā, neitrāls ritms ar asiem lēcieniem melodijā rada

ilgumu un akcentu savstarpēja attiecība, viens no mūzikas un formveides pamatlīdzekļiem.	koncentrēšanās un sasprindzinājuma iespaidu, saasināti ritms un melodija – nelīdzsvarots, saspringts raksturs. Monoritmijas lietojums kompozīcijā – viena vai radniecīgu mūzikas ritma elementu burtisks atkātojums horeogrāfijā. Poliritmijas lietojums – divu vai vairāku dažādu ritmisko uzslāņojumu atainojums horeogrāfijā. Uzsvāru lietojums veido patstāvīgu ritmisku uzslāņojumu, pastiprinot dinamiku, emocionalitāti un kontrastainību.
Metrs (fr. <i>mètre</i> – mērs) – vienmērīga stipro un vājo laika sprīžu maiņa mūzikā.	Horeogrāfijā tiek izmantoti vienkāršie metri (divdaļu, trijdaļu), saliktie vai jauktie, atbilstoši laika sprīžu maiņai mūzikā. Horeogrāfiskās darbības izvēršanai tiek lietoti tādi paņēmieni kā paplašināšana un sašaurināšana. Piemēram, 2/4 horeogrāfiskā norise 8 taktīm tiek “sašaurināta”, ievietojot to 4 taktīs vai “paplašināta” līdz 16 taktīm.
Dinamika (gr. <i>dinamis</i> - spēks)-mūzikas skaņu stipruma gradācijas sistēma, arī muzikālās izteiksmes līdzeklis. Dinamikas pamatapzīmējumi: piano (p), mezzo piano (mp), forte (f). Skanējuma spēka pakāpenisks pieaugums (<i>crescendo</i>), pakāpenisks atslābums (<i>diminuendo</i>).	Tradicionāli horeogrāfija seko mūzikas dinamikai. Mācību procesā tiek veidotas iemaņas mūzikas skaņu stipruma ekvivalenta veidošanai horeogrāfijā. Sekmē horeogrāfijas kontrastainību un atbilstību mūzikai.
Variāciju forma mūzikā - forma, kas veidojas, izklāstot kādu tēmu, ko atkātojumā (variācijās) sniedz izmainītā veidā. Variāciju formas vispārējā shēma A+ A1+ A2 + A3...	<i>Horeogrāfijā variēšanai</i> pakļaujas plastiskais vadmotīvs un pamatzīmējumi. Deļā variēšana tiek panākta ar ritma skaldīšanu, kustību detalizēšanu, dažādu skatpunktu pielietošanu.
Sekvence – melodiska vai harmoniska skaņu secība, kas atkārtojas vairāk reižu, pārvietojoties vienmēr par noteiktu intervālu.	Sekvence – sekošana secība, kurā horeogrāfiskā darbība tiek atkārtota vairākas reizes, pārvietojot darbību par noteiktu intervālu. Kā atvasināti paņēmieni sekvencai horeogrāfijā tiek lietoti atkārošana, vilnis, palielinājums. Atkārošana-daudzkārtēja kustības vai kustību grupas atkārošana bez plastiskām pauzēm. Tā ir burtiska, nepieļaujot variācijas. Vilnis – ļoti ātra sekvenca, kuru veido neliela kustība, atkārtota noteiktā metrā. Palielinājums – skatuves aukuma aizpildīšanas paņēmiens, kad pēc noteikta taktu skaita laukumu aizpilda zināms deļotāju skaits.
Homofonija – daudzbalsības veids, kura pamatā ir balsu sadalījums galvenajā balsī un pavadošajās balsīs. Polifonija - daudzbalsības veids, kura pamatā ir vairāku relatīvi patstāvīgu melodiju vienlaicīgs izklāsts un attīstība.	<i>Horeogrāfiskā vienbalsība un daudzbalsība</i> balstās mūzikas homofonijā un polifonijā. Polifonās mūzikas formas kalpo horeogrāfiskajai daudzveidībai. Horeogrāfiskā vienbalsība kā paņēmiens lietojams solistu un kordebaleta mijattiecību veidošanā. Daudzbalsības izmantošana veiksmīgi var būt pielietota liela mēroga uzvedumos ar lielu daļībnieku skaitu.
Unisons – vairāku viena augstuma skaņu apvienojums vai skanējums dažādās oktāvās.	Unisons horeogrāfijā var būt veidots kā vienlaicīga paralēla. Unisons ir arī daudzbalsīgas horeogrāfiskās frāzes pabeigšana ar kopēju darbību.
Kanons – daudzbalsu mūzika, kurā divas vai vairākas balsis izpilda vienu un to pašu melodiju, tikai uzsākdamas to nevis vienlaicīgi, bet cita pēc citas-nepārtrauktā imitācijā.	Kanons horeogrāfijā – vienas horeogrāfiskās tēmas iestāšanās pēc noteikta taktu skaita.
Fūga – polifonijas forma, kurā viena tēma (retāk vairākas) tiek atkārtota visās balsīs.	Fūga horeogrāfijā – balss iestājas kā kanonā, izturot katrai balsij savu tēmu.

Modernās dejas kompozīcijā, kur notiek atteikšanās no mūzikas diktāta, pastāv neierobežotas patstāvīga ritma izmantošanas iespējas. Ritma veidošanas varianti ar *monoritmijas* un *poliritmijas* starpniecību rada dejas kompozīcijas daudzveidību. [155, 51]. Monoritmija kompozīcijā izpaužas ritmiskās struktūras organizēšanā unisonā. Ritmiskā polifonija (ritmiskā zīmējuma vairākkārtēja pārklāšanās) piešķir kompozīcijai daudzveidīgu risinājumu iespējas. Laika struktūrkomponenta saturu veido dejas un mūzikas vienotība, monoritmija un poliritmija.

Kompozīcijas saišu struktūrkomponents veicina darbības veselumu un loģiku. To veido pārejas, kustību savienojumi kombinācijās, savienojumi atsevišķu dejotāju vai dejotāju grupu starpā. Saišu struktūrkomponenta nozīmīgākā sastāvdaļa ir izpratne par motīvu kā darbības veseluma pamatu. *Motīvs* ir formveides pamats, arī daiļdarba koncepcijas kvintesence. Motīvs veidojas kā izteiksmes līdzekļu koncentrāts, kā galvenā doma, kurā ietverts satura un formas pamatojums. Jēdzieniski motīvā parādās galvenā tēma, kuras pirmsākums ir ideja. Motīvi grupējas lielākos struktūras posmos – frāzēs. *Horeogrāfiskais frāzējums* dažādos pētījumos (Hodes, Lavenders) tiek uzskatīts par horeogrāfiskās formas un satura izteicēju. Horeogrāfiskā frāze ir izteiksmes līdzekļu sērija, saistīta ar fiziskajiem vai emocionālajiem impulsiem, kurā saskatāma uzbūves līnija ar sākumu un nobeigumu. Horeogrāfiskā frāze apvieno vairākus radniecīgus vai kontrastainus motīvus loģiskā to izkārtojumā. Sekojot iecerei, frāze var būt veidota kontrastaina vai vienmuļa, var izpausties ātri vai lēni, dažādi izmantot uzsvarus un horeogrāfiskās pauzes. Horeogrāfiskās frāzes veidošana, māka rīkoties ar to tiek uzskatīta par horeogrāfa profesionālās meistarības rādītāju. O.Astahova konstatē, ka motīvs kļūst par dejas vadmotīvu, ja ietver sevī rakstura, stila un darbības iezīmes. Zinātniece definē dejas vadmotīvu: *vadmotīvs ir nosacīti patstāvīga, ar nozīmi apveltīta neliela saliedētu kustību grupa* un nosaka tā pazīmes:

- 1) vadmotīvs pakļaujas kompozīcijas idejai;
- 2) tas ir atpazīstams;
- 3) tam ir struktūra;
- 4) vadmotīvs ir pabeigts;
- 5) vadmotīvs attīstās [173, 74].

Vadmotīvs attīstās vienlaicīgi vai paralēli mūzikas tēmai pēc brīva kontrapunkta principa, tuvinoties vai attālinoties no tās, bet sakrīt galvenajos atbalsta punktos. Lai skatītājs varētu brīvi uztvert vadmotīvu, svarīgi ir to attīstīt un apvienot horeogrāfiskās







frāzēs, piešķirot darbībai loģiku un nepieļaujot nejaušu un izolētu kustību ieviešanu tajā. A. Valeri (*Valerie*) analizē šādus motīva un frāzes dažādošanas veidus:

- 1) atkārtojums;
- 2) variēšana;
- 3) kontrasti;
- 4) kulminācijas;
- 5) uzsvari;
- 6) proporcijas;
- 7) līdzsvars [158, 14].

Atkārtojums ienes kompozīcijā atpazīstamības elementu. Kompozīcijā atkārtojums tiek nostiprināts ar atsevišķiem motīviem un veidots kā tiešs motīva vai frāzes vairākkārtējs lietojums. *Variēšana un kontrasti* nosaka, ka izveidotais materiāls ir izmantots atkārtoti, tikai citā veidā. Variēšana un kontrasti papildina darbības loģisko attīstību, veido izpratni par nokrāsas piešķiršanu dejai. Kontrasts īstenojas, ja frāze tiek pārtraukta ar jaunām vai pretējām darbībām. *Kulminācija* – kompozīcijas galvenais notikums, mērķis, uz kuru tā tiecas. Kulminācija veidojas no izteiksmes līdzekļu koncentrēšanas. Kulminācija var tuvojies pakāpeniski un lēnām, var būt veidota kā kontrasts vai arī pakāpeniski sagatavota. *Proporcijas* nosaka katras daļas attiecību pret kopdarbu, bet *līdzsvars* nodrošina pareizas proporcijas starp daļām attiecībā pret veselumu.. Nav iespējams noteikt ideālās proporcijas starp atsevišķām dejas daļām. Proporcijas un līdzsvars ir mākslinieka intuīcijas nosacītas savstarpēji saistītas darbības.

Autores veidotajā 4. attēlā ir parādītas un aprakstītas horeogrāfiskās frāzes vai motīva attīstības iespējas, izmantojot kontrastu principu.

4. attēls Horeogrāfiskās frāzes attīstība

1. 	Horeogrāfiskā frāze pastāv vienmērīgi bez kontrastiem un attīstības
2. 	Horeogrāfiskā frāze vidū tiek pārtraukta ar statisku darbību
3. 	Horeogrāfiskā frāze attīstās un virzās uz kulmināciju
4. 	Horeogrāfiskā frāze attīstās ar gājienu uz kulmināciju un nobeidzas ar "izdzišanu"
5. 	Horeogrāfiskā frāze attīstās un beidzas ar kulmināciju
6. 	Horeogrāfiskā frāze sākas ar kulmināciju un nobeidzas ar "izdzišanu"

4. attēlā ir veidoti un paskaidroti seši horeogrāfiskās frāzes vai motīva attīstības piemēri, izmantojot kontrastus, kuri veidojas no pārtrauktas darbības (2), no tiekšanās uz kulmināciju (3), ar kulmināciju frāzes vidū (4), frāzes beigās (5) vai sākumā (6). Horeogrāfiskās frāzes attīstībai izmantojami arī citi principi kā variēšana, atkārtošana u. c. Motīvs, vadmotīvs, frāze un to attīstība veido saišu struktūrkomponenta saturu.

Kompozīcijas *kvalitātes struktūrkomponentu* veido dramaturģija, stils un interpretācija. Tas piešķir kompozīcijai intensitāti, darbības loģisku izkārtojumu, atsevišķu daļu atbilstību veselajam un dinamiku. Dramaturģiskā darbība vienkāršākā tās izpausmē paredz notikumu, konfliktu un tā atrisinājumu. Notikumi un pavērsieni veido dramaturģiskās darbības pamatu. Taču dramaturģiskā darbība nav tikai notikumu savirknējums. Dramaturģijas likumi samēro daļu garumu, veicina darbības aktivitāti un dinamiku, pakļauj darbību iecerei. Dejas dramaturģija plaši analizēta I.Smironova monogrāfijā *Baletmeistara māksla*. I.Smironovs parāda [238, 62 – 65], ka dejas kompozīcija jāveido pēc pieņemtajiem skatuves mākslas dramaturģiskās darbības principiem: kompozīcijā ir jāizdala *ievads, ekspozīcija, attīstība, kulminācijas pakāpes, kulminācija, atrisinājums*.

1. *Ievads* – dejas uznāciens un sākums. Nelielās kompozīcijās tas var būt ļoti īss un saplūst ar nākamo dramaturģiskās darbības sadaļu.

2. *Ekspozīcija* iepazīstina ar darbību, tiek ieskicēti tēli, veidoti pamatmotīvi. Ekspozīcijas garums ir atkarīgs no interpretācijas un darbības kopgaruma. Ekspozīcijas attīstību nosaka kompozīcijas raksturs.

3. *Attīstība* – veidojas notikumi, iezīmējas konflikti, horeogrāfiskie motīvi pāraug darbības epizodēs.

4. *Pakāpes pirms kulminācijas* (mazās kulminācijas) – konflikts iegūst kāpinājumu. Pārejas no vienas pakāpes uz otru piešķir darbībai dinamiku un ved to uz kulmināciju.

5. *Kulminācija* – kompozīcijas augstākais punkts. Tai raksturīgs sižeta vai darbības emocionālais spriegums, kas izpaužas kompozīcijas elementu piesātinājumā.

6. *Atrisinājums* –nobeigums, kurš atrisina ieceri. Dejas kompozīcijā, lai panāktu lielāku emocionālo iespaidu, reizēm kulminācija un atrisinājums tiek sapludināti kopā.

Dejas kompozīcijā dramaturģija veicina darbības loģisku attīstību un tās dinamiku. Tie samēro daļu garumu, nodrošina darbības atbilstību veselumam –iecerei.

Stils veido kvalitātes struktūrkomponenta saturu. Divu lielāko deju sistēmu ietvaros – klasiskajā un modernajā dejā –radies dejas stila jēdziens. Stils (*it. stilus – maniere vai izteiksmes veids*) dejā tiek definēts kā noturīgu izteiksmes līdzekļu paņēmieni kopums

tēlainības veicināšanai [258, 491]. Mākslas teorijā to lieto kā universālu kategoriju, kura raksturo saistību ar vēstures posmu, izteiksmes līdzekļu izvietošanu un loģiku, sapratni par laika un telpas raksturojumiem. Stils izsaka mākslinieciskās darbības veseluma izpratni visos komponentos: saturā un formā, izteiksmes līdzekļu izvēlē, saistībā ar vēstures posmu. Stils var būt skaidrots no vēstures, žanru, radošās personības viedokļa. Stils ietekmē izteiksmes līdzekļu izvēli, piešķir kompozīcijai nokrāsu un rezultātā kļūst par kompozīcijas kvalitāti. Stils savieno vienotā veselumā formu un saturu, izteiksmi, laikmetu un personību. Taču ir jāatšķir kompozīcijas vienotība no stilistiskās vienotības. J.Vlasovs skaidro, ka kompozīcijas vienotība eksistē jebkura daiļdarba iekšienē, taču stils apvieno daudzus mākslas darbus un veidus, un tiek uzskatīts par mākslinieciskās uztveres kategoriju [183, 540]. Stils nav ne saturs, ne forma, tā ir cita struktūra. “Stils – tā ir mākslinieciskās formas jēga” [183, 540]. Stilu, dejas formu un izteiksmes līdzekļu attīstība veicina dažādu deju žanru rašanos, ietekmējot to struktūru un izteiksmi. Klasiskās dejas vēsturiski izveidojušos stilus (baroks, klasicisms, romantisms, neoklasicisms) apvieno vienotā veselumā klasiskās dejas estētika un tehnika. Stilistiskā daudzveidība piešķir klasiskajai dejai izteiksmi, nokrāsu, daudzveidību. Modernās dejas stili, veidojušies salīdzinoši īsākā laika posmā, tāpat liecina par modernās dejas izteiksmes daudzveidību un saistību ar 20. gs. estētiku. Modernā deja neatsakās no vēsturiski veidotajām kompozīcijas veidošanas iespējām, bet gan papildina tās ar jauniem atklājumiem. Dejas kompozīcijā attiecībā uz stiliem var būt vairākas pieejas:

- 1) tiek ievērots izvēlēta virziena noteiktais stils;
- 2) stilu sajaukums (modernajā dejā) var būt lietots kā paņēmieni;
- 3) veikts jaunu stilistisko iezīmju meklējums (piemēram, M. Bežāra daiļradē).

Interpretācija dejas kompozīcijā saistās ar iestudējuma procesu un sadarbību ar izpildītājiem. Interpretāciju dejas kompozīcijā ienes izpildītāja mākslinieciskās iespējas. Bieži vien dejojotājs spēj aktīvi ietekmēt māksliniecisko procesu, kļūstot daļēji arī par kompozīcijas līdzautoru. Īpaši modernajā dejā, kur bieži tiek lietota improvizācijas metode, interpretācija un individuālais dejojotāja stils var radīt būtiskas mākslinieciskās kvalitātes. Dejas vēsturē ir sastopami piemēri, kad horeogrāfa radošie atklājumi vislielākā mērā ir atkarīgi no izpildītāja personības (M.Fokins – V.Ņižinskis; M.Bežārs – H.Donns). Interpretācija ir kompozīcijas nokrāsa, tās kvalitatīvais rādītājs. Dramaturģija, stils un interpretācija veido kvalitātes struktūrkomponenta saturu.

Ideju struktūrkomponenta teorētisko pamatu veido J.Smitas - Autardes sistematizētie radošās darbības *stimuli* dejas kompozīcijā: audio, vizuālie, kinētiskie, taktilie un literāro

tēlu nosacītie [155, 22 – 24]. Audiostimuli (mūzika, skaņa, balss, ritms) inspirē dejas ideju un emociju, nosaka kompozīcijas atmosfēru, reglamentē dejas ilgumu, frāzējumu un intensitāti. Vizuālie stimuli (glezna, skulptūra, objekts, forma, raksts) bagātina ideju ar līnijās, formā, ritmā, tekstūrā, krāsā rastām asociācijām. Kinētiskos stimulus izraisa jebkura kustība, tie veidojas dabiskas, tehniskas vai mākslinieciskas kustības iespaidā un var ietekmēt iestudējuma stilu, dinamiku un noskaņu. Taktilie stimuli rodas no sajūtu izraisītām asociācijām. Taktilie stimuli var būt netiešā veidā saņemti no kāda objekta vai izpildītāja. Stimulus ietekmē iestudējuma koncepts, ideja vai attēlotais notikums. To iespaidā kustības un horeogrāfiskās frāzes iegūst nozīmi, intonāciju, kreativitāti, kā arī kļūst uztverami un saprotami. Nosauktie stimuli dažādās to kombinācijās var kļūt par emociju izraisītājiem un radošās darbības inspirētājiem dejā.

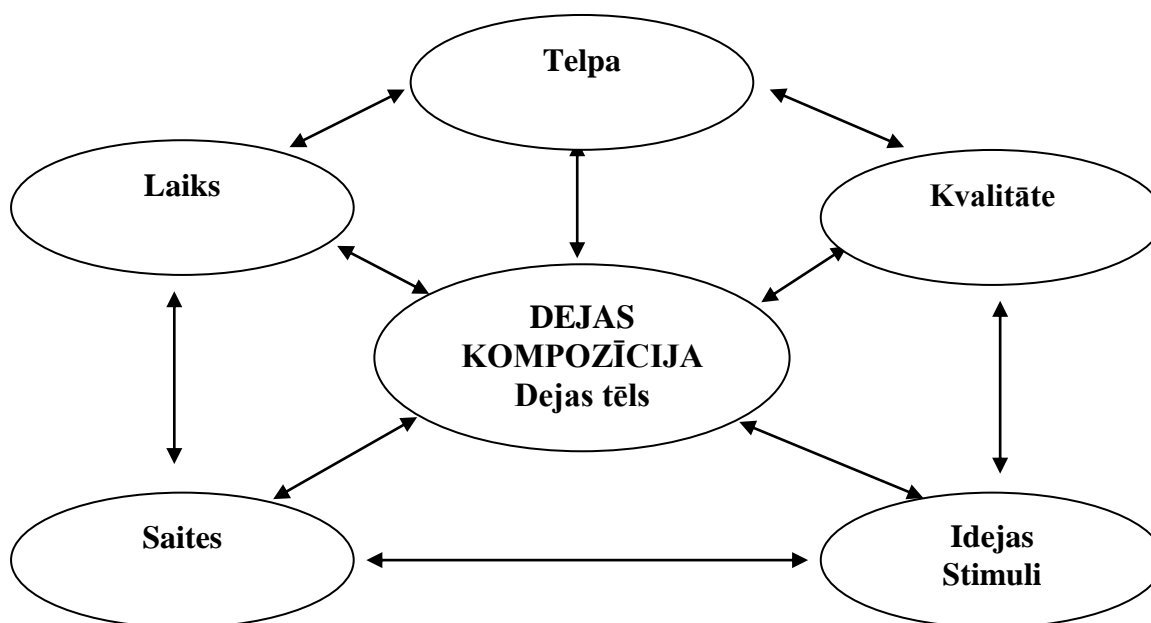
Stimulu apzināšana ir nepieciešama radošās domas izraisīšanai un pastiprināšanai. Kompozīcija var būt radīta pēc noteikta plāna, apsverot kompozīcijas likumu pielietojumu (intravertais veids) vai impulsīvas radošā darbības ceļā, kad kompozīcija rodas nepzināti. To K.G.Jungs sauc par ekstraverto ievirzi un uzsver, ka mākslas darba radīšana var būt arī neatkarīga no radītāja – tā ir kā dzīva būtne, kurai ir sava dzīve un attīstības likumi. Šādu atziņu pauž arī horeogrāfs M.Bežārs monogrāfijā *Mirkļi no cita dzīves* [175], uzsverot, ka radošā procesā veidotie darbi var nest tikpat lielu emocionālu iedarbību uz skatītāju kā izplānotie. Zināšanas un mākslinieciskā intuīcija ir tādas kompozīcijas pamatā. To pierāda M.Fokina horeogrāfiskās miniatūras *Mirstošais gulbis* tapšanas vēsture, to pierāda arī personīgā pieredze. Vērojot un analizējot horeogrāfu darbu, esmu konstatējusi, ka abi radošās darbības veidi var radīt nopietnas mākslinieciskas vērtības, taču katrā gadījumā noteicošais ir horeogrāfa personība, kā arī uzkrātās un transformētās informācijas daudzums. Zīmīgi, ka kompozīcijas apgūvē par svarīgu impulsu kļūst citu studentu daiļrade. Piedaloties atklātajos eksāmenos kā izpildītāji, studenti apgūst cita pieredzi horeogrāfijas un mūzikas interpretācijas ziņā un var to izvērtēt arī no izpildītāja viedokļa.

Kompozīcijas *ideju aktivizēšanā* liela nozīmē ir radošās attieksmes veicināšanai visā kompozīcijas veidošanas gaitā. Audio, vizuālo, kinētisko, taktilo iespaidu radītie impulsi, arī paštēla un literāro tēlu ierosinātie kompozīcijas pirmtēli materializējas radošās darbības gaitā, saņemot arvien jaunus stimulus to aktivizēšanai. Tos veido dažādi sadarbības veidi ar izpildītājiem, radošās darbības gaitā iegūtā pozitīvā pieredze un tās novērtējums. Ideju struktūrkomponenta saturu veido audio, vizuālo, kinētisko, taktilo iespaidu radītie, kā arī paštēla un literāro tēlu inspirētie impulsi.

5. attēlā ir apkopoti autores veidotie un analizētie dejas kompozīcijas struktūrkomponenti.

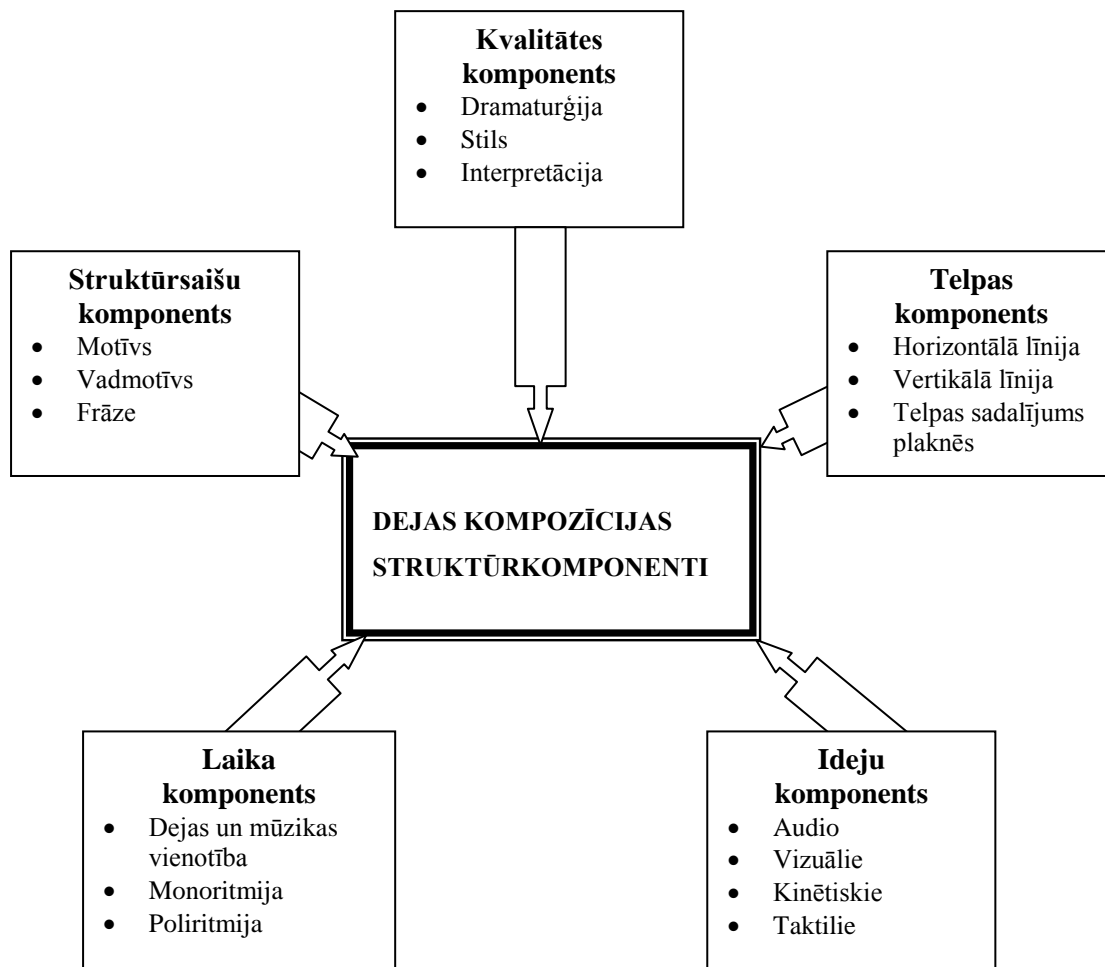
5. attēls

Dejas kompozīcijas struktūrkomponenti



Dejas kompozīcijas struktūrkomponenti atrodas mijattiecībās, jo katra struktūrkomponentā iekļautā darbība atrodas saistībā ar citiem struktūras elementiem. Tā, piemēram, idejas vispilnīgāk var atklāties, aktīvi iesaistot darbībā visus struktūrkomponentus: darbības izvietojums telpā vienmēr ir saistīts ar laika struktūrkomponentu (ritmu), kvalitātes struktūrkomponentu (dinamiku) utt. Struktūrkomponentu kopums liecina par kompozīciju kā izvērstu un vienotu darbību. Struktūrkomponenti pamato atsevišķu deju žanru kompozīcijas īpatnības, akcentējot raksturīgāko tās struktūrā. Tā Eiropas tautu dejās tiek uzsvērti telpas un kvalitātes struktūrkomponenti, hip – hop kultūras dejās – savienojumu struktūrkomponents, modernajā dejā – ideju struktūrkomponents. 6. attēlā autore sistematizē analizēto struktūrkomponentu saturu.

6. attēls
Dejas kompozīcijas struktūrkomponentu saturs



5. un 6. attēlā konstatētie struktūrkomponenti un to saturs veido sistēmu dejas kompozīcijas veidošanā. Tie apvieno atsevišķus kompozīcijas elementus vienotā struktūrā, veido sakarības starp saturu un formu, mūziku un horeogrāfiju, atsevišķu daļu pakārtojumu veselajam, nodrošina kompozīcijas vienotības principu reālajā māksliniecišķajā darbībā. Autores izveidotie struktūrkomponenti sistematizē kompozīcijas veidošanu, pamato tās vienotības principu un pierāda veseluma kā fundamentālas teorijas nozīmi dejas kompozīcijas teorētiskajos atklājumos. _Struktūrkomponenti veido dejas kompozīcijas teorētisko un praktisko pamatu.

Secinājumi. *Pētījumā, izmantojot .Labana, J.Smitas - Autardes, J Š Kampes u. c. kompozīcijas teorētiku atzinumus, apzinātas mūsdienu dejas kompozīcijas teorijas pamatnosādnēs. Konstatēts, ka R.Labana kustības, laika un telpas koncepti noslēdz*

kompozīcijas elementu veidošanās vēsturisko evolūciju, piešķirot tiem zinātnisku skatījumu un radot priekšnoteikumus struktūrkomponentu veidošanai. Dejas kompozīcijas sistēmisko izpēti nodrošina dejas notācija. Pamatojoties uz to, kā arī uz dejas kompozīcijas elementu veidošanās vēstures izpēti, izveidoti kompozīcijas struktūrkomponenti un apzināts to saturs. Konstatēts, ka

- 1) telpas struktūrkomponents veidojas no vēsturiski pamatotajiem priekšstatiem par dejas zīmējuma veidošanu laukumā, 20. gs. atklātās kustības policentrijas un izpratnes par telpu kā daudzplākšņu vidi;*
- 2) laika struktūrkomponentu veido dejas saistība ar mūziku un ritmu;*
- 3) kompozīcijas saišu struktūrkomponents veicina darbības veselumu un loģiku; to veido izpratne par motīvu un frāzi, kas atklājas pārejās, kustību kombinācijās, savienojumos atsevišķu dejotāju vai dejotāju grupu starpā;*
- 4) kompozīcijas kvalitātes struktūrkomponentu veido dramaturģija, stils un interpretācija; tas piešķir kompozīcijai intensitāti, darbības loģisku izkārtojumu, atsevišķu daļu atbilstību veselajam un darbības dinamiku;*
- 5) ideju struktūrkomponenta pamatu veido radošās darbības stimuli dejas kompozīcijā.*

Pētījumā pamatots, ka kompozīcijas struktūrkomponenti veido sistēmisku pieeju dejas kompozīcijas veidošanā, jo apvieno veselumā atsevišķus tās elementus un nodrošina kompozīcijas vienotības principa ievērošanu mākslinieciskajā darbībā.

1.3. Latviešu dejas kompozīcijas satura īpatnības

Apakšnodaļā *Latviešu dejas kompozīcijas satura īpatnības*, izmantojot promocijas darbā izstrādāto struktūrkomponentu sistēmu un atsaucoties uz Jurjānu Andreja, E.Siliņas, E.Melngaiļa, H.Sūnas u.c. pētījumiem latviešu dejas izcelsmes un attīstības sakarā, tiek analizēta latviešu dejas kompozīcija.

Latviešu dejas izcelsme saistās ar pirmkultūrās eksistējošiem rituāliem, taču to attīstību ietekmē nacionālās, ģeogrāfiskās un sociālās īpatnības. Izpētot kompozīcijas elementu veidošanos un to asimilācijas procesus, ir iespējams atklāt latviešu dejas kompozīcijas būtību, konstatēt struktūrkomponentus un to saturu. Tipiskā un atšķirīgā skatījumā ir meklēts pamatojums latviešu dejas kompozīcijas veseluma izpratnei.

Jēdziens *tautas dejas* tiek ieviests Vācijā ar 1782. gadu, kad J.F.Reihards (*Reichardt*) tā nosauc kādu vienkāršu deju melodiju [170, 365]. Tautas dejas dažādie apzīmējumi

(zemnieku dejas, raksturdejas, nacionālās dejas, internacionālās dejas, folkloras dejas, etnogrāfiskās dejas) tiek lietoti arī šodien, taču visumā Rietumeiropas kultūrā *tautas dejas* tiek skaidrota kā *etnisko norišu un vienkāršāko 18. – 19. gs. saviesīgo deju formu organisks apvienojums*. “Rietumeiropas kultūrā tās tiek klasificētas no etnohoreoloģiskā aspekta (spēles, rotaļas, dejas), pēc uzbūves (riņķa dejas, līniju dejas, krusta dejas utt.), pēc dalībnieku skaita un to izvietojuma (pāru dejas, riņķa dejas, vīriešu un sievietes dejas, četrpāru dejas)” [170, 366 – 369].

Katra tauta veido savu etnisko modeli, izpaužoties, pēc Antonija D.Smita atzinumiem, poētiskās telpas izveidē, kurā cilvēki jūtas saistīti īpašām ģimeniskām saitēm [30, 30]. Nosacītā telpa ir ne tikai vide, tā ir arī ainava, vēstures pieminekļi, pagātne, mīti un varoņteiksmas. Piederība telpai veido nacionālās identitātes izjūtu. Pretstatā *savējais un svešais* tiek ietilpinātas identitātes kategorijas – savējais ir tas, kas līdzīgs mums. E.Freiberga referātā *Nacionālā identitāte un tautas kultūra* (Konference *Tautas māksla – pieredze un perspektīvas nākotnes sabiedrībā* Rīga, 1999.gada 3. – 4. februāris) turpina Antonija D. Smita teikto, uzsverot, ka etniskās identitātes izteicēja ir tieši tautas māksla un kā telpas māksla tā pēc būtības veido mājas vidi – piederība šai mājai veido tautas identitāti.

Nacionālās identitātes apliecināšana notiek ar dziesmas, dejas un mūzikas starpniecību. D.Bula monogrāfijā *Dziedātājtauta. Folklorā un nacionālā ideoloģija* [17] secina, ka nacionālās identitātes tēla nostiprināšanu ir veicinājis mīts par latviešiem, kuri dzied visi, vienmēr un visur; dziedāšana ir ne tikai kultūras fakts un būtiskākā kultūras sastāvdaļa, bet arī simbols, kādā domājam par kultūru un tās robežām. J.Kursīte dziedāšanu uzskata par nozīmīgu kultūrintitātes elementu. Mūzika, sekojot J.Kursītes atzinumiem, ir veids, kā no materiālās pasaules nokļūt garīgajā. Lai spriestu par nacionālā tēla izpausmēm dejā, nepieciešams apzināt tautas pasaules uzskatu un raksturīgākās īpašības.

Nacionālās identitātes apzināšana Latvijā, pēc J.Kursītes atzinumiem, ir aizsākusies Latvijā 19. gadsimtā literatūras ietekmē, kura, balstoties uz arhetipiskiem modeļiem, atdzīvināja senos mītus kā literatūrā, tā latvieša apziņā, veidojot nacionālās identitātes tēlu [43, 355]. Latviešu tautas īpašais garīgums, izteikts dainās, ir kļuvis par nacionālās piederības rādītāju. E.Freiberga latviešu tautas mākslas garīgo vai skaistuma ideālu sauc par Daili. Tā poētisko formulu ir atradusi A.Brigadere (1861 – 1933): *Dievs. Daba. Darbs*. Z.Mauriņa (1897 – 1978), pētīdama latvieša pasaules uzskatu, ir konstatējusi vairākus elementus latviešu pasaules uzskatā – tie ir daiļums, darbs, zeme, klusums [47, 257 – 269]. “Daiļuma apbrīns mūsu tautasdziesmās liecina par augsto kultūras līmeni, daiļuma vērtības

nav derīgas, tās neviro mantu, nepilda maku, aistētiskais prieks rodas tikai tur, kur cilvēks ticis pāri eksistences grūtībām vai arī par spīti postam, par spīti melni nokvēpušām sienām, spēj sevī saglabāt prieku par balto puķi” [47, 257]. E.Brastiņš (1892 – 1940), analizējot latviešu raksta kompozīcijas īpatnības, saista raksta veidošanu ar tautas raksturu. Par nacionālās identitātes rādītāju kļūst noteiktu īpašību kopums, jo tautai, tāpat kā katram cilvēkam, ir savs raksturs “..iedzimto spēju kopa, kas sastādoties no jūtām, vajadzībām, dziņām un instinktiem. Šad tad to netiešā nozīmē dēvē arī par tautas dvēseli vai garu [15, 24]. Raksturojot “latviešu tautas iedabu” [15, 26], E.Brastiņš blakus gaišam prātam un stiprai gribai min arī skarbumu un savrupību. Pie šādas atziņas E.Brastiņš nonāk, atsaucoties uz dainu lakonismu kā formas, tā satura ziņā. Līdz ar to E.Brastiņš secina, ka atturība veido latviešu gaumi un raksturo tautas mākslu kopumā. Arī E.Kokare lakonismu uzskata par raksturīgāko folkloras iezīmi. Emocionālā atturība spilgti raksturo tautas māksliniecisko domāšanu, arī tautas raksturu. ”Latviešu tautasdziesmu četrās rindiņās arvien ietverts plašs saturs, turklāt ar izteismīgu otro plānu, kas slēpj sevī gan bagātīgu informāciju par sava laikmeta ētiskajiem un estētiskajiem uzskatiem, gan atsedz “dziesmas varoņa” psiholoģiskos pārdzīvojumus” [96, 15].

Ikdienas dzīvē latvietim līdzīgi gājušas ne tikai labās īpašības, taču pētījuma uzdevums ir analizēt latviešu folklorā izceltos pozitīvos raksturojumus. Izsekojot tiem, atklājas, ka latviešiem piemīt tādas rakstura īpašības kā gaišums, stipra griba, atturība, savrupība, skarbums, klusums, lakonisms. Deja ar tai piemītošiem izteiksmes līdzekļiem ir aicināta sekot izveidotajam pozitīvajam tēlam.

Latviešu dejas notācījas esamība ir veicinājusi dejas teorijas un terminoloģijas veidošanos. Pirmais apraksts sastopams A.Kempes veidotajā 1935. gada izdevumā *Igauņu tautas dejas*, kur vispārējos paskaidrojumos ir sniegts dāmas un kunga (A.Kempes apzīmējums) grafiskais attēls, roku satvēriena zīme, ar bultiņām norādīti pārvietošanās virzieni, grafiski un vārdiski apzīmēti jēdzieni *dejas ceļš, pa dejas ceļu uz priekšu, pa dejas ceļu atpakaļ, no dejas ceļa uz āru – uz iekšu* u. c. Tāpat grafiskos apzīmējumus iegūst pamatzīmējumi: *rinda, kolonna, virkne, jauktā kolonna, pāru kolonna, gatve* u.c. Ar zīmētu dejojātāju attēliem parādīti raksturīgākie satvērieni un aptvērieni, bet vārdiski tiek aprakstīti deju soļi. Dejas notācījas veidošanās attīsta latviešu dejas terminoloģiju. Pirmie deju pieraksti nav izvērsti, jo dejas ir vienkāršas gan no dejas tehnikas, gan kompozīcijas viedokļa. Taču tie kļūst par pamatu latviešu etnogrāfiskās dejas un vēlāk arī skatuves dejas notācījas izveidei. H.Sūna (1923 – 1999) pilnveido latviešu dejas notācīju, izveidojot etnogrāfiskās dejas žanru klasifikāciju un izvēršot izteiksmes līdzekļu grafisko un vārdisko

attēlojumu atbilstoši laika prasībām. Tiek konstatēti un apzīmēti raksturīgākie roku un kāju stāvokļi dejā, veidoti 30 satvērienu un aptvērienu grafiskie attēli un dejojāju zīmējumi, konstatētas un grafiski apzīmētas 67 konstrukcijas un pārvietošanās telpā, vārdiski aprakstīti raksturīgākie latviešu dejas soļi un griešanās veidi. H.Sūna pilnveido priekšteču dejas terminoloģiju, radot kustību un konstrukciju jēdzieniskus skaidrojumus. Taču izveidotās notācijas nepilnība izpaužas faktā, ka ar to var pierakstīt tikai latviešu deju vai latviešu dejai radniecīgas norises. H.Sūna turpina meklējumus universālas dejas notācijas veidošanā, pētīdams vārdiskā apraksta attīstības tendences un analizēdams publicētās pierakstu sistēmas pasaulē.

H.Sūna izveido un 1979. gadā publicē pētījumu *Dejas notācija* [70] – partitūru jebkuras kustības vai horeogrāfiskā risinājuma apzīmējumam izmantojot 99 standartzīmes. Izveidotā notācijas sistēma pilnībā atsakās no vārdiskajiem skaidrojumiem, tā padarot to uztveramu bez valodas veidotajām barjerām. Pēc autora skaidrojumiem, tai ir iespējama plaša pielietojamība, ieskaitot speciālas datorprogrammas veidošanu. Pagaidām šī universālā sistēma netiek izmantota praksē.

Dejas teorētiķe E.Siliņa (1895 – 1989) uzskata, ka mūsdienās tikai niecīgā mērā ir iespējams rekonstruēt senatnes dejas; tas var notikt, pateicoties kultūras īpatnību izziņāšanai un citiem netiešiem liecinājumiem, kuri atļauj nojaust “..kustību iekšējo garu un noskaņojumu” [64, 16]. E.Siliņa pēc analogijas ar citām zemkopju tautām secina, ka seno latviešu dejas bijušas mierīgas, lēnas un nosvērtas. To raksturu veidojuši ģeogrāfiskie un dabas apstākļi. Pētījumā *Latviešu dejas* E.Siliņa sniedz informāciju par latviešu dejas vēstures avotiem [64, 7 – 17]. Noteiktas ziņas par latviešu dejas kultūru ir saglabājušās kopš 16. gadsimta. Tie pārsvarā ir vācu hronistu un ceļotāju novērojumi. Rakstītas liecības par dancošanu, lēkāšanu un dūdu spēlēšanu 16. gadsimta vidū sniedz hronists Baltasars Rusovs (1542 – 1602) Livonijas hronikā: jautrības un nebūšanas ar uguņošanu tiekot dzītas Jāņos un Pēteros. Ceļotājs Reinholds Lubenaus sniedz liecības par kuršu ķoniņu dejām –tās dejojusi ziemas saulgriežos ap galdu kopā vīrieši, sievietes un bērni, par bungām izmantodami tukšu alus mucu. Duisburgas universitātes profesors ceļotājs J.A.Brants, būdams aculiecinieks latviešu kāzām Kurzemē un Vidzemē, apraksta dažus deju soļus. G.F.Stenders (1714 – 1763) krājumā *Ziņģu lustes* (1789) iekļauj sadaļu *Danču lustes*, kurās ietvertas arī pašsacerētas ziņģes un rotaļas. Kolorītākās no tām ir *Sliņķu dancis*, *Aunu dancis*, *Miču dancis* u.c. Dažus norādījumus par latviešu deju 18.gadsimtā sniedzis mācītājs un publicists A.V.Hupelis (1737 – 1819): dejojusi vecs ar jaunu, vīrietis ar vīrieti vai sieviete ar sievieti; pāris sekojis pārim, turoties aplī. Ģeogrāfs un ceļotājs J.G.Kols (1808 –

1878) ir novērojis dejas Vidzemē un sniedz to aprakstu – latviešiem esot mierīgs temperaments, maiga daba un viņu bērnišķīgā būtība izpaužas dejojumā un deju izkārtojumā. Dejas soļi ir neparasti sīki, nav galvas un roku kustību, vienīgi meitas taktī pavēcinot lakatiņus vai priekšautus, puīši atmetot svārku stūrus, lai labāk varētu redzēt dejā saliektos ceļus. Dažus vērojumus par dejošanu krogos sniedzis publicists J.K.Petri (1762 – 1851: dejas ir ļoti vienkāršas un sastāv no tipināšanas pa apli. Vienīgā pārmaiņā dejas laikā ir nelieli griezieni un kāju piesišana. E.Siliņš (1895 – 1989) sakopotie vēstures fakti ir visai skopi un fragmentāri, tie nespēj sniegt pilnīgu vēsturisku ainu. Pētniece uzsver, ka “galvenie liecinājumi par latviešu horeogrāfiju meklējami tautasdziesmās un ticējumos” [64, 12].

Nopietnu pētījumu latviešu dejā nav līdz pat 19. gadsimta 2. pusei. Pirmie deju un rotaļu popularizētāji ir skolotāji V.Sams (1969 – 1917) un K.Tarziers – viņi sastāda un Valmierā izdod krājumu *Rotaļas mājai un skolai* [88]. Visas horeogrāfiskās norises tiek iedalītas trīs grupās, pirmajā grupā ievietojot, pēc viņu domām, latviešiem raksturīgākās norises. Par tipiski latvisku rotaļu krājuma autori uzskata *Kumeliņi, kumeliņi*, nenorādot uz tās raksturojošām pazīmēm.

Lapas Mārtiņš (1846 – 1909) sakārto krājumu *Rotaļnieks* (1890) [102]. Rotaļu krājumu skolām ar nosaukumu *Rotaļu pūrs* (1922) [103] izdod skolotāja A. Šēnfelde. Pirmie rotaļu un deju krājumi ir domāti galvenokārt kā palīgs skolām, tiem nav lielas pētnieciskas nozīmes.

Unikāls darbs ar zinātnisku nozīmi tautas horeogrāfijas laukā ir Jurjānu Andreja *Latvju tautas mūzikas materiāli* [34] 4. un 5. burtnīcā apkopotas dziedamo rotaļu melodijas un dejas. Jurjānu Andrejs, raksturojot deju un rotaļu uzbūvi, uzsver tautiskuma un asimilācijas iezīmes tajās. Jurjānu Andrejs veic tautas mūzikas un dejas hronoloģizāciju un veido pirmos tautas deju norišu aprakstus. Pirmo reizi dejas tiek klasificētas pēc to rakstura un norises veida, tādējādi veidojot priekšstatu par latviešu dejas izteiksmes līdzekļiem 18. – 19. gadsimtā. Jurjānu Andrejs izšķir ejamās dejas, lecamās dejas, solodejas un kora (pūļa) dejas [34, 4]. Jurjānu Andrejs 5. burtnīcā *Dejas* pirmo reizi latviešu dejas vēsturē mēģina veidot dejas definīciju: “Par deju (danci) sauc ritmiski noteiktu ķermeņu kustību sekošanu, ko cilvēks izdara savas izpriecās dēļ” [34, 6]. H. Sūna, atsaucoties uz valodnieku pētījumiem, uzskata, ka vārds *diet* ir cēlies no indoeiropiešu valodas, bet vārds *dancot* parādījies vārdnīcās 18. gadsimtā; vārds *rotaļa* kā jaunvārds ir ieviesies tikai 19. gadsimtā [71, 6].

Par izcilu latviešu horeogrāfisko norišu pētījumu uzskatāmas Kr.Barona *Latvju Dainu* 5. sējumā apkopotās *Rotaļas* (Spēlītes), kurās ir publicēti spēļu un rotaļu norišu pavadījumu teksti un darbības apraksti. *Latvju Dainu* 3. sējuma 3. grāmatā *Kāzu dziesmas* nodaļā *Mūzika un dejas* ir apkopots bagāts kāzās izpildāmu horeogrāfisko norišu klāsts. Analizējot latviešu dejas stilistiku, ir jāpētī dejas mākslinieciskā izteiksme, t. i., kā dejots senatnē vai, citiem vārdiem, kādu deju latvieši ir uzskatījuši par piedienīgu. Latviešu folklorā, pēc H. Sūnas sniegtajām ziņām, [72, 7] ir vairāk nekā 100 000 dziesmu, pasaku, sakāmvārdu un mīklu, kas vēsta par deju. Deju apzīmē vārdi *diet, dancot, lekt, rakstīt, lustēt* u. c. *Latvju dainu* 3. sējumā sastopam latviešu dejiskuma raksturojumu: “Krustami dejami, krustami lecami”, “Māk meitiņa riņķi griezt, māk līkumus līkumot”, “Dejat, brāļi, zābakos, lai rīb tautu istabiņa”. H.Sūna, analizējot tautasdziesmas, atklāj raksturīgāko latviešu deju izpildījuma veidu: “Danco vai nu liegi un cēli, iznesīgi, vai viegli un apsviedīgi, vai arī sparīgi, spēcīgi. Izplatītākais deju veids ir griešana. Visbiežāk sastopamais deju solis ir lēkšana” – un uzsver, ka dejas diapazons ir ļoti plašs [72, 18.]. Minētās tautasdziesmas tēlainā veidā sniedz informāciju gan par dejas tehniku, gan tās māksliniecisko pusi.

20. gs. 30. gados latviešu deju popularizēšanā iesaistās skolotāja J. Rinka (1893 - ?) un žurnālists J.Ošs (1890 – 1937), izdodot četras burtnīcas ar nosaukumu *Latvju tautas dejas* [58]. Tāpat kā E.Siliņa, pētnieki uzskata, ka vislabākais liecinājums par deju atrodams dainās. Pievēršoties dejas teorijai, autori klasificē latviešu deju, uzskatot, ka par tipiski latviskām ir uzskatāmas visvienkāršākās formas dejas (piemēram, *Sudmalīņas, Jandāls, Ačkups, Zvejnieciņš* u. c.) ar viegli uztveramām melodijām un deju soļiem. Pētnieki uzskata, ka lielāko latviešu deju skaitu veido asimilētās dejas; uz to norāda Eiropas 18. – 19. gadsimta salondeju soļi, tādi kā valsis, polka un galops. J.Rinka un J.Ošs par patapinātiem uzskata arī asimilēto deju zīmējumus. H.Sūna pētījumā *Latviešu sadzīves horeogrāfija* iebilst pret atsevišķu raksturīgu deju (*Kalējiņš, Pirkstiņpolka*) pieskaitīšanu pie nelatviskām dejām [72, 23], norādot, ka to sastāvelementos ir tādas tipiskas kustības kā izklupiena solis vai draudēšana ar pirkstu, vēl jo vairāk tāpēc, ka šīs dejas bija sazarotas un izplatītas visā Latvijā.

Latviešu deju sistematizēšanā un mācību metodikas izveidē liels ieguldījums ir pirmajam latviešu dejas horeogrāfam un deju skolotājam J.Stumbrim, kurš publicē tautas deju krājumu divās burtnīcās *Dejosim latviski* (1938, 1940). J.Stumbris 2. burtnīcā mēģina formulēt dejas būtību: “Deja uzlūkojama kā cilvēka dvēseles pārdzīvojuma izpausme, kas izteicas kustībās” [68, 3]. Runājot par asimilāciju un tipisko latviešu dejā, J.Stumbris

uzsver, ka deja attīstās katrai tautai īpatnēji, atkarībā no tautas rakstura, klimata, priekšstatiem un apkārtnes [68, 3]. Deja, pēc J.Stumbra, ir kā zelta pavediens, kas saista tālo pagātņi ar mūsdienām [68, 2]. Krājumā *Dejosim latviski* tiek konstatētas tipiskās latviešu deju norises. J.Stumbris 1. burtnīcā nosauc, pēc viņa domām, raksturīgākos deju soļus – polka, palēciens un pievilciens (galops), bet par raksturīgākiem zīmējumiem – dārziņš, vija, caurdejošana, apgriezieni. Par tipiskām norisēm tiek nosauktas *Sudmaliņas, Jandāls, Ačkups, Zvejnieciņš, Trīspāru deja*. J.Stumbris aicina radīt arī latviskas jaundejas [68, 4], kurās “..jāpieturas pie nacionāliem pamatelementiem un latviskas mūzikas ritma” [68, 4], jo tie ir latviskas jaundejas tapšanas priekšnosacījumi. J.Stumbris ar fotogrāfiju un grafisko attēlu palīdzību ilustrē deju, radot pamatus mūsdienu aprakstu sistēmai un dejas metodikai.

Īpaša nozīme latviešu dejas teorijas radīšanā ir E. Siliņas zinātniskajam darbam *Latviešu deja* (1939) un tā pārstrādātajam izdevumam *Latviešu tautas dejas izcelsme un attīstība* (1982). E.Siliņa ne tikai pētī latviešu dejas izcelsmi, bet arī turpina priekšgājēju iesākto dejas periodizācijā. Viņa norāda uz pieciem dejas pētniecības aspektiem – tie ir dejas forma, ritms, melodija un saturs. Pirmo reizi deja tiek apzināta un sistematizēta no satura viedokļa, izdalot 4 grupas: 1) ar kultu un mītiskiem priekšstatiem saistītās dejas; 2) ar cilvēka godiem un svinībām saistītās dejas; 3) gadalaiku maiņai un saimniecības darbiem piesaistītās dejas; 4) uzjautrinājuma un laika kavēkļa dejas [65, 25]. Runājot par latviešu dejas stilistiku un tēlainību, E.Siliņa uzsver, ka to nevar restaurēt pilnībā, jo pieejamie materiāli sniedz nepilnu priekšstatu par deju. Pēc E.Siliņas domām, latviešu dejas senatnē nav bijušas tikai rāmas un mierīgas, bet arī “straujas, dzirkstošas, jautras un bezbēdīgas” [64, 18].

Folkloras pētnieks un komponists E.Melngailis (1874 – 1954) grāmatā *Latviešu dancis*, apkopojot un sistematizējot Latvijas novadu deju melodijas, pauž interesantus atzinumus latviešu dejas tēlainībā. Ievadā *Latvju skaņotā senatne* E.Melngailis sniedz latviešu dejas raksturojumu: deja “..necieta rupju lēkāšanu..laba danča vedējiņa “kā lapsa līkumus met” [51, 7]. E.Melngailis latvju dainās saskata domu, ka mūsu senči par deju dēvējuši tikai to ritumu rakstā prasmīgi sperto soli, kas atšķīries no ikdienas “prastā “ soļa. Tas liek domāt par īpašu sevis pasniegšanas veidu dejā, kad cilvēks grib sevi rādīt no labākās puses.

Lielākais ieguldījums latviešu dejas pētniecībā un klasifikācijā pieder H.Sūnam. Monogrāfijās *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* [71], *Latviešu ieražu horeogrāfiskā folklorā* [69], *Dejas notācija* [70], *Latviešu sadzīves horeogrāfija* [72] H.Sūna ir apzinājis

izplatītāko rotaļu un rotaļdeju variantus un to izvedumu īpatnības dažādos novados, radījis vienotu dejas terminoloģiju, izveidojis oriģinālu dejas pierakstu sistēmu – notāciju, klasificējis rotaļas un rotaļdejas pēc horeogrāfiskiem tipiem. H.Sūna uzskata, ka dejas tēli “..izaug no īpašas horeogrāfisko kustību struktūras, kas balstās uz noteiktā tempā un dinamikā izpildītu kustību un pozu ritmisku nepārtrauktību, atkārtojumu un kontrastu” [71, 7]. H.Sūna izdara vairākus svarīgus latviešu dejas raksturojošus secinājumus:

- 1) latviešu senākās dejas tradicionāli risinās kā ornamentālas dejas;
- 2) saglabājot raksturīgāko kompozicionālo modeli, latviešu deja sasaucas ar starptautisko horeogrāfiju, asimilējot balles deju plastiku [71, 272].

H.Sūna norāda, ka dejas kompozīcija ir sakņota latviešu ornamentālajos rakstos, bet plastiski tā ir asimilējusi Eiropas salondejas, piešķirot kustībām tikai latviešiem raksturīgo izteiksmi. “Horeogrāfiskās daiļrades analīze ļauj apgalvot, ka tieši konstrukciju un izteiksmes līdzekļu sintēze nosaka dažādu tautu atšķirīgās, kā arī kopējās iezīmes [71, 66]. Kā viens no galvenajiem stila rādītājiem dejā ir uzskatāma dinamika.

H.Sūna dejas raksturojumam lieto vārdu *ritums*, tā apzīmējot gan bagātu un krāšņu dejas ornamentu, gan noteiktu kustību un darbības ātrumu. “Latviešu sadzīves horeogrāfijā uzsvērto un neuzsvērto “rituma rakstu” parasti veido gājiena, tecīņu, mīņāšanās soļi saskaņā ar pavadījuma metroritmu” [72, 41]. E.Melngailis ar ritumu apzīmē gan latviešu dejai raksturīgo atturīgu izpildījuma manieri, gan temporitmu, gan izteiksmi. Latviešu ornamentālās dejas ir rituma rakstiem piestrāvotas. H.Sūna ornamentālo zīmējumu dejā sauc par konstrukciju un par raksturīgākiem uzskata riņķveida un līnijveida izvedumus [71, 66 – 97]. Nenoliedzama ir latviešu deju konstrukciju saistība ar ornamentu. J.Mazulāns 1970. gadā Stokholmā izdotajā grāmatā *Burvīgi rotājumi*, pētīdams ornamenta būtību, izsaka interesantu pieņēmumu, ka latviešu ornamentālā bagātība sakņojas vienkāršākajos pinumos un veidojas no praktiskas nepieciešamības pīt sētas, pīnes, vīzes, paklājus u.c. praktiskajai dzīvei nepieciešamās lietas. Veidojot pinumu, cilvēki pamazām ir iemācījušies apgūt dažādu formu laukumus; “.. laukumu un līniju ritmiskā kārtība rada harmoniski – estētisku sajūtu” [50, 3]. Vienkāršākie pinumi, pēc J.Mazulāna, rada pirmo ornamentu – kvadrātu. Pinumu tēma un tā plastiskais risinājums guvis plašu pielietojumu latviešu horeogrāfijā. Monogrāfijā *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* arī H. Sūna nosauc raksturīgākos latviešu dejas zīmējumus, kuri horeogrāfiski imitē dažādu pinumu veidošanu: četrstūris, vija, žogu pīšana, žīgāšana, lodāšana, mainīšanās vietām, cauri dejošana [71, 88 – 96]. Arī etnogrāfisko deju nosaukumi un to kompozīcijas risinājums liecina par šīs tēmas plašo pielietojamību. Par tipiskām latviešu etnogrāfiskām dejām M.Lasmane (1890. – 1976.)

krājumā *Latviešu tautas dejas* [93] min tādas horeogrāfiskās norises kā *Žogu deja, Žīga, Krusta kazaks, Krustdeja, Jautrā vija*. H.Sūnas pētījumā *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* sastopami nosaukumi *Pinu, pinu sietu, Lodā, lodā, lakstīgala, Žeperis* u. c. Deju kompozicionālā uzbūve ir tradicionāla – dziesmas pantiņā notiek raksturīgākā darbība, bet piedziedājumā – neitrāla izdejošana pa apli vai dārziņā.

Nozīmīgajā pētījumā *Latvju raksta kompozīcija* E.Brastiņš (1892 – 1940) latviešu ornamenta saturu saista ar mitoloģisko pasaules uzskatu. E.Brastiņš ornamentu uztver kā formas un satura vienību, kurā raksts uzskatāms gan kā simbolisku zīmju kopums, gan arī kā noteiktām kompozicionālajām likumībām pakļauta konstrukcija. E.Brastiņš uzskata, ka latviešu raksta kompozicionālās īpatnības sakņojas tautas raksturā (iedabā), to raksturo savrupība saturā un formā; arī latviešu ornaments pēc savas būtības ir skarbs un skaidrs. Analizējot ornamentālo rakstu kompozīciju un kompozicionālos paņēmienus, E.Brastiņš nonāk pie atziņām, kuras ir nozīmīgas arī dejas kompozīcijai: “.. mākslām jābūt ritmiskām un uz rituma principiem jābalstās viņu kompozīcijām” [15, 19]. E. Brastiņš par ritmu uzskata noteiktu atkārtojumu, kurš ir katras kompozīcijas pirmelements. Interesanti interpretēts ir ornamenta atkārtojumu izplatījums telpā: uz priekšu – atpakaļ, augšup – zemup, pa labi – pa kreisi, šurp – turp. Šāds telpas konstruktīvais risinājums pilnībā atbilst dejas izplatījumam laukumā: pa un pret dejas ceļu, pa labi-pa kreisi, uz priekšu – atpakaļ, augšā – lejā. Atšķirībā no J.Mazulāna E.Brastiņš par galveno elementu latviešu ornamentikā uzskata apli, kas ir saules un zvaigžņu motīva simbols. H.Sūna uzskata, ka arī latviešu etnogrāfiskās dejas visraksturīgākā konstrukcija ir aplis vai dārziņš [71, 67]. Apļa motīvam attīstoties un variējoties, dejā rodas tādas konstrukcijas kā saulīte, zvaigznīte, spārni, sudmaliņas utt. Jāpiebilst, ka nosauktie dejas zīmējumi ir tikai formas izpausmes. Formas un satura ideāla sakritība izpaužas tādās horeogrāfiskajās norisēs, kurās noteikta konstrukcija kļūst par dejas vadmotīvu, kā *Saulīte, Ritenītis, Līkumu dancis, Kamoliņš*. Zīmējumu deju galvenie raksturotāji ir formas skaidrība, lakonisms, simetrija, nesteidzīgs dejas temps.

Rietumeiropas deju mūzikas ienākšana Latvijā lielā mērā ietekmē horeogrāfiskās norises; tas ir aizraujošs un maz pētīts jautājums. Izcilākais darbs šajā jomā ir Jurjānu Andreja (1859 – 1922) *Latvju tautas mūzikas materiāli*. Piektajā grāmatā *Dejas* ievietoto deju nosaukumi liecina par tiešu vai attālu līdzību ar Rietumeiropas 17. – 18. gadsimta salondejām – *Anglēze, Ekusēze, Ekosejs, Maršs, Polka, Šveic – anglēze, Žīga, Žvigus*. Arī tādi maz saprotami nosaukumi kā *Balabaska* atgādina viduslaiku *Bergamasku*. Jurjānu Andrejs 5. burtnīcas priekšvārdā saka: “..vecās 4 – pāru dejas nav nekas cits kā kadriļas:

viņu izvešanas veids saietas pilnīgi ar kadriļu izvešanas veidu. Daļu nosaukumi sabojāti franču vai vācu vārdi: p.p.runda, rundals= fr. ronde; šē, šēns, šēms, šēdus = fr. chene:kreicus, kreic Kreutz utt. Pat vecais jandāls nav nekas cits kā kadriļa..” [34, 1]. Latviešu kultūrā dejas un mūzikas vienojošās saites ir veidojušās gadsimtu gaitā.

J.Rubaha pētījumā *Kontrdeja. Tās īpatnības, vācu avoti un ietekme uz Vīnes klasicismu* [234, 8 – 17] konstatē, ka viduslaiku *alemandes* attīstība sekmēja 17. gadsimta kontrdejas veidošanos. Kontrdeja, pieredzēdama arī citus nosaukumus – anglēze, ekosēze – kļūst par kadriļas pirmsvēstnesi. Izsekojot salondeju kontrdejas un kadriļas attīstības vēsturei, veidojas horeogrāfisko sakarību virkne, kura ietekmēja arī latviešu horeogrāfijas veidošanos un attīstību. Jurjānu Andrejs uzsver, ka latvieši, pārņemdami citu kultūru dejas, ir tās lielā mērā asimilējuši un uz tā pamata radījuši arī tikai latviešiem raksturīgas deju kompozīcijas – tādas kā *Jandāls* un *Ačkups*. Viņš uzskata, ka dejas Latvijā ienāca no Vācijas, īpaši izplatoties Kurzemē jau kopš hercogu laikiem. Jurjānu Andrejs, salīdzinot dejas ar latviskiem un no citām tautām patapinātiem nosaukumiem, secina, ka to mūzika ne ritmiski, ne melodijas ziņā neatšķiras. Jurjānu Andrejs vairākkārt uzsver Rietumeiropas kadriļas asimilēšanos latviešu 4 – pāru ejamās dejās [34, 7] un nosauc raksturīgākās darbības: dārziņš, pusdārziņš (kad rokas ir sadotas tikai pa pāriem), cauri dejošana, krusts, puskrusts, jauktais krusts, vija, griešanās, žīga, valsis. Jāpiebilst, ka te dejas izteiksmes līdzekļi nav šķirti no to izpildes veida. H. Sūna uzskata, ka kadriļas tipa risinājumi kompozīcijā ienāk Latvijā 19. gadsimta pirmajā pusē līdz ar klasiskajiem polkas un valša soļiem [72, 9]; asimilācija ir notikusi, pakļaujot senākos latviešu deju soļus kā skrējienu pa apli ar piesātinātākām kustībām – trīssoli un polku. H. Sūna uzskata, ka asimilācijas process sadzīves dejās ir tik dziļš un plašs, ka jaunāko laiku latviešu tautas dejas nav iedomājama bez šiem pārņemtajiem izteiksmes līdzekļiem [71, 9]. Analizējot kontrdejas ietekmi uz latviešu horeogrāfiju, H. Sūna secina, ka “..Latvijas teritorijā 18. gs. 2. pusē salonīgais kontradanss no muižu un pilsētu ballēm ienāk zemnieku sadzīvē, kur “kultūraugs uzpotējas” uz konservatīvā, visnotaļ radniecīgā latviešu horeogrāfijas “potcelma”. Arī jaunu mūzikas melodiju ienākšana sadzīvē veicina bagātāku horeogrāfisko risinājumu. Izplatītākie kontradansu nosaukumi ir *Žīga*, *Eņģelītis*, *Vectētiņa dejas*, *Makantur*, *Makandūzis*, *Makandū*, *Alaluja dancis* [72, 214].

Lai konstatētu īsti latviskas deju melodijas, Jurjānu Andrejs iesaka dziedamās melodijas uzskatīt par visnenākajām un meklēt tajās latviskas intonācijas. 5. burtnīcā tiek minētas 24 kadriļas ar fantāziju rosinošiem nosaukumiem – zaļā, taisnā, žīdiņa, auļu, vīna utt. Aprakstītās norises sniedz ieskatu arī horeogrāfijā. Tās kompozicionāli veidotas līdzīgi

kā Rietumeiropas salondejas, sastāvot no dārziņiem, vijām, cauri dejošanas, mainīšanās ar partneriem. Jurjānu Andrejs konstatē, ka latviešu deju raksturojoša norise ir četrpāru konstrukcija, sastāvoša no atsevišķiem deju fragmentiem. Tātad kadriļa tiek atzīta par raksturīgu latviešu dejas norisi. “Dažādu četrpāru deju (kadriļu) sastāvdaļas bija sekojošas: dārziņš (rondo runda, rundals), ar kuru iesākās (arī beidzās) katra četrpāru deja. Pēc pāru uzstāšanās krustaniski visi sadodas rokās lielā riņķī un griežas pa priekšu uz labo pusi, bet, mūzikas daļu atkārtojot, uz kreiso” [34, 3]. Jurjānu Andrejs secina, ka tikai piektai daļai no nosauktajām dejām ir latviski nosaukumi, lielākoties tie ir patapināti no citām tautām. Taču, salīdzinot tipiskos un netipiskos nosaukumus, Jurjānu Andrejs muzikālā ziņā neredz starp tiem atšķirību ne ritmiskā, ne melodiskā ziņā. Pētot asimilācijas procesu, Jurjānu Andrejs konstatē deju iepludināšanas ceļus Latvijā – tādas dejas kā *Enģelītis*, *Anglēze*, *Žīga*, *Ekosēze* ir cēlušās Anglijā, caur Franciju nonākušas Vācijā un tālāk – Latvijā. Savukārt *Redova* un *Polka* nāk no čehiem, *Kazaks*, *Bička*, *Sabariņš*, *Trepaks* u. c. – no Krievijas. Jurjānu Andrejs nosauc raksturīgākās latviešu horeogrāfiskās norises. Pie tām pieskaitāmas dejas *Jandāls*, *Tūdaliņ – tāgadiņ*, *Nabagu dejas*, *Ačkops*, *Sudmaliņas*, *Zvejnieks*, *Dimzēns*, *Dil – dil buciņ*, *Auļu kadriļa*. Jurjānu Andrejs 5. burtņīcā ir ievietojis vairākus deju aprakstus jeb izdarīšanas. Īpaši rūpīgi aprakstīta ir *Poļu kadriļa* pēc J. Valdmaņa teiktā. Kadriļā ir 5 figūras ar katrai atbilstošu mūziku 3/8 vai 3/4 taktsmērā: dārziņš, cauri dejošana, polonēze, apkārtvalsis, cauri laišana [34, 11]. Mūziku atkārtojot, pirmās daļas darbība mainās. Jurjānu Andrejs sniedz 12 darbību aprakstus, uzsverot, ka parasti 12 reizes deju nemēdz dejot [34, 86]. Salīdzinot latviešu kadriļas aprakstu ar Rietumeiropas salondejām, atklājas, ka atsevišķas norises sakrīt – „kungī taisa krustu”, “kungī taisa dārziņu”, cauridejošana u. c. Jāuzsver, ka Jurjānu Andreja aprakstītie dejas kompozīcijas elementi H.Sūnas pētījumā *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* tiek uzskatīti par tipiskiem. H.Sūna sistematizē latviešu dejas trīs līmeņos – atbilstoši tās formai, saturam un kompozīcijai. Pēc formas tās iedalās:

- 1) apļa dejas;
- 2) līnijudejas;
- 3) grupu dejas;
- 4) pāru dejas [71, 32].

Pēc satura H.Sūna klasificē tās kā *rotaļa*, *rotaļdeja*, *tautas deja*, *rotaļspēle* [71, 12 – 14]. Raksturīgāko latviešu dejas kompozīcijā H.Sūna sistematizē etnohoreoloģiskajos slāņos, ievērojot augstākas pakāpes kompozīcijas iekļaušanos katrā nākošā apakštipā:

- 1) norises, kurās piedalās visi dalībnieki, veidojot nenoslēgtu kompozīciju un izpildot neorganizētas deju kustības;
- 2) norises, kurās piedalās visi dalībnieki, veidojot nenoslēgtu kompozīciju un izpildot organizētas deju kustības;
- 3) vienas figūras kompozīcija;
- 4) dejo, sekojot vadošajam dejojājam (*danča vedējam*);
- 5) divu figūru kompozīcija;
- 6) vairāku figūru kompozīcija;
- 7) divdaļība (atbilstoši mūzikas pantam un piedziedājumam) kā raksturīgākā kompozīcija;
- 8) divu grupu pretnostatījums [72, 32 – 224].

Pie šādām atziņām H. Sūna nonāca, pētot vēsturiskās liecības, kā arī Latvijas Zinātņu akadēmijas Folkloras institūta fondus, kuros ir vairāk nekā 26 000 horeogrāfisko norišu.

Veidojot kustību klasifikāciju, H.Sūna visus deju soļus iedala pēc mūzikas pavadījuma veida – divdaļu metrā un trijdaļu metrā izpildāmie deju soļi – un uzsver, “ka tieši deju soļi ir nozīmīgākie katras tautas dejas izteiksmes līdzekļi” [71, 104]. Raksturīgākie ir vienkāršie deju soļi, kuri, pēc Jurjānu Andreja, balstās dziedamās melodijās. Gājiena solis tempa ziņā ir daudzveidīgs, taču latviešu dejā tas dejojams viegli un līgani [34, 105]. Par tipisku latviešu dejas starpposmu starp gājienu un skrējienu tiek uzskatīts tecīņu solis. H.Sūna uzsver, ka “..izpildot visa veida lēnos un straujos, slīdošos un uzsvērtos tecīņu soļus, pāri vienmēr saglabā cēlu un staltu stāju “ [71, 107]. Skrējiena solis latviešu dejā ir straujš un spraigs. Daudzās rotaļās un rotaļdejās sastaptie lēcieni liek domāt par šīs kustības plašo izplatību un uzskatīt to par raksturojošu elementu. Lēcienu izpildījuma gradāciju ir sniedzis E.Melngailis krājumā *Latviešu dancis*, uzsverot, ka latvieši “..necieta rupju lēkāšanu” [51, 7]. Palēciena solis tiek dejots viegli un elastīgi. Pēc H.Sūnas dotā raksturojuma, to var dejojot priecīgi, jautri, sparīgi, strauji un spēcīgi [71, 110]. Interesanti ir polkas dotie raksturojumi. Pieņemot to par latviešu dejas elementu, H.Sūna uzsver polkas soļa dziļo asimilācijas procesu, norādot, ka visos Latvijas novados dejojotajam polkas solim ir raksturīgs mērens vai vidēji ātrs temps ar dzīvespriecīgu izpildījumu [72, 122]. Pārējos divdaļu metrā izpildāmos soļus var uzskatīt par atvasinājumiem un pakļaut tos iepriekš dotajiem raksturojumiem. H.Sūna uzsver, ka tautas horeogrāfijā nosacīti mazāk ir trijdaļu metrā izpildāmu kustību un pamato to ar rotaļu un rotaļdziesmu relatīvi nelielo izplatījumu trijdaļu metrā. Trīssolis, ievērojot H.Sūnas klasifikāciju, var būt izpildāms kā tecīņu trīssolis, skrējiena trīssolis, slīdošais trīssolis, valša trīssolis.

Kustības jēdziens latviešu dejā apzīmē ar vārdu *solis*, kas vienlaicīgi ir gan parasta fiziska darbība, gan arī izkopta kustība vai kustību kombinācija. Solis kā apzīmējums ir simbols dejiskai darbībai, nenorādot uz konkrētu tās risinājumu. Tāpēc bieži tiek lietoti apzīmējumi *gājiena solis*, *palēciena solis*, *galopa solis*, tā iezīmējot darbības konkrētību un simbolismu vienlaicīgi. Solis, tāpat kā jebkura darbība, tiek izvērsts telpā un laikā ar latviešu dejai piemītošiem konstruēšanas veidiem. Rotaļu, rotaļdeju un deju soļus H.Sūna iedala divās raksturīgākās grupās: pamatsoļus divdaļu metrā un pamatsoļus trijdaļu metrā, kā arī apraksta raksturīgākās soļu kombinācijas. Kā papildus elementi kustību aspektu virknē minami arī tipiskie roku stāvokļi latviešu dejā. H.Sūna monogrāfijā *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* norāda uz tipiskākajiem roku stāvokļiem: abas rokas sānos, viena roka sānos, rokas gar sāniem, viena vai abas rokas paceltas augšup u.c. [71, 39]. H.Sūna konstatē delnas stāvokli dejā – tā ir atvērta vai arī saspiesta dūrītē, atkarībā no horeogrāfiskās norises rakstura. Kāju piesitieni un plaukstu sitieni veido papildus nokrāsu kompozīcijām, piešķirot uzsvarus, nodalot un pasvītrojot horeogrāfiskās frāzes, tā panākot kompozīcijas kontrastainību. Kustību aspektu, pēc H.Sūnas konstatētā, veido arī roku kustības. Ar roku kustībām latviešu dejā tiek apzīmēta tekstam atbilstoša atdarināšana, izteikta ar roku satvērieniem un aptvērieniem, roku šūpošanu, māšanu, draudēšanu un vēzēšanu.

Promocijas darbā konstatētie struktūrkomponenti atļauj analizēt un sistematizēt latviešu dejas kompozīciju, kuras saturu veido tās vēstures un teorijas izpētē balstītie atzinumi.

Telpas struktūrkomponentu veido pārvietošanās virzieni dejā. Latviešu dejām raksturīgākais pārvietošanās veids ir dārziņš vai aplis. Tāpēc par galveno pārvietošanās virzienu tiek pieņemts *pa dejas ceļu* un *pret dejas ceļu*. Dejas ceļš – apzīmējums, ko lieto kustībai virzienā pretim saulei. Konstrukcija – telpiskā zīmējuma raksturotājs. “Par konstrukciju tiek uzskatīta pamatuzbūve, kas projicējas horizontālā plaknē un, saistīta ar atsevišķu dejojāju lietotajiem izteiksmes līdzekļiem, kuri projicējas vertikālajā plaknē, tādējādi radot atšķirīgus horeogrāfiskos izveidojumus” [71, 66]. H.Sūna nosauc latviešu dejas raksturīgākos zīmējumus un konstrukcijas: dārziņš, koncentrisks dārziņš, aplis, kolonnā pa vienam vai pāru kolonnas aplis, koncentrisks aplis, trijnieku grupēts aplis, groziņš, saulīte, līnija, virkne, vija, kamols, mezglu siešana u.c. Nosauktās konstrukcijas ir interesantas gan ar norišu daudzveidību, gan ar simbolus veidojošiem apzīmējumiem (saulīte, kamoliņš, vija), kuros izteikts gan poētisks tēls, gan veidots tā risinājums dejas zīmējumā. Konstrukcija horizontālā plaknē izpaužas nosauktajos dejas zīmējumos. Konstrukcija vertikālajā plaknē izpaužas kustībās (lēcienos, palēcienos u.c.).

Laika struktūrkomponentu latviešu dejā veido dejas ritms un ritums. Atsaucoties un Jurjānu Andreja, E.Melngaiļa, H.Sūnas atzinumiem, latviešu dejas soļu norise notiek saskaņā ar pavadījuma metroritmisko vienību, kas var atbilst dziesmas pantmēram. Izplatītākie taktsmēri latviešu dejā ir 2/4, 3/4 un 4/4, kuru pamīšus izvietojumu (pantiņš – piedziedājums) H.Sūna uzskata par senāko un tipiskāko latviešu dejā. Asimilācijas procesu iespaidā iespējami arī citi dejas soļu metroritmiskie risinājumi. Divdaļu metrā tiek izpildīts gājiena solis, palēciens, tecīņus solis, skrējiena solis, dažādi lēcieni un pārlēcieni, solis ar palēcienu, izklupiena – pārmaiņas solis, papēža – pirkstgalu solis, pievilciena un pieliciena solis. Par ne tik izplatītiem, bet arī tipiskiem H.Sūna pieskaita šūpošanās soli, kāju krustošanu vai krustsoli, soļus ar pauzēšanu un “atslēgu” [71, 118]. Zīmīgi, ka polkas solis H.Sūnas klasifikācijā ir atvasinājumu grupā, kur tiek aprakstīti soļi ar pauzēšanu. Polkas soļiem ir dažāds izpildījuma raksturs, taču kā raksturīgākos H. Sūna min polku ar palēkšanos uz abām kājām un polkas soli ar ar palēcienu uz vienas kājas. “Izpildot soli, stingri ievērot polkas tipa muzikālo struktūru, bet šajās robežās sastopamas arī atšķirīgas izpildījuma nianšes, kas saistītas ar vienas vai otras dejas kompozicionālajām īpatnībām, kuras savukārt mēdz atspoguļot novadu raksturīgākās iezīmes” [71, 119]. Dejas saistība ar mūziku tiek konstatēta divu figūru risinājumā (atbilstoši dziesmas pantam un piedziedājumam), kur katrā daļā ir 4 vai 8 taktis. Vairumam no tām pirmo daļu izpilda lēni – 4/4 taktsmērā, otro daļu divtik ātri – 2/4 taktsmērā. Dažkārt taktu skaits abās daļās mēdz būt dažāds, tās var būt izpildītas vienā vai dažādos taktsmēros. “Soļu kombinācijas izteic horeogrāfiskās frāzes ritmisko struktūru, vairāk vai mazāk atspoguļo muzikālo formu, kā arī raksturo horeogrāfiskās norises kompozicionālos paņēmienus” [71, 128]. H.Sūna, atsaucoties uz Jurjānu Andreja un E.Melngaiļa apkopotajiem materiāliem, konstatē, ka latviešu dejas kompozīcijas risinājumu nosaka figūru atkārtojumu secība, tās ietverot noteiktā metroritmā.

Saišu struktūrkomponentu latviešu dejā veido kustību kombinācijas. To pamatā ir salikums no gājiena soļiem, palēciena soļiem, polkas utt. Gājiena solis var būt sajaukts ar tecīņu soli, savukārt tecīņu solis var būt saistīts ar palēciena, polkas soli vai pieliciena soli. H.Sūna uzskata, ka kombināciju daudzveidību latviešu dejā īpaši nosaka tipiskais solis – palēciens, un apraksta daudzas palēciena soļa kombinēšanas iespējas ar piesitieniem, griezieniem, virzienu maiņām, izklupiena soļiem un atslēgām. Kā tipiskus H.Sūna izceļ salikumus no lēniem un ātriem, gariem un īsiem, smagiem un viegliem soļiem. Tos pastiprina auguma uzsvāri, izteikti ar šūpošanos vai locīšanos. Soļu kombinācijām piemīt kontrastējoša darbība: gājiena soļi var būt izvietoti dažādos virzienos, tie mijas ar

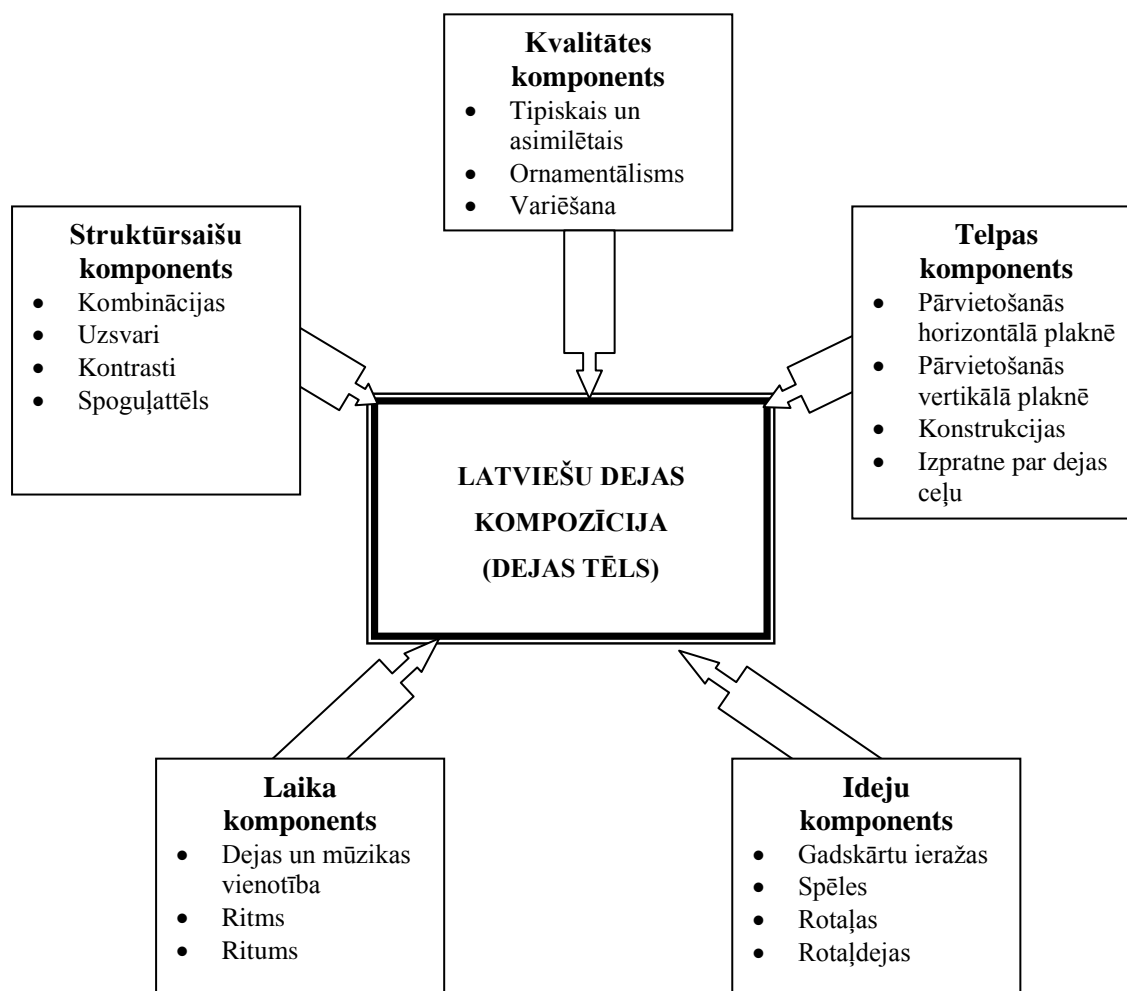
šūpojošiem soļiem, soļos var būt ieviests statiskas kustības (horeogrāfiskās pauzes) elements, arī kāju piesitieni, kuri piešķir darbībai kontrastus, nodala un nostiprina horeogrāfisko frāzi. H.Sūna uzsver, ka latviešu dejās, izejot no rotaļu un rotaļdeju darbības, nav grūti saredzēt partneru līdztiesību, kur horeogrāfiskajās norisēs abi partneri izpilda līdzvērtīgas kustības (piemēram, griešanās, lēcienus, paralēlās pārvietošanās). Partneru līdztiesība un tai pakārtotā godbijība saistās ar uzmanību partneru starpā. Latviešu dejas kompozīcijā bieži sastopamais elements *spoguļattēls* pasvītro partneru vienlīdzību dejā.

Kvalitātes struktūrkomponenta saturs latviešu kompozīcijā veidojas no jau analizētajām raksturīgākajām pozīcijām: ornamentālisma dejas zīmējumā, tipiskā un asimilētā dejas izteiksmē, darbības variēšanas. Variēšana kā latviešu dejas kompozīcijas elements tiek konstatēta H.Sūnas pētījumos. Plašāk H.Sūna to raksturo kā vienas horeogrāfiskās norises daudzu variantu pastāvēšana latviešu horeogrāfijā. “Varianti ir tautas daiļrades dzīvā vēsture, tās attīstības rādītāji” [71, 142]. H. Sūna klasificē horeogrāfiskās norises variantu grupās, kur vairāki varianti apvienojas pēc līdzības principa. Aprakstot variantus, H.Sūna norāda uz nepieciešamību konstatēt to izcelsmes vietu, kas varētu būt par vienu no raksturotājiem. Variantu raksturotāji ir arī daļībnieku skaits un darbības izvietojums. Norišu klasifikāciju nosaka to izkārtojums no vienkāršākajām uz sarežģītākajām darbībām, par pamatu izvēloties variēšanu kā kompozīcijas risinājumu. Ar variēšanu šaurākā nozīmē saprotam izteiksmes līdzekļu iespējamo dažādošanu no kustības, laika un telpas viedokļa.

Ideju struktūrkomponenta saturu latviešu horeogrāfijā veido gadskārtu ieražas un sadzīves norises. Tēmas latviešu kompozīcija smeļas dabas norisēs (gadskārtu norises un svētki), kā arī cilvēka dzīves ritumā (cilvēka dzimšana, dzīve, aiziešana no dzīves). Tēmu loks var būt paplašināts ar aizguvumiem no folkloras, spēlēm, rotaļām un rotaļdejām, kā arī no dažādām asimilētām norisēm.

7. attēlā autore sistematizē latviešu dejas kompozīcijas struktūrkomponentu saturu.

Latviešu dejas kompozīcijas struktūrkomponentu saturs



Izmantojot par pamatu promocijas darbā izveidoto dejas kompozīcijas struktūrsistēmu, autore konstatē latviešu dejas struktūrkomponentu saturu. Tā būtību raksturo kompozīcijas atbilstība galvenajiem rādītājiem – ritumam, ornamentālismam, raksturīgākajām konstrukcijām, kombinācijām un tēlu sistēmai. To mijsakarības atklājas nacionālās identitātes kontekstā un veido kompozīciju kā vienotu darbību, atbilstot promocijas darbā izvirzītajam galvenajam dejas kompozīcijas principam – vienotībai.

Secinājumi. Atsaucoties uz Jurjānu Andreja, E.Siliņas, E.Melngaiļa, H.Sūnas u.c. pētījumiem latviešu dejas izcelsmes un attīstības sakarā, konstatēti latviešu dejas izteiksmes līdzekļi un kompozīcijas elementi. Lai atklātu kompozīcijas būtību, tās izpēte veikta nacionālās identitātes skatījumā, ievērojot asimilācijas procesu izraisītās tendences. Konstatēts, ka dejas kompozīcija pēc būtības ir sakņota latviešu

ornamentālajos rakstos un ritumā kā īpašā tikai latviešu dejai piemītošā temporitmā un izteiksmes veidā. Izmantojot kā pamatu promocijas darbā konstatētos kompozīcijas struktūrkomponentus, tiek veidoti latviešu dejas struktūrkomponenti un analizēts to saturs:

- *telpas struktūrkomponentu veido pārvietošanās virzieni dejā;*
- *laika struktūrkomponentu veido dejas ritms un ritums;*
- *saišu struktūrkomponenta pamatā ir kustību kombinācijas un salikumi no tipiskākajiem deju soļiem;*
- *kvalitātes struktūrkomponenta saturs latviešu kompozīcijā veidojas no ornamentālisma dejas zīmējumā, tipiskā un asimilētā dejas izteiksmē, darbības variēšanas.*
- *ideju struktūrkomponents latviešu horeogrāfijā tiek pamatots gadskārtu ieražās un sadzīves norisēs.*
- *kompozīcijas struktūrkomponentu izveide nacionālās identitātes skatījumā pamato kompozīcijas vienotības principu latviešu dejā.*

2. Mākslinieciskā darbība - psiholoģiski pedagoģiska problēma

2.1. Tēls – māksliniecisko darbību veicinošs faktors

Mākslinieciskā darbība kā specifisks izziņas veids ir nesaraucami saistīta ar sabiedrības vajadzībām, mākslas tradīcijām, izglītības un kultūras politiku. “Mākslinieciskā darbība ir cilvēka estētiskās audzināšanas līdzeklis, kas ietver sevī aktivitāti un saskarsmi” [236, 14]. S. Rubinšteins uzskata to par īpašu cilvēka darbības aspektu, kurš ir vērsts uz noteikta objekta radīšanu un saistīts ar personīgi nozīmīgu un oriģinālu risinājumu [235, 486]. P. Birkerta skatījumā mākslinieka uzdevums ir apmierināt sabiedrības estētiskās tieksmes un vajadzības [9, 200]. Mākslinieciskā darbība dažādās teorijās skaidrota kā savdabīgs apkārtējās pasaules izziņas un saskarsmes veids, ar kuras starpniecību notiek emociju un ideju integrēšanās jaunizveidotajā materiālā. Atziņa par objektīvo un subjektīvo mākslinieciskajā darbībā norāda, ka *tas ir personīgi un arī sabiedriski nozīmīgs process, kura ideālajā norisē notiek subjektīvā un objektīvā tuvināšanās*. Izteikt subjektīvi nozīmīgo un ietērt to izteiksmīgā saturā un formā, tā darot mākslas darbu uztveramu – mākslinieciskās darbības uzdevums. Pētot māksliniecisko darbību vienlaicīgi kā procesu un rezultātu, meklējot sakarības starp objektīvo un subjektīvo, iespējams tuvoties tās būtībai. Māksla kā komunikācijas veids ir zīmju un simbolu sistēma, ar kuras starpniecību tiek sniegta informācija estētiskās pieredzes saņemšanai. “Zīme ir priekšmets vai tēls, kas diezgan tiešā un skaidrā veidā apzīmē vai norāda uz ko citu” [16, 6]. Informācijas nodošana notiek ar mākslas žanram piemītošo specifisko zīmju un to sakārtojuma starpniecību. J. Romanovs to apzīmē kā *mākslas valodu* [232, 97]. Mākslas valodai kā informācijas nesējai jābūt noteikti strukturētai, tā nodrošinot uztveri un emocionālo pieredzi. J. Lotmans (1922 – 1993), atsaucoties uz pētījumiem literatūrā, atzīst, ka darbs kļūst par kultūras parādību, ja *kultūras teksts* (J. Lotmana apzīmējums) tiek apveltīts ar maksimālu nozīmi; paaugstinātā piesātinājumā īstenojas tās estētiskā funkcija (222, 204 – 215). Mākslinieciskumu kultūras tekstam, pēc J. Lotmana teiktā, piešķir daiļdarba struktūra. Mākslas darbs, izteikts ar zīmju sistēmas palīdzību un organizēts noteiktā veidā, darbojas kā starpnieks no radītāja uz uztvērēju. Mākslinieciskā doma materializējas ar zīmju starpniecību un nodrošina mākslas komunikatīvo funkciju. Zīmju esamība un sakārtotība veic mākslinieciskās informācijas pārnesi, kurai ir arī estētiskās pieredzes nozīme. Konstatētas zīmju raksturojošas pazīmes:

- tās ir uztveramas;

- tās var nofiksēt;
- tās veido pamatu mākslas darba struktūrai [232, 99 – 100].

Zīmju sistēmas saistība ar mākslas komunikatīvo funkciju pamato struktūras mērķtiecīgu organizēšanu daiļdarba veidošanas procesā (Ļ.Vigotskis, J.Lotmans). Mākslinieciskās darbības izpēti apgrūtina tā saucamā “redzesleņķa problēma” [249, 9], jo tās novērtēšana iespējama kā no uztvērēja pozīcijām, tā no darba radītāja pozīcijām. Šādā skatījumā mākslas objekts var būt pētīts vienlaicīgi no daudziem, arī savstarpēji nesaistītiem skatu punktiem. Taču analītiskā pieeja prasa atrast un pamatot galvenos mākslas darba esamības nosacījumus. Promocijas darba kontekstā nozīmīga ir Ļ.Vigotska mākslas darba *suverenitātes teorija* un definīcija par mākslas tēlu kā daiļdarba gala iznākumu un simbolu. „..māksla ir materiāla izvietojums, kurš rada māksliniecisku pieredzi“ [185, 43 – 50]. Ļ.Vigotskis darbā *Mākslas psiholoģija* raksta, ka ideālajā gadījumā mākslas darbam nav jābūt atkarīgam ne no tā radītāja, ne uztvērēja. Mākslas priekšmets ir jānodala no darba veidotāja un jāanalizē ar īpaši izveidotām metodēm, par pamatu ņemot tikai pašu mākslas darbu. Atzīstot, ka māksla ir materiāla māksliniecisks izvietojums, kurš rada jaunu pieredzi, Ļ.Vigotskis definē mākslinieciskās darbības gala iznākumu kā ar estētisko nozīmi apveltītu objektu, ko apzīmē kā *mākslas tēlu* [185, 43 – 50].

S.H.Rīds (*Read, 1889 – 1967*) fundamentālajā pētījumā *Mākslas nozīme (The Meaning in the Arts)* mākslas darba radīšanu pamato ar *jaunas estētiskas situācijas* veidošanos. “Māksla ir materiāla veidošana, paredzot estētisku tā pieredzi” [150, 199]. Estētiskā situācija rodas izveidotajā un uztvertajā formā, kuras galvenās pazīmes ir ietilpība, daudznozīmība un emocionalitāte. “Idejas vai koncepta materializācija ir īstenojusies, ja mēs saskatām, tēlaini uztveram un baudām mākslas priekšmetus” [150, 1 – 2]. S.H.Rīda atziņa par estētiskās situācijas un jaunas pieredzes veidošanos daiļdarba radīšanas gaitā pamato mākslas darbu kā sabiedriski nozīmīgu objektu. Estētiskā situācija nosaka, ka mākslinieciskā darbība tiek uztverta, atpazīta un baudīta. E.Freiberga norāda, ka jaunā estētiskā pieredze iekļauj sevī gan estētisko pārdzīvojumu, gan estētisko attieksmi, taču šī pieredze ir cieši saistīta ar mākslas darba idejas un formas dzīvi [32, 12]. Mākslas darbam tiek piešķirta estētiskās pieredzes nozīme tikai tad, kad tas ir uztverts ar izveidotās mākslinieciskās formas palīdzību. Uztvere šai procesā kļūst par estētiskās pieredzes elementu. Kultūras kontekstā mākslas darbs ir sabiedriski lietojams produkts, kurš ir pieejams katram sabiedrības loceklim. P.Salosari (*Salosaari*) to apzīmē kā *ieiešanu dzīves koplietojumā* [154, 28]. Apzīmējumus *jauna pieredze, koplietojumā esošais produkts* lieto

J.Smita – Autarde (*Smith – Autard*) darbā *Dejas kompozīcija* [155], lai norādītu uz veidojumu, kurš rodas dejas kompozīcijas rezultātā.

Arhetipiskajā psiholoģijā K.G.Jungs (1875 – 1961) un R.Mūks mākslas darba veidošanu saista ar vēsturiski izveidojušos mītiska arhetipa atdzīvināšanu kolektīvajā apziņā. Arī R.Mūka teorijā mākslas tēlam piemīt divējāda funkcija – tas ir radīšanas process un radīšanas objekts. No arhetipiskās psiholoģijas viedokļa mākslinieciskā darbība tiek skaidrota ar kolektīvo bezapziņu, kuru veido t.s. arhetipi vai pirmtēli. Arhetips – tas ir simbols, arī noteiktas attiecību formas, kuras izveidojušās tālā senatnē un, pēc K.G.Junga domām, ir kopējas visai cilvēcei. Arhetipi tiek atdzīvināti ar mākslas tēlu palīdzību, jo informatīvi savieno senču un visas cilvēces pieredzi [257, 332]. K.G.Jungs arhetipisko tēlu atdzīvināšanu saskata radošajā procesā. R.Mūks darbā *Latvju velis Junga un arhetipiskās psiholoģijas skatījumā* uzsver, ka K.G.Junga izpratnē vārdam *tēls* ir plaša nozīme – tas neapzīmē vien ārējā objekta psihisko atspulgu, bet ir poētiskās fantāzijas tēls. Pētījuma kontekstā nozīmīga ir R.Mūka atziņa mākslas tēla eksistences sakarā. Tas ir psihisks produkts, kuram piemīt “..formas un satura pilnīga, nereducējama vienība. Tēls ir reizē zināmas struktūras saturs un satura struktūra” [54, 71]. Mākslas tēlu R.Mūks analizē gan caur gatava produkta prizmu – kā uztveramu objektu, gan kā radīšanas procesu un uzsver, ka mākslas tēls ir tāds veidojums, kura saturs atklājas tā ideālajā formā. “Māksla ir pašpietiekamu tēlu un vīziju radīšana. Skatoties uz kādu gleznu, nedz ticam, nedz neticam tajā attēlotajam objektam. Mēs vienkārši pieredzam. ..tēls – līdzīgi austrumu mandalai – ir bez sava centra, jo tas “centrē” visu pārējo. Tēliem nav ego un tie ir altruistiski, nesavtīgi, dievišķi. Šādā nozīmē tie ir laikam un telpai piesaistītās pasaules ideālās paradigmas “ [54, 198]. P. Birkerts tāpat uzsver mākslas darba duālo dabu – tas ir mākslas darba veidošanas ceļš un arī rezultāts.

Sekojojot Ļ.Vigotska, E.Freibergas, S.H.Rīda, K.G.Junga, R.Mūka atziņām, tēls ir mākslas objekta galvenā ass, mākslinieciskās darbības radošs iznākums, kurā apvienojas personīgā un sabiedriskā estētiskā pieredze. Plašākā nozīmē tajā satiekas subjektīvās un objektīvās pieredzes komponenti. Šaurākā nozīmē tas ir mākslas objekts, kuru raksturo *uztveramība, daudznozīmība un emocionalitāte*. Tā uztveri nosaka mākslas darba satura un formas vienotība; kā daudznozīmīgs objekts tas ir apveltīts ar plašu iedarbības diapazonu un emocionalitāti. Šādā aspektā mākslas darbam piemīt gan objektīvas, gan subjektīvas īpašības. Mimētiskās pieejas skatījumā tēls ir arī poētisks daiļdarba simbols, kurš nav lietu kopija, bet jauna realitāte.

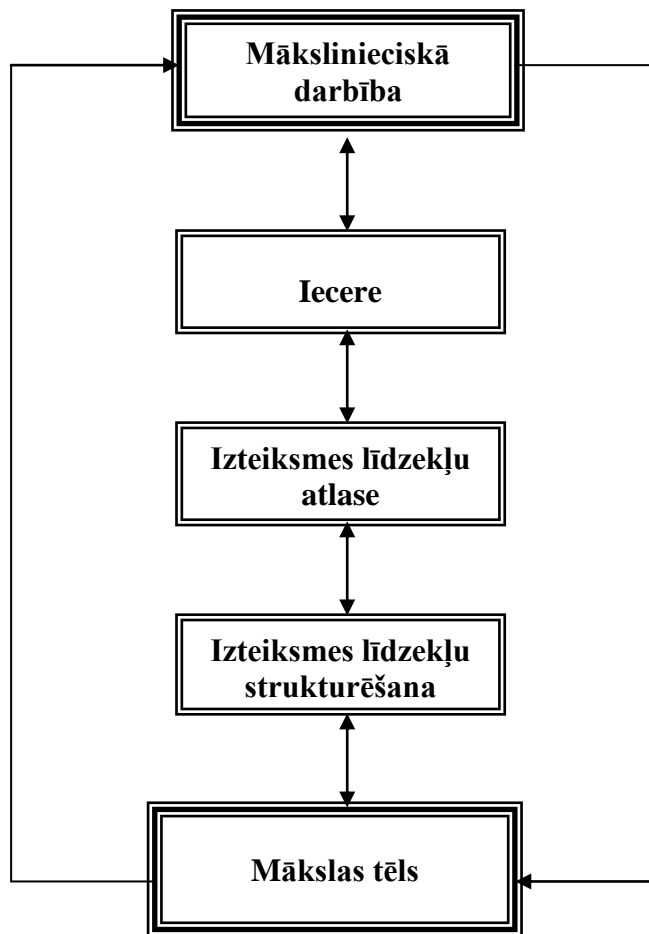
Subjektīvo faktoru mākslas tēlā ienes mākslinieka pozīcija. Tā veidojas mākslinieciskās darbības un radošās darbības mijattiecībās. Radošā darbība izpaužas visās cilvēka darbības jomās (zinātnē, mākslā, darbā, mācībās utt.). Tā ir vērsta uz objektīvi vērtīga un oriģināla produkta veidošanu, kurš ir nozīmīgs kā sabiedrībai, tā radītājam. “Radošā darbība – process, kurā var risināties jebkura izziņas darbība” [197, 65]“. Par radošu uzskatāma tāda darbība, kuras rezultātā veidojas jauns produkts vai darbības rezultāts; arī procesa novitāte var būt uzskatāma par radošu [239, 160]. Mākslas teorijā pastāv tendence uzskatīt māksliniecisko un radošo darbību par identiskām, pieņemot, ka mākslinieciskās darbības iznākums vienmēr ir produktīvs (Dorfman). “ Mākslinieciskā darbība ir produktīva estētiskā darbība, kura īstenojas produktā – mākslas darbā vai estētiskā priekšmetā” [196, 63]. Izmantojot šādu pieeju, nav iespējams izpētīt produktīvas mākslinieciskās darbības nosacījumus. Gadījumos, kad mākslinieciskā darbība nepaceļas pāri reproduktīvajam līmenim, to nevar uzskatīt par radošu. Promocijas darbā tiek uzturēta atziņa, ka produktivitāte ir mākslinieciskās darbības kvalitātes rādītājs, kas norāda uz radošu tās norisi. Kā izriet no mākslas tēla analīzes, tas iegūst produktīvas īpašības mākslinieciskās darbības ceļā. Tāpēc mākslinieciskās darbības izpēte veicama divās plāksnēs, pētot procesu un rezultātu vienlaicīgi un meklējot darbības mījstakarības.

Mākslinieciskās darbības analīze (S.Rubinšteins, S.Smirnovs, V.Levins) parāda, ka tai piemīt noteikta struktūra. V.Levins konstatē šādus mākslinieciskās darbības posmus:

- 1) ieceres radīšana, rezultāta prognozēšana;
- 2) izteiksmes līdzekļu atlase;
- 3) mākslas darba veidošana – versiju, ideju, tēlu iedzīvināšana materiālā [216, 1].

Mākslinieciskās darbības struktūra liecina, ka tās posmi ir izvietoti noteiktā secībā, seko cits citam un tiem piemīt lineārās darbības virziens. Mākslinieciskās darbības struktūras apzināšana (8. attēls, autore R.Spalba) ļauj spriest par atsevišķu tās posmu aktivizēšanas iespējām.

8.attēls
Mākslinieciskās darbības struktūra



Konstatētā struktūra parāda mījsakarības starp mākslas tēlu un māksliniecisko darbību. Mākslinieciskā darbība īstenojas procesā un tiecas uz rezultātu, kurš atklājas mākslas tēlā. Savukārt mākslas tēls ar tam piemītošām īpašībām (emocionālā iedarbe, daudznozīmība) ietekmē māksliniecisko darbību un tās atsevišķos posmus, veicinot aktivitāti un tuvinot radošajam iznākumam. Izmantojot A.Jermolajevas – Tominas oriģinālos mākslinieciskās darbības un radošo prasmju raksturojumus[197, 229 – 235], promocijas darbā tiek analizēti mākslinieciskās darbības posmi un radošās prasmes, kuras jāizkopj, lai mākslinieciskā darbība kļūtu produktīva. *Pirmo mākslinieciskās darbības posmu raksturo* personības intelektuālā iniciatīva, kad emocionālās reakcijas rezultātā parādās individuālā gatavība radošajai darbībai, veidojas izziņas procesu aktivitāte, ko ietekmē ārēji un iekšēji faktori:

- 1) vajadzība pēc radošās pašizpaušmes (individuālās spējas),
- 2) ārējā faktora izraisīta aktivitāte (radošs uzdevums).

Prasmes, kuras jāizkopj mākslinieciskās darbības pirmā posma īstenošanai:

- prasme patstāvīgi formulēt ideju, tēmu;
- prasme atrast oriģinālu risinājumu;
- prasme izraisīt un uzturēt intelektuālās iniciatīvas;
- prasme veidot individuālo skatījumu problēmas risinājumam
- visu izziņas veidu mērķtiecīga aktivizēšana.

Otrajā mākslinieciskās darbības posmā tiek:

- 1) formulēts mākslinieciskās darbības mērķis;
- 2) veidota mākslas darba koncepcija;
- 3) veiktas domāšanas operācijas ieceres realizācijai;
- 4) apzināts mākslinieciskais redzējums.

Prasmes, kuras jāizkopj mākslinieciskās darbības otrā posma īstenošanai:

- prasme uzturēt radošo iniciatīvu;
- prasme patstāvīgi ģenerēt idejas;
- prasme mācēt idejas selekcionēt;
- prasme prognozēt izteiksmes līdzekļus.

Trešajā mākslinieciskās darbības posmā:

- 1) notiek instrumentārija radīšana;
- 2) veidotas jaunas nestandarta attiecības starp darbību un emocijām;
- 3) radīti jauni uzdevumi un to risinājumi;
- 4) top mākslas objekts kā stimulējošais mākslinieciskajam uzdevumam;
- 5) veidojas attiecības ar uztvērēju.

Trešo posmu raksturo:

- prasme veidot un atlasīt izteiksmes līdzekļus;
- prasme izteiksmes līdzekļus strukturēt kompozīcijā;
- prasme radīt jaunus risinājumus;
- empātijas prasme;
- prasme analizēt un vērtēt izveidoto mākslas objektu.

Autores veidotajā 3. tabulā ir apkopotas radošās prasmes mākslinieciskās darbības posmu ietvaros.

3.tabula
Mākslinieciskā darbība un radošās prasmes

Mākslinieciskās darbības posmi	Mākslinieciskās darbības raksturojums	Radošās prasmes
1.posms Ieceres radīšana	Personības intelektuālā iniciatīva, gatavība radošajai darbībai Izziņas procesu aktivitāte Vajadzība pēc radošas pašizpaušmes (individuālās dotības) Ārējā faktora izraisīta aktivitāte (radošs uzdevums)	Patstāvīgi formulēt ideju, tēmu Atrast oriģinālu risinājumu Izraisīt un uzturēt intelektuālās iniciatīvas Veidot individuālo skatījumu problēmas risinājumam Mērķtiecīgi aktivizēt visus izziņas veidus
2. posms Izteiksmes līdzekļu atlase	Formulēts mākslinieciskās darbības mērķis Veidota mākslas darba koncepcija Veiktas domāšanas operācijas ieceres materializācijai Veidots mākslinieciskais redzējums	Uzturēt radošo iniciatīvu Patstāvīgi ģenerēt idejas Mācēt idejas selekcionēt Prognozēt izteiksmes līdzekļus.
3. posms Mākslas objekta veidošana	Instrumentārija radīšana Veidojas nestandarta attiecības starp darbību un emocijām Jaunu radošo uzdevumu risināšana Izveidotā mākslas objekta kā jauna stimula apzināšana	Veidot un atlasīt izteiksmes līdzekļus Izteiksmes līdzekļus strukturēt kompozīcijā Radīt jaunus risinājumus Empātijas prasme Analizēt un vērtēt izveidoto mākslas objektu

3. tabula parāda, ka radošās prasmes aptver visus mākslinieciskās darbības izziņas veidus. Radošo prasmju lietojums ir instrumentārijs mākslinieciskās darbības pāraugšanai radošajā un tās saistībai ar mākslas tēlu. Tabulā atspoguļotās sakarības parāda mākslinieciskās darbības atsevišķu posmu aktivizēšanas iespējas radošo prasmju izkopšanas ceļā.

Mākslinieciskās darbības produktivitāte mākslas teorijā, estētikā, psiholoģijā ir daudz pētīta problēma, lai arī nav atrasts tās absolūts risinājums. Izskaidrojums ir mākslinieciskās darbības veidu dažādībā, mākslinieciskās personības īpašību daudzveidībā, arī īpašā mākslinieciskās darbības motivācijā. Motivācija mākslinieciskās darbības produktivitātei (radošajam iznākumam) ir saistīta gan ar subjektīvajiem darbības motīviem (kreativitāte, pašrealizācija, jauna pieredze), gan ar objektīvajām sabiedrības vajadzībām (jauna estētiskā pieredze). Mākslas darba tapšanas motīvi tiek skaidro dažādi. Tā ir saskarsme caur mākslu (Ļ.Vigotskis), tai piemīt pašapliecināšanās un sasnieguma funkcija

(S.Rubinšteins), tā ir darbība kā motīvs (V.Levins), to veido radošo spēju un saskarsmes nepieciešamība (S.Smirnovs).

Darbības teorijas motīva – mērķa sakarības parāda ceļu uz problēmas risinājumu. Tās skatījumā mākslinieciskajai darbībai ir raksturīga mērķa pārņemšana uz darbību. S.Rubinšteina teorijā motīva – mērķa sakarības motīvs var atdalīties no mērķa un pārvietoties uz darbību vai uz darbības rezultātu [235, 467]. Motivācijas izkopšana un uzturēšana ir būtiski nozīmīga mākslinieciskajā darbībā, jo dod enerģiju, virza to, uztur māksliniecisko interesi. Mākslinieciskās darbības motivācija atrodas kopsakarā ar tai nepieciešamo personības īpašību izkopšanu. Personības mākslinieciskās darbības motīvi ir daudzveidīgi, taču tos regulē vajadzības, intereses, pašrealizācijas tieksmes u.c. aspekti. “Motīvs ir darbības iekšējais dzinējspēks, subjektīvs komponents, kas katram ir individuāls, atšķirīgs” [73, 79]. Veidojoties darbības motīviem, tiek nostiprināti jēgas veidojumi. Motivāciju daudzveidība ir saistīta ar personības subjektīvajiem priekšstatiem par mākslinieciskās darbības mērķiem, rezultātiem un vajadzībām. Izzinot tos, mākslinieciskās darbības kognitīvo procesu dinamiku ir iespējams koriģēt.

H.Hekhauzena treniņa programma parāda motivācijas veidošanās personības iekšējās darbības komponentus:

- reāli sasniedzamu mērķu izvirzīšana;
- adekvāts savu iespēju pašnovērtējums;
- ticība darbības efektivitātei;
- atgriezeniskās saites iegūšana;
- atbildība par darbību un tās sekām [252, 29 – 34].

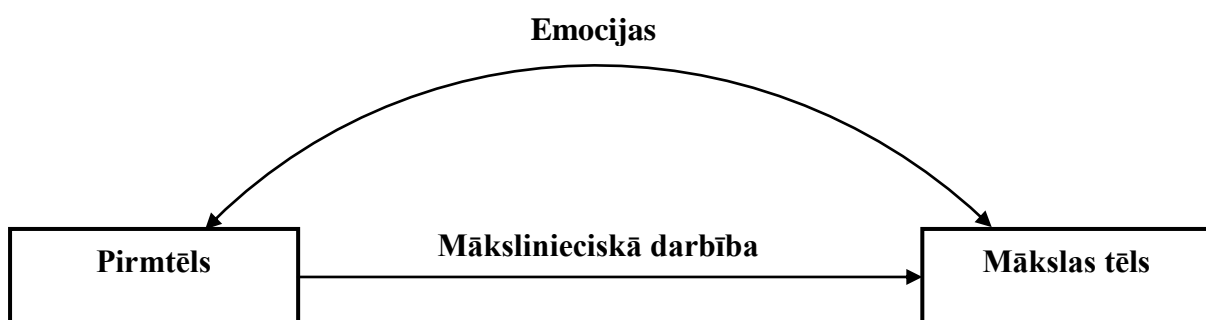
H.Hekhauzena izveidotie motivācijas komponenti parāda, ka to kopsakars aktivizē iekšējās darbības motīvus un rosina uz sekmīgu ārējās darbības virzību un iznākumu. Sasniegtais rezultāts mākslinieciskajā darbībā veido jaunas mērķa – motīva sakarības. S.Smirnovs uzskata, ka darbības aktivizēšana ir atkarīga no motīvu kopuma, jo vienīgais, īstais mākslinieciskās darbības motīvs nav atrodams [239, 43]. Motīvu kopsakaru mākslinieciskajā darbībā veido emocijas. Tām tiek piešķirta stimula un motīva nozīme visplašākā izpratnē. “Emocijas – tie ir psihiskie procesi un stāvokļi, kuri pārdzīvojuma veidā atklāj sakarības starp objektu un notikumu nozīmi cilvēka darbībā” [239, 93]. Tās norāda uz attiecībām starp motīviem un rezultātu vai arī parāda iespēju sekmīgai subjekta realizācijai [218, 198]. S.Rubinšteins uzsver emocionālā pārdzīvojuma nozīmi mākslinieciskajā darbībā, kurš izraisa vai provocē darbību procesa sākumā. Emocijām šajā gadījumā ir īpaša impulsa funkcija [235, 561]. Emocijas ir veids, kā sarežģītus

mākslinieciskos pārdzīvojumus pārnest mākslas objektā. Tās kļūst par iekšējās darbības stimulu, lai zemapziņā esošo informāciju pārceļtu pāri apziņas sliekšnim. Tās ir arī enerģētiskais lādiņš mākslinieciskās jaunrades iesākšanai un atraisīšanai, rosinot iztēli, aktivizējot māksliniecisko darbību. Ļ. igotskis atzīst, ka “māksla nevar rasties tur, kur ir tikai vienkāršas un spēcīgas jūtas. Pat ja tās tiek paustas kādā no tehnikām, tās pašas no sevis vēl neradīs dzeju vai simfoniju; māksla rodas tikai tad, kad notiek radoša darbība šo jūtu transformācijai, atrisināšanai” [185, 318]. “Daiļradīšana ir tāds jaunradīšanas process, kurā mākslas darbs tiek radīts zem īstas estētiskās iedvesmas spiediena” [9, 20].

Emociju iespaidā autora apziņā veidojas mākslas darba pirmtēls, kurš materializējas un radošā procesa gaitā kļūst par uztveramu objektu, emocionāli iedarbojoties uz uztvērēju. Mākslas teorijā tiek lietoti jēdzieni *tēls* un *pirmtēls*, uzskatot, ka emocionālo iespaidu rezultātā mākslinieka apziņā veidojas pirmtēls, bet iztēles veicinātās radošās darbības gaitā rodas mākslas tēls. Pirmtēls ir īslaicīgs un nenoturīgs, savukārt mākslas tēls var būt neatkārtojams un mūžīgs. Tomēr emocionālais pirmtēls vēl nav uzskatāms par mākslas tēlu. Mākslas tēls atšķiras no pirmtēla ar spēju izsaukt pārdzīvojumu tā uztvērējā. A.Guliga nosaka mākslas tēla saistību ar pirmtēlu – tā ir savienība, ko veido emocija, pirmtēls, mākslinieciskā iztēle un mākslinieciskā darbība [193, 145].

Autores veidotajā 9. attēlā parādīta emociju vienojošā nozīme mākslinieciskajā darbībā.

9. attēls
Emocijas mākslinieciskajā darbībā



Attēlā parādīts, ka emocijas savieno pirmtēlu ar mākslas tēlu un uztur radošo aktivitāti mākslinieciskajā darbībā. Tās ir nepieciešamas visos darbības posmos, jo pilda vairākas funkcijas:

- impulsa funkcija mākslinieciskās darbības ieceres veidošanai;
- aktivizē pirmtēlu un vīziju par tēlu;
- uztur interesi un radošu attieksmi mākslinieciskās darbības laikā.

Emocionālie tēli, pēc L.Dorfmana, ir īpaša pasaules izziņas forma, kas atspoguļo ārējo pasaules ainu un veido priekšstatus par to organisku sajūtu veidā. L.Dorfmanš pieņem, ka emocijas var būt uzskatītas par pirmo kognitīvo stāvokli, uzskatot, ka kognitīvie procesi vienmēr ir tikai informatīvi. “Emocionālais tēls ir emocionālo pārdzīvojumu atspoguļojums apziņā” [196, 163]. Emociju un jūtu transformēšanās mākslas tēlos notiek mākslinieciskās darbības ceļā. Emociju nozīmi cilvēka kā subjekta darbībā plaši analizē S.Rubinšteins. Emocijas pauž cilvēka attieksmi pret apkārtējo pasauli, polaritāti (emocijas ar pozitīvu vai negatīvu zīmi), veido emocionālo un intelektuālo vienotību [235, 551 – 552]. Emocijas vienmēr ir personiskas un izpaužas daudzveidīgi. S.Rubinšteins norāda, ka emocionālajā sfērā īpaši spilgti izpaužas cilvēka individualitāte. Emociju veidošanās ir saistīta ar personības mainīgo attieksmi pret pasauli, jaunas pieredzes apguvi, jauniem iespaidiem. Tāpēc mākslinieciskajai darbībai jābūt saistītai ar emocijām, jo tikai tā var mobilizēt enerģiju un izraisīt aktivitāti. Taču emocijas nedrīkst pārvērsties par darbības regulatoru.

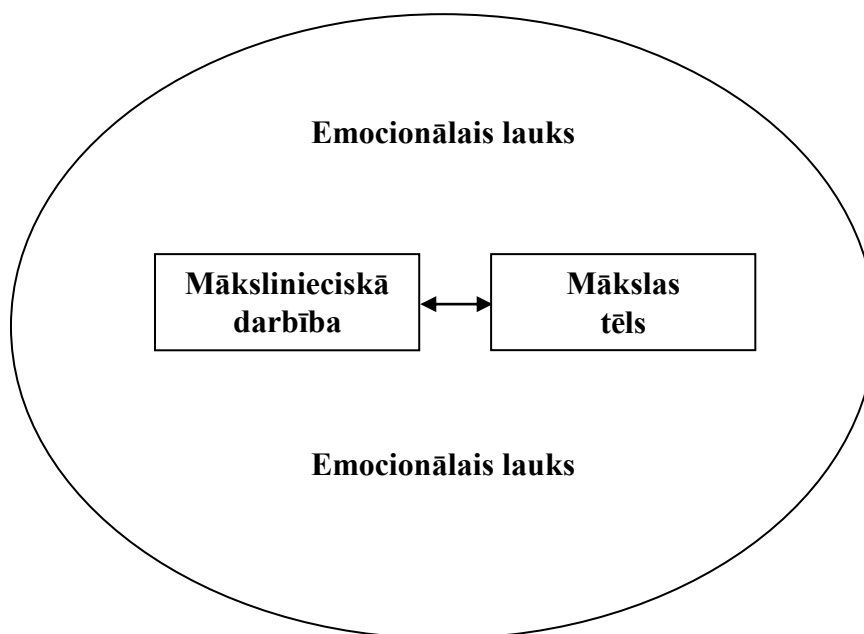
Emociju iespaidā mākslinieciskā darbība kļūst par mērķtiecīgu ceļu no impulsa un pirmtēla līdz uztvertai jaunai emocionālajai pieredzei. S.Smironovs uzskata, ka emocijām mākslinieciskajā darbībā piemīt daudzveidīga aktivizējošā nozīme, kā:

- 1) darbības motīvs;
- 2) darbības stimuls;
- 3) darbības aktivizētājs;
- 4) ekspresijas veicinātājs;
- 5) atklāsmes veicinātājs;
- 6) afekta izraisītājs [239, 93].

D.Matravens (*Matravens*) darbā *Māksla un emocijas (Art and emotion)* nonāk pie atziņas par emociju daudzveidību mākslinieciskajā darbībā, kuras izpaužas gan mākslas materiālā ieliktajās autora jūtās, gan izpildījuma emocionalitātē. To izpausme ir atkarīga no izpildītāja emocionālā stāvokļa un vienlaicīgi ir saistīta ar autora emociju intensitāti [143, 117]. D.Matravena, L.Dorfmana un A.Guligas pētījumi pierāda emociju daudzveidīgo aktivizējošo lomu mākslinieciskajā darbībā. Tās ir mākslinieciskās darbības impulss, tās aktivizē autoru mākslas darba tapšanas gaitā, iespaido mākslas darba izpildītāju un emocionāli iedarbojas uz uztvērēju. Emocijām ir motīva, stimula, ekspresijas, afekta u.c. nozīme mākslas darba tapšanā. Mākslinieciskās darbības motīvu un emociju kopsakaram L. Dorfmanš ievieš *emocionālā lauka* jēdzienu, ar to apzīmējot daudzveidīgo mērķa – motīva saišu esamību mākslinieciskajā darbībā. *Emocionālais lauks ir aktīva darbības vide, kurā notiek kreatīvo procesu pilnveide un attīstība ar mērķi radīt poētisku mākslas tēlu.* Autores

veidotajā 10. attēlā parādīta emocionālā lauka plašā iedarbe uz māksliniecisko darbību un mākslas tēlu.

10. attēls
Emocionālā lauka ietekme uz māksliniecisko darbību un mākslas tēlu



Emocionālais lauks aptver mākslinieciskās darbības posmus un mākslas tēlu kā darbības subjektīvi objektīvo rezultātu, apvieno visdažādākos mākslinieciskās darbības motīvus, rada aktīvu vidi un nodrošina darbības radošumu. Emocionālais lauks pilda vairākas fundamentālas māksliniecisko darbību veicinošas funkcijas:

- 1) aktivizē māksliniecisko darbību dažādos tās posmos;
- 2) iekļūst dejas tēla modelī, lai ar mākslas objekta starpniecību emocionāli iedarbotos uz uztvērēju;
- 3) izraisa jaunus mākslinieciskās darbības motīvus.

Mākslas izglītība ir veids, kā veicināt motivāciju un attīstīt radošo potenciālu.

S.H.Rīds uzskata, ka ar mākslas līdzekļiem var paplašināt cilvēka zināšanu un prasmju loku, attīstīt izziņas spējas personības pašizteiksmei. S.H.Rīds to redz integrācijā – tādā darbībā, kur notiek mākslas un zinātnes saliedēšana. “Ilgus gadsimtus izcili domātāji, filozofi un pedagogi centušies izziņāt zinātnes un mākslas specifiku, noskaidrot iespējamus cēloņus šo fenomenu pretnostatīšanai, rast atbildi – kāda ir zinātnes un mākslas, patiesā un skaistā vieta un nozīme izziņā un cilvēka attīstībā, izglītības un garavērtību kopšanā” [5, 56]. Līdzsvarotu māksliniecisko darbību nodrošina:

- 1) fizisko, garīgo spēku un radošo spēju vingrināšana;

2) zināšanu, prasmju, vajadzību un jūtu izkopšana [5, 100].

J.A.Komenskis (1592 – 1670, *Komensky*), ar mākslu metodi izskaidro mākslas pedagoģijas būtību, konstatējot mākslas *instrumenta* (J.A.Komenska apzīmējums - t.i., mākslas izteiksmes līdzekļu (R.Spalvas redakcija) esamību un norādot, ka tā lietošana prasa noteiktas prasmes. J.A.Komenskis to sauc par mākslas mācīšanas metodi, kurā tiek ievērota *instrumenta* pareiza lietošana, saprātīga vadīšana un bieža vingrināšanās.

Izvirzītās prasības norāda, ka mākslas prasmju veidošanās saistīta ar *saprātīgu vadīšanu*, t.i., pedagoģisko darbību. Nosauktā *mākslu metode* veido mākslas pedagoģijas teorētisko pamatu [39,145]. Ļ.Vigotskis, mūsdienu mākslas pedagoģijas pamatlicējs, uzsver tās pamatprasības: izziņas procesus savienot ar ētiskajām vērtībām, bet pedagoģisko darbību virzīt uz izziņas intereses un darbības motīvu veidošanos skolniekā [184, 149]. Motīvu un emociju vienotība aktivizē jebkuru darbību, taču māksliniecisko darbību virza jūtas un domas, t.i., intelektuālais un emocionālais faktors. “Radošas personības veidošanās, kuras darbība ir vērsta nākotnē, tiek sagatavota ar radošās iztēles veicināšanu tagadnē” [184, 82]. Mācīt radošu attieksmi pret darbību – mākslas izglītības uzdevums. J.Anspaks uzskata, ka Ļ.Vigotska atziņas ir būtiski ietekmējušas mākslas izglītības, mācību un audzināšanas teoriju Eiropā un Latvijā. Mākslas izglītības un radošās darbības problēmas Latvijā ir pētījuši P.Birkerts (1881 – 1956), A.Dauge (1868 – 1937), J.A.Students (1898 – 1964), P.Dāle (1883 – 1968), J.Anspaks, D.Visnola. A.Dauge mākslas izglītību skaidro kā pedagoģiskās un estētiskās kultūras integrāciju. Savienojot mākslas izglītībā estētisko audzināšanu, profesionālās prasmes un iemaņas, kā arī vispārējās zināšanas, mākslinieciskā darbība tiek tuvināta radošajai, veicinot personības spēju atraisīšanu un mākslinieka radīšanu. Mākslas izglītībā notiek tēlainās un racionālās domas saliedēšana, tas ir arī pašizteiksmes veids. Kaut arī “..līdz pēdējam laikam ēnā atstāta mākslas pedagoģijas teorētisko pamatu izstrāde, netiek izvērtēts teorētisku devums mākslas pedagoģijā” [5, 10], atsevišķu mākslas pedagoģijas jomu rašanās (mūzika, vizuālā māksla u.c.) dod iespēju pētīt pedagoģiskās darbības problēmas dažādu mākslas veidu ietvaros.

Pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības integrācija praksē izpaužas sarežģītā un daudzšķautņainā darbībā. Mākslinieciskās izziņas aktivitāte tiek rosināta intelektuālās un mākslinieciskās darbības sintēzē, domas un darbības vienotībā, tieksmē uz produktīvu darbības iznākumu. Mākslas pedagoģijā tā ir zināšanu apguve, prasmju attīstība un personības aktivitāti veicinošas darbības. Darbības teorija pamato mākslinieciskās izziņas aktivitāti un tās veicinošos faktoros pedagoģijā. Jēdziens *darbība* pedagoģijā ir skaidrots kā process, kurā izpaužas attieksme pret apkārtējo vidi, īstenību, mērķtiecīgu apkārtējās vides

un paša cilvēka pārveidošanu [98, 33]. Psiholoģijā tā ir „cilvēka aktivitātes vispārējā forma, kas, A.Ļeontjeva teorijā, pārstāv vislielāko aktivitātes vienību, pakļautu konkrētam motīvam kā priekšmetam, un vidējo, arī apzināto vienību, pakļautu konkrētam mērķim“ [100, 32]. Psiholoģijā ar *darbību* saprot cilvēka reālās dzīves procesu kopumu vispārinātu atspulgu apziņā [239, 41]. Pedagoģijā darbības teorija pamato personības veidošanās sarežģīto procesu. “Darbība – pedagoģijas jēdziens, teorētiskais pamats, kas deva iespēju arī audzināšanas praksē pāriet uz humāno pieeju, kurā cilvēks attīstās un veidojas personīgi nozīmīgā mērķtiecīgā darbībā“ [75, 96]. Darbība ir veids, kādā subjekts kontaktējas ar pasauli, un tās procesā iezīmējas objekta un subjekta attiecības. *Darbības teorija* veidojas humānās psiholoģijas (G.Olports, A.Maslou, K.Rodžerss) iespaidā, kurā uzsvērti indivīda kā aktīvas personības raksturojumi:

- 1) personība ir unikāla un neatkārtojama;
- 2) cilvēkam piemīt pašattīstības tieksmes;
- 3) personības attīstības virzītājspēks ir jaunu mērķu veidošanas motīvi;
- 4) iekšējās darbības motīvi ir spēcīgāki par ārējiem;
- 5) jebkurai ietekmei uz personību jānotiek pastarpinātā veidā.

K.Rodžerss (1902 – 1987) uzsver pašaktualizācijas nozīmi attīstībā un sevis izpausmē. Humānista K. Rodžersa pieeja ir virzīta uz atziņu par pareizi simbolizētu pieredzi un par cilvēkam doto iespēju strādāt ar sevi – asimilēt pieredzi. K.Rodžerss lielu uzmanību pievērš tieši cilvēka pašvērtējumam un uzskata, ka cilvēks var īstenot savus dzīves mērķus un savu pašrealizēšanos tikai tad, ja viņam ir pozitīva attieksme pret sevi [59, 149]. A.Maslou (1908 – 1970) izveidotajā pašaktualizācijas teorijā cilvēkam ir tiesības būt pašam. Pašīstenošanās ir savu spēju un zināšanu likšana lietā, tiekšanās pēc panākumiem un atzinības. A Maslou teorijā priekšstats par personību ir saistīts ar dinamisku, mainīgu vajadzību struktūru. Kreativitāti un spēju redzēt lietas jaunā gaismā A.Maslou uzskata par radošā cilvēka raksturojumiem. Cilvēka pārdzīvojuma virsotne saistīta ar mākslas darba veidošanu un uztveri. Augšana un attīstība notiek pašaktualizācijas veidā, tā veidojot personības attīstības mērķi.

Pēc G.Olporta (1897 – 1967) domām, cilvēks piedzimst ar atsevišķiem darbības motīviem, kuri transformējas dzīves laikā sociālo apstākļu un darbības rezultātā. Lai atbrīvotos no infantilajiem motīviem un rīkotos kā pieaudzis cilvēks, ir jāveidojas attiecīgai attīstības fāzei ar nobriedušiem motīviem. Nobrieduša cilvēka pazīmes ir: aktīva pozīcija, spējas uz pieredzes adekvātu novērtējumu, pašpieredzes spējas, individualizācijas process, abstrahēšanās spējas, spēja būt autonomam, noturīga attieksme pret frustrāciju [239, 145].

Cilvēka daba izpaužas zinātkārē, centienos saprast sevi un vidi, meklēt savu vietu un pašrealizēties. Ē.Fromms (1900 – 1980), veidojot vajadzības teoriju, uzsver arī pārveidošanas, t.i., radošās darbības vajadzību. Radoši darbojoties cilvēks pārvar pasīvo dabu. Radīšanā atklājas cilvēka aktivitāte. Apveltīti ar prātu un iztēli, indivīdi tiecas radoši pārvarēt dotos apstākļus. Ē.Fromms aicina cilvēkus ar izglītošanu harmonizēt savstarpējās attiecības.

Jaunā pieeja pamato mūsdienu pedagoģijas svarīgāko ideju, kur par galveno kļūst izziņas un mērķa apziņa. A.Ļeontjeva atklājums par priekšstatu kā jebkuras darbības izejas punktu pamato izziņas aktīvo dabu. Zinātnieks analizē apziņu tās divējādās izpausmes formās – apziņa kā darbība un apziņa kā priekšstats – un konstatē, ka to savstarpējā ietekme ir darbības pašattīstības pamatā. S.Rubinšteins papildina A.Ļeontjeva darbības teoriju ar atziņu par darbības un subjekta vienotību, uzsverot sarežģītās attiecības starp cilvēka dabu un darbību. “Cilvēka darbība nav reakcija uz ārējo stimulu, tā pat nav ārējā subjekta iedarbība uz objektu – tā ir pāreja no subjekta uz objektu” [235, 25]. S.Rubinšteina mācībā pamatots subjekta darbības līmenis, uzsverot sakarības starp ārējiem un iekšējiem darbības motīviem. *Determinisma princips* S.Rubinšteina teorijā izskaidro subjekta – objekta attiecības, kur ārējie darbības iemesli veidojas subjekta iekšējās darbības procesu iespaidā. Darbības teorijas psiholoģijas pamatmetodes veidotājs Ļ.Vigotskis personību un individualitāti analizē saistībā ar darbību, saskarsmi un mērķi. Tā pamatojas izveidotajā *interiorizācijas teorijā* un izskaidro būtību: darbība rodas no intereses un motīvu sakarībām, kuru veidošanās sekmē personības aktivitāti. Interiorizācijas teorija izriet no atziņas par ārējo darbību kā stimulu iekšējās darbības veicināšanai. *Interiorizācija* – pāreja uz apzinātām iekšējām darbībām, jēdzieniem un priekšstatiem, kuri veidojas ārējās darbības rezultātā [217, 70].

Ļ.Vigotska skolnieki (A.Ļeontjevs, A.Lurjē, D.Elkoņins, L.Božoviča) attīsta darbības teoriju, ieviešot ideju par izziņas interesi kā vadošo darbības aktivizācijas motīvu. A.Ļeontjevs atklāj aktivitātes veicināšanas iespējas sakarībās starp vajadzību kā iekšējo nepieciešamību un vajadzību, kas virza šo darbību. Ā.Karpova uzsver divas dominējošās pieejas mūsdienu pedagoģijā un psiholoģijā uzskatā par darbības aktivitātes veicināšanas iespējām. Pirmajā gadījumā tie ir ārējas darbības akti, otrajā – darbībā tiek iekļauti visi mijiedarbības veidi kā materiālie, komunikatīvie, izziņas, estētiskie u.c. [36, 117 –118]. Tas ļauj izziņas procesu skatīt kā motivācijas, intereses un pārdzīvojuma kopsakaru. A.Varoslavāns izziņas procesu iedala trīs veidos: empīriskajā, mākslinieciski radošajā, kur “mākslinieciskajos tēlos ar autora iztēles starpniecību tiek iekļautas pašas svarīgākās

analizējamo parādību pazīmes, tomēr tās nesniedz zinātnes principiem atbilstošu, nepieciešamu analīzi” [77, 40], un zinātniskajā izziņā. Empīriskā izziņa, pēc A. Varslavāna, palīdz izprast, veidot un prognozēt pedagoģiskās darbības virzienus mērķtiecīga mācību procesa veidošanai. Dz. Albrehta uzsver mācību izziņas nozīmi un saista to ar mācību procesa iekšējo struktūru, dinamiku un loģiku, kā rezultātā veidojas psihisko procesu un izziņas rezultātu mijiedarbība [1, 30 – 31]. Starp darbības struktūrkomponentiem pastāv sarežģītas sakarības, kuras dažādi interpretē izziņas darbības pētnieki. Z. Čehlova konstatē šādas sakarības starp tiem:

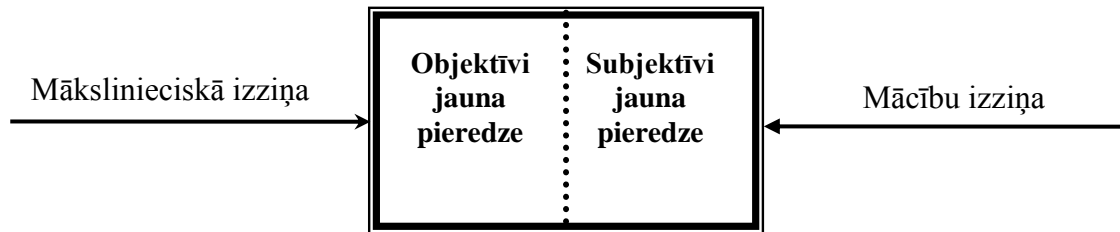
motīvs – mērķis – darbība – operācija (A. Ļeontjevs);

mērķis – motīvs – saturs – veidi – rezultāts (G. Ščukina);

vajadzība (motīvs) – mērķis – risinājums (J. Lingarts) [21, 22].

Neskatoties uz dažādām interpretācijām, pētījumos tiek uzsvērtā *aktivitāte* kā galvenā izziņas darbības raksturotāja. *Izziņas aktivitātes* jēdziens analizēts darbības teorijā. To definē T. Šamova: „Izziņas aktivitāte ir personības kvalitātes rādītājs, kurā atklājas attieksme pret darbības procesu, tiekšanās pēc zināšanu apguves efektivitātes, tiekšanās pēc mērķa sasniegšanas” [255, 49]. Aktivitāte ar tās objektīvajām un subjektīvajām iespējām ir viens no personības kritērijiem. „Aktīvi mijiedarbojoties un atspoguļojot objektīvo pasauli, personība funkcionē kā sociobioloģisks veselums, kurā izziņa un pārdzīvojums ir vienoti” [35, 10]. Patstāvība, attīstītas pašregulācijas spējas, kompetence izvēlētajā darbības veidā, atbildība raksturo harmoniski attīstītu un sociāli aktīvu personību, kurā notiek pilnveidošanās, pašizziņa un pašnoteikšanās. G. Ščukinas pētījumos aktivitāte un izziņa ir pamatota kā vienas darbības divas puses [256, 216]. Tā stimulē aktīvai un patstāvīgai darbībai, kurā izpaužas personības vajadzības pēc zināšanām. „Sasniedzot mērķi un attīstot izziņas aktivitātes formas, veidojas darbības produkts. Produktā iemiesojas gan zināšanas, gan prakse, gan bagātinās pieredze” [21, 18]. Aktivitāte uzskatāma par mērķa sasniegšanas līdzekli un nosacījumu. Izziņas aktivitātes gaismā mūsdienu pedagoģijā tiek pētīta intereses veidošanās, zināšanu apguve, arī analizēti pedagoģiskās darbības veidi un līdzekļi. Pēdējos gados aktivitāte kā integrāls personības veidojums tiek pētīta saskarsmē, akcentējot tās noturīgumu kā aktivitātes īpašību (G. Ščukina). Mācību izziņa veicina jaunas pieredzes iegūšanu, savukārt mākslas izglītības mērķis ir jaunas pieredzes veidošanās saistībā ar māksliniecisko darbību un tēlu kā objektīvi subjektīvu tās rezultātu. Autores veidotajā 11. attēlā parādītas mācību un mākslinieciskās izziņas tendences.

11. attēls
Mākslinieciskās un mācību izzīņas mērķi



Mācību izzīņa tiecas pēc subjektīvi jaunas pieredzes, bet mākslinieciskā izzīņa – gan pēc personīgi nozīmīgas, gan pēc objektīvi jaunas pieredzes. Mākslinieciskās un mācību izzīņas procesu tuvināšanās veido sarežģītas attiecības, saistītas ar ārējās un iekšējās darbības stimuliem, ar emocionālās un racionālās sfēras saskaņas veicināšanu. Mākslas izglītība aktivizē izzīņas procesus un tos pastiprina. Motivācijas pastiprinājums mākslas izglītībā notiek kognitīvi – iekšēji, palīdzot studentam pašam nostiprināt motivāciju, vai ārēji – mainot vidi vai darbības apstākļus [26, 309]. Aktivitātes, emociju sakarības virza mācību procesu integrēšanos radošajā darbībā. Motivācija, emocijas, personiskā jēga nostiprina attieksmi pret darbību, arī nosaka procesu virzību. B.Ņemerskis par mākslas izglītības pamatzdevumu uzskata personības radošo potenciālu atbrīvošanu un veicināšanu radošajai darbībai [55, 134 – 136]. P.Birkerts mākslinieka personības veidošanā uzsver mākslinieciskās domāšanas izkopšanu un tās reducēšanu uz emocionālo domāšanu. *Apercepcija* – spēja redzēt parādības un notikumus zināmā gaismā – tiek pastiprināta, piedaloties intelektam, gribai un jūtām. Aktivitāte ir kreatīvas personības īpašība. “Kreativitāte bāzējas uz augstāko psihisko funkciju attīstību, kur radošums kā prasme piemīt visiem darbības veidiem” [197, 65]. Kreativitāte ir saistīta ar jaunu darbības rezultātu, jauna produkta radīšanu vai ar oriģinālu darbības procesu. Līdz ar to personības radošās domāšanas attīstība ir virzīta uz spējām patstāvīgi formulēt problēmu un to risināt saistībā ar spēcīgu emocionālo impulsu darbības sākumā un noturīgu motivāciju darbības gaitā [239, 160]. Tātad *radošai darbībai nepieciešamas tādas personības īpašības kā motīvu daudzveidība, patstāvība, emocionalitāte radošās darbības uzturēšanai.*

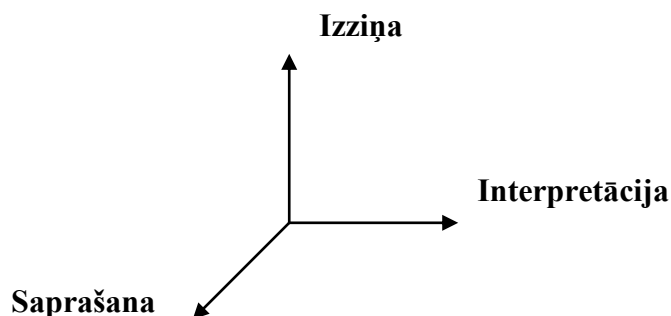
Personības aktivitātes veicināšana ir vērsta uz zināšanām, jūtu aktivitāti, dinamiku, emocionālo atmiņu, arī uz spēju uztverto informāciju analizēt un transformēt mākslas tēlos. P.Birkerts izvirza ideju par *mākslinieciskās intereses* veidošanos – to raksturo personības

jūtu intensitāte, ilgums un dziļums, kā arī tādas personības pazīmes kā neatlaidība, nepārtrauktība [9, 20]. Tas nozīmē zināšanu aktivizēšanu un māksliniecisko prasmju attīstību vingrināšanās ceļā [26, 426]. Izziņas aktivitāte mākslas izglītībā tiek analizēta saistībā ar tādām personības īpašībām kā emocionalitāte, spēja novērtēt savu radošo diapazonu, spēja riskēt, jūtīgums, empātija u.c. (P.Birkerts, S.Rubinšteins, S.Smironovs, A.Jermolajeva – Tomina). Daudzi mākslinieciskās darbības pētnieki ir vēlējušies radīt ideālas kreatīvas personas modeli, un, kā konstatējis S.Smironovs, “..lai arī formulējumi ir dažādi, katras radošās personības pazīme ir viena – tā ir brīva personība, kura spēj būt pati, dzirdēt savu “Es”, kā to ir teicis K.Rodžerss” [239, 165].

Radošas personības attīstības ceļi ir daudzveidīgi, taču to analīze darbības teorijas skatījumā pierāda, ka nozīmīgākais produktīvās mākslinieciskās darbības faktors ir personības kreativitātes veicināšana. Mākslas izglītībā tā attīstās, tuvinoties mākslinieciskajiem un mācību izziņas procesiem, saistītiem ar ārējās un iekšējās darbības stimuliem, ar emocionālās un racionālās sfēras saskaņas veicināšanu. Mākslinieciskās izziņas aktivitāte notiek pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības sintēzē, domas, emocijas un darbības vienotībā, tendencē uz produktīvu darbības iznākumu. Produktīvs mākslinieciskās darbības iznākums tiek veicināts ar iekšējiem un ārējiem stimuliem mākslinieka radošo potenču izkopšanai, indivīda gatavībai mākslinieciskajai darbībai, vajadzībai pēc radošās pašizpaušmes.

Mākslas izglītībā sakarības starp zināšanām, motivāciju un darbības jēgu pamato M. un R.Kūļu veidotā izziņas triju koordinātu sistēma [44, 543], kur parādītas izziņas, interpretācijas un saprašanas attiecības. Tās izriet no 20. gs. izziņas filozofijas konceptiem par subjekta un objekta pretnostatīšanu.

12. attēls Izziņas koordinātu sistēma



Izveidotajā sistēmā parādīts, ka *izziņa* tiecas uz objekta analīzi, likumsakarību izpēti, zināšanām. “Vertikālā koordināta pārstāv izziņu kā subjekta tieksanos tvert objektu” [44, 543]. Tā ir cenšanās pēc objektīvām zināšanām. Mākslas izglītībā tā izpaužas jaunu objektīvu zināšanu uzkrājumā. *Saprašana* pavada izziņas procesu un piešķir tam pārdzīvojumu. Saprašana saistīta ar darbības personīgās jēgas meklējumiem. “Saprašana ir process, kas vērsts dziļumā, tajā notiek jēgas aptvērumš veselumā. Tāpēc saprašana izsaka trešā, dziļumā ejošā koordināta” [44, 543]. Te saprašana tiek skaidrota divējādi: plašākā nozīmē tas ir izziņas kultūrvēsturiskais pamats, kas sakņojas vēsturē, valodā, domāšanas tradīcijās, kultūras paradīgmās; šaurākā nozīmē tā ir izpratne par teoriju, tuvināšanās ar pasauli, darbības jēga [44, 542]. Mākslas izglītībā saprašanas koordināta pamato mākslinieciskās darbības motivāciju, saskarsmi un personīgo jēgu. Pētījuma kontekstā to veido spēja uztvert mākslinieciskās vērtības, kā arī emocionālā lauka izraisītā mākslinieciskās darbības plašā motivācija. *Interpretācija* saistās ar personīgo skatījumu uz lietām vai parādībām. “Interpretāciju raksturo horizontālā koordināta, kas uzsver vienlīdzības ideju, jo interpretācijās tiek sniegtas dažādas pasaules izpratnes, kurām visām ir tiesības būt izteiktām” [44, 543]. Mākslā tā ir saistāma ar apercēpciju – indivīda spēju piešķirt parādībām un notikumiem īpašu skatījumu. Izveidotā sistēma izskaidro subjekta un objekta attiecības izziņas procesā un pamato mākslas izglītību kā vispārīgā un individuālā vienotību.

Analizējot māksliniecisko darbību kā procesu un rezultātu, pētījumā konstatēts, ka produktīvu māksliniecisku darbību konceptē mākslas tēls, kuram piemīt subjektīvās un objektīvās pieredzes raksturs. Produktīvas mākslinieciskās darbības rādītāji ir:

- 1) mākslas tēla kā mākslinieciskās darbības rezultāta daudznozīmība (tas uzrunā daudzus uztvērējus, S.H.Rīds, J.Smita - Autarde);

- 2) mākslas tēla emocionalitāte (tam ir emocionāla iedarbe uz uztvērēju; (Ļ.Vigotskis, K.G.Jungs, S.H.Rīds);
- 3) mākslas tēla uztveramība, struktūras mērķtiecīga organizēšana, (Ļ.Vigotskis, J.Lotmans, J.Romanovs).

Mākslas tēls aktivizē māksliniecisko darbību, bet tās produktivitāti veicina mākslas izglītības ceļā iegūtās zināšanas un prasmes, izkopta motivācija un personīgās jēgas meklējumi radošajā darbībā. Produktīvu māksliniecisko darbību sekmē mākslinieciskās darbības subjektīvais un objektīvais faktors, kā arī personības kreativitāte. Produktīvs mākslinieciskās darbības iznākums tiek veicināts ar iekšējiem un ārējiem stimuliem mākslinieka radošo potenču izkopšanai. Radošās prasmes mākslas izglītībā attīstās saistībā ar kreatīvas personības īpašībām – emocionalitāti, apersepciju, empātiju, jūtu aktivitāti u. c. Radošās prasmes aptver daudzveidīgus darbības veidus un veicina indivīda gatavību mākslinieciskai darbībai, vajadzību pēc radošās pašizpausmes, spēju veidot jaunas sakarības starp emocijām un darbību, spēju darbību interpretēt. Radošo prasmju attīstība un lietojums ir instrumentārijs mākslinieciskās darbības un mākslas tēla produktivitātes veicināšanai. Konstatējot mākslas tēla plašo ietekmi uz subjektīvo un objektīvo darbības komponentu, pētījumā tas pamatots kā māksliniecisko darbību aktivizējošs faktors.

Secinājumi. Sekojot Ļ.Vigotska, E.Freibergas, S.H.Rīda, K.G.Junga, R.Mūka atziņām pētījumā analizēts un pamatots mākslas tēls kā mākslinieciskās darbības radošs iznākums, kurā notiek subjektīvās un objektīvās pieredzes tuvināšanās. Subjektīvo pieredzi raksturo mākslas tēla uztveramība, daudznozīmība un emocionalitāte. Objektīvo komponentu mākslas tēlam piešķir mākslinieciskā darbība un tās struktūra.

Izziņas filozofijas un darbības teorijas skatījumā mākslinieciskā darbība analizēta kā īpaša izziņas forma, un tās izpēte ir veikta procesa un rezultāta mījsakarību skatījumā. Mākslinieciskajā darbībā notiek autora emociju un ideju integrēšanās sabiedriski nozīmīgā mākslas objektā. Pētījumā pierādīta emociju aktivizējošā loma mākslinieciskajā darbībā un konstatēts, ka emocionālais lauks ir aktīva darbības vide, kurā notiek kreatīvo procesu pilnveide un attīstība ar mērķi radīt poētisku mākslas tēlu. Personības emocionālā pasaules uztvere, apersepcija, emociju pastiprināšana un transformēšana radošajā procesā ietekmē mākslinieciskās darbības kvalitāti. Aktivitāte promocijas darbā pamatota kā kreatīvas personības rādītājs.

Atklātās sakarības starp mākslas tēlu, emocionālo lauku un māksliniecisko darbību norāda, ka radošo prasmju izkopšana notiek izziņas procesu vienotībā. Radošās prasmes aptver daudzveidīgus darbības veidus un veicina indivīda gatavību mākslinieciskajai

darbībai. Radošo prasmju attīstība un lietojums ir instrumentārijs mākslinieciskās darbības pāraugšanai radošajā, kā arī nozīmīgs faktors jaunas personīgās un sabiedriskās pieredzes veidošanā. Mākslas tēls kā objekts ar subjektīvās un objektīvas darbības īpašībām ir mākslinieciskās darbības attīstības veicinātājs.

2.2. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis

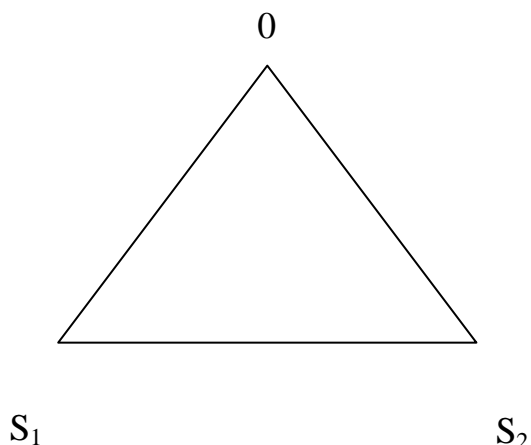
Mākslinieciskās darbības un radošo prasmju analīze darbības teorijas skatījumā pamato dejas kompozīcijas prasmju attīstības iespējas. Pēdējās desmitgadēs dejas kompozīcijas apgūvē notikušas radikālas pārmaiņas – tā iegūst jaunu pieredzi studiju procesā un kļūst par nozīmīgu dejas pedagoģijas nozari. Iepriekšējo paaudžu horeogrāfi zināšanas un prasmes smēlās personīgajā radošajā darbībā vai iespaidojās no savu skolotāju – meistaruru atziņām. Mūsdienās dejas kompozīcijas studiju procesu ir iespējams veidot, integrējot jaunākās tendences mākslā ar atklājumiem pedagoģijā, un veicināt apstākļus, kur studenti pilnveido zināšanas un prasmes dejas kompozīcijā, attīsta radošo potenciālu mākslinieciskajai darbībai.

Izglītības kultūras transmisijas teorija (D.Prets) pamato mācības kā civilizācijas labāko sasniegumu apguvi, kā tādas izziņas uzturēšanu, kas balstīta uz zināšanām un intelektuālajām prasmēm. Taču kultūras transmisijas novirziens ar tendenci tikai uz zināšanu apguvi ierobežo radošā potenciāla atraisīšanu. Horeogrāfa pilnveide un pašaktualizācija var notikt tikai tādos apstākļos, kur cilvēka spējas attīstās visā pilnībā. Darbības teorija konceptē objektīvo zināšanu apguvi un prasmju attīstību dejas kompozīcijā saistībā ar katra studenta subjektīvajiem priekšstatiem un vajadzībām, rosinot uz personiskās jēgas meklējumiem mākslinieciskajā darbībā, kā arī uz sabiedriski nozīmīgu mākslas objektu radīšanu. Zināšanas rada dejas kompozīcijas pamatu, bet prasmes tās nostiprina un veido jaunu pieredzi. Iegūstot jaunas prasmes, studentiem paveras iespējas to izmantošanai patstāvīgajos radošajos atklājumos. Prasmju attīstības izpēte promocijas darbā veikta, pamatojoties uz atklātajiem mākslas tēla un mākslinieciskās darbības raksturojumiem, izveidotajiem kompozīcijas struktūrkomponentiem, darbības teorijā pamatotajiem izziņas aktivitātes nosacījumiem.

Prasmes darbības teorijas skatījumā mūsdienu pedagoģijā analizē I. Vigotskis (1896 – 1934), A. Ļeontjevs (1903 – 1979), S. Rubinšteins (1889 – 1960), I. Lerneris, G. Ščukina, N. Talizina, I. Podkasijs, H. Hekhausens (1926 – 1988), T. Šamova u.c. Latvijā prasmju izpēti pedagoģiskā procesa ietvaros veic Z. Čehlova. Prasmes pedagoģijā tiek definētas kā

darbības veids. “Prasme – māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamai kvalitātei un apjomam, darbības izpildes priekšnosacījums. Tāda zināšanu, darbības paņēmienu apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā “ [98, 134]. „Prasme ir uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos, izraugoties atbilstošu formu“ [83, 224]. I.Žoglas definīcijā tiek akcentēta prasmes kā darbības formas nozīme mērķa sasniegšanai. V.Zelmenis uzskata, ka prasme ir tāda zināšanu un darbības paņēmienu darbības pakāpe, kas ļauj zināšanas izmantot mērķtiecīgu darbību veikšanai [81, 64]. “Prasmes ir apzināti un brīvi darbības veidi, ko izmanto daudzveidīgās situācijās” [75, 39]. Definīcijas norāda, ka prasmju veidošanās un attīstības izpētē jāpievērš uzmanība to aktīvai dabai un saistībai ar izziņas procesiem. Prasmju apguves efektivitāte un produktivitāte ir pārbaudāma apgūto zināšanu daudzveidīgā lietojumā, kritiskā domāšanā un spējā risināt problēmas. Ar prasmju un iemaņu apguvi notiek zināšanu pārmantošana no paaudzes paaudzē, to pilnveide. “Prasmes un iemaņas (darbības veidi) ir dažādi izziņas darbības mācības veidi (operācijas). Darbības veidi savā būtībā ir objektīvi, tie ietver cilvēces uzkrāto pieredzi. Darbības procesā pieredze parādās kā personiskās pieredzes daļa, kas aktualizē zināšanas, prasmes, iemaņas” [21, 39]. Jebkuras prasmes efektivitātes rādītājs ir spēja darboties jaunos apstākļos, balstoties uz jau iepriekš iegūtām iemaņām un zināšanām. Kā uzsver Z.Čehlova, prasmju veidošanās izpēte ir sarežģīta, jo saistīta ar pedagoģiskā procesa daudzveidību. Prasmju veidošanās un attīstības izpēte ir saistāma ar attieksmi pret darbību un personības sfēru [22, 50]. Pedagoģiskā procesa mērķu un motīvu mījsakarības precīzi atklājas Z.Čehlovas izveidotajā pedagoģiskā procesa saturiskajā modelī [75, 43].

13. attēls
Pedagoģiskā procesa saturiskais modelis



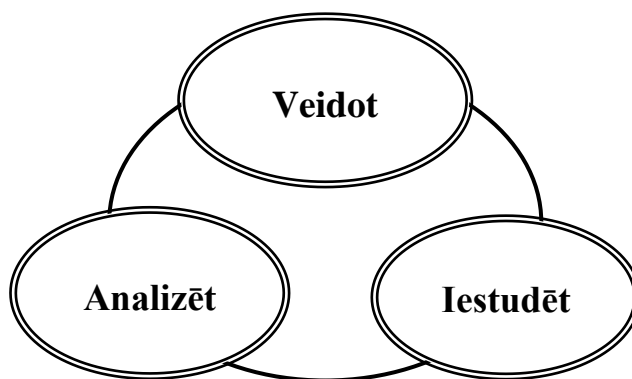
$S_1 - S_2$ veido saskarsmes formulu starp pedagogu un studentu. Attiecības $S_1 - O$ un $S_2 - O$ parāda pedagoga un studenta mērķa vienotības nozīmi pedagoģiskajā procesā, kā arī motivācijas, darbības un personības attīstības sakarības.

Prasmes – nozīmīga izziņas procesa sastāvdaļa, kuras ietver sevī gan izziņas darbības mērķi, gan līdzekļus, gan rezultātu. Prasmes veidojas darbībā un ir tās komponents. Prasmes un iemaņas kā izziņas darbības veidi nodrošina jaunas pieredzes veidošanos un zināšanu uzkrājumu. Zināšanas tiek apgūtas ar prasmju starpniecību, tās aktualizējot un pārnesot dažādās jaunās situācijās.

J.Smitas - Autardes izveidotā dejas kompozīcijas definīcija nosaka, ka “*dejas kompozīcijas veidošana* – tas ir radošās idejas īstenošanas veids, atsevišķu daļu sakārtojums veselumā atbilstoši mākslas darba iecerei” [155, 20]. R.Zaharovs uzskata, ka tas ir specifisks mākslinieciskās darbības veids, saistīts ar horeogrāfiskās ieceres izveidi un tās iestudēšanu [201, 8]. Dažādās vārdnīcās kompozīcijai tiek lietoti apzīmējumi kā dejas strukturēšana, sacerēšana, veidošana u.c. “Horeogrāfs (baletmeistars) – dejas kompozīciju autors un iestudētājs” [258, 48], radoša personība, kura, ieguvusi profesionālās zināšanas un prasmes dejā, spējīga radīt kompozīcijas dažādos deju žanros, stilos un raksturos. Horeogrāfa profesionālo spēju rādītājs ir “..māka transformēt domāšanas operācijas horeogrāfiskos tēlos” [200, 5]. Horeogrāfs emocijas un radošās vīzijas iestrādā struktūrā (kompozīcijā), piešķirot tām māksliniecisku risinājumu. Dejas kompozīcijas prasmes pēti J.Smita- Autarde, Valerie, L.Lavenders, J.Predoka - Linnele un konstatē, ka to attīstībai nepieciešamas zināšanas, praktiskā darbība, teorētiskais pamatojums un saistība ar eksperimentu. *Prakse – teorija – eksperiments* nosaka dejas kompozīcijas prasmju attīstības

virzienus. J.Smita - Autarde uzsver, ka kompozīcijas mācību procesā notiek tā saucamā “vidusceļa” meklēšana, ar to apzīmējot mākslas izglītībā iegūto zināšanu pārvešanu apgūstamajās prasmēs [155, 49]. Māka zināšanas integrēt dejas kompozīcijas prasmēs liecina par studenta gatavību radošajai darbībai. S.Hodes uzsver teorētisko atziņu, praktiskās darbības un eksperimenta nozīmi integrētajā dejas kompozīcijas studiju procesā, kurā tiek uzturēts līdzsvars starp zināšanu apguvi, prasmju un zināšanu lietošanu un to novērtēšanu. J.Smita - Autarde uzskata, ka *dejas kompozīcijas pamatprasmes ir kompozīciju veidot, to iestudēt un novērtēt* [155, 12]. Tās ir attēlotas autores veidotajā 14. attēlā.

14. attēls Dejas kompozīcijas pamatprasmes

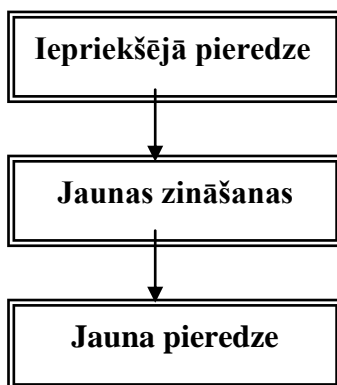


Dejas kompozīcijas veidošana saistīta galvenokārt ar māksliniecisko darbību un radošo prasmju izmantošanu tajā. *Dejas kompozīcijas iestudēšana* paredz sadarbības prasmju izkopšanu ar dejojājiem, interpretācijas veidošanu sadarbībā ar izpildītājiem, mākslinieciskās darbības pilnveidi iestudējuma procesā. *Dejas kompozīcijas novērtēšana* saistās ar darbības refleksiju un rezultāta pašvērtējumu, kā arī ieceres salīdzinājumā ar rezultātu. Iegūtās zināšanas un prasmes veicina dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļu izvēles un lietojuma daudzveidību studentu jaunradē, paplašina māksliniecisko ideju loku, pilnveido estētisko pieredzi, nodrošina kompozīcijas veidošanu ar plašu tās risinājumu. Studiju procesā dejas kompozīcijas prasmes attīstās ciešā saistībā ar personības kreativitātes veicināšanu un zināšanu loka paplašināšanu ne vien dejā, bet arī radniecīgos studiju priekšmetos: mūzikā, literatūrā, dramaturģijā, vēsturē, mākslas psiholoģijā. Prasmju

attīstība, to pastiprināšana ar mākslas izglītību pamato kompozīcijas studiju procesu kā mērķtiecīgu darbību, kas ir vērsta uz kreatīvas personības attīstību.

Dejas kompozīcijas studiju priekšmeta īpatnības izpaužas nosacījumā, ka tas balstās studentu priekšzināšanās kādā no dejas tehnikām (tautas dejā, modernajā dejā, sporta dejā utt.) un studentu somatiskajām prasmēm. Dejas kompozīciju var radīt tikai tie studenti, kuriem ir izveidojusies pieredze dejā. Pieredze dejas tehnikā ir kā izejmateriāls kompozīcijas veidošanai, kā arī nosacījums kompozīcijas iestudēšanai, kad sacerētās kustības un savienojumus autors demonstrē izpildītājiem. Īpaši demonstrējuma spējas studentiem ir nepieciešamas kompozīcijas apguves sākumposmā, kad jaunais horeogrāfs darbā lieto galvenokārt demonstrējuma metodi. Veidojoties pieredzei, studiju procesā students iemācās veikt darbības arī iztēlē, kā arī apgūst prasmes iekļaut vīzijas komunikatīvajās saziņas formās. Tāpēc somatisko prasmju nozīme dejas kompozīcijas autoram pakāpeniski samazinās. Taču studenti ar pieredzi dejā sasniedz augstāku motivācijas līmeni apmācības procesa sākumposmā, ar interesi veic dejas kompozīcijas uzdevumus, iestudē tos, aktīvi piedalās analīzē un vērtēšanā. Studentu pieredze dejā veido interesi par dejas kompozīciju un pozitīvi ietekmē studiju procesa rezultātus. Neliela pieredze un zems motivācijas līmenis maz ietekmē studentu aktivitāti un arī rezultātu. Pieredzes uzkrāšana dejas tehnikā un kompozīcijā – svarīgs dejas kompozīcijas izziņas procesa attīstības priekšnosacījums. Māka pieredzi dejas kompozīcijā pārnest jaunās situācijās raksturo studenta aktivitāti un spējas iegūt pieredzi, bagātinātu ar jaunām atziņām. Studentu pieredzes izmantošana aktivizē studiju procesu un veicina jaunas pieredzes veidošanos. Autores veidotajā 15. attēlā parādīts jaunas pieredzes veidošanās process.

15. attēls
Jaunas pieredzes veidošanās



Iepriekšējo pieredzi dejas kompozīcijā veido studentu iegūtās zināšanas kādā no dejas tehnikām. Studiju procesā notiek *jaunu zināšanu uzkrājums*, ko studenti iegūst dejas kompozīcijas studiju priekšmetā, kā arī mūzikā, literatūrā, filozofijā utt. Jaunas zināšanas dejas kompozīcijā veidojas no iegūtajām prasmēm un iemaņām. To lietojums izpaužas zināšanu transformēšanā dažādās radošās situācijās, studentu kreativitātē, spējā veikt sarežģītākus uzdevumus. *Jaunu pieredzi* rosina interaktīvi darbības veidi un saskarsme.

Studiju procesa saliedētību dejas kompozīcijā nodrošina mērķa uzstādījums. Mērķis īstenojas konkrētās darbībās, iegūst motīva nozīmi un veido darbības aktīvo raksturu. *Dejas kompozīcijas mācību mērķi* nosaka dejas kompozīcijas definīcija un mākslinieciskās darbības raksturojums – *radošas personības attīstība subjektīvi un objektīvi nozīmīga dejas tēla veidošanai*. *Dejas kompozīcijas mācību uzdevumi* nodrošina mērķa sasniegšanu:

- 1) emocionālā lauka iespaidā studenti tiek motivēti radošajai darbībai;
- 2) notiek jaunu zināšanu uzkrāšana;
- 3) veidojas darbības personīgā jēga;
- 4) veidojas jauna objektīvā un subjektīvā pieredze.

Vispārējos vilcienos dejas kompozīcijas mācību uzdevumi atklājas prasmēs:

- patstāvīgi veidot dejas kompozīciju;
- analizēt dejas kompozīciju;
- vērtēt dejas kompozīciju.

Dejas kompozīcijas mācību mērķis un tajā pamatotie uzdevumi, kā arī dejas kompozīcijas prasmju specifika nosaka procesa virzību. Tas ir orientēts uz jaunu prasmju veidošanos, uz to lietojumu mākslinieciskajā darbībā, uz personības aktivitātes veicināšanu radošajai darbībai. Šāda pieeja pamatojas mākslinieciskās darbības raksturojumā, kura ir vienlaicīgi process un rezultāts, kā arī mākslas tēla raksturojumā, kurā notiek objektīvo un subjektīvo komponentu tuvināšanās. Sekmīga dejas kompozīcijas prasmju attīstība atkarīga kā no ārējiem, tā iekšējiem faktoriem. To mijsakarbības rosina studentu vajadzību pēc radošās darbības, attīsta radošo domāšanu, rada interesi par radošā procesa pārzināšanu, empātiju u.c. kreativitāti veicinošiem faktoriem [197, 208 – 211]. Dejas kompozīcijas studiju procesa rezultāts novērtējams ar studentu spējām veikt patstāvīgu radošu darbību, saistītu ar objektīvas un subjektīvas pieredzes veidošanos.

Emocionālais lauks kā motivāciju kopa veicina studiju procesa produktivitāti un veido studentos interesi par dejas kompozīciju, rosina aktīvi darboties, izmantojot dažādas

sadarbības formas. Emociju rezultātā rodas jaunas idejas un iespējas, kuras īstenojas praksē. Pedagoģs veido radošu vidi, sekmē studentus pētīt, izziņāt, eksperimentēt, atklāt. Tiek iegūta pieredze visā tās daudzveidībā, kur studenti meklē atbildes un nonāk pie viņiem svarīga rezultāta, personīgās jēgas. Dejas kompozīcijas prasmes attīstās reizē ar jaunu zināšanu un pieredzes veidošanos, savukārt prasmju un zināšanu apguves intensitāti nosaka dažādie radošās darbības motīvi, kuru daudzveidību ietekmē vienots emocionālais lauks. Personiskā pieredze aktualizē zināšanu apguvi un prasmju attīstību, maina attieksmi, piešķir darbībai jēgu. Darbības jēgu veicinošie faktori rezultātā noved pie darbības radošā rakstura – aktivitātes, noturīgām prasmēm, patstāvības, pašaktualizācijas. Pašaktualizācija veiksmīgi virzītā dejas kompozīcijas procesā kļūst par darbības augstāko rādītāju. Dejas kompozīcijā tā izpaužas patstāvīgā mākslinieciskajā darbībā un spējā veidot emocionālu dejas tēlu.

Pētījuma kontekstā, kad ir konstatēta mākslinieciskās darbības struktūra, atklāti mākslas tēla raksturojumi, analizētas radošās prasmes un to attīstības iespējas, autore precizē dejas kompozīcijas prasmju definīciju: *dejas kompozīcijas prasmes ir darbības veidi, kurus nosaka struktūrkomponentu saturs un dejas tēls.*

L.Lavenders (*Lavender*) un J.Predoka – Linnell (*Predock – Linnell*) uzskata, ka par dejas kompozīcijas prasmju aktīvo raksturu liecina:

- 1) spējas ģenerēt idejas;
- 2) spējas apvienot horeogrāfiskos motīvus un frāzes kompozīcijā atbilstoši iecerei;
- 3) spējas uzturēt riska faktoru;
- 4) spējas analizēt, aprakstīt, motivēt, pierādīt, secināt [141, 197 – 199].

Izmantojot L.Lavendera un J.Predokas – Linneles apgūstamo zināšanu un iemaņu konstatējumu, kā arī promocijas darbā izveidoto mākslinieciskās darbības un radošo prasmju raksturojumu (skat. 3. tabulu), autore 4. tabulā interpretē radošās prasmes dejas kompozīcijā.

4.tabula
Dejas kompozīcijas un radošās prasmes

Mākslinieciskā darbība	Radošās prasmes	Dejas kompozīcijas prasmes
1.posms Ieceres radīšana	Patstāvīgi formulēt ideju, tēmu Atrast oriģinālu risinājumu Izraisīt un uzturēt interesi Veidot individuālo skatījumu problēmas risinājumam Izziņas veidu mērķtiecīga aktivizēšana Emocionālas attieksmes veidošana	Analizēt cita pieredzi Izvēlēt idejai un tēmai piemērotu mūziku Prognozēt dejas kompozīcijas formu un saturu Prognozēt dejas kompozīcijas stilu Veidot dejas kompozīcijas plānu Veidot subjektīvo skatījumu mākslinieciskās problēmas risināšanai
2. posms Izteiksmes līdzekļu atlase	Uzturēt radošo iniciatīvu Selekcioneēt idejas Prognozēt izteiksmes līdzekļus Emocionālas attieksmes uzturēšana	Meklēt ritma izraisītos dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļus (laika struktūrkomponents) Meklēt dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļus telpā (telpas struktūrkomponents) Piešķirt kompozīcijai kvalitāti (stils, interpretācija, dinamika) Veidot saites starp darbības komponentiem Meklēt stimulus mākslinieciskās aktivitātes uzturēšanai
3. posms Mākslas objekta veidošana	Izteiksmes līdzekļus strukturēt kompozīcijā Interpretācija Empātijas prasme Analizēt un vērtēt izveidoto mākslas objektu	Dejas kompozīciju iestudēt Veidot sadarbības prasmes ar izpildītājiem Radošā procesa pašanalīzes prasmes Salīdzināt subjektīvo un objektīvo dejas kompozīcijas pieredzi

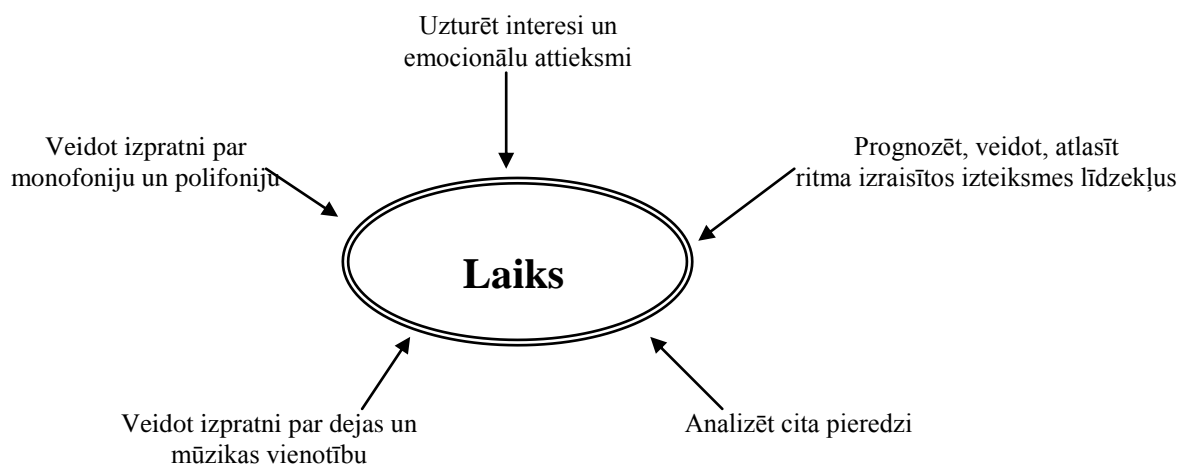
4. tabulā attēlotās dejas kompozīcijas prasmes ir grupētas atbilstoši mākslinieciskās darbības struktūras posmiem un analizētajiem radošo prasmju raksturojumiem. Konstatēts, ka *pirmajā mākslinieciskās darbības posmā*, veicot sagatavošanas darbus, tiek formulēta kompozīcijas ideja un tēma, analizēta citu horeogrāfu un mākslinieku pieredze izvēlētajā tēmas interpretācijai, izvēlēta mūzika, iztēlē prognozēti kompozīcijas izteiksmes līdzekļi – stils, ritms, izvietojums, dinamika, forma. *Otrajā mākslinieciskās darbības posmā* tiek veikti satura un formas meklējumi – veidoti un atlasīti izteiksmes līdzekļi atbilstoši dejas kompozīcijas iecerei. *Trešajā mākslinieciskās darbības posmā* veikts dejas kompozīcijas iestudējums, veidota sadarbība ar izpildītājiem, veidots demonstrējums un analizēta iegūtā pieredze.

Lai rastu sistēmisku pieeju dejas kompozīcijas prasmju attīstībai studiju procesā, prasmju pilnveidei tiek izmantoti promocijas darbā izstrādātie dejas kompozīcijas vienotības principā pamatotie dejas kompozīcijas struktūrkomponenti (skat. promocijas

darba 1. nodaļas 2. apakšnodaļu). Tie dod iespēju apvienot sistēmā dejas kompozīcijas praktiski un teorētiski apgūstamās prasmes, kā arī saistīt tās ar eksperimentu, mākslinieciskās darbības posmiem un radošajām prasmēm. Struktūrkomponentos iestrādātā informācija veido dejas kompozīcijas prasmju objektīvo faktoru. Dejas kompozīcijas struktūrkomponenti kā sistēma nodrošina kompozīcijas vienotības principu darbībā, veicina sekmīgu dejas kompozīcijas prasmju attīstību saistībā kā ar ārējiem, tā iekšējiem darbības faktoriem.

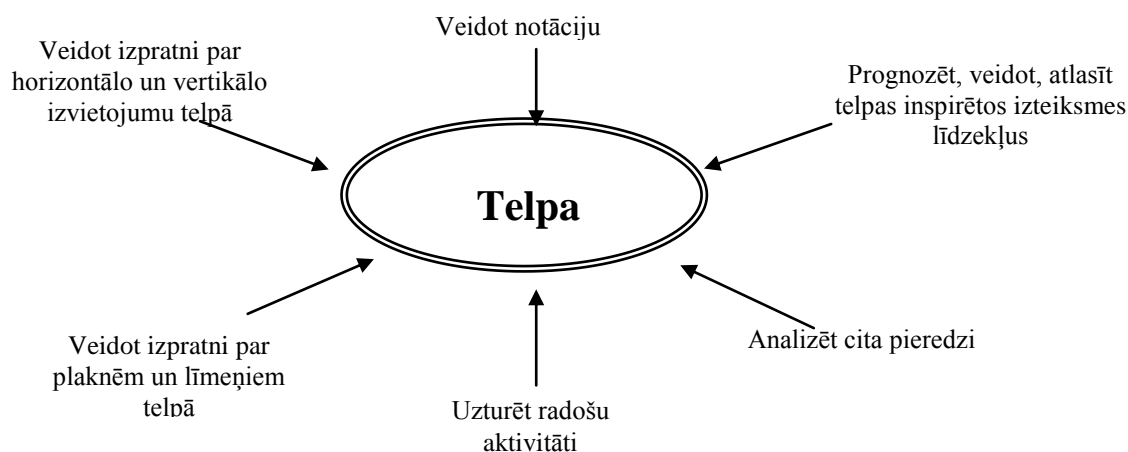
Promocijas darba 1. nodaļā veiktā dejas kompozīcijas vēsturiskā analīze ļāva konstatēt vienotības principu dejas kompozīcijā un atklāt tā izpausmes elementu vienotību, daļu loģiskā sakārtojumā, formas un satura mijattiecībās. Ieviešot subjektīvo faktoru struktūrkomponentu saturā, tiek veidota komponentu ietvaros apgūstamo prasmju sistēma. 16. – 20. attēlos autore konstatē dejas kompozīcijas struktūrkomponentu ietvaros apgūstamās prasmes.

16. attēls Laika struktūrkomponenta prasmes



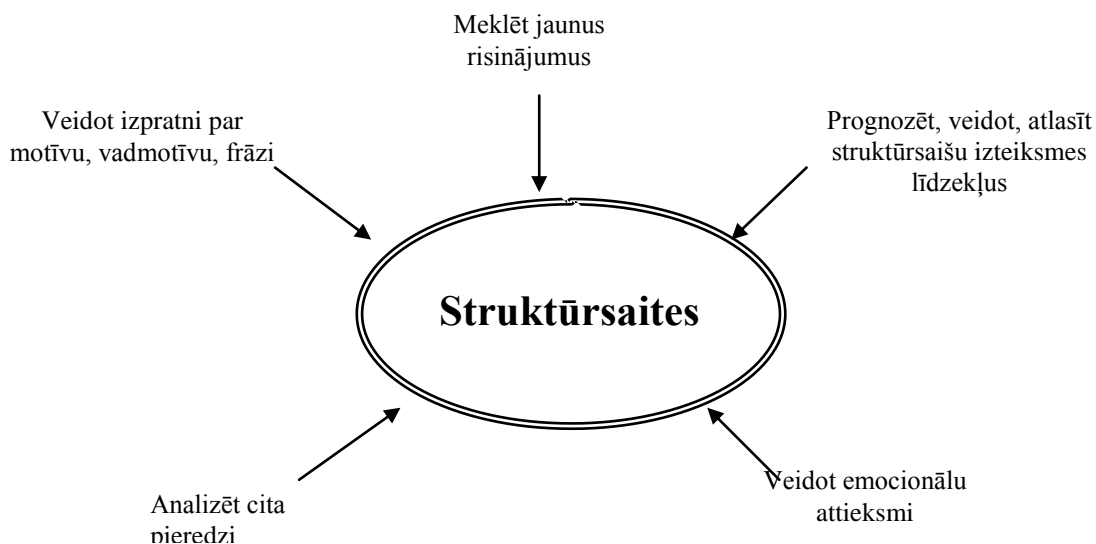
Laika struktūrkomponenta ietvaros prasmju objektīvo aspektu veido dejas un mūzikas vienotība, kā arī izpratne par monofoniju un polifoniju. Analizējot dažādu horeogrāfu pieredzi, veidojas zināšanas par ritma izmantošanas iespējām dejas kompozīcijā. Subjektīvo aspektu veido izteiksmes līdzekļu prognozēšana, veidošana un atlase, kā arī emocionalitāte attieksmē pret darbību.

17. attēls Telpas struktūrkomponenta prasmes



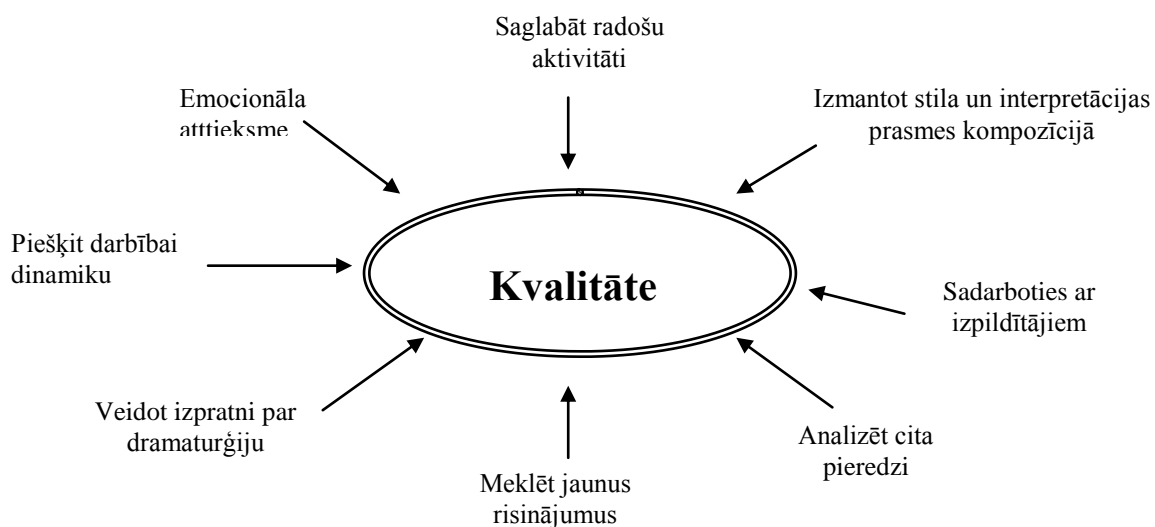
Telpas struktūrkomponenta ietvaros attīstāmo prasmju objektīvo aspektu veido izpratne par horizontālo un vertikālo līniju dejā, kā arī par plaknēm un līmeņiem dejas kompozīcijā. Prasmes analizēt cita pieredzi veicina analītisko iemaņu veidošanos, kā arī veido zināšanas par telpas strukturēšanu dejas kompozīcijā. Subjektīvo aspektu attīsta izteiksmes līdzekļu prognozēšana, veidošana un atlase, kā arī motivācija un emocionāla attieksme. Jaunu risinājumu meklēšana ir saistīta ar eksperimenta klātbūtni dejas kompozīcijā.

18. attēls Saišu struktūrkomponenta prasmes



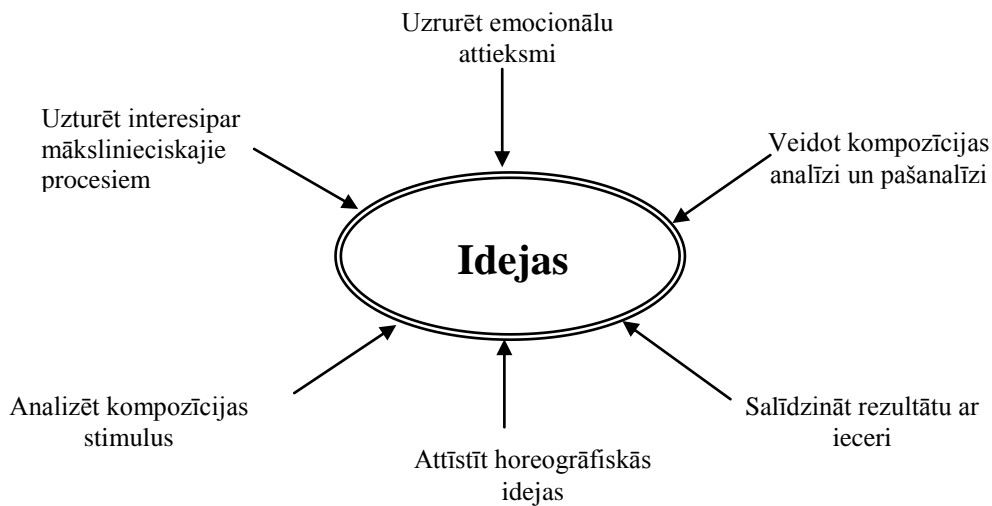
Saišu struktūrkomponenta ietvaros prasmju objektīvo aspektu veido izpratne par motīvu, vadmotīvu un frāzi dejas kompozīcijā. Prasmes analizēt cita pieredzi veicina analītisko iemaņu veidošanos, kā arī veido zināšanas par saitēm dejas kompozīcijā. Subjektīvo aspektu veido izteiksmes līdzekļu prognozēšana, veidošana un atlase, kā arī kompozīcijas veidošanas motivācija un emocionāla attieksme pret to. Jaunu risinājumu meklēšana saistās ar eksperimenta klātbūtni dejas kompozīcijā.

19. attēls Kvalitātes struktūrkomponenta prasmes



Kvalitātes struktūrkomponenta ietvaros prasmju objektīvo aspektu veido izpratne par dramaturģiju, interpretāciju un stilu dejas kompozīcijā. Prasme analizēt cita pieredzi veicina analītisko iemaņu veidošanos, kā arī veido zināšanas par kvalitāti dejas kompozīcijā. Prasme veidot iestudējumu un sadarboties ar izpildītājiem veido darbības subjektīvo faktoru. Tas izpaužas izteiksmes līdzekļu prognozēšanā, veidošanā un atlasē, kā arī kompozīcijas veidošanas motivācijā un emocionālajā attieksme pret to. Jaunu risinājumu meklēšana saistīta ar eksperimenta klātbūtni dejas kompozīcijā.

20. attēls Ideju (stimulu) struktūrkomponenta prasmes



Ideju struktūrkomponenta ietvaros prasmes attīstās subjektīvā aspekta iespaidā, kas izpaužas kompozīcijas stimulu dažādībā. Nozīmīgs attīstības faktors ir kompozīcijas pašvērtējuma prasmes, kas paredz mākslinieciskās darbības analīzi, radošo impulsu apzināšanu, veido attieksmi pret darbību un rezultātu.

Uzsākot studijas, katrā grupā ir studenti ar atšķirīgu prasmju attīstības līmeni dejas kompozīcijā: vieni spēj darboties patstāvīgi, citi studenti tikai daļēji veic uzdevumus, vai arī tiem nepieciešama palīdzība. Tāpēc, organizējot studiju procesu, ir jānosaka studentu līmenis prasmju attīstības pilnveidei. 5. tabulā autore analizē trīs dejas kompozīcijas prasmju atbilstības līmeņus: zemākais (reproduktīvais), vidējais (interpretējošs), augstākais (produktīvais) un konstatē to rādītājus un kritērijus. Kritērijus veido struktūrkomponentu ietvaros apgūstamās prasmes, bet rādītāji pamatojas radošo prasmju raksturojumos.

5. tabula
Dejas kompozīcijas prasmju attīstības kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Rādītāji		
	1.līmenis	2. līmenis	3. līmenis
1. Prasme izmantot ritmu	Uztver monoritmiju	Uztver monoritmiju Daļēji izprot poliritmiju	Uztver un darbojas poliritmijā
2.Prasme izmantot telpu	Veido simetrisku darbības izvietojumu telpā	Veido simetrisku un asimetrisku izvietojumu telpā Izpratne par vertikālo un horizontālo līniju	Izpratne par līmeņiem un telpas izjūtu plaknēs, vērojami jauni risinājumi
3. Prasme veidot savienojumus	Savieno kustības kombinācijās	Izpratne par horeogrāfisko motīvu	Izpratne par horeogrāfisko frāzi, ir individuāls skatījums uz problēmas risinājumu
4. Prasme pilnveidot kvalitāti	Izpratne par darbības dinamiku	Izpratne par dinamiku un dramaturģiju	Izpratne par dinamiku, dramaturģiju, stilu, interpretāciju, izteikta spēja problēmu risināt patstāvīgi
5. Prasme uzturēt interesi un analizēt darbību	Nav noturīgas intereses, nepietiekamas analītiskās spējas	Daļēji saglabā interesi, analizē atsevišķas darbības	Saglabā interesi un aktivitāti visā darbības laikā, veido sadarbības prasmes, analizē radošo procesu, ir pašanalīzes spējas

Konstatējot studentu atbilstību vienam no trim līmeņiem, iespējams veidot mērķtiecīgu prasmju attīstības sistēmu atbilstoši mākslinieciskās darbības uzdevumiem, kā arī katra studenta interesēm.

Mākslas pedagoģijā mācību izziņa un mākslinieciskie procesi periodiski nonāk pretrunā, jo ved pie procesa standartizācijas. Standartizēto prasmju esamība traucē radošo prasmju attīstībai, veidojot pretrunu starp zināmo un heirstisko. Pretruna rodas, kad studiju procesā jāapvieno akadēmiskās (standartizētās) prasmes un radošās prasmes, kuru būtība ir standartu noārdīšana. Pretrunas pārvarēšana starp zināmo un heirstisko ir dejas kompozīcijas mācību procesa aktivitātes pamatā. Tā ir pārvarama ar izglītības un profesionālās darbības tiekšanos uz kreativitāti un radošo funkciju diferencēšanos un integrēšanos profesionālajās prasmēs [197, 208 – 211]. Dejas kompozīcijas apguves procesā prasmes veidojas no nestandarta situācijām īpaši organizētā veidā ar radošu vingrinājumu palīdzību. Tas ir veids, kā izvairīties no prasmju standartizēšanās. Prasmju attīstības heirstisko raksturu veicina metodes, kas rosina uz neadekvātiem risinājumiem,

patstāvību, uzdrīkstēšanos, eksperimentu. Tas ir iespējams ar īpaši veidotu vingrinājumu palīdzību.

Vingrināšanās nozīmi studiju procesā prasmju un iemaņu veidošanā plaši analizē S.Rubinšteins [235, 458 – 462]. Vingrināšanās ienes studiju procesā prasmju un iemaņu pilnveidi, un vingrinājumi kļūst par pedagoģiskās darbības virzītājspēku. S.Rubinšteins neaizstāj mācības ar vingrināšanos, bet uzsver vingrinājumu kā procesa sastāvdaļas nozīmi, kur augstākās virsotnes vingrinājums sasniedz darbības un motīvu vienotībā. Zināšanu un prasmju pārvešana no viena vingrinājuma uz otru S.Rubinšteina teorijā ir principiāls subjekta attīstības skaidrojums tā pārejai no zemāka uz augstāku zināšanu un darbību loku. “Pārvešanas jautājuma būtība ir mācību procesa sastāvdaļa, tā komponents, savukārt mācības ir attīstības nosacījums. Tāpēc darbībā nostiprinātai prasme ir jāveidojas kā operācijai. Prasme veidojas darbībā un ir šīs darbības komponents” [235, 464]. Sekmīgai prasmju izkopšanai ir nepieciešama pedagoga darbība un studenta piepūle, ko nodrošina izveidoto vingrinājumu sistēma mācību priekšmeta ietvaros. „Uzdevumu risināšana vai darbība, kas vērsta uz tā izpildi, iekļauj sevī reproduktīvos (agrāk iegūtās zināšanas un prasmes, kuras tiek aktualizētas) un radošos (produktīvos) komponentus, zināšanu patstāvīgu pilnveidošanu, materiālu analīzi, populāri zinātniskās literatūras izmantošanu [22, 62]. S.Rubinšteins vingrinājumu veidošanā uzsver *interferences un pārvešanas principa* ievērošanu: jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz jau esošo pamata [235, 461]. Atsevišķu zināmu komponentu ieviešana jaunos vingrinājumos nostiprina prasmes un iemaņas. Prasmes un iemaņas vingrinājumu izpildes gaitā transformējas un pilnveidojas, augstākās virsotnes sasniedzot darbības un motīvu vienotībā. Vingrinājumu veidošanas principi izpaužas to sistēmiskumā, saturīgumā, pieejamībā, kontrolē un individuālajā lietojumā. Savukārt zināšanu un prasmju pārvešana vingrinājumos attīsta prasmju noturību. Vingrinājumu veidošanas principus un nosacījumus detalizēti analizē I.Podkasijs. Lai vingrinājumi kļūtu par efektīvu prasmju nostiprināšanas pedagoģisko līdzekli, to veidošanā jāievēro šādi nosacījumi:

- 1) tiem ir jābūt mērķtiecīgi veidotiem;
- 2) saturam jābūt pakļautam mērķim;
- 3) vingrinājumiem ir jābūt saprotamiem un pieejamiem;
- 4) vingrinājumu apjomam jāatbilst katra indivīda spējām;
- 5) atkārtojumu intensitāte nodrošina prasmju apguves kvalitāti;
- 6) vingrinājumi tiek kontrolēti un koriģēti;
- 7) vingrinājumu norisē jāparedz to darbības vieta un laiks;

- 8) vingrinājumos jāievēro daudzveidīgas sadarbības formas – individuālās, grupu, kolektīvās;
- 9) vingrinājumu organizēšanā jāveido stimulējošas darbības to kvalitatīvai izpildei [233, 543].

Kopumā zināšanu elementu, fragmentu pārņemšana un apzināta izmantošana kļūst par racionālu prasmju attīstības komponentu. Nav iespējams apgūt kādas prasmes ārpus vingrinājumiem, ārpus praktiskās pieredzes. Veidojot vingrinājumus, svarīgi apzināties to mērķi – kādas prasmes tiek veidotas to izpildes rezultātā. Process attīstās sekmīgi tikai tad, ja vingrinājumu izpildes gaitā veidojas noturīgas prasmes.

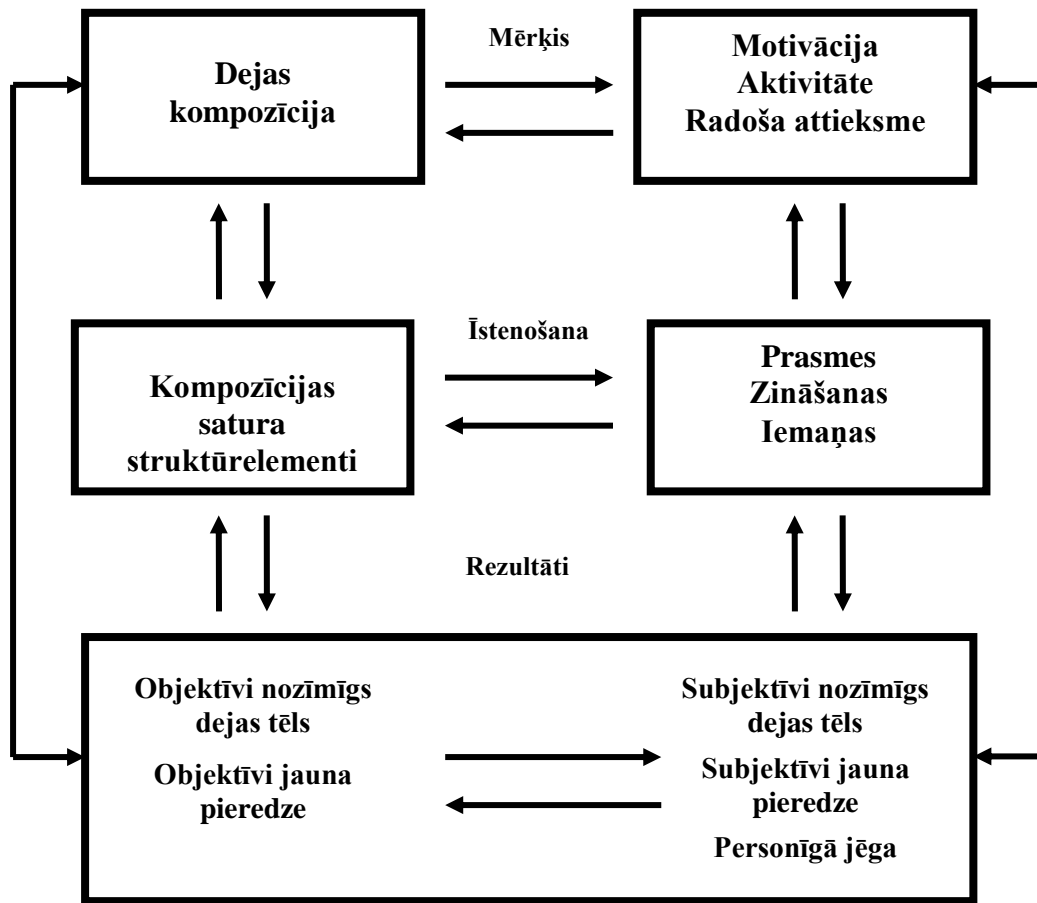
Dejas kompozīcijas prasmju veidošanās notiek ar mērķtiecīgu vingrinājumu starpniecību, kuri veido zināšanas, rosina studentu aktivitāti un patstāvību. Dejas kompozīcijas prasmju attīstība ir arī integrēšanās līdzeklis kultūras apritē, indivīda mākslinieciskās domāšanas un emocionālās pasaules izjūtas izpausmes veids. Dejas kompozīcijas prasmes ir daudzveidīgas un to attīstība sarežģīta, jo veidot kompozīciju nozīmē izprast un lietot dejas kompozīcijas struktūrkomponentos integrētās plašās zināšanas, izkopt motivāciju mākslinieciskajai darbībai, attīstīt daudzveidīgas sadarbības prasmes ar izpildītājiem, interpretācijas prasmes. Prasmju attīstības process dejas kompozīcijā visumā ir kriticisma piestrāvots. Dejas kompozīcijas pētnieku L.Lavendera un J.Predokas – Linneles rakstā *No improvizācijas uz horeogrāfiju: kritiskais tilts*, norādīts, ka *kriticisms* kā metode ir kompozīcijas mācību procesa virzītājs [141, 197]. *Kriticisma* jēdziens Latvijā netiek lietots, tāpēc nepieciešams sniegt tā izskaidrojumu. Ar kriticismu Eiropas dejas kompozīcijas teorijā saprot metodi, kura piešķir dejas kompozīcijas mācību procesam un veidošanai aktivitāti un rosina uz jauniem radošiem meklējumiem. Raksta autori kriticismu un kreativitāti kompozīcijas mācību procesā uzskata par tandēmu, kurš palīdz studentiem veidot, atlasīt un attīstīt izteiksmes līdzekļus, analizēt procesu un rezultātus, meklēt jaunus risinājumus.

Z.Čehlova, analizējot pedagoģiskās darbības attīstību no reproduktīvā līdz radošajam (produktīvajam) līmenim, atzīst, ka tā kļūst par galveno tendenci izziņas darbības un aktivitātes veicināšanas procesā. Pamatojoties uz darbības funkcionālo struktūru, Z.Čehlova veido izziņas darbības cikla modeli, kurš pamatojas darbības vienotības raksturojumos. Cikliskuma koncepcija skaidro izziņas darbības procesu kā spirālveida virzību uz augstāka līmeņa sistēmu. Z.Čehlova *uzskata darbības attīstību no reproduktīvā līdz produktīvajam līmenim par pedagoģiskā procesa attīstības galveno tendenci* [21, 22]. Cikliskuma koncepcijā *radošā darbība* tiek uzskatīta kā aktivitāte, kā stimulē personības attīstībai.

Jaunas pieredzes apguve kļūst par darbības attīstības rādītāju. Prasmju attīstības procesā dejas kompozīcijas mākslinieciskā un mācību izziņa tiek orientēta uz personīgi jaunas un sabiedriski jaunas estētiskās pieredzes veidošanos. Darbībai iegūstot jaunu, augstāku kvalitāti, tā pāriet jauna līmeņa sistēmā un reproduktīvo darbību tuvina radošajai. Notiek nepieciešamo dejas kompozīcijas zināšanu, prasmju un iemaņu uzkrājums un pārnešana jaunā situācijā. Studenti iemācās darboties patstāvīgi, izmantojot iegūto pieredzi, apgūst spēju uzturēt riska faktoru un veikt eksperimentu, kas ir galvenie nosacījumi dejas kompozīcijas radošās darbības iznākumam. Dejas kompozīcijas prasmju attīstība notiek daudzveidīgās darbībās un saziņas situācijās. Cikla teorija parāda dejas kompozīcijas prasmju attīstību kā vienotu mākslinieciskās un pedagoģiskās izziņas darbības procesu.

Dejas kompozīcijas procesa cikla radošumu raksturo tā novitāte, bet rezultātu – nozīmīgas personīgās pieredzes un sabiedriskās pieredzes veidošanās. Prasmes dejas kompozīcijā paaugstina mākslinieciskās darbības līmeni un nodrošina tās produktivitāti. Dejas kompozīcijas prasmju attīstību raksturo izziņas filozofijā pamatotās sakarības starp zināšanām, emocionālo lauku un interpretāciju, kā arī darbības teorijā pamatotās subjekta – objekta attiecības, Z.Čehlovas veidotā darbības cikla koncepcija. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa veidošanai (21. attēls) autore izmanto Z.Čehlovas izstrādāto darbības ciklu.

21. attēls
Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis



Darbības teorija determinē dejas kompozīciju kā sakarību sistēmu starp māksliniecisko, radošo un pedagoģisko darbību. Tā atklājas dejas tēlā un veidojas, pārvarot pretrunu starp dejas tēla subjektīvo un objektīvo komponentu. Dejas tēls ir subjektīvi nozīmīgs tā radītājam (horeogrāfam), jo saistās ar radošās aktivitātes un jaunas pieredzes veidošanos autoram. Dejas tēlam ir objektīvs raksturs, jo tam piemīt sabiedriski nozīmīgas jaunas estētiskās pieredzes raksturs. Objektīvā un subjektīvā komponenta tuvināšanās norāda uz mākslinieciskās darbības produktivitāti. To sekmē iekšējo un ārējo darbības motīvu dinamika, emociju un motivācijas mijattiecības. Subjektīvā un objektīvā mijattiecības atspoguļojas dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālajā modelī. Darbības cikla modelī studentu vajadzības saskaras ar pedagoga uzstādījumiem, pastiprinot darbību ar noturīgu darbības motīvu, emociju un personīgās jēgas kopsakaru. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis atrodas spēcīga emocionālā lauka ietekmē. Tas aptver visus dejas kompozīcijas veidošanas aspektus, atklāj sakarības starp

atsevišķām darbībām un norāda uz mērķa, motīva un rezultāta mijsakarībām. Darbības objektīvos komponentus veido kompozīcija, objektīvi pastāvošais dejas tēls un jauna estētiskā pieredze kā sabiedriski nozīmīgs objekts. Subjektīvo komponentu veido personības motivācija dejas kompozīcijas veidošanai, daudzveidīgās darbības ceļā iegūtās prasmes, iemaņas un zināšanas un subjektīvais rezultāts – personīgā darbības jēga, jauna pieredze un subjektīvais dejas tēls. Izveidotais procesuālās darbības modelis parāda, ka dejas kompozīcija kā darbības priekšmets un mērķis atrodas mijattiecībās ar subjektīvajiem un objektīvajiem darbības komponentiem, kā arī ar darbības motivāciju. Emocionālais lauks šai modelī pilda darbības aktivizēšanas funkcijas. Tas iekļūst modelī, pastiprina darbības radošās īpašības, ietverot sevī visus darbības komponentus. Izveidotais darbības cikls parāda, kā studiju procesā nodrošināt darbības mērķtiecību, subjektīvo un objektīvo faktoru vienotību. Procesuālā modeļa subjektīvi un objektīvi nozīmīgo komponentu mijattiecību rezultātā veidojas dejas kompozīcijas prasmes. Dejas tēls ir darbības sistēmveidojošs faktors. Mijattiecības starp subjektīvajiem un objektīvajiem komponentiem saistībā ar emocionālo lauku kā radošu vidi tuvina darbību radošajam iznākumam, mazinot pretrunu starp subjektīvi nozīmīgo (personīgo jēgu) un objektīvo nozīmīgo dejas tēlā kā darbības iznākumā. Dejas kompozīcijas procesuālais modelis nodrošina darbības viengabalainību, veido sistēmisku pieeju dejas kompozīcijas prasmju attīstībai. Modelis parāda dejas kompozīcijas galveno principu – vienotību, aktivitāti, sistēmiskumu – darbībā. Izveidota dinamiska funkcionāla struktūra, kur sakarības starp mērķi un motīvu veido darbības pamatu.

Analizējot prasmju veidošanās nosacījumus dejas kompozīcijā, autore konstatē attīstošos faktoros un nonāk pie atziņām, ka

- 1) dejas kompozīcijas prasmju attīstība no reproduktīvā līdz produktīvajam līmenim atklājas darbības mērķa – motīva sakarībās;
- 2) pretrunas pārvarēšana starp zināmo un heirstisko ir dejas kompozīcijas prasmju attīstības aktivitātes pamatā;
- 3) *kriticisms* kā metode ir kompozīcijas mācību procesa aktivizētājs;
- 4) zināšanu integrēšanās dejas kompozīcijas prasmēs veido jaunu pieredzi;
- 5) *prakse – teorija – eksperiments* nosaka prasmju attīstības organizācijas veidus;
- 6) prasmju attīstības kritēriji un rādītāji veido mērķtiecīgu prasmju attīstības procesu, atbilstoši katra studenta pieredzei un zināšanu līmenim;
- 7) izveidotais dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis apvieno sistēmā subjektīvos un objektīvos darbības komponentus.

Secinājumi. *Izmantojot Z.Čehlovas darbības cikla modeli promocijas darbā izveidots un pamatots dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis, kurā tēls ir sistēmveidojošs faktors, bet attiecības starp objektīvajiem un subjektīvajiem darbības komponentiem – procesa attīstības garants. Dejas kompozīcijas procesuālais modelis aptver visus darbības aspektus, atklāj sakarības starp atsevišķām darbībām un norāda uz mērķa, motīva un rezultāta mijsakarībām. Darbības objektīvos komponentus veido kompozīcijas struktūrkomponenti, zināšanas un objektīvi pastāvošais dejas tēls. Subjektīvo komponentu piešķir motivācija dejas kompozīcijas veidošanai, daudzveidīgās darbības ceļā iegūtās prasmes, iemaņas un zināšanas, kā arī subjektīvais rezultāts – personīgā darbības jēga, dejas tēls un subjektīvi jauna pieredze.*

Promocijas darbā dejas kompozīcijas prasmes analizētas darbības teorijas skatījumā. Pētījuma kontekstā tās tiek uzskatītas par procesuālā darbības modeļa nozīmīgu sastāvdaļu, kuras ietver sevī gan izziņas darbības mērķi, gan līdzekļus, gan rezultātu. Izveidotais procesuālais modelis konstatē prasmju attīstības iespējas objektīvo un subjektīvo darbības komponentu mijiedarbībā un pamato kompozīcijas studiju procesu kā mērķtiecīgu pedagoģisko un māksliniecisko darbību, kas ir vērsta uz kreatīvas personības attīstību.

Promocijas darbā konstatēts, ka dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis ir dinamiska struktūra, kas nodrošina māksliniecisko un pedagoģisko procesu mērķtiecīgu norisi un parāda dejas kompozīcijas galveno principu – vienotību – darbībā.

3. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa īstenošana studentu mākslinieciskajā darbībā

3.1. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņi eksperimentālajās grupās

Promocijas darbā izvirzītās hipotēzes pārbaudei veikts empīriskais pētījums, kurš sastāv no diviem darbības posmiem:

- 1) konstatējošā eksperimenta;
- 2) veidojošā eksperimenta.

Konstatējošā eksperimenta mērķis – noteikt eksperimenta dalībnieku dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņus atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem.

Konstatējošā eksperimenta uzdevumi:

- 1) apzināt pētījuma bāzi;
- 2) veidot eksperimentālās grupas;
- 3) atlasīt pētījuma mērinstrumentus;
- 4) pārbaudīt dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņus eksperimenta dalībnieku grupās;
- 5) apzināt studentu dejas kompozīcijas prasmju apgūšanas motīvus eksperimenta sākumā.

Konstatējošā eksperimenta veikšanai tika izvēlētas kvalitatīvās un kvantitatīvās *pētījuma metodes:*

- 1) dokumentu izpēte (studiju programmu analīze);
- 2) novērošana (vērota un analizēta vingrinājumu izpildes norise),
- 3) aptaujas, lai noskaidrotu eksperimenta dalībnieku pieredzi dejā, motivāciju dejas kompozīcijas veidošanai, pieredzi dejas kompozīcijā,
- 4) pārrunas,
- 5) studentu darbības analīze,
- 6) datu statistiskā analīze studentu prasmju attīstības līmeņu noteikšanai.

Konstatējošā eksperimenta posmi:

pirmajā posmā apzināta pētījuma bāze un konstatēts eksperimenta dalībnieku prasmju attīstības līmenis;

otrajā posmā apzināta eksperimenta dalībnieku motivācija dejas kompozīcijas apguvei, kā arī analizēta studentu iegūtā pieredze dejā.

Apzinot pētījuma bāzi eksperimentālo grupu izveidei, empīriskā pētījuma pirmajā posmā analizēta dejas kompozīcijas studiju procesa norise Latvijas augstskolās. Izzinot situāciju konstatēts, ka Latvijā dejas kompozīcijas studiju kursu iespējams apgūt J.Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) horeogrāfijas mākslas bakalaura studiju programmā, studiju priekšmeta nosaukums – *Baletmeistara māksla*; Latvijas Kultūras akadēmijas (LKA) modernās dejas pedagoga, horeogrāfa un dejojāja bakalaura studiju programmā, studiju priekšmeta nosaukums – *Kompozīcija*; Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības (RPIVA) Deju un ritmikas skolotāja studiju programmā, priekšmeta nosaukums – *Dejas kompozīcija*. Konstatēts, ka studentu uzņemšana LKA un JVLMA notiek vienu reizi četros gados, bet RPIVA – katru gadu pilna un nepilna laika studijās. JVLMA studiju programma izveidota 1978. gadā pēc bijušās PSRS Kultūras institūtu programmu parauga. No 1999. gada JVMA horeogrāfijas mākslas bakalaura studiju programmas studenti ir Horeogrāfijas vidusskolas absolventi un baleta mākslinieki, kuru tehnisko zināšanu bāzi veido klasiskā deja un profesionālās dejas mākslas pieredze. LKA modernās dejas pedagoga, horeogrāfa un dejojāja bakalaura studiju programma ir izveidota 1999. gadā postmodernās dejas tehnikas un ideju ieviešanai Latvijas kultūrdzīvē. RPIVA deju un ritmikas skolotāja studiju programma izveidota 1996. gadā, lai sagatavotu deju skolotājus darbam skolās un interešu izglītībā. Salīdzinot minēto augstskolu studiju programmas, atklājas, ka dejas kompozīcijas studiju priekšmetā tajās ir dažāds kontaktstundu skaits. Analizējot LKA, LMA un RPIVA deju skolotāju un horeogrāfu studiju programmas (1.pielikums), tiek apzināts kontaktstundu skaits dejas kompozīcijā un kontaktstundu skaits speciālajos studiju priekšmetos. 6. tabulā veikts iegūtās informācijas apkopojums.

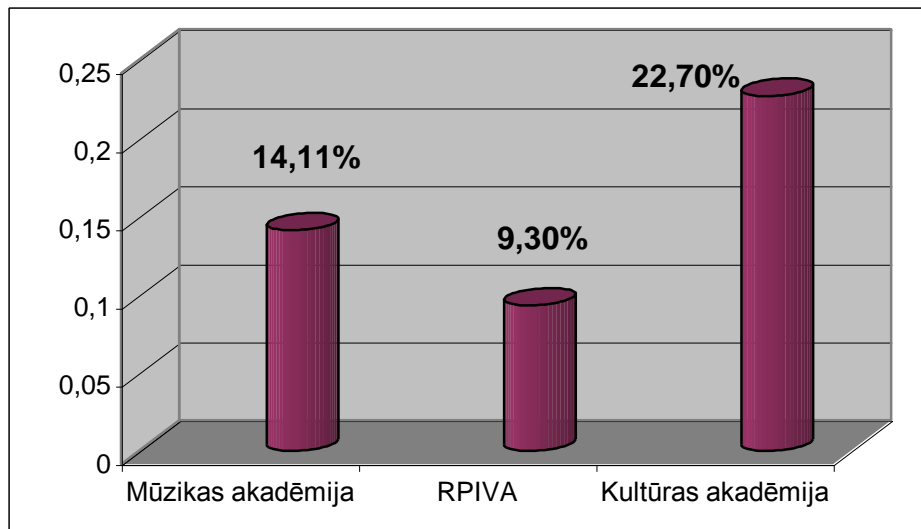
6. tabula

Dejas kompozīcijas kontaktstundu skaits augstskolās (JVLMA, LKA, RPIVA)

Mācību iestādes nosaukums	Studiju priekšmeta nosaukums	Kontaktstundu skaits kompozīcijā	Kontaktstundu skaits speciālajos priekšmetos	Studiju ilgums	Docētāji
LMA	Baletmeistara māksla	288	2048	8 semestri	Prof. J.Kaprālis Asoc. prof. Z. Errsa
LKA	Kompozīcija	416	1828	8 semestri	Doc. O.Žitluhina Š. Perona (ASV)
RPIVA	Dejas kompozīcija	192	2061	8 semestri	Mag. paed. doc. R. Spalva

Lielākais kontaktstundu skaits dejas kompozīcijā ir paredzēts LKA studiju programmā, bet mazākais – RPIVA studiju programmā. 22. attēlā redzamas dejas kompozīcijas studiju priekšmeta kontaktstundu skaita procentuālās attiecības ar profesionālajiem studiju priekšmetiem JVLMA, LKA un RPIVA.

22. attēls
Dejas kompozīcijas studiju priekšmeta kontaktstundu skaita procentuālās attiecības ar profesionālajiem studiju priekšmetiem



Salīdzinot iegūtos rezultātus, redzam, ka LKA 22,7% no paredzētajām kontaktstundām speciālajiem priekšmetiem ir atvēlēts dejas kompozīcijai, JVLMA – 14,11%, RPIVA – 9,3%. Procentuālās attiecības norāda, ka kompozīcijas studiju priekšmetam Latvijas Kultūras akadēmijas modernās dejas horeogrāfu studiju programmā tiek atvēlēts lielākais kontaktstundu skaits, tā uzsverot kompozīcijas nozīmi studiju procesā. Tas pamatojas teorētiskajā atziņā, ka postmodernās dejas stilu veido meklējumi kā dejas saturā, tā formā, un tas prasa iedziļināšanos radošajā procesā. Savukārt RPIVA studiju procesā kompozīcijas priekšmetam ir pakārtota nozīme, jo studiju programmas galvenais uzsvars tiek likts uz dejas pedagoģijas svarīgākajiem studiju priekšmetiem (piemēram, *Bērnu dejas mācīšanas metodika*). JVLMA horeogrāfijas bakalaura studiju programmā ievērojama vieta ir ierādīta dejas kompozīcijas studiju priekšmetam, jo programmu apgūst studenti ar profesionālās dejas pieredzi, kas veido dejas kompozīcijas zināšanu bāzi.

Lai empīriskā pētījuma rezultāti būtu korekti un tiktu izmantota *vienādās varbūtības izlase*, eksperimentā jāiesaista studenti ar apmēram vienādu prasmju attīstības līmeni dejas kompozīcijā. Dažāda kontaktstundu skaits studiju programmās nosaka, ka

empīriskajam pētījumam lietderīgi veidot eksperimentālās grupas no pirmo kursu studentiem, kuri uzsāk dejas kompozīcijas apguvi. Konstatējošā eksperimenta sākumā RPIVA un LKA ir pirmo kursu studenti, bet JVLMA ir trešā kursa studenti, kuri dejas kompozīcijas studiju priekšmetu attiecīgi ir apguvuši jau četrus semestrus. Līdz ar to JVLMA studentu iesaistīšana eksperimentā nebija iespējama. Eksperimentālajās grupās pētījuma veikšanai iekļauti LKA un RPIVA studenti, kā arī papildus piesaistīta tālākizglītības deju skolotāju grupa, kura uzsāka mācības Valsts aģentūras *Tautas mākslas centrs* horeogrāfijas nodaļas rīkotajos divgadīgajos deju skolotājuursos ar 52 kontakstundu skaitu dejas kompozīcijā. Tātad eksperimentālajās grupās iekļauti 17 RPIVA 1. kursa studenti (A grupa), 15 LKA 1. kursa studenti (B grupa), 24 deju skolotāji – tālākizglītības kursanti (C grupa).

Ticamas informācijas un pierādījumu iegūšanai izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes (aptaujas, pārrunas, novērojumi, iegūto datu matemātiskā apstrāde). Kvantitatīvie iznākumi tiek korelēti ar saturīgiem secinājumiem, kuri izriet no darbības kvalitatīvās analīzes. Šādu pieeju nosaka nelielais eksperimenta dalībnieku skaits grupās.

Dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņu diagnosticēšanai konstatējošā eksperimentā ir veiktas šādas darbības:

- *izveidota un aprobēta* uzdevumu kopa dejas kompozīcijas prasmju līmeņu diagnosticēšanai studentiem eksperimenta sākumā;
- *veikta* uzdevumu kopas izpildes datu statistiskā apstrāde;
- *analizēti* kvantitatīvo un kvalitatīvo pētījuma metožu ceļā iegūtie prasmju līmeņu rādītāji studentiem,
- iegūto rezultātu analīzes un salīdzinājumu ceļā *konstatēti* nosacījumi, pie kuriem var notikt produktīva dejas kompozīcijas prasmju apguve dejas kompozīcijas studiju procesā.

Prasmju attīstības līmeņu diagnosticēšanai eksperimentālajās grupās veidoti uzdevumi to pārbaudei atbilstoši teorētiskajā daļā izstrādātajiem kritērijiem un to rādītājiem. Kopumā tiek veidoti, īstenoti un analizēti pieci uzdevumi atbilstoši struktūrkomponentu skaitam. *Atbilstība pirmajam kritērijam*, kura rādītāji balstīti kompozīcijas laika struktūrkomponentā, tiek konstatēta, apzinot eksperimenta dalībnieku ritma izjūtu, izpratni par monoritmiju un poliritmiju, kā arī aktivitāti uzdevuma veikšanas gaitā. *Atbilstība otrajam kritērijam*, kura rādītāji balstīti telpas struktūrkomponentā, tiek atklāta, izzinot katra indivīda orientēšanos skatuves telpā, prasmi izmantot simetrisku un

asimetrisku darbību telpā, spējā piedalīties mākslinieciskajā procesā un to analizēt. *Atbilstība trešajam kritērijam*, kura rādītāji balstās saišu struktūrkomponenta saturā, tiek konstatēta, analizējot spēju savienot kustības, izpratni par horeogrāfisko motīvu un frāzi, interesi par prasmju apguvi. *Atbilstība ceturtajam kritērijam* balstīta kvalitātes struktūrkomponenta saturā un tiek konstatēta, izzinot dalībnieku izpratni par dramaturģiju (dinamiku), interpretāciju un stilu, spēju analizēt dramaturģisko darbību. *Atbilstība piektajam kritērijam*, kura rādītāji balstīti kompozīcijas ideju un stimulu struktūrkomponentā, atklājas spējā saglabāt interesi par darbību, veidot emocionālu attieksmi, ģenerēt idejas ilgākā darbības posmā.

Izmantojot *novērošanas metodi* uzdevumu izpildē un darbības *analīzi*, tiek konstatēta katra studenta dejas kompozīcijas prasmju atbilstība reproducējošam, interpretējošam vai produktīvajam līmenim. Uzdevumu izpildes rezultātus pedagogs novērtē ar atzīmi, apzīmējot ar 0 eksperimenta dalībnieku atbilstību zemākajam līmenim, ar 1 – atbilstību vidējam līmenim, ar 2 – augstākajam līmenim. Iegūtie rezultāti tiek matemātiski analizēti un iegūta diagramma, kas raksturo A, B un C grupas sākotnējo dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeni.

Pirmais uzdevums veidots, lai pārbaudītu *laika struktūrkomponenta* prasmju attīstības līmeni eksperimenta dalībniekiem. *Pirmā uzdevuma mērķis* – noskaidrot studentu izpratni par ritmu, ritmisko monofoniju un ritmisko polifoniju. Pedagogs izskaidro uzdevumu: dalībniekiem jāizveido neliela kompozīcija, dažādojot ritmu, kurš tiek uzturēts ar kāju piesitieniem, plaukstu sitieniem vai ritmiskām ķermeņa kustībām. Kompozīcija veicama bez mūzikas pavadījuma. Uzdevuma īstenošanai veidotas darba grupas divu cilvēku sastāvā pēc brīvprātības principa. Grupai jāizvēlas darboties vienā no piedāvātajiem temporitmiem (2/4, 3/4, 4/4). Abi studenti ir kompozīcijas autori un arī izpildītāji. Kompozīcijas sagatavošana noslēdzas ar tās demonstrējumu un analīzi. Novērtējumu 0 saņem dalībnieki, kuri spēj daļēji uzturēt ritmu kustībā. Novērtējumu 1 saņem dalībnieki, kuri veido ritmiskos pārklājumus, pārnesot darbību no viena izpildītāja uz otru, veido monoritmijas variantus. Novērtējumu 2 saņem dalībnieki, kuriem izdevies izveidot poliritmisku darbību, izmantot ritmisko variēšanu kā principu.

Otrais uzdevums veidots, lai pārbaudītu *telpas struktūrkomponenta* prasmju attīstības līmeni eksperimenta dalībniekiem. *Otrā uzdevuma mērķis* – izzināt dalībnieku izpratni par skatuvi kā telpu un atklāt dalībnieku spēju izvietot darbību telpā. Pedagogs izskaidro uzdevumu: katram dalībniekam improvizācijas ceļā ir jāapdzīvo telpa, maksimāli izmantojot to kā radošu vidi. Improvizācija notiek bez mūzikas pavadījuma, tās ilgums nav

ierobežots. Uzdevumu veic katrs dalībnieks individuāli. Novērtējumu 0 saņem dalībnieki, kuri pārvietojas pārsvarā vienā virzienā un vingrinājuma izpildē pamatā izmanto simetrijas principu. Novērtējumu 1 saņem dalībnieki, kuri pārvietojas simetriski un asimetriski. Novērtējumu 2 saņem dalībnieki, kuri izprot darbību kā horizontāli tā vertikāli, skatuves plakni izprot kā daudzplāksņu vidi.

Trešais uzdevums veidots, lai pārbaudītu *saišu struktūrkomponenta* prasmju attīstības līmeni eksperimenta dalībniekiem. *Trešā uzdevuma mērķis* – izzināt dalībnieku spējas savienot kustības kombinācijās, veidot horeogrāfiskus motīvus un frāzes. Uzdevuma veikšanai dalībnieki apgūst četras pedagoga ierādītas kustības, kuras katram dalībniekam jāsavieno, izmantojot dažādas saites un izvietojumu telpā. Uzdevumu veic katrs dalībnieks individuāli. Novērtējumu 0 saņem dalībnieki, kuru kustību savienojums veido nelielu kombināciju, novērtējumu 1 saņem dalībnieki, kuri veido horeogrāfiskus motīvus. Novērtējumu 2 saņem dalībnieki, kuri spēj veidot horeogrāfisku frāzi.

Ceturtais uzdevums veidots, lai pārbaudītu *kvalitātes struktūrkomponenta* prasmju attīstības līmeni eksperimenta dalībniekiem. *Ceturtais uzdevuma mērķis* – izzināt dalībnieku izpratni par dinamiku, dramaturģiju, stilu un interpretāciju. Eksperimenta dalībniekiem tiek demonstrēti video fragmenti no dažādu žanru un stilu dejas kompozīcijām. Katram dalībniekam ir jāraksturo dejas stils (klasiskā deja, modernā deja, tautas deja utt.), kompozīcijas kulminācija kā dramaturģiskās darbības augstākais punkts, jānovērtē izpildītāju devums kompozīcijas interpretācijā. Novērtējumu 0 saņem dalībnieki, kuri neprecīzi analizē stilu, neizprot kulmināciju un dejas interpretāciju. Novērtējumu 1 saņem dalībnieki, kuri daļēji veic uzdoto, jo atšķir dejas stilus un veidus, ir izpratne par darbības kulmināciju. Novērtējumu 2 saņem dalībnieki, kuri spēj analizēt visas nosauktās pozīcijas.

Piektais uzdevums veidots, lai pārbaudītu *ideju struktūrkomponenta* prasmju attīstības līmeni eksperimenta dalībniekiem. *Piektā uzdevuma mērķis* – konstatēt dalībnieku interesi par kompozīciju, attieksmi un spēju attīstīt idejas kompozīcijas veidošanas laikā. Eksperimenta dalībniekiem ir jāuzraksta neliela eseja, kurā jāanalizē 1. – 4. vingrinājumu izpildes gaitā iegūtās izjūtas un emocijas. Pedagoģi analizē esejas un papildus novērtē, izejot no 1. – 4. vingrinājumu izpildes, katra dalībnieka darbības aktivitāti. Novērtējumu 0 saņem tie studenti, kuri izrāda nelielu interesi par darbības analīzi, neuzdod jautājumus, kuru esejās neatspoguļojas darbības izraisītās emocijas. Novērtējumu 1 saņem studenti ar daļēju interesi par māksliniecisko procesu un tā analīzi. Novērtējumu 2 saņem studenti, kuri analizē uzdevumu izpildes gaitu, to izraisītās izjūtas un emocijas, izrāda ieinteresētību visos darbības posmos. Studenta sasniegtais prasmju līmenis tiek noteikts pēc šādiem rādītājiem:

- kopsumma 0 – 2 norāda, ka prasmes atbilst 1. (zemākajam) līmenim;
- kopsumma 3 – 4 norāda, ka prasmes atbilst 2. (vidējam) līmenim;
- kopsumma 5 – 6 norāda, ka prasmes atbilst 3. (augstākajam) līmenim.

7. tabula
Prasmju attīstības sākuma posma vērtējums A grupas dalībniekiem

A grupas studenti	Kompozīcijas elements					
	Laiks	Telpa	Kvalitāte	Saites.	Idejas.	Kopā
1	0	1	1	0	0	2
2	1	1	1	1	0	4
3	1	1	0	0	0	2
4	2	2	1	2	2	9
5	2	2	2	2	2	10
6	2	1	2	2	2	9
7	1	1	0	0	0	2
8	1	1	2	1	1	6
9	1	1	2	1	1	6
10	2	2	2	2	2	10
11	1	1	1	2	1	6
12	1	2	1	1	1	6
13	1	1	1	1	1	5
14	2	2	1	1	1	7
15	1	0	1	0	0	2
16	1	0	1	0	0	2
17	2	1	2	1	1	7

A grupā laika struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 1 studentam, vidējā līmenī – 10 studentiem, augstākajā – 6 studentiem. Telpas struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 1 studentam, vidējā līmenī 10 studentiem, augstākajā – 5 studentiem. Kvalitātes struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 2 studentiem, vidējā – 9 studentiem, augstākajā – 6 studentiem. Saišu struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 5 studentiem, vidējā – 7 studentiem, augstākajā – 5 studentiem. Ideju struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 6 studentiem, vidējā – 7 studentiem un augstākajā 4 studentiem.

8. tabula
Prasmju attīstības sākuma posma vērtējums B grupas dalībniekiem

B grupas studenti	Kompozīcijas elements					
	Laiks	Telpa	Kvalitāte	Saites	Idejas	Kopā
1	1	1	2	1	2	7
2	2	1	1	1	2	7
3	2	1	1	1	2	7
4	2	2	1	1	1	7
5	2	2	2	2	2	10
6	1	2	2	2	2	9

7	2	2	2	2	1	9
8	2	1	1	1	2	7
9	2	2	2	2	2	10
10	2	2	2	2	2	10
11	2	2	2	2	1	9
12	2	2	2	2	2	10
13	2	2	2	2	2	10
14	1	2	1	2	1	7
15	2	2	1	1	2	8

B grupā laika struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 0 studentiem, vidējā līmenī – 3 studentiem, augstākajā līmenī 12 studentiem. Telpas struktūrkomponenta prasmes 0 studentiem ir zemākajā līmenī, vidējā līmenī 4 studentiem, augstākajā – 11 studentiem. Kvalitātes struktūrkomponenta prasmes studentiem zemākajā līmenī ir 0 studentiem, vidējā – 6 studentiem, augstākajā 9 studentiem. Saišu struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 0 studentiem, vidējā līmenī 6 studentiem, augstākajā līmenī 6 studentiem. Ideju struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 0 studentiem, vidējā 9 studentiem, augstākajā 11 studentiem.

9. tabula
Prasmju attīstības sākuma posma vērtējums C grupas dalībniekiem

C grupas studenti	Kompozīcijas elements					
	Laiks.	Telpa.	Kvalitāte.	Saites.	Ideja	Kopā
1	0	1	0	1	0	2
2	1	1	0	0	0	2
3	1	0	1	0	0	2
4	2	1	1	1	1	6
5	1	1	1	1	1	5
6	1	1	2	1	1	6
7	0	1	1	0	0	2
8	2	1	1	1	1	6
9	0	0	0	1	1	2
10	1	1	0	0	0	2
11	1	1	0	0	1	3
12	1	2	1	1	2	7
13	1	2	2	1	1	7
14	1	1	0	0	0	2
15	1	1	0	0	0	2
16	1	0	1	0	0	2
17	0	1	1	0	0	2
18	1	0	0	0	1	2
19	1	0	0	0	0	1
20	1	2	2	1	1	7
21	1	1	0	0	0	2
22	1	1	0	0	0	2
23	2	2	1	1	1	7
24	1	1	0	0	0	2

C grupā laika struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 4 studentiem, vidējā līmenī 17 studentiem, augstākajā līmenī 3 studentiem. Telpas struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī 5 studentiem, vidējā līmenī – 15, augstākajā līmenī 4 studentiem. Kvalitātes struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 11 studentiem, vidējā līmenī 9 studentiem, augstākajā līmenī 4 studentiem. Saišu struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 14 studentiem, vidējā līmenī – 10, augstākajā līmenī 0 studentu. Ideju struktūrkomponenta prasmes zemākajā līmenī ir 13 studentiem, vidējā – 10 studentiem, augstākajā 1 studentam.

Izejot no iegūtajiem rādītājiem, tiek konstatēts, ka eksperimenta sākumā 1.(zemākajam) līmenim atbilst:

- 5 A grupas dalībnieki;
- 0 B grupas dalībnieku;
- 16 C grupas dalībnieki.

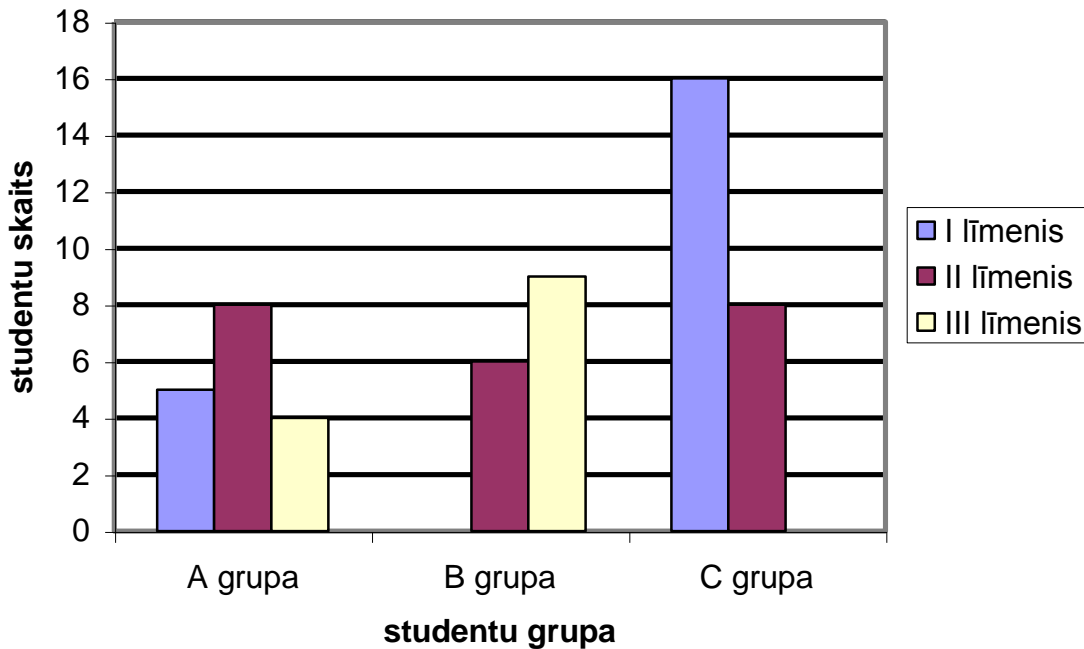
2.(vidējam) līmenim eksperimenta sākumā atbilst:

- 8 A grupas dalībnieki;
- 6 B grupas dalībnieki;
- 8 C grupas dalībnieki.

3.(augstākajam) līmenim eksperimenta sākumā atbilst:

- 4 A grupas dalībnieki;
- 9 B grupas dalībnieki;
- 0 C grupas dalībnieku.

23. attēls
A, B un C grupu dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmenis
eksperimenta sākumā



2

3. attēlā parādīts, ka A grupā dalībnieki atbilst visu 3 līmeņu rādītājiem, taču pamatā atbilst 2. līmenim; B grupā dalībnieki atbilst 2. un 3. prasmju attīstības līmenim, bet pamatā tie atrodas 3. līmenī; C grupas dalībnieki atbilst 1. un 2. prasmju attīstības līmenim, taču pamatā atrodas 1. līmenī. Kvantitatīvie rezultāti rāda, ka B grupā nav 1. (zemākā) līmeņa rādītāju. Savukārt C grupā dalībniekiem netiek konstatēts 3. (augstākais) prasmju attīstības līmenis. Izejot no izstrādātajiem prasmju atbilstības kritērijiem un rādītājiem novērojumos konstatēts, ka pirmajā līmenī esošie eksperimenta dalībnieki dod priekšroku darboties pēc zināma parauga un izmanto jau esošos izteiksmes līdzekļus, nevēlas eksperimentēt, viņiem grūtības sagādā darbības analīze. Kopumā vērojama pasīva attieksme pret darbību. Šiem studentiem uzdevumu veikšanai nepieciešama pedagoga palīdzība. Otrajā prasmju attīstības līmenī esošie dalībnieki daļēji spēj darboties patstāvīgi, mēģina meklēt jaunus risinājumus, kaut arī izmanto jau zināmus paņēmienus to risināšanai. Šīs grupas dalībnieki spēj daļēji pamatot veikto darbību un analizēt to izraisošās emocijas. Trešo līmeni raksturo dalībnieku darbības veidu dažādība, oriģinalitāte, ir izteiktas spējas darboties patstāvīgi, riskēt, vērojama izteikta interese par kompozīcijas veidošanas procesu. *Pārrunās* studenti analizē vingrinājumu veikšanas problēmas, to veikšanas gaitā izraisītās izjūtas un emocijas. Pārrunās atklājas, ka prasmju attīstības zemākajā un vidējā līmenī studentiem pietrūkst

priekšzināšanu dejā un dejas kompozīcijā, prasmes esošās zināšanas izmantot un pārnest dažādās radošās situācijās, spējas darboties patstāvīgi, ilgstoši uzturēt emocionālu attieksmi un interesi. Augstākajā prasmju attīstības līmenī esošajiem studentiem piemīt spēja darboties patstāvīgi un neatkarīgi. Par grūtāko vingrinājumu veikšanas gaitā šie studenti uzskata pašanalīzes iemaņu trūkumu un nespēju prognozēt darbības rezultātu.

Konstatējoša eksperimenta otrajā posmā tiek apzināta eksperimenta dalībnieku motivācija dejas kompozīcijas apguvei, kā arī dalībnieku iegūtā pieredze dejā un dejas kompozīcijā. Konstatējošā eksperimenta otrajā posmā veikta dalībnieku anketēšana, uzdodot jautājumu: *kādi ir dejas kompozīcijas apguves motīvi*, paredzot piecas atbildes:

- 1) vēlos iemācīties veidot dejas;
- 2) gribu izprast radošo procesu;
- 3) vēlos pilnveidoties horeogrāfijā;
- 4) vēlos iemācīties dejas analizēt;
- 5) nezinu.

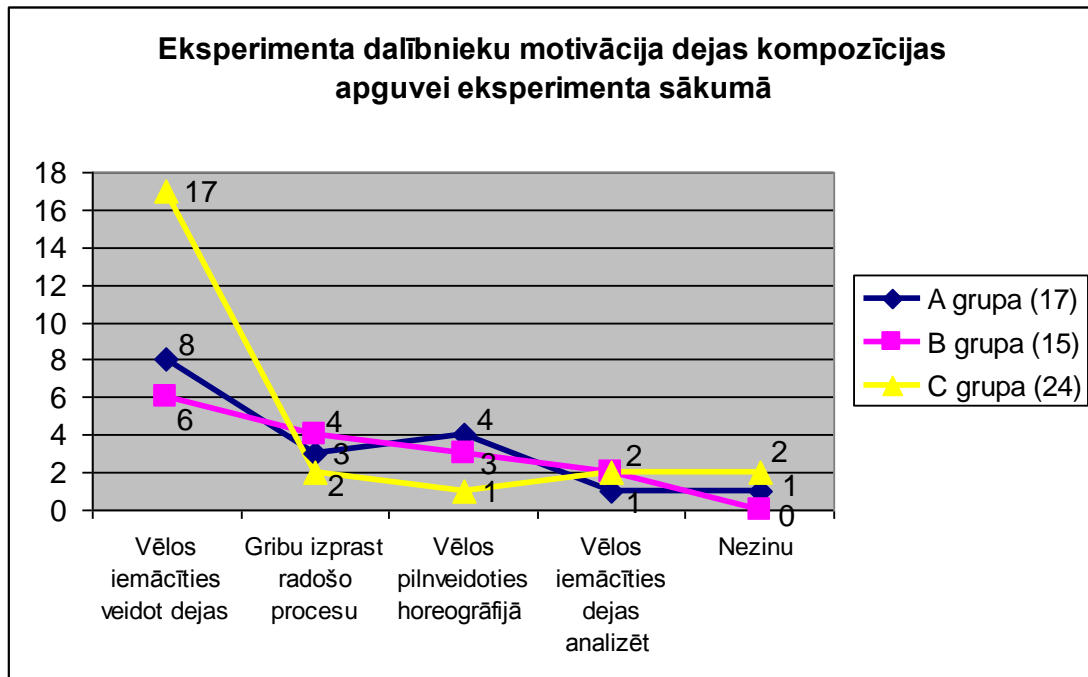
Iegūtās atbildes apkopotas 8. tabulā un 24. attēlā.

10. tabula
Eksperimenta dalībnieku motivācija dejas kompozīcijas apguvei eksperimenta sākumā

Motīvi	A grupa (17)	B grupa (15)	C grupa (24)
Vēlos iemācīties veidot dejas	8	6	17
Gribu izprast radošo procesu	3	4	2
Vēlos pilnveidoties horeogrāfijā	4	3	1
Vēlos iemācīties dejas analizēt	1	2	2
Nezinu	1	0	2

24. attēls

Eksperimenta dalībnieku motīvi dejas kompozīcijas apguvei



Analizējot anketēšanā iegūtās atbildes, var secināt, ka *kopumā* eksperimenta dalībniekiem ir augsts motivācijas līmenis iegūt zināšanas un prasmes dejas kompozīcijā. To nosaka eksperimenta dalībnieku profesionālās intereses. Aptaujas analīze parāda, ka C grupai ir izteikta pragmatiska interese par dejas kompozīciju, jo iegūtās zināšanas un prasmes dalībnieki vēlas uzreiz lietot praktiskajā darbā. A grupai prasmju apguve kompozīcijā tāpat saistās ar vēlēšanos iemācīties deju veidot, taču par apguves motīvu šajā grupā kalpo arī pašpilnveidošanās iespējas un interese par radošo procesu. B grupas dalībnieku motivācija dejas kompozīcijas apguvei ir saistīta gan ar interesi deju veidot, gan ar pilnveidošanos dejas mākslā, gan ar izziņu par procesu. Ņemot vērā nelielo dalībnieku skaitu grupās, kas pieļauj neprecizitātes pētījumu rezultātos, papildus ar eksperimenta dalībniekiem tika veiktas *pārrunas*, lai konstatētu iespējamus citus motīvus dejas kompozīcijas apguvē. Kā interesantākās atziņas pārrunās izskanēja

- iespēja izpaust sevi (A un B grupa);
- izziņāt citu pieredzi (A un C grupas);
- piedalīties radošajos procesos.

Eksperiments parādīja, ka motivāciju dejas kompozīcijas apguvei veido gan iespējas iegūt zināšanas, lai tās varētu izmantot teorijā un praksē, gan arī vēlēšanās pilnveidoties un piedalīties mākslinieciskajā darbībā. Tomēr eksperimenta dalībnieki visumā izrāda lielāku interesi par dejas kompozīcijas rezultātu, nevis procesu vai pašpilnveides iespējām tajā. Tas

izskaidrojams ar studentu nelielo pieredzi dejas kompozīcijā, kas neveicina izpratni par radošā procesa nozīmi tajā. Tas nozīmē, ka, organizējot studiju procesu dejas kompozīcijā, jāievēro dejas kompozīcijas procesuālajā modeļa darbības aspekti, kas izkopj studentu pieredzē balstītās zināšanas un prasmes, veidojot katra studenta ieinteresētu un emocionālu attieksmi pret studiju priekšmetu.

Lai iegūtu papildus informāciju par eksperimenta dalībnieku profesionālo pieredzi dejā, zināšanām deju žanros un praktisko pieredzi dejas kompozīcijas veidošanā, veikta anketēšana un noskaidrotas vairākas pozīcijas:

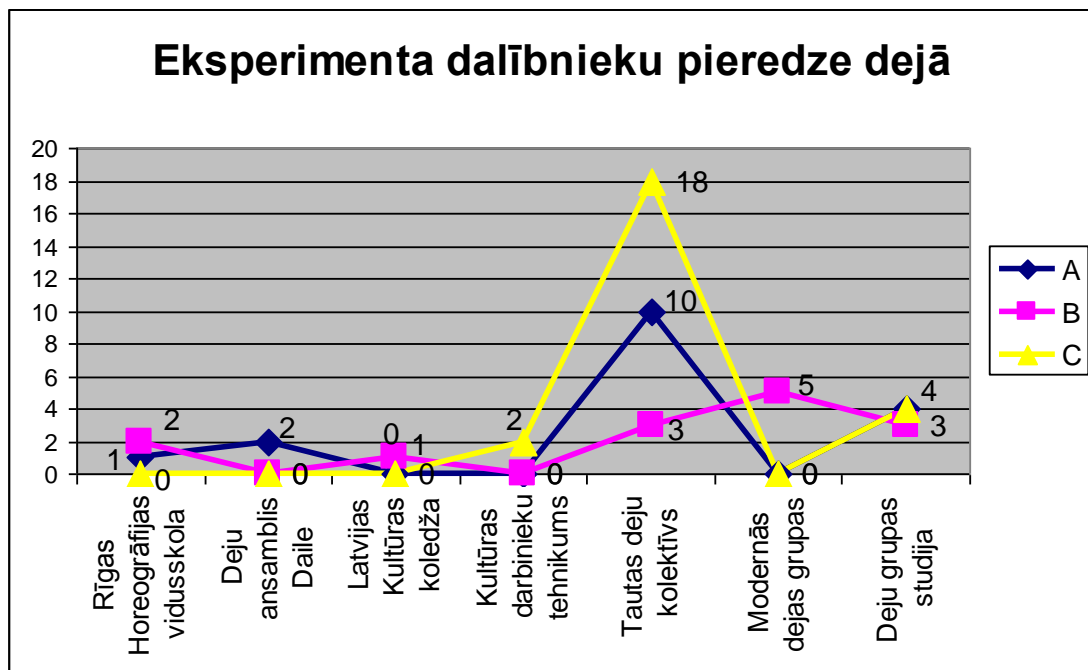
- 1) pētījuma dalībnieku iegūtā profesionālā izglītība vai profesionālā pieredze (Kultūras darbinieku tehnikums, Latvijas Kultūras koledža, Rīgas Horeogrāfijas vidusskola, Valsts ansamblis *Daile*);
- 2) pētījuma dalībnieku pieredze dejā (līdz 3 gadiem, 3 – 5 gadi, 5 – 10 gadi un vairāk);
- 3) pētījuma dalībnieku zināšanas deju žanros (tautas deja, klasiskā deja, modernā deja, ar žanru nesaistītās deju studijas);
- 4) pētījuma dalībnieku praktiskā pieredze kompozīcijā (nav pieredzes, neliela pieredze, regulāra pieredze).

Aptaujas ceļā noskaidrots, ka A grupas dalībnieki profesionālās iemaņas dejā pirms studijām augstskolā ieguvuši Rīgas Horeogrāfijas vidusskolā un Valsts ansablī *Daile* tautas deju kolektīvos, dažādās deju studijās. B grupas dalībnieki profesionālās iemaņas dejā pirms studijām augstskolā ieguvuši Rīgas Horeogrāfijas vidusskolā, Latvijas Kultūras koledžā, tautas amatierdeju kolektīvos, modernās dejas grupā, dažādās deju studijās. C grupas dalībnieki profesionālās iemaņas dejā ieguvuši Kultūras darbinieku tehnikumā, tautas deju kolektīvos, dažādās deju studijās. 9. tabulā apkopoti un 25. attēlā salīdzināti aptaujā iegūtie rezultāti.

11. tabula
Eksperimenta dalībnieku pieredze dejā

Grupa	Rīgas Horeo- grāfijas vidus- skola	Deju ansamblis <i>Daile</i>	Latvijas Kultūras koledža	Kultūras darbnieku tehnikums	Tautas deju kolektīvs	Moder- nās dejas grupas	Deju studija
A	1	2	-	-	10	-	4
B	2	-	1	-	3	5	3
C	-	-	-	2	18	-	4

25. attēls
Eksperimenta dalībnieku pieredze dejā



Salīdzinot rezultātus, konstatēts, ka profesionālo izglītību un pieredzi profesionālajā dejā ir ieguvuši A un B grupas dalībnieki, savukārt C grupas dalībnieku vidū tādu dalībnieku ir maz (8.3%). Zināšanas tautas dejā ir lielākai daļai A un C grupas dalībnieku (C grupā 75%, A grupā 58%), B grupas dalībniekiem pamatā ir zināšanas modernajā dejā (33%). Apmēram vienāds dalībnieku skaits B grupā zināšanas ieguvuši dažādu žanru deju studijās. Pieredze ir atkarīga arī no dalībnieku darbošanās ilguma amatierdejā vai

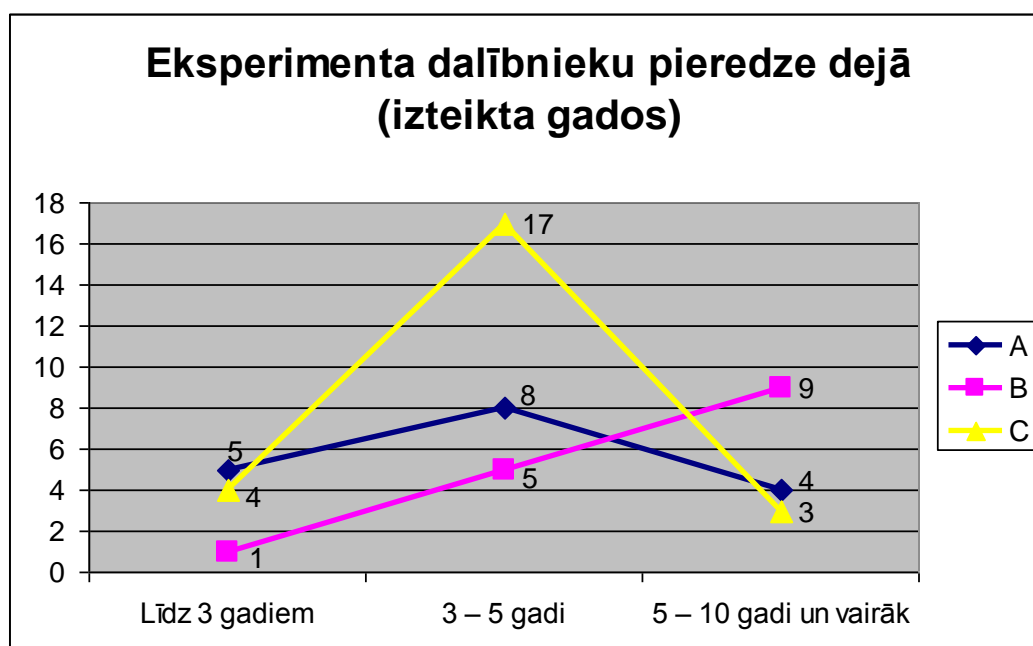
profesionālajā dejā. Anketas rezultāti par dalībnieku pieredzi dejā gadu skaita ziņā apkopoti 10. tabulā.

12. tabula
Ekspierimenta dalībnieku pieredze dejā (izteikta gados)

Grupas	Līdz 3 gadiem	3 – 5 gadi	5 – 10 gadi un vairāk
A	5	8	4
B	1	5	9
C	4	17	3

Aptaujas rezultāti liecina, ka lielākā pieredze dejā gadu skaita ziņā ir B grupas dalībniekiem (60% 5-10 gadi), A grupai tā ir vidējā līmenī (47 % 3-5 gadi), arī C grupā 70 % dalībnieku ar deju nodarbojušies 3-5 gadus.

26. attēls
Ekspierimenta dalībnieku pieredze dejā (izteikta gados)



26. attēlā uzskatāmi parādīts, ka lielākai daļai eksperimenta dalībnieku pieredze dejā ir 3 – 5 gadi, tad seko pozīcija 5 – 10 gadi un vairāk, līdz trim gadiem pieredze dejā kopumā ir tikai deviņiem dalībniekiem.

Anketēšanā apzināta un 11. tabulā apkopota eksperimenta dalībnieku praktiskā pieredze dejas kompozīcijā, noskaidrojot trīs pamatpozīcijas:

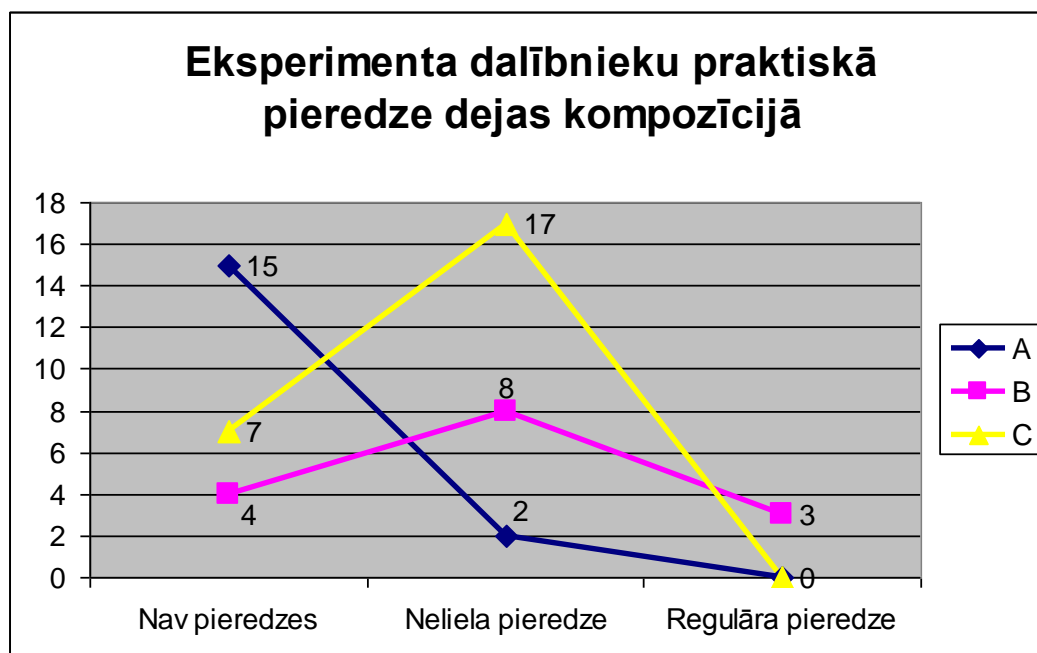
- nav praktiskās pieredzes;

- neliela pieredze;
- regulāra pieredze dejas kompozīcijā.

13. tabula
Praktiskā pieredze dejas kompozīcijā

Grupa	Nav pieredzes	Neliela pieredze	Regulāra pieredze
A	15	2	-
B	4	8	3
C	7	17	-

27. attēls
Eksperimenta dalībnieku praktiskā pieredze dejas kompozīcijā



27. attēlā konstatēts, ka lielākajai daļai eksperimenta dalībnieku nav regulāras pieredzes dejas kompozīcijā, tāda ir tikai trijiem B grupas dalībniekiem (20%). Savukārt neliela pieredze galvenokārt ir C grupas dalībniekiem (70.8 %), kas ir izskaidrojams ar praktisko nepieciešamību veidot dejas reālajā pedagogiskajā un mākslinieciskajā darbībā. B grupā pozīcijā *neliela pieredze* ir 8 dalībnieki (53 %), bet A grupā tādi ir 2 (11.7 %). Pārrunās konstatēts, ka C grupas dalībnieki dejas kompozīcijas pieredzi ieguvuši, veicot iestudējumus bērnudārzos, skolu deju kolektīvos, interešu izglītības pulciņos. B grupas dalībniekiem ir bijusi izdevība asistēt horeogrāfiem, veidot kustību partitūru teātrī, dažādās deju grupās. A grupas dalībniekiem pieredze kompozīcijā saistās galvenokārt ar

iestudējumiem bērnu deju kolektīvos. Nav pieredzes dejas kompozīcijā lielākai daļai (88%) A grupas dalībniekiem, daļai 26 %) C grupas dalībniekiem un dažiem (26.6 %) B grupas dalībniekiem. Aptaujas rezultāti liecina, ka eksperimenta dalībniekiem ir dažāda pieredze dejā, kas atklājas gan apgūto deju žanru dažādībā, gan dejas apguvei veltītajā laikā. Salīdzinot aptaujas rezultātus, tiek konstatēts, ka B grupas dalībniekiem kopumā ir lielāka pieredze dejā un dejas kompozīcijā, A grupai tā ir vidēja attiecībā pret B un C grupām, bet C grupai – zemākā attiecībā pret A un B grupām. Konstatējošā eksperimentā atklāts, ka A grupas studentiem ir labas potences kompozīcijas veidošanai, kas izpaužas aktivitātē un interesē par dejas kompozīciju. Pieredzes trūkums dejā dažiem A un C grupas dalībniekiem neļauj uzreiz iekļauties darbībā, un viņiem vajadzīgs ilgāks sagatavošanās laiks uzdevumu veikšanai. A un C grupās vērojama tendence izmantot jau zināmus paņēmienus kompozīcijā, kas liecina par atbilstību 2. un 3. līmenim, taču grupas aktivitāte liecina par šo grupu dalībnieku plašajām iespējām prasmju izkopšanai. B grupas studenti izceļas ar informētību modernajā dejā un citos žanros, kā arī ar īpaši ieinteresētu attieksmi pret kompozīciju. Šīs grupas studenti uzdevumus veic ātrākā sagatavošanas posmā, atšķiras ar izteikti emocionālu attieksmi pret procesu, izrāda interesi par notiekošo, labprāt vēro un analizē citu studentu veikto. C grupas dalībniekiem, kuriem ir praktiskā pieredze deju skolotāja darbā, visumā ir ar ierobežotu darbības diapazonu – kompozīcijā izmanto galvenokārt aprobētus izteiksmes līdzekļus un reproduktīvo darbības metodi. Vingrinājumu izpildes laikā A un C grupas studenti izmanto zināšanas latviešu dejā un bērnu dejā. Vairāk izmantotie dejas izteiksmes līdzekļi ir polka, palēciena solis, galops, divsoļu polka, tecīņu solis. Minētie izteiksmes līdzekļi izvietojas telpā ar latviešu dejai tradicionālu zīmējumu (dārziņš, aplis, saulīte, kamoliņš u.c.) starpniecību. Grupu raksturo nelielas zināšanas horeogrāfijā ārpus latviešu un bērnu dejas. B grupas dalībnieki vēlas darboties radoši, meklēt negaidītus ritmiskos un telpas risinājumus, aizraujas ar negaidītiem risinājumiem, kas kļūst par jaunu meklējumu darbības stimuliem.

Salīdzinot kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījumu rezultātus, nākas konstatēt, ka dejas kompozīcijas prasmju veidošanās studiju sākumposmā ir balstīta studentu iepriekš iegūtajā pieredzē dejā un studentu interesē par dejas kompozīcijas radīšanu. Eksperimenta mērījumi parāda, ka augstāks prasmju attīstības līmenis sākumā ir tiem studentiem, kuriem ir lielāka pieredze dejā, savukārt motivācija apgūt dejas kompozīcijas prasmes nav tika cieši saistītas ar iepriekšējo pieredzi. Tas nozīmē, ka sekmīga prasmju attīstība studiju procesā ir iespējama, ja tiek uzturēta interese par dejas kompozīciju kā māksliniecisko darbību,

pilnveidotas studentu zināšanas dejā un kompozīcijā, studenti tiek motivēti patstāvīgai mākslinieciskajai darbībai.

Secinājumi. Lai sasniegtu konstatējošā eksperimentā izvirzīto mērķi – noteikt eksperimenta dalībnieku dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņus – tika izpētīta situācija deju skolotāju un horeogrāfu izglītībā Latvijā, apzināta pētījuma bāze un izveidotas dalībnieku grupas eksperimenta norisei. Konstatējošā eksperimentā pētīta studentu motivācija dejas kompozīcijas apguvei, kā arī analizēta eksperimenta dalībnieku iegūtā pieredze dejā. Atbilstoši promocijas darba teorētiskajā daļā izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem veikti mērījumi eksperimentā iesaistīto studentu prasmju attīstības līmeņu noteikšanai. Mērījumu veikšanai tika izmantota izveidota vingrinājumu kopa atbilstoši teorētiskajā daļā izstrādātajam struktūrkomponentu saturam. Mērījumu rezultāti liecina, ka eksperimentā iesaistītajiem studentiem ir dažāda pieredze dejā, kas atklājas apgūto deju žanru dažādībā un dejas apguvei velītājā laikā. Konstatējošais eksperiments parādīja, ka studentu atbilstība pirmajam (reproduktīvajam), otrajam (interpretējošam) vai trešajam (produktīvajam) prasmju attīstības līmenim dejas kompozīcijas apguves sākumā ir atkarīga no iegūtās pieredzes dejā, kā arī no kreatīvas personības īpašībām – emocionalitātes, intereses par radošo procesu, empātijas spējām. Izmantojot kvalitatīvās pētījuma metodes konstatējošā eksperimentā atklāts, ka eksperimenta dalībnieku motivāciju dejas kompozīcijas apguvei izraisa:

- vajadzība izmantot iegūtās zināšanas dejas kompozīcijā reālajā pedagoģiskajā un mākslinieciskajā darbībā,
- iespēja pašrealizēties un pilnveidoties dejā.

Eksperimenta rezultāti parāda, ka dejas kompozīcijas prasmju attīstību studiju procesā sekmē tāda pedagoģiskā darbība, kurā ievēroti procesuālā modeļa subjektīvie darbības faktori – personīgā pieredze dejā, motivācija un iespējas iegūtās zināšanas izmantot patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā.

3.2. Vingrinājumu sistēmas izveide dejas kompozīcijas prasmju attīstībai

Eksperimentālā pētījuma otrajā posmā veikts veidojošais eksperiments. *Veidojošā eksperimenta mērķis* attīstīt eksperimenta dalībnieku dejas kompozīcijas prasmes izmantojot izveidoto un teorētiski pamatoto dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālo darbības modeli.

Veidojoša eksperimenta uzdevumi:

- 1) izstrādāt vingrinājumu sistēmu prasmju attīstībai atbilstoši struktūrkomponentu saturam un procesuālā modeļa darbības principiem;
- 1) organizēt eksperimenta dalībnieku māksliniecisko darbību atbilstoši modeļa saturiskajam un procesuālajam aspektam;
- 2) izpētīt sakarības starp dejas tēlu un modeļa darbības principiem.

Veidojošā eksperimenta pētnieciskās metodes:

- 1) novērošana;
- 2) aptaujas;
- 3) pārrunas;
- 4) diskusijas;
- 5) videoinformācijas analīze;
- 6) demonstrējumu analīze;
- 7) eseju analīze;
- 8) pašvērtējums,
- 9) darba grupu materiālu analīze;
- 10) datu triangulācija.

Veidojošā eksperimenta posmi:

- pirmajā posmā izveidota un aprobēta vingrinājumu sistēma dejas kompozīcijas prasmju attīstībai, organizēta eksperimenta dalībnieku mākslinieciskā darbība;
- otrajā posmā analizēti procesuālā modeļa darbības principi studentu patstāvīgās mākslinieciskās darbības veicināšanai.

Veidojošajā eksperimentā piedalās 17 RPIVA 1. kursa studenti, 15 LKA 1. kursa studenti, 24 deju skolotāju tālākizglītības 1. kursa studenti. *Veidojošā eksperimenta pirmajā posmā* veikta dejas kompozīcijas prasmju attīstības vingrinājumu sistēmas izveide un aprobācija: izstrādātie vingrinājumi ieviesti reālajā studiju procesā,

novērojumos konstatēta to izpildes kvalitāte, veikti mērījumi to efektivitātes noteikšanai, konstatēti dejas kompozīcijas prasmju attīstības nosacījumi.

Vingrinājumi tiek izvietoti piecās kopās atbilstoši dejas kompozīcijas struktūrkomponentu saturam. Tos veido:

- laika struktūrkomponents,
- telpas struktūrkomponents,
- saišu struktūrkomponents,
- kvalitātes struktūrkomponents,
- ideju (stimulu) struktūrkomponents.

Vingrinājumi *laika strukturēšanas prasmju attīstībai* grupēti tā, lai apvienotu laika struktūrkomponenta inspirētās prasmes kompozīcijā – ritma izmantošanas daudzveidību, saistību ar mūziku, izpratni par monoritmiju un poliritmiju – ar dalībnieku intereses veidošanos un motivācijas attīstību radošajai darbībai. Vingrinājumu kopas apguvei un dalībnieku aktivitātes rosināšanai izmanotas tādas darba formas kā grupu darbs, patstāvīgais darbs, darbs ar koncertmeistaru. Videofilmēšana un demonstrējuma metode attīsta pašvērtējuma un darbības analīzes prasmes.

Telpas strukturēšanas vingrinājumi attīsta praktiski un teorētiski apgūstamās prasmes. Praktiski eksperimenta dalībnieki apgūt prasmi strukturēt telpu simetriski un asimetriski, veidot priekšstatus par telpas daudzdimensionālu izmantojumu kompozīcijā. Teorētiski apgūstamajās prasmēs tiek analizēta horeogrāfu telpas izmantošanas pieredze dažādos deju žanros, apgūtas notācības prasmes, analizēts horeogrāfu un studentu veidotie dejas zīmējumi. Interese par telpas strukturēšanu tiek rosināta ar daudzveidīgiem modernās horeogrāfijas piemēriem videoversijās, demonstrējumiem, diskusijām par savdabību risinājuma meklējumos.

Struktūrsaišu veidošanas attīstošie vingrinājumi māca veidot attiecības *laiks – telpa, regulāra – neregulāra darbība, proporcijas – līdzsvars*. Struktūrsaišu prasmju apguve attīsta māku veidot savienojumus kustību, motīvu un frāžu starpā. Saišu struktūrkomponenta veidošanā svarīga ir izpratne par motīvu kā kompozīcijas sastāvdaļu, kura veido pamatu darbības veselumam. Subjektīvo faktoru struktūrsaišu veidošanā uztur daudzveidīgie darbības veidi, kā arī vingrinājumu izpildes analīze un pašanalīze, demonstrējumi, mūzikas izvēle un analīze, sadarbība ar iestudējuma veidotājiem.

Kompozīcijas kvalitātes prasmes attīstošie vingrinājumi un to lietošana veicina dejas tēlainības veidošanu studentu jaunradē. To apguves rezultātā studenti iemācās veidot

kompozīcijas un koncertprogrammas plānu, radīt scenāriju. Veidojas priekšstati par dejas stilu un interpretācijas pamatojumiem.

Kompozīcijas ideju veicināšanas vingrinājumi pamatojas apzinātajos horeogrāfu un studentu radošajos impulsos. Tie parāda kinētisko un statisko impulsu kā horeogrāfijas stimulu apzināšanu, mūzikas rosinošo nozīmi radošajā darbībā, telpisko vides impulsu apzināšanu, kā arī horeogrāfiskās vīzijas veidošanu un analīzi.

Vingrinājumi izvietoti tā, lai notiktu zināšanu pārnese no vienas vingrinājuma kopas uz nākamo, nostiprinot praktiskās un teorētiskās prasmes un veidojot pieredzi patstāvīgai radošai darbībai. Vingrinājumu apguves metodē iekļauts to teorētiskais pamatojums, vingrinājumu norises gaitas analīze, katra studenta darbības rezultāta novērtējums un pašvērtējums. Vingrinājumu organizācijā paredzēti daudzveidīgi darbības veidi (grupu darbs, individuālais darbs, darba grupu izveide) un izmantotas dažādas prasmju attīstošās metodes (praktiskās, teorētiskās, heiritiskās). Īpaša uzmanība vingrinājumu kopas izveidē ir pievērsta studentu intereses un aktivitātes veicināšanai mākslinieciskajā darbībā. Radošais darbs grupās, kur studenti kļūst arī par dejas izpildītājiem, ir īpašs aktivitāti rosinošs uzdevumu izpildes veids. Tas ļauj analizēt veikto vingrinājumu ne tikai no pedagoga un studenta viedokļa, bet arī dejas izpildītāja skatījumā. Viedokļu salīdzināšana ir dejas kompozīcijas prasmju apguves metode, kura attīsta studentu analītiskās spējas, rosina izprast cita viedokli, izjust empātiju attiecībā uz ieceru daudzveidību. Uzdevumu izpildes gaita tiek analizēta gan no atveidotā uztvertā tēla viedokļa, gan arī no ieceres salīdzinājuma ar rezultātu. Sadarbības formu dažādība parāda ceļu uz risinājumu daudzveidību un radošā procesa aktivizēšanas iespējām.

Lai konstatētu studentu radošās darbības kvalitāti, attīstot vingrināšanās ceļā dejas kompozīcijas prasmes, tiek veikta vingrinājumu kopu pārbaude, izmantojot iegūto datu statistiskās apstrādes metodi. Katra vingrinājuma novērtēšanai tiek piešķirta atzīme 0–2. Šādi tiek novērtēts katra studenta sasniegto prasmju līmenis veidojošā eksperimenta gaitā. Par katra vingrinājuma izpildi dalībnieks saņem atzīmi, kura tiek ievadīta tabulā. Ar mērķi noteikt sakarību ciešumu starp izveidotajām prasmes attīstošām vingrinājumu kopām un studentu sasniegto prasmju līmeni, veikta korelācijas analīze. Korelācijas koeficienta aprēķināšanā izmantota SPSS 10.1 statistisko datu apstrādes pakete.

Laika strukturēšanas prasmes veicinošās vingrinājumu kopas(1) izveidei un aprobācijai nepieciešams sagatavošanas posms, saistīts ar dalībnieku gatavību mūzikas uztverei un tās analīzei. Ritma variēšanas, monoritmijas un poliritmijas vingrinājumu veikšana ir iespējama tikai pēc tam, kad dalībniekiem ir izveidota izpratne par polifoniju

mūzikā. Kā uzsvērts teorētiskajā pamatojumā, horeogrāfiskā vienbalsība un daudzbalsība ne vienmēr sakrīt ar polifoniju un monofoniju mūzikā, taču dejas kompozīcijā bieži tiek lietots šis no mūzikas pārmantots paņēmiens. Mūzikas uztveri attīsta klausīšanās un *pārrunas* pēc skaņdarba noklausīšanās. Dalībniekiem tiek uzdoti jautājumi: kādas izjūtas radušās, noklausoties mūziku; kāpēc autors ir devis tādu skaņdarba nosaukumu; kādas mūzikas epizodes šķitušas visspilgtākās; kādi emocionālie priekšstati veidojas apziņā; vai konkrētā mūzika var iegūt horeogrāfisko risinājumu. Noklausoties mūziku, studentiem uzdots noteikt mūzikas raksturu, konstatēt mākslinieciskā tēla īpatnības, paust personīgo emocionālo attieksmi. No iegūtajām atbildēm var izdarīt secinājumus par dalībnieku intelektu, intuīciju, fantāziju, kā arī zināšanām mūzikā. Izvēloties mūzikas klausīšanās paraugus dalībniekiem, svarīgi iesākumā izvēlēties viegli uztveramu, tēlainu un dejai piemērotu mūziku, kas vienlaicīgi sekmētu arī intereses veidošanos par doto skaņdarbu, komponistu vai mūzikas stilu. Mūzikas klausīšanās un analīzes regularitāte ir svarīgs nosacījums dejas kompozīcijas prasmju attīstībai, jo veicina kā mūzikas satura, tā formas izmantošanu dejas kompozīcijas veidošanā un dejas tēla atklāšanā.

Vingrinājumi laika strukturēšanas prasmju veicināšanai tiek sagrupēti pēc to sarežģītības pakāpes. Praktiski apgūstamās prasmes vingrinājumos ir:

- ritma variēšana;
- ritmiskās vienbalsības (monoritmijas) veidošana kompozīcijā;
- ritmiskās daudzbalsības (poliritmijas) veidošana kompozīcijā.

Teorētiski apgūstamās prasmes ir:

- analizēt mūzikas formu;
- analizēt dejas un mūzikas vienotību kompozīcijā.

Darbības veidi:

- grupu darbs;
- patstāvīgais darbs;
- darbs ar koncertmeistaru.

Izmantotās metodes:

- pārrunas;
- diskusijas;
- videoinformācijas analīze;
- vērtējums;
- pašvērtējums.

1. vingrinājums. Ritma variēšanas prasmju attīstība.

Vingrinājuma norise paredzēta trīs posmos. 1. posms – pedagogs izvēlas 5 kustības, tās demonstrē un iemāca dalībniekiem. 2. posms – no konkrētajām kustībām dalībniekiem tiek piedāvāts izveidot horeogrāfisko frāzi. 3. posms – ieviest horeogrāfiskajā frāzē ritma maiņas izraisītos kontrastus. Kompozīcija paredzēta veidošanai individuāli, mūzikas izvēli nosaka pedagogs. Kompozīcijas demonstrējumu veic autors. Pārējie dalībnieki seko demonstrējumam, lai pārrunās konstatētu uzdevuma izpildes kvalitāti. Demonstrējumi tiek filmēti video, un pārrunu laikā demonstrējumu noskatās videoversijā, lai dalībnieks veiktu kompozīcijas *pašvērtējumu*.

Novērojumos konstatētie 1. līmeņa dalībnieku rezultāti: visumā izprot uzdevumu, spēj izveidot ritma maiņu, taču izveidotā darbība nerasniedz kulmināciju. Uzdevumu sagatavo ar pedagoga palīdzību, daļēji piedalās pārrunās par citu dalībnieku veikto, nav pašvērtējuma prasmju.

Novērojumos konstatētie 2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, veido daudzveidīgus kontrastus, vērojama izpratne par ritma maiņu, rada vairākas kontrastējošas frāzes. Vingrinājuma sagatavošanas gaitā uzdod pedagogam un dalībniekiem jautājumus, izrāda interesi par citu dalībnieku veikto, daļēji spēj veikt pašvērtējumu.

Novērojumos konstatētie 3. līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, frāzes veido kā pabeigtu kompozīciju ar spēcīgu kulmināciju, papildina to ar interesantiem telpiskiem risinājumiem. Aktīvi piedalās diskusijā, ir pašvērtējuma un analītiskās prasmes.

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka 1. kopas pirmais vingrinājums attīsta izpratni par ritma daudzveidīgām izmantošanas iespējām, ritmisko kontrastu nozīmi kompozīcijā, rosina izprast kontrastus ritma variēšanā. Vingrinājuma norisē izmantotie dažādie sadarbības veidi (demonstrējumi, video izmantošana, diskusijas) rosina studentu aktivitāti, izaicina uz pārrunām, veicina darbības pašanalīzi un sagatavo nākamajiem uzdevumiem.

2. vingrinājums. Ritmiskā vienbalsības (monoritmijas) prasmju attīstība.

Ritmiski viendabīgas horeogrāfiskas frāzes vairākkārtīgs atkārtojums unisonā, izmantojot dažādus telpiskus risinājumus un darbības pārnēsumus starp izpildītājiem. Kompozīcija paredzēta veidošanai četru cilvēku grupā, patstāvīgi izvēloties mūziku un neierobežojot kompozīcijas garumu. Grupas veido pedagogs, izvēloties apmēram viena sagatavotības līmeņa studentus. Demonstrējums tiek gatavots sadarbībā ar koncertmeistaru, veicot mūzikas formas analīzi. Pēc demonstrējuma notiek studentu diskusija par uzdevuma izpildes rezultātiem.

Novērojumos konstatētie 1. līmeņa dalībnieku rezultāti: pamatā izprot uzdevumu, spēj izveidot 3 – 4 frāzes atkārtojuma variantus, pamatā izmanto simetrisku izvietojumu

telpā. Nav sadarbības iemaņu ar koncertmeistaru. Neiesaistās citu dalībnieku veidoto vingrinājumu apspriešanā, neliela aktivitāte.

Novērojumos konstatētie 2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, ritmiskie atkārtojumi izvietoti dažādos virzienos, ir darbības pārnēsumi. Daļēji spēj sadarbībā ar koncertmeistaru analizēt mūzikas formu. Piedalās diskusijā par demonstrējuma rezultātiem.

Novērojumos konstatētie 3. līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, ritmiskie atkārtojumi izvietoti daudzplākšņu vidē, aktīvi sadarbojas ar koncertmeistaru, daļēji analizē mūzikas formu, aktīvi piedalās diskusijā, uzdod jautājumus dalībniekiem par vingrinājuma izpildes gaitu.

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka 1. kopas otrais vingrinājums māca izprast ritmiskā unisona izmantošanas iespējas saistībā ar darbības izvietojumu telpā, rosina analizēt darbību un spriest par darbības rezultātu, veicina aktīvu piedalīšanos procesā, izkopj sadarbības prasmes ar koncertmeistaru. Māca analizēt mūzikas formu.

3. vingrinājums. Ritmiskā daudzbalsība (poliritmija).

Vingrinājums sastāv no 3 posmiem: 1. posmā katrs dalībnieks izveido horeogrāfisko frāzi 16 taktīs 4/4 taktsmērā. 2. posms: pedagogs veido 3 cilvēku grupas, kuru ietvaros tiek savstarpēji iemācītas dalībnieku izveidotās horeogrāfiskās frāzes. 3. posms: veido ritmisko daudzbalsību, izmantojot izveidotās frāzes. Izveidotā kompozīcija tiek iestudēta, veidots demonstrējums. Dalībnieki analizē vingrinājuma rezultātu, diskutē par iespējamiem risinājumiem.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, bet ir grūtības saistībā ar latviešu dejas tehnikas izmantošanu, kuras ietvari ir pārāk šauri uzdevuma kvalitatīvai risināšanai. Tāpēc vietām frāzējumi pārklājas un neveidojas darbības poliritmija. Vingrinājuma izpildē nepieciešama pedagoga palīdzība. Pārrunās uzsver, ka pietrūkst plašākas pieredzes dejā šī uzdevuma kvalitatīvai veikšanai.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, bet reizēm vērojama ritmiskā pārklāšanās, analizē citu dalībnieku uzdevumu rezultātus, aktīvi uzdod jautājumus par vingrinājuma veidošanu.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: uzdevumam ir oriģināli risinājumi, aktīvi piedalās diskusijā un piedāvā arī citiem jaunus risinājumu veidus, ir spējīgi veidot vairākus uzdevuma variantus.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka 1. vingrinājumu kopas trešajam vingrinājumam ir augsta grūtības pakāpe. To sekmīgi veic dalībnieki, kuri izpratuši 1. kopas pirmo un otro

vingrinājumu. Vingrinājums pilnveido zināšanas poliritmijā, kā arī māca sadarbības iemaņas darbam grupās, demonstrējuma un analītiskās prasmes.

A, B un C grupu vingrinājumu rezultātus kvantitatīvajai to analīzei pedagogs vērtē ar

- ļoti labi (apzīmējums 2);
- labi (apzīmējums 1);
- vidēji (apzīmējums 0)

Apkopojot rezultātus, tiek iegūta datu tabula (12.tabula).

14. tabula

Laika struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji eksperimentālajās grupās

Laika struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji									
Stu- dent s	A grupa			B grupa			C grupa		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
1	1	1	1	1	2	2	0	0	0
2	1	1	2	2	2	2	1	0	0
3	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	0	1	1
5	2	2	1	2	2	2	1	1	1
6	2	2	2	1	2	2	1	2	1
7	1	1	1	2	2	1	2	1	1
8	1	2	1	2	1	2	2	1	1
9	1	2	1	2	2	2	0	0	1
10	2	2	2	2	2	2	1	1	0
11	1	1	1	2	2	1	1	0	1
12	1	1	1	2	2	2	1	1	2
13	1	1	1	2	2	2	1	2	1
14	2	1	1	1	1	1	1	0	0
15	1	1	1	2	1	2	1	1	1
16	1	1	1				0	1	1
17	2	2	2				0	1	1
18							1	0	1
19							1	1	1
20							1	2	1
21							1	1	1
22							1	1	1
23							1	1	2
24							1	1	1

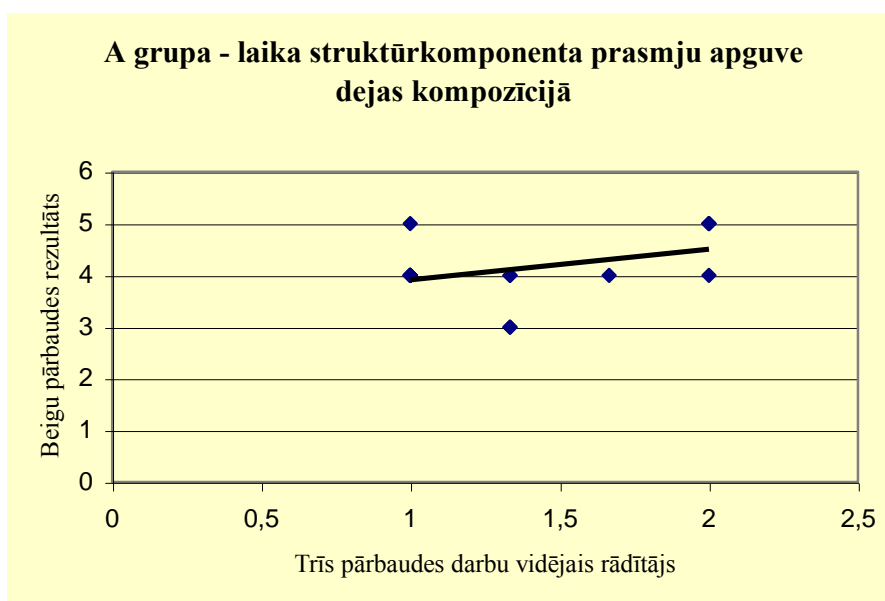
Veicot datu apstrādi, 1. vingrinājumu kopai prasmju veidošanās pārbaudē, iegūti korelācijas koeficienti un regresijas taisņu grafiki.

28. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks A grupai
laika struktūrkomponenta prasmju pārbaudei**

Correlations

		A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	A klases beigu pārbaudes rezultāts
A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,407
	Sig. (2-tailed)	,	,105
	N	17	17
A klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,407	1
	Sig. (2-tailed)	,105	,
	N	17	17



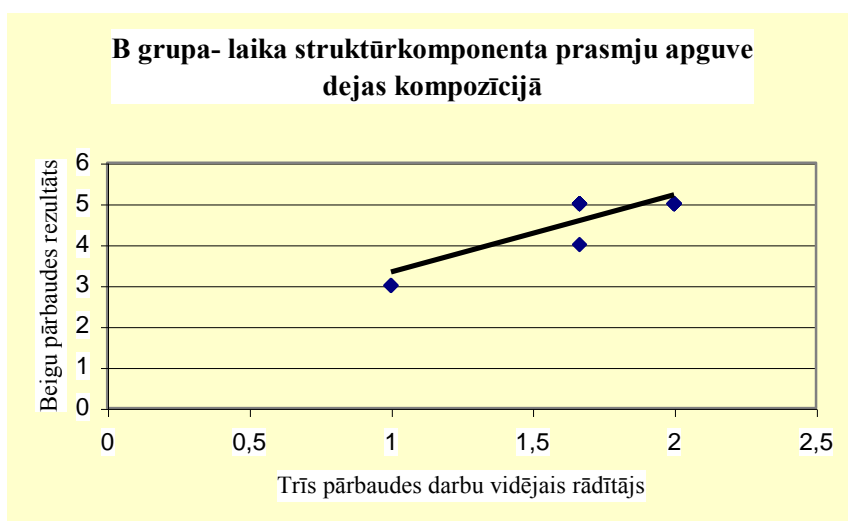
29. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisne B grupai
laika struktūrkomponenta prasmju pārbaudei**

Correlations

		B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	B klases beigu pārbaudes rezultāts
B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,864**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	15	15
B klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,864**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	15	15

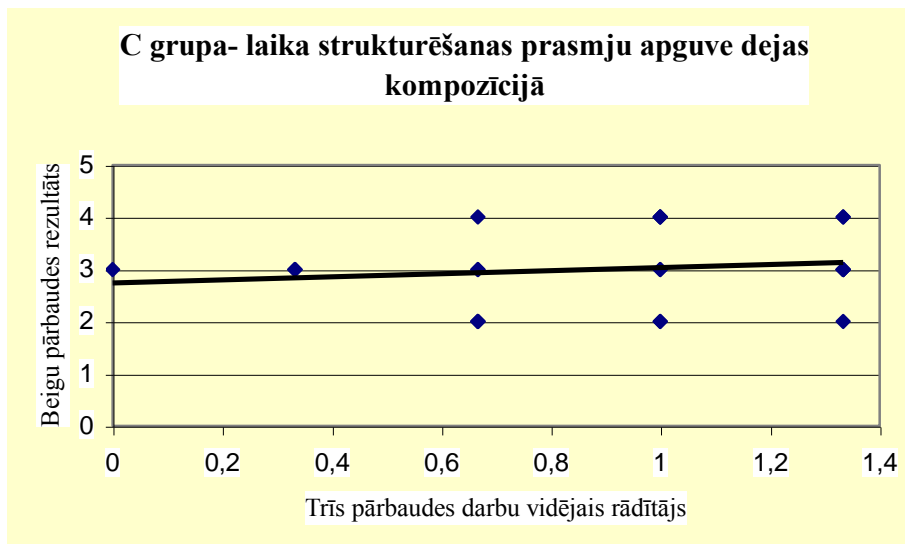
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



30. attēls
Korelācijas koeficients un regresijas taisne C grupai
laika strukturēšanas prasmju pārbaudei

Correlations

		C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	C klases beigu pārbaudes rezultāts
C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,155
	Sig. (2-tailed)	,	,470
	N	24	24
C klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,155	1
	Sig. (2-tailed)	,470	,
	N	24	24



Attēlos redzams, ka A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,407 un regresijas taisne ir diezgan paralēla x asij. Tātad pastāv vidēja korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Savukārt B grupas korelācijas koeficients R ir 0,864 un regresijas taisne ir stāva. Tātad šajā gadījumā pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Turpretī C grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,155 un regresijas taisne ir gandrīz paralēla x asij. Tas liecina, ka pastāv zema korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Izveidojusies situācija, kad spēcīgākajai grupai šī saikne starp rādītājiem ir tik cieša, vidējai grupai – vidēja, bet vājākajai grupai ir tik zema, ir izskaidrojama ar to, ka jau sākotnēji B

grupa ir labāk sagatavota. Sagatavotības pakāpe dejā ietekmē 1. vingrinājuma kopas prasmju veidošanās kvalitatīvos un kvantitatīvos rādītājus, dalībnieku aktivitāti vingrinājumu izpildes gaitā un spējas analizēt vingrinājumu izpildes gaitu.

Telpas strukturēšanas prasmju veicinošās vingrinājumu kopas (2) izveide un aprobācija.

Telpas strukturēšanas prasmju attīstības pedagoģiskās darbības pamatā ir teorētiskās un praktiskās pieredzes uzkrāšana. Sagatavošanas periodā dalībniekiem ir izskaidroti jēdzieni, terminoloģija un demonstrētas dažādas telpas izmantošanas iespējas horeogrāfijā (M. Bežārs, J. Kilians, O. Žitluhins, U. Žagata, J. Purviņš). Tiek analizēta telpas izpratnes būtība – kompozīcijas telpiskums un kustību diapazons, pārvietošanās dažādās plaknēs; kā arī telpas risinājumu izmantošanas iespējas individuālajā mākslinieciskajā darbībā.

Telpas strukturēšanas vingrinājumi tiek sagrupēti pēc to sarežģītības pakāpes, iekļaujot praktiski un teorētiski apgūstamās prasmes. Praktiski apgūstamās prasmes:

- strukturēt telpu simetriski;
- strukturēt telpu asimetriski;
- strukturēt telpu horizontāli un vertikāli;
- veidot izpratni par līmeņiem un plaknēm.

Teorētiski apgūstamās prasmes:

- zīmējuma veidošana;
- izveidotā telpiskā izvietojuma pamatojums;
- cita dalībnieka izveidotā kompozīcijas analīze.

Sadarbības veidi:

- sadarbība dalībnieks – cita pieredze;
- sadarbība dalībnieks – pedagogs;
- sadarbība dalībnieks – dalībnieks.

Izmantojamās metodes:

- pārrunas;
- analīze;
- viedokļu salīdzināšana.

1. vingrinājums. Simetrijas prasmju attīstība dejas kompozīcijā.

Studenti saņem uzdevumu izveidot, iezīmēt, iestudēt un pamatot simetrisku dejas konstrukciju, izmantojot līnijas, kolonnas, diagonāles. Konstrukcija paredzēta 64 taktīm 2/4 taktsmērā ar 8 izpildītājiem. Sagatavošanās posmā studenti izvēlas mūziku patstāvīgā darba veikšanai, veido grafiskos zīmējumus dejojāju izvietojumam un pārvietošanās veidiem. Nodarbības laikā studenti veic iestudējumu, demonstrē to, pēc demonstrācijas analizē tā

izpildes gaitu un rezultātu. *Pārrunās* tiek apspriests iestudējuma process, patstāvīgā sagatavošanas posma norise.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: visumā izprot uzdevumu, spēj izveidot simetriju no līnijas, kolonnas un diagonāles, veido zīmējumus. Nav pieredzes terminoloģijas lietošanā. Grūtības sagādā iestudējuma veikšana, kas izpaužas nespējā pārredzēt laukumu kopumā un neprecizitātēs darbības formulējumos. Daļēji analizē citu dalībnieku veikto uzdevumu, kaut arī nav pašanalīzes iemaņu.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, pareizi lieto terminoloģiju, spēj organizēt laukumu, pārredzēt to un veikt koriģējošas darbības. Analizē citu dalībnieku veikto uzdevumu, spēj paust emocionālu attieksmi pret procesa norisi.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, pareizi lieto terminoloģiju, meklē jaunus risinājumus, aktīvi piedalās procesā kā izpildītāji, analizē cita rezultātus un veic pašanalīzi.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka vingrinājums simetriskajam darbības izkārtojumam telpā ir saprotams visu līmeņu dalībniekiem. Tā organizācijas veids veicina meklēt jaunas formas, māca sadarbības prasmes un iemaņas iestudējuma veidošanā. Samērā vienkāršā tā organizācija rosina analītiskās prasmes visos darbības līmeņos.

2. vingrinājums. Asimetrijas prasmju attīstība dejas kompozīcijā.

Studenti saņem uzdevumu izveidot, iestudēt un pamatot asimetrisku telpas risinājumu, izmantojot divus izpildītājus pēc brīvas izvēles principa. Uzdevumā uzsvērts, ka veidotajā kompozīcijā maksimāli jāizmanto zināmie asimetrijas piemēri, kā arī tie radoši jāinterpretē. Uzdevums paredzēts veidošanai bez mūzikas, lietojot skrējiena tehniku. Pēc demonstrējuma katrs dalībnieks veic kompozīcijas veidošanas gaitas analīzi un pašvērtējumu. Kompozīcijas *analīzē* studentiem ir jāuzsver šādi darbības aspekti: demonstrējuma dalībnieku izvēle, iestudējuma gaitā radītās izmaiņas, izpildītāju ietekme uz kompozīcijas risinājumu. *Pašvērtējumā* jāakcentē sakarības starp ieceri un rezultātu. Darba grupa saņem pedagoga novērtējumu, kurš tiek salīdzināts ar citu dalībnieku novērtējumu. Diskusijas ceļā notiek viedokļu salīdzināšana.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, spēj izveidot 2 – 3 asimetriskas situācijas, grūtības sagādā darbošanās bez mūzikas, daudz vienveidīgu atkārtojumu. Grūti atcerēties norisi, lai to atkārtotu vairākkārt. Kompozīcijas analīzē pamato dalībnieku izvēli. Uzsata, ka ieceres galarezultāts sakrīt ar iecerēto un korekcija netika pielietota.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, veido daudzveidīgas situācijas, daļēji atceras izveidoto norisi un spēj to atkārtot un pamatot izveidoto darbību. Analizē

ieceri, rezultātu un pamato dalībnieku izvēli. Rezultāts tikai daļēji atbilst iedomātajam pirmtēlam, ko dalībnieki skaidro ar nepietiekamu sagatavošanas posmu, nepietiekamām sadarbības iemaņām, ne līdz galam izprastiem uzdevumiem.

3.līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, veido daudzveidīgas situācijas, pilnībā atceras izveidoto norisi un spēj darbību atkārtot un analizēt. Vērojami oriģināli uzdevuma risinājumi. Aktīvi veic pašvērtējumu un analizē cita pieredzi. Iestudējuma laikā veic vairākas korekcijas, kas norāda uz radošu pieeju vingrinājuma izpildē. Salīdzinot ieceri ar rezultātu, uzsvēr meistarības trūkumu.

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka 2. kopas otrais vingrinājums ir nozīmīgs gan praktisko, gan teorētisko prasmju attīstībā. Pašvērtējumā konstatētais liecina, ka augstāka līmeņa dalībnieki meklē iekšējās darbības pamatojumus ieceres analizē, kamēr zemākajā līmenī notiek ārējo iedarbības faktoru meklējumi ieceres īstenošanas pamatojumam.

3. vingrinājums. Līmeņu un plakņu izmantojums telpas struktūrkomponenta prasmju attīstībai. Dalībnieki saņem uzdevumu izveidot, zīmēt un iestudēt kompozīciju kā konstrukciju, kurā izmantota līmeņu maiņa un telpas plakņu dažādība. Uzdevuma izpildei veidotas darba grupas pēc brīvas izvēles principa no trim izpildītājiem ar patstāvīgi izvēlētu mūziku.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, bet grūtības sagādā latviešu dejas žanra izvēle, kuras stilistika pamatojas lineārajā izvietojumā telpā. Salīdzinot zīmējumu ar iestudējumu, vērojamas neprecizitātes zīmējuma transformēšanā kustībā. Nelieto trīs dimensiju ķermeņa izvietojumu telpā, dominē simetrisks izpildītāju izvietojums. Grūtības rada iestudējuma analīze.

2.līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, izvēlas darboties latviešu vai klasiskās dejas tehnikā, lieto kā simetriju tā asimetriju, ir izpratne par trīs dimensiju ķermeņa izvietojumu telpā. Zīmējums un demonstrējums sakrīt. Analizē cita kompozīciju, pašvērtējumā uzsvēr emociju nozīmi kompozīcijas tapšanā.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: precīzi izprot uzdevumu, telpu izmanto kā radošo vidi, ir oriģināli risinājumi, izmanto modernās dejas tehniku. Demonstrējums atbilst zīmētajām pozīcijām. Aktīvi piedalās iestudējumā, diskusijās un darbības analizē.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka 2. kopas trešo vingrinājumu spēj izpildīt visi eksperimenta dalībnieki, taču tā kvalitatīvais risinājums ir atkarīgs no katra indivīda spējām patstāvīgajam darbam vingrinājuma sagatavošanas posmā. Vingrinājums papildina zināšanas par telpas izmantošanas iespējām dejas kompozīcijā, veido izpratni par notāciju, sagatavo patstāvīgajam darbam un iestudējuma veikšanai.

Katrs no dalībniekiem telpas struktūrkomponenta prasmju apguves novērtēšanai pēc trīs vingrinājumu izpildes iegūst vērtējumu:

- ļoti labi (apzīmējums 2);
- labi (apzīmējums 1);
- vidēji (apzīmējums 0). Apkopojot rezultātus, iegūta datu tabula.

15. tabula
Telpas strukturēšanas prasmju apguves rādītāji eksperimentālajās grupās

Telpas struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji									
Students	A grupa			B grupa			C grupa		
	1.	2.	3.	1.	2.	3..	1.	2..	3..
1	1	2	2	1	2	2	0	0	1
2	1	1	1	2	2	2	0	1	0
3	2	2	2	1	2	2	0	1	1
4	1	2	1	1	1	2	0	1	1
5	1	2	1	2	2	2	0	0	1
6	1	1	2	1	2	2	0	1	1
7	0	1	1	1	1	1	0	1	1
8	1	2	2	1	1	2	1	1	0
9	1	2	1	2	2	2	0	0	1
10	2	2	2	2	2	2	0	1	0
11	1	2	2	1	2	2	1	0	1
12	1	1	2	2	2	2	1	1	1
13	2	2	2	2	2	2	1	2	1
14	2	1	1	1	1	2	1	1	2
15	1	1	2	2	1	2	1	1	1
16	1	1	1				0	1	1
17	2	2	2				0	1	1
18							1	0	1
19							0	0	1
20							1	1	1
21							1	1	1
22							1	1	1
23							0	0	1
24							1	0	1

Kā redzams 13. tabulā, visaugstākais vērtējums ir B grupas dalībniekiem (pārsvarā vērtējums ir – *ļoti labi*), tad seko A grupas dalībnieki un C grupas dalībnieki. Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka simetrisko dejas zīmējumu apguve ir iespējama arī C līmeņa dalībniekiem, izmantojot latviešu dejas tehnikas paņēmienus. C grupas dalībnieki pamatā izvēlas vienkāršākos latviešu dejas zīmējumus kā līnijas, kolonnas, diagonāles un meklē tiem simetriskas analogijas. A un B grupas dalībnieki veido sarežģītākas konstrukcijas atbilstoši sagatavotības līmenim.

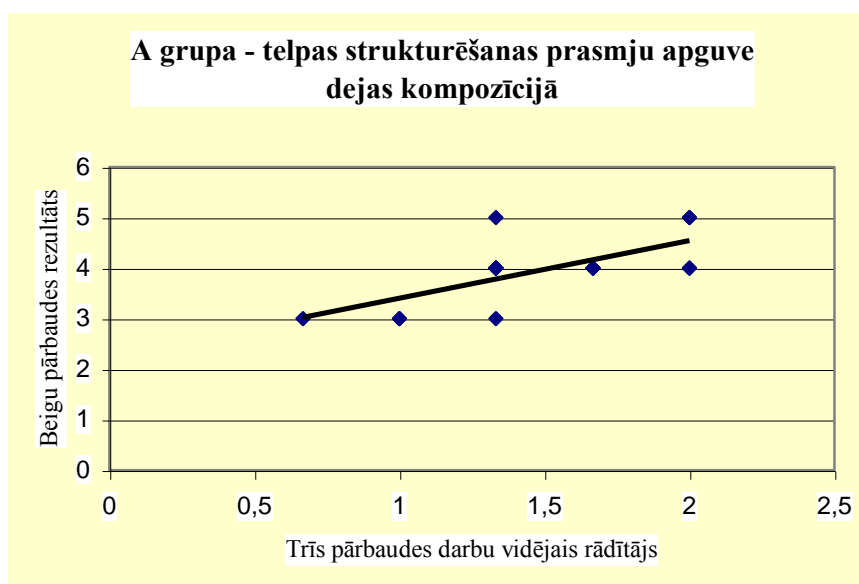
Kompozīcijas *telpas struktūrkomponenta* prasmju apgūvē iegūti šādi korelācijas koeficienti un regresijas taisņu grafiki.

31. attēls
Korelācijas koeficients un regresijas taisne A grupai
telpas struktūrkomponenta prasmju apgūves pārbaudei

Correlations

		A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	A klases beigu pārbaudes rezultāts
A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,679**
	Sig. (2-tailed)	,	,003
	N	17	17
A klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,679**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,
	N	17	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



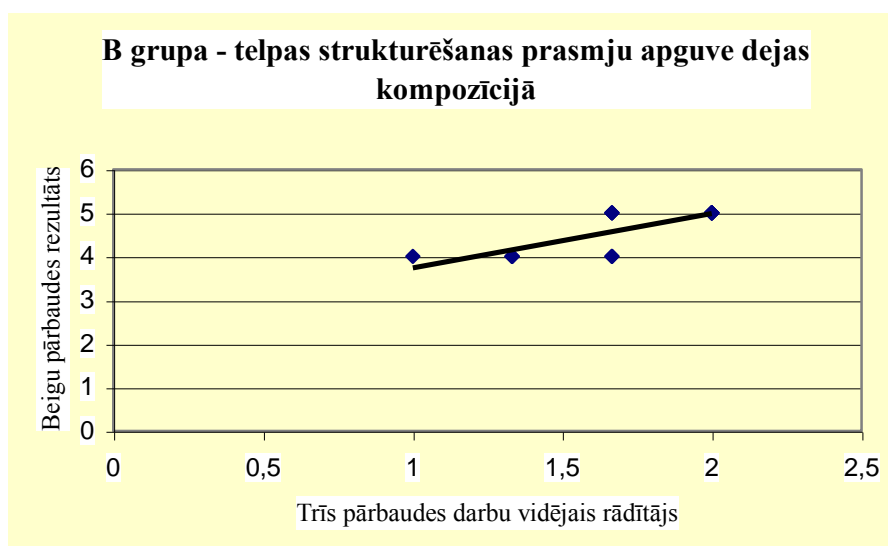
32. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks B grupai
telpas strukturēšanas prasmju apguves pārbaudei**

Correlations

		B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	B klases beigu pārbaudes rezultāts
B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,791**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	15	15
B klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,791**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



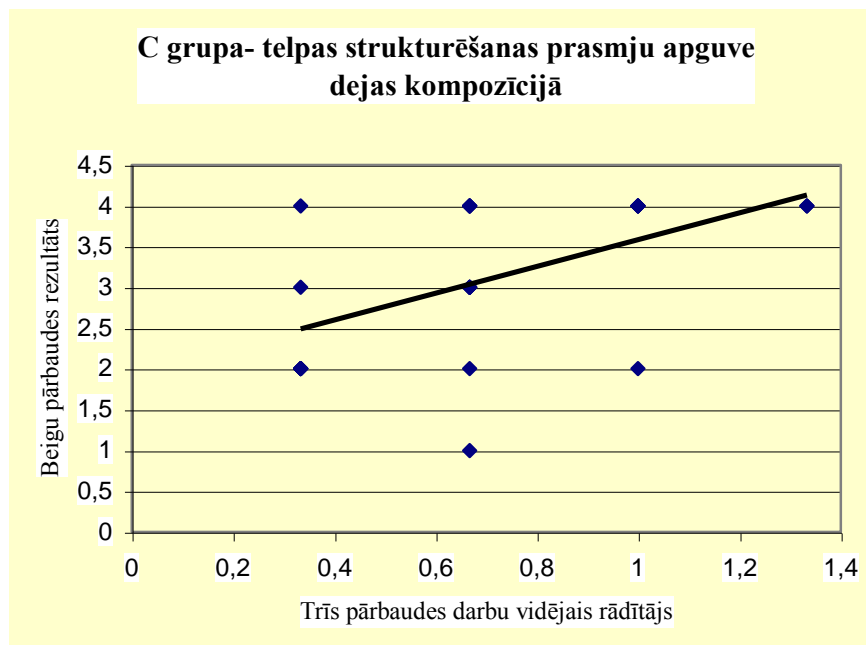
33.attēls

**Kolerācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks C grupai
telpas struktūrkomponenta prasmju apguves pārbaudei**

Correlations

		C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	C klases beigu pārbaudes rezultāts
C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,521**
	Sig. (2-tailed)	,	,009
	N	24	24
C klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,521**	1
	Sig. (2-tailed)	,009	,
	N	24	24

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Attēlos redzams, ka A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,679 un ka regresijas taisne ir diezgan stāva. Tātad pastāv vidēji augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Savukārt B grupas korelācijas koeficients R ir 0,791 un regresijas taisne ir stāva. Tātad šajā gadījumā pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Turpretī C grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,521 un regresijas taisne ir diezgan stāva. Tātad pastāv vidēji augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Līdz ar to veiktajā datu apstrādes un analīzes rezultātā starp A, B un C dalībnieku grupām iespējams secināt, ka

prasmju apguvi veicinošajiem nosacījumiem ir ietekme uz dalībnieku prasmju līmeņa izaugsmi. Salīdzinot rezultātus, varam konstatēt, ka telpas struktūrkomponenta prasmju attīstībā labus rezultātus uzrāda arī C grupas dalībnieki. Tas izskaidrojams ar izveidoto vingrinājumu mērķtiecību un dotā struktūrkomponenta samērā vienkāršo saturu.

Saišu struktūrkomponenta veidošanas prasmju vingrinājumu kopas (3) izveide un aprobācija ir vērsta uz māku veidot savienojumus kustību, motīvu un frāžu starpā, Saišu struktūrkomponenta veidošanā svarīga ir izpratne par motīvu kā kompozīcijas sastāvdaļu, kura veido pamatu darbības veselumam. Attīstot uzdevumu, veidojas prasmes kustību un savienojumu veidošanā, taču kopumā ir jāuzsver galvenais – jāmācās veidot loģiskus kustību savirkņējumus, nepieļaujot nejaušu un izolētu kustību ieviešanu horeogrāfiskajā frāzē, vienlaicīgi rūpējoties arī par tās daudzveidību.

Praktiski apgūstamās prasmes:

- kustību virknējums motīvos;
- vadmotīva veidošana;
- horeogrāfiskās frāzes attīstība.

Teorētiski apgūstamās prasmes:

- analizēt horeogrāfu daiļradi videoierakstos;
- analizēt veiktos uzdevumus.

Darbības veidi:

- grupu darbs;
- patstāvīgais darbs.

Izmantojamās metodes:

- pārrunas;
- analīze;
- pašnovērtējums;
- dažādu horeogrāfisku risinājumu analīze.

1. vingrinājums. Kustību virknējums motīvos.

Dalībnieki izveido četras pamatkustības un savieno horeogrāfisko motīvu, ievērojot darbības loģiku un dinamiku. Dalībnieks izvēlas pedagoga piedāvāto mūziku. Dalībnieki vingrinājumu veic individuāli, demonstrējums tiek filmēts video, pārrunāts, analizēts.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, bet nav vingrinājuma izpildes precizitātes un motīva loģikas. Pārrunās uzsver nepietiekamas zināšanas dejas tehnikā. Nespēj analizēt cita uzdevumu. Skeptiski novērtē videodemonstrējumā redzēto paša veikumu.

2.līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, veido uztveramu motīvu, taču neizmanto tā izvērsumu telpā. Analizē kompozīcijas veidošanas gaitu, pašnovērtējumā uzsver nepietiekamās prasmes izvērst darbību vienlaicīgi laikā un telpā, un ir grūtības būt vienlaicīgi vingrinājuma veidotājam un izpildītājam. Ar interesi vēro savas darbības videodemonstrējumā un tās komentē.

3.līmeņa dalībnieku rezultāti: spēj bez grūtībām veidot motīvu, piešķirot tam jēgu un tēlainību, cenšas izmantot variēšanas principus ar blakus esošo frāzi. Aktīvi veic uzdevumu, ir analītiskās un pašvērtējuma spējas.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka videofilmēšana palīdz dalībniekiem veikt demonstrējuma pašanalīzi. Šī metode veicina emocionālas attieksmes veidošanu, rada lielāku motivāciju procesa produktīvam iznākumam.

2. vingrinājums. Horeogrāfiskā vadmotīva veidošana.

Uzdevums – izveidot horeogrāfisko vadmotīvu, kurā atsevišķas kustības veido darbības dominanti un jēgu. Vingrinājuma veikšanai dalībnieki patstāvīgi veic mūzikas izvēli un veido darba grupu vai darbojas individuāli pēc paša ieskatiem. Vingrinājums attīsta darbības loģiku, veido izpratni par saiti ar laika un telpas struktūrkomponentiem, veicina darbības jēgas meklējumus, rosina pieņemt patstāvīgus lēmumus.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, bet grūtības sagādā izvēlēties darba formu un darboties patstāvīgi; dominante ir grūti uztverama, pašnovērtējumā uzsver nepietiekamās zināšanas dejas tehnikā.

2.līmeņa dalībnieku rezultāti: saprot uzdevumu, veido izvērstu vadmotīvu ar akcentētu dominanti, spēj patstāvīgi izvēlēties mūziku, ir nepieciešama daļēja pedagoga palīdzība uzdevuma veikšanā.

3.līmeņa dalībnieku rezultāti: uzdevumā uzsver galveno – akcentē dominanti, ir oriģināli risinājumi, kuri izpaužas arī interesantā mūzikas materiāla izvēlē, aktīvi piedalās pārrunās par uzdevuma rezultātiem.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka vingrinājums nostiprina zināšanas dejas kompozīcijā, prasmi izvēlēties mūziku patstāvīgam darbam, veicina meklēt radošus risinājumus, veido iemaņas patstāvīgai radošajai darbībai.

3.vingrinājums. Horeogrāfiskās frāzes izvērsums.

Uzdevums – veidot divas kontrastainas horeogrāfiskās frāzes (skaļa – klusa, enerģiska – melnholiska), tās iestudēt un demonstrēt, analizēt. Dalībnieku skaitu nosaka kompozīcijas autors.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, veido izvērstas kustības laikā un telpā, grūtības sagādā kontrastu izveide. Pietrūkst iemaņu patstāvīgā darba organizēšanai grupā. Aktīvi piedalās pārrunās par vingrinājumā iekļauto uzdevumu rezultātiem.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izprot uzdevumu, kā kontrastu vairāk izmanto asimetrijas principu izvietojumā. Patstāvīgajā iestudējuma darbā izmanto sadarbību ar izpildītāju jaunu versiju radīšanā. Meklē jaunas izteiksmes iespējas.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: ir oriģināli risinājumi uzdevuma veikšanai no laika un telpas aspektu viedokļa, iestudējumā izmanto vairākas dalībnieku grupas, darba gaitā lieto improvizācijas paņēmieni.

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka 3. vingrinājumu kopas izpildes līmenis lielā mērā ir atkarīgs no iepriekšējos vingrinājumos uzkrātajām zināšanām. Saišu struktūrkomponentā iegūtās prasmes balstās izpratnē par kompozīcijas veidošanu laikā un telpā un to mījsakarībās. Vingrinājums attīsta izpratni par horeogrāfisko frāzi saistībā ar izvērsumu laikā un telpā, kā arī izmantojot kontrastu iespējas tajā. Veido analītiskās prasmes, māca patstāvīgi veidot dažādus sadarbības veidus.

Katrs no dalībniekiem saišu struktūrkomponenta prasmju apguves novērtēšanai pēc trīs vingrinājumu izpildes iegūst vērtējumu:

- ļoti labi (apzīmējums 2);
- labi (apzīmējums 1);
- vidēji (apzīmējums 0).

Apkopojot rezultātus, iegūta 14. datu tabula.

16. tabula

Saišu struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji eksperimentālajās grupās

Saišu struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji									
students	A grupas studenti			B grupas studenti			C grupas studenti		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
1	1	2	2	1	2	2	0	1	1
2	2	2	1	2	2	2	1	0	1
3	2	2	2	1	1	2	0	1	1
4	1	2	2	1	1	1	0	0	0
5	1	1	1	2	2	2	0	0	1
6	2	2	2	2	1	1	0	0	1
7	1	2	1	2	1	2	1	1	0
8	1	1	2	2	2	2	0	1	0
9	1	2	2	1	2	2	0	0	1
10	1	1	2	2	2	2	0	1	0
11	2	2	2	2	1	2	1	0	1

12	1	1	2	1	2	2	0	1	1
13	2	2	1	2	2	2	1	1	2
14	1	2	1	1	1	1	1	2	1
15	2	1	2	1	2	2	1	1	1
16	1	2	1				0	0	1
17	2	2	2				0	1	1
18							0	1	1
19							0	1	1
20							0	1	0
21							1	0	1
22							0	1	1
23							0	0	1
24							1	0	1

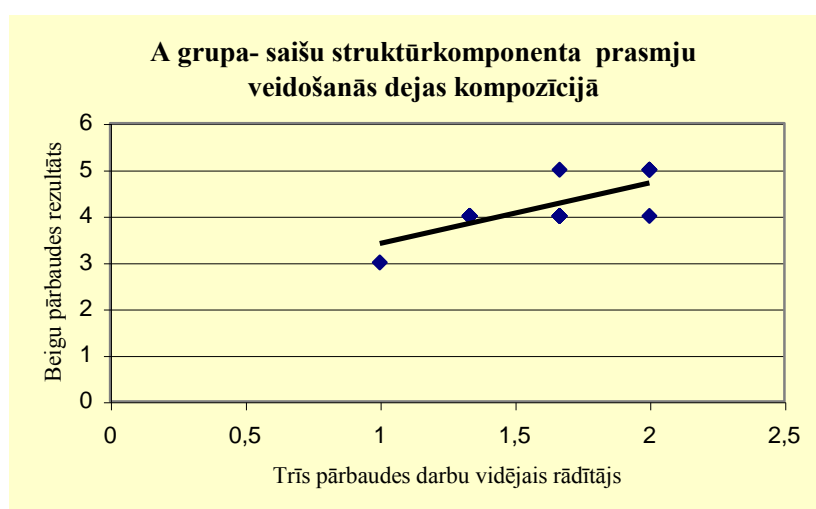
34. zīmējums

Korelācijas koeficients un regresijas taisne A grupai saišu struktūrkomponenta prasmju attīstības pārbaudei

Correlations

		A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	A klases beigu pārbaudes rezultāts
A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,747**
	Sig. (2-tailed)	,	,001
	N	17	17
A klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,747**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,
	N	17	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



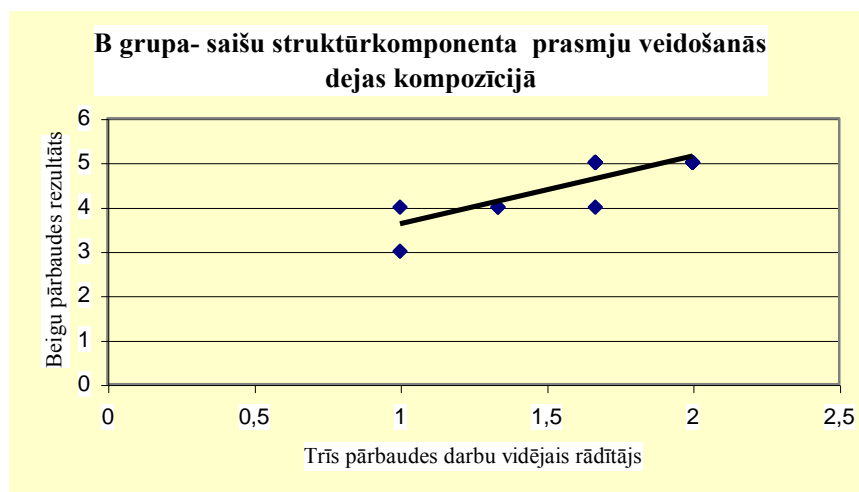
35. zīmējums

**Korelācijas koeficients un regresijas taisne B grupai
saišu struktūrkomponenta prasmju attīstības pārbaudei**

Correlations

		B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	B klases beigu pārbaudes rezultāts
B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,831**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	15	15
B klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,831**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



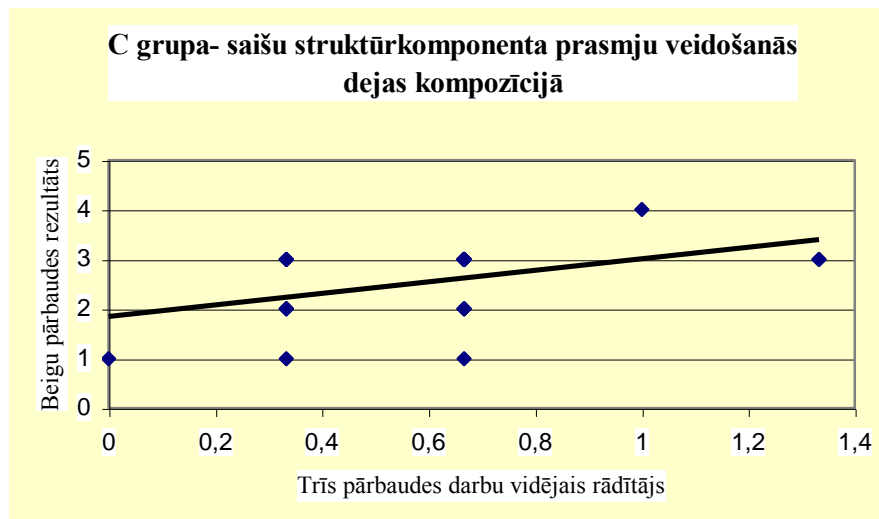
36. zīmējums

**Korelācijas koeficients un regresijas taisne C grupai
saišu struktūrkomponenta prasmju attīstības pārbaudei**

Correlations

		C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	C klases beigu pārbaudes rezultāts
C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,462*
	Sig. (2-tailed)	,	,023
	N	24	24
C klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,462*	1
	Sig. (2-tailed)	,023	,
	N	24	24

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Attēlos redzams, ka A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,747 un regresijas taisne ir stāva. Tātad pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Arī B grupas korelācijas koeficients R ir 0,831 un regresijas taisne ir stāva. Tātad šajā gadījumā pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Turpretī C grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,462 un regresijas taisne ir diezgan stāva. Tātad pastāv vidēji augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem

nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju attīstības līmeni. Līdz ar to veiktajā datu apstrādes un analīzes rezultātā starp A, B un C dalībnieku grupām iespējams secināt, ka prasmju attīstības veicinošo nosacījumu izmantošanai ir ietekme uz studenta prasmju līmeņa paaugstināšanu.

Dejas kompozīcijas kvalitātes prasmes vingrinājumu kopas (4) izveide un aprobācija.

Kvalitāti veidojošas prasmes promocijas darba teorētiskajā daļā tiek pamatotas kā spēja veidot dejas kompozīcijas dinamiku, dramaturģiju, stilu un interpretāciju. Nosauktās darbības veicina dejas tēla izteiksmību un tuvina radīto kompozīciju priekšnesumam. To veicināšanai kvalitātes struktūrkomponenta ietvaros tiek apspriestas un analizētas koncertprogrammas un baleta izrādes, veidots kompozīcijas plāns. Eksperimenta dalībniekiem tiek veidota izpratne par stilu un dejas interpretāciju sadarbībā ar kompozīcijas izpildītāju. 4. vingrinājumu kopa ir veidota eksperimenta dalībnieku teorētisko prasmju attīstībai.

Praktiski apgūstamās prasmes:

- veidot stilizāciju.

Teorētiski apgūstamās prasmes:

- apgūt prasmes analizēt kompozīcijas dramaturģiju;
- apgūt prasmes pamatot kompozīcijas interpretāciju;
- mācēt raksturot stilus.

Darbības veidi:

- patstāvīgais darbs: uzstāšanās semināros, ziņojumu sagatavošana.

Izmantojamās metodes:

- analīze;
- pārrunas;
- vērtējums.

1. vingrinājums. Kompozīcijas plāna veidošana iestudējumam.

Eksperimenta dalībnieki saņem uzdevumu teorētiski izveidot kompozīcijas plānu topošajam patstāvīgajam radošajam darbam. Izvirzīta prasība pamatot kompozīcijas ideju, mūzikas izvēli, prognozēt darbības attīstību, tās kulmināciju un atrisinājumu, dramaturģijas pakāpes. Kompozīcijas plānā tāpat jāparedz izpildītāji un vizuālais tēls. Kompozīcijas plānam veidota prezentācija un uzstāšanās seminārā.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: patstāvīgo radošo darbu prognozē veidot latviešu tautas dejas žanrā. Galvenokārt izvēlas latviešu tautas mūziku vai tautas mūziku mūsdienīgā

interpretācijā. Kompozīcijas ideju pamato mūzikas saturā. Spēj prognozēt kulmināciju no mūzikas dramaturģijas viedokļa., bet neizprot dramaturģijas pakāpes. Paredz izpildītāju skaitu un dejas raksturu.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: patstāvīgam radošajam darbībām izvēlas bērnu deju tēmas un latviešu tautas mūziku. Spēj prognozēt darbības kulmināciju bez tās meklējumiem mūzikā, pamato visas dramaturģijas pakāpes un kulmināciju. Prognozē dejas izpildītāju skaitu, vecumposmu, dejas stilu, iespējamo tēmas attīstību.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: spēj pamatot topošā iestudējuma ideju, tēmu un sižetu, paredz dejas dramaturģiju un dinamiku. Dod priekšroku modernās dejas žanram, izvēloties attiecīgu mūziku.

Pedagoģiskie vērojumi liecina, ka 4. vingrinājumu kopas pirmais vingrinājums attīsta analītiskās prasmes, spēju prognozēt māksliniecisko darbību, risināt tēmu saistībā ar mūziku, veicina izpratni par dramaturģiju un dinamiku, attīsta prasmes teorētiski pamatot ideju, tēmu, galvenos izteiksmes līdzekļus.

2. vingrinājums. Izpratnes veidošanās par stilu un stilizāciju horeogrāfijā.

Uzdevums – pedagogs piedāvātā klasiskās dejas kustības iestrādāt divu dažādu laikmetu stilistikā (piemēram, *plié, battement tendu, rond de jambe par terre, battement jeté*), izmantojot laikmetu mūziku (16., 17., 18., 19., 20. gs). Vingrinājuma izveidē darbojas grupas no diviem dalībniekiem. Darba grupa izvēlas patstāvīgi gadsimta stilu. Izveidotā kompozīcija tiek iestudēta, demonstrēta, pārrunāta un vērtēta. Iestudējuma dalībnieki analizē stilu horeogrāfijā un mūzikā.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: veic daļēju stilizāciju, jo ir maz informēti par stila izpausmēm mūzikā un horeogrāfijā.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: spēj stilizēt visas kustības un apvienot tās kombinācijās. Analizē izvēlēto stilu mūzikā.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: spēj stilizēt visas kustības un veidot izvērstas horeogrāfiskās frāzes. Atsevišķos gadījumos izmanto polistilistiku. Analizē izvēlēto stilu mūzikā un horeogrāfijā.

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka vingrinājums veido izpratni par stila īpatnībām mūzikā un horeogrāfijā, veicina interesi par dažādu laikmetu mūziku, pilnveido iestudējuma un analītiskās prasmes, veido interesi par vēsturiskajām norisēm kompozīcijā.

3. vingrinājums. Izpratne par interpretācijas iespējām kompozīcijā.

Vingrinājuma sagatavošanas posmā pedagogs izskaidro interpretācijas būtību kompozīcijā un tās izpausmi sadarbībā ar izpildītājiem. Tiek analizēta sadarbība:

M. Fokins – V. Ņižinskis, M. Bežārs – H. Donns, A. Daņilēvičs – A. Fiļipovs utt. Dalībniekiem piedāvāts analizēt izveidojušos interpretācijas pieredzi, kura veidojusies vingrinājumu izpildes gaitā. Dalībnieki veido teorētisku iepriekšējās darbības analīzi ar mērķi noskaidrot interpretācijas iespējas kompozīcijā.

1. *līmeņa dalībnieku rezultāti*: interpretāciju saprot kā sadarbības prasmju veidošanos. Analizē veidojušos emocionālo attieksmi pret sadarbības partneri kompozīcijā.

2. *līmeņa dalībnieku rezultāti*: interpretāciju analizē no kompozīciju dalībnieku nejaušas izvēles viedokļa.

3. *līmeņa dalībnieku rezultāti*: izprot interpretāciju kā izpildītāja ienesto kvalitatīvo risinājumu kompozīcijā. Spēj pamatot dalībnieku izvēli un to ietekmi kompozīcijas pilnveidē.

Katrs no dalībniekiem kvalitātes struktūrkomponenta prasmju apguves novērtēšanai pēc trīs vingrinājumu izpildes iegūst vērtējumu:

- ļoti labi (apzīmējums 2);
- labi (apzīmējums 1);
- vidēji (apzīmējums 0).

Apkopojot rezultātus, iegūta 15. datu tabula.

17. tabula
Kvalitātes struktūrkomponenta prasmju apguves rādītāji eksperimenta dalībniekiem

Kvalitātes struktūrkomponenta prasmju attīstības rādītāji									
students	A grupas studenti			B grupas studenti			C grupas studenti		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
1	1	2	2	2	2	2	0	1	1
2	1	2	1	1	2	2	0	0	0
3	1	2	2	1	1	1	0	0	1
4	1	1	1	1	1	2	0	0	1
5	0	1	1	1	2	2	1	0	1
6	1	1	1	2	2	2	0	0	1
7	1	1	1	1	1	2	0	1	1
8	1	1	1	1	2	2	0	1	0
9	1	2	1	1	2	2	0	1	1
10	0	1	2	2	1	2	0	1	0
11	1	2	2	1	1	2	1	0	1
12	1	1	2	1	2	2	0	1	1
13	1	2	2	1	2	2	1	2	2
14	1	2	1	0	1	1	1	2	2
15	0	1	2	1	1	2	0	1	1
16	1	2	1				0	0	1
17	1	1	1				0	1	1
18							0	1	1
19							0	0	1
20							1	1	0

21							1	2	1
22							0	1	1
23							0	0	1
24							1	0	1

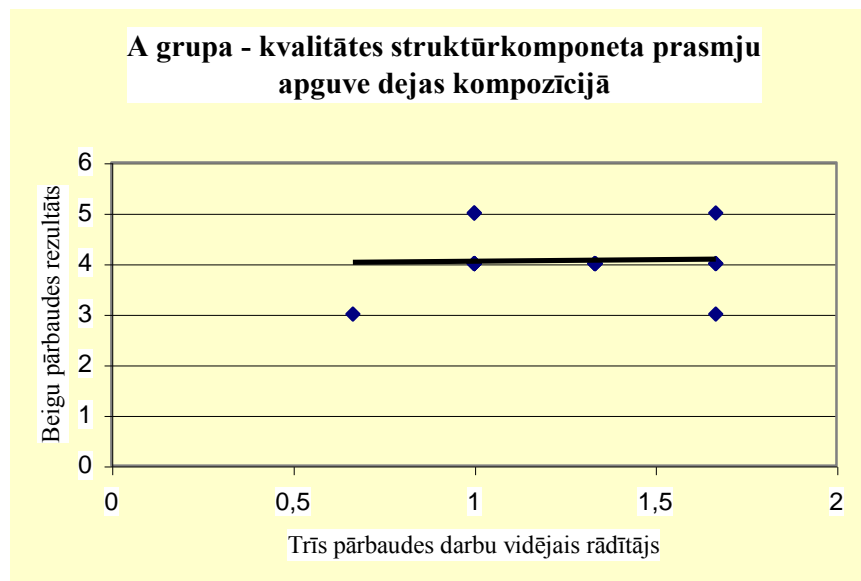
Tabulā redzami dati liecina, ka visaugstākais vērtējums ir B grupas dalībniekiem (pārsvarā vērtējums ir – *ļoti labi*), tad C grupas dalībniekiem (*labi*) un A grupas dalībniekiem (*vidēji*). Lai arī ar katru grupu ir strādāts ar vienādām metodēm, tabulas rezultāti norāda, ka sagatavotības līmenis dejā un iepriekšējo vingrinājumu sekmīga izpilde ietekmē prasmju apguvi. Kompozīcijas kvalitātes struktūrkomponenta prasmju veidošanās pārbaudē iegūti korelācijas koeficienti un regresijas taisņu grafiki.

37. attēls

Korelācijas koeficients un regresijas taisne A grupas dalībniekiem kvalitātes struktūrkomponenta prasmju apguves pārbaudei

Correlations

		A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	A klases beigu pārbaudes rezultāts
A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,036
	Sig. (2-tailed)	,	,891
	N	17	17
A klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,036	1
	Sig. (2-tailed)	,891	,
	N	17	17



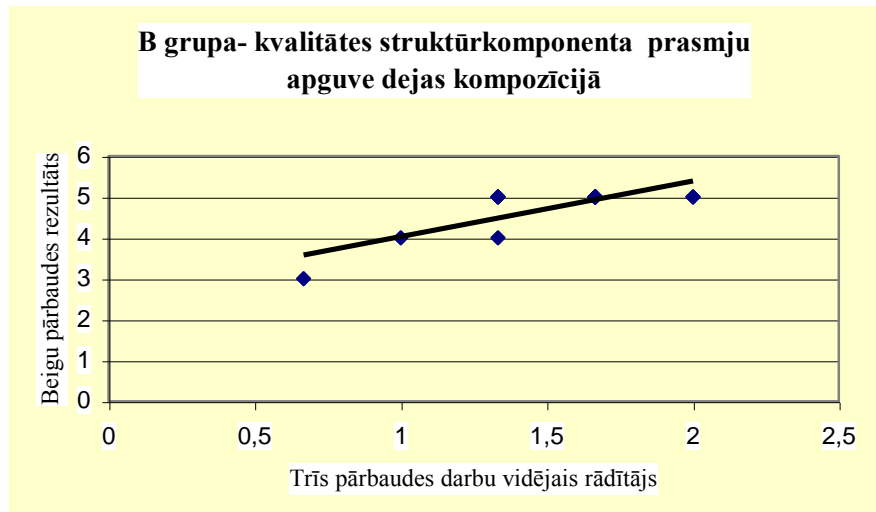
38. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisne B grupas studentiem
kvalitātes struktūrkomponenta prasmju apguves pārbaudei**

Correlations

		B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	B klases beigu pārbaudes rezultāts
B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,810**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	15	15
B klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,810**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



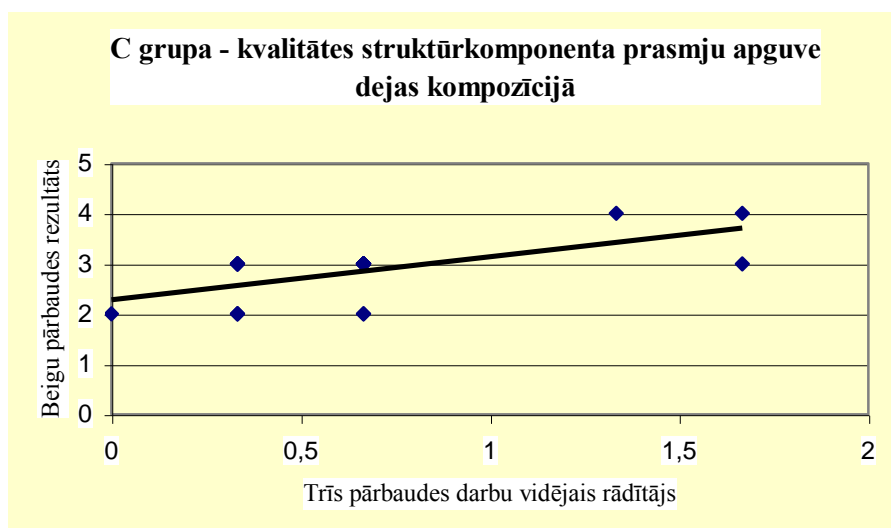
39. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisne C grupas studentiem
kvalitātes apguves pārbaudei**

Correlations

		C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	C klases beigu pārbaudes rezultāts
C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,614**
	Sig. (2-tailed)	,	,001
	N	24	24
C klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,614**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,
	N	24	24

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Attēlos redzams, ka A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,036 un ka regresijas taisne ir gandrīz paralēla x asij. Tātad pastāv zema korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Savukārt B grupas korelācijas koeficients R ir 0,810 un regresijas taisne ir stāva. Tātad šajā gadījumā pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Turpretī C grupas studentiem korelācijas koeficients R ir 0,614 un regresijas taisne ir diezgan stāva. Tātad pastāv vidēji augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Zīmīgi, ka eksperimentā tika atklāta samērā zema korelācija A grupas dalībniekiem. Par iemeslu tam

varētu būt pedagoģiskajos novērojumos konstatētais, ka šīs grupas studentiem problēmas radīja vairākas pozīcijas: gan kompozīcijas plāna veidošan, gan nepietiekošā izpratne par interpretāciju un stilu kompozīcijā. A grupai šajā satura struktūrkomponentā atklājās samērā zemas analītiskās prasmes.

Ideju veicināšanas (stimulu) prasmes attīstošas vingrinājumu kopas(5) izveide un aprobācija. Radošo stimulu un motīvu apzināšana, kā arī radošās aktivitātes veicināšana ir svarīgs prasmju attīstības nosacījums. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības intensitāti studiju procesā ietekmē dažādu iespaidu un zināšanu integrēšanās tajā, attīstot dalībnieku spējas transformēt iegūtās zināšanas radošajā darbībā.

Darbības veidi:

- grupu darbs;
- patstāvīgais darbs;
- darbs ar video.

Izmantojamās metodes:

- pārrunas;
- analīze;
- pašvērtējums.

1. vingrinājums. Literāro tēlu inspirēšana horeogrāfiskajās idejās.

Uzdevums paredz literāra tēla horeogrāfisku atveidi. Demonstrējumā piedalās dalībnieki, atkarībā no tēmas izvēles. Sagatavošanās posmā notiek pārrunas un diskusijas par literārā tēla raksturojumu, tiek veidota tā „biogrāfija“, t.i., iespējamie notikumi literārā darba kontekstā, meklēts atbilstošs mūzikas materiāls. Pedagoģa ieteikums – izvēlēties tēlu ar izteiktām raksturīgām īpašībām vai pazīmēm.

1. līmeņa dalībnieku rezultāti: izvēlas literāros tēlus no skolas laikā lasītās literatūras, ir jūtama televīzijas *mēmo šovu* ietekme, t.i., izmantota atdarināšanas metode. Veidotajos literāro tēlu analogos nav iekšējās attīstības. Pamatā izmanto bērnu un latviešu literatūras tēlus. Nav iemaņu patstāvīgu ideju ģenerēšanai.

2. līmeņa dalībnieku rezultāti: izmanto paraugus no latviešu un klasiskās literatūras, veido tēlu dinamikā, veido vadmotīvu to raksturojumam, izmanto darbības izvērsumu laikā un telpā, mūzikas izvēlē balstās līdzvērtīgā mūzikas tēlu sistēmā. Spēj daļēji patstāvīgi veikt sagatavošanos iestudējumam.

3. līmeņa dalībnieku rezultāti: spēj veidot vispārinātus tēlus, dejas tehnikā izmanto polistilistiku, iestudējumam ir dinamika un iekšējā dramaturģija, veido tēla vadmotīvu un to attīsta. Vērojamas lielas potences ideju radīšanā.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts, ka sekmīgai 4. kopas pirmā vingrinājuma izpildes nepieciešamas zināšanas mūzikā, literatūrā, attīstītas iepriekšējos vingrinājumos apgūtās prasmes. Plašs redzesloks veicina ideju oriģinalitāti, atbilstošu mūzikas izvēli, interesi par vingrinājuma radošu rezultātu.

2. vingrinājums. Vizuālā tēla radītās iespējas horeogrāfiskās idejas radīšanā. Pedagoģs demonstrē dažādus skulptūras attēlus, iepazīstina ar autoru, darba tapšanas vēsturi, raksturo mākslas darba radīšanas laiku (piemērs – O. Rodēna skulptūras *Ekstāze, Mūžīgais pavasaris*). Uzdevums – prognozēt tēlu un atrisināt to horeogrāfiskā darbībā. Demonstrējuma dalībnieku skaitu nosaka autors atbilstoši darba idejai un tēmai. Mūzikas izvēli nosaka pedagoģs. Pēc demonstrējuma tiek apspriests uzdevuma rezultāts, kura galvenā prasība – horeogrāfiskās darbības risinājums saistībā ar skulptūras radīto asociatīvo tēlu. Veikts pašvērtējums, kurā analizēta radošās norises gaita no ieceres līdz demonstrētajam tēlam, analizētas emocijas, kuras dalībniekiem radušās gan no kompozīcijas tapšanas gaitas, gan arī no iestudējuma veidošanas.

1.līmeņa dalībnieku rezultāti: iestudējuma grūtības saistās ar nelielām zināšanām dejas tehnikā, tāpēc trūkst izteiksmes līdzekļu ieceres īstenošanai. Daļa dalībnieku (apmēram 20%) vingrinājumu veic vāji, jo nav attīstīta asociatīvā domāšana. Pašvērtējumā uzsver minētās grūtības, kuras vēlas pārvarēt ar pašpilnveidošanos.

2.līmeņa dalībnieku rezultāti: pamatā izmanto slēgtas kompozīcijas formu, t.i., skulptūras risinājums ir izejas stāvoklis un arī nobeigums. Kompozīcijā izmanto galvenokārt tēla ārējos raksturojumus. Pašanalīzē uzsver grūtības ar tēla veidošanu attīstībā.

3.līmeņa dalībnieku rezultāti: veidotajam tēlam ir darbības iekšējā attīstība, kas izpaužas horeogrāfiskās formas izvērsumā. Izmanto galvenokārt polistilistiku un moderno mūziku, pašvērtējumā uzsver uzdevuma radīto interesi par horeogrāfisko ideju meklējumiem citos mākslas veidos.

Pedagoģiskie novērojumi liecina, ka grūtības uzdevuma veikšanā sagādāja nepietiekamā prasmju attīstība dejas kompozīcijā, vāji attīstīta tēlainā domāšana, arī nespēja izmantot iepriekšējos vingrinājumos iegūto pieredzi (izpratne par dinamiku un dramaturģiju). B un C līmeņa dalībniekiem vingrinājums izraisīja pozitīvas emocijas un atklāsmi par to, ka mākslas darbi var inspirēt negaidītas horeogrāfiskas idejas.

3. vingrinājums. Horeogrāfiskās idejas veidošanās pašanalīze.

Darbības cikla laikā eksperimenta dalībnieki tiek gatavoti noslēguma pārbaudes darbam – patstāvīgi veidotai, iestudētai un demonstrētai kompozīcijai. Vingrinājumu kopas daļēji sagatavo šim darbam, veidojot nepieciešamās prasmes (piemēram, kvalitātes

struktūrkomponentā analizējot topošā patstāvīgā darba dramaturģiju). 5. vingrinājumu kopas trešais, noslēdzošais, vingrinājums ir veidots tā, lai dalībnieki veiktu patstāvīgi iecerētas kompozīcijas idejas pašanalīzi. Dalībnieki saņem uzdevumu sagatavot uzstāšanos, iekļaujot tajā pirmā impulsa sajūtas un analizēt emocijas, kuras izraisījušās saistībā ar to. Ieteikts arī pirmtēla kontekstā emocionāli prognozēt dejas tēlu.

1.līmeņa dalībnieku rezultāti: lielākajai daļai dalībnieku par idejas rašanās impulsu ir kļuvusi tautas mūzika, tautas mūzikas apdare. Emocionāli tas tiek skaidrots, ka “gribās radīt kaut ko jaunu”, “ši mūzika izraisa manī daudzas pārdomas”, “izvēlēta mūzika ir dejiska”. Daži dalībnieki uzsver, ka ideja attīstījās no vajadzības veidot repertuāru vai arī to ir gribējuši dejotāji.

2.līmeņa dalībnieku rezultāti: ideju galvenokārt pamato mūzikā, atsaucoties uz tautas mūziku, mūziku bērniem vai izrādēm komponēto mūziku. Pārējiem ideju izprovocēja filma, multfilma vai literāri tēli. Piemēram: “Doma man radās, klausoties Vinnija Pūka pasaku kaseti.” (Kompozīcija *Pūce, laid mani iekšā, tas esmu es, lācis!*).

3.līmeņa dalībnieku rezultāti: ideju impulsi ir visdažādākie: daba un dzīvnieki, pārdomas par izlasīto avīzē vai ziņu informācija, mūzika, citi mākslas veidi, pārdomas.

“Mans darbs tapa no pretrunām manī” (kompozīcijas nosaukums *Tomēr sievietē..*).

“Galvenais manā darbā bija: ietvert kādu sociālo aspektu” (kompozīcijas nosaukums *Es esmu laimīga*).

“Viss sākās ar manu iekšējo sajūtu, tādu kā pirkstgalos tveramu sapņa vīziju...” (kompozīcijas nosaukums – *Filma*).

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka ieceres dzimšanas analīze un tās iekšējā attīstība ir pārlicinošs veids, kā konstatēt reālos ideju impulsus un stimulus. Horeogrāfisko ideju apzināšana rosina analizēt iekšējos procesus, kā arī veicina jaunu ideju rašanos. Analizējot un vērtējot uzstāšanos, augstāku novērtējumu guva tie dalībnieki, kuri spēja vispusīgi izklāstīt impulsus, emocijas un motīvus iecerētajam patstāvīgajam darbam dejas kompozīcijā.

Ideju veicināšanas prasmju (stimulu) veidošanās apguves mērījumu rezultāti.

Katrs no dalībniekiem ideju (saišu) struktūrkomponenta prasmju apguves novērtēšanai pēc trīs vingrinājumu izpildes iegūst vērtējumu:

- ļoti labi (apzīmējums 2);
- labi (apzīmējums 1);
- vidēji (apzīmējums 0).

Apkopojot rezultātus, iegūta 18.datu tabula.

Ideju veicināšanas struktūrkomponenta apguves rādītāji

Ideju veicināšanas struktūrkomponenta apguve									
students	A grupas studenti			B grupas studenti			C grupas studenti		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
1	1	1	2	2	2	2	0	0	1
2	1	1	1	1	2	2	0	0	1
3	2	2	2	1	1	1	0	1	1
4	2	2	2	1	2	2	0	0	0
5	1	1	1	1	2	2	1	0	1
6	2	2	2	2	2	1	0	0	1
7	1	2	1	1	2	2	1	1	1
8	1	1	1	1	2	2	1	1	0
9	1	2	2	2	2	2	0	1	1
10	2	1	2	2	2	1	0	1	0
11	2	1	1	1	1	2	0	0	0
12	0	1	1	1	2	2	0	1	1
13	1	1	1	1	2	2	1	1	2
14	1	1	1	2	1	1	1	2	1
15	1	1	2	2	2	2	1	0	1
16	1	1	1				0	0	1
17	1	2	2				1	1	1
18							1	1	0
19							0	0	1
20							1	1	0
21							1	1	1
22							0	1	1
23							1	1	1
24							0	0	1

Kā rāda iegūtie rezultāti, visaugstāko vērtējumu ir ieguvuši B grupas dalībnieki (pārsvarā vērtējums ir *ļoti labi*). Labi rezultāti ir arī A grupas dalībniekiem (pārsvarā *labi*), savukārt C grupas studenti pamatā ir ieguvuši vērtējumu 0 vai 1. Iegūtais rezultāts apstiprina pedagoģiskajos novērojumos konstatēto, ka kompozīcijas idejas un to veicināšanas stimuli atrodas ciešā kopsakarā ar emocionālo pasaules uztveri, spēju emocijas pārnest radošajā darbībā, kā arī lietot iegūtās zināšanas un prasmes dažādās radošajās situācijās.

Kompozīcijas struktūrkomponentam – ideju (stimulu) veicināšanai – iegūti korelācijas koeficienti un regresijas taisņu grafiki.

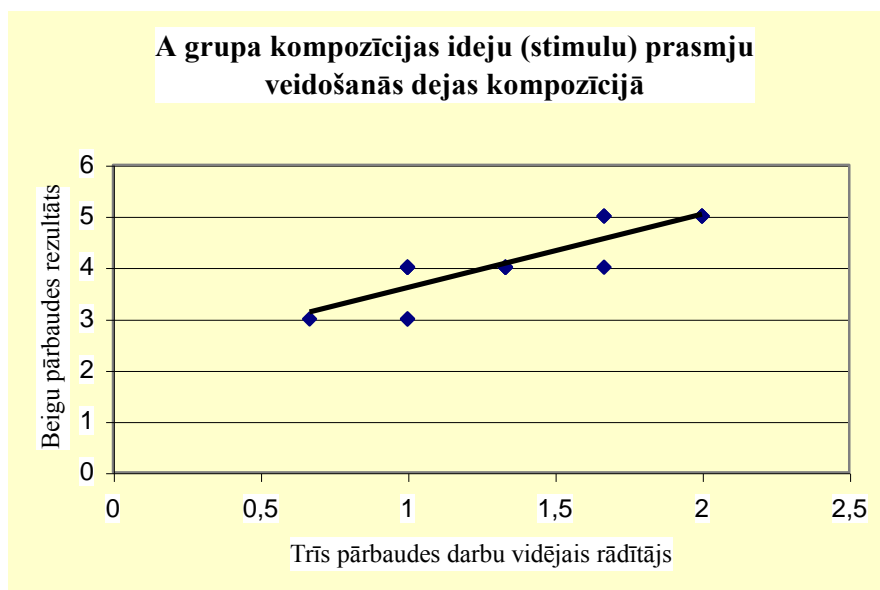
40. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks
A grupas dalībniekiem kompozīcijas ideju (stimulu) struktūrkomponenta
veicināšanai**

Correlations

		A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	A klases beigu pārbaudes rezultāts
A klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,854**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	17	17
A klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,854**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	17	17

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



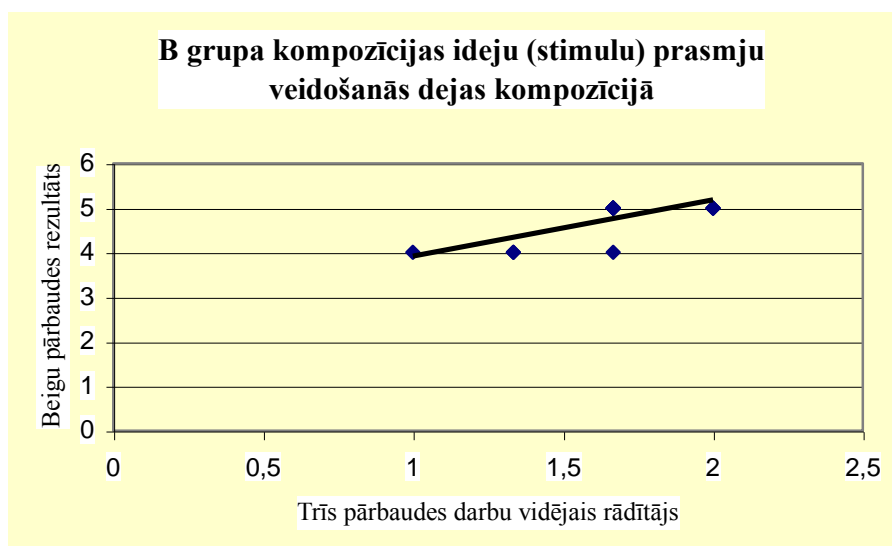
41. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks B grupas dalībniekiem
kompozīcijas ideju (stimulu) struktūrkomponenta veicināšanai**

Correlations

		B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	B klases beigu pārbaudes rezultāts
B klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,729**
	Sig. (2-tailed)	,	,002
	N	15	15
B klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,729**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,
	N	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



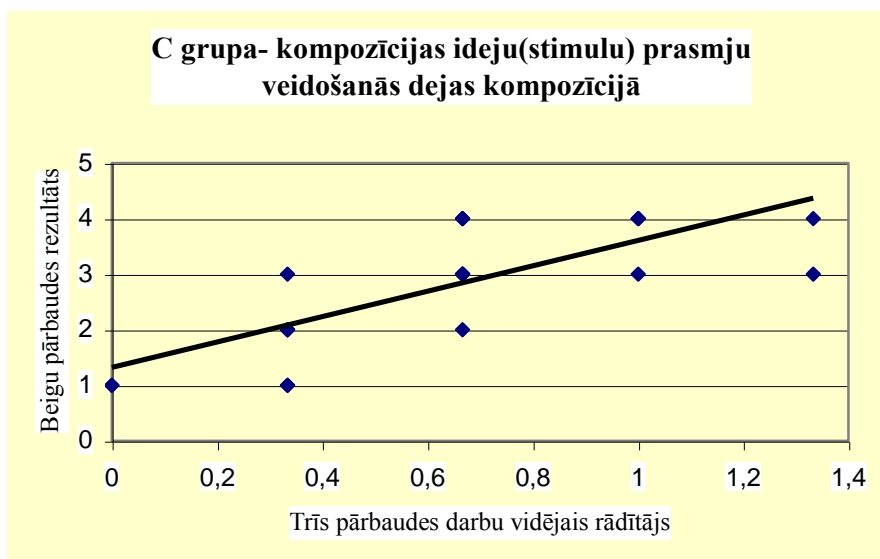
42. attēls

**Korelācijas koeficients un regresijas taisnes grafiks C grupas dalībniekiem
kompozīcijas ideju (stimulu) struktūrkomponenta veicināšanai**

Correlations

		C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	C klases beigu pārbaudes rezultāts
C klases trīs pārbaudes darbu vidējais rādītājs	Pearson Correlation	1	,762**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	24	24
C klases beigu pārbaudes rezultāts	Pearson Correlation	,762**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	24	24

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Attēlā redzams, ka A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,854 un ka regresijas taisne ir stāva. Tātad pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Arī B grupas korelācijas koeficients R ir 0,729 un regresijas taisne ir stāva. Tātad šajā gadījumā pastāv augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. C grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,762 un regresijas taisne ir stāva. Te pastāv vidēji augsta korelācija starp prasmju apguvi veicinošiem nosacījumiem un dalībnieku sasniegto prasmju līmeni. Līdz ar to veiktajā datu apstrādes un analīzes rezultātā starp A, B un C dalībnieku grupām iespējams secināt, ka prasmju apguvi veicinošie nosacījumi ietekmē dalībnieku prasmju līmeņa izaugsmi. Īpaši tas ir sakāms par A grupu, kuras zināšanu līmenis ļauj sasniegt ievērojami ātrākus attīstības tempus kompozīcijas stimulu apgūvē. Tas norāda uz A grupas sagatavošanas līmeni šī kompozīcijas elementa apgūvē. B grupai jau pirmsākumos elementa apguve ir saprotama, tāpēc apguves efektivitāte nav tik liela, jo studenti lieto pieredzē balstītas zināšanas. C grupai regresijas taisnes grafiks ir nosacīti stāvs, kas norāda uz darbības cikla laikā iegūto pozitīvo pieredzi.

Veidojošā eksperimenta pirmā posma noslēgumā prasmju attīstības procesuālā modeļa darbības rezultāti tiek pārbaudīti, veicot t.s. *noslēguma pārbaudi*. Noslēguma pārbaudes rezultāti parāda pētījuma stratēģiskā mērķa – studentu gatavību patstāvīgai mākslinieciskai darbībai – sasniegšanas iespējas, kā arī studentu spējas lietot dejas kompozīcijas struktūrkomponentus to vienotībā, kas ir dejas tēlainības garants. Kompozīcijas radīšanas, veidošanas un iestudēšanas process ir studentu patstāvīgais darbs. Eksperimenta dalībniekiem tiek piedāvāta brīva izvēle iestudējuma formas un satura ziņā, mūzikas izvēlē, kā arī demonstrējuma veidošanā. Tā īstenošanai dalībnieki ģenerē kompozīcijas ideju un tēmu, izstrādā kompozīcijas plānu, izvēlas kompozīcijas saturam un formai atbilstošu mūziku. Dalībnieki izstrādā, veido un izvēlas kompozīcijas izteiksmes līdzekļus, izmantojot iegūtās dejas kompozīcijas prasmes, meklē optimālus to izmantošanas risinājumus. Dalībnieki veic izpildītāju izvēli, iestudējumu un ar to saistītās korekcijas, kuru laikā notiek jaunu elementu meklējumi. Iestudējuma galvenais uzdevums – mācēt veidot tēlainu dejas kompozīciju, izmantojot zināšanas un prasmes dejas kompozīcijas satura struktūrkomponentu lietojumā. Veiktais iestudējums tiek demonstrēts skatītājiem un filmēts video, analizēts un vērtēts.

Dejas kompozīcijas prasmju veidošanās efektivitāte nosakāma, veicot māksliniecisko darbību un salīdzinot mērķi ar iegūto rezultātu. Patstāvīgi veidoto

kompozīciju novērtēšanu veic pedagogs katrs dejas kompozīcijas komponenta lietojums 0 – 2 punktu sistēmā. Studenta sasniegto prasmju līmenis tiek noteikts pēc šādiem rādītājiem:

- kopsumma 0 – 3 atbilst 1. (zemākajam) līmenim;
- kopsumma 4 – 7 norāda atbilstību 2. (vidējam) līmenim;
- kopsumma 8 – 10 norāda, ka zināšanas atbilst 3. (augstākajam) līmenim.

19. tabula

Kompozīcijas prasmju attīstības beigu posma vērtējums A grupas dalībniekiem

A grupas students	Kompozīcijas elements					Studenta kopējais vērtējums
	laiks	telpa	kvalitāte	saite	idejas	
1	1	2	2	1	1	7
2	2	1	1	2	1	7
3	2	2	2	1	2	9
4	2	2	2	2	2	10
5	1	2	1	1	1	6
6	2	2	2	2	2	10
7	2	1	1	1	2	7
8	2	2	1	1	1	7
9	2	1	1	1	1	6
10	2	2	2	1	2	9
11	2	1	1	2	2	8
12	2	1	1	1	2	7
13	2	2	1	2	2	9
14	2	1	1	1	1	6
15	2	2	2	1	1	8
16	1	1	1	1	1	5
17	2	2	2	1	2	9

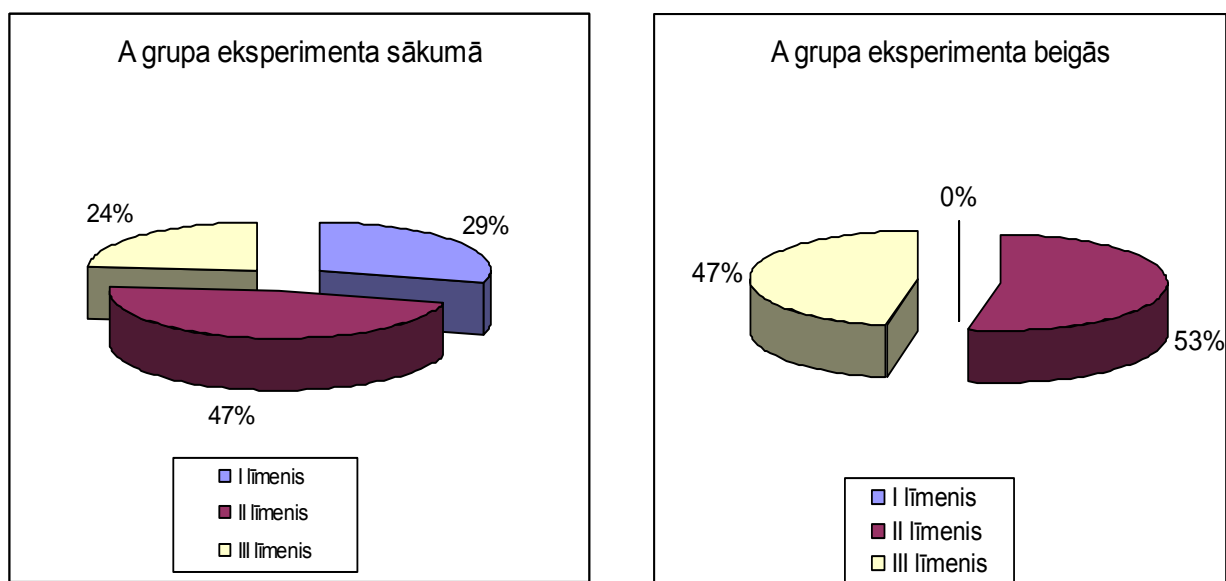
1., zemākajam, prasmju attīstības līmenim A grupā neatbilst neviens students (0%);

2., vidējam, prasmju attīstības līmenim A grupā atbilst 9 studenti (53 %);

3., augstākajam, prasmju attīstības līmenim A grupā atbilst 8 studenti (47 %).

43. attēls

A grupas prasmju attīstības rādītāji eksperimenta sākumā un beigās



A grupā eksperimenta beigās 1. līmenī nav neviena studenta, toties palielinājies 2. prasmju attīstības līmenī esošo studentu skaits (no 47% eksperimenta sākumā līdz 53% eksperimenta beigās) un 3. prasmju attīstības līmenī esošo studentu skaits (23.5% eksperimenta sākumā un 47% eksperimenta beigās).

20. tabula
Kompozīcijas prasmju attīstības beigu posma vērtējums B grupas dalībniekiem

B grupas students	Kompozīcijas elements					Studenta kopējais vērtējums
	laiks	telpa	kvalitāte	saite	idejas	
1	2	2	1	2	2	9
2	2	2	2	2	2	10
3	2	2	2	1	1	8
4	1	1	1	1	2	6
5	2	2	2	2	2	10
6	5	5	5	4	5	10
7	2	2	2	2	1	9
8	2	2	2	1	2	9
9	2	2	2	2	2	10
10	2	2	2	2	2	10
11	2	2	2	1	2	9
12	2	2	2	2	2	10
13	1	2	1	1	1	6
14	3	4	3	4	4	6
15	2	2	1	2	2	9

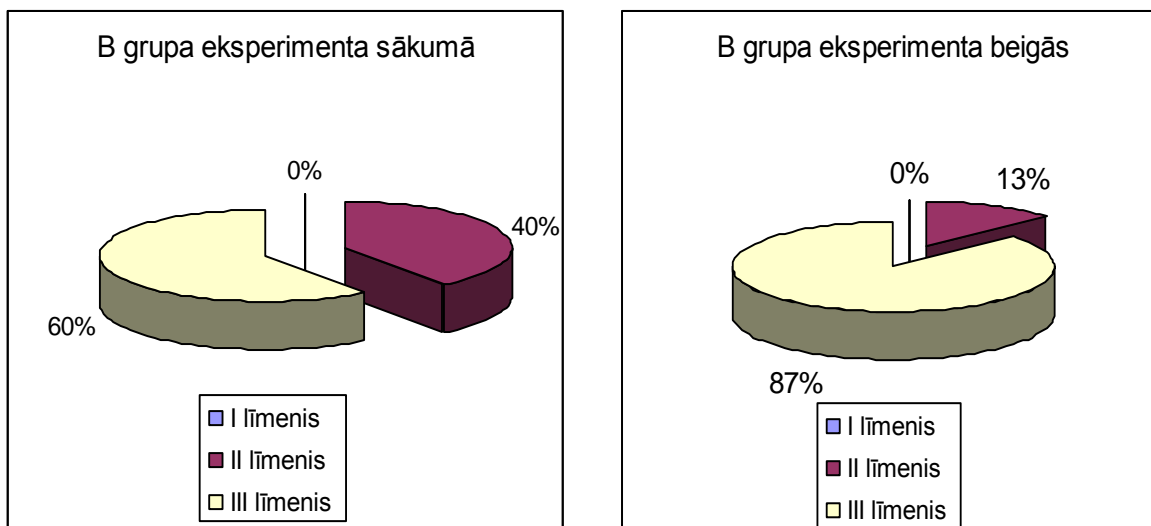
1., zemākajam, prasmju attīstības līmenim B grupā neatbilst neviena students (0%);

2., vidējam, prasmju attīstības līmenim B grupā atbilst 3 studenti (13%);

3., augstākajam, prasmju attīstības līmenim B grupā atbilst 12 studenti (87%)

44. attēls

B grupas prasmju attīstības rādītāji eksperimenta sākumā un beigās



B grupā eksperimenta beigās 1.līmenī nav neviena studenta, toties samazinājies 2.prasmju attīstības līmenī esošo studentu skaits (no 40% eksperimenta sākumā līdz 13% eksperimenta beigās) un palielinājies 3.prasmju attīstības līmenis (no 60% eksperimenta sākumā līdz 87% eksperimenta beigās).

21. tabula

Kompozīcijas prasmju attīstības beigu posma vērtējums C grupas dalībniekiem

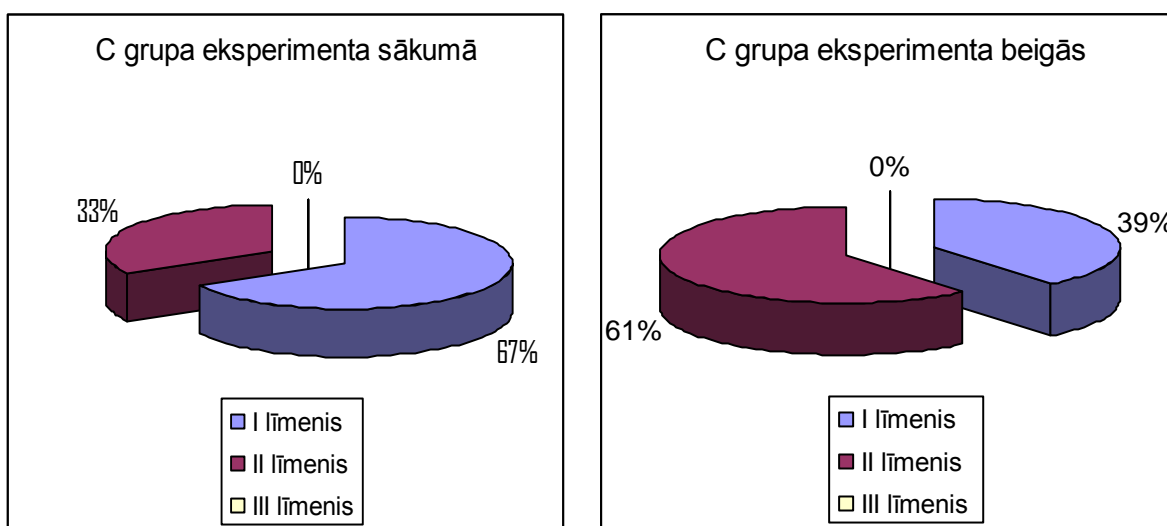
C grupas students	Kompozīcijas struktūrkomponents					Studenta kopējais vērtējums
	laiks	telpa	kvalitāte	saite	idejas	
1	3	2	3	2	1	3
2	3	2	2	3	1	3
3	4	3	3	3	3	5
4	2	4	3	1	1	3
5	2	2	3	1	3	3
6	3	1	3	2	2	3
7	4	4	3	3	4	7
8	3	3	3	3	4	6
9	3	4	3	3	4	6
10	3	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	1	9
12	2	2	2	2	2	2
13	4	4	3	3	3	7
14	3	4	4	3	4	7
15	3	4	3	4	3	6
16	2	3	2	2	2	2
17	4	3	3	3	3	6

18	3	4	3	3	3	5
19	2	2	2	1	2	2
20	3	4	3	3	4	2
21	4	4	4	3	4	2
22	3	4	3	3	3	1
23	3	3	3	3	4	1
24	4	4	3	3	3	2

- 1., zemākajam, prasmju attīstības līmenim C grupā atbilst 14 studenti (39 %);
- 2., vidējam, prasmju attīstības līmenim C grupā atbilst 10 (41 %);
- 3., augstākajam, prasmju attīstības līmenim C grupā neatbilst neviens students (0%).

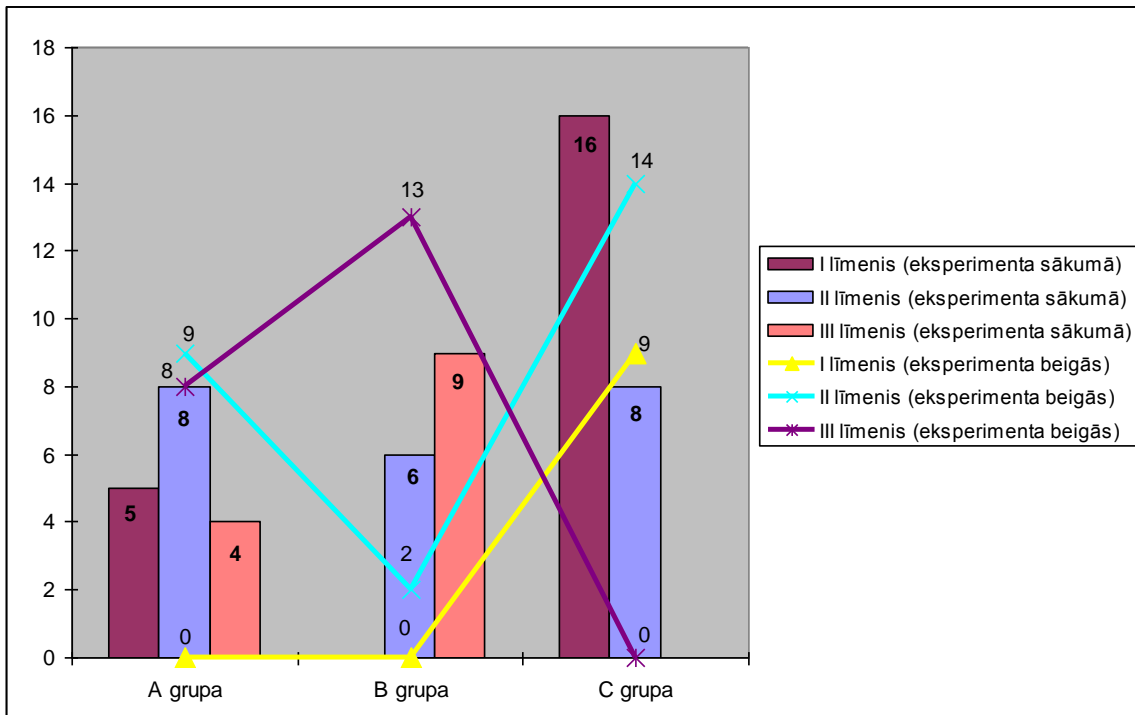
45. attēls

C grupas prasmju attīstības rādītāji eksperimenta sākumā un beigās



C grupā eksperimenta beigās 1.līmenī ir 39% studentu (eksperimenta sākumā 67 %) ir toties palielinājies 2.prasmju attīstības līmenī esošo studentu skaits (no 33% eksperimenta sākumā līdz 61% eksperimenta beigās) un 3.prasmju attīstības līmenī nav neviena studenta.

46. attēls
Prasmju apguves rādītāji empīriskā pētījuma sākumā un beigās



Novērtējot tabulās un attēlā atspoguļotos prasmju apguves rezultātus, ir redzams, ka A grupas dalībniekiem tās eksperimenta beigās ir otrajā un trešajā attīstības līmenī. Salīdzinot ar situāciju eksperimenta sākumā, A grupas dalībnieki ir iekļāvušies augstākajos līmeņos. Lielākā daļa B grupas dalībnieku prasmju attīstībā ir sasnieguši trešo līmeni. C grupas dalībnieki nav sasnieguši augstāko līmeni, taču daļa ir pārgājusi otrajā līmenī. Kopumā visās grupās ir vērojama tendence sasniegt augstāku prasmju attīstības līmeni, kas liecina par strukturkomponentu saturā balstītā dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa efektivitāti. Eksperimentā pierādījies, ka izveidotā vingrinājumu sistēma veicina zināšanu apguvi un prasmju attīstību, motivē radošai darbībai, veido personīgo attieksmi un darbības jēgas veidojumus subjektīvās un objektīvās pieredzes skatījumā..

Secinājumi. Veidojošā eksperimenta mērķa sasniegšana tā pirmajā posmā ir izveidota un aprobēta vingrinājumu sistēma prasmju attīstībai atbilstoši strukturkomponentu saturam un procesuālā modeļa darbības principiem. Veidojošā eksperimenta pirmā posma noslēgumā veikta prasmju apguves pārbaude studentu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā. Izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētīšanas metodes veikti mērījumi un analizēta prasmju pilnveides gaita aprobācijas periodā. Analizējot A, B un C grupu dalībnieku prasmju attīstības dinamiku tiek konstatēts, ka veidojošā eksperimenta laikā vērojama studentu vispārējā tendence sasniegt augstāku prasmju attīstības līmeni. Par to liecina

pamatā augstais prasmju attīstības korelācijas koeficients atsevišķu satura struktūrkomponentu ietvaros (piemēram, ideju struktūrkomponenta prasmju attīstībā A grupas dalībniekiem korelācijas koeficients R ir 0,854 B grupas - 0,729, C grupas - 0,762) kā arī pieaugušais studentu skaits augstākajos prasmju attīstības līmeņos (piemēram, B grupā 3. līmenī ir 60% studentu eksperimenta sākumā un 87 % studentu eksperimenta beigās). Iegūto mērījumu rezultāti pierāda, ka veidojošā eksperimenta pirmajā posmā ir paaugstinājies studentu prasmju attīstības līmenis dejas kompozīcijā, radusies pieredze pārnest iegūtās zināšanas un prasmes jaunās situācijās, attīstījusies studentu prasme patstāvīgiem mākslinieciskajiem meklējumiem. Rezultāti liecina, ka procesuālajā darbības modelī un struktūrkomponentu saturā pamatotā vingrinājumu sistēma veicina dejas kompozīcijas prasmju attīstību. Veicot noslēguma pārbaudi un analizējot studentu veidotās kompozīcijas atklājies, ka ir attīstījusies studentu spēja patstāvīgi veikt māksliniecisko darbību un izmantot tajās struktūrkomponentos iekļautās zināšanas un prasmes. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa aprobācijas rezultātā studenti pamatā ir spējuši izveidot dejas kompozīciju lietojot praksē visus dejas kompozīcijas struktūrkomponentus, kas liecina par dejas tēla attīstību studentu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā.

3.3. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa darbības principi

Veidojošā eksperimenta turpmākajā gaitā, tā *otrajā posmā*, analizēti procesuālā modeļa darbības principi studentu patstāvīgās mākslinieciskās darbības veicināšanai kā arī parādīts teorētisko atziņu pielietojums praksē. Nodaļā aprakstīti un analizēti dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa darbības principi un parādīts kā teorētiskās atziņas īstenojas praksē. *Veidojošā eksperimenta otrā posma* secinājumi balstīti procesuālā modeļa aprobācijas gaitā iegūtajos pierādījumos par dejas kompozīcijas prasmju attīstību eksperimenta laikā līdz patstāvīgai mākslinieciskai darbībai, kas izpaudās studentu spējā lietot visus dejas kompozīcijas struktūrkomponentus.

Eksperimenta laikā veiktie novērojumi ir korelēti ar studentu darbības pašanalīzi. Studentu interese par tēla veidošanu vērojama jau no pirmajām darbībām: mūzikas izvēlē studenti pievēršas izteiksmīgi un emocionāli bagātām kompozīcijām, dejas ideja atklājas izvērstos tēmas risinājumos, vērojama tendence uzturēt darbības dinamisko raksturu, veikt izteiksmes līdzekļu variēšanu, notiek ritmisko kontrastu un dažādu telpisko risinājumu meklējumi. Radoša pieeja vērojama kompozīcijas iestudēšanā un sadarbībā ar izpildītājiem. Novērojumi rāda, ka A grupas dalībnieki idejas patstāvīgi veidotajai kompozīcijai smēlās galvenokārt mūzikā bērniem. Par to liecina dejas nosaukumi un atbilstošas kompozīcijas tēmas: *Dejo, sunīti* (komponiste S.Silava), *Zirneklītis* (komponists V.Zilveris), *Būšu liels* (komponists R.Pauls) u.c. B grupas dalībnieku kompozīciju idejas veidojās no apkārtējās pasaules impulsiem (iestudējums *Glābšanas dienests*, mūzika Kuba), mākslinieciskajiem iespaidiem (iestudējums *Filma*, mūzika *DJ Brain*), sociālajiem aspektiem (iestudējums *Priekšsajūtas*, komponists P.Dambis). B grupas dalībnieki par kompozīcijas izteiksmes līdzekļiem izvēlas modernās dejas tehniku. C grupas dalībnieki pamatā iespaidojās no tautas mūzikas vai tautas mūzikas apdares rosinātajiem tēliem (*Mugurdancis* R.Paula apdarē, *Sēju vēju* I.Reiznieces apdarē, *Lanckarons* Laimas muzikantu apdarē). B grupas dalībniekiem ir vairāk attīstīta abstraktā domāšana un radošā iztēle, kuras iespaidā notiek negaidīti idejas risinājumi, kuru saturs reizēm nesakrīt ar mūzikas saturu. Eksperimentā atklājas, ka studenti ir lietojuši visus vai gandrīz visus struktūrkomponentus patstāvīgajos darbos. Veiksmīgi tiek izmantotas prasmes meklēt telpiskos risinājumus, ritmiskos pārklājumus, veidot savienojumus un attīstīt horeogrāfisko frāzējumu. A grupas dalībniekiem ir izveidojusies izpratne par vadmotīvu, kas veiksmīgi tiek lietota bērniem saprotamu tēlu raksturojumos (sunīša tēls, zirneklītis). B grupai vērojama izpratne par dejas

tēlu un kompozīcijas vienotību kā tēla eksistences veidu. C grupas dalībnieki pirmajā patstāvīgajā darbā nevar sasniegt augstāko līmeni objektīvu nosacījumu dēļ, jo tam trūkst nepieciešamo priekšzināšanu dejā un studiju procesa, kurš nodrošina regulāru zināšanu uzkrāšanu un dejas prasmju attīstību. Visu dejas kompozīcijas struktūrkomponentu lietojums nodrošina idejas un tēmas iekļaušanos piemērotā horeogrāfiskā formā, izteiksmes līdzekļu izvērsumu, piemērotu izpildītāju izvēli, dinamisku norisi ar piederību izvēlētajam stilam. Struktūrkomponentu izvērsums dejas kompozīcijā norāda uz attīstītu struktūru ar izteismīgu dejas tēlu, spējīgu emocionāli iedarboties uz skatītāju. Pārrunās atklājās, ka idejas un tēmas izvēli studentu patstāvīgajiem darbiem noteica dalībnieku emocionālā attieksme pret pasauli, mūzika, sarunas ar vienaudžiem, daba, sapņi, nākotnes vīzijas. Taču tikai B grupas dalībniekiem izdevās patstāvīgi risināt sociāli nozīmīgas tēmas kompozīcijā, jo studentiem ir plašas zināšanas mūzikā, pietiekoši liela dejas pieredze, kas ļauj izvēlēties un pilnveidot izteiksmes līdzekļus. A un C grupas dalībnieki vēl nespēj patstāvīgi risināt horeogrāfiskās idejas, tāpēc paļaujas uz mūzikas formu un saturu, arī uz iegūtajiem tradicionālajiem priekšstatiem par deju. Grūtības pirmā (zemākā) prasmju attīstības līmenī esošajiem dalībniekiem sagādāja arī nedrošība un šaubu pārvarēšana radošās darbības uzsākšanai, stereotipi, zināšanu trūkums horeogrāfijā, mūzikā un mākslā, nespēja iegūtās prasmes pārnest citās situācijās. Dejas analīzi spēj veikt studenti, kuri apguvuši dejas kompozīcijas elementu lietošanu, terminoloģiju, kā arī labāk izprot izvirzītās prasības un no tiem izejošos kritērijus. Izveidotie kompozīcijas vērtēšanas kritēriji izslēdz subjektīvismu kompozīcijas vērtēšanā, taču, ņemot vērā individuālo gaumi, pieredzi, dažādu estētiskās izglītības līmeni u.c. apstākļus, analizējot un vērtējot izveidoto dejas kompozīciju, jāparedz iespēja paust subjektīvās izjūtas un atziņas.

Eseju rakstīšana un analīze ir veids kā iespējams noteikt katra dalībnieka attieksmi un līdzdalību izvērstajā mākslinieciskajā procesā. Esejās ir veikta izveidotās kompozīcijas vīzijas salīdzinājums ar reālajā procesā sasniegto, analizētas mākslinieciskās darbības grūtības un atklāsmes, tās laikā radušās emocijas, darbības motivācija. Esejās studenti nonāca pie dažādām promocijas darba kontekstā nozīmīgām atziņām. A grupas studenti (veidoja kompozīcijas bērnu dejā) raksta:

“Idejas īstenošanā radās grūtības ar mūzikas izvēli.”

“Pietrūkst zināšanu par bērnu somatiskajām prasmēm dažādos vecumposmos.”

“Mani rosināja tikai mūzika.”

“Fantāzijas tēli ir interesantāki par reālajiem.”

“Nezināju, kā aktivizēt iztēli.”

“Fantazēt ir tik patīkami!”

A grupas studenti pamatā uzsver, ka iztēlē radītais priekšstats ir spilgtāks par reāli izveidoto, jo ir pietrūcis zināšanu un arī pieredzes iestudējuma veikšanā, kā arī emocionālās spriedzes visā radošās darbības laikā. Studentu starpā izvērsās interesanta *diskusija* par to, kādas ir iespējas pārvarēt radušos pretrunu. Dalībnieki uzskata, ka tā varētu būt pārvarēta uzkrājot lielāku informāciju (koncertu, baleta izrāžu apmeklējums, videoinformācijas analīze), apmainoties viedokļiem, vairāk pārrunājot norises gaitu kopā ar pedagogu. B grupas dalībnieki (veidoja modernās dejas kompozīciju) vairākās esejās uzsvēra, ka dejas kompozīcijas veidošana ir interesanta pašpieredzes forma.

“Pats galvenais – manas pārdomas par dzīvi. Tās es gribēju izteikt horeogrāfijā”.

“Vai ir jāseko mūzikai?”

“Idejas ir visur. Galvenais –izvēlēties pašu interesantāko.”

“Kompozīcijas tēlu nosapņoju.”

“Mana kompozīcija ir neveiksmīga, tajā nav dvēseles.”

“Man patīk fantazēt.”

B grupas studenti uzskata, ka eksperimenta laikā motivāciju un emocionālo attieksmi uzturēja darbības veidu un formu dažādība. Piemēram, ļoti interesanti viņiem bija piedalīties kā dejojājiem studiju biedru kompozīciju demonstrējumos, kas ļāva analizēt māksliniecisko darbību no arī dejojāja viedokļa un netieši piedalīties citu dalībnieku mākslinieciskajā procesā. B grupas dalībnieki esejās pievērsās pārdomām par procesa radošuma problēmām, izceļot jautājumu par grūtībām uzturēt interesi kompozīcijas veidošanas laikā visos tās posmos. B grupas dalībnieki uzskata, ka grupu darbs un tā rezultātā iegūtā jaunā pieredze sekmē ideju struktūrkomponenta veicināšanu, ko šīs grupas studenti uzskata par mākslinieciskās darbības kvintesenci.

C grupas dalībnieki (veidoja latviešu deju) veltīja mazāku uzmanību refleksijai par radošā procesa norisi un tēlainības problēmām. Ešejās tas izpaudās teiktajā:

“Deju izdomāt ir grūti.”

“Liekas, ka viss manis iztēlotais ir jau redzēts.”

“Es nevaru atrast neko interesantu.”

“Latviešu deju idejas ir izsmeltas.”

Diskusijā C grupas dalībnieki uzsvēra iztēles rosināšanas problēmas, izteiksmes līdzekļu trūkumu, ierobežojumus, ko rada somatisko prasmju trūkums. C grupa uzskata, ka eksperimenta laikā svarīga ir pedagoga klātbūtne un palīdzība, kā arī tā pieredze, kas iegūta, skatoties videoformātā horeogrāfiskos iestudējumus un baletus. Kopumā esēju

rakstīšana un to analīze kā pētīšanas metode parādīja, ka eksperiments rosināja studentus pārdomāt par dejas kompozīciju kā māksliniecisku procesu, par pašrealizāciju un pašpiederību dejas kompozīcijā, procesa saistību ar emocijām, rezultāta adekvātumu priekšstatiem, sadarbībai ar izpildītājiem u.c. māksliniecisko darbību veicinošām problēmām. Tomēr gandrīz visās esējās tiek uzsvērtas sadarbības veidu dažādības nozīme prasmju apguves procesā.

Pētījuma laikā dejas kompozīcijas prasmju apguvei tiek uzturēti 3 sadarbības veidi:

- sadarbība *students – pedagogs*,
- *sadarbības students – students*,
- *sadarbība students – cita pieredze*.

Dejas kompozīcijas prasmju attīstībā saskarsmes veidu daudzveidība tiek pamatota ar apgūstamās informācijas dažādību un darbības eksperimentālo dabu. Sadarbība *pedagogs – students* saistīta ar uzdevuma veikšanu, tā demonstrējuma organizēšanu, analīzi un vērtējumu. Šajā sadarbības veidā lietderīga ir dialoga metode, kuras laikā notiek diskusijas un domu apmaiņa par iestudējuma vai demonstrējuma rezultātu. Sadarbībā *students – pedagogs* tiek ieviestas tādas studiju formas kā demonstrējums, praktiskais darbs, improvizācija, projekta darbs, lekcija, seminārs. Sadarbības veidā *students – pedagogs* tiek uzsvērtas dialoga efektivitāte, kura laikā notiek diskusijas par iestudējumu vai demonstrējumu. Diskusijas pamatuzdevumiem: attīstīt prasmes skaidri noformulēt domu, mācīties ieklausīties citos, censties izprast un pieņemt citu viedokli, veicināt spēju uzņemties atbildību. Diskusija var būt īpaši organizēta vai arī spontāna. Sadarbībā skolotājs – students notiek apgūto prasmju analīze, vērtēšana un koriģēšana. Novērtējums dejas kompozīcijas studiju procesa ir saistīts ar pedagoga sniegto izpildītā uzdevuma kvalitatīvo vērtējumu. Studiju procesā tas izpaužas analītiskā kompozīcijas raksturojumā un atzīmes izlikšanā. Ja kompozīcijai ir piešķirts publiskās komunikācijas veids, tad novērtējumu var veikt arī deju pedagogi, horeogrāfi vai komisijas locekļi. Kompozīcijas novērtējums ārpus studiju procesa (jaunrades deju konkursā) ir efektīvs paņēmieni apgūto prasmju objektīvai novērtēšanai. To var veikt arī eksperti, ja dejas kompozīcija tiek pakļauta ārējam demonstrējumam. Kompozīcijas *analīze* pēc izveidotajiem kritērijiem un rādītājiem ir iespējama tikai studiju procesā vai šauri profesionālā vidē. Izveidotie kompozīcijas vērtēšanas kritēriji izslēdz subjektīvismu kompozīcijas vērtēšanā, taču, ņemot vērā individuālo gaumi, pieredzi, dažādu estētiskās izglītības līmeni u.c. apstākļus analizējot un vērtējot izveidoto dejas kompozīciju, studiju procesā ir jāparedz iespēja paust subjektīvās izjūtas un atziņas. Prasmju apguves

procesā pedagoga vadībā notiek arī to *koriģēšana*. Koriģēšanas process ir ļoti sarežģīts, jo saistīts ar viedokļu saskaņošanu un bieži vien prasa spēcīgu argumentāciju no pedagoga puses. Pedagogam ir jāmāk uz klausīt studenta viedoklis, jāizprot studenta mākslinieciskās domāšanas loģika, jādemonstrē empātijas spējas. Patstāvīgi veidotās kompozīcijas analīzei tiek izmantota *viedokļu salīdzināšana*. Tā daļēji kalpo arī izveidotās kompozīcijas novērtējumam. Viedokļu tuvināšanās, atziņu kopība norāda uz dejas kompozīcijas daudznozīmību un emocionālo iedarbi. Viedokļu salīdzināšana sadarbībā students – pedagogs pētījumā ir ļāvusi apzināt dalībnieku spriedumus, kuri parasti skar emocionālās iedarbes pusi. Viedokļu salīdzināšanā svarīgi ir izprast tās iespējamo izejas punktu jeb redzesleņķi. Viedokļu salīdzināšanai novērojami vairāki līmeņi:

- 1) to personu viedokļu salīdzināšana, kuriem ir zināšanas dejas kompozīcijā (pedagogs, dalībnieki, horeogrāfi);
- 2) uztvērēju (skatītāju) viedokļu salīdzināšana;
- 3) skatītāju un profesionāļu viedokļu salīdzināšana.

Novērtējums empīriskajā pētījumā ir saistīts ar pedagoga darbību. Novērtējumā studenti iegūst pedagoga sniegto dejas kompozīcijas kvantitatīvo vērtējumu. Vērojumi rāda, ka vispusīgi analizēt kompozīciju ir iespējams, salīdzinot dažādus viedokļus – izpildītāja, skatītāja, pedagoga, autora. Šajā procesā pašvērtējumam ir liela nozīme, jo apvieno analītisko pieeju ar jaunu atziņu veidošanās pamatojumu. Pašvērtējumā studenti vērtē savas spējas, rezultāta atbilstību ieguldītajam darbam. Salīdzinājums ir pielietojams arī pašvērtējumā, kurā tiek salīdzināta iecere ar rezultātu.. Pašvērtējumu kā metodi svarīgi pielietot visā darbības cikla gaitā, jo attīsta kriticismu un kreativitāti. Grupēšanai kā sadarbības metodei ir īpaša vieta prasmju aprobācijas procesā. paņēmieniem dejas kompozīcijas apgūvē tik izcelta *heiristikā metode*, kura sekmē zināšanu pārveidi pārlicībā, veido prasmes pašam apgūt zināšanas un meklēt risinājumus, veido interesi par mācību darbu. Heiristikā metode vada studentu izziņas darbību patstāvīgam risinājuma meklējumam, attīsta prasmi mācīties un radoši izmantot zināšanas.

Sadarbība students – students ir skolotāja prognozēta. Tā tiek veidota ar mērķi apgūt dejas interpretācijas, analīzes un demonstrējuma prasmes. Sadarbībā students – cita pieredze saistīta ar studentu patstāvīgo darbu. Tas paredz literatūras studēšanu, videoinformācijas analīzi, koncertprogrammu vērtēšanu, iestudējumu analīzi. Šis sadarbības veids māca apgūt prasmes patstāvīgai informācijas iegūšanai, atziņu lietošanai studentu izveidotās un iestudētās kompozīcijas. un informācijas apstrādei. Lai pārlicinātos par sadarbības veida

students – *students* efektivitāti un uzzinātu par eksperimenta laikā studentu iegūtajām zināšanām un analītiskajām prasmēm dejas kompozīcijā, veidojošā eksperimenta otrajā posmā katra no grupām (A,B,C) saņēma uzdevumu teorētiski analizēt deju atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un struktūrkomponentu saturam.

A grupas studenti saņēma uzdevumu teorētiski analizēt horeogrāfes R.Spalvas deju *Krauklītis* Tautas deju ansambļa *Dzintariņš* izpildījumā. Dejas izvēle pamatojas pedagoģiskajos novērojumos, ka šīs grupas dalībniekiem vieglāk uztvert bērnu deju mūziku un horeogrāfiju, kā arī grupā vērojama izpratne par bērnu dejas raksturu un atbilstību vecumposmiem.

Pedagoģiskais eksperiments dejas kompozīcijas vērtēšanas pārbaudei A grupai sastāv no šādām darbībām (soļiem):

1. solis – eksperimenta dalībniekiem deja tiek demonstrēta videoversijā, studenti iepazīstināti ar dejas veidošanas apstākļiem un tās vēsturi;
2. solis – pēc noskatīšanās veiktas pārrunas par to, kāds ir dejas raksturs, žanrs, ideja un tēma;
3. solis – eksperimenta dalībnieki tiek iepazīstināti ar izveidotajiem dejas kompozīcijas vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem;
4. solis – izlozes ceļā izveidotas 4 darba grupas;
5. solis – darba grupas veido rakstisku ziņojumu un uzstāšanos, vērtējot deju *Krauklītis* pēc izveidotajiem kritērijiem;
6. solis – diskusijas par dejas kompozīcijas kritēriju lietderību un objektivitāti;
7. solis – darba grupu dokumentu apstrāde, novērojumu un atziņu apkopojums.

Darba grupu dokumentu apstrāde liecina, ka:

- 1) dalībnieki visumā ir izpratuši struktūrkomponentu saturu;
- 2) dalībnieki lieto terminoloģiju;
- 3) izveidojusies izpratne par dejas kompozīcijas vienotību;
- 4) studenti analizē dejas tēlu.

Diskusijās studenti uzsvēra, ka izveidotie dejas kompozīcijas kritēriji ir ērti lietošanai dejas kompozīcijas analīzei.

B grupas studenti saņēma uzdevumu teorētiski analizēt horeogrāfa I. Kiliana kompozīciju *Kritušie eņģeļi*. Kompozīcijas pedagoģiskā izvēle pamatojas novērojumos, ka šīs grupas dalībniekiem modernās dejas horeogrāfija izraisa vislielāko interesi, arī ir labāk

saprotama. Pedagoģiskais eksperiments dejas kompozīcijas vērtēšanas pārbaudei B grupai sastāv no darbībām (soļiem):

1. solis – eksperimenta dalībniekiem kompozīcija tiek demonstrēta videoversijā, studenti iepazīstināti ar horeogrāfa daiļradi un kompozīcijas tapšanas gaitu;
2. solis – pēc noskatīšanās veiktas pārrunas par kompozīcijas iestudējuma īpatnībām un risinājumu;
3. solis – eksperimenta dalībnieki tiek iepazīstināti ar izveidotajiem dejas kompozīcijas vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem;
4. solis – izlozes ceļā izveidotas 3 darba grupas;
5. solis – darba grupas veido rakstisku ziņojumu un uzstāšanos, vērtējot kompozīciju *Kritušie eņģeļi* pēc izveidotajiem kritērijiem;
6. solis – diskusijas par dejas kompozīcijas kritēriju lietderību un objektivitāti;
7. solis – darba grupu dokumentu apstrāde, novērojumu un atziņu apkopojums.

Darba grupu dokumentu apstrāde liecina, ka:

- 1) dalībnieki ar interesi lieto terminoloģiju un spriež par struktūrkomponentu saturu;
- 2) dalībniekiem izveidojusies izpratne par dejas kompozīcijas tēlu raksturojošiem faktoriem.

Pārrunu laikā izvērās aktīva diskusija par kompozīcijas dinamiku un dramaturģiju. Diskusijās izskanēja priekšlikums atsevišķi vērtēt dinamiku, dramaturģiju un izpildījuma kvalitāti. Kas radītu jaunu struktūrkomponentu.

C grupas dalībnieki saņēma uzdevumu teorētiski analizēt dažādu Latvijas horeogrāfu dejas pēc izveidotajiem kritērijiem un rādītājiem. Pedagoģiskais eksperiments dejas kompozīcijas vērtēšanas pārbaudei C grupai ir saistīts ar reālajā praksē esošajām dejām. Tāpēc darbības 1.solī, lai noskaidrotu labākās latviešu autordejas un bērnu dejas, ir veikta aptauja. Aptaujas dalībniekiem bija jānosauc pēdējās desmitgades, viņuprāt, labākās dejas. Atbilžu skaits netika ierobežots. Katrs nosaukums saņēma vienu punktu. Summējot punktus, tika iegūti 19. un 20. tabulā atspoguļotie rezultāti.

23. tabula
Latviešu autordeju reitinga tabula

Nr. P.k.	Kompozīcijas nosaukums	Autors	Punktu skaits
1.	Audēju deja	H. Sūna	23
2.	Es mācēju danci vest	U. Žagata	15
3.	Pie Daugavas	H. Sūna	12

4.	Dejotprieks	U. Žagata	12
5.	Mugurdancis	J. Purviņš	7
6.	Gatves deja	H. Tangijeva – Birzniece	7
7.	Klipu – klapu	U. Žagata	6
8.	Kurzeme	H. Sūna	6
9.	Jūrmalnieks	J. Ērglis	6
10.	Govju kazāks	J. Ērglis	5
11.	Rucavietis	H. Tangijeva – Birzniece	5
12.	Pieguļnieki	I. Sālzirne	5
13.	Sārabumbals	V. Rūja	5
14.	Jezups	J. Butkēvičs	4
15.	Bundzenieku maršs	G. Skuja	4
16.	Nautrēnu dancis	I. Dreļs	3
17.	Kad es Talsos iebraucu	S. Laurenoviča	2
18.	Zilānu dancis	E. Tamans	2
19.	Sudmaliņas	H. Sūna	2

24.tabula

Latvijas bērnu deju reitinga tabula

Nr.p.k.	Kompozīcijas nosaukums	Autors	Punktu skaits
1.	Sitieniņi	B. Šteina	19
2.	Pulkā nāc	O. Freiberga	15
3.	Valodiņa	R. Spalva	12
4.	Mēles mežģis	A. Melnalksne	8
5.	Ganu polka	U. Žagata	8
6.	Uz skolu	O. Freiberga	8
7.	Jostu polka	J. Nurka	7
8.	Situ koku uz kociņa	V. Reinicāne	7
9.	Kālabad galdiņam	A. Daniļevičs	7
10.	Zilais putniņš	R. Spalva	7
11.	Braucējiņi	I. Filipsons	6
12.	Ežulis	B. Šteina	6
13.	Ugunskura deja	M. Lasmane	5
14.	Dej māsiņas, bāleliņi	U. Žagata	4
15.	Kas zināja debess malu	J. Purviņš	4
16.	Viņš ir mans	V. Vilka	4
17.	Būšu liels	A. Kalniņš	3

18.	Krauklītis	R. Spalva	2
-----	------------	-----------	---

Lai veiktu kompozīcijas analīzes prasmju pārbaudi, veidotas sešas darba grupas ar četriem cilvēkiem katrā. Katra darba grupa izlozes ceļā saņēma analīzei vienu bērnu un vienu autordeju, kuras atrodas reitinga tabulas augšpusē. Autordeju grupā tās ir *Audēju deja*, *Es mācēju danci vest*, *Pie Daugavas*, *Dejotprieks*, *Mugurdancis*, *Gatves deja*. Bērnu deju grupā *Sitieniņi*, *Pulkā nāc*, *Valodiņa*, *Mēles mežģis*, *Ganu polka*, *Uz skolu*. Izvēles pamatojumu veido personīgajā pieredzē balstītā atziņa, ka dejas ar izstrādātu kompozīciju ir vieglāk analizēt, jo tām piemīt visi vai gandrīz visi struktūrelementi. Trešais solis – dejas tiek demonstrētas videoversijā, nosaukti autori, veikts dejas tapšanas un autora raksturojums.

Ceturtais solis – pārrunās konstatēti deju pozitīvie rādītāji. Dalībnieki tos nosauc: soļu kombināciju atbilstība dejas saturam, dejas zīmējuma mērķtiecīgs izvietojums atbilstoši dejas idejai, mūzikas un dejas vienotība, latviešu mentalitātei tipiska tēmas izvēle. Bērnu dejā – risinājums atbilstoši izvēlētajam vecumposmam, tautiskums, deju soļu ritmiskais risinājums.

Piektais solis – eksperimenta dalībnieki tiek iepazīstināti ar izveidotajiem dejas kompozīcijas vērtēšanas kritērijiem atbilstoši struktūrkomponentu saturam.

Sestais solis eksperimenta norisē – darba grupu veidošana un uzdevuma veikšana. No 24 dalībniekiem ir izveidotas sešas darba grupas. Katrā četri dalībnieki. Dalībnieku izvietojumu grupās nosaka izloze. Darba grupās dalībnieki analizē divas dejas (latviešu autordeju un bērnu deju), ko arī nosaka izloze.

1. grupa analizē *Gatves deju* un *Sitieniņus*,
2. grupa analizē *Es mācēju danci vest* un *Mēles mežģi*,
3. grupa analizē *Dejotprieku* un *Pulkā nāc*,
4. grupa analizē *Audēju deju* un *Valodiņu*,
5. grupa analizē *Pie Daugava* un, *Ganu polku*
6. grupa analizē *Mugurdanci* un *Uz skolu*.

Septītais solis. Tiek veidoti darba grupu ziņojumi, kuros ietverts kritēriju pamatojums vai neesamība kādai no izvirzītajai pozīcijai. Ziņojumi tiek dokumentēti un iesniegti apstrādei.

Darba grupas konstatēja, ka:

- 1) izveidotie dejas kompozīcijas kritēriji ir vispusīgi, jo ietver sevī daudzus kompozīcijas veidošanas aspektus (5 ziņojumos);

- 2) izveidotie dejas kompozīcijas kritēriji izslēdz subjektīvo faktoru dejas kompozīcijas vērtēšanā (6 ziņojumos);
- 3) dejas kompozīcijas kritēriju esamība atvieglo dejas kompozīcijas veidošanu un analīzi (5 ziņojumos);
- 4) izveidotie dejas kompozīcijas kritēriji var būt piemēroti dažādos deju žanros (8 ziņojumos).

Astotais un devītais solis – apkopojot ziņojumu rezultātus un analizējot pārrunu gaitā iegūto informāciju, tiek empīriski pierādīts, ka:

- 1) eksperimenta gaitā dalībnieki ir ieguvuši teorētiskās zināšanas dejas kompozīcijā;
- 2) teorētiskās zināšanas atklājas dalībnieku prasmē analizēt kompozīciju;
- 3) teorētiskās zināšanas atklājas dalībnieku spējās spriest par dejas tēlu un tēlainību rosinošiem nosacījumiem dejas kompozīcijā.

Atsevišķos gadījumos grupas tiek veidotas atbilstoši piederībai kādam no prasmju attīstības līmeņiem, taču pedagoģiskie novērojumi rāda, ka lietderīgāk ir veidot dalībnieku jauktās grupas attiecībā pret prasmju attīstības līmeni. Tāpēc sadarbība *dalībnieks – dalībnieks* ir pedagoga organizēta. Tā tiek veidota ar mērķi apgūt patstāvīgā darba un demonstrējuma prasmes.

Sadarbība students – cita pieredze saistīta ar studentu patstāvīgo darbu un spējām analizēt pieredzi dejas kompozīcijā. Tā paredz literatūras studēšanu, videoinformācijas analīzi, koncertprogrammu vērtēšanu, iestudējumu analīzi. Šis sadarbības veids veicina prasmes informāciju iegūt, lietot un apstrādāt. Sadarbība tiek orientēta uz prasmi uzturēt mākslinieciskajā darbībā eksperimentu, izvērst riska faktoru, meklēt jaunus risinājumus un attīstīt kriticismu, tādas pedagoģiskas darbības izvēršanu, kura veicina spēju riskēt, meklējot jaunas tēmas un to risinājumus. Eksperimentam studiju procesā var būt vairākas nozīmes – tas var saistīties ar negaidītu risinājumu, ko iegūst improvizācijas ceļā, vai arī tas ir pedagoga prognozēts, iesaistot kompozīcijas uzdevumos žestu valodu, videoinstalāciju, tekstu u.c. iespējas. Tas tiek uzturēts visā kompozīcijas radīšanas gaitā, jo attīsta kriticismu un kreativitāti. Kriticisms kļūst produktīvs, ja pamatojas dejas kompozīcijas satura struktūrelementos un darbības procesuālajā modelī. Empīriskais pētījums parāda, ka darbības cikls nodrošina mijiedarbīgu prasmju veidošanās procesu, kas organizēts radošā vidē izmantojot studentu personīgo pieredzi un plašos sadarbības veidus, panākot darbības objektīvo un subjektīvo komponentu tuvināšanās. Eksperiments līdzsvaro prasmju attīstības procesu, jo izmaina dalībnieku attieksmi pret kompozīcijas veidošanu, kā rezultātā rodas

jaunas prasmes un pieredze. Daudzveidīgas sadarbības formas veido jaunas zināšanas dejas kompozīcijā, kuras pārāug priekšstatos par dejas tēla noteicošo lomu kompozīcijā. Individuālā pieeja atbilstoša katra dalībnieka iegūtajai pieredzei rada priekšnosacījumus darbības pašregulācijai un attīstībai. Tas apstiprinās dalībnieku intereses pārejā no rezultāta uz procesu, motivētā un aktīvā mākslinieciskajā darbībā un izpratnē par dejas tēlu kā darbības radošu iznākumu. Empīriskais pētījums pierāda, ka dejas kompozīcijas prasmju procesuālais modelis ir dejas kompozīcijas vienotības garants. Procesuālā darbības modeļa darbības pamatprincips —sadarbības formu daudzveidība – nodrošina izveidotā modeļa efektivitāti dejas tēla veidošanā. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis parāda, ka horeogrāfa pieredzes veidošanos nosaka gan pedagoga uzskati, gan dalībnieku intereses un vajadzības. Process ir virzīts uz aktīvas radošas vides veidošanu, kura tuvina pedagoga un dalībnieka darbības mērķus. Aktivitāte te nav nepārtraukta darbošanās, bet motivācijas veicinātāja studentu izziņas intereses un emocionalitātes veidošanā. Izmantotās dažādās sadarbības formas ir īpaši efektīvs līdzeklis prasmju pilnveides procesa dinamizēšanai, jo attīsta radošo aktivitāti, patstāvīgu domāšanu, veicina informācijas apmaiņu, rosina uz jauniem meklējumiem. Sadarbība – svarīga horeogrāfa darba profesionalitātes pazīme. Visā darbības gaitā horeogrāfam ir nepieciešams izkopt sadarbības prasmes ar izpildītājiem, scenogrāfijas un tērpu veidotājiem, skatuves iekārtotājiem, menedžeriem un daudziem citiem darbībā iesaistītiem cilvēkiem. Sadarbības prasmes veicina produktīvu mākslinieciskās darbības iznākumu, attīsta radošās spējas, tā atraisot daudzu iesaistīto personu potenciālu. Studiju procesā sadarbība kā mērķtiecīgi veiktā izziņas darbība veicina studenta individuālo pieredzi. Izmantojot novērojumus iegūto informāciju un analizējot dalībnieku patstāvīgi veidotās dejas kompozīcijas, iespējams novērtēt dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa efektivitāti un dejas tēla kā sistēmveidojoša faktora nozīmi tajā.

Kompozīcijas veidošanas prasmju apguves process visumā ir kriticisma piestrāvots. *Kriticisms* kā metode ir kompozīcijas mācību procesa virzītājs. Kā tika konstatēts pētījuma teorētiskajā daļā ar kriticismu Eiropas dejas kompozīcijas teorijā saprot metodi, kura piešķir dejas kompozīcijas mācību procesam un veidošanai aktivitāti un rosina uz jauniem radošiem meklējumiem. Kriticisms izpaužas mācību procesā apgūto prasmju kritiskā lietojumā: prasmē analizēt izveidotās struktūras, prasmē veikt dejas kompozīcijas veidošanas procesa vērtējumu un pašvērtējumu, prasmē izteikt un pamatot viedokļus. *Prasme uzturēt eksperimentu* ir saistīta ar riska faktora izvēršanu un jaunu risinājumu meklēšanu saistībā ar

kritisko domāšanu. Kritiskā domāšana ceļā uz risinājuma meklēšanu veic atlases un izvērtēšanas funkciju, satuvina darbību ar eksperimentu. Eksperiments paredz tādas pedagoģiskas darbības izvēšanu, kura veicina spēju riskēt, meklējot jaunas tēmas un to risinājumus. Eksperimentam mācību procesā var būt vairākas nozīmes – tas var saistīties ar negaidītu risinājumu, ko iegūst improvizācijas ceļā, vai arī tas tiek prognozēts no pedagoga puses, iesaistot kompozīcijas uzdevumos žestu valodu, videoinstalāciju, tekstu u.c. iespējas. Eksperimenta vērtējumā galvenais uzsvars ir liekams uz risinājuma oriģinalitāti un vienreizīgumu. Kriticisms un kreativitāte kompozīcijas studiju procesā uzskatāms par tandēmu, kurš palīdz studentiem veidot, atlasīt un attīstīt izteiksmes līdzekļus, analizēt procesu un rezultātus. Tas aptver noteiktus darbības veidus:

- 1) viedokļu salīdzināšanu,
- 2) kompozīcijas novērtēšanu;
- 3) analīzi,
- 4) pašvērtējumu.

Viedokļu salīdzināšana ļauj apzināt daudzu cilvēku spriedumus, kuri parasti skar dejas kompozīcijas emocionālās iedarbes pusi. Viedokļu salīdzināšanā svarīgi ir izprast tās iespējamo izejas punktu jeb redzesleņķi. Viedokļu salīdzināšanai novērojami vairāki līmeņi:

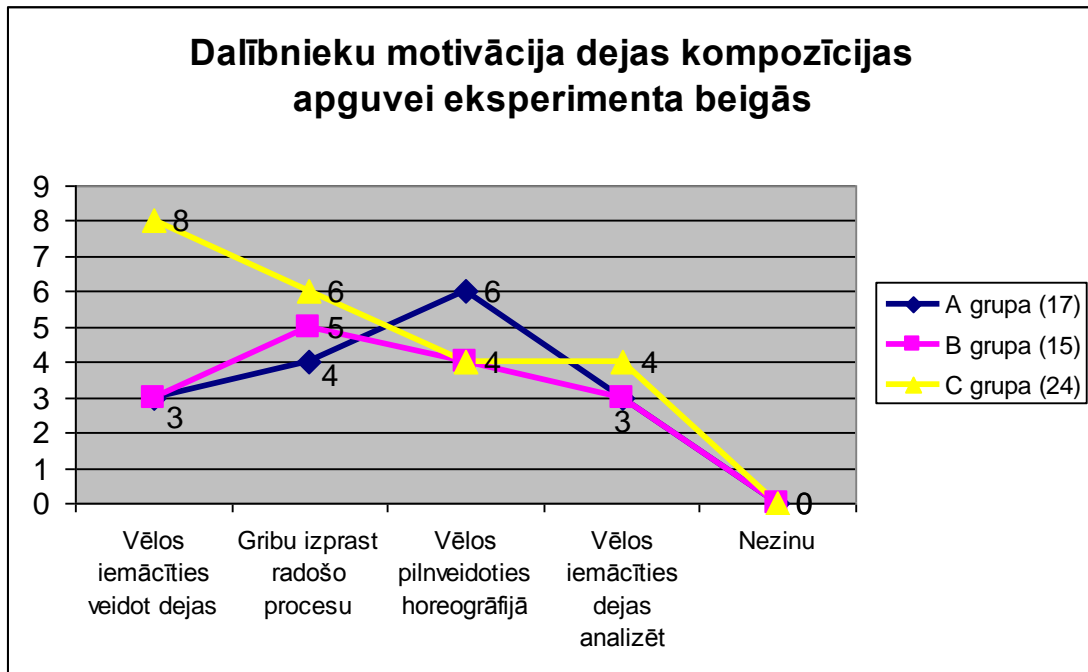
- 4) viedokļu salīdzināšana to personu starpā, kuriem ir zināšanas dejas kompozīcijā (pedagogs, studenti, horeogrāfi),
- 5) viedokļu salīdzināšana uztvērēju (skatītāju) starpā,
- 6) viedokļu salīdzināšana skatītāju un profesionāļu starpā (skatītāji – horeogrāfi).

Viedokļu salīdzināšana daļēji var kalpot izveidotās kompozīcijas novērtējumam. Viedokļu tuvināšanās, atziņu kopība norāda uz dejas kompozīcijas daudznozīmību un emocionālo iedarbi. Salīdzināšanai mācību procesā ir vienlaicīgi gan dejas kompozīcijas veidošanas prasme, gan kritērijs. *Pašvērtējums* ir viens no nozīmīgākajiem vērtēšanas veidiem, jo apvieno analītisko pieeju ar jaunu atziņu veidošanās pamatojumu. Pašvērtējumā studenti vērtē savas spējas, rezultāta atbilstību ieguldītajam darbam. Salīdzinājums ir pielietojams arī pašvērtējumā, kurā tiek salīdzināta iecere ar rezultātu. Pašvērtējuma rosināšanai mācību procesā lietderīgi izmantot tādas mācību formas kā eseju rakstīšana par kompozīcijas ieceri, kompozīcijas veidošanas procesa apraksts, dejas notācījas rakstīšana. Pašvērtējumu kā metodi svarīgi pielietot prasme: mācīties, apgūt kritisko domāšanu un prasmes meklēt risinājumu.

Lai noskaidrotu, kā eksperimenta gaitā ir mainījusies dalībnieku attieksme pret dejas kompozīciju, konstatējošā eksperimentā ir atkārtota sākotnējā aptauja, jautājot, *kādi ir dejas kompozīcijas apguves motīvi*, paredzot piecas atbildes:

- 1) vēlos iemācīties veidot dejas;
- 2) gribu izprast radošo procesu;
- 3) vēlos pilnveidoties horeogrāfijā;
- 4) vēlos iemācīties dejas analizēt un vērtēt;
- 5) nezinu.

47. attēls
Eksperimenta dalībnieku motīvi dejas kompozīcijas apguvei



Iegūto datu analīze parāda, kā eksperimenta laikā mainījusies studentu motivācija dejas kompozīcijas veidošanai. Mērījumi rāda, ka vingrinājumu izpildes gaitā studentiem aktīvi veidojas interese par radošo procesu un sevis pilnveidošanās iespējām. Tā C grupā eksperimenta beigās interesi par radošā procesa izzināšanu izteica 6 studenti (eksperimenta sākumā 2); A grupā par intereses palielināšanos pilnveidoties horeogrāfijā liecina attiecības 4 (eksperimenta sākumā) pret 6 (eksperimenta beigās). Visās grupās eksperimenta beigās studenti atsakās no atbildes „nezinu”, atbildot uz jautājumu par motivāciju dejas kompozīcijas veidošanai. Tas nozīmē, ka jau pēc pirmā darbības cikla dalībnieki izprot nepieciešamību apgūt dejas kompozīcijas prasmes. Mērījumu rezultātu izlīdzināšanās liecina, ka studentiem dejas kompozīcijas veidošanas process kļūst tikpat nozīmīgs kā

rezultāts. Akcentu maiņa norāda, ka izveidotais modelis padziļina dalībnieku izpratni par radošajiem procesiem un parāda dejas kompozīcijas veidošanās dialektiku. Dalībnieku pievēršanās procesam liecina, ka procesuālajā modelī un struktūrkomponentu saturā balstītā vingrinājumu sistēma veicina prasmju attīstību studentu reālajā mākslinieciskajā darbībā.

Pārrunās ar dalībniekiem atklājās, ka motivācijas un aktivitātes saglabāšanai ilgākā mākslinieciskās darbības posmā ir nepieciešami emocionālie impulsi procesa uzturēšanai no kompozīcijas pirmtēla līdz tā iestudējumam un demonstrējumam. Emocijas radošajā procesā, pēc dalībnieku teiktā, izraisa atbilstoša mūzikas izvēle, sadarbība ar izpildītājiem, iespēja veidot demonstrējumu, adekvāts novērtējums, sadarbība ar pedagogu u.c. apstākļi. Dalībnieki uzsvēra, ka emocijas ir labs stimuls darbības sākšanai, taču tās ir grūti uzturēt visā darbības laikā. Lielākā daļa dalībnieku uzskata, ka emociju uzturēšanai svarīga ir radošā gaisotne nodarbībās un pašrealizācijas iespējas dejas kompozīcijā

Dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālā modeļa darbības izpēte ļauj secināt, ka modeļa galvenie darbības principi atklājās ir sadarbības formu daudzveidībā.

Secinājumi. Veidojošā eksperimenta otrajā posmā analizēts dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis un pētītas sakarības starp dejas tēla attīstību studentu mākslinieciskajā darbībā un modeļa darbības principiem. Analizējot mērījumu rezultātus konstatēts, ka prasmju attīstības veicinātājs procesuālajā modelī ir dažādie eksperimenta laikā izmantotie sadarbības veidi. Tie sekmēja emocionālas attieksmes veidošanos, uzturēja interesi par māksliniecisko darbību, motivēja jauniem meklējumiem, veicināja zināšanu pilnveidi un pārnesi dažādās situācijās. Tas liecina, ka sadarbības princips ir modeļa subjektīvo un objektīvo darbības komponentu mijattiecību garants. Sadarbības veidu attīstība pilnveido dejas tēlu studentu mākslinieciskajā darbībā, kura esamība kļūst par kompozīcijas kvintesenci, prasmju attīstības rezultātu, augstu prasmju attīstības līmeņa rādītāju. Izveidotā dejas kompozīcijas prasmju attīstības koncepcija paver plašas iespējas studentu mākslinieciskās darbības pilnveidei, un to nodrošina izveidotā darbības cikla ieviešana pedagoģiskajā praksē.

Nobeigums

Promocijas darba mērķa sasniegšanai, atsaucoties uz Aristoteļa atklāto kompozīcijas vienotības principu un tā attīstību mūsdienu estētikas teorijās (A.Losevs, K.Kollers, E.Freiberga), tiek pētīta dejas kompozīcijas attīstības vēsture. Dejas kompozīcijas izteiksmes līdzekļu vēsturiskā analīze ļāva konstatēt vienotības principu dejas kompozīcijā un atklāt tā izpausmes kompozīcijas elementu vienotībā, daļu loģiskā sakārtojumā, formas un satura mijattiecībās (V.Krasovska, L.Bloka, K.Saks). Vienotības principa skatījumā promocijas darbā analizētas mūsdienu dejas teorijas (R.Labans, J.Smita - Autarde) un atklāti dejas kompozīcijas struktūrkomponenti. Izpētot latviešu dejas attīstību un kompozīcijas īpatnības (Jurjānu Andrejs, E.Siliņa, H.Sūna), promocijas darbā izveidots un pamatots latviešu dejas kompozīcijas struktūrkomponentu saturs.

Promocijas darbā tiek analizēta mākslinieciskā darbība, tās struktūra un atziņas par subjektīvajiem un objektīvajiem komponentiem tajā. Problēmas izpēte balstīta mākslas izziņas un estētiskās pieredzes teorijā (S.H.Rīds, K.G.Jungs, J.Lotmans, R.Mūks, P.Birkerts), kā arī Ļ.Vigotska mākslas darba suverenitātes teorijā. Mākslinieciskās darbības izpētē izmantoti darbības teorijas atklājumi, kas pamato subjekta – objekta attiecības (A.Ļeontjevs, S.Rubinšteins, Ļ.Vigotskis), un uzsvērtā tēla nozīme tajā. Tēls mākslinieciskajā darbībā pamatots kā subjektīvi objektīvs darbības faktors, kura attīstība ietekmē kompozīcijas veidošanas procesu kopumā. Mākslinieciskās darbības un darbības cikla analīze pamato procesuālo aspektu dejas kompozīcijā.

Izmantojot Z.Čehlovas darbības cikla modeli, promocijas darbā izveidots un pamatots dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis, kurā dejas tēls uzskatāms par sistēmveidojošo faktoru, bet attiecības starp subjektīvajiem un objektīvajiem komponentiem ir dejas kompozīcijas prasmju attīstības garants. Konstatēts, ka dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālais modelis aptver visus darbības veidus un norāda uz mērķa, motīva un rezultāta mijsakārībām. Darbības objektīvos komponentus veido dejas kompozīcijas struktūrkomponenti, zināšanas un dejas tēla objektīvās īpašības. Subjektīvo faktoru procesuālajā modelī ienes motivācija kompozīcijas veidošanai, daudzveidīgās darbības ceļā iegūtās zināšanas un prasmes, kā arī subjektīvais rezultāts – personīgā darbības jēga un dejas tēls kā subjektīvi jauna pieredze. Izveidotais darbības procesuālais modelis uzskatāmi parāda sakarības starp darbības mērķi, tā īstenošanu un dejas tēlu kā sistēmveidojošu faktoru tajā. Dejas kompozīcijas prasmju attīstības

procesuālais modelis nodrošina darbības veselumu un parāda dejas kompozīcijas galveno principu – vienotību – darbībā.

Promocijas darbā mākslinieciskās darbības motīvi un emocijas pētītas to kopsakarā. Atsaucoties uz teorijām par emociju nozīmi mākslas darba tapšanā (V.Petrušins, L.Dorfman, D.Matravens), tiek pamatots emocionālā lauka jēdziens un konstatēts, ka emocionālais lauks aktivizē visus procesuālā modeļa darbības komponentus, veido radošu vidi produktīvam studentu mākslinieciskās darbības procesam un iznākumam. Emocionālais lauks studentu dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālajā modelī veicina dejas tēla attīstību un veido personīgo attieksmi pret to.

Studentu dejas kompozīcijas prasmes pētījumā pamatotas kā procesuālā darbības modeļa nozīmīga satāvdaļa, kur savienojas darbības mērķi, līdzekļi un rezultāts. Promocijas darbā tās tiek analizētas darbības un izziņas intereses teorijas skatījumā (A.Ļeontjevs, G.Ščukina, T.Šamova, Ā.Karpova). Konstatēts, ka procesa efektivitāte ir atkarīga no studentu prasmju un iemaņu attīstības līmeņa, kurā atklājas indivīda zināšanas, prasmes un pieredze. Promocijas darbā pamatoti dejas kompozīcijas prasmju attīstības līmeņi studentiem, konstatēti to kritēriji un rādītāji. Analizēti vingrinājumu veidošanas principi dejas kompozīcijas prasmju attīstībai (J.Smita - Autarde, L.Lavenders, S.Smirnovs, A.Jermolajeva - Tomina) un konstatēts, ka zināšanu pārņemšana un apzināta izmantošana vingrinājumos kļūst par racionālu prasmju attīstības komponentu. Teorētiski pierādīts, ka vingrinājumu izpilde attīsta izpratni par mākslinieciskajiem procesiem un veido noturīgas dejas kompozīcijas prasmes.

Hipotēzes pārbaudei veikts empīriskais pētījums, kurš sastāv no konstatējošā eksperimenta un veidojošā eksperimenta. Empīriskais pētījums veidots lai pārbaudītu dejas kompozīcijas prasmju attīstības procesuālo modeli reālajā mākslinieciskajā un pedagoģiskajā darbībā, kā arī hipotētiskajos pieņēmumos izvirzītos studentu prasmju attīstības nosacījumus. Tā īstenošanai ir izveidota vingrinājumu sistēma atbilstoši struktūrkomponentu saturam un procesuālā modeļa darbības principiem. Izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes, vingrinājumu sistēma ir aprobēta izveidotajās eksperimentālajās grupās. Vingrinājumu sistēmas aprobācija un iegūtie rezultāti ļauj spriest par to, kā mainījies eksperimenta dalībnieku prasmju attīstības līmenis darbības cikla laikā. Eksperiments parāda, ka izveidotā vingrinājumu sistēma ir veicinājusi studentu prasmju attīstību, kas atklājas pārejā no zemāka prasmju attīstības līmeņa uz augstāku. Tā ietekmējusi eksperimenta dalībnieku mākslinieciskās darbības motivāciju,

pārceļot interesi no rezultāta uz darbības procesu, kā arī ļāvusi izpausties subjektīvajam un objektīvajam darbības aspektam patstāvīgi veidotajās dejas kompozīcijās.

Veiktais teorētiskais un empīriskais pētījums apstiprina promocijas darbā izvirzīto hipotētisko pieņēmumu, ka izveidotais procesuālais modelis ir garants sekmīgai dejas kompozīcijas prasmju attīstībai, jo veicina studentu patstāvīgo māksliniecisko darbību, analīzi un pašvērtējumu subjektīvo un objektīvo darbības komponentu mijšakarībās, emocionālā lauka un dejas tēla kā sistēmveidojoša faktora ietekmē. Promocijas darba izvirzītais mērķis – izveidot un aprobēt praksē studentu dejas kompozīcijas prasmju pilnveides procesuālo modeli – ir sasniegts, izpildīti pētījumā izvirzītie uzdevumi un pārbaudīta tā hipotēze.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Atklātās mijšakarības starp kompozīcijas satura struktūrkomponentiem teorētiski pamato vienotības principu dejas kompozīcijā.
2. Dejas tēls kā sistēmveidojošs faktors sekmē pretrunas pārvarēšanu starp subjektīvajiem un objektīvajiem mākslinieciskās darbības komponentiem un nodrošina vienotības principu dejas kompozīcijā.
3. Emocionālais lauks ir aktīva darbības vide, kas veicina mākslinieciskās darbības produktivitāti un dejas kompozīcijas prasmju attīstību daudzveidīgu motīvu un emociju kopsakarā.
4. Dejas kompozīcijas prasmes ir nozīmīga procesuālā modeļa sastāvdaļa, kas apvieno veselumā objektīvos un subjektīvos mākslinieciskās darbības komponentus. Prasmju attīstība ir vērsta uz studentu intereses pārņemšanu no darbības rezultāta uz procesu, tā uzsverot subjektīvā faktora nozīmi dejas kompozīcijas apgūvē.

Skaidrojošā vārdnīca

Balets – (no franču *ballet*, itāļu *balletto*) –izrāde, kuras saturs tiek izteikts dejas tēlos. Tas ir sintētisks mākslas veids, organizēts telpā un laikā. Mākslas veido sintēzes centrā ir horeogrāfija.

Deja – māksla veids, kurā tēls veidojas kā emocionāls pasaules atspulgs, izmantojot kustību izkārtojumu telpā un laikā ar mūzikas vai ritma starpniecību.

Dejas kompozīcija – (lat. *compositio* – salikšana, savienošana) – dejas teorijas kategorija, kas pamato deju kā mākslas objektu. Kompozīcija ir profesionālās dejas mākslas sasniegums un tās raksturīgākā pazīme ir horeogrāfa mērķtiecīga radošā darbība, izteikta dejas tēlos.

Etniskās vai etnogrāfiskās dejas – ilgas kultūras procesu evolūcijas produkts, raksturīgs zemēm ar attīstītu etnisku kultūru un saistīts ar etnosa vai nācijas identitāti apliecinotām horeogrāfiskām darbībām. Etniskā deja raksturo noteiktu etnisku grupu.

Horeogrāfija – (no grieķu *choreia*- dejas, *grapho*-rakstu) – dejas pieraksta veida apzīmējums; no 19.gs. tā ir kustību kopuma daudzveidība, arī kustību organizēšanas māka.

Horeogrāfs – dejas idejas autors un īstenotājs.

Klasiskā dejas – vēsturiski izveidojusies dejas tehnikas sistēma, kuru raksturo kustību attīstība grupējumos: izvērsums, auguma vertikālā līnija, elevācija un griezieni.

Latviešu dejas – horeogrāfijas žanrs, ko raksturo tipisku horeogrāfijas līdzekļu izvietojums laikā un telpā.

Modernā dejas (*modern dance*)– 20. gs. dejas mākslas virziens, kurš radies kā alternatīva klasiskajai dejai. Modernā dejas atsakās no kanoniem kā dejas saturā tā formā, akcentējot nejaušību un nosacītību. Dejas tēlu veido autora un dejojāju subjektīvās mirkļa izjūtas. Modernās dejas kompozīcijas paņēmieni ir improvizācija un kontaktimprovizācija.

Improvizācija – horeogrāfiskās daiļrades veids, kurā mākslas tēls ir dejojāja subjektīvo izjūtu nosacīts.

Pantomīma – ritmiski plastisks rečatatīvs.

Raksturdejas (*fr. danse de caractère* – burtiski *dejas tēlā*) ir dejas ar sadzīvisku vai tautas raksturu un tēlu raksturojošām iezīmēm klasiskajos baletos

Literatūras saraksts

1. Albrehta Dz. Didaktika. – Rīga: RaKa, 2001. – 168 lpp.
2. Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagoģijā. – Rīga: LVU, 1989. – 67 lpp.
3. Alijevs R. Skola radošajiem. – Rīga: RaKa, 1998. – 78 lpp.
4. Alijevs R. Vidusskolēnu jaunrade mācībās. – Rīga: RaKa, 1999. – 274 lpp.
5. Anspaks J. Mākslas pedagoģija. – Rīga: RaKa, 2004. – 298 lpp.
6. Aristotelis. Poētika. – Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1959. – 143 lpp.
7. Baranovska A. I. Klasiskās dejas pamati. – Rīga: TMC, 1993. – 53 lpp.
8. Bebre R. Daiļrades procesa psiholoģija. – Rīga: Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 1983.-61 lpp.
9. Birkerts P. Daiļradīšanas psiholoģija. 1. daļa Mākslinieks personība – Rīga: Kultūras balss, 1922. – 1925. – 256 lpp.
10. Birkerts P. Latvju tautas dzīves gudrība. – Rīga: J. Grīnberga izdevniecība, 1937. - 314 lpp.
11. Beļickis I. Izglītības alternatīvās teorijas. – Rīga: RaKa, 1997. – 95 lpp.
12. Beļickis. I. Vērtīborientētā mācību stunda. – Rīga: RaKa, 2000. – 280 lpp.
13. Borevs J. Estētika. – Rīga: Liesma, 1972. – 296 lpp.
14. Brastiņš E. Tautai Dievam Dvēselei. – Rīga: Zvaigzne 1993. – 191 lpp.
15. Brastiņš E. Latvju raksta kompozīcija. – Rīga, 1925. – 88 lpp.
16. Bruce – Mitforda M. Zīmes un simboli. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 128 lpp.
17. Bula D. Dziedātājtauta. Folklorā un nacionālā ideoloģija. – Rīga : Zinātne, 2000. – 186 lpp.
18. Celma J. Estētika: estētisko ideju vēsture Eiropā. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. – 90 lpp.
19. Cielava S. Vispārīgā mākslas vēsture. 1. daļa – Rīga : Zvaigzne ABC, 1998. – 173 lpp.
20. Cielava S. Vispārīgā mākslas vēsture. 2. daļa – Rīga : Zvaigzne ABC, 1999. – 223 lpp.
21. Čehlova Z. Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: RaKa, 2002. – 136 lpp.

22. Čehlova Z., Grinpauks Z. Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās. – Rīga: RaKa, 2003. – 113 lpp.
23. Dauge A. Kultūras ceļi. 1. daļa. – Cēsis, Rīga: O. Sēpes izdevniecība, 1926. – 257 lpp.
24. Dauge A. Mākslas pedagoģija. – Rīga: Valters un Rapa, 1925. – 168 lpp.
25. Dāle P. Vērojumi un pārdomas: par cilvēku un gara dzīvi. – Rīga, 1994. – 174 lpp.
26. Geidžs N. L. Pedagoģiskā psiholoģija. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 662 lpp.
27. Gīrcs K. Kultūru interpretācija. – Rīga: AGB, 1998. – 478 lpp.
28. Grīns M., Grīna M. Latviešu gads, gadskārta un godi. – ALA: Latviešu institūts, 1983. – 435 lpp.
29. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 394 lpp.
30. Entonijs D. Smits. Nacionālā identitāte. – Rīga: AGB, 1997. – 223 lpp.
31. Ferda Ē. Topošā aktiera ķermeņa kultūra. – Rīga: Liesma, 1968. – 107 lpp.
32. Freiberga E. Estētika. Mūsdienu estētikas skices. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. – 174 lpp.
33. Heidegers. M. Malkasceļi. – Rīga: Intelekts, 1998. – 254 lpp.
34. Jurjānu Andrejs. Latvju tautas mūzikas materiāli. – 5. burtnīca Rīga: Latvijas kultūras fonds, 1922. – 80 lpp.
35. Karpova Ā. Personības teorijas un to rādītāji: Mācību līdzeklis. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1996. – 60 lpp.
36. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. – Rīga: LU, 1994. – 300 lpp.
37. Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme. – Rīga: LU, 1994. – 93 lpp.
38. Kempe A. Igaņu tautas dejas. – Rīga: Izdevniecība K.Reinholds, 1935. – 28 lpp.
39. Komenskis J. A. Lielā didaktika. – Rīga: RaKa, 1992. – 231 lpp.
40. Kroders R. Teātra vēsture. – Rīga: Grāmatu draugs, 1939. – 240 lpp.
41. Kupčs J. Saskarsmes būtība. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. – 71 lpp.
42. Kursīte J. Dzejas vārdnīca. – Rīga: Zinātne, 2002. – 486 lpp.
43. Kursīte J. Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā. – Rīga: Zinātne, 1999. – 524 lpp.
44. Ķemere J. Aristoteļa *Poētika*. – Rīga: LU, 1993. – 17 lpp.

45. Lasmanis A. Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise. – Rīga: SIA Mācību apgāds, 1999. – 48 lpp.
46. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā // Skolotājs, 2002. Nr. 3 - 10. – 17. lpp.
47. Mauriņa Z. Domu varavīksne. – Rīga: Liesma, 1992. – 333 lpp.
48. Maslo E. Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā // Promocijas darbs. Rīga LU, 2003. – 293 lpp.
49. Maslo I. Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: *Par un Pret* // Vispārīgā audzināšana un teorija. – Rīga LU PPI, 2001. – 15. – 22. lpp.
50. Mazulāns J. Burvīgi rotājumi. – Stokholma: 1970. – 599 lpp.
51. Melngailis E. Latviešu dancis. – Rīga: 1949. – 167 lpp.
52. Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem. – Rīga: RaKa, 1998. – 166 lpp.
53. Mūks R. Ceļā uz rietumu nirvānu – caur Latviju. – Rīga: Valters un Rapa, 2000. – 189 lpp.
54. Mūks R. Latvju velis Junga un arhetipiskās psiholoģijas skatījumā. – Rīga: a/s Valters un Rapa, 1999. – 221 lpp.
55. Ņemerskis B. Atver logu. – Rīga: Zvaigzne, 1980. – 165 lpp.
56. Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. – Rīga: Latvijas zinību biedrība, 1990. – 49 lpp.
57. Prets D. Izglītības programmu pilnveide. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1994. – 383 lpp.
58. Rinka J., Ošs J. Latvju tautas dejas. 2. burtnīca. – Rīga: Valters un Rapa, 1938. – 21 lpp.
59. Reņģe V. Personības psiholoģiskās teorijas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 171 lpp.
60. Rubana I. M. Mācīties darot. – Rīga: RaKa, 2000. – 238 lpp.
61. Rubenis A. 19. gadsimta kultūra Eiropā. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2002. – 591 lpp.
62. Saulīte I. Deju svētki Latvijā. – Rīga: TMC, 1993. – 168 lpp.
63. Saulīte I. Latviešu tautas deju apdares. – Rīga: TMC, 1995. – 438 lpp.
64. Siliņa E. Latviešu dejas. – Rīga: Latviešu folkloras krātuves izdevums, 1939. – 185 lpp.
65. Siliņa E. Latviešu tautas dejas izcelsme un attīstība. – Rīga: Avots, 1982. – 101 lpp.

66. Spalva R. Tēls un dejas kompozīcija. – Rīga: RaKa, 2004. – 125 lpp.
67. Students J.A. Vispārīgā pedagogģija 1. daļa. – Rīga: RaKa, 1998. – 329 lpp.
68. Stumbris J. Dejosim latviski. 1. – 2. burtnīca – Rīga: 1938 – 1940. – 54 lpp.
69. Sūna H. Latviešu ieražu horeogrāfiskā folklorā. – Rīga: Zinātne, 1989. – 117 lpp.
70. Sūna H. Dejas notācija. – Rīga: Zinātne, 1979. – 150 lpp.
71. Sūna H. Latviešu rotaļas un rotaļdejas. – Rīga: Zinātne, 1966. – 658 lpp.
72. Sūna H. Latviešu sadzīves horeogrāfija. – Rīga: Zinātne, 1991. – 375 lpp.
73. Špona A. Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: RaKa, 2001. – 162 lpp.
74. Špona A., Maslo I. Skolas pedagogģiskais process. – Rīga: LU, 1991. – 76 lpp.
75. Špona A., Čehlova Z. Pētniecība pedagogģijā. – Rīga: RaKa, 2004. – 203 lpp.
76. Štāls G. Latviešu balets. – Rīga: J. Kadiķa apgāds, 1945. – 120 lpp.
77. Varoslavāns A. Ievads vēstures zinātnē. – Rīga: LU, 2001. – 155 lpp.
78. Visnola D. Tradicionālās kultūras apguve topošo skolotāju mākslas izglītībā / Promocijas darbs. Rīga: LU, 2002. – 187 lpp.
79. Vīķe - Freiberga V. Trejādas saules. Hronoloģiskā saule. – Rīga : Karogs, 1999. – 294 lpp.
80. Voskresenska J. Latviešu padomju balets. – Rīga : Liesma, 1978. – 102 lpp.
81. Zelmenis V. Īss pedagogģijas kurss. – Rīga: Zvaigzne, 1991. – 210 lpp.
82. Zelmenis V. Pedagogģijas pamati. – Rīga: RaKa, 2000. – 291 lpp.
83. Žogla I. Didaktikas teorētiskie pamati. – Rīga: RaKa, 2001. – 275 lpp.
84. Bērnu dziesmu cikls. Bēru dziesmas / sast.J.Vītoliņš – Rīga: Zinātne, 1971. – 351 lpp.
85. Cittaute mākslas vēsture 1. gr. / sast. M.Dobroklonska – Rīga: Liesma, 1965. – 331 lpp.
86. Cittaute mākslas vēsture 2.gr. / sast. M. Dobroklonska – Rīga: Liesma, 1968. – 322 lpp.
87. Cittaute mākslas vēsture 3.gr. / sast. M. Dobroklonska – Rīga: Liesma, 1974. – lpp.
88. Gadskārtu ieražu dziesmas / sast. J.Vītoliņš – Rīga: Zinātne, 1973. – 594 lpp.
89. Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes / sast. A. Geske A. Grīnfelds – Rīga: RaKa, 2001. – 105 lpp.

89. Ideju vārdnīca / sast. A. L. Nortona – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 659 lpp.
90. Kā pierakstīt deju / sast. I.Saulīte – Rīga:Tautas mākslas centrs, 1999. – 24 lpp.
91. Latviešu bērnu folklorā /sast. V. Greble – Rīga: Zinātne, 1973. – 230 lpp.
92. Latviešu konversācijas vārdnīca XVIII / galv. redaktori A. Švābe, A. Būmanis, A. Dišlers – Rīga: Grāmatu apgādniecība A. Gulbis, - 34819 – 36861 lpp.
93. Latviešu tautas dejas / sast. M. Lasmane – Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1962.– 199 lpp.
94. Latvju tautas dejas 2. burtnīca / savākuši J. Rinka, J. Ošs – Rīga: Valters un Rapa, 1938. – 21 lpp.
95. Latvju tautas dejas 3. burtnīca / savākuši J. Rinka, J. Ošs – Rīga: Valters un Rapa, 1939. – 23 lpp.
96. Mūzikas leksikons // sast. L. Kārklīš. – Rīga : Zvaigzne, 1990. – 335 lpp.
97. Pasaules skatījuma poētiskā atveide folklorā / Rīga: Zinātne, 1988. – 167 lpp.
98. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca / sast. autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. – 248 lpp.
99. Precību dziesmas / sast. J. Vītoliņš – Rīga, 1986. – 599 lpp.
100. Psiholoģijas vārdnīca // Rīga: Mācību grāmata, 1999. –155 lpp.
101. Rotaļas / sast. A. Melnalksnis. – Rīga, 1931. – 54 lpp.
102. Rotaļnieks / sast. Lapas Mārtiņš – Rīga, 1886. – 86 lpp.
103. Rotaļu pūrs / sast. A. Šēnfelde –Rīga, 1922. – 36 lpp.
104. Rotaļas mājai un skolai / sast. V. Sams, K. Tarziers –Valmiera, 1890. – 42 lpp.
105. Saules dainas / sast. V.Vīķe – Freiberga, I.Freibergs – Rīga: Grāmata, 1988. – 263 lpp.
106. Svešvārdu vārdnīca // Rīga: Liesma, 1969. – 701 lpp.
107. 88 latviešu tautas dejas un apdares / sast. A. Bāliņš – Canada: Latviešu dziesmu svētku biedrība, 1973. – 232 lpp.
108. Vispārējā mūzikas vēsture. 1. daļa / sast. N. Grīnfelds, L. Krasinska, V. Lindenberga u.c. – Rīga: Zvaigzne, 1984. – 263 lpp.

109. Vispārējā mūzikas vēsture. 2. daļa / sast. N. Grīnfelds, L. Krasinska, V. Lindenberga u.c. – Rīga: Zvaigzne, 1985.- 261 lpp.
110. An. S. Ballet and Modern Dance. – New York: Thames & Hudson World of Art, 1988. – 224 p.
111. Balanchine. G. 101 Stories of the Great Ballets. – New York: Anchor Cooks, 1989. – 540 p.
112. Beckley B., Shapiro D. Unconrollable Beauty. – New York: Allworth Press, 1998. – 98 p.
113. Benesh R., Benesh J. Reading Dance. – London: Souvenir Press LTD, 1977. – 126 p.
114. Blasis C. An Elementary Treatise Upon the Theory and Practice of the Art of Dancing. – London, New York: Dover Publication, 1968. – 320 p.
115. Blom L. A., Tarin Chaplin L. The Moment of Movement Dance Improvisation. – Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1988. – 237 p.
116. Blom L. A., Tarin Chaplin L. The Intimate Act of Choreography. – Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1988. – 155 p.
117. Brooks. L. Dance History and Method. A Return to Meaning. // Dance Research – 2002. № 1, 33 – 53 p.
118. Bucklang T.J. Dance in the Field. – Basingstone: Macmillan Press, 1999. – 232 p.
119. Bussell D. Life in Dance. – London: Arrow, 1999. – 247 p.
120. Butterworth J. Teaching choreography in higher education: a process continuum model // Research in Dance Education Vol.5, № 1, April 2004, 45 – 67 p.
121. Camp J. Ch. Philosophical Problems of Dance Criticism. – Temple University, 1981. – 178 p.
122. Ciane F. Pina Bausch and the Wuppertal Dance Theater: The Aesthetics of Repetition and Transformation. – New York, Washington: Lang, 2001, 164 p.
123. Danto A. After the End of Art. – Princeton: Princeton University Press, 1997. – 167 p.
124. Deborah J. Time and the Dancing Image. – New York: Princeton University Press, 1988. – 132 p.
125. Fisher B. Creating and Re – Creating dance. – Helsinki: Acta Scenia, 2002. – 158 p.
126. Gran A., Jordan S. Europa Dancing: Perspectives on Theatre Dance and Cultural Identity. – New York: Routledge, 2000. – 235 p.

127. Hall J. Dictionary of Subjects and Symbols in Art. – Jamess Hall, 1974. – 656 p.
128. Haskell A. Ballet. – London: Penguin Books Ltd., 1938. – 64 p.
129. Hayes E. R. Dance Composition and Production. – Princetion: Priceston Book Company, 1993. – 189 p.
130. Helsinger B. W. Music, Body and Design. – Stanford: University Press, 2001. – 472 p.
131. Highwater J. Dance; Rituals of Experience. – New York: Alfred van der Marck Editions, 1985. – 215 p.
132. Hodes S. A Map of Making Dances. – New York: Arsley House, 1998. – 136 p.
133. Horst L. Modern Dance Forms. – San Francisco: Impulse Publications, 1977. – 123 p.
134. Humphrey D. The Art of Making Dances. – New York: Grove Press, 1959. – 165 p.
135. Hutchinson A. History of Dance Notation. – Manchester: P. W., 1967. – 278 p.
134. Hutshinson - Guest A. Labanotation. – New York: Routledge, Chapman Inc., 1977. – P.181.
136. Jones Ch. Archives of the Dance: The Archive of the National Resouce Centre for Dance. // Dance Research – 2001. № 1, 91 – 101 p.
137. Jowitt D. Time and the Dancing Image. – New York: Prinston University Press, 1988. – 119 p.
138. Keyworth S.A. Critical Autobiography: “straightening” out Dance Education. // Research in Dance Education. – 2001. № 2, 116 –137 p.
139. Laban. R. Choreutics. – London: Macdonald & Evans, 1966. – 278 p.
140. Lavender L. Dancers Talking Dance. – Champaign: Human Kinetics, 1996. – 82 p.
141. Lavender L., Predock – Linnell J. From Improvisation to Choreogrphy: the Critical Bridge. // Research in Dance Education. – 2001. № 2. – 195 – 208 p.
142. Mateika L. Titunik J. R. Semiotics of Art. – The MIT Press Cambridge, 1984. – 298 p.
143. Matravens D. Art and Emotion. – Oxford: University Press, 1998. – 236 p.
144. Mc Gowan M. Ballets for the Bourgeois. // Dance Research – 2002. № 2, 54 – 80 p.
145. Monatan J. The Nature of Ballet. – London: Pitman Publishing Ltd, 1976. – 81 p.
146. Nagrin D. Dance and the Specific Image: Improvisation. – Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993. – 62 p.

147. Newman B. *Striking a Balance*. – London: Hamish Hamilton, 1982. – 73 p.
148. Novack C. *Sharing the Dance*. – Madison: University of Wisconsin Press, 1990. – 123 p.
149. Read.S. H. *Education through Art*. – London: Faber and faber, 1970 – 322 p.
150. Read. S. H. *The Meaning of Art*. - Penguin, 1931. – 189 p.
151. Reynolds D. *A Technique for Power: Reconfiguring Economies of Energy in Marta Grehems // Dance Research – 2002. N 2, 3-32 p.*
152. Ryman R. *Rymans Dictionary of Classical Ballets*. – Toronto: Dance Collection - 830 p.
153. Sachs C. *World History of the Dance*. – NewYork: 1963. – 266 p.
154. Salosaari P. *Multiple Embodiment in Classical Ballet*. – Helsinki: Acta Scenica, 2001. – 184 p.
155. Smith- Autard J. *Dance Composition*. – London: A&C Black, 1992. – 198 p.
156. Thomas H. *Dancing into the Third Age: Social Dance as Cultural Fact. // Dance Research – 2002. № 1 – 54 –80 p.*
157. Tomko L. J. *Dancing Class*. – Indiana University Press: Bloomington & Indianapolis, 1999. – 283 p.
158. Valerie A. *Dance, Space and Subjectivity*. – Basinstone: Palgrave, 2001. – 234 p.
159. *Ballet in Color*. / London: Octopus Books Limited, 1980. – 64 p.
160. *World Ballet and Dance / Bent Schonberg*, 1989. – 268 p.
161. *The Hutchinson Dictionary of the Arts / Helison: Publishing Ltd*, 1996. – 536 p.
162. *The Oxford Dictionary of Dance / D. Craim – Oxford: University Press*, 2000. – 527 p.
163. Dahms S. *Tanz*. – Kassel & Stuttgart: Barenreiter, 2001. – S. 252.
164. Gunther H. *Jazz Dance*. – Berlin: Henschelferlag, 1980. – S. 251.
165. Rebling E. *Ballett von A bis Z*. – Berlin: Henschelferlag, 1970. – S.559.
166. Salmen W. *Spielfrauen in Mittelalter*. – Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2000. – S.124.
167. Schmidt J. *Tanz Geschichte des 20.Jahrhunderts in einem Band*. – Berlin: Henschelverlag, 2002. – S. 448.

168. Wolgina L., Pietsch U. Die Welt des Tanzes in Selbstzeugnissen. – Berlin: Henschelverlag, 1899. – S.345.
169. Enzyklopedie Die Musik in Geschichte und Gegenwart. // F. Blume, L. Finscher. – Kassel, Basel, London – S.715.
170. Ballettlexikon. // Н.К.Фридрихс: Friedrich Verlag, 1972. – S.644.
171. Tanz Lexikon. // O. Scheider. – Mainz, London, Tokyo 1985. – S. 620.
172. Адорно Т. В. Эстетическая теория. – Москва: Республика, 2001 526 с.
173. Астахова О. Образ в хореографии. // Музыка и хореография современного балета. – Москва: Музыка, 1978. 14 – 26 с.
174. Базен Ж. История искусств. – Москва: 1995. – 441 с.
175. Бижар М. Мгновения из жизни другого. – Москва: 1989. – 238 с.
176. Березова Г. Классический танец. – Киев: 1979. – 258 с.
177. Блок Л. Д. Классический танец. – Москва: Искусство, 1987. – 554 с.
178. Бороздина И. Древнегреческий танец. – Петроград: 1918. – 54 с.
179. Ванслов В. Статьи о балете. – Ленинград: Музыка, 1980. – 189 с.
180. Васильева. Е. Танец. – Москва: Искусство, 1968. – 187 с.
181. Васильева – Рождественская М. Историко – бытовой танец.- Москва: Искусство, 1987. – 379 с.
182. Власов В. Г. Иллюстрированный художественный словарь. – Санкт –Петербург : А О Икар, 1993. – 272 с.
183. Власов В. Г. Стили в искусстве. - Санкт-Петербург: Лита, 1998. 672 с.
184. Выготский Л. С. Анализ эстетической реакции. – Москва: Лабиринт, 2001. – 477 с.
185. Выготский Л. С. Психология искусства. – Москва: 1968. – 341 с.
186. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – Москва: 1968.
187. Гаевский В. Дивертисмент. – Москва: Искусство, 1981. – 344 с.
188. Гилберт К. Кун Г. История эстетики. – Москва: Издательская группа Прогресс, 2000. – 307 с.

189. Голейзовский К. Образы русской народной хореографии. – Москва: Искусство, 1964. – 366 с.
190. Голубовский Б. Пластика в искусстве актера. – Москва: Искусство, 1986. – 188 с.
191. Градова К. Театральный костюм. – Москва: Искусство, 1976. – 280 с.
192. Грошева Е. Большой театр. – Москва: Искусство, 1978. – 394 с.
193. Гулыга А. В. Принципы эстетики. – Москва: 1987. – 281 с.
194. Далькроз Э. Ж. Ритм. – Москва: Классика 21, 2002 – 245 с.
195. Добровольская Г. Федор Лопухов. – Ленинград: Искусство, 1976 – 309 с.
196. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве. – Москва: 1997. – 424 с.
197. Ермолова -Томина А. Б. Психология художественного творчества. – Москва: Академический проект, 2003, 302 с.
198. Зацепина К. Народно – сценический танец. – Москва: Искусство, 1976. – 211 с.
199. Захаров Р. Записки балетмейстера. – Москва: Искусство, 1976. – 349 с.
200. Захаров Р. Искусство балетмейстера. – Москва: Искусство, 1954. – 427 с.
201. Захаров Р. Сочинение танца. – Москва: Искусство, 1983. – 223 с.
202. Зись А. Искусство и эстетика. – Москва: Искусство, 1975. – 447 с.
203. Ивашмев В. Ростислав Захаров. – Москва: Советская Россия, 1982. – 238 с.
204. Карп П. О балете. – Москва: Искусство, 1967. – 227 с.
205. Карп П. Балет и драма. – Ленинград: Искусство, 1980. – 243 с.
206. Карсавина Т. П. Театральная улица. – Ленинград: Искусство, 1971. – 240 с.
207. Катанова С. Музыка советского балета. – Ленинград: Советский композитор, 1980. – 295 с.
208. Костровицкая В. Школа классического танца. – Ленинград: Искусство, 1976. – 267 с.
209. Красовская В. Западноевропейский балетный театр /от истоков/. – Ленинград: Искусство, 1979. – 294 с.
210. Красовская В. Западноевропейский балетный театр, эпоха Новерра. – Ленинград: Искусство, 1981. – 285 с.

211. Красовская В. Западноевропейский балетный театр, преромантизм. – Ленинград: Искусство, 1983. – 429 с.
212. Красовская В. Западноевропейский балетный театр, романтизм. – Москва: Искусство, 1997. – 430 с.
213. Красовская В. История русского балета. – Ленинград: Искусство, 1978. – 223 с.
214. Красовская В. Павлова. Нижинский. Ваганова. – Москва: АГРАФ, 1999. – 563 с.
215. Красовская В. Русский балетный театр начала XX века. – Ленинград: Искусство, 1972. – 451 с.
216. Красовская В. Статьи о балете. – Ленинград: Искусство, 1967. – 338 с.
215. Крунтяева Т. Словарь иностранных музыкальных терминов. – Ленинград: Искусство, 1987. – 132 с.
216. Левин В. А. Воспитание творчества. – Рига: Педагогический центр Эксперимент, 1992 – 53 с.
217. Леонтьев А. А. Выготский. – Москва: Просвещение, 1990. – 156 с.
218. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Москва: 1975. – 302 стр.
219. Леонтьев А. А. Поэтический язык как способ общения искусством / Вопросы литературы, 1973. - № 6.
220. Леонтьев А. Н. Психологические произведения В 2-х томах. Т 2. – Москва: Педагогика, 1983. – 94 – 231 с.
221. Лопухов Ф. Хореографические откровения. – Москва: Искусство, 1972. 212 с.
222. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александр, 1992. – 479 с.
223. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – Москва: Искусство, 1975. – 726 с.
224. Мамардашвили М. Эстетика мышления. – Москва: Московская школа политических наук, 2000. – 422 с.
225. Маньковская Н. Эстетика постмодернизма. – С. – Петербург: Алилейя, 2002 – 345 с.
226. Мессерер А. Уроки классического танца. – Москва: Искусство, 1967. – 535 с.
227. Мясин Л. Моя жизнь в балете. – Москва: Артист, режиссер, театр, 1997. – 365 с.
228. Немеровский А. Пластическая выразительность актера. – Москва: Искусство, 1988. – 191 с.

229. Нижинская Р. Вацлав Нижинский. – Москва: Русская книга, 1996. – 165 с.
230. Новерр Ж. Ж. Письма о танце. – Москва: Искусство, 1965. – 374 с.
231. Петров О. Русская балетная критика. – Москва: Искусство, 1982. – 318 с.
232. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – Москва: Искусство, 1997. – 383 с.
233. Подкасы́й И. Педагогика. – Москва: Просвещение, 1994. – 630 стр.
231. Реан А. Психология и педагогика. – Санкт – Петербург: Питер, 2000б – 432 с.
232. Романов. Ю. И. Образ, знак в искусстве. – С.– Петербург: Искусство, 1991. – 129 с.
233. Ротерс Т. Т. Музыкально – ритмическое воспитание и художественная гимнастика. – Москва: Просвещение, 1989. – 175 с.
234. Рубаха. Ю. Контрданс. Особенности и влияние немецкого классицизма. // Музыка и хореография современного балета. – Москва: Музыка, 1984. 8 – 17с.
235. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С.– Петербург: 200б, 705 с.
236. Сысоева Л. С. Материально – художественная деятельность и эстетика воспитания. – Томск, Т У: 1993. – 183 с.
237. Слонимский Ю. Драматургия балетного театра XIX века . – Москва: Искусство, 1977. – 242 с.
238. Смирнов И. И. Искусство балетмейстера. – Москва: Просвещение, 1986. – 190 с.
239. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности личности. – Москва: Аспект пресс, 1995. –271 с.
240. Серебренников Н. Поддержка в дуэтном танце. – Ленинград: Искусство, 1969. – 134 с.
241. Стюарт О. Рудольф Нуриев. – Смоленск: Русич, 1998. – 422 с.
242. Суриц Е. Я. Хореографическое искусство двадцатых годов. – Москва: Искусство, 1979. – 356 с.
243. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших дошкольников. – Москва, Просвещение, 1989. – 172 с.
245. Тарасов Н. Классический танец. – Москва: Искусство, 1971. – 492 с.
246. Тихонова Н. Девушка в синем. – Москва : Искусство, 1992. – 357 с.

247. Ткаченко Т. Народные танцы. – Москва: Искусство, 1967. – 654 с.
248. Ткаченко Т. Народные танцы. – Москва: Искусство, 1975. – 350 с.
249. Успенский В. Семиотика искусства. – Москва: Языки русской культуры, 1995. – 357 с.
250. Файер Ю. О себе, о музыке, о балете. – Москва : Искусство, 1974. – 550 с.
251. Фокин М. Против течения. – Л. – Москва: Искусство, 1962. – 635 с.
252. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность том 1. – Москва: Педагогика, 1986. – 406 с.
253. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность том 2. – Москва: Педагогика, 1986. – 391 с.
254. Холопова В. Формы в балетном театре. // Музыка и хореография современного балета. – Москва: Музыка, 1982. – 57 – 70 с.
255. Шамова Т. Активизация учения школьников. - Москва: Педагогика, 1982 – 208 с.
256. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.
257. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. – Москва: 1997. – 536 с.
258. Балет./ Энциклопедия. – Москва:1981. – 621 с.
259. Всё о балете. / Ленинград: Музыка, 1966. – 453 с.
260. Популярная художественная энциклопедия. – Москва: 1986. – 441 с.
261. Психология художественного творчества / Минск: Харвест, 2003 – 750 с.
262. Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь / Москва: ООО Издательство Астрель, 2003. – 575 с.
263. <http://www.britannica.com>
264. <http://www.piqrm.com/Heritage/women/pictures/FULLO62.HTM>
265. <http://twelatharp.org/bis/bio-page.htm>

PIELIKUMI