

VILNIAUS UNIVERSITETAS
KAUNO FAKULTETAS

MENO VADYBOS STUDIJŲ PROGRAMA
KODAS 6211LX020

EVA RODZ

MAGISTRO BAIGIAMASIS DARBAS

**PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS KŪRIMAS KAIP ANIMACIJOS
MENO INTEGRAVIMO Į BENDRĄJĮ UGDYMĄ STRATEGIJA**

KAUNAS

2026

VILNIAUS UNIVERSITETAS
KAUNO FAKULTETAS

SOCIALINIŲ MOKSLŲ IR TAIKOMOSIOS INFORMATIKOS INSTITUTAS

MENO VADYBOS STUDIJŲ PROGRAMA
KODAS 6211LX020

EVA RODZ

MAGISTRO BAIGIAMASIS DARBAS

**PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS KŪRIMAS KAIP ANIMACIJOS
MENO INTEGRAVIMO Į BENDRAJĮ UGDYMĄ STRATEGIJA**

Darbo vadovė Doc. Raminta Pučėtaitė

Magistrantė Eva Rodz

Darbo įteikimo data

Registracijos Nr.

KAUNAS

2026

TURINYS

SANTRUMPŲ SĄRAŠAS.....	5
LENTELIŲ IR PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	6
IVADAS.....	7
1.ANIMACIJOS MENO INTEGRAVIMO Į BENDRAJĮ UGDYMĄ PASITELKIANČIOS PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS STRATEGIJĄ TEORINĖS PRIELAIIDOS.....	11
1.1. Organizacijų mokymosi teorijos, modeliai ir koncepcijos.....	11
1.2. Praktikos bendruomenės samprata, struktūra, veikimo principai ir efektyvumo veiksniai.....	17
1.2.1. Praktikos bendruomenės ištakos ir samprata.....	18
1.2.2. Praktikos bendruomenės struktūra.....	23
1.2.3. Praktikos bendruomenės veikimo principai.....	26
1.2.4. Praktikos bendruomenės vadybos efektyvumo principai.....	30
1.3. Praktikos bendruomenės taikymo pavyzdžiai skatinant švietimo ir meno bendradarbiavimą.....	33
1.3.1. Bendradarbiavimas per praktikos bendruomenės tarp meno muziejaus ir mokyklų specialistų.....	33
1.3.2. Profesinis tobulėjimas tarp skirtingų sričių mokytojų.....	35
1.3.3. Meno ir švietimo projektai, grįsti praktikos bendruomenės modeliu.....	38
1.4. Konceptualus praktikos bendruomenės modelis animacijos meno integracijai.....	39
2.PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS KŪRIMAS KAIP ANIMACIJOS MENO INTEGRAVIMO STRATEGIJA: PRIELAIIDŲ IR GALIMYBIŲ EMPIRINIS TYRIMAS.....	44
2.1. Tyrimo metodologija.....	45
2.2. Tyrimo rezultatai.....	57
2.2.1. Teminė analizė: mokytojų perspektyva.....	57
2.2.2. Teminė analizė: edukatorių perspektyva.....	62
IŠVADOS.....	71
REKOMENDACIJOS.....	73
SANTRAUKA (anglų kalba).....	74

LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	76
1 PRIEDAS Empirinio tyrimo interviu klausimai.....	80
2 PRIEDAS Sutikimas dalyvauti tyrime.....	83
3 PRIEDAS Baigiamojo magistro darbo rengimo grafikas.....	84

SANTRUMPŲ SĄRAŠAS

PB - praktikos bendruomenė

BU - bendrasis ugdymas

LENTELIŲ IR PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

Lentelės:

1 lentelė E. Wenger nurodytos praktikos bendruomenės savybės.....	19
2 lentelė V. Allee praktikos bendruomenių nauda skirtinguose lygmenyse.....	21
3 lentelė Mokytojų interviu klausimų suskirstymas pagal praktikos bendruomenės teorinio modelio temas.....	48
4 lentelė Edukatorių interviu klausimų suskirstymas pagal praktikos bendruomenės teorinio modelio temas.....	50
5 lentelė Teminės kategorijos.....	54
6 lentelė Mokytojų požiūriai į praktikos bendruomenę kaip animacijos meno integravimo strategiją į bendrąjį ugdymą.....	61
7 lentelė Edukatorių požiūriai į praktikos bendruomenę kaip animacijos meno integravimo strategiją į bendrąjį ugdymą.....	65

Paveikslai:

1 pav. Praktikos bendruomenės struktūra.....	25
2 pav. Praktikos bendruomenės animacijos meno integracijos į bendrąjį ugdymą konceptualusis modelis.....	40
3 pav. Praktikos bendruomenės animacijos meno integracijos į bendrąjį ugdymą patikslintas modelis.....	69

IVADAS

Lietuvos švietimo politikoje pastaraisiais metais vis daugiau dėmesio skiriama kultūros integracijai į bendrojo ugdymo programas, siekiant ugdyti besimokančiųjų kūrybiškumą, kritinį mąstymą, bendradarbiavimo įgūdžius ir medijų raštingumą. **Kultūrinis ugdymas** tapo viena iš numatytų mokyklų veiklos tobulinimo sričių (Tūkstantmečio mokyklų programa, 2021–2030).

Dar 2023 metais J. Vancevičius interviu „Lietuvos rytui“¹ reflektavo kultūros integravimo į formalųjį ugdymą galimybes ir iššūkius, atkreipdamas dėmesį, kad kultūros pažinimo ir kūrybiškumo ugdymo praktikos nėra sistemiškai formalizuotos švietimo sistemos dokumentuose. Autorius pažymi, jog „Į išvykas į muziejus, teatrą, kitas kultūros įstaigas, dalyvavimą kultūrinėse edukacijose žvelgiama kaip į **neformalaus ugdymo dalį**“. Taigi, vykdoma kultūrinimo politika turėtų lemti struktūrinius pokyčius švietimo sistemoje, ypač bendrojo ugdymo programų formavimo srityje. Anot J. Vancevičiaus, tvaresnei kultūrinių patirčių integracijai į formalųjį ugdymą būtinas kultūros lauko atstovų ir švietimo ekspertų bendradarbiavimas.

2025 metais struktūrinis pokytis tikrai įvyko. Šį pokytį iliustruoja bendrojo ugdymo turinio atnaujinimas ir naujos „medijų meno“ **bendrosios programos įvedimas**, kartu su metodinėmis rekomendacijomis mokytojams (Plungė et al., 2025). Dokumente pristatomi tokie disciplinų blokai kaip fotografija, garso menas, kinematografija, šiuolaikinis menas bei animacijos menas. Nagrinėjant šias rekomendacijas ir programą išryškėja keletas praktinių iššūkių, susijusių su ugdymo turinio įgyvendinimu. Remiantis praktine animacijos edukacijos patirtimi bei dokumentų analize, pastebima, kad medijų meno programa įgyvendinama tik III–IV gimnazijos klasėse, jai skiriamas ribotas pamokų laikas: „Medijų menui rekomenduojama skirti 35 valandas per mokslo metus, tai yra 1 pamoka per savaitę III arba IV gimnazijos klasėje“. Todėl ugdymo procesas tampa fragmentiškas ir nekokybiškas, bandant apimti nemažai medijų meno sričių bei temų. Pavyzdžiui, rekomenduojama praktinę filmo kūrimo užduotį įgyvendinti per dvi pamokas: „Veiklos trukmė ir turinys turi būti planuojami taip, kad būtų galima įgyvendinti vieną temą per 1–2 pamokas“. Pateikiamas net pamokos planas su užduotimis, nors to realybėje įgyvendinti neįmanoma. Mokytojai, nebūdami šių sričių specialistais, paliekami be realios pagalbos: siūloma susipažinti su pagrindinėmis animacijos kūrimo programomis, tokiomis kaip „Blender“, „Krita“, „Toon Boom“. Šių programų taikymas animacijai kurti reikalauja kelerių metų praktikos, todėl jų integracija per itin trumpą laiką bei savarankiškai tampa sudėtinga. Rekomendacijose mokytojams yra nurodyta naudotis „LinkedIn learning“ (liet. „LinkedIn“ mokymasis) platforma, kuri yra tarptautinė

¹ „Lietuvos rytas“, Lietuvos nacionalinis savaitraštis, iki 2024 dienraštis, einantis nuo 1990 Vilniuje.

mokymuisi skirta platforma, tačiau joje nėra numatyta galimybė bendradarbiauti su srities specialistais.

Taip naujovė, kuri iš pirmo žvilgsnio atrodo kaip pažangi ir naudinga, tampa formaliu dokumentu, nesukeliančiu reikšmingo pokyčio mokymosi kasdienybėje. Kadangi šiuo metu medijų meno programos įgyvendinimas susiduria su struktūriniais, laiko, žmogiškųjų išteklių ir metodiniais iššūkiais, efektyvių sprendimų paieška vadybiniais metodais tampa būtina. Tokias galimybes siūlo **praktikos bendruomenės modelis**, galintis prisidėti prie tvarios animacijos meno integracijos į bendrąjį ugdymą.

Praktikos bendruomenė (angl. *community of practice*, toliau – PB) yra žmonių grupė, besimokanti bendradarbiaudama, dalindamasi patirtimi ir reflektuodama bendrą veiklą (Wenger, 1998; Graven & Lerman, 2003). Todėl ji – dažna mokymosi praktika tose srityse, kur trūksta formalių mokymosi ar profesinio tobulėjimo programų. Darbe keliama prielaida, kad praktikos bendruomenė gali tapti ir animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą strategija. Šią prielaidą leidžia kelti kitų šalių patirtis taikant PB kaip mokytojų profesinio tobulėjimo ir mokyklų bendruomenės kūrimo strategiją. Indijoje, JAV jau veikia projektai, paremti PB modeliu, kur vizualiojo meno, šokio ar muzikos kūrėjai dirba kartu su mokytojais. Kartu planuoja pamokas, įtraukdami meną į bendrojo ugdymo turinį. Tokių PB empiriniai tyrimai atskleidžia, kad PB kaip mokymosi modelis leidžia mokytojams gilinti ne tik savo pedagoginius, bet ir meninius gebėjimus. Kitas tyrimas analizavo, kaip PB modelis taikomas profesinių vizualiųjų menų mokytojų rengimui (Annerberg & Göthberg, 2024). Jis nustatė, jog PB gali būti naudojama palaikant ir stiprinant naujų dailės mokytojų profesinį tapatumą, pasitikėjimą savo profesine praktika ir bendruomeninį ryšį. Tyrimas parodė, kad menų mokymas dažnai vyksta be stiprios sisteminės paramos. 2019 m. S. A. Knipp atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad PB suteikia struktūrą bendradarbiavimui, mokymuisi ir profesiniam augimui tarp pedagogų: „Bendruomenėje užsimezgę kolegiški ryšiai sustiprino mokytojų pasitikėjimą savimi, skatino refleksiją ir drąsino rizikuoti taikant naujus ugdymo metodus“ (Knipp, 2019, p. 72). Taip pat, „mokytojai teigė, kad priklausymas bendruomenei padėjo jiems jaustis mažiau izoliuotiems ir labiau įgalintiems priimant ugdymo sprendimus“ (Knipp, 2019, p. 74). Todėl tikėtina, kad PB kaip animacijos meno kokybiškesnio integravimo į BU strategija gali pasiteisinti ir Lietuvoje.

Animacijos menas šiame darbe pasirinktas neatsitiktinai – tai tarpdisciplininė meno forma, jungianti vaizdą, garsą, judesį ir pasakojimą, todėl ji natūraliai įkūnija visas „medijų meno“ programoje numatytas kompetencijas: nuo fotografijos iki kinematografijos ir garsinio montažo (Plungė et al., 2025). Antra, pažymima, kad animacija stiprina mokinių įsitraukimą, padeda vizualizuoti abstrakčias sąvokas ir lavina kritinį mąstymą bei bendradarbiavimo gebėjimus (Liu &

Elms, 2019; Young, 2014). Trečia, animacijos edukacija pasižymi techniniu ir organizaciniu prieinamumu, nes animaciją galima kurti naudojant mobiliuosius įrenginius ir nemokamą programinę įrangą, o kūrybinis procesas gali būti skaidomas į etapus, kurie gali būti pritaikomi net trumpų pamokų metu (Mitkus & Nedzinskaitė-Mitkė, 2017). Galiausiai, animacijos kūrimas reikalauja komandinio darbo – pasiskirstymo vaidmenimis (scenaristas, dailininkas, animatorius, įgarsintojas), o tai atliepia ugdymo programos tikslus. Nors formaliai animacijos menas jau yra integruotas į BU, praktikoje ši integracija dažnai išlieka paviršutiniška – stokojama nuoseklių metodinių rekomendacijų ir sisteminio palaikymo. Taigi, viešosios vertės kūrimo požiūriu, Lietuvos švietimo sistemai būtų naudinga tvariai integruoti animacijos meną į BU per PB strategiją.

Lietuvos kontekste PB strategija nėra tikslingai pritaikyta medijų meno programų įgyvendinimui, o ypač – per animacijos meno prizmę. Nors egzistuoja užsienio tyrimų, nagrinėjančių animacijos bei menų įtraukimą į bendrąjį ugdymą, juose **neanalizuota, kaip animacijos menas galėtų būti sistemingai integruojamas į BU pasitelkiant praktikos bendruomenės strategiją**. Todėl šio darbo mokslinį naujumą sudaro teorinio pagrindimo ir kokybinio empirinio tyrimo derinys, leidžiantis sukurti animacijos integravimo į BU PB modelį, kuris gali tapti pagrindu tolesniems tyrimams ir praktiniams sprendimams.

Tyrimo problema – kaip praktikos bendruomenė gali padėti integruoti animacijos meną į Lietuvos bendrąjį ugdymą?

Tyrimo objektas – praktikos bendruomenės taikymo galimybės animacijos meno integracijai į Lietuvos bendrąjį ugdymą.

Tyrimo tikslas – sukurti praktikos bendruomenės modelį kaip strategiją, skirtą animacijos meno integravimui į bendrąjį ugdymą, atsižvelgiant į Lietuvos švietimo sistemos specifiką.

Darbo uždaviniai:

- Susisteminti žinias apie praktikos bendruomenę kaip organizacinio mokymosi strategiją.
- Sukurti praktikos bendruomenės modelį kaip animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą strategiją.
- Empiriškai patikrinti praktikos bendruomenės strategijos taikymo galimybes integruojant animacijos meną į bendrąjį ugdymą.

Tyrimo metodai:

- Konceptualiojoje darbo dalyje taikytas mokslinės literatūros analizės metodas – teoriniam praktikos bendruomenės modelio pagrindimui;
- Empirinio tyrimo dalyje taikytas kokybinis tyrimas, duomenų rinkimui naudojant pusiau struktūruotą interviu su mokytojais bei animacijos edukatoriais ir teminę analizę duomenų analizei.

Darbą sudaro dvi dalys. Pirmojoje darbo dalyje analizuojama PB samprata ir jos konceptualizavimas kaip organizacinio mokymosi strategijos, aptariamos animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą teorinės prielaidos ir aktualijos bei suformuojamas konceptualusis PB modelis kaip animacijos meno integravimo į BU strategija. Antroje darbo dalyje pristatomas empirinis tyrimas ir aptariami jo rezultatai, atskleidžiantys konceptualaus PB modelio taikymo galimybes Lietuvos švietimo kontekste.

Darbo apimtis – 79 puslapių (be priedų). Darbe pateikiamos 6 lentelės, 3 paveikslai, naudoti 41 literatūros šaltinis, pridėti 3 priedai.

1. ANIMACIJOS MENO INTEGRAVIMO Į BU PASITELKIANČIĄ PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS STRATEGIJĄ TEORINĖS PRIELAIIDOS

Šioje dalyje bus apžvelgiamos organizacijų mokymosi teorijos ir koncepcijos, padedančios suprasti, kaip organizacijos įgyja, dalijasi ir taiko žinias, bei kaip šie procesai prisideda prie jų vystymosi. Toliau bus analizuojama praktikos bendruomenės samprata ir jos ištakos, atskleidžiančios šios koncepcijos sąsajas su organizacijų mokymosi principais. Remiantis gerosios praktikos užsienyje pavyzdžiais, nagrinėjamas praktikos bendruomenės taikymas bendrojo ugdymo kontekste, siekiant parodyti, kaip šis mokymosi būdas gali stiprinti kūrybinių disciplinų integraciją. Galiausiai, pasitelkiant teorines prielaidas, konstruojamas konceptualus praktikos bendruomenės modelis, skirtas pagrįsti animacijos meno integraciją į bendrąjį ugdymą.

1.1. Organizacijų mokymosi teorijos, modeliai ir koncepcijos

Šiuolaikinėms organizacijoms būdingas nuolatinio pokyčio kontekstas, kuriame gebėjimas mokytis tampa vienu iš esminių išlikimo ir vystymosi veiksnių. Organizacijos, gebančios sistemingai kaupti, įgyti ir taikyti žinias, gali greičiau prisitaikyti prie aplinkos pokyčių, o kartu išlikti inovatyvios ir konkurencingos. Organizacijų mokymosi samprata apima ne tik pavienių darbuotojų žinių įgijimą, bet ir kolektyvinį procesą, kurio metu individų patirtis ir žinios transformuojasi į kolektyvinę organizacijos žinojimą ir veiklos praktiką. Mokymasis organizacijose vyksta per refleksiją, bendradarbiavimą ir žinių sklaidą, kas padeda stiprinti inovacijų kūrimą, gerinti sprendimų priėmimą ir kurti naujas praktikas (Senge, 1990). Visa tai apima organizacijų mokymosi teorijos, modeliai ir koncepcijos, kurie nagrinėja įvairius mokymosi lygmenis – nuo individualaus iki grupinio bei organizacinio – analizuojant, kaip šios žinios perduodamos tarp skirtingų lygmenų (Crossan et al., 1999).

Taigi, šiame skyriuje apžvelgsime **organizacijos mokymosi teoriją, besimokančios organizacijos koncepciją, žinių kūrimo teoriją, patyriminio mokymosi teoriją, organizacinio mokymosi lygmenų modelį**, – siekiant atskleisti, kaip organizacijose vyksta žinių kūrimo, perdavimo ir taikymo procesai, ir pagrįsti teorinę praktikos bendruomenių integravimo į bendrąjį ugdymą prieigą.

Organizacijos mokymosi teorija ir besimokančios organizacijos koncepcija (angl. Theories of Organizational Learning and the Concept of the Learning Organization)

Organizacijų mokymosi tyrimai XX a. antroje pusėje išsivystė kaip atsakas į poreikį organizacijoms išgyventi ir sėkmingai veikti chaotiškoje, nuolat besikeičiančioje aplinkoje. Šių tyrimų pradžia siejama su Chris Argyris ir Donald Schön darbais. 1974 metais autoriai pristatė **veiksmų teoriją** (angl. *theory of action*); ji aiškina, kaip žmonės mokosi iš savo veiksmų, reflektuodami skirtumus tarp deklaruojamos (angl. *espoused theory*) ir realiai taikomos praktikos (angl. *theory-in-use*). Remiantis šiuo pagrindu, 1978 metais knygoje „Organizational learning: A Theory of Action Perspective“ autoriai išplėtojo idėjas apie **organizacijos mokymosi teoriją**, siekdami paaiškinti, kaip tokie procesai veikia organizacijų lygmeniu. Taigi, organizacijų mokymosi teorija susidaro iš trijų komponentų: **veiksmų teorija, reflektyvus mokymasis bei viengubos ir dvigubos kilpos mokymasis principais**.

Kaip teigia autoriai, „Viengubos kilpos mokymasis panašus į termostatą, kuris, gavęs informaciją apie per aukštą ar per žemą temperatūrą, įjungia arba išjungia šildymą. Dvigubos kilpos mokymasis vyksta tada, kai klaidos aptinkamos ir taisomos keičiant pačias organizacijos normas, politiką ir tikslus.“ (Argyris & Schön, 1978, p. 3). Trumpiau tariant, **viengubos kilpos mokymasis** (angl. *single-loop learning*) vyksta tuomet, kai organizacija ar individas reaguoja į klaidas koreguodamas veiksmus, tačiau nekeičia pagrindinių prielaidų ar taisyklių. Tuo tarpu, **dvigubos kilpos mokymasis** (angl. *double-loop learning*) reiškia gilesnį procesą, kai ne tik taisomi veiksmai, bet ir peržiūrimos bei kvestionuojamos esminės vertybės, nuostatos ir organizacijos sprendimai. Tokiu būdu mokymasis neapsiriboja elgsenos koregavimu, bet gali transformuoti pačią organizacijos kultūrą ir strategiją.

Remdamasis šiomis prielaidomis, P. M. Senge (1990), išplėtė organizacinio mokymosi idėją, pasiūlydamas **besimokančios organizacijos koncepciją**, kurią apibrėžia kaip „organizaciją, kuri nuolat plečia savo gebėjimą kurti savo ateitį“. Ši koncepcija remiasi penkiomis kartinėmis disciplinomis: **sisteminio mąstymu**, asmeninio meistriškumo ugdymu, psichologinių modelių (angl. *mental models*) kvestionavimu, bendros vizijos (angl. *shared vision*) kūrimu ir komandinio mokymosi disciplina.

Vėlesni autoriai, tokie kaip D. Garvin (1993), pateikia labiau vadybiškai orientuotą apibrėžimą – besimokanti organizacija yra tokia, kuri geba kurti, įgyti ir perduoti žinias, bei keisti savo elgesį pagal naujas aplinkybes. Jis taip pat išskiria procesus, be kurių šis požiūris netektų praktinės prasmės: žinių kūrimą (angl. *knowledge creation*), žinių įgijimą (angl. *knowledge acquisition*), žinių perdavimą (angl. *knowledge transfer*) ir elgsio keitimą, remiantis naujomis žiniomis (angl. *behavioral change*).

D. Skyrme (2003, pagal Gudauską, Jokūbauskienę, 2012) pateikia kitokią besimokančios organizacijos sampratą: „Besimokančios organizacijos yra tos, kurios turi sistemas, mechanizmus ir procesus, naudojamus nuolatiniam jų gebėjimų ugdymui. Jos pasižymi gebėjimu prisitaikyti prie išorinės aplinkos, nuolatiniu gebėjimo keistis ir prisitaikyti stiprinimu, kolektyvinio ir individualaus mokymosi plėtojimu bei gebėjimu panaudoti mokymosi rezultatus geresnių rezultatų pasiekimui“. Pasak P. Jucevičienės, I. Cesevičiūtės (2009) besimokančios organizacijos pasižymi sisteminių požiūrių į mokymąsi, apimantis visų organizacijos narių įsitraukimą, bendradarbiavimą grįstą mokymąsi ir nuolatinio mokėjimo mokytis tobulinimą (Monkevičius & Čiužas, 2015).

Taigi, besimokančios organizacijos esmė slypi nuolatiniame žinių plėtojimo, dalijimosi ir taikymo procese, kuris leidžia organizacijai ne tik prisitaikyti prie pokyčių, bet ir strategiškai formuoti savo ateitį.

Šiame darbe organizacijos mokymosi teorija bei besimokančios organizacijos koncepcija pasitelkiama kaip vadybinis pagrindas, leidžiantis suprasti, kaip švietimo institucijos gali tapti atviros nuolatiniam mokymuisi, refleksijai ir žinių dalijimuisi. Kol organizacija (šiuo tyrimo atveju – mokykla) nėra besimokanti, tol joje neįmanoma būtų įgyvendinti naujas BU medijų meno programas (integruoti animacijos meną), kokybiškai bendradarbiaujant su srities specialistais. Besimokančios organizacijos idėjos, tokios kaip bendros vizijos kūrimas, komandinio mokymosi stiprinimas ir sisteminis mąstymas, turėtų užtikrinti tvarų žinių kūrimo ir dalijimosi procesą organizacijoje, kuris tampa vadybiniu pagrindu tiek inicijuojant, tiek dalyvaujant PB veikloje, bei animacijos meno integracijai į BU kontekstą. Viengubos ir dvigubos kilpos mokymasis PB šiuo tyrimo kontekste paaiškina, kaip vyktų vidinė bendruomenės refleksija ir pokytis – tai reiškia, kad mokymasis neapsiriboja tik ties techninių įgūdžių perėmimu, bet veikia kaip profesinių nuostatų, vertybių ir veiklos prielaidų permąstymas, kai mokytojai galėtų pamatyti animacijos meną kaip ugdymo metodą, o animacijos kūrėjai – edukaciją kaip kūrybos tęsinį.

Žinių kūrimo teorija (Knowledge Creation Theory – SECI modelis)

„Organizacinis žinių kūrimas reiškia organizacijos gebėjimą kurti naujas žinias, skleisti jas visoje organizacijoje ir įkūnyti produktuose, paslaugose ar sistemose“, (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 3) – taip knygoje „The Knowledge – Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation“ japonų mokslininkai I. Nonaka ir H. Takeuchi apibrėžia organizacinį žinių kūrimą. Būtent jie ir suformavo žinių kūrimo teoriją, kuri susideda iš tyliojo (angl. *tacit*) ir aiškiojo (angl. *explicit*) žinojimo bei jų nuolatinės

sąveikos: „Tylusis žinojimas yra asmeniškasis ir sunkiai formalizuojamas, todėl sunku jį perduoti ar pasidalyti su kitais. Tuo tarpu aiškusis žinojimas gali būti išreiškiamas formalia kalba ir lengvai perduodamas tarp asmenų.“ (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 8). Sąveika iliustruoja SECI modelis, kuris susideda iš keturių etapų:

- **Socializacija** (angl. *socialization*) – tyloji patirtis perduodama per bendrą patirtį. Mokymasis vyksta per stebėjimą, imitaciją ir dalyvavimą. Pavyzdžiui, naujas darbuotojas mokosi iš patyrusio kolegos per stebėjimą.
- **Eksternalizacija** (angl. *externalization*) – kai žinios perduodamos iš tyliojo į aiškųjį per žodžius, metaforas ar modelius. Pavyzdžiui, komanda išgrynina savo idėją arba aprašo kūrybinį procesą.
- **Kombinacijos** (angl. *combination*) – žinios perduodamos iš aiškaus į aiškųjį, derinamos, sisteminamos ir pertvarkomos į naujas struktūras. Pavyzdžiui, kuriamos duomenų bazės, metodai arba gairės.
- **Internalizacijos** (angl. *internalization*) – žinios įsisavinamos per praktiką ir tampa asmens įgūdžiu (iš aiškaus į tylųjį). Pavyzdžiui, darbuotojas pritaiko išmoktą metodiką praktikoje, kol išmoksta ir tai tampa jo įgūdžiu.

Ši teorija parodo, kad žinios organizacijoje nėra statiškos – jos nuolat kuriamos dinamiškoje spiralinėje sąveikoje tarp individo ir organizacijos, o žinių kūrimas tampa esminiu inovacijų ir ilgalaikio konkurencinio pranašumo šaltiniu. SECI modelis itin svarbus kaip priemonė PB žinių kūrimo kontekste. Remiantis šiuo modeliu, mokymasis vyksta per visus anksčiau aptartus keturis etapus; šio tyrimo kontekste tai galėtų vykti tokiu būdu: pirmiausia, socializacijos etape vyksta animatoriaus kūrėjo/edukatoriaus darbo stebėjimas, bendras kūrybinis procesas tarp mokytojų ir edukatorių arba dalyvavimas praktinėse veiklose, susipažįstant su animacijos technologijomis. Eksternalizacijos etape ši patirtis verbalizuojama – mokytojai ir edukatoriai reflektuoja bendras veiklas, išsako pastebėjimus, apibūdina savo kūrybinį procesą, kuris gali virsti metodinėmis išvalgomis. Kombinacijos etape dalyviai dalijasi savo pamokų planų idėjomis, kuria metodinius įrankius ar edukacines gaires, kurias galiausiai pritaiko praktikoje, kuriant grįžtamąjį ryšį kartojant ciklą. Visa tai parodo vadybinį procesą, kuris pasireiškia kaip žinių transformacija.

Organizacinio mokymosi lygmenų teorinis modelis (4I Framework)

Šis teorinis modelis aiškina, kaip žinios kuriamos ir perduodamos skirtingais organizacijos lygmenimis – nuo individo arba grupės iki organizacijos. Teorija grindžiama keturiais procesais: „Mes kuriame organizacinio mokymosi procesų modelį, pristatydami mokymąsi kaip keturis procesus – intuityvųjį, interpretacinį, integracinį ir institucionalizuotą – siejančius individualų, grupinį ir organizacinį lygmenis.“ (Crossan et al., 1999, p. 522).

- **Intuicija** (angl. *intuition*) – pirminis mokymosi etapas, kai asmuo savo patirties pagrindu atpažįsta tam tikrus pasikartojančius dėsningumus arba galimas galimybes, dar nesąmoningai.
- **Interpretacija** (angl. *interpretation*) – išvalgų įvardinimo ir pasidalinimo procesas, kai asmuo išreiškia savo idėjas žodžiais arba veiksmais, su tikslu paaiškinti kitiems.
- **Integracija** (angl. *integration*) – šiame etape formuojasi bendras grupės supratimas per veiksmų koordinavimą, kuris leidžia individualų suvokimą perkelti į kolektyvinį lygmenį.
- **Institulizacija** (angl. *institutionalization*) – etapas, kuriame žinios arba įgytos praktikos tampa organizacijos dalimi per struktūras, procesus ar strategijas.

Aprašytas modelis padeda suprasti, kaip žinios kuriamos ir perduodamos tarp dviejų organizacijų. Šio tyrimo atveju – tarp neformaliojo ugdymo ir formaliojo ugdymo organizacijų. Pavyzdžiui, animacijos kūrėjai/edukatoriai ir mokytojai individualiai atpažįsta kūrybinius ir pedagoginius iššūkius, remdamiesi asmenine patirtimi, naudojant intuiciją. Tuomet intuityvios išvalgos aptariamose per dirbtuves, diskusijas arba refleksiją, kur vyksta žinių verbalizavimas ir dalijimasis. Galiausiai, mokytojai, animacijos kūrėjai ir edukatoriai kuria bendrą supratimą ir naujus metodinius sprendimus – atsiranda bendri pamokų modeliai, užduotys pritaikomos BU. Gautas rezultatas įsitvirtina organizacijų lygmeniu – tampa formalios programos dalimi arba metodinėmis rekomendacijoms. Taigi, šis teorinis modelis parodo, kaip individualios žinios ir mokymasis gali tapti organizaciniu pokyčiu.

Apibendrinant galima teigti, kad 4I modelis veikia iš intuicijos – kai individas išvelgia naujas idėjas, paskui jas įprasmina per interpretaciją (diskusijas), o tuomet žinios tampa kolektyvinės veiklos dalimi per integraciją ir galiausiai jos įtvirtintos organizacijos taisyklėse ar strategijoje – įvyksta institucionalizacija. Tokiu būdu modelis parodo, kad organizacinis mokymasis yra dinamiškas procesas, jungiantis individualų suvokimą, grupinį dialogą ir

institucinius mechanizmus. Modelis užtikrina žinių valdymą, institucionalizaciją bei organizacijos gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių.

Patyriminio mokymosi teorija (Experiential Learning Theory – ELT)

„Mokymasis yra procesas, kurio metu žinios kuriamos transformuojant patirtį“, – rašo D. Kolb knygoje „Experiential Learning experience as the source of learning (second edition)“, ir būtent taip ir apibrėžia patyriminio mokymosi teoriją. Tyrėjas aiškina mokymąsi kaip ciklinį procesą, kuris yra grindžiamas patirtimi, refleksija ir naujų žinių pritaikymu: „Mokymasis kyla iš kūrybinės įtampos tarp keturių mokymosi būdų. Šis procesas vaizduojamas kaip idealizuotas mokymosi ciklas arba spiralė, kurioje besimokantysis pereina visus etapus – patyrimą, refleksiją, mąstymą ir veikimą – reaguodamas į mokymosi situaciją ir turinį.“ (Kolb, 2015, p. 51)

D. Kolb išskiria tarpusavyje susijusius keturis etapus:

- **Konkreči patirtis** (angl. *concrete experience*) – individas įgyja patirtį per įsitraukimą į veiklą arba per dalyvavimą, išbandymą. Pavyzdžiui, dalyvavimas kūrybinėse dirbtuvėse, kai įgyjamos naujos žinios per naują situaciją.
- **Refleksinis stebėjimas** (angl. *reflective observation*) – po patirties gavimo, ji apmąstoma, reflektuojama, kokios žinios gautos. Pavyzdžiui, po dirbtuvių užduočių grupė aptaria, ką suprato ir išmoko.
- **Abstrakti konceptualizacija** (angl. *abstract conceptualization*) – po refleksijos kuriamos naujos sąvokos ir modeliai. Pavyzdžiui, visą patirtį grupė po dirbtuvės suformuoja į bendrą taisyklę: animuoti greičiau komandoje.
- **Aktyvus eksperimentavimas** (angl. *active experimentation*) – naujų žinių (sąvokų, modelių) pritaikymas praktikoje. Pavyzdžiui, artėjant naujam užsiėmimui, grupė iškart animuos kartu.

Ši teorija akcentuoja, kad mokymasis yra nuolat besikartojantis procesas, kuriame kiekviena patirtis tampa pagrindu naujam supratimui. Patyriminis požiūris ypač svarbus švietimo ir kūrybinių disciplinų kontekste, kur mokymasis vyksta per praktiką, meninius bandymus, eksperimentus ir refleksiją. Tokiu būdu mokymasis tampa integruota kūrybos ir veikimo dalimi.

Apžvelgtos teorijos leidžia teigti, jog mokymasis organizacijose yra ne vien individualus procesas, o netgi labiau kolektyvinis reiškinys, kuris yra grindžiamas nuolatinė patirties refleksija, žinių pasidalinimu, kaupimu ir bendradarbiavimu. Individuali patirtis transformuojasi į bendrą žinojimą, kas galiausiai tampa veikimo praktika. Žinios nėra perduodamos hierarchiškai ar formaliai, atvirkščiai – yra kuriamos ir atnaujinamos per bendrą veikimą ar patirtį. **Organizacijų mokymosi teorija** (Argyris & Schön, 1978) pabrėžia refleksijos ir veiksmų analizės svarbą bei išskiria viengubos ir dvigubos kilpos mokymosi principus, kurie parodo, kaip organizacija gali ne tik koreguoti savo veiksmus, bet ir transformuoti savo vertybes ir strategijas. **Besimokančios organizacijos koncepcija** (Senge, 1990) išplėtoja šią idėją, pateikdama vadybinius principus, kurie leidžia organizacijai tapti atvirai nuolatiniam mokymuisi, žinių dalijimuisi ir sisteminiam tobulėjimui, kas padeda organizacijai priimti naujas tendencijas ir inovacijas tvariam vystymuisi. **Žinių kūrimo teorija** (Nonaka ir Takeuchi, 1995) akcentuoja, kad žinios yra dinamiškas procesas, vykstantis per nuolatinę sąveiką tarp „tyliojo“ ir „aiškiojo“ žinojimo (SECI modelį), kas suteikia organizacijai arba sąveikaujančiai grupei tobulėjimą, priklausantį nuo gebėjimo paversti asmeninę patirtį kolektyviniu žinojimu. **Organizacinio mokymosi lygmenų teorinis modelis** (Crossan et al., 1999) papildo žinių kūrimo teoriją bei paaiškina, kaip sukurtos žinios yra instutualizuojamos. Tuo tarpu **patyriminio mokymosi teorija** (Kolb, 2015) išskiria mokymąsi kaip ciklinį procesą, kuriame patirtis, refleksija ir eksperimentavimas kuria naujas žinias ir įgūdžius. Remiantis šiomis prielaidomis, galima teigti, kad visos šios teorijos ir koncepcijos apibrėžia mokymąsi kaip dinamišką, kolektyvinį ir reflektvų procesą, kurio metu individualios patirtys transformuojamos į bendrą žinojimą, o žinios – į veikimo praktiką. Visa tai tampa praktikos bendruomenės, kuri remiasi panašiomis mokymosi, žinių kūrimo ir refleksijos idėjomis, sampratos pagrindu.

Taigi, tolimesniame skyriuje bus nagrinėjama **praktikos bendruomenės samprata, struktūra, veikimo principai ir efektyvumas**, atskleidžiant, kaip ši koncepcija funkcionuoja kaip organizacinio mokymosi ir žinių sklaidos mechanizmas, ir kaip visa tai gali būti pritaikoma vadybos kontekste, kuriant bendradarbiavimą tarp animacijos meno ir švietimo sričių – atsakant į tyrimo probleminį klausimą.

1.2. Praktikos bendruomenės samprata, struktūra, veikimo principai ir efektyvumo veiksniai

Šiuolaikinėse organizacijose vis dažniau pripažįstama, kad mokymasis vyksta ne tik per formalius, individualius mokymus „iš viršaus į apačią“ (angl. *top-down*) , bet ir per

bendrą veiklą, pasidalinimą patirtimi bei bendruomeniškumo ryšius „iš apačios į viršų“ (angl. bottom-up). Toks mokymasis suteikia organizacijai prisitaikymą prie nuolatinio pokyčio bei skatina inovacijas, investuojant į darbuotojų kuriamą gražą. Tokį požiūrį pagrindžia praktikos bendruomenės (angl. *Community of Practice*, toliau – PB) koncepcija, tapusi viena iš reikšmingiausių socialinių mokslų teorijų XX a. pabaigoje.

Šiame skyriuje išnagrinėsime PB sampratą atskleidžiant, kas tai yra, kokie jos struktūriniai elementai, koku būdu ji veikia kaip organizacijos mokymosi mechanizmas, ir kokie veiksniai lemia PB efektyvumą vadybos kontekste.

1.2.1. Praktikos bendruomenės ištakos ir samprata

1991 m. edukologijos srities teoretikai Jean Lave ir Etienne Wenger knygoje „Situated Learning: legitimate peripheral participation“ pristatė mokymąsi kaip socialinį procesą, įsišaknijusį bendruomenės kontekste. Autoriai išskiria „teisėto periferinio dalyvavimo“ (angl. *legitimate peripheral participation*) sampratą, aiškinančią, kaip naujokai palaipsniui tampa visaverčiais bendruomenės nariais, įsitraukdami į praktinę veiklą ir dalindamiesi patirtimi. Tuo metu PB sąvoka dar nebuvo aiškiai suformuota, tačiau būtent šiame darbe padėti jos teoriniai pagrindai.

Situacinio mokymosi teorija (angl. *situated learning*) prieštaravo tradiciniam kognityviniam požiūriui, kuriame mokymasis suvokiamas kaip žinių perdavimas nuo mokytojo mokiniui. J. Lave ir E. Wenger pasiūlė alternatyvų modelį, kuriame mokymasis vyksta **per dalyvavimą veikloje, bendradarbiavimą ir socialinę sąveiką**, o ne per formalų mokymą. Kaip pažymi A.Cox, šiame modelyje mokymasis traktuojamas kaip tapatybės kaita, o ne tik žinių įgijimas – tai procesas, kuriame individas per veiklą tampa bendruomenės nariu ir prisiima jos vertybes ir elgesio normas.

Nors autoriai savo darbe nagrinėjo pameistrystės praktikas (siuvimas, mėsinių kystė), kurios atrodo kaip aiškiai apibrėžtos, vientisos grupės, J. Lave ir E. Wenger pabrėžia, kad PB nėra statiška ar griežtai ribota bendruomenė. Ji nėra kultūros dalijimosi bendrija ar subkultūra, o labiau veikia kaip **socialinis tinklas, jungiantis dalyvavimą bendroje veikloje**, kurioje dalyviai kuria bendrą supratimą apie savo veiksmus ir jų prasmę (Lave & Wenger, 1991; Cox, 2005). Tokiu būdu bendruomenė nėra apibrėžta pagal formalias struktūras, bet grįsta laisvu dalyvavimo santykio ir bendros praktikos kūrimu.

J. Lave ir E. Wenger (1991) nuoroda į PB nėra bandymas sukurti naują grupę ar sistemą, o labiau pabrėžti, kad kiekviena praktika priklauso nuo socialinių procesų, kurie ją palaiko (dalyviai turi bendrą supratimą apie tai, ką jie daro, ką ši veikla reiškia jų gyvenimui

ir jų bendruomenėms) ir tęsia, o mokymasis vyksta per įsitraukimą į grupėje besivystančias praktikas.

1998 m. E. Wenger, praplečiant koncepciją, teigia, kad mokymosi teorijoje pagrindinis analizės vienetas yra ne individas ar institucija, bet praktikos bendruomenė. „**Praktikos bendruomenė apibrėžiama kaip grupė, kuri susitelkia per „tarpusavio įsitraukimą“ (mutual engagement) į „vidinį“ (arba pritaikytą) veiklos lauką (indigenous enterprise) ir kuria bendrą išteklių visumą (common repertoire)**“ (Cox, 2005, aiškinant Wenger, 1998). Šiame apibrėžime atsiskleidžia glaudus socialinių ryšių, veikos ir bendrų prasmų kūrimo ryšys, kuris tampa mokymosi pagrindu.

Mokymasis suprantamas kaip socialinis dalyvavimas praktikoje, per kurį individai ne tik įgyja žinių, bet ir formuoja tapatybę kaip bendruomenės nariai. Tokiu būdu žinojimas nėra suvokiamas kaip atskiras objektas, perduodamas nuo vieno asmens kitam, bet kaip gyvas, kontekste veikiantis procesas, kuriame prasmės kuriamos per veiklą ir bendravimą.

E. Wenger išskiria praktikos bendruomenės savybes (žr. 1 lentelę) ir tris pagrindinius praktikos bendruomenės struktūrinius elementus, kurie apima **bendruomenės, praktikos, domeno (interesu)** sąveikas (plačiau 1.2.2. poskyryje). Šie komponentai leidžia suprasti, kaip PB funkcionuoja kaip mokymosi ekosistema, kurioje žinios kuriamos, dalijamos ir transformuojamos per veiklą.

1 lentelė

E. Wenger nurodytos praktikos bendruomenės savybės

Eil. Nr.	Praktikos bendruomenės savybė	Savybės apibūdinimas
1	Ilgalaikiai tarpusavio santykiai	Santykiai tarp narių gali būti tiek darnūs, tiek konfliktiški, bet jie grindžiami nuolatiniu ryšiu.
2	Bendri veikimo būdai	Nariai veikia kartu, plėtoja bendrus veikimo ir sprendimų priėmimo modelius.
3	Greitas informacijos srautas ir inovacijų sklaida	Žinios ir naujos idėjos greitai plinta tarp bendruomenės narių.

4	Ižanginių paaiškinimų nebuvimas	Pokalbiai tęsiasi be formalių ižangų, tarsi būtų nuolatinio dialogo dalis.
5	Gebėjimas greitai suformuluoti problemą	Bendruomenės nariai greitai identifikuoja klausimus ar iššūkius, kuriuos reikia aptarti.
6	Sutapimas apibūdinant, kas priklauso bendruomenei	Nariai turi bendrą supratimą, kas yra „mūsų“ grupės dalis.
7	Žinojimas apie kitų kompetencijas	Nariai žino, ką kiti geba, kokių žinių turi ir kaip gali prisidėti prie bendros veiklos.
8	Tarpusavyje apibrėžtos tapatybės	Kiekvieno nario tapatybė formuojama santykyje su kitais bendruomenės nariais.
9	Gebėjimas vertinti veiksmų tinkamumą	Nariai gali įvertinti, ar veiksmai ir rezultatai atitinka bendruomenės standartus.
10	Specifiniai įrankiai, vaizdiniai ir artefaktai	Bendruomenė turi savitų priemonių ir simbolių, susijusių su jos veikla.
11	Vietiniai pasakojimai ir vidiniai juokai	Bendros istorijos, juokai ir pasakojimai stiprina bendruomenės tapatumą.
12	Savita kalba ir komunikacijos trumpiniai	Naudojamas specifinis žodynas, palengvinantis vidinį bendravimą.
13	Atpažįstamas elgesio ar stiliaus modelis	Tam tikri elgesio ar išraiškos būdai parodo narystę bendruomenėje.
14	Bendras diskursas ir pasaulėžiūra	Bendruomenę jungia bendras pasaulio matymas ir vertybinė perspektyva.

Šaltinis: Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540.

E. Wenger nurodytose PB savybėse išryškėja socialiniai ir mokymosi reiškiniai, kurie atskleidžia, kad PB pagrindas – ilgalaikiai tarpusavio santykiai, bendri veikimo būdai bei nuolatinis žinių bei patirties mainų procesas. Tai parodo, kad tokio pobūdžio bendruomenėse žinios cirkuliuoja greitai, formuojasi savita kalba, komunikacijos kultūra, simboliniai artefaktai, kurie stiprina tarpusavio ryšius. Be to, bendruomenės nariai ne tik dalinasi patirtimi, bet ir kuria kolektyvinę tapatybę, paremtą bendrais tikslais, pasaulėžiūra ir vertybėmis. Taigi, šios savybės leidžia PB veikti kaip dinamiškai mokymosi sistemai, kurioje vyksta refleksija bei nuolatinis žinių kūrimas. Tokia struktūra suteikia PB modeliui universalumo ir padeda naudoti jį ne tik kaip socialinį, mokymosi reiškinį, bet ir taikyti kaip vadybinį įrankį tiek versle, švietime, tiek sveikatos priežiūroje, kultūros ir kitose sektoriuose. 2000 metais V. Allee išskyrė PB privalumus tarp skirtingų sričių lygmenų (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

V. Allee praktikos bendruomenių nauda skirtinguose lygmenyse

Lygmuo	Pagrindinė nauda
Organizacijai (angl. <i>For Business</i>)	• Padeda formuoti strategiją. • Skatina greitesnį problemų sprendimą tiek vietiniu, tiek organizacijos mastu. • Prisideda prie talentų ugdymo, pritraukimo ir išlaikymo. • Kuria pagrindines kompetencijas ir žinių gebėjimus. • Greičiau perduoda gerąją praktiką siekiant veiklos efektyvumo. • Skatina idėjų mainus ir inovacijų galimybes.
Bendruomenei (angl. <i>For the Community</i>)	• Padeda kurti bendrą kalbą, metodus ir modelius, susijusius su konkrečiomis kompetencijomis. • Įtvirtina žinias ir patirtį platesniame dalyvių rate. • Padeda išlaikyti žinias, kai darbuotojai palieka organizaciją. • Didina prieigą prie ekspertinių žinių visoje organizacijoje. • Suteikia galimybę dalytis galia ir įtaka su formaliomis organizacijos struktūromis.

Asmeniui (angl. For the Individual)	• Padeda žmonėms efektyviau atlikti savo darbą. • Suteikia stabilų bendruomeniškumo jausmą organizacijos viduje. • Skatina mokymuisi orientuotą tapatybės formavimą. • Padeda plėtoti asmeninius gebėjimus ir kompetencijas. • Padeda žinių darbuotojui išlikti aktualiam ir tobulėti. • Suteikia iššūkių bei galimybių įsitraukti ir prisidėti.
--	---

Šaltinis: Barab S. A., Warren S. J., del Valle R., Fang F. (2006). Coming to terms with communities of practice: A definition and operational criteria. In: Pershing J. A. (red.). Handbook of Human Performance Technology: Principles, Practices, and Potential. 3-iasis leidimas. Pfeiffer/Wiley, p. 640–664.

Remiantis 2 lentele, galima teigti, kad PB poveikis pasireiškia skirtinguose lygmenyse – nuo asmens tapatybės formavimo iki organizacijos strateginio vystymosi. Pavyzdžiui, organizacijos lygmenyje PB padeda formuoti strategijas, skatina inovacijas ir padeda spręsti problemas. Kaip teigia S. Barab, S. J. Warren ir R. del Valle, F. Fang (2006), verslo ir technologijų įmonėse PB nariai dalijasi sprendimais, kurie iš pradžių taikomi lokaliai (pvz., pardavimų skyriuje), vėliau tampa visos organizacijos veiklos standartu: „Darbuotojai, dirbantys tiesioginėje veikloje (angl. *employees in the trenches*), dalijasi savo kasdieniais rūpesčiais, problemomis ir sprendimais tarpusavyje, todėl priimamos geriausios praktikos. Jei komunikacijos struktūros įdiegiamos taip, kad vadovybė taip pat dalyvautų tame pačiame komunikacijos procese, šios gerosios praktikos gali išplisti už pirminės bendruomenės ribų.“ (Barab et al., 2006, p. 645) Trumpai tariant, jeigu PB jungia inžinierius, dizainerius ir vadybininkus, kurie dalijasi naujais sprendimais, taip gimsta produktų inovacijos, kurios tampa organizacijos norma.

Bendruomenės lygmens naudos siejamos su bendros kalbos kūrimu, žinių įtvirtinimu, prieigos prie ekspertinių žinių bei galios pasidalijimu. Tai galima įžvelgti švietimo ar kultūros organizacijose, kuriose muziejaus edukatoriai ir pedagogai kartu kuria bendras metodikas ir edukacinius modelius (Nouble, 2021). Tokiu būdu žinios įtvirtinamos ne tik vienoje institucijoje, bet ir platesniame profesionalų tinkle įvyksta žinių sinergija, kuri suteikia abipuses naudas tiek bendruomenei, tiek organizacijai.

Asmeniui pagrindinė nauda, pagal autorius, yra profesinė, socialinė ir formuojanti tapatybę: „Asmens lygmeniu praktikos bendruomenės padeda žmonėms geriau atlikti savo

darbą, suteikia stabilų bendruomeniškumo jausmą organizacijos viduje, skatina mokymuisi orientuotą tapatybės formavimą, padeda plėtoti individualius gebėjimus ir kompetencijas, padeda žinių darbuotojui išlikti aktualiam bei suteikia iššūkių ir galimybių įsitraukti.“(Barab et al., 2006, p. 647). Praktiškai tai gali reikšti, kad naujas darbuotojas, įsitraukęs į PB per bendras veiklas, greičiau perima organizacijos patirtį, atranda savo vaidmenį ir gauna grįžtamąjį ryšį iš patyrusių kolegų, taip formuodamas savo profesinę tapatybę, stiprinant savo asmeninius ir profesinius gebėjimus.

Apibendrinant poskyrį galima teigti, kad praktikos bendruomenės samprata evoliucionavo nuo socialinių mokslų teorijos iki kompleksinio organizacijos mokymosi ir žinių vadybos modelio. J. Lane ir E. Wenger pabrėžė mokymąsi kaip socialinį procesą, vykstantį per dalyvavimą bendroje veikloje, o vėlesniuose darbuose ši idėja įgijo struktūrizuotą modelį, kuris bus plačiai išnagrinėtas sekančiame poskyryje.

1.2.2. Praktikos bendruomenės struktūra

PB sudaro keli esminiai komponentai: bendruomenė, tai yra žmonių socialinė konfigūracija, kurioje vyksta dalyvavimas; praktika, apimanti bendrus išteklius, įgūdžius, tradicijas ir metodus; domenas reiškia bendrą interesų lauką, kuriame bendruomenės nariai dalinasi žiniomis, problemomis, tikslais ir vertybėmis. Visa tai atsiranda iš patirties ir bendro veiklos suvokimo, formuojasi per dalyvavimą ir mokymąsi bendruomenėje. Šie elementai lemia, kad praktikos bendruomenės nėra tik socialiniai tinklai ar neformalios grupės – jos yra struktūruotos erdvės, kuriose žinios kuriamos, dalijamos ir institucionalizuojamos, o nariai stiprina savo kompetencijas bei bendrą veiklos kokybę.

Trys pagrindiniai praktikos bendruomenės struktūros elementai (pagal Wenger, 2002, *Communities of Practice: A Brief Introduction*, žr. 1 pav.):

1. Domenas (angl. *the domain*)

Domenas šiuolaikiniame gyvenime suvokiamas kaip simbolinis interneto adresas, nors pats žodis turi nemažai reikšmių, priklausomai nuo naudojimo srities. E. Wenger teigia, kad praktikos bendruomenės tapatybė grindžiama bendra intereso ar veiklos sritimi – domenu. Tai nėra tiesiog draugų ar pažįstamų grupė. Narystė tokioje bendruomenėje reiškia įsipareigojimą bendram interesui ir bendrą kompetenciją, kuri išskiria narius iš kitų žmonių. Galima priklausyti tam pačiam socialiniam tinklui ar profesiniam sričiai su kitu žmogumi to nežinant, tačiau PB vienija būtent aiškiai suvokiama ir bendromis vertybėmis grindžiama

veiklos sritis. Domenas nebūtinai turi būti pripažintas išorėje oficialiai kaip „profesinė ekspertizė“. Pavyzdžiui, jaunimo grupė gali būti sukūrusi savitų būdų, kaip išgyventi gatvėje ir išlaikyti jiems priimtina tapatybę. Jie vertina savo kolektyvinę kompetenciją ir mokosi vieni iš kitų, net jei aplinkiniai šių gebėjimų nepripažįsta ar jų nevertina, teigia E. Wenger.

2. Bendruomenė (angl. *the community*)

Bendruomenė savaime suprantama kaip pirminė socialinės organizacijos forma su savita kultūra ir funkcijomis. Bendruomenės gali būti apibrėžiamos pagal bendrą gyvenamąją vietą arba teritoriją, pavyzdžiui, miestelio, rajono arba regiono bendruomenė. Taip pat bendruomenė gali būti apibrėžta pagal vertybes, tapatybę ar įsitikinimus, pavyzdžiui, religinė bendruomenė, diaspora, arba pagal socialinius ryšius, kuriems nėra būtina vieta, jos gali būti virtualios ir pabrėžia sąveikos intensyvumą, o ne priklausymą. E. Wenger bendruomenę apibrėžia kaip žmonių grupę, kurią jungia bendras interesas ir veiklos sritis.

Bendruomenės dalyviai palaiko vieni kitus, dalijasi informacija ir kuria tarpusavio ryšius, kurie sudaro sąlygas mokytis vieniems iš kitų. Vien bendras profesinis apibrėžimas ar interesai nesukuria PB, nes būtina nuolatinė sąveika ir dalyvavimas bendrame mokymosi, sąveikavimo procese. Pagal E. Wenger, tam tikros skirtingos profesinės grupės, kaip įmonių žalų administratoriai ir vidurinių mokyklų mokiniai, gali turėti panašių veiklos bruožų, bet dėl to, kad jie nebendruoja ar nesimoko kartu, jie negali tapti PB.

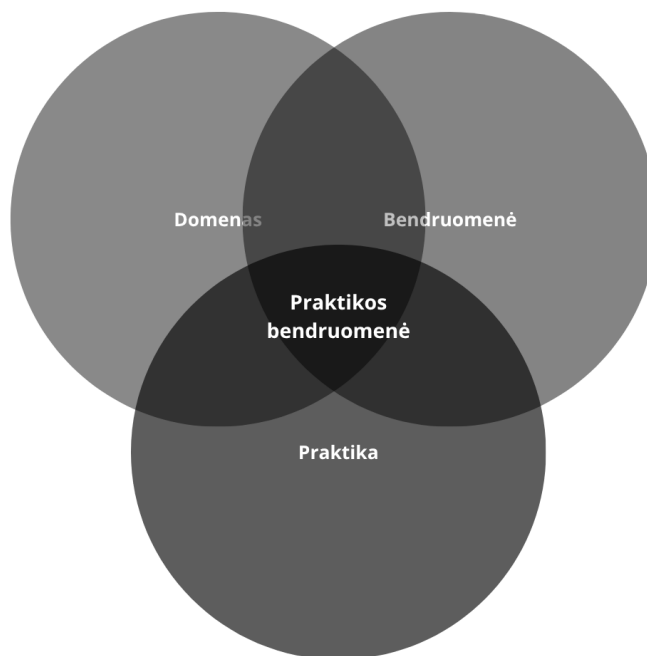
Tuo tarpu PB nariai neprivalo būti arba dirbti kartu kasdien – užtenka individualaus darbo, kuris gali būti sustiprintas bendrais aptarimais, diskusijomis ar susitikimais. E. Wenger kaip pavyzdį išskiria Prancūzijos impresionistus, kurie kiekvieną dieną kūrė individualiai, bet jų susitikimai kavinėse ir dirbtuvėse padėjo suformuoti PB.

3. Praktika (angl. *the practice*)

PB nėra vien bendro intereso bendruomenė, kaip, pavyzdžiui, žmonių, kuriems patinka tam tikro žanro filmai. Tokios bendruomenės nariai yra praktikai, kuriuos vienija **bendra praktika**, ir jie ilgainiui kuria bendrus patirties, metodų, problemų sprendimo rinkinius, vadinamus **bendru repertuaru**.

Repertuaras, pasak E. Wenger (1998), reiškia kolektyvinių žinių ir priemonių rinkinį, kuris susiformavo per bendrą veiklą arba praktiką. Šias priemones sudaro istorijos, įpročiai, bendra kalba, veikimo modeliai ar metodai, kuriuos nariai nuolat naudoja mokydami vieni iš kitų.

Bendra praktika susiformuoja ne iš karto, o per laiką, per nuolatinę narių sąveiką. Vienas atsitiktinis pokalbis gali suteikti naujų įžvalgų, tačiau savaime nesukuria PB. Bendras praktikos vystymasis gali būti tiek sąmoningas, tiek spontaniškas. Kaip pavyzdį E. Wenger nurodo automobilių gamintojų inžinierius, kurie gali kryptingai kaupti ir dokumentuoti įgytas žinias bei patirtis kuriant žinių bazę. Tuo tarpu slaugytojos, kurios reguliariai pietauja kartu, gali net nesuvokti, kad būtent šie neformalūs pokalbiai yra vienas iš svarbiausių jų žinių šaltinių apie pacientų priežiūrą. Vis dėlto tokių pokalbių metu jos kuria bendrą istoriją, atvejų ir situacijų rinkinį – savo nuosavą praktikos repertuarą, kuris nesąmoningai tampa jų profesinės veiklos pagrindu.



1 pav. Praktikos bendruomenės struktūra

Sudaryta pagal Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Apibendrinant praktikos bendruomenės struktūrą galima teigti, kad E. Wenger išskirti trys svarbiausi praktikos bendruomenės struktūriniai elementai – **domenas**, **bendruomenė** ir **praktika** – parodo, kad mokymasis nėra individualus, o socialinis procesas, vykstantis per bendrą veiklą, ryšius ir patirties mainus. **Domenas** suteikia bendrą interesą, dėl kurio bendruomenės nariai mato veikloje prasmę, **bendruomenė** sukuria pasitikėjimo ir

priklausymo jausmą, o **praktika** leidžia nuolatinį žinių kūrimą ir jų pritaikymą praktikoje. Šie elementai leidžia daryti prielaidą, kad PB veikia kaip mokymosi ekosistema, kurioje žinios kuriamos „iš apačios į viršų“ (angl. *bottom-up*) – per dalyvavimą, kūrybą ir refleksiją, o ne per formalųjį, struktūrizuotą mokymąsi „iš viršaus į apačią“ (angl. *top-down*). Būtent dėl šitos priežasties PB modelis gali būti itin aktualus mechanizmas integruojant bendradarbiavimą tarp švietimo ir kūrybinių sektorių, įgyvendinant bendrus tikslus per bendrą veiklą, skatinant inovacijas, kūrybiškumą ir ilgalaikį bendradarbiavimą tarp skirtingų specialistų – menininkų, pedagogų ir institucijų.

1.2.3. Praktikos bendruomenės veikimo principai

Šiame poskyryje išskiriami pagrindiniai PB veikimo principai, paaiškinantys, kaip praktikos bendruomenė funkcionuoja, palaiko žinių kūrimą ir mokymosi procesus. Nors pats E. Wenger (1998) neišskiria aiškaus veikimo principų sąrašo, šiame tyrime jie interpretuojami kaip tokie, nes atspindi pagrindinius bendruomenės funkcionavimo mechanizmus. Toks interpretavimas vykdomas ir su kitais šaltiniais, kurie bus pristatyti šiame poskyryje. Dalis suformuotų principų gali būti naudinga kuriant conceptualųjį modelį. Taip pat, remiantis šiais veikimo mechanizmais, aptariami praktiniai PB kūrimo ir puoselėjimo principai.

PB veikimo principai pagal E. Wenger (1998, p. 72-85; 149-163):

- Tarpusavio dalyvavimas (**angl. *mutual engagement***) – nusako narių tolygų aktyvų įsitraukimą į bendrą veiklą, per kurią kuriami santykiai, dalijamasi patirtimi ir kuriama bendruomenės tapatybė. Tai nuolatinis bendravimas ir veikimas kartu, leidžiantis formuoti socialiniams ryšiams bei pasitikėjimui tarp narių.
- Bendras siekis (**angl. *joint enterprise***) – tai narių kartu derinamas ir nuolat pergalvojamasis tikslas, kylantis iš jų pačių veiklos ir atsakomybės. Šis siekis ne visada reiškia vienodą nuomonę, bet išreiškia bendrą įsipareigojimą kurti prasmę per bendrą atsakomybę už veiklą: „<...> Tai nėra tik formaliai įvardytas tikslas – jis sukuria tarp dalyvių **tarpusavio atsakomybės santykius**, kurie tampa neatsiejama praktikos dalimi <...>“.
- Bendras repertuaras (**angl. *shared repertoire***) – apima įrankius, istorijas, kalbą, gestus ir elgesio būdus, kurie laikui bėgant tampa bendru praktikos pagrindu. Šie elementai padeda nariams susikalbėti, išlaikyti tęstinumą bei kurti naujas reikšmes: „<...> Repertuaras apjungia tiek įdaiktinimo, tiek dalyvavimo aspektus. Jis apima diskursą,

kuriuo nariai kuria prasmingus teiginius apie pasaulį, taip pat stilius, kuriais jie išreiškia savo narystės formas ir tapatybę kaip bendruomenės nariai <...>“.

- Tapatybė (**angl. *identity***) – tapatybė susiformuoja per jau įvardintus ankstesnius principus kaip tarpusavio dalyvavimas bendruomenėje – ji atspindi, kaip individai save suvokia bendrame veiklos kontekste turint bendra siekį ir tarpusavio atsakingus santykius: „<...> Tai reiškia, kad kiekvienas narys, įsitraukdamas į praktiką, derasi dėl savo „buvimo būdo“ bendruomenėje — per veiklą, santykius, atsakomybę ir narystę <...>“. Dalyvavimas bendruomenėje leidžia formuotis profesiniam ir socialiniam savęs supratimui.

PB veikimo principai pagal L. C. Li, J. M. Grimshaw, C. Nielsen, M. Judd, P. C. Coyte, I. D. Graham (verslo ir sveikatos priežiūros sektoriuose, 2009, p. 5-6):

- Pasitikėjimas ir tarpusavio santykiai (**angl. *social interaction***) – pabrėžia asmenų sąveiką ir bendravimą formaliuose ar neformaliuose kontekstuose (tiesiogiai arba naudojant komunikacijos technologijas). Tokie ryšiai stiprina bendruomenės narių pasitikėjimą ir bendradarbiavimą.
- Dalijimasis žiniomis (**angl. *knowledge-sharing***) – žinių, informacijos ir patirties dalijimosi procesas tarp narių, siekiant tobulinti praktiką ir spręsti problemas kolektyviai.
- Žinių kūrimas (**angl. *knowledge-creation***) – naujos patirties, metodų ar sprendimų kūrimas, kylantis iš noro atlikti naujas pareigas, įvykdyti užduotį ar išspręsti problemą.
- Bendri tikslai ir prasmės kūrimas (**angl. *identity-building***) – narių gebėjimas formuoti bendrą profesinę arba ekspertinę tapatybę, kuri palaiko bendruomenės vienybę.
- Fasilitavimo vaidmuo (**angl. *responsibilities of facilitators***) – fasilitatoriai padeda palaikyti bendravimą, motyvuoja dalyvavimą, užtikrina, kad būtų dalijamasi žiniomis, ir skatina refleksiją bei mokymąsi. Jų vaidmuo yra atskiras nuo lyderio vaidmens ir jie vykdo savo veiklą pagal grupės nurodymus. Lyderis taipogi gali atsirasti tada, kai praktikos bendruomenės grupės dydis yra pakankamai didelis, bendradarbiaujant su fasilitatoriumi arba lyderis jau ir yra fasilitatorius. Atsiranda žmogiškųjų išteklių poreikis organizuojant grupės susitikimus (komunikaciją) ir veiklas. Esmė tokia, kad fasilitatorius nesiremia nurodymais, o puoselėja įgalinimą ir atvirą komunikaciją.

Pasak E. Wenger, R. McDermott ir W. M. Snyder (2002), kuriant praktikos bendruomenes, kurios siekia gyvybingumo ir organiško augimo, negalima remtis tradiciniais organizacijų kūrimo principais, nes tradicinis organizacijų dizainas orientuojasi į hierarchiją, struktūrą, sistemų ir vaidmenų kūrimą, siekiant iš anksto gana fiksuotų ir nustatytų tikslų. „Kuriant bendruomenę, gyvybingumo siekis reikalauja kitokio projektavimo principų rinkinio. Pagrindinis bendruomenės kūrimo tikslas – išryškinti pačios bendruomenės vidinę kryptį, charakterį ir energiją“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Tyrėjai iškelia klausimą: „koks turėtų būti dizaino vaidmuo „žmogiškoje institucijoje“, kuri savo prigimtimi yra natūrali, savivaldė ir spontaniška?“ Jie, remiantis savo patirtimi, pateikia septynis praktinius PB kūrimo ir puoselėjimo principus, kurie gali padėti sėkmingai įgyvendinti PB modelį, kad jis išliktų „gyvas“ ir gebantis padėti bendruomenėms pačioms formuoti savo tapatybę, energiją ir tęstinumą. Šie principai yra anksčiau aptartų veikimo mechanizmų išraiška, pritaikyta praktiškai.

Septyni praktikos bendruomenių kūrimo ir puoselėjimo principai (pagal Wenger, McDermott & Snyder, „Seven Principles for Cultivating Communities of Practice“, 2002):

1. **PB vystymas turėtų prasidėti nuo sąlygų sudarymo jos natūraliai raidai** (angl. *design for evolution*) – svarbu pradėti nuo reguliarių neįpareigojančių susitikimų, su tikslu suformuoti bendruomenę, kurti bendras patirtis ir prikviešti į ją narius. Tokia prieiga leidžia nariams patiems sukonstruoti tapatybę ir santykius, kurie ilgainiui tampa pagrindu tvaresnei struktūrai.
2. **E. Wenger akcentuoja dialogo tarp vidinių ir išorinių perspektyvų reikšmę** (angl. *open a dialogue between inside and outside perspectives*) – toks dialogas leidžia derinti vidinį narių supratimą su ekspertų ar kitų organizacijų, sektorių požiūriais per koordinatorius (fasilitatorius) ar grupinius susitikimus. Pavyzdžiui, „<...> Pamatęs (bendruomenės koordinatorius), kaip panaši bendruomenė kitoje organizacijoje buvo sukurta taip, kad įtrauktų išorės ekspertus įvairiais būdais, jis pradėjo iš naujo permąstyti savo bendruomenės struktūros galimybes<...>“.
3. **PB veiksmingumą skatina skirtingi dalyvavimo lygiai** (angl. *invite different levels of participation*) – bendruomenė susideda ne tik iš aktyvių narių, bet ir iš tų, kurie dalyvauja periferijoje. Visos rolės yra itin naudingos, nes net periferinis dalyvavimas gali paskatinti mokymąsi: „<...>sėkmingos bendruomenės „pastato suoliukus“ tiems, kurie yra šalia. Jos sudaro galimybes pusiau privačiam bendravimui – pavyzdžiui, privačiuose diskusijų kambariuose bendruomenės svetainėje, renginiuose ar

individualiuose pokalbiuose. Tai padeda išlaikyti ryšį su periferiniais nariais ir leidžia jiems jaustis bendruomenės dalimi net tada, kai jų įsitraukimas yra mažesnis <...>“.

4. **Viešų ir privačių erdvių derinimas** (angl. *develop both public and private community spaces*) – PB gyvuoja tik atradus balansą tarp viešojo (per renginius, susitikimus) ir asmeninio (pokalbiuose, el. paštu) bendravimo tarp narių, vienas be kito neveikia: „<...> Pagrindinis bendruomenės erdvių kūrimo principas – organizuoti veiklas tiek viešose, tiek privačiose erdvėse, taip, kad asmeninių santykių stiprybė praturtintų bendrus renginius, o renginiai savo ruožtu stiprintų asmeninius ryšius <...>“.
5. **PB gyvybingumui būtinas dėmesys kuriamai vertei organizacijai ir nariams** (angl. *focus on value*) – vertė gali būti matoma iš karto (problemų sprendimas) arba atsirasti su laiku (kuriant žinias ir stiprinant ryšius): „<...> Vertė yra pagrindinis bendruomenės gyvenimo elementas, nes dalyvavimas daugumoje bendruomenių yra savanoriškas. <...> Užuoat bandžius iš anksto nustatyti, kokią vertę bendruomenė turėtų sukurti, bendruomenės turi kurti renginius, veiklas ir santykius, kurie leistų šiai potencialiai vertei natūraliai atsiskleisti ir padėtų atrasti naujus būdus ją panaudoti<...>“.
6. **PB palaikymui svarbu derinti stabilumą ir kūrybišką atsinaujinimą** (angl. *combine familiarity and excitement*) – palaikant narių motyvaciją ir įsitraukimą reikėtų kombinuoti saugumo ir atpažįstamumo jausmą, kartu skatinant naujų idėjų, kūrybiškų iššūkių atsiradimą. Taip pat reikėtų nepamiršti, kad „<...> Praktikos bendruomenės yra tai, ką Ray Oldenburg vadina „neutralia erdve“, atskirta nuo kasdienių darbo pareigų ir spaudimo. Skirtingai nei komandos nariai, bendruomenės nariai gali patarti dėl projekto nerizikuodami būti įtraukti į jo vykdymą, o kiti gali išklausyti patarimus be įsipareigojimo jų laikytis<...>“.
7. **Bendruomenės tvarumą palaiko veiklų ritmas** (angl. *create a rhythm for the community*) – tam, kad bendruomenė būtų gyvybinga, labai svarbu suderinti jos veiklos ritmą: tai yra reguliarūs susitikimai, iniciatyvos, kurios padeda palaikyti ryšį. Per greitas ritmas gali išvarginti ir sužlugdyti bendruomenę taip pat, kaip ir per lėtas ritmas, kuris gali atvesti iki stagnacijos.

Taigi, nagrinėjami tyrėjai skirtingai išskiria arba interpretuoja PB veikimo principus, nors jų esmė išlieka ta pati. E. Wenger (1998) veikimo principus apibrėžia per **tarpusavio dalyvavimą, bendrą siekį, repertuarą ir tapatybės formavimąsi**, o L. C. Li, J. M. Grimshaw, C. Nielsen, M. Judd, P. C. Coyte, I. D. Graham (2009) vėlesniame tyrime šiuos aspektus išplečia pabrėždami **pasitikėjimo, žinių dalijimosi, žinių kūrimo bei fasilitavimo (proceso moderavimo) svarbą**. E. Wenger, R. McDermott ir W. M. Snyder 2002 metų tyrime neišskiria veikimo principų tiesiogiai, bet konkretizuoja būtent praktinius principus, akcentuodami bendruomenės lankstumą, vertės svarbą ir struktūruotą augimą. Taigi, PB veikimo principai grindžiami **socialine sąveika, bendruomenės aktyvumu, prasmės bei tikslo palaikymu, žinių kūrimu ir sklaida, refleksija ir tapatybės formavimusi**. Šie principai nėra atsakymas, kaip sukurti idealią PB, tačiau jie suteikia teorinį ir empirinį pagrindą analizuojant, kaip tokios bendruomenės gali būti kuriamos ir taikomos animacijos meno integracijai BU kontekste.

1.2.4. Praktikos bendruomenės vadybos efektyvumo principai

„<...> Kai kuriose organizacijose pačios bendruomenės pradedamos pripažinti kaip vertingas organizacijos turtas. Jei anksčiau jų vertė buvo siejama daugiausia su individualia nauda atskiriems bendruomenės nariams, dabar vis dažniau pripažįstama, kad nauda gali būti kuriama ir visai organizacijai<...>“ (Lesser & Storck, 2001). Nors praktikos bendruomenės kilo kaip socialinis fenomenas (individai mokosi vieni iš kitų ir kolektyviai kuria žinias), vadybos teorijoje jos dažnai interpretuojamos kaip organizacijų mokymosi ir žinių vadybos mechanizmas, kuriame žinios yra ne tik kaupiamos, bet ir aktyviai kuriamos, taikomos ir dalijamos tarp narių (Wenger, 1998). Gyvybingos bendruomenės padeda organizacijoms įveikti inertiškumą, skatindamos tarpusavyje horizontalų bendradarbiavimą, paremtą pasitikėjimu, grįstą lyderyste ir savivalda vardan bendro tikslo, ir kuriantį veiklos vertybes. Tokiu būdu PB tampa neformaliu įrankiu organizacijų strategiškam tobulėjimui, gerinant darbuotojų profesinį pasitikėjimą bei natūralų inovacijų kūrimą. Taigi, šiame poskyryje išskiriami svarbiausi vadybiniai efektyvumo principai, remiantis skirtingų tyrimų šaltiniais: žinių dalijimosi kultūra, lyderystės vaidmens transformacija, tinklaveika, organizacijos kultūra ir skaitmeniniai įrankiai.

Žinių dalijimosi kultūra (angl. knowledge sharing culture)

Žinių dalijimasis bendruomenėje priklauso nuo pasitikėjimo, savanorystės ir abipusės naudos suvokimo. Kai nariai suvokia, kad jų įsitraukimas prisideda prie bendros kuriamos vertės, jie aktyviau dalijasi patirtimi, inovacijomis ir praktiniais sprendimais. Tokia prieiga leidžia organizacijai vystytis ne hierarchiškai, o tinklo būdu – remiantis „iš apačios į viršų“ (angl. bottom-up) principu, kai iniciatyva kyla iš kuriamos veiklos (Ardichvili, 2008).

Lyderystės vaidmens transformacija (angl. enabling leadership)

Pripratome, kad organizacijoje lyderis arba vadovas yra kontrolės ir priežiūros figūra, kuri žino visus atsakymus, ir pagal kurią turi būti daromi visi sprendimai. Taigi, taikant praktikos bendruomenės modelį, šis konceptas kinta, nes vadovo vaidmuo keičiasi ir tampa jungiantis ir facilituojantis. Lyderis arba netgi bendruomenės koordinatorius arba fasilitatorius kuria sąlygas, patrauklias daugumai grupės narių, skatina ir palaiko atvirą komunikaciją, padeda formuoti bendrus tikslus, palaikyti bendruomenės ritmą ir išlaikyti tapatybę (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Fasilitatorius įgalina, o ne nurodo, todėl jis skatina kūrybingumą ir mokymąsi per praktiką.

Tinklaveika (angl. network collaboration)

Tarpsektoriniu bendradarbiavimu grindžiamas principas, jungiantis skirtingas organizacijas arba organizacijos padalinius, profesines grupes ar industrijas (Borgatti & Cross, 2003). Tinklaveikos principas padeda kurti naujus ryšius, išskaidyti bei praturtinti žinias skatinant inovacijų atsiradimą. Tokiu būdu PB tampa organizacijos atminties šaltiniu: „<...> Be to, bendruomenės koncepcija pripažįstama kaip priemonė, padedanti kurti ir išlaikyti ilgalaikę organizacinę atmintį, kuri tampa svarbiu žinių tęstinumo ir inovacijų šaltiniu. <...>“ (Lesser & Storck, 2001).

Organizacijos kultūra (angl. organizational culture)

PB skatina bendradarbiavimą, pasitikėjimą ir atvirumą, kas yra pagrindinis pamatas sėkmingos organizacijos link. Pagal E. H. Shein (1992) apibrėžimą, organizacijos kultūra grįsta bendru įsitikinimu, vertybėmis ir elgesio normomis, kontempliuojanti, kaip organizacijos nariai mąsto, elgiasi, bendrauja bei dalinasi žiniomis, mokosi, bendradarbiauja. Tuo tarpu PB ir yra šios kultūros raiškos forma, nes joje žinios kuriamos, dalijamos ir įprasminamos per bendrą veiklą (Wenger, 1998). Taip pat H. King ir C. Smith (2020) pabrėžia, kad organizacijos, kurios skatina bendradarbiavimo, pasitikėjimo ir atvirumo

kultūrą, geba kurti tvaresnius ir ilgalaikius mokymosi procesus. Tokia kultūra ne tik stiprina vidinį ryšį tarp narių, bet ir padeda išlaikyti motyvaciją bei bendrą tikslų viziją.

Skaitmeniniai įrankiai (angl. digital tools)

Pagal A. Ardichvili mokslinį straipsnį „Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers“ (2008), PB galima kurti remiantis virtualiomis technologijomis – jos gali palengvinti žinių mainus arba prisiderinti tęsti veiklą, jeigu gyvas susitikimas nėra įmanomas. Taipogi technologijų naudojimosi sėkmė, kaip pabrėžia autorius, priklauso nuo organizacinės kultūros, pasitikėjimo lygmens ir narių technologinio raštingumo. Tinkamai integruotos technologijos ne tik praplečia vadybinius bendruomenės įrankius ir leidžia tęsti arba pradėti bendruomenės kūrimą be gyvo kontakto, bet ir formuoja bendruomenės tapatybę, elgesio modelius ir struktūrą: „Technologiją, naudojamą virtualiose PB, reikėtų vertinti ne tik kaip priemonę, bet ir kaip svarbų veiksnį, formuojantį bendruomenės tapatybę, charakterį ir elgesio modelius“.

Taigi, galima teigti, kad PB efektyvumo principų, kurie apima žinių dalijimosi kultūrą, įgalinančią lyderystę, tinklaveiką, pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą ir skaitmeninius vadybinius įrankius, integravimas leidžia praktikos bendruomenėms veikti kaip gyviems organizaciniams mokymosi tinklams, kurie palaiko inovacijas, profesinį tobulėjimą ir ilgalaikį organizacijų augimą.

Skirtingų autorių požiūriai rodo, kad PB koncepcija evoliucionavo nuo socialinio mokymosi teorijos, grįstos bendradarbiavimu, dalyvavimu ir mokymusi iš bendruomenės narių, iki vadybinio modelio, paaiškinančio, kaip organizacijose vyksta žinių kūrimas, kolektyvinis tobulėjimas ir lyderystės vaidmens transformacija. J. Lave ir E. Wenger (1991) pateikė socialinio mokymosi sampratą, kurioje mokymasis vyksta per dalyvavimą bendroje veikloje, o ne per formalųjį žinių perdavimą – tai laikoma PB modelio atsiradimo atsiskaitomuoju tašku, kuris paskatina 1998 m. E. Wenger suformuoti PB apibrėžimą. Tyrėjas išskiria jo svarbiausias elementus – **domeną, bendruomenę ir praktiką**, – kurie kartu sudaro mokymosi ekosistemą. PB veikimo principai rodo, kaip kuriamos aktyviai veikiančios grupės. Tai vyksta per socialinę sąveiką, pasitikėjimu grįstus santykius, bendrus tikslus ir refleksiją. Tyrėjai išskiria tiek teorinius, tiek praktinius principus – nuo tarpusavio dalyvavimo, vertės kūrimo ir žinių dalijimosi iki fasilitavimo, praktinių viešų ir individualių susitikimų organizavimo bendruomenės gyvybingumui palaikyti. Vadybiniu požiūriu PB koncepcija funkcionuoja kaip organizacijos mokymosi ir inovacijų mechanizmas, kuris leidžia pakeisti nusistovėjusią hierarchišką organizacijų struktūrą ir pereiti prie horizontalaus

bendradarbiavimo modelio. Vadybinis efektyvumas grindžiamas fasilituojančia lyderyste, horizontalia komunikacija, pasitikėjimu grindžiama komunikacija ir skaitmeniniais vadybiniais įrankiais. Apibendrinant 1.2 skyrių galima teigti, kad PB yra gyvas mokymosi tinklas, kuris derina savyje praktinį ir teorinį pagrindą, stiprinantis tarpsektorinį bendradarbiavimą, skatinantis inovacijas organizacijose bei užtikrinantis žinių tęstinumą. Tolimesniame skyriuje bus apžvelgiami PB modelio taikymo pavyzdžiai švietimo sektoriuje, atskleidžiant jų indėlį į animacijos meno integraciją.

1.3. PB taikymo pavyzdžiai skatinant švietimo ir meno bendradarbiavimą

Išnagrinėjus praktikos bendruomenės teorines prielaidas – sampratą, sąsajas su mokymosi teorijomis ir mechanizmais, veikimo ir vadybinius principus – svarbu suprasti, kaip conceptualus PB modelis gali būti pritaikytas praktiniame lygmenyje. Pastaraisiais metais atlikti tyrimai rodo, kad PB veikia tiek formaliose, tiek neformaliose ugdymo formose, ir tampa veiksmingu profesinio tobulėjimo, žinių mainų ir tarpsektorinio bendradarbiavimo įrankiu. Taigi, šiame skyriuje aptariami keli skirtingi užsienio atvejai, iliustruojantys PB modelio taikymą švietime ir meno ugdymo kontekstuose. Šie pasirinkti pavyzdžiai tiesiogiai siejasi su tyrimo nagrinėjamais kūrybos ir edukacijos laukais, bei atskleidžia, kaip praktikos bendruomenės principai veikia realiose praktikose skirtinguose kontekstuose – nuo muziejų iki mokyklos organizacijų, skatinančių profesinį tobulėjimą, kūrybiškumą bei tarpsektorinį bendradarbiavimą. Be to, nagrinėjami pavyzdžiai atskleidžia ir PB kūrimo iššūkius, su kuriais susiduria bendruomenių fasilitatoriai: laiko, išteklių trūkumą, tvarumo ir ilgalaikiškumo užtikrinimą. Šios įžvalgos leidžia geriau suprasti reikšmingus vadybinius aspektus formuojant conceptualųjį PB modelį, pritaikytą animacijos meno integravimui Lietuvos BU.

1.3.1. Bendradarbiavimas per PB tarp meno muziejaus ir mokyklų specialistų

K. Nouble 2021 m. straipsnyje „Getting Hands On with Other Creative Minds: Establishing a Community of Practice around Primary Art and Design at the Art Museum“ nagrinėjamas atliktas tyrimas, kuriame meno muziejus inicijavo PB sukūrimą tarp pradinio ugdymo mokytojų, menininkų, tyrėjų ir muziejaus edukatorių. Šis projektas atsirado reaguojant į Jungtinės Karalystės meninio ugdymo kokybės bei profesionalų trūkumą, bei norint padėti jau dirbantiems mokytojams atrasti pasitikėjimo ir sustiprinti jų žinias dėstant apie meną ir dailę. Tyrime dalyvavo 68 mokytojai iš 40 skirtingų mokyklų, dalyvaujančių muziejaus organizuotose veiklose, praturtinant savo žinias muziejuje pristatytuose paveiksluose, meninėse technikoje, medžiagose, užtvirtinant žinias per praktiką: „Mūsų

praktikos bendruomenę palaikė mokymai ir renginiai, skaitmeniniai ištekliai bei projekto pabaigoje surengta paroda. Taip pat palaikėme ryšį su dalyvaujančiomis mokyklomis, teikdami joms pagalbą ir patarimus.“ (Nouble, 2021).

Rezultatai atskleidė, kad mokytojai ne tik įgijo profesionalų palaikymą ir pritaikė gautas žinias dirbant su vaikais, bet ir praplėtė savo suvokimą apie meną. Projektas paragino eksperimentavimą ir darbą grupėse bandant skirtingas technikas ir medžiagas, perduodant mokiniams panašias idėjas: „Vaikų atsiliepimai taip pat parodė pokyčius mokymo praktikoje, įvykusius projekto metu. Devynerių metų mokinys reflektavo: „Paprastai per dailės pamokas mes visi turime daryti tą patį. Man labai patiko turėti galimybę eksperimentuoti ir pačiam pasirinkti, ką noriu daryti ir kaip noriu tai daryti.“ Kitas mokinys teigė: „Man labai patiko dirbti grupėje, o ne vienam, nes tokios galimybės neturime dažnai.“<...>“ (Nouble, 2021). Autorė taip pat išskyrė svarbiausius sėkmės faktorius organizuojant tokio tipo PB modelį bei tam tikrus iššūkius, su kuriais susidūrė muziejaus darbuotojai organizuojant šį projektą.

PB modelio įgyvendinimo sėkmės faktoriai pagal K. Nouble:

1. Specialistų – muziejų edukatorių ir tyrėjų – indėlis, leidęs mokytojams pagilinti žinias apie renesansinio paveikslo kontekstą, prasmę ir sukūrimo procesą.
2. Mokymai apie tyrinėjimu grįstas strategijas, padedančias vaikams pažvelgti į meną remiantis jų pačių patirtimi ir interesais.
3. Menininkų vedamos dirbtuvės ir ištekliai, skatinę atviresnį, žaismingesnį ir procesui orientuotą dailės ir dizaino mokymo būdą, kai vaikai buvo raginami patys sekti savo tyrinėjimo kryptis per kūrybą.

PB įgyvendinimo iššūkiai, remiantis K. Nouble straipsniu:

1. **Organizaciniai ir laiko ištekliai** – straipsnyje buvo nurodyta, kad mokytojams buvo sunku rasti laiko dalyvauti programoje, tam tikros mokyklų institucijos nesuteikė palaikymo, dėl to projekto komanda organizavo veiklas po darbo valandų ir savaitgaliais bei mažino kainas, nes kai kuriems mokytojams reikėjo mokėti iš asmeninių lėšų.
2. **PB ilgalaikiškumo klausimas** – trūko strategijos, kaip palaikyti bendruomenę po projekto, nes pats projektas buvo vienkartinis; nors ryšiai ir užsimezgė, nebuvo apgalvota, kaip jį palaikyti.

3. **Kitas pedagoginis požiūris** – kai kurie mokytojai susidūrė su iššūkiais derinant pristatytą naują, tyrimu grįstą ir atvirą pedagogikos modelį, nes jų įprasta praktika grįsta tradiciniu, žiniomis pagrįstu, vertinimo modeliu.
4. **Erdvės ir įtraukimo ribotumai** – dėl muziejaus erdvės ribotumo ne visų mokytojų darbai buvo pristatyti galutinėje parodoje, dėl ko kilo nusivylimas, nes tokio pobūdžio atranka prieštarauja PB modeliui. Dėl to buvo nuspręsta ateityje šito klausimo sprendimą palikti pačiai bendruomenei.

Apibendrinant, šis tyrimas pristato sėkmingą pavyzdį, kaip kultūros institucija (meno muziejus) gali tapti tarpininku tarp formalaus ir neformalaus ugdymo, stiprinant mokytojų pasitikėjimą, jų žinias ir kompetencijas, naudojant PB kaip vadybinį įrankį organizuojant praktines veiklas, darant pokytį meno edukacijoje.

1.3.2. Profesinis tobulėjimas tarp skirtingų sričių mokytojų

PB taikymas kaip priemonė reflektuojant mokymąsi per kūrybinius procesus

Tyrimė „Learning from the Process: Developing Communities of Practice Through Arts-Based Inquiry in Teacher Education“ (Bodle et al., 2025) PB modelis taikomas kaip žinių vadybos mechanizmas mokytojų rengimo kontekste, siekiant suprasti ir reflektuoti tarptautinių programų patirtis, tokiu būdu priešintis susiformavusiai struktūrizuotai mokymosi sistemai bei skatinti mokymąsi per bendruomeniškumo kūrybinius procesus (angl. *arts based inquiry*): „Ši bendruomenė pabrėžė, kad akademinėje aplinkoje, kurioje dažniausiai vertinamas mokslo rezultato „produktas“, o ne kūrimo procesas, tokios erdvės trūksta“ (Bodle et al., 2025). Bendruomenė susiformavo tarp keturių rengėjų mokytojų (angl. *teacher educators*), kurie kartu nagrinėjo savo asmenines ir profesines patirtis, susijusias su studijų programomis užsienyje. PB veiklos rėmėsi meno pagrindu grįstu tyrimu, apimančiomis tokias veiklas (veiklos buvo įrašomos, o paskui transkribuojamos gerinant refleksijos procesą):

- vizualus žurnalas (angl. *visual journaling*)
- kultūrinio artefakto dalijimasis (angl. *sharing a cultural artifact*)
- kolektyvinio piešinio kūrimas (angl. *collective painting process*)
- reflektyvios diskusijos (angl. *reflective discussions*)

Pasak tyrėjų: „<...>praktikos bendruomenės formuoja ir skatina individualų mokymąsi per kolektyvinį įsitraukimą, kūrybinius (vaizduotės) ryšius ir suderinimą su platesniais

tikslais<...>“ (Bodle et al., 2025). Taigi, PB modelio naudojimas šiame tyrime padėjo sukurti pasitikėjimu grįstą bendruomenę, kuri sugebėjo atvirai dalintis savo patirtimis, reflektuoti, suformuoti profesinį identitetą bei kartu pasipriešinti spaudimui mokymosi procese – orientuotis į rezultatą, o ne į procesą. Jeigu mokytojai priklausytų vienai organizacijai, tai PB šiuo atveju suveiktų kaip vadybos inovacijų priemonė, kuri padėjo išlaikyti kūrybiškumą, mokymosi ir mokymo prasmę biurokratizuotoje sistemoje. Tuo pačiu ji atsiskleidė kaip organizacijos kultūros palaikymo įrankis ir jau minėtas žinių vadybos mechanizmas, palaikantis profesinį augimą.

PB taikymas mokytojų profesiniam tobulėjimui bei žinių dalijimuisi Švedijos vidurinės mokyklos kontekste

„A community’s practice: A case study of professional development among vocational and arts teachers“ (Annerberg & Göthberg, 2024) tyrimas nagrinėjo vidurinės mokyklos mokytojų profesinio tobulėjimo formavimąsi per PB principus. Tyrimo metu autoriai suformavo vienerius metus truksiantį projektą, kuriame suteikiama laisvė mokytojams burtis į bendruomenę be iš anksto sukurtų taisyklių. Bendruomenė buvo skirta praktinių žinių mokymui ir vertinimui. Iš viso mokytojai sudalyvavo keturiolikoje susitikimų, kuriuose diskutavo, stebėjo vieni kitų pamokas, kūrė tinklalaides apie savo patirtis ir refleksijas.

Tyrėjai vertino šių susitikimų įrašus per E. Wenger (1998) PB principus, tokius kaip: *mutual engagement* (liet. abipusis įsitraukimas), *joint enterprise* (liet. bendra veikla) ir *shared repertoire* (liet. bendras žinių rinkinys). Tyrimo rezultatai parodė, kad nariai, aktyviai dalyvaudami PB kūrimo procese, daugiausiai dėmesio skyrė asmeniniam tobulėjimui: „Mokytojai save pozicionavo kaip specifinius veikėjus, įsitraukusius į bendrą profesinio tobulėjimo veiklą. Turėdami laisvę patys rinktis temas ir jas plėtoti, bendruomenės nariai gilinosi į profesinės tapatybės klausimus, kalbos ir praktinio žinojimo sąveiką bei pabrėžė tarpasmeninių santykių klasėje svarbą“ (Annerberg & Göthberg, 2024). Taip pat pasibaigus projektui bendruomenė išliko aktyvi ir tęsia savo veiklą. Įdomu tai, kad natūraliai susiformavusi vienos organizacijos (mokyklos) bendruomenė nekvėstavo vieni kitų nuomonių ar praktikų, kas atitinka PB principus apie lygiavertiškumą, abipusę pagarbą ir hierarchijos neturėjimą.

Taigi, vadybos požiūriu, šis PB vėl veikia kaip žinių vadybos mechanizmas, bet ir kaip organizacijos vystymosi priemonė, skatinanti profesinį tobulėjimą „iš apačios į viršų“ (angl. *bottom-up*), stiprinanti pasitikėjimu grįsta organizacinę kultūrą ir mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, bruožus.

PB taikymas kaip vadybinė strategija sprendžiant mokytojų trūkumo, motyvacijos problemas

„A Case Study of Communities of Practice in Schools“ (Knipp, 2019) tyrime buvo nagrinėjama, kaip PB mokyklose padeda stiprinti mokytojų socialinį kapitalą – tarpusavio ryšius, pasitikėjimą, dalijimąsi žiniomis tarp kolegų, – ko pasekoje kuriama motyvacija ir palaikymas darbe, kuriant pozityvią darbo aplinką: „Šio tyrimo tikslas – ištirti ir aprašyti, kaip praktikos bendruomenės, grindžiamos situacinio mokymosi teorija, generuoja mokytojų socialinį kapitalą“ (Knipp, 2019, p. 8). Tyrimas kilo iš mokytojų trūkumo ir didelės profesinės kaitos problematikos, remiantis JAV ir pasauline statistika. Autorė teigia, kad didinant pradedančiųjų mokytojų skaičius būtina stiprinti jų palaikymą, bendradarbiavimą ir socialinius ryšius, remiantis PB modeliu. Empirinėje tyrimo dalyje buvo atliktas kokybinis tyrimas, kuriame buvo apklausti nedidelės bendrojo ugdymo mokyklos JAV darbuotojai: skirtingų sričių mokytojai, mokyklos administracijos atstovai bei paramos personalas (tokie kaip mokytojų asistentai, specialieji pedagogai, bibliotekininkai ir kiti).

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklos bendruomenė veikia per PB principus, ir tie principai suteikia pasitikėjimo, motyvacijos ir noro mokytis: „Viena dalyvė teigė tapusi geresne mokytoja dėl šios bendruomenės ir pridūrė, kad greičiausiai jau nebebūtų mokytoja, jei ne mokyklos bendruomenė“ (Knipp, 2019, p. 72). Taip pat PB sumažina profesinės izoliacijos jausmą, kas pozityviai veikia pradedančiuosius mokytojus, skatina dalijimąsi profesinėmis žiniomis ir refleksiją, formuoja identitetą (mokytojai mato save mokymosi kultūros dalimi). Pabrėžta, kad įstaigų vadovų indėlis – domėjimasis mokytojais, įsitraukimas, indėlio pripažinimas – yra vienas iš sėkmingų PB veiksmų.

Taigi, išvadose pabrėžta, kad PB kuria socialinį kapitalą, kuris yra būtinas mokytojų pasitenkinimui darbu ir išlikimui profesijoje. Be to, šis modelis veikia kaip vadybinė ir kultūrinė strategija kuriant bendrą viziją, stiprinant komandinę tapatybę bei gerinant organizacijos efektyvumą: „Praktikos bendruomenių palaikymas gali padėti kurti teigiamus, profesinius santykius ir skatinti mokytojų socialinio kapitalo augimą“ (Knipp, 2019, p. 83).

Šis tyrimas, atliktas 2019 metais, itin panašus į 2018 metų K. V. Taylor atliktą tyrimą „Visual art communities of practice: cultivating support for beginning visual art teachers“, tik

esminiai skirtumai buvo: nagrinėjama grupė (vizualiųjų menų mokytojai), akcentas į PB veiksmingumą pradedančiųjų mokytojų palaikyme, metodologija. Rezultatai apeliavo į panašius PB naudos aspektus, bet įdomus skirtumas pastebėtas vadybinėje dimensijoje, nes K. V. Taylor tyrime akcentuojamas pačių mokytojų mentorystės aspektas ir pradedančių kolegų palaikymas – kad ne tik pats įstaigos vadovas, kaip S. Knipp (2019) tyrime, turi būti fasilitatorius, bet patyrę kolegos irgi gali perimti šią rolę.

1.3.3. Meno ir švietimo projektai, grįsti PB modeliu

Praktikos bendruomenės modelis tyrimuose išsiskiria ne tik kaip įrankis ar strategija, bet tuo pačiu yra pristatomas kaip daugelį metų veikiančių meno ir švietimo sričių projektų modelis. Pasikliaunant PB teorija, kartu sąveikauja menininkai, pedagogai ir studentai (visuomenė). Taigi, šiame poskyryje trumpai apžvelgsime šiuos projektus, jų skirtumus, panašumus bei PB modelio taikymą.

Pirmasis pavyzdys, „**ArtSparks**“ (Indija), kurio veikla remiasi meno integracija į pradinio ugdymo programas ir profesinį mokytojų tobulėjimą. Projekte menininkai, tyrėjai ir pedagogai aktyviai užsiima kūrybinėmis laboratorijomis, kurios skirtos mokymuisi per patirtį, tyrinėjimui ir eksperimentavimui. Taip pat projekto rėmuose organizuojami mokymai pedagogams, kurie padeda integruoti meninį požiūrį į mokymosi procesą, skatinant mokinių savarankiškumą. Menininkai ir mokytojai susiburia į aktyvias bendruomenes, kuriose kartu reflektuoja meninio ugdymo procesus, iššūkius ir naujus metodinius sprendimus. Projektas veikia jau beveik devynerius metus.

Antras pavyzdys – Mineapolyje virš penkiasdešimt metų veikiantis projektas „**COMPAS**“ (**Community Programs in the Arts and Sciences**), kurio tikslas yra suteikti visiems Minesotos gyventojams, nepriklausomai nuo amžiaus, kilmės ar įgūdžių, kūrybiškumo galimybes. Šis projektas glaudžiai bendradarbiauja su mokyklomis įgyvendinant išmokomosios meninės rezidencijos, dirbtuvių, įvairių meno sričių – nuo šokių iki dailės – programas. Taip pat organizacija padeda mokykloms įvertinti jų meninius, socialinius ugdymo tikslus ir su praktikuojančiais menininkais edukatoriais kartu integruoti tinkamas veiklas į ugdymo programas. Be to, projektas apima ir profesinį mokytojų tobulėjimą per rezidencijas, seminarus ir dirbtuvių programas, padedant integruoti menines praktikas į jų veiklas klasėse, ugdymo procesus.

Trečias pavyzdys – „**ArtTEAMS**“ (**Teachers Engaged in Authentic Maker Spaces**). Tai penkerių metų trukmės bandomasis projektas, veikiantis Nebraskos Universitete. Projektas siekia integruoti meno, kūrybiškumo ir „**STEAM**“ (Science, Technology,

Engineering, Art & Math) principus į mokyklų ugdymo procesus, stiprinant mokytojų kūrybinį pasitikėjimą. Projekte menininkai, pedagogai, švietimo tyrėjai ir technologijų specialistai kartu dalyvauja dirbtuvėse, kuriose vysto edukacines priemones ir užduotis, kartu reflektuodami savo praktikas, dalinasi įžvalgomis ir tobulina metodus, skatinančius mokinių įtraukimą ir kūrybiškumą.

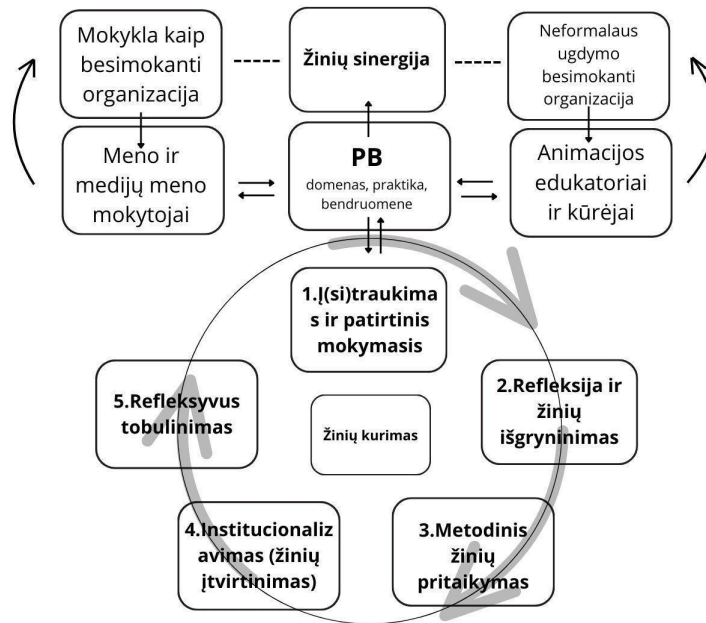
Taigi, PB šiuose projektuose veikia kaip horizontalios lyderystės ir žinių vadybos strategija, o bendruomeniškumas – kaip inovacijų kūrimo ir įgyvendinimo mechanizmas. Tokiu būdu PB ne tik stiprina pedagogų kompetencijas ir kūrybinį pasitikėjimą, bet ir formuoja organizacinę kultūrą, grindžiamą partneryste, įsitraukimu ir nuolatiniu tobulėjimu.

Apibendrinant 1.3 skyrių galima teigti, kad PB modelis šiuolaikiniuose švietimo ir meno kontekstuose įgauna platesnį pritaikymą – nuo meno muziejų specialistų ir mokytojų bendradarbiavimo, mokytojų profesinio tobulėjimo iki edukacinių iniciatyvų, grįstų meno ir edukacijos sąsajomis. Analizuoti atvejai rodo, kad PB veikia kaip įrankis kurti horizontalias, bendradarbiavimu grįstas struktūras, kuriose mokymasis vyksta per pasitikėjimą, refleksiją, dalijimąsi patirtimi. Tokiu būdu PB tampa ne tik žinių kūrimo ir sklaidos mechanizmu, bet ir vadybine priemone formuojant organizacijos kultūrą, stiprinant socialinį kapitalą, kuriant pasitikėjimą ir profesinį ryšį tarp skirtingų sektorių dalyvių. PB modelis leidžia dalyviams mokytis vieniems iš kitų bei kartu kurti naujus metodinius sprendimus ir juos taikyti. Vadybiniu požiūriu modelis atskleidžia kolektyvinį ir individualų dalyvių tobulėjimą, skatinantį atsakomybę už bendrus tikslus, bei organizacijų gebėjimą mokytis, tobulėti bei atsinaujinti per žinių vadybą ir dalyvaujančios lyderystės sistemą. Šių įžvalgų pagrindu kitame skyriuje bus suformuotas konceptualusis PB modelis, skirtas animacijos meno integracijai į BU. Šis modelis remsis nagrinėtais principais – bendru mokymusi, fasilitavimu, refleksija, tarpusavio pasitikėjimu, veiklos kūrimu, horizontaliu bendradarbiavimu – siekiant sukurti aktyviai veikiančią bendruomenę, jungiančią meną ir ugdymą Lietuvos kontekste.

1.4. Konceptualus PB modelis animacijos meno integracijai

Remiantis teorinės literatūros analize, šiame poskyriuje pristatomas konceptualusis animacijos meno integravimo į BU modelis, kuriuo siekiama atskleisti PB veikimo logiką ir jos taikymo galimybes švietimo kontekste. Modelis grindžiamas organizacijų mokymosi teorinėmis prielaidomis bei PB konceptualizavimu kaip animacijos meno integravimo strategija.

Modelis remiasi E. Wenger praktikos bendruomenės struktūra, apimančia **domeną, bendruomenę ir praktiką**. Šio modelio kontekste domeną apibrėžia bendras bendruomenės tikslas – kokybiškas animacijos meno integravimas į BU. Bendruomenę sudaro animacijos meno profesionalai (edukatoriai arba kūrėjai) bei BU institucijų meno ar medijų meno mokytojai, kurie dalyvauja bendrame mokymosi, sąveikavimo procesuose per praktiką, kurią reprezentuoja žinių kūrimo ciklas. Konceptualusis modelis vizualiai pateikiamas 2 paveiksle.



2 pav. PB animacijos meno integracijos į bendrąjį ugdymą konceptualusis modelis

Modelio centre (žr. 2 pav.) matome PB, kurioje bendrojo ugdymo mokytojai ir animacijos meno edukatoriai ne tik perduoda savo žinias, bet ir jų įgyja. Tai modelyje žymi abipusės rodyklės, akcentuojančios dvikryptį žinių judėjimą. Pavyzdžiui, bendrojo ugdymo mokytojams aktualu gilinti žinias apie animacijos meną ir jo taikymą ugdyme, tuo tarpu neformaliojo ugdymo edukatoriams gali būti vertinga perimti mokytojų patirtį apie pedagoginius metodus, naudojamus dirbant su didelėmis mokinių grupėmis. Žinių kūrimas bendruomenėje vyksta cikliškai – tai reprezentuoja apskritimu pažymėtos rodyklės, kurios nurodo nuolatinį žinių generavimo, tobulinimo ir struktūravimo procesą.

Be abejo, PB negali egzistuoti be vadybinio pagrindo. Remiamasi E. Wenger ir B. Wenger-Trayner 2015 m. straipsniu „Introduction to community of practice a brief overview of the concept and its uses“, kuriame autoriai paneigia tam tikrus mitus apie PB valdymą, įkūrimą bei palaikymą. Tarp tų mitų yra nurodytas ir PB valdymas, kad nėra būtinas

fasilitatorius ir bendruomenė gali vystytis natūraliai. Tas nėra tiesa. PB veikimui yra būtinas fasilitatorius, gebantis organizuoti veiklas, motyvuoti ir planuoti arba strateguoti bendruomenės ateitį ir tolimesnius veiksmus. Profesionalus fasilitavimas veda link PB sėkmės veikimo ir tai gali būti ne tik tam tikras vienas žmogus, bet ir organizacija, kuri galėtų jungti institucijas tarpusavyje. Lietuvoje tokią rolę užima organizacija Meno Avilys, kuri ne tik organizuoja kino paveldo išsaugojimą, bet ir užsiima kino edukacija, jungiant neformalias edukacines iniciatyvas su mokytojų bendruomenėmis, natūraliai kuriant PB užuominas.

Žinių kūrimas modelyje remiasi organizacijų mokymosi teorijomis, modeliais ir koncepcijomis, formuojant ciklą, kuris parodo, kaip bendruomenė ne tik sukuria žinias, bet ir jas įprasmina praktikoje. Šis ciklas remiasi žinių kūrimo teorija (SECI modeliu), patyriminio mokymosi teorija bei organizacinio mokymosi lygmenų teorinių modelių simbioze. Tai atsiskleidžia per ciklo žingsnius. Pirmajame žingsnyje mokytojai kartu su animacijos meno profesionalais vykdo veiklos stebėjimą per bendras veiklas, pavyzdžiui, tai gali būti kūrybinės dirbtuvės, susipažįsta su animacijos menu, atpažįsta kūrybinius ar pedagoginius iššūkius remiantis asmenine patirtimi, naudojant intuiciją. Tuomet, antrame žingsnyje, gautos žinios yra išgryninamos, pristatomos, verbalizuojamos per refleksiją ar diskusijas. Įvyksta žinių, pastebėjimų dalijimasis. Trečiame etape refleksijos ir įžvalgos paverčiamos metodine medžiaga, pamokų planais ar veiklomis, kurias ateityje PB dalyviai turės testuoti savo organizacijose. Ketvirtame etape įvyksta žinių įtvirtinimas per institualizacijos procesą, kur metodinė medžiaga gali būti naudojama pamokų ar edukacijų metu. Tuomet, paskutiniame etape, po žinių įtvirtinimo ir tikrinimo, tam tikrame laike kuriamas grįžtamasis ryšys, kuris skatina ciklo pasikartojimą arba bendruomenė išskiria naują problemą ar pastebėjimą, kuris skatina ciklo pasikartojimą. Tokiu būdu žinios ne tik veikia kaip profesinis bendruomenės dalyvių tobulinimo įrankis, bet ir keičia organizacijos nuostatus kuriant inovacijas – įvyksta žinių sinergija per dvigubos kilpos mokymosi procesą. Mokytojai ir animacijos profesionalai, tobulėdami patys iš profesinės ir asmeninės perspektyvos, perduoda savo žinias į savo organizacijas. Tokiu būdu vyksta žinių apsikeitimas ne tik tarp pačių skirtingų sričių specialistų, bet ir organizacijų, skatinant jų augimą.

Tam, kad toks augimas įvyktų, pagrindinė sąlyga yra, kad organizacijos remtųsi besimokančios organizacijos koncepcija – būtų atviros mokymuisi, pasikeitimui ir mokėtų priimti naujas tendencijas ir žinias. Toks žinių apsikeitimas parodo natūralų perėjimą į tinklinio veikimo logiką. Pagal tinklo teorijos principus, tokia bendruomenė tampa žinių mazgu, jungiančiu mokyklas (bendrojo ugdymo organizacijas), neformalaus ugdymo organizacijas, animacijos profesionalus ir mokytojus į platesnę bendradarbiavimo ekosistemą.

Tinklų požiūris vadyboje remiasi tuo, kad organizacijų veikla grindžiama tarpusavio ryšiais, informacijos mainais ir bendradarbiavimu, o ne vien hierarchinėmis struktūromis. Tokiu būdu žinios, vertė ir inovacijos kuriamos per sąveiką tarp dalyvių, formuojant tiek formalius, tiek neformalius tinklus. Tuo tarpu tinklų teorija parodo, kaip kuriami ryšiai tarp asmenybių ir organizacijų kuria tolimesnius ryšius tarp kitų partnerių ir organizacijų, formuojant tinklą.

Taigi, animacijos meno integravimo į BU konceptualusis modelis atskleidžia, kaip PB principai gali būti taikomi siekiant tvaraus žinių kūrimo, taikymo bei tobulėjimo tarp animacijos meno profesionalų ir mokytojų. Modelis parodo, kad bendruomenės veikimas remiasi ne tik kūrybine praktika, bet ir vadybiniu, tinkliniu ir organizaciniu pagrindu, kuris galėtų paskatinti inovacijų atsiradimą bei kokybišką animacijos meno integravimą į BU.

Apibendrinant animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą pasitelkiant PB modelį teorines prielaidas galima teigti, kad nagrinėtos organizacijų mokymosi teorijos, modeliai, koncepcijos sudaro nuoseklų pagrindą, leidžiantį PB traktuoti kaip kryptingą organizacinio mokymosi strategiją. Analizuotos teorinės prieigos atskleidžia, jog animacijos meno integracija į ugdymo procesus reikalauja ne pavienių iniciatyvų ar individualių pastangų, bet kolektyvinio mokymosi mechanizmo, kuris sudarytų sąlygas žinioms kurtis, būti reflektuojamoms ir tvariai taikomoms praktikoje.

Organizacijų mokymosi, besimokančios organizacijos, žinių kūrimo ir patyriminio mokymosi teorijos (Argyris & Schön, 1978; Nonaka & Takeuchi, 1995; Crossan et al., 1999; Kolb, 2015) atskleidžia, jog mokymasis yra dinamiškas, kolektyvinis, reflektyvus ir cikliškas procesas, kuriame individuali patirtis per refleksiją ir socialinę sąveiką transformuojama į bendrą žinojimą ir veikimo praktiką. Šios teorinės prielaidos tiesiogiai siejasi su PB samprata, grindžiama bendru domenu, bendruomene ir praktika (Wenger, 1998; 2002), bei paaiškina, kaip per dalyvavimą, bendradarbiavimą ir bendrą veiklą vyksta žinių kūrimas bei jų institucionalizavimas.

Teorinės prielaidos leidžia konceptualizuoti PB kaip organizacinio mokymosi ir žinių vadybos mechanizmą, galintį veikti tiek formaliame, tiek neformaliame ugdyme, jungiant skirtingus sektorius, profesines patirtis ir kompetencijas. PB taikymo pavyzdžiai švietimo ir meno kontekstuose pagrindžia tai bei parodo PB strategijos potencialą stiprinti horizontalų bendradarbiavimą, skatinti profesinį tobulėjimą, inovacijų kūrimą ir žinių tęstinumą. Tokiu būdu PB ne tik sudaro sąlygas abipusiam mokymuisi, refleksijai ir praktikos kūrimui, bet ir tampa vadybine priemone, leidžiančia kurti pasitikėjimu grįstas, lanksčias ir tvarias bendradarbiavimo struktūras.

Tačiau teorinė analizė taip pat atskleidžia, kad PB veikimas nėra savaiminis – jam būtina besimokančios, atviros mokymuisi organizacinės aplinkos buvimas. Tik tokioje aplinkoje galima užtikrinti žinių mainus, eksperimentavimą, refleksiją ir ilgalaikį PB tvarumą. Šiame kontekste PB tampa ne tik mokymosi forma, bet ir vadybine priemone, leidžiančia kurti pasitikėjimu grįstas, lanksčias ir ilgalaikes bendradarbiavimo struktūras.

Taigi, remiantis šiomis teorinėmis išvalgomis, galima teigti, kad teorinėje dalyje suformuotas PB modelis yra tinkama strategija integruoti animacijos meną į bendrąjį ugdymą formuojant mokytojų ir animacijos edukatorių bendruomenę. Tai sudaro prielaidas kitame darbo skyriuje pereiti prie empirinio tyrimo, kuriuo siekiama įvertinti praktines PB kūrimo sąlygas, iššūkius ir galimybes Lietuvos švietimo kontekste.

2.PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS KŪRIMAS KAIP ANIMACIJOS MENO INTEGRAVIMO STRATEGIJA: PRIELAUDŲ IR GALIMYBIŲ EMPIRINIS TYRIMAS

Šioje dalyje pristatomas empirinis tyrimas, kuriuo siekiama įvertinti PB kūrimosi galimybes animacijos meno integravimui į bendrąjį ugdymą. Kadangi Lietuvoje tokio pobūdžio bendruomenės, jungiančios animacijos menininkus, edukatorius ir mokytojus, dar nesusiformavo, tyrimas orientuotas ne į egzistuojančios praktikos bendruomenės analizę, o į jos atsiradimo prielaidas ir galimybes.

Empirinio tyrimo tikslas – patikrinti teorinėje dalyje sukurtą konceptualųjį PB modelį, išsiaiškinant, kaip švietimo ir kūrybos sričių atstovai suvokia bendruomeninio mokymosi principus, žinių kūrimo procesus, animacijos meno vaidmenį ugdymo aplinkoje. Tyrimu siekta nustatyti, kokie veiksniai galėtų lemti PB formavimąsi, kokie iššūkiai ir trikdžiai egzistuoja dabartinėje BU sistemoje, ir kokios vadybinės priemonės skatintų tvaresnį bendradarbiavimą tarp formalaus ir neformalaus ugdymo atstovų, kokybiškai integruojant animacijos meną į bendrąjį ugdymą.

Tyrimo poreikio pagrindimas ir kontekstas

Lietuvos švietimo sistemoje vyksta pokyčiai – animacijos menas formaliai įtrauktas į bendrąjį ugdymą, nors jo integravimo kokybė kelia abejonių. Šiuo metu galiojančiuose metodologiniuose nurodymuose pateikiami užduočių pavyzdžiai, stokojantys realistiškai įgyvendinamų pedagoginių gairių. Pavyzdžiui, mokytojui siūloma kartu su mokiniais sukurti filmą (nenurodyta, kokio tipo – ar vaidybinį, ar animacinį) per dvi pamokas, nors tam reikalingi įgūdžiai ir laiko sąnaudos, kurios aiškiai viršija realias bendrojo ugdymo pamokų ribas.

Tuo tarpu mokytojui, neturinčiam kompetencijų animacijos srityje, yra siūloma savarankiškai susipažinti su literatūra lietuvių ir anglų kalbomis, taip pat siūloma naudotis įvairiomis platformomis. Viena iš platformų yra tiesiog animacijos meno naujienlaiškis, o kita platforma ragina mokytis iš video pamokų „animacijos nuo nulio“. Tokie nurodymai ne tik nesuteikia aiškaus metodinio pagrindo, bet ir neapibrėžia pamokos struktūros ar nuoseklių temų sekos, kurios galėtų padėti pedagogui suprasti, nuo ko pradėti ir kaip planuoti ugdymo

procesą. Taigi, dokumentas, kuris turėtų atlikti mokytojų profesinio pasirengimo funkciją, yra gana fragmentiškas, nepakankamai metodologiškai pagrįstas ir praktikoje sunkiai taikomas.

Bendradarbiavimo, abipusiu mokymusi pagrįstos strategijos sukūrimo galimybių tyrimo poreikį taip pat lemia animacijos kaip edukacinės priemonės aktualumas. Animacija jungia medijas, kiną, dailės, garso ir technologijų raštingumą, o tai apima visas pagrindines ugdymo kompetencijas: skatina kūrybiškumą, kritinį mąstymą, bendradarbiavimą, kultūrinį sąmoningumą ir komunikaciją. Visos išvardintos kompetencijos yra išskirtos šiuolaikinėje Lietuvos švietimo politikoje kaip esminės gairės mokinio pažangai ir visapusiškam ugdymui. Kol kas animacijos meno integravimas į bendrąjį ugdymą priklauso nuo individualių mokytojų pastangų, o ne nuo sisteminių sprendimų ar kolektyvinio mokymosi procesų. Tam, kad mokymasis būtų kokybiškas ir mokytojų profesinės kompetencijos augtų, tyrimo autorė siūlo kurti PB kaip žinių generavimo ir mokymosi strategiją, integruotą į teorinėje dalyje sukurtą modelį. Šis modelis jungia animacijos edukatorius ir mokytojus į struktūruotą, tvarų bendradarbiavimo modelį, leidžiantį dalintis žiniomis, patirtimi, metodikomis, ir kurti nuoseklų profesinio augimo lauką. Atsižvelgiant į tai, empirinio tyrimo poreikis yra aiškiai pagrįstas – būtina ištirti, kaip šios grupės suvokia bendruomeninio mokymosi galimybes ir kokios sąlygos leistų tokiai PB formuotis Lietuvos švietimo kontekste.

Toliau aprašoma **tyrimo metodologija** – pagrindžiant pasirinkto tyrimo prieigas, metodus, informantų atranką, duomenų rinkimo procedūras, tyrimo eigą ir etinius principus. Vėliau pateikiami duomenų analizės rezultatai. Skyrius užbaigiamas empirinio tyrimo išvadomis ir patikslintu empirinio tyrimo conceptualaus modelio variantu, aptariant tyrimo ribotumus bei pateikiant rekomendacijas tolimesniems tyrimams.

2.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo dizainas

Tyrimas grindžiamas kokybine metodologine prieiga, siekiant giliau suprasti dalyvių patirtis, suvokimus ir vertybines nuostatas. Kokybinis požiūris ypač tinka vertinant emergentinius reiškinius – tokius, kurie dar nėra susiformavę kaip struktūros, tačiau turi potencialo atsirasti: „Analizės kategorijos arba dimensijos išryškėja iš atvirų stebėjimų, tyrėjui palaipsniui atpažįstant dėsningumus, egzistuojančius tiriamajame reiškinyje“ (Patton, 2002, p. 56).

Tyrimo metodu pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, nes šis metodas leidžia derinti iš anksto numatytą klausimų struktūrą, būtiną nagrinėjant dar besiformuojančius

reiškinius. Pusiaus struktūruotas interviu leidžia kryptingai rinkti duomenis pagal tyrimo tikslus, kartu leidžiant informantams laisvai plėtoti savo patirtis, požiūrius ir refleksijas: „M. Patton interviu apibrėžia kaip atvirų klausimų ir papildomų užklausų taikymą, leidžiantį gauti išsamius atsakymus apie žmonių patirtis, suvokimą, nuomones, jausmus ir žinias.“ (Austin & Sutton, 2014). Apie interviu sandarą – teminius blokus – plačiau žr. „**Tyrimo metodai**“.

Tyrime dalyvavo bendrojo ugdymo mokytojai ir neformalaus ugdymo organizacijos „Animatest“ edukatoriai kaip galimi PB nariai.

„Animatest“ – tai edukacinė iniciatyva, puoselėjanti animacijos meną ir plėtojanti animacijos kultūrą Lietuvoje, organizuojant animacijos kursus, dirbtuves, bendradarbiaujant su kino festivaliais, kultūros institucijomis bei mokyklomis per „Kultūros paso“ platformą arba pagal užsakymą.

Šių dviejų grupių sąveika sudaro pagrindą potencialiai PB, todėl tyrime siekiama suprasti poreikius, motyvaciją, kliūtis ir abiejų grupių vertės suvokimą. Taip pat siekiama įvertinti, ar yra realios sąlygos bendruomenei atsirasti, ir ar teorinėje dalyje sukurtas konceptualusis modelis galėtų veikti.

Tyrimo objektas, tikslas ir uždaviniai

Atsižvelgiant į tai, kad šiuo metu Lietuvoje PB neegzistuoja, tyrimas orientuojasi ne į esamos PB analizę, o į tokios bendruomenės atsiradimo prielaidas ir poreikius.

Tyrimo objektas – PB kaip animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą strategijos galimybės Lietuvos švietimo kontekste.

Tyrimo tikslas – empiriškai patikrinti PB strategijos taikymo galimybes integruojant animacijos meną į bendrąjį ugdymą.

Tyrimo uždaviniai:

- Išsiaiškinti BU mokytojų ir animacijos edukatorių mokymosi principus ir priemones.
- Įvertinti naudas ir iššūkius kuriant praktikos bendruomenę tarp neformalaus ugdymo organizacijos „Animatest“ ir BU institucijų.
- Patikslinti PB kaip animacijos meno integravimo į BU strategijos konceptualųjį modelį pagal empirinio tyrimo rezultatus.

Tyrimo pobūdis ir strategija

Šiame tyrime taikoma kokybinė taikomojo pobūdžio metodologinė prieiga, leidžianti nagrinėti, kaip animacijos edukatoriai ir bendrojo ugdymo mokytojai supranta bendradarbiavimo procesus, žinių dalijimąsi ir veiklas, kurios galėtų formuoti PB animacijos meno integravimui į bendrąjį ugdymą.

Kokybinis tyrimas pasirinktas todėl, kad jis suteikia galimybę atskleisti dalyvių patirtis, motyvacijas, praktikų logiką ir vadybinius procesus, kurių neįmanoma įvertinti kiekybiniais matavimais (Creswell, 2014). Jis remiasi interpretatyvia paradigma.

Kadangi Lietuvoje animacijos meno integravimas į mokyklas nevyksta per PB, tyrimo strategija įgauna eksploracinį (angl. *exploratory study*) pobūdį. Jis orientuotas ne į egzistuojančios PB vertinimą, bet į potencialių PB narių – mokytojų ir animacijos meno edukatorių – požiūrių, praktinių patirčių ir poreikių supratimą. Tai leidžia konceptualizuoti, kokie vadybiniai elementai, tokie kaip žinių mainai, vaidmenų pasiskirstymas, veiklų fasilitavimas, bendro tikslo suvokimas, yra būdingi kuriant PB Lietuvos kontekste.

Svarbu paminėti, kad tyrėja yra tiesiogiai susijusi su animacijos edukacijos lauku ir pati dalyvauja „Animatest“ veiklose. Tokia pozicija suteikia gilesnį kontekstinį supratimą apie tyrimo objektą, leidžia tiksliau identifikuoti tyrimo problemą ir suprasti dalyvių patirtis.

Tyrimo metodai

Empiriniam tyrimui atlikti buvo pasirinktas pusiau struktūruotas interviu kaip duomenų rinkimo metodas. Pusiau struktūruotas interviu buvo pasirinktas siekiant gauti gilumines įžvalgas iš skirtingų sričių atstovų – animacijos edukatorių ir mokytojų. Šis metodas suteikė galimybę suprasti jų patirtis, poreikius, bendradarbiavimo lūkesčius bei įžvelgiamus iššūkius, susijusius su animacijos meno integravimu į bendrąjį ugdymą per PB kaip vadybinę strategiją. Interviu forma užtikrina lankstumą, leidžiantį tyrimo dalyviams laisvai reikšti savo mintis ir pateikti konkrečius pavyzdžius, reikalingus kuriamo modelio tikslinimui.

Interviu klausimai (žr. 3,4 lentelė) buvo sudaryti remiantis teorine medžiaga, apibendrinta konceptualiaame PB modelyje. Jį sudaro penki teminiai blokai: **domenas** (jis susideda iš bendro tikslo, naudos suvokimo, animacijos integravimo supratimo ir poreikio), **bendruomenė** (ją sudaro bendradarbiavimo ryšiai, moderavimas, įsitraukimas), **praktika** (ją sudaro veiklos, trūkstamos žinios, praktinės priemonės), **žinių dalijimasis** (jį sudaro žinių pritaikymas, žinių judėjimas), **organizacinis mokymasis** (jis susideda iš švietimo politikos, iššūkių, institucinio palaikymo). Kiekvienai kategorijai buvo numatyti pagrindiniai klausimai

ir, kai kuriose kategorijose, papildomi, gilinantys klausimai, kurie leido atskleisti tyrimo dalyvių patirtis, nuostatas ir kontekstinius veiksnius. Taip pat buvo numatyti skirtingi klausimyno scenarijai, pavyzdžiui, jeigu dalyvis reaguoja neigiamai į idėją kurti PB. Tokiu atveju buvo taikomi klausimai, bandantys išsiaiškinti motyvaciją, iššūkius ir sužinoti pasiūlymus. Interviu klausimynas pridedamas 1 priede.

Interviu klausimai buvo taikomi dviem tikslinėms grupėms – animacijos edukatoriams ir bendrojo ugdymo mokytojams. Nors abiejų grupių klausimai buvo paremti tais pačiais PB elementais, jų turinys buvo adaptuojamas pagal profesinį kontekstą: mokytojams buvo akcentuojamas animacijos meno integravimo poreikis pamokose, patirtis po dirbtuvių ir metodinių žinių trūkumas, o edukatoriams – pedagoginės įžvalgos, dirbtuvių metu pastebėti mokinių ir mokytojų gebėjimai, gautos naudos bei bendradarbiavimo galimybės. Tai leido surinkti duomenis iš dviejų skirtingų pozicijų, identifikuoti sutapimus ir skirtumus bei įvertinti PB modelio pritaikomumą abiem pusėms.

3 lentelė

Mokytojų interviu klausimų suskirstymas pagal PB teorinio modelio temas

PB elementas	Klausimas
DOMENAS	Papasakokite, kas dirbtuvių metu jums pasirodė vertinga jums patiems, jūsų mokiniams ir jų mokymuisi?
	Kaip vertinate idėją sukurti praktikos bendruomenę? Kuo ji būtų naudinga jūsų profesinei praktikai? (arba kodėl nebūtų)
	Kas jus labiausiai motyvuotų dalyvauti tokioje bendruomenėje? (išorinė / vidinė motyvacija)
	Kas jus paskatintų prisijungti prie tokios bendruomenės? Koks būtų jūsų pagrindinis tikslas joje dalyvauti?
BENDRUOMENĖ	Ar po dirbtuvių jautėte poreikį tęsti mokymąsi, bendradarbiauti su edukatoriais? Kas paskatintų tęstinumą?
	Kaip vertinate idėją sukurti praktikos bendruomenę?
	Jei manote, kad PB nebūtų naudinga – kokios to priežastys? (neigiamo scenarijaus klausimas)
	Kaip manote, kas galėtų būti tokios bendruomenės moderatorius / koordinatorius? Kodėl?

PRAKTIKA	Kokios veiklos (susitikimai, dirbtuvės, sesijos) būtų naudingiausios? Kokių žinių animacijos srityje jums labiausiai trūksta?
	Ką panaudojote iš dirbtuvių savo pamokose?
	Kokie konkretūs metodai, priemonės ar praktinės patirtys būtų reikalingiausios tęsti animaciją pamokose?
ŽINIŲ DALIJIMASIS	Ar ir jei taip, ką panaudojote iš dirbtuvių metodų savo pamokose? Jei nepanaudojote – kodėl?
	Ar bandėte susisiekti su edukatoriais? Ar trūko žinių? Ar užteko dirbtuvėse įgytų žinių?
	Kokio palaikymo reikėtų, kad žinių mainai būtų realūs ir tvarūs? (administraciniai resursai).
ORGANIZACINIS MOKYMASIS	Kokio palaikymo iš mokyklos administracijos reikėtų (laikas, resursai, įranga, finansavimas)?
	Kokius didžiausius iššūkius matote kuriant ir palaikant PB jūsų mokyklos kontekste?
	Ar laikas, krūvis ar organizaciniai apribojimai trukdo tęsti bendradarbiavimą?

3 lentelė parodo, kaip interviu klausimai buvo suskirstyti pagal PB teorinio modelio elementus – domeną, bendruomenę, praktiką, žinių dalijimąsi, organizacinį mokymąsi. Tokia struktūra aiškiai parodo, kokią teorinę funkciją atlieka kiekvienas klausimas: domeno klausimai tiria dalyvių suvokimą apie animacijos vertę ir poreikį; bendruomenės klausimai nagrinėja ryšius, bendradarbiavimo norus ir fasilitavimo lūkesčius; žinių dalijimosi klausimai atskleidžia, kaip įgytos žinios juda tarp edukatorių ir mokytojų; praktikos klausimai tiria realius metodinius poreikius, reikalingus animacijos meno žinių integravimui į BU, bei veiklas, reikalingas PB tęstinumui; organizacinio mokymosi klausimai įvardina institucinius barjerus ir sąlygas, lemiančius PB atsiradimą. Taigi, ši lentelė parodo, kad klausimynas nėra atsitiktinis ir remiasi PB teoriniu modeliu bei empirinio tyrimo tikslu.

Edukatorių interviu klausimų suskirstymas pagal PB teorinio modelio temas

PB elementas	Klausimas
DOMENAS	Ką jūs, kaip animacijos edukatorius, išmokote vedant dirbtuves mokiniams? Kokios įžvalgos ar patirtys jums buvo vertingos (pvz., pedagoginės įžvalgos, metodiniai pastebėjimai)?
	Kaip manote, kokios naudos iš dirbtuvių gavo mokytojai?
	Kokias kompetencijas ar žinias, jūsų manymu, mokiniai įgijo dirbtuvių metu? Kas juos labiausiai įtraukė ir kodėl?
BENDRUOMENĖ	Kaip jūs vertinate idėją sukurti praktikos bendruomenę, kurioje dalyvautų mokytojai ir animacijos edukatoriai? Kuo tokia bendruomenė galėtų būti naudinga jums kaip edukatoriams? Jei manote, kad ji nebūtų naudinga – dėl kokių priežasčių?
	Kas jus paskatintų prisijungti prie tokios bendruomenės? Kokio tikslo siektumėte joje dalyvaudami?
	Kas jus labiausiai motyvuotų dalyvauti PB? Ar tai būtų išorinė motyvacija (atlygis, pripažinimas), ar vidinė (tobulėjimas, žinių mainai, bendradarbiavimas)?
	Kaip manote, kas galėtų būti tokios bendruomenės moderatorius / koordinatorius: mokytojas, animacijos edukatorius ar nepriklausoma organizacija? Kodėl?
PRAKTIKA	Kokios veiklos būtų naudingiausios PB veikimui?
	Kokių žinių, metodų ar priemonių, jūsų manymu, labiausiai trūksta mokytojams, kad jie galėtų tęsti animacijos veiklas savarankiškai?
ŽINIŲ DALIJIMASIS	Kokias veiklas ar žinias laikytumėte reikalingomis, kad PB būtų naudinga?
	Kaip, jūsų manymu, galėtų atrodyti veiksmingesnė bendradarbiavimo forma tarp formalaus ir neformalaus ugdymo, jei ne PB?
	Kokio turinio ar žinių mainų jums patiems labiausiai trūksta iš mokytojų pusės?
ORGANIZACINIS MOKYMASIS	Kokio palaikymo jums reikėtų iš savo organizacijos („Animatest“), kad PB veikla kurtų vertę ir padėtų labiau integruoti animacijos meną į bendrojo ugdymo

	programas?
	Kokius didžiausius iššūkius matote kuriant ir palaikant PB tarp animacijos edukatorių ir mokytojų Lietuvoje? Ar tai labiausiai susiję su laiku, krūviu, resursais ar veiklos forma?
	Jeigu atsakymas dėl PB yra neigiamas: Ar nuostata lemia laiko trūkumas, darbo krūvis, ar veiklos nepraktiškumas? Kokie instituciniai ar sisteminiai veiksniai tam daro įtaką?

4 lentelėje, kaip ir 3 lentelėje, matome PB teorinio modelio elementus, pagal kuriuos yra suskirstyti interviu klausimai – **domenas, bendruomenė, praktika, žinių dalijimasis ir organizacinis mokymasis**, – tačiau patys klausimai pateikia animacijos edukatoriaus perspektyvą, kuri skiriasi nuo mokytojų perspektyvos. Skirtumas tas, kad edukatorių klausimai labiau orientuoti į jų profesines įžvalgas vedant dirbtuves, mokinių įsitraukimą, mokytojų metodinių žinių poreikį, edukatorių motyvaciją dalyvauti PB ir „Animatest“ organizacijos palaikymą, tuo tarpu mokytojų klausimai daugiausiai nagrinėja pedagoginius iššūkius animacijos meno integracijos formaliojo ugdymo kontekste ir mokyklos institucinio palaikymo svarbą. Tokiu būdu klausimų pritaikymas pagal informanto kontekstą leidžia sugretinti dviejų grupių požiūrius į PB kūrimą ir identifikuoti tiek bendrus, tiek skirtingus poreikius.

Tyrimo dalyviai

Imties formavimui buvo taikoma tikslinga atranka (angl. *purposeful sampling*), siekiant įtraukti dalyvius, kurie geriausiai gali atskleisti animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą patirtis ir galimybes. Tyrime dalyvavo dvi grupės – neformalaus ugdymo organizacijos „Animatest“ animacijos meno edukatoriai ir bendrojo ugdymo (formalaus ugdymo) mokyklų mokytojai. Iš viso tyrime dalyvavo **8 informantai – 4 animacijos edukatoriai ir 4 mokytojai**. Dalyvių atrankos kriterijai apėmė dalyvavimą „Animatest“ veikloje per „Kultūros paso“ platformą, nacionaliniame mokinių kino festivalyje „Aurora“, edukacijas, praveistas tiesiogiai mokyklose per „Animatest“ užsakymą, bei turimą patirtį kūrybiniame bei edukaciniame procese, užtikrinant, kad informantai turi tiesioginių įžvalgų apie animacijos meno taikymą mokymosi aplinkoje. Tik vienas informantas neturėjo patirties tiesiogiai su animacijos meno edukacija būtent per „Animatest“ organizaciją, bet kartu su mokiniais dalyvavo kino ir animacijos edukacijose, organizuotose organizacijos „Meno

Avilio“ – tai yra pakankamai artima patirtis šio tyrimo kontekste. Informantų anonimiškumui užtikrinti, kiekvienam dalyviui buvo suteiktos žymės – M1, M2, M3, M4 mokytojams ir E1, E2, E3, E4 edukatoriams.

Tuo tarpu tyrėjos dalyvavimas animacijos edukacijos lauke padėjo užmegzti pasitikėjimu grįstą santykį su tyrimo dalyviais ir paskatinti juos atskleisti giluminius motyvus bei poreikius.

Duomenų rinkimo procedūra

Interviu su tyrimo dalyviais buvo vedami nuotoliniu būdu, naudojant „Teams“ platformą, atsižvelgiant į informantų galimybes. Kiekvieno interviu trukmė siekė nuo 30 iki 60 minučių, priklausomai nuo dalyvio patirties, pasakojimų apimties ir poreikio gilintis į tam tikras temas. Visi interviu buvo įrašomi ir transkribuojami pažodžiui, kad būtų išsaugota tiksli dalyvių išsakytų minčių seka, struktūra ir kontekstas, reikalingas kokybiškai teminei analizei. Transkribuotas tekstas sudarė 33 psl. Tekstas toliau buvo analizuojamas rankiniu būdu. Taip pat svarbu paminėti, kad interviu buvo įrašomi prieš tai gavus dalyvių sutikimą (žr. 2 priedą). Duomenys buvo renkami 2025 m. lapkričio–gruodžio mėnesiais, derinant su kiekvienu tyrimo dalyviu individualiai, prieš tai pasirašant tyrimo dalyvių sutikimus. Plačiau žr. „Tyrimo etiniai aspektai“.

Duomenų analizė

Domenų analizei taikyta **teminė analizė** dedukciniu būdu, leidžianti identifikuoti, kaip tyrimo dalyvių patirtys ir požiūriai atspindi iš anksto apibrėžtose teminės kategorijose interviu medžiagoje. Analizė vyko keliais etapais pagal V. Braun ir V. Clarke modelį (Braun & Clarke, 2006, 2013):

1. Susipažinimas su duomenimis

Pirmiausia buvo perskaityti visi interviu transkriptai, siekiant sudaryti bendrą supratimą apie mokytojų ir edukatorių patirtis, jų požiūrių įvairovę bei dažniausiai pasikartojančius akcentus. Šiame etape buvo fiksuojamos pradinės pastabos ir bendros įžvalgos.

2. Kodavimas pagal dedukcinės kategorijas

Interviu tekstai buvo suskaidyti į prasminius vienetus (sakinius ar jų fragmentus), kurie buvo koduojami pagal iš anksto apibrėžtas temines kategorijas (5 lentelė). Tais atvejais, kai informantų atsakymai pateikė papildomų ar netikėtų aspektų, jie buvo fiksuojami kaip subtemos, nekeičiant bendros analizės struktūros.

3. Temų sisteminimas ir palyginimas

Užkoduoti duomenys buvo grupuojami pagal temines kategorijas, atskirai analizuojant mokytojų ir animacijos edukatorių perspektyvas. Tai leido identifikuoti temų pasikartojimą, skirtumus ir sąlyčio taškus tarp skirtingų informantų grupių.

Teminės kategorijos buvo suformuotos iš anksto, remiantis tyrimo tikslu, uždaviniais ir PB teoriniu modeliu, todėl analizė orientavosi ne į naujų temų generavimą, o į tai, kaip tyrimo dalyvių atsakymai atliepia šias kategorijas ir jas papildo. Ši strategija buvo pasirinkta dėl kelių priežasčių:

Pirma, tyrimu siekta ne aprašyti pavienius edukacinius atvejus, o sistemiškai įvertinti PB formavimosi prielaidas, todėl buvo svarbu analizuoti duomenis per iš anksto apibrėžtą teorinį rėmą.

Antra, PB koncepcija šiame tyrime veikia kaip analitinis modulis, leidžiantis struktūruotai lyginti skirtingų informantų grupių (BU mokytojai ir animacijos edukatoriai) patirtis ir požiūrius.

Galiausiai, dedukcinė strategija suteikia galimybę tiesiogiai susieti empirinio tyrimo rezultatus su teorine darbo dalimi ir nuosekliai pereiti prie PB modelio tikslinimo. Atsižvelgiant į nedidelę tyrimo imtį ir kokybinio tyrimo pobūdį, toks analizės būdas leido koncentruotai išlaikyti dėmesį tyrimo uždaviniams, išvengiant perteklinės interpretacijos, pasimetimo bei svarbių duomenų praradimo.

Taigi, remiantis tyrimo tikslu ir PB koncepcija, buvo apibrėžtos devynios teminės kategorijos animacijos meno integracijai į BU: edukatorių arba mokytojų mokymasis, mokinių kompetencijų ugdymas, mokytojų poreikiai, PB idėjos vertinimas, moderavimo klausimai, dalyvavimo motyvacija, veiklų formos, iššūkiai ir organizacinis palaikymas (5 lentelė). Pagal šias kategorijas yra pristatomi ir tyrimo rezultatai.

Teminės kategorijos

Teminė kategorija	Kategorijos paaiškinimas
1. Edukatoriaus/mokytojo mokymasis	Informantų patirtys ir išvalgos apie profesinį mokymąsi ir kompetencijų plėtojimą per animacijos edukacijas ar bendradarbiavimą.
2. Mokinių kompetencijos	Informantų pastebimos mokinių kompetencijos, ugdomos animacijos edukacijų metu.
3. Edukatorių/mokytojų poreikiai	Informantų įvardijami trūkstamų žinių, įgūdžių ir mokymosi krypties poreikiai bei bendradarbiavimo su kitos srities specialistais poreikis animacijos meno integravimo kontekste.
4. PB idėjos vertinimas	Informantų požiūris į praktikos bendruomenės idėją ir jos aktualumą.
5. PB moderavimas	Informantų nuomonės apie praktikos bendruomenės koordinavimą ir moderavimo atsakomybę.
6. PB veiklos	Pageidaujamos praktikos bendruomenės veiklos formos ir turinys.
7. PB motyvacija	Veiksniai, skatinantys arba ribojantys dalyvavimą praktikos bendruomenėje.
8. PB organizavimo iššūkiai	Pagrindiniai iššūkiai, susiję su praktikos bendruomenės kūrimu ir palaikymu.
9. Organizacinis palaikymas	Institucinės ir organizacinės sąlygos, būtinos praktikos bendruomenės veikimui.

Patikimumas ir validumas

Tyrimo patikimumo ir validumo užtikrinimui buvo taikytos kelios priemonės. Pirma, duomenys rinkti iš dviejų skirtingų grupių – animacijos edukatorių ir bendrojo ugdymo mokytojų, – todėl užtikrinama perspektyvų trianguliacija. Antra, rezultatų interpretavimas grindžiamas kelių teorinių perspektyvų – PB modelio ir organizacijų teorijų. Trečia, analizei buvo taikyta teminė analizė, kuri suteikia sistemingą ir nuoseklų duomenų kodavimo bei temų formavimo procesą. Tyrėjos refleksyvumas buvo nuoseklus viso tyrimo metu – nuo duomenų rinkimo iki interpretacijos, siekiant sumažinti galios disproporciją tarp tyrėjos kaip lauko ekspertės ir tyrimo dalyvių, bei užtikrinti, kad išvados būtų grindžiamos ne tyrėjos patirtimi, o interviu duomenimis. Plačiau apie tyrimo ribotumus – tolimesniame poskyryje.

Nors pirminėje tyrimo metodologijoje buvo numatyta atlikti dokumentų analizę, dėl riboto tyrimo laikotarpio ši procedūra nebuvo įgyvendinta. Siekiant kompensuoti šį ribotumą, buvo taikomas tyrėjos refleksyvumas, atvirai įvardinant tyrėjos vaidmenį tiriamojame bendruomenėje ir galimus šališkumus, bei išlaikant skaidrų duomenų analizės procesą. Ateities tyrimuose dokumentų analizę galėtų papildyti interviu duomenys ir taip sustiprinti duomenų patikimumą ir validumą.

Tyrimo etiniai aspektai

Tyrimo metu buvo laikomasi pagrindinių etinių reikalavimų, užtikrinančių dalyvių savanorišką dalyvavimą, anonimiškumą, saugumą ir atsakingą duomenų naudojimą. Prieš pradėdant interviu, informantams buvo pateikta išsami informacija apie tyrimo tikslą, eigą, jų teises bei duomenų panaudojimą. Tik gavus raštišką arba elektroninį informuoto sutikimo patvirtinimą, dalyviai buvo įtraukti į tyrimą. Informantai taip pat buvo informuoti apie teisę bet kuriuo metu nutraukti dalyvavimą arba atsisakyti atsakyti į bet kurį klausimą be jokių pasekmių.

Anonimiškumui užtikrinti visiems dalyviams buvo suteikti kodiniai žymėjimai (M1–M4 mokytojams ir E1–E4 edukatoriams), o interviu transkripcijoje bei analizėje naudotas kodavimas leido identifikuoti tik informantų grupę, bet ne konkretų asmenį. Surinkti duomenys buvo naudojami tik moksliniais tikslais ir saugomi laikantis asmens duomenų apsaugos principų bei Lietuvos Respublikos tyrimų etikos nuostatų. Interviu įrašai buvo naudojami tik transkribavimo ir analizės tikslais, o vėliau suplanuota juos ištrinti. Tyrimo metu taip pat taikytas refleksyvumo principas – tyrėja vertino savo vaidmenį ir galimą poveikį tyrimo eigai, siekdama sumažinti interpretacinį šališkumą ir sustiprinti tyrimo patikimumą.

Tyrimo ribotumai

Tyrimo duomenys buvo surinkti ribotu laikotarpiu, todėl nebuvo įgyvendinta numatyta dokumentų analizė. Šis ribotumas sumažina galimybę trianguluoti interviu duomenis su mokyklų strateginiais dokumentais, ugdymo programomis ar institucionalizuotomis praktikomis. Vis dėlto, kaip jau buvo paminėta, tyrimas remiasi dviejų atskirų dalyvių grupių – mokytojų ir animacijos edukatorių – perspektyvų palyginimu, o tai leidžia užtikrinti duomenų įvairovę.

Antra, tyrimo imtis yra nedidelė ir sudaryta tik iš tikslingai atrinktų dalyvių, kurie buvo tiesiogiai susiję su „Animatest“ veiklomis arba animacijos meno edukacija mokyklose.

Tai reiškia, kad tyrimo rezultatai turi analitinį, bet ne statistinį apibendrinimą, o labiau atspindi konkretaus lauko dalyvių patirtis bei nuostatas. Nors toks pasirinkimas teoriškai atitinka kokybinio tyrimo prieigos logiką, imties ribotumas gali lemti, kad kai kurie animacijos meno integravimo procesai į bendrąjį ugdymą nebuvo atskleisti, o tai reikalauja tolesnio tyrimo šioje srityje.

Trečia, tyrėja pati yra aktyvi animacijos edukacijos lauko dalyvė ir praktikos bendruomenės modelio kūrėja. Ši pozicija iš vienos pusės suteikia gilų kontekstinį supratimą, tačiau iš kitos pusės gali kilti rizika šališkumui interpretuojant duomenis, ar sąmoningai ar nesąmoningai formuojant tyrimo kryptį. Siekiant sumažinti šią riziką, tyrime taikomas reflektyvumo principas – tyrėja nuosekliai įvertino savo santykį su tiriamąją sritimi, analizę atliko tik remiantis empiriniais duomenimis, o interviu transkripcijos buvo analizuojamos sistemingai laikantis teminės analizės etapų.

Galiausiai, nors tyrimo metu buvo aprėptos skirtingos mokytojų ir edukatorių patirtys, interviu forma gali lemti socialinio pageidamumo efektą, tai yra dalyviai gali pateikti labiau pozityvius atsakymus ar bendradarbiavimą palaikančius atsakymus, ypač kalbėdami su tyrėja, kuri pati yra edukacijos lauko veikėja. Tai yra natūrali kokybinių tyrimų rizika, kurią yra bandoma sumažinti per neutralų interviu moderavimą, anonimiškumo užtikrinimą ir pažodinį transkribavimą.

Atsižvelgiant į šiuos ribotumus, tyrimo rezultatai turi būti vertinami kaip kokybinės įžvalgos, padedančios atskleisti prielaidas PB formavimuisi galimybėms, bet nepretenduojančios atskleisti pilno Lietuvos švietimo lauko vaizdo.

Apibendrinant šį poskyrį galima teigti, kad pristatyta tyrimo metodologija pagrindžia pasirinkimą taikyti kokybinę, eksploracinę prieigą, leidžiančią atskleisti animacijos edukatorių ir bendrojo ugdymo mokytojų patirtis, poreikius ir požiūrius į galimą PB formavimąsi Lietuvos švietimo kontekste. Aptartas tyrimo poreikis, objektas, tikslas ir uždaviniai, pasirinkta strategija ir metodai. Pusiaus struktūruoti interviu, teminė analizė, tikslinga atranka ir tyrėjos refleksyvumo principai užtikrina duomenų gilumą, analitinį nuoseklumą ir patikimumą. Nors tyrimas turi tam tikrų ribotumų – ribotą imtį, neįgyvendintą dokumentų analizę ir hipotetinį PB vertinimo pobūdį, – metodologija yra tinkama tyrimo tikslui pasiekti ir leidžia suformuoti empirinį pagrindą tolesnei rezultatų analizei bei PB teorinio modelio tikslinimui.

2.2. Tyrimo rezultatai

Šiame poskyryje bus pristatyti empirinio tyrimo rezultatai, gauti taikant teminės analizės metodą. Analizė grindžiama animacijos meno edukatorių ir bendrojo ugdymo mokytojų patirčių, giluminių įžvalgų interpretacija, siekiant atskleisti kokybiško animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą prielaidas, iššūkius ir galimybes naudojant PB kaip integracijos strategiją. Tyrimo rezultatai struktūruojami pagal edukatorių ir mokytojų perspektyvas, leidžiančias identifikuoti tiek bendrus, tiek skirtingus požiūrius į mokymosi procesus, bendradarbiavimo formas ir PB kūrimo poreikį. Rezultatai pateikiami apibendrintai, išryškinant pasikartojančias tendencijas ir pagrindžiant jas informantų citatomis. Poskyris užbaigiamas rezultatų apibendrinimu, kuriame abiejų tyrimo grupių dalyvių įžvalgos lyginamos tarpusavyje, ir, remiantis galutiniais rezultatais, tikslinamas teorinėje darbo dalyje suformuotas PB modelis, įvardijami mokytojų ir animacijos edukatorių mokymosi principai ir priemonės bei pagrindiniai PB kūrimo iššūkiai.

2.2.1. Teminė analizė: mokytojų perspektyva

Šiame poskyryje pristatomi mokytojų teminės analizės rezultatai pagal iš anksto numatytas temines kategorijas. Tolimesniame poskyryje rezultatai lyginami ieškant panašumų ir skirtumų tarp empirinio tyrimo respondentų.

1 tema: mokytojų mokymasis

Mokytojų patirtys rodo, kad animacijos edukacijos veikia kaip patirtinio ir situacinio mokymosi forma, tačiau jų poveikis profesiniam mokytojų mokymuisi yra nevienodas. M1, kalbant apie mokinių mokymąsi, akcentuoja, kad ir pats išmoko, kad animacija yra ne tik techninis įrankis, bet ir idėjinis, leidžiantis mąstyti apie koncepto kūrimą: „ne vien parodymas techninių galimybių, bet ir idėjinių galimybių“. Tuo tarpu M3 nurodo, kad stebėjimo pozicija ne visada virsta mokymusi, jei pats mokytojas aktyviai nedalyvauja procese: „Iš mokytojo pusės... nežinau, kadangi aš tiesiog ten stebėjau, tai negalėčiau kažką pasakyti, kad labai kažką naujo atradau tikriausiai“. M4 aiškiai įvardija savo žinių trūkumą ir poreikį mokytis animacijos, kad galėtų drąsiau dirbti su mokiniais: „<...>man pačiai tikrai reikia tų žinių.“ Bet tuo pačiu šis mokytojas yra vienintelis, kuris po edukacijos panaudojo gautas žinias ir kartu su mokiniais jas išplėtė toliau: „Mes toliau panaudojom animacinių filmukų kūrybai <...>“.

2 tema: mokinių kompetencijos

Visi informantai sutaria, kad animacijos edukacijos turi aiškų poveikį mokinių kompetencijų ugdymui. Akcentuojamas mokinių įsitraukimas, kūrybiškumas ir gebėjimas išbandyti naujas veiklas. M3 pastebi, kad tie mokiniai, kurie paprastai nesidomi menu, animacijos edukacijų metu aktyviai įsitraukė: „<...>jie tiesiog per tą edukaciją visai įsitraukė<...>“. M4 pabrėžia animacijos procesą kaip ugdantį kantrybę, atsakomybę ir gebėjimą dirbti nuosekliai: „Tai juos moko ramybės, kantrybės, atsakomybės“. M1 atkreipia dėmesį, kad animacija tinka ne visiems mokiniams vienodai, todėl jos poveikis kompetencijoms yra selektyvus: „<...>ne visiems yra poreikis ir noras“. Bet jis taip pat pabrėžia, kad per edukacijas mokiniai įžvelgia animacijos vertę kaip naujo įrankio, kuris padeda jiems plėtoti idėjas ir konceptualų mąstymą, o ne vien techninius gebėjimus: „ne vien parodymas techninių galimybių, bet ir idėjinių galimybių“.

3 tema: mokytojų poreikiai

Mokytojai aiškiai įvardija poreikį gilesnėms žinioms, metodinei medžiagai ir aiškioms gairėms, kaip animaciją integruoti į ugdymo procesą. M2 pabrėžia, kad be struktūruotų metodinių priemonių animacijos žinios lieka paviršutiniškos: „<...>reikėtų normalios metodinės medžiagos: *step-by-step* dalykų, kaip dėstyti animaciją žmogui, kuris nėra ekspertas ir neturi animacijos išsilavinimo“. M4 įvardina techninių žinių spragas ir norą tas spragas užpildyti: „<...> man trūksta žinių – tų programėlių, kaip montuoti, ką daryti“. M1 ir M3 kalba apie tolimesnio bendradarbiavimo poreikį su animacijos edukatoriais, bet įvardina kliūtis, tokias kaip laiko trūkumas ir ribotas pamokų skaičius, kurios neleidžia to poreikio patenkinti: „Iš dalies taip, bet iš dalies suprantu, kad tai reikalauja pakankamai daug laiko <...>“ (M3); „O dėl poreikio tęsti — poreikis buvo tęst, bet nebuvo tam galimybių. Labai sunku buvo įterpti į visą ugdymosi procesą ir programą“ (M1).

4 tema: PB idėjos vertinimas

Apskritai PB idėją mokytojai vertina teigiamai. M2 ją apibūdina kaip galimą saugią erdvę dalintis patirtimis: „Tokioje saugioje vietoje žmonės gali dalintis savo praktikomis, o Lietuvoje tokių vietų labai trūksta“. M1 ir M3 pabrėžia, kad tokios bendruomenės vertė priklausytų nuo realaus veikimo ir tęstinumo, o ne vien nuo idėjos: „Ta prasme – aš pozityviai vertinu, bet bandau įsivaizduoti, kaip tai veiktų realiaame gyvenime“ (M1); „Man atrodo, tiesiog tas krūvis... jeigu yra normalus, tai gerai veiktų. Tie mokytojai, kas turi jau tokį pilnai apkrautą krūvį – tai nežinau, ar tas būtų taip priimtina“ (M3).

5 tema: PB moderavimas

Mokytojai akcentuoja moderavimo svarbą ir abejoja, ar bendruomenę galėtų koordinuoti pavieniai asmenys. M2, M4, M3 nurodo, kad patikimiausias modelis būtų nepriklausoma organizacija, turinti kontekstą ir patirtį: „Manau, kad nepriklausoma organizacija, pavyzdžiui, „Meno avilys“, nes jie turi daug konteksto, daro tyrimus, seka tarptautines praktikas, turi patirties edukacijos lauke“ (M2); „Reikalinga kažkokia organizacija, į kurią viskas suplauktų – ir edukatoriai, ir mokytojai. Kaip „Meno Avilys“ – suburia ir vienus, ir kitus.“ (M4); „Man atrodo, jog kažkoks „Meno Avilys“ darytų, tarkim, kuris neutralėsnis, tai būtų *faina*.“ (M3).

6 tema: PB motyvacija

Mokytojų motyvacija dalyvauti PB vertinama skirtingai. M1 akcentuoja išorinę motyvaciją, ypač finansinę: „Duok mokytojams pinigų – ir jie sakys: prašom. <...> Dauguma praradę vidinę motyvaciją“. Tuo tarpu likusieji mokytojai labiau pabrėžia vidinę motyvaciją, susijusią su smalsumu ir prasmingumu: „Vidinė motyvacija būtina. Mokytojas gali ateiti į smagiausius seminarus, bet jei viduje nėra vizijos, smalsumo, noro – jis išbus seminare ir išvažiuos.“ (M4); „Manau, vidinė, jo.“ (M3).

M2 siūlo, kad toks dalykas turi būti integruotas į švietimo politiką, kad motyvacija dalyvauti būtų ne tik vidinė: „Mokytojo dalyvavimas neturėtų būti vien asmeninis pomėgis. Tai turėtų būti matoma kaip švietimo sistemos dalis, užtikrinanti kokybišką ugdymą“.

7 tema: PB veiklos

Pageidaujamos PB veiklos yra gyvi susitikimai ir patirties refleksija. M2 ir M3 pabrėžia, kad gyvas susitikimas leidžia pajusti bendrumą ir realią naudą: „Gyvi susitikimai būtų naudingiausi“ (M2); „Manau, kad naudingiausia tai gyvi susitikimai vis tiek būtų“ (M3). M4 taip pat mato vertę mišriame modelyje, derinant gyvus ir nuotolinius formatus: „Mišrus modelis būtų geriausias“.

8 tema: PB organizavimo iššūkiai

Didžiausi PB organizavimo iššūkiai siejami su laiko trūkumu, mokytojų krūviu ir sistemos ribomis. M1 išskiria švietimo politiką kaip esminį barjerą: „Ne laikas, ne krūvis, ne veiklos forma. Pati švietimo politika“. M2 ir M3 mini labai praktinius iššūkius – energijos, laiko ir aiškių gairių stoką: „Norėtusi rezultato, o ne vien pasibuvimo ir pakalbėjimo“; „<...> pagrindinis toks iššūkis – kad apskritai kažkas susirinktų“.

9 tema: Organizacinis palaikymas

Organizacinio palaikymo patirtys tarp mokytojų skiriasi. M1 akcentuoja administracinius suvaržymus ir programų „išėjimo“ spaudimą: „Bandai įnešti nepriklausomą dalyką į vietą, kur viskas žiauriai griežta“. Tuo tarpu M4 nurodo, kad palaikanti administracija gali sudaryti palankesnes sąlygas dalyvauti PB: „Kad išleistų mokytoją į mokymus, sudarytų sąlygas dalyvauti. Jeigu visur bus tik „ne“, vidinės motyvacijos gali neužtekti“; o M2 mini, kad administracija turi būti palaikanti, bet dalyvavimo sprendimą vis tiek padaro mokytojas: „Jeigu ateitų pasiūlymas, jis būtų persiųstas man, ir tai būtų mano apsisprendimas, ar noriu dalyvauti“.

Papildomi empiriniai pastebėjimai

Be iš anksto apibrėžtų teminių kategorijų, analizės metu išryškėjo keli skersiniai pastebėjimai, padedantys giliau suprasti PB kūrimo prielaidas. Pirma, ryškiai atsiskleidė skirtingos mokytojų vaidmens pozicijos animacijos edukacijose – nuo pasyvaus stebėtojo iki aktyvaus dalyvio. Empiriniai duomenys rodo, kad mokytojo mokymasis ir galimybė perimti animacijos praktikas yra tiesiogiai susiję su jo įsitraukimo lygiu, o stebėtojo pozicija dažnai riboja profesinio mokymosi potencialą.

Antra, animaciją mokytojai suvokia kaip giliai įtraukiančią, laikui ir resursams imlią praktiką, kuri yra sunkiai fragmentuojama pagal formalaus ugdymo struktūras. Šis suvokimas paaiškina, kodėl animacijos veiklos dažniau išlieka neformalaus ugdymo kontekste arba įgyvendinamos per išorinius partnerius, o ne integruojamos kaip nuosekli ugdymo praktika mokyklose.

Trečia, empiriniai duomenys atskleidė pasitikėjimo reikšmę kaip esminę sąlygą įsitraukiant į bendradarbiavimo formas. Mokytojų dalyvavimas PB siejamas ne tiek su formaliomis struktūromis ar administraciniu palaikymu, kiek su pasitikėjimu iniciatoriumi, bendruomenės nariais ir siūlomų veiklų prasmingumu. Tai leidžia daryti prielaidą, kad PB legitimumas ir tvarumas priklauso ne tik nuo organizacinių sprendimų, bet ir nuo pačios ekosistemos santykių bei reputacijos.

Mokytojų požiūriai į PB kaip animacijos meno integravimo strategiją į BU

Teminės kategorijos	PB interpretacija
1.Mokytojų mokymasis	PB mokytojams negali būti pasyvi struktūra, ji turi skatinti aktyvų dalyvavimą.
2.Mokinių kompetencijos	PB sudaro sąlygas kolektyviai reflektuoti animacijos poveikį ir taikymo ribas.
3.Mokytojų poreikiai	PB gali veikti kaip metodinės paramos ir žinių kaupimo platforma.
4.PB idėjos vertinimas	PB vertė siejama ne su pačia idėja, o su jos praktiniu įgyvendinimu ir ilgalaikiu veikimu.
5.PB moderavimas	PB reikalingas patikimas moderatorius, o ne spontaniškas saviorganizavimas.
6.PB motyvacija	PB reikalingas vidinės ir išorinės motyvacijos palaikymas.
7.PB veiklos	PB veiklos turi būti orientuotos į gyvą praktiką ir refleksiją, o ne vien turinio perdavimą.
8.PB organizavimo iššūkiai	Organizuojant PB galima susidurti su sisteminiiais barjerai.
9.Organizacinis palaikymas	PB įgyvendinimas priklauso nuo mokyklų administracinio palankumo ir palaikymo.

Atsižvelgiant į mokytojų atsakymus galima daryti prielaidą, kad sėkmingam PB veikimui bendruomenė turi būti aktyvi, orientuota į praktika grįstą dalyvavimą ir refleksiją. Mokytojai neturi likti vien edukatorių darbo stebėtojais, bet patys aktyviai įsitraukti į praktinę veiklą. Mokytojų požiūriu, PB turėtų užtikrinti metodinę paramą ir animacijos žinių kaupimą, būti moderuojama patikimo tarpininko bei palaikoma organizaciniu ir administraciniu lygmeniu, kartu derinant vidinę mokytojų motyvaciją su išorinėmis struktūrinėmis sąlygomis.

Mokytojams svarbus mokyklos, kaip jų darbovietės, palaikymas – sudarytos sąlygos arba bent užtikrinta aiški informacijos sklaida apie PB. Taip pat dauguma mokytojų nori būti užtikrinti, kad vykdomos PB veiklos yra kokybiškos, prasmingos ir nešvaistys jų laiko.

2.2.2. Teminė analizė: edukatorių perspektyva

1 tema: edukatorių mokymasis

Edukatoriai mokymąsi, vykstantį vedant animacijos dirbtuves, sieja pirmiausia su praktinių pedagoginių gebėjimų ugdymu. Jų patirtys rodo, kad šis mokymasis apima ne tik animacijos turinio perteikimą, bet ir pedagoginių kompetencijų stiprinimą – darbo su skirtingais mokiniais, grupės valdymo, komunikacijos ir prisitaikymo prie ugdymo konteksto gebėjimus. E1 akcentuoja struktūros ir disciplinos svarbą: „Ko išmokau... Struktūros, disciplinos. Dėmesį vaikų pritraukimui“. Mokymasis vyksta per nuolatinį bandymą suprasti, kiek ir kada įsikišti į mokinių ugdymo procesą: „<...>pajauts tą, kiek reikia mano to įsikišimo, kiek jie gali tai daryti patys“ (E4); kaip aiškiai perteikti informaciją ir prisitaikyti prie grupės dinamikos: „<...> kaip pateikti medžiagą, kad jinais lengviau būtų suvirškinama žmogui, kuris realiai tikrai kaip vartotojas animaciją pažįsta <...>“ (E2); „<...>aš išmokau tai, kad tam, kad sukomplektuoti informaciją patogiai ir žmogui, kuris visai nesusidūręs su animacijos gamyba, reikia tai padaryti kuo patraukliau“.

2 tema: mokinių kompetencijos

Edukatoriai teigia, kad animacijos dirbtuvėse ugdomos ne tik kūrybiškumo ar technologinio raštingumo kompetencijos, bet ir kognityvinės bei socialinės kompetencijos. Visi edukatoriai išskiria komandinį darbą: „<...>bendradarbiavimo, kolektyvinių tokių įgūdžių suteikia“ (E1); „Tas team building'as pasidaro, kiekvienas turi ir nebūtinai su draugais dirbti“ (E2); „Sakyčiau, gal bendradarbiavimas<...>“ (E3). Komandinis darbas ugdo bendravimo, laiko planavimo įgūdžius („Jeigu moksleiviai mato, kad turi valandą padaryti užduotį, tai jie ir susistatuoja <...> darbo etapus“ (E3)) bei atsakingumą („<...>kaip ir atsakingas dar prieš tuos žmones, kurie yra tavo grupė“ (E4)).

Tuo tarpu E1 akcentuoja, kad per animaciją ugdomas loginis mąstymas: „<...>loginio mąstymo labai daug, realiai kaip matematikos pamokoj“. E2 ir E3 išskiria mokinių pasitikėjimo savimi augimą: „<...>jie kažką padaro ir iš tikro kažkas gaunasi“ (E2); „<...>drąsa pristatyti savo idėją“ (E3).

3 tema: edukatorių poreikiai

Visi edukatoriai tiesiogiai ir netiesiogiai įvardina pedagoginių žinių trūkumą kaip esminį iššūkį: „<...> nežinau, kaip elgtis, nes neturiu tų pedagoginių žinių“ (E4); „<...> nežinau, išmokyti, kaip elgtis su ta didžiąja grupe žmonių“ (E4); „<...>man pačiai trūksta to

tokio mokytojo žinių, kaip elgtis su mokiniais“ (E1). E2 pedagoginių žinių poreikį sieja su profesiniu augimu, o E4 išskiria itin specifinių žinių, susijusių su pedagogika, poreikį.

4 tema: PB idėjos vertinimas

Visi edukatoriai PB idėją vertina teigiamai ir mato ją kaip abipusio mokymosi erdvę. E1 pabrėžia žinių mainus: „Gera mintis, noriu. Fainai, kad šiuo atveju čia būtų abipusis [žinių apsikeitimas]“. E2 ir E3 taip pat išvelgia pedagoginių ir kūrybinių kompetencijų sintezę: „<...> labai logiškas sprendimas yra tas žinias dalintis tarp tų skirtingų sferų“ (E2); „<...>jie [mokytojai] būtent pamokintų iš tokios psichologinės, iš etinės pusės – kaip suvaldyti minią studentų, moksleivių ir kaip su jais bendrauti, o mes, kaip edukatoriai, matyt, labiau iš tokios kūrybinės“ (E3).

5 tema: PB moderavimas

Moderatoriaus vaidmenį edukatoriai suvokia skirtingai, bet pabrėžia balanso poreikį. E2 ir E4 moderatoriui išskiria abiejų sričių išmanymo svarbą: „Tai būtų gerai ir su pedagoginiu, ir su animacijos išsilavinimu“ (E2); „<...>atstovai iš vienos ir iš kitos pusės“ (E4). E1 mano, kad tai turi būti kažkas nepriklausomas: „<...> norisi kažkaip neutralumo moderatoriuje. Bet tuo pačiu norisi, kad moderatorius būtų švietimo sektoriuj, kad žinotų, kas vyksta bendrai“. Tuo tarpu E3 mano, kas tai turi būti būtent animacijos edukatorius: „Aš gal sakyčiau, animacijos edukatoriai. Kadangi iš animacijos edukatorių toks noras ir kyla, tai labiau žino tikslą <...>“.

6 tema: PB motyvacija

Daugumai edukatorių svarbiausia vidinė motyvacija – noras tobulėti ir gerinti edukacijų kokybę: „Aš sakyčiau, vidinis noras būtų dalintis žiniomis ir noras tuo pačiu sužinoti iš kitų žmonių“ (E3); „Tai turbūt tas, kad iš savęs aš pati norėčiau tobulėti ir norėčiau, kad edukacija tobulėtų“ (E4); „<...>vis tiek dalykas, kuris labiau iš vidaus ateina, kad man reikia būti geresnei, kad atlikti savo darbą kokybiškai“ (E2). Tačiau E1 pripažįsta, kad finansiniai ir organizaciniai aspektai tampa svarbūs, kai veikla reikalauja kelionių ar didesnio laiko įsipareigojimo: „Nes, jeigu, pavyzdžiui, reikėtų važiuot man iš mano miesto kažkur kitur, tai tada atsirastų man klausimų dėl finansavimo, nu tipo, nesinorėtų iš savo pinigų važiuoti, žinai“.

7 tema: PB veiklos

Edukatoriai įvardina PB veiklas kaip stebėjimu, praktika ir refleksija grįstą procesą. Ypač vertinamos galimybės stebėti mokytojų arba edukatorių darbą ir vėliau aptarti pastebėjimus: „<...> pasėdėt klasėse kartu su jais tiesiog kaip stebėjimo procesą“ (E1); „Nu tai tas komandinis darbas ir stebėjimas – kaip jie sudaro savo pamokas ir į ką daugiau dėmesio ruošdami [atkreipia]“ (E2); „<...> kad jie patys, stebėdami, kaip mes vedam edukacijas, paskui mums galėtų duoti pastebėjimų <...>“ (E4).

E3 konkrečiai įvardina metodinės medžiagos kūrimą per dirbtuves ir pristatomuosius seminarus: „<...> susėdo prie stalo, *brainstormin' a* įvairiausių būdus, kaip tą bendrą pamoką sudėti“; „<...> iš dalies seminaro būdu, kai yra daug klausytojų, ir žmonės, kurie ateina, pristato savo veiklą, savo idėjas <...>“. E4 pasitelktų atvejų analizę ir animacijos edukacijoms: „<...> galėčiau geriausiai perduoti tas žinias mokytojams per edukacijas <...>“; „Tiesiog kalbėjimas su tais pačiais mokytojais ir aptarimas įvairių situacijų, iššūkių <...>“.

8 tema: PB organizavimo iššūkiai

Organizuojant ir palaikant PB gali kilti sisteminiai ir organizaciniai iššūkiai, susiję su logistika, finansavimu, laiko stoka ir biurokratinėmis procedūromis: „<...> didelis iššūkis būtų logistika; <...> kitas iššūkis, čia bendrai šnekant, man atrodo – finansavimas <...>, atrodo, kad tas biurokratizmas daugiausiai energijos atimtų“, – paminėjo E1.

Taip pat itin akcentuojamas galimas mokytojų perdegimas kaip esminis iššūkis: „<...> tie mokytojai yra jau per daug apkrauti“ (E4); „Mūsų mokytojai yra labai jau pasenę, ir tas naujų šviežių mokytojų srautas yra labai sumažėjęs. <...> Tai, manau, jie tiesiog daug kas neturėtų pakankamai užsidegimo ir noro savo kvalifikaciją tiek kelti“ (E2).

9 tema: Organizacinis palaikymas

„Animatest“ organizacijos vaidmuo, edukatorių akimis, yra esminis. E4 aiškiai įvardija, kad be organizacinės paramos patys tokios veiklos neinicijuotų: „<...> jeigu man pačiai reikėtų tai daryti – aš, turbūt, nedaryčiau to“.

E2 ir E3 palaikymą supranta kaip pagalbą orientuojantis kvalifikacijos kėlimo galimybėse: „O palaikymas tai būtų tie patys mokymai, praktikos“ (E3); „<...> išreiškiu norą gauti daugiau edukacijos ir kvalifikacijos nuorodų, kur galima būtų tai gauti, ir padėti integruotis turbūt į tą sistemą“ (E2).

E1 organizacijos palaikymą mato jungiant žmones: „<...> kad nebūčiau viena ten, kad būtų pažįstamų veidų ir kad būtų su kuo pakalbėti, ką patyriau“.

Papildomi empiriniai pastebėjimai

Be iš anksto apibrėžtų teminių kategorijų, analizės metu išryškėjo kelios visiems būdingos įžvalgos, susijusios su edukatorių profesine tapatybe, atsakomybių ribomis ir santykiu su formaliojo ugdymu. Pirma, edukatorių pasisakymuose nuosekliai atsiskleidžia tarpinė jų pozicija tarp menininko ir pedagogo. Nors edukatoriai aiškiai reflektuoja pedagoginių kompetencijų poreikį, jie save suvokia ne kaip mokytojų pakaitalus, o kaip kūrybinės praktikos nešėjus, kurių vaidmuo yra inicijuoti procesą, o ne perimti ilgalaikę ugdymo atsakomybę.

Antra, edukatorių perspektyvose ryškėja atsakomybės ribų klausimas, ypač kalbant apie animacijos praktikų tęstinumą mokyklose. Edukatoriai dažnai išreiškia abejonę, ar be papildomo pasirengimo ir struktūrinės paramos mokytojai galėtų savarankiškai tęsti animacijos veiklas. Tai rodo ne skepticizmą mokytojų atžvilgiu, bet suvokimą, kad animacija kaip praktika reikalauja nuoseklaus kompetencijų ugdymo ir infrastruktūros, kurios formaliojo ugdymo kontekste dažnai trūksta.

Trečia, edukatorių pasisakymuose atsiskleidžia aiškus procesiškumo ir gylio prioritetas. Edukatoriai animaciją suvokia kaip procesą, kurio negalima reikšmingai supaprastinti neprarandant esmės. Šis požiūris lemia atsargų edukatorių santykį su fragmentuotomis veiklomis bei paaiškina jų lūkestį, kad PB turėtų veikti kaip ilgalaikė, o ne epizodinė struktūra.

7 lentelė

Edukatorių požiūriai į PB kaip animacijos meno integravimo strategiją į BU

Teminės kategorijos	PB interpretacija
1.Edukatorių mokymasis	PB edukatoriams tampa erdve pedagoginių žinių įgijimui ir refleksijai.
2.Mokinių kompetencijos	PB gali padėti susisteminti edukatorių žinias apie animacijos meną ir dalintis veiksmingomis praktikomis ugdant mokinių kompetencijas.
3.Edukatorių poreikiai	PB turi veikti kaip abipusio mokymosi erdvė, kurioje edukatoriai tikisi gauti pedagoginio palaikymo iš mokytojų.

4.PB idėjos vertinimas	PB edukatoriams yra profesinio tobulėjimo ir dialogo su formaliu ugdymu platforma.
5.PB moderavimas	PB reikalauja kompetentingo moderatoriaus, išmanančio abi sritis.
6.PB motyvacija	PB turėtų būti orientuota į profesinį augimą, o ne vien formalius paskatinimus.
7.PB veiklos	PB veiklos turi vykti gyvai per stebėjimą, patirties dalijimąsi, refleksiją ir praktiką.
8.PB organizavimo iššūkiai	PB gali susidurti su sisteminiiais ir organizaciniais iššūkiais.
9.Organizacinis palaikymas	PB veiksmingumui yra būtinas vadybinis, organizacinis pagrindas, kurį suteikia edukatorius kuriojanti organizacija.

Atsižvelgiant į edukatorių perspektyvas, jiems PB pirmiausiai suvokiama kaip pedagoginių žinių šaltinis, grindžiamas bendradarbiavimu su mokytojais. Edukatoriai save mato kaip bendruomenės bendrakūrėjus, o ne funkciją, ir pabrėžia, kad PB turėtų būti erdvė abipusiam mokymuisi. Edukatoriai mano, kad PB moderavimas reikalauja asmens ar organizacijos, išmanančios abi sritis – animacijos ir ugdymo, – o motyvacija dalyvauti bendruomenėje daugiausia kyla iš vidinio poreikio kelti profesinę kvalifikaciją.

PB veiklos, edukatorių nuomone, turėtų vykti gyvai, nes jiems ypač svarbus stebėjimas, patirties dalijimasis ir praktiniai užsiėmimai. Tuo pat metu edukatoriai atkreipia dėmesį, kad PB gali neįvykti dėl sisteminių ir organizacinių iššūkių, kurie priklauso ne tik nuo struktūrinių sąlygų, bet ir nuo mokytojų motyvacijos bei darbo krūvio. Edukatoriams itin svarbus „Animatest“ organizacijos palaikymas, kuris, jų teigimu, turėtų užtikrinti kryptingą bendruomenės veiklą, palaikyti edukatorius ir organizuoti PB veiklas, kad bendruomenės nariai neliktų veikti pavieniui.

2.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir PB modelio tikslinimas

Apibendrinant tyrimo rezultatus, galima teigti, kad tiek animacijos edukatorių, tiek bendrojo ugdymo mokytojų perspektyvos nuosekliai patvirtina PB modelio tinkamumą kaip strategiją kokybiškam animacijos meno integravimui į BU. Abi informantų grupės PB suvokia ne kaip formaliąją struktūrą ar trumpalaikį projektą, bet kaip procesinę, į praktiką orientuotą bendradarbiavimo erdvę, kurioje mokymasis vyksta per įsitraukimą, patirtį ir refleksiją. Tai atitinka teorinėje darbo dalyje aptartą PB koncepciją.

Mokytojų atsakymai rodo, kad PB veiksmingumas yra tiesiogiai susijęs su aktyviu jų dalyvavimu bendrose veiklose. Stebėjimo pozicija, nors ir leidžia susipažinti su animacijos meno procesu, tačiau neužtikrina tvaraus profesinio mokymosi ir metodinių kompetencijų ugdymo. Todėl mokytojai PB sieja su praktiniu dalyvavimu, metodine parama ir galimybe kaupti animacijos žinias, kurias būtų galima pritaikyti BU kontekste. Empiriniai duomenys atskleidė, kad mokytojų perspektyvoje abipusio mokymosi lūkesčiai nėra ryškiai artikuliuojami, nes jų mąstymą dažniau lydi nerimas dėl PB įgyvendinimo galimybių Lietuvos švietimo kontekste. Informantai pabrėžia švietimo politikos apribojimus, organizacinio ir administracinio palaikymo stoką bei didelį darbo krūvį. Nepaisant to, pačią PB idėją mokytojai vertina teigiamai ir mato joje potencialią naudą, ypač, jei bendruomenę moderuotų patikimas, jiems pažįstamas fasilitatorius. Jeigu bendruomenėje dalyvautų pažįstami mokytojai iš tos pačios srities ar organizacijos, PB sėkmės faktorius būtų tik aukštesnis.

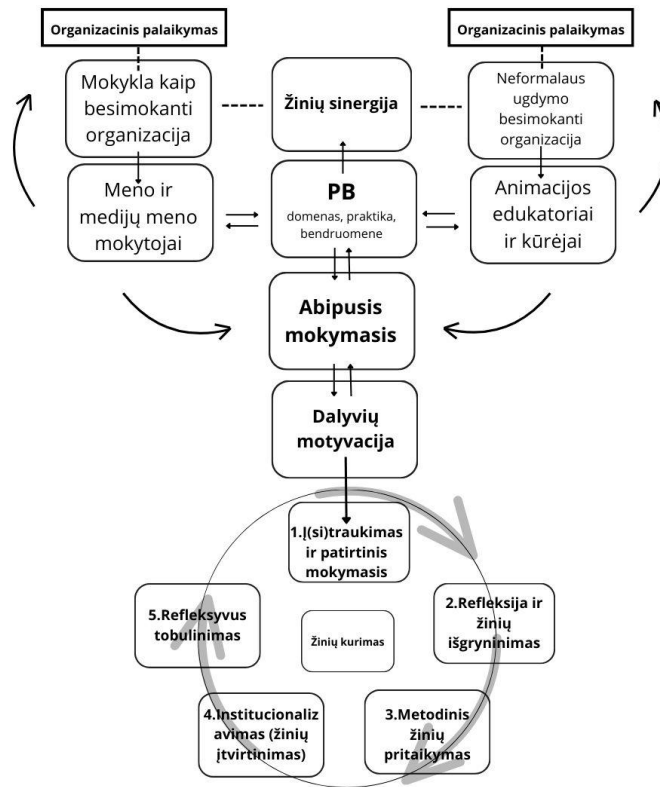
Edukatorių perspektyva papildo mokytojų įžvalgas, išryškindama PB kaip pedagoginių žinių šaltinį, leidžiantį animacijos kūrėjams mokytis iš mokytojų edukacinės praktikos, o mokytojams – animacijos amato. Edukatoriai save suvokia kaip PB bendrakūrėjus, o ne vienpusio žinių perdavimo šaltinį, ir aiškiai akcentuoja abipusio mokymosi principą. Šis principas ne tik praturtins kiekvieną grupę individualiai, bet leis apjungti žinias kuriant naujas metodikas kartu.

Taip pat edukatoriai gana pozityviai vertina PB idėjos realistiškumą savo pačių įsitraukimo požiūriu, tačiau kartu, panašiai kaip ir mokytojai, reiškia susirūpinimą dėl mokytojų motyvacijos ir galimybių aktyviai dalyvauti PB veiklose, atsižvelgiant į esamą švietimo sistemos situaciją, kuri pilna biurokratijos ir struktūrinių bei finansinių apribojimų. Edukatorių atsakymuose taip pat išryškėja nuostata, kad PB moderavimas reikalauja asmens ar organizacijos, gebančios suprasti tiek formalaus ugdymo, tiek animacijos edukacijos specifiką. Ypatinga reikšmė suteikiama gyvoms, kontaktinėms veikloms – stebėjimui,

patirties dalijimuisi ir praktiniams užsiėmimams, kurie laikomi esminėmis PB veiklomis, o tai taip pat koreliuoja su mokytojų išsakytomis nuomonėmis.

Mokytojų ir edukatorių perspektyvose išryškėja, kad mokymasis abiem grupėms vyksta skirtingomis, tačiau tarpusavyje papildančiomis kryptimis. Mokytojams animacijos edukacijos dažniausiai veikia kaip situacinio ir patyriminio mokymosi erdvė, nors jų profesinis mokymasis nėra automatiškas – jis sustiprėja tik tuomet, kai mokytojas pereina iš stebėtojo į aktyvaus dalyvio poziciją. Tuo tarpu edukatorių mokymasis yra nuolatinis ir procesinis, kylantis iš praktikos: vedant animacijos dirbtuves jie sistemingai ugdo pedagogines kompetencijas, tokias kaip grupės valdymas, komunikacija, mokinių poreikių atpažinimas ir prisitaikymas prie skirtingų ugdymo kontekstų. Abiem atvejais mokymasis siejamas ne su animacijos amato tobulinimu, bet su darbu su žmonėmis – mokinių grupėmis. Esminis skirtumas tas, kad edukatoriams mokymasis yra neišvengiama jų veiklos dalis, o mokytojams – galimybė, kuri realizuojasi tik esant sąmoningam įsitraukimui, palaikymui ir erdvei refleksijai būtent animacijos meno edukacijų kontekste.

Apibendrinant, empiriniai rezultatai leidžia patikslinti **teorinį PB modelį (3 pav.)**, perkeltiant akcentą nuo struktūrinės schemos prie vidinių PB veikimo procesų. Tyrimas parodė, kad PB veikimas **turėtų būti grindžiamas žinių kūrimo ciklu**, apimančiu: (1) įsitraukimą ir patirtinį mokymąsi, (2) refleksiją ir žinių išgryninimą, (3) metodinį žinių pritaikymą, (4) žinių institucionalizavimą, (5) refleksyvų tobulinimą. Šie procesai empiriškai pagrįsti mokytojų ir animacijos edukatorių patirtimis.



3 pav. PB animacijos meno integracijos į bendrąjį ugdymą patikslintas modelis

Lyginant su 2 paveiksle pateiktu teoriniu modeliu, patikslintame PB animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą modelyje (3 pav.) empiriškai išryškėja **abipusis mokymasis**, **dalyvių motyvacija ir organizacinis palaikymas** kaip esminė sąlyga, nuo kurios priklauso PB funkcionavimas.

Empiriniai duomenys parodė, kad **abipusis mokymasis** vyksta skirtingomis, tačiau tarpusavyje viena kitą papildančiomis kryptimis: edukatoriai mokosi pedagoginių strategijų ir darbo su mokiniais iš mokytojų, o mokytojai – kūrybinių animacijos praktikų iš edukatorių. Šią mokymosi kryptį modelyje žymi rodyklės, vedančios iš PB dalyvių į abipusio mokymosi lauką. Tai leidžia PB modelyje aiškiau išskirti dalyvių mokymosi trajektorijas, išlaikant bendrą žinių sinergijos kryptį.

Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad abipusis mokymasis yra glaudžiai susijęs su dalyvių motyvacija – jis ne tik priklauso nuo motyvacijos lygio, bet ir pats ją kuria. Patikslintame modelyje (3 pav.) tai parodyta dvikryptė rodyklė, jungiančia šiuos du elementus. Motyvacija stiprėja tuomet, kai dalyviai patiria **praktinę naudą**, pavyzdžiui, įgyja animacijos metodinių žinių, padedančių dirbti su atnaujinta medijų meno programa, arba veikia **saugioje, pasitikėjimu grįstoje bendruomenės aplinkoje, kurią palaiko** pažįstami

bendruomenės nariai ir patikimas fasilitatorius. Tuo pačiu dalyvių motyvacija susijusi su aiškiu moderavimu, organizaciniu palaikymu ir aktyviu dalyvių įsitraukimu.

Aktyvus dalyvių įsitraukimas tyrimo kontekste pasireiškė per dalyvavimą bendrose praktinėse veiklose, sprendimų priėmimo ir refleksijos procesuose. Tyrimo dalyviai PB veiksmingumą siejo su **gyvomis, kontaktinėmis veiklomis, tokiomis kaip bendri praktiniai animacijos užsiėmimai, pedagogų pamokų stebėjimas, patirties dalijimasis ir refleksinės diskusijos**. Šios veiklos leidžia empiriškai konkretizuoti PB žinių kūrimo ciklo veikimą ir prisideda prie mokymosi procesų tęstinumo, stiprindamos dalyvių motyvaciją bei aktyvų įsitraukimą. Nors empiriniai duomenys išskiria aktyvaus dalyvavimo ir bendrų veiklų svarbą, patikslintame modelyje (3 pav.) šie elementai nėra pateikiami kaip atskiri struktūriniai komponentai, kadangi jie konceptualiai įeina į PB teorinį pagrindą (2 pav.) ir atsiskleidžia per žinių kūrimo ciklo etapus.

Galiausiai, empiriniai duomenys parodė, kad PB negali veikti kaip savireguliuojanti, spontaniška struktūra – jos funkcionavimui būtinas **kompetentingas moderavimas ir organizacinis palaikymas**, užtikrinantis veiklų tęstinumą, refleksijos erdves ir jau minėtą dalyvių motyvacijos palaikymą. **Organizacinis palaikymas** suvokiamas ne vien kaip formali galimybė dalyvauti PB veiklose ar simbolinis skatinimas, bet kaip esminė struktūrinė ir materialinė sąlyga, apimanti **vadybinius sprendimus, finansinių išteklių užtikrinimą, laiko resursų paskirstymą ir administracinę paramą, sudarančią prielaidas realiam, o ne įsivaizduojamam PB veikimui**. Organizacinis palaikymas patikslintame modelyje (3 pav.) išskiriamas kaip papildoma esminė sąlyga jungdama organizacijas punktyrine linija, išplečianti besimokančios organizacijos prielaidą. Organizacijos turi būti ne tik atviros mokymuisi, bet ir užtikrinti minėtą palaikymą PB dalyviams.

Taigi, tyrimo kontekste nustatyta, kad PB veikimas priklauso nuo **tarpusavyje susijusių vidinių procesų visumos**, apimančios **abipusį mokymąsi, dalyvių motyvaciją, aktyvų dalyvavimą, bendruomenės moderavimą, organizacinį palaikymą**. Šių procesų sąveika leidžia PB funkcionuoti kaip tarpinei žinių senergiją kuriančiai struktūrai tarp formalaus ir neformalaus ugdymo, sudarančiai prielaidas kryptingai sujungti skirtingas profesijas, patirtis ir kompetencijas, užtikrinant tvarų animacijos meno integravimą į BU.

IŠVADOS

1. **Susisteminus žinias apie praktikos bendruomenę kaip organizacinio mokymosi strategiją, nustatyta**, kad praktikos bendruomenė veikia kaip procesinė, o ne formali mokymosi struktūra, kurios esmę sudaro nuolatinis dalyvių įsitraukimas į bendrą veiklą, refleksiją ir žinių dalijimąsi. Praktikos bendruomenė sudaro sąlygas individualias patirtis transformuoti į kolektyvinę praktiką ir leidžia institucionalizuoti žinias tais atvejais, kai formalios profesinio tobulėjimo sistemos yra fragmentiškos arba nepakankamos.
2. **Konceptualizavime praktikos bendruomenės kaip animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą strategiją modelyje** animacijos menas traktuojamas kaip procesinė ir tarpdisciplininė praktika, reikalaujanti kolektyvinio mokymosi. Sukurtas konceptualus modelis grindžiamas žinių kūrimo ciklu, apimančiu įsitraukimą į bendras veiklas, refleksiją, metodinių žinių pritaikymą ir jų įtvirtinimą ugdymo praktikoje. Tai leidžia animacijos meno integraciją suvokti ne kaip pavienės edukacinės veiklas, o kaip tęstinį organizacinio mokymosi procesą.
3. **Empiriškai patikrinus praktikos bendruomenės strategijos taikymo galimybes animacijos meno integracijai į bendrąjį ugdymą, nustatyta**, kad tiek animacijos edukatorių, tiek bendrojo ugdymo mokytojų perspektyvos patvirtina PB modelio tinkamumą, tačiau atskleidžia skirtingas jo veikimo prielaidas. Mokytojų profesinis mokymasis animacijos edukacijų kontekste realizuojasi tik pereinant iš stebėtojo į aktyvaus dalyvio poziciją, tuo tarpu edukatorių mokymasis yra nuolatinis ir procesinis, kylantis iš pedagoginės praktikos refleksijos ir darbo su mokinių grupėmis.
 - 3.1. **Praktikos bendruomenės veiksmingumas yra** tiesiogiai susijęs su abipusio mokymosi procesu. Mokytojai iš edukatorių perima kūrybines animacijos praktikas ir procesinį mąstymą, o edukatoriai iš mokytojų – pedagogines strategijas ir darbo bendrojo ugdymo kontekste patirtį. Ši tarpusavio sąveika formuoja dalyvių motyvaciją įsitraukti į PB veiklas ir sudaro prielaidas metodinių sprendimų kūrimui bei žinių sinergijai tarp formalaus ir neformalaus ugdymo.
 - 3.2. **Praktikos bendruomenė negali veikti kaip** savireguliuojanti ar spontaniška struktūra. Jos tvariam funkcionavimui būtinas kryptingas moderavimas ir

organizacinis palaikymas, apimantis laiko, administracinių ir finansinių resursų užtikrinimą, taip pat sąlygų refleksijai ir veiklų tęstinumui sudarymą.

3.3. Taigi, nustatyta, kad praktikos bendruomenė veikia kaip tarpinė, žinių sinergiją kurianti, struktūra tarp formalaus ir neformalaus ugdymo, leidžianti tvariai integruoti animacijos meną į bendrąjį ugdymą per organizacinio mokymosi ir kolektyvinės praktikos kūrimo procesus. Tyrimo rezultatai pagrindžia praktikos bendruomenės modelį kaip tinkamą ir pritaikomą animacijos meno integravimo strategiją Lietuvos bendrojo ugdymo kontekste.

REKOMENDACIJOS

1. Bendrojo ugdymo mokyklų vadovams.

Rekomenduojama sudaryti organizacines sąlygas PB veikimui, numatant laiką kolektyviniam mokymuisi, refleksijai ir bendroms veikloms su animacijos edukatoriais. Animacijos meną siūloma integruoti kaip tęstinį kūrybinį procesą, o ne pavienes technines užduotis, bei skatinti horizontalų bendradarbiavimą tarp mokytojų ir edukatorių, grindžiamą partnerystės, o ne paslaugos modeliu.

2. Animacijos edukatoriams ir neformalaus ugdymo organizacijų vadovams.

Siūloma aktyviai įsitraukti į PB veiklą ne tik kaip turinio teikėjams, bet ir kaip kolektyvinio mokymosi bendrakūrėjams. Rekomenduojama kryptingai reflektuoti edukacinę praktiką, plėtoti pedagogines kompetencijas bei sisteminti sukaupą patirtį (užduočių pavyzdžius, metodus, refleksijas), formuojant bendrą PB repertuarą.

3. Švietimo politikos formuotojams ir savivaldybėms.

Rekomenduojama PB pripažinti kaip mokymosi strategiją, skirtą tvariai įgyvendinti medijų ir animacijos meno ugdymą bendrojo ugdymo kontekste. Siūloma kurti finansavimo ir paramos modelius, orientuotus į ilgalaikes partnerystes tarp mokytojų ir neformalaus ugdymo kultūros organizacijų, bei stiprinti metodinę pagalbą mokytojams per praktinį kolektyvinį mokymąsi, o ne pavienes kvalifikacijos tobulinimo praktikas.

4. Tyrėjams.

Rekomenduojama testuoti tyrimus, empiriškai analizuojant PB veikimą ilgalaikėje perspektyvoje, įtraukiant mokinių patirtis perimant animacijos meną bei kitas medijų meno sritis.

RODZ, Eva. (2026) Creating a Community of Practice as a Strategy for Integrating Animation Art into General Education. MA Graduation Paper.

Kaunas: Kaunas Faculty, Vilnius University. 79 p.

SUMMARY

This master's thesis examines the development of a community of practice as a strategy for integrating animation art into general education within the Lithuanian educational context. The study addresses the problem that, in updated general education curricula, the integration of media arts through methodological recommendations is often fragmented, short-term, and lacking sustainable methodological and organizational support. The research focuses on animation art as an interdisciplinary form of media art that connects and enables the development of competencies outlined in general education curricula. The object of the research is the applicability of a community of practice model for integrating animation art into Lithuanian general education. The aim of the study is to develop a community of practice model for the integration of animation art into general education, taking into account the specific characteristics of the Lithuanian education system.

The theoretical part of the thesis analyses organizational learning theories, including the concept of the learning organization, the knowledge creation (SECI) model, experiential learning theory, and the concept of communities of practice. Based on these theoretical assumptions, a conceptual model for the integration of animation art was developed. The empirical part of the study employs a qualitative research methodology, using semi-structured interviews with potential members of the community of practice—animation art educators and general education teachers—in order to identify the preconditions and opportunities for forming a community of practice. Deductive thematic analysis was applied to analyse the research results. The empirical findings refined the community of practice model developed in the theoretical part, with a particular emphasis on internal community processes.

The research results revealed not only a clear need for a structured community of practice, but also enabled the development and empirical refinement of a community of practice model adapted to the integration of animation art into general education. It was established that the effectiveness of a community of practice depends on internal community processes, including participants' motivation, active engagement in shared practical activities, mutual learning, organizational support, and purposeful facilitation. The study demonstrated

that the interaction of these processes creates the conditions for sustainable professional learning, knowledge creation, and the continuity of animation practices within the school context. Accordingly, the community of practice model developed and refined in this thesis can be applied as a managerial strategy that connects formal and non-formal education and contributes to the integration of animation art into Lithuanian general education.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Annerberg, A., Göthberg, M. 2024. A community's practice: A case study of professional development among vocational and arts teachers. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(3): 234–257. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.24143234> [žiūrėta 2025 09 15].
2. Ardichvili, A. 2008. Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4): 541–554. <https://doi.org/10.1177/1523422308319536> [žiūrėta 2025 11 05].
3. Argyris, C., Schön, D. A. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
4. ArtSparks. n.d. Community-based arts education. Prieiga: <https://www.art-sparks.org/> [žiūrėta 2025 10 05]
5. ArtTEAMS. n.d. Teachers engaged in authentic maker spaces. Prieiga: <https://artteams.unl.edu/> [žiūrėta 2025 10 05].
6. Austin, Z., Sutton, J. 2014. Qualitative research: Getting started. *Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 67(6): 436–440.
7. Barab, S. A., Warren, S. J., del Valle, R., Fang, F. 2006. Coming to terms with communities of practice: A definition and operational criteria. In: Pershing, J. A. (ed.). *Handbook of Human Performance Technology*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 640–664.
8. Bodle, A., Kang, S. J., Koubek, E., Shoffner, M. 2025. Learning from the process: Developing communities of practice through arts-based inquiry in teacher education. *The Educational Forum*, 89(3): 380–394. <https://doi.org/10.1080/00131725.2025.2501892> [žiūrėta 2025 09 15].
9. Borgatti, S. P., Cross, R. 2003. A relational view of information seeking and learning in social networks. *Management Science*, 49(4): 432–445.
10. Braun, V., Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101.
11. Braun, V., Clarke, V. 2013. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
12. COMPAS. n.d. Artists-in-residence programs. Prieiga: <https://www.compas.org/> [žiūrėta 2025 10 05].

13. Cox, A. 2005. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6): 527–540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016> [žiūrėta 2025 09 02].
14. Creswell, J. W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
15. Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. 1999. An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3): 522–537. <https://doi.org/10.2307/259140> [žiūrėta 2025 10 10].
16. Garvin, D. A. 1993. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4): 78–91.
17. Graven, M., Lerman, S. 2003. Review of Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2): 185–194.
18. Gudauskas, R., Jokūbauskienė, S. 2012. Besimokančios organizacijos ir žinių visuomenės kompetencijų integralumas. *Socialinis ugdymas*, 21(32): 45–61.
19. Jucevičienė, P., Cesevičiūtė, I. 2009. Organizational creativity as a factor of the emergence of learning organization. Prieiga: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2009~1367169423885/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content> [žiūrėta 2025 12 15].
20. Knipp, S. A. 2019. *A case study of communities of practice in schools*. Daktaro disertacija. Seattle: Seattle Pacific University. Prieiga: https://digitalcommons.spu.edu/soe_etd/43 [žiūrėta 2025 09 15].
21. Kolb, D. A. 2015. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. 2nd edn. Harlow: Pearson Education.
22. Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Lesser, E. L., Storck, J. 2001. Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40(4): 831–841.
24. Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., Graham, I. D. 2009. Use of communities of practice in business and health care sectors: A systematic review. *Implementation Science*, 4: 11. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11> [žiūrėta 2025 10 01].

25. Liu, C., Elms, P. 2019. Animating student engagement: The impacts of cartoon instructional videos on learning experience. *Research in Learning Technology*, 27: 2124. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2124> [žiūrėta 2025 09 20].
26. Mitkus, T., Nedzinskaitė-Mitkė, V. 2017. Lietuvos animacijos industrijos analizė ir plėtros galimybių vertinimas. Vilnius: MB „Studio Mitkus“.
27. Monkevičius, J., Čiužas, R. 2015. Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių sampratos konceptualizavimas besimokančių organizacijų tyrimų kontekste. *Socialinis ugdymas*, 40(1): 118–132. <https://doi.org/10.15823/su.2015.38> [žiūrėta 2025 10 15].
28. Noble, K. 2021. Getting hands on with other creative minds: Establishing a community of practice around primary art and design at the art museum. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3): 615–629.
29. Nonaka, I., Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
30. Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
31. Plungė, R., Petrikis, T., Vainis, U. 2022. Medijų meno bendrosios programos įgyvendinimo rekomendacijos. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Prieiga: <https://share.google/t6BP0c7ThYPHEStvD> [žiūrėta 2025 09 10].
32. Schein, E. H. 1992. *Organizational culture and leadership*. 2nd edn. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
33. Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
34. Taylor, K. V. 2018. *Visual art communities of practice: Cultivating support for beginning visual art teachers*. Daktaro disertacija. Malibu, CA: Pepperdine University. Prieiga: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/949> [žiūrėta 2025 09 15].
35. Tūkstantmečio mokyklų programa. 2021. Tūkstantmečio mokyklų programa 2021–2030. Vilnius: LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Prieiga: <https://tukstantmeciomokyklos.lt> [žiūrėta 2025 09 10].
36. Vancevičius, J. 2023. Kultūros ir švietimo integracija – ar tikrai stovime skirtingose tvoros pusėse? Lietuvos rytas. Prieiga: <https://www.lrytas.lt/lietuvsdiena/svietimas/2023/02/23/news/kulturos-ir-svietimo-integracija-ar-tikrai-stovime-skirtingose-tvoros-pusese--26227731> [žiūrėta 2025 09 10].

37. Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Wenger, E. 2002. Communities of practice: A brief introduction. Prieiga: <https://scholarsbank.uoregon.edu/bitstreams/d1fddebc-8756-4647-9aef-80046f02df59/download> [žiūrēta 2025 10 01].
39. Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. 2002. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.
40. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B. 2015. Communities of practice: A brief introduction. Prieiga: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [žiūrēta 2025 10 01].
41. Young, T. 2014. Animated storytelling as collaborative practice. Magistro darbas. Stellenbosch University. Prieiga: <http://scholar.sun.ac.za> [žiūrēta 2025 09 10].

EMPIRINIO TYRIMO INTERVIU KLAUSIMAI

Klausimai mokytojams:

Bendradarbiavimo patirtis ir bendradarbiavimo vertės mokymosi požiūriu

1. Papasakokite, kas dirbtuvių metu jums pasirodė vertinga jums patiems, jūsų mokiniams ir jų mokymuisi?
2. Ar, ir jei taip, ką panaudojote iš dirbtuvių metodų savo pamokose? Jei nepanaudojote – kodėl?
3. Po dirbtuvių, ar jautėte poreikį tęsti mokymąsi, bendradarbiauti su edukatoriais? Jei taip – kokiais klausimais? Ar bandėte susisiekti su edukatoriais? Kas paskatintų bendradarbiavimo tęstinumą? Jei nejautėte poreikio – ar pakako dirbtuvėse įgytų žinių?

PB modelio pristatymas ir nagrinėjimas

Klausimai:

1. Kaip vertinate idėją sukurti tokią praktikos bendruomenę? Kuo ji galėtų būti naudinga jūsų profesinei praktikai? Jei manote, kad ji nebūtų naudinga – dėl ko?*
2. Kas jus paskatintų prisijungti prie tokios bendruomenės? Koks būtų jūsų pagrindinis tikslas joje dalyvauti?
 - 2.1 Kas jus labiausiai motyvuotų dalyvauti tokioje bendruomenėje? (Išorinė motyvacija – PB būtų įtraukta į švietimo politiką, – ar vidinė motyvacija, kaip, pavyzdžiui, noras tobulėti, mokytis?)
 - 2.2 Kokio palaikymo iš mokyklos administracijos reikėtų, kad žinių mainai būtų realūs ir tvarūs? (laikas, resursai, įrangos prieinamumas, tvarkaraščiai, finansavimas ir pan.)
3. Kokios veiklos (gyvi ar nuotoliniai susitikimai, dirbtuvės, metodinės sesijos, forumai) būtų naudingiausios? Kokių žinių animacijos srityje jums reikėtų labiausiai?
4. Kaip manote, kas galėtų būti tokios bendruomenės moderatorius / koordinatorius: mokytojas, animacijos edukatorius ar nepriklausoma organizacija? Kodėl?
5. Kokius didžiausius iššūkius matote kuriant ir palaikant tokio tipo bendruomenę jūsų dalykinės veiklos, mokyklos kontekste?

***jeigu atsakymas neigiamas:**

1. Gal galėtumėte papasakoti, kodėl taip manote? Kas konkrečiai jums atrodo neaktualu?
2. Ką turėtų pasiūlyti tokia bendruomenė, kad ji jums atrodytų naudinga?
3. Kaip, jūsų manymu, galėtų atrodyti veiksmingesnė forma bendradarbiavimui tarp neformalaus animacijos meno ugdymo ir formalaus bendrojo ugdymo organizacijų, jei ne PB? Ar tam daugiausia turi įtakos laikas, krūvis, ar pati veiklos forma?
4. Ar turėtumėte kokių kitų pastebėjimų dėl PB kaip animacijos meno integravimo į BU strategijos?

Klausimynas animacijos edukatoriams:

Bendradarbiavimo patirtis ir vertės mokymosi požiūriu.

1. Prieš kažkiek laiko jūs vedėte animacijos meno dirbtuves mokinių grupėms, kurias atlydėjo mokytojai. Ką jūs, kaip animacijos edukatorius, išmokote vedant dirbtuves mokiniams? Kokios išvalgos ar patirtys jums buvo vertingos? (pvz., pedagoginės išvalgos ar pan.) Kaip manote, kokios naudos iš dirbtuvių gavo mokytojai?
2. Kokias kompetencijas ar žinias, jūsų manymu, mokiniai iš dirbtuvių įgijo? Kas juos labiausiai įtraukia?
3. Vesdami dirbtuves, ar pastebėjote, kokių žinių ar metodinės pagalbos gali reikėti mokytojams, kad jie patys galėtų tęsti animacijos veiklas?

PB modelio pristatymas ir nagrinėjimas

Klausimai:

1. Kaip jūs vertinate idėją sukurti praktikos bendruomenę, kurioje dalyvautų mokytojai ir animacijos edukatoriai? Kuo ji galėtų būti naudinga jums kaip edukatoriams?
Jei manote, kad ji nebūtų naudinga – dėl ko?*
2. Kas jus paskatintų prisijungti prie tokios bendruomenės? Kokio tikslo siektumėte joje dalyvaujant?
- 2.1 Kas jus labiausiai motyvuotų dalyvauti tokioje bendruomenėje? Išorinė motyvacija – atlygis, institucinis pripažinimas – ar vidinė motyvacija, kaip, pavyzdžiui, noras tobulėti, dalintis žiniomis ar kt.?
- 2.2 Kokio palaikymo jums reikėtų iš jūsų organizacijos („Animatest“), kad praktikos bendruomenės veikla kurtų jums vertę ir padėtų labiau integruoti animacijos meną į BU programas?

3. Kokios veiklos (pvz., bendros dirbtuvės su mokytojais, nuotolinės sesijos, medžiagų kūrimas, pamokų modelių kūrimas) būtų naudingiausios? Kokio turinio ar žinių mainų jums labiausiai trūksta iš mokytojų pusės?
4. Kaip manote, kas galėtų būti tokios bendruomenės moderatorius / koordinadorius: mokytojas, animacijos edukatorius ar nepriklausoma organizacija? Kodėl?
5. Kokius didžiausius iššūkius matote kuriant ir palaikant praktikos bendruomenę tarp animacijos edukatorių ir mokytojų Lietuvoje?

***jeigu atsakymas neigiamas:**

1. Gal galėtumėte papasakoti, iš kur kyla tokia nuostata? Kas konkrečiai jums atrodo neaktualu arba nepraktiška?
2. Kokių veiklų ar žinių jums trūksta, kad tokia bendruomenė būtų naudinga?
Kas, jūsų manymu, galėtų būti veiksmingesnė bendradarbiavimo tarp neformalaus ir formalaus švietimo organizacijų forma, jei ne PB?
3. Ar tam daugiausia turi įtakos laikas, krūvis, ar pati veiklos forma?

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Sutinku dalyvauti VU Kauno fakulteto studentės Evos Rodz tyrime: „**Praktikos bendruomenės kūrimas kaip animacijos meno integravimo į bendrąjį ugdymą strategija: prielaidų ir galimybių empirinis tyrimas**“ ir teikti man žinomą ir galimą viešinti informaciją.

Patvirtinu, kad esu supažindintas (-a) su šio tyrimo ir mano dalyvavimo jame tikslu ir šiame tyrime dalyvauju savanoriškai.

Patvirtinu, kad man yra paaiškinta, jog tyrimui yra reikalinga tokia informacija: lytis, pareigos, darbovietė ir atsakymai į pusiau struktūruoto interviu klausimus.

Patvirtinu, kad man yra paaiškinta, jog tyrimui yra reikalingi šie mano asmeniniai duomenys (išbraukti netinkamus):

- vardas ir / arba pavardė
- einamos pareigos / veiklos sritis
- darbovietė / juridinė veiklos forma

Sutinku, kad iš tyrimui reikalingų mano asmeninių duomenų, studentės Evos Rodz magistro darbo tekste būtų viešinami (išbraukti netinkamus):

- vardas ir / arba pavardė
- einamos pareigos / veiklos sritis
- darbovietė / juridinė veiklos forma

Sutinku, kad mano pateikta informacija studentės Evos Rodz magistro darbo tekste būtų viešinama (išbraukti netinkamus):

- konfidencialiai tiesiogiai cituojant, be redagavimo
- konfidencialiai tiesiogiai cituojant, tačiau atlikus redagavimą
- konfidencialiai tiesiogiai necituojant, perpasakojant
- tiesiogiai cituojant, be redagavimo nurodant mano asmeninę informaciją
- konfidencialiai tiesiogiai cituojant, tačiau atlikus redagavimą nurodant mano asmeninę informaciją
- konfidencialiai tiesiogiai necituojant, perpasakojant nurodant mano asmeninę informaciją

Prieš viešinant studentės Evos Rodz magistro darbą (išbraukti netinkamą):

- Pageidauju būti supažindintas (-a) su darbu
- Nepageidauju būti supažindintas (-a) su darbu

tyrimo dalyvio (-ės) vardas pavardė, parašas

Data
2025.12.02

BAIGIAMOJO MAGISTRO DARBO RENGIMO GRAFIKAS

Darbo tema **PRAKTIKOS BENDRUOMENĖS KŪRIMAS KAIP ANIMACIJOS MENO INTEGRAVIMO Į BENDRAJĮ UGDYMĄ STRATEGIJA**

Su vadove suderinta x 2025 09 08
(data, parašas)



Studentės vardas, pavardė
Eva Rodz

Darbo vadovės vardas, pavardė
Raminta Pučėtaite

Atliktų užduočių apibūdinimas	Užduočių atlikimo galutinis terminas	Tikroji užduoties atlikimo data	Diplominio darbo vadovės(-o) parašas	Pastabos
Sprendimas dėl magistro darbo temos ir tipo aptariant su darbo vadove(-u); darbo tikslo ir uždavinių formuluotės	Iki rugsėjo 8 d.	2025 09 08		
<i>BD darbo temos, jos aktualumo, darbo tikslo, uždavinių, darbo struktūros ir metodų pristatymas metodiniame seminare</i>	Rugsėjo 22 d.	2025 09 22		Pristatyta
Pirmo teorinės darbo dalies varianto pateikimas darbo vadovui (-ei)	Iki spalio 13 d.	2025 10 08		
Baigtos teorinės darbo dalies ir numatomo tyrimo metodikos arba projekto inicijavimo ir planavimo dalių pirmo varianto	Iki spalio 20 d.	2025 10 20		

pateikimas darbo vadovui (-ei)				
<i>Teorinės dalies svarbiausių išvadų, darbo problemos sprendimo modelio, planuojamo tyrimo metodologijos pristatymas metodiniame seminare</i>	Spalio 27 d.	2025 10 27		Pristatyta
Pirmo viso darbo varianto pateikimas darbo vadovui (-ei)	Iki gruodžio 1 d.	2025 11 30		
Pirmo viso darbo varianto pristatymas metodiniame seminare	Gruodžio 15 d.	2025 12 15		Pristatyta
Galutinio darbo varianto įkėlimas į VU studijų informacinę sistemą	Iki sausio 3 d.			