



*Klaipėdos universitetas*

*Rasa Pranskūnienė*

*„NARDINANTIS INTERAKTYVUMAS“  
MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE:  
GRINDŽIAMOJI TEORIJA*



KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

RASA PRANSKŪNIENĖ

„NARDINANTIS INTERAKTYVUMAS“  
MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE: GRINDŽIAMOJI TEORIJA

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Klaipėda, 2013

Disertacija rengta 2005–2012 metais Klaipėdos universitete.

Mokslinis vadovas:

Prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

## TURINYS

ĮVADAS .....	5
1. TYRIMO METODOLOGIJA .....	21
1.1. GRINDŽIAMOJI TEORIJA – DISERTACINIO TYRIMO STRATEGIJA .....	21
1.1.1. GT termino vartojimo pagrindimas.....	23
1.1.2. Disertacinio tyrimo logikos pagrindimas GT prigimtimi .....	25
1.1.3. Disertacinio tyrimo instrumentarijus paieška GT versijų įvairovėje .....	29
1.2. KLASIKINĖS GT STRATEGIJOS TAIKymo DISERTACINIAME TYRIME PAGRINDIMAS .....	40
1.2.1. Klasikinės GT strategijos specifika.....	40
1.2.2. Klasikinės GT strategijos taikymo disertacijoje apžvalga .....	48
1.3. KELIAS LINK GRINDŽIAMOSIOS TEORIJOS IŠKILIMO .....	67
1.3.1. Kelio pradžia.....	68
1.3.2. Kryžkelėje .....	78
1.3.3. Kelio pabaiga .....	89
2. TYRIMO REZULTATAI: NARDINANTIS INTERAKTYVU- MAS MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE: GRINDŽIAMOSIOS TEORIJOS PRISTATYMAS .....	94
2.1. TEORINĖ STRUKTŪRA .....	94
2.1.1. Pagrindinis rūpestis.....	94
2.1.2. Esminė kategorija.....	96
2.1.3. Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje: grindžiamosios teorijos apžvalga.....	98
2.2. PLŪDURIAVIMAS – I PAGRINDINĖ SUBKATEGORIJA .....	118
2.2.1. Nuobodulys .....	119
2.2.2. Siekis išvengti nuobodulio.....	123
2.2.3. Aktyvinimas .....	125
2.2.4. Perdozavimas .....	128

2. 3. PASINĖRIMAS – II PAGRINDINĖ SUBKATEGORIJA .....	135
2.3.1. Užkabinimas .....	138
2.3.2. Į(si)traukimas .....	145
2.3.3. Abejonės žadinimas .....	154
<b>3. REZULTATŲ APTARIMAS: IŠKILUSIOS SUBSTANTYVIO-</b> <b>SIOS TEORIJOS IR JOS PRASMINIŲ VIENETŲ SAŠAJOS</b> <b>SU EGZISTUOJANČIOMIS TEORIJOMIS .....</b>	<b>161</b>
3.1. NARDINANČIO INTERAKTYVUMO TEORIJA MUZIEJINĖS EDUKACIJOS TEORINĖJE SISTEMOJE .....	161
3.1.1. Pagrindinės muziejinės edukacijos teorijos ir nardinantis interaktyvumas.....	162
3.1.2. Nardinantis interaktyvumas ir kontekstualumas konstruktyvistinėje muziejinėje edukacijoje.....	168
3.2. INTERAKTYVUMAS MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE.....	172
3.2.1. Interaktyvumas .....	172
3.2.2. Nuobodulys – interaktyvumo priežastis .....	181
3.3. NARDINIMAS MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE .....	185
3.3.1. Plūduriavimas .....	186
3.3.2. Pasinėrimas .....	189
3.3.3. Pasinėrimo kategorijos.....	195
3.4. TYRIMO RIBOTUMAI .....	214
<b>IŠVADOS.....</b>	<b>216</b>
<b>REKOMENDACIJOS.....</b>	<b>219</b>
<b>LITERATŪRA.....</b>	<b>222</b>
<b>PRIEDAI .....</b>	<b>259</b>

## ĮVADAS

*„Manau, kad mūsų smegenys yra sukurtos istorijoms, o ne enciklopedinei ar skaitmeninei informacijai. Tarkim, jeigu man pateiksite faktų apie Vilnių, klausysiu įdėmiai, tačiau nieko neprisiminsiu. Bet jeigu man papasakosite kokią istoriją apie Vilnių, galbūt prisiminsiu ją visą gyvenimą“.*

*J. Gaarder (cit. Litvinaitė, 2010)*

**Tyrimo aktualumo pagrindimas.** Dėl tyrimui pasirinktos klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos šios daktaro disertacijos struktūra yra netradicinės formos: iš pradžių pateikiama tyrimo metodologija, po to – tyrimo rezultatai (iškilusi teorija), ir tik po jų rezultatai (iškilusi teorija) aptariami egzistuojančių teorijų kontekste. Dėl tyrimo strategijos specifikos disertacijos įvadas taip pat nėra visai tradicinės formos. Nors jame ir yra tradiciniai struktūriniai elementai, vis dėlto daugiau nei įprastai dėmesio įvade tenka skirti kai kuriems teoriniams ir praktiniams problemos aspektams, o ypač – muziejinės edukacijos sampratai. Muziejinė edukacija – tai raktinė šios disertacijos sąvoka, tad iš pat pradžių jos neaptarus būtų sudėtinga toliau vystyti ir galiausiai pateikti disertacinį tyrimą. Juolab turint omenyje, kad muziejinės edukacijos temos Lietuvoje sistemiškai daktaro disertacijos lygmeniu dar nebuvo tyrinėtos ir muziejinės edukacijos sąvoka mūsų šalyje iki šiol nėra apibrėžta. Muziejinės edukacijos sampratos atskleidimas disertacijos pradžioje padės geriau suprasti mokslines ir praktines problemas bei atskleisti svarbiausius disertacinio sumanymo įgyvendinimo aspektus.

Muziejinės edukacijos supratimas ir apibrėžimas neįmanomas be aiškesnio supratimo apie tai, kas yra muziejus. Todėl tenka glaustai aptarti muziejaus sampratą. Pirmųjų muziejų atsiradimas siejamas su Antikos laikais (Gorman, 2008, cit. Arnold, 2006). Žodis „muziejus“ kildinamas iš graikų kalbos ir reiškia „susijęs su mūzomis“ (Lee, 1968, p. 76, cit. Chen, 2004). F. Vaidacher (2007, p. 62) teigia, kad pirmieji muziejiniai eksponatai buvo sukaupti Aleksandrijoje – čia Ptolemajus I Soteras 290 m. pr. m. e. įkūrė muziejų. F. Vaidacher pastebėjimu (2007), imperatoriaus Klaudijaus (10 m. pr. m. e.) laikais

visa Roma buvo virtusi savotišku muziejumi, nes imperatoriai savo vilose atkūrė ne vieną įdomybę, keliaujant matytą Graikijoje ir Egipte.

Modernaus muziejaus šaknys siekia XVI a. (Gorman, 2008) ir siejamos su S. Kvikchebergo vardu (cit. Laužikas, 2008), kuris 1565 m. išleido pirmąjį muzeologijos veikalą *Inscriptiones vel tituli theatri amplissimi* ir pateikė to meto muziejaus sampratą. S. Kvikchebergo nuomone (cit. Laužikas, 2008), idealus muziejus turi būti sudarytas iš ypatingų ir retų daiktų: *artefacta* (rankų darbo kūriniai) ir *naturalia* (gamtos įdomybės). Muziejaus, kaip ypatingų ir retų daiktų saugojimo vietos, samprata vadovautasi privačiuose ir valstybiniuose muziejuose (pastarieji buvo pradėti steigti XVIII a.): Britų muziejuje Londone (įkurtas 1753 m.) ir Luvro muziejuje Paryžiuje (įkurtas 1793 m.).

1895 m. Generaliniame Britanijos muziejų asociacijos susitikime buvo pateiktas pirmasis oficialus muziejaus apibrėžimas, kuriame pabrėžti du aspektai – objektų saugojimas ir šio saugojimo paskirtis: „Muziejus yra saugomų objektų, geriausiai iliustruojančių gamtos reiškinius ir žmogaus kūrinius, institucija, siekianti pagilinti žinias ir šviesti bei kultūrinti žmones“. Kaip išryškėja iš šio apibrėžimo, muziejus yra suprantamas kaip vieta, kurioje saugomi gamtos reiškinių ir žmonių kūrybos objektai. O šių objektų saugojimo paskirtis – mokslinė, edukacinė ir kultūrinė.

Pastaraisiais dešimtmečiais pasaulio muziejais rūpinasi Tarptautinė muziejų taryba (toliau ICOM), šiuo metu vienijanti 20 000 pasaulio muziejų ir 30 000 muziejų ekspertų, susibūrusių į 171 įvairiausių muziejinių organizacijų komitetus, tarp kurių yra 117 nacionalinių komitetų ir 31 tarptautinis komitetas. Ši taryba pateikė ir pirmąjį tarptautinį muziejaus apibrėžimą (ICOM 1946 m.), kuriame teigiama, kad žodis „muziejus“ apima visas visuomenei atviras meno, technikos, mokslo, istorijos ar archeologijos kolekcijas, įtraukiant zoologijos sodus ir botanikos sodus, išskyrus bibliotekas, nebent jos priklauso ilgalaimėms ekspozicijoms. Vėliau šis apibrėžimas buvo ne kartą koreguojamas. 1946 m. muziejaus sampratoje pabrėžiamas muziejaus atvirumas, o 2001 m. sampratoje akcentuojamas ne tik muziejaus atvirumas, bet ir muziejaus paskirtis tarnauti visuomenės tobulėjimui.

Tiesa, 2001 m. muziejaus apibrėžime pažymima tik materialinio paveldo svarba visuomenės tobulėjimui, o į 2006 m. apibrėžimą jau įtraukiamas ir nematerialusis paveldas. Taip pat reiktų pažymėti, kad 1946 m. dar neapibrėžiama edukacinė muziejaus funkcija, kuri formaliai įteisinta 2001 m. ir 2006 m. dokumentuose. Paskutiniaisiais metais ryškėja tendencija visų šalių muziejuose vadovautis ICOM (2001, 2006) muziejaus samprata.

Trumpai apžvelgus tarptautinį muziejaus sampratos kontekstą tikslinga atsigręžti į Lietuvos situaciją. Pasak N. Keršytės (2003), muziejų ištakos Lietuvoje siekia tuos laikus, kai kituose Europos kraštuose formavosi viešųjų muziejų pradmenys. Lietuvių enciklopedijoje (1959) teigiama, kad įvairių dvarų senienų rinkiniai, kuriais savininkai didžiudavosi ir rodydavo svečiams, žinomi jau XVI a., kas atspindi to meto Europoje vyravusią sampratą, kad muziejus – tai retų ir ypatingų daiktų saugojimo vieta. Anot N. Keršytės (2003), Edukacinei komisijai (1773–1794) skatinant gamtos mokslų plėtrą ir žinių sklaidą visuomenėje bei jų taikymą gyvenime buvo sudarytos palankios sąlygos atsirasti ir veikti gamtos muziejams. Tai lėmė, kad XVIII–XIX a. pradžioje Vilniaus universitete gyvavo Matematikos, Fizikos ir Anatomijos teatro muziejai; Vilniaus medicinos-chirurgijos akademijoje – Anatomijos muziejus. O XIX a. pirma pusė, kaip teigia Ž. Būčys (2000, 2005), susijusi su to meto inteligentijos sąmoningu Lietuvos kultūros paveldo aktualizavimu ir su nauja kolekcininkų karta, siekusia kryptingai rinkti ir sisteminti, propaguoti bei saugoti paveldą ateities kartoms. Šiuo laikotarpiu įkurti ir reikšmingiausi to meto muziejai: Baulbio muziejus (1812) ir Vilniaus senienų muziejus (1855). Ž. Būčys (2012) akcentuoja, kad XIX a. sureikšmintos ir įprasmitos krašto senienos tapo svarbiais visuomenės bendros atminties ir tapatybės suvokties, savęs identifikavimo bei patriotizmo ugdymo objektais. Kaip pastebi N. Jarockienė (2008), po 1918 m. nepriklausomoje Lietuvoje įsteigta daugiau kaip 30 muziejų. To meto mokslo muziejai, pasak N. Jarockienės (2008), buvo tradicinės pagalbinės mokslo ir mokymo proceso įstaigos, kuriose buvo vykdoma pažinimo, švietimo sklaida ir pedagoginė veikla, o kraštotyros muziejai daugiausiai buvo nukreipti



į tautiškumo reprezentavimą, muziejinių vertybių panaudojimą siekiant šviesti visuomenę ir gilinti jos sąmoningumą. Po Antrojo pasaulinio karo (1944–1990), N. Jarockienės (2008) pastebėjimu, vykstant sovietizacijos procesams, ekskursijos muziejuose tapo pagrindine muziejų masinio darbo forma, ypatingai veikiančia kultūrą. J. Kasperavičius ir A. Spelskis (1987) akcentuoja, kad šiuo laikotarpiu vyksta muziejų plėtra tiek naujai pastatytuose, tiek buvusiuose įvairios paskirties senuose pastatuose. Pasak N. Jarockienės (2008), vis dėlto esminis lūžis Lietuvos muziejuose įvyko po 1991 m., t. y. Lietuvai atkūrus nepriklausomybę, kai formuojantis modernesniam požiūriui į muziejaus misiją, pakito ir muziejinė edukacija, kurios raiška labiausiai matoma tik pradėjus kurti muziejines edukacines programas. Muziejus tapo institucija, kurioje daug ir atvirai bendraujama. Muziejaus ir muziejinės edukacijos vystymosi tendencijoms Lietuvoje įtaką daro muziejaus ir muziejinės edukacijos plėtojimo raiškos kituose Europos ir pasaulio muziejuose: nuo pirmųjų muziejų užuomazgų atsiradimo Lietuvoje XVIII–XIX a. pradžioje Vilniaus universitete iki XXI a. pradžios spartaus muziejaus ir muziejinės edukacijos daugiakrypčio plėtojimo.

O atsižvelgiant į muziejaus terminą, svarbu pastebėti, kad iki XX a. lietuvių kalbos žodynuose žodžio „muziejus“ netgi nebuvo. Jis atsirado tik XX a. Štai 1970 m. išleistame Lietuvių kalbos žodyne apibrėžiant muziejų akcentuojamas eksponatų senoviškumas ir retumas („muziejus – įstaiga, renkanti, sauganti ir eksponuojanti įvairius senovinius ar šiaip retesnius daiktus“). Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne (1972) muziejaus sampratoje iš eksponatų senoviškumo ir retumo akcentas perkeliamas į jų ilustratyvinį pasiekimų vaidmenį („įstaiga, kur renkami, laikomi ir rodomi meno kūriniai, mokslo, buities, pramonės, žemės ūkio, kultūros ir kiti pasiekimus iliustruojantys daiktai“), o lietuviškame Tarptautiniame žodžių žodyne (1985) pirmą kartą akcentuojamas edukacinis muziejų ir vertybinis eksponatų aspektas („muziejus – kultūros švietimo įstaiga, renkanti, sauganti, tirianti ir eksponuojanti gamtos bei istorijos materialinės ir dvasinės kultūros vertybes“). 2000 m. išleistame Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne grįžtama prie nesukonkretinto

įstaigos tipo įvardijimo ir formuluojama kiek kita muziejaus samprata („muziejus – įstaiga, kur renkami, laikomi, tiriami ir rodomi materialiniai ir dvasinės kultūros dalykai“). 2003 m. išleistame Tarptautinių žodžių žodyne apibrėžiant muziejų vėl sugrįžtama prie „kultūros įstaigos“ akcentavimo („muziejus – kultūros įstaiga, renkanti, sauganti, tirianti ir eksponuojanti gamtos, istorijos, materialinės ir dvasinės kultūros vertybes“), o Elektroniniame dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2006) vėl „pametamas“ įstaigos paskirties įvardijimo akcentas („muziejus – įstaiga, kurioje renkami, laikomi, tiriami ir rodomi medžiaginės ir dvasinės kultūros dalykai; tos įstaigos pastatas ar patalpos“). Apžvelgus žodynuose ir enciklopedijose pateiktus muziejaus apibrėžimus, galima pastebėti, kad žodynuose muziejus apibrėžiamas kaip įstaiga (kartais nurodant jos paskirtį – kultūros ir švietimo), kurioje saugomi, laikomi, rodomi tam tikri eksponatai – pastarųjų samprata progresavo nuo senų ir retų iki pasiekimus iliustruojančių ir vertingų (nors kartais įvardijamų labai neutraliai – „dalykai“).

Muziejaus samprata pateikiama ir keliuose lietuviškuose muziejų profesionalų dokumentuose: 1995 m. LR muziejaus įstatyme, 2003 m. jo naujojoje redakcijoje, 1996 m. Valstybinio muziejaus nuostatuose, 1997 m., 2005 m. muziejuose esančių rinkinių apsaugos, apsaugos ir saugojimo instrukcijose.

Pastaraisiais metais Lietuvoje, kaip ir kitose pasaulio valstybėse, muziejų profesionalų dokumentuose taip pat prigijo tarptautinė ICOM (2006) muziejaus samprata: „Muziejus yra pelno nesiekianti, ilgalaikė, atvira, visuomenei bei jos vystymuisi tarnaujanti institucija, kuri įsigyja, konservuoja, tyrinėja, komunikuoja ir eksponuoja žmonijos ir ją supančios aplinkos materialinį ir nematerialinį paveldą švietimo, mokslo ir laisvalaikio tikslais“.

Analizuojant muziejaus sampratą įvairiais muziejaus raidos etapais reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad edukacijos aspektas šioje sampratoje nėra vienareikšmis. Beje, jau pirmasis Ptolemajo I Sotero muziejus buvo pavadintas studijų ir mokymo centru – pavadinimas ryškiai pabrėžia muziejaus edukacinę paskirtį. Nors muziejai visada turėjo edukacijos elementų (Falk, 2004; Hein, 2005; Walker, 2010;

Mcintosh, 2011), prasidėjus muziejaus tapatumo skilimui, šiuolaikiniame muziejuje šie elementai ypatingai sustiprėjo (Hein, 2006; Hooper-Greenhill, 1991). Todėl D. Cameron (1971) siūlo muziejams, patiriantiems muziejaus tapatumo skilimą, drąsiai imtis reformų, taip pat išdrįsti prisiimti šventyklos bei viešo forumo vaidmenis. O griežtą tradicinių ir naujų muziejų distinkciją nubrėžia 1986 m. T. Šola (cit. Šermukšnytė, 2012), įvardydamas tradicinį muziejų kaip konformistinę įstaigą, kuriai būdinga racionali, formali bei autoritetinga prieiga, objektyvumas, moksliskumas, vertybė, orientacija į baigtinį rezultatą, eksponatų demonstravimas, dėmesys praeičiai, o Naujajį muziejų kaip nekonformistinę įstaigą, siekiančią nuolat atsinaujinti, kurioje atsižvelgiama į emocionalumą, atspindimas pasaulio platumas, pabrėžiamas kūrybiškumas, suprantamumas visiems, pažinimo procesas, o įvardijant koncepcijas nevengiama eksponuoti kopijų, nes dėmesys sutelkiamas ne vien į praeitį, bet ir į dabartį. Tačiau tik pastaraisiais dešimtmečiais atsirado vis didesnis susidomėjimas muziejumi, kaip edukacinę paskirtį turinčia institucija. G. Hein (2006) atkreipia dėmesį, kad muziejus, kaip edukacijos institucija, privalo pagalvoti, kaipgi jame bus atliekamas edukacinis darbas: kaip policijos akademijoje ar profesinėje mokykloje, kaip plataus spektro menų koledže, kaip tiriamąjį darbą atliekančiame universitete ar kaip viešojoje bibliotekoje.

Dauguma žmonių eina į muziejus tikėdamiesi kažko išmokti (Walker, 2010) – taigi šiandien, G. Hein (2006) pastebėjimu, edukacija yra pagrindinė muziejaus funkcija. Todėl ji nusipelnė ne tik itin poetiškų apibūdinimų, kaip antai: *edukacija yra muziejaus siela* (Bloom, Mintz, 1990), *edukacija yra muziejaus širdis* (Hein, 2006), bet ir tapatinimo su institucija, atliekančia mokymosi visą gyvenimą funkciją. Neatsitiktinai vyriausiasis Luvro kuratorius G. Bazin (cit. E. Alexander, 1979) muziejų apibūdina kaip *paprasto žmogaus universitetą*. Įvairūs tyrinėtojai ir organizacijos skirtingai apibrėžia bei interpretuoja šį muziejų veiklos aspektą. Muziejinė edukacija tapatinama su visa veikla muziejuje (Hein, 2005, Jarockienė, 2010), su formalaus bei neformalaus mokymosi centrų funkcija (Anderson, 2009), su neformaliuoju ugdymu (Bitgood, 2002; Unrath, Luehrman,

2009, cit. Cruz, 2012), su vaikų švietimu (Morris, Spurrier, 2009), su multidisciplininiu mokymusi (Barnesa, Lynch, 2012), su tęstiniu mokymusi (Nuccazi, 2006), su viso gyvenimo mokymusi (Amerikos muziejų asociacija) ir kt. N. Jarockienė (2010) pastebi, kad šiuo metu, stipriai besikeičiant ir tobulėjant muziejinei edukacijai visame pasaulyje, sunku pateikti visuotinai priimtina ir vienareikšmę edukacijos sampratą. Štai Tarptautinė muziejų taryba (ICOM) muziejų etikos kodekse (2006) edukacijos reikšmę muziejų veikloje apibrėžia taip: „Muziejus turi naudotis visomis įmanomomis galimybėmis ir plėsti savo, kaip švietimo institucijos, veiklą, kuria galėtų naudotis visa visuomenė. Muziejaus pareiga yra pritraukti naują ir kuo platesnę visuomenės dalį iš pačių įvairiausių sluoksnių, vietovių ar grupių, nes muziejaus tikslas yra tarnauti visai visuomenei, stengiantis, kad ji galėtų aktyviai dalyvauti muziejaus veikloje, remti jo tikslus ir politiką“. Tai reiškia, kad edukacija yra ne tik viena iš svarbiausių muziejų funkcijų, bet ir muziejų egzistavimo pagrindas (Hooper-Greenhill, 1995, 1999; Hein, 2005; Talboys, 2011). N. Jarockienė (2010) taip pat pabrėžia, kad muziejinė edukacija yra visa veikla, kuria užsiimama muziejuje: kolekcijų eksponavimas, parodų planavimas ir rengimas, leidybinė veikla, specialiųjų renginių, konferencijų ir mokymosi programų organizavimas. Taigi šiuolaikinės muziejinės edukacijos sampratoje telpa plati apibrėžtis ir daugumai pasaulio muziejininkų sutariant muziejinė edukacija užima vis svarbesnę vietą visoje muziejaus veikloje.

Muziejinė edukacija pastaruoju metu suprantama kaip svarbus muziejaus aspektas, todėl neatsitiktinai plėtojama muziejinės edukacijos (angl. *museum education*) samprata. ICOM muzeologijos sąvokų žodyne (2010) muziejinė edukacija yra aiškinama kaip žinių, sutelktų muziejuje, mobilizavimas, siekiant individualaus vystymosi, asimiliuojant šias žinias, vystant jautrumą ir įgyjant naujas patirtis. Reikia pastebėti, kad Vokietijoje muziejinei edukacijai apibūdinti dažniausiai naudojama sąvoka yra muziejų pedagogika (vok. *Museumspädagogik*), kuri suprantama kaip visa veikla, kurią muziejus gali pasiūlyti, nepaisant lankytojų amžiaus, išsilavinimo ar socialinio statuso (ICOM muzeologijos sąvokų žodynas, 2010).

O Lietuvos muziejų įstatyme (2003-05-29 Nr. IX-1593, Vilnius) muziejų edukacinė veikla susiaurinama iki mokymo ir lavinimo programų rengimo moksleiviams. Toks požiūris šiuolaikiniame muziejuje yra per siauras, nes neatitinka XXI a. visuomenės poreikių. Neatsitiktinai E. Hooper-Greenhill (1991) pateikia dvi muziejinės edukacijos apibrėžtis: vienoje – siaurina muziejinės edukacijos apibrėžimą ir muziejinę edukaciją apibrėžia tik kaip mokomąsias sesijas ar mokomuosius renginius muziejuje, skirtus vaikams ar suaugusiesiems, kitoje – muziejinę edukaciją įvardija kaip visą muziejaus veiklą (įtraukiant ir kolekcijų rengimą, ekspozicijų planavimą ir rengimą, specialius renginius ir mokomąsias sesijas bei kitą veiklą). Taip pat ši autorė akcentuoja, kad muziejinė edukacija – tai atvirų santykių tarp muziejaus lankytojų kūrimas, siekiant padidinti jų pasimėgavimą (angl. *enjoyment*), motyvaciją ir žinias (Hooper-Greenhill, 1994). Pasak J. H. Falk ir L. D. Dierking (1995), muziejinės edukacijos pamatinis tikslas yra skatinti lankytojų pasitikėjimą, susidomėjimą, smalsumą ir motyvaciją įgyti naujų žinių bei daryti įtaką jų mąstymui ir pasaulėžiūrai.

Kadangi muziejinės edukacijos apibrėžimas įvairuoja, šiame tyrime muziejinė edukacija suprantama plačiąja prasme, t. y. kaip visa veikla muziejuje, kuria siekiama visuomenės ir atskirų jos narių tobulėjimo.

Kalbant apie reiškinių, kuris anglų kalba vadinamas „*museum education*“, lietuvių kalboje kyla didelė problema dėl vertimo. Pažymėtina, kad šioje disertacijoje verčiant angliškus terminus „*education*“ ir „*museum education*“ vartojamas lietuviškas angl. *education* atitikmuo „*edukacija*“. Tačiau toks *education* vertimas į lietuvių kalbą nėra nekvėstionuotinas.

*Education* anglų kalboje yra bazinė edukologijos sąvoka (Bitinas, 2011). Ši sąvoka kai kuriose šiuolaikinėse indoeuropietiškosiose kalbose kildinama iš lot. *educare* ir išlaiko senąją šaknį „*eduk*“: fr: *éducation*, it: *educazione*, pl: *edukacja*, pt: *educação*, ro: *educatie*, es: *educación* (Thesaurus for Education Systems in Europe – TESE, 2009). Minėta me tezaure nurodoma, kad angl. *education* atitikmuo lietuvių kalboje yra „švietimas“. Tačiau toks angl. *education* vertimas kelia nemažai

mokslinių diskusijų. Vieni mokslininkai pritaria L. Jovaišos (2007) pozicijai, kad bendriausia pedagogikos kategorija yra *ugdymas*, o švietimas yra sudėtinė šios kategorijos dalis – pagrindinė ugdymo funkcija. Kiti pritaria B. Bitinui (2011), kad švietimo sąvoka negali būti traktuojama tik kaip ugdymo funkcija, nes ji yra gerokai platesnė. B. Bitino (2011) supratimu, švietimas ir ugdymas yra du baziniai Lietuvos edukologijos mokslo terminai, kurie atitinka vieną angl. *education*. Tad akivaizdu, kad verčiant angl. *education* į lietuvių kalbą tenka rinktis vieną arba kitą terminą. Bet dėl to atsiranda didelė problema: kuriais atvejais labiau tinka vertimas „*ugdymas*“, o kuriais – „*švietimas*“.

Šiame kontekste verta atkreipti dėmesį ir į trečią kelią – versti angl. *education* lietuvišku „*edukacija*“ (pagal analogiją su aukščiau minėtais vertimais kitose indoeuropiečių kalbose). Terminas „*edukacija*“ nėra naujas lietuvių kalboje: jis vartojamas jau kelis šimtmečius, tačiau neįgijo bazinio edukologijos mokslo termino statuso. Tuo tarpu, anot B. Bitino (2011), pasiūlymas žodį *edukacija* vartoti kaip *education* atitikmenį yra patrauklus. Nors teoretikai nėra išsamiai šio termino aptarę, jis plačiai vartojamas įvairiose edukologijos mokslo srityse ir praktikoje.

Žinoma, galima pritarti B. Bitinui (2011), kad žodžio *edukacija* kaip *education* atitikmens vartojimas gali būti kritikuojamas kaip bereikalinga tarptautinių žodžių ekspansija. Tačiau negalima ignoruoti ir to fakto, kad žodis „*edukacija*“ jau yra prigijęs muziejų kontekste: Lietuvos muziejininkai savo publikacijose ir praktinėje veikloje dažniausiai naudoja būtent šį terminą. Būtent ši muziejininkų praktika tapo lemiamu argumentu šioje disertacijoje kalbant apie muziejaus ugdymo/švietimo veiklą vartoti terminą *muziejinė edukacija* kaip angl. *museum education* vertimą.

Vis dėlto atrodytų svarbu akcentuoti, kad muziejinės edukacijos samprata išlieka nepastovi ir besikeičianti, joje nėra ryškaus užbaigtumo ir aiškumo, kaip nėra užbaigtumo ir aiškumo XXI a. (post) moderniajame laikmetyje, kurio kontekste muziejinė edukacija yra plėtojama.

**Problemos mokslinis naujumas.** Muziejinės edukacijos publikacijos Lietuvoje gausiau pasirodė po to, kai 1997 m. Lietuvos muziejų asociacijoje buvo įkurta Informacijos ir švietimo sekcija, koordinuojanti muziejų edukacinę veiklą. 1999 m. ši asociacija pradėjo leisti „Muziejininkystės biuletinį“ (o nuo 2003 m. – žurnalą „Lietuvos muziejai“), kuriame atsirado atskiras skyrelis, skirtas muziejeinei edukacijai. Edukacinę muziejaus veiklą aprašė ir nagrinėjo M. Peikštėnienė (1999, 2000), R. Katiliūtė (2001), R. Adomaitienė (2002), R. Baltrūnaitė (2003), N. Jarockienė (2002), D. Kamarauskienė (2001), L. Karosienė (2003), B. Saržickienė (2003), Ž. Šaknys (2000), B. Žaliaduonienė (2003), J. Vaiškūnas (2004), A. Jonušytė (2005), V. Narvidas (2007), J. Miliauskytė (2007), L. Kuncytė (2008), A. Sidorovienė (2008), V. Aleknie (2009), A. Malinauskaitė (2009), M. Mieliauskienė (2009), A. Petruilienė (2009) ir kiti (žurnalo „Lietuvos muziejai“ numeriai nuo 2010 m. dar neišleisti). Lietuvoje jau pasirodė ir kelios knygos, kuriose aptariami muziejinės edukacijos klausimai: N. Jarockienė (2008) išleido straipsnių rinkinį „Muziejų edukacinė veikla: istorija, samprata, praktika“, A. Bėkšta (2010) – mokomąją knygą muziejams „Muziejų edukacinės programos suaugusiems“. Stiprų impulsą muziejinės edukacijos idėjų plėtrai davė kelios Lietuvoje vykusios tarptautinės konferencijos, kuriose buvo aptariami muziejinės edukacijos klausimai: „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“ (2003), „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“ (2007), „Muziejus XXI a. – pokyčiai ir iššūkiai“ (2012). Lietuvos muziejų edukacinė veikla buvo įvertinta specialiaame Lietuvos muziejų asociacijos užsakomajame tyrime (2012).

Pastaruju metu muziejinės edukacijos klausimai pradėjo patekti ir į Lietuvos edukologijos mokslo akiratį – štai R. Kogelytės-Simanaitienės (2008) straipsnyje analizuojami šiuolaikinės muziejinės edukacijos ypatumai, A. Širiakovienės, R. Pocevičienės (2010) straipsnyje aptariamos muziejaus edukacinės aplinkos teikiamos mokinių ugdymo organizavimo galimybės, K. Kaluinaitės, R. Kopač (2010) straipsnyje nagrinėjamas mokytojų požiūris į muziejų edukacinės veiklos efektyvumą, J. Celiešiūtė (2005) aptaria muziejaus eduka-

cinių aplinkų galimybes ir ribotumus pradinės mokyklos curriculum plėtros kontekste.

Kaip jau buvo minėta, edukacinis muziejų veiklos pobūdis Lietuvoje buvo oficialiai pripažintas prieš 15 metų, todėl suprantama, kad išsamesnių ir gilesnių muziejinės edukacijos tyrimų mūsų šalyje pasigendama. Iki šiol nėra apginta nei viena daktaro disertacija muziejinės edukacijos klausimais. Taigi, galima teigti, kad Lietuvoje muziejinės edukacijos mokslo kryptis dar užuomazgų lygmenyje.

Tuo tarpu kai kuriose užsienio šalyse muziejinė edukacija labiau išvystyta praktiniu ir teoriniu lygmeniu. Dar 1948 m. pradėtame leisti UNESCO leidinyje „Museum international“ pradėta rašyti apie muziejinę edukaciją, kaip antai: 1948 m. rugsėjo mėn. „Museum International“ leidinys skirtas muziejinei edukacijai, jame aptariama muziejinė edukacija Kanados ir Švedijos muziejuose, taip pat aprašomas edukacinis eksperimentas San Paulo meno muziejuje ir pan. (Selling, 1948). Keletą pastarųjų dešimtmečių muziejinė edukacija itin plėtojama JAV ir Jungtinėje Karalystėje – taigi ir edukacinės veiklos tyrimai tose šalyse jau senokai yra mokslininkų akiratyje. Šiuolaikiniai žymūs muziejų edukacijos tyrinėtojai, tokie kaip Leicesterio universiteto profesorė E. Hooper-Greenhill (1991, 1992, 1994, 1995, 1997, 1999, 2000, 2007), Oregono valstijos universiteto profesoriai J. H. Falk ir L. D. Dierking (1992, 2000, 2002a, 2002b, 2007) tyrinėja muziejų edukacinę veiklą įvairiais aspektais: muziejus kaip mokymosi institucija (Falk, Dierking, 2000, 2007), muziejus kaip vieta, kurioje skatinamas laisvo pasirinkimo mokymasis ir mokymasis visą gyvenimą (Dierking, Luke, Foat, Adelman, 2001; Falk, Storksdieck, 2005; Falk, Dierking, Rennie, Williams, 2006; Falk, Foutz, Dierking, 2007; Falk, Heimlich, Foutz, 2009; Falk, Dierking, Adams, 2010), analizuojama muziejaus lankytojų patirtis (Falk, 2011), muziejaus edukatorių vaidmuo, integruojant neformalų ir formalų ugdymą (Hooper-Greenhill, 1999). Be to, tiriami mokomieji pokalbiai muziejuose, kuriuose aptariama ką ir kaip išmoksta muziejaus lankytojai muziejuje (Leinhardt, Crowley, 1998; Leinhardt, Crowley, Knutson, 2002; Leinhardt, Knutson, 2004; Leinhardt, Knutson, Crowley, 2003; Paris, 2002), analizuojama ekspozicijų dizaino įtaka mokymuisi (Gutwill, 2008), apta-



riamas socialinis vaidmuo muziejinėje edukacijoje (Weil, 1990, 1995, 1999, 2002), tiriamas tarpdisciplininis požiūris į muziejų vystymąsi, vaidmenis ir pasiekimus (Macdonald, 2011), ugdymo teorijų, darančių įtaką muziejinei edukacijai ir mokymuisi muziejuje bei konstruktyvizmo taikymas muziejinėje edukacijoje (Hein, 1991, 1997, 1999, 2002a, 2002b, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2012).

Užsienyje jau apginta nemažai daktaro disertacijų muziejinės edukacijos tematika: M. Flatten (1976) tyrinėjo estetinės muziejaus edukacinės programos poveikį pradinės mokyklos vaikų neatvykimui į mokyklą, J. Griffin (1998) nagrinėjo į muziejų integruotą tiksliųjų mokslų mokymosi patirtį, Y. Chien (2004) atliko dailės muziejų profesionalų švietimo ir muziejaus studijų programų JAV analizę, L. Kelly (2007) analizavo suaugusiųjų muziejaus lankytojų tapatumo ir jų muziejinės patirties santykį, A. Gorman (2008) tyrinėjo muziejaus edukacinį vertinimą, S. D. Baldino (2010) aptarė socialines aplinkas ir jų įtaką visapusiškam mokymuisi, Ai-Lun Wu (2010) tyrė lankytojų elgesį pasirinktose virtualiose mokymosi aplinkose, C. Jones (2011) analizavo istorinę edukaciją muziejuose, S. H. Danker (2012) tyrinėjo sąsajas tarp dailės muziejų edukatorių ir vietinių mokytojų.

Apžvelgus Lietuvoje ir užsienyje atliktus tyrimus muziejinės edukacijos klausimu tenka pastebėti, kad muziejaus edukacinė veikla, kaip mokslinio tyrimo objektas yra dar labai mažai nagrinėta, ypač Lietuvoje, taigi muziejinės edukacijos tyrimas būtų reikšmingas tolimesnei muziejų edukacijos plėtrai. Atsižvelgiant į tai, kad Lietuvoje dar nėra parengta nė vienos daktaro disertacijos muziejinės edukacijos klausimais ir teorinė muziejinė edukacija yra užuomazgų lygmenyje, yra tikslinga gilius teorinius muziejinės edukacijos tyrimus mūsų šalyje pradėti nuo dėmesio koncentravimo į pačias muziejinės edukacijos gelmes ir pirmąjį teorinį disertacinį tyrimą skirti pagrindinės muziejinės edukacijos problemos paieškai bei šios problemos sprendimo paaiškinimui. Nors, kaip matyti iš anksčiau pateiktos apžvalgos, užsienyje jau yra atlikta muziejinės edukacijos tyrimų, tačiau pagrindinė muziejinės edukacijos problema sistemiškai teoriniame lygmenyje taip pat nėra išnagrinėta, todėl šios problemos įvardijimas ir jos sprendimo paaiškinimas yra reikšmingas ir tarptautiniu mastu.

**Disertacijos tyrimo objektas:** muziejinė edukacija.

**Pagrindinė disertacinio tyrimo problema:** koks yra pagrindinis muziejinės edukacijos rūpestis (angl. *main concern*) ir kaip jis yra sprendžiamas.

**Tikslas:** sukurti grindžiamąją teoriją, kuri atskleistų pagrindinį muziejinės edukacijos rūpestį ir paaiškintų kaip pagrindinis rūpestis yra sprendžiamas.

**Uždaviniai:**

- atskleisti pagrindinį rūpestį muziejinėje edukacijoje;
- „išskelti“ (angl. *emerge*) esminę kategoriją, atskleisti pagrindines subkategorijas ir kategorijas, paaiškinančias kaip tyrimo metu išryškėjęs pagrindinis muziejinės edukacijos rūpestis yra sprendžiamas.

**Tyrimo metodologija.** Tyrimui atlikti pasirinkta klasikinės grindžiamosios teorijos strategija, suteikianti tyrėjui galimybę, neformuluojant hipotezių ir išankstinių įžvalgų, pažvelgti į mažai tyrinėtą reiškinį iš vidaus, t. y. konceptualizuojant tyrimo dalyvių autentiškas patirtis „išskelti“ teoriją, atskleidžiančią pagrindinį rūpestį ir paaiškinančią, kaip jis yra sprendžiamas. Remiantis vieno iš grindžiamosios teorijos strategijos kūrėjo B. Glaser (2001, 2003) teiginiu, „viskas yra duomenys“ (angl. *all is data*), tyrime taikyti šie duomenų rinkimo metodai: individualūs interviu, tiesioginis stebėjimas, dalyvaujant interaktyvios muziejinės ekspozicijos projekto darbuose, edukacinių užsiėmimų stebėjimas įvairiuose muziejuose, neformalus pokalbiai su muziejų lankytojais, virtualūs komentarai, rašiniai/piešiniai, kiti dokumentai. Vadovaujantis klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos taisyklėmis, šis tyrimas buvo atliekamas kaip cikliškas procesas, kuriame tiek duomenų rinkimas (interviu, stebėjimas, įvairūs dokumentai ir kt.), tiek duomenų analizė buvo atliekami kartu, t. y. tuo pačiu metu buvo renkami duomenys, atliekama duomenų analizė, rašomos atmintinės, konceptualizuojama ir vėl grįžtama prie duomenų rinkimo, kol pasiekiamas teorinis prisotinimas. Pasiekus teorinį prisotinimą ir suformavus grindžiamąją teoriją, galutiniai tyrimo rezultatai buvo įvertinti besivystančios muziejinės edukacijos kontekste.

**Teorinis tyrimo reikšmingumas.** Disertacinis tyrimas padėjo atskleisti, kad pagrindinis rūpestis muziejinėje edukacijoje yra nuobodulys. Paaiškėjo, kad nuobodulio problema muziejinėje edukacijoje yra sprendžiama nardinančiu interaktyvumu. *Nardinantis interaktyvumas*, kaip teorinis konstruktas, iškilo empirinio tyrimo metu. Paaiškėjo, kad jis apima du svarbius procesus: *plūduriavimą* (I pagrindinė subkategorija) ir *pasinėrimą* (II pagrindinė subkategorija). Plūduriavimas muziejinėje edukacijoje veda prie muziejaus vengimo, o pasinėrimas – prie grįžimo į muziejų. Šių dviejų procesų atskleidimas leidžia iškilti Nardinančio interaktyvumo teorijai. Šioje teorijoje gilinamasi į muziejinės edukacijos sampratą, kuria atskleidžiami pasinėrimo elementai (užkabimas, į(si)traukimas, abejonės žadinimas), jais akcentuojant ne tik patirtinio mokymosi galimybę, bet ir siekį ugdyti kritinį mąstymą šiuolaikiniame muziejinės edukacijos procese. Teoriniu lygmeniu šie muziejinės edukacijos procesai gali būti traktuojami ir kaip simboliai, atspindintys klasikinės bei laisvosios ugdymo paradigms susidūrimo momentą ir dėl šio virsmo atsiradusių galimybių pritaikymą ne tik muziejinėje edukacijoje, bet ir įvairiuose kituose edukologiniuose kontekstuose.

**Praktinis tyrimo reikšmingumas.** *Nardinančio interaktyvumo teoriją* galima būtų pritaikyti ir konkrečiame muziejinės edukacijos plėtojimo darbe:

- Tiek *plūduriavimas*, išreikštas nuobodulio ratu ir atskleidžiantis paviršinę muziejinę edukaciją, tiek *pasinėrimas*, atskleidžiantis giluminę muziejinę edukaciją, gali būti svarbūs „atskaitos taškai“, kuriant naujas muziejinės ekspozicijas ir atnaujinant senąsias, bei rengiant įvairias edukacines programas. Akcentuojant skatinimą „integruotis“, t. y. siekiant į kūrybinį muziejinės edukacijos kūrimo lauką įtraukti ne tik muziejininkus ar muziejų dizainerius, įvairių ugdymo pakopų ugdytojus, bet ir pačius muziejų lankytojus – plėtojamas supratimas, kad visi muziejinės edukacijos dalyviai yra svarbūs pasinėrimo vystymui(si), siekiančio gilesnio edukacinio poveikio. Taigi tyrimo metu iškilusi nardinančio interaktyvumo teorija siūlo praktikuoti giluminę muziejinę edukaciją, kurios metu muziejaus lankytojais turėtų

galimybę mokytis pasinerdami (t. y. dalyvauti nesibaigiančiame užkabinimo, į(si)traukimo ir abejonės žadinimo procese).

- Kita vertus, ši disertacija gali būti vertinga kaip pirmasis bandymas taikyti klasikinės grindžiamosios teorijos strategiją Lietuvos edukologiniuose tyrimuose daktaro disertacijos lygmenyje. Šiame tyrime pristatomas klasikinės grindžiamosios teorijos vystymosi laukas ir teorijos „iškilimui“ reikalingos procedūros bei jų pritaikymas gali būti praktiškai naudingas įvairių socialinių mokslų tyrinėtojams.

### **Tyrimo rezultatų sklaida**

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

- Rupšienė, L., Pranskūnienė, R. (2010). GT metodologijos įvairovė: skirtingos vieno metodo versijos ar skirtingi metodai? *Socialiniai mokslai*, 4 (70), p. 7–19.
- Pranskūnienė, R., Rupšienė, L. (2011). „Nuobodulio ratas“ interaktyvioje muziejinėje edukacijoje“. *Andragogika*, 2, p. 197–209.

Be to, disertacijos rengimo metu disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

- Rupšienė, L., Pranskūnienė, R. (2011). Interaktyvumo raiška šiuolaikinės muziejinės edukacijos kontekste. Mokslinė konferencija „Pilietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis“. Klaipėdos universitetas.
- Pranskūnienė, R. (2011). Interaktyvumas kaip mokymosi aplinka. Tarptautinė konferencija „Mokslo, verslo ir studijų partnerystė“ (angl. *Research, Science and Business Partnership*). Lietuvos žemės ūkio universitetas.
- Rupšienė, L., Pranskūnienė, R. (2011). Muziejaus darbuotojų vaidmuo kuriant interaktyvią edukacinę aplinką muziejuje. Tarptautinė konferencija „Andragogikos aktualijos: suaugusiųjų švietimo veikėjų profesionalizacija“. Klaipėdos universitetas.

- Rupšienė, L., Pranskūnienė, R. (2011). Socialiniai aspektai muziejinėje edukacijoje. Tarptautinė konferencija „Socialinio ugdymo kokybė kaip lygių galimybių ir socialinės sanglaudos stiprinimo veiksnys“. Klaipėdos universitetas.

**Darbo struktūra.** Darbą sudaro įvadas, tyrimo metodologijos dalis, tyrimo rezultatų dalis, teorinė dalis, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis: 276 puslapiai, 1 lentelė, 20 paveikslų, 17 priedų, panaudoti 462 literatūros šaltiniai.

# 1. TYRIMO METODOLOGIJA

Disertacinis tyrimas yra paremtas klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos taikymu. Pateikiant ir pagrindžiant šio tyrimo metodologiją 1.1 poskyryje GT glaustai apibūdinama kaip disertacinio tyrimo strategija. 1.2 poskyryje aptariama klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos specifika ir detalizuojamas klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos taikymas šioje disertacijoje. 1.3 poskyryje apibūdinamas disertantės kelias link grindžiamosios teorijos iškilimo, atskleidžiantis grindžiamosios teorijos plėtojimą nuo pirmųjų atminčių iki teorinio prisotinimo.

## 1.1. Grindžiamoji teorija – disertacinio tyrimo strategija

Tenka pastebėti, kad grindžiamoji teorija kaip disertacinio tyrimo strategija Lietuvoje, ir ypač edukologijoje, yra taikoma itin retai. Pavyko aptikti tik vieną sociologijos daktaro disertaciją – R. Ruolytės-Verschoore (2012) *Neįgalųjų studentų dalyvavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose*, kurioje sistemiškai taikoma Grindžiamosios teorijos (A. Strauss ir J. Corbin versija) tyrimo strategija. Edukologiniuose disertaciniuose tyrimuose Lietuvoje ši strategija buvo taikoma tik iš dalies (Majauskienė, 2008; Čiuladienė, 2008). Užsienyje pavyko aptikti muziejininkystės srityje parašytų daktaro disertacijų. Tiek P. Miller (2008) savo disertaciniame darbe apie kolekcijų priežiūros praktiką mažuose Jutos muziejuose, tiek T. R. Nolan (2011) savo tyrime apie muziejų edukatorių vadovavimo praktiką, taikė grindžiamosios teorijos strategiją.

Išsamesnių Lietuvoje publikuotų straipsnių, kuriuose būtų plačiau pristatyta grindžiamosios teorijos strategija, pavyko aptikti tik keletą. V. Žydžiūnaitė, A. Virbalienė ir E. Katiliūtė (2006) straipsnyje *Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija* plačiau pristato šią tyrimų strategiją. D. Petružytė (2008) straipsnyje *Grindžiamosios teorijos metodologija: B. Glaser'io ir A. Strauss'o versijų palyginimas* aptaria grindžiamąją teoriją B. Glaser ir A. Strauss versijų palyginimo kontekste. L. Rupšienė ir R. Pranskū-

nienė (2010) straipsnyje *GT įvairovė: skirtingos vieno metodo versijos ar skirtingi metodai?* atkreipia dėmesį į GT nevienalytiškumą ir diskutuoja apie tai, kas slypi už GT metodologinės įvairovės. A. Jurgaitytė-Avižinienė (2012) straipsnyje *Ką turėtų žinoti psichologas prieš naudodamas grindžiamąją teoriją savo tyrimuose* aptaria klasikinės grindžiamosios teorijos taikymo galimybes šiuolaikiniuose psichologijos tyrimuose.

Naudodami įvairius „grounded theory“ termino vertimo variantus šią tyrimų strategiją pristato K. Kardelis (2005), B. Bitinas (2006), I. Luobikienė (2006), R. Bruzgelevičienė ir L. Žadeikaitė (2007), B. Bitinas, L. Rupšienė ir V. Žydžiūnaitė (2008) ir kiti (plačiau GT termino analizė aptariama 1.1.1 skyrelyje).

Reikia pastebėti, kad GT yra ne tik viena iš plačiausiai šių dienų socialiniuose moksluose naudojamų tyrimo strategijų pasaulyje (Glaser, 2001; La Rossa, 2005; Birks, Mills, 2011; Martin, Gynnild, 2011; Oktay, 2012 ir kt.), globali metodologija (Glaser, 2010), bet ir labiausiai prieinama bei tinkamiausia kokybinių tyrimų strategija edukologijoje (Thomas ir James, 2006), itin tinkanti daktaro disertacijų rašymui (Glaser, 2012b). Neatsitiktinai užsienio mokslinėje literatūroje apie GT yra daug informacijos, kurią pateikia tiek GT kūrėjai, tiek kiti tyrėjai, kaip antai: B. Glaser ir A. Strauss (1967), B. Glaser (1978, 1992, 1993, 1994, 1995, 1998, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a, 2012b), A. Strauss (1987), A. Strauss, J. Corbin (1990, 1997, 1998, 2008), J. Corbin (2004, 2005), K. Charmaz (2000, 2006, 2008), A. Clarke (2003, 2005), N. R. Pandid (1996); Chr. Goulding, (2002), B. Dick (2002), L. Allen, A. Bryant (2003), Y. D. Eaves (2001), M. K. Jones ir kiti (2005), W. I. Warburton (2005), U. Kelle (2005), D. Walker, F. Myrick (2006), G. Thomas, D. James (2006), Y. Mansourian (2006), J. Mills, A. Bonner, K. Francis (2006), C. Urquhart, W. Fernandez (2006), L. Halberg (2006), B. Gurd (2008), J. Reichertz (2009), W. A. Babchuk (1996, 2009a, 2009b), J. Tan (2009), M. Weed (2009, 2010), N. L. Holt, K. A. Tamminen (2010), S. A. Bradley (2010), M. Birks, J. Mills (2011), U. M. Devadas, A. D. Silong, I. A. Ismail (2011), R. Thornberg (2012) ir kt.

Grindžiant GT strategijos taikymą šiame disertaciniame tyrime ir atsižvelgiant į tai, kad GT pirmą kartą Lietuvoje yra taikoma edukologijos krypties daktaro disertacijoje ir dėl to yra daug neaiškumų, pradedant nuo GT termino vertimo į lietuvių kalbą iki GT strategijos versijos pasirinkimo, tolesniuose skyreliuose pagrindžiamas *grounded theory* termino vertimas į lietuvių kalbą, GT prigimtimi grindžiama disertacinio tyrimo logika, GT versijų įvairovėje ieškoma disertacinio tyrimo instrumentarijus.

### 1.1.1. GT termino vartojimo pagrindimas

Kaip buvo minėta, šioje disertacijoje atliekant empirinį tyrimą buvo taikoma anglų kalboje vadinama *grounded theory* strategija. Iki šiol šios disertacijos tekste buvo vartojamas *grounded theory* termino vertinys į lietuvių kalbą *grindžiamoji teorija*. Tačiau šio lietuviško termino vartojimas lietuvių mokslinėje kalboje nėra visiškai išspręstas. Todėl šiame skyrelyje diskutuojant dėl *grounded theory* termino vertimo į lietuvių kalbą grindžiama *grindžiamosios teorijos* termino vartoseną lietuvių mokslinėje kalboje.

Apžvelgus lietuvių mokslinę literatūrą matyti, kad angliškas *grounded theory* terminas verčiamas į lietuvių kalbą įvairiai. Išsamiausia GT termino vertimo apžvalgą, kurią pavyko aptikti, Lietuvoje atliko sociologė D. Petružytė (2008). Remiantis jos analizės rezultatais ir kitais darbais galima konstatuoti, kad šiuo metu Lietuvoje nėra vieningo sutarimo, kaip *grounded theory* terminą versti į lietuvių kalbą. GT tyrimo strategiją aptariančioje literatūroje galima aptikti tokius termino variantus: „grindžiamoji teorija“ (Kardelis, 2005; Žydžiūnaitė, 2006; Jurgaitytė-Avižinienė, 2012; Ruolytė-Verschoore, 2012), „pagrįsta teorija, pagrįstoji teorija“ (Luobikienė, 2006), „pagrindžiančioji teorija“ (Rimaitė, 2009) „faktais grįstoji teorija“, „faktais pagrįsta teorija“ (Luobikienė, 2006), „faktais grindžiama/grįsta teorija“ (Rapolienė, 2012) „pamatinė teorija“ (Bitinas, 2006; Bruzgelevičienė ir Žadeikaitė, 2007), „panardintoji teorija“ (Matematikos ir informatikos instituto doktorantūros „Informatikos mokslo tyrimų metodų ir metodikų“ modulis, 2008), „grounded teorija“ (Luobikie-



nė, 2006; Telešienė, 2007), „induktyviai grindžiamoji teorija“ (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008), „išvestinė (grounded) teorija“ (Ruškus, 2007), „grounded theory“ (Vilniaus universiteto sociologijos doktorantūros „Sociologinių tyrimų metodologijos ir metodikos“ egzamino programa, 2008; M. Romerio universiteto Socialinės politikos fakulteto „Mokslinio tiriamojo darbo“ kurso programa, 2008) ir kt. R. Žukauskienė (2008) nurodo, kad nepublikuotose ir kartais neformaliose diskusijose siūloma šį terminą versti „žeminta teorija“, „duomenimis grindžiama teorija“, „duomenimis pagrįsta teorija“.

D. Petružytė (2008) teigia, kad domintis *grounded theory* termino vertimais į kitas kalbas, pavyzdžiui, prancūzų, ispanų, galima pastebėti panašią situaciją. Esama bent kelių skirtingų vertimo variantų, pagal prasmę artimų lietuviškiems: faktais pagrįsta teorija (pranc. *théorie fondée sur les faits* (Dictionaire et definition, cit. Petružyte, 2008), įtvirtinta teorija (pranc. *théorisation ancrée* (Samaris, 2001, cit. Petružytė, 2008) empiriškai pagrįsta teorija (pranc. *la théorie q base empirique* (Tidjani, 2007, cit. Petružyte, 2008) ir kt. Tačiau kai kurie autoriai siūlo grįžti prie originalių ištakų: pvz.: F. Guillemette (2006, cit. Petružytė, 2008) teigia, kad šios metodologijos pavadinimo vertimai į prancūzų kalbą yra ne tik įvairūs, bet daugeliu atveju dar ir susiję su metodologijos teorijos pritaikymais; daugelis termino *grounded theory* vertimų yra pakankamai diskutuoti ir diskutuojami, todėl siekiant išvengti įsitraukimo į šią diskusiją, vadovaujamasi pavyzdžiu tų tyrėjų, kurie išlaikė originalų pavadinimą. Reikia pabrėžti, kad ispanų kalboje GT įvardijama taip pat keliais, bet panašiais variantais: pagrįsta teorija (isp. *teoria fundamentada*), grindžiamoji teorija (isp. *teoria fundada*), induktyvioji teorija (isp. *teoria inductiva* (Spanish – english dictionary, 2010).

Siekiant apsispręsti dėl *grounded theory* termino vertimo į lietuvių kalbą ir pagrįsti termino vartojimą šioje daktaro disertacijoje tikslinga išsiginčioti ir į angliškojo termino prasmę. Vieną tinkamiausių citatų galima rasti pirmosios knygos *The discovery of grounded theory* pradžioje: „tikime, kad teorijos atradimas iš duomenų – ką mes vadiname grindžiamąja teorija – yra didžiausias darbas, su kuriuo

susiduria šių dienų sociologija“ (Glaser ir Strauss, 1967, p. 1). Analizuojant šią ir kitas B. Glaser ir A. Strauss knygas, straipsnius, kitų autorių publikacijas bei tyrimų ataskaitas akivaizdu tai, ką taikliausiai išreiškė O. Simons ir T. Gregory (2004, p. 87) „grindžiamosios teorijos yra grindžiamos duomenimis“ (angl. *grounded theories are grounded in data*). Tai ir yra šios metodologijos esmė: sistemingu empiriniu tyrimu laikantis griežtų taisyklių tyrėjas leidžia iškilti teorijai iš empirinių duomenų. Toks teorijos generavimas skiriasi nuo tradicinio deduktyvaus „kelio“, kai analizuojant mokslinę literatūrą keliama mokslinė hipotezė, o po to ji įrodoma empiriniu tyrimu. GT atveju teorija atsiranda ne mokslinės literatūros analizės pagrindu, bet renkant ir analizuojant empirinio tyrimo duomenis.

Galima sutikti su D. Petružyte (2008), kad *grounded theory* tyrimo strategijos lietuviškam įvardijimui labiausiai tiktų šios žodžio *ground* prasmės: *grįsti, pagrįsti*. Todėl, ko gero, prasminga būtų likti prie tokių *grounded theory* termino vertimų: grįsta teorija, pagrįsta teorija, grindžiama teorija, grindžiamoji teorija. Šiai nuomonei pritaria ir K. Kardelis (2005, p.130): „grindžiamąją ji pavadinta dėl to, jog yra grindžiama realiame pasaulyje surinktais duomenimis“. Taip pat reiktų atkreipti dėmesį į dar vieną itin priimtina terminą *induktyviai grindžiamoji teorija* (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008), kuris pabrėžia induktyvųjį GT tyrimo strategijos pobūdį.

Apibendrinant šią diskusiją norėtusi antrinti D. Petružytei (2008), kad vis dėlto diskusijos apie *grounded theory* vertimą į lietuvių kalbą nereiktų laikyti baigta. Besitęsiant vienintelio ir tinkamiausio *grounded theory* tyrimo strategijos pavadinimo vertimo į lietuvių kalbą paieškomis, šioje disertacijoje apsispręsta vartoti *grindžiamosios teorijos* terminą (toliau tekste – GT).

### **1.1.2. Disertacinio tyrimo logikos pagrindimas GT prigimtimi**

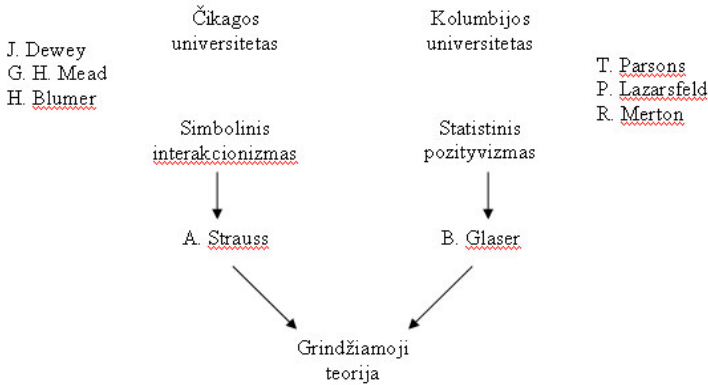
Siekiant pagrįsti GT taikymo disertaciniame tyrime logiką tikslinga paanalizuoti GT prigimtį.

GT istorija prasideda nuo to momento, kai 1967 metais du amerikiečių sociologai – Barney Glaser ir Anselm Strauss paskelbė savo

knygą *The Discovery of Grounded theory*. Ieškodami GT ištakų, analitikai (pvz., Babchuk, 2009a) visų pirma GT atsiradimą nagrinėja kokybinių ir kiekybinių tyrimų kontekste. Kaip žinia, XX amžiuje socialiniuose moksluose buvo įsigalėję kiekybiniai tyrimai, o jų fone pradėjo vystytis kokybiniai tyrimai. Pirmoji kokybinių tyrimų banga, kuri kilo 1920-1930 metais, siejama su pirmaisiais antropologų (Boas, Malinowski, Mead, kt.) ir sociologų *Chicago school* (Bogdan ir Biklen, 2007) darbais. Antrąją kokybinių tyrimų bangą identifikuoja N. K. Denzin ir Y. S. Linkoln (2005); jie šią bangą pavadino „auksiniu tikslios kokybinės analizės amžium“. Ši banga kilo kartu su dviejų knygų paskelbimu, viena iš kurių – minėta B. Glaser ir A. Strauss knyga.

Ieškant epistemologinių GT šaknų analitikų dėmesys krypsta į GT kūrėjų asmenybes. Reikia pripažinti, kad analitikams tenka sudėtinga užduotis, nes pasirodo, kad GT kūrėjai nedeklaravo jokių epistemologinių pozicijų – tokios išvados priėjo C. Urganhart ir W. Fernandez (2006), išanalizavę GT pradininkų darbus. Nors A. Bryant (2009) taikliai pastebi, kad problematiška biografinius faktus nagrinėti taip, tarsi jie akivaizdžiai paaiškintų GT ištakas ir vystymąsi, tačiau vis tik kai kurie GT pradininkų biografijų momentai iš tiesų padeda geriau suprasti GT ištakas. Pvz., tai, kad A. Strauss studijavo Chicago universitete, padeda suprasti, kodėl jis buvo taip stipriai paveiktas simbolinio interakcionizmo (kilusio iš pragmatizmo) – ogi todėl, kad, kaip pastebi A. Bryant ir K. Charmaz (2007), J. Corbin ir A. Strauss (2008), Chicago universitetas tuo metu garsėjo savo kokybinių tyrimų mokykla, o A. Strauss mokėsi simbolinio interakcionizmo pas garsius šios mokyklos atstovus H. Blumer, E. Hughes, R. Park. Simbolinio interakcionizmo ištakas pažymėjo ir B. Glaser (2005) teigia, kad SI (simbolinio interakcionizmo) poveikis ir dominavimas atsiranda iš Anselm Strauss simbolinio interakcionizmo studijų Čikagos universitete. Kitas svarbus biografinis faktas – kad B. Glaser įgijo išsilavinimą Kolumbijos universitete; pastarasis garsėjo savo kiekybiniais ir kokybiniais matematiniais tyrimais. Remiantis C. Urganhart ir W. Fernandez (2006), universitete jam didelę įtaką padarė žymus kiekybinių tyrimų teoretikas P. Lazarsfeld. Todėl B. Glaser požiūris yra apibūdinamas

(Strubing, 2004) kaip empiristinis dėl jo šaknų kritiniame – racionalistiniame mąstyme, kurį inspiravo P. Lazarsfeld. Kita vertus, teorijos konstravimo, ypač teorinio kodavimo, B. Glaser mokėsi pas R. Merton. J. Holton (2011) pastebi, kad ankstyvąją įtaką galėjo daryti ir kiti sociologai (LaPiere, Zettenberg, Hyman, Gouldner, Reisman, Bell, Shils). B. Glaser GT ištakos pristatomos 1 paveiksle:



1 pav. Grindžiamosios teorijos ištakos pagal L. Selden (2005)

XX a. šeštojo dešimtmečio pradžioje A. Strauss pakvietė B. Glaser padėti jam vykdyti didelį projektinį tyrimą (Glaser, Strauss, 1967). Suprantama, kad vykdant projektą jiems teko derinti savo skirtingas metodologines pozicijas ir dalintis mintimis apie tai, koks turi būti kokybiškas tyrimas. Baigdami šį projektą B. Glaser ir A. Strauss, jų mokinių teigimu (Morce, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz, Clarke, 2009), suprato, kad jie naudojo kitokią nei įprastą tyrimo strategiją. Tačiau, kiek ir kuriomis idėjomis buvo paremta ši strategija? Pasirodo, kad pagrindinius GT elementus dar 1964 m. savo mokslinėje studijoje *Organizational scientists: their professional careers* pristatė B. Glaser. Jau netgi iš šios studijos iškeltų tikslų įvardijimo – iširti ir plėtoti šių karjerų apibendrintas formuluotes – aišku (o pačioje studijoje tai pasitvirtina), kad B. Glaser nesiekė patikrinti iš anksto generuotus teorinius teiginius, bet priešingai – pirmą atliko empirinį tyrimą ir jo pagrindu formulavo teorinius teiginius. B. Glaser GT elementus apta-

ria ir kitame, 1965 m. straipsnyje *The constant comparative method of qualitative analysis*. A. Hernandez (2008) pastebėjimu, šiame straipsnyje paminėti visi pagrindiniai GT elementai; straipsnis buvo tiesiog perspausdintas ir patalpintas 1967 m. išleistos knygos 5 skyriuje. Po šių įrodymų sunku nesutikti su B. Glaser (1992), teigiančiu, kad jis yra GT kūrėjas (Glaser terminologija – *originator*).

Na, o koks tuomet A. Strauss indėlis į GT? A. Strauss mokinė N. Stern (2009) argumentuotai rašo, kad GT kūrime B. Glaser prisidėjo savo idėja apie nuolatinį duomenų lyginimą (angl. *constant comparison of the data*), o A. Strauss prisidėjo savo patirtimi, kurią turėjo kuriant teorijas (angl. *theory generation*) ir simboliniame interakcionizme.

Nors pradžioje GT buvo sukurta daugiau kaip sociologinių tyrimų strategija, tačiau šiuo metu ją plačiai naudoja įvairių socialinių ir humanitarinių mokslų tyrėjai: slaugytojai, edukologai, vadybininkai, ekonomistai, socialiniai darbuotojai, psichologai, informacinių sistemų, komunikacijos, slaugos, religijos bei politikos mokslų bei įvairių meno sričių atstovai, antropologai ir kt.

Taigi įsigilinus į GT strategijos prigimtį galima suprasti, kad ši strategija yra sukurta kaip deduktyvių tyrimo strategijų alternatyva. Taikant deduktyviąją tyrimo strategiją teorinės analizės pagrindu formuluojamos teorinės hipotezės, kurios vėliau tikrinamos empirinio tyrimo metu. O taikant induktyviąją tyrimo strategiją (kokia yra GT strategija) pirma atliekamas empirinis tyrimas ir šio tyrimo pagrindu generuojama teorija. GT strategijos šaknys glūdi empirizme ir simboliniame interakcionizme. Bet GT strategija neturi akivaizdaus epistemologinio pagrindo. GT ištakų supratimas leidžia geriau suprasti GT strategija paremto disertacinio tyrimo atlikimą ir pateikimą: kodėl pirma grindžiama tyrimo metodologija, atliekamas empirinis tyrimas, o tik po to pateikiama iš empirinio tyrimo iškilusi teorija ir ji aptariama egzistuojančių teorijų kontekste.

### 1.1.3. Disertacinio tyrimo instrumentarijaus paieška GT versijų įvairovėje

Apsisprendus taikyti GT strategiją šiame disertaciniame darbe reikėjo pasirinkti konkretų tyrimo instrumentarijų: pasirinkti konkrečius duomenų rinkimo ir analizės metodus. Ir čia buvo susidurta su GT įvairovės problema. Nors dažniausiai publikacijose bei metodologijos vadovėliuose GT įvairovė nėra esmingai aptariama, gilinantį į GT buvo pastebėta, kad egzistuoja įvairios GT versijos ir kiekvienoje versijoje yra specifinių strategijos taikymo instrumentų bei jų panaudojimo būdų. Siekiant apsispręsti dėl konkrečių tyrimo instrumentų pasirinkimo, teko išanalizuoti GT versijų įvairovę ir šios analizės pagrindą priimti sprendimą.

**Pirminis GT skilimas.** Praėjus beveik 50 metų nuo pirmosios GT knygos paskelbimo, aiškiai matyti, kad GT nėra vienalytė. Skilimas pirmiausiai įvyko tarp pačių GT kūrėjų: B. Glaser ir A. Strauss. Jie pasuko gana skirtingomis kryptimis. Dabar angliškoje mokslinėje literatūroje vartojami terminai: *Glaserian ir Straussian grounded theory*. B. Glaser grindžiamoji teorija vadinama tradicine, klasikine dėl jos didesnės ištikimybės 1967 metais paskelbtoms pirminėms idėjoms. B. Glaser savo idėjas nuosekliai skelbė knygose: *Teorinis jautrumas* (angl. *Theoretical Sensitivity* (1978)), *Grindžiamosios teorijos pagrindai: Iškilimas prieš primetimą* (angl. *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing* (1992)), *Kiekybinės grindžiamosios teorijos kūrimas* (angl. *Doing Quantitative Grounded Theory* (2008)); *Žargonizavimas: grindžiamosios teorijos žodyno naudojimas* (angl. *Jargonizing: Using the grounded theory vocabulary* (2009)), *Atotrūkis nuo duomenų: Grindžiamosios teorijos konceptualizavimas* (angl. *Getting Out of the Data: Grounded Theory Conceptualization* (2011)) ir moksliniuose straipsniuose. Taip pat yra įkurta internetiniu pagrindu veikianti organizacija – Grindžiamosios teorijos institutas (angl. *The Grounded Theory Institute*) – oficiali B. Glaser ir klasikinės GT el. svetainė (angl. *the official site of Dr. Barney Glaser and Classic Grounded Theory*), kurioje kaupiama mokslinė medžiaga apie klasikinę GT ir platinama naujausia informacija apie GT ir GT renginius.

Taip pat prie jos yra įkurta dar viena el. svetainė, pavadinta *Grounded Theory Online; supporting GT researchers*, skirta pradedantiems ir pažengusiems GT tyrėjams, kuri suteikia galimybę viso pasaulio klasikinės GT tyrėjams susitikti realiuose ir virtualiuose seminaruose. Taip pat yra leidžiamas tarptautinis mokslo žurnalas *Grindžiamosios teorijos apžvalga* (angl. *Grounded Theory Review*), skirtas klasikinės GT propagavimui. Šiame žurnale detalios aptariamos klasikinės GT procedūros, pristatomi naujausi GT tyrimai, aptariamos GT tyrimų tendencijos ir kt. A. Strauss savo idėjas vystė ir pats vienas (*Qualitative analysis for Social scientists*, 1987), ir kartu su Juliet Corbin (*Basics of Qualitative research*, 1990, 1998) bei kitais mokiniiais. 2008 metais, t. y. praėjus 12 metų po A. Strauss mirties, J. Corbin išleido trečiąjį *Kokybinių tyrimų pagrindų* (angl. *Basics of Qualitative research*) leidinį ir prirašė A. Strauss kaip bendraautorį.

Lyginant šias dvi GT versijas siekta apžvelgti šių dviejų GT versijų skirtumus, aptariant GT vietą kiekybinių ir kokybinių tyrimų kontekste, taip pat lyginant pagrindinius GT terminus: teorinį jautrumą, teorinę atranką, taip pat aptariant teorinės literatūros naudojimo galimybes bei šių dviejų GT kūrėjų požiūrį į GT procedūras: duomenų rinkimą, nuolatinį lyginimą, duomenų kodavimą, atmintinių rašymą, teorinį prisotinimą ir kitas procedūras.

Skirtumas pirmiausiai matyti požiūryje į GT vietą kokybinių/kiekybinių tyrimų metodologijoje. A. Strauss (1998) versijoje, GT yra kokybinių tyrimų metodologijos strategija, kuri remiasi sistemišku teorijos „iškėlimu“ (angl. *emergence*) iš gaunamų kokybinių tyrimo duomenų. B. Glaser (2002) manymu, GT yra atskira tyrimų strategija, peržengianti kiekybinių ir kokybinių tyrimų paradigmų skyrimo ribas. B. Glaser (2001) patikina, kad teiginys „viskas yra duomenys“ – (angl. *all is data*) – neabejotinai būdingas tik GT. B. Glaser (2010) primena, kad GT yra bendrasis metodas. Jis gali būti naudojamas bet kokiems duomenims (tiek kiekybiniais, tiek kokybiniais) arba bet kokiam duomenų deriniui.

Antrąjį skirtumą galima išvelgti *teorinio jautrumo* (angl. *theoretical sensitivity*), vieno iš pamatinių GT elementų, pasiekime. Jį GT

kūrėjai (1967) apibrėžė, kaip sugebėjimą turėti teorines pasirinkto tyrimo išvalgas kartu su sugebėjimu tas išvalgas atskleisti. A. Strauss ir J. Corbin (1998) teigia, kad teorinis jautrumas pasiekiamas naudojant specifines analizės technikas, kurios palengvina natūralų žmogiškąjį mąstymą. J. Mills ir kitų (2006) teigimu A. Strauss ir J. Corbin naudoja daugybę įvairių technikų, pvz.: klausinėjimą, „flip-flop“ techniką, priartinančius-atitolinančius palyginimus (angl. *questioning, the flip-flop technique, far-out comparisons*), norėdami pasiekti tyrėjo jautrumo analizės metu (Strauss, Corbin, 1998). D. Petružytė (2008) pastebi, kad B. Glaser ir J. Holton (2004) nuomone, tyrėjas turėtų gebėti išlaikyti analitinį atstumą, toleruoti painią ir neaiškumą, išlikti atviru, pasitikėti procesu ir conceptualumo iškilimu. Taip pat jis/ji turėtų gebėti conceptualizuoti ir organizuoti, atrasti abstrakčius ryšius, vizualizuoti ir galvoti daugiamatiškai (angl. *think multivariately*). B. Glaser ir J. Holton (2004) nuomone, pirmas žingsnis pasiekti teorinio jautrumo yra įžengti į tyrimo lauką su kuo įmanoma mažiau išankstinių idėjų, be jokių išankstinių hipotezių. P. E. W. Onions (2006) apibendrinamas teorinio jautrumo skirtumus, pastebi, kad B. Glaser supratimu teorinis jautrumas atsiranda iš pasinėrimo į duomenis, o A. Strauss ir J. Corbin supratimu teorinis jautrumas pasiekiamas padedant įvairioms metodikoms ir įrankiams.

Trečiasis skirtumas išryškėjo požiūryje į teorinę atranką (angl. *theoretical sampling*). B. Glaser laikosi pirminio teorinės atrankos apibūdinimo, nes teorinę atranką apibūdina šitaip: „tai procesas, kurio metu tyrėjas kartu renka, koduoja ir analizuoja duomenis bei sprendžia, kur ir kokių duomenų toliau ieškoti tam, kad vystytų išskylančią teoriją“ (Glaser, Strauss, 1967, p. 45). A. Strauss ir J. Corbin (1998) teorinę atranką apibūdina kaip koncepcijų, išskylančių iš teorijos vedamas ir „lyginimo“ ideja paremtas duomenų rinkimas (cit. Petružytė, 2008), kurio tikslas ieškoti vietų, žmonių ar įvykių, papildinsiančių galimybes atrasti koncepcijų variacijas, kategorijų savybių ir dimensijų įvairovę bei gausą.

Ketvirtasis skirtumas susijęs su literatūros panaudojimu, taikant GT. Vienas iš esminių GT principų taikant GT nesiekama patikrinti jokių išankstinių hipotezių, o siekiama „iškelti“ (angl. *emerge*) teoriją



iš empirinių duomenų. B. Glaser (1992) teigia, kad nėra jokio poreikio atlikti literatūros apžvalgos prieš tyrimą (Glaser, 1992, p. 31) ir prognozuoja susilaikymą nuo išankstinės literatūros analizės (Jurgaitytė-Avižinienė, 2012). A. Strauss ir J. Corbin (1998) manymu, atliekant GT prieš renkant empirinius duomenis galima atlikti tik literatūros apžvalgą, tiesiog tam, kad tyrėjas geriau susipažintų su tiriamu reiškiniu, tačiau nėra būtinybės (netgi nepatariama) atlikti išsamios literatūros analizės, kaip to reikalaujama atliekant tradicinius tyrimus.

Skirtumą galima įžvelgti ir požiūryje į tyrimo procedūras, technikas. B. Glaser (1992) siūlo išlaikyti procedūrinį lankstumą ir paprastumą, kai A. Strauss ir J. Corbin (1998) siūlo naudoti įvairias pagalbinės priemones. Pavyzdžiui. A. Strauss ir J. Corbin (1998) pritaria kompiuterinių kokybinių duomenų analizės programų naudojimui ir pažymi, kad dėl savo sudėtingumo ATLAS ir NUDIST programos yra tinkamiausios teorijos kūrimui. B. Glaser (2004) nepritaria tokių programų naudojimui. Jam antrina J. Holton (2007, 2008), pastebėdama, kad klasikinės GT kodavimo procesas yra glaudžiai susijęs su tyrimo procesu, o mechaninis kompiuterinių programų taikymas užkerta kelią tyrėjo kūrybingumui ir natūraliam teorijos iškilimui.

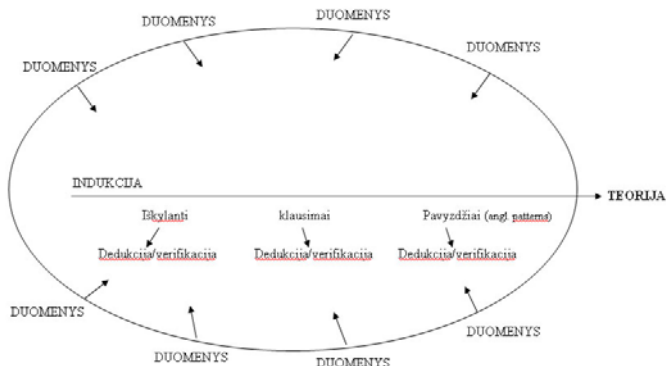
Dar vienas iš skirtumų yra susijęs su atmintinių rašymu. A. Strauss ir J. Corbin (2007) supratimu, atmintinės gali būti įvairių tipų ir formų, tačiau svarbiausia, kad jos turi pavaizduoti ryšius tarp analizės metu išskylančių kategorijų. Todėl jos (cit. Petružytė, 2008) turi būti konceptualios, labiau vaizdinės (schemos, diagramos ir pan.) negu žodinės. B. Glaser (2004) vėlgi atkakliai įrodinėja, kad kaip ir visos technikos, taip ir atmintinių rašymo technikos gali suklaidinti tyrėją, nes skatina didesnę dėmesį skirti teisingam metodo naudojimui, o ne siekimui suprasti iš duomenų, kas iš tiesų vyksta. B. Glaser (2004) liko ištikimas pirminei idėjai, kad atmintinės yra išskirtinis GT bruožas, nes rašant atmintines pereinama nuo aprašymo prie konceptualizavimo.

Reikšmingi A. Strauss ir B. Glaser požiūrių skirtumai atsiskleidė koduojant duomenis. A. Strauss su savo pasekėjais (1998) stengėsi palengvinti natūralų žmogišką mąstymo procesą, sukurdamas labai struktūruotą kodavimo paradigimą, susidedančią iš atviro, ašinio ir

atrankinio kodavimo (angl. *open coding, axial coding, selective coding*). D. Walker ir F. Myrick (2006) pastebėjimu, B. Glaser atvirąjį kodavimą supranta kaip substantyvaus kodavimo pirmąją dalį, o A. Strauss nuomone, atvirasis kodavimas paprasčiausiai tėra pirmoji (viena iš trijų) kodavimo pakopa. D. Petružytė (2008) pastebi, kad A. Strauss paradigmoje atvirojo kodavimo metu tyrėjas išskiria kategorijas, apibūdina jų savybes ir išskiria dimensijas. D. Walker ir F. Myrick (2006) pastebi, kad šioje vietoje B. Glaser (1992, p. 46) įsiterpia, teigdamas kad A. Strauss (Strauss, Corbin, 1990) yra tik pusiau teisus (angl. *is only half right*). Juk B. Glaser mano, kad atvirojo kodavimo metu pakanka išskirti kategorijas ir jų savybes, o dimensijų išskyrimas apskritai yra nebūtinus, o jeigu jau vykdomas – tai vėlesniuose analizės etapuose. D. Petružytė (2008) pastebi, kad apibūdinami ašinį kodavimą A. Strauss ir J. Corbin (1998) teigia, kad naudodami kodavimo paradigmą tyrėjai gali išmokti mąstyti kompleksčiau, sistemingiau ir tiksliau. Atrankinio kodavimo procese, A. Strauss manymu, reikia visas kategorijas susieti schemeje, o paskui išskirti jas apibendrinančią esminę kategoriją. B. Glaser mano priešingai – pirmą reikia išskirti esminę kategoriją, o paskui ja remiantis susieti kitas kategorijas į vientisą schemą. Teoriniam kodavimui B. Glaser (1992) pateikia 18 kodavimo šeimų, tačiau akcentuoja, kad kodavimo šeimos yra pateikiamos tik kaip pavyzdžiai, nes duomenys gali suformuoti naują konceptualią kategorijų schemą, kuri neatitiks nė vienos iš nurodytų kodavimo šeimų.

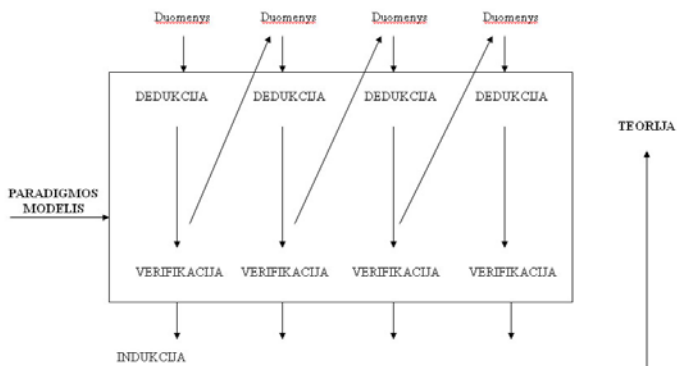
Apibendrinant galima pastebėti, kad B. Glaser laikosi pirminės idėjos, išsakytos 1967m. pirmojoje GT knygoje – duomenų negalima „primesti“ kategorijoms, vadovaujantis išankstinėmis nuostatomis, teorijomis, teorija turi natūraliai iškilti (p. 67). L. Hallberg (2006) pastebi, remdamasis A. Strauss ir J. Corbin (1990, p. 59) mintimi, kad GT analizė faktiškai yra duomenų interpretavimas. Taigi A. Strauss propaguojama kodavimo schema yra iš anksto sugalvota, o ne iš duomenų išplaukianti ir tai, anot B. Glaser (1992), žingsnis atgal verifikacijos metodų link. Remiantis H. Heath, S. Cowley (2004), pateikiamas B. Glaser (1978, 1992) ir A. Strauss (1987) bei A. Strauss ir J. Corbin

(1998) indukcijos, dedukcijos ir verifikacijos svarbos (2 pav., 3 pav.) palyginimas grindžiamosios teorijos analizėje.



**2 pav.** B. Glaser (1978,1992) indukcijos, dedukcijos ir verifikacijos vieta GT analizėje, H. Heath, S. Cowley (2004)

H. Heath, S. Cowley (2004) pastebi, kad B. Glaser GT versijoje indukcija yra raktinis procesas (2 pav.), o A. Strauss (1987), A. Strauss ir J. Corbin (1990) GT versijoje indukcijos svarba yra nėra tokia ryški (3 pav.).

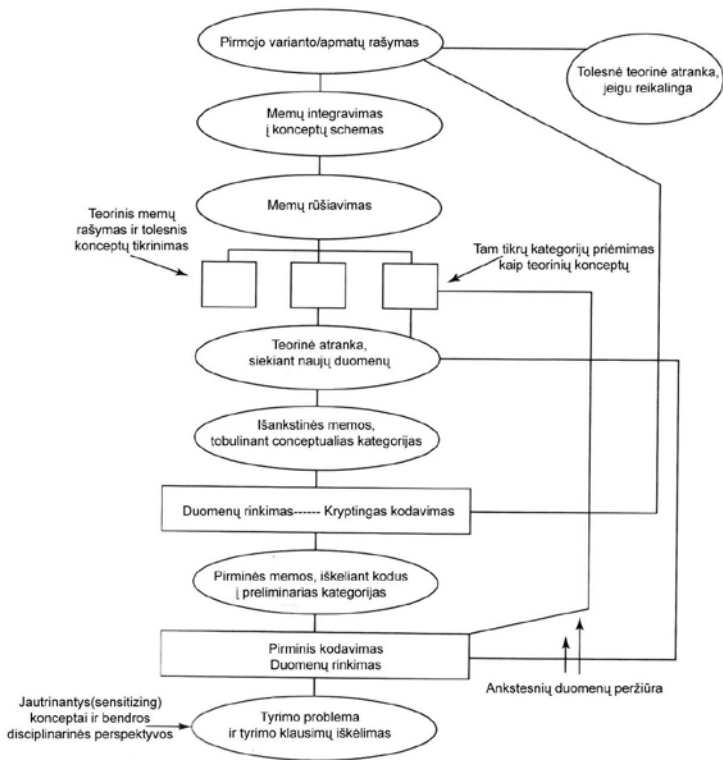


**3 pav.** A. Strauss (1987), A. Strauss ir J. Corbin (1990) indukcijos, dedukcijos ir verifikacijos vieta GT analizėje, H. Heath, S. Cowley (2004)

Išanalizavus šiuos B. Glaser ir A. Strauss GT skirtumus, galima su- tikti su B. Glaser (1992) nuomone, kad skirtumų esmėje glūdi „iškili- mas“ priešpriešais „primetimą“ (angl. *emergence v.s. forcing*). B. Gla- ser laikosi pozicijos, kad teorija turi natūraliai iškilti iš duomenų, o A. Strauss ir jo pasekėjai taiko tokią logiką, kad naudodami įvairias technikas, nors ir norėdami palengvinti duomenų analizę ir teorijos kūrimą, vis dėlto, B. Glaser supratimu, „primeta“ duomenis. Nepai- sant idėjinių skirtumų ir netgi skilimo, kritinių vienas kito idėjų verti- nimo, A. Strauss mokinės N. Stern (2009) teigimu, B. Glaser ir A. Strauss išlaikė pagarbą vienas kitam.

**Antroji GT karta.** Analizuojant mokslinę ir metodologinę literatū- rą apie GT ir jos taikymą matyti, kad į ginčus dėl GT įtraukiama ir trečioji GT versija – konstruktyvistinė GT (žr. 4 pav.). Jos autorė K. Charmaz (2000, 2006, 2008) viena pirmųjų gerokai modifikavo GT ir yra laikoma pagrindine konstruktyvistinės GT ideologe.

Pati K. Charmaz (2006; Puddephatt, 2006) mano, kad jos konst- ruktivistinė GT grįžta prie pačių pirminių GT teiginių ir pertvarko juos pagal šiuolaikinius metodologinius reikalavimus. Ji laikosi nuo- monės (kaip ir B. Glaser/A. Strauss pirminėje GT publikacijoje), kad GT tyrimuose galima naudoti ir kiekybinius, ir kokybinius duomenis – todėl tai nėra vien tik kokybinių tyrimų strategija, nors pati asmeniškai naudoja tik kokybinius duomenis. K. Charmaz argumentuoja, kad GT strategijoje nėra griežtų taisyklių rinkinio, ji yra lankstus principų ir praktikos rinkinys. Tačiau verta atkreipti dėmesį į vieną labai svarbų momentą – K. Charmaz (2009) įveda į GT naują esminį akcentą, tei- gdama, jos konstruktyviosios GT tikslas – teorijos *konstravimas*, o ne *iškilimas* ar *atradingas* (angl. *emergence or discover*). Ji vaizdžiai aiš- kino (2006, p.10), kad GT tyrėjo siekis – ne tikslus tiriamo pasaulio paveikslas, bet interpretatyvus portretas. K. Charmaz (2009) teigia, kad tyrimo duomenys yra ir tai, kaip tiriamieji interpretuoja bei konst- ruoja savo požiūrį į savo gyvenimą, taip pat ir tai, kaip tyrėjas interp- retuoja ir konstruoja tiriamųjų interpretacijas ir konstrukcijas. Šiuo požiūriu K. Charmaz pozicija, jos pačios supratimu, skiriasi nuo socia- linio konstruktyvizmo, nes pastarasis pripažįsta tik tiriamųjų interp- tacijas ir konstrukcijas (Rupšienė, Pranskūnienė, 2010).



4 pav. GT procesas pagal K. Charmaz (2006)

Į karštas diskusijas dėl šios GT versijos įsitraukė B. Glaser (2002), detaliai analizuodamas bei kritikuodamas konstruktyvistinę GT. B. Glaser (2009), kaip atsaką konstruktyvistams, J. Holton (2011) teigimu, netgi parašė knygą *Žargonizavimas* (angl. *Jargonizing*). Negana to, B. Glaser (2012b) pastebi, kad tik labai mažas aspektas, t. y. GT naudojimas tik duomenų rinkimui dar nereiškia visos GT metodologijos naudojimo. K. Charmaz (2006) argumentuoja, kad

tiek B. Glaser GT, tiek A. Strauss GT laikosi objektyvistinių pažiūrų, jų abiejų metodai forsuoja duomenų skirstymą į kategorijas ir teorijos „iškilimą“ (angl. *emergence*). B. Glaser versijoje „iškylančios“ kategorijos yra objektyvios, bendros ir abstrakčios. Jo požiūriu, sisteminiai lyginamieji metodai leidžia atrasti teorines kategorijas, tačiau kartu tyrėjas turi at mesti visas galimas įtakas. A. Strauss duomenų skirstymą forsuoja per dideliu sistematiškumu, jo GT pavirsta sudėtingų taisyklių rinkiniu. K. Charmaz teigimu, tik jos siūlomoje konstruktyvistinėje GT versijoje išlaikomas originalus dėmesys teorijos *iškilimui* (angl. *emergence*), tik laikoma, kad tai priklauso nuo tyrimo sąlygų ir nuo tyrėjų požiūrio bei jų sąveikos. Toks tyrėjo produktas apima gerokai daugiau, negu tik tai, ką tyrėjas atranda tyrimo lauke. Priešingai B. Glaser požiūriui, kai tyrėjas gali ir turi at mesti visas galima įtakas, konstruktyvistų tikslas yra šias įtakas priimti.

Faktiškai su K. Charmaz GT versijos atsiradimu galima kalbėti apie antrąjį GT skilimą – vienas pirmųjų tai pastebėjo A. Bryant (2003), išskirdamas objektyvistinę ir konstruktyvistinę GT. Tokiam GT skirstymui į objektyvistinę ir konstruktyvistinę pritarė K. Charmaz (2006, 2008) ir kiti B. Glaser/A. Strauss mokiniai bei GT atstovai (Morice, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz, Clarke, 2009). Paradoksalu, bet B. Glaser ir A. Strauss GT iš esmės paliekami pozityvizmo ir postpozityvizmo rėmuose (Bryant, 2003; Charmaz, 2006; Charmaz, 2000; Babchuk, 2009a, 2009b). Nors verta paminėti ir kitokią nuomonę, kurią propaguoja A. Strauss mokinė N. Stern (2009), kad B. Glaser – ne pozityvistas, tiesiog jis interpretuoja GT taip, kad ji būtų atpažįstama pozityvistams. A. Bryant (2009) teigia, kad konstruktyvistinė GT leidžia daryti naujus metodologinius pakeitimus (itin reikalingus per paskutiniuosius 30 metų) ir sukurti aiškų bei daug stipresnį pagrindą tyrėjams atlikti tyrimus.

Savitą požiūrį į GT propaguoja pirmasis A. Strauss absolventas L. Schatzman, 1991 metais pristatęs dimensinę analizę (angl. *dimensional analysis*). Jis išplėtojo GT, norėdamas padėti tyrėjui koduoti/kategorizuoti duomenis ir atlikti pagrindinės idejos/kategorijos atranką. S. Bourke, J. Cikoratic, G. Mack (1999) pabrėžia, kad L. Schatzman modelis, paremtas simbolinių interakcionistų idėjomis, moty-

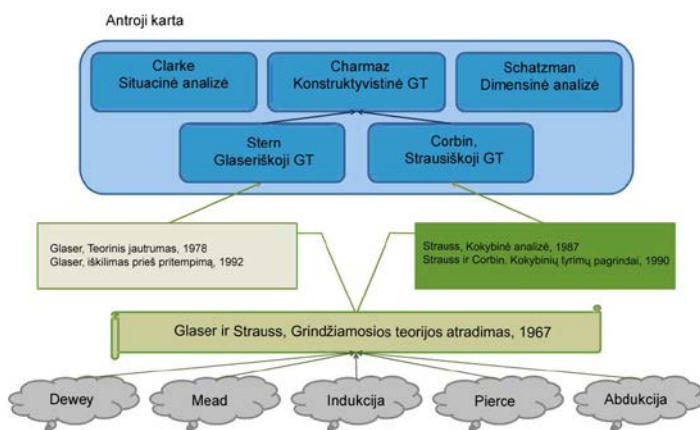
vuotai siūlo didesnę operacinę gidą tyrėjui kategorizuojant ar dimensionalizuojant duomenis induktyvių ir deduktyvių prižasčių procese.

Dar vienas požiūris į GT propaguojamas A. Clarke (2005) darbuose. Jos požiūris remiasi postmodernizmu. A. Clarke yra A. Strauss mokinė ir šios GT versijos pasekėja, nes šios versijos šaknys yra pragmatizme, kurios nuvedė į postmodernumą (Mathar, 2008). A. Clarke (2005) pasuka postmodernizmo link ir propaguoja situacinę analizę (angl. *situational analysis*), į kurią įeina: situaciniai žemėlapiai (angl. *situational maps*), socialinių žodžių/arenų žemėlapiai (angl. *social words/arenas maps*) ir poziciniai žemėlapiai (angl. *positional maps*). L. Allen (2010) pastebi, kad A. Clarke (2005) ne tik pasiekia sistematiškų ir lanksčių reikšmių, inovatyviai pateikdama situacinius žemėlapius kaip tyrimo dizainą, bet unikalų yra tai, kad ji pirmoji panaudoja šią techniką GT.

Taip pat reikia pabrėžti, kad yra ir daugiau GT versijų: pvz., G. Goldkuhl ir M. Lind (2006), G. Goldkuhl, S. Cronholm (2003, 2010) siūlo Multi GT (MGT) versiją, kuri pristatoma kaip dialektinė sintezė tarp induktyvizmo (GT) ir deduktyvizmo. J. P. Breckenridge (2012) išskiria feministinę GT versiją, kurią santykiuje su kitomis GT versijomis plačiau aptaria M. Plummer ir Lynne E. Young (2010). Be to, R. Thornberg (2012) diskutuodamas apie teorinės literatūros vietą GT pasiūlė informuotos GT versiją (angl. *Informed GT*). F. Breuer (2009) išskiria dar vieną – refleksyvosios GT versiją, kurioje tyrėjo subjektyvumas yra integruojamas į tyrimo procesą.

Mokslinėje literatūroje kalbant apie GT įvairovę, GT versijos įvairių teoretikų (Bryant, 2003; Creswell, 2005; Babchuk, 2009a, 2009b; Muller, 2010) įvairiai klasifikuojamos. Atsižvelgdamas į B. Glaser, A. Strauss, K. Charmaz propaguojamų GT idėjų įvairovę ir skirtumų esmę, J. Creswell 2005 metais klasifikavo GT į tris sroves: išskylančią (angl. *emergent* – B. Glaser), sistematinę (angl. *systematic* – A. Strauss/J. Corbin) ir konstruktyvistinę (angl. *constructivist* – K. Charmaz). W. Babchuk (2009a, 2009b) skirsto visas GT versijas į dvi dideles grupes: tradicinę pozityvistinę/postpozityvistinę ir interpretatyvinę/kritinę. Tradicinei versijų grupei jis priskiria B. Glaser „išskylančią“ (angl. *emergent*) ir A. Strauss sistematišką (angl. *syste-*

matic) versijas, o interpretatyvinei/kritinei – K. Charmaz konstruktyvistinę bei A. Clarke postmoderniąją/situacinę. M. Muller (2010) „antrojoje GT kartoje“ įžvelgia dar vieną versiją – tai L. Schatzman dimensinės analizės versiją ir GT klasifikuoja „antrosios kartos“ vystymosi požiūriu (žr. 5 pav.). N. Denzin (2007) įžvelgia net 7 GT versijas: pozityvistinę, postpozityvistinę, konstruktyvistinę, objektyvistinę, postmodernią, situacinę ir kompiuterizuotą.



5 pav. GT klasifikacija pagal M. Muller (2010)

Susipažinus su GT versijomis ir diskusija apie šias versijas reikėjo apsispręsti dėl vienos iš versijų pasirinkimo šiam disertaciniam tyrimui. Apsispręsti padėjo B. Glaser (1998) mintis, jog reikia baigti kalbėti apie GT ir pradėti tiesiog išmėginti šią strategiją savo tyrimuose. Jam antrina H. Heath ir S. Cowley (2004), teigdamos, jog pradedantysis tyrėjas turėtų nustoti nerimauti dėl teisingo GT strategijos pritaikymo; svarbiausiai, kad tyrėjas laikytųsi svarbiausių GT strategijos principų: nuolatinio lyginimo, teorinės atrankos, teorijos „iškilimo“ iš duomenų. Laikydamasis šių principų tyrėjas pats atras, kuris požiūris ir kuri GT versija yra tinkamiausia jo situacijoje ir kuri geriausiai padės pasiekti pusiausvyrą tarp interpretacijos ir duomenų. Vadovaujantis minėtais principais buvo palapsniui prieita prie išvados, kad šiam



tyrimui atlikti labiausiai tinka klasikinė GT ir tada pradėta kryptingiau į ją gilintis.

## **1.2. Klasikinės GT strategijos taikymo disertaciniame tyrime pagrindimas**

Atlikta GT versijų įvairovės analizė, leidusi atidžiau pažvelgti į GT skirtingas versijas ir jų taikymo galimybes, bei pirmieji bandymai atlikti empirinį tyrimą taikant GT strategiją padėjo apsispręsti šioje disertacijoje taikyti klasikinės grindžiamosios tyrimo strategiją. Kadangi buvo apsispręsta taikyti klasikinę GT, tikslinga detaliau apibūdinti ir pagrįsti jos taikymą disertaciniame tyrime. Todėl šio poskyrio pradžioje aptariama klasikinės grindžiamosios teorijos specifika, o po to detalizuojamas klasikinės GT taikymas šiame disertaciniame tyrime.

### **1.2.1. Klasikinės GT strategijos specifika**

Koks klasikinės GT išskirtinumas? Kaip galima spręsti iš paties B. Glaser (1967, 1978, 2003, 2004, 2010 ir kt.) ir jo pasekėjų (Holton, 2007, 2008, 2009; Scott, 2007; Breckenridge, 2009, 2012; Christiansen, 2011 ir kt.) darbų, klasikinės GT specifika pasireiškia keliais aspektais. Pastarieji detalai aptariami toliau.

**„Pilno paketo“ metodas** (angl. *full package*). Tai svarbiausias principas klasikinėje GT, kuris reiškia, kad tyrėjas privalo viso tyrimo metu laikytis klasikinės GT procedūrų, t. y. sprendimas savo tyrimui naudoti klasikinę grindžiamąją teoriją yra „pilno paketo“ sprendimas (Holton, 2009), arba, B. Glaser (2010) žodžiais tariant yra pilnas metodologinis paketas (angl. *total methodological package*). Šis sprendimas reikalauja sisteminio procedūrų taikymo tiek duomenų rinkimo, tiek analizės, tiek teorijos plėtojimo metu. Svarbiausia, kad tyrėjas suprastų, jog klasikinė GT nėra „metodologinis kokteilis“ (angl. *a methodological pick and mix* – Breckenridge, 2012), ir nuosekliai siektų laikytis visų klasikinės GT principų nuo tyrimo pradžios iki pabaigos. Vadinasi, kaip ne vieną kartą pabrėžia B. Glaser, laikantis

visų grindžiamosios teorijos principų, teorija turi natūraliai iškilti iš duomenų.

**Viskas yra duomenys** (angl. *all is data*). „Viskas yra duomenys“ – gerai žinomas B. Glaser posakis. Duomenys yra tokie, kokie yra, ir tyrėjas renka, koduoja ir analizuoja tik tai, ką jis turi: ar tai būtų pradiniai duomenys, tinkami duomenys, neiškūs duomenys, interpretuoti duomenys ar konceptualieji duomenys. Čia nėra tokio dalyko kaip šališkas, objektyvus ar subjektyvus, interpretuotas ar klaidingai interpretuotas, ir kt. Taikant GT, anot B. Glaser (1998), viskas, kas pasitaiko tyrėjo „kelyje“, gali būti panaudojama tyrime, taigi viskas yra duomenys: nuo menkiausio komentaro iki ilgiausių interviu, straipsnių žurnaluose, knygoje ir netgi laikraščiuose, dokumentai, stebėjimas, savęs ir kitų analizės ir kt. Duomenys yra tai, ką tyrėjas nuolatos lygina iki nuobodybės, kad įsitikintų, kad jis generuoja kategorijas ir jų savybes. Taip pat B. Glaser (2007) pabrėžia, kad GT yra atskira tyrimų strategija, peržengianti kiekybinių ir kokybinių tyrimų paradigmu skyrimo ribas, tinkanti kiekybiniams ir kokybiniams duomenims bei jų deriniams. Tačiau dažniausiai ji naudojama kokybiniuose tyrimuose. Todėl daugumai susidaro įspūdis, kad GT yra tik kokybinių tyrimų strategija

**Duomenų kodavimas.** Kodavimas yra vienas pagrindinių procesų klasikinės GT tyrime (Holton, 2007). Kaip jau minėta, klasikinėje GT naudojami du kodavimo būdai: 1) konkretusis (angl. *substantive*) kodavimas, kurį sudaro atvirasis (angl. *open coding*) ir atrankinis (angl. *selective coding*) kodavimas; 2) teorinis kodavimas (angl. *theoretical coding*). B. Glaser mano, kad atvirojo kodavimo metu pakanka išskirti kategorijas ir jų savybes, taip pat reikia išskirti esminę kategoriją, o paskui vėlesniuose kodavimo etapuose ja remiantis susieti kitas kategorijas į vientisą schemą. Substantyvūs kodai (dar vadinami kategorijomis) yra vystomi pirmajame kodavimo proceso etape ir yra susiję su empiriniu tiriamos srities turiniu, o teoriniai kodai vystomi vėliau – teorinio kodavimo procese (atmintinių rašymo ir rūšiavimo metu, Glaser, Holton, 2005b). Generuodamas teoriją tyrėjas kuria ir apsvarsto daug teorinių kodų, kol pagaliau pasirenka vieną kodą, labiausiai paaiškinantį situaciją. Galutinis teorinio kodavimo rezultatas yra vienas

teorinis kodas (esminė kategorija) – t. y. tam tikras modelis, kuris paaiškina pagrindinės kategorijos ir substantyvųjų kodų tarpusavio ryšius (B. Glaser, 1978). Teorinis kodas (esminė kategorija) – tai tarsi atsakymas į probleminį klausimą. B. Glaser laikosi pirminės idėjos, išsakytos 1967m. pirmojoje GT knygoje – duomenų negalima „primesti“ kategorijoms, vadovaujantis išankstinėmis nuostatomis, teorija turi natūraliai iškilti iš duomenų (p. 67). H. Scott (2007) primena, kad kodavimas tęsiamas tol, kad esminė ir jai giminingos kategorijos yra prisotinamos.

**Nuolatinis duomenų lyginimas** (angl. *constant comparison of the data*). B. Glaser (1992) nuolatinį lyginimą apibūdina taip: kaip kategorijos išskyla lyginant, taip ir savybės išskyla lyginimo metu. Nuolatinio duomenų lyginimo tikslas, kaip pastebi J. Holton (2007), yra pamatyti ar nauji duomenys sustiprina išskylančias kategorijas. Juk nuolatinis duomenų lyginimas išsprendžia duomenų pertekliaus problemą (angl. *data overwhelm*) (cit. Glaser, 2003, p. 24). J. Holton (2007) teigia, kad nuolatinis duomenų lyginimas yra trijų tipų: 1) įvykiai yra lyginami su įvykiais, siekiant nustatyti vystomų sąvokų (angl. *concepts*) ir hipotezių panašumą ir jų sąlygų skirtingumą; 2) iškilusios sąvokos lyginamos su kitais įvykiais, siekiant vystyti naujas sąvokų teorines savybes ir prielaidas, siekiant teorinio plėtojimo, prisotinimo ir sąvokų patikrinimo; 3) išskylančios sąvokos lyginamos tarpusavyje, siekiant išvystyti geriausią prisiderinimą (angl. *fit*) prie potencialių sąvokų ir indikatorių rinkinio, konceptualių lygių tarp sąvokų, kurios nurodo į tuos pačius indikatorių rinkinius ir jų integracija (teorinis kodavimas) į kuriamos teorijos prielaidas. Kitaip tariant, galutinis nuolatinės lyginamosios analizės tikslas – susieti ir integruoti kategorijas taip, kad visi galimi variantai, susiję su tiriamu fenomenu būtų įtraukti į kuriamą teoriją. Pasak J. Holton (2007), nuolatinio lyginimo procesas tęsiasi tol, kol daugiau nebeiškyla naujos savybės (angl. *properties*).

**Teorinė atranka** (angl. *theoretical sampling*). B. Glaser ir A. Strauss (1967, p. 45) teigimu, teorinė atranka – tai procesas, kurio metu tyrėjas kartu renka, koduoja ir analizuoja duomenis bei sprendžia, kur ir kokių duomenų toliau ieškoti tam, kad vystytų išskylančią

teoriją. B. Glaser (2006) akcentuoja, kad teorinė atranka yra nukreipta į konceptualizavimą. J. Holton (2007) pastebi, kad duomenų rinkimo procesas yra kontroliuojamas išskylančios teorijos, t. y. tolesnė duomenų atranka galima tik atlikus pradinį duomenų rinkimą ir jų analizę. Tą patį rašė ir B. Glaser (1978), pabrėždamas, kad tyrimo grupės yra pasirenkamos tada, kai reikia, o ne prieš prasidedant tyrimui. J. Holton (2007) akcentuoja, kad tik nustatęs išskylančios teorijos spragas tyrėjas žinos kur ir koku būdu toliau rinkti duomenis. Pasak B. Glaser ir J. Holton (2004) yra akivaizdu, jog GT požiūris į duomenų rinkimą analizės metu skiriasi nuo tipiško kokybinių tyrimuose taikomo iš anksto suplanuoto, nuoseklaus požiūrio į duomenų rinkimą ir tvarkymą. Kitaip tariant, kokybinių tyrimų duomenų rinkimo taikymas blokuotų GT nuo pat pradžių. J. Breckenridge (2009, p. 121) tam pritaria, pastebėdama, kad „yra sunku paaiškinti ir „demistifikuoti“ teorinę atranką, jeigu tyrėjai tęsia neteisingas GT, kaip kokybinio metodo, o ne kaip bendrosios teorijos interpretacijas“.

**Teorinis jautrumas** (angl. *theoretical sensitivity*). Tai vienas iš pamatinių GT elementų. Jį GT kūrėjai (1967) apibrėžė kaip sugebėjimą turėti teorines pasirinkto tyrimo išvalgas kartu su sugebėjimu tas išvalgas atskleisti. B. Glaser supratimu (pagal Glaser, Holton, 2004), teorinis jautrumas – tai vienas iš pačių svarbiausių GT elementų. J. Holton (2007) pastebi, kad teorinis jautrumas iš tyrėjo reikalauja dviejų dalykų: analitinio temperamento ir kompetencijos. Tam reikalingi specifiniai tyrėjo bruožai, polinkiai ir įgūdžiai, pvz., gebėjimas konceptualizuoti ir organizuoti, atrasti abstrakčius ryšius iš įvairių šaltinių ir įvairių duomenų tipų, įgūdis išlaikyti analitinį atstumą, painiavos ir neaiškumo toleravimas, atvira bei neprimetanti nuostata ir t. t. B. Glaser ir J. Holton (2004) šiuos tyrėjo įgūdžius aptaria plačiau, ir teigia, kad tyrėjas turi turėti dvi esmines savybes, norėdamas vystyti teorinį jautrumą. Pirmiausia jis arba ji turi turėti asmeninį ir temperamentingą gebėjimą išlaikyti analitinį atstumą, toleruoti painiavą ir neaiškumą, išlikti atviru, pasitikėti procesu ir konceptualumo iškilimu. Antra, jis/ji turi turėti gebėjimą vystyti teorines išvalgas konkrečiame tyrimo lauke ir gebėjimą atrasti kažką tarp šių išvalgų. Taip pat jis/ji turi turėti gebėjimą konceptualizuoti ir organizuoti, atrasti abstrakčius

ryšius, vizualizuoti ir galvoti daugiamačiaiškai (angl. *think multivariately*). B. Glaser ir J. Holton (2004) nuomone, pirmas žingsnis pasiekti teorinio jautrumo yra įžengti į tyrimo lauką su kuo įmanoma mažiau išankstinių idėjų, be jokių išankstinių hipotezių. Kartu J. Holton (2007) papildė, kad kitų sričių literatūros skaitymas yra rekomenduojamas ir tinkamas siekiant teorinio jautrumo.

**Teorinis prisotinimas** (angl. *theoretical saturation*) suprantamas kaip duomenų rinkimas ir analizė, kol pasiekiamas toks lygis, kai kategorijos tampa „prisotintos“: kitaip sakant, tiriamųjų atranka ir nuolatinis lyginimas vyksta tol, kol teorija išvystoma iki pilno kompleksškumo. J. Holton (2007) akcentuoja, kad tada, kai tyrėjas neatranda daugiau naujų specifinių aspektų, sudarančių kategorijas, ir ryšiai tarp kategorijų pradeda kristalizuotis, tuomet teorinis prisotinimas yra pasiektas. Kitaip sakant, teorinis prisotinimas pasiekiamas tada, kai daugiau nauji ar svarbūs duomenys kategorijose nebeiškyla. H. Scott (2007) antrina, kad prisotinimas yra pasiekiamas tada, kai duomenyse daugiau nėra atrandama naujų savybių. H. Scott (2007) pastebi, kad tokiu būdu tiek teorinė atranka, tiek prisotinimas apsaugo tyrimą nuo duomenų pertekliaus. Taip pat ir B. Glaser (2001) akcentuoja, kad tada, kai kategorijos yra prisotintos, teorinis išsamumas yra pasiektas.

**Literatūros naudojimas.** Kaip buvo minėta, vienas iš esminių GT principų – kad taikant GT nesiekama patikrinti jokių išankstinių hipotezių, o siekiama „iškelti“ (angl. *emerge*) teoriją iš empirinių duomenų. B. Glaser (1992, p. 31) teigia, kad nėra jokio poreikio atlikti literatūros apžvalgą prieš tyrimą. Jo supratimu, išankstinė literatūros apžvalga yra laiko švaistymas ir jos reikia atsisakyti taikant GT. Todėl B. Glaser (2004) pabrėžia, kad literatūros apžvalga prieš išskylant pagrindinei kategorijai prieštarauja pagrindiniams GT principams, todėl B. Glaser (2004) traktuoja literatūrą kaip kitą duomenų šaltinį, kuris turėtų būti integruotas į nuolat lyginamos analizės procesą, tik tada kai iškils pagrindinė ir su ja susijusios kategorijos. Nors literatūros analizė įprastai yra pirmasis tyrimo etapas, kaip pabrėžia O. Christiansen (2011), klasikinės GT atveju tai netaikoma. Šio autoriaus teigimu, jeigu tyrėjas nori turėti išankstinį nusistatymą problemos sprendimui, jis turi pasirinkti kitą metodą savo tyrimui.

**Atmintinių rašymas** (angl. *memoing*). Ši procedūra yra viena esminių plėtojant GT. B. Glaser (1978, p. 83) ne veltui pastebi: „jei tyrėjas praleidžia šią stadiją ir iškart po kodavimo pradeda rūšiavimą ar rašymą – tai jis tikrai netaiko GT strategijos“. B. Glaser (1978, 1998, 2004) liko ištikimas pirminei idėjai, kad atmintinės yra išskirtinis GT bruožas, nes rašant atmintines pereinama nuo aprašymo prie konceptualizavimo. B. Glaser ir J. Holton (2004) atmintines apibūdina kaip teorines pastabas apie duomenis, kategorijas bei jų savybes ir jų tarpusavio ryšius. Kitaip tariant, tai atmintinės, kurias rašo pats tyrėjas rinkdamas, analizuodamas ir interpretuodamas duomenis. Šioje vietoje norėta pasidalinti ir asmeniniu pastebėjimu, kad tiek nuotolinių GT seminarų, tiek GT seminaro Oksforde metu visiems abejojantiems, pasimetusiems ar pavargusiems GT tyrėjams buvo nuolatos kartojama frazė „rašyti atmintines“ (angl. *write the memo*), kitaip tariant atmintines rekomenduojama rašyti visada ir ypač tada, kai iškyla nors mažiausi neaiškumai ar abejonės. B. Glaser (1978) tai vadina pirmąja taisykle, kurią įvardija „sustok ir rašyk atmintinę“ (angl. *stop and memo*) ir motyvuoja tuo, kad tyrėjas neužrašęs vienos ar kitos minties tiesiog gali ją prarasti. B. Glaser (1978) pabrėžia, kad atmintinių rašymas tėra vienintelis būdas išsaugoti idėjoms. Atmintinė gali būti užrašyta ir vienu žodžiu, ir pastraipa, ar net keliais puslapiais. Atmintinės ilgis neturi jokios reikšmės, taip pat rašymo stilius, sakinių struktūra ar kalba visiškai nesvarbi, šiuo požiūriu tyrėjas turi visišką laisvę. Rašant atmintines svarbiausia užfiksuoti idėjas. Atmintinės – tai nuolatinio lyginimo proceso pagrindinė dalis, leidžianti nuo aprašomojo lygmens pereiti į konceptualųjį teorijos generavimo lygmenį. B. Glaser (1998) akcentuoja, kad atmintinės fiksuoja ir praskina kelią (angl. *keep track*) išskylančiai teorijai. B. Glaser (1978) primena, kad atmintinių rašymas, prasidėjęs duomenų rinkimo, kodavimo analizavimo metu ir besitęsiantis iki teorinio prisotinimo yra nesibaigiantis, nes gali būti tęsiamas rašant galutinį rankraštį, taip pat gali būti naudojamas kaip atmintinių fondas tolesniems darbams.

**Rūšiavimas** (angl. *sorting*). Tai viena iš paskutinių procedūrų, taikomų GT teorijos generavimo procese, reikalaujanti tyrėjo kantrybės ir atidumo, nes ši procedūra dažniausiai atima daug laiko. B. Glaser

(1978) pabrėžia, kad rūšiavimas yra būtinas žingsnis grindžiamojėje teorijoje, kuris negali būti praleistas. Rūšiavimo metu svarbiausia atlikti atmintinių teorinį rūšiavimą kartu ruošiantis rašymo etapui. Taigi rūšiavimas vyksta tuo pačiu metu, kaip ir teorijos rašymas. B. Glaser (1978) pastebi, kad rūšiuojamos yra idėjos, o ne duomenys, nes tai yra konceptualus rūšiavimas. Taigi rūšiavimas generuoja kompleksinę teoriją. B. Glaser (2004) teigimu, nuolatinis kūrybingumas rūšiuojant atmintines apsaugo nuo kompiuterinio rūšiavimo, naudojamo kokybiškuose tyrimuose. Rūšiavimas taip pat integruoja literatūrą į teoriją, kuri yra rūšiuojama kartu su atmintinėmis. B. Glaser (1978) rekomenduoja tyrėjui rūšiavimo metu atsiriboti nuo kitų žmonių, net neatsiliepti į skambučius, nes atitrūkimas gali sukelti „smurtinio įsibrovimo“ (angl. *violent intrusion*) efektą. Todėl šis procesas turėtų būti gerbiamas tiek paties tyrėjo, tiek jo šeimos ir jo draugų.

**Rašymas** (angl. *writing*). B. Glaser (2012a) atkreipia dėmesį į grindžiamosios teorijos rašymo sudėtingumą ir šiuo metu rengia knygą, pavadinimu *Sustok. Rašyk. Grindžiamosios teorijos rašymas* (angl. *Stop. Write! Writing Grounded Theory*). Su šios knygos idėjomis galima susipažinti išsamiau *Grounded theory review* žurnale (2012, Nr. 11). Taigi B. Glaser (2012a) akcentuoja, kad pasiektas teorinis išsamumas leidžia pradėti rašyti teoriją. Tyrėjas, rūšiuodamas atmintines ir jų stimuliuojamas, pradeda rašymą. B. Glaser pastebi, kad teorija nėra rašoma iš galvos, ji yra rašoma remiantis sąvokomis ir duomenimis, aprašytais atmintinėse. Konkrečioji GT yra tik „gabalėlis“ (angl. *slice*) to, kas vyksta ir kas vyks tyrimo lauke, nes pagrindinio rūpesčio sprendimas yra tęstinis, taigi tai yra nesibaigianti konceptualizacija ir tyrėjas neturėtų bandyti įsisukti į nesibaigiantį teorijos generavimą, nes tyrėjas turi pradėti rašyti tada, kai atsiranda pasirengimo momentas, kad neprarastų konkrečiosios GT užgriebtumo momento. Todėl B. Glaser (2012a) siūlo nekalbėti apie teoriją, tol kol ji nėra parašyta, nes pokalbiai gali lengvai atitolinti pasirengimo momentą, kurį tik pats tyrėjas jaučia ir mato. Taigi B. Glaser (2012a) primygtinai siūlo išrūšius atmintines iš karto pradėti rašyti. B. Glaser perspėja, kad teorija, kitų įtakota, gali tapti per daug aprašoma ir prarasti savo konceptualumą, juk GT metodas veda tyrėją ir jo skaity-

tojus į konceptualiai abstraktų lygmenį, taigi duomenų perkrovimas šį abstraktų lygmenį mažina iki aprašomojo lygmens. Taip pat tyrėjas, rašydamas substautyviają teoriją, neturėtų atrastų sąvokų perkrauti kitais teoriniais terminais, juos siūloma įterpti tik vėliau perrašinėjant pradinį rankraštį. Taip pat B. Glaser (2005a) (cit. H. Scott (2007) pastebi, kad rašymo etapas yra tiesiog nuoseklus surašymas visko, kas yra atmintinių „šūsnyse“ (angl. *piles of memo*). Taip pat B. Glaser (2012a) akcentuoja ir tai, kad tyrėjas neturėtų pradėti rašyti ir per anksti, kol dar nėra surūšiuotos atmintinių „šūsnyse“. B. Glaser (1978) pastebi, kad rašymas – tai atidus, sistematiškas „konstravimo“ darbas. Šiame etape reikšmingas ir B. Glaser (1978) posakis „rašyti konceptualiai“ (angl. *write conceptually*), reiškia rašant kurti teorinius pastebėjimus apie ryšius tarp sąvokų, o ne rašyti aprašomuosius pastebėjimus apie žmones. B. Glaser (1978) neslepia, kad tai pasakyti yra lengviau negu padaryti, todėl dažniausiai pirmieji rankraščiai yra konceptualaus ir aprašomojo rašymo mišinys. Tačiau svarbiausia, kaip akcentuoja B. Glaser (2012a) pradėjus rašyti, reikia rašyti iki pilno užbaigtumo.

Šiame disertaciniam tyrime buvo stengiamasi laikytis visų minėtų klasikinės GT principų ir procedūrų. Įsigilinus į klasikinės GT specifiką, išaiškėjo, kad viso tyrimo metu reikalinga vadovautis „*pilno pake-to*“ metodo principu, sistemingai taikant procedūras tiek renkant duomenis, tiek juos analizuojant, tiek plėtojant teoriją. Koduojant duomenis buvo stengiamasi atlikti tiek konkretų (atvirą ir atrankinį), tiek teorinį kodavimą. Taip pat renkant ir analizuojant duomenis buvo svarbu vadovautis teorinės atrankos principu, t. y. remiantis jau turimais duomenis ir jų analize priimti sprendimą kur ir kokiu būdu toliau rinkti naujus duomenis. Todėl renkant duomenis buvo vadovautasi B. Glaser posakiu, kad GT tyrime „*viskas yra duomenys*“. Šis principas leido praplėsti duomenų rinkimo lauką nuo interviu ir stebėjimo iki rašinėlių, piešinių ir virtualių komentarų. Taip pat renkant ir analizuojant duomenis buvo svarbu išlaikyti *nuolatinio duomenų lyginimo* principą. Minėtoms procedūroms kuo teisingiau atlikti pasitaravo *teorinio jautrumo* principas, paskatinęs ieškoti įžvalgų tarp išskylančių kategorijų, jas konceptualizuojant ir atrandant abstrakčius ryšius. *Teorinio prisotinimo* principas reikšmingas siekiant išvystyti



teoriją iki pilno kompleksiško. Specifinis *literatūros naudojimo* principas, taikomas siekiant išvengti išankstinio nusistatymo, leido atlikti išsamią literatūros analizę tik tada, kai empirinis tyrimas jau buvo atliktas. *Atmintinių rašymas*, vienas įdomiausių klasikinės GT principų, padedantis nuo aprašymo pereiti prie konceptualizavimo, privertė įprasti nuolatos rašyti atmintines. Iš pradžių rašyti atmintines buvo nelengva, nes tyrimo pradžioje buvo sunku įprasti prie nuolatinio jų rašymo, tačiau atmintinių rašymui virtus įpročiu, pasidarė aišku, kad atmintinės yra reikšminga procedūra, vedanti konceptualizavimo link. Vėliau sekė teorinis atmintinių *rūšiavimas*, leidęs pasiruošti pasakutinei procedūrai – *rašymo* etapui, kurio galutinis rezultatas yra Nardinančio interaktyvumo teorija muziejiniame edukacijoje.

### **1.2.2. Klasikinės GT strategijos taikymo disertacijoje apžvalga**

Prieš pradėdant grindžiamosios teorijos strategijos taikymo disertacijoje apžvalgą, norėtusi paminėti, kad teorijos „iškilimo“ procesas, nors ir perskaičius bei išanalizavus daugybę teorinės literatūros, pvz.: B. Glaser (1978, 1992, 1993, 1994, 1995, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a, 2012b) apie klasikinės GT taikymo galimybes ir procedūras; detaliau susipažinus su šiomis klasikinės GT disertacijomis: H. Scott (2007), J. Flynn (2007) P. Pergert (2008), C. Roderick (2008), M. Philbin (2009), J. Wood, (2009), J. C. van Niekerk (2009), J. Bergkamp (2010), J. Breckenridge (2010), E. Gordon (2009), N. M. Kerr (2010), J. Loy (2010), P. Wright (2010), M. A. Potts (2011), S. Griffin (2011), J. Collins (2011); dalyvavus Grindžiamosios teorijos instituto organizuotame seminare Oksforde, UK; dalyvavus dviejuose Grindžiamosios teorijos instituto organizuotuose nuotoliniuose seminaruose (žr. 1 priede), nebuvo pilnai aiškūs ir suprantamas, teko ne kartą vėl ir vėl grįžti į tyrimo lauką, vėl ir vėl rašyti atmintines, rašyti ir perrašyti disertacijos tekstą, pykti ir džiaugtis, liūdėti ir nerimauti, ir daug abejoti. Neatsitiktinai ir tyrimo kelyje link teorijos iškilimo pristatoma nemaža dalis

atmintinių, įvardytų kaip „būsenos“ ir galinčių perteikti sunkų ir „duobėtą“ doktoranto, savo tyrimui pasirinkusio klasikinės GT, kelią.

Šiame skyrelyje detalizuojamas klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos taikymas šioje daktaro disertacijoje. Aptariami ir pagrindžiami tokie tyrimo atlikimo aspektai: tyrėjo vaidmuo, tyrimo medžiagos rinkimo metodai, tyrimo patikimumas.

**Tyrėjo vaidmuo.** Į doktorantūros studijas tyrimo autorė pateko po ilgos pertraukos ir buvo labai jų išsiilgusi, todėl jautėsi motyvuota atlikti *įdomų* tyrimą. Dar magistrantūros studijų metais studijuojant VDU Humanitariniame fakultete (1997–1999) susidomėta kokybiniais tyrimais ir bandyta šį metodą pritaikyti rašant magistro tezes. Tuo metu apie kokybinių tyrimų metodologiją nebuvo literatūros lietuvių kalba. Taigi teko remtis tik viena prof. B. Bitino knyga ir keletu straipsnių anglų kalba, tačiau vis tiek nuo tų laikų tyrimo autorei išliko susidomėjimas kokybiniais tyrimais Pirmaisiais doktorantūros studijų metais patekus į prof. L. Rupšienės metodologijos paskaitas, atsirado galimybė ne tik dar kartą išsamiau susipažinti su kokybiniais tyrimais, bet ir iš profesorės sužinoti, kad yra toks grindžiamosios teorijos metodas (anksčiau toks metodas tyrimo autorei nebuvo žinomas). Sužinojusi, kad šis metodas išsiskiria savo induktyvia prigimtimi, tyrimo autorė juo labai susidomėjo. Vėliau išsamiau susipažinusi su šiuo metodu, juo dar labiau susižavėjo, ir net neabejojo, kad daktaro disertacijai tyrimui atlikti pasirinks būtent šį metodą. Tyrimo autorei paliko didelį įspūdį ir tai, kad šis metodas yra „pilno paketo“ metodas, kuriuo remiantis tyrimas atliekamas nuo pradžios iki pabaigos, ir tai, kad šis metodas itin skatina tyrėjo kūrybiškumą. Kartu šis metodas atrodo tinkamas atlikti tyrimą muziejinės edukacijos srityje, kurioje buvo atlikta nedaug tyrimų ir daugumai jų taikyti kiekybiniai tyrimo metodai. Pradėjusi domėtis GT tyrimų strategija plačiau ir papuolusi į „metodologines peštynes“ dėl GT versijų įvairovės, tyrimo autorė stengėsi kuo giliau perprasti šio metodo subtilybes, tačiau laikui bėgant suprato, kad priimti sprendimą, kurią GT versiją pasirinkti šiam tyrimui, bus nelengva. Norint dar labiau suprasti GT taikymo galimybes ir skirtingas GT versijas, buvo siekta perskaityti daktaro disertacijas, kurių tyrimuose jau buvo pritaikytos skirtingos GT versijos. Po ilgų

paieškų interneto platybėse pavyko aptikti 4 daktaro disertacijas (Warburton, 2006; Scott, 2007; Edwards, 2007; Dunne, 2008), kurios parašytos skirtingų GT versijos pagrindu. Skirtingų versijų daktaro disertacijos buvo apžvelgiamos, atkreipiant dėmesį į tuos pačius metodologiniu požiūriu reikšmingus dalykus, tokius kaip: disertacijos probleminis klausimas, GT versijos pasirinkimo priežastys, disertacijos struktūra, disertacijos tikslai, literatūros naudojimas, trumpas informantų apibūdinimas ir duomenų rinkimas, procedūrinių technikų taikymas, duomenų analizė, rašymo stilius ir rezultatai. Daktaro disertacijų, kuriose atlikti tyrimai skirtingų GT versijų pagrindu, apžvalga padėjo aiškiau suvokti GT taikymo galimybes. Tenka pripažinti, kad iš pradžių atrodė, jog K. Charmaz konstruktyvistinė GT versija yra moderniausia ir labiausiai tinkama tyrimui, tačiau besigilinant į versijų subtilybes ir pradėjus skaityti B. Glaser (vieno iš GT kūrėjų) knygas bei pastebint, kaip jo metodas yra nevienareikšmiškai vertinamas mokslo pasaulyje, kad jis sukelia daugybę diskusijų, atsirado susidomėjimas giliau susipažinti su originaliąja arba klasikine GT versija. Vis labiau gilinantis, bandant perprasti B. Glaser poziciją, kodėl jis taip aktyviai gina šį metodą nuo „padirbinėjimų“, didėjo motyvas savo tyrimui pasirinkti būtent klasikinę GT versiją ir taip pažinti šį metodą iš pagrindų bei neįsivelti į minėtas nesibaigiančias GT versijų „metodologines peštynes“. Taigi apsisprendus tyrimą atlikti klasikinės GT pagrindu teko susipažinti su juo iš pagrindų. Taip pat nereikia užmiršti, kad viliojo ir perspektyva sukurti teoriją, „iškelti“ ją iš duomenų. Intrigavo ir tai, kad šioje strategijoje tyrėjas yra laisvas, turi daug erdvės kūrybingumui, pvz.: pasirinkdamas kokias būdais rinks duomenis. Tačiau labiausiai viliojo tai, kad tyrėjas į tyrimo lauką žengia be jokio išankstinio nusistatymo ir žinojimo, kokią teoriją jam pavyks „iškelti iš duomenų“, taigi viliojo perspektyva „būti nustebintam“. Taip pat drąsos pasirinkti šią tyrimo strategiją suteikė ir B. Glaser (1998) mintis, kad tėra tik vienas būdas išmokti naudoti GT strategiją – tiesiog ją atlikti pačiam.

Tyrimo autorė, pradėjusi rašyti disertaciją muziejinės edukacijos tema (2009 m.), neseniai buvo pradėjusi dirbti muziejuje (2008 m.), kurį buvo numatoma rekonstruoti ir tam buvo rengiamas muziejaus

rekonstrukcijos projektas. Šiame muziejuje pagrindinis dėmesys buvo skiriamas šiuolaikinių muziejinės edukacijos metodų pritaikymui, siekiant efektyvesnės muziejinės edukacijos. Visus tuos metus (2009–2012 m.), kai buvo atliekamas tyrimas, tyrimo autorė tuo pačiu metu dirbdama muziejuje, rengė muziejaus rekonstrukcijos projektą. Ruošiant projektą teko galimybė bendrauti su muziejų ekspozicijas rengiančių dizaino įmonių darbuotojais, kurie taip pat buvo įtraukti į tyrimo procesą, t. y. ne tik tiesiogiai dalyvavo projekto rengimo darbuose (atliko jų ilgalaikį stebėjimą), bet ir įtraukė juos į tyrimą: t. y. atliko interviu su muziejų ekspozicijų dizaineriais. Taip pat tyrimo autorei per tuos metus teko organizuoti tarptautinių projektų pagrindu parengtus, netradicinius šiuolaikinės muziejinės edukacijos renginius, pavadinimu „Tyrėjų naktis“ (2009, 2012). Šių renginių metu sąmoningai muziejinės edukacijos samprata buvo praplėsta ir integruota į mokslo populiarinimo procesą, kai renginio dalyviai būdavo kviečiami užsiimti aktyvia veikla netradicinėse erdvėse (pvz., dalyvauti interaktyviose veiklose atliekant bandymus laboratorijose). Minėtų renginių išpūdžiai taip pat buvo fiksuojami ir mažiau ar daugiau integruoti į tyrimo procesą rašant atmintines. Taip pat tyrimo autorei, kaip muziejaus darbuotojai, teko dalyvauti seminaruose ir konferencijose, skirtuose muziejų ir muziejinės edukacijos problemoms spręsti. Jose aptariamoms idėjomis taip pat buvo fiksuojamos atmintinėse. Apsisprendus atlikti tyrimą, remiantis klasikinės GT strategija, pasitaikė momentų, kai buvo sunkoka išvengti *išankstinio nusistatymo* (angl. *preconception*), todėl buvo atliktas išsamus interviu su savimi. Šis interviu atliktas remiantis patarimais, kuriuos išsakė tiek J. Holton GT seminaro (2011) metu Oksforde (UK), tiek H. Scott nuotolinių GT seminarų (2010, 2011) metu. Taigi interviu su savimi duomenys koduoti bei integruoti į tyrimą, kaip ir visi kiti interviu.

Taip pat imant interviu iš kitų muziejininkų, mokytojų ir mokinių, bei žmonių, kurie domisi ar nesidomi muziejais, skaitant komentarus internetiniuose portaluose, stebint edukacinius užsiėmimus muziejuose, aptariant rašinėlius ar piešinius, tyrimo autorė įgijo neįkainojamos patirties bei praplėtė savo kaip tyrėjos ir kaip muziejaus dar-

buotojos požiūrį į muziejinę edukaciją, kas vėlgi buvo fiksuojama atmintinėse.

**Tyrimo medžiagos rinkimo metodai.** Remiantis B. Glaser (2001) teiginiu, kad taikant GT *viskas yra duomenys* (angl. *all is data*), tyrime buvo taikyti šie duomenų rinkimo metodai: individualūs interviu, stebėjimas, neformalus pokalbiai su muziejų lankytojais, virtualūs komentarai, rašinėliai, piešiniai. Į tyrimą taip pat integruota konferencijų ir seminarų (2003, 2004, 2007) medžiaga, skirta muziejinę edukacijai aptarti. Toliau pateikiama detalesnė informacija apie taikytus duomenų rinkimo metodus.

Individualieji giluminiai interviu buvo atlikti įvairiuose muziejuose – tiek su muziejaus lankytojais: mokiniais ir mokytojais, tiek su muziejų edukatoriais ir muziejų ekspozicijų kūrėjais.

Tyrimo metu iš viso buvo atlikti 24 individualūs giluminiai interviu. Pilotiniame tyrime atlikti 4 interviu: 2 interviu su muziejų edukatoriais, 1 interviu su mokiniu, 1 interviu su mokytoja. Pagrindiniame tyrimo etape atlikta 14 interviu: 2 interviu su muziejų edukatoriais, 4 interviu su mokytojais, 4 interviu su mokiniais, 2 interviu su muziejų kūrėjais – dizaineriais, 2 interviu su suaugusiais žmonėmis. Tyrimo pabaigoje, siekiant „teorinio prisotinimo“ atlikti dar 6 interviu: vienas iš jų su mokytoja, kitas su muziejaus edukatore, 2 interviu su suaugusiais žmonėmis, kurie nesilanko muziejuose, 2 interviu su suaugusiais žmonėmis, kuriems patinka muziejai.

Kadangi tyrimas buvo atliekamas klasikinės grindžiamosios teorijos pagrindu, tai svarbiausia buvo išlaikyti teorinės atrankos metodą, t. y. „procesą, kurio metu tyrėjas kartu renka, koduoja ir analizuoja duomenis bei sprendžia, kur ir kokių duomenų toliau ieškoti tam, kad vystytų išskylančią teoriją“ (Glaser ir Strauss 1967, p. 45). Šiuo atveju iš pradžių pasirinkti tie muziejininkai, kurie kuria edukacines programas ir veda edukacinius užsiėmimus, tie mokytojai, kurie dalyvauja edukacinėse programose, tie mokiniai, kurie dalyvauja edukaciniuose užsiėmimuose (programose), tie dizaineriai, kurie dalyvauja muziejų ekspozicijų kūrime. Tačiau tyrimo metu, neužmirštant B. Glaser minties, kad *viskas yra duomenys*, buvo atliekami interviu ir su tais žmo-

nėmis, kurie gali būti nesusiję su muziejais, pvz., su žmonėmis, kurie nemėgsta ir nelanko muziejų.

Atliekant interviu vadovautasi W. Trochim (2006) išskirtomis etikos principų grupėmis: tiriamasis (informantas) tyrime dalyvavo tik savanoriškai; tyrėjas atskleidė tiriamajam tyrimo esmę, informavo apie galimą riziką, tyrimo etikos principų laikymąsi; tyrėjas visuose tyrimo etapuose stengėsi apsaugoti tiriamąjį nuo galimos žalos; tyrėjas siekė užtikrinti iš tiriamojo ir apie tiriamojo gautos informacijos konfidencialumą; tyrėjas užtikrino tiriamojo anonimiškumą. Buvo vadovaujama bendra rekomendacija, kurios net primygtinai reikalaujama laikytis daugelyje šalių (pvz. JAV, Didžiojoje Britanijoje, Australijoje) – paprašyti tyrimo dalyvių sutikimo dalyvauti tyrime, prieš tai juos informavus apie įvairias tyrimo atlikimo detales ir tyrimo etikos principų laikymąsi (Bitinas ir kt., 2008). Prieš pradėdant interviu informantui trumpai buvo pristatytas tyrimas, jo tikslai ir tyrimo metodai. Taip pat tiriamasis buvo informuotas, kad jo teikiama informacija yra konfidenciali, nepateikiami tikrieji tiriamųjų vardai, o tik jų sugalvoti slaptazodžiai ar trumpiniai. Siekta išlaikyti ir anonimiškumą, kuris užtikrintų, kad skelbiant informaciją, nebus pateikta jokia identifikuojanti asmeninė informacija apie dalyvius (Jones ir kiti, 2006).

Stebėjimas. Atliekant tyrimą ne tik rinkti duomenys interviu metu, bet taikytas ir stebėjimas, kaip vienas seniausių duomenų rinkimo metodų, ypač tinkantis rinkti duomenis, atliekant žmonių elgesio ir organizacijų tyrimus. Dažniausiai stebėjimo vienetas yra ne pavienis žmogus, o jų grupė: šeima, organizacija, bendruomenė. Stebėjimo metodą tikslinga taikyti, kai informantai nežino tikslų atsakymų, siekiama pažinti fizinę tiriamos problemos aplinką, siekiama geriau suprasti žmonių tarpusavio santykius, siekiama išnagrinėti tam tikrų įvykių (projektų, programų) detales, siekiama iširti nežodinę komunikaciją (aprangą, kūno kalbą) (Bitinas ir kt., 2008). Atliekant muziejinės edukacijos tyrimą buvo taikytas tiek neformalusis, tiek tiesioginis stebėjimas.

Neformalusis stebėjimas, tyrėjui dalyvaujant kaip stebėtoju iš šalies, buvo atliktas keliuose Lietuvos muziejuose, stebint jų edukaci-

nes programas. Su didesnėmis lankytojų grupelėmis iš viso stebėti 5 edukaciniai užsiėmimai įvairiuose Lietuvos muziejuose, kuriuos vedė muziejininkai/edukatoriai, trys iš šių užsiėmimų buvo vesti mokyklinio amžiaus vaikams, ketvirtas – šeimoms, penktasis užsiėmimas vestas suaugusiems muziejaus lankytojams. Taip pat teko lankytis muziejuose su pavieniais lankytojais ir stebėti asmeninę lankytojų mokymo(si) patirtį muziejuje, nes dažniausiai paviniams asmenims edukaciniai užsiėmimai tiesiog neorganizuojami. Pavieniai stebėjimai vyko dalyvaujant įvairaus amžiaus žmonėms: tiek ikimokyklinio amžiaus vaikams, tiek vaikams, lankantiems mokyklą, tiek suaugusiems paviniams žmonėms.

Kaip netradicinis muziejų stebėjimo būdas, galbūt labiau priskirtinas neformaliai stebėjimui, gali būti laikomi tyrimo autorės nuotoliniai apsilankymai įvairiuose pasaulio virtualiuose muziejuose, kaip antai: modernaus meno muziejus Niujorke (MOMA) ([www.moma.org](http://www.moma.org)), Tate Britain (<http://www.tate.org.uk>), Smithsonian National Museum of Natural History (<http://paleobiology.si.edu/dinosaurs/interactives/tour/main.html>) ir kiti. Virtualių apsilankymų metu arba iš karto po jų buvo rašomos pastabos ir atmintinės, kurios integruotos į tyrimą kaip ir visi kiti duomenys.

Taip pat buvo atliekamas ir dalyvaujamas stebėjimas, kai tiesiogiai dalyvaujama įvairiose veiklose. Tyrimo autorė, kaip muziejininkė, dalyvavo muziejaus ekspozicijos rekonstrukcijos pritaikymo efektyviai muziejaus edukacinei veiklai projekto kūrimo darbuose, ir kaip muziejaus edukatorė, kūrė ir įgyvendino edukacines programas. Tyrimo autorei dalyvaujant muziejaus ekspozicijos rekonstrukcijos projekto kūrimo darbuose teko galimybė stebėti, kaip vyksta muziejinės ekspozicijos, pritaikytos muziejinei edukacijai, konstravimas iš vidaus, taip pat teko lankytis naujausiose muziejinėse ekspozicijose, kurios vienaip ar kitaip turėjo įtakos projekto rezultatui ir kartu atliekamo disertacinio tyrimo rezultatams. Taip pat tyrimo autorei teko galimybė kurti ir vesti muziejines edukacijos programas vaikams bei suaugusiems žmonėms. Šių edukacinių užsiėmimų metu tyrimo dalyviai bu-

vo stebimi, o po užsiėmimų rašomos pastabos ir atmintinės, kurios vėliau integruotos į tyrimą, kaip ir visi kiti duomenys.

Šiam tyrimui reikšmingas buvo ir dar vienas, kiek netradicinis stebėjimas, tyrimo autorei dalyvaujant įvairiuose renginiuose. 2010 m. buvo atliktas stebėjimas tarptautinės muziejų bendruomenės organizuotoje akcijoje „Muziejų naktis 2010“ (Barselona, Ispanija), kurioje ne tik stebėti muziejų lankytojai, bet ir pati tyrimo autorė aktyviai dalyvavo „muziejų maratone“, kartu su kitais lankytojais siekdama aplankyti kuo daugiau muziejų (nuo 19 val. iki 1 val. nakties buvo aplankyti šie muziejai Barselonoje: Lyginamojo meno muziejus, Mokslo muziejus, Katalonijos nacionalinio meno muziejus, Olimpinių ir sporto muziejus). Stebėjimo metu ir po jo rašytas dienoraštis, kuris buvo koduojamas bei integruotas į bendrą tyrimo procesą. Taip pat 2011 m. dalyvauta LMA Rinkinių mokslinio tyrimo sekcijos (RMTS) XIV konferencijoje „Šiuolaikinė muziejinė komunikacija: tradicijos ir inovacijos“ Nacionalinėje dailės galerijoje Vilniuje, bei Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto ir Lietuvos nacionalinio muziejaus organizuotoje viešojoje paskaitoje, kurią skaitė vienas žymiausių muzeologijos tyrinėtojų, prof. dr. P. van Mensch (kultūros paveldo profesorius Reinwardt'o akademijoje, Amsterdamas, Olandija; Muzeologijos programos šioje akademijoje vadovas; aktyvus ICOM komitetų narys; aktyvus naujo tarptautinio komiteto (COMCOL) kūrėjas) ir dr. L. Meijer van Mensch (paveldo teorijos ir etikos lektorė Reinwardt'o akademijoje, Amsterdamas, Olandija; Tarptautinio kolekcionavimo komiteto (ICOM COMCOL) prezidentė) tema: „Crowdsourcing as new challenge for museums“. Šių renginių metu įvairūs pastebėjimai buvo fiksuojami atmintinėse ir integruoti į bendrą tyrimo procesą. Taip pat 2011 m. tyrimo autorė lankėsi Salvadaro Dali muziejuje (Figueres, Ispanija), kur stebėjo lankytojų srautus ir fiksavo savo pastebėjimus atmintinėse. 2012 m. kovo mėn. 27-28 d. tyrimo autorė dalyvavo tarptautinėje konferencijoje „Museum utopias: navigating your imaginary, ideal and possible museum“, kurią organizavo muziejininkystės studijų mokykla (School of Museum Studies, University of Leicester, UK). Norėdama dar labiau praplėsti muziejinės edukacijos supratimo ribas 2012 m. birželio mėn. 8-10 d.



tyrimo autorė dalyvavo susikertančių medijų (angl. *cross media*) konferencijoje „Cross Media Zen“ (vykusioje Vilniuje), kurioje dalyvavę garsūs Europos lektoriai, Lietuvos ir kaimyninių šalių kino, literatūros, kompiuterinių žaidimų, IT, animacijos, komunikacijos ir kitų sričių profesionalus supažindino su naujausiomis susikertančių medijų tendencijomis ir galimybėmis. 2012 m. rugsėjo mėn. 21 d. tyrimo autorė dalyvavo tarptautinėje konferencijoje „Muziejus XXI a. – pokyčiai ir iššūkiai“ (Lietuvos Respublikos Seime, Vilniuje), skirtoje muziejų metams paminėti. Šių konferencijų metu ir po jų tyrimo autorė fiksavo įvairius pastebėjimus atmintinėse, kurie buvo integruoti į bendrą tyrimo procesą.

Neformalūs pokalbiai su muziejų lankytojais. Šiuo atveju neformaliais pokalbiais įvardijami įvairūs neformalūs pokalbiai, diskusijos su įvairių amžiaus grupių žmonėmis. Neformalius pokalbius būtų galima suskirstyti į dvi grupes. Pirmai grupei priskiriami išsamesni pokalbiai, kurie nebuvo suplanuoti ar suderinti iš anksto. Šie pokalbiai išsirutuliodavo besikalbant kitomis temomis su įvairiais žmonėmis, kai neplanuotai kalba pasisukdavo apie tyrimo autorės atliekamą tyrimą. Tada žmonės, sužinoję tyrimo temą, pradėdavo pokalbį apie savo patirtį muziejuose, apie savo supratimą apie muziejus, apie muziejaus vizijas ir pan. Šių pokalbių metu iškilusios mintys būdavo užfiksuojamos atmintinėse. Antrai grupei būtų galima priskirti pokalbius, kuriuose aptariamos temos, nesusijusios su muziejais ar muziejine edukacija, tačiau šių pokalbių metu išsakomos vienos ar kitos idėjos, kurios, pokalbiui pasibaigus, o kartais net jo metu, būdavo fiksuojamos atmintinėse, nes atrodydavo, kad galėtų būti reikšmingos conceptualizuojant plėtojamą teoriją apie muziejinę edukaciją. Neformalių pokalbių skaičius nebuvo fiksuojamas, tačiau galima pastebėti, kad per visus metus (2009–2012), kai buvo atliekamas tyrimas tų pokalbių galėjo būti kelios dešimtys, – pvz., vienas įdomesnių neformalių pokalbių vyko Oksforde, UK (2011). Dalyvaujant GT seminare, teko galimybė susipažinti su viena muziejininke iš Danijos, kuri taip pat buvo susidomėjusi GT taikymo galimybėmis muziejinės edukacijos tyrimuose. Su šia kolege iš Danijos tyrimo autorė turėjo keletą pokalbių apie muziejinę edukaciją, kurių metu kolegė iš Danijos išreiškė susirūpi-

nimą, kad muziejams niekaip nepavyksta ištrūkti iš nuobodulio (nors Danijoje, tiek finansavimas, tiek valstybės politika muziejinės edukacijos atžvilgiu yra nepalyginamai geresnė, negu Lietuvoje), kad muziejininkai nebežino kaip nuobodulio problemą išspręsti ir neretai jam (nuoboduliui) pasiduoda. Dar keletas pokalbių vyko neformalioje aplinkoje po konferencijos Leicester universitete (2012), kur teko galimybė bendrauti su muziejininkais ir muziejinės edukacijos doktorantais apie muziejus ir muziejinės edukacijos problemas, pvz.: muziejų problemos Kanadoje yra peržengusios realių muziejų ribas, o perkeliant jas į virtualias erdves neretai susiduriama su skaitmeninimo ir laikmenų neilgaamžiškumo problemomis; Italijoje didieji muziejai nesistengia keistis, nesistengia tapti interaktyvesni, nes ir taip yra žinomi bei gausiai lankomi turistų iš viso pasaulio; Anglijoje muziejai turi ne tik vienas geriausių sąlygų muziejinėi edukacijai vystyti pasaulyje, bet ir labiausiai išvystytas muziejų edukacines programas. Taip pat įdomių neformalių pokalbių vyko ir Lietuvoje, pvz., su kolege vaikstant po Knygų mugę Vilniuje (2012) ir aptarinėjant Muziejų metams skirtus standus ir pristatymus, kilo įdomių minčių, kurios buvo fiksuotos atmintinėse ir kt. Šios ir kitos mintys buvo užfiksuotos atmintinėse ir integruotos į bendrą tyrimą.

Virtualūs komentarai. Į empirinio tyrimo įžvalgas integruoti pokalbiai, įvairūs pasisakymai, komentarai aptikti internetinėje viešojoje erdvėje, kuriuose būdavo aptariami įvairūs su muziejais susiję klausimai, – apibendrintai pavadinti „virtualiais komentarais“. Šie komentarai buvo aptinkami ne tik lietuviškose el. svetainėse, bet ir įvairių užsienio šalių el. svetainėse. Kartais el. svetainėse, susijusiose su muziejais ir muziejine edukacija, o kartais ir visiškai nesusijusiose, pasitaikydavo pasisakymų, kurie pasirodydavo reikšmingi. Kai kurios pagrindinės el. svetainės, kuriose buvo lankomasi tyrimo metais (2009–2012), pristatomos plačiau. Pirmoji el. svetainė, kurią pasirodė svarbu paminėti yra <http://museumtwo.blogspot.com>. Ši el. svetainė yra viena populiariausių muziejininkų svetainių pasaulyje, kurioje savo išsamiais pastebėjimais apie darbo muziejuje praktiką ir teoriją dalijasi Nina Simon, ekspozicijų dizainerė, šiuo metu Meno ir istorijos muziejaus Santa Cruz (USA) vykdančioji direktorė bei knygos *Daly-*

*vaujamasis muziejus* (2010) (angl. *The Participatory Museum*) autorė. Reikia pastebėti, kad šią svetainę tyrimo autorė atrado pačioje tyrimo pradžioje (2009) ir visus tyrimo metus yra ištikima šio „blogspot“ skaitytoja (taip pat tyrimo autorei teko galimybė stebėti, kaip buvo rašoma minėtoji knyga: knygos autorė vis parašydavo po vieną skyrelį ir įdėdavo pakomentuoti el. svetainės skaitytojams, paskui atsižvelgdama į jų pastabas koreguodavo tekstą). Galima pastebėti, kad remiantis šios el. svetainės idėja yra įkurta lietuviška el. svetainė Muziejai 2.0 BLOGas.lt internetinis dienoraštis (<http://vaivalankeliene.blogas.lt/>) ir el. svetainė facebook'e (<http://www.facebook.com/pages/Muziejai-20/134649883264211>).

Šios svetainės taip pat buvo reikšmingos tyrimo metu, nes atskleidė Lietuvos muziejų ir muziejinės edukacijos realijas bei jų požiūrį į naujoves. Taip pat reikšminga tyrimui buvo žaisminga svetainė, pavadinta „*Muziejus, kuriame nenuobodu*“ (<http://edma1.blogas.lt/>). Joje savo išsamius pastebėjimus apie Lietuvos muziejus (paskutiniu metu patalpinta daugiau nei 20 pasakojimų) pasakoja vienas aktyvus muziejų lankytojas. Ši svetainė taip pat buvo viena iš tų, kuriose tyrimo autorė lankėsi porą pastarųjų metų. Taip pat tenka paminėti, kad nemažai komentarų surinkta taikant ir atsitiktinę paiešką. Taip surasti įvairūs straipsniai, kuriuose diskutuojama apie muziejus. Toliau pateikta keletas tokių pavyzdžių. Štai Portale „The quardians“ parašytame straipsnyje *Muziejai blankūs, akademiški ir nekalbantys mūsų sieloms* (angl. *Museums: bland, academic and failing to speak to our souls?* <http://www.guardian.co.uk/culture/charlottehigginsblog/2011/jan/31/art-museums>) diskutuojama apie muziejų kaip mokymosi vietą. Šį straipsnį komentavo nemažai svetainės lankytojų ir dalis šių komentarų pasirodė galintys būti reikšmingi tyrimui, todėl buvo koduojami bei integruoti į tyrimą. Iškilus nuobodulio ir įdomumo (interaktyvumo) kategorijoms buvo ieškoma komentarų būtent šių kategorijų prisotinimui. Tam pasitarnavo prie straipsnių įvairiose el. svetainėse esantys komentarai, kaip antai: el. svetainėje: <http://www.samefacts.com> pasirodė straipsnelis *Pasaulio nuobodžiausi muziejai* (angl. *The world's most boring museums*), kuris buvo įdomiai komentuojamas; turistams gerai žinomoje svetainėje [www.tripadvisor.com](http://www.tripadvisor.com) aptiriamas Kene-

džio Kosmoso centro lankytojų kompleksas (angl. *Kennedy space center visitor complex*) susilaukė daugiau negu 250 komentarų; Mokslo muziejus Bostone susilaukė net 724 komentarų. Šioje svetainėje aptariama ir daugybė kitų pasaulio muziejų. Dar vienoje el. svetainėje (<http://boards.straightdope.com/sdmb/showthread.php?t=450710>) po pavadinimu *Nuobodžiausias muziejus, kuriame lankeisi* (angl. *Most boring museums you've visited*) pasirodė daugybė komentarų, kuriuose aptariami nuobodūs muziejai. Taip pat pastebima, kad užsienio el. svetainėse aptikti straipsniai daug aktyviau komentuojami, o Lietuvoje aptiktuose straipsniuose apie muziejus pasitaiko labai mažai komentarų, pvz.: el. svetainėje [www.delfi.lt](http://www.delfi.lt) straipsnis *Luvras prieš Čiurlionį ir Maironį susilaukė* tik 4 komentarų arba straipsnis *2012-ieji – muziejų lankymo metai* susilaukė tik 2 komentarų, verslo žinių el. svetainėje ([www.vz.lt](http://www.vz.lt)) pasirodęs straipsnis *Apie muziejų, kuriame įdomu*, sulaukė 8 komentarų ir pan. Šiame kontekste pasirodė svarbu paminėti vieną „atradimą“, t. y. straipsnį (Povilaitis, 2012), kuriame aprašoma šokiruojanti patirtis, kai viename muziejuje buvo demonstruojami vaizdai paimti iš vieno menininko provokatyvaus projekto. Minėtas straipsnis susilaukė daugiau nei 500 komentarų. Kadangi šis komentarų skaičius pasirodė labai didelis (ne paslaptis, kad tarp diskutuojamai temai artimų komentarų neretai pasitaiko visai netinkamų, kuriuose vartojama ne tik necenzūrinė kalba, bet ir aptarinėjami su tema nesusiję dalykai) buvo pasirinkti tie komentarai, kurie atspindi muziejų ir muziejinės edukacijos raišką. Dauguma šių komentarų buvo koduojami ir integruojami į tyrimą, kaip ir visi kiti tyrimo metu renkami duomenys. Pasitaikydavo ir tokių komentarų, kuriuose išreikštos mintys pasirodydavo taiklios ir reikšmingos, taigi iš karto buvo fiksuojamos atmintinėse. Tyrimo pradžioje buvo sunku suprasti, ar komentarų integravimas yra teisingas procedūrinis sprendimas taikant klasikinę GT, tačiau seminario Oksforde (2011) metu, į šį klausimą atsakydamas B. Glaser (video konferencijos metu), dar kartą pakvietė tyrėjus neužmiršti, kad *viskas yra duomenys*, ir būti atviriems bei rinkti duomenis kuo įvairesniais būdais.

Rašinėliai. Šis duomenų rinkimo būdas išsirutuliojo tyrimo metu, siekiant kuo įvairiau pažvelgti į tyrimo lauką ir ruošiantis vykti į GT

seminarą Oksforde, UK. Vienai mokinių grupei buvo sugalvota užduotis, įvardyta kaip *virtuali kelionė į muziejus*. Įgyvendinant šią užduotį sutiko dalyvauti viena anglų kalbos mokytoja su vyresniųjų klasių mokiniais. Mokiniam buvo rodomi įvairūs filmukai apie muziejus lietuvių ir anglų kalbomis, taip pat mokiniai turėjo galimybę prisijungti prie įvairių muziejų el. svetainių, tarp jų ir prie virtualių muziejų. Vėliau šie mokiniai buvo paprašyti aprašyti savo įspūdžius rašinėliuose. Taip buvo surinkta dešimt rašinėlių. Kita mokinių grupė, po išvykos į du Lietuvos muziejus ir dalyvavimo jų edukacinėse programose, buvo paprašyta rašinėliuose aprašyti savo įspūdžius abiejuose muziejuose. Taip buvo surinkta dar dešimt rašinėlių. Tenka pastebėti, kad dar keletas rašinėlių atsirado įsijungus ir pavieniams žmonėms, sutikusiems aprašyti savo įspūdžius muziejuose.

Piešiniai. Šis duomenų rinkimo būdas taip pat išsirutuliojo tyrimo metu (iš anksto nebuvo numatytas) ir yra glaudžiai susijęs su anksčiau aptartu duomenų rinkimo būdu – rašinėliais, kai keletas mokinių, nepanorusių rašyti rašinėlių, pasiūlė nupiešti muziejų, pasufleruodami dar vieną galimą duomenų rinkimo būdą. Aiškėjant nuobodulio kategorijos reikšmingumui muziejinėje edukacijoje, viena mokinių grupė buvo paprašyta išreikšti savo požiūrį į nuobodų bei įdomų muziejų, piešiant ir kartu užrašant svarbiausias mintis piešiniuose. Tyrimui einant į pabaigą ir siekiant teorinio prisotinimo dar viena mokinių grupė buvo įtraukta į muziejaus piešimą. Tyrimo autorei susitarus su mokytoja, kad jos mokiniai nupieš muziejų, ir apsilankius mokykloje, kai jau piešiniai buvo nupiešti, su kiekvienu piešinio autoriumi buvo aptariama jo muziejaus vizija. Tie aptarimai fiksuojami juos užsirašant vietoje ir po apsilankymo rašant pastabas. Besibaigiant tyrimui dar viena vaikų grupelė (priešmokyklinė grupė vaikų darželyje) buvo paprašyta nupiešti savo įsivaizduojamą muziejų. Taip pat keletas piešinių buvo surinkta ir iš pavienių tyrimo dalyvių (tiek vaikų, tiek suaugusių žmonių). Galima pastebėti, kad vaikai (ypač mažamečiai) su džiaugsmu sutikdavo piešti muziejų ir paskui pasakodavo, ką nupiešė, o suaugusieji žmonės sunkiai sutikdavo piešti muziejų, neretai iš karto sutrikdami ir pasiaiškindami, kad nemoka piešti. Tie suaugusieji, kurie galiausiai sutiko piešti muziejų, paskui išsamiai pasakojo bei analiza-

vo savo piešinio reikšmes. Piešiniai, kaip ir kiti tyrimo duomenys, buvo koduojami, neužmirštant piešinių autorių komentarų (taip tikintis perteikti jų suvokimą apie muziejų ir mokymąsi muziejuje), ir vėliau integruojami į bendrą konceptualizavimo procesą.

Konferencijų ir seminarų (2003, 2004, 2007) medžiaga. Į tyrimą integruota ir muziejinės edukacijos tema rengtų konferencijų (2003, 2007) ir seminarų (2004) medžiaga. 2003 m. tarptautinėje konferencijoje „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“ aptartos muziejinės edukacijos galimybės (Bowman, 2003; Josephsen, 2003; Kaitavuori, 2003; Jasevičiūtė, 2003; Stauskaitė, J., Baltrūnas, A., Liandzbergis, 2003). 2004 m. surengtas tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“, kuriame įvairūs Lietuvos ir užsienio autoriai pristatė įvairias muziejinės edukacijos galimybes (Adamonytė, 2004; Bowman, 2004; Brazauskaitė, 2004; Dapkutė, 2004; Edur, 2004; Jasevičiūtė, 2004; Jarockienė, 2004; Kaitavuori, Simovara, 2004, Karosas, 2004; Krikščiokaitytė, 2004; Krutulienė, 2004; Mockienė, 2004; Račėnaitė, 2004; Tornau, 2004). Po šio seminaro A. Bowman (2004), V. Jasevičiūtė (2004), L. Krikščiokaitytė (2004) parengė rekomendacijas. 2007 m. LR seime vyko tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“, kurioje taip pat buvo aptariami muziejinės edukacijos klausimai (Heiskanen, 2007; Jasevičiūtė, 2007; Jarockienė, 2007; Lundgaard, 2007; Morgan, 2007; Pečiulytė, 2007; Ruseckaitė, 2007; Šiukščenė, 2007; Verbickas, 2007). Šių seminarų ir konferencijų medžiaga buvo koduojama ir integruota į tyrimą, kaip ir visa kita tyrimo medžiaga.

**Tyrimo patikimumas.** Tyrimo kokybės vertinimo kriterijai yra svarbūs visuose moksliniuose tyrimuose, tiek kiekybiniuose, kuriuose vertinimas dažniausiai yra nusistovėjęs ir aiškus, tiek kokybiniuose, kur vertinimas nėra toks aiškus. N. Elliott, A. Lazenbatt (2005) akcentuoja, kad mokslinių tyrimų literatūroje yra pateikiama keletas vertinimo kriterijų rinkinių (12 pav.). J. Breckenridge (2010) pažymi, kad kiekybiniame tyrime egzistuoja gerai žinomos patikimumo priemonės, tokios kaip validumas, patikimumas (12 pav.) ir apibendrinamumas (angl. *generalisability*), o kokybiniuose tyrimuose nėra vieno univer-

saliai naudojamo kokybės vertinimo rinkinio. N. Mays, G. Pope (2000; cit. J. Breckenridge, 2010) primena, kad dėl kiekybinio ir kokybinio tyrimo vienodų kokybės vertinimo kriterijų taikymo yra buvę nemažai diskusijų. J. Breckenridge (2010) pastebi, kad kokybinių tyrimų tyrėjai yra parengę nemažai alternatyvių vertinimo kriterijų, tokių kaip patikimumas, kruopštumas, perkeliamumas, skaidrumas ir kiti. N. Elliott, A. Lazenbatt (2005), remdamiesi Y. S. Lincoln ir E. G. Guba (1985), išskiria panašius kokybinio tyrimo kriterijus: patikimumas, perkeliamumas, priklausomumas, patvirtinamumas (1 lentelė).

**1 lentelė.** Tyrimo kokybės vertinimo kriterijai, pagal N. Elliott, A. Lazenbatt (2005)

Tyrimo kokybės vertinimo kriterijai				
Kiekybiniai kriterijai	Kokybiniai kriterijai	Universalūs kriterijai	Originaliosios GT kriterijai	<u>Strauss ir Corbin</u> GT kriterijai
<u>Validumas</u> Patikimumas	Patikimumas <u>Perkeliamumas</u> Priklausomumas Patvirtinamumas	<u>Validumas</u> Aktualumas	Dėmė Darbas Tinkamumas Pakeičiamumas	Du kriterijų rinkiniai: Tyrimo procesas Empiris išvadų pagrindimas
<u>Sheldon</u> 1994	<u>Lincoln, Guba</u> 1995	<u>Hammerley</u> 1992	<u>Glaser, Strauss</u> 1967	<u>Strauss, Corbin</u> 1990, 1998

Klasikinė GT, kaip bendroji metodologija, tiesiogiai nepriklauso nei kiekybinių, nei kokybinių tyrimų paradigmoms ir turi savitus vertinimo kriterijus (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978). B. Glaser, A. Strauss (1967) mano, kad priešingai negu kiekybiniai tyrimai klasikinė grindžiamoji teorija neturi plėtoti faktinių rezultatų ar tikslių aprašymų, bet pristato integruotą patikimų, teoretinių hipotezių rinkinį, atitinkantį pagrindinę elgesio struktūrą. Iškilusi grindžiamoji teorija netikrinama kaip teisinga ar klaidinga, jai svarbu pritaikomumas ir pakeičiamumas konkrečiame lauke (angl. *the substantive area*). Nėgana to, priešingai negu kokybiniai tyrimai, klasikinė GT, kaip pastebi B. Glaser (2004), neketina pateikti detalių aprašymų, pasakoti dalyvių istorijų ar pasiūlyti interpretacijų, vietoj to dalyvių perspektyvos iš-

gaunamos konceptualių lygiu. Tuomet kyla klausimas, kokiais kriterijais vertinant galima nustatyti klasikines GT tyrimo patikimumą?

Pasirodo GT tyrimo patikimumui vertinti taikomi keli vertinimo būdai. Patys GT autoriai siūlo atlikti vertinimą remiantis „produkto įrodymais“ (Glaser, 1978, 1998). GT naudojimui vis labiau augant, jis tampa „madingas“ (Weed, 2009) ir nemažai tyrėjų akcentuoja, kad GT yra labai populiarus metodologija (Bryant, Charmaz, 2007; Black, 2009), pastebimas didėjantis srautas mokslo darbų, kuriuose afišuojamasi, kad jie atliekami GT pagrindu, tačiau neretai tie tyrimai neatitinka grindžiamosios teorijos metodologijos reikalavimų (van Niekerk, 2009; Sbaraini ir kiti, 2011; Luckerhoff, Guillemette, 2011). Taigi siūloma vertinti GT teoriją ir kaip „pilno paketo“ tyrimą (Holton, 2009) procedūrinio patikimumo kontekste (Elliott, Lazenbatt, 2005; Breckenridge, 2010).

Kaip jau minėta, pirmasis patikimumo vertinimo būdas yra susijęs su produkto įrodymu (angl. *product proof*). Anot B. Glaser (1978), produktą įrodo: dermė, veikla, tinkamumas ir pakeičiamumas.

**Dermė** (angl. *fit*). J. Breckenridge (2010) aiškinimu, dermė reiškia, kad esmingiausia pasiūlytų teorijos sąvokų validumui yra tai, kiek šios sąvokos „dera“ su duomenimis ir atstovauja tą elgesį, kuris buvo konceptualizuojamas. B. Glaser (1978, p. 4) pastebi, kad „tyrėjo tikslas yra pagrįsti kategorijų dermę taip, kaip tik įmanoma“. H. Scott (2007) pastebi, jeigu GT yra atidžiai indukuota (angl. *induced*) konkrečiame lauke, tai jos kategorijos ir jų savybės atitiks šio tyrimo tikrovę, paremtą šios srities subjektyvų, praktiškų ir tyrėjų akyse. Jai antrina A. Jurgaitytė-Avižinienė (2012, p. 109–110) teigdama, kad dermė turėtų užtikrinti, kad gaunamos temos nebūtų pritempiamos ar ištrauktos iš dar nebrandžių ar teoriškai suprantamų fenomenų. Supratimas turi kilti tik iš duomenų ir būti nuolat validuojamas, tikrinant, ar kategorijos tinkamai aprėpia duomenis, ar dera su kitomis, aukštesnio lygio kategorijomis ir t. t.

*Dermės siekis buvo reikšmingas viso tyrimo metu. Tinkamų sąvokų paieškas atspindi detalūs aprašymai atmintinėse, kuriose galima pastebėti, kad sąvokų kaita vyko palaipsniui. Kaip gana taiklų pavyzdį galima būti pateikti konceptualizavimo kelią „nuo nuobodulio rato iki*



*plūduriavimo“ sąvokos atsiradimo. Esminės kategorijos tinkamiausias sąvokos paieškos taip pat atspindi „glūdinimo“ momentą, kaip antai: vienu metu atrodė, kad pasinėrimas gali būti esminė kategorija, taigi dar kartą peržvelgus šios kategorijos santykį su kitomis kategorijomis, buvo pastebėta, kad interaktyvumo kategorija yra neatsiskleidusi visa savo esme, taigi esminės kategorijos samprata vėliau ir buvo performuota į nardinantį interaktyvumą. Taigi, šiame tyrime pristatytos sąvokos nėra galutinės, jos yra atviros modifikavimui, tikintis užtikrinti tęstinę dermę integruojant naujus duomenis į teoriją.*

Veikla (angl. *work*). B. Glaser (1978) pastebi, kad veikla yra susijusi su teorijos galimybėmis paaiškinti, kas vyko, prognozuoti, kas gali įvykti ir interpretuoti, kas vyksta konkrečiame ar platesniame tyrimo lauke. H. Thulesius ir kt. (2003, cit. Breckenridge, 2010) pastebi, kad teorija, su daugybe reikšmių variacijų, turi gebėti paaiškinti reikšmes, kuriomis dalyviai sprendžia savo pagrindinį rūpestį. Šią mintį patikslina H. Scott (2007), teigdama, kad jeigu „teorija veikia“, ji paaiškina pagrindines elgesio variacijas tyrimo lauke. Suformuotos tyrimo metu teorijos turi pateikti prielaidas, paaiškinimus ir parodyti tiriamojoje srityje vykstančias sąveikas (interakcijas).

*Tyrimo duomenys ir vėliau integruota literatūros analizė leido daryti išvadą, kad esminė kategorija (nardinantis interaktyvumas) paaiškina, kaip galima išspręsti pagrindinį rūpestį (nuobodulį), išryškėjusį jau tyrimo pradžioje. Taigi, nardinantis interaktyvumas, siūlydamas sprendimą nuobodulio problemai, ne tik pasiūlo „pasinėrimo“ galimybę, bet ir leidžia „suverti“ daugelį pabirusių karoliukų (kitų kategorijų) ant vieno siūlo, t. y. ant nardinančio interaktyvumo. Taigi nardinančio interaktyvumo kategorija ne tik padėjo susieti svarbiausius tyrimo elementus, bet ir paaiškinti jų tarpusavio sąsajas.*

Tinkamumas (angl. *relevance*). B. Glaser (1978, 1998) pabrėžia, kad tinkamumas nusako esminės kategorijos svarbą konkrečiame tyrimo lauke, t. y. jis yra iškilusios teorijos „čiuptuvas“ (angl. *the grab*). J. Breckenridge (2010) pastebi, kad jeigu teorija yra pagrįsta duomenimis, išvystyta sistemišku ir griežtu nuolatinio lyginimu, tada ji įgis reikšmę ir tinkamumą konkrečiame tyrimo lauke. B. Glaser (1978) apibendrina, kad produkto tinkamumas užtikrinamas taikant griežtas

GT procedūras ir leidžiant esminėms problemoms ir sprendimams induktyviai išskilti.

*Vis labiau ryškėjant įvairioms kategorijoms, tačiau vis dar atliekant interviu su tyrimo dalyviais, į pokalbius buvo integruojamos ir tos temos, kurios buvo fiksuojamos išskylančiose kategorijose. Taigi tyrimo dalyviai turėjo galimybę pasidalinti ne tik savo požiūriu į vieną ar kitą kategoriją, bet ir atskleisti savo santykį su jomis: pvz. į pokalbį integruota kategorija „nuobodulys“ labai palengvindavo interviu procesą, nes dauguma tyrimo dalyvių turėjo labai aiškį savo nuomonę apie nuobodulį ir jo vietą muziejinėje edukacijoje. Kalbėdami apie nuobodulį, jie nejučiomis pereidavo prie kitų temų ir netgi prie pasiūlymų, ką reikėtų keisti muziejinėje edukacijoje, kad būtų išvengiama nuobodulio. Taip pat pirminio tyrimo metu iškilusi kategorija „pusiausvyros paieškos“ buvo pristatyta vienam tyrimo dalyviui, kurio išsakyta mintis, kad „ir pusiausvyra gali būti nuobodi“ buvo labai reikšmingas signalas tyrėjui dar kartą grįžti į tyrimo lauką. Taip pat ne kartą iš tiriamųjų teko išgirsti, kad pasinėrimas skamba ne tik patraukliai ir įdomiai, bet ir taikliai. Patikrinti svarbiausi konceptai interviu su tyrimo dalyviais metu leido ne tik ieškoti taikliausių žodžių, bet ir geriausiai atspindėti tinkamumą.*

Pakeičiamumas (angl. *modifiability*). Pakeičiamumas reiškia grindžiamosios teorijos gebėjimą būti pakeista, reaguojant į naujų svarbių duomenų palyginimą (Thulesius ir kiti, 2003, cit. Breckenridge, 2010). Kitaip tariant, pakeičiamumas reiškia, kad atsiradus naujiems svarbiems duomenims teorija gali būti keičiama. B. Glaser ir A. Strauss (1967, p. 43) pristato GT kaip „nuolat plėtojamą subjektą, o ne kaip tobulą produktą“. B. Glaser (2003) pastebi, kad sukurta grindžiamoji teorija nėra skirta būti įrodoma, ji tik gali būti modifikuojama toliau, taikant nuolatinį lyginimą. B. Glaser (1978, 1998) (cit. A. Jurgaitytė-Avižinienė, 2012) pastebi, kad pakeičiamumas reiškia, kad konkrečioji teorija yra tik dalinio užbaigtumo lygio ir nauji duomenys visada ją gali papildyti. Taigi GT visada turi potencialą toliau plėtotis. Pakeičiamumas yra ne tik galingiausias elementas grindžiamosios teorijoje (Breckenridge, 2010), bet ir grindžiamosios teorijos pagrindas (Nathaniel, Andrews, 2010).

*Tenka prisipažinti, kad iškilus „pasinërimo“ kategorijai, vis dažniau buvo susimąstoma, ar „nuobodulio ratas“ ir „pasinërimas“ gali būti panaudoti kituose edukaciniuose laukuose. Tenka pripažinti, kad ši teorija, plëtota konkrečiame tyrimo lauke ir konkrečiais duomenimis, galëtų būti plëtojama toliau, ir tęsiant tyrimą tiek tame pačiame, tiek atliekant tyrimą kitame tyrimo lauke.*

B. Glaser (1992), apibendrindamas patikimumo vertinimo kriterijus, primena, kad tada, kai teorija atitinka šiuos keturis kriterijus, ji suteikia konceptualų požiūrį į veiksmus, pasikeitimus ir priėjimus konkrečiame tyrinëjimų lauke.

*Šiame tyrime pristatytos sąvokos nėra galutinës, jos yra atviros modifikavimui siekiant užtikrinti tęstinį patikimumą, į teoriją integruojant naujus duomenis. Taigi ši teorija yra pereinamajame būvyje, nes nauji ar alternatyvūs įvykiai gali ją modifikuoti toliau, vis labiau didinant dermę, veiklą, pakeičiamumą ir tinkamumą.*

Kita vertus, yra siūlomas (Elliott, Lazenbatt, 2005) dar vienas būdas vertinti GT tyrimo patikimumą. Jis vadinamas „konceptualiuoju (procedūriniu) patikimumu“ (angl. *conceptual (procedural) credibility*). N. Elliott, A. Lazenbatt (2005) pastebi, kad grindžiamoji teorija turëtų būti vertinama kaip pilno tyrimo metodo paketas, apimantis duomenų rinkimą, nuolatinio lyginimo analizę, teorinę atranką, atmintinių rašymą, ir jie visi gali sukurti mokslinę vertę atitinkantį sąmoningumą ir pripažinimą, reikalingą grindžiamosios teorijos tyrimui ir atitinkantį kokybës standartus, susijusius su mokslinių tyrimų praktika grindžiamosios teorijos metodologijoje. B. Glaser (2001) pastebėjo, kad konceptualizavimas yra GT šerdis. Konceptualizavimas leidžia generuoti sąvokas nepriklausomas nuo laiko, vietos ir žmonių (angl. *abstract in terms of time, place and people*). B. Glaser (2003) akcentuoja, kad patikima arba „gerai“ pagrįsta teorija bus konceptualiai pritaikoma tiek *substantyvioje* (angl. *substantive area*), tiek platesnėje srityje. B. Glaser (2003) pastebi, kad „produktų įrodymo“ patikimumas vertinamas pagal galutinį rezultatą, o ne pagal procesą, kurio metu jis iškilo. B. Glaser (2003) nuomone, jei ši teorija atitinka minëtus kriterijus: dermę, darbą, tinkamumą ir pakeičiamumą, tada „procedūrinis patikimumas“ yra numanomas. Neatsitiktinai R. Sudab-

by (2006) primena, kad kiekvienas tyrėjas, atliekantis GT tyrimą, neretų pamiršti, kad GT nėra pasiteisinimas ignoruoti literatūrą; GT nėra neapdorotų duomenų pristatymas; GT nėra teorijos tikrinimas, turinio analizė ar žodžių skaičiavimas; GT nėra vien tik griežtų technikų taikymo duomenims šablonas; GT nėra tobula; GT nėra lengva; GT nėra pasiteisinimas metodologijos nebuvimui.

Jau pačioje rezultatų aptarimo pradžioje buvo pabrėžiama, kad atliekant šį tyrimą nuo pradžios iki galo bus stengiamasi laikytis svarbiausio GT principo, t. y. tiek renkant duomenis, tiek juos analizuojant, tiek rašant darbą buvo laikomasi „pilno paketo“ procedūrų. Viso tyrimo metu buvo siekiama kuo atidžiau laikytis visų „pilno paketo“ procedūrų, t. y. viso tyrimo metu tiek renkant duomenis, tiek juos analizuojant, tiek rašant teoriją buvo atsižvelgiama į visus procedūrinius klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimus. Taip pat viso tyrimo metu buvo siekiama nepamiršti, kad GT atsiriboja nuo žmogaus (t. y. žmonės nėra kategorizuojami, tik elgesys kategorizuojamas, Glaser, 2002), vietos (nesiekama aprašyti visą tiriamą lauką, o tik pagrindinį procesą jame, Glaser, 2002) ir laiko (sąvokos nepriklauso nuo laiko savo pritaikymu, Glaser, 2002) ir kryptingai siekiama vis didesnio konceptualizavimo lygio. Tai atspindi ir pakankamai detalus tyrimo eigos aprašymas 1.3 poskyryje, kuriame pristatoma teorijos plėtojimo eiga nuo atvirojo kodavimo bei pirmųjų atmintinių iki teorinio kodavimo bei teorinio prisotinimo tyrimo pabaigoje.

### **1.3. Kelias link grindžiamosios teorijos iškilimo**

Kadangi klasikinėje GT strategijoje duomenų rinkimo ir analizės procesas yra cikliškas, duomenų rinkimo ir analizės metu rašytos atmintinės, kurios buvo būtina priemonė, norint atlikti GT analizę ir leisti teorijai „iškilti“ iš duomenų. Atmintinių rašymas šiuo atveju svarbi ne tik kaip kūrybingumo priemonė, bet ir kaip centrinė priemonė teorijos „iškilimui“ (Babchuk, 1996), kuri naudojama kartu su kodavimu: nuo pirmųjų duomenų analizės iki teorijos rašymo. Taigi duomenys, surinkti tiek individualiojo interviu, tiek stebėjimo, tiek kitais metodais, tarpusavyje sąveikaudami padėjo „iškilti“ teorijai,

plėtojama remiantis konceptualizavimu, kaip pagrindinį instrumentą naudojant ciklišką nuolatinės lyginamosios analizės procesą.

Kelias link grindžiamosios teorijos atskleidžiamas apžvelgiant tyrimo plėtojamą nuo pirmųjų atmintinių iki paskutiniųjų atmintinių, kur teorija jau įgavo savo aiškų pavidalą. Taigi šis kelias aprašomas tolesniuose skyreliuose: 1.3.1 skyrelyje trumpai pristatomos pirmosios kategorijos ir pirminė išeitis, 1.3.2 skyrelyje pristatomas sudėtingas nuolatinio lyginimo procesas, atskleistas rašant atmintines, 1.3.3 skyrelyje pristatoma kelio pabaiga, t. y. finalinis etapas nuo esminės kategorijos iškilimo momento iki teorinio prisotinimo.

### 1.3.1. Kelio pradžia

Tyrimo pradžioje tikėtasi, kad ėjimas į tyrimo lauką atviromis akimis (angl. *open mind*) leis užčiuopti svarbias, iš anksto nenumatytas tyrimo gaires, kurios leis po truputį siaurinti tyrimo lauką ir ateityje atrasti svarbiausią „siūlą“ – esminę kategoriją (angl. *core category*), kuri ir suformuos grindžiamąją teoriją. Norint detaliau atskleisti duomenų analizės procesą prieduose pateikiami pastabų (angl. *field notes*), rašytų iš karto, kai buvo atlikti interviu, pavyzdžiai (žr. 2 priede), atvirojo kodavimo pavyzdys (žr. 3 priede), kategorijų išskyrimo pavyzdys (žr. 4 priede), stebėjimo pastabų pavyzdžiai (žr. 5 priede), atmintinių pavyzdžiai (žr. 6 priede).

Pradinėje tyrimo stadijoje pirmieji tyrimo dalyviai buvo pakviesti pasikalbėti apie muziejinę edukaciją, iš anksto nepasiruošus konkrečių klausimų. Jau atlikus patį pirmąjį interviu tą patį vakarą buvo fiksuojami pirmieji pastebėjimai ir pradėta duomenų analizė. Pirmajame tyrimo etape, pagal GT taisyklės, reikėjo aptikti pagrindinį rūpestį. Dar tik ieškant pagrindinio rūpesčio, pirmieji duomenys buvo pradėti koduoti laikantis atvirojo kodavimo principų. Atvirojo kodavimo metu buvo koduojami duomenys „eilutė po eilutės“, tačiau koduojama ne kiekviena transkribuoto interviu eilutė automatiškai, o kiekviena mintis, kartais išreikšta vos vienu žodžiu, kartais keletu eilučių ar net pasitraipų. Remiantis atvirojo kodavimo metu taikomomis procedūromis, koduojant duomenis buvo bandoma atsakyti į rekomenduojamus (Gla-

ser, 1998; Holton, 2007) klausimus: kas vyksta tiriamajame lauke? Ką šie duomenys rodo? Koks yra dalyvių pagrindinis rūpestis? Kaip jie tą rūpestį sprendžia? Pirmiausia išskirtos pradinės kategorijos, paskui atlikta jų tarpusavio priklausomybės analizė ir vėliau jos sujungtos į bendras kategorijas.

Tikintis aiškiau perteikti pirmojo etapo procesą, toliau pateikiamos ištraukos iš atmintinių, rašytų pirmaisiais tyrimo metais.

#### Pirmosios atmintinės

**2009 05 15.** (*Atmintinė apie pirmąjį įspūdį pirmojo interviu metu*). Šiandien atlikau pirmąjį interviu su muziejaus edukatore viename garsaus ir žinomo žmogaus vardo memorialiniame muziejuje. Interviu atlikimui buvau pakviesta į sodelį, sėdėjome pavėsinėje, nuostabios pavasariškos gamtos apsuptyje, ir kalbėjomės apie muziejinės edukacijos galimybes šiuolaikiniame muziejuje. Po įdomaus ir turiningo pokalbio jaučiau pakylėjimą ir norą dar labiau gilintis į muziejinės edukacijos subtilybes...

**2009 06 27.** (*Atmintinė apie sėkmes ir nesėkmes muziejinėje edukacijoje*). Atliktas dar vienas interviu su muziejaus edukatore. Pastebėta, kad edukatoriai neturi spec. išsilavinimo ir daug patirties, tačiau patirties stoka gali būti ir privalumu, nes žmogus dar „neperdegęs“, stengiasi, ruošiasi, ieško, tobulina save ir edukaciją. Svarbi pasirodė mintis, kad „edukatorius stengiasi bendrauti ne taip, kaip mokytojas“. Gal ši mintis ateityje pravers: *edukacija – nesibaigiantis mokymasis edukatoriui*. Taip pat buvo kalbama apie sėkmės ir nesėkmės edukacijoje veiksnius, apie lankytojų aktyvų dalyvavimą edukacinėse programose, pasiūlant jiems patiems išbandyti senąsias rašymo priemones (rašant laiškus ir pan.).

**2010 02 12.** (*Atmintinė apie aktyvią veiklą muziejuje*). Atliktas interviu su trečios klasės mokiniu, kuris po apsilankymo keliuose edukaciniuose užsiėmimuose muziejuose dalijosi savo įspūdžiais. Šiame interviu aiškėjo, kad didžiausią įspūdį lankytojui palieka aktyvi veikla muziejuje, tai patvirtina tokia respondento mintis požiūryje į edukatorių/gidą: „gal patiems įdomiau, nes atsibosta stovėti, kai pasakoja, niekur eiti negalima, tyliai reikia būti“. Pabrėžiama, kad *įdomu ne*

*pasakojimas, o filmas – kaip didesnis realybės pajautimas. Taip pat pastebėta, kad didesnis edukacinės programos poveikumas pasiekiamas tada, kai vaikas pats dalyvauja. Reikia atkreipti dėmesį į aktyvią veiklą ir dalyvavimą.*

**2010 03 02.** *(Atmintinė apie susirūpinimą GT metodu).* Suprantu, kad atlikta dar nedaug interviu, tačiau niekaip nesuprantu, kaip atrasiu tą teoriją. Aišku tik viena, kad muziejinė edukacija neatsiejama nuo aktyvios veiklos, interviu dalyviai vis pabrėžia, kad pasyvi veikla muziejuje skatina nuobodulį... Raminu save, kad teorija „iškilis“ laikui bėgant, tiesiog reikia daryti tyrimą, analizuoti duomenis ir neskubinti proceso...

**Nuobodulys.** Kaip buvo minėta, jau pačioje tyrimo pradžioje pastebėta, kad nuobodulys yra reikšmingas reiškinys, galiausiai iškilęs kaip pagrindinis rūpestis muziejinėje edukacijoje. Taigi svarbu akcentuoti, kad nuobodulys yra svarbi kategorija, turinti įtakos visai muziejinei edukacijai. Tyrimo dalyviai vis pabrėždavo, kad muziejus neretai asocijuojasi su nuoboduliu, todėl muziejaus lankytojai ir netgi patys darbuotojai turėdavo išankstinį baiminimąsi, kad muziejuje neretai yra nuobodu.

**Siekis išvengti nuobodulio.** Gilinantis į nuobodulio muziejinėje edukacijoje problemą, iškilo dar viena svarbi kategorija, įvardyta kaip „siekis išvengti nuobodulio“. Toliau pateikiamoje atmintinėje ši kategorija aptariama plačiau:

**2011 03 26.** *(Atmintinė apie nuobodulį ir siekį jo išvengti).* Kalbėdami apie nuobodulį tyrimo dalyviai iš karto kalba apie pastangas jo išvengti, taigi šalia nuobodulio iškilusi „siekio išvengti nuobodulio“ kategorija yra natūrali ir neatsiejama nuo nuobodulio kategorijos. Jeigu nuobodulys yra itin nepriimtina būseną žmogui, tai siekis išvengti nuobodulio yra savaiminė reakcija į ją. Ima atrodyti, kad ši kategorija yra svarbi tiek muziejininkams, tiek muziejų lankytojams.

Kategorija „siekis išvengti nuobodulio“ leido iškilti kitai kategorijai, iš pradžių įvardytai kaip „visa aktyvi veikla muziejuje“.

**Visa aktyvi veikla muziejuje.** Pradinio tyrimo atmintinių ištraukose pastebima, kad iš pradžių buvo kalbama apie muziejinės edukacijos programų turinį, apie sėkmės ir nesėkmės veiksnius, apie muziejaininko pašaukimą, apie siekį sudominti lankytojus. Šie pirmieji interviu ir jų analizė parodė, kad muziejinės edukacijos tyrimo laukas yra pakankamai platus. Taigi tuo metu vis kilo klausimas, kaip jį susiaurinti? Kuri tema/idėja šiame tyrimo lauke yra reikšminga? Galima pastebėti, kad reikšmingas pasirodė bandymas pasikalbėti su muziejaus lankytoju – mokinuku, kuris atskleidė savo vidinį poreikį – aktyviai dalyvauti edukacinėje veikloje. Siekis aktyviai dalyvauti atsiskleidė ne tik kaip viena svarbesnių iškilusių kategorijų, bet ir kaip galimybė išspręsti pagrindinį rūpestį – nuobodulį, kaip galimybė jo išvengti. Visa aktyvi veikla muziejuje buvo sutapatinta su terminu „interaktyvumas“, kuris, pasak K. Salen ir E. Zimmerman (2003), yra toks žodis, kuris gali reikšti viską arba nieko. Pasak J. Frome, (2009) interaktyvumo sąvoka gali būti naudojama skirtinguose kontekstuose ir tie kontekstai gali įtakoti apibrėžimų reikšmes. Taigi tiriamuoju atveju apsispręsta interaktyvumą traktuoti kaip įvairiapusę aktyvią veiklą muziejuje.

Į tyrimo lauką pradėta eiti su nauja siauresne tema – „visa aktyvia veikla“ muziejinėje edukacijoje. Tuomet pastebėta, kad tyrimo dalyviai, kalbėdami apie aktyvią veiklą muziejuje, išskirdavo bendradarbiavimo tarp muziejaus darbuotojų ir muziejaus lankytojų svarbą, kas ir atskleidžiama to meto atmintinėse:

**2011 01 25.** *(Atmintinė apie galimai svarbius muziejinės edukacijos aspektus).* Vis atlikinėju interviu. Pastebiu, kad kiekvienas respondentas iškelia skirtingus muziejinei edukacijai ir interaktyvumui svarbius aspektus: pvz., viena mokytoja itin pabrėžė bendradarbiavimą tarp muziejaus ir mokyklos, kuriant ekspozicijas ir interaktyvius eksponatus; kita mokytoja teigė, kad kūrybiškas ir originalus edukatorių/ekspozicijų kūrėjų požiūris leidžia kurti naujus/netradicinius mokymo metodus; muziejaus lankytojas ne tik aptarė savo patirtį ir santykį su interaktyviais eksponatais moderniuose užsienio muziejuose, bet ir traktavo save kaip „interaktyvų“ lankytoją. Įdomu, kokius aspektus pavyks „užčiuopti“ kalbantis su kitais respondentais.



Koduoiant duomenis ir iškilus interaktyvumo kategorijai, atkreipiamas dėmesys į interaktyvumo sampratos raišką, tai ir aprašoma šioje atmintinėje:

**2011 02 25.** (*Atmintinė apie interaktyvumą*). Ar tikrai interaktyvumas yra kategorija, leidžianti muziejui sėkmingai išvengti nuobodulio? Juk interaktyvumas yra ten, kur daug kompiuterių, kur daug įvairių naujaušų technologijų. Juk tiek tyrimo dalyviai, tiek įvairūs tyrimai Lietuvoje ir pasaulyje kalba apie intensyvų interaktyvumo, interaktyvių elementų taikymą muziejuje. Tačiau ne visada ši inovacija suprantama tik teigiama prasme, pastebima, kad muziejaus interaktyvumas neretai suprantamas taip: „*vaikai tiesiog ateina ir maigo mygtukus*“. Interaktyvumas neretai suvokiamas per siaurai: „*iš tikrųjų retai pasitaiko arba nėra toks pagrindinis dalykas, kad vienas vaikšto, žiūri ir daugiau nieko jis ten nedaro. Ten būna dar kažkas kito ir visada atkreips dėmesį, ką kiti žmonės daro, kur jie žiūri, jeigu žmonės atėjo grupėmis, tai jie nori visi veikti, o ne tai kad vienas kažką spaudinėja, o kiti tik žiūri, tai tada ką jie ten daro iš viso, jie kaip ir nesidomi*“ (D1).

Tyrimo dalyvių nevienalytė interaktyvumo sampratos raiška leido išskirti kitai kategorijai, įvardyti „perdozavimu“.

**Perdozavimas.** Perdozavimo kategorijos iškilimas atskleidžiamas dar vienoje ištraukoje iš atmintinių:

**2011 04 01.** (*Atmintinė apie nuobodulio dvilypumą*). Gal vis dėlto tas nuobodulys ir nėra toks pats pasyviame ir interaktyviame muziejuje, galbūt jis gali pasireikšti ne tuo pačiu metu, pvz.: pasyviame muziejuje – „nuobodu iš pat pradžių“, interaktyviame muziejuje – „nuobodu kada nors vėliau“. Juk *interaktyvus nuobodulys* gali atsirasti dėl per didelio erdvės, laiko, informacijos, technologijų ir kt. faktorių panaudojimo. Gal tai būtų galima įvardyti kaip *perdozavimu*?

Perdozavimo kategorijos išskyrimo jau pradiname tyrimo etape leido formuotis „nuobodulio ratui“, sudarytam iš nuobodulio, siekio

išvengti nuobodulio, interaktyvumo ir perdozavimo. Tačiau iškilo ir dar viena kategorija – „siekis išvengti perdozavimo“.

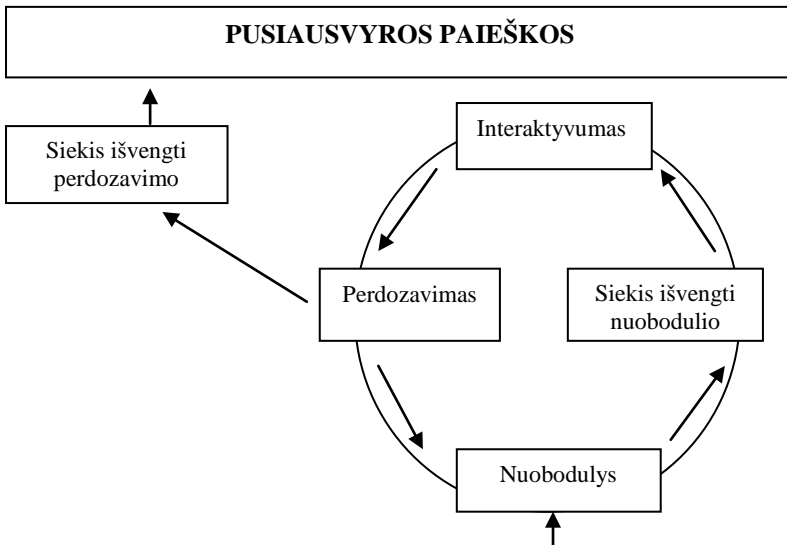
**Siekis išvengti perdozavimo.** Kaip jau minėta, siekis išvengti „perdozavimo“ ryškėjo perdozavimo kategorijos iškilimo kontekste. Štai vienas tyrimo dalyvis pasakoja, kad perdozavimas yra neatsiejamas ne tik nuo per didelio technologijų naudojimo, bet ir nuo pačių muziejaus siekių. Jeigu muziejus siekia tik uždirbti daugiau pinigų, tik turėti daugiau lankytojų, ar tada jis nepraranda esminės savo funkcijos: „*dabar matau, kad žmonės greitai pavargsta nuo dalykų, kurie naudojami vien tik tam, kad panaudoti, labai dažnai muziejaus siekis: ar pritraukti daugiau lankytojų, kad daugiau užsidirbti, t. y. parduoti daugiau bilietai, ar jo funkcija labiau atsiremia į lankytoją, kad jį labiau išmokyti, daugiau suteikti kažkokios informacijos, ar tai verslas ar ne? Svarbu kokia muziejaus funkcija – ar muziejus yra pelno siekianti organizacija, ar labiau „šviečianti“ (D1).*

Kategorija „Siekis išvengti perdozavimo“ ima ryškėti tada, kai atrandama sąsaja tarp kategorijų ir išryškėja priešybių vienovė ir dualumas, tai detaliau aprašoma tokioje atmintinėje:

**2011 04 02.** (*Atmintinė apie tradicijos ir nuobodulio ryšį*). Tyrimo dalyviai pastebi, kad tradicija yra itin svarbi muziejuje. Ir vėl iškyla dualumas muziejuje ir muziejinėje edukacijoje – atrodo, kad interaktyvumo sėkmė yra inovacijose, tačiau pasirodo, kad ir prie jų lankytojus reikia pratinti. Vėl grįžtama prie pradinės idėjos, kad tradicija (dažniausiai suprantama kaip visai ne interaktyvus ir ne inovatyvus procesas) yra labai reikšminga lankytojams ir jų mokymuisi muziejuje. Iškyla naujas sąvokų derinys: *interaktyvumas – nuobodulys – priešybių vienovė? O gal dvilypumas/dualumas/priešybių vienovė?*

Kategorija „Siekis išvengti perdozavimo“ leido susiformuoti dar vienai kategorijai, įvardytai „pusiausvyros paieškomis“.

**Pusiausvyros paieškos.** Visos aukščiau aptartos kategorijos: nuobodulys, siekis išvengti nuobodulio, interaktyvumas, perdozavimas, siekis išvengti perdozavimo, leido formuotis nuobodulio ratui (6 pav.) ir padėjo iškilti „pusiausvyros paieškoms“.



**6 pav.** Galima išėitis iš „nuobodulio rato“ – pusiausvyros paieškos

Pirminiame GT plėtojimo etape *pusiausvyros paieškos* iškilo kaip pagrindinis parametras ir kaip galima esminė kategorija. Šiame etape *pusiausvyros paieškų* parametras atsiranda kaip siekis ištrūkti iš nuobodulio rato (6 pav.). Tai atsispindi ir ištraukoje iš atmintinių:

**2011 04 05.** (*Atmintinė apie pusiausvyros paieškas*). Iš pradžių atrodė, kad senasis/tradicinis/pasyvusis muziejus yra tiesiog nuobodus, o interaktyvumas muziejų išvaduoja iš nuobodulio ir padeda mokytis. Tačiau vėliau supratau – interaktyvus muziejus irgi gali tapti nuobodus, jeigu jis bus perkrautas interaktyvumu, jeigu „bus perdozuota“. Taigi įžvelgiau šią sąsają: *nuobodulys – interaktyvumas – nuobodulys*. O gal svarbiausia išlaikyti *pusiausvyrą*: nes ir patys įdomiausi dalykai, jeigu jų per daug – žmogų išvargina, priverčia jį patirti nuobodulį, gal vis dėlto ta muziejaus siekiamybė nebūti nuobodžiam, išvengti *perdozavimo* ir yra ta nepasiekta tobulybė? Gal svarbiausia – *pusiausvyros paieškos*?

Apie pusiausvyros paieškas kalbama ir internetinėje erdvėje aptiktuose pasisakymuose, pvz., kuriant ekspoziciją svarbiausias tikslas buvo „*rasti vidurį tarp emocionalumo ir informatyvumo, taip patenkinami įvairių lankytojų poreikiai – ir paviršutiniškai, ir giliai besidominčių ekspozicija, čia lygiaverčiai svarbios ir vizualioji, ir informacinė dalis*“ (I8). Taip pat pabrėžiama, kad „*ekspozicijų interjerų kūrimas – specifinė sritis, tai kolektyvinis darbas, ir architekto ar dizainerio asmeninės ambicijos čia nepageidautinos*“ (I1). Taip pat pastebima, kad: „*didiesiems pasaulio muziejams šiandien sunku apibrėžti savo funkcijas, ypač jei žvelgsime ne į „idealų modelį“, bet į realybę. Muziejus yra ne tik daugybės eksponatų talpykla, ar naujos produkcijos vieta, tai ir specializuotas programos rengiantis tyrimų arba informacijos ir edukacijos centras su biblioteka, video, fotografijų negatyvų, DVD kolekcijomis ir pan. Bet ne vien tai. Dėl įvairiausių priežasčių skirtingų šalių muziejai neatsitiktinai yra skatinami eiti šiuolaikinių kultūros industrijų pramintais takais ir didinti lankytojų skaičių įvairiomis papildomomis pramogomis. Masinio vartojimo, korporacijų reklamos ir švietėjiškos funkcijos čia dažnai neatsiejamai susipina*“ (I1).

2011 metų rudenį atrodė, kad „pusiausvyros paieškos“ gali tapti esmine kategorija, iškilusia nuobodulio rato metu. Tai atskleidžia ši atmintinė:

**2011 04 06.** (Atmintinė apie pusiausvyros paieškas). Empirinės įžvalgos pagal iškilusias kategorijas: nuobodulys – pusiausvyros paieškos – interaktyvios – edukatyvios erdvės kūrimas – muziejaus ir mokyklos santykis (bendradarbiaujančios erdvės) – žmogiškojo faktoriaus (bendruojančios erdvės) sąveika – interaktyvus mokymasis. Gal vis dėlto pusiausvyros paieškos ir yra esminė kategorija, kuri ir apjungia kitas kategorijas?

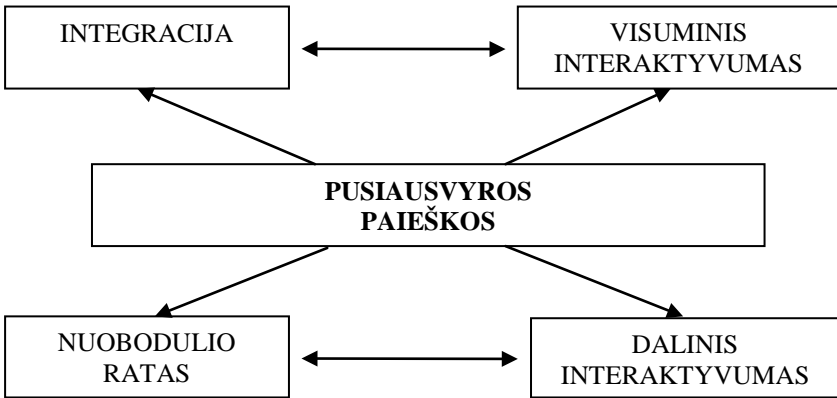
Iškilusi pusiausvyros paieškų kategorija leido iš dalies atskleisti sudėtingą muziejinės edukacijos raišką, tai aptariama ir atmintinėje:

**2011 05 14.** (*Atmintinė apie pusiausvyros paieškas*). Gal pagrindinį šiuolaikinio muziejininko vaidmenį kuriant edukacines aplinkas galima išvelgti pusiausvyros paieškoje? Traktuojant, kad pusiausvyros paieškų parametras „iškilo“ kaip esminė kategorija, išryškėja šiuolaikinio muziejininko veiklos tikslas: jis suvokia, kad muziejus neretai nuobodus lankytojams, tai suvokdamas jis „bėga nuo nuobodulio“ ir stengiasi muziejų padaryti įdomesnį, patrauklesnį, jam atrodo, kad interaktyvumas yra „panacėja nuo nuobodulio ligos“, stengiasi muziejinėje edukacijoje įdiegti interaktyvumą, tačiau susiduria su kita problema – perdozavimu, dėl kurio vėl gali atsirasti nuobodulys. Taigi muziejininkas atsiduria tarsi užburtame rate – „nuobodulys – interaktyvumas – nuobodulys. Gal galima išeiti iš to rato – ieškoti pusiausvyros? Gal *pusiausvyros paieškų* parametras gali būti suvokiamas kaip nuolatinis, nesibaigiantis procesas, leidžiantis sėkmingai pritaikyti šiuolaikinių mokymosi teorijų elementus interaktyvioje muziejaus edukacinėje aplinkoje?

Taigi *pusiausvyros paieškos*, kaip galima esminė kategorija, leido schematiškai atskleisti bendrą teorinių išvalgų vaizdą ir kategorijų tarpusavio ryšius (žr. 7 priede). Atskleidus bendrą empirinių išvalgų paveikslą ir pastebint, kad *pusiausvyros paieškų* kategorija gali būti traktuojama kaip esminė, padedanti atskleisti muziejinės edukacijos raišką, buvo siekiama teorinio prisotinimo (angl. *theoretical saturation*). Kaip jau minėta, teorinis prisotinimas suprantamas kaip duomenų rinkimas ir analizė, kol pasiekiamas toks lygis, kai kategorijos tampa „prisotintos“. Kitaip sakant, tiriamųjų atranka ir nuolatinis lyginimas vyksta tol, kol teorija išvystoma iki pilno kompleksiško. Kai tyrėjas daugiau neatranda naujų specifinių aspektų, sudarančių kategorijas, ir ryšiai tarp kategorijų pradeda kristalizuotis, tuomet prisotinimas yra pasiektas. Taigi iškilus *pusiausvyros paieškų* kategorijai ryšiai tarp kategorijų ėmė kristalizuotis, tačiau vis dar neapleido abejonė, ar tikrai teorinis prisotinimas pasiektas. To meto atmintinėse atsispindi šios mintys:

**2011 09 23.** (*Atmintinė apie dalinį ir visuminį interaktyvumą*). Bemiegė naktis, intensyviai „dirbanti“ galva atrodo leido iškilti apibendrinančiam *pusiausvyros paieškų* paaiškinimui. Vis labiau darosi aišku, kad interaktyvumas gali būti kelių lygmenų. Gal egzistuoja dalinis interaktyvumas ir visuminis interaktyvumas? Gal dalinis interaktyvumas atsispindi nuobodulio rate, o visuminis interaktyvumas atsispindi sėkmingoje integracijoje, leidžiančioje sukurti bendraujančią ir bendradarbiaujančią erdves?

Nors *pusiausvyros paieškų* kategorija leido suformuoti kitą teorinį konstruktą interaktyvios muziejinės edukacijos kontekste (7 pav.) ir papildyti pirminį konstruktą (žr. 8 priede), tačiau šio teorinio konstrukto iškilimas sukėlė dar daugiau abejonų ir neužtikrintumo.



**7 pav.** *Pusiausvyros paieškos – kaip galimybė pereiti iš dalinio interaktyvumo į visuminį interaktyvumą*

Atrodė, kad jau galima tikėtis, kad teorinis prisotinimas pasiektas, tačiau vis dar kirbėjo abejonė: ar tikrai pilnai ir iki galo išpildytas nuolatinio lyginimo procesas? Tuo tikslu buvo peržiūrimos iškilusios kategorijos, rašomos atmintinės, jose ryškėjo įžvalga, leidusi suprasti, kad teorinis prisotinimas dar nebuvo pasiektas:

**2011 10 02.** (*Atmintinė apie nerimą dėl teorinio prisotinimo*). Atrodytų jau beveik visas darbas atliktas, tačiau vis dar galvoje kirba abejonė, ar tikrai? Galvoje sukasi B. Glaser knygoje besikartojantys patarimai: *jeigu nesate užtikrinti, grįžkite atgal į savo duomenis arba ieškokite naujų duomenų, svarbiausia nesustokite*. Paskutiniu metu vis neduoda ramybės iškilusi naujoji išvalga apie galimus interaktyvumo lygmenis. Gal ir nuobodulys nėra toks vienasluoksnis ir toks aiškus, kaip gali atrodyti iš karto, gal vėl reikėtų grįžti prie nuobodulio rato, gal dar ne viskas jame atskleista...

Apibendrinant pirminio grindžiamosios teorijos plėtojimo rezultatus galima pastebėti, kad pirminio bandymo plėtoti grindžiamąją teoriją metu buvo atliekamas *konkretusis* (angl. *substantive coding*) duomenų analizės etapas, t. y., atliekamas *atvirasis* (angl. *open coding*) ir *atrankinis kodavimas* (angl. *selective coding*). Teorijos plėtojimui persikeliant į teorinio kodavimo etapą, rašant atmintines, jas rūšiuojant, renkant naujus duomenis ir juos analizuojant tikrai dar nebuvo aišku, kokių siurprizų jis pateiks.

### 1.3.2. Kryžkelėje

Nuo 2011 m. rudens iki 2012 m. pavasario, su įvairiomis emocijomis duobėmis, taikant nuolatinį lyginimo procesą buvo siekiama atrasti esminę kategoriją, kol 2012 m. birželio mėn. 15 d. ryte (datą akcentuoju neatsitiktinai, nes tuo noriu pademonstruoti ilgą teorijos iškilimo laikotarpį) pagaliau iškilo reikšminga kategorija – *pasinėrimas*. Iškilus *pasinėrimo* kategorijai, iš pradžių atrodė, kad ji bus esminė kategorija, galinti suformuoti grindžiamąją teoriją muziejinėje edukacijoje. Šios kategorijos iškilimui daug įtakos darė intensyvus atmintinių rašymas, naujų ir senų duomenų kodavimas. Kitaip tariant, cikliškas nuolatinio lyginimo taikymas leido iškilti šiai kategorijai.

Vėliau aiškėjo, kad *pasinėrimo* kategorija buvo atskleista kaip giluminis interaktyvumas ir atsvara jau anksčiau išryškėjusiam paviršiniam interaktyvumui, iškilusiam nuobodulio rato pavidalu (vėliau įvardytam *plūduriavimu*). Taigi, neatsitiktinai *pasinėrimo* kategorijos

iškilimas leido suformuoti ir grindžiamąją teoriją: „Nardinantis interaktyvumas“ muziejinėje edukacijoje.

Kelių šios teorijos link norėjęsi pristatyti plačiau: 2011 m. ruduo įnešė labai daug neaiškumo, nežinomybės, ieškojimų, nevilties ir liūdesio, o GT atsiskleidė kaip pakankamai apgaulingas metodas, ką ir iliustruoja toliau pateikiamos atmintinės. Neatsitiktinai įdedamos ir labai ilgos atmintinės, siekiant perteikti sudėtingą ir chaotišką doktoranto, bandančio įveikti GT, įvairių būsenų amplitudę: nuo momento, įvardyto „duobėje“, kai visiškai nesiseka, iki džiaugsmingo iškilimo momento ir esminės kategorijos teorinio prisotinimo.

**Būseną: duobėje.** Šioje atmintinėje atskleidžiama sudėtinga būseną, aiškiai supratęs, kad atliekamame GT tyrime ne viskas yra taip gerai, kaip tikėtasi:

*„Pažvelgusi atgal pastebiu, kad aš bijojau, jog nesugebėsiu padaryti to, ko buvo reikalaujama“ Wendy Guthries  
(Glaser, 2001, p. 118)*

**2011 10 08.** Šiandien dalyvavau nuotoliniame GT seminare, kuriame buvo pastebėta, kad kažkaip neteisingai atlikau atmintinių rūšiavimą (angl. *memo sorting*) ir kad mano esminė kategorija (angl. *core category*) kažkokia neaiški, kad turiu dar kartą atlikti atmintinių rūšiavimą, ir tada žiūrėti, kaip pavyks. Suprantu, kad nuobodulys, ko gero, yra svarbesnė kategorija, bet tada aš nebežinau, kaip susieti kitas kategorijas, nejaugi visas pusiausvyros ir integracijos procesas bus atmestas, nes jis visai nesvarbus? Juk siekiama sukurti muziejų, kuriame bendraujama ir bendradarbiaujama, ir interaktyvumas čia svarbu. Nuobodulio rato iškilimas buvo svarbus momentas, tačiau nejaugi nuobodulys gali būti svarbiausia kategorija? Kodėl visi žmonės tiek GT seminare, tiek mano kolegė lietuvė pastebi, kad esmė yra kažkur prie nuobodulio, o ne pusiausvyros paieškose? Gal pjūvis turi būti kitoje vietoje, o sąsajos kitokios? Po vasaros peržvelgusi savo tyrimą (po gerų poros mėnesių pertraukos) šiek tiek suabejojau tuo visu tikrumu, ypač tada, kai skaitydama literatūrą supratau, kad interaktyvumas gali būti kelių lygių, nežinau... Kur čia esmė? Ima atrodyti, kad aš atlikau kažkokią metodologinę klaidą, gal per greit peršokau į koncep-



tualų lygmenį (su interaktyvumais), užuot atlikusi atrankinį kodavimą, nežinau... Gal tiesiog neįmanoma to pabaigti? Nežinau, kai šią naktį 4 val. nakties atsibudau ir sėdau prie kompiuterio – kas šiaip man nebūdinga – supratau, kad turiu problemą, kad dar niekas nebaigta. Iš dalies tai nuostabu. Gal šis metodas dar mane nustebins, tačiau nežinau, ar aš esu pajėgi visa tai atlaikyti, kartais man net atrodo, kad aš daugiau jo nebedrįsčiau pradėti, juk metus laiko skaičiau teoriją, metus atlikinėjau tyrimą ir šiandien, kaip ir prieš du metus, apstu neaiškumų, niekaip nesuprantu... Nusprendusi, kad pusiausvyros paieškos yra esminė kategorija, kartais pagalvodavau – negi taip greitai atradau teoriją, nes viskas atrodė taip paprasta. Juk iš tikrųjų šį vakarą nesu tik nusivylusi, iš tikrųjų šį vakarą turiu galimybę vėl pradėti ieškoti, ir galbūt atrasti ką nors įdomaus. Manau, kad dar reikia keletu interviu ir gal kažkaip viską pavyks susieti. Manau, kad į interaktyvumą galima sudėti visą raišką, tik neaišku, kaip su tuo nuoboduliu, jo paties kaip ir mažoka. Gal reikia apie tai kalbėtis su žmonėmis? Kaip suprantu susiduria du laukai: muziejaus darbuotojai ir muziejaus lankytojai. Ir kas nutinka jiems susidūrus? Juk negali būti tik nuobodu? Juk nuobodulio ratas atsiranda tik nesėkmės atveju, tai kaip gi čia yra? Tai gal mano tikslas ir yra sužinoti šių dviejų laukų susidūrimo rezultata mokymosi muziejuje procese? O ko siekia muziejus? Pritraukti ir išlaikyti lankytoją? O ko lankytojas eina i muziejų? Jam nuobodu mokykloje? Išvaisyti nuobodulio? Pajvairinti mokymosi proceso? Muziejuje lankytojui neretai nėra nuobodu, nes yra kitaip negu mokykloje, tačiau kas iš to? Rytoj imsiu interviu, gal jis padės ką nors daugiau suprasti...

**Būseną: GT – metodas, kuris skaudina?** Toliau pateikiama atmintinė rašyta, ieškant aiškumo ir paguodos B. Glaser raštuose, skaitant juos vėl ir vėl, tikintis suprasti ne tik savo būseną, bet ir atrasti galimybę „eiti į priekį“:

**2011 10 09.** Juk GT – tai metodas, kuris skaudina (angl. *the method who hurts you*)?! Vėl naktį prabudau ir vėl bandžiau kažką suprasti – nieko nepavyko... Jeigu turėčiau laiko ir nors šiek tiek jėgų, tai pradėčiau gilintis į K. Charmaz GT. Gal tas metodas ne toks skaudus? Nežinau, juk atrodo, kad jau turiu, ką turiu, o čia – visiškas chaosas. Nežinau, kiek dar kartų reikės grįžti atgal, o dar tas nuobodulys... Kažkaip neaišku, ar muziejus nusipelnė šios etiketės klįjavimo? Juk iš tikrųjų muziejus – tai itin moderni ir šiuolaikiška vieta, pasiryžusi sudominti lankytoją ir pamilti muziejų, sudominti svarbia praeitimi... Esu duobėje, nežinau, kas mane iš jos ištrauks... O gal aš per daug gilinausi, gal tiesiog reikia žvelgti į duomenis ir viskas?

**Būseną: tas kvailumo jausmas.** Dar vienoje atmintinėje, rašytoje tomis sunkiomis neaiškumo dienomis, atskleidžiama, kad B. Glaser knygų skaitymas gali padėti surasti panašių atvejų ir paguosti bei suteikti stiprybės nepasiduoti:

**2011 10 11.** Nuolat vartau B. Glaser knygas, pasirodo jaučiuosi panašiai, kaip viena doktorantė, rašiusi savo disertaciją pagal klasikinės GT principus, Wendy Guthrie (Glaser, 2001, p. 118), kuri pasakojo: „*jaučiausi kvailai, kai po dviejų metų darbo šiame projekte, aš vis dar buvau nepajėgi užtikrintai identifikuoti pagrindinės kategorijos. Nežinojimo jausmai buvo netoleruoti*“. Taigi ne viena aš tokia apsikvailinusi... Gal ir guodžia... Nuotaika lyg ir gerėja, gal jau lipu iš duobės? Gal vėl po kurio laiko galėsiu dirbti iš naujo?

**Būseną: o gal vis dėlto yra šviesa tunelio gale?** Net ir atlikdamas GT tyrimą, doktorantas turėtų išlikti optimistu. Atsirandanti optimizmo gaidelė atsispindi dar vienoje atmintinėje:

*„Iškilimu pasitikėk jau patį pirmąjį vakarą, surinkęs pirmąsias lauko pastabas ir pradėjęs nuolatinę lyginamąją analizę“ (Glaser, 2011)*

**2011 10 12.** Šiandien gyvenimas vėl atrodo šviesesnis, nors nepasisekimas GT keturioms dienoms buvo išmušęs iš ritmo... Tačiau po truputį grįžta tikėjimas, kad viskas bus gerai, ima atrodyti, kad nuobodulio ratas šiame tyrime tikrai svarbus, taigi viskas bus gerai. Svarbiausia vėl tikėti. Ir vėl leistis į paieškas, todėl grįžtu prie duomenų.

**Būsena: viskas bus gerai.** Toliau pateikiamos atmintinės atskleidžia siekį nepasiduoti ir toliau gilintis į tyrimą, vėl aktyviai dalyvaujama nuolatiniam lyginimo procese, vėl koduojami ir perkoduojami duomenys, vėl rašomos atmintinės, kuriose ieškoma sąsajų tarp įvairių kategorijų:

*„Skaitytojas turėtų pasitikėti tiek GT teorijos iškilimu, tiek savo įgūdžių iškilimu“ (Glaser, 2001, p. 120)*

**2011 10 20.** Nuobodulio ratas – reali išeitis ar utopija? Kažin ar galima žiūrėti tokiu kampu ir sudalyvauti konferencijoje, kažin ar tai būtų natūralus teorijos integravimas? Kažkaip vis dažniau atrodo, kad buvo svarbus tas Helen sugražinimas atgal, tas „open mind“ įjungimas, nes tik dėl jo dabar bus galima atrasti kažką įdomaus... Per anksti buvau pasakiusi sau stop – jau viskas... Nuobodulio ratu sufleruojama: gal neverta per toli žvelgti į priekį, gal tiesiog kažkuriuo momentu reikia grįžti atgal? Kiek žmogui yra ne per daug? Ar pusiausvyra yra nepasiekiamas muziejus, ar jos neįmanoma pasiekti? Ar tai utopija? Utopija ir realybė? Niekaip „neišeina iš galvos“ vienos respondentės pastebėjimas, kad „ir pusiausvyra gali būti nuobodi“...

**Būsena: Kalėdinės atostogos su GT!** Kitoje atmintinėje atskleidžiama, kad net šventinis – kalėdinis šurmulyš neleidžia „atsijungti“ nuo vidinio dalyvavimo GT procese:

**2011 12 28.** Kažkaip keista, kad net kalėdinių švenčių metu mintimis grįžtu prie tyrimo, vis bandau ieškoti sąsajų. Savo tyrime nesijaučiu pasistūmėjusi į priekį, vis nerandu esmių esmės – nors vis sukasi galvoje viena mintis – *užkabinimas* (angl. *hook*), ima atrodyti, kad muziejinis „užkabinimas“ negali būti paviršutiniškas, jis turi labai giliai griebti, kaip geras spektaklis, kaip gera muzika, tačiau ar tikrai muziejus, muziejinė edukacija, eksponatas, muziejinė erdvė yra tokia galiną, kad jais naudojantis būtų galima įgyvendinti šį siekį? Ar tikrai įmanoma užkabinti bet kurį žmogų, ar užkabinimo būdai turi būti skirtingi? O gal tiesiog bandyti ieškoti užkabinimo tipologijos – siejant asmenybės tipus, mokymosi tipus, mokymosi galimybes ir galimus užkabinimo būdus?

Labai norėčiau 2012 m. palinkėti sau šio didžiojo atradimo, nes vis atrodo, kad dar reikia kalbėti su kuo įvairesniais žmonėmis, ypatingai su nemėgstančiais muziejų, kurie „apeina“ muziejus. O gal išskirti muziejuje besimokančiųjų tipus, pvz.: „*gyvenantys muziejuje*“, „*apinantieji muziejų*“ ar „*vengiantieji muziejus*“, „*užsukantieji į muziejų*“, „*prabėgantieji ar žvilgčiojantieji*“, „*muziejus atstumtieji*“ ar „*neįvertintieji*“? Ar tai jau būtų pritempimas? Reziumuojant atrodo, kad muziejuje vieniems patinka, kiti jo vengia. Kodėl?

Taip pat pasirodė reikšmingas vieno mokinuko – šeštoko vertinimas: „*mūsų mokyklos direktorius kažkoks visai jau, jis leidžia važiuoti į ekskursijas tik tada, kai aplankome muziejus. O juk būnant Druskininkų vandens parke visai nesinori po to dar keliauti į nuobodų Čiurlionio muziejų, kurį aplekiamo per kelias minutes*“. Taigi, kyla klausimas, ar visos ekskursijos privalo būti neatsiejamos nuo muziejus? Gal nenoras lankytis muziejuje ir atsiranda tada, kai žmonės dar vaikystėje yra kone prievarta į jį vedami? Gal tada užaugę ir tampa tais „*vengiančiais*“, kurie visais įmanomais būdais bando išvengti slogių vaikystės prisiminimų ir vėliau savo noru juose nebesilanko... O gal kai kurie žmonės tiesiog niekada nenorės lankytis muziejuje, nes jų toks tipažas – nepatinka muziejai ir viskas. Dar viena mintis pasirodė verta dėmesio: „*Man nepatinka istorija, todėl nepatinka ir muziejai*“.

**Būseną: ir vėl kategorijos, kategorijos.** Tačiau jau kitoje atmintinėje atsispindi situacija, kai viena integruota teorinė mintis teorijos vystymą pasuka kita linkme, nors sukelia abejonę bei neaiškumą, tačiau ir padeda įvairiapusiškiau pažvelgti į muziejinės edukacijos procesą:

*„GT yra darbinė patirtis“ (Glaser, 2001, p. 120)*

**2012 01 31.** Vis dar nežinau, kas yra tikroji esminė kategorija, tačiau neabejotinai aiškėja svarbus dalykas, kad bandymas rūšiuoti žmones, siekiant efektyvesnės muziejinės edukacijos, ko gero yra beprasmiškas. Dar prisimenu vienos respondentės mintį, kad „muziejus turi sudominti tik siaurą grupę žmonių – visiems negali būti įdomu“. Ši pašnekovė minėjo, kad „siekis sudominti visus primena siekį sukurti greito maisto restoranų tinklą, ta prasme, kiekybės siekis mažina kokybę“. Labai panašią mintį viename interviu išreiškia ir žymus muziejų tyrinėtojas G. Hein (2011), teigdamas, kad jam svarbiausia yra prisiminti, jog nei viena ekspozicija nebus įdomi ar naudinga kiekvienam, nepriklausomai nuo mūsų pastangų skirstyti žmones į grupes. Tai reiškia, kad su muziejaus lankytojų tipologijomis nėra ko vargti, nes turbūt ne jos čia svarbiausia, panašu, kad ne jos yra esminis dalykas šiame procese.

**Būseną: netikėtumas.** Ankstesnėje atmintinėje išsakytas mintis atsispindi ir gana netikėtas vienos respondentės požiūris į muziejų, kuriame jai nuobodu. Ši respondentė, priešdama nuobodu muziejų (9 priedas), komentuoja jį taip: „*man muziejuje nuobodu šnekėti su kuo nors, kai aš apžiūrinėju skulptūras*“. Tolesnėje atmintinėje „*tyrimo įdomybės*“ aptariamos išsamiau:

**2012 07 25.** Ypač nustebino piešinys ir jo paaiškinimas, kad nuobodu kalbėtis, apžiūrinėjant eksponatus muziejuje. Dar nebuvau aptikusi požiūrio, kad bendravimas gali trukdyti. Ši mintis tik pagrindžia kai kurių kitų respondentų mintis, kad ekspozicija negali būti pritaikyta visiems. Gal apsisprendimas netipologizuoti lankytojų yra teisingas?

**Būseną: blaškymosi stadija – niekaip neiškylanti teorija.** Sudėtinga patikėti, kad GT procesas gali būti toks neaiškus ir kupinas abejonių, vis labiau suprantu, koks svarbus dalykas šiame procese yra atmintinių rašymas:

**2011 12 04.** O gal svarbiausia „*įminti mįslę*“? Gal muziejus bus sėkmingas tada, kai pavyks įminti mįslę? Juk jeigu mįslė – to meto lankytojas, šiandienos lankytojas, tai, ko nėra kitur, jeigu mįslės įminimas sudomins lankytoją, tai muziejus bus pasiekęs savo tikslą? Pritraukti ir sudominti lankytoją? Juk viskas siejasi: *vinis/užkabinimas*, tačiau, to kaip ir negana, juk svarbu visos tos mįslės įminimo procesas... Gal tai yra muziejinė edukacija?

Kitoje atmintinėje parodoma, kad GT procese yra neatsiejamas nuolatinis lyginimas, nuolatinis grįžimas atgal, nuolatinės abejonės ir nuolatinės paieškos:

**2012 03 05.** Šiandien vėl iš naujo išklausiu dalį interviu apie muziejų nakties renginius Barselonoje (2010). Bandau pažvelgti į šią tyrimo medžiagą kitomis akimis ir tampa aiškiau, kad užkabinimo/įtraukimo procesas (momentas ar akimirka) darosi vis svarbesnis ir įvairesnis... Gal gali egzistuoti ir interaktyvus lankytojas, ne tik interaktyvus eksponatas? Juk bėgiojimas po muziejus gali įtraukti lankytoją aktyviam dalyvavimui, įdomiam žaidimui, kuriame lankytojas yra aktyvus dalyvis. Aktyvumo lygmenį jis gali pasirinkti pats, atsižvelgdamas į save. Gal ne taip svarbu, kad pats eksponatas įtrauktų, svarbu kiek pati aplinka ar aktyvi veikla gali įtraukti? Persekioja dar viena abejonė: dideli žmonių kiekiai gali taip pat atbaidyti nuo muziejų... Ar lankytojų kiekis turi nulemti muziejų reikšmės rodiklius? O gal daug svarbiau yra tai, kiek ir ko lankytojas išsineša? Ryškėja kiekybės ir kokybės santykio svarba. Muziejų naktis įdomu, interaktyvu. Tai milžiniškas fizinis ir protinis nuovargis, tačiau tai nėra nuobodulys... Ryškėja dar viena – meno ir sporto sąsaja. Ar ji svarbi? Galima tame įžvelgti bendrumų... Perklausant interviu kykla dar viena mintis: žmonių kiekiai žudo muziejus. Gal žmonių kiekiai – muziejų žudikai?

**Būseną: belaukiant išsvajotojo „Ach“: „rašant ir vėl rašant atmintines“.** Nemažai atmintinių iliustruoja sudėtingą teorijos iškilimo momentą, beiėskant esminės kategorijos. Jose atsiskleidžia gausybė mažiau ar daugiau sinoniminių sąvokų, galinčių sujungti likusiais kategorijas į vieną teorinį konstruklą, variantų:

*„Rašymas nėra sunkus. Jis yra surūėiuotose atmintinėse.  
Atmintis nėra reikalinga“  
(Glaser, 2012a)*

**2012 03 26.** Lygių kontekstas – keli suvokimo lygiai, leidžiantys atskleisti nevienalytiškumą ir viso muziejinio proceso sudėtingumą. Svarbiausia interpretacija, įvairovė, galimybių įvairovė: patirti ekspoziciją/patirti eksponatą, perduoti žinutę su įvairiomis mintimis, jausmais, galimybėmis. Muziejaus/muziejinės edukacijos lankstumas/neaiškumas/nebaigtinumas/svarbių jautrių socialinių problemų užkabinimas. Svarbus muziejų tikslas – saikingas interaktyvumas, iškalbingas interaktyvumas ir nuolatinė kaita (besikeičiamumas/ekspozicijų laikinumas/galimybė jas kurti/keisti/suprasti/vertinti) Ar tai muziejaus siekiamybė? Svarbu ir integracija (įvairi/neiėbaigta/abejotina, angl. *doubtable/undoubtable*) „nenuleista iš virėsaus“, o nukreipta į šiuolaikinį pasaulį ir grindžiama duomenimis (sąėajos su grindžiamąja teorija). Grindžiamumas/įtemptumas/atvirumas – amžinas nesibaigiantis procesas. Gal tai negalėjimo sustoti teorija: sustosi – mirsi/tapsi neįdomiu/negyvu? Negalėjimas sustoti kaip amžino pasikeitimo galimybė – gal čia išėitis iš nuobodulio rato? Nuobodulio ratas – pavirėutiniėskas muziejaus suvokimas? Pavirėutiniėskumas kaip nuobodulio ratas? Nesibaigiamumo ratas – amžinas ratas – amžinas judėjimas/galvojimas/besikeitimas – svarbiausia? Negalėjimas sustoti kaip siekis išlikti gyvu? Juk sustojimas reikė sąėtingi ir muziejus nebeveiks kaip atvira socialinė institucija ir praras savo esmę?

**2012 03 27.** Nuobodulio rato pavirėinė problema – pavirėinis žvilgsnis į muziejaus supratimą. Iš esmės muziejus yra daug daugiau, daug sudėtingiau – tai amžinas išėūkis/amžinas galvosūkis. Gal galvosūkio/iėėūkio teorija? Muziejus – kritinė institucija, kelianti klausimus,

tačiau neduodanti atsakymo. Tai įstaiga, kuri kviečia galvoti, nors kartais gali siekti ir sukrestti, kad skatintų galvojimą, atkreiptų dėmesį į problemą... Ir jeigu šiandien muziejus gali atsakyti į klausimą, tai nebūtinai rytoj vėl bus aišku, kaip atsakyti į tą patį klausimą... O gal nežinojimas ir yra sprendimas? Nežinojimas? Klausimas? Kritiškumas? Jeigu abejojimo žaidimo sukūrimas būtų suvokiamas kaip duomenys, gal tai ir būtų atsakymas? Panašu, kad nežinojimas yra svarbu... Muziejinė edukacija kaip nežinojimas, t. y. išankstinių tiesų neturėjimas... Ar kritinio mąstymo skatinimo turinys jam būtinas kaip esminis edukacijos momentas? Grindžiamumas/įtemptumas/atvirumas – amžinas nesibaigiantis procesas... Ir vėl grįžtu prie negalėjimo sustoti: sustosi – mirsi/tapsi neįdomiu/negyvu? Negalėjimas sustoti kaip amžino pasikeitimo galimybė – gal tai išeitis iš nuobodulio rato?

**2012 03 29.** Žvilgsnių teorija (angl. *theory of views*)? Viskas priklauso nuo to, kaip pažiūrėsi. Paviršinis žvilgsnis – nuobodu, giliau/ilgiau pažiūrėjus atsiskleidžia gilūs, įvairūs, įdomūs procesai. Piešiu šulinį ir jame vaizduoju procesų įvairovę ir gylį, o paviršiuje plaukioja nuobodulio ratas, toliau matosi kitas sluoksnis (grafinis vaizdas/šulinys/žemės sluoksniai ir pan., kažkas nekonkretaus/neaiškaus (neaiškumas?). Juk neaiškumas visada kažkur šalia – tai neatsiejama muziejinės edukacijos dalis. Ko siekia muziejus? Kelia klausimus, moko konstruktyvizmo principais? Kaip su pusiausvyra? Kur ji? *Pusiausvyra nesvarbi, svarbu užkabinti lankytoją.* Svarbu, kas pasakoja istoriją: kuratorius ar lankytojas...

**2012 04 01.** Nesibaigiamumas? Nuobodulys – tik tarpinė stotelė/pirmasis žvilgsnis. Schema galėtų būti tokia: kažkur žmonės (kažkur objektai), kažkur nuobodulio ratas (žodžiai/mintys/idėjos), tačiau viskas kaip ir be aiškios pradžios ir be aiškios pabaigos. Galėtų būti tiek spalvotas, tiek nespalvotas vaizdas, nes jie vienodai reikšmingi (angl. *doubt/uncertainty*) – štai kas svarbiausia ir kelia daugiausiai neaiškumų. Gal tame margumyne turėtų išryškėti pagrindinės kategorijos ir svarbiausios kategorijos?

Tampa vis aiškiau, kad pusiausvyros paieškos tikrai negali būti esminė kategorija. Kitose atmintinėse aiškėja mintis, kad teorija jau



visai čia pat, tačiau niekaip nepavyksta jos apčiuopti. Vėliau, jau iškilus „pasinėrimui“, galima buvo pastebėti, kad ėjimas pasinėrimo link buvo pakankamai tiesus, tačiau visą ėjimo jo link laiką kelyje neapleido „neaiškumo/nežinojimo“ būsenos:

**2012 04 13.** Gal vis dėlto svarbu – *patirti eksponatą*: prisijaukinti eksponatą, prakalbinti jį, perskaityti savo asmeninę žinutę... Gal teoriją atskleisti per senos skrynios iliustraciją, o ne per šulinį? Suvedžiau į kompiuterį konferencijos metu rašytas atmintines ir vis tiek daugiau aiškumo neatsirado... Toks jausmas, kad niekaip neišsprendžiu šio rebuso, atrodo dar kažko vos vos trūksta... Tik ko? Gal dar vieno interviu? Gal nuotraukų? Gal dar kažko? Gal dar kokio nors apsilankymo muziejuje? O gal iš esmės viską blogai darau? Jau tos abejonės... sunku su jomis... ech...

**2012 05 03.** Šiandien peržiūrėjau keletą 2012 m. straipsnių, kurie vis pasirodo Lietuvos žiniasklaidoje ir pasižymėjau keletą minčių, nors ir besikartojančių, bet apibendrinančių muziejaus, kaip pažinimo institucijos, funkciją, pvz.: „*Be abejo, Sankt Peterburge Ermitažas tikrai yra meno centras, kuriame sutelkti meno etalonai. Tai a priori aišku kiekvienam. Net to nežinantis automatiškai eina į Ermitažą. Ir labai gerai, kad net jei ir netyčia, atsitiktinai, bet vis tiek ateina, pamato, nustemba. Žmogui kyla daug klausimų, jis grįžta namo ir pasiskaito. Muziejai tam ir reikalingi, kad skatintų pažinimą*“.

**2012 06 14.** Nesu patenkinta rezultatais. Tiesą sakant, esu šiek tiek nusivylusi GT ir tikrai galiu patvirtinti, kad tai labai apgaulingas metodas: iš pirmo žvilgsnio atrodo lengvas ir aiškus, o kai lieki vienas su savo abejonėmis ir neaiškumais, viskas atrodo kitaip... Išganingasis „Ach“ momentas aplankė tik tada, kai išryškėjo nuobodulio ratas, iškildamas iš duomenų, o visa kita tapo aišku vėliau – tačiau abejonės ir neaiškumas neapleido, todėl šiandien nežinau ar antrą kartą drįsčiau ir kitam linkėčiau lįsti į GT. Gaila... O gal aš tiesiog nesu tyrėja? Žaidimas su žmogiškuoju protu... nežinau... *Žaidimas su žmogiškuoju kažkuo?* Nežinau... Ar gali būti tokia esminė kategorija? Gal ji leistų sujungti dvi ryškėjančias muziejines edukacijos galimybes arba lygmenis: 1. Paviršinio žaidimo konstravimas; 2. Giluminio žaidimo

konstravimas. Svarbu išryškinti ir galimą santykį tarp šių dviejų lygmenų. Klausimai: Ar nuobodulio ratas neišvengiamas? Ar galima iš karto kurti giluminio lygmens muziejinę edukaciją? Galbūt... Tačiau atrodo, kad šie du lygmenys yra susiję ir netgi labai. Be žinojimo, kad egzistuoja toks lygmuo kaip nuobodulio ratas, gali nebūti galimybės giluminei edukacijai... Kokį vaizdinį matau? Sukimasis, plaukiojimas, neaiškumas, viskas viename arba viskas atskirai... nežinau, pasiduodu... viskas...

### 1.3.3. Kelio pabaiga

**Būsena: pagaliau „Ach“: svarbios kategorijos „iškilimo“ momentas.** Pagaliau atėjęs ilgai lauktas „Ach“ momentas smulčiau aprašomas šiose atmintinėse:

**2012 06 15.** (*Važiuojant į Klaipėdą*). Štai šiandien ir atėjo antrasis „Ach“ – iškilo nauja kategorija – „*Pasinėrimo*“ kategorija. Puiku! Nuostabu! Neįtikėtina! Kelyje/autostradoje: Kaunas – Klaipėda, autobuse: Kaunas – Palanga ir gimė ši kategorija, kuri įnešė neabejotiną aiškumą. Viskas paprasta ir aišku. Simboliškai kalbant atrodytų, kad *net jeigu naras, norintis panardyti vandenyne, bus pakviestas į patį prabangiausią kruizinį laivą su įdomiausiai eksponatais ir atrakcijomis, tačiau neturės galimybės panerti/pasinerti į vandenyną, jo tikslas nebus pasiektas*. LEISKITE NERTI... Įsisukimas į nuobodulio ratą/nuo valtėlės iki prabangaus kruizinio laivo – visi kontekstai išpildyti, tačiau tikslas: panerti/pasinerti vis tiek nepasiektas – įtrauks tik galimybė nerti... *Siekis pasinerti* – giluminę muziejinę edukaciją galima suprasti kaip siekiamybę, kaip galimybę pasinerti bei lankytojui konstruoti ir perkonstruoti ekspoziciją, jos pateikimo būdą kartu su muziejumi/muziejininkais. Juk XXI a. muziejinė edukacija pasireiškia nesibaigiančiame kūrybingumo, kritinio mąstymo, bendravimo ir bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo procese, kuriame ne tik muziejininkas, bet ir muziejaus lankytojas prisiima atsakomybę keisti/konstruoti/perkonstruoti muziejų, ne tik sustabdyti akimirką čia ir dabar, bet ir geba perduoti save/dalelę savęs ateities kartoms... *Pasi-*

*nėrimas* kaip galimybė įsigilinti ir norėti keisti muziejaus ekspoziciją savo mintimis/patirtimi/supratimu, sąveikaujant ne tik su muziejaus lankytojais ar darbuotojais, bet ir su pačiais eksponatais. Gal gyvas santykis, gyvas kontaktas? Simboliai: muziejus kaip vanduo, lankytojas kaip naras, – kuo giliau neria, tuo įdomiau, tuo giliau užkimba ir įsitraukia, paskui suabejoja ir neria dar giliau arba grįžta... *Muziejinė edukacija kaip nardymas?* Nuobodulio ratas kaip plaukiojimas paviršiumi valtimi: kiek galiu plaukioti? – Atsibodo! Išlipu...

**2012 06 15.** (*Grįžtant iš Klaipėdos*). Viskas: raktinis žodis – *Pasinėrimas!* Pagaliau jis iškilo ir viskas įvyko taip, kaip Barney ir rašė: viskas sukibo... viskas puikiai siejasi! Pagaliau palengvėjimas ir aiškumas. Antrasis „ach“ momentas šioje trejų metų studijoje. Labai tikiuosi, kad ir rytoj, ir vėliau šis aiškumas nesumažės, labai tikiuosi, kad ir tolimesnis literatūros studijavimas nesutrins šios teorijos, o tik ją papildys... Panašus jausmas buvo tik tada, kai iškilo nuobodulio ratas. Tik dabar palengvėjimas žymiai didesnis, nes laukta buvo taip ilgai... Juk nuo spalio mėn. vis kodavau, rašiau atmintines, analizavau naujus ir senus duomenis, vėl rašiau atmintines, ir vis nerasdavau to raktelio, kuris leistų atrakinti GT paslaptį muziejinėje edukacijoje. Pagaliau aplankė įsitikinimas ir ramybė, kad pagaliau „pagavau tą auksinę GT žuvelę“, kurią taip nesėkmingai bandžiau pagauti trejus metus... Labai tikiuosi, kad šis tikėjimas neišsisklaidys, kaip sapnas arba kaip rūkas... Puiku – pagaliau baigiasi nežinojimo/abejojimo/duobės periodas. Pagaliau galėsiu sudėti visus taškus ant „i“. Visus šiuos metus, kai man teko garbė bendrauti su savo profesore, jaučiu, kad ji tarsi stebuklas, Žmogus, kuris yra labai svarbus mano intelektualiojoje kelionėje... Nuoširdžiai džiaugiuosi ir didžiuojuosi, kad teko garbė sutikti tokį Žmogų savo gyvenimo kelyje. Ačiū Jums profesore... Jaučiu, kad šiandien išsilaisvinau iš GT sunkumo. Nežinau ar dar kartą išdrįščiau žengti į GT tyrimo lauką... Suprantu, kad dar nėra viskas pabaigta, bet jau matau šviesą tunelio gale... Labai tikiuosi, kad tas džiaugsmas yra tikras ir pelnytas. Ramybė nuostabus dalykas, ypač tada, kai jos ilgai nebuvo...

**Būseną: prisotinimo link.** Iškilus pasinėrimui, buvo šiek tiek neramu, ar vėliau ši kategorija nepasirodys tokia pat klaidinga, kaip ir *pusiausvyros paieškos*, tačiau laikas tik įtvirtino jos teisingumą ir leido pasiekti prisotinimą, taip pat laikas suteikė galimybę „dailinti/išryškinti“ vidinį „pasinėrimo“ proceso konstrukta:

**2012 07 06.** Ima atrodyti, kad geriausios GT mintys „išskyla“ anksti ryte. Štai šiandien prabudau su suvokimu, kad muziejus kaip institucija turėtų siekti atitrūkti nuo dirbtinumo, nuo dirbtinės aplinkos, kad muziejus turėtų būti labiau savaiminė institucija, kad pasinėrimas būtų savaiminis ir nenutrūkstantis, kad muziejus būtų arti žmonių, lankytojų. *Gal paviršinei edukacijai labiau būdingas dirbtinumas, o pasinėrimas reikalauja kuo daugiau natūralumo, savaiminio žinojimo, savaiminio buvimo, savaiminio dalyvavimo: nuo dirbtinumo iki natūralumo; nuo toli iki arti.* Perėjimas iš nuobodulio rato leidžia pasiekti ir pasinėrimą. Ima atrodyti, kad nuobodulio ratas svarbus, nes be jo ne labai pavyktų pasinerti... Gal būtini abu etapai? Galbūt galima ir be nuobodulio rato atsidurti pasinėrimo procese? O gal nuobodulio ratas atsiskleidžia kaip natūrali muziejinė evoliucija, kaip pasinėrimo galimybės pamatas? Džiaugiuosi, kad iškilusi pasinėrimo kategorija leidžia viską surikiuoti į savo vietas. Tačiau vis nerandu tinkamo schematiško vaizdinio šiam procesui... Gal pasinėrimą vaizduoti kaip spiralę? Gal reikalingesnė trimatė schema, kuri parodytų gylį: nuobodulio ratą, kaip plokštumą, o pasinėrimas kaip gylį? Abejonės žadinimo vystymas pasinėrimo procese atrodo vis reikšmingesnis, tačiau jis yra ir neatsiejamas nuo užkabinimo ir įsitraukimo kategorijų. Abejonės žadinimas – konceptuali kategorija, iškilusi teorinio kodavimo metu, todėl geriausiai praturtinta atmintinių pavidalu. „*Museum utopias*“, ir „*Zen*“ konferencijų medžiaga, integruota į empirinę medžiagą, leido pasiekti šio rezultato. Todėl B. Glaser mintis, kad „viskas yra duomenys“ labai pasiteisino... Aišku abejonės išlieka, bet jos nebeslegia ir yra smulkios...

**2012 07 14.** Šiandien išdrįsau „testuoti“ savo teoriją vieno apsilankymo muziejuje metu. Iš esmės patiko viskas, edukacija nebuvo paviršinė, buvo ir kažkoks gilumo/pasinėrimo pojūtis... Gal abejonės žadi-

nimo ir pritrūko... Gal pritaikius pasinėrimo teorinę schemą, galima paaiškinti/suprasti/išryškinti trūkumus ir privalumus? Taip pat pasirodė svarbu užfiksuoti ir kitų lankytojų atsiliepimus: „čia ne muziejus, čia tikras objektas. Visą laiką patinka, kada tikra, kas iš tų muziejų, kurie pripaišo nesąmonių ir paskui pardavinėja jas“ (38 m. lankytojas), „buvo biškį nuobodu, nes ten viskas labai greitai turėjo vykti, kai reikėjo su visais žmonėmis eiti iš vienos salės į kitą ir jų reikėjo laukti...“ (5 m. lankytojas), „vertinu liuks arba 10 balų (...). Čia visai netrūko kompių, nes ir be jų buvo žiauriai įdomu... Ar čia muziejus? Nežinau, gal labiau „real life“ iš praeities. Verta buvo aplankyti“ (14 m. lankytojas). Šios lankytojų mintys leido išskirti tikrumo ir dirbtinumo sąvokas.

**2012 07 18.** Suvedinėju birželio mėn. rašytas atmintines ir ramiai atsidūstu, kad iškilusi „pasinėrimo“ vizija nebuvo atsitiktinė, galinti paaiškinti kai kuriuos šiuolaikinės muziejinės edukacijos siekius ir galimybes. Vis labiau atrodo, kad dvi galimybės, išreikštos „grįžimo“ ir „vengimo“ sąvokomis, gali padėti suprasti muziejaus siekiamybes...

**Būseną: Abejonės.** Tyrimui artėjant į pabaigą, darėsi aišku, kad *pasinėrimas* išlieka reikšminga kategorija, tačiau vis dažniau apnikdavo abejonės, ar ji tikrai pilnai leidžia paaiškinti nuobodulio rato ir pasinėrimo abipusius ryšius. Paskutinėse atmintinėse aprašomi šie pastebėjimai:

**2012 10 01.** Imu vis labiau nerimauti dėl *pasinėrimo* kategorijos. Atrodo, kad dar nepasiektas pakankamas conceptualumo lygmuo. Dar kartą bandau taikyti nuolatinį lyginimo procesą: peržiūriu visas turimas kategorijas per *pasinėrimo* prizmę ir pastebiu, kad šio tyrimo metu išryškėjusiam muziejinės edukacijos apibendrinimui svarbu ir kaita (gal *transformacija*?) ir patyrimas, ir interaktyvumas...

**2012 10 06.** Vakar iškilo dar vien kategorija – aktyvinimas, kaip paviršinio interaktyvumo raiška, gal ir neblogai, tik nežinau, ar ji įneša kokio nors aiškumo šiam tyrimui...

**2012 10 12.** Vis sunkiau sekasi miegoti, nes laikas senka, o tyrimas nėra iki galo aiškus... Gal „patyrimo transformacijos“ galėtų labiausiai

paaikintų muziejinės edukacijos procesą? Jeigu nuobodulio ratas leidžia iškilti plūduriavimui, atspindinčiam paviršinę muziejinę edukaciją, tai pasinėrimas gali atspindėti giluminę muziejinę edukaciją.

**2012 10 19.** Interaktyvumas vis dar lieka nevysiškai įtrauktas į visą tyrimo procesą. Juk dar pernai rudenį atskleistas interaktyvumo sampratos dvilypumas išliko reikšmingas viso tyrimo metu...

**Būseną: gal jau viskas...** Tolimesnėje atmintinėje aprašomi paskutiniai ieškojimai:

**2012 11 19.** Šiandien ir vėl patyriau „ach“, tačiau tas „ach“ kitoks. Iš tikrųjų nieko naujo neatradau, tačiau supratau, kad viską jau buvau atradusi anksčiau, tik ne visai tinkamai laikiausi procedūrų, todėl „blūdinėjau“ iki visiško sutrikimo... Pasirodo, buvo klaidinga galvoti kaip susieti pasinėrimą su plūduriavimu. Pasinėrimas kaip reikšminga kategorija aiškiai iškilo dar vasarą ir aš visai be reikalo ja suabejojau. Juk reikėjo tik iš naujo perkoduoti kitas kategorijas, atskleidžiant jų santykį su pasinėrimu. Tačiau aš tik šiandien aiškiai suvokiau: jeigu pasinėrimas išlieka svarbiausias, interaktyvumas irgi labai svarbus – tai galutiniame variante išeina „nardinantis interaktyvumas“. Tai reiškia, kad šiame kontekste reikia perkoduoti kategorijas ir suteikti joms tą atspalvį, kurį jos įgyja sąveikoje su esmine kategorija. Giluminės muziejinės edukacijos elementus gali sujungti *pasinėrimo* kategorija, o *plūduriavimas* sujungs paviršinės muziejinės edukacijos elementus. Atrodo, kad pagaliau pavyks sudėti visus taškus ant „i“. Pagaliau ir aktyvinimo kategorija suras savo vietą, kaip paviršinio interaktyvumo raiška...

Aukščiau aprašytos tyrejo patirtos blaškymosi būsenos atskleidžia sunkų ir neaiškumų kupiną, nežinojimo, sutrikimo, atradimo džiaugsmo ir abejojimo kelią klasikinės Grindžiamosios teorijos iškilimo link. Taigi kitame skyriuje plačiau pristatomi tyrimo rezultatai, t. y. šio sudėtingo proceso metu iškilusi GT teorija – *Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje*.

## **2. TYRIMO REZULTATAI: NARDINANTIS INTERAKTYVUMAS MUZIEJINĖJE EDUKACIJOJE: GRINDŽIAMOSIOS TEORIJS PRISTATYMAS**

Tyrimo metu iškilusi grindžiamoji teorija „Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje“ pristatoma tokia tvarka: 2.1 poskyryje pristatomas pagrindinis rūpestis, esminė kategorija ir teorinės struktūros apžvalga, 2.2 ir 2.3 poskyriuose detaliau aptariamos dvi pagrindinės subkategorijos, kuriose ir reiškiasi Nardinančio interaktyvumo procesas. 2.2 poskyryje pristatoma pirmoji pagrindinė subkategorija „Plūduriavimas“, o 2.3 poskyryje pristatoma antroji pagrindinė subkategorija „Pasinėrimas“.

### **2.1. Teorinė struktūra**

Šiame poskyryje aptariami tokie iškilusios grindžiamosios teorijos momentai: 2.1.1 skyrelyje atskleidžiamas pagrindinis muziejinės edukacijos rūpestis (angl. *main concern*), 2.1.2 skyrelyje pristatoma atvirojo kodavimo metu iškilusi esminė kategorija (angl. *core category*), kuri yra centrinė kategorija, dažniausiai matoma duomenyse ir sprendžianti pagrindinį rūpestį; 2.1.3 skyrelyje pristatoma iškilusi teorija. Taip pat šiame skyrelyje apibūdinamas pagrindinis socialinis procesas (angl. *basic social process*), kuriame iškilusi teorija formuojasi.

#### **2.1.1. Pagrindinis rūpestis**

Atlikus pirmuosius interviu ir pradėjus duomenų analizę, aiškėjo, kad nuobodulys yra vienas iš svarbiausių rūpesčių, su kuriuo susiduria tiek muziejinkai, tiek muziejų lankytojai. Pradėjus koduoti duomenis buvo pastebima, kad nuobodulys kelia daugiausiai rūpesčių muziejinėje edukacijoje. Tiek koduojant pirmuosius duomenis, tiek vėliau nuobodulio kategorija niekur nedingo ir vis labiau aiškėjo, kad nuobodulys, išreikštas viena ar kita forma, yra pagrindinis šio tyrimo dalyvių rūpestis. Nuobodulys atsiskleidė kaip muziejinės edukacijos

nesėkmės raiška, t. y. tyrimo metu išryškėjo, kad pagrindinė muziejinės edukacijos problema atsiranda siekiant padaryti muziejinę edukaciją efektyvesne, nekeliančia nuobodulio. Tikintis aiškiau atskleisti nuobodulio, kaip pagrindinio rūpesčio, iškilimą detaliau aptariama nuobodulio raiška. Štai pirmųjų metų atmintinėse atskleidžiama, kad nuobodulys laikomas pasyvia veikla:

**2010 03 02.** (*Atmintinė apie nuobodulio ir pasyvios veiklos sąsajas*). Suprantu, kad dar nedaug interviu atlikta, tačiau viena yra aišku – muziejinė edukacija neatsiejama nuo aktyvios veiklos. Kita vertus interviu dalyviai nuolat pabrėžia, kad pasyvi veikla muziejuje tik skatina nuobodulį.

Einant gilyn į tyrimo lauką, taip pat tapo aišku, kad nuobodulys atsiskleidžia kaip pagrindinė muziejaus charakteristika, kas detaliau aprašoma atmintinių ištraukose:

**2011 03 24.** (*Atmintinė apie nuobodulį*). Jau pirmųjų interviu metu nuobodulys iškilo kaip labai ryški kategorija, t. y. kaip muziejaus pagrindinė charakteristika, nors iš pradžių atrodė, kad senasis muziejus buvo tiesiog nuobodus, o aktyvinimas sukuria muziejui naują veidą ir išvaduoja iš *nuobodulio*. Aktyvinimas padeda mokytis. Tačiau, atliekant interviu ir renkant kitus duomenis, kaupėsi skirtingi supratimai, skirtingi matymai. Svarbi pasirodė viena mintis aptikta amerikietišrame laikraštyje – *išjunkite interaktyvumą* (angl. *turn down the interactivity*). Ši mintis padėjo suprasti, kad nuobodulys yra pagrindinis rūpestis. Muziejuje gali pasidaryti nuobodu, jei jame bus per daug aktyvumo, arba jei aktyvumo elementai nebus tinkamai panaudoti. Taigi išvelgiau tokią keistoką sąsają: nuobodulys – aktyvumas – nuobodulys (monotonija).

**2011 05 02.** (*Atmintinė apie nuobodulį*). Ką daryti su nuoboduliu? Kodėl visi apie jį kalba? Ar gali būti, kad nuobodulys ir yra pagrindinė muziejinės edukacijos problema?



Pateiktose atmintinių ištraukose matyti, kad empirinio tyrimo metu nuobodulys atsiskleidė kaip keliantis daugiausiai rūpesčių muziejinei edukacijai. Remiantis klasikine GT tyrimų strategija, aptikus pagrindinį rūpestį, duomenys buvo toliau renkami ir analizuojami, siekiant atsakyti į klausimą, kaip tyrimo dalyviai sprendžia pagrindinę problemą (pagrindinį rūpestį), t. y. nuobodulio problemą. Atvirasis kodavimas vyko tol, kol iš duomenų iškilo esminė kategorija, glūdinti nuobodulio problemos sprendimo *rakte*. Ji pristatoma kitame skyrelyje.

### 2.1.2. Esminė kategorija

B. Glaser (1978, p. 95–96) nurodo tokius esminės kategorijos kriterijus: esminė kategorija turi būti centrinė, dažnai matoma duomenyse, jos prisotinimui reikia daugiau laiko nei kitoms kategorijoms, ji prasmingai ir lengvai sąveikauja su kitomis kategorijomis; turi suprantamą reikšmę dalyviams ir natūralią bendrosios teorijos implikaciją; turi *nešimo per procesą* savybių ir kt. Naudojantis B. Glaser patarimais ir atliekant visas klasikinei GT reikalingas procedūras po ilgų klystkelių ir ieškojimų (šie ieškojimai detaliau aprašyti 1.3 poskyryje), iškilo esminė kategorija *nardinantis interaktyvumas*. Tenka pastebėti, kad *nardinantis interaktyvumas* kaip esminė kategorija formavosi viso GT tyrimo metu, integravus įvairiapusį patyrimą – tiek muziejų edukatorių, tiek muziejų lankytojų, mokinių ir mokytojų, muziejų dizainerių, muziejų tyrinėtojų, žmonių, vengiančių muziejų. Nuo tyrimo pradžios iki pabaigos buvo taikomos klasikinės GT procedūros. Tenka pastebėti, kad šio tyrimo metu esminės kategorijos iškilimas nebuvo lengvas, nors jau pirmųjų interviu metu kilo interaktyvumo kategorija, netgi iš pradžių atrodė, kad interaktyvumas ir yra esminė kategorija, sprendžianti nuobodulio problemą. Interaktyvumui, kaip esminei kategorijai, kylant GT vystymo proceso centre, pradėjo ryškėti jo nevienalytiškumas – vis labiau aiškėjo ir *tamsioji interaktyvumo pusė*, kuri ne tik kad nespėdžia nuobodulio problemos, bet dar labiau ją įsuka. Tai suklaidino tyrėją ir nuvedė ją prie kitos esminės kategorijos paieškos.

Tada atrodė, kad nuobodulio problemos sprendimo *raktas* ne interaktyvume, o pusiausvyros, galimai sprendžiančios pagrindinį rūpestį – nuobodulį muziejuose, paieškose (šis klystkelis taip pat plačiau aprašytas 1.3 poskyryje). Tačiau kaskart grįžtant į tyrimo lauką ir analizuojant naujus duomenis bei atliekant nuolatinį lyginimą, iškilo dar viena reikšminga kategorija, įvardyta *pasinėrimu*. *Pasinėrimą* ėmus traktuoti kaip galimą esminę kategoriją, vėl buvo atliekamas substantyvusis kodavimas, kurio metu vis labiau ryškėjo ryšiai tarp kategorijų, kuriuose buvo matyti, kad muziejinė edukacija yra dvilypė: ji gali būti ir paviršinė, ir giluminė. Vis labiau ryškėjo ir interaktyvumo dvilypumas (šio dvilypumo kontekste formavosi kategorija *aktyvinimas*). Iškilo dar viena kategorija *plūduriavimas*, kaip paviršinės muziejinės edukacijos apibūdinimas. Taip pat paaiškėjo, kad *pasinėrimas* atskleidžia giluminę muziejinę edukaciją, atsiskleidžiančią užkabinimo, įsitraukimo ir abejonės žadinimo kontekste. Kadangi visi šie elementai yra giluminio interaktyvumo išraiška, šių elementų iškilimas privertė žengti žingsnį atgal ir sugrįžti prie interaktyvumo. Iš pradžių atrodė, kad interaktyvumas yra esminė kategorija, tačiau, iškilus *pasinėrimui*, atėjo supratimas, kad esminė kategorija yra ne interaktyvumas kaip aktyvumas (aktyvinimas), o nardinantis interaktyvumas. Vis labiau aiškėjo, kad paviršinis interaktyvumas (kaip aktyvinimas) atsiskleidžia *plūduriavimo* kontekste, o giluminis interaktyvumas – *pasinėrimo* kontekste. Darėsi vis akivaizdžiau, kad interaktyvumas užima svarbią poziciją muziejinėje edukacijoje, tačiau jo dvilypumas neleidžia išspręsti pagrindinės (nuobodulio) problemos. Tai reiškia, kad tik interaktyvumo dvilypumo atskleidimas gali padėti išspręsti pagrindinį rūpestį muziejinėje edukacijoje. Viena vertus, interaktyvumas (kaip *plūduriavimas*) atsiskleidžia paviršutiniškai (kaip aktyvinimas), *įsuka* nuobodulio ratą ir nesprendžia nuobodulio problemos. Kita vertus, interaktyvumas (kaip *pasinėrimas*) yra giluminės muziejinės edukacijos išraiška ir gali išspręsti nuobodulio sukeltą problemą muziejinėje edukacijoje bei neįsukti *nuobodulio rato*. Tai reiškia, kad nuobodulio sukeltą problemą muziejinėje edukacijoje efektyviai gali išspręsti tik giluminę muziejinę edukaciją atskleidžiantis

interaktyvumas, ką ir atspindi iškilusi esminė kategorija *nardinantis interaktyvumas*. *Nardinantis interaktyvumas* – tai esminė kategorija, tiesiogiai paaiškinanti pagrindinį rūpestį, t. y. sprendžianti nuobodulio problemą, ir, pasak B. Glaser (1978), labiau matoma tarp kitų kategorijų. Esminės kategorijos pagrindu ir buvo sukurta *nardinančio interaktyvumo teorija*, paaiškinanti kaip sprendžiamas pagrindinis rūpestis muziejinėje edukacijoje.

Kitame skyrelyje detaliau aptariama iškilusi *nardinančio interaktyvumo teorija* ir pristatomos ją paaiškinančios pagrindinės subkategorijos: *plūduriavimas* ir *pasinėrimas*.

### **2.1.3. Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje: grindžiamosios teorijos apžvalga**

Grindžiamąją teoriją „*Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje*“ paaiškina tyrimo metu iškilusios dvi pagrindinės subkategorijos (angl. *main subcategories*). Viena iš jų yra *plūduriavimas*, kuri šiame tyrime tapatinama su paviršiniu interaktyvumu, t. y. apibrėžiama kaip galimas paviršinės muziejinės edukacijos atspindys. Kita pagrindinė subkategorija *pasinėrimas* yra tapatinama su giluminiu interaktyvumu, t. y. apibrėžiama, kaip galimas giluminės muziejinės edukacijos atspindys. Šių dviejų subkategorijų tapatinimas su atskirais paviršinės ir giluminės muziejinės edukacijos reiškiniais yra sąlyginis. Reikia pastebėti, kad tiek paviršiaus ir gilumo sąvokos, tiek paviršinė ir giluminė muziejinė edukacija nėra lengvai atskiriami reiškiniai. Todėl tiek paviršinės, tiek giluminės muziejinės edukacijos suvokimas detaliau atskleidžiamas per paviršiaus ir gilumo sampratą, kas detaliau ir aprašoma kitoje atmintinėje:

**2012 04 14.** (*Atmintinė apie gilumą ir paviršių*). Empirinio tyrimo metu iškilęs paviršinės ir giluminės muziejinės edukacijos suvokimas pasirodė esąs labai persipynęs ir nelengvai atskiriamas. Todėl reikėtų pasigilinti į gilumo ir paviršiaus sampratą integruojant kitų autorių mintis. Štai K. Sabolius (2010, p.63) pastebi, kad „*paviršiaus lygmenyje įsivaizdavimo teikiamo vaizdo konkretybė yra paradoksali, nes*

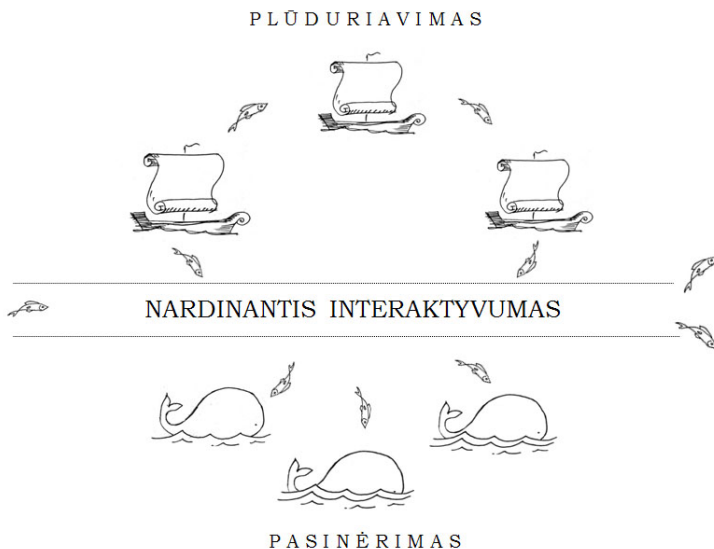
*šis paviršius paprasčiausiai neegzistuoja. Tai neužčiuopiamas, perre-gimas, skaidrus vaiduokliškas būvis“. O gelmės pojūtis, K. Saboliaus (2010) manymu, „žvelgimas į daiktų pavidalus kiaurai, Sartre'o žo-džiais tariant, yra simboliškas: „sąmonė siekia pagaminti savo objek-tą: ji yra konstituojama tam tikru sprendimo ir jutimo būdu, kurio mes kaip tokio neįsisąmoniname, bet kurį užčiuopiame ant intencionalaus objekto, kaip tą ar šitą jo savybę. Tai galima išreikšti vienu žodžiu. Vaizdo funkcija yra simbolinė“ (Sartre, 2005, p.188). Simboliškumas – tai vaizdo įsielektrinimas, vaizdo, kuris, būdamas savimi, yra „dau-giau nei jis yra“, egzistencija. K. Sabolius (2010) apibendrina simbo-linę funkciją, kaip paviršiaus ir gelmės koegzistavimą vienas kitame.*

Atmintinėje aprašytoje gilumo ir paviršiaus sampratoje aiškėja jų susipynimo svarba, kai paviršius ir gelmė įvardijami kaip *koegzistuojantys vienas kitame*, todėl *nardinančio interaktyvumo* teorijoje paviršinės ir giluminės muziejinės edukacijos plotmių atskyrimas tėra bandymas išryškinti vidinius šių procesų komponentus ir jų tarpusavio sąveikas.

Kaip jau buvo akcentuota, norint galutinai išplėtoti *nardinančio interaktyvumo* teoriją, reikšmingos pasirodė abiejų pagrindinių subkategorijų (*plūduriavimo* ir *pasinėrimo*) sąsajos su paviršine ir gilumine muziejine edukacija. Vis dėlto nebuvo lengva surasti tinkamiausio būdo schematiškam teorijos perteikimui, kas kitoje atmintinėje detaliau ir atskleidžiama:

**2012 09 10.** (*Atmintinė apie schematišką teorijos vaizdavimą*). Tačiau kaip pavaizduoti *plūduriavimą* (kaip paviršinę muziejinę edukaciją) ir *pasinėrimą* (kaip giluminę muziejinę edukaciją) schematiškai? Vis braižiau įvairias schemas, tačiau... Gal pagrindinę schemą perteikti piešiniu? Juk šiame tyrime piešiniai buvo svarbūs, gal tai visai tiktų ir būtų šiek tiek simboliška? Galbūt laiveliai galėtų simbolizuoti plūduriavimą vandens paviršiumi, o banginiai galėtų vaizduoti pasinėrimą ir nėrimo gilyn galimybę? O žuvelės gal galėtų atlikti rodyklių funkciją? Gal nardinantį interaktyvumą reikėtų patalpinti kažkur viduryje, taip parodant, kad interaktyvumas gali būti dvejetainis?

Remiantis tyrimo duomenimis ir jų analize bei pasirinkus atmintinėje aprašytą simbolinį schemas (piešinio) vaizdinį, pristatoma „Nardinančio interaktyvumo muziejinėje edukacijoje“ (8 pav.) teorija.



**8 pav.** Nardinantis interaktyvumas muziejinėje edukacijoje

*Plūduriamas – tai paviršinės muziejinės edukacijos išraiška, atsi-  
skleidžianti nuobodulio rate, sudarytame iš tokių kategorijų, kaip  
nuobodulys, siekis išvengti nuobodulio, aktyvinimas ir perdozavimas.  
Pirmiausia nuobodulys iškyla charakterizuojant tradicinį muziejų,  
kuriame vyrauja pakankamai monotoniška aplinka ir lankytojams  
trūksta stimulo, žadinančio jų ugdymosi poreikius. Nuobodulys yra  
nepatogus ir todėl norima kuo greičiau iš jo ištrūkti. Todėl neatsitiktinai  
iškyla antroji nuobodulio rato kategorija – siekis išvengti nuobo-  
dulio. Trečiosios aktyvinimo kategorijos iškilimas reikalauja sutelkti  
dėmesį į nuobodulio alternatyvą. Juk įdomumas tiesiogiai siejasi su  
aktyvia veikla, kitaip tariant, aktyvinimu, kuris ir užtikrina įdomumą.*

*Aktyvinimas padeda ištrūkti iš nuobodulio, nes jis yra įdomus, aktyviau stimuliuoja. Taip pakeičiama ugdymo situacija muziejuje – išsi-veržiama iš monotoniškos stimuliacijos. Atrodytų, kad aktyvinimas muziejinėje edukacijoje padeda idealiai susidoroti su tradiciniu muziejiniu nuoboduliu, tačiau šioje vietoje iškyla perdozavimo katego-rija. Kai muziejų lankytojai yra pernelyg aktyvinami, jie persisotina ir tai sukelia nuobodulį. Tai reiškia, kad perdozavimas yra iššūkis, leidžiantis šiuolaikinei muziejinei edukacijai įsukti ją į nuobodulio ratą. O nuobodulio rato įsukimas gali daryti įtaką muziejaus lankytojų slinkčiai nuo muziejaus, t. y. jis gali paskatinti muziejaus lankytojus ateityje labiau vengti muziejų.*

*Pasinėrimas – tai giluminės muziejinės edukacijos išraiška, kurią atskleidžia užkabinimas, į(si)traukimas ir abejonės žadinimas. Užka-binimas yra tiesiogiai nukreiptas į lankytoją, pirmiausia siekiant jo giluminio susidomėjimo. Į(si)traukimas formuojasi, siekiant įtraukti lankytoją ir suteikiant galimybę jam pačiam įsitraukti į muziejinę edu-kaciją. Abejonės žadinimas iškyla kaip kritinio mąstymo galimybė, suteikianti galimybę abejoti, kelti klausimus, ieškoti atsakymų, turėti galimybę keisti ar daryti įtaką muziejui/ekspozicijai/muziejinei educa-cijai. Tiek užkabinimas, tiek į(si)traukimas, tiek abejonės žadinimas veda nesibaigiančių pasinėrimo galimybių link, kai kiekvienas lanky-tojas, atėjęs su savo supratimu ir žinojimu/nežinojimu, turi galimybę integruotis ir formuoti naują/nesibaigiantį supratimą ar požiūrį. Tai reiškia, kad pasinėrimas, iškilęs užkabinimo, į(si)traukimo ir abejonės žadinimo kontekste, atsiskleidžia kaip galimybė daryti įtaką muziejaus lankytojų slinkčiai nuo muziejaus link, t. y. jis gali paskatinti muziejaus lankytojus ateityje labiau grįžti į muziejų.*

Tiek *plūduriavimas*, tiek *pasinėrimas* iškilo kaip svarbūs procesai, atskleidžiantys pagrindinę kategoriją – Nardinantį interaktyvumą. Kaip jau minėta, šalia esminės kategorijos nuolatinio duomenų lygi-nimo metu išryškėjo dvi pagrindinės subkategorijos (plūduriavimas ir pasinėrimas), kurios buvo susijusios su pagrindiniu tyrimo dalyvių rūpesčiu. Sujungus esminę kategoriją ir abi pagrindines subkategorijas iškilo pagrindinis socialinis procesas (angl. *basic social process*). So-cialinis procesas, B. Glaser (1978, p. 100) teigimu, tai „teorinė reflek-

sija ir dėsningumo apibendrinimas, sisteminis vienodumas, kuris išplaukia iš socialinio gyvenimo, kuriame yra žmonės“. Paprastai išskiriamos kelios šio proceso rūšys: pagrindinis socialinis-psichologinis, pagrindinis psichologinis, pagrindinis socialinis ir t. t. B. Glaser (1978, 1998) pastebi, kad socialiniai procesai gali būti apibūdinami, kaip geriausiai teoriškai atspindintys dėsningumus, kurie vyksta žmonių gyvenime. Šiuo atveju pasirinktas pagrindinis socialinis procesas. Aptariamoje teorijoje procesas yra glaudžiai susijęs su esmine kategorija ir dvejomis pagrindinėmis subkategorijomis bei atspindi nuolatinį „judėjimą“, ieškojimą, kurį būtų galima konceptualizuoti kaip *gilėjimą*, kaip nuolatinį ir nenutrūkstantį *gilėjimo* veiksmą, vykstantį muziejinės edukacijos procese.

*Nardinančio interaktyvumo muziejinėje edukacijoje* teorija, kaip pagrindinis socialinis procesas, formavosi *integralaus gilėjimo* kontekste. Šiuo atveju integralus gilėjimas yra suprantamas kaip kontekstas, kuriame yra vystomas muziejinės edukacijos procesas, t. y. formuojasi nardinantis interaktyvumas. Todėl tikslinga detaliau pristatyti integralaus gilėjimo kontekstą, išreikštą integraliu bendravimu, integraliu bendradarbiavimu ir integraliu konstravimu, trapumu bei laikiskumu.

**Integralus gilėjimas.** Kaip pastebėta, *integralus gilėjimas* atsiskleidžia *gilėjimo*, pagrindinio socialinio proceso, kontekste. Integralus gilėjimas atsiskleidžia sąsajoje tarp bendravimo, bendradarbiavimo ir technologijų gilėjančio integravimo. Šiuolaikiniame muziejuje erdvė konstruojama, veikiama kintančio (gilėjančio) laiko ir gilėjančio supratimo apie įvairių priemonių integraciją taip, kad jos būtų pritaikomos ir išnaudojamos kuo įvairiapusiškiau. Taigi, pasirodė reikšminga plačiau aptarti šias integralaus gilėjimo savybes:

- integralus bendravimas,
- integralus bendradarbiavimas,
- integralus konstravimas,
- trapumas,
- laikiskumas.

**Integralus bendravimas.** Siekiant atskleisti integralaus gilėjimo raišką tam pasitarnauja tyrimo metu iškilusi integralaus bendravimo

savybė. Integralaus bendravimo supratimas neatsiejamas nuo socialinės erdvės – bendraujančios erdvės sukūrimo ir kaitos. Šią idėją iliustruoja tokia tyrimo dalyvio interviu ištrauka: „*interaktyvumas yra platus ir pastoviai besikeičiantis dalykas, nes interaktyvumo suvokimas keičiasi ir jis keičiasi kuo toliau, tuo labiau į socialinę terpę. Informacinės technologijos irgi labai lenda į socialinę terpę, į žmonių tarpusavio santykius, jau nekalbant apie socialinius tinklus. Mobiliosios technologijos atneša įrankį, nėra pririštas prie fiksuotos vietos ir lankytojai labai dažnai tai atsineša į patį muziejų ir arba muziejus tu pasinaudoja, arba ne*“ (D1).

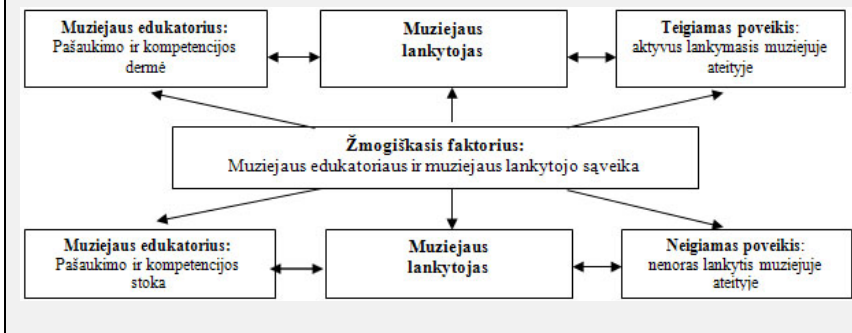
Taip pat remiantis šia integralaus gilėjimo savybe paaiškėja, kad žmogiškasis faktorius yra itin reikšmingas faktorius *nardinančio interaktyvumo* raiškai. Juk neatsitiktinai pastebima, kad „*kiekvienas muziejus turi savo saldžią istoriją, ir jei ją gidas mokės pateikt, tai apsuks jums galvą ir sužadins jums fantaziją*“ (I1). Šios savybės, besiformuojančios žmogiškojo faktoriaus kontekste, formavimosi kelią atskleidžia tokia ištrauka iš atmintinių:

**2011 03 31.** *(Atmintinė apie muziejaus edukatoriaus vaidmenį muziejinėje edukacijoje).* Grįžus dar kartą prie pačių pirmųjų interviu ima ryškėti, kad muziejaus edukacijoje reikšmingas vaidmuo tenka muziejaus edukatoriui, kuriam kūrybiškumas yra ir improvizacija, ir siekis išlaikyti lankytojų dėmesį. Tiek lankytojų, tiek muziejaus edukatorių interviu analizės metu išryškėjo *žmogiškasis faktorius*, kai muziejaus edukatoriaus kompetencijos ir pašaukimo dėmė gali lemti lankytojo nuomonę apie muziejų, gali paskatinti arba sumažinti jo norą lankytis muziejuose ir juose mokytis. Taip pat labai svarbi yra *bendraujančios erdvės* raiška.

Integralaus bendravimo kaip žmogiškos sąveikos gylio raiška. Muziejaus edukatoriaus ir lankytojo sąveika, pateikiama tolesnėje atmintinėje ir vaizduojama grafiškai, atskleidžia, kad muziejaus edukatoriaus kompetencijos ir pašaukimas daro tiesioginį poveikį muziejaus lankytojui ir sėkmingai muziejinei edukacijai:



**2011 04 02.** (Atmintinė apie edukatoriaus vaidmenį muziejinėje edukacijoje). Gal bandyti muziejaus edukatoriaus ir muziejaus lankytojo sąveiką pavaizduoti grafiškai:



Taip pat muziejininko edukatoriaus ir muziejaus lankytojo sąveiką, kaip nevienalytę patirtį, atskleidžia muziejaus lankytojai: aptardami tiek teigiamą, tiek neigiamą poveikį lankytojui.

Teigiamas poveikis, kaip muziejaus edukatoriaus pašaukimo ir kompetencijos dermė, lankytojui išryškėja tada, kai jis muziejinėje erdvėje sąveikauja su tokiu muziejininku/muziejaus edukatoriumi/gidu, kuris, tyrimo dalyvių teigimu, „*kaip ir mokytojas, turi degti tuo tiesiog*“ (NT3) arba „*gidas buvo nuostabus, taip apsuko galvą, kad persikėliau į kryžiuočių laikus arba sovietmeį. Išivaizdavau kaip viskas ten buvo... Tad sakau iš patirties*“ (I12). Taip pat pastebima, kad „*su superiniu gidu net ir pats nykiausias muziejus gali tapti įdomus*“ (I5), arba: „*ir pati edukatorė labai skatino mokinius, rodė įvairių pavyzdžių, ir kiekvieną gyrė, nors gal tie darbai ir nebuvo tobulai padaryti, mokiniai buvo patenkinti, išsivežė tuos savo darbelius*“ (MG). Taip pat pastebima, kad: „*edukacinės programos, teatralizuoti pasakojimai, žaidimai – vis tai tik nedidelė dalis to, ką pamato, pajaučia ir kur sudalyvauja čia atėjęs mažasis mokyklinukas*“ (I4). Tai reiškia, kad tyrimo dalyvių mintys ne tik iliustruoja, kad muziejininkas – edukatorius gali būti puikus lankytojų įkvėpėjas ir skatintojas, bet ir

atskleidžia muziejininko kompetencijos bei pašaukimo dermės svarbą lankytojui.

Neigiamas poveikis, kaip muziejus edukatoriaus pašaukimo ir kompetencijos stoka, pasireiškia tada, kai muziejaus lankytojas tiesiogiai sąveikaudamas su muziejaus darbuotojais, patiria neigiamą poveikį. Šį poveikį iliustruoja vieno muziejaus lankytojo nuomonė, išreikšta viešojoje internetinėje erdvėje: *„kaip ir daugelyje sričių, taip ir edukacijoje lemiantis yra „žmogiškasis faktorius“, t. y. tas žmogus, kuris naujadariškai vadinamas „edukatoriumi“. Vesdamasi mokinius į edukacinį užsiėmimą, aš tikiuosi keleto dalykų: visų pirma, kad užsiėmimas būtų turiningas, pageidautina, nenuobodus, ir, jei pasisektų, kūrybiškas, kitaip tariant, leistų mokiniams sužinoti ką nors naujo ir kūrybiškai save išreikšti. Bet čia ir iškyla minėtoji žmogiškojo faktoriaus problema: gali atsivežti pačią įdomiausią parodą iš garsiausio užsienio muziejaus, parengti patrauklią, šiuolaikišką, kūrybišką edukacinę programą, bet jei vadinamasis „edukatorius“ yra nekompetentingas ar tiesiog netinkamas tokiam darbui, tai visi anksčiau minėtieji privalumai nueina šuniui ant uodegos“ (I7).*

Neigiama žmogiškojo faktoriaus raiška gali užgožti ir puikią lankytojų patirtį sąveikoje su muziejine ekspozicija. Tai iliustruoja apsilankymo muziejuje patyrimo aprašymas, kuriame išryškėja elementaraus bendravimo stoka: *„reikia pripažinti, kad paroda tikrai įspūdinga, ir aš džiaugiuosi, kad mes ją pamatėme. Bet ir vėl tas nelemtas „žmogiškasis faktorius“. Vietoj pasisveikinimo esu apšaukiama, kad vaikų atsivedžiau per daug. Ir čia nutinka tai, ko aš niekaip negalėjau tikėtis: muziejininkas, gidas, „edukatorius“, kaip jį bepavadintum, mano supratimu, visų pirma turėtų gebėti bendrauti su auditorija ir daugiau mažiau nuosekliai dėstyti jam žinomus faktus apie galerijos eksponatus“ (I7).*

Neigiamas muziejaus edukatoriaus poveikis tiesiogiai lemia lankytojo norą sugrįžti į muziejų ateityje, tai iliustruoja ši tyrimo dalyvio mintis: *„šiuo metu aš labai skeptiškai vertinu ateities galimybes vestis mokinius į edukacinius užsiėmimus, nes, atvirai šnekan, atsibodo raudonuoti už mūsų „edukatorius“ (I7).*

Apibendrinant integralų bendravimą, kaip reikšmingą integralaus gilėjimo savybę, galima pastebėti, kad *Nardinančio interaktyvumo* raiškiai bendravimas yra itin reikšmingas faktorius, atskleidžiantis ne tik interaktyvumo patyrimo ribų trapumą, bet ir žmogiškojo faktoriaus neįkainojamą svarbą prasmingo gilėjimo formavimuisi. Šiuo atveju integralus bendravimas suprantamas, kaip muziejaus tarpusavio sąveika, kurios kontekste vyksta arba nevyksta gilėjimo procesas, t. y. formuojasi teigiamas arba neigiamas muziejinės edukacijos patyrimas, galintis daryti įtaką motyvacijos lankytis muziejuje ateityje sustiprėjimui arba sumažėjimui, ar net praradimui.

**Integralus bendradarbiavimas.** Ši integralaus gilėjimo savybė svarbi, kaip atskleidžianti dar vieną reikšmingą terpę, kurioje interaktyvumas pasireiškia sąveikaujant muziejui ir mokyklai. Analizuojant mokytojų interviu išryškėjo svarbus bendradarbiavimo momentas – buvo pastebėta, kad išankstinis pasiruošimas edukaciniam užsiėmimui (nuteikimas, būsimos veiklos pristatymas) ir atliekama užduotis, grįžus iš muziejaus, mokykloje leidžia pastebėti/fiksuoti, ką mokiniai sužinojo edukacinio užsiėmimo metu. Išryškėjo šių muziejinės edukacijos etapų sąsaja: išankstinis pasiruošimas, edukacinis užsiėmimas muziejuje, aptarimas/užduoties atlikimas mokykloje, grįžus iš muziejaus. Taip pat pastebima, kad sėkmingai edukacijai labai svarbu – tinkamas ekspozicijos erdvės – bendradarbiaujančios erdvės – sukūrimas, tai gyvai iliustruojama tokia tyrimo dalyvio mintimi: „*vīsi vaikai pradētų geriau mokytis, nes pamatytų realiai, ne tik per vadovēlį, jie tikrai mokytūsi geriau, nes pamatytų gyvai*“ (K). Dar viena interviu ištrauka verčia susimąstyti apie mokyklos ir muziejaus galimą/negalimą sąveiką: „*jie nenori, kad muziejus atkeliautų į mokyklą, jie nori eiti į muziejų*“ (D), ir atidžiau pažvelgti į galimą bendradarbiavimo galimybę. Kaip pastebi kiti tyrimo dalyviai: „*mokyklos ir muziejaus vienodas tikslas – išmokyti, perduoti žinias, tobulinti įgūdžius*“, „*efektyviausias būdas – bendradarbiavimas*“ (MG). O kito tyrimo dalyvio lūpomis nuskambėjo šis pastebėjimas: „*mokoma tiek mokykloje, tiek muziejuje, tik mokykloje moko iš knygų, o muziejuje moko iš daiktų*“ (V2). Taigi šių dviejų pakankamai skirtingų institucijų bendradarbiavimas galėtų nulemti siekiamybę – muziejinę edukaci-

ją integruoti į formalią ugdymo sistemą. Ši nuolatinio lyginimo metu kilusi idėja išsamiau aprašoma atmintinėje:

**2011 04 03.** (*Atmintinė apie bendradarbiavimą*). Bendradarbiavimas labai svarbu. Vieno tyrimo dalyvio žodžiais tariant, „muziejus plius mokykla lygu pagerintas švietimas – tai gali visapusiškai pagilinti įvairių dalykų domėjimąsi“ (K). Formaliojo švietimo, kuriam atstovauja mokykla ir neformaliojo švietimo, kuriam atstovauja muziejus, integracija gali sukurti pagerintą švietimą, t. y., vieno tyrimo dalyvio žodžiais tariant: „visi vaikai mokytusi geriau, jeigu galėtų mokytis ir muziejuje“ (K).

Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad „svarbiausia ir efektyviausia yra mokytojo ir edukatoriaus bendradarbiavimas“ ir detalizuoja „labai svarbus muziejaus ir mokytojo bendradarbiavimas kuriant ekspozicijas, nes edukatorius – ne visada detaliam žinantį įvairių amžiaus grupių mokinių mokymo metodus, kartais gali suklysti, pvz., užduoti per sunkias užduotis (pvz., 6 m. vaikams užduotas darbas – patiemis nupiešti didelį bendrą piešinį – pasirodė per sudėtingas, jeigu jie būtų gavę paruoštą piešinį, kurį reikėtų tik nuspalvinti – būtų labai tinkama užduotis“ (R).

Muziejaus ir mokyklos sąveikos (bendradarbiaujančios erdvės) idėją, siekiant efektyvaus mokymosi muziejuje, iliustruoja šios tyrimo dalyvio mintys: „iš principo muziejus ir yra mokykla, tik tai yra skirtingo tipo, muziejus yra ta vieta, kur tu ateini sužinoti, mokytis ir galbūt tai, ko tu negausi mokykloje, kur yra ganėtinai griežtas turinys, viskas ganėtinai griežtai yra sudėliota, ką vaikai gali mokintis, ko jie negali mokintis, galbūt ne ką negali, bet ką mokytojai jiems gali išdėstyti, viskas sudėliota į metus iš klasės į klasę, viskas patvirtinta, griežtai numatyta. Muziejus yra ta vieta, kur jis gali mokytis tai, ką jis nori, sužinoti, pamatyti, jam gali būti įdomiau, edukatyvumo aspekto ribos prasiplečia, akiratis prasiplečia čia“ (D2).

Pamokos mokykloje ir edukacinio užsiėmimo sugretinimas. Norint labiau suprasti gilėjančio bendradarbiavimo svarbą galima kalbėti apie

pamokos mokykloje ir edukacinio užsiėmimo skirtumus. Ši idėja atskleidžiama ir atmintinėje:

**2011 04 02.** (*Atmintinė apie patirtinį mokymąsi*). Vaikai ateidami į muziejų yra nusiteikę patirtiniam mokymuisi. Ar tai tas momentas, kuris labiausiai skiria mokyklą nuo muziejaus, pamoką nuo edukacinio užsiėmimo? Gal svarbu pažvelgti į tokią sąsają: muziejaus edukacinis užsiėmimas – mokyklos pamoka – teatro spektaklis – kas juos vienija ir skiria? Gal tai ir galėtų būti raktas?

Atmintinėje išsakytas mintis iliustruoja ir tokios tyrimo dalyvių mintys: „*edukacinis užsiėmimas būna kitoje erdvėje, vaikai kitaip reaguoja į medžiagą, kurią pateikia, ir kitas dalykas, mes puikiai žinome, kad dabartinis jaunimas labai daug informacijos perima vaizdiniais, todėl jie daugiau prisimins, daugiau patirs, nei kad tradicinėje pamokoje, nors ten ji ir prikišta būna visko*“ (M2), taip pat teigiama, kad „*minusas mokyklai yra tas, kad per mažai dėmesio skiria edukacinėms aplinkoms, būtent skirtingoms edukacinėms aplinkoms per įvairias pamokas*“ (MG).

Aukščiau išsakytas mintis galima reziumuoti taip: jeigu edukacinis užsiėmimas vyksta kitoje, nekasdienėje mokiniui aplinkoje, yra labiau veiksmingas, t. y. edukacinis vyksmas yra *gilėjantis*. Tai užfiksuota ir šioje atmintinėje:

**2011 04 07.** (*Atmintinė apie įvairovę*). *Aplinkos pakeitimas – patirtinis mokymasis* – kaip ir palanku muziejinei edukacijai vystytis, tačiau tyrimo dalyviai pastebi, kad „*jeigu eitume į muziejų kasdien, tai atsižvelgtų taip pat kaip mokykla*“ arba „*jeigu tai, aišku, dažnai kartotųsi, tai turbūt vėlgi priprastų mokiniai ir būtų tas pats kaip ir paprastos nuobodžios pamokos, bet jeigu tai pajavirinimas, nors į mėnesį kokį kartą, tai tikrai manau, kad būtų labai efektyvu*“. Gal muziejinės edukacijos raiška mokyklos ir muziejaus bendradarbiavimo kontekste priklauso ir nuo sugebėjimo išlaikyti netikėtumą/įdomumą/nepasikartojamumą?

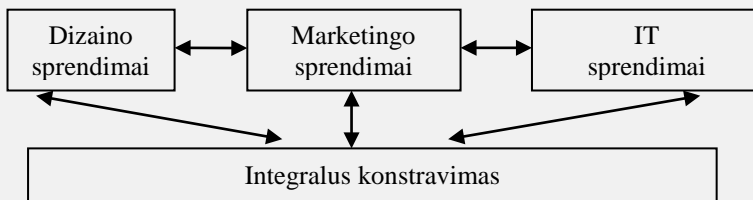
Muziejaus ir mokyklos bendradarbiavimo privalumai ryškėja ir nemotyvuotų vaikų motyvacijos atsiradimo arba padidėjimo kontekste. Vienas tyrimo dalyvis pastebi, kad: „*ta klasė, kuri yra nelabai stipri ir kur lankomumas būna toks su bėda, kai mes susiorganizuojam į muziejus, tai jie būna visi, ar tai būtų Palemone Saloméja, ar tai būtų Maironis, visi eina ir tie, kurie silpnai mokosi ir prastai lanko, jie eina, jiems įdomu*“ (M2). Šiai minčiai antrina ir kita tyrimo dalyvė: „*pasvyvieji vaikai aktyvioje veikloje tikrai, jeigu yra praktinis užsiėmimas, tai jie atsiskleidžia, bent mokinių motyvacija, tai tikrai padidėja labiau, negu tų aktyviųjų, nes aktyvieji – jie ir taip aktyvūs, ir klasėje. Tai va čia yra vienas iš tokių būdų – motyvacijos didinimui*“ (MG). Iš to galima daryti prielaidą, kad muziejaus aplinka ir patirtinio mokymosi metodai yra ypač tinkami šiems mokiniams ir jų patyrimas muziejinėje aplinkoje yra *gilėjantis*.

Taip pat tyrimo metu išryškėjo muziejaus ir mokyklos bendradarbiavimo siekiamybė, kaip integralaus *gilėjimo* galimybė, kuri išreiškta dviem lygmenimis: kaip mokyklos ir muziejaus santykis vienkartinio edukacinio užsiėmimo metu (žr. 10 priede) bei kaip mokyklos ir muziejaus santykis tęstinės edukacinės programos metu (žr. 11 priede).

Apibendrinant galima pastebėti, kad integralaus bendradarbiavimo savybė atsiskleidė kaip reikšminga savybė, formuojanti *gilėjimo* procesą muziejinėje edukacijoje Nardinančio interaktyvumo kontekste.

**Integralus konstravimas.** Ši integralaus *gilėjimo* savybė atskleidžia tai, kaip konstruojama integrali ir *gilėjanti*, muziejinei edukacijai palanki aplinka, kurioje svarbi dizaino, marketingo ir IT sprendimų integracija, ne tik kaip siekis pritraukti lankytojus, bet ir kaip galimybė konstruoti tokią edukacinę aplinką, kurioje būtų galimybė *Nardinančiam interaktyvumui* formuotis. Siekiant šio tikslo visi trys minėti elementai yra tarpusavyje glaudžiai susiję. Tiek dizaino, tiek marketingo, tiek IT sprendimų *gilėjanti* integracija lemia sėkmingos edukacinės erdvės sukūrimą. Integralaus konstravimo apibendrinimas užrašytas to meto atmintinėje, kurioje grafiškai vaizduojama tyrimo metu iškilusi marketingo, dizaino ir IT tarpusavio integracija:

**2011 05 07.** (Atmintinė apie integraciją). Marketingo, dizaino ir IT integracijos svarba akivaizdi, gal bandyti ją vaizduoti grafiškai:



Juk tiek marketingo, tiek dizaino, tiek IT įtraukimas yra neat-siejamas nuo šiuolaikinės muziejinės ekspozicijos ir nuo šiuolaikinės muziejinės edukacijos.

Kad itin glaudžiai susipina dizaino ir IT sprendimai, siekiant atskleisti *gilėjantį* supratimą, pabrėžia ir tyrimo dalyviai: „*interaktyvi veikla yra ten, kur yra daug kompiuterių. Ši samprata yra tradicinė ir jiniai keičiasi, tiesiog kuo žmonės daugiau sužino, tuo greičiau ji pasikeičia. Lietuvoje galbūt šie procesai yra lėtesni, užsienyje yra greitesni, bet jie po truputį vienas kitą paveja, vien dėl spartėjančių technologijų, vien dėl informacijos kaitos, tai po truputį yra toks suvokimas, kad tik technologijos ne visada pasiteisina, norint kad būtų kuo labiau įtraukiantis ne tai kad vieną, bet ir daugiau lankytojų. Į muziejų labai dažnai ateina ne pavieniai žmonės, jeigu ir pavieniai, jie vis tiek nori kuo daugiau susipažinti, kuo daugiau pasinerti, išbandyti, paliesti, kažkaip bendrauti. Jeigu nėra to būrio žmonių, tai bent su eksponatais, tai jiems turi būti kažkaip tai paruošta, apgalvota...*“ (D1).

Taip pat pastebima, kad atmintinėse atsiranda kiti integralaus konstravimo aspektai, kai į muziejaus ekspozicijos kūrimą siūloma pažvelgti „kitu kampu“:

**2010 03 29.** (*Atmintinė apie lankytojo lūkesčių svarbą*). Svarbi mintis, kad šiuolaikinės ekspozicijos dizaino kūrimas prasideda žvelgiant „kitu kampu“, t. y. kitaip, – svarbiausia į ekspoziciją žvelgti lankytojo akimis. Kaip tik perskaičiau ir vieną galimai reikšmingą pastebėjimą, kuriame D. Vom Lehn ir kiti (2002) teigia, kad „*socialinė sąveika ir bendradarbiavimas tampa vis labiau svarbūs dizainui ir eksponatų bei ekspozicijų vystymui, lygiai taip pat svarbi išlieka jų evoliucija ir įtaka mokymuisi bei švietimui*“.

To meto atmintinėse dar nėra išryškėjusi gilėjanti integralaus konstravimo samprata, tačiau iškilus *pasinėrimo* kategorijai, ir jo kontekste perkoduojant sąvokas pastebima, kaip atrandamas ryšys tarp šių kategorijų:

**2012 08 14.** (*Atmintinė apie integralumą*). Vis galvoju, kaip integralus konstravimas (visi trys jo komponentai) siejasi su nardinimu ar pasinėrimu. Bijau per šias kategorijas iš naujo sugrįžti į pusiausvyros paieškas...

**2012 10 12.** (*Atmintinė apie sąsajas*). Atrodo, kad pagaliau pavyko atrasti, kaip susieti šias kategorijas su pasinėrimo procesu, taigi visas šis integralus konstravimas ir vyksta tam, kad padėtų muziejinės edukacijos procesui gilėti, eiti gilyn, kitaip tariant būti prasmingu, o ne tik „gražių mygtukų spaudinėjimo zona“.

Kaip jau minėta, apie marketingo, dizaino ir IT sprendimus muziejinėje edukacijoje nekalbama atskirai, nes jie visi tarpusavyje glaudžiai susiję. Integralaus konstravimo procese šie sprendimai įvairiai interpretuojami ir skirtingai derinami tarpusavyje, tam, kad galėtų sukurti *gilėjančią* muziejinės edukacijos aplinką.

Integralus konstravimas atsiskleidžia nevienalyčiu gilėjimo suvo-  
kimu. Šiuolaikinis muziejus, besiformuojantis kaitos laikmečiu, neretai susiduria su problemomis, kurios atskleidžia nevienalytę integralaus konstravimo sampratą, kai muziejinės ekspozicijos konstravimas susipina su skirtingomis muziejaus sampratomis. Kitoje interviu ištraukoje pasakojama, kad: „*visa jaunoji karta, kuo jaunesni, tuo la-*



biau yra linke į tą socialinį internetą, įnikę, ir čia iš karto atsiranda toks dualumas muziejininkų tarpe, t. y. kaip daryti, ar netgi šalimis galima skaidyti va tuos skirtingus požiūrius. Labiau amerikietiška, kuris sako, kad reikia jog būtų technologijos priekyje, kad muziejus yra ta vieta kur gimsta technologijos,(...) naujausios tendencijos, ir kad jie niekada neatsilieka, kas yra naujausio – būtinai panaudojama, bandoma. Muziejus, kaip eksperimento vieta, jeigu ir nepavyks eksperimentas, jis vis tiek vyko muziejuje. O labiau konservatyvi yra, kur sakoma, kad technologijų panaudojimas neskubus, reikėtų palaukti, pažiūrėti, ar tikrai įsitvirtins, daryti tik tai, kas yra išbandyta – toks neskubėjimas... Tai labiau Europa, nors vėlgi, ta diskusija labai aršiai vyksta, senojo žemyno muziejai (...)naudoja technologijas labiau suturėtai, nenaudoja vien dėl šou elemento. Ta sklaida nėra taip suverslinta, nėra sumarketinta, jeigu Amerikoje ir dalyje Didžiosios Britanijos naudojamos iš principo tos pačios technologijos ir ta pati metodika kaip reklamos versle, naudojami netgi tie patys įrankiai: socialinė media, socialiniai tinklai, o labiau žemyninės – Prancūzijos – jie labiau naudoja išbandytas technologijas, labiau apgalvotas. Jeigu interaktyvūs sprendimai, tai nebūtinai yra susieta su facebook’u, jau labiau pragalvota instaliacija“ (D2). Tyrimo dalyvių mintys atskleidžia ne tik muziejaus sampratos nevienalytiškumą: muziejaus kaip eksperimento vietos ir muziejaus kaip konservatyvios vietos, bet ir nevienodą integralaus konstravimo gilėjimo suvokimą.

Taigi šioje vietoje svarbu įterpti ir pastebėjimus, užrašytus atmintinėje, kuriant ekspozicijos projektą kartu su dizaineriais, kitaip tariant muziejininkui iš vidaus dalyvaujant muziejinės ekspozicijos kūrime:

**2010 05 16.** (Atmintinė apie dizaino iššūkius). Ekspozicijų kūrėjai (dizaineriai) pabrėžia, kad svarbiausia atsakyti į tokį klausimą: „*kokią žinutę turi išsinešti lankytojas*“? Kuriant ekspoziciją svarbu ekspozicinė vienovė ir netikėta/įdomi/prasminga idėja.

Galima daryti apibendrinimą, kad šiuolaikinis muziejinės ekspozicijos integralus konstravimas susiduria ir su edukatyviu konstravimu.

Juk integralus konstravimas kaip žmogiškos integracijos stoka gali stabdyti *gilėjantį* (prasmingesnį, labiau pritaikomą edukacijai) ekspozicijų konstravimą. Neretai muziejuose pastebima integracijos stoka, ypač ekspozicijos kūrimo procese, kaip teigia viena tyrimo dalyvė: „*mažai tokių muziejų, kur edukatorius įeina į parodos rengėjų komandą, tai yra ruošiant iš anksto parodą jau dalyvauja edukatorius, kuris gali ką nors pasakyti, ko tikėtis ir pan... Pvz. mūsų muziejuje to nėra ir edukatorius gauna jau paruoštą parodą, jam yra duodama kažkokia tai informacija, bet taip jau pastatomas jis prieš įvykusį faktą. Pvz., man teko stažuotis (...) muziejuje, kur edukatorius visą laiką dirba kartu ruošiant parodą, visada įeina į tą komandą, ir tada yra ryškus skirtumas, matosi edukatoriaus įtaka iš karto. Edukatorius pažįsta tą lankytoją truputėlį ir gali labiau kažkaip jausti, kas tam žmogui galėtų būti įdomu, kaip patraukliai padaryti, kad ten gerai vyktų edukacija. Tiesiog ir dėl išdėstymo dalykų ir dėl visokių kitokių, jis suvokia, ką reiškia dirbti su grupe žmonių, kurie ateina, o eksponatai mažučiai ir nemato. Tokie, kad ir elementarūs dalykai, taip pat įtakoja kaip padaryti, kad tas pokalbis su lankytoju sklandžiai vyktų“ (E2).*

Gilėjimo kontekste atsiskleidžia ir integralaus konstravimo svarba gilėjančiam edukatyvumui. Aiškėja suvokimas, kad edukacija taip pat neatsiejama nuo ekspozicijos kūrimo etapo. Tai iliustruoja ši tyrimo dalyvių mintis: „*kai pasakojame apie dizainą, labai svarbu yra edukacija, erdvė, kurioje vyksta, kiekvienas objektas, kuris yra sukuriamas, kad būtų ir saugūs, ir edukatyvūs, kuo labiau pritaikomi edukacijai*“ (D1).

Integralaus gilėjančio konstravimo rezultatų vertinimo (ne)apčiuopiamumas. Tyrimo metu ryškėjo, kad integralaus gilėjančio konstravimo rezultatų vertinimas sunkiai apčiuopiamas. Pastebima, kad galutinė integruotų sprendimų sėkmė neatsiejama nuo vertinimo, nors ir netiesioginio: „*kaip gamintojai, mes tuo dalyku pasidomim kartais, bet jeigu pasakyti atvirai, tai ne visą laiką taip gaunasi. Dažnai būna, kad tą funkciją paliekame muziejui (...). Jie ja rūpinasi ir tokio nesame padarę kaip eksperimento, stebėjimo, kaip čia iš tikrųjų žmogus naudojasi (...). Atidarymai mums labai dažnai būna pirmas tikrasis testas, kaip ten viskas yra, mes dažniausiai dalyvaujam, ir*

*ateina tas laikas, kai susirenka labai daug žmonių, ir tu turi stebėti įvairių žmonių skirtingas reakcijas, ir kaip jie iš tikrųjų naudoja, ir kaip jiems tai pasiseka, ar jiems tie mygtukai tiko, ar jie spaudinėjo ir nieko nesupratę, nuėjo prie kito. Tada bent jau man yra įdomu pastebėti, pvz., suaugęs žmogus priėjęs sugebėjo ten kažką padaryti, ar vaikas tai greičiau daro, ar vaikams tai labai sunku, nu vat tokie visą laiką per atidarymą, kuris trunka kokią valandą ar pusantros, vyksta“ (D2).*

Apibendrinant šios integralaus gilėjimo savybės raišką, pastebima, kad integralus gilėjantis konstravimas, prasmingos ekspozicijos dizainas, neatsiejamas nuo marketingo ir IT sprendimų, turėtų leisti edukacijai tapti nesibaigiančiu/nuolat besikeičiančiu/atsinaujinančiu, ilgalaikiu *gilėjančiu* procesu.

Aptarus integralaus bendravimo, bendradarbiavimo ir konstravimo savybes bei jų raišką integralaus gilėjimo kontekste, pradėjo ryškėti ir dar viena integralaus gilėjimo savybė – trapumas.

**Trapumas.** Ši integralaus gilėjimo savybė bendravimo, bendradarbiavimo ir konstravimo kontekste formavosi kaip *įspėjamasis ženklas*, perspėjantis apie integralaus gilėjimo konstravimo sudėtingumą. Neatitiktinai atmintinėje atskleidžiama tokia trapumo samprata:

**2012 11 19.** *(Atmintinė apie trapumą).* Gal trapumas atskleidžia *Nardinančio interaktyvumo* konstravimo sudėtingumą ir kartais nepasiekiamumą? Jeigu kuris nors pasinėrimo elementas neveikia arba nustoja veikti, tada ir įsijungia interaktyvumo trapumo signalas, perspėjantis apie galimą *Nardinančio interaktyvumo* „sudužimą“, kurio nepaisymas veda atgal į plūduriavimo arba į paviršinio interaktyvumo, kaip aktyvinimo, būseną ir įsuka nuobodulio ratą. Gal nuobodulio problemą sprendžia išankstinis žinojimas, kad interaktyvumas yra trapus arba, kitaip tariant, yra dužus. Juk integralus gilėjimas yra terpė, kurioje formuojasi procesas, svarbus nuobodulio problemai spręsti, tačiau negalima nepastebėti jo trapumo, kuris gali lemti sėkmingumo griūtį.

Apibendrinančiam atmintinės teiginiui būtų galima pateikti tokį paaiškinimą: kadangi riba, tarp sėkmingo interaktyvumo taikymo ir nesėkmingo interaktyvumo taikymo, yra labai nežymi, neretai sunkiai apčiuopiama, todėl ir iškyla *trapumas*. Kaip *trapumo* iliustraciją būtų galima pateikti įsivaizduojamą akrobatinį lyną, kuris dažniausiai gali būti puiki priemonė, skirta demonstruoti sudėtingiausiems akrobatiniams triukams, tačiau minimalios nesėkmės atveju tas lynas gali būti rimtos nelaimės priežastimi. Ir su interaktyvumu gali nutikti panašiai, todėl bet kokios interaktyvios gilėjančios priemonės naudojimas muziejinėje edukacijoje turėtų būti itin integralus, apgalvotas ir prasmingas. Paradoksalu, tačiau atrodytų, kad sėkmingo integralaus gilėjimo tikslas turėtų būti iš trapumo baimės kylantis kruopštus ir apgalvotas pasiruošimas. Tačiau siekiama integruoti ir netikėtumo aspektą. Ši prielaida atskleidžia trapumo nulemtą sudėtingą situaciją šiuolaikinėje muziejinėje edukacijoje, kuri gali būti sėkminga tik integruotame tradicijos ir naujovės susipynimo fone. Taip pat trapumo svarba visame integralaus gilėjimo kontekste atskleidžiama dar vienoje atmintinėje:

**2012 11 18.** (*Atmintinė apie trapumo vietą kuriamoje GT*). Jeigu integralus gilėjimas yra kontekstas, kuriame vystomas muziejinės edukacijos procesas, tada viskas kaip ir aišku, tačiau dalis ten esančių kategorijų reikalauja kito priėjimo. Ten, kur yra bendravimas, norisi akcentuoti interaktyvumo trapumą, nes jis akivaizdžiai atskleidžia šį vidinį procesą, kaip žmogiškasis faktorius veikia lankytojo patirtį, ir kaip ta patirtis sudūžta arba sutvirtėja atsižvelgiant į buvusią sąveiką. Lygiai taip pat trapios gali būti neapgalvotos dizaino išraiškos. Gal trapumo kategorija labiausiai tinka integralaus gilėjimo kontekste?

Tai reiškia, kad trapumas atsiskleidžia kaip pakankamai svarbi integralaus gilėjimo konstravimo proceso sudėtingumą apibendrinanti savybė.

**Laikiškumas.** Aukščiau aptarta trapumo savybė išryškino ir dar vieną reikšmingą savybę, svarbią gilėjimo konstravimui, kuri tyrimo

metu buvo įvardyta *laikiškumo* sąvoka. Laikiškumo iškilimas detaliau atskleidžiamas šioje atmintinėje:

**2012 12 15.** (*Atmintinė apie laikiškumą*). Vis galvoju apie laiką, laikiškumą. O gal geriau būtų laiko pajautimas? Šiandien perskaičiau, kad nuobodulys susijęs su laiko pojūčiu... Gal gyvas laikas? O gal laiko gyvumo pajautimas? Plūduriavimas – sustojęs laikas? Pasinėrimas – gyvas laikas? Tai kas tada Nardinantis interaktyvumas: gal tai tiesiog laiko interaktyvumas (asmeninis laiko santykis, tiesiogiai sprendžiantis nuobodulio problemą)? O gal nardinantis laikas? O gal laiko jaukinimas, laiko gaudymas? O gal laiko interaktyvumas? Laiko judrumas? Sąveika su laiku? Žongliravimas laiku? Laiko patyrimas? Kažkuo svarbus tas laikas... Nardinantis laikas? Atvirkščias laikas? Laiko tamprumas? Prailgęs laikas? Laiko laikiškumas? Gilėjantis laikas? O gal tiesiog laikiškumas?

Atmintinėje atskleistos laikiškumo įvardijimo paieškos atskleidžia, kad integralaus gilėjimo kontekste laikiškumas yra svarbus. Juk muziejinė edukacija yra neatsiejama nuo praeities, dabarties ir ateities, todėl šis laiko tėkmės pojūtis (šiuo atveju įvardytas laikiškumu) gali būti įvairiai perteikiamas muziejaus lankytojams. Todėl svarbu akcentuoti, kad tik kuo „gyvesnis“ laikiškumo pateikimas leidžia tikėtis sėkmingos gilėjančios edukacijos. Juk laikiškumas yra glaudžiai susijęs su visu *nardinančio interaktyvumo* integralaus gilėjimo kontekstu.

Taigi *integralus gilėjimas*, išreikštas integraliu bendravimu, integraliu bendradarbiavimu ir integraliu konstravimu, trapumu bei laikiškumu, atskleidžia kontekstą, kuriame formuojasi *nardinančio interaktyvumas*.

Siekiant kuo aiškiau atskleisti aptariamą teoriją, atmintinėje pristatoma *nardinančio interaktyvumo muziejinėje edukacijoje* struktūra.

**2012 11 20.** *(Atmintinė apie teorijos struktūrizavimą).*

Gal būtų galima taip pristatyti teorinę struktūrą?

**Pagrindinis rūpestis – Nuobodulys**

**Esminė kategorija – NARDINANTIS INTERAKTYVUMAS**

*Pagrindinis socialinis procesas – gilėjimas*

Kontekstas – integralus gilėjimas

(Savybės – integralus bendravimas, integralus bendradarbiavimas, integralus konstravimas, trapumas, laikiškumas)

**I pagrindinė subkategorija – Plūduriavimas**

*Plūduriavimą aiškinančios kategorijos:*

Nuobodulys

(Savybės – muziejaus sinonimas, priverstinė ramybė, atsineštinis neįdomumas, riba būti, statiškumas, monotonija)

Siekis išvengti nuobodulio

(Savybės – nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui, pabėgimo sąlyga)

Aktyvinimas

(Savybės – įdomumas, aktyvumas, technologiškėjimas, spragsėjimas)

Perdozavimas

(Savybės – perdozavimas informacija, erdve, forma, technologijomis, laiku ir dėmesiu, sudėtingumu, lankytojai, pramogomis, patirtimi)

**II pagrindinė subkategorija – Pasinėrimas**

*Pasinėrimą aiškinančios kategorijos:*

Užkabinimas

(Savybės – „vinis“, akimirka, asmeninio užsikabinimo galimybė, gylis, nematomumas, galimybė prisiliesti prie laiko tėkmės, akcentas, dalyvavimas, šokas)

I(s)traukimas

(Savybės – individualus giluminis patyrimas, (ne)įtraukiamumas, persikėlimas, natūralus buvimas šalia, technologijos, technologinės ir žmogiškosios integracijos patyrimas)

Abejonės žadinimas

(Savybės – kritiškumo ugdymo(si) poreikis, neaiškumas, klausimų kėlimo ir atsakymų paieškų susipynimas, gebėjimas mąstyti iš karto keliomis kryptimis, abejonė, abejonės stoka)

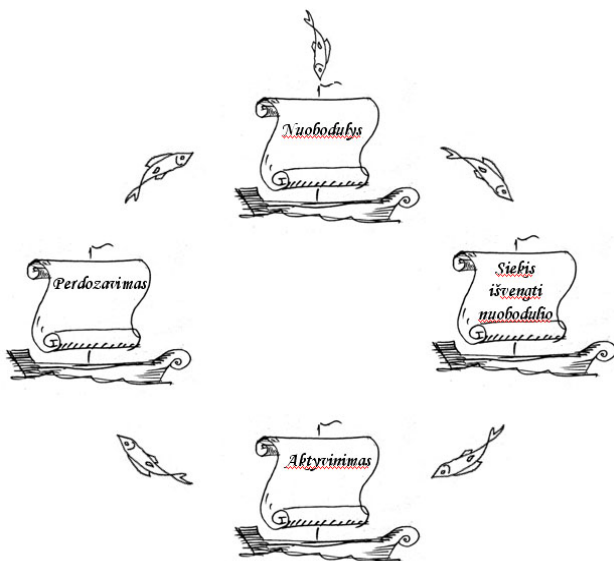
Kituose poskyriuose detaliau pristatomos Nardinančio interaktyvumo teoriją atskleidžiančios pagrindinės subkategorijos. 2.2 poskyryje pristatoma I pagrindinė subkategorija – *Plūduriavimas*, o 2.3 poskyryje pristatoma II pagrindinė subkategorija – *Pasinėrimas*.

## 2.2. Plūduriavimas – I pagrindinė subkategorija

Plūduriavimas yra pirmoji pagrindinė subkategorija, kuri susideda iš keturių kategorijų: nuobodulio, siekio išvengti nuobodulio, aktyvini- mo ir perdozavimo. Šios keturios kategorijos yra sujungiamos į nuobo- dulio ratą, kuris gali būti siejamas su paviršine muziejine edukacija. Paviršinė muziejinė edukacija tapatinama su paviršutiniškumu, kas ir akcentuojama šioje atmintinėje:

**2012 02 29.** (*Atmintinė apie paviršutiniškumą*). Teatralizuotas prista- tymas buvo visai smagus, linksmas, tačiau neapleido toks keistas *pa- viršutiniškumo* įspūdis, gal ir smagu, gal ir linksmas... Ar pagauta muziejų esmė? Tas primityvus kalbėjimas apie bobutes, sėdinčias muziejų ekspozicijų pakampėse, tas dulkių ieškojimas... Nežinau, at- rodo, kad muziejai jau senokai yra perėję tą lygmenį, nežinau, kodėl jie patys akcentuoja tą nuobodulį? Kodėl tai nuolat pabrėžiama ir kar- tu džiaugiamasi, kad iš nuobodulio jau išeinama? Ar galima tai įvar- dyti kaip paviršutiniškumą? Kaip paviršutinišką nuobodulio ir įdo- mumo supratimą? Juk nuobodu muziejuje ne tik todėl, kad bobutės vis dar atlieka prižiūrėtojų vaidmenį. Panašu į tai, kad muziejus niekaip negali atsikratyti nuobodulio etiketės... O gal akcentavus nuobodulį, vėliau bet koks pokytis gali būti traktuojamas kaip įdomumas? Ima atrodyti, kad paviršutiniškas įspūdis atsiranda ir tada, kai muziejai per daug nesigilindami „veja nuobodulį“...

Tai reiškia, kad plūduriavimas formuojasi kaip paviršinės muzieji- nės edukacijos atspindys ir atsiskleidžia keturių nuobodulio rato kate- gorijų (nuobodulio, siekio išvengti nuobodulio, aktyvinimo ir perdo- zavimo) kontekste (9 pav.).



9 pav. Nuobodulio ratas

Kiekviena iš nuobodulio rato kategorijų aptariama šiuose skyreliuose: 2.2.1 skyrelyje pristatoma nuobodulio kategorija, 2.2.2 skyrelyje detaliau apžvelgiama kategorija – siekis išvengti nuobodulio, 2.2.3 skyrelyje pristatoma aktyvinimo kategorija, o 2.2.4 skyrelyje – perdozavimo kategorija.

### 2.2.1. Nuobodulys

Kaip jau minėta, nuobodulio kategorija, iškilusi pačioje tyrimo pradžioje, liko reikšminga viso tyrimo metu. Nuo pačios tyrimo pradžios buvo pastebima, kad empirinio tyrimo dalyviai kalbėdami apie muziejų, neretai mini nuobodulį: „šiaip muziejų nelabai mėgstu, nes nuobodu būna“ (I8). Tyrimo metu išryškėjo keletas skirtingų nuobodulį muziejuje apibūdinančių išvalgų, kurios įvardijamos kaip nuobodulį paaiškinančios savybės ir aptiriamos plačiau:



- nuobodulys kaip muziejaus sinonimas,
- nuobodulys kaip priverstinė ramybė,
- nuobodulys kaip atsineštinis neįdomumas,
- nuobodulys kaip riba būti,
- nuobodulys kaip statiškumas,
- nuobodulys kaip monotonija.

**Nuobodulys kaip muziejaus sinonimas.** Tyrimo metu renkant ir analizuojant duomenis buvo pastebėta, kad nuobodulio samprata neretai yra sutapatinama su muziejaus samprata, t. y. nuobodulys yra suprantamas kaip muziejaus sinonimas. Tai reiškia, kad nuobodulio ir muziejaus sinonimiškumo akcentavimas galimai atskleidžia nuobodulio ir muziejaus sutapatinimą. Šiuo atveju nuobodulį kaip muziejaus sinonimą, iliustruoja tyrimo dalyvių mintys: „*kai išgirstu žodį muziejus, pirmiausia man šis žodis siejasi su nuoboduliu, su nuobodžia vieta, pilna senų daiktų*“ (Z2) arba „*pff, dar vienas nuobodus muziejus...*“ (Z5).

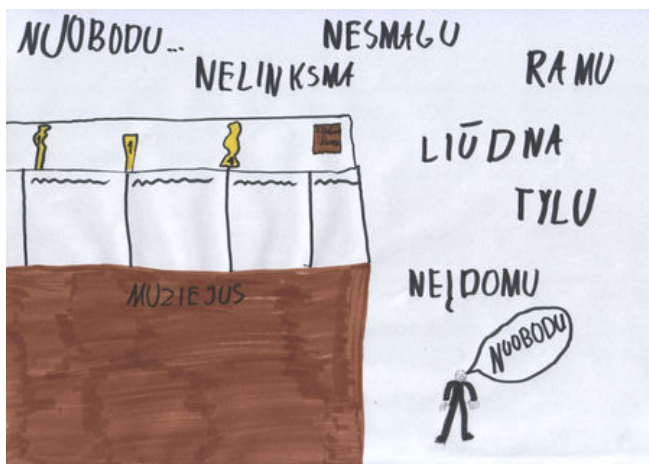
**Nuobodulys kaip priverstinė ramybė.** Tyrimo metu buvo pastebėta, kad nuobodulio būseną muziejuje gali būti tapatinama ir su nepageidaujama tylą bei ramybę, todėl muziejaus lankytojų gali būti traktuojama kaip priverstinė. O pats muziejaus gali būti tapatinamas su priverstinės ramybės vieta. Taigi ši nuobodulio interpretacija išryškina muziejaus, kaip priverstinės ramybės vietos, išraišką, kas ir atskleidžia viešojoje internetinėje erdvėje aptinkamuose pasisakymuose: „*tikrai nuobodu lankytis muziejuje, kuriame turi tylėti, geriausiu atveju palinksėti galva ir viską apžiūrėti iš toli*“ (I3).

**Nuobodulys kaip atsineštinis neįdomumas.** Dar vieną nuobodulio ir muziejaus sąsajos aspektą atskleidžia savybė, įvardyta kaip atsineštinis neįdomumas, sąlygojama išankstinio žinojimo, kad muziejuje bus neįdomu. Ją iliustruoja tokie muziejaus lankytojų komentarai: „*prieš įeinant į muziejų dauguma mūsų manė, kad nieko įdomaus nebus*“ (T1), „*lėktuvais nesidomiu ir į tą muziejų važiuoti nenorėjau. Klydau, nes maniau, kad bus neįdomu*“ (T3) arba „*tas muziejus iš pradžių neatrodė įdomiai*“ (T2). Atsineštinis neįdomumas, kaip išankstinis muziejaus lankytojų nusiteikimas, neretai ne tik formuoja išankstinę nuomonę apie muziejų, kaip apie nuobodžią vietą,

bet ir užkerta kelią apsilankymui muziejuje apskritai. Tai akivaizdžiai atskleidžia viešajame transporte girdėta mamos ir sūnaus pokalbio ištrauka: „*į muziejų eisime? O ne... bus nuobodu... gal geriau važiuokim į Akropolį*“; arba viešojoje internetinėje erdvėje aptikti pasisakymai: „*į (...) muziejų eiti nepatariu, nes ten nuobodu*“ (I32), „*į (...) muziejų nesiūlyčiau eiti, nes tikrai nuobodu labai*“ (I17).

**Nuobodulys kaip riba būti.** Pastebima, kad nuobodulys suvokiamas ir kaip riba, kurią peržengęs muziejaus lankytojas skuba apeisti muziejinę erdvę. Kitaip tariant, tada, kai pasidaro nuobodu, muziejaus lankytojas gali priimti sprendimą nutraukti savo vizitą muziejuje, t. y., išeiti iš muziejaus. Taip pat pastebima, kad vieno lankytojo nuobodulio nulemtas apsisprendimas išeiti iš muziejaus gali daryti įtaką ir drauge su juo atėjusio žmogaus sprendimui nutraukti vizitą muziejuje. Tai iliustruoja ši tyrimo dalyvio mintis: „*kadangi Technikos muziejus yra muziejų miestelyje, tai dar ten užsukom į policijos muziejų, bet be gido jis nėra labai įdomus. Yra viena salė, kurioje kaip kompiuterinius žaidimus gali spręst tikrus, kažkada įvykdytus nusikaltimus, bet man pasidarė nuobodu, tai ir jis neužsiėmė žaidimu ir mes išėjom*“ (I8).

**Nuobodulys kaip statiškumas.** Tyrimo metu atsiskleidė dar viena nuobodulio savybė, įvardyta kaip statiškumas. Ši nuobodulio savybė atsiskleidė koduojant piešinius. Norint susidaryti įvairiapusiškesnį nuobodulio vaizdą tyrimo dalyviai buvo paprašyti nupiešti muziejų, kuriame nuobodu. Piešiniai buvo pasirinkti tikintis, kad nuobodulio sampratą bus lengviau atskleisti vaizdiniais. 10 paveiksle vienas tyrimo dalyvis nuobodulio statiškumą atskleidžia per nuobodaus muziejaus įvaizdį, piešinyje panaudodamas tik keletą spalvų, muziejaus ekspozicijos išdėstymą vaizduodamas kaip tvarkingą eksponatų seką. Piešinio autorius detalizuoja, kad muziejuje yra nuobodu, kai ne-linksma, ramu, liūdna, tylu, neįdomu.



10 pav. Nuobodaus muziejaus iliustracija

Taip pat siekiant atskleisti ryškesnius skirtumus tarp nuobodaus ir įdomaus muziejaus, tyrimo dalyviai buvo paprašyti nupiešti tiek nuobodų, tiek įdomų muziejų, juos tarpusavyje sugretinant, taip siekiant išryškinti esminius šių muziejų skirtumus.

**Nuobodulys kaip monotonija.** Nuolatinio lyginimo metu buvo išskirta dar viena nuobodulio savybė, įvardyta kaip monotonija. Tyrimo dalyvių piešiniuose (12 priedas), priešybių kontekste: nuo „įdomu – interaktyvu – technologiška – neįprasta“ iki „nuobodu – monotoniška, įprasta“, ryškėja monotonijos kaip nuobodulio savybės raiška.

Aptarus išryškėjusias nuobodulio savybes galima pastebėti, kad nuobodulys yra ne tik suprantamas kaip monotoniškas ir įprastas, tačiau jis atsiskleidžia kaip priešprieša įdomumui, naujumui. Vadinasi, visos išryškėjusios nuobodulio savybės: nuobodulys kaip muziejaus sinonimas, nuobodulys kaip priverstinės ramybės vieta, nuobodulys, kaip atsineštinis neįdomumas, nuobodulys kaip riba būti, nuobodulys kaip statiškumas, nuobodulys kaip monotonija – padeda atskleisti nuobodulio reiškinių muziejinės edukacijos kontekste.

Kita kategorija, įvardyta kaip siekis ištrūkti iš nuobodulio, yra glaudžiai susijusi su nuobodulio kategorija.

### 2.2.2. Siekis išvengti nuobodulio

Ši kategorija iškilo kaip savaiminė kategorija, kuri glaudžiai susijusi su muziejaus darbuotojų ir lankytojų lūkesčiais, kad muziejuje nebūtų nuobodu. Siekį išvengti nuobodulio paaiškina tokios savybės:

- nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui,
- pabėgimo sąlyga.

**Nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui.** Nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui, kaip siekio išvengti nuobodulio savybė, paaiškina galimą išankstinį nusiteikimą/pasiruošimą neįkliūti į „nuobodulio pinkles“. Ją iliustruoja vienas internetinis puslapis (<http://www.wikihow.com/Avoid-Boredom-During-an-Art-Museum-Visit>), kuriame dalinami patarimai lankytojams apie tai, kaip išvengti nuobodulio muziejuje. Jame pateikiama paruošta aštuonių žingsnių „*Kaip išvengti nuobodulio*“ programa: pirmiausia patariama gerai apžiūrėti patį eksponatą; vėliau atkreipti dėmesį į muziejaus pristatymo leidinuką, gal pavyks atrasti ką nors, kas sudomintų; paskui siūloma apsipirkti muziejaus parduotuvėje; dar pasiūloma, į muziejų pasikviesti draugą, su kuriuo kartu bus galima aptarinėti eksponatus; penktuoju žingsniu pažymėtame punkte siūloma skaityti, atsinešti knygą, žurnalą, net „i-padą“, o gal net ir visus tris bei skaityti muziejuje; taip pat patariama prieš ateinant į muziejų pasidomėti eksponatais – tapti ekspertu, dar siūloma nesilaikyti eksponatų apžiūrėjimo eiliškumo, apžiūrinėti tuos eksponatus, kurie iš karto sudomina; patarimai baigiami aštuntuoju žingsniu, kuriame pabrėžiama, kad reikėtų suplanuoti buvimo muziejuje laiką. Tai reiškia, kad išankstinis nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui gali būti traktuojamas kaip išankstinis žinotumas, kad muziejuje gali būti nuobodu, todėl tikslinga iš anksto pasirengti „kovai su nuoboduliu“.

*Nuoboduliui „Ne“.* Galima pastebėti, kad *nusiteikimas nepasiduoti nuoboduliui*, kaip siekio ištrūkti iš nuobodulio savybė, gali būti paaiškinama ir šūkiu „*Nuoboduliui „Ne“*“, nukreiptu į šiuolaikinių ekspozici-

cijų projektuotojus bei tų projektų užsakovus. Neretai įvairiose interneto svetainėse pastebima mintis, kad nuobodulys turėtų būti laikomas vienu iš svarbiausių ekspozicijos dizaino kokybės vertinimo kriterijų, dizaineriai turėtų atkreipti dėmesį ir siekti išvengti nuobodulio, pvz. straipsnyje „Muziejų, zoologijos sodų, botanikos parkų ir kultūrinių bei neformalių mokymosi institucijų dizaino pritaikymas mokymuisi“ rašoma, kad *„nuobodulys yra svarbi dizaino problema, ypač kai kalbame apie jaunesnius vaikus, dalyvaujančius kultūriniame ar neformaliame mokymosi procese. Maži vaikai mokosi kitaip nei suaugusieji ir vyresni vaikai, pasyvūs eksponatai jiems yra nuobodūs (išskyrus, žinoma, ryklių pilną baseiną), nes vaikai turi biologiškai užprogramuotą poreikį sąveikauti su aplinka, jie mokosi tiesiog liesdami rankomis, interaktyviai“*.

**Pabėgimo sąlyga.** Siekį išvengti nuobodulio atskleidžia tyrimo metu išryškėjusi dar viena savybė, įvardyta kaip pabėgimo sąlyga. Ji suprantama, kaip susidūrimo su nuoboduliu momentu atsirandanti sąlyga – bėgti iš muziejaus, t. y., bėgti nuo nuobodulio. Šios savybės raišką iliustruoja ši interviu ištrauka: *„muziejus turi kažką, kas nėra iš karto pamatoma, tarsi kokia nematoma širma muziejuje apgaubia pirmą įspūdį ir ne visada pavyksta prasibrauti pro tą širmą, tada apninka nuobodulys ir leki iš muziejaus“* (E2).

Pastebima, kad siekį išvengti nuobodulio iliustruoja ir viešojoje internetinėje erdvėje laisvai prieinama el. svetainė: *„Muziejus, kuriame nenuobodu“*, kurioje pateikiami lankytojų įspūdžiai aplankius įvairias naujas muziejines ekspozicijas. Taip pat pastebima, kad *„senos eksponavimo formos vaikų neveikia, šiuolaikinį žmogų sudominsi tik naujom formom, prievarta nieko neįdiegsi, ir dar tokia tema kaip istorija“* (cit. Birškytė-Klimienė, 2007). Taigi akivaizdu, kad šiuolaikinis muziejus siekia ištrūkti iš nuobodulio ir tapti nenuobodžiu. Neatsitiktinai „įdomumo“ samprata atveda prie kitos reikšmingos kategorijos, įvardytos aktyvinimu.

### 2.2.3. Aktyvinimas

„Mokytis galima eile metodų. Interaktyvumas yra vienas iš jų, pagerina mokymosi greitį galbūt, (įrankis – kaip metodas)(...). Išdėstymas tam tikros informacijos ir užduočių, turi būti interaktyvus, per pažaidimą, per pabandydymą, per bendravimą su kitais. Gal ką nors išmoksi ir sukursi, galėsi palikti muziejuje, pasidalinti su draugais tam pačiam internete – muziejus yra ašis, apie kurią sukasi ganėtinai nemaža dalis kultūrinio, socialinio ir edukatyvaus pasaulio – šiuolaikiniai muziejai to siekia...“

(Ištrauka iš interviu)

Siekiant įnešti daugiau tikslumo svarbu paaiškinti, kodėl aktyvinimo kategorija pristatoma interaktyvumo aprašymo kontekste. Pirmiausia pastebėtina, kad šio tyrimo dalyvių duomenų analizė padėjo atskleisti skirtingų lygmenų interaktyvumo sampratą. Norint išryškinti interaktyvumo lygmenis ir siekiant išvengti interaktyvumo sampratos painiavos, šiame skyrelyje pristatoma interaktyvumo kategorija, duomenų analizės procesui įsibėgėjant, virtusi *aktyvinimu*, kas ir aprašoma šioje atmintinėje:

**2012 10 05.** (Atmintinė apie interaktyvumą kaip aktyvinimą). Akivaizdu, kad pasinėrimo procese veikia vienoks interaktyvumas, o plūduravimo procese visai kitoks. Kaip juos atskirti aiškiau? Gal plūduravimo procese aptariamą interaktyvumą reikėtų perkoduoti? Juk nuobodulio rate sukasi tik dalis interaktyvumo, tačiau kaip jį įvardyti? Gal įdomumu? Ne, tai ne visai ta sąvoka. O gal aktyvinimu? Hmm...

Norint labiau atskleisti aktyvinimo kategoriją pristatomos šią kategoriją paaiškinančios savybės:

- aktyvinimas kaip įdomumas,
- aktyvinimas kaip aktyvumas,
- aktyvinimas kaip technologiškėjimas,
- aktyvinimas kaip spragsėjimas.

**Aktyvinimas kaip įdomumas.** Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad interaktyvus muziejus dažniausiai asocijuojasi su įdomiu muziejumi,

todėl žemiau pateikiamas įdomaus muziejaus vaizdinys 12 m. mokinio akimis (11 pav.). Šiam piešiniui kodavimo metu suteiktas „įdomumo“ kodas aptariamas plačiau: čia daugybė įvairių spalvų, sąvokos, kuriomis apibūdinamas įdomus muziejus yra šios: atrandu, žaidžiu, piešiu, jungiu, liečiu, darau. Turbūt neatsitiktinai, piešinio autorius konstatuoja, kad „*tokiame muziejuje galima daug išmokti lengvai*“.



11 pav. Įdomaus muziejaus iliustracija

Kiti tyrimo dalyviai, antrindami piešinio autoriaus mintims, išreiškia patyrimo, asmeninės aktyvios veiklos galimybės būtinybę įdomiame muziejuje. Tai iliustruoja tokia tyrimo dalyvių mintis: „*viską buvo galima išbandyti ir daryti patiems, nereikėjo klausytis nuobodžių gidų pasakojimų, kuriuos vis tiek vėliau sunku prisiminti*“ (II). Dar viena tyrimo dalyvė pabrėžia, kad muziejuje „*vaikams patiko, kad jie galėjo ne tik pasižiūrėti, bet ir atlikti tas užduotis, t. y., parašyti savo vardą, pavardę pasirinktu šriftu, ir aišku tos priemonės, plunksnakočio naudojimas, rašalo... Kaip ir pasigirti vieni prieš kitus norėjo, kam gražiau pavyko, kam blogiau. Aišku, ir pati edukatorė labai skatino mokinius, rodė įvairių pavyzdžių, ir kiekvieną gyrė, nors gal tie darbai*

*ir nebuvo tobulai padaryti, mokiniai buvo patenkinti, išsivežė tuos savo darbelius“ (MG).*

**Aktyvinimas kaip aktyvumas.** Aktyvinimo kategorijos tapatinimas su aktyvumu nėra atsitiktinis, juo siekiama atskleisti aktyvios veiklos muziejinėje edukacijoje svarbą. Juk aktyvumas siejasi su įvairios aktyvios veiklos taikymo galimybėmis muziejuje. Tyrimo dalyvių interviu ištraukoje atskleidžiamas dar vienas aktyvios veiklos siekis muziejinėje aplinkoje: *„tai tiesiog pagrindė vaikams sugalvoju kažkokių žaidimų, jie nori to judėjimo, tai ir bandai kažką pritaikyti, kokias viktorinas daryti, bėgti, surasti atsakymus“ (E3).*

Apžvelgus aktyvinimo raišką įdomumo ir aktyvumo kontekste, atrodė, kad aktyvinimas ir gali būti ta panacėja, kuri išgelbėtų muziejų nuo nuobodulio. Tik vėliau išryškėjusios kitos aktyvinimą atskleidžiančios savybės privertė suabejoti, ar tikrai aktyvinimas (interaktyvumas) gelbėja muziejų nuo nuobodulio.

**Aktyvinimas kaip technologiškėjimas.** Tyrimo dalyvių mintys taikliai padeda atskleisti ir tradicinę aktyvinimo kaip technologiškėjimo sampratą: *„interaktyvi veikla yra ten, kur yra daug kompiuterių, – ši samprata yra tradicinė“ (D1).* Interaktyvumas neretai suvokiamas tik technologinėje plotmėje: *„iš tikrųjų retai pasitaiko arba nėra toks pagrindinis dalykas – kad vienas vaikšto, žiūri ir daugiau nieko jis ten nedaro, ten būna dar kažkas kito ir visada atkreips dėmesį, ką kiti žmonės daro, kur jie žiūri. Jeigu žmonės atėjo grupėmis, tai jie nori visi veikti. O ne tai, kad vienas kažką spaudinėja, o kiti tik žiūri, tai tada, ką jie ten daro iš viso, jie kaip ir nesidomi, jie tik laukia, kol kažkas naudosis tuo terminalu, bandys išsiaiškinti, kaip jis veikia arba jis neveikia. O kai tuo pačiu, tai gaunasi, kad tas terminalas kaip pagrindinis dalykas, o ne eksponatas, ne informacija – va toks žaidimo mišinys yra tas interaktyvumas tikriausiai, bent jau kaip esminis toks“ (D1).*

**Aktyvinimas kaip spragsėjimas.** Ši aktyvinimo savybė atskleidžia patį paviršutiniškiausią interaktyvumo reiškinio suvokimą, kaip betikslį arba mažai tikslingą mygtukų spaudinėjimą. Kad aktyvinimas (interaktyvumas) neretai suprantamas šia itin siaura prasme, buvo akcentuota ir netikėtai internete aptikus straipsnį, kurio autorė D. Galant



(2004) rašo, kad interaktyvumas neretai muziejuje suprantamas tokiame kontekste: „*vaikai tiesiog ateina ir maigo mygtukus*“.

Taigi pirminis suabejojimas interaktyvumu kaip aktyvinimu, – kaip išsigelbėjimo nuo nuobodulio priemone, padėjo iškilti dar vienai reikšmingai kategorijai, įvardytai perdozavimu.

#### 2.2.4. Perdozavimas

Perdozavimo kategorija iškilo nuobodulio ir aktyvinimo kategorijų kontekste, o tai taikliai iliustruoja ši tyrimo dalyvio mintis: „*nuobodulys dar atsiranda ir tada, kai žmogus yra viskuo persisotinęs ir pertekęs*“ (K). Tyrimo metu paaiškėjo, kad šiuolaikiniame muziejuje atsirandantis interaktyvus nuobodulys gali būti nulemtas šių perdozavimo savybių:

- perdozavimas informacija,
- perdozavimas technologijomis,
- perdozavimas erdve,
- perdozavimas forma,
- perdozavimas laiku ir dėmesiu,
- perdozavimas sudėtingumu,
- perdozavimas lankytojais,
- perdozavimas pramogomis,
- perdozavimas patirtimi.

**Perdozavimas informacija.** Perdozavimas informacija atsiskleidžia kaip šiuolaikinio pasaulio problema, kuri pastebima ir muziejinėje aplinkoje. Perdozavimo informacija pavyzdžiu galima laikyti šias tyrimo dalyvio mintis: „*šiuolaikinis jaunas žmogus persisotinęs info – sunkumai juos nustebinant*“ arba „*jie jau tiek persisotinę tos informacijos, atrodo, oi, čia kaip įdomu, tačiau viskas, jiems vėl reikia kažko visiškai kitokio požiūrio į tai*“ (I22).

**Perdozavimas technologijomis.** Tyrimo metu buvo pastebėta, kad intensyvus technologijų taikymas šiandieninėje muziejinėje edukacijoje ne visada yra sėkmingas, o itin gausus technologijų naudojimas gali būti problematiškas. Kita tyrimo dalyvių nuomonė iliustruoja perdozavimo technologijomis problemą: „*tačiau pats muziejus toks nuobo-*

*dus... Prikšta naujų dalykų kaip ekranai, kur galima pamaigyti ir sužinoti daugiau info, kažkokie ale naujas tamsus kambarys, bet kas iš to“ (16).*

**Perdozavimas erdve.** Muziejinė erdvė, kaip svarbus muziejinės edukacijos elementas, ne visada yra tinkamai išnaudojama. Taigi perdozavimas erdve gali virsti dar vienu nepageidaujamu reiškiniu muziejinėje edukacijoje. Kitas pastebėjimas, aptiktas viešojoje internetinėje erdvėje, vaizdžiai iliustruoja perdozavimą erdve: *„viskas atrodo įtaigiai ir neblogai. Nustebino paskutinis parodos akcentas – mažame kambarėlyje palubėje sudėti keturi griozdiški skaitmeniniai projektoriai, kurie ant keturių sienų rodo kažkokias psichodelines nėsąmones – atseit sukuria karo nuotaiką. Viskas nenuobodu, išskyrus šią paskutinę dalį“* (IN). Taip pat perdozavimą gali sukelti ir netinkamas, nepakankamai kontekstualus muziejinės erdvės pritaikymas. Štai viena tyrimo dalyvė pasakoja: *„mano penkių metų sūnus vaikščiodamas po nemažą muziejų pavargę nuo didelio informacijos kiekio ir užsimanė valgyti, tada jam visi eksponatai pasidarė nebeįdomūs, nes jis norėjo tik vieno – pavalgyti. Tačiau muziejuje tokios galimybės nebuvo, mes prabėgomis apžiūrėjome likusį muziejų ir bėgome ieškoti maisto“* (ML).

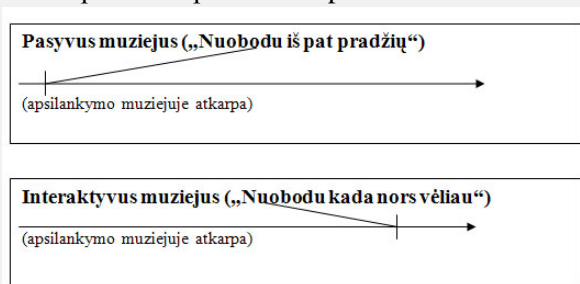
**Perdozavimas forma.** Perdozavimas forma išryškina šiuolaikinių muziejinių ekspozicijų projektavimo sunkumus. Neatsitiktinai A. Pečiulytė (2010) pabrėžia, kad neretai ekspozicijoje naudojamos rekonstrukcijos, kur kas daugiau stilizacijų, kurios kartais yra svarbiausios ekspozicijos informacinės ir emocinės detalės, neretai nustelbiančios originalių eksponatų daromą įspūdį. Tad ekspozicinių erdvių kūrėjai susiduria su itin sudėtingu iššūkiu dalyvaudami naujų muziejinių ekspozicijų kūrime „neperdozuoti“.

**Perdozavimas laiku ir dėmesiu.** Sėkmingai muziejinei edukacijai yra labai svarbus tinkamas tiek laiko, tiek dėmesio paskirstymas, todėl netinkamas jų paskirstymas gali sukelti perdozavimą. Laiko ir dėmesio perdozavimo iliustracijai tiktų šis posakis *„taigi vaikai neišlaiko dėmesio, kai kas galvoja, kaip čia greičiau į Akropolį, kiek čia mus tampys dar po tuos muziejus“* arba *„jau į ne pirmą muziejų iš kažkur tai atvažiuoja jie pavargę, jie dar kažkur kitur nori skubėti, visi vaikai*

*būna pavargę net ir jūs jeigu jau trečią muziejų aplankytumėte, tos informacijos net jau gal ir nelabai priimtumėte“ (E2).*

Taip pat įdomią mintį apie galimai skirtingas nuobodulio atkarpas laiko požiūriu atskleidžia to meto atmintinėse atsiradęs paveikslas:

**2010 05 15.** (*Atmintinė apie nuobodulio skirtingumą*). Ar gali būti, kad pasyviame muziejuje nuobodu iš pat pradžių, o interaktyviame muziejuje nuobodu kada nors vėliau? Gal būtų galima atvaizduoti nuobodulio atkarpas laiko požiūriu taip:



Tyrimo metu išryškėjo ir keletas sunkiau nusakomų perdozavimo atvejų. Taigi šioje grupėje detalčiau aptariamas perdozavimas sudėtingumu, perdozavimas lankytojais, perdozavimas pramogomis bei skirtingų patirčių susikirtimo perdozavimas.

**Perdozavimas sudėtingumu.** Tyrimas atskleidė, kad perdozavimas šiandieninėje muziejinėje edukacijoje gali atsirasti ir tada, kai muziejaus lankytojams siūlomos užduotys pasirodo per sudėtingos. Tyrimo dalyvių minčių apie per sunkias užduotis ir sąlygotą perdozavimą galima atrasti šiame apibendrinime: *„jiems buvo neįdomu, gal per sunku, nu net nežinau, sunku ką pasakyti. Gal galvojimo per daug buvo, nereikia jų gal apkrauti labai tokiu vien tik darbu, tas darbas turi būti kažkaip tai, kad jisai rastų bent jau ekspozicijoje kažką, kažkokį ten rankraštį, gal knygą. O tenai buvo tiesiog per sunku“ (E2).* Taigi muziejaus darbuotojai, kurdami naujas edukacines programas, turi itin sudėtingą edukacinį užduotį – neperdozuoti.

**Perdozavimas lankytojais.** Tyrimo metu ne kartą buvo akcentuojama, kad muziejinė edukacija gali būti nesėkminga arba nepakankamai sėkminga ir dėl per didelių lankytojų kiekių muziejuje. Kaip perdozavimo lankytojais muziejuje pavyzdį galima pateikti ir šią muziejaus lankytojo mintį: *„keistas jausmas apėmė besilankant viename žymiausių pasaulio muziejų, pats muziejus tikrai nebuvo nuobodus, tačiau jame buvo tiek daug žmonių, kad net virš valandos reikėjo laukti prie įėjimo, paskui reikėjo vorele eiti per sales paskui kitus žmones, nelabai galėjai pakeistiėjimo krypties savo nuožiūra, nes nebūtum galėjęs prasilenkti su žmonių minia – nežinau, ar tas apėmęs jausmas tikrai buvo nuobodulys, tačiau minia žmonių tikrai nustelbė muziejų, visą jo erdvę ir eksponatus, todėl net neapžiūrėjus pusės muziejaus, mintyse kirbėjo tik viena vienintelė mintis galvoje: kuo greičiau iš čia nešdintis“* (E2).

**Perdozavimas pramogomis.** Tyrimo metu buvo pastebėta, kad šiuolaikinė muziejinė edukacija, ieškodama naujovių, neretai „užsižaidžia“ su pramogomis ir jų perdozuoja. Šią perdozavimo savybę padėjo atskleisti atsitiktinai aptiktas straipsnelis interneto platybėse, kurio autorė A. Brown (2011) teigia, kad *„muziejai siekia subalansuoti prekės ženklo tapatybę su inovacijomis“*, taip pat ji pastebi, kad *„sekanti muziejų inovacija bus pastatyti klajojančius, dinosauro rūbais aprengtus darbuotojus, kaip Disney veikėjus, pasiūlant galimybę nusifotografuoti. Kažkuriuo metu pramogų parko idėjos peržengs ribą ir sunaikins prekės ženklą. Tik klausimas kada?“*.

**Perdozavimas patirtimi.** Tyrimo metu išryškėjo dar viena patirtinio nuobodulio perdozavimo samprata, susijusi su tuo, kad įspūdis muziejuje/muziejinėje edukacijoje yra tiesiogiai susijęs su konkretaus lankytojo patirtimi. Šią mintį iliustruoja viešojoje internetinėje erdvėje aptiktas komentaras: *„mumių muziejus visai patiko, bet jis nublanko, nes prieš tai teko lankytis šnipų muziejuje, va ten tai tikrai buvo įdomu“* (I14). Neatsitiktinai atmintinėse atskleidžiama galima patirtinio nuobodulio perdozavimo samprata:

**2011 08 03.** (*Atmintinė apie lankytojo patyrimo sąlygotumą*). Gal vis dėlto *įspūdis* muziejuje/muziejinėje edukacijoje yra tiesiogiai susijęs su konkrečiu lankytojo *patirtimi*, pvz., tas lankytojas, kuris tokį ar panašų objektą aplanko pirmą kartą, bus labai sužavėtas, o tas lankytojas, kuris jau matė daugybę panašių objektų, galbūt pagalvos, kad ir vėl tas pats, kad jau mačiau tai – todėl nuobodu, taigi einu iš čia – nes nieko naujo neradau. Gal nuobodulys (kaip perdozavimas), priklauso ir nuo *asmeninės patirties*?

Galima pastebėti, kad sąryšis tarp visų anksčiau išvardintų perdozavimo savybių yra glaudus, tai ir atskleidžiama šioje ištraukoje iš atmintinių:

**2011 08 06.** (*Atmintinė apie nuobodulio ir perdozavimo sąsajas*). Gal vis dėlto nuobodulys ir nėra toks pats pasyviame ir interaktyviame muziejuje? Galbūt jis gali pasireikšti ne tuo pačiu metu, pvz.: pasyviame muziejuje – „nuobodu iš pat pradžių“, interaktyviame muziejuje – „nuobodu kada nors vėliau“, taip pat interaktyvus nuobodulys gali atsirasti dėl per didelio erdvės, laiko, informacijos, technologijų ir kt. faktorių panaudojimo, ką būtų galima įvardyti kaip „perdozavimą“. Jeigu „perdozuojama“, tai neišvengiama nuobodulio. Taigi muziejus pirminėje stadijoje nenorėjęs būti nuobodus, stengiasi tapti interaktyvus ir vėl gali tapti nuobodus?

Apibendrinant galima pastebėti, kad tiek perdozavimas informacija, erdve, forma, technologijomis, laiku ir dėmesiu, tiek perdozavimas sudėtingumu, lankytojais, pramogomis ir patirtimi leido įvairiapusiškai atskleisti perdozavimo reiškinį muziejinės edukacijos kontekste. Taigi gyvenant sparčiame technologijų vystymosi laike *perdozavimas* yra nemažas iššūkis šiuolaikinei muziejinei edukacijai, galintis įsukti nuobodulio ratą. Perdozavimas taip pat atskleidžia ir interaktyvumo suvokimo skilimą, plačiau aptariamą tolesniame skirsnyje.

**Plūduravimo apibendrinimas.** Apibendrinant galima akcentuoti, kad plūduravimas iškilo kaip paviršinės muziejinės edukacijos procesas, kurį atskleidžia nuobodulys, siekis išvengti nuobodulio, aktyvini-

mas ir perdozavimas, o jų junginys metaforiškai pavadintas nuobodulio ratu. Plūduriavimas prasideda nuo nuobodulio, kuris daugeliui muziejų lankytojų asocijuojasi su edukacine veikla muziejuje. Muziejų edukatoriai suvokia šią problemą, todėl siekia išvengti nuobodulio ir deda edukacines pastangas aktyvindami muziejų lankytojus. Tačiau jeigu aktyvinimo tikslas formalus – aktyvi muziejų lankytojų veikla muziejuje, tuomet toks aktyvinimas duoda tik laikinus edukacinius rezultatus, o formalaus aktyvinimo pastangų didinimas veda prie perdozavimo, kuris lemia grįžimą į pradinę nuobodulio būseną. Taip sukasi nuobodulio ratas. Muziejaus lankytojas tuomet tarsi plūduriuoja muziejinės edukacijos paviršiuje: jam tai nuobodu muziejuje, tai įdomu, tai vėl nuobodu. Kai lankytojui nuobodu – edukacinis muziejaus poveikis minimalus, kai lankytojui įdomu – edukacinis poveikis sustiprėja. Plūduriavimas tik dalinai ir laikinai sprendžia nuobodulio problemą.

Tai reiškia, kad iškilęs „nuobodulio ratas“ kaip paviršinės muziejinės edukacijos atspindys, privertė dar kartą atidžiau pažvelgti į interaktyvumo sampratą. Taip pat ir A. Tsitoura (2010, p. 97) pastebėjimas, kad „*interaktyvumas gali atstoti dalyvaujamosios kultūros sampratą – formuoti ir palaikyti tvirtus santykius, paremtus lygia partneryste, bendradarbiavimu, aktyviu dalyvavimu ir dialogu tarp muziejų, kultūros organizacijų, švietimo įstaigų, socialinių paslaugų organizacijų ir visuomenės*“, leido kilti apmąstymams, kurie užrašyti šioje atmintinėje:

**2011 09 21.** (*Atmintinė apie interaktyvumo nevienalytiškumą*). Straipsnyje apie interaktyvumo sampratą A. Tsitoura (2010) pastebi, kad interaktyvumas yra dažniausiai per siaurai suprantama sąvoka. Taip pat ši autorė pabrėžia, kad po šio žodžio samprata gali slypėti bendras šiuolaikinio muziejaus apibūdinimas, kuriame gali tilpti ir muziejinė edukacija, ir bendravimas bei bendradarbiavimas, ir pan. Ima atrodyti, kad sąvoka *interaktyvumas*, jeigu tai įmanoma, *savo prasmėje gali turėti keletą lygmenų*. Gal interaktyvumui apibūdinti, toje vietoje, kur kalbama apie perdozavimą, galima naudoti kitą terminą? Pvz.: *pirmapradis/pirminis/dalinis interaktyvumas*? O kai kal-

bame apie visuminę integraciją, gal būtų galima kalbėti apie *visa apimantį/visuminį interaktyvumą*? Gal taip atsiranda interaktyvumo laipsniavimas? Akivaizdu, kad „kuo giliau į mišką, tuo daugiau medžių“. Sunku, bet įdomu... Štai toks tas GT procesas☺. O gal interaktyvumo lygmenys galėtų būti tokie: technologijomis paremtas interaktyvumas, integracija paremtas interaktyvumas? Daugybė klausukų, mažai atsakymų...

Atmintinėse vis labiau ryškėjusi interaktyvumo lygmenų samprata leido išskirti dalinio ir visuminio interaktyvumo sampratoms, kurios vėliau buvo nugludintos ir įvardytos paviršiniu bei giluminiu interaktyvumu. Jos vedė ne tik prie galimybės dvejopai atsakyti į anksčiau iškilusį klausimą, ar interaktyvumas ir yra ta panacėja, kuri gali išgelbėti muziejų iš nuobodulio, bet ir išryškinti interaktyvumo skilimą.

Pirma, jeigu interaktyvumo samprata būtų traktuojama ir suvokiama kaip *giluminis interaktyvumas*, tai, be abejo, interaktyvumas ir būtų ta panacėja, kuri gali išgelbėti muziejų iš nuobodulio, kas ir atskleidžiama *pasinėrimo* procese (2.3 poskyryje).

Antra, jeigu interaktyvumo kaip aktyvinimo samprata būtų traktuojama ir suvokiama kaip paviršinis interaktyvumo patyrimas, tai, be abejo, interaktyvumas negalėtų būti ta panacėja, kuri išgelbėtų muziejų iš nuobodulio.

Aptartasis plūduriavimo procesas, kaip paviršinės muziejinės edukacijos atspindys, parodė, kad perdozavimas ne tik įsuka lankytoją į nuobodulio ratą, bet ir grąžina tyrėją į nuolatinio lyginimo analizės procesą tam, kad atskleistų, jog vienprasmiskas, – paviršutiniškas interaktyvumo (kaip aktyvinimo) supratimas veda nuobodulio rato link. Išryškėjus interaktyvumo skilimui ir jo nevienalytiškumui, traktuojant jį kaip sudėtingesnę procesą (o ne tik kaip įdomumo sinonimą) pristatoma II pagrindinė subkategorija – *pasinėrimas*, kuri atskleidžia ne tik gilėjantį interaktyvumo suvokimą, bet ir numanomą muziejinės edukacijos giluminį procesą.

### 2.3. Pasinėrimas – II pagrindinė subkategorija

*Pasinėrimas* yra antroji pagrindinė subkategorija, kuri susideda iš trijų kategorijų: užkabinimo, į(si)traukimo bei abejonės žadinimo, ir atskleidžia giluminę muziejinę edukaciją. *Pasinėrimo* tapatinimas su gilumine muziejinė edukacija atsispindi šioje atmintinėje:

**2012 08 01.** (*Atmintinė apie paviršinės ir giluminės muziejinės edukacijos santykį*). Perėjimas nuo nuobodulio rato, kaip paviršinės muziejinės edukacijos, leidžia siekti ir giluminės muziejinės edukacijos, kuri išreiškiama per pasinėrimą. Ima atrodyti, kad nuobodulio ratas svarbus, nes be jo nelabai pavyktų pasiekti pasinėrimo. Atrodo, kad abu etapai būtini: norint pasinerti, reikia ir panuobodžiauti. Galbūt galima ir be nuobodulio rato atsidurti pasinėrimo rate? Ar nuobodulio ratas gali būti pasinėrimo galimybės pamatas? Ar be paviršinės muziejinės edukacijos egzistavimo nelabai gali egzistuoti ir giluminė muziejinė edukacija? Atrodo, viskas siejasi. Ar giluminė muziejinė edukacija gali būti suprantama kaip kitas/siektinas muziejinės edukacijos lygmuo?

Norint atskleisti terpę, kurioje formuojasi pasinėrimas, kaip giluminės muziejinės edukacijos galimybė, pravartu aptarti savaiminio natūralumo ir nesibaigiančio kūrybiškumo sąlygas.

*Pasinėrimo sąlygos.* Galima pastebėti, kad sąlygos, kuriose atskleidžia *pasinėrimas* muziejinėje edukacijoje, gali būti išreikštos tokiomis kategorijomis, kaip antai: *savaiminis natūralumas* ir *nesibaigiantis kūrybiškumas*.

Savaiminis natūralumas. Ši kategorija traktuotina kaip sąlyga, kuri leidžia vystyti *pasinėrimui* šiuolaikinėje muziejinėje edukacijoje. Taigi, šioje atmintinėje iliustruojamas savaiminis natūralumas:



**2012 07 14.** (*Atmintinė apie iškilusios teorijos „veikimą“ ir savaiminio natūralumo raišką*). Šiandien aplankėme vieną muziejų, įrengtą buvusioje tarybinių laikų karinėje raketų bazėje. Ekskursija buvo vedama 50 žmonių, buvo grūstis, neapleido šioks toks konvejerio įspūdis, tačiau iš esmės viskas patiko. Juk negalima sakyti, kad ekskursija/edukacija buvo paviršinė... Buvo ir kažkoks gilumo/pasinėrimo pojūtis. Gal galima išskirti ir kategoriją: „savaiminį natūralumą“ – natūralią aplinką, t. y., raketinę bazę, galinčią ne tik užkabinti, bet ir įtraukiančią, t. y., leidžiančią nerti gilyn. Gal tik pritrūko kažko, kas žadintų abejonę... Ima atrodyti, kad „teorija veikia“, t. y., pagrindžia ir įprasmina muziejinės edukacijos raišką.

Kitoje atmintinėje dar labiau atskleidžiama *savaiminio natūralumo* galimybė, kaip neatsiejama šiuolaikinės muziejinės edukacijos sąlyga:

**2012 07 06.** (*Atmintinė apie natūralumą ir dirbtinumą*). Šį rytą prabudau su suvokimu, kad muziejus, kaip institucija, turėtų siekti atitrūkti nuo dirbtinumo, nuo dirbtinės aplinkos, kad muziejus turėtų būti labiau savaiminė institucija, kad pasinėrimas būtų savaiminis ir nenu-trūkstantis, kad muziejus būtų arti žmonių, lankytojų. Gal paviršinei edukacijai labiau būdingas dirbtinumas, o pasinėrimas reikalauja kuo daugiau natūralumo, savaiminio žinojimo, savaiminio buvimo, savaiminio dalyvavimo... Nuo dirbtinumo iki natūralumo...

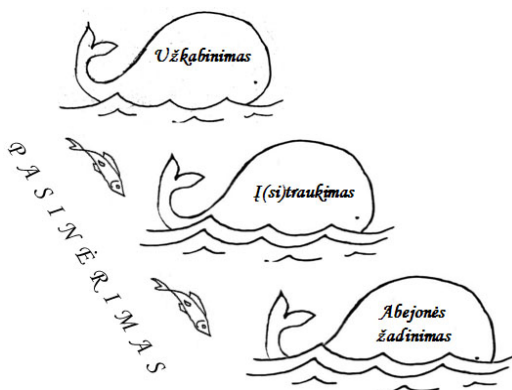
Nemažiau intriguojanti pasirodė vieno lankytojo mintis, atskleidžianti, kad muziejus be natūralios autentiškos aplinkos net nevertas vadintis muziejumi: „*svarbu autentiškumas, autentiška aplinka, čia toks dalykas, kurį nelabai kur rasi, todėl super, čia ne muziejus, čia tikras objektas – todėl super. Visada patinka, kas tikra, kas iš tų muziejų, kurie pripaišo nesąmonių ir paskui pardavinėja jas*“ (L3). Šis pastebėjimas leidžia teigti, kad *savaiminis natūralumas* yra svarbi sąlyga ne tik muziejinėi edukacijai, bet ir pačiam šiuolaikinio muziejaus egzistavimui.

Nesibaigiantis kūrybiškumas. Jau pačiuose pirmuosiuose interviu muziejininkai, kalbėdami apie finansavimą, kaip galimai svarbiausią

sąlygą muziejinės edukacijos vystymuisi, akcentavo kūrybiškumo svarbą, pažymėdami, kad be kūrybiškumo, net ir finansavimas būtų bejėgis. Juk kūrybiškumas gali būti ypač reikšmingas ir tada, kai nėra pakankamo finansavimo: „*pirmiausia galbūt yra kūrybiškumas, idėjos. Jeigu jos yra, tai vis tiek tu darysi ar ne?*“. Kūrybiškumas gali būti traktuojamas ir kaip sąlyga improvizacijai: „*nu, sakysim, vis dėlto yra taip, edukaciją susikuri, nu kaip, – vienaip galvoji, paruoši užduotis, o kada išeini, tai nežinai, kaip tenai bus, reikia improvizuoti, net ir dabar, su kiekviena grupe, dar reikia ir improvizacijų*“ (E2). Nesibaigiantis kūrybiškumas šiuo atveju atsiskleidžia kaip daugialypė kategorija, kaip itin svarbi ir reikšminga sąlyga muziejinės edukacijos vystymui. Ši sąlyga labai svarbi ir visam „pasinėrimo“ procesui: tiek lankytojais, tiek muziejininkais turėtų turėti galimybę *nesibaigiančio kūrybiškumo* ugdymui, aktyvinimui ir skatinimui. Kad nesibaigiantis kūrybiškumas – būtina ir neatsiejama sąlyga pasinėrimo teorijai plėtotis, atsispindi ir šioje atmintinėje:

**2012 08 05.** (*Atmintinė apie kūrybiškumo vietą teorijoje*). Ką daryti su nesibaigiančiu kūrybiškumu, ar jį irgi įtalpinti į pasinėrimą, kaip atskirą kategoriją? O gal jis yra sąlyga visam pasinėrimo procesui? Jeigu kūrybiškumas yra sąlyga, tai reikštų, kad nesibaigiantis kūrybiškumas visada šalia, visada kažkur čia pat, tiek užkabinime, tiek, įsitraukime, tiek abejonėse, tiesiog visur...

Taigi *pasinėrimas*, susidedantis iš trijų kategorijų: užkabinimo, į(si)traukimo ir abejonės žadinimo, pristatomas 12 paveiksle.



12 pav. Pasinėrimo raiška

Nors šios trys kategorijos ir pristatomos atskirai, svarbu akcentuoti, kad pasinėrimo procese visi elementai yra tarpiai susiję, persipynę, todėl jų atskiras pateikimas yra nulemtas noro labiau atskleisti šių kategorijų raišką. Tačiau ta riba, kurioje viena kategorija baigiasi, o kita kategorija prasideda yra labai sąlyginė. Taigi pasinėrimo kategorijos detalčiau pristatomos tolesniuose skyreliuose: 2.3.1 skyrelyje detalčiau pristatomas užkabinimas, 2.3.2 skyrelyje plačiau atskleidžiamas i(s)i(traukimas, 2.3.3 skyrelyje detalizuojamas abejonės žadinimas.

### 2.3.1. Užkabinimas

*Užkabinimas*, kaip reikšminga kategorija muziejinėje edukacijoje, pradėjo ryškėti įpusėjęs tyrimui, tačiau labiausiai atsiskleidė iškilus pasinėrimo kategorijai ir „*per pasinėrimo akinius*“ perkodavus įvairias naujai iškilusias ar jau seniau išskirtas sąvokas. Taip pat svarbu akcentuoti, kad *užkabinimo* niuansai kartais atrode giliai pasislėpę, mikroskopiškai maži ir sunkiai apčiuopiami. Analizuojant juos apimdavo jausmas, tarsi tyrėjas būtų mikrochirurgas ir atliktų delikačiausią akies operaciją, kur bet koks krislelis ar to krislelio judesys būtų labai svarbus. Šis smulkumas ir delikatumas sąlygojo „pritraukimo“ ar „išdidinimo“ būtinybę bei itin subjektyvų matymą. Nors, užkabinimo sam-

prata nėra aiški ir vienalytė, ją bandoma paaiškinti, detaliau atskleidžiant šias užkabinimo savybes:

- užkabinimas kaip „vinis“,
- užkabinimas kaip akimirka,
- užkabinimas kaip asmeninio užsikabinimo galimybė,
- užkabinimas kaip gylis,
- užkabinimas kaip nematomumas,
- užkabinimas kaip galimybė prisiliesti prie laiko tėkmės,
- užkabinimas kaip akcentas,
- užkabinimas kaip dalyvavimas,
- užkabinimas kaip šokas.

**Užkabinimas kaip „vinis“.** „Vinis“ šiuo atveju suprantama kaip užkabinimo savybė, paaiškinanti lankytojo užkabinimo momentą ir jo sąsają su „kažkuo“, kas gali užkabinti. Sąvoka „kažkas“ šiuo atveju naudojama norint pabrėžti, kad „vinis“ gali būti skirtinga kiekvienam lankytojui ar net tam pačiam lankytojui, vieno ar kito apsilankymo metu. Šią užkabinimo savybę iliustruoja tyrimo dalyvių mintys: *„labai svarbu vinis/užkabinimas (pvz. pasakojant apie Egiptą vinimi tampa „mumija“). Jeigu objektas pats savaime nenuobodus, tai nereikia vinies... tada – jis pats jau vinis“* (P16). Arba: *„įdomiausi momentai įstringa – išgąsdinimas, netikėtumas, kitokia aplinka“* (P13).

**Užkabinimas kaip akimirka.** Akimirka šiuo atveju suprantama, kaip itin trumpas, bet vedantis gilyn užkabinimo patyrimas, būdingas tiek lankytojui, tiek muziejininkui, kuriančiam lankytojui palankią aplinką. Akimirkos sampratoje svarbu ir noras perduoti jį, tą ypatingą jį akimirkos patyrimą, kitam, ką ir iliustruoja ši interviu ištrauka: *„turbūt labiausiai laiko ta akimirka, tas užkabinimo momentas ir tai, kad tu turi galimybę tą užkabinimą bandyti perduoti kitiems... Nes tu tiki, kad jeigu tave užkabino, gal užkabins ir ką nors kitą... Aišku supranti, kad ne visus, ir tada sau leidi kurti taip, kaip tu supranti, kaip tau atrodo, nesistengdamas įtikti visiems. Juk pastangos įtikti visiems tiesiog sugriauna tavo pirminį suvokimą, giluminį patyrimą ir gal tada, kai stengiesi patikti visiems, eini labiau paviršiumi“* (E6).

**Užkabinimas kaip asmeninio užsikabinimo galimybė.** Asmeninio užsikabinimo galimybės išskyrimas leido dar labiau akcentuoti ir

paryškinti individualaus patyrimo svarbą. Šiame kontekste užsikabinimas atsiskleidė labiau kaip siektina užkabinimo savybė. Šią savybę taikliai iliustruoja interviu ištrauka, kurioje pasakojama: „*tai buvo tarsi iškalbinga patirtis, sakanti, kad žmonės įvairūs, ir tai, kas užkabina mane, nebūtinai užkabins kitą. Gal jį užkabins kas nors, kas manęs visai nepalies – tai labai subjektyvu, labai individualu. Todėl labai nedrąsiai jaučiuosi kurdama naują ekspoziciją, nes žinau, kad mano perteikiamas užkabinimo momentas gali nepasiekti kito žmogaus, kad niekada negali numatyti, kas tiks ir patiks kitam, juk formuojant ekspoziciją turi likti asmeninės erdvės pačiam „užsikabinti“ (E6).*

**Užkabinimas kaip gylis.** Užkabinimas kaip gylis yra reikšmingas tuo, kad atkreipia dėmesį į norą ieškoti, surasti ar atrasti muziejinėje erdvėje gylį, kuris užkabintų savo giliu prasmingumu. Ši užkabinimo savybė gali būti suprantama ir kaip ypatingo prasmingumo paieškos, kas ir atskleidžiama šioje interviu ištraukoje: „*tačiau juk muziejus jokiū būdu nėra ne gilus, nėra paviršius, tačiau dažnai suvokiamas paviršutiniškai – kaip nuobodus... Nežinau, tačiau man neretai ekspozicijos kūrimas asocijuojasi su mažu etiudu, o kartais ir su viso spektaklio kūrimu. Tik aktoriai jame nėra gyvi žmonės, aktoriams jame yra eksponatai, o kartais ir muziejininkai... Ir dar prisiminiau, kad kiekvienas žmogus užėjęs į muziejų (šiuo atveju kalbu apie žmones, atnešančius įvairių eksponatų), ateina pas muziejininką su savo unikalia, originalia istorija ir todėl yra labai laukiamas, ir labai vertingas, ir labai ypatingas... Bendrauti su juo yra dar ypatingiau negu vartyti nuotraukas, nes jis gyvas... ir jo istorija yra dar arčiau tavęs, ir tau kaip muziejininkui galima ją užfiksuoti. Tai dar viena ypatingoji privilegija“ (E6).*

Kad užkabinimas yra neatsiejamas nuo giluminės muziejinės edukacijos, buvo fiksuojama ir atmintinėse. Vienu metu tyrimo autorei atrodė, kad užkabinimas gali tapti ir esmine kategorija:

**2012 03 02.** (*Atmintinė apie užkabinimą*). Kažkaip vis grįžtu prie pagrindinės muziejaus problemos – nuobodulio. Ji sprendžiama pasitelkiant muziejinę edukaciją, todėl muziejinė edukacija turi būti ne tik įdomi, interaktyvi, bet ir itin subtiliai bei išmintingai pateikta, taip pat užkabinanti ir gili. Paviršinis susidomėjimas labai greitai vėl atgena nuobodulį, todėl nereikėtų siekti masinio ir paviršinio populiarumo pigiomis priemonėmis. Svarbu siekti susidomėjimo, kaip gilesnio pažinimo. Muziejus juk negali pavirsti „McDonalds“ ar „Disneilendu“. Reikėtų stengtis įvairiausias atmintines sieti tarpusavyje ir bandyti suprasti, kas yra ta esmingoji kategorija... Užkabinimas labai svarbu, bet vis dar abejoju ar svarbiausia... Gal kažkuriuo momentu užkabinimas ir yra svarbiausia, tačiau iš to užkabinimo kažkas turėtų išsivystyti, net nežinau... Visų žmonių dalyvavimas neturėtų būti svarbu. Aišku, muziejus galėtų būti atviras ir prieinamas visiems, tačiau reikėtų orientuotis ne į kiekybę, o į kokybę... Nežinau, kas tada, nepagaunu kažkokio esminio kabluko, ir viskas... O gal *esminė kategorija* yra užkabinimo galia (angl. *the power of hooking*), o gal užkabinimo procesas? Ar įtraukimas? Ar įtraukimo procesas?

**Užkabinimas kaip nematomumas.** Užkabinimas neretai suprantamas, kaip sunkiai pagaunamas, nes jis gali būti „nematomas“. Šiuo atveju nematomumas atsikleidžia kaip savybė, atskleidžianti vidinę pajautą, vidinį patyrimą, vidinį nematomą „varikliuką“. Taigi nematomumas gali būti išreiškiamas per vidinį patyrimą, ką ir iliustruoja ši interviu ištrauka: „*aš labiau kalbu apie tą kasdien nematomą, apie vidinę būseną būti muziejininku... Be abejo, visi darbai turi savo nematomas puses, savus užkabinimus, tačiau, subjektyvia mano nuomone, atrodo, kad darbas muziejuje to žavaus nematomumo turi labai daug... ir tai „veža“.* Juk neretai žmonės galvoja, kad aš sėdžiu, „dulkė“ tarp tų senų daiktų ir tiek, tačiau aš turiu galimybę pamatyti, kas yra po tomis dulkėmis“ (E6).

**Užkabinimas kaip galimybė prisiliesti prie laiko tėkmės.** Ši užkabinimo savybė iškilo pakankamai netikėtai ir netiesiogiai, t. y. ją akcentavo būtent tie žmonės, kurie nemėgsta lankytis muziejuose, teigdami, kad muziejuose nesilanko todėl, kad jiems nepatinka istori-

ja. Paklausus, kodėl jiems nepatinka istorija, – būdavo konstatuojama, kad „aš gyvenu čia ir dabar“, todėl tas prabėgęs laikas ir jį atspindinčios senienos yra visai neįdomu. Norint labiau suprasti ir atskleisti šią užkabinimo savybę, kalbantis su naujais tyrimo dalyviais buvo grįžtama prie nuolatinio lyginimo ir dar kartą peržvelgiamos atmintinės ir interviu, ieškant užuominų apie laiką. Ši savybė atsiskleidė priešingoje plotmėje, akcentuojant, kad muziejai patinka tiems žmonėms, kuriems įdomi istorija ir kurie jaučia ypatingą vidinį norą, nors ir simboliškai, keliauti laiku. Vienoje interviu ištraukoje pasakojama: „*ir dar labai romantiška yra suvokti, kad tu prisilieti prie daiktų, kuriuos kažkas lietė prieš 100 ir daugiau metų, ir kuriuos kažkas greičiausiai lies ir po šimto metų, nes muziejai ir ateityje greičiausiai bus tos įstaigos, kurias bus stengiamasi išsaugoti... Galbūt lankytojas irgi turėtų dalyvauti labiau visame vidiniame muziejaus procese, kad labiau asmeniškai galėtų pajusti visa tai, kas yra. Tačiau tam reikia ir laiko, ir nusi-teikimo... Nes muziejus nėra parduotuvė... Muziejus yra vieta, kurioje tu keliaudamas per laiką, keliauji į kitų istorijas, ir kartu keliauji į save“ (E6).*

**Užkabinimas kaip akcentas.** Šis užkabinimo momentas itin ryškiai atsiskleidė piešiniuose. Tai atsispindi šioje atmintinėje:

**2012 06 09.** *(Atmintinė apie piešiniuose atskleistą užkabinimą ir akcentą).* Labai džiaugiuosi, kad įtraukiau į duomenų rinkimą ir piešinius. Jie atskleidžia visai kitus muziejinės edukacijos aspektus, pvz., pokalbiai taip akivaizdžiai neatskleidė, kad vaikai akcentuoja vieną ar kitą eksponatą ir savo atmintyje išsineša būtent jo vaizdinį. O piešiniai atskleidžia užkabinimo momentą, kuriam įvardyti turbūt labiausiai tiktų akcento sąvoka, nes piešiami tie vaizdai, kurie patraukė dėmesį pirmiausia įėjus į muziejų (ar apsilankymo muziejuje metu), ir išliko atmintyje ilgam...

Taigi, įdomią užkabinimo kaip *akcento* raišką galime įžvelgti muziejaus lankytojų (vaikų) piešiniuose (žr. 13 priede), kuriuose jie piešia tik tuos eksponatus, kurie paliko didžiausią įspūdį, išlikusį arba pakitusį atmintyje (t. y., praėjus nemažai laiko po apsilankymo muzie-

juje), kitaip tariant, kurie juos „užkabino“. Viena tyrimo dalyvė akcentuoja: „*nupiešiau drugelį, nes zoologijos muziejuje man labiausiai jis įsiminė*“ (J1). Įdomu buvo stebėti, kaip užkabinimo, prisiminimų ir fantazijos sąsajos virto *akcentu*. Šie piešiniai atskleidė, kad lankytojai savo prisiminimą apie *akcentą*, t. y., apie užkabinusį eksponatą gali ir pakeisti, pakoreguoti. Minėto piešinio (žr. 14 priede). autorė komentavo: „*vėžliukai man labiausiai įsiminė, jie nežali, bet aš juos tokiais įsivaizdavau*“ (K2).

**Užkabinimas kaip dalyvavimas.** Iš pirmo žvilgsnio sąvoka dalyvavimas atrodo kaip tęstinis procesinis veiksmas, kuris nelabai tinka užkabinimo kategorijos aiškinimui, tačiau nuolatinio lyginimo metu ryškėjo, kad ši sąvoka gali būti suprasta keliuose kontekstuose. Taigi dalyvavimas pasirodė esąs svarbus ir užkabinimo raiškai, nes jis gali būti suvokiamas ir kaip vienas užkabinimo motyvų. Mintį, kad dalyvavimas gali būti suprantamas kaip svarbus įrankis lankytojo dėmesiui patraukti, iliustruoja ir į tyrimą integruotas D. Fleming (2009), žymaus šiuolaikinio muziejaininko, pastebėjimas, kuriame jis dalijasi savo dukters įspūdžiais muziejuje: „*mano dukra Ruby per savo trumpą gyvenimą aplankė daug muziejų ir mėgstamiausiuose jos muziejuose visada būdavo kažkas svarbaus, kas patraukdavo jos dėmesį. Liverpulio pasaulio muziejuje tai buvo milžiniška musė robotė*“.

Toliau pateikiamoje atmintinėje aprašomas mąstymas apie perdovavimo ir užkabinimo kategorijų ryšį dalyvavimo kontekste:

**2012 02 07.** (*Atmintinė apie perdozavimą ir dalyvavimą*). Juk perdovavimas nebeleidžia pajusti, patirti tikrųjų giluminių pojūčių. Gal muziejai kartais per daug „siūlo“, o gal to nereikėtų? Gal tiesiog kiekvienas galėtų ateiti į tuščią vietą ir sukurti savo muziejaus iliuziją – tos dienos, tos akimirkos, to jausmo? O kitą dieną ekspozicija jau būtų kitokia, netgi ir požiūris į istoriją (jau įvykusią) kiekvieną kartą būtų vis kitoks!? Tai gal ekspozicija galėtų turėti didžiulę galimybę keistis, judėti, „išnykti“, „atsirasti“? Gal žmogus, kuris ateitų į „tuščią“ muziejų ir jame ką nors sukurtų ar pakeistų, ir būtų to dalyvavimo užkabintas? Siūlymas dalyvauti, tačiau kaip siūlymas nesiūlant nieko konkretaus...



**Užkabinimas kaip šokas.** Šioje atmintinėje galima pastebėti, kad užkabinimo išraiška gali būti ir gana netikėta, netgi šokiruojanti:

**2012 04 18.** (*Atmintinė apie šokiravimą*). Gal gali būti šokiravimas kaip vinis, kaip užkabinimas, ribų paieškos etiškume? Gal labai svarbus užkabinimo kontekstas? Ar visada veiksmingas šokiravimas, kaip bandymas griauti ribas? Ar užkabinimo paieškos turi ribas ar ne? Moralė ir menas? Kur ribos? Kur edukacijos ribos? Šokiruojantis momentas, demonstruotas muziejuje ir paviešintas kaip netinkamas, pritraukė kaip reta daug komentarų (net virš 500), nors dažniausiai straipsniai muziejine tema sulaukia iki 10 komentarų. Komentarai po šiuo straipsniu (Povilaitis, 2012) labai įvairūs, pvz.: „*dauguma šiuolaikinių menininkų talento neturi, tai kas jiems belieka? O gi šokiruoti!!! Tada viską galima paaiškinti naujom idėjom ir pan.(...). O tiems kurie to nenori priimti bus paaiškinta, jog jie atsilikę runkeliai*“. Šokiravimo fone pateikiami ir visiškai priešingi komentarai, kaip antai: „*O tai tau, filmuką atvežė - ir ką dabar darysim?! (...) tai yra puikus visuomenės sugebėjimo priimti meną indikatorius*“. Taip pat komentuose pastebima, kad patys lankytojai kalti, ten papuoļę: „*netikusi mokytoja nežino kur vesti vaikus ir ką jiems rodyti*“. Kiti komentatoriai pastebi, kad galėjo būti perspėjimo ženklai: „*mano nuomone turėjo būti įspėjamieji ženklai (...). O dėl pačio meno, manau, dauguma žmonių per siaurai žiūri į tai ir ne visada supranta kūrinio esmę ir ką autorius nori tuo pasakyti, parodyti*“. Taip pat pateikiami ir tokie komentarai: „*šiuolaikinis menas labai įdomus. Jis atspindi šiandienos žmogaus situaciją pasaulyje. Kas atsitiko? Mokytoja, kuri pati buvo nepasiruošusi susipažinti su šiuolaikiniu menu, atvedė vaikus į parodą. Nebūtų problemos, jei mokytoja būtų pati mačiusi darbus ir jei ji būtų užsakiusi edukacinę pamoką - jauni menotyrininkai būtų paaiškinę vaikams apie šį menininką*“.

Atmintinėje pateiktuose komentuose atskleidžiama, kad šokas arba šokiravimas buvo ta informacija, kuri užkabino ir tapo varomąja jėga, užkabinusia ir leidusia vystytis virtualiai diskusijai muziejinės edukacijos, muziejaus ribų supratimo temomis. Tai reiškia, kad šokiruojanti

informacija, užkabinusi straipsnio skaitytojus, paskatino juos susimąstyti apie esamas/galimas muziejinės edukacijos ribas ir aktyviai dalyvauti diskusijoje.

Atlikus *užkabinimo* apžvalgą, jį galima traktuoti kaip svarbų ir neatsiejamą pasinėrimo proceso elementą, kaip pirmąjį sraigtelį, įgalinantį pradėti *nėrimą gilyn*. Taigi *užkabinimas* yra pirmoji pasinėrimo proceso dalis, leidžianti plėtotis kitoms kategorijoms.

### 2.3.2. Į(si)traukimas

*„Jūs galite mėgautis savo kelione į muziejų tiesiog namuose gurkšnodami arbatą. (...) Kai aš einu į virtualų muziejų, jaučiuosi tarsi persikelčiau į kitą vietą. Įsivaizduoju, kaip aš atidarau realias duris, vaikštau realiame muziejuje, pamatau realias ekspozicijas. Turiu gerą vaizduotę, todėl tai man labai įdomu ir smagu! Jaučiuosi kaip mokslininkas, kuris sužino kažką naujo kiekvieną minutę.“*

*(Rašinėlio ištrauka)*

Į(si)traukimas atsiskleidžia, kaip viena reikšmingiausių kategorijų, vedančių giluminės muziejinės edukacijos link. Todėl tyrimo metu buvo išskirta keletas *į(si)traukimą* paaiškinančių savybių:

- į(si)traukimas kaip individualus giluminis patyrimas,
- į(si)traukimas kaip (ne)įtraukiamumas,
- į(si)traukimas kaip „persikėlimas“,
- į(si)traukimas kaip „natūralus buvimas šalia“,
- į(si)traukimas kaip technologijos,
- į(si)traukimas kaip technologinės ir žmogiškosios integracijos patyrimas.

**Į(si)traukimas kaip individualus giluminis patyrimas.** Individualus giluminis patyrimas išryškėjo vis labiau suprantant, kad individualus būvis muziejuje yra labai svarbus, tačiau sunkiai kontroliuojamas kitų žmonių. Tai asmeninė žmogaus patirtis, kuri priklauso nuo jo asmeninio sugebėjimo įsijausti, įsivaizduoti, norėti/galėti/turėti poreikį įsigilinti. Šiuo atveju nebuvo svarbu, kurioje „barikadų pusėje“ (muziejininkų ar muziejaus lankytojų) atsiskleidžia individualus giluminis patyrimas.

minis patyrimas. Individualų giluminį patyrimą iliustruoja ši interviu ištrauka: „*pradėjus dirbti muziejuje, patyriau tą keistai nusakomą stebuklingą galimybę kaip ir persikelti laiku, paliesdama originalų seną daiktą ar vartydama šimto metų senumo ar dar senesnį rankraščių. Toks sunkiai nusakomas jausmas apima, galima sakyti, net šiurpuliškai po kūną pradeda lakstyti, prisilietus prie jo... Vartant seną knygą ar seną nuotraukų albumą, kaip ir jauti, kaip prisiliesti prie tos šimtametės istorijos, tarsi šiek tiek prisiliesti prie to laikmečio, kuriame tu niekada nebuvai ir nebūsi. Tarsi su tais žmonėmis drauge sėdėtum prieš tą šimtą metų kartu... Tiesiog įsijungia fantazija ir tu jautiesi esanti kitoje realybėje ne čia ir dabar, bet kažkur ten, kur niekada nebuvai... Kartais tai trunka tokią trumpą akimirką, gal trumpesnę nei sekundę, bet tas jausmas užstringa atmintyje ilgam ir tu vėl lauki kitos galimybės, kito prisilietimo prie kito laiko, kitos istorijos, kitos erdvės.... Tos galimybės yra ypatingos asmeninei patirčiai“ (E3). Iš šios citatos matyti, kad įsitraukimas, kaip individualaus giluminio patyrimo galimybė, atsiskleidžia giliame asmeniniame įsijautime ir susitapatinime ne tik su pasakojama istorija, bet ir su kita erdve bei laiku.*

**Į(si)traukimas kaip (ne)įtraukiamumas.** (Ne)įtraukiamumas atiskleidžia kaip dar viena svarbi giluminio patyrimo dalis. Šiuo atveju giluminis įsitraukimas suvokiamas kaip vidinė paskata perduoti savo asmeninį patyrimą kitiems. Nors įsitraukimas kaip (ne)įtraukiamumas yra nelengvai perteikiamas, jam iliustruoti pateikiama dar viena tyrimo dalyvio mintis: „*patyrusi tą nuostabų jausmą bandžiau jį perteikti ir kitiems: bėgdavau su ta originalia šimtamete knyga pas draugus ir rodydavau jiems tą knygą ir matydavau, kaip mano patirta fantazija bliūkšta, kaip žmogus tik pavarto tą knygą, ji nesudomina jo, neįtraukia, veide atsiranda nuobodulio išraiška ir žmogus skuba grąžinti ją atgal, skubėdamas kartu atsikratyti jį apnikusio nuobodulio“ (E3). Taigi įtraukiamumas yra labai trapus, neretai galintis pavirsti neįtraukiamumu.*

**Į(si)traukimas kaip „persikėlimas“.** Šiuo atveju „persikėlimas“ suprantamas ne tik kaip vidinis žmogaus sugebėjimas „*persikelti laiku*“, bet ir kaip virtualaus muziejaus suteikiama galimybė „įsitraukti“. Kitaip tariant, žmogaus vidinis sugebėjimas ar noras „persikėlinėti“

yra puikiai išnaudojamas kuriant virtualias muziejines erdves. Šis vidinis noras „persikelti“ ne visada yra iš anksto numanomas ir paties įsitraukusiojo. Štai vienas dalyvis dalijasi savo įspūdžiais, teigdamas, kad nesitikėjo būti taip įsitraukęs: „*Ar norite paspėlioti? Tas muziejus buvo nuostabus! Po pamokų, kai aš grįžau namo, aš „sėdėjau internete“ ir buvau tikrai ne viename muziejuje, po visko aš supratau, kad taip praleidau kelias valandas, aš nebūčiau niekaip patikėjęs, kad galiu taip ilgai „lankytis“ muziejuje“* (R6). Kitas tyrimo dalyvis šią įsitraukimo galimybę, kaip galimybę persikelti, perteikia taip: „*kai aš einu į virtualų muziejų, jaučiuosi lyg būčiau kitoje vietoje. Aš įsivaizduoju, kaip atidarau duris, vaikštau realiame muziejuje, matau realias ekspozicijas. Aš turiu gerą vaizduotę, taigi man viskas labai įdomu, ir netgi – smagu! Aš jaučiuosi kaip mažasis mokslininkas, kuris atranda ką nors naujo kiekvieną minutę... Kai aš naudojuosi virtualiu muziejumi, jaučiuosi, kad taip mokausi ir lavėju“* (R4).

Pastebima, kad „persikėlimo“ galimybių raiškoje atsiskleidžia fizinės ir virtualios muziejinės erdvės dualumas.

Fizinės muziejaus erdvės pritaikymas mokymuisi neretai tampa sudėtingu iššūkiu šiuolaikiniam muziejui. Todėl ieškoma galimybių fizinės erdves praplėsti arba pakeisti virtualiomis. Šiuo požiūriu muziejinė edukacija sparčiai plečiasi ir tampa neatsiejama nuo virtualaus mokymosi. Neatsitiktinai šio tyrimo metu viena tyrimo dalyvių grupė (mokiniai) turėjo galimybę mokytis virtualiame muziejuje ir pasidalinti savo pastebėjimais. Jie dalyvavo virtualioje kelionėje į „*įdomiausius pasaulio muziejus*“ ir paskui aprašė savo įspūdžius rašiniuose, kas ir atskleidžiama to meto atmintinėse:

**2011 02 10.** (*Atmintinė apie virtualumo ir realybės santykį*). Labai džiaugiuosi, kad pagaliau turiu mokinių rašinėlius apie virtualius muziejus. Juose ryškėja virtualaus muziejaus, virtualaus mokymosi muziejuje sampratos *dualumas*. Iš vienos pusės yra be galo nuostabu, kad sėdėdamas šiltai savo namuose ir gerdamas arbatą gali atsidurti tolimiausiuose pasaulio kampeliuose ir aplankyti moderniausius muziejus, sužinoti ir išmokti daugybę naujų dalykų, tačiau iš kitos pusės pastebimas ir šioks toks nusivylimas, kad negali pajusti tikrosios

muziejaus atmosferos, kad *virtualumas negali perteikti realybės*, nes neįmanoma eksponatų nei paliesti, nei jų užuosti. Virtualumas nėra realybė – tačiau tai labai efektyvus būdas mokytis. Rašinėlių autoriai pastebi, kad toks būdas lankyti muziejų yra tikrai puikus ir jokių būdu nėra nuobodus. Taip pat išryškėja laiko ir mažų finansinių sąnaudų svarba.

Įsitraukimas, kaip „persikėlimo“ galimybė, atsiskleidžia virtualios muziejinės erdvės dualumo kontekste:

Iš vienos pusės, virtualus muziejus – nuostabi ir nepakartojama patirtis. Sėkmingas įsitraukimas į virtualią muziejaus erdvę lankytojams leidžia laisvai tyrinėti, laisvai judėti, sąveikauti ir dalintis patirtimi su kitais, egzaminuoti ir praplėsti savo patirtį, kaip antai: „*Ar norite paspėlioti? Tas muziejus buvo nuostabus! Po pamokų, kai aš grįžau namo, aš „sėdėjau internete“ ir buvau tikrai ne viename muziejuje, po visko aš supratau, kad taip praleidau kelias valandas, aš nebūčiau niekaip patikėjęs, kad galiu taip ilgai „lankytis“ muziejuje“* (R7). Virtualus muziejus puikiai pasitarnauja muziejinei edukacijai, suteikdamas lankytojui galimybę ne tik žadinti, bet ir ugdyti vaizduotę. Kita tyrimo dalyvio mintis iliustruoja susižavėjimą virtualiu muziejumi: „*kai aš einu į virtualų muziejų, jaučiuosi lyg būčiau kitoje vietoje. Aš įsivaizduoju, kaip atidarau duris, vaikštau realiame muziejuje, matau realias ekspozicijas. Aš turiu gerą vaizduotę, taigi man viskas labai įdomu, ir netgi — smagu! Aš jaučiuosi kaip mažasis mokslininkas, kuris atranda ką nors naujo kiekvieną minutę... Kai aš naudojuosi virtualiu muziejumi, jaučiuosi, kad taip mokausi ir lavėju“* (R4). Dar vienas tyrimo dalyvis apibrėžia virtualų muziejų kaip informacijos šaltinį ir kaip puikią pagalbinę priemonę mokytis: „*mano požiūriu, virtualus muziejus yra puiki pagalba mokantis, taip pat pasiekiamas net tiems mokiniams, kurie neturi pakankamai lėšų. Jiems tereikia paieškų programėlės kompiuteryje. Man patiko šis muziejus, nes tu gali nemokamai apsilankyti bet kuriame muziejuje, bet kurioje pasaulio vietoje.*“ (R2).

Iš kitos pusės virtualus muziejus – neapčiuopiamas realybės atspindys. Virtualus muziejus šiuo atveju tėra tik realybės atspindys,

kuriame trūksta realaus kontakto su eksponatais, nėra galimybės įsijautimui. Tai atspindi tyrimo dalyvių mintys: „virtualumas nėra realybė – taigi trūksta tikrojo supratimo, įsijautimo“ (R8). Kita tyrimo dalyvė pastebi, kad „virtualūs muziejai nėra labai geri, nes tu negali realiai matyti daiktų, paliesti jų ar aplink juos pavaikščioti“. Trečia tyrimo dalyvė taip pat pastebi realybės trūkumą: „deja, mes negalime paliesti objektų, ką mes galime daryti realiame muziejuje. Nors į virtualų muziejų labai lengva papulti, užtenka tik paspausti norimo vaizdo mygtuką ir tu pamatai daiktus iš visų pusių, tačiau bet kuriuo atveju daug maloniau būti realiame muziejuje. Be abejo, aš pasirinkčiau realų, o ne virtualų muziejų. Virtualų muziejų aplankyčiau tik tada, kai neturėčiau pakankamai laiko ar pinigų“ (R9). Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad labai svarbu suprasti, kad virtualiame muziejuje „nejmanoma pajusti visos tos aplinkos atmosferos tik pažiūrėjus į kompiuterio ekraną. Be to, labai sunku realiai suvokti, kokio dydžio iš tikrųjų tie daiktai yra ir iš ko iš tikrųjų jie yra pagaminti. Jeigu tu vaikščiotum realiame muziejuje, tu galėtum prisiliesti prie istorijos ir jos aplinkos, bet kompiuteris negali to perduoti. Čia tas pats, kaip žiūrinėti nuotraukas tų vietovių, kuriose tu nebuvai – juk tu nejauti jokių emocijų. Taigi virtualūs muziejai nėra geri, nes jie negali atskleisti realaus istorijos veido“ (R7).

Mokymosi virtualiame muziejuje dualumas aptiriamas ir atmintinėje:

**2011 04 05.** (Atmintinė apie virtualumo dualumą). Tyrimo dalyviai atskleidžia suvokimą, kad virtualiame muziejuje pastebimas dualumas, taip pat *neužtikrintumas*. Ar gali būti, kad virtualaus mokymosi samprata nėra nusistovėjusi? Gal ji yra veikiamą technologijų vystymosi ir todėl *besikeičianti*? Gal virtualumas kaip interaktyvumas?

Apibendrinant mokymosi realiame ir virtualiame muziejuje analizę, pastebima, kad sėkminga šių dviejų skirtingų erdvių integracija leidžia kalbėti apie interaktyvaus mokymosi formavimosi galimybę įsitraukimo, kaip „persikėlimo“, kontekste.

Interaktyvus mokymasis kaip fizinio ir virtualaus mokymosi integracija. Sėkmingo interaktyvaus mokymosi raiška atsispindi šioje ištraukoje iš atmintinių:

**2011 04 05.** (*Atmintinė apie interaktyvų mokymąsi*). Susidaro įspūdis, kad idealiuoju atveju muziejaus ekspoziciją galima paversti tikra visuosine konstruktyvistinio mokymosi erdve, kuri atsiskleistų įvairia *interaktyvaus mokymosi* pasiūla, kur lankytojas vienu metu, vienoje vietoje išminktų daugybę naujų dalykų, pasirinkdamas sau tinkančius ir patinkančius mokymosi metodus...

Aktyvių mokymosi metodų taikymas muziejinėje erdvėje siekia „prakalbinti“ eksponatus. Tyrimo metu, atliekant atvirąjį kodavimą, buvo išskirta nemažai kodų, kuriais atskleidžiama interaktyvaus mokymosi raiška. Interaktyvus mokymasis gali turėti daugybę elementų, kurie apima plataus spektro spalvų paletę ir reiškiasi kaip aktyvus mokymasis, kaip nuotykis, kaip pramoga, kaip patirtis, kaip galimybė rinktis, kaip siurprizas, kaip įspūdis, kaip jausmas, kaip prisiminimas, kaip kūryba, kaip spektaklis, kaip naujovė, kaip netikėtumas, kaip žaidimas, kaip judesys, kaip džiaugsmas, kaip veiksmas, kaip bendravimas. Visi šie elementai atskleidžia nesibaigiančią formų ir galimybių įvairovę įsitraukimui muziejinėje aplinkoje pasiekti. Kitoje atmintinėje pastebima, kad interaktyvaus mokymosi galimybių įvairovė yra neatsiejama nuo sėkmingo „persikėlimo“ galimybės ir mokymosi dalyvaujant:

**2011 02 03.** (*Atmintinė apie mokymąsi dalyvaujant*). Vėl ryškėja naujos kategorijos. Virtualus mokymasis ir patirtinis mokymasis suvokiamas kaip įdomus mokymasis, neatsiejamas nuo netikėtumo jausmo. Patirtinis mokymasis – mokymasis dalyvaujant, mokymasis, kaip „fun“, kaip džiaugsmas. Juk, vieno tyrimo dalyvio žodžiais tariant, „*mokytis dalyvaujant – jėga*“. O kokia įsitraukimo formų įvairovė atskleidžia koduojant duomenis! Belieka tik ja naudotis.

Apibendrinant galima pastebėti, kad „persikėlimo“ galimybių gausa fizinio ir virtualaus muziejaus kontekste leidžia plėtotis interaktyviam mokymuisi.

**Į(si)traukimas kaip „natūralus buvimas šalia“.** Ši įsitraukimo savybė aiškėjo integruojant naujus duomenis ir rašant naujas atmintines. Tolesnėje atmintinėje fiksuojami stebėjimo duomenys atspindi „natūralaus buvimą šalia“ galimybę:

**2012 08 31.** (*Atmintinė apie įsitraukimą*). Gal į(si)traukimui būdingas ir tiesiog natūralus buvimas muziejinėje aplinkoje? Štai vienas istorinis miesto sodelis, iš pirmo žvilgsnio yra atvira erdvė visiems praeiviams, norintiems tiesiog pasėdėti ant suoločių. Tačiau šiame sodelyje stovi skulptūros, taip pat yra standai su įvairiomis iliustracijomis. Neseniai šiame sodelyje stebėjau vieną mamą su mažamečiu berniuku, lyg ir prisėdusius ant suoliuko užkasti. Užkandžiaudamas berniukas vis lakstė tarp medžių, vis stabteldavo tai prie skulptūrų, tai prie stendų, paskui pribėgęs prie savo mamos ir rodydamas į juos, kažko klausdavo, tada jie abu kartu prieidavo prie vieno ar kito stendo ir atidžiai kažką aptarinėdavo. Mama kažką pasakodavo vaikui... Po to jie vėl grįždavo prie suoliuko ir toliau užkandžiaudavo. Šie žmonės net nesijautė esantys muziejuje. Jie tiesiog atėjo į sodelį pailsėti, tačiau tuo pačiu metu jie turėjo įsitraukimo galimybę natūraliam mokymuisi šioje netradicinėje muziejinėje aplinkoje. Taigi, šis pavyzdys gali būti puiki iliustracija įsitraukimui, kaip natūraliam buvimui šalia.

Natūralus buvimas šalia atsiskleidžia ir kaip galimybė užsiimti muziejuje netradicine, kartais visai kitokia, negu įprasta veikla, kas ir aprašoma šioje atmintinėje:

**2012 08 14.** (*Atmintinė apie natūralumo svarbą*). Perskaičiau vieną gražų aprašymą ir supratau, kad natūralus buvimas šalia yra reikšmingas, nes jis leidžia įsitraukiant panirti bei išsinešti iš muziejaus giluminį patyrimą: „apsukę ratą ir neradę jokio kito įmanomo varianto sugrįžome atgal pas Joną Biliūną ir įsiprašėme per naujutėlį plokščiaekranį edukaciniams filmukams skirtą televizorių pasižiūrėti... gy-



*vybiškai tą vakarą svarbių olimpinių krepšinio varžybų Lietuva – JAV. Krepšininkai pralaimėjo, bet lietuviai – tikrai ne. Triauškinome saldainius, kuriais vaišino drauge su mumis sirgusi ir viršvalandžių nebeskaičiavusi muziejininkė. Štai dėl tokių intymių ir nepakartojamų žmogiškosios šilumos blyksnių memorialiniai muziejai niekada neprišigers naftalino. Ačiū jums, moterys, kad gyvenate su seniai mirusių žmonių daiktais lyg su giminėmis, visada nudžiungate mums, retiems prašalaičiams, užsukus ir sodinat kadai kada gyvenusius intelektualus prie stalo drauge su šiandieniniais mumis“*  
(<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2012-08-15-agne-biliunaite-du-saunus-muziejai-anyksciu-rajone/86640>).

Taigi, natūralaus buvimo šalia galimybės iliustravę anksčiau minėti pavyzdžiai atskleidė svarbų ir propaguotiną į(si)traukimą, kurį skatina netradicinis ir integruotas požiūris į muziejinę edukaciją.

**Į(si)traukimas kaip technologinis įtraukimas.** Šią į(si)traukimo savybę, ne tik kaip galimą patirtinio mokymosi raišką, bet ir kaip technologinio įtraukimo reikšmingumą taikliai atskleidžia dar viena tyrimo dalyvio mintis: „buvo įdomu, Pinigų muziejui – 10 balų, nes ten galėjai viską paliesti, galėjai atsispausdinti savo pinigą: savo veidą ant to banknoto. Daug suvenyrų galėjai pasiimti. Ir dar jis buvo nemokamas, buvo įdomios užduotys. O Technikos muziejui – 9, nes negalėjai tiek daug visko paliesti, sužinoti, negalėjai paliesti automobilių, nebuvo daug senų mašinų, nebuvo vienos, kurios pavadinimo neprisimenu, bet kurią tikėjaisi pamatyti. Daug kas neveikė (neveikė žaidimai, neveikė dar toks kompiuteris). Muziejus didelis, bet tos vietos net per daug. Daug vietos užima seni įrengimai, nes baisiai senas, galima apžiūrėti kaip atrodė, buvo įdomu visi tie interaktyvūs žaidimai. Įdomiausias, kad lagaminas prikimba prie tavęs. Labiausiai patiko, kai įjungėme sumažintą Ignalinos atominės elektrinės maketą: viskas pradėjo sukstis, veikti, kaip tikroje elektrinėje, baisu buvo, kai įjungi, atrodė, kad nulūš mygtukas“ (K). Ši interviu ištrauka atskleidžia skirtingą to paties lankytojo patirtį skirtinguose muziejuose. Dviejų skirtingų muziejų sugretinimas atskleidžia, kad geresnį vertinimą gauna tas muziejus, kuriame lankytojas įsitraukia asmeniniu

dalyvavimu, t. y. jam suteikiama galimybė atspausdinti savo veidą ant banknoto. Tačiau nesunku pastebėti, kad abiejuose muziejuose itin palankiai yra vertinama technologinio įsitraukimo galimybė (to paties banknoto spausdinimas, atominės elektrinės maketo įjungimas ir pan.)

Taip pat technologinį į(si)traukimą atskleidžia ir vieno muziejaus lankytojo piešinys (žr. 15 priede). Piešinyje matomą lėktuvo kabiną piešinio autorius komentuoja taip: „*nupiešiau lėktuvo kabiną Aviacijos muziejuje, nes labiausiai įsiminė, patiko valdyti lėktuvą, norėčiau ir vėl „paskraidyti“*“ (P8).

Pastebėtina, kad tyrimo dalyviai taip pat pabrėžia įsitraukimo galimybę virtualiame muziejuje, ne tik kaip galimybę mokytis, bet ir kaip puikų šiuolaikinių technologijų pritaikymą: „*tau tereikia paspausti mygtuką klaviatūroje. Turint tokias pažangias technologijas, mums nereikia niekur realiai keliauti, kad galėtume aplankyti istorinius ir kitus objektus. Naujos technologijos leidžia išgauti itin realistinius 3D vaizdus. Mes galime sukinti kamerą norimu kampu, kad pamatytume paveikslą, koks jis yra realiame muziejuje*“ (R8).

**Į(si)traukimas kaip technologinės ir žmogiškosios integracijos patyrimas.** Technologinės ir žmogiškosios integracijos patyrimas atsiskleidė į koduojamus duomenis integravus šiuos muziejų lankytojų pasakojimus: „*labiausiai įsiminė, kai sėdėjome piloto vietose, kai patys vairavome lėktuvo modelį, kai apžiūrėjome lėktuvus, o jie tikrai ne mažičiai. Šiame muziejuje buvome priimti maloniai, nes kol laukėme, kol visi pavairuos lėktuvo modelį, mus pavaišino arbata. Iš visų muziejų, kuriuose esu lankiusis, šis muziejus man labiausiai patiko*“ (V4), arba „*labai buvo įdomu, smagu įsėsti į tokią kabiną ir vairuoti lėktuvą. Nebuvo nieko tokio, kas nepatiktų*“ (V3). Taigi, šios iliustracijos atskleidžia, kad sėkmingą technologinės ir žmogiškosios integracijos patyrimą lemia ne tik įdomios technologijos, bet ir žmonės, kurie organizuoja sėkmingą įsitraukimo procesą.

Apibendrinant galima pastebėti, kad visos aptartos į(si)traukimo savybės: į(si)traukimas kaip individualus giluminis patyrimas, į(si)traukimas kaip (ne)įtraukiamumas, į(si)traukimas kaip „persikėlimas“, į(si)traukimas kaip „natūralus buvimas šalia“, į(si)traukimas kaip technologinis įtraukimas, į(si)traukimas kaip technologinės ir

žmogiškosios integracijos patyrimas – padėjo atskleisti šį daugiaplanį procesą, kuriame neretai persidengia viena savybė su kita ir atskleidžia įvairiapusį į(si)traukimą.

Kita kategorija *abejonės žadinimas* atskleidžia dar sudėtingesnius ir sunkiau „iškeliamus“ giluminio patyrimo reiškinius.

### 2.3.3. Abejonės žadinimas

*„Vienintelis tinkamas būdas įgyvendinti muziejų edukacijos uždavinį yra sukelti žiūrovo galvoje prieštaravimą, verčiantį ieškoti savo tiesos“.*  
E. Juocevičiūtė (2011, p. 20)

Abejonės žadinimo kategorija iškilo teorinio kodavimo metu kaip galimas kritinio mąstymo skatinimo apibendrinimas. Netikėtai perskaitytas „gyvo“ muziejaus aprašymas iliustruoja ne tik užkabinimo arba į(si)traukimo, bet ir *abejonės žadinimo* kategorijas:

**2012 08 02.** *(Atmintinė apie abejonės žadinimą).* Gal kaip iliustracija pasinėrimui galėtų būti neseniai viename leidinyje aprašytas kitoniškas muziejinės šis edukacijos pavyzdys:(...) *Projektas nukelia į praėjusio šimtmečio pradžią: prie tvenkinio, saloje ar prie dvaro rūmų vaikštinėja autentiškais XX a. pradžios drabužiais pasidabinę senieji dvaro šeimininkai, mažoji grafaitė, taip pat jų svečiai, triūsia sodininkas, o tarnaitės skuba paduoti vakarinę arbatą. Visa ši nebyli dvaro gyventojų istorija palydima smuiko garsais. Po parką vaikščiojantys personažai su lankytojais nebendruoja – taip siekiama išlaikyti paslaptį, solidumą bei senovinę dvasią. Į visus smalsių praeivių užduodamus klausimus herojai atsakyti gali vienintele fraze „Šiuo metu Palangoje yra nuostabu, ar ne taip?“. Autentiškumo šiam projektui suteikia ne tik tiksliai atkartoti grafų laikmečio drabužiai, bet ir kitos detalės: parko tvenkinyje plaukiojanti valtis, nuo saulės saugantys skėčiai, vaikiškas vežimėlis, dviratis. Ilgą laiką galvojau, kas galėtų papuošti parką bei natūraliai įsilieti į jį. Pirmoji mintis buvo valtelė, kuri galėtų plaukioti tvenkinyje. Tai ir buvo pirmasis daiktas, kurį įsigijome šiam projektui“ (Latonienė, 2012).*

Atmintinėje pateikta „gyvumo“ iliustracija leidžia kalbėti apie *abejonės žadinimą*, kaip apie pasinėrimo procesui itin reikšmingą kategoriją. Detaliau *abejonės žadinimą* atskleisti padeda keletas išryškėjusių savybių:

- abejonės žadinimas kaip kritiškumo ugdymo(si) poreikis,
- abejonės žadinimas kaip neaiškumas,
- abejonės žadinimas kaip klausimų kėlimo ir atsakymų paieškų susipynimas,
- abejonės žadinimas kaip gebėjimas mąstyti iš karto keliomis kryptimis,
- abejonės žadinimas kaip abejonė,
- abejonės žadinimas kaip abejonės stoka.

**Abejonės žadinimas kaip kritiškumo ugdymo(si) poreikis.** Dar vienoje atmintinėje atskleidžiama, kad ši *abejonės žadinimo* savybė gali būti traktuojama kaip muziejinės edukacijos siekiamybė:

**2012 09 03.** (*Atmintinė apie kritinį ugdymą*). Vis prisimenu muziejaus edukatorių žodžius, kad sunkiausia sudominti paauglius mokytis muziejuje. Gal taip yra dėl to, kad siūlomi mokymosi būdai nėra jiems pritaikyti? Juk ikimokyklinukai ir pradinukai dievina muziejus ir jiems sudominti nereikia labai daug išmonės. O gal taip nutinka dėl to, kad paauglystėje sparčiai vystosi abstraktus mąstymas ir paaugliai jau gebėtų ir norėtų kritiškai mąstyti, jeigu tai būtų skatinama? Juk paauglystėje ryškėja gebėjimas spręsti abstraktaus pobūdžio problemas, vis labiau domimasi socialiniais reiškiniais ir ieškoma savojo identiteto. Gal paaugliams nelabai įdomu muziejuje, nes ten tiesiog trūksta abejonės žadinimo? Gal kritinio mąstymo ugdymo galimybė ir būtų tai, ko trūksta šiuolaikiniame muziejuje šiuolaikiniam paaugliui? Gal muziejinėje edukacijoje trūksta kritinio mąstymo ugdymui skirtų galimybių, pvz.: kritiškumui „draugiškų“ ekspozicijų ir kitų veiklų.

Kitoje atmintinėje aprašoma, kaip ši *abejonės žadinimą* atskleidžianti savybė – *kritiškumo ugdymo(si) poreikis* – buvo „glūdinama“:

**2012 10 05.** (*Atmintinė apie kategorijos įvardijimo tikslinimą*). Iš pradžių ši savybė buvo įvardyta labai paprastai – kritiškumo ugdymu. Tik vėliau, vieną vakarą ilgai dėliojau abejonės žadinimą paaiškinančias kategorijas, o naktį prabudusi pagalvojau, kad „kritiškumo ugdymą“ reikėtų pavadinti kitaip. Ir tas kitas variantas taip aiškiai „sukosi galvoje“, tačiau aš nesugebėjau atsikelti ir tos minties užrašyti, nors net ir per miegus skambėjo B. Glaser žodžiai: „*būtinai užrašykite savo pastebėjimus atmintinėse iš karto, nes paskui neatsiminsite...*“ Ryte aiškiai prisiminiu naktinį apmąstymą, tačiau niekaip nepavyko prisiminti, kaip buvau sugalvojusi pervardinti šią kategoriją... Buvo apmaudu, kad naktį neprisiverčiau atsikelti ir užrašyti savo pastebėjimų... Visą dieną tiek darbe, tiek namuose vis galvojau, vis bandžiau prisiminti, tačiau nesisekė... Visa laimė, kad po ilgo galvojimo (vėlai vakare) vis dėlto pavyko prisiminti, kad „kritiškumo ugdymą“ reikėtų pervadinti „kritiškumo ugdymo(si) poreikiu“. Tačiau dar kartą įsitikinau, kad B. Glaser patarimai yra tikrai labai svarbūs.

**Abejonės žadinimas kaip neaiškumas.** Tyrimo dalyvių piešiniuose galima pastebėti, kad vaikai, piešdami muziejų, neretai piešia jį aiškiai ir statiškai. Tačiau prieduose (žr. 16 priede) pateikiama keletas piešinių, kaip *abejonės žadinimo* iliustracijų, kuriuose galima pastebėti neaiškumo, – abejonės žadinimo motyvų. Šiuo atveju neaiškumas ar neapibrėžtumas suprantamas kaip muziejinės edukacijos privalumas, leidžiantis dalyvauti gilėjančiame pasinėrimo procese, sudarydamas galimybę „įjungti“ *abejonės žadinimą* savyje, o kartais ir kituose.

**Abejonės žadinimas kaip klausimų kėlimo ir atsakymų paieškų susipynimas.** Iš pradžių buvo bandyta klausimų kėlimą ir atsakymų paieškas atskirti ir pristatyti kiekvieną atskirai. Tačiau vėliau vis labiau ryškėjo jų susipynimas, todėl šios abi savybės buvo sujungtos. Tiek klausimų kėlimas, tiek atsakymų paieškos atsiskleidžia „*savaiminio natūralumo*“ ir „*nesibaigiančio kūrybingumo*“ fone kaip natūrali abejonės žadinimo išraiška, kas ir aptariama šioje atmintinėje:

**2012 04 14.** (*Atmintinė apie sąsajas*). Vis galvoju apie kategorijų sąsajas. Gal klausimų kėlimas, (kaip kritinio ugdymo siekis) yra svarbu muziejinėje edukacijoje? Juk svarbu tikslingai dalyvauti, keliant klausimus ir ieškant atsakymų. Nebūtinai tie atsakymai turi būti muziejuje, bet turėtų kilti (vienokie ar kitokie) klausimai – tai jau priklauso nuo kiekvieno lankytojo asmeninio supratimo ir patirties, t. y., nuo individualaus supratimo. Jeigu lankytojas tik „aplekia“ ekspoziciją ir jam nekyla jokių klausimų, nekyla noras niekur stabtelti, niekas „užkabina“, tai ir edukacinis tikslas muziejuje nėra pasiekiamas... Taigi ir „užkabimas“ yra priemonė pakviesti lankytoją stabtelti ar apsilankyti kitą kartą, tačiau tai nėra galutinis tikslas. Galbūt galutinis tikslas turėtų būti kritinio mąstymo ugdymas? Vis labiau patinka šis išsireiškimas „mes nežinome, bet norime žinoti“. Muziejus ir muziejininkas turėtų būti tame pačiame lygmenyje – juk mes visi ieškome atsakymo: tiek muziejininkai, tiek lankytojai. Mes visi nežinome, tačiau norime žinoti... Ieškome, esame ieškojimuose visi kartu... O gal turėtume būti? Juk klausimų kėlimas ir atsakymų paieškos visada šalia...

Kitoje atmintinėje aiškėja įsitikinimas, kad muziejinės edukacijos raiška pasinėrimo procese yra neatsiejama nuo klausimų kėlimo/atsakymų paieškų savybių susipynimo:

**2012 04 25.** (*Atmintinė apie klausimų kėlimą ir atsakymų paieškas*). Vis dar nežinau, kaip reikėtų įvardyti kritinio mąstymo ugdymo sąlygotą rezultato galimybę. Juk turėjau tokį kodą „kritinio mąstymo analitinių sugebėjimų ugdymas“? Gal jis ir turėtų atsispindėti šioje kategorijoje, kurią galbūt galima įvardyti tiesiog *klausimų kėlimu*? O gal *atsakymų paieškomis*? O gal šių dviejų savybių susipynimu?

**Abejonės žadinimas kaip gebėjimas mąstyti iš karto keliomis kryptimis.** Tyrimo metu ryškėjo, kad abejonės žadinimą taikliai atskleidžia gebėjimo mąstyti keliomis kryptimis savybė, kurią iliustruoja ir tyrimo dalyvio nuomonė: „*edukacinė programa leidžia išmokyti mąstyti iš karto keliomis kryptimis. Vaikas sužino ir atsimens, vėliau užtenka tik priminti: atsimeni tą močiutę ir pan.*“ (M4).

**Abejonės žadinimas kaip abejonė.** Šios abejonės žadinimo savybės raiškai svarbų vaidmenį atlieka ir patys muziejininkai, keldami klausimą, ar muziejinė edukacija galima iš esmės: „*meno edukacija tai yra toks slidus dalykas iš tikrųjų. Iš vienos pusės meno kūriniai turėtų vos netiesiogiai byloti apie kažkokią terpę, o čia edukatorius atsiranda kaip tarpininkas tarp meno kūrinio ir žiūrovo, atėjusio į muziejų. Čia prasideda tokie dalykai, kad tu gali ir užstoti tą meno kūrinį savo pastebėjimais ir viskuo. Ar tu gali padėti tam žmogui gyvu kontaktu? Kadangi tikrai ilgai dirbu – 10 metų – man tikrai labai svarbus tas klausimas – kiek iš viso tai yra įmanoma meno edukacija?*“ (E4). Interviu ištrauka iliustruoja, kad abejonės žadinimas yra labiau įmanomas tada, kai pats muziejaus edukatorius yra nusiteikęs kritiškai mąstyti, kelti klausimus ir ieškoti atsakymų. Kitaip tariant, kritinio mąstymo ugdymas(is) muziejinėje edukacijoje nėra įmanomas be pačių muziejaus darbuotojų vidinio nusiteikimo abejoti.

**Abejonės žadinimas kaip abejonės stoka.** Neretai muziejaus edukatoriai patys pabrėžia siekį vystyti muziejinę edukaciją klausimų kėlimo ir tyrinėjimo skatinimo linkme, pvz.: „*galėtų kažkaip skatinti stebėti tuos eksponatus, tyrinėti tą informaciją... Aišku, vaikai ištreniruoti daug informacijos priimti, kai kurie ir dvi valandas galėtų klausytis (...), bet jie nemoka pvz. tyrinėti... Tu jiems sakai ir jie pasitiki, įpratę mokykloje priimti viską, kas sakoma... mažesniems, ypač vaikams, aš taip stengiuosi mažiau šnekėti, o kad jiems kiltų kažkokių klausimų, tai tos programos būna tada pavykusios*“ (E4). Ši interviu ištrauka iliustruoja, kad abejonės žadinimas muziejinėje edukacijoje yra pageidautinas, tačiau nelengvai pasiekiamas, nes formalioji ugdymo sistema (mokykla) nepakankamai skatina kritinio mąstymo ugdymą(si).

Apibendrinant svarbu akcentuoti, kad visos abejonės žadinimą atskleidžiančios savybės: kritiškumo ugdymo(si) poreikis, neaiškumas, klausimų kėlimo ir atsakymų paieškų susipynimas, gebėjimas mąstyti iš karto keliomis kryptimis, abejonė, abejonės stoka – padėjo atskleisti šią kategoriją. Taigi, apžvelgiant abejonės žadinimo raišką galima daryti išvadą, kad ši kategorija pasinėrimo procesui yra itin reikšminga ir svarbi savo neužbaigtumu, savo siekiu ne žinoti, bet mąstyti,

savo nesibaigiančiu siekiu ieškoti prasmų gilumos. Ši kategorija pasinėrimui suteikia galimybę tapti niekada nesibaigiančiu.

**Pasinėrimo apibendrinimas.** Prieš apibendrinant pasinėrimo procesą, atrodė simboliška dar kartą žvilgtelėti į atmintines:

**2012 09 18.** (*Atmintinė apie pasinėrimą*). Pasinėrimas, kaip ir muziejinė edukacija, yra nesibaigiantis procesas, nebūtinai turintis aiškią pradžią ir aiškią pabaigą. Tai ir asmeninis bei nuolatos atsinaujinantis procesas, neatsiejamas nuo savaiminio natūralumo ir nesibaigiančio kūrybiškumo. Juk muziejinė edukacija vyksta ne tik tada, kai grupė mokinių sėdi edukacinėje klasėje muziejuje ir piešia, rašo, diskutuoja, kuria, dalyvauja, bet ir tada, kai vienerių metų mažylis vaikšto aplink skulptūrą parke. Arba keliautojai, niekur neradę televizoriaus žiūri krepšinio varžybas muziejuje. Arba močiutė, gyvenanti šalia muziejaus ir atnešanti muziejaus lankytojams paragauti obuolių, pasakoja istoriją, kaip ji vaikystėje obuoliais dalijosi su šalia jos augusiu berniuku, kurio atminimo įamžinimui dabar įrengtas muziejus. Arba žmogus, turintis tradiciją kiekvienais metais atvažiuoti ir pasėdėti jautraus rašytojo sodybos gonkelyje. Arba jaunuolių pora, kiekvieno pasimatymo metu aplankanti vis kitą muziejų... Šie pavyzdžiai padeda suprasti, kad pasinėrimas gali būti traktuojamas kaip atsikartojanti, besitęsianti, besikeičianti – tiesiog gyva akimirka...

Apibendrinant galima akcentuoti, kad pasinėrimas susiformavęs trijų kategorijų: *užkabinimo*, *į(si)traukimo* ir *abejonės žadinimo*, kontekste leido atskleisti giluminės muziejinės edukacijos raišką. Užkabinimas atsiskleidė kaip pirmoji pasinėrimo kategorija, tiesiogiai nukreipta į lankytoją, siekiant jo pirminio giluminio susidomėjimo. Į(si)traukimas iškilo kaip antroji pasinėrimo kategorija, siekianti ne tik įtraukti lankytoją, bet ir sudaranti sąlygas ištraukti jam pačiam į prasmingą giluminę edukaciją. Abejonės žadinimas atsiskleidė kaip kritinio mąstymo galimybė, suteikianti lankytojui galimybę abejoti, kelti klausimus, pačiam ieškoti atsakymų, turėti galimybę keisti ir keistis, įtakoti ir formuoti eksponatą, ekspoziciją, muziejų ir patį save, kitaip



tariant, turėti nesibaigiančią pasinėrimo galimybę dalyvauti gilumi-  
niame muziejinės edukacijos procese.

*Pasinėrimas* formavosi *užkabinimo*, *į(si)traukimo* ir *abejonės žadi-  
nimo* kategorijų kontekste ir atsiskleidė kaip galimybė įtakoti muzie-  
jaus lankytojų *slinktį* muziejaus *link*, t. y., kaip galimybė, skatinanti  
muziejaus lankytojus *labiau grįžti į muziejų*.

### **3. REZULTATŲ APTARIMAS: IŠKILUSIOS SUBSTANTYVIOSIOS TEORIJOS IR JOS PRASMINIŲ VIENETŲ SAŠAJOS SU EGZISTUOJANČIOMIS TEORIJOMIS**

Šiame skyriuje aptariamos iškilusios substantyvios teorijos ir jos prasminių vienetų sąšajos su egzistuojančiomis teorijomis. Pirmiausia 3.1 poskyryje siekiama aptarti iškilusios teorijos vietą muziejinės edukacijos teorinėje sistemoje, po to 3.2 poskyryje egzistuojančių teorijų kontekste aptariamas pirmasis iškilusios teorijos prasminis vienetas – interaktyvumas, o 3.3 poskyryje – antrasis prasminis vienetas – nardinimas.

#### **3.1. Nardinančio interaktyvumo teorija muziejinės edukacijos teorinėje sistemoje**

Nors muziejinės edukacijos tyrimai jau kelis dešimtmečius yra pasaulio mokslininkų akiračiuje, tačiau iki šiol juose dar nebuvo iškilusi Nardinančio interaktyvumo teorija. Galima pastebėti, kad tiek nardinimo, tiek interaktyvumo idėjos yra plačiai aptarinėjamos edukologijos ir platesniame mokslų kontekste. Tuo tarpu nardinantis interaktyvumas nėra tiesiogiai iki šiol įvardytas muziejinės edukacijos teorinėje sistemoje kaip viena iš teorijų. Tikintis geriau suprasti, kokią vietą Nardinančio interaktyvumo teorija užima visoje muziejinės edukacijos teorinėje sistemoje, svarbu bendrais bruožais atskleisti esminius muziejinės edukacijos teorinius rėmus. Todėl šiame poskyryje pristatomos pagrindinės muziejinės edukacijos teorijos ir pateikiamas su sąryšis su Nardinančio interaktyvumo teorija. Ypatingas dėmesys skiriamas kontekstualumo konstruktyvistinėje muziejinėje edukacijoje aptarimui, nes jo supratimas itin svarbus nardinančio interaktyvumo kontekste.

### 3.1.1. Pagrindinės muziejinės edukacijos teorijos ir nardinantis interaktyvumas

Kokią vietą pagrindinių muziejinės edukacijos teorijų sistemoje užima substantyvioji Nardinančio interaktyvumo teorija? Ieškant atsakymo į šį klausimą pravartu visų pirma susipažinti su pagrindinių muziejinės edukacijos teorijų sistema.

Šią sistemą savo darbuose gerai paaiškina G. E. Hein (2004, 2005, 2006, 2012). Jo supratimu, šiuolaikinės muziejinės edukacijos teorijų formavimuisi didelę įtaką turėjo dar XX a. pradžioje iškeltos J. Dewey idėjos. G. E. Hein sistemoje išskiriamos 4 pagrindinės edukacijos teorijos, kurios yra labiausiai reikšmingos muziejų veikloje (žr. 13 pav.).

G. E. Hein (1998, 2002a, 2005) teigia, kad bihevioristinės teorijos sąlygoja tradicinį mokymąsi, kai taikomas *didaktinis, aiškinamasis metodas*. t. y. mokomasi pasyviai, po truputį prijungiant naujas žinias. Šios teorijos pagrindas – koncentracija ties gaunamomis žiniomis. L. Kelly (2007) pastebi, kad didaktinis mokymas yra pagrįstas mokytojo – mokinio modeliu, kai mokytojas perteikia informaciją, o mokinys ją įsisavina logiška, racionalia seka, mokymo medžiaga daugiausia remiasi faktais, kurie gali būti neaktualūs ir neįdomūs, nėra jokio sudominančio pateikimo. G. E. Hein (1998) pastebi, kad didaktiniu modeliu paremtos muziejų parodos yra nuoseklios ir tvarkingos: turi aiškią pradžią ir pabaigą, idėjos išdėstytos nuo paprastos iki sudėtingos, pateikiama pagrindinė informacija ir žinios, kurios turėtų būti išmokstamos; programos mokykloms parengiamos pagal tradicinį curriculum. Muziejaus edukatoriai struktūriškai išanalizuoja objektus, kaip teigia G. E. Hein (1998), atranda ir pateikia lankytojui pagrindines žinias, kurias yra lengviausia įsidėmėti. Mokymosi procesas grindžiamas perdavimo – priėmimo principu. Muziejaus lankytojas mokosi absorbuodamas jam pateiktą informaciją. Informacija yra pateikiama dalimis, žingsnis po žingsnio pridėdant gaunamą informaciją prie jau anksčiau sukauptos informacijos. Šiuo atveju muziejaus lankytojas yra traktuojamas kaip pasyvus mokymo proceso dalyvis, kuriam tiesiog suteikiamos žinios.

*Stimulo – reakcijos metodo* pagrindinė idėja, pasak L. D. Dierking (1996), yra ta, kad mokantis kinta lankytojo elgesys, o mokymas yra procesas, kuris suformuoja norimą elgesį. L. Kelly (2007) akcentuoja, kad visa šio metodo esmė glūdi lankytojo reakcijoje į edukatoriaus stimulą, kurį jis sudėlioja atsižvelgdamas į mokymo tikslą. Naudojant šią teoriją muziejuje, turinys turi būti pateiktas suskaidytas į smulkias dalis, kurio visos dalys turi vesti prie užsibrėžtų mokymo tikslų.

*Mokymosi atrandant teorija*, G. E. Hein (1998) pastebėjimu, yra paremta tuo pačiu pozityvistiniu tikėjimu žiniomis. L. Kelly (2007) akcentuoja, kad mokymasis atrandant rodo mąstymo pokytį, pereinantį nuo informacijos pateikimo prie dėmesio telkimo į mokinio poreikius. Nuo mokymo akcentavimo pereinama prie mokymosi akcentavimo. Pasak J. H. Falk ir L. D. Dierking (2000), mokymasis atrandant plačiai naudojamas neformaliajame ugdyme ir muziejų kontekste, ypač dažnai vaikų muziejai pasitelkia šią mokymosi formą savo parodų ir programų struktūrizavimui (cit. Kelly, 2007). G. E. Hein (1998) primena, kad muziejų parodos, paremtos mokymosi atrandant modeliu, pasižymi įvairiais aktyvaus mokymosi metodais, kurie leidžia tyrinėti, užduoti klausimus, skatinti lankytojus domėtis. Vis dėlto, kaip pastebi L. Kelly (2007), yra keletas su mokymusi atrandant susijusių problemų. G. E. Hein (1998) teigimu, mokymasis atrandant skatina aktyvų įsitraukimo procesą, tačiau jis koncentruojasi ties konkrečiais ugdymo rezultatais, t. y. mokiniai sužino tik tuos dalykus, kuriuos mes norime, kad jie sužinotų. Šia mintį pratęsia L. Kelly (2007), pastebėdama, kad dar vienas mokymosi atrandant metodo trūkumų yra faktas, jog mokiniai gali nesuprasti pagrindinių pristatomos situacijos ar medžiagos aspektų arba gali „atrasti“ dalykus, kurių neturėtų būti arba kurie nėra aktualūs, nes tai savo ruožtu lemia klaidingą pranešimo interpretaciją. G. E. Hein (1998) pastebi, kad šiuo atveju tikslas yra iš anksto pateikti nedidelį paaiškinimą taip, kad lankytojai galėtų po truputėlį ką nors sužinoti, kol galiausiai bus priimtas teisingas sprendimas, t. y. bus gautas atsakymas. Atradimų pedagogika turi pateikti užuominas apie idėjas ir reikšmes, kurias norima perteikti. Užsiėmimai ir įžvalgos, kurios neveda tikslo link, yra nepageidaujami.

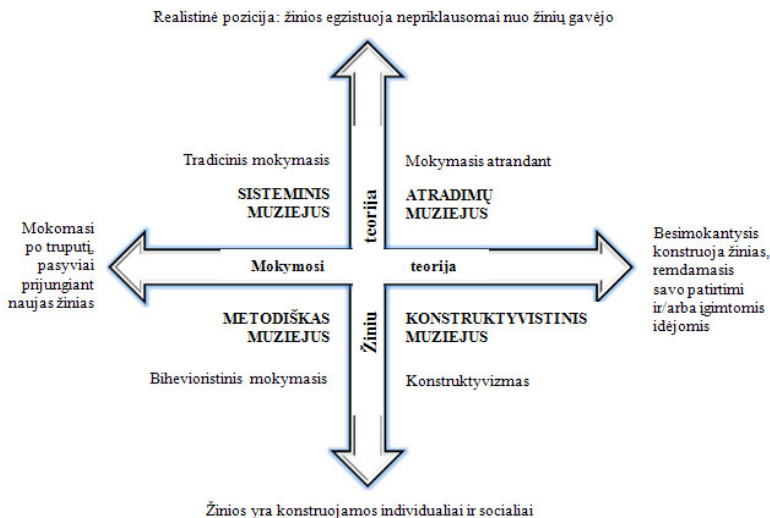
*Konstruktivizmo teorijos* pritaikymą muziejuose plačiai aiškina G. E. Hein (1991, 1995, 1997, 1999, 2002, 2005, 2006). Šio autoriaus nuomone, konstruktivizmo teorija remiasi idėja, kad mokymasis yra aktyvus besimokančiojo pastangomis formuojamas reikšmių ir prasmų procesas.

V. Gudžinskienė (2011) pastebi, kad konstruktivizmas nėra siejamas su jokių mokymąsi aiškinančiu modeliu, bet veikia su daugeliu mokymosi teorijų, grindžiamų tokiais pat teoriniais pradmenimis. Anot E. Martišauskienės (2006, p. 48), „konstruktivizmas yra ne mokymo(si), o žinojimo teorija, neturinti savo mokymosi aiškinimo modelio, o grindžiama konstruktivistine mokymosi teorija ir kognityviaja psichologija“. O. Visockienė ir L. Šiaučiukėnienė (2000) pastebi, kad konstruktivus požiūris į mokymą siejamas su šveicarų psichologo Ž. Pjaget (1896-1980) ir rusų psichologo L. Vygotsky (1978) kognityviojo vystymo ir mokymo teorijomis. Remiantis konstruktivizmo šalininkais (kaip teigia: Mezirow (1996), Balčytienė, 1998; Arends, 1998; Jarvis, 2001; Mayer, 2007 ir kt.) – žinios nėra galutinės, nekinčiamos ir tokios, kurias galima perteikti (cit. Visockienė ir kiti, 2006, p. 22). P. Pečiuliauskienė (2012) akcentuoja, kad žinojimas iš dalies yra asmeniškasis (subjektyvus), o reikšmę konstruoja pats ugdomasis, remdamasis savo patirtimi, todėl mokymasis yra suprantamas kaip interaktyvus, dinamiškas ieškojimo procesas, kuriame tyrinėjant bei sąveikaujant su aplinka gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį. Kitaip tariant, kaip Z. Malcienė (2010), remdamasi įvairiais autoriais (Ahlberg, Dillon, 1999; Gray, 1997; Jucevičienė, 1998; Petty, 2006; Reich, 1996; Šiaučiukėnienė, 1997; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Werning, 1998; cit. Malcienė, 2010), reziuumuoja, mokymas(is) tampa paties individo konstrukcine veikla, kurioje mąstymo būdą turi atrasti kiekvienas asmeniškai. E. Glasersfeld (1995) nuomone, mokymasis – tai prasmų kūrimo procesas, kurio tikslas – suprasti aplinkinį pasaulį, o gilėjant šiam supratimui – keistis ir pačiam individui. Taigi konstruktivistiniu požiūriu mokymo ir mokymosi tikslu tampa supratimas ir žinių konstravimas (Chieu, 2005; Walker, 2001, cit. Danker, 2012).

Neatsitiktinai G. E. Hein (2005), propagudamas aktyvesnę konstruktyvizmo taikymą muziejuje tvirtina, kad galingiausia ir tinkamiausia edukacijos teorija bei praktika muziejams yra konstruktyvizmas. G. E. Hein (2005) pateikia tokį konstruktyvizmo apibūdinimą: konstruktyvizmas, kaip ugdymo teorija, atskleidžia požiūrį, kad mokymasis yra aktyvus procesas, kuriame mokiniai kuria prasmes, konstruoja tų reiškinių, su kuriais susiduria, koncepcijas. Kad jutiminę informaciją (ką matome, girdime, jaučiame ir t. t.) įprasmintume, mes remiamės ankstesne patirtimi ir ankstesniu prasmių kūrimu. Tai reiškia, kad viskas, kas atveda mus į naują situaciją – kultūra, kalba, šeima ir kt. – turi įtakos tam, kaip mes interpretuojame savo patirtį, taip pat ir aplinka, kurioje mes išgyvename minėtą patirtį, veikia mūsų suvokimą. G. E. Hein (2005) pabrėžia, kad dar vienas konstruktyvizmo principas byloja, jog mūsų kuriama prasmės – patirties interpretacija galioja net ir tuo atveju, jeigu ji neatitinka pripažintos „tiesos“, kurią pristato tam tikra kultūra ar profesija, t. y. šis konstruktyvizmo aspektas yra labiau prieštaringas; jis meta iššūkį absoliučios tiesos idėjai ir reikalauja pripažinti, kad skirtingų žmonių (arba skirtingų kultūrinių grupių) požiūris į pasaulį nebūtinai sutampa su mūsų arba su vyraujančiu tam tikros visuomenės požiūriu. G. E. Hein (1999) pabrėžia, kad konstruktyvistinėje teorijoje nėra svarbiausia sužinoti, ko mes norime mokytis, čia svarbiau atkreipti dėmesį į tai, ką žmonės mokosi, kokią prasmę suteikia. G. E. Hein (1998) akcentuoja, kad konstruktyvistinė muziejinė ekspozicija turi suteikti galimybę patiems lankytojams konstruoti žinias. Todėl, kaip G. E. Hein (1998) pastebi, konstruktyvistinė ekspozicija muziejuje pasižymi šiais bruožais: ekspozicijoje yra daug pradžios taškų, nėra specifinės eksponatų išdėstymo trajektorijos, nėra aiški nei pradžia nei pabaiga; plėtojama daug aktyvaus mokymosi modelių; pristatoma keletas žiūros taškų; sudaromos sąlygos lankytojams rasti sąsajas su eksponatais (ir idėjomis) per įvairius užsiėmimus, kuriuose yra panaudojama lankytojų gyvenimiška patirtis; plėtojamos edukacinės programos, kurių metu lankytojai gali eksperimentuoti, numatyti ir daryti išvadas.

Trumpai pristačius ugdymo teorijų atspindį muziejinės edukacijos raidoje, G. E. Hein schemoje (žr. 13 pav.) atskleidžiama sąsaja tarp

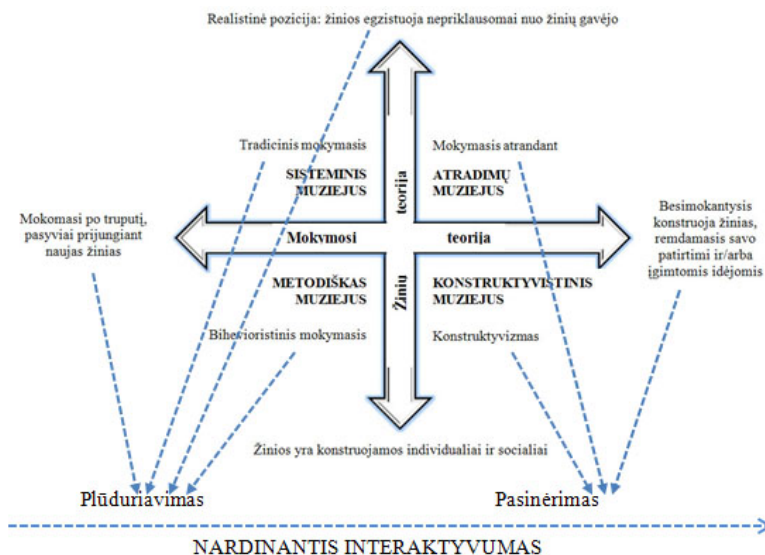
ugdymo teorijos, muziejinės edukacijos ir muziejaus. Taip pristatomi keturi skirtingi muziejų tipai, kartu atspindintys ir muziejinės edukacijos raidą: sisteminis muziejus (veikiamas tradicinio mokymosi), metodiškas muziejus (veikiamas bihevioristinio mokymosi); atradimų muziejus (veikiamas mokymosi atrandant) ir konstruktyvistinis muziejus (veikiamas konstruktyvistinio mokymosi)



13 pav. 4 muziejų tipai, pagal G. E. Hein (2002a)

Apibendrinant pagrindinių muziejinės edukacijos teorijų apžvalgą, pastebima, kad G. E. Hein siūlomas teorinis muziejaus ir muziejinės edukacijos suvokimas padeda geriau suprasti šioje disertacijoje iškilusią nardinančio interaktyvumo teoriją, kuri ir akcentuoja muziejinės edukacijos virsmą nuo bihevioristinio mokymosi tradiciniame muziejuje (ką atspindi plūduriavimo kategorija) iki konstruktyvistinio mokymosi muziejuje (ką atspindi pasinërimo kategorija). Reikia pastebėti, kad nardinančio interaktyvumo teorija atskleidžia, kad G. E. Hein (2002a) konstruktyvistinis muziejaus modelis, grindžiamas *tariamais*

konstruktyvistiniais principais *bet kaip*, neretai praktikoje *neveikia* ir yra tik *tariamasis konstruktyvistinis muziejus*. Reikia pastebėti, kad Nardinančio interaktyvumo teorija bando paaiškinti, kodėl taip atsitinka, t. y. kodėl šiuolaikiniai muziejus vis dar įsisuka į nuobodulio ratą. Atliktas tyrimas atskleidžia, kad muziejaus edukacinėje praktikoje, ugdymo teorijos nėra aiškiai atskirtos, yra persipynusios, kartais tarsi *plakami įvairių skonių ir spalvų edukacinių teorijų kokteliai* (jų raiška detaliau aprašoma atskleidžiant plūduriavimo kategoriją), kurie nėra *gaivūs*, kitaip tariant, – nėra tinkami konstruktyvistinio mokymosi pavyzdžiai. Tai reiškia, kad Nardinančio interaktyvumo teorija yra svarbi tuo, kad ji ne tik demonstruoja galimą konstruktyvizmo principų taikymo įvairovę, bet ir atskleidžia šiandieninę pereinamojo laikotarpio situaciją edukacijos teorijų taikymo kontekste (14 pav.).



14 pav. Nardinančio interaktyvumo ir edukacijos teorijų sąveika

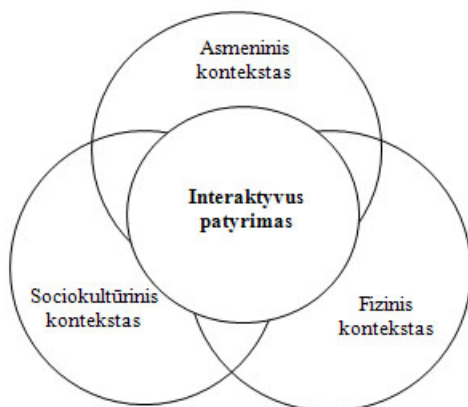


Plūduriavimas, kaip viena iš pagrindinių subkategorijų, labiau atstovauja sisteminiam ir bihevioristiniam muziejui, o pasinėrimo, kaip kitos pagrindinės subkategorijos, užuomazgos atsiranda atradimų muziejuje ir yra plėtojamos konstruktyvistiniame muziejuje.

### **3.1.2. Nardinantis interaktyvumas ir kontekstualumas konstruktyvistinėje muziejinėje edukacijoje**

Aukščiau aptartos Nardinančio interaktyvumo teorijos sąsajos su konstruktyvistine muziejinės edukacijos teorija veda prie kito svarbaus teorinio reiškinių – kontekstualumo – supratimo. Kontekstualumas svarbus kiekvienoje iš edukacijos teorijų, tačiau ypatingai jo reikšmė pabrėžiama konstruktyvistinėje muziejinėje edukacijoje. Kaip buvo minėta, konstruktyvistinėje muziejinėje edukacijoje pripažįstama, kad kiekvienas muziejaus lankytojas asmeniškai konstruoja savo žinias, remdamasis ankstesne patirtimi ir imdamas iš aplinkos tai, ko jam reikia ir ką jis gali paimti.

Plačiau remiamasi J. H. Falk (1992, 2002a) muziejinės edukacijos kontekstualumo modeliu. J. H. Falk išskiria tris kontekstus (fizinį, asmeninį, sociokultūrinį), darančius įtaką muziejaus lankytojo įgyjamai patirčiai (15pav.):



**15 pav.** *Interaktyvios patirties modelis (Falk, Dierking, 1992)*

Fizinis kontekstas. Fiziniai aspektai muziejuje daro įtaką visai muziejaus lankytojo patirčiai. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) pastebėjimu, net tokie paprasti patogumai, kaip poilsio ir maitinimo zonos, automobilių stovėjimo aikštelės, transportavimas ar tualetas, gali turėti esminį poveikį lankytojo patirčiai. Šių autorių nuomone, visi minėti fizinio konteksto veiksniai veikia kiekvieno muziejaus lankytojo nuotaiką ir imlumą, dar jam prieš patenkant į muziejų. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) akcentuoja, kad kiti fizinės aplinkos aspektai yra: etiketės (anotacijos), sienų tekstai ir muziejaus estetika, pvz., sienų spalva, sienų tekstai yra svarbūs ir faktiniu kiekiu, ir estetika. Objektų aprašymų pateikimo būdas ir jų įskaitomumas yra toks pat svarbus, kaip ir teksto turinys (McManus, 1989, 1993): etikečių (anotacijų) tekstai turi būti suprantami plačiam lankytojų ratui, turi būti išlaikytas balansas, kad nebūtų nei per mažai, nei per daug informacijos. Ir jeigu šie fizinės aplinkos veiksniai yra ignoruojami, lankytojui gali būti painu ir nemalonu (McManus, 1989, 1993). E. Insulander (2008, 2009), nagrinėjanti ekspozicijas kaip multimodalinį pedagoginį tekstą, teigia, kad ekspozicija gali būti skaitoma kaip pedagoginis tekstas. Ši autorė akcentuoja, kad muziejaus lankytojų ekspozicijos tekstų skaitymas taip pat priklauso nuo dizaino (vaizdo, garso, spalvos ir teksto) ir nuo teksto charakteristikos. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) pastebi, kad įvykiai ir patirtys, sukauptos iš karto po apsilankymo muziejuje veikia ne tik momentinį patyrimą, bet ir formuoja ilgalaikį įspūdį apie muziejų.

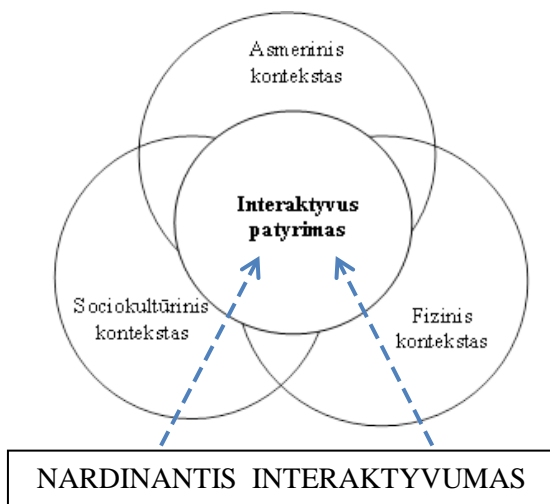
Asmeninis kontekstas. Asmeninis kontekstas yra labiausiai kintantis. Kiekvienas žmogus, kuris apsilanko muziejuje, yra unikalus, kiekvienas atsineša skirtingą supratimo ir žinių bagažą. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) pabrėžia išankstinių žinių, požiūrių ir patirčių svarbą. Nuo kiekvieno asmens individualaus supratimo, išsilavinimo atsiranda skirtingas ekspozicijų ar kitų renginių poreikis, o nuo to priklauso ir edukacinis poveikis. Kita vertus, kiekvienas turi skirtingą požiūrį, priklausomą nuo individualaus žinių, požiūrių ir patirčių derinio. Požiūris, kaip teigia J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a), yra tarsi žibintuvėlis, kuris fokusuoja šviesą mažoje didelio ploto vietoje: žmonės, turėdami specifinius požiūrius, vienu metu mato tik tai, ką nori

matyti, likusioji erdvė lieka nesvarbi (arba patamsinta, neapšviesta). Tik apšviesta erdvė yra susijusi su asmeniu. Žmonių požiūriai, kaip savotiški filtrai leidžia jiems atrasti tam tikrus dalykus ir dalyvauti tam tikroje veikloje. Taip pat kiekvienas asmuo turi savo asmeninę motyvaciją – tai, kas atveda žmogų į muziejų. J. H. Falk, T. Moussouri ir D. Coulson (1998) identifikavo 6 lankytojų motyvacijų kategorijas, darančias įtaką žmonių patirčiai muziejuje: vieta (laisvalaikio ar rekreacijos), išsilavinimas (mokymosi tikslas), gyvenimo ciklas, socialiniai įvykiai (proginiai renginiai), pramogos (įdomumo ir malonumo šaltinis), praktinės problemos (oras, atstumas). Kiekviena motyvacija turi įtakos kiekvieno asmens dienotvarkai ir muziejinei patirčiai, t. y., lankytojų lūkesčiai yra artimai susiję su motyvacija prieš aplankant muziejų.

Sociokultūrinis kontekstas. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) pastebėjimu, konstruojama patirtis muziejuje gali ženkliai skirtis ir nuo to, ar lankytojas ateina vienas, ar su grupe. Pvz., grupės tipas taip pat veikia grupės dinamiką (vienaip veikia šeima, kitaip draugai, dar kitaip klasiokai), grupės dydis taip pat yra svarbus veiksnys. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) nuomone, socialinis kontekstas gali daryti įtaką lankytojo pasirinkimo galimybėms, kurios gali turėti įtakos tiek teigiamai, tiek neigiamai patirčiai. Socialiniai muziejaus aspektai taip pat daro poveikį lankytojo sąveikai su muziejaus personalu ir kitais lankytojais, nes muziejaus personalas gali turėti tiesioginę įtaką lankytojo patirčiai, pvz., jeigu muziejaus prižiūrėtojai sukuria nemalonią atmosferą, būdami per daug įsismūsi, tai gali turėti įtakos lankytojo elgesiui ir patirčiai. Gidų/edukatorių bendravimas taip pat formuoja lankytojo patirtį muziejuje. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) panaudojo J. J. Koran (1972, cit. Falk, Dierking, 2002a) atliktą tyrimą apie lankytojų elgesio įtakos modeliavimą, iliustruodami vieno žmogaus poveikį kitam: tyrimui buvo panaudota interaktyvi ekspozicija, įterpta į tradicinę ekspoziciją, kuri parodė, kad lankytojai nedalyvavo interaktyvioje veikloje tol, kol nepamatė kitų lankytojų dalyvaujant šioje veikloje ir tik po kurio laiko (iš pradžių tik stebėję kitų lankytojų elgesį interaktyvioje veikloje) prie jos prisijungė.

Tarp fizinio, sociokultūrinio ir asmeninio konteksto. Taigi asmens edukacija muziejuje vyksta fizinio, sociokultūrinio ir asmeninio kontekstų sandūroje: kontekstai susilpnina ar sustiprina edukacinį poveikį. J. H. Falk ir L. D. Dierking (2002a) pateikia pavyzdį, kuriuo paaiškina, kaip sociokultūrinis kontekstas daro įtaką lankytojų motyvacijai ir dienotvarkei asmeniniame kontekste: pora einanti į muziejų su savo vaikais turės gerokai kitokią patirtį, negu maža draugų grupelė ar didelė suaugusiųjų grupė. Individualiai žmogus gali laisvai veikti muziejuje, tačiau būdamas grupės dalimi, individas yra įtraukiamas į tas muziejaus vietas, kurių jis galbūt net nenorėjo aplankyti. Tai gali veikti teigiamai arba neigiamai, bet svarbiausia suprasti, kad tai daro poveikį kiekvieno žmogaus asmeninei muziejinei patirčiai ir jos plėtojimui.

Kas sieja muziejinės edukacijos kontekstualumo idėją su nardinančio interaktyvumo teorija?



**16 pav.** *Interaktyvios patirties modelis (Falk, Dierking, 1992) siveikoje su nardinančiu interaktyvumu*

16 pav. vaizduojama galima šių teorinių struktūrų sąveika, kurioje nardinantis interaktyvumas atsiskleidžia kaip įvairiapusis patyrimas, kurį formuoja visi trys aukščiau aptarti kontekstai: tiek fizinis, tiek asmeninis, tiek sociokultūrinis. Kontekstualumas daro įtaką tiek plūduriavimui, tiek pasinėrimui, pvz.: gali užtekti menkiausio fizinio konteksto poveikio (pvz., telefono skambučio), kad lankytojas iš pasinėrimo būsenos pereitų į plūduriavimo būseną ir netrukus nutrauktų apsilankymą muziejuje, arba gali užtekti menkiausio asmeninio sėkmingo konteksto, kuris iš plūduriavimo būsenos perkeltų lankytoją į vieną ar kitą pasinėrimo būseną, ir lankytojas, jau planavęs išeiti iš muziejaus, stabteltų ir kuriam laikui (ilgesniam ar trumpesniam laiko tarpui) pasiliktų bei įsitrauktų į patirtinį ugdymo(si) procesą. Tai reiškia, kad kontekstualusis modelis padeda paaiškinti įvairius, neretai ir vidinius, nelabai matomus procesus šiuolaikinėje muziejinėje edukacijoje, kas ir akcentuojama nardinančio interaktyvumo teorijoje.

### **3.2. Interaktyvumas muziejinėje edukacijoje**

Šiame poskyryje egzistuojančių teorijų kontekste aptariamas pirmasis iškilusios teorijos prasminis vienetas – interaktyvumas, kuris plėtojamas dviem aspektais: 3.2.1 skyrelyje aptariama interaktyvumo samprata, o 3.2.2 skyrelyje interaktyvumo samprata praplečiama, aptariant nuobodulio, kaip interaktyvumo priežasties, sampratą.

#### **3.2.1. Interaktyvumas**

Nardinančio interaktyvumo teorijoje vienas iš dviejų prasminių vienetų yra interaktyvumas. Apibūdinami interaktyvumą, galime pasinaudoti K. Salen ir E. Zimmerman (2003) posakiu, kad interaktyvumas yra toks žodis, kuris gali reikšti viską arba nieko. Šiems autoriams antrina J. Frome (2009), teigdamas, kad interaktyvumo sąvoka gali būti naudojama skirtinguose kontekstuose ir tie kontekstai gali įtakoti apibrėžimų reikšmes. K. Kwastek (2008) pastebi, kad interaktyvumas gali būti suprantamas ir kaip ideologija, ir kaip technologija. P. A. Gustavsen ir E. Tilley (2003) pastebi, kad interaktyvumas yra

multidimensinis terminas, turintis skirtingas reikšmes, priklausančias nuo skirtingų tikslų. J. L. Guzman ir kiti (2010) akcentuoja, kad interaktyvumas yra abstrakti sąvoka, kuri gali būti aiškinama keliais būdais nuo trivialių iki sudėtingesnių apibrėžimų. Interaktyvumo sampratų yra labai daug ir jos pateikiamos įvairiais aspektais. S. J. McMillan ir J. S. Hwang (2002) pabrėžia, kad per pastaruosius 20 metų interaktyvumas yra labai plačiai aptarinėjamas įvairiose srityse: reklamoje, rinkodaroje, komunikacijoje, informacijos moksluose, kompiuterių moksluose ir kitur. Šie autoriai, atlikę įvairių interaktyvumo apibrėžimų analizę, pateikia įvairių mokslininkų interaktyvumo sampratos apibrėžimus.

Kai kurie mokslininkai interaktyvumo sampratoje pabrėžia *procesualumą*. Pvz, R. Guedj ir kiti (1980, p.69, cit. McMillan, Hwang, 2002) teigia, kad interaktyvumas yra „kontrolės stilius“. S. Haeckel (1998, p. 63.) nuomone, „interaktyvumo esmė yra keistis“. J. Pavlik (1998, p.137) pastebi, kad „interaktyvumas – dvipusė komunikacija, tai dvipusis ryšys tarp šaltinio ir gavėjo, arba, plačiau – daugiakryptis ryšys tarp bet kokių šaltinių ir gavėjo“. J. Steuer (1992) pabrėžia dalyvavimą realiame laike, teigdamas, kad interaktyvumas yra tada, kai vartotojai tarpininkaujančioje aplinkoje realiu laiku gali dalyvauti keisdami formą ir turinį.

Kiti mokslininkai interaktyvumo sampratoje pabrėžia *funkcionalumą*. Štai R. Ahren ir kiti (2000, cit. McMillan, Hwang, 2002) pažymi, kad žiniasklaidos interaktyvumas apibrėžiamas kaip garso ir vaizdo funkcijos. L. Ha ir L. James (1998) išskiria penkias interaktyvumo savybes: žaismingumą, pasirinkimą, rišlumą, informacijos rinkimą, abipusius ryšius. Tuo tarpu M. Lombard ir J. Snyder-Dutch (2001, p. 201), teigia, kad interaktyvumas gali būti apibrėžiamas kaip potencialus sugebėjimas leisti vartotojui įtakoti komunikacijos turinį ir/ar formą. S. J. McMillan (2000b) išskiria trylika funkcijų, kurios leidžia manyti, kad internetine svetainė yra interaktyvi: įtraukiant tiek elektroninio pašto ryšius, tiek registravimo formas, tiek apklausas/komentarų formas, tiek pokalbių kambarius, tiek paieškas, tiek ir žaidimus.

Interaktyvumo sampratoje atsiranda ir *suvokiamumo* aspektai. Pvz., G. Day (1998) pastebi, kad interaktyvios rinkodaros esmė yra ne klientas, o naudojama kliento informacija. S. J. McMillan (2000a) teigia, kad individai vertina svetainių interaktyvumą pagal dvipusę komunikaciją, kontrolės lygį, vartotojo aktyvumą, vietos jausmą ir laiko jautrumą. G. Wu (1999) pastebi, kad suvoktas interaktyvumas gali būti apibrėžiamas kaip dviejų komponentų konstruktas, susidedantis iš navigacijos ir reagavimo.

Nors interaktyvumo samprata atskleidžiama proceso, funkcijos ir suvokimo derinyje, tačiau įvairūs autoriai pateikia skirtingas aiškinius. Štai J. Coyle and E. Thorson (2001) pastebi, kad interneto svetainė, kuri aprašoma kaip interaktyvi, turėtų turėti gerų žemėlapių, greitą perėjimą tarp naudotojo įvesties ir veiksmų, kas leistų įvairiais būdais manipuliuoti turiniu. T. Lieb (1998) nurodo, kad interaktyvumas turi dvi pradines sampratas: pirmoji yra suasmeninimas, antroji – bendruomenės kūrimas. S. J. McMillan (2002) identifikuoja keturis interaktyvumo tipus, pagrįstus vartotojo kontrolės ir komunikacijos krypties susikirtimu: monologo, grįžtamojo ryšio, reaguojančio dialogo ir tarpusavio diskurso.

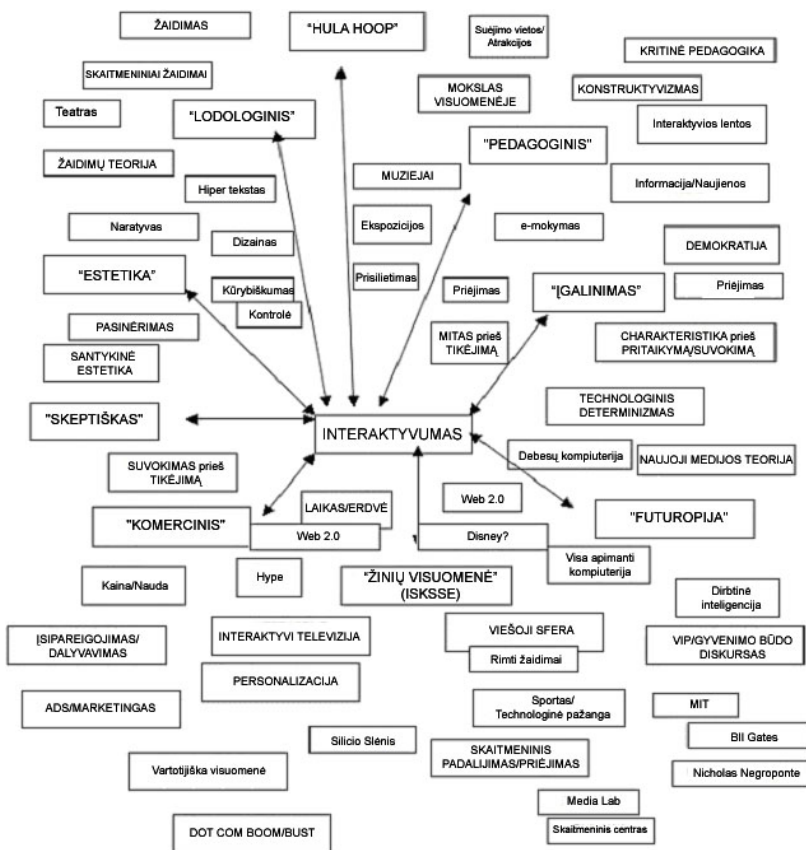
Kiti autoriai, pvz., J. S. Lee (2000) nurodo, kad yra du interaktyvumo tipai: bendravimas su žmonėmis ir bendravimas su technologijomis. Treti mokslininkai siūlo daugiau matmenų, pavyzdžiui, B. Szuprowicz (1995, cit. Jansen, 1998) išskiria tris interaktyvumo lygius: vartotojas – vartotojas, vartotojas – dokumentai, ir vartotojas – kompiuteris (arba vartotojas – sistema). J. M. Kayany ir kiti (1996) teigia, kad per šiuos tris tipus interaktyvumas vartotojams galėtų daryti trijų rūšių kontrolę: santykinę (arba tarpasmeninę), turinio (arba dokumentais pagrįsto) ir proceso (arba sąsajos pagrindu sudarytą). M. Barry (2012) pastebi, kad interaktyvumas įvairiai skirstomas ir pagal multidimensinio interaktyvumo tipologijas: vieni autoriai pateikia 6 interaktyvumo dimensijas (Heeter, 1989), kiti pateikia interaktyvumo kubą (Jensen, 1998), treči 4 dalių modelį (McMillan, 2000), ketvirti – 8 elementų objektyvus matavimo instrumentą (Koolstra, Bos, 2009) ir t. t.

J. L. Guzman ir kiti (2010) pateikia aiškesnę interaktyvumo apibrėžimo aiškinimą. Jie pastebi, kad ne kompiuterinėje sistemoje interaktyvumas apibrėžiamas kaip veiksmas, kuris atliekamas tarpusavyje tarp dviejų ar daugiau objektų, priemonių, jėgų, funkcijų ir kt., kuris leidžia tarpusavyje keistis informacija: šiuo atveju ir pokalbis tarp dviejų žmonių gali būti interaktyvus, žmogus vairuojantis mašiną yra interaktyviame veiksmo, net ir knygos skaitymas yra interaktyvus veiksmas (rašytojas sąveikauja su skaitytoju). J. L. Guzman ir kiti (2010) akcentuoja, kad ši interaktyvumo samprata pagrįsta gerai žinomomis priežasties – poveikio santykiu (angl. *cause – effect relation*). Šie autoriai pateikia ir kitą interaktyvumo apibrėžimą, kuriame interaktyvumas suprantamas kaip kompromisas tarp vizualių aspektų, vartotojo supratimo, kūrybiškumo, techninės paramos ir tiesioginių nuorodų su teorinėmis arba pagrindinėmis idėjomis. J. L. Guzman ir kiti (2010) pateikia ir trečią interaktyvumo apibrėžimą, kuriame interaktyvumą apibūdina kaip prasmingos sąveikos visumą.

Atlikta teorinė interaktyvumo sampratos apžvalga atskleidžia, kad interaktyvumas yra plati ir daugiamatė sąvoka, kuri yra svarbi įvairiose gyvenimo sferose: komunikacijoje, rinkodaroje, informatikoje ir t. t. Siekiant interaktyvumo sampratos išgryninimo ji yra laipsniuojama, skirstoma į lygius, dimensijas, tipus ir pan. M. Barry (2012), atlikusi interaktyvumo diskurso analizę, pateikia interaktyvumo diskurso žemėlapi (žr. 17 pav.), kuriame galima pastebėti gausybę skirtingų interaktyvumo supratimo interpretacijų.

Ši autorė teigia, kad atlikti interaktyvumo sampratos analizę yra sudėtinga, nes interaktyvumo samprata yra itin besikeičianti, veikiama naujų pateikimo būdų, kurie vis iš naujo ir vis kitaip identifikuoja interaktyvumo sampratą, naujų technologijų kaita atskleidžia vis kitą galimą sąveiką. M. Barry (2012) akcentuoja, kad nors interaktyvumo samprata intensyviai vystoma paskutiniuosius 30 metų, tačiau interaktyvumo era yra vos beprasidedanti.





17 pav. Interaktyvumo samprata – diskurso žemėlapis, M. Barry (2012)

Interaktyvumas yra suprantamas labai įvairiai ir skirtingai, todėl atlikus bendrąją interaktyvumo sampratos apžvalgą nepavyko aptikti vieningo interaktyvumo apibrėžimo. Galiausiai pabandžius ieškoti skirtingas interaktyvumo sampratas vienijančių bendrumų, buvo išskirta interaktyvumo kaip „sąveikos“ apibrėžtis, kuri galimai apjungia daugumą interaktyvumo sampratų.

Esant didelei interaktyvumo apibrėžimų įvairovei ir neužmirštant interaktyvumo kaip „sąveikos“ apibrėžties galimybes, pasirodė svarbu suprasti, kaip interaktyvumas traktuojamas edukologijoje. T. N. Ambeuva (2006) nuomone, interaktyvumas apima daug formų, pvz.: sėkmingo nuotolinio mokymo sistemoje interaktyvumas atsiškleidžia sąveikoje tarp mokytojų ir mokinių, tarp mokinių ir jų aplinkos bei tarp pačių mokinių. B. Muirhead ir C. Juwah (2004), remdamasis kitais autoriais (Anderson, 2002; Hirumi, 2002; Sims, 1995; Yacci, 2000) pastebi, kad interaktyvumas ir sąveikos (angl. *interactions*) nuotoliniame ugdyme yra kompleksinis, daugialypis reiškinys, kuriame svarbu skatinti ir stiprinti veiksmingą mokymąsi. J. L. Guzman ir kiti (2010) pateikia dvejopą interaktyvumo sampratą: 1) interaktyvus mokymas yra dvipusis procesas, kuriame mokytojas keičia savo požiūrį, atsižvelgdamas į besimokančiųjų poreikius; 2) interaktyvus mokymasis taip pat yra dviejų krypčių procesas, tačiau šiuo atveju mokinys sąveikauja su mokytoju, su bendraamžiais, su mokymosi šaltiniais arba su visais trimis. B. Muirhead (2000) siūlo panašų interaktyvumo apibrėžimą, kuris patvirtina šio termino žmogiškąją dimensiją. Šio autoriaus manymu interaktyvumas – tai ryšiai, dalyvavimas, ir grįžtamasis ryšys, kuris apima besimokančiojo sąveiką su kitais besimokančiais ir su jų instruktoriais. B. Muirhead, C. Juwah (2004) interaktyvumą nuotoliniame ir el. mokyme aprašo kaip sąveiką tarp mokymo ir mokymosi formos, funkcijų ir poveikio. C. Evans ir N. J. Gibbons (2006), remdamiesi kitais autoriais (Schöne, Krueger, 2000), pastebi, kad interaktyvios sąveikos metu, kai moko-moji medžiaga užima multimedijinę kompiuterinę sistemą, studento ir turinio sąveikos formos gali būti atskirtos, kaip tos, kurias inicijuoja besimokantysis ir kaip tos, kurias inicijuoja kompiuterinės sistemos. G. Prialgauskienės (2008) manymu, interaktyvumas mokymosi kontekste – tai mokinio aktyvi veikla su jam pateikta problema ar scenarijumi iki numatyto tikslo pasiekimo. D. Leščinskienė (2011) pastebi, kad e. mokymesi interaktyvumas gali būti pateikiamas ir kaip spragtelėjimas ant atitinkamų atsakymų į klausimus (arba kaip spragtelėjimas norint animuoti objektą, ar pradėti kokį nors procesą, pvz.: elementų tempimas ir padėjimas praktiškai pasitikrinant įgūdžius), ir kaip gali-

mybė vartotojui keisti informaciją, tarsi „susilieti“ su kūrinium, pasijusti aktyviu veiksmo dalyviu. Taip pat D. Leščinskienė (2011) išskiria *gero* ir *blogo* interaktyvumo savybes. Jos nuomone, geras interaktyvumas stimuliuoja smegenis ir padeda besimokančiajam mąstyti, padrąsina ir motyvuoja mokytis efektyviai, formuoja pasitikėjimą suteikiant būtiną grįžtamąjį ryšį, o blogas interaktyvumas leidžia besimokantiejiems atlikti veiklas, kurios nepadeda mokymuisi (per daug veiklų ekrane, ekranas apkrautas per didelę pažintine informacija). Taip pat D. Leščinskienė (2011) pastebi, kad interaktyvumas e. mokymosi procese padeda: apmąstyti informaciją ir suvokti, kokių žinių reikia mokytis; patraukti besimokančiojo dėmesį; palaikyti besimokančiojo susidomėjimą; geriau perduoti informaciją; geriau įsiminti; taip pat, interaktyvumas yra pagrindas efektyviam mokymuisi ir gali būti naudojamas kaip formuojančiojo ir suminio įvertinimo metodas.

Vienareikšmiškai atsakyti į klausimą, kas yra interaktyvumas edukologijoje, yra sudėtinga. Apibendrinant galima pastebėti, kad interaktyvumas yra kompleksinis, daugialypis reiškinys, leidžiantis apibrėžti įvairias sąveikas, nukreiptas į ugdymo veiksmingumo didinimą. Todėl pasirodė svarbu atkreipti dėmesį kaip interaktyvumas suprantamas muziejinėje edukacijoje.

Interaktyvumo terminas plačiai vartojamas ir muziejinės edukacijos kontekste. C. Heath, D. Lehn (2002, 2009) pastebi, kad interaktyvumo reikšmė muziejuose ir galerijose pastaraisiais dešimtmečiais vis didėja ir lemia nemažus pokyčius. C. Heath, D. Lehn (2002) akcentuoja, kad nemažai muziejų vadybininkų, kuratorių ir edukatorių ieško būdų, kaip informacinės technologijos galėtų sustiprinti lankytojų patyrimą muziejuose (Bradburne, 2000; Cheverst ir kiti, 2000; Fleck ir kiti, 2002; Spasojevic ir kiti, 2001; Woodruff ir kiti, 2001). C. Heath, D. Lehn (2002) pabrėžia, kad interaktyvumas yra svarbi priemonė, stiprinanti eksponatų pateikimo galimybes ir kurianti naujas dalyvavimo formas. Muziejinės edukacijos aplinkoje, kaip A. Tsitoura, (2010, p. 90) pastebi, sąvoka „interaktyvumas“ stipriai asocijuojasi su interaktyviomis ekspozicijomis, taip pat ir su švietimo, pramogų ir bendravimo sąvokomis, kur interaktyvumas yra naudojamas kaip tam tikros veiklos efektyvumo kintamasis, susijęs su lankytojų mokymusi

muziejuje. Ši autorė pastebi, kad tas ekspozicijas, kuriose naudojamos technologijos, įprasta vadinti interaktyviomis, net jeigu jų interaktyvi vertė yra labai ribota. Kita vertus „ne-technologijomis“ paremtos ekspozicijos, paprastai vadinamos „hands-on“, „minds-on“, ar „dalyvaujanties“, siekia atsiriboti nuo „interaktyvių“ ekspozicijų, nors turi potencialias galimybes muziejų interaktyvumui. Šiai autorei antrina M. Barry (2012) teigdama, kad interaktyvumas yra pristatomas kaip mokslo muziejaus terpės charakteristika, mat šios autorės cituojamuose lediniuose neretai teigiama, kad interaktyvumas yra raktinis žodis mokslo centro sėkmei apibūdinti. M. Barry (2012) nagrinėdama straipsnius, kuriuose pristatomos interaktyvios ekspozicijos, pažymi, kad dažniausiai ekspozicijos pristatomos kaip interaktyvios, tačiau tuose pristatymuose nebūna jokio paaiškinimų: nei kokios jos, nei kaip ir kodėl jos gali pagerinti mokslinį raštingumą. M. Barry (2012) taip pat pastebi, kad neretai interaktyvumas išvelgiamas tik kaip displėjų kaitos tendencija, kurio sėkmė priklauso nuo „gerai ar prastai padaryto“ dizaino, o ne kaip pedagoginio poveikio sąveikos priemonė. A. Witcomb (2003) bando praplėsti technologinę interaktyvumo sampratą. Ji pastebi, kad interaktyvumas gali būti naudojamas ne vien tik kaip prieiga prie gatavų ataskaitų ir fiksuotų pasakojimų, kad tai jokiū būdu nėra tik grynai technologiška samprata. Ši autorė įvardija dar dviejų rūšių interaktyvumą – erdvinį interaktyvumą ir dialoginį interaktyvumą, kurie yra tinkami kultūrinėse ir istorinėse parodose. A. Tsitoura, (2010) apgailestauja, kad muziejų literatūroje interaktyvumui vis dar taikomas per siauras požiūris, t. y. interaktyvumas suprantamas tik kaip interaktyvus eksponatas. M. Barry (2012) pabrėžia, kad interaktyvus mokymasis mokslo muziejuose vis dar daug aktyviau akcentuojamas ataskaitose ir reklaminiais tikslais, negu vyksta realiai. M. Barry (2012) pateikia tokį interaktyvumo sampratos muziejuje skirstymą: interaktyvumas kaip interaktyvaus mokslo centro sraigtas; interaktyvumas kaip mokslo muziejaus dizainas; interaktyvumas kaip interaktyvus mokslo muziejus, kurio interaktyvumo sampratoje ryškėja sąsajos ne tik su technologijomis, bet ir su žmonėmis; interaktyvumas kaip mokslo muziejaus fetišas, kuriame pastebima ryški technologijų ir žmonių, pasirengusių sudominti lankytojus mokymosi ir su-

pratimo kontekste, sąveika (interaktyvumas yra šios sampratos šerdis, nes darbuotojai yra tokia pati interaktyvumo dalis, kaip ir muziejaus eksponatai ar erdvės dizainas, tačiau mokymasis čia vis dar labiau suprantamas kaip instrukcijų aiškinimas, o ne kaip mokymasis atrandant). Šiai autorei antrindama A. Tsitoura (2010) pastebi, kad nors ir atsiranda naujų idėjų, siūlančių įdomias muziejų galimybes iš naujo įvardyti interaktyvumą, jo sampratoje vis dar išlieka daug painiavos ir nesusipratimų. Interaktyvumas dažniausiai vis dar prilyginamas technologijoms, ignoruojant platesnę jo sampratą, kaip muziejaus filosofijos ir praktikos sąveiką.

Apžvelgus interaktyvumo sampratą muziejinėje edukacijoje galima pastebėti, kad ir čia nėra vieningos interaktyvumo apibrėžties. Svarbu akcentuoti, kad muziejinėje edukacijoje interaktyvumo samprata vis dar yra apibrėžiama labai siaurai, t. y. dažniausiai siejama su technologine sąveika. Tačiau šis itin siauros interaktyvumo apibrėžties įvardijimas ir jo kritika (Barry, 2012; Tsitoura, 2010) suteikia galimybę atkreipti dėmesį į platesnį ir besikeičiantį interaktyvumo supratimą, kas ateityje leistų interaktyvumą tapatinti su itin veiksminga edukacine priemone.

Atlikta interaktyvumo sampratos apžvalga leidžia pastebėti, kad ir nardinančio interaktyvumo teorijoje interaktyvumo samprata atsiskleidžia keliais lygmenimis, t. y. gali būti suprantama kaip skirtingi sąveikos lygmenys. *Pasinėrimo* atveju, interaktyvumas suprantamas plačiąja prasme, kaip itin veiksminga edukacinė priemonė, leidžianti plėtotis giluminei muziejinei edukacijai. Ši interaktyvumo samprata, atkartoja A. Tsitoura (2010), interaktyvumo, kaip muziejaus ateities vizijos, apibrėžimą, kur muziejus apibūdinamas kaip diskusijų vieta, kaip idėjų forumas, kaip praeities ir dabarties tyrinėjimo, mokymosi aplinkos bei įvairių kultūrų žinių susikirtimo centras. Šis muziejaus apibūdinimas leidžia formuluoti itin plačią interaktyvumo sampratą kaip įvairiapusę ir daugiakryptę sąveiką. *Plūduriavimo* atveju interaktyvumas atsiskleidžia kaip aktyvinimas ir yra suprantamas siauresne prasme, t. y. kaip aktyvi veikla muziejuje. Tai pagrindžia ir A. Tsitoura (2010, p. 97) pastebėjimas, kad „interaktyvumo muziejuje sąvokos pagrindiniu bruožu laikoma galimybė lankytojams būti aktyviai

įtrauktiems į muziejaus erdves“. Tai reiškia, kad interaktyvumo supratimas plūduriavimo kontekste (kaip aktyvinimo ir įdomumo) skatina ieškoti priežasties, kodėl taip atsitinka. Tyrimo metu išryškėjo, kad pagrindine aktyvinimo priežastimi tampa nuobodulys. Šiuo tikslu kitame skyrelyje plačiau aptariama nuobodulio samprata.

### 3.2.2. Nuobodulys – interaktyvumo priežastis

Tenka pastebėti, kad muziejinės edukacijos literatūroje „nuobodulio“ sąvoka itin retai aptinkama. Lietuvoje apie nuobodulį muziejuje 2010 m. viešai prakalbo A. Bėkšta ir N. Jarockienė (2010), kurie paskelbė faktą apie 2000 m. Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų atliktą apklausą, kurios metu atsitiktinai gatvėje sutiktų žmonių jie prašė pasakyti tik vieną žodį, kuris, jų nuomone, labiausiai susijęs su muziejumi. Tyrimo metu paaiškėjo, kad 90 proc. respondentų muziejus siejosi su nuoboduliu. Užsienio literatūroje pavyko aptikti tik vieną tyrėją M. A. Sánchez-Vázquez (2004, 2007), kuri savo daktaro disertacijoje *Mokslinis abejingumas: mokslo supratimas Meksikos planetariume* (angl. *Scientific indifference: understanding science in a Mexican planetarium*) ir straipsnyje *Problemos su nuoboduliu: dispozicijos konceptualizavimas, jo potencialo analizė* (angl. *The trouble with boredom: contextualising the disposition, analysing its potential*) atskleidžia nuobodulio sąvokos raišką šiuolaikiniame muziejuje. Beje, pastaroji tyrėja taip pat pastebi, kad žodis *nuobodulys* muziejininkystės studijose tarp muziejų tyrinėtojų beveik neaptinkamas. Taigi nardinančio interaktyvumo teorija yra reikšminga ir kaip indėlis į muziejinę edukaciją, kurioje remiantis empiriniu tyrimu pagrindžiama, kad nuobodulys yra pagrindinė muziejinės edukacijos problema.

Y. K. Goldberg ir kiti (2011) pastebi, kad nuobodulys yra universali žmogiška patirtis, kuriai tenka per mažai empirinio dėmesio. Ir nors tai universali žmoniška patirtis, apie ją pradėta kalbėti pakankamai neseniai – savo knygoje *Nuobodulio filosofija* L. Svendsen (2005) teigia, kad nuobodulio samprata apskritai tesiekia porą šimtmečių. Šio autoriaus teigimu, žodžio nuobodulys nebuvo anglų kalboje iki 1760 m, o vėliau buvo vartojamas vis dažniau – taigi nuobodulys pasireiš-

čia kaip tipiškas modernumo fenomenas. L. Svendsen (2005) teigimu, kalbant apie pirmtakus, nuobodulys buvo pažįstamas tik mažoms grupėms, pvz.: bajorams ir dvasininkams, tuo tarpu modernųjų laikų nuobodulys turi platų poveikį ir, galima sakyti, yra svarbus fenomenas praktiškai kiekvienam šiandien gyvenančiam Vakarų pasaulyje. Pasak A. Narušytės (2008, p. 39), visi be išimties tyrinėtojai konstatuoja, kad XX a. nuobodulys tapo trivialis būseną, pasklido po visuomenę ir pateko į masinio vartojimo sferą – dabar jis nebėra intelektualų išskirtinumų ženklas.

Porą paskutinių šimtmečių nuobodulį intensyviai tyrinėja filosofai, psichologai, kitų mokslų atstovai. Y. Musharbash (2007) pastebi, kad tokie filosofai kaip J. J. Rousseau, I. Kant, S. Kierkegaard, F. Nietzsche, M. Heidegger, W. Benjamin, ir T. Adorno apmąstė nuobodulį kaip sąvoką, kaip sentimentą, kaip patirtį, kaip emociją; tokie rašytojai kaip W. Goethe, G. Flaubert, T. Mann, S. Beckett, F. Dostojevsky, H. Ibsen, G. Stein, ir F. Pessoa pasirinko jį savo kūrybos objektu. Literatūros teoretikai tyrinėjo literatūrines istorijas apie nuobodulį (Kuhn, 1976; Spacks, 1995). Psichologai taip pat domėjosi nuoboduliu (Csikszentmihalyi, 1975; Hill ir Perkins, 1985; Kass ir kiti, 2001; Vodanovich, 2003; Vodanovich ir Watt, 1999). Nuobodulys tyrinėjamas kaip nuskurdusių išorės dirgiklių emocinis rezultatas (Berlyne, 1960; Shaw, 1996; Mikulas, Vodanovich, 1993), atsirandantis iš pasikartojimo (Geiwitz, 1966; Hill, Perkins, 1985), trūkstant pažinimo įgūdžių, reikalingų savaime generuoti susidomėjimą (Watson ir kiti., 1994). Neretai nuobodulys suprantamas, kaip emocinis būvis (Csikszentmihalyi, 1975; Hamilton, Haier, Buchsbaum, 1984; Seib, Vodanovich, 1998; Eastwood ir kiti., 2007), gyvenimo prasmės/gyvenimo dvasingumo trūkumas (Barbalet, 1999; MacDonald, Holland, 2002; Binnema, 2004) arba kaip „neurastenijos“ požymis (Pattyn ir kiti, 2008). Y. Musharbash (2007) teigimu, yra nemažai sociologinės literatūros apie nuobodulį (Barbalet, 1999; Brissett and Snow, 1993; Healy, 1984).

Galima aptikti ir edukologijos krypties tyrimų, kuriuose buvo nagrinėjamas nuobodulys. Kad neretai edukacijoje susiduriama su nuoboduliu liudija U. E. Nett, T. Goetz, N. Hall (2010), R. Pekrun ir kitų

(2010) darbai, tačiau minėti autoriai konstatuoja, kad edukologijoje nuoboduliui skiriama labai mažai tiek teorinio, tiek empirinio dėmesio. Išanalizavę edukologinius nuobodulio tyrimus U. E. Nett ir kt. (2010) konstatavo, kad mokinių nuobodulys mokykloje ir laisvalaikiu yra susijęs su nebaigusiuju mokyklos skaičiumi (Bearden, Spencer, Moracco, 1989; Farrell, Peguero, Lindsey, White, 1988; Wegner, Flisher, Chikobvu, Lombard, King, 2008, cit. Nett ir kt., 2010), su pravaikštomis (Sommer, 1985), su deviantiniu elgesiu (Wasson, 1981), su nikotino ir alkoholio vartojimu (Amos, Wiltshire, Haw, McNeill, 2006), piktnaudžiavimu narkotinėmis medžiagomis (Anshel, 1991) ar azartiniais žaidimais (Blaszczynski, Newberry, Duncan, 2001, cit. Nett ir kt., 2010). Minėti nustatyti faktai skatina apie nuobodulį mąstyti kaip apie savotišką rizikos veiksnį – kaip matyti, nuobodulys gali tapti įvairių neigiamų asmeninių ir visuomeninių negerovių priežastimi.

Atliekant nuobodulio sampratos analizę aptinkama apibrėžimų įvairovė ir, anot S. J. Vodanovich (2003), nėra vieno nuoseklaus universaliai pripažinto nuobodulio apibrėžimo. Galima sutikti su L. Caldwell ir kitais (1999), kad nuobodulys yra kompleksinis fenomenas. Iš to kyla sunkumas jį suprasti ir apibūdinti. Kai kurie mokslininkai (pvz., Svendsen, 2005) netgi laikosi nuomonės, kad nuobodulio neįmanoma tiksliai apibūdinti. Tiesa, L. Svendsen mato ir kitą priežastį, kodėl neįmanoma tiksliai apibūdinti nuobodulio – tai daugeliui kitų reiškinių būdingo pozityvumo trūkumas. Taigi šis autorius (p. 26) pateikia itin plačią nuobodulio sampratą: „nuobodulys yra naudojamas visų rūšių veiksams paaiškinti, ir visiškam veiksmų nebuvimui“. Šio autoriaus teigimu, metaforišką nuobodulio sampratą galima aptikti G. Biuchner novelėje „Leonce ir Lena“: „Ko tik žmonės neprisigalvoja iš nuobodulio! Jie mokosi iš nuobodulio, žaidžia iš nuobodulio, ir galiausiai jie miršta iš nuobodulio“. R. Kuhn (1976) nuobodulio idėją priskiria prie *idea – force*, prie tokių idėjų, kurios yra daug daugiau negu intelektualinės sąvokos; jo supratimu, nuobodulio idėja prisidėjo prie žmogaus dvasios formavimo (cit. Vazques, 2007).

Tačiau nepaisant nuobodulio reiškinio sudėtingumo psychologams pavyko atskleisti jo psichologinę esmę. Psichologai nuobodulį aiškina



kaip „kaip psichofizinę būseną“ (O’Hanlon, 1981, p. 54), kaip „santykinei mažą susijaudinimą ir nepasitenkinimą“ (Mikulas ir Vodanovich 1993, p. 1), kaip ekstremaliai nemalonią ir stresinę patirtį (Martin ir kiti, 2006). Atkreipiamas dėmesys į išorinės stimuliacijos vaidmenį nuoboduliui atsirasti. Antai O’Hanlon jau 1981 metais konstatavo, kad nuobodulys kažkaip paveikiamas ilgalaikės monotoniškos stimuliacijos. O. W. L. Mikulas ir S. J. Vodanovich (1993, p. 1) atkreipė dėmesį į stimuliuojančios aplinkos nepakankamumą kaip priežastį nuoboduliui atsirasti. A. B. Hill ir R. E. Perkins (1985, p. 237) pastebėjo, kad nuobodulys atsiranda, kai stimulus yra konstruojamas kaip subjektyviai monotoniškas, kas reikštų, kad tai, kas vienam nuobodu, kitam gali būti nenuobodu, t. y. monotonią priimama subjektyviai. Taigi atrodytų, jog nuobodulį sukelia monotoniška ir nepakankamai stimuliuojanti aplinka, o nuobodulio išgyvenimas yra susijęs su asmens gebėjimu būti toje monotoniškoje ir nepakankamai stimuliuojančioje aplinkoje. Todėl akivaizdu, kad nuobodulys pagal savo prigimtį ir formą gali būti įvairus, priklausomai nuo situacijos ir nuo paties asmens.

Iš to supratimo kyla bandymai identifikuoti nuobodulio tipus ir taip dar pagilinti supratimą apie nuobodulį. Daugiausiai nuobodulio tipų išskiria M. Doehleemann (cit. Svendsen, 2005): 1) *situacinį* (angl. *situative*), kai kažkas kažko laukia, klauso paskaitos ar laukia traukinio; 2) *sotumo* nuobodulį, kai visko yra per daug ir viskas tampa banalu; 3) *egzistencinį* nuobodulį, kai žmogus yra apimtas visiško abejingumo bei apatijos; ir 4) *kūrybinį* nuobodulį, priverčiantį pradėti daryti kažką naujo. Tačiau dauguma mokslininkų išskiria du pagrindinius nuobodulio tipus – tiesia, iš dalies skirtingai juos įvardydami. Pvz., G. Flaubert (cit. Svendsen, 2005) išskiria du tipus: bendrąjį nuobodulį (*ennui commun*) ir modernų nuobodulį (*ennui moderne*), kas iš esmės atitinka situacinį ir egzistencinį nuobodulį. Faktiškai visų (pvz., Vodanovich, 2003; Belton, Priyadharshini, 2007; Musharbash, 2007; Narušytė, 2008; Nett, Goetz, Hall, 2010) nuomonės sutampa dėl vieno nuobodulio tipo – *situacinio* nuobodulio – įvardijimo. Pasak A. Narušytės (2008), situacinio nuobodulio priežastys ir išgyvenimai – stimulų monotonią. Būtent dėl stimulų monotonią atsiranda neturėjimas ką

veikti ir sulėtėja laikas. Kitas nuobodulio tipas vadinamas *dispoziciniu* (Vodanovich, 2003; Belton, Priyadharshini, 2007; Musharbash, 2007; Nett, Goetz, Hall, 2010), *egzistenciniu* (Svendsen 2005), *permanentiiniu* (Narušytė, 2008). A. Narušytės (2008) supratimu, permanentinis nuobodulys atsiranda anksčiau nei kokia nors situacija, taigi nuo jos nepriklauso ir ją tam tikra prasme kuria. O permanentinio nuobodulio atsiradimas labiau priklauso nuo paties asmens, kuris apatiškai reaguoja į visokius stimulus. Beje, mokslininkės nuomone, riba tarp situacinio ir permanentinio nuobodulio nėra tokia aiški, kaip atrodo iš pirmo žvilgsnio. I. Leslie (2009) taip pat pastebi, kad ir psichologijoje situacinis nuobodulys nėra sistemiškai atskirtas nuo dispozicinio nuobodulio.

Gretinant disertacinio tyrimo metu iškilusių nardinančio interaktyvumo muziejinėje edukacijoje teoriją su teoriniu nuobodulio reiškiniu supratimu, galima geriau paaiškinti, kodėl tradicinis muziejus lankytojams atrodo nuobodus. Todėl, kad jame pakankamai monotoniška aplinka ir lankytojams trūksta stimulų, žadinančių jų ugdomosi poreikius (apie tai byloja empirinių tyrimų rezultatai, pateikti pristatant tyrimo rezultatus). Be to, matyti ir tai, kad nuobodulį lankytojai išgyvena skirtingai, priklausomai nuo jų aktyvumo/apatiškumo, gebėjimo reaguoti į stimulus.

Apibendrinant interaktyvumo (kaip aktyvinimo) ir nuobodulio sampratų teorinę apžvalgą, aiškėja, kad interaktyvumas (kaip aktyvinimas) formuojasi kaip nuobodulio priežastis, t. y., kaip siekis pabėgti nuo nuobodulio. Tai reiškia, kad nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilę abu reiškiniai, tiek plūduriavimas, tiek pasinėrimas yra neatsiejami vienas nuo kito ir surišti priežasties ir pasekmės ryšiais, kurių teorinė raiška ir bus apžvelgiama tolesniuose skyreliuose.

### **3.3. Nardinimas muziejinėje edukacijoje**

Šiame poskyryje aptariamos nardinančio interaktyvumo sąsajos su teorinė literatūra, siekiant atskleisti ir praplėsti galimus nardinimo niuansus. 3.3.1 skyrelyje atskleidžiami teoriniai plūduriavimo niuansai, 3.3.2 skyrelyje aptariama pasinėrimo sampratos raiška teorinėje

literatūroje, o 3.3.3 skyrelyje detaliau atskleidžiamos pasinėrimo kategorijų ir teorinės literatūros sąsajos.

### 3.3.1. Plūduriavimas

Nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilusi pirmoji pagrindinė subkategorija *plūduriavimas* atskleidė paviršutiniškos muziejinės edukacijos raišką. Šio proceso pagrindine ašimi tapo nuobodulys. Taigi natūraliai kyla klausimas ar nuobodulys ir teoriniame lygmenyje gali būti traktuojamas kaip paviršutiniškumo atspindys? P. M. Spaks (1996) pateikia vienprasmiską atsakymą į šį klausimą, teigdama, kad nuobodulys įsivertino kaip pagrindinė paviršutiniško vertinimo kategorija – meno kūrinys, kelionė, informacija, žmogus, yra tiesiog arba „įdomus“ arba „nuobodus“ (cit. A. Narušytė, p. 39).

Kodėl gi muziejinės edukacijos veikėjai nerimsta susidūrę su nuoboduliu muziejuje? Atsakymą padeda rasti M. Heidegger (1983), kuris teigia, kad nuobodulys yra nepatogus mums ir mes kuo greičiau norime iš jo ištrūkti. Todėl neatsitiktinai iškilo antroji „nuobodulio rato“ kategorija – siekis ištrūkti iš nuobodulio.

Trečiosios „nuobodulio rato“ kategorijos iškilimas reikalauja sutelkti dėmesį į nuobodulio alternatyvą. Jeigu mes siekiame ištrūkti iš nuobodulio dėl jo nepatogumo, tai kokia yra alternatyva? Dar 1787 m. K. P. Moritz (cit. Svendsen, 2005, p. 28) nurodė, kad egzistuoja ryšys tarp nuobodulio ir įdomumo: todėl norint, kad gyvenimas būtų įdomus, reikia išvengti „nepakeliamo nuobodulio“. Dėl nuobodulio ir įdomumo ryšio jam antrino M. Heidegger (cit. Svendsen, 2005, p. 28). Kaip muziejuje sprendžiama įdomumo problema? Iš empirinių duomenų matyti, kad muziejuje įdomumas užtikrinamas per interaktyvumą (kaip aktyvinimą). S. J. McMillan ir J. S. Hwang (2002) pastebėjo, kad per pastaruosius 20 metų interaktyvumas yra labai plačiai aptarinėjamas tokiose srityse, kaip reklama, rinkodara, komunikacija, informacijos mokslai, kompiuterių mokslai, švietimas. Todėl galima pritarti J. Frome (2009), kad dėl interaktyvumo sąvokos naudojimo skirtinguose kontekstuose atsiranda įvairios apibrėžimų reikšmės. Muziejinėje edukacijoje, anot A. Tsitoura (2010, p. 90), interaktyvu-

mo sąvoka stipriai asocijuojasi su „interaktyviomis ekspozicijomis“. Tačiau plačiau muziejinį interaktyvumą paaiškina M. A. Sanchez-Vazquez (2007, p. 64): „muziejinis interaktyvumas yra pagrįstas idėja, kad mes galim suprasti mokslinę informaciją dalyvaudami ir įtraukdami savo kūną į mokymosi procesą, vietoj to, kad sėdėtume ant suolo, klausydami mokytojo paaiškinimo, šiuo atveju aktyvumas, protas ir kūnas priešpastatomas pasyviai priėmimui“.

Tačiau empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad pats savaime interaktyvumas (kaip aktyvinimas) muziejinėje edukacijoje nėra „panacėja“ nuo nuobodulio problemos. Nepaisant turiningos interaktyvios aplinkos vis tik neretai lankytojai jaučia nuobodulį, tik ne iš karto, o po kažkurio laiko. Kad šis posūkis nuo interaktyvumo prie nuobodulio nėra atsitiktinis, liudija ir kiti faktai. Kaip pastebi M. A. Sanchez-Vazquez (2007), nors ir naujausi pasaulio mokslo centrai turi stimuliuojančias ekspozicijas, atitinkančias įvairius visuomenės poreikius, nuobodulio vis tiek jose neišvengta. Bet kodėl? Atsigręžimas į teorinę literatūrą padeda suprasti, kad tai, kas yra įdomu gali tapti nuobodu. Neatsitiktinai M. Heidegger (1977, p. 347) teigia, kad tai, kas įdomu, po akimirkos gali atrodyti „abejingai“ ar nuobodžiai. Posūkių iš įdomumo į nuobodulį vaizdžiai paaiškina A. Narušytė (2008, p. 59): „viena vertus, vienas stipriausių žmogaus poreikių yra pažinti pasaulį ir atidengti jo paslaptis – jų skaičius yra begalinis, tad medžiagos, kuria galima domėtis, turėtų užtekti visam laikui. Kita vertus, vieną po kitos išsiaiškinus paslaptis, pasaulis tampa vis labiau ir labiau savaime suprantamas, instrumentiškas, taigi banalus ir todėl „neįdomus“ – užplūsta nuobodulys, naikinantis norą pažinti ir intencionalumą. Čia reikia pasakyti, kad šis nuobodulys yra tartum kitoks nei tas, kuris apima tada, kai monotoniškoje aplinkoje „nėra ką veikti“, kai pajuntamas dvasinis alkis, verčias laukti kažkokio pasikeitimo. Tai – iš persisotinimo, o ne iš bado kyląs nuobodulys“. Šis paaiškinimas iškelia persisotinimo vaidmenį kelyje iš įdomumo į nuobodulį. Šį persisotinimo vaidmenį akcentuoja ir R. Winter (2002), taikliai pastebėdamas, kad nors ir turėdama šimtus pramogų šiandien – video žaidimus, internetą, CD ir MP3 grotuvus, namų pramogų centrus, sporto renginius, kino teatrus ir net robotus-žaislus – Vakarų kultūra kovoja su klatinga

liga – nuobodulio epidemija. Atsižvelgiant į šiuos samprotavimus racionalu atrodo tai, kad „nuobodulio rato“ koncepcijoje empirinio tyrimo metu iškilo perdozavimo kategorija. Kai muziejų lankytojai gauna per didelę dozę interaktyvumo (kaip aktyvinimo), jie persisotina ir tai sukelia nuobodulį.

Nardinančio interaktyvumo teorija atskleidė, kad nuobodulys yra pagrindinė muziejinės edukacijos problema. Svarbu atkreipti dėmesį, kokios šios teorijos idėjos sąsajos kitų teorijų kontekste. Tenka pastebėti, kad W. L. Mikulas ir S. J. Vodanovich (1993, p. 1) atkreipė dėmesį į stimuliuojančios aplinkos nepakankamumą kaip priežastį nuoboduliui atsirasti. Tai pasitvirtino ir šiame tyrime, kad nuobodulys muziejuje atsiranda, kad trūksta stimuliuojančios aplinkos. Kita vertus, A. B. Hill ir R. E. Perkins (1985, p. 237) pastebėjo, kad nuobodulys atsiranda, kai stimulus yra konstruojamas kaip subjektyviai monotoniškas, kas reikštų, kad tai, kas vienam nuobodu, kitam gali būti nenuobodu, t. y. monotonija priimama subjektyviai. Galima pastebėti, kad ši idėja pasitvirtino ir nardinančio interaktyvumo teorijoje. Kai kurie autoriai (Martin ir kiti, 2006) atskleidžia nuobodulio kaip ekstremaliai nemalonios ir stresinės patirties raišką, o šiame tyrime iškilusi siekio ištrūkti iš nuobodulio kategorija, kaip tik akcentuoja analogišką požiūrį į nuobodulį. Reikia pastebėti, kad muziejinės edukacijos kontekste svarbi ir M. Doehlemann (cit. Svendsen, 2005) nuobodulio samprata, kaip vieno iš nuobodulio tipų – *sotumo* nuobodulio, kai visko yra per daug ir viskas tampa banalu – tai nardinančio interaktyvumo teorijoje atspindi perdozavimo kategorija.

Taigi, kaip matyti, empiriškai iškilusi „nuobodulio rato“ interaktyviojoje muziejinėje edukacijoje koncepcija turi adekvačių sąlyčių taškų su nuobodulio, interaktyvumo ir kitomis koncepcijomis bei teorinėmis idėjomis. Jos padeda geriau suprasti ir interpretuoti empirinio tyrimo metu iškilusias kategorijas.

Šiame kontekste nuobodulio ratas atsiskleidė kaip plūduriavimo arba, kitaip tariant, paviršinės muziejinės edukacijos atspindys. Kituose skyreliuose ieškoma į atsakymų į klausimus: O kas toliau? Ar galima ištrūkti iš „nuobodulio rato“? Nardinančio interaktyvumo teorijoje ieškoma atsakymo į šiuos sudėtingus klausimus atskleidžiant pasinė-

rimo procesą (plačiau aptariamą 2.3 poskyryje). Vadinasi, pravartu pažvelgti ir į teorinę pasinėrimo proceso apžvalgą, kuri pristatoma tolimesniame skyrelyje.

### 3.3.2. Pasinėrimas

Nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilusi antroji pagrindinė subkategorija – *pasinėrimas* – atsiskleidė kaip giluminės muziejinės edukacijos atspindys. Todėl natūraliai kyla poreikis pasigilinti į pasinėrimo sampratą. Pasinėrimas yra platus reiškinys, su kuriuo susiduriama įvairiuose kontekstuose. M. Pasch ir kiti (2009) pastebi, kad šis terminas yra plačiai naudojamas apibūdinti vartotojo patirtį, visų pirma pramogų, tokių kaip internetiniai žaidimai, kontekste. M. Pasch ir kiti (2009), cituodami J. Murrays (1997), pastebi, kad pasinėrimas yra metaforiškas terminas, kilęs iš fizinio patyrimo – būti panirusiam į vandenį, t. y. siekiama tokio paties psichologinio patyrimo (kai pasineriama į vandenyną ar į baseiną) pasineriant į kitą realybę (tokią skirtingą kaip vanduo ir oras), kuri užimtų visą dėmesį ir visą suvokimą. Neatsitiktinai *pasinėrimo* terminas kildinamas iš virtualios realybės termino (Sorensen, 2012), pasireiškiantis, kaip pilna absorbcija į naują, skaitmeninę dimensiją. Chr. Sorensen (2012), remdamasi J. Murrays (1997), pasinėrimą sieja su skaitmeniniu istorijų pasakojimu daugialypėse terpėse; su laipsnišku pasinėrimu į subjektą, judant pasinėrimo, tarpininkavimo ir transformavimo žingsniais, taigi pasinėrimas apibūdinamas kaip „*įėjimas į užkerėtą vietą*“, kuris siejamas su pažadintu susidomėjimu, malonumu, pažintiniu/emociniu įsitraukimu į multimedijos aplinką. Chr. Sorensen (2012) pabrėžia, kad šį terminą naudoja kaip metaforą, dėmesio į psichologinį įsitraukimo mechanizmą pritraukimui, kurį galima palengvinti per skaitmenines technologijas, kurios drauge praturtina vartotojo patirtį bei atpildą. J. Fraser, J. Heimlich ir kiti (2010) pastebi, kad nardinančios aplinkos apibrėžiamos, kaip mokymosi vietos, galinčios sutelkti dėmesį per stimulą ir provokuoti jausmus. Teigiama, kad nardinančios aplinkos papildo ir stiprina tradicinio mokymosi patirtį, kadangi jos gali pasiūlyti simuliuojantį patyrimą (Yalowitz, 2010). Neatsitiktinai Chr. Sorensen

(2012) pristato „*pasinërimo ašį*“ (angl. *the axis of immersion*), kuri apibūdinama kaip strategija, skirta skirtingų terpių naudojimui, siekiant generuoti įtikinančią mokymosi sistemą, kuri turėtų teikti vartotojui dinamiškos ir pažangios mokymosi patirčių sekos galimybę, kas kart judant į vis gilesnį pasinërimo lygmenį. Šios autorės pastebėjimu, žvelgiant iš dinamiškos perspektyvos, ašis simbolizuoja judėjimą keletais lygmenimis: nuo paprasto iki sudėtingo; nuo akivaizdaus prie abstraktaus; nuo pradedančiojo iki eksperto, nuo pradinio susidomėjimo iki pasinërimo į subjektą. Chr. Sorensen (2012) manymu, mokymasis – tai patekimas į įspūdžių, informacijos, patirties, malonumų, iššūkių ir apmąstymų pasaulį; vienas iš pasinërimo metaforos naudojimo privalumų – tai intuityvus trimačių pasinërimo sistemos aspektų atpažinimas. Chr. Sorensen (2012) pastebi, kad mokymosi objektai paprastai konstruojami taip, kad būtų nuoseklūs arba enciklopediniai ir pasitarnautų įvairioms funkcijoms, taigi ir mokymosi aplinka, į kurią pasinëriama, turi palaikyti abu minėtus aspektus, nes nuoseklumas yra būtinas, norint užtikrinti mokymąsi ir kompetentingą (informuotą) mąstymą. Pasak J. Nechvatal (2009), pilno pasinërimo virtualioje realybėje (VR) jausmas gali būti apibūdinamas kaip numanomas, visiškas buvimas įsiskverbiamoje virtualios aplinkos erdvėje, kur viskas yra susiję su siūloma to pasaulio realybe, ir kur pasinëriantis asmuo visiškai atribojamas nuo išorinės fizinės erdvės. E. W. Adams (2004), žaidimų dizaino autorius ir konsultantas, pasinërimą išskiria į tris pagrindines kategorijas: *taktinis pasinërimas* (taktinis pasinërimas patiriamas, kai atliekamos įgūdžių reikalaujančios lytėjimo operacijos; tobulindami sėkmę generuojančius veiksmus, žaidėjai jaučiasi „esantys zonoje“); *strateginis pasinërimas* (strateginis pasinërimas yra labiau susijęs su smegenimis, protiniu iššūkiu; šachmatų žaidėjai patiria strateginį pasinërimą, pasirinkdami tinkamą sprendimą iš begalės variantų); *pasakojamasis pasinërimas* (pasakojamasis pasinërimas pasireiškia, kai žaidėjai įtraukiami į pasakojimą; jis panašus į tai, kas patiriama, skaitant knygą ar žiūrint filmą). S. Björk ir J. Holopainen (2004) pasinërimą išskiria į panašias kategorijas, bet įvardija jas jutimo-motoriniu pasinërimu, pažintiniu pasinërimu ir emociniu pasinërimu, pridėdami naują kategoriją – erdvinį pasinërimą, kuris pasireiškia ta-

da, kai žaidėjas jaučia simuliuojamą pasaulį kaip aiškiai įtikinantį, t. y. žaidėjas jaučia, kad jis ar ji realiai yra „čia“ ir, kad simuliuojamas pasaulis atrodo ir yra jaučiamas kaip „tikras“.

Apžvelgus pasinėrimo sampratą platesniame kontekste, svarbu suprasti, kaip pasinėrimas traktuojamas edukologijoje. Galima pastebėti, kad pasinėrimo terminas yra prigijęs ir edukologinėje literatūroje, o ypač – užsienio kalbų edukologijoje. Anglų kalboje vis labiau įsitvirtina terminas „*immersion education*“. Pasak E. McKendry (2009) šis terminas apibūdina dvikalbes edukacines programas, kai mokiniai yra iš dalies arba pilnai mokomi kita nei jų gimtoji kalba, o mokslų pradžios amžius bei mokinių praleistas laikas, pasineriant į kalbą, yra įvairus. Mokytojai dažniausiai kalba gimtąja kalba arba labai kompetentingai kalba antrąja kalba. Pasaulyje šiam metodui skiriamas vis didesnis dėmesys. Pvz. dar 1985 m. F. Genese (1985, p. 541), aptardamas kalbų mokymosi pasinėrimo programas, aprašė jas taip: „šios programos nėra suprantamos kaip antros kalbos mokymas, jos yra pedagoginis požiūris, kuris leidžia pagerinti antrosios kalbos mokymąsi“. R. Moreno ir R. E. Mayer (2004), studijavę pasinėrimą virtualioje aplinkoje, pastebėjo, kad „kuo labiau jie „suasmenino“ savo žinutes (angl. *messages*), tuo labiau jų daugėjo tiek žemo, tiek aukšto pasinėrimo aplinkose“ (2004, p. 165). R. S. Prawat (1991) pastebėjo, kad skirti pernelyg daug laiko aiškiam mąstymo įgūdžių mokymui nėra produktyvi strategija; nes mąstymo įgūdžiai vystosi savaime, mokiniams dalyvaujant klasės veikloje. E. McKendry (2009) pabrėžė, kad vien tik kalbos sklandumo nepakanka efektyviam pasinėrimo mokymui. Svarbu, kad mokytojai gebėtų susitvarkyti su pasinėrimo metodologija tiek kalbinio ir nekalbinio turinio, tiek jų taikymo atžvilgiu. E. McKendry (2007) nuomone, pasinėrimo mokytojams teks nuolat tobulinti savo kalbos, pedagoginius įgūdžius bei konkrečių sričių gebėjimus. Dar viename leidinyje: *Pasinėrimo edukacija: Įvadinis gidas mokytojams* (2006) teigiama, kad šiandien pasinėrimas yra sėkminga ir efektyvi dvikalbio mokymo forma. Jos tikslas – vystyti aukštą kalbos, į kurią pasineriama, kompetencijos standartą visoje mokymo programoje. Be to, ši forma gali užtikrinti panašų pasiekimų lygį, kuris yra būdingas mokiniams, lankantiems vienakalbes mokyklas. Tiesą



sakant, kalbos pasiekimai pasinërimo edukacijoje, palyginus su kitų dalykų mokymu, gali būti priskiriami trims fundamentaliems sėkmingo kalbos išmokymo kintamiesiems: laiko trukmei, vartojimo intensyvumui, susidûrimo su antrąja kalba kokybei. R. C. Giambatista ir J. D. Hoover (2009) pastebi, jog pasinërimas sukuria itin stiprų pagrindą mokymuisi. Y. Wang (2012) manymu, pasinërimas leidžia užsienio kalbų besimokantiems asmenims visiškai pasinerti į kalbų mokymąsi per intensyvų sąlytį su tiksline kalba. Pastaraisiais metais pasinërimo metodas kalbiniame mokyme aktyviai aptiriamas konferencijose (*Immersion Education: Pathways to Bilingualism and Beyond*, 2008; *Immersion 2012: Bridging Contexts for a Multilingual World*, 2012). 2012 m. konferencijoje M. Swain (2012), diskutuodama apie kai kurias L. Vygotsky raktines idėjas, aptaria jų svarbą pasinërimo edukacijai, pvz., ji remiasi L. Vygotsky teiginiu, kad mūsų gebėjimas mąstyti/mokytis pasireiškia per sąsajas su kitais asmenimis bei artefaktais, esančiais mūsų aplinkoje; tarpinį vaidmenį šiose sąsajose atlieka kalba, kuri yra ne tik bendravimo įgûdis, bet ir priemonė, padedanti mokytis ir tobulėti.

Lietuvoje išsamesnių edukologinių tyrimų apie pasinërimą nepavyko aptikti, tačiau pastebimi bandymai taikyti pasinërimo metodą konkrečioje edukacinėje aplinkoje. Štai vieno privataus vaikų darželio puslapyje (<http://www.saulesgojus.lt>) pristatomas toks „mokymosi pasinëriant“ aiškinimas: „naujos kalbos vaikai mokosi „pasinërdami“ į tą kalbą, t. y. girdėdami ją visą dieną. Bilingvistiniame (dvikalbiame) darželyje naujoji kalba yra darbo, bendravimo kalba. Pagal principą „vienas asmuo – viena kalba“ viena mokytoja kalba tik lietuviškai, o kita – tik vokiškai ar angliškai. Viską, ką pasako užsienio kalba kalbantysis pedagogas, jis sustiprina mimika, gestais arba ženklais. Naujoji kalba vaikui palaipsniui atsiveria per konkrečias situacijas. Bûtent taip, natûraliai, vaikai mokosi kalbos, ir nesvarbu, ar ji pirmoji, ar antroji. Taigi, „pasinërimas į kalbą“ yra palankesnis vaikui nei bet kuris kitas kalbų mokymosi metodas: jis teikia vaikui drąsos mokytis, nes nėra jokio psichologinio spaudimo. Šis metodas nereikalauja iš vaiko daugiau, negu jis gali. Tad nenuostabu, jog „pasinërimas į kalbą“ visame pasaulyje pripažįstamas sėkmingiausiu kalbų mokymo

metodu". Taip pat pasinërimo metodo taikymo apraiškų galima aptikti ir kitose mokymosi įstaigose, pvz.: alternatyvaus ugdymo M. Ščetinino mokykloje (<http://luni.lt.alksnis.serveriai.lt/luni-vilnius/18-vilniaus-luni-paskaitos/493-alternatyvaus-svietimo-mokyklos-3-m-scetinino-mokykla>), kur „plačiai taikoma vadinamoji „pasinërimo“ metodika, t. y. to paties dalyko mokomasi keletą dienų iš eilės. Šis metodas, leidžiantis visapusiškai įsigilinti į mokymosi objektą, šiandien plačiai taikomas ankstyvajame kalbų mokymesi“.

Muziejinėje edukacijoje taip pat sutinkama pasinërimo samprata. Neretai muziejaus ekspozicijos įrengiamos, taikant simuliuojantį pasinërimą (angl. *simulated immersion*). S. Bitgood (1990) teigia, kad simuliuojančio pasinërimo vaidmuo ekspozicijoje yra svarbus, nes pasinërimas gali sąlygoti didesnes mokymosi ir mėgavimosi galimybes. Šios autorės pastebėjimu, imituojantis pasinërimas (panardinimas) yra laipsnis, kuriuo eksponatas efektyviai apima, absorbuoja arba sukuria lankytojiui konkretaus laiko ir vietos patyrimą. Pasak S. Bitgood (1990), yra keturi (tarp daugelio kitų) veiksniai, kurie sukuria pasinërimo patirtį: (a) fizinės erdvės naudojimas trimatėje erdvėje (pvz., istoriškai tikslus laikotarpis atspindinčiuose kambariuose dailės muziejuose) sukelia didesnę panirimo jausmą negu dvimatės erdvės; (b) aplinkos grįžtamasis ryšys, pavyzdžiui, interaktyvioji paroda, kai lankytojo atsakymas sukuria pokyčius aplinkoje; (c) daugiasensorinė simuliacija, pvz., vizualiai aptinkamų stimulų poravimas su kitais sensoriniais dirgikliais; ir (d) objekto realumas, reiškiantis, kad objektas negali atrodyti dirbtinis. Pasinërimas gali būti svarbus lankytojo patyrimas, glaudžiai susijęs su mokymusi. Lankytojai yra labiau linkę sustoti bei įsitraukti tuo atveju, kai aplinka siūlo pasinërimo galimybę, ir tokiu būdu jie turi galimybę daugiau išmokti. Pvz., S. Bitgood ir kiti (1988) pastebėjo, kad lankytojai labiau mėgsta žiūrėti į gyvūnus zoologijos muziejuje, kai tie gyvūnai yra atkurtoje natūralioje buveinėje. M. F. Mortensen (2010, p. 326), remdamasis S. Bitgood (1990), pabrėžia, kad „pasinërimo eksponatai perduoda (angl. *mediate*) žinutę, sukurdami laiko ir vietos iliuziją bei integruodami lankytoją į šią iliuziją“. M. F. Mortensen (2010) pastebi, kad eksponato, į kurį pasineriama, šaknys glūdi dioramose, sudarytoje iš

trimatės, realų dydį simuliuojamos aplinkos, kurioje, siekiant atvaizduoti sceną arba įvykį, talpinami modeliai ar gyvūnų iškamšos. Priklausomai nuo eksponato turinio atvaizdavimo modelio, lankytojas gali būti daugiau ar mažiau „integruotas“ į eksponatą. Pavyzdžiui, pasinėrimo eksponatas, vaizduojantis Afrikos atogrąžų miškus su keliu (Biologinės įvairovės salė Gamtos mokslų muziejuje, Niujorke), generuoja aplinką ir atmosferą, į kurią lankytojai gali pasinerti, atlikdami asmens, vaikštančio miško keliu, vaidmenį. Stipresnį pasinėrimo laipsnį generuoja tie eksponatai, kurie priverčia lankytoją atlikti konkretų vaidmenį, pavyzdžiui, Triušių miestas Kopenhagos zoologijos sode, kuriame vaikai turi galimybę įsijausti į triušių vaidmenį, vaikščiodami požeminėje oloje su tuneliais ir angomis, per kurias jie mato virš žemės esančius triušių eksponatus.

Reikia pastebėti, kad Lietuvos muziejinės edukacijos tyrinėjimų kontekste *pasinėrimo* samprata naudojama labai retai. V. Šiaulytė (2008), pasinėrimą aptaria meno muziejaus kontekste. Ji, ieškodama instaliacijos logikos, remiasi G. Coulter-Smith, kuris apibūdinamas instaliacijos meno kokybinius skirtumus nuo viso ankstesnio vizualiojo meno, daugiausia vartoja dvi esmines sąvokas: esą „tikrai“ instaliacijai turėtų būti būdingi *pasinėrimas* (angl. *immersion*) ir *įkūnytas žiūrovas* (angl. *embodied viewer*). V. Šiaulytė (2008) pastebi, kad pasinerti, įsijausti į instaliaciją sunkoka, nes Šiuolaikinio meno centre veikia vis dar muziejinis režimas: objektų negalima (nedrąsu liesti), pagrindiniu įrankiu lieka optinis suvokimas, nes instaliacija nėra interaktyvi siaurąja šio žodžio prasme, t. y. be regos nepajungiamos kitos juslės ar jų kompleksas. Kitokį pasinėrimo apibūdinimą atskleidžia D. Lauraitienė (2009), kalbėdama apie darbo su vaikais metodus muziejuje, ir aptardama „*pasinėrimo į praeitį rekonstrukcijos*“ metodą, aiškina jį taip: lankytojai mintimis keliauja į įvairius istorijos laikotarpius, kuriems atstovauja muziejaus eksponatai. Šis metodas taikomas tam, kad vaikai matytų pasaulį to laikotarpio akimis. (D. Lauraitienė (2009), kaip pavyzdį pateikia Izraelio muziejaus, kuriame buvo parengti projektai: „Akmens amžiaus pusryčiai“, „Romėnų pusryčiai“, „Impresionisto pusryčiai“, skirti 8–12 m. vaikams. Pusryčiai paruošiami su komentarais: tos epochos drabužiais apsirengęs muzie-

jaus darbuotojas aiškina apie tą laikotarpį ir apie valgio gaminimą, o vaikai ruošia šiuos pusryčius naudodami tos epochos indus, receptus ir maisto produktus). A. Pečiulytė (2011) taip pat įvardija „*pasinėrimo į praeitį*“ metodą, kai atkuriamą praeities atmosfera ir muziejininko padedamas lankytojas keliauja tos epochos takais. Aktyvi lankytojo pozicija yra laidas gauti informaciją, įgyti praktinių įgūdžių, patirti teigiamų emocijų. (pvz.: Kėdainių muziejininkai naudoja istorijos faktus savo edukacinėje programoje „Kėdainių miestiškoji kultūra“: programos dalyviai vyksta į ekskursiją po senamiestį, o po jos muziejaus edukacinėje klasėje susipažįsta su senoviniais dokumentais, varto Kėdainių spaustuveje išleistas knygas, rašo žąsies plunksna).

Apibendrinant teorinę *pasinėrimo* sampratos analizę galima konstatuoti, kad pasinėrimas yra sudėtingas ir daugialypis reiškinys, leidžiantis šiuolaikinę technologijų ir pažinimo lygį sėkmingai pritaikyti muziejinėje edukacijoje, kad lankytojų patyrimas būtų giluminis ir pats edukacinis poveikis būtų gilesnis. Taip pat pasinėrimo sampratos apžvalga atskleidžia, kad nardinančio interaktyvumo teorijoje išryškėję pasinėrimo elementai: tiek užkabinimas, tiek į(si)traukimas bei abejonės žadinimas neretai yra susiję ir susilieję į vientisą pasinėrimo procesą. Nardinančio interaktyvumo teorijoje pasinėrimo procesą galima palyginti su Chr. Sorensen (2012) pateikta pasinėrimo metafora, kai pasinėrimas palyginamas su plaukimu vandeniu, kai mūsų judesiai neprivalo būti tęstiniai, nuoseklūs, mes galime tyrinėti aplinką, judėdami visomis įsivaizduojamomis kryptimis. Nardinančio interaktyvumo kontekste ši metafora ir simbolizuoja pasinėrimo kaip ugdymosi muziejuje raišką.

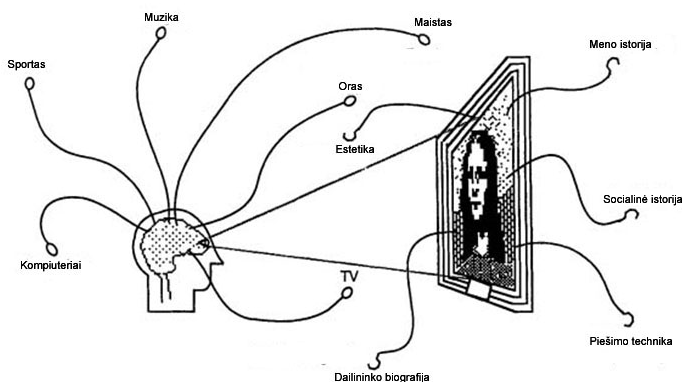
### 3.3.3. Pasinėrimo kategorijos

Šiame skyrelyje platesniame teoriniame kontekste aptariamos nardinančio interaktyvumo teorijoje pasinėrimą paaiškinančių kategorijų: užkabinimo, į(si)traukimo ir abejonės žadinimo sąsajos su teorine literatūra.

**Užkabinimo ir į(si)traukimo samprata teorinėje literatūroje.** Užkabinimo ir į(si)traukimo kategorijos neatsitinkamai aptariamos kartu,

nes atliekant teorinės literatūros analizę buvo pastebėta, kad šių elementų samprata neretai yra persipynusi.

Galima pastebėti, kad užkabinimo samprata nėra toks reiškinys, kuris būtų plačiai aptarinėjamas teorinėje literatūroje. Vieną iš galimų užkabinimo sampratų pristato J. Cooper (1993). Šis autorius, *užkabinimo* sampratos aiškinimui, kaip pavyzdį, pateikia įsivaizduojamą istoriją apie 14 metų paauglį, kuri pavaizduota 18 paveiksle. Šiame paveiksle pavaizduoti galimi paauglio interesai kaip siūlai (tai muzika, sportas, kompiuteriai, maistas, oras, televizija). *Užkabinimai* galėtų būti dalykai, kuriuos eksponatas pasiūlytų, tradiciškai tai galėtų būti: dailės istorija, socialinė istorija, dailės technika, estetika, dailininko biografija. Tačiau šie tradiciniai užkabinimo būdai greičiausiai nepasiektų berniuko ir jis išeitų galvodamas, kad muziejinė patirtis nieko nesiūlo konkrečiai jam. Koks galėtų būti sprendimas? Asmeninis susidomėjimas galbūt atsirastų tada, kai muziejaus edukatorius paklaustų lankytojo, pvz., tokio klausimo: kažin kokį sportą galėtų mėgti asmuo pavaizduotas paveiksle? Imtynes? Futbolą? Badmintoną? Šachmatus? Iš pradžių galbūt atrodytų, kad šie klausimai neturi nieko bendro su paveiksliu, tačiau taip būtų pasiekti lankytojo jausmai netiesioginiu būdu (Cooper, 1993).



**18 pav.** *Sąveikos tarp lankytojo ir eksponato procesas*  
(Cooper, 1993)

Pristačius šį teorinį užkabinimų aiškinimą, ima atrodyti, kad ir šiame tyrime yra galimas panašus aiškinimas. Tačiau kyla klausimas – ar tikrai? Nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilusios užkabinimo ir į(si)traukimo kategorijos bei perdozavimo kategorija (kuri, nors ir priskirtina plūduriavimui) galėtų sąveikauti su J. Cooper (1993) pasiūlytu lankytojo ir eksponato užkabinimo proceso aiškinimu kaip skirtingi poliai: siekiant užkabinimo (pagal J. Cooper pasiūlytą schemą), būtų stengiamasi taikyti kuo daugiau įvairiausių įdomių užkabinimo būdų, taigi būtų sudėtinga nustatyti įvairovės/kokybės ribą ir tada įvyktų perdozavimas, kuris vietoj *užkabinimo* galėtų sukurti *atkabini-*mo efektą?

Vadinasi, būtų pravartu ieškoti užkabinimo ir į(si)traukimo teorinių prielaidų ir kituose kontekstuose. Reikia pastebėti, kad tiek užkabini- mo, tiek į(si)traukimo kategorijos turi sąsajų su virtualia muziejine edukacija. Todėl siekiant šių kategorijų teorinio pagilimo, jos aptarimos virtualios muziejinės edukacijos kontekste. Virtualus mokymasis muziejuje yra dar viena sparčiai besivystanti perspektyva muziejinėje edukacijoje (Chen, 2004; Koo, 2006; Schaller ir kiti, 2009; Alwi, McKay, 2009; Wu, 2010). Virtualaus muziejaus, kaip įsivaizduojamo muziejaus be sienų, idėją, pirmą kartą André Malraux pristatė dar 1947 m. (cit. Styliani ir kiti, 2009), o 1998 m. W. Schweibenz (1998) nubrėžė virtualaus muziejaus perspektyvas, teigdamas, kad muziejai turi naujas galimybes praplėsti tradicines muziejaus erdves virtualiomis. Muziejaus objektai nesunkiai gali būti virtualiai pasiekiami iš lankytojų namų, bibliotekų, mokyklų ir kitų viešų vietų (Chen, 2004). D. Schaller ir kiti (2009), pastebi, kad virtualūs muziejai yra nauja ateities banga, virtualūs mokomieji žaidimai (vienos ar kitos muziejinės ekspozicijos tema) užima jaunimą laisvalaikiu ir įkvepia juos tęsti mokymąsi žaidžiant. M. Chr. Castle (2004) akcentuoja, kad darbas, kurį atlikome kaip muziejaus edukatoriai realiame muziejuje vystydami „realias“ ekskursijas ir edukacines programas nebėra toks madingas, tačiau praktika ir teorija išvystyta šiose srityse gali puikiai pasitarnauti virtualioje erdvėje.

Taigi, pravartu aptarti ir *virtualaus muziejaus sampratą*. Dar 1998 m. W. Schweibenz pastebėjo, kad virtualaus muziejaus apibrėžimas ir

idėja tebėra kūrimosi stadijoje. Jam antrina ir E. Huhtamo (2002) akcentuodamas, kad virtualus muziejus yra tik ankstyvuosiuose vystymosi etapuose. Todėl pasirodė svarbu atkreipti dėmesį į tai, kaip visgi apibrėžiama virtualaus muziejaus samprata. W. Schweibenz (1998) teigia, kad virtualus muziejus yra logiškai susijusi skaitmeninių objektų kolekcija. A. L. Kaczmarek (2008) mano, kad vienas svarbiausių virtualaus muziejaus požymių yra pasiekiamumas (angl. *accessibility*). J. Barton (2005) pabrėžia, kad internetinė aplinka virtualų muziejų padaro lanksčiu ir dinamišku. H. Lewi (2007) pastebi, kad dar viena svarbia virtualaus muziejaus dalimi tampa informacija. Kalbėdama apie virtualaus muziejaus funkciją, kuri atskiria virtualų muziejų nuo kitų internetinių šaltinių, M. Roussou (2007) šią funkciją įvardija kaip patyrimą. M. Roussou (2007) akcentuoja, kad virtualiame, kaip ir fiziniame muziejuje, informacija yra perteikiama ne tik tekstinėmis, bet ir medijos priemonėmis, ir taip siekiama visuminio patyrimo, lemiančio sėkmingą mokymąsi muziejuje. Taigi virtualūs muziejai turėtų būti lygiai taip pat atidžiai konstruojami ir planuojami, kaip ir fizinės institucijos. Juk, kaip teigia S. Deshpande ir kiti (2007), jeigu fizinės ekspozicijos aplankymas traktuojamas kaip patyrimas, lygiai taip pat turėtų būti traktuojamas ir apsilankymas virtualioje ekspozicijoje. Nors W. Schweibenz (1998) apibrėžė virtualų muziejų, kaip muziejų be sienų, tačiau kuriant virtualaus muziejaus „interface“ architektūra gali būti lygiai tokia pati reikšminga, kaip ir fiziniame muziejuje.

Apžvelgus virtualaus muziejaus sąvokos aiškinimus, svarbu išsamiau susipažinti su *virtualios muziejinės edukacijos* samprata. P. Dillenbourg (2000), kalbėdamas apie virtualų mokymąsi, pastebi, kad mokymosi užsiėmimo sąvoka virtualiose mokymosi aplinkose prasiplėčia nuo individualaus kurso, tampa artimesnė projekto sąvokai. Šis autorius akcentuoja, kad skirtumas tarp kitų konstruktyvių aplinkų ir virtualių aplinkų pasireiškia tuo, kad virtualios aplinkos gali leisti besimokantiems ne tik būti aktyviais, bet ir tapti aktorais, t. y. socialinės ir informacinės erdvės nariais. Virtualus mokymasis, kaip teigia D. T. Schaller ir kiti (2003), yra puikus įrankis siekiant realizuoti įvairias šiuolaikines mokymosi teorijas (Kolb, Gardner, Egan). Neatsitiktinai R. Parry (2007) pažymi, kad virtualaus muziejaus auditorija yra

už fizinio muziejaus ribų, pvz., kitose šalyse, skirtingo pobūdžio objektuose arba net patogiuose namuose. Virtuali edukacija gali būti individuali ir nesunkiai pritaikoma grupiniam mokymuisi, pvz., virtualūs muziejai, kaip pastebi S. Deshpande ir kiti (2007), gali būti informacijos šaltiniais tiek mokytojams, tiek mokiniams, ir apie šį muziejų gali būti diskutuojama ir vietinėje erdvėje, tokioje kaip klasė. G. MacDonald ir kiti (1997) pabrėžia, kad virtuali muziejinė edukacija taip pat gali veikti kaip tyrėjų informacijos šaltinis tiek lokaliai, tiek visame pasaulyje. Chao-Yu Lin (2009), remdamiesi kitais autoriais (Varisco, Cates, 2005), suskirsto virtualių muziejų edukacinius šaltinius į atskiras kategorijas: virtuali instrukcija, mokymosi užsiėmimai, pamokos planai, virtualios parodos, ekskursijos, paskaitos/demonstracijos, mokslinės duomenų bazės, mokymosi nuorodos, bendravimo įrankiai, ir kiti šaltiniai (pvz., spausdinimui paruošti lapai, gidai, atmintinės ir pan). Taigi didėjant virtualios muziejinės edukacijos galimybėms svarbu pažvelgti kaip virtuali muziejinė edukacija reiškiasi pastaruoju metu.

Pastaraisiais metais pastebima tendencija virtualių muziejinę edukaciją vystyti socialinių medijų kontekste (Dilenschneider, 2010). A. Šerpytė (2010) pažymi, kad socialinės medijos dar gana naujas žiniatinklio reiškinys, keičiantis informacijos sklaidos būdus, verslo organizacijų rinkodaros procesus ir atveriantis naujus skirtingų visuomenės subjektų bendravimo būdus. M. Garnytė ir A. Perez (cit. Šerpytė, 2010, p. 151) siūlo tokį socialinių medijų apibrėžimą: „socialinės medijos yra žiniatinklio įrankiai, kurie suteikia vartotojams galimybę tapti aktyviais turinio kūrėjais, jie leidžia vartotojams bendrauti tarpusavyje, kurti ir keisti įvairia informacija, ilgainiui socialinės medijos demokratizuoja informaciją ir medijas“. B. Solis ir D. Breakenridge (2009) nuomone, tradicinės medijos formos veikia principu „vienas informacijos skleidėjas daugeliui“, o socialinės medijos veikia pagal modelį „daugelis daugeliui“, jos keičia būdus, kuriais žmonės atranda, skaito ir dalijasi informacija. C. Dilenschneider (2010) pabrėžia, kad socialinės medijos yra ir nepakartojama mokymosi priemonė. Ši autorė akcentuoja, kad socialinės medijos ir virtualus „online“ dalyvavimas ne tik padeda muziejams efektyviau pasiekti



daugiau žmonių, taikant įvairius bendravimo būdus, bet ir įtraukti įvairių tipų besimokančiuosius. Tai reiškia, kad socialinės medijos gali būti vertinamos ne tik kaip rinkodaros priemonė, bet ir kaip puiki mokymosi priemonė, turinti skirtingą poveikį skirtingiems besimokančiųjų tipams: vizualiniam, auditoriniam, skaitančiajam/rašančiajam, kinestetiniam (19 pav.).

Socialinės medijos įrankiai, skirti mokymuisi muziejuje			
	Charakteristikos	Pirminiai soc. medijos įrankiai	Antriniai soc. medijos įrankiai
	Vizualinis besimokantysis	 	
	Auditorinis besimokantysis	 PODCAST	
	Rašantis/skaitantis besimokantysis	 	
	Kinestetinis besimokantysis		

**19 pav.** *Besimokančiųjų tipai: vizualinis, auditorinis, skaitantysis/rašantysis, kinestetinis (Dilenschneider, 2010)*

Virtualios muziejinės edukacijos kontekste užkabinimo ir į(si)traukimo kategorijos yra tarpiai susijusios, nes virtuali muziejinės edukacijos erdvė ir formuojama tam, kad užkabintų ir įtrauktų (arba leistų įsitraukti). Šiuo atveju empiriniame tyrime atskleista į(si)traukimą paaiškinanti *persikėlimo* savybė atsiskleidžia, kaip virtualios muziejinės erdvės atspindys. Taigi, teorinė socialinių medijų apžvalga, atskleidžia platų užkabinimo ir įsitraukimo galimybių spektrą bei praplečia įsitraukimo kaip persikėlimo galimybės sampratą.

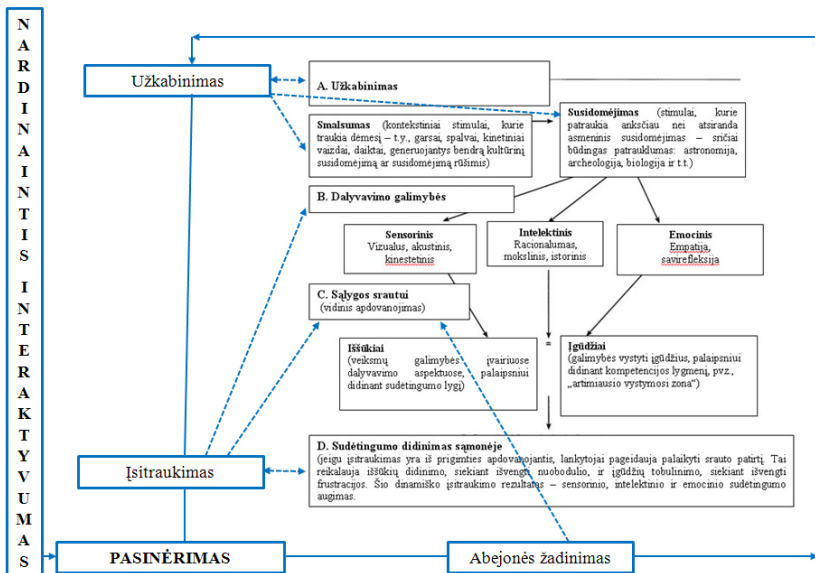
Toliau plėtojant užkabinimo ir į(si)traukimo teorinių įžvalgų paiešką, pavyko aptikti, kad teorinėje literatūroje *užkabinimo* terminas

sutinkamas M. Csikszentmihalyi srauto/tėkmės (angl. *flow*) arba optimalaus patyrimo kontekste. M. Csikszentmihalyi ir K. Hermanson (1995) teigimu, srauto patirtis yra bendras eksperimentinis būvis, kuris aprašomas kaip proto būsena, kuri yra spontaniška, beveik automatiška, panaši į stiprios srovės srautą. M. Csikszentmihalyi (1995), apibūdinamas srauto sąvoką, teigia, kad srautas yra optimalus patyrimas. M. Csikszentmihalyi viename interviu (Debold, 2009) atskleidė srauto teorijos atsiradimo priešistorę, pasirodo, kad jis „šešto dešimtmečio pradžioje rašydamas disertaciją apie jaunus studentus Čikagos dailės institute, pastebėjo, ką jau buvo patyręs ir savo asmenine patirtimi, kad, kai menininkai pradėdavo piešti, jie beveik pajusdavo transą. Atrodydavo, kad jie nieko nepastebėdavo ir atsitraukdavo tik įsikišus kitiems žmonėms. Baigę piešti, jie žiūrėdavo į savo piešinį ne ilgiau negu 5 ar 10 minučių. M. Csikszentmihalyi pasakojo, kad jau 7-ame dešimtmetyje, jis kalbėjosi su šachmatininkais, muzikantais, krepšininkais ir kitais, prašydamas aprašyti jų patirtį, kai jiems puikiai sekdavosi. M. Csikszentmihalyi tikėjosi, kad bus daugybė skirtingų atvejų, bet šie interviu pasakojo apie labai panašias patirtis, apie tai, kad jie buvo visiškai panirę, kad jų koncentracija būdavo labai aukšta ir pan., kitaip tariant, jų iššūkiai atitiko jų įgūdžius, kai šios sąlygos būdavo įvykdytos, jie pradėdavo užmiršti kasdienes dalykus, užmiršdavo save kaip atskirą individą ir veikdavo tik tai, ko reikalaujama ta veikla“. M. Csikszentmihalyi (1990, cit. van Mench, 2004) optimalų patyrimą apibūdina taip: „visi esame patyrę, kaip, vietoj to, kad būtume blaškomi nežinomų jėgų, mes jaučiame, kad kontroliuojame savo veiksmus ir esame savo likimo valdovai, tais retais atvejais, kai taip nutinka, mes jaučiamės pakiliai, jaučiame gilų, džiaugsmą, kuris ilgai branginamas ir tampa tam tikra gaire atmintyje, žyminčia, koks turėtų būti gyvenimas“. P. van Mench (2004), detaliau aptardamas M. Csikszentmihalyi srauto teoriją, pastebi, kad srautinė veikla lemia asmenybės augimą, nes norint palaikyti tėkmę, įgūdžiai privalo didėti kartu su vis didėjančiais iššūkiais, srauto būsenoje asmuo nejaučia nuovargio ir praeinančio laiko, nes toks gilus įsitraukimas į veiklą yra malonus ir teikiantis vidinį pasitenkinimą. Taip pat P. van Mench (2004) pabrėžia, kad jeigu muziejaus patyrimas gali suteikti lankytojui srauto

būseną, patyrimas bus transformuojantis gyvenimą. A. Kahr-Højland (2006), pristatydamą M. Csikszentmihalyi srauto teoriją, pastebi, kad muziejai turėtų stimuliuoti vidinę motyvaciją. Pasak jos (Kahr-Højland, 2006), M. Csikszentmihalyi ir K. Hermanson (1995, 1998) siūlo muziejams savo lankytojų auditoriją *užkabinti* ir po to išlaikyti juos sukuriant srautui palankias sąlygas, kitaip tariant, muziejai turi taip pateikti informaciją lankytojams, kad ji skatintų vidinę motyvaciją.

Taigi, išsamesnį *užkabavimo* ir *įsitraukimo* aiškinimą srauto (tėkmės) teorijos kontekste (žr. 17 priede) pateikia M. Csikszentmihalyi ir K. Hermanson (1995, 1998). Jame galima pastebėti, kad užkabavimas, pasak M. Csikszentmihalyi ir K. Hermanson (1995), susideda iš dviejų elementų: *smalsumo* (kontekstiniai stimulai, kurie traukia dėmesį, – t. y., garsai, spalvos, kinetiniai vaizdai, daiktai, generuojantys bendrą kultūrinį susidomėjimą ar susidomėjimą rūšimis) ir *susidomėjimo* (stimulai, kurie patraukia anksčiau nei atsiranda asmeninis susidomėjimas – sričiai būdingas patrauklumas: astronomija, archeologija, biologija ir t. t.). O įsitraukimas apibūdinamas, kaip sudėtingumo didinimas sąmonėje – t. y., jeigu įsitraukimas yra iš prigimties vertingas, lankytojai pageidauja palaikyti srauto patirtį. Tai reikalauja iššūkių didinimo, siekiant išvengti nuobodulio, ir įgūdžių tobulinimo, siekiant išvengti frustracijos. Šio dinamiško įsitraukimo rezultatas – sensorinio, intelektinio ir emocinio sudėtingumo augimas.

Kaip nardinančio interaktyvumo teorija ir jos *pasinėrimo* konstruktas susijęs su mokymosi vystymusi per vidinę motyvaciją muziejaus aplinkoje?



20 pav. Mokymosi vystymo per vidinę motyvaciją muziejaus aplinkoje (Csikszentimihalyi, Hermanson, 1995) ir nardinančio interaktyvumo sąsajos

Sugretinę šiuos du konstruktus (žr. 20 pav.) galime pastebėti, kad jie turi nemažai sąsajų. Pasinėrimo elementų teorinė apžvalga atskleidžia, kad užkabinimo kategorijos samprata turi panašumų su srauto teorijos užkabinimo samprata, o įsitraukimo kategorija nardinančio interaktyvumo teorijoje turi platesnę reikšmę, ji apima dalyvavimo galimybes ir sąlygas srautui bei sudėtingumo didinimą sąmonėje. Tai reiškia, kad įsitraukimas nardinančio interaktyvumo teorijoje gali būti traktuojamas panašiai kaip ir M.Csikszentimihalyi srauto teorijos atveju. Tačiau nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilusi dar viena – *abejonės žadinimo* kategorija ne tik peržengia srauto teorijos ribas, bet ir atsiskleidžia kitame – kritinio mąstymo ugdymo kontekste, kuris ir aptariamas tolesniame skirsnyje.

**Abejonės žadinimas kaip kritinio mąstymo ugdymas.** Abejonės žadinimo kategorija aptariama kritinio ugdymo kontekste, nes atliktas

empirinis tyrimas parodė, kad ši kategorija ir formuojasi kritinio ugdymo paradigmoje. Neatsitiktinai D. Klooster (2001) pastebi, kad nuo Kanzaso iki Kazachijos, nuo Mičigano iki Makedonijos mokytojai ir universitetų dėstytojai siekia skatinti kritinį ugdomųjų mąstymą. Jam antrindama V. Rimienė (2006) pastebi, kad nors kritinio mąstymo ištakos siekia antikinę Graikiją, tačiau bendros sampratos nebuvo iki pat 1990 metų, taigi plačiai buvo aptariamoms R. Ennis, R. Paul, C. Meyer, M. Lippman, S. Norris, R. Swartz, B. Beyer, H. Siegal, R. Sternberg koncepcijos. Šios autorės pastebėjimu, vieni autoriai kritinį mąstymą tapatino su intelektu, kiti siejo su loginiu mąstymu, problemų sprendimu (W. G. Perry siejo ją su refleksyviu mąstymu, R. Ennis – su racionaliu mąstymu, R. Paul – su gebėjimu tobulinti savo mąstymą). V. Rimienė (2006) pažymi, kad tik 1990 m. „Delfi projekte“ (P. A. Facione) apibendrinti iki tol buvę apibrėžimai ir kritinis mąstymas apibūdintas kaip tikslingas, savireguliacinis sprendimų priėmimo procesas, kuris pasireiškia interpretuojant, analizuojant, vertinant, darant išvadas, grindžiant sprendimą argumentais. Taigi kritinio mąstymo sąvoką imta aiškinti kaip apimančią du aspektus: kognityvųjį ir motyvacinį – žmogus ne tik turi gebėti kritiškai mąstyti, bet ir nuolat norėti tai daryti. V. Rimienė (2006) apibendrina, kad kritinio mąstymo sąvoka apima du aspektus: kognityvųjį (interpretacijos, analizės, vertinimo, išvadų darymo, paaiškinimo, savireguliacijos) ir motyvacinį (tiesos siekimo, nešališkumo, analitiškumo, sistemingumo, pasitikėjimo savimi, smalsumo, brandumo dispozicijos). P. Freire (2000) pastebi, kad pedagogo uždavinys – pateikti mokiniams kaip problemą – turinį, įsiterpiančią tarp jų, ir ne kalbėti, pasakoti apie ją, bet ir duoti, perteikti, arba atiduoti, tarsi tai būtų kažin kas jau padaryta, sudėliota, užbaigta ir galutina. Šio autoriaus nuomone, keldamas problemas mokiniams, pedagogas taip pat kelia jas sau (juk problemų kėlimas yra toks dialektiškas procesas, kaip neįmanu jo pradėti neįsitraukus į jį), juk niekas negali pateikti ko nors kitam kaip problemos ir tuo pat metu likti tik proceso stebėtoju. Pasak P. Freire (2000) pedagogas kelia ir sprendžia problemas net tada, kai mokiniai, analizuodami jo pateiktą problemą tyli, nes to reikalauja jo taikomas metodas. P. Freire (2000) manymu, probleminis ugdymas sužadina

žmonių galią kritiškai suvokti, kaip jie egzistuoja pasaulyje, su kuriuo ir kuriame patys yra: jie ima suvokti pasaulį ne kaip statišką, bet kaip kintančią tikrovę. D. Klooster (2001) akcentuoja, kad kritinis mąstymas – tai nepriklausomas mąstymas; informacija yra pradinis, o ne galutinis kritinio mąstymo taškas; kritinis mąstymas prasideda nuo klausimų, nuo problemų, kurias reikia išspręsti; kritiškai mąstant reikia pagrįstų argumentų, kritinis mąstymas yra socialinis mąstymas. M. Adams ir kt. (2006) pastebi, kad kūrybinio ir kritinio mąstymo įgūdžių vystymo poreikis vis labiau auga ir tokie įgūdžiai tampa vis svarbesni jaunų žmonių ugdymo procese.

Ryškejant kritinio mąstymo sampratai, kyla klausimas ar kritinio mąstymo ugdymas yra sėkmingai įgyvendinamas? Ieškant atsakymo į šį klausimą ataskaitoje *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą* (Indrašienė ir kt., 2010) prieinama prie išvados, kad nors mokytojai turi žinių apie kritinio mąstymo ugdymą, metodus, tačiau dėl įvairių priežasčių (inercija, nepasitikėjimas savo jėgomis, netikėjimas, kad tai svarbu, kolegų paramos nebuvimas ir pan.) netaiko arba retai taiko jas praktikoje. Šioje ataskaitoje teigiama, kad poveikio paradigma paremtos mokymo tradicijos, vertinimo, orientuoto į teisingą atsakymą ir traktuojamo kaip atlygis, supratimas trukdo mokytojams suvokti kaitos esmę ir keisti savo mąstymą bei darbo stilių.

Apžvelgus kritinio mąstymo ugdymo sampratą, pasirodė reikšminga atkreipti dėmesį į tai, kokią vietą kritinio mąstymo ugdymas užima muziejinės edukacijoje. D. Ibitz (2008) akcentuoja, kad pasigendama ženklų, kurie atskleistų, jog muziejinėje edukacijoje taikoma kritinė pedagogika ar kitos kritinės teorijos, kurios problematizuoja mūsų supratimą apie meną, dailės istoriją ar gamtą bei muziejų funkciją. D. Ibitz (2008) pabrėžia, kad muziejų edukatoriai taiko tik tas teorijas, kurios siejasi su jų tiesioginiu darbu ir kurias yra lengva pritaikyti. D. Ibitz (2008) teigimu, edukatoriai necituoja tų teorijų, kurios gali būti nukreiptos į jų profesinį statusą muziejuje, tiek į institucijos poziciją globalios ekonomikos požiūriu. Kodėl taip atsitinka? Kodėl ne visos teorijos yra taikomos praktiškai? D. Ibitz (2008) pateikia paaiškinimą, kodėl muziejaus edukatoriai savo darbe pritaiko tik keletą

teorijų: pirma – muziejų edukatoriai turi priėjimą prie tų teorijų, su kuriomis jie susipažino savo profesinio rengimo metu, dauguma 1980 ir 1990 metais, kai jie turėjo galimybę studijuoti šias teorijas ir diskutuoti apie jas; antra – muziejų edukatoriai susipažino su tomis teorijomis, kurios buvo pristatomos konferencijų metu, atliekant lankytojų tyrimus jų institucijose, žodiniu būdu ir kitais tinklais; trečia – muziejų edukatoriai yra susižavėję vystymosi ir kitomis teorijomis, kurios turi lengvą struktūrą, kurią galima lengvai vizualizuoti ir prisiminti (Piaget, Gardner, Csikszentmihalyi, Falk, Dierking); ketvirta – pačios sėkmingiausios teorijos gali būti lengvai pritaikytos praktikoje; penkta – kol kai kurios teorijos yra per bendros, kad jas būtų galima tiesiogiai pritaikyti, jos tik atspindi filosofinį požiūrį, įkvepiantį muziejų edukatorių darbą ir siekius, todėl nėra plačiau taikomos.

Grįžtant prie abejonės žadinimo kategorijos nardinančio interaktyvumo teorijoje galima pritarti D. Ibitz (2008, p. 22) minčiai, kad skaitant J. Dewey, L. Vygotsky, ir kitų konstruktyvizmo mąstytojų darbus, mes suprantame kad prasmė muziejuje yra labai svarbu, nes ji prasideda ir baigiasi kartu su lankytojų patirtimi. Taigi reikėtų nors trumpam žvilgtelėti į prasmės paieškas teorinėje literatūroje. E. Rimkus (2012) pastebi, kad mes, pasak M. Heideggerio, turėtume leisti sutiktam meno kūriniiui skleisti tam tikras prasmes, leisti į jo atveriamą kitą pasaulį, kuris gali reprezentuoti kitokią kultūrą arba kitą žmogų, kitą asmenybę, jo mąstymą ir pasaulio supratimą. E. Rimkus (2012) akcentuoja, kad tokiu būdu meno kūrinys M. Heideggerio filosofijoje tampa specifiniu savęs ir pasaulio apmąstymo instrumentu. Neatsitiktinai V. Daraškevičiūtė (2010) pastebi, kad tam tikra prasme meno kūrinio (teksto, pokalbio) supratimą (tiesos įvykį) H. G. Gadamer siūlo pasiekti einant dialogo keliu – tai lyg dviejų skirtingų individų susikalbėjimas, dviejų skirtingų horizontų susiliejimas; supratimas turi hermeneutinio rato struktūrą – nuo visumos prie detalės ir atvirkščiai, tai, kad šis ratas neturi pabaigos, nesuponuoja jo ydingumo, bet įtvirtina atvirumo principą – būtiną supratimo sąlygą. Tai reiškia, kad abejonės žadinimo kategorijos fone pasirodė svarbu ieškoti sąsajų su šiuolaikinėmis meno pažinimo teorijomis. Abejonės žadinimo kategorija, atskleidžianti kritinio mąstymo ugdymo poreikį muziejinėje edu-

kacijoje glaudžiai siejasi su viena iš kritinio mąstymo ugdymų programų plačiai taikomų ir šiuolaikinėje muziejinėje edukacijoje – tai vizualinio mąstymo strategijų (angl. *Visual Thinking Strategies*) mokymo sistema, sukurta menotyrininko, muziejaus edukologo Philip Yenawine ir kognityvinės psichologijos specialistės Abigail Housen, JAV XX a. devintajame dešimtmetyje. Šios mokymo sistemos tikslas, naudojantis komunikacinėmis priemonėmis ir meno kūriniais (Ennes ir kt. 2007) ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius, estetinį suvokimą ir bendravimo gebėjimus. Meno kūrinių pažinimui naudojami atvirieji interviu, suteikiant galimybę aptarti ir kritiškai vertinti pateiktą meninį vaizdą. Taip pat nardinančio interaktyvumo teorija abejonės žaidinimo kontekste sąveikauja su R. A. Smith (2000) visuminio suvokimo ugdymu. Šio autoriaus nuomone meninis ugdymas atitinkamais būdais ir atitinkamu metu turi apimti kūrybinių, bendravimo, perimamumo ir kritikos gebėjimų ugdymą. Kai šie gebėjimai ugdomi atsižvelgiant į besimokančiųjų amžių ilgainiui išmokstama suvokti meno ir kultūros reiškinius, o tai ir yra galutinis meninio ugdymo tikslas. Tokį visuminio suvokimo lygį mokinys pasiekia per keletą mokymosi etapų: aiškinimo ir supažindinimo, suvokimo, įgūdžių lavinimo, įsisąmoninimo, pavyzdžių vertinimo ir kritinės analizės. Taigi, pasinėrimas, nors ir išreikštas šiek tiek kitomis kategorijomis, akcentuoja kritinio mąstymo ugdymo(si) siekiamybę. Galima pastebėti, kad R. A. Smith (2000) mokytojų rengimo principų kaitos būtinybės akcentavimas tiesiogiai siejasi su muziejinininkų-educatorių kritinio ugdymo pa(si)rengimo poreikiu. Neatsitiktinai M. J. Parsons (2000) akcentuoja visuminį suvokimą, kuris yra daugiau nei šiaip suvokimas, nes reikalingas interpretavimo, atitinkamų sugebėjimų bei iki tol įgyto supratingumo; kitaip tariant visuminis suvokimas – tai prasmingų ypatumų pagava. Prasmės kūrimo svarbą akcentuoja ir J. Davis, H. Gardner (2000), pristatydami kognityvinį požiūrį ir pastebėdami, kad jis praplečia grafinių simbolių naudojimo valdas iki išmanumo demonstravimo – tai susitarimu pasiekiamas dalykas, susitarimu tarp dviejų aktyvių prasmės interpretatorių – kūrėjo ir suvokėjo, kurie dažnai būna (kaip ir piešinio sumanymo metu) tas pats individas. J. Davis, H. Gardner (2000) pabrėžia, kad suvokimo, kaip prasmės aktyvaus kūrimo samprata turi



didelę pedagoginę reikšmę, juk išmokti suprasti dailės simbolius reikės ne tik tam vaikui, iš kurio išaugs meno kūrėjas, bet ir tam, kas aiškinsis prasmę, išmokęs „skaityti“ estetinius kultūros simbolius. J. Davis, H. Gardner (2000) atkreipia dėmesį, kad jeigu ugdant *Vaiką* ir toliau bus atiminėjama teisė į meninę raišką, tokią būdingą ateinančiajam į mokyklą, pasaulis praras daug subtilumo ne dėl meno kūrinių stygiaus, bet dėl išgyvenimų stygiaus, išgyvenimų, kuriuos taip subtiliai žadina estetinis suvokimas.

Neatsitiktinai D. Ibitz pastebi (2008), kad ignoruodami kritinę teoriją ir pedagogiką, gali būti, kad mes ignoruojame įrankius, kurie gali padėti muziejų darbuotojams suprasti muziejinės edukacijos praktiką kitų praktikų kontekste. Vadinasi, Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleista abejonės žadinimo kategorija savo kodu *perduoda kvietimą*, skirtą tiek muziejų teoretikams, tiek praktikams, kuriuo kviečia juos neužmiršti drąsiau taikyti kritines teorijas savo darbuose. Neatsitiktinai I. Ferreira (2012) pastebi, kad kaip žinių ir mokymosi erdvė, muziejai gali būti erdvės, skirtos kritiško ir kūrybiško mąstymo vystymui. Šis iššūkis yra galimybė muziejams prisitaikyti prie pokyčių ir tapti aktualiams. Juk muziejai yra laisvo pasirinkimo mokymosi erdves. I. Ferreira (2012) akcentuoja, kad vis dėlto pastebimas disonansas, tarp to, kokie muziejai yra ir kokie gali būti. Ši autorė apgailestauja, kad konstruktyvistinės idėjos akademiniame ir muziejų kontekste reiškiasi daugiau nei dešimtmetį (Hein, 1998), tačiau vis dar pasitaiko specialistų, kurie veikia mechaniniu būdu, nekeldami klausimų *ką, kaip ir kodėl* jie daro, darydami prielaidą, kad visi lankytojai turi tą pačią patirtį, mokosi taip pat ir tuo pačiu būdu (Falk ir kt., 2011, p. 325). Biheavioristinis mokymo modelis (Hein, 1998) ir toliau yra pranašesnis už kitus mokymo modelius daugelio muziejų praktikoje. O konstruktyvaus mokymosi modelis, siūlo giliai asmenišką ir kontekstinį procesą, formuodamas naują mokymąsi, siejant jį su ankstesnė patirtimi, interesais, ir asmeninė motyvacija (Falk ir Dierking, 2000). J. H. Falk ir kt. (2011, p. 325) pastebi, kad iš konstruktyvistinės perspektyvos žiūrint, mokymosi procesas muziejuose ir per muziejus, yra ne tai, apie ką muziejų nori mokyti, bet tai, kokią patirtį gali suteikti apsilankymas muziejuje lankytojui. E. Hooper-Greenhill (2011,

p. 374) pabrėžia, kad mokymasis muziejuose yra susijęs ne tik su kolekcijų stimuliavimu (angl. *stimuli*), bet ir su kognityviniais pasiekimais. Neatsitiktinai įvairūs autoriai aptarinėja transformuojančius lankytojų ir muziejų bendruomenių vaidmenis (pvz. Lang ir kiti., 2006). E. Hooper-Greenhill mano, kad vienas iš svarbiausių iššūkių muziejams yra atsigręžimas į lankytojus. Lankytojai tampa „*gerosios praktikos prasmų konstravimo interpretuotojais ir atlikėjais*“ (Hooper-Greenhill, 2011, p. 362). I. Ferreira (2012) pastebi, kad toks perėjimas prie labiau atviros, interpretuojančios paradigmos, siūlančios prasmingumo derybas, iš tikrųjų yra didžiulis iššūkis muziejams. Juk „*vienas formatas tinkantis visiems*“ nebeveikia, todėl muziejams siūloma (Falk ir kt. 2011) labiau prisitaikyti prie unikalių reikmių ir individualių interesų. Juk post muziejus (Hooper-Greenhill, 2000) suprantamas kaip „*daug balsų ir daug perspektyvų*“, o muziejaus balsas yra tik „*vienas iš daugelio*“, taigi bendruomenės vis labiau įtraukiamos į interpretuojančios bendruomenės sprendimų dalijimosi ir priėmimo procesus (Hooper-Greenhill, 2007, p. 81–82). I. Ferreira (2012) pastebi, kad konstravimas ir prasmingos derybos su bendruomenėmis reikalauja, kad muziejai skatintų savo lankytojų kritinio ir kūrybinio mąstymo įgūdžių vystymąsi. Muziejų įnašas mąstymo įgūdžių vystyme yra grindžiamas principais, kad muziejus yra žinių ir laisvo mokymosi pasirinkimo konstravimo erdvė, kuriame lankytojai yra muziejaus prasmų konstravimo praktikos interpretuotojai. Šiame kontekste kritinio ir kūrybinio mąstymo įgūdžiai yra svarbūs įrankiai, suteikiantys lankytojams kuo asmenišką apsilankymo muziejuje naudą. Post muziejuje (Hooper-Greenhill, 2007), daroma prielaida, kad bendruomenės yra įtraukiamos į sprendimų priėmimo procesus. Šis pokytis ir leidžia nuspėti galimą, S. E. Weil įvardytą „muziejų revoliuciją“ (Weil, 2007), nepamirštant, kaip pastebi L. Duoblienė (2008), kad kritinės pedagogikos kuriamos teorijos ne tik provokuoja veikti pedagogikos srityje, bet ir kviečia apmąstymams, dialogui, refleksijai, taigi liudija brandą, o ne paauglišką impulsyvų revoliucingumą keičiant pasaulį.

Nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilęs pasinėrimo procesas atskleidė poreikį muziejinės edukacijos *gilėjimui*, kitaip tariant *pra-*

*smingėjimui*. Tam pritaria ir I. Ferreira (2012) pastebėdama, kad muziejai, kaip visuma ir kaip komponentai – parodos, veiklos, edukaciniai užsiėmimai ir kita veikla – turi būti suvokiami kaip erdvės, kurios skatina mąstymo įgūdžius. Bbelieka sutikti su I. Ferreira (2012) apibendrinimu, kad norint šią muziejų revoliuciją padaryti įmanoma tiek muziejų specialistams, tiek jų auditorijai reikia mąstyti kritiškai ir kūrybiškai.

*Nardinančio interaktyvumo teorija muziejaus vizijų kontekste*. Nardinančio interaktyvumo teorija, nors ir formuojasi realioje terpėje, ji yra nukreipta ir į ateitį, kaip galima muziejinės edukacijos siekiamybė. Renkant duomenis, juos analizuojant buvo kreipiamas dėmesys į muziejinės edukacijos galimas perspektyvas (tyrimo dalyviai turėjo galimybę kalbėtis ne tik apie tai koks muziejus yra šiandien, bet ir apie tai, koks jis galėtų būti ateityje). Pastebima, kad ir muziejų tyrinėtojai neretai projektuoja muziejų ir muziejinės edukacijos viziją. N. Postaman (cit. Waidacher, 2007, p. 494) pabrėžia, kad „mums reikia muziejų, formuojančių žmonijos viziją, skirtingą nuo tos, kurią perša kiekviena reklamos agentūra ir kiekviena politiko kalba“. G. Black (2005) pateikia tokią viziją, koks turėtų būti dvidešimt pirmo amžiaus muziejus: daiktų lobynas, kuris yra svarbus visoms vietinėms bendruomenėms; fizinės, ekonominės, kultūrinės ir socialinės regeneracijos (atkūrimo) tarpininkas; visiems prieinamas – intelektualiai, fiziškai, socialiai, kultūriškai, ekonomiškai; svarbus visai visuomenei, kuri yra įtraukta į muziejaus vystymą ir pristatymą; siekiant pagerinti žmonių gyvenimus; kultūrinės įvairovės propaguotojas; socialinių ryšių propaguotojas; socialinio įtraukimo propaguotojas; savo bendruomenės ir kaimyninių bendruomenių atsinaujinimo iniciatorius; naujų lankytojų pritraukimo iniciatorius; vystymosi, darbo su projektais iniciatorius; edukacinių poreikių tenkintojas; neatskiriama besimokančios bendruomenės dalis; bendruomenės susitikimų vieta; patrauklus turistams; pelningas; kokybiškų paslaugų teikimo pavyzdys, su kaupu vertas sumokėtų pinigų. L. M. Mcintosh (2011) diskutuodama apie muziejų ateitį, akcentuoja, kad muziejai turėtų būti saugios vietos, kviečiančios lankytojus diskutuoti apie „nesaugias idėjas“ (Gurian, 2006, p.12, cit. Mcintosh, 2011). Dar įdomesnė muziejaus vizija

pateikiama 2008 m. Amerikos muziejų asociacijos iniciatyva paruoštame leidinyje, pristatant muziejų tendencijas ir ateities galimybes 2034 m. (Chung, Wilkening, Johnson, 2008). Šiame leidinyje teigiama, kad sparčiai besikeičiančiame ateities pasaulyje (2034 m.) muziejų ir muziejinės edukacijos vystymąsi veiks šie veiksniai: etninės įvairovės didėjimas, išsilavinusių moterų skaičiaus didėjimas, nepastovios energijos kainos ir mažėjantys išteklių, recesijos grėsmės poveikis, globalizacijos poveikis, ilgalaikė komunikacijų revoliucija, susiskaldęs vartojimas ir skaitmeninės informacijos platinimas, kūrybinis atgimimas ir kt. Taip pat šiame leidinyje pabrėžiama, kad muziejai bus realios oazės vis labiau virtualėjančiame pasaulyje, todėl jie kartu su atviromis vietomis ir maldos namais, reprezentuos geriausias atsitraukimo nuo virtualaus pasaulio galimybes; muziejai bus žinių apie tradicinius amatus saugyklomis, naujų sumanymų įkvėpimo šaltiniais ir, dėl savo kolekcijų bei parodų autentiškumo, taps naujų menininkų ir naujų meno formų įteisinėjais; būdami kūrybinės raiškos inkubatoriais, muziejai klestės kaip priemonės, skatinančios nuolatinį kūrybinį atgimimą ir vaidins gyvybiškai svarbų vaidmenį puoselėjant, dokumentuojant, organizuojant, aiškinant ir didinant naujų kūrybinės produkcijos sričių prieinamumą; muziejai taps kultūrinių mainų institucijomis savo bendruomenėse ir vienais reikšmingiausių tarpininkų, padedančių vaikams suprasti savo ateitį; reaguos į visuomenės poreikį didinant sąmoningumą, skatins kitų kultūrinių grupių žmonių supratimą ir dialogą tarp jų. Taigi muziejai taps svarbiais formaliojo ir neformaliojo ugdymo dalyviais. Nors kolektyvinė patirtis bus labiau fragmentiška nei bet kada anksčiau, bet muziejai tarnaus kaip saugios viešos pilietinio dialogo erdvės, taip pat kaip vieni patikimiausių informacijos šaltinių ir padės žmonėms naršyti milžiniško naujojo pasaulio informaciją, filtruodami ir patvirtindami patikimą informacijos turinį.

Minėtose muziejaus ateities vizijose atsiskleidžia ne tik augantis muziejų vaidmuo tiek vietos, tiek globalioje visuomenėje, bet ir mokymosi visą gyvenimą galimybė. Muziejų ateities vizijose jaučiamas tikėjimas, kad muziejai taps dar reikšmingesnėmis ugdymo(si) institucijomis, nei yra dabar. Taigi, kūrybiškumą ir kritinį mąstymą žadinan-

čios muziejinės edukacijos poreikis ateityje turėtų būti labiau skatintinas. Vadinasi, nardinančio interaktyvumo teorija, plūduriavimo procesu atskleidžianti vis dar pasitaikančias muziejinės edukacijos realijas, pasinėrimu siekdama giluminio – asmeninio lankytojų patyrimo ir gilesnio edukacinio poveikio, prisijungia prie esamų muziejinių vizijų ir demonstruoja galimą muziejinės edukacijos siekiamybę.

**Apibendrinimas.** Atlikus muziejinės edukacijos teorinę analizę nardinančio interaktyvumo teorijos kontekste, galima pastebėti, kad ši analizė praplėtė nardinančio interaktyvumo teorijos ribas bei atskleidė jos raišką ne tik kitų muziejinės edukacijos teorijų, bet ir įvairių kitų teorijų kontekste:

- Nardinančio interaktyvumo teorija yra svarbi tuo, kad joje ne tik demonstruojama galima konstruktyvizmo principų taikymo įvairovė, bet ir atskleidžiama šiandieninė pereinamojo laikotarpio situacija ugdymo teorijų taikymo kontekste. Plūduriavimas, kaip viena iš pagrindinių subkategorijų, labiau atstovauja sistemiam ir bihevioristiniam muziejui, o pasinėrimo, kaip kitos pagrindinės subkategorijos, užuomazgos pastebimos atradimų muziejuje, tačiau vystosi (siekia vystytis) konstruktyvistinio muziejaus kontekste.
- Kontekstualumas daro įtaką tiek plūduriavimo, tiek pasinėrimo procesams. Taigi kontekstualus modelis yra reikšmingas nardinančiam interaktyvumui, nes juo remiantis galima paaiškinti vidinius, neretai nelabai matomus, procesus šiuolaikinėje muziejinėje edukacijoje.
- Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleidžiama, kad pagrindinė interaktyvumo, kaip aktyvios veiklos muziejuje priežastimi tampa nuobodulys. Nardinančio interaktyvumo teorijoje iškilę abu procesai – plūduriavimas ir pasinėrimas – yra neatsiejami vienas nuo kito. Taip pat pastebima, kad interaktyvumas ir nuobodulys Lietuvos edukologiniuose tyrimuose yra itin mažai tyrinėti, taigi šių sampratų teorinė analizė gali būti naudinga ne tik plėtojant muziejinę edukaciją, bet ir kituose edukologiniuose kontekstuose.

- Nardinančio interaktyvumo teorijoje pasinėrimą galima įvardyti gilumine muziejinės edukacijos raiška, lygintina su Chr. Sorensen (2012) pateikta pasinėrimo metafora, kurioje pasinėrimas prilyginamas plaukimui vandeniu, kai mūsų judesiai neprivalo būti tęstiniai, nuoseklūs, mes galime tyrinėti aplinką, judėdami visomis įsivaizduojamomis kryptimis. Nardinančio interaktyvumo kontekste ši metafora ir simbolizuoja pasinėrimo kaip mokymosi muziejuje galimybių nesibaigiamumą.
- Pasinėrimo elementų teorinėje apžvalgoje atskleidžiama, kad *užkabinimo* kategorijos samprata turi panašumų su srauto teorijos *užkabinimo* samprata. Tuo tarpu įsitraukimo kategorija nardinančio interaktyvumo teorijoje turi platesnę reikšmę, apimančią dalyvavimo galimybes ir sąlygas srautui bei sudėtingumo didinimą sąmonėje. Tai reiškia, kad įsitraukimas nardinančio interaktyvumo teorijoje gali būti traktuojamas panašiai kaip ir M. Csikszentmihalyi srauto teorijos atveju. Tačiau įvardijus abejonės žadinimo kategoriją yra peržengiamos srauto teorijos ribos, o abejonės žadinimas atskleidžiamas kitame – kritinio mąstymo ugdymo kontekste. Taip pat abejonės žadinimo kategorija glaudžiai siejasi su kritine teorija bei su ją propaguojančiomis šiuolaikinėmis meno pažinimo teorijomis.
- Tyrimo metu iškilusi nardinančio interaktyvumo teorija siejasi ir su muziejinės edukacijos vizijomis, nes joje pastebima pasinėrimo perspektyva ne tik į globalią integraciją virtualioje erdvoje, bet ir į asmeninę edukacijos galimybę tiek realioje, tiek virtualioje muziejinėje aplinkoje.

### 3.4. Tyrimo ribotumai

„Kiekviena lazda turi du galus“  
(liaudies patarlė)

Plačiai žinomas liaudies posakis „Kiekviena lazda turi du galus“ simbolizuoja paprastą tiesą, kad šiam tyrimui pasirinkta klasikinės grindžiamosios teorijos strategija, kaip ir visos kitos tyrimų strategijos, turi ne tik savo privalumų, bet ir trūkumų.

Pažymėtina tai, kad šiame tyrime naudotas klasikinės grindžiamosios teorijos metodas buvo atskleistas kaip strategija, kurios trūkumai pasirodė esą „apgaulingi“, t. y. pasislėpę po lengvumo, paprastumo, prieinamumo kauke.

Paradoksalu, tačiau pačioje tyrimo pradžioje, atliekant pirmųjų interviu kodavimą, klasikinė grindžiamoji teorija tikrai neatrodė sunkiai suprantama. Tiesą sakant, iš pradžių ši strategija atrodė beveik tobula ir lengvai pritaikoma. Todėl, atvirasis kodavimas, pasirodęs nesudėtingas, vyko lengvai ir pakankamai greitai, viskas buvo taip paprasta ir aišku, kad pačioje tyrimo pradžioje netgi atrodė, kad nesvarbu savo mintis fiksuoti atmintinėse, todėl jos buvo rašytos tik norint pagrįsti privalomą grindžiamosios teorijos procedūrą, kurios svarba išryškėjo vėliau.

Šios strategijos sudėtingumas ir trūkumai ryškėjo tyrimui vis labiau rutuliojantis. O jam įsibėgėjus, jau atlikus keletą interviu ir turint vos keletą atmintinių, vis daugėjant bei įvairėjant duomenims ir pirminiams kodams, ėmė ryškėti tyrimo sudėtingumas, kuris buvo tolygus įsibėgėjančiam nuolatinio lyginimo procesui. Ir tik tada, kai pirminis tyrimo bandymas pasirodė esą nepakankamai teisingas, GT strategija prislėgė „visu savo svoriu“. Sunkiausia buvo atlaikyti tą didžiulį nežinomybės ir neaiškumo spaudimą, tas begalines abejones, ar einama teisingu keliu, todėl šis sudėtingas etapas ir buvo plačiau pristatytas 1.3 poskyryje gausiu atmintinių pavidalu.

Tenka pastebėti, kad dar vienu tyrimo apribojimu galima laikyti iš anksto nenumatytą patekimą į GT metodologinių diskusijų (kaip labiausiai nesuprastos (angl. *misunderstood*) socialinių tyrimų metodo-

logijos (Suddaby, 2006; Shah, Corley, 2006; Denzin, Lincoln, 1994; cit Fei, 2007) lauką. Norint išstrūkti iš šio lauko ir kuo geriau suprasti GT metodologiją reikėjo tam skirti nemažai laiko ir sunaudoti daug energijos, kuri, pasirinkus kitą metodologiją, galėjo būti panaudota spartesniam tyrimo plėtojimui.

Tyrimo ribotumu galima įvardyti ir teorinės atrankos reikalavimą eiti į tyrimo lauką iš anksto neplanuojant tyrimo imties. Tenka pripažinti, kad šį reikalavimą ne visada buvo lengva įvykdyti ir kartais neaiški tyrimo imties situacija virsdavo chaotiška, todėl ją ne visada buvo lengva suvaldyti, kaip ir buvo nelengva toleruoti nuolatinę neaiškumo būseną.

Šios tyrimo strategijos pritaikymo patirties nebuvimas neleido be jokių klystkelių teorijai sėkmingai iškilti. Tik po kurio laiko paaiškėjo, kad iš pradžių pasirinkta esminė kategorija nebuvo teisinga ir iki galo teoriškai prisotinta.

Siekiant, kad tyrimas būtų atliktas remiantis visomis klasikinei GT būdingomis procedūromis, nemažai neaiškumo ir nerimo sukėlė abejonės dėl to, kada teorija yra teisinga, todėl reikėjo išsamesnio įsigilinimo į šios tyrimo strategijos patikimumo kriterijus, kuriuos perprasti buvo nelengva. Dėl GT versijų įvairovės, net ir turint nemažai GT disertacijos rašymo pavyzdžių, ne visada buvo lengva nustatyti, kuris iš jų yra teisingas ir atitinkantis GT kriterijus bei gali būti laikomas klasikinės GT pavyzdžiu.

Apibendrinant galima teigti, kad didžiausias ribotumas buvo tyrėjo patirties, atliekant grindžiamosios teorijos tyrimus, nebuvimas. Tyrimui baigiantis ir jau įgijus šiek tiek patirties galima pastebėti, kad svarbiausi akcentai, kuriuos B. Glaser nurodo po kelis, o kartais ir keliolika kartų, yra tikrai reikšmingi: pirmiausia būtina pasitikėti ir visiškai sutikti su visomis „šio žaidimo taisyklėmis“.



## IŠVADOS

Atlikus tyrimą, remiantis klasikinės Grindžiamosios teorijos strategijos principais, iškilo Nardinančio interaktyvumo muziejinėje edukacijoje teorija, kuria buvo atskleisti *plūduriavimo* ir *pasinërimo* procesai, paaiškinantys šiuolaikinės muziejinės edukacijos raišką. Tyrimas atskleidė, kad *plūduriavimas* atspindi paviršinę muziejinę edukaciją, o *pasinërimas* – giluminę muziejinę edukaciją.

**Plūduriavimas.** Ši, pirmoji pagrindinė subkategorija, formavosi kaip paviršinės muziejinės edukacijos charakteristika, atsiskleidžianti nuobodulio rate, sudarytame iš tokių keturių kategorijų, kaip nuobodulys, siekis išvengti nuobodulio, aktyvinimas ir perdozavimas. Minėtų kategorijų sąveika leido suformuoti „nuobodulio ratą“, kaip galimai uždaro proceso metaforą.

*Nuobodulys* iškilo kaip tradicinio muziejaus charakteristika, kur vyrauja pakankamai monotoniška aplinka ir lankytojams trūksta stimulo, žadinančio ugdymosi poreikius.

*Siekis išvengti nuobodulio* leido suprasti, kad nuobodulys yra būseną, nepriimtina žmogui, ji suvokiama kaip nepatogumas, iš kurio stengiamasi kuo greičiau ištrūkti.

*Aktyvinimas* atsiskleidė, kaip dalinis interaktyvumas, tai yra tiesioginė ir netiesioginė muziejaus darbuotojų edukacinė veikla, stimuliuojanti muziejaus lankytoją muziejuje aktyviai veikti. Tai reiškia, kad aktyvinimas „tarytum“ padeda muziejaus lankytojui ištrūkti iš nuobodulio. Taigi keičiama ugdymo situacija muziejuje – išsiveržiama iš monotoniškos stimuliacijos. Atrodytų, kad aktyvinimas muziejinėje edukacijoje padeda idealiai spręsti tradicinio muziejinio nuobodulio problemą, tačiau išskylanti kita kategorija verčia tuo suabejoti.

*Perdozavimas* išskyla aktyvinimo fone ir padeda suprasti, kad muziejų lankytojai pernelyg aktyvinami, neretai tarytum persisotina aktyvumo, gavę per didelę jo „dozę“, ir tai sukelia nuobodulį. Tai reiškia, kad perdozavimas yra iššūkis, leidžiantis šiuolaikinei muziejiinei edukacijai įsisukti į nuobodulio ratą.

Taigi, plūduriavimą, kaip paviršinės muziejinės edukacijos procesą, atskleidžia nuobodulys, siekis išvengti nuobodulio, aktyvinimas ir

perdozavimas, kurių junginys metaforiškai pavadintas nuobodulio ratu. Plūduriavimas prasideda nuo nuobodulio, kuris daugeliui muziejų lankytojų asocijuojasi su edukacine veikla muziejuje. Muziejų edukatoriai suvokia šią problemą, todėl siekia išvengti nuobodulio ir deda edukacines pastangas aktyvindami muziejų lankytojus. Tačiau jeigu aktyvinimo tikslas formalus – aktyvi muziejų lankytojų veikla muziejuje, tuomet toks aktyvinimas duoda tik laikinus edukacinius rezultatus, o formalaus aktyvinimo pastangų didinimas veda prie perdozavimo, kuris lemia grįžimą į pradinę nuobodulio būseną. Taip sukasi nuobodulio ratas. Muziejaus lankytojas tuomet tarsi plūduriuoja muziejinės edukacijos paviršiuje: jam tai nuobodu muziejuje, tai įdomu, tai vėl nuobodu. Kai lankytojui nuobodu, tai edukacinis muziejaus poveikis yra minimalus, kai lankytojui įdomu – edukacinis poveikis sustiprėja. Plūduriavimas tik dalinai ir laikinai sprendžia nuobodulio problemą. Tai reiškia, kad nuobodulio rato įsukimas gali daryti įtaką muziejaus lankytojų slinkčiams nuo muziejaus, t. y. jis gali paskatinti muziejaus lankytojus ateityje *labiau vengti* muziejų.

**Pasinėrimas.** Ši, antroji pagrindinė subkategorija, formavosi kaip giluminės muziejinės edukacijos charakteristika, parodanti kaip išspręsti nuobodulio rato muziejinėje edukacijoje sukeltą problemą. Pasinėrimą, kaip vieną iš dviejų pagrindinių muziejinės edukacijos subkategorijų, apibūdina trys smulkesnės kategorijos: užkabinimas, į(si)traukimas ir abejonės žadinimas.

*Užkabinimas* iškilo, kaip pasinėrimo kategorija, kuri yra tiesiogiai nukreipta į lankytoją, siekiant jo pirminio giluminio susidomėjimo muziejine edukacija. Kitaip tariant, užkabinimą galima traktuoti, kaip svarbų ir neatsiejamą pasinėrimo proceso elementą, kaip pirmąjį sraigtelį, įgalinantį pradėti nėrimą gilyn.

*Į(si)traukimas* atsiskleidė, kaip antroji pasinėrimo kategorija, apibūdinanti lankytojo galimybę į(si)traukti į giluminę muziejinę edukaciją. Į(si)traukimu siekiama „nepaleisti užkabinto lankytojo“ ir tikimasi vis labiau jį įtraukti arba suteikti galimybę jam pačiam įsitraukti į giluminės muziejinės edukacijos pažinimo procesą. Kitaip tariant, į(si)traukimas leidžia tęsti daugiakryptį nėrimą gilyn.

*Abejonės žadinimas, trečioji pasinėrimo kategorija*, apibūdina giluminę muziejinę edukaciją. Abejones žadinanti muziejinė edukacija skatina muziejaus lankytojo kritinį mąstymą, suteikia galimybę abejo- ti, kelti klausimus, pačiam ieškoti atsakymų, keisti ir keistis, įtakoti ir formuoti eksponatą, ekspoziciją, muziejų ir patį save.

Tiek užkabinimas, tiek į(si)traukimas, tiek abejonės žadinimas apibūdina pasinėrimą, kaip procesą, vedantį nesibaigiančių pasinėrimo galimybių link, kai kiekvienas muziejinės edukacijos dalyvis (tiek muziejaus lankytojas, tiek muziejaus darbuotojas), atėjęs su savo su- pratimu ir žinojimu ar nežinojimu, turi galimybę integruotis ir formuo- ti naują, nesibaigiantį supratimą ar požiūrį į muziejų ir muziejinę edu- kaciją. Būtent tokia muziejinė edukacija labiausiai padeda spręsti muziejinio nuobodulio problemą, nes paliečia pačias muziejaus lanky- tojo kaip ugdytinio gelmes ir daro stiprų postūmį lankytojo asmenybės tobulėjimui. Toks pasinėrimo procesas, kuris yra apibūdinamas kaip užkabinantis, įtraukiantis, abejones žadinantis, sudaro prielaidas lan- kytojų slinkčiai muziejaus link, t. y. jis gali paskatinti muziejaus lan- kytojus ateityje *labiau grįžti* į muziejų.

Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleidžiamas muziejinės edukacijos daugiasluoksniškumas, neretai pasireiškiantis tuos sluoks- nius susiejančiame fone. Nardinantis interaktyvumas, kaip esminė kategorija, atsiskleidžia *integralaus gilėjimo* kontekste, o tai reiškia, kad šiuolaikinė muziejinė edukacija turi galimybę tiek *plūduriavimui*, tiek *pasinėrimui*. Vadinasi, *Nardinančio interaktyvumo* teorija muzie- jinės edukacijos kūrimo proceso dalyvius kviečia nepamiršti, jog tik *gilėjimas*, kaip prasmingo muziejaus kūrimo, galimybė, padeda nutolti nuo plūduriavimo ir leidžia pasinerti.

Kitaip tariant, nardinančio interaktyvumo teorija yra svarbi tuo, kad ja ne tik demonstruojama galima konstruktyvizmo principų tai- kymo įvairovė, bet ir atskleidžiama šiandieninė pereinamojo laikotar- pio situacija ugdyto teorijų taikymo kontekste. Plūduriavimas, kaip viena iš pagrindinių subkategorijų, labiau atstovauja sisteminiam ir biheivoristiniam muziejui, o pasinėrimo, kaip kitos pagrindinės subka- tegorijos, formavimosi užuomazgos pastebimos atradimų muziejuje, tačiau vystosi (siekia vystytis) konstruktyvistinio muziejaus kontekste.

## REKOMENDACIJOS

Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleidžiami *plūduriavimo* ir *pasinėrimo* procesai, kuriais kviečiama atkreipti dėmesį į paviršinę ir giluminę muziejinės edukacijos raišką, siunčiant giluminės muziejinės edukacijos rekomendaciją tiek muziejininkams, tiek muziejinių ekspozicijų kūrėjams, tiek muziejų lankytojams, tiek formaliojo ir neformaliojo ugdymo specialistams.

Taip pat pravartu akcentuoti, kad šiuolaikinės muziejinės edukacijos kūrimo procese dalyvauja įvairių sričių specialistai ir neretai iškyla „nesusikalbėjimo“ problema, sąlygota ne tik skirtingų dalyvių profesinio pasirengimo kompetencijų ar asmeninių savybių, bet ir dėl skirtingos muziejinės edukacijos sampratos arba jos nebuvimo. Tai reiškia, kad svarbu plėsti supratimą apie tai, jog visi dalyviai, kurie vienaip, ar kitaip daro įtaką galimam muziejinės edukacijos rezultatui, vedančiam *plūduriavimo* arba *pasinėrimo* keliu, yra svarbūs kuriant muziejinę edukaciją. Verta prisiminti, kad jie visi konstruoja ne tik muziejinės edukacijos aplinką, bet ir galimą muziejinės edukacijos procesą.

**Rekomendacijos muziejininkams.** Nardinančio interaktyvumo teorija kviečia muziejininkus praktikuoti giluminę muziejinę edukaciją, kurios metu lankytojai turėtų galimybę mokytis pasinerdami (t. y. dalyvauti užkabinimo, į(si)traukimo ir abejonės žadinimo procesuose), ir neapsiriboti paviršinio interaktyvumo praktikavimu, nepajėgiančiu nuplėšti nuo muziejaus nuobodulio etiketės. Taip pat nardinančio interaktyvumo teorijoje atkreipiamas dėmesys į tai, kad muziejaus lankytojai turėtų būti dažniau vertinami, kaip lygiaverčiai muziejinės edukacijos proceso dalyviai, kuriems muziejų darbuotojai suteiktų galimybę kartu keisti muziejinės edukacijos raišką šiuolaikiniame muziejuje. Kitaip tariant, nardinančio interaktyvumo teorija muziejininkus kviečia atviram ir nesibaigiančiam dialogui su muziejaus lankytojais.

**Rekomendacijos muziejinių ekspozicijų kūrėjams.** Tyrime buvo atskleista tai, kad vis dar pasitaiko atvejų, kai brangiai kainuojančioms šiuolaikinėms muziejinėms ekspozicijoms nepavyksta sėkmingai pritaikyti muziejinės edukacijos ir ištrukti iš nuobodulio rato bei tai, kad šiuolaikinis muziejus iš plūduriuojančios, kitaip tariant, statiškos „ne-

gyvos“, erdvės siekia virsti pasineriančia „gyva“ ir besikeičiančia erdve. Tai leidžia suprasti, kad kiekvienas jame esantis eksponatas, stendas, kompiuteris neturėtų atsirasti tik dėl to, kad yra modernus ar efektingas. Kiekvienas iš jų turėtų „prabilti“ tam, kad pakviestų lankytoją pasinerti. Juk kiekvienas ekspozicijoje esantis eksponatas, baldas ar bet kuri kita detalė turėtų būti nukreipti į lankytoją, nes šiuolaikinė muziejinė edukacija yra ne pamoka, kuri įprasta mokykloje, todėl net ir kuriant paprasčiausią edukacinę klasę muziejinėje erdvėje reikėtų ją ne tik „perkelti“ iš mokyklinės aplinkos, bet ir integruoti į edukatyvią muziejinę erdvę. Todėl reikšminga akcentuoti tai, kad muziejinių ekspozicijų projektuotojai ir kūrėjai negali likti nuošalyje kuriant gilėjančią ir integralią, pasinėrimą skatinančią muziejinę aplinką. Taigi nardinančio interaktyvumo teorijoje muziejinių ekspozicijų kūrėjai kviečiami labiau gilintis į šiuolaikinės ugdymo teorijas, kad galėtų būti lygiateisiais šiuolaikinės muziejinės edukacijos propaguotojais ir efektyvių muziejinės edukacijos sprendimų kūrėjais.

**Rekomendacijos muziejų lankytojams.** Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleidžiama, kad šiuolaikinis muziejaus lankytojas turėtų būti ne tik aktyvus, bet ir kritiškas muziejinės edukacijos dalyvis. Taigi šis tyrimas yra ne tik *bandymas* atkreipti dėmesį ir tų potencialių muziejaus lankytojų, kurie nesilanko muziejuose, bet ir *kvietimas*, raginantis užsukti į muziejus, kurie neretai gali nustebinti ar išblaškyti ilgus metus savyje nešiotą nuobodulio jausmą ir suteikti galimybę *pasinėrimui*.

**Rekomendacijos formaliojo ir neformaliojo ugdymo specialistams.** Nardinančio interaktyvumo teorijoje atskleidžiama, kad kuriant nardinančią muziejinę edukaciją yra svarbu bendravimas ir bendradarbiavimas, kurie tyrime pristatyti pagrindinio socialinio proceso, įvardyto *gilėjimu*, kontekste. Taigi tyrime buvo atskleista, kad didžiausia muziejaus lankytojų dalis yra ikimokyklinio, pradinio ir bendrojo lavinimo mokinių grupės, todėl svarbu, kad ugdymo specialistai *pasitrauktų iš skirtingų barikadų pusių*, ir liautųsi, B. Garcia (2012), žodžiais tariant, muziejus traktuoti kaip vietas, kuriose mokymas yra „mažesnis“: ne toks validus, ne toks svarbus visuomenės sveikatai, ir ne toks pajėgus duoti teigiamą impulsą mūsų visuomenei, negu forma-

liosios mokymosi institucijos. Tiksliau būtų bendromis jėgomis įsilieti į sėkmingo edukacinio, pasinėrimą sąlygojančio ugdymo proceso kūrimą. B. Garcia pastebėjimu (2012), reikėtų neužmiršti, kad formali bei neformali mokyklų ir muziejų edukacinė aplinka turėtų tarnauti sveikos bendruomenės mokymui kaip *yin* ir *yang*: kaip lygiavertės pusės, esančios vienodai svarbios ugdant visavertį asmenį mokymosi visą gyvenimą kontekste.

**Rekomendacijos tyrėjams.** Nardinančio interaktyvumo teorija gali būti vertinga ir kaip bandymas taikyti Lietuvos edukologijoje klasikinės grindžiamosios teorijos strategiją. Šiame tyrime pristatomas grindžiamosios teorijos vystymosi laukas ir šios teorijos atlikimui reikalingos procedūros, o jų pritaikymas gali būti praktiškai naudingas įvairių socialinių mokslų tyrinėtojams. Šiuo tyrimu galima padėti būsimiems grindžiamosios teorijos tyrėjams nekartoti šio tyrimo autorės padarytų klaidų. Taip pat klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimas, kaip netradicinis tyrimas, kviečia į muziejinės edukacijos tyrimus pažvelgti plačiau, išbandant kuo įvairesnius tyrimo metodus ir strategijas. Šiai tyrimo autorės minčiai antrina E. Hooper-Greenhill (2011, p. 377), kelianti klausimą: jeigu prasmės kūrimas yra varijuojantis ir nestabilus, tai kaip jis gali būti tiriamas? E. Hooper-Greenhill (2011) pastebi, kad norint suvokti prasmę, patiriamą muziejaus lankytojų, nepakanka tik stebėti žmones ir uždavinėti jiems demografinius klausimus; jeigu šiek tiek informacijos ir gaunama tokiais tyrimais, tai daug gilesnis požiūris yra reikalingas norint iširti interpretacines strategijas ir repertuarą, kas skatina atkreipti dėmesį į interpretacines filosofijas ir kokybinius tyrimo metodus. Šioje vietoje taip pat svarbu prisiminti tarptautinės konferencijos Museum utopias metu (vykusios 2012 m. Leicester universitete, UK) nuskambėjusią mintį, kad kuo įvairesni bandymai tyrinėti muziejų veiklą yra itin laukiami.

Tad belieka viltis, kad šis bandymas pažvelgti į muziejinę edukaciją per „klasikinės GT akinius“ bus ne tik teoriškai naudingas kitiems muziejų ir muziejinės edukacijos tyrinėtojams, bet ir praktiškai pritaikomas kasdiniame muziejininkų ir kitų edukatorių darbe.

## LITERATŪRA

### Mokslo šaltiniai

1. Adams, M., Foutz, S., Luke, J., Stein, J. (2006). *Thinking Through Art. Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program Year 3 Preliminary Research Results*. Prieiga internete: <http://www.gardnermuseum.org/education/research> [Žiūrėta 2010-09-21].
2. Alexander, E. (1979). *Museums in Motion: An introduction to the history and functions of museums*. Nashville, p. 5–15.
3. Allen, L. M., Bryant, A. (2003). A Constructive/ist Response to B. Glaser. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4 (1).
4. Allen, L. M. (2010). A critique of four grounded theory texts. *The Qualitative Report*, 15, (6), p. 1606–1620.
5. Alwi, A., McKay, E. (2009). Investigating online museum exhibits and personal cognitive learning preferences. Prieiga internete: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/alwi.pdf> [Žiūrėta 2010-09-12].
6. Ambe-uva, T. N. (2006). Interactivity in distance education: The National Open University of Nigeria (NOUN) experience. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. ISSN 1302-6488 Vol. 7, No. 4, Article, 9.
7. Amos, A., Wiltshire, S., Haw, S., McNeill, A. (2006). Ambivalence and uncertainty: Experiences of and attitudes towards addiction and smoking cessation in the mid-to-late teens. *Health Education Research*, 21 (2), p. 181–191.
8. Anderson, D. (2009). *The listening museum in learning to live museums, young people and education*. Edited by K. Bellamy, C. Openheim, p. 30–42.
9. Anshel, M. H. (1991). A survey of elite athletes on the perceived causes of using banned drugs in sport. *Journal of Sport Behavior*, 14(4), p. 283–307.
10. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai, 519 p.
11. Babchuk, W. A. (1996). *Glaser or Strauss?: Grounded Theory and Adult Education*. Michigan State University. Prieiga internete:

<http://web.archive.org/web/20060315133436/www.iupui.edu/~adulted/mwr2p/prior/gradpr96.htm> [Žiūrėta 2009-12-15].

12. Babchuk, W. A. (2009a). Grounded theory for practice-based application: Closing the embarrassing gap between theory and empirical research. *Proceedings of the 28th Annual Midwest Research Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, p. 13–18.
13. Babchuk, W. A. (2009b). Grounded Theory 101: Strategies for Research and Practice. *Proceedings of the 28th Annual Midwest Research Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, p. 7–12.
14. Balčytienė, A. (1998). *Būdas mokyti kitaip: hipertekstinė mokymo aplinka*. Vilnius: margi raštai, 92 p.
15. Baldino, S. D. (2010). *Museum Learners Club: Social Environments for Inclusive Learning*. PhD thesis. Leicester university, School of museum studies, 318 p.
16. Barbalet, J. (1999). Boredom and social meaning. *Journal of Sociology*, 50(4), p. 631–646.
17. Barnes, A., Lynch, D. R. (2012). From the classroom to the museum: understanding faculty-designed assignments in an academic museum. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), p. 487–503.
18. Barry, M. (2012). *The Age of Interactivity: An historical analysis of public discourses on interactivity in Ireland 1995 – 2009*. PhD dissertation. Dublin City University, 262 p.
19. Barton, J. (2005). Digital libraries, virtual museums: same difference. *Library review*, 54(3), p. 149–154.
20. Belton, T., Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), p. 579–595.
21. Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill, 350 p.
22. Bergkamp, J. (2010). *The Paradox of Emotionality & Competence in Multicultural Competency Training: A Grounded Theory*. PhD thesis. Antioch University Seattle, 149 p.
23. Binnema, D. (2004). Interrelations of psychiatric patient experiences of boredom and mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(8), p. 833–842.



24. Birks, M., Mills, J. (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide*. Sage Publications Ltd, 224 p.
25. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta, 392 p.
26. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. S. Jokužio leidykla-spaustuvė, 304 p.
27. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. KU, 96 p.
28. Bitgood, S., Patterson, D., Benefield, A. (1988). Exhibit design and visitor behavior: Empirical relationships. *Environment and Behavior*, 20(4), p. 474–491.
29. Bitgood, S. (1990). *The role of simulated immersion in exhibition* (Report No. 90-20). Jacksonville, AL: Center for Social Design, 28 p.
30. Bitgood, S. (2002). Environmental psychology in museums, zoos, and other exhibition centres. In R. Bechtel, A. Churchman (eds.) (2002). *Handbook of Environmental Psychology*, John Wiley & Sons, p. 461–480.
31. Black, G. (2005). *The Engaging Museum – Developing Museums for Visitor Involvement*. Routledge, 308 p.
32. Black, N. (2009). *A Grounded Theory of Corporate Citizenship. Myanmar (Burma) as a Case in Point*. PhD dissertation. The University of Waikato, 551 p.
33. Bloom, J. N., Mintz, A. (1990). Museums and the future of education. *The Journal of Museum Education*. Vol. 15, No. 3, p. 12–15.
34. Björk, St., Holopainen, J. (2004). *Patterns in game design*. Charles River Media, 206 p.
35. Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. (5th ed.). Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 320 p.
36. Bourke, S., Cikoratic, J., Mack, G. (1999). *Researching organisational behaviour: An Introduction to grounded theory*. Priega internete: <http://www.bechervaise.com/DBAR5.htm> [Žiūrėta 2009-10-14].
37. Bradley, S. A. (2010). Reconstructed Grounded Theory: Beyond Comparison? *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*. Priega internete: <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Bradley.pdf> [Žiūrėta 2010-10-12].

38. Breckenridge, J. (2009). Demystifying Theoretical Sampling in Grounded theory Research. *The Grounded Theory Review*. Vol. 8, No. 2, p. 113–126.
39. Breckenridge, J. (2010). *Being Person Driven in a Service Driven Organisation: A Grounded Theory of Revisioning Service Ideals and Client Realities*. PhD thesis, 301 p.
40. Breckenridge, J., P. (2012). Choosing a methodological path: reflections on the constructivist turn. *The Grounded Theory Review*. Vol. 11, No. 3.
41. Breuer, F. (2009). *Reflexive grounded theory*. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 171 p.
42. Bryant, A. (2003). A Constructive/ist Response to Glaser [25 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), Prieiga internete: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0301155> [Žiūrėta 2009-10-11].
43. Bryant, A., Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: Sage. 623 p.
44. Bryant, A. (2009). Grounded Theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 2, Prieiga internete: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090325> [Žiūrėta 2009-12-11].
45. Brissett, D., Snow, R. P. (1993). Boredom: Where the future isn't. *Symbolic interaction*, 16(3), p. 237–256.
46. Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2007). Dokumentinis tyrimas kaip socialinio kokybinio tyrimo metodas. *Pedagogika*. 86, p. 82–89.
47. Būčys, Ž. (2000). Lietuvos nacionalinio muziejaus ištakos. *Muziejinkystės biuletenis*, Nr. 3.
48. Būčys, Ž. (2005). Paroda skirta Senienų muziejui. *Lietuvos muziejai*, Nr. 1-2.
49. Būčys, Ž. (2012). *Senienos ir visuomenė: paveldo komunikacija XIX a. Lietuvoje*. Daktaro disertacija. VU, 219 p.
50. Caldwell, L., Darling, N., Payne, L., Dowdy, B. (1999). Why are you bored?: an examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*. 31, p. 103–121.

51. Cameron, D. (1971). The Museum a Temple, or the Forum. In *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Rowman Altamira, p. 61–73.
52. Castle, M. C. (2004). *Teaching in the virtual museum*. Presented at the Ontario Museum Association's Colloquium on Learning in Museums VII in Peterborough, Ontario on October 20. Prieiga internete: [http://www.mccastle.com/UserData/OMA04 Teaching in the virtual museum.pdf](http://www.mccastle.com/UserData/OMA04_Teaching_in_the_virtual_museum.pdf) [Žiūrėta 2010 09 12].
53. Celiešiūtė, J. (2005). Muziejaus edukacinės aplinkos galimybės ir ribotumai pradinės mokyklos curriculum plėtros kontekste. *Jaunujų mokslininkų darbai*. 3(7).
54. Chao-Yu, Lin. (2009). *Investigating the potential of on-line 3D virtual environments to improve access to museums as both an informational and educational resource*. PhD dissertation at De Montfort University, 500 p.
55. Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Sage Publications, London, p. 509–535.
56. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage publications Ltd, 224 p.
57. Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In *The Handbook of Emergent Methods*. Edited by Sh. N. Hesse-Biber, P. Leavy. Guilford Press, p.155–170.
58. Chen, Yi-Chien. (2004). *Educating Art Museum Professionals: The current state of museum studies programs in the United States*. Prieiga internete: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07132004-121102/> [Žiūrėta 2009-06-07].
59. Chieu, V. M. (2005). *Constructivist Learning: An Operational Approach for Designing Adaptive Learning Environments Supporting Cognitive Flexibility*. PhD dissertation. Université catholique de Louvain, 251 p.
60. Čiuladienė, G. (2008). *Paauglių konfliktai ir jų sprendimo pedagoginės prielaidos*. Daktaro disertacija. VU.
61. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass, 231 p.
62. Csikszentmihalyi, M., Hermanson, K. (1995). *Intrinsic Motivation in Museums: Why Does One Want to Learn?* Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda. J. Falk,

- L. Dierking. Washington D.C., American Association of Museums, p. 67–77.
63. Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books, 192 p.
  64. Christiansen, O. (2011). The Literature Review in Classic Grounded Theory Studies: A methodological note. *The Grounded Theory review*. Vol. 10, No. 3, p. 21–25.
  65. Chung, J., Wilkening, S., Johnson S. (2008). *Museums & society 2034: trends and potential futures*. An initiative of the American association of museums, 20 p.
  66. Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic interaction*. Vol. 26, No. 4, p. 553–576.
  67. Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn*. SAGE, 365 p.
  68. Coyle, J. R, Thorson, E. (2001). The Effects of Progressive Levels of Interactivity and Vividness in Web Marketing Sites. *Journal of Advertising*. 30(3), p. 65–77.
  69. Collins, J. (2011). *New Normalizing: a Grounded Theory of the transition for migrant health care professionals*. PhD thesis. Dublin City University, 222 p.
  70. Cooper, J. (1993). *Engaging the visitor: Relevance, participation and motivation in hypermedia design*. Selected papers from the second International Conference on Hypermedia and Interactivity in Museums, p. 174–177.
  71. Corbin, J. (2004). Juliet Corbin in conversation with Cesar A. Cisneros-Puebla “To Learn to Think Conceptually”. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 32.
  72. Corbin, J., Holt, N., L. (2005). Grounded Theory. In Somekh, B., Lewin, C. (eds) *Research Methods in the Social Sciences*. SAGE Publications, London-Thousand Oaks-New Delhi, p. 49–55.
  73. Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, 400 p.
  74. Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2e). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

75. Cruz, K. M. (2012). *School-Museum Partnerships: Examining an Art Museum's Partnering Relationship with an Urban School District*. Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations. Paper 92. Georgia State University, 189 p.
76. Danker, S. H. (2012). *Museums and schools: strengthening relationships between an art museum educator and local teachers*. PhD dissertation. University of Illinois, 342 p.
77. Daraškevičiūtė, V. (2010). Tiesos ir meno kūrinio santykis: B. Croce ir H. G. Gadameris. *Problemos*, 77, p. 163–173.
78. Davis, J., Gardner, H. (2000). Kognityvinė revoliucija ir jos poveikis vaiko-dailininko supratimui bei ugdymui. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Meninio ugdymo teorija JAV, sud. V. Matonis. Vilnius, Enciklopedija, p. 109–130.
79. Deshpande, S., Geber, K., Timpson, C. (2007). Engaged dialogism in virtual space: an exploration of research strategies for virtual museums. In F. Cameron, S. Kenderdine. *Theorizing digital cultural heritage: a critical discourse*. MIT Press, 268 p.
80. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE, 1210 p.
81. Denzin, N. K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation: In A. Bryant, K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 454–471.
82. Devadas, U. M., Silong, A. D., Ismail, I. A. (2011). The Relevance of Glaserian and Straussian Grounded Theory Approaches in Researching Human Resource Development. Full Paper Proceedings of International Conference on Financial Management and Economics-ICFME 2011. *International Proceedings of Economics Development and Research*, p.348–352.
83. Dick, B. (2002). *Grounded Theory: a Thumbnail Sketch*. Prieiga internete: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html> [Žiūrėta 2009-08-11].
84. Dierking, D. L. (1996). Historical survey of Theories of Learning. *In Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*. Museums and Galleries Commission, London. (21).
85. Dierking, L. D., Luke, J. L., Foat, K. A., Adelman, L. M. (2001). The Family and Free-Choice Learning. *Museum News*. November/December. Prieiga internete: [http://www.aamus.org/pubs/mn/MN\\_ND01\\_FamilyLearning.cfm](http://www.aamus.org/pubs/mn/MN_ND01_FamilyLearning.cfm) [Žiūrėta 2010-10-01].

86. Dillenbourg, P. (2000). Virtual Learning Environments. *EUN conference 2000: Learning in the new millennium: building new education strategies for schools*. Prieiga internete: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf> [Žiūrēta 2011-11-03].
87. Dilenschneider, C. (2010). *How museums can use social media to engage different learning types*. Prieiga internete: <http://colleendilen.com/2010/12/15/how-museums-can-use-social-media-to-engage-different-learning-types> [Žiūrēta 2011-12-10].
88. Duoblienė, L. (2008). Kritinė tarptikybinių pedagogika: Pro ir Contra. *Religija ir kultūra*. 5(1), p. 98–108.
89. Dunne, C. (2008). “We know them but we don’t know them”: *A Grounded Theory Approach to Exploring Host Students’ Perspectives on Intercultural Contact in an Irish University*. PhD thesis, Dublin City University, 358 p.
90. Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*. 42, p. 1035–1045.
91. Eaves, E. D. (2001). A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing*. 35(5), p. 654–63.
92. Edwards, K. E. (2007). “Putting my man face on”: *a grounded theory of college men’s gender identity development*. PhD dissertation. University of Maryland, 241 p.
93. Elliott, N. Lazenbatt, A. (2005). How to recognise a “quality” grounded theory research study. *Australian Journal of Advanced Nursing*. 22(3), p. 48–52.
94. Ennes, W., Thomas, Chr. (2007). Integrating Visual Thinking Strategies into Educational Web Resources. *Museums and the Web conference 2007*. Prieiga internete: <http://www.museumsandtheweb.com/mw2007/papers/ennes/ennes.html> [Žiūrēta 2012-09-21].
95. Evans, C., Gibbons, N. J. (2006). The interactivity effect in multimedia learning. *Computers & Education*. 49, p. 1147–1160.
96. Falk, J. H., Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D.C: Whalesback Books, 205 p.
97. Falk, J. H., Dierking, L. D. (1995). *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums, 143 p.

98. Falk, J. H., Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Rowm& Littlefield, 272 p.
99. Falk, J. H., Dierking, L. D. (2002a). *The museum experience*. (4th edition). Washington, DC: Whalesback Books, 205 p.
100. Falk, J. H., Dierking, L. D. (2002b). *Lessons without limit-how free-choice learning is transforming education*. Rowman AltaMira Press, 208 p.
101. Falk, J. (2004). The director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums. *Science Education*. Vol. 88, S86–S96.
102. Falk, J. H., Dierking, L. D., Rennie, L. J., Williams, G. F. (2006). FORUM: Communication about science in a traditional museum – visitors' and staff's perceptions. *Cultural Studies of Science Education*, 2 (1), p. 821–829.
103. Falk, J., Foutz, S., Dierking, L. (2007). *In principle, in practice: museums as learning institutions*. USA: Rowman Altamira, 315 p.
104. Falk, J. H., Heimlich, J., Foutz, S. (2009). *Free-Choice Learning and the Environment*. Lanham, MD: AltaMira Press, 224 p.
105. Falk, J. H., Dierking, L. D., Adams, M. (2010). Towards a usable model for understanding learning from museums. *A Companion to Museum Studies*. John Wiley and Sons. Prieiga internete: <http://books.google.com>. [Žiūrēta 2010-10-11].
106. Falk, J. H. (2011). Reconceptualizing the Museum Visitor Experience. Who visits, why and to what affect? *ICOFOM 2011*. Prieiga internete: [network.icom.museum](http://network.icom.museum). [Žiūrēta 2012-01-14].
107. Falk, J. H., Dierking, L. D., Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. In Macdonald, S. (ed.) *A Companion to Museum Studies*. Wiley-Blackwell, p. 323–339.
108. Falk, J. H., Moussouri, T., Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator: The Museum Journal*, 41(2), p. 106–120.
109. Falk, J., Storksdieck, M. (2005). Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. *Science Education*. Vol. 89, Iss. 5. Prieiga internete: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sci.20078/pdf>. [Žiūrēta 2010-09-07].

110. Ferreira, I. (2012). Museums in the Twenty First Century – The Importance of Critical Thinking and Creative Thinking. *Proceedings of the DREAM conference “The Transformative Museum”*. Roskilde University, Denmark, 1–13.
111. Flatten, M. R. (1976). *The effects of a museum esthetic education program on self concept, selected attitudes and school absences of elementary school children*. PhD dissertation. Texas tech university, 165 p.
112. Flynn, J. (2007). *Nurses' perceptions of quality nursing care: a grounded theory study of overloading*. PhD thesis. Southern Cross University, 221 p.
113. Fraser, J., Heimlich, J., Jacobsen, J., Yocco, V., Sickler, J., Kisiel, J., Knight-Williams, V., Nucci, M., Ford Jones, L., Stahl, J. (2010). Giant screen film and science learning. *Discuss Proceedings*, 4,1–4,17.
114. Frome, J. (2009). The Ontology of Interactivity. *The Philosophy of Computer Games Conference*. Oslo, p. 1–6.
115. Freire, P. (2000). *Kritinès sąmonės ugdymas*. Tyto alba, 298 p.
116. Garcia, B. (2012). What We Do Best. Making the Case for the Museum Learning in its Own Right. *Journal of Museum Education*. Vol. 37. No. 2, p. 47–55.
117. Geiwitz, P. (1966). Structure of boredom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, p. 592–600.
118. Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*. 55, p. 541–561.
119. Giambatista, R. C., Hoover, J. D. (2009). An empirical test of “behavioral immersion” in experiential learning. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Vol. 36, p. 124–131.
120. Glaser, B. (1964). *Organizational scientists: their professional careers*. Bobbs-Merrill Co, 140 p.
121. Glaser, B. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*. Vol. 12, No. 4, p. 436–445.
122. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, 271 p.
123. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press, 164 p.



124. Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press, 128 p.
125. Glaser, B. (1994). *More Grounded Theory Methodology: A Reader*. Sociology Press, 388 p.
126. Glaser, B. (1995). *Grounded Theory 1984–1994. A Reader*. Vol.1-2. Sociology Press, 880 p.
127. Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press, 254 p.
128. Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization contrasted with Description*. Sociology Press, 232 p.
129. Glaser, B. (2002a). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*. 1 (2). Article 3, p.1–31.
130. Glaser, B. (2002b). Constructivist Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3), Art. 12.
131. Glaser, B. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Descriptions Remodeling of Grounded Theory Methodology*. Sociology Press, 217 p.
132. Glaser, B., Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*. 5(2).
133. Glaser, B. (2005a). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical coding*. Sociology Press, 160 p.
134. Glaser, B., Holton, J. (2005b). Staying Open: The Use of Theoretical Codes in Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*. Vol. 5, No. 1, p. 1–20.
135. Glaser, B. (2006). Generalizing: the descriptive struggle. *The Grounded Theory review*. Vol. 6, No. 1, p. 1–28.
136. Glaser, B. (2007). Forty years after Discovery: Grounded theory worldwide. *The Grounded Theory review*. Special issue, November, p. 21–32.
137. Glaser, B. (2008). *Doing Quantitative Grounded Theory*. Sociology press, 92 p.
138. Glaser, B. (2009). *Jargonizing: The use of the grounded theory vocabulary*. Sociology press, 84 p.
139. Glaser, B. (2010). The future of GT. *The Grounded Theory review*. Vol. 9, No. 2, p. 1–14.
140. Glaser, B. (2011). *Getting Out of the Data: Grounded Theory Conceptualization*. Sociology press. 201 p.

141. Glaser, B. (2012a). Stop. Write! Writing Grounded Theory. *The Grounded Theory review*. Vol. 11, No. 1, p. 2–11.
142. Glaser, B. (2012b). No Preconception: The Dictum. *The Grounded Theory review*. Vol. 11, No. 2.
143. Goulding, Chr. (2002). *Grounded theory: a practical guide for management, business and market researchers*. SAGE, 186 p.
144. Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J., Danckert, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*. Vol. 30, No. 6, p. 647–666.
145. Goldkuhl, G., Cronholm, S. (2003). Multi-grounded theory – Adding theoretical grounding to grounded theory. Accepted to *The 2nd European Conference on Research Methods in Business and Management* (ECRM 2003), Reading, UK, 20-21 March. Prieiga internete: <http://www.vits.org/publikationer/dokument/336.pdf>. [Žiūrėta 2010-01-16].
146. Goldkuhl, G., Lind, M. (2006). How to develop a multi-grounded theory: the evolution of a Business process theory. *Australasian Journal of Information Systems*. Vol. 13, No. 2, p. 69–86.
147. Goldkuhl, G., Cronholm, S. (2010). Adding Theoretical Grounding to Grounded Theory – Towards Multi-Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods* (IJQM), Vol. 9, No. 2, p. 187–205.
148. Gordon, E. (2009). “Re-vitalizing Worthiness” in relation to transcending suicidality. PhD thesis. Dublin City University, 323 p.
149. Gorman, A. (2008). *Museum Education Assessment: A Survey of Practitioners in Florida Art Museums*. PhD thesis. Florida State University, 67 p.
150. Griffin, J., M. (1998). *School – museum integrated learning experiences in science: a learning journey*. PhD dissertation. University of Technology of Sydney, 346 p.
151. Griffin, S. (2011). *Negotiating Duality: A Framework for Understanding the Lives of Street-Involved Youth*. PhD thesis. University of Victoria, 291 p.
152. Gudžinskienė, V. (2011). Konstruktyvizmo ištakos Lietuvoje ugdatant socialinius įgūdžius. *Pedagogika*. T. 103, p. 38–44.
153. Gurd, B. (2008). Remaining consistent with method? An analysis of grounded theory research in accounting. *Qualitative Research in Accounting & Management*. Vol. 5 No. 2. p.122–138.

154. Gustavsen, P. A., Tilley, E. (2003). Public relations communication through corporate websites: Towards an understanding of the role of interactivity. *Prismjournal*, Prism 1(1). Prieiga internete: [http://www.prismjournal.org/fileadmin/Praxis/Files/Journal\\_Files/issue1/refereed\\_articles\\_paper5.pdf](http://www.prismjournal.org/fileadmin/Praxis/Files/Journal_Files/issue1/refereed_articles_paper5.pdf) [Žiūrėta 2011-09-10].
155. Guzman, J. L., Dormido, S., Berenguel, M. (2010). Interactivity in education: An experience in the automatic control field. *Computer Applications in Engineering Education*, p. 1–12.
156. Gutwill, J. P. (2008). Challenging a Common Assumption of Hands-on Exhibits How Counterintuitive Phenomena Can Undermine Inquiry. *Journal of Museum Education*. 33(2), p.187–198.
157. Ibitz, D. (2008). Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education. *Visual arts research*, p. 15–25.
158. Insulander, E. (2008). The museum as a semi-formal site for learning. *I Medien Journal*. Lernen. Ein zentraler Begriff für die Kommunikationswissenschaft. 32. Jahrgang. Nr. 1, 10 p.
159. Insulander, E., Selander, S. (2009). Designs for learning in museum contexts. *I Designs for learning*, Vol. 2, (2), p. 8–21.
160. Indrašienė, V., Suboč, V., Penkauskienė, D., Matonytė, A. (2010). *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą*. Tyrimo ataskaita. Tyrimo vykdytojas: Šiuolaikinių didaktikų centras, 59 p.
161. Ha, L., James, L. (1998). Interactivity Reexamined: A Baseline Analysis of Early Business Web Sites. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 42(4), p. 457–474.
162. Haeckel, S. H. (1998). About the Nature and Fun of Interactive Marketing. *Journal of Interactive Marketing*, 21(1), p. 63–71.
163. Hallberg, L. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 1, p. 141–148.
164. Hamilton, J. A., Haier, R. J., Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential, and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5, p. 183–193.
165. Healy, S. D. (1984). *Boredom, Self and Culture*. London: Rutherford, 160 p.
166. Heath, Ch., vom Lehn, D. (2002). Misconstruing Interactivity. In *The Proceedings of Interactive Learning in Museums of Art and Design conference* (17–18 May), p. 1–16.

167. Heath, C., vom Lehn, D. (2009). Interactivity and Collaboration: new forms of participation in museums, galleries and science centres. In Ross Parry (ed.). *Museums in a Digital Age*. Routledge: Milton Park, p. 266–280.
168. Heath, H., Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, Vol. 41, Iss. 2, p. 141–150.
169. Hein, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People. *CECA Conference*. Jerusalem Israel, 15-22 October. Prieiga internete: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> [Žiūrēta 2009-09-10].
170. Heidegger, M., Farrell Krell, D. (1977). *Basic Writings from Being and time (1927) to the task of thinking (1964)*. New York: Harper & Row, 397 p.
171. Heidegger, M. (1983). *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. Bloomington: Indiana University Press, 376 p.
172. Hein, G. E. (1995). The Constructivist Museum. *Journal of Education in Museums*, 16, p. 15–17.
173. Hein, G. E. (1997). *A Reply to Miles' Commentary on Constructivism*. Prieiga internete: [http://informalscience.org/researches/VSA-a0a0w5-a\\_5730.pdf](http://informalscience.org/researches/VSA-a0a0w5-a_5730.pdf) [Žiūrēta 2010-09-07].
174. Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge, 203 p.
175. Hein, G. E. (1999). Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making? *The Exhibitionist*, 18(2), p. 15–18.
176. Hein, G. E. (2002a). *Learning in the Museum*. Routledge, 216 p.
177. Hein, G. (2002b). The Challenge of Constructivist Teaching. Adapted with permission from E. Mirochnik and D. C. Sherman (2002). *Passion and Pedagogy: Relation, Creation, and Transformation in Teaching*. New York: Peter Lang, p. 197–214.
178. Hein, G. (2004). John Dewey and Museum Education. *Curator: The Museum Journal*, Vol. 47, Iss. 4, p. 413–427.
179. Hein, G. E. (2005). The role of museums in society: education and social action. *Curator: The Museum Journal*. Vol. 48, Iss. 4, p. 357–363.
180. Hein, G. E. (2006a). John Dewey's "Wholly Original Philosophy" and its Significance for Museums, *Curator: The Museum Journal*, 49[2]. Prieiga internete: [http://chris-winkler.net/files/Hein\\_DeweysWholly.pdf](http://chris-winkler.net/files/Hein_DeweysWholly.pdf) [Žiūrēta 2010-09-12].

181. Hein, G. E. (2006b). Museum Education. In S. MacDonald, editor, *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Blackwell Publishing, Chapter 20. Prieiga internete: <http://www.lesley.edu/faculty/ghein/downloads/MuseumEdBlackwellHein.pdf> [Žiūrēta 2010-09-14]
182. Hein, G. E. (2012). *Progressive museum practice: John Dewey and democracy*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press, 255 p.
183. Hernandez, A. (2008). Are there two methods of grounded theory? Demystifying the methodological debate. *The Grounded Theory review: an international journal*, 7 (2), 39–66.
184. Hill, A. B., Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, p. 235–240.
185. Holt, N. L., Tamminen, K. A. (2010). Improving grounded theory research in sport and exercise psychology: further reflections as a response to Mike Weed. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (6), p. 405–413.
186. Holton, J. A. (2007). Coding Process and its Challenges. *The Sage Handbook of Grounded Theory*. Ed. A. Bryant, K. Charmaz. Thousand Oaks: Sage Publication, p. 265–289.
187. Holton, J. A. (2008). Grounded Theory as a General Research Methodology, *The Grounded Theory Review*. Vol. 7, No. 2, p. 67–93.
188. Holton, J. A. (2009). Qualitative tussles in undertaking a grounded theory study. *The Grounded Theory Review*. Vol. 8, No. 3, p. 37–49.
189. Holton, J. A. (2011). The Autonomous Creativity of Barney G. Glaser: Early influences in the emergence of classic grounded theory methodology. In Gynnild, A., Martin, V. (Eds.), *Grounded Theory: The philosophy, method and work of Barney Glaser*. Boca Raton: Brown Walker Press, p. 201–223.
190. Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, 213 p.
191. Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. Routledge, 244 p.
192. Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. Routledge, 206 p.
193. Hooper-Greenhill, E. (1995). *Museum: Media: Message*. Routledge, 320 p.
194. Hooper-Greenhill, E. (1997). *Cultural Diversity: Developing Museum Audiences in Britain*. Leicester University Press, 230 p.

195. Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London and New York: Routledge, 346 p.
196. Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Routledge, 216 p.
197. Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge, 256 p.
198. Hooper-Greenhill, E. (2011). Studying Visitors. In: Macdonald, S. (ed.) *A Companion to Museum Studies*. Wiley-Blackwell, p. 362–376.
199. Huhtamo, E. (2002). On the Origins of the Virtual Museum, Nobel Symposium. Prieiga internete: <http://www.fixxxer.altervista.org/pdf/huhtamo.pdf>. [Žiūrėta 2011-08-15].
200. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras, 183 p.
201. Jensen, J. F. (1998). Interactivity: Tracing a New Concept in Media and Communication Studies. *Nordicom Review*. 19(1), p. 185–204.
202. Jones, C. (2011). *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*. PhD thesis. University of Leicester, 403 p.
203. Jones, M. K., Kriflik, G., Zanko, M. (2005). Grounded Theory: A theoretical and practical application in the Australian Film Industry. In A. Hafidz Bin Hj (Eds.), *Proceedings of International Qualitative Research Convention 2005 (QRC05)*. Prieiga internete: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=commpapers> [Žiūrėta 2010-05-26].
204. Jones, S. R., Torres, V., Arminio, J. (2006). *Negotiating the Complexities of Qualitative Research in Higher Education: Fundamental Elements and Issues*. New York, Routledge, 213 p.
205. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis, 336 p.
206. Jurgaitytė-Avižinienė, A. (2012). Ką turėtų žinoti psichologas prieš naudodamas grindžiamąją teoriją savo tyrimuose. *Psichologija*, T. 45, p. 103–115.
207. Kaczmarek, A. L. (2008). Exploring contexts of cultural objects in virtual museums. Information Technology, 2008. *IT 2008. 1st International Conference* (18-21 May), p. 1–4.
208. Kahr-Højland, A. (2006). The personal exhibition as an educational tool in a semi-formal learning setting .In Bruillard, Knudsen & Aa-

- amotsbakken (eds.) *Caught in the web or lost in the textbook?*, STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Paris, p. 87–97.
209. Kaluinaitė, K., Kopač, R. (2010). Mokytojų požiūris į muziejų edukacinę veiklą. *Pedagogika*, 98, p. 69–75.
210. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucijus, 398 p.
211. Kayany, J. M., Wotring, E., Forrest, J. (1996). Relational Control and Interactive Media Choice in Technology – Mediated Communication Situations. *Human Communication Research*. 22(3), p. 399–421.
212. Kass, S. J., Vodanovich, S. J., Callender, A. (2001). State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*. 16(2), p. 317–327.
213. Kelle, U. (2005). “Emergence” vs. “Forcing” of Empirical Data? A Crucial Problem of “Grounded Theory” Reconsidered [52 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27. Prieiga internete: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275> [Žiūrėta 2009-12-29].
214. Kelly, L. (2007). *The Interrelationships between adult museum visitors’ learning identities and their museum experiences*. PhD thesis. University Of Technology Sydney, 276 p.
215. Kerr, N. M. (2010). “*Creating a Protective Picture*”: A Grounded Theory of How Medical-Surgical Nurses Decide to Follow a Charting-by-Exception Policy on a Day-to-Day, Patient-by-Patient Basis. PhD thesis. Rutgers, State University of New Jersey, 183 p.
216. Keršytė, N. (2003). *Lietuvos muziejai iki 1940 metų. Lietuvos muziejų raida XVI–XX amžiaus ketvirtajame dešimtmetyje*. Vilnius: Lietuvos nacionalinis muziejus, 232 p.
217. Klooster, D. (2001). Kritinis mąstymas – kas tai? *Permainos*. Nr. 4, p. 36–40.
218. Kogelytė-Simanaitienė, R. (2008). Šiuolaikinės muziejinės edukacijos ypatumai: nacionalinio M. K. Čiurlionio dailės muziejaus partirties sklaida. *Tiltai*. Nr. 2(43), p. 93–104.
219. Koo, B. (2006). *The use of digital images by art museum professionals: Preferences, perceptions, and implications for museum practice*. Phd dissertation, Florida State University, 188 p.
220. Kuhn, R. (1976). *The Demon of Noontide: Ennui in Western Literature*. Princeton: Princeton University Press, 395 p.

221. Kwastek, K. (2008). Interactivity – A Word in Process. In C. Sommerer, L. Mignonneau, and L. C. Jain, (eds.) *The Art and Science of Interface and Interaction Design*. Springer Verlag, Berlin, p. 15–26.
222. LaRossa, R. (2005). Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and Family*. 67, p. 837–857.
223. Laužikas, R. (2008). Ar neandertaliečiui reikalingas kompiuteris? *Knygotyra*, 50, p. 253–257.
224. Lee, J. S. (2000). *Interactivity: A New Approach*. Paper read at Association for Education in Journalism and Mass Communication, at Phoenix, AZ.
225. Leinhardt, G., Crowley, K. (1998). *Museum learning as conversational elaboration: a proposal to capture, code, and analyze talk in museums*. Prieiga internete: <http://www.museumlearning.org/mlc-01.pdf> [Žiūrėta 2010-09-21].
226. Leinhardt, G., Crowley, K. Knutson, K. (2002). *Learning Conversations in Museums*. Routledge, 461 p.
227. Leinhardt, G. Knutson, K., Crowley, K. (2003). Museum learning colobarative redux. *Journal of Museum education*. 28(1), p. 23–31.
228. Leinhardt, G., Knutson, K. (2004). *Listening in on Museum Conversations*. Rowman Altamira, 199 p.
229. Leslie, I. (2009). From Idleness to Boredom: On the Historical Development of Modern Boredom. In *Essays on Boredom and Modernity*. Edited by Barbara Dalle Pezze and Carlo Salzani, p. 35–59.
230. Leščinskienė, D. (2011). *Multimedijos priemonių panaudojimas e. mokymosi profesinio rengimo kursuose*. Magistro darbas. KTU, 79 p.
231. Lewi, H. (2008). Designing a virtual museum of architectural heritage. *New heritage: new media and cultural heritage*, eds. Y. E. Kalay, T. Kvan, J. Affleck (New York), p. 261–274.
232. Lieb, T. (1998). Inactivity on Interactivity. *Journal of Electronic Publishing*, 3(3).
233. Lombard, M. L., Snyder-Dutch, J. (2001). Interactive Advertising and Presence: A Framework. *Journal of Interactive Advertising*, 1(2).
234. Loy, J. (2010). *Dynasting across cultures: a grounded theory of Malaysian Chinese family firms*. PhD thesis. University of Minnesota. 135 p.



235. Luckerhoff, J., Guillemette, F. (2011). The conflicts between grounded theory requirements and Institutional Requirements for Scientific Research. *The Qualitative Report*, 16(2), p. 396–414.
236. Luobikienė, I. (2006). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija, 121 p.
237. MacDonald, G. F., Alsford, S. (1997). Conclusion: toward the metamuseum. *The wired museum: emerging technology and changing paradigms*. Ed. K. Jones-Garmil (Washington DC, 1997), p. 267–278.
238. MacDonald, Sh. (2011). *A Companion to Museum Studies*. John Wiley & Sons, 292 p.
239. MacDonald, D. A., Holland, D. (2002). Spirituality and boredom proneness. *Personality and Individual Differences*, 32(6), p. 1113–1119.
240. Majauskienė, L. (2008). *Mokyklos socialinio pedagogo veiklos bendros struktūros paieška skirtinguose kontekstuose (Lietuvos ir Vokietijos atvejų lyginimas)*. Daktaro disertacija. KTU.
241. Malcienė, Z. (2010). *Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigmų virsmo kontekstas*. Daktaro disertacija, ŠU, 173 p.
242. Mansourian, Y. (2006). Adoption of Grounded Theory in LIS research. *New Library World*, 107, (9/10), p. 386–402.
243. Martin M., Sadlo, G., Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, p. 193–211.
244. Martin, V. B., Gynild, A. (2011). *Grounded Theory: the philosophy, method, and work of Barney Glaser*. Boca Raton. Brown Walker Press, 313 p.
245. Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje. *Pedagogika*. 83, p. 45–51.
246. Mathar, T. (2008). Making a Mess with Situational Analysis? Review Essay: Adele Clarke (2005). Situational Analysis – Grounded Theory After the Postmodern Turn [37 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 4.
247. Mayer, R. E. (2007). *Learning and instruction*. Pearson, 576 p.
248. Mcintosh, L. M. (2011). *Museum educators teaching others to teach*. Phd dissertation. The university of British Columbia, 171 p.
249. McKendry, E. (2009). *Immersion Education: An Introductory Guide for Teachers Publ.* Comhairle na Gaelscolaíochta, 37 p.

250. McManus, P. M. (1989). Label reading behavior. In G. Durbin (Ed.), *Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: Museums and Galleries Commission, p. 183–188.
251. McManus, P. M. (1993). Memories as indicators of the impact of museum visits. *Museum Management and Curatorship*, 12(4), p. 367–380.
252. McMillan, S. J., Downes, E. J. (2000a). Defining Interactivity: A Qualitative Identification of Key Dimensions. *New Media and Society*, 2(2), p. 157–179.
253. McMillan, S. J. (2000b). Interactivity Is in the Eye of the Beholder: Function, Perception, Involvement, and Attitude toward the Web Site. In M. A. Shaver (Ed.), *Proceedings of the 2000 Conference of the American Academy of Advertising*, p. 71–78.
254. McMillan, S. J. (2002). A four-part model of cyber-interactivity some cyber-places are more interactive than others. *New Media & Society*. Vol. 4, No. 2, p. 271–291.
255. McMillan, S. J., Hwang, J. S. (2002). Measures of Perceived Interactivity: An Exploration of the Role of Direction of Communication, User Control, and Time in Shaping Perceptions of Interactivity. *Journal of Advertising*. 31(3), p. 41–54.
256. Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), p. 158–172.
257. Miller, P. (2008). *What we do best: quality collections care practices in small museums in Utah*. PhD thesis. Utah State University, 247 p.
258. Mills, J. Bonner, A. Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Article 3.
259. Mikulas, W.L., Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43, p. 3–12.
260. Moreno, R. Mayer, R. E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*. 96, p. 165–173.
261. Morris, E., Spurrier, M. (2009). Museums and schools: nurturing an indispensable relationship. In *Learning to Live Museums, young people and education*, edited by K. Bellamy, C. Oppenheim, p. 58–66.

262. Mortensen, M. F. (2010). Designing immersion exhibits as bordercrossing environments. *Museum Management and Curatorship*, 25(3), p. 323–336.
263. Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Clarke, A. E., Charmaz, K. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation (Developing Qualitative Inquiry)*. Left Coast Press, 279 p.
264. Morse, J. M. (2009). Tussles, tenses and resolutions. *Developing grounded theory: the second generation*, p.13–22.
265. Muharbash, Y. (2007). Boredom, time, and modernity: An example from aboriginal Australia. *American Anthropologist*, 109(2), p. 307–317.
266. Muller, M. (2010). Grounded theory methods. *Presentation at HCIC 2010*, Winter Park, CO, USA.
267. Muirhead, B., Juwah, C. (2004). Interactivity in computer-mediated college and university education: A recent review of the literature. *Educational Technology & Society*, 7(1), p. 12–20.
268. Muirhead, B. (2000). Interactivity in a graduate distance education school. *Educational Technology & Society*, 3(1).
269. Narušytė, A. (2008). *Nuobodulio estetika Lietuvos fotografijoje*. Vilniaus dailės akademijos leidykla, 304 p.
270. Nathaniel, A. K., Andrews, T. (2010). The Modifiability of Grounded Theory. *Grounded Theory Review*. Vol. 9, Iss. 1, p. 65–77.
271. Nechvatal, J. (2009). *Immersive Ideals/Critical Distances*. LAP Lambert Academic Publishing. 2009, p. 14.
272. Nett, U. E., Goetz, T., Hall, N. (2010). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 36, p. 49–59.
273. Nolan, T. R. (2011). *The leadership practice of museum educators*. PhD dissertation. National Louis university, 191 p.
274. Nuzzaci, A. (2006). General Education and Museum Education: Between Singularity and Plurality. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17, Núm. 1, p. 65–75.
275. O’Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49, p. 53–82.
276. Oktay, J. S. (2012). *Grounded Theory*. Oxford University Press, USA, 192 p.

277. Onions, P. E. W. (2006). Grounded theory application in reviewing knowledge management literature. *Leeds Metropolitan University Postgraduate Research Conference*, Leeds Metropolitan University. Leeds, 24 May. Prieiga internete: [http://www.lmu.ac.uk/research/postgradconf/papers/Patrick Onions\\_paper.pdf](http://www.lmu.ac.uk/research/postgradconf/papers/Patrick_Onions_paper.pdf) [Žiūrėta 2010-09-12].
278. Pandit, N. R. (1996). The creation of theory a recent application of the Grounded theory method. *The Qualitative Report*, Vol. 2, No. 4, p.1–20
279. Paris S. G. (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Taylor & Francis, 408 p.
280. Parry, R., Arbach, N. (2007). Localized, personalized, and constructivist: a space for online museum learning. *Theorizing digital cultural heritage, a critical discourse*. Eds. F. Cameron, S. Kenderdine (Cambridge, MA, 2007), p. 281–298.
281. Parsons, M. J. (2000). Pažinimas kaip interpretacija meniniame ugdyme. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Meninio ugdymo teorija JAV, sud. V. Matonis. Vilnius, Enciklopedija, p. 58–75.
282. Pasch, M., Bianchi-Berthouze, N., van Dijk, B., Nijholt, A. (2009). Immersion in Movement-Based Interaction. In *3rd International Conference on Intelligent Technologies for Interactive Entertainment* (INTETAIN 09). Prieiga internete: [http://doc.utwente.nl/62775/1/pasch\\_1nicst.pdf](http://doc.utwente.nl/62775/1/pasch_1nicst.pdf) [Žiūrėta 2010-09-12]
283. Pattyn, N., Neyt, X., Heridericlx, D., Soetens, E. (2008). Psychophysiological investigation of vigilance decrement: Boredom or cognitive fatigue? *Physiology and Behaviour*, 93(1-2), p. 369–378.
284. Pavlik, J. V. (1998). *New Media Technology: Cultural and Commercial Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 400 p.
285. Pečiuliauskienė, P. (2012). Problemų sprendimo gebėjimų formavimas atliekant tarpdalykinio turinio projektus: būsimų gamtamokslinių dalykų mokytojų požiūris. *Pedagogika*. T.106, p. 30–38.
286. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 53, p. 1–549.
287. Pergert, P. (2008). *Facading in Transcultural Caring Relationships: Healthcare Staff and Foreign-born Parents in Childhood Cancer Care*. PhD thesis. Karolinska Institutet, Sweden, 54 p.

288. Petružytė, D. (2008). Grindžiamosios teorijos metodologija: B. Glaser'io ir A. Strauss'o versijų palyginimas. *Sociologija. Mintis ir Veiksmas*. 1(21), p. 72–89.
289. Philbin, M. (2009) *Identity commitment in the context of psychosis: a grounded theory study*. PhD thesis. Dublin City University, Ireland, 332 p.
290. Plummer, M., Young, L. E. (2010). Grounded Theory and Feminist Inquiry: Revitalizing Links to the Past. *Western Journal of Nursing Research*, 32(3), p. 305–321.
291. Potts, M. A. (2011). *Changing poison into medicine through social processes of “Finding Pathways Out”*. The Rwandan construction of a new destiny in the aftermath of the 1994 Genocide. PhD thesis. Case Western Reserve University, USA, 294 p.
292. Pranskūnienė, R., Rupšienė, L. (2011). „Nuobodulio ratas“ interaktyvioje muziejinėje edukacijoje. *Andragogika*. (ISSN 2029-6894), 2, p. 197–209.
293. Prawat, R. S. (1991). The value of ideas: The immersion approach to the development of thinking. *Educational Researcher*. 20, p. 3–20.
294. Prialgaušienė, G. (2008). *Modeliavimo ir patirtinio mokymosi principų taikymo galimybės kompiuterinės grafikos pamokose*. Magistro darbas. KTU, 86 p.
295. Puddephatt, A. J. (2006). An Interview with Kathy Charmaz: On Constructing Grounded Theory. *Qualitative Sociology Review*, Vol. II, Iss. 3, p. 5–30
296. Rapolienė, G. (2012). *Ar senatvė yra stigma? Senėjimo tapatumas Lietuvoje*. Daktaro disertacija. VU, 427 p.
297. Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory [39 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 13.
298. Rimaitė, A. (2009). *Genetiškai modifikuotų organizmų diskurso formavimasis Lietuvos žiniasklaidoje*. Daktaro disertacija. KTU.
299. Rimienė, V. (2006). Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 17, p. 78–85.
300. Rimkus, E. (2012). Meno kūrinys – žmogaus pasaulio išraiška ir komunikacijos vieta: M. Heideggerio pozicija. *Santalka: Filosofija, Komunikacija*. T. 20, Nr. 1, p. 40–49.

301. Roderick, C. (2008). *Commodifying Self: A Grounded Theory of the Senior Year of Undergraduate Study*. University of New Brunswick, 168 p.
302. Roussou, M. (2008). *The components of engagement in virtual heritage environments*. Prieiga internete: [http://www.makebelieve.gr/mr/research/papers/NHeritage06/Roussou\\_NHeritage06\\_final.pdf](http://www.makebelieve.gr/mr/research/papers/NHeritage06/Roussou_NHeritage06_final.pdf). [Žiūrėta 2010-03-14].
303. Rupšienė, L., Pranskūnienė, R. (2010). The Variety of Grounded Theory: Different Versions of the Same Method or Different Methods? *Socialiniai mokslai*. Nr. 4(70), p. 7–19.
304. Ruolytė-Verschoore, R. (2012). *Neigaliųjų studentų dalyvavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose*. Daktaro disertacija, VDU, 186 p.
305. Sabolius, K. (2010). Erdvė ir vaizduotė. *Problemos*. 77, p. 60–69.
306. Salen, K., Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press, 688 p.
307. Sanchez-Vazquez, M. A. S. (2004). *Scientific indifference: Understanding science in a Mexican planetarium*. PhD thesis. University of Manchester, 188 p.
308. Sanchez-Vazquez, M. A. S. (2007). The Trouble with Boredom. Contextualising the Disposition, Analysing its Potential. *Culturas*, Vol. III, Num. 005, universidad Autonoma de Baja California, Mexicali, Mexico, p. 43–78.
309. Sbaraini, A. Carter, S. M., Evans, W., Blinkhorn, A. (2011). How to do a grounded theory study: a worked example of a study of dental practices. *BMC Medical Research Methodology*. 11(128), p. 1–10.
310. Scott, H. (2007). *The Temporal Integration of Connected Study into a Structured Life: A Grounded Theory*. PhD thesis. University of Portsmouth, 223 p.
311. Seib, H. M., Vodanovich, S. J. (1998). Cognitive correlates of boredom proneness: The role of private self-consciousness and absorption. *The Journal of Psychology*, 132(6), p. 642–652.
312. Schaller, D. T., Goldman, K. H., Spickelmier, G., Allison-Bunnell, S., Koepfler, J. (2009). Learning in the wild: what wolfquest taught developers and game players. *Archives & Museum Informatics: Museums and the Web 2009*. Prieiga internete: <http://www.museumsandtheweb.com> [Žiūrėta 2010-04-27].
313. Selden, L. (2005). On Grounded Theory – with some malice. *Journal of Documentation*, Vol. 61, No. 1, p. 114–130.

314. Selling, G. (1948). Educational work in Swedish museums. *Museum international*. Vol.1. Iss. 3/4, p.130–136.
315. Schaller, D. T., Allison-Bunnell, S. (2003). Practicing what we teach: How learning theory can guide the development of online educational activities. *Museums and the Web 2003*. Prieiga internete: <http://www.museumsandtheweb.com> [Žiūrėta 2010-04-27].
316. Schaller, D., Goldman, K., H. Spickelmier, G., Bunnell, S. Koepfler, J. (2009). Learning in the wild: what Wolfquest taught developers and game players. *Museums and the Web 2009*. Prieiga internete: <http://www.museumsandtheweb.com> [Žiūrėta 2012-09-21].
317. Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: notes on an alternative approach to the grounded theory in qualitative research. In D. R. Mains (Ed.). *Social Organisation of Social Processes: Essays in Honour of Anselm Strauss*, p. 303–314.
318. Schweibenz, W. (1998). The Virtual Museum: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In H. Zimmermann et al.: *Knowledge Management und Kommunikationssysteme* (Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer). Proceedings des 6. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI '98) Prag, 3.-7. November 1998. Konstanz: UKV. S. 185–200.
319. Shaw, S. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 2, p. 74–292.
320. Simons, O., Gregory, T. (2004). Grounded action: Achieving optimal and sustainable change. *The Grounded Theory Review*. 4(1), p. 87–112.
321. Smith, R. A. (2000). Visuminio suvokimo link — humanitarinis meninio ugdymo planas. *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Meninio ugdymo teorija JAV, sud. V. Matonis. Vilnius, Enciklopedija, p. 43–57.
322. Solis, B., Breakenridge, D. (2009). *Putting the Public Back in Public Relations: How Social Media Is Reinventing Public Relations*. Pearson Education, 352 p.
323. Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighthgraders. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), p. 411–422.

324. Sørensen, Chr. G. (2012). Interface of Immersion – Exploring culture through immersive media strategy and multimodal interface. *Proceedings of the DREAM conference The Transformative Museum*. 23-25 May 2012, Roskilde University, Denmark, p. 409–421.
325. Spacks, P. M. (1996). *Boredom: The Literary History of a State of Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 304 p.
326. Steuer, J. (1992). Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*, 42 (4), p. 73–93.
327. Styliani, S., Fotisb, L., Kostasa, K., Petrosa, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*. Vol. 10, Iss. 4, p. 520–528.
328. Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press. 319 p.
329. Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, 290 p.
330. Strauss, A. L., Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practise*. Sage, 280 p.
331. Strauss, A. L., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Sage, 312 p.
332. Suddaby, R. (2006). From the editors: what grounded theory is not. *Academy of management journal*. Prieiga internete: <http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/ese/suddaby-groundedtheory-ednote06.pdf>. [Žiūrėta 2010-01-11].
333. Svendsen, L. (2005). *A Philosophy of Boredom*. Reaktion Books, London, 176 p.
334. Strubing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
335. Swain, M. (2012). A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education. *Immersion 2012: Bridging Contexts for a Multilingual World*. Prieiga internete: <http://www.carla.umn.edu/conferences/past/immersion2012/videos.html>. [Žiūrėta 2012-10-07].
336. Šermukšnytė, R. (2012). Istorijos muziejus: samprata, šiuolaikinių muziejinių naratyvų kūrimo idėjos ir jų raiška Vilniaus mieste. *Lituanistica*. T. 58. Nr. 2(88), p. 146–160.



337. Šerpytytė, A. (2010). Knygos rinkodara ir socialinės medijos: kaip parduoti knygas y kartai? *Knygotyra*, 55, p. 140–158.
338. Širiakovienė, A. Pocevičienė, R. (2010). Moksleivių kūrybiškumo ugdymas muziejų edukacine veikla. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, p. 150–158.
339. Talboys, G. K. (2011). *Museum Educator's Handbook*. Ashgate Publishing Ltd, 221 p.
340. Tan, J. (2009). *Grounded theory in practice: issues and discussion for new qualitative researchers*. Prieiga internete: [www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm](http://www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm) [Žiūrėta 2010-09-21].
341. Thomas, G., James, D. (2006). Reinventing Grounded Theory: Some Questions about Theory, Ground and Discovery. *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 6, p. 1–30.
342. Tsitoura, A. (2010). Socio-cultural visions of Interactivity within Museums. *Sociomuseology IV*, Cadernos de Sociomuseologia, Vol. 38, p. 89–102.
343. Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56, p. 243–259.
344. Trochim, W. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Prieiga internete: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php> [Žiūrėta 2010-11-09].
345. Urquhart, C., Fernandez, W. (2006). Grounded Theory Method: The Researcher as Blank Slate and Other Myths. *ICIS 2006 Proceedings*, p. 457–464.
346. Yalowitz, S. (2010). *Visualization as a tool in informal science education at Lake Tahoe* (UCDavis, TERC). Technical Report. Edgewater, MD: Institute for Learning Innovation, 132 p.
347. Vaidacher, F. (2007). *Bendrosios muzeologijos metmenys*. Lietuvos nacionalinis muziejus, 533 p.
348. van Mensch, P. (2004). Muziejininkystė ir vadyba: priešai ar draugai? *Baltijos muzeologijos mokykla*. Prieiga internete: <http://www.bms.edu.lv/resources/Muziejininkyste-angl-LT.pdf> [Žiūrėta 2010-09-11].
349. van Niekerk, J. K. (2009). *Cost and reward as motivating factors in distributed collaborative learning assignments: A grounded theory analysis*. PhD thesis. Nelson Mandela Metropolitan University, 292 p.

350. Visockienė, O., Šiaučiukėnienė L. (2000). Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu. *Socialiniai mokslai*. Nr. 3(24).
351. Visockienė, O., Šiaučiukėnienė, L., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*, 244 p.
352. Vodanovich, S. J., Watt, J., D. (1999). The Relationship between Time Structure and Boredom Proneness: An Investigation within Two Cultures. *The Journal of Social Psychology*, 139(2), p. 143–152.
353. Vodanovich, S., J. (2003). Psychometric measures of boredom: a review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137, p. 569–601.
354. vom Lehn, D., Heath, C., Hindmarsh, J. (2005). Re-thinking Interactivity. *Rethinking Technologies in Museums*, Limerick, Ireland, 29 June. Prieiga internete: [http://vom-lehn.net/Dirk\\_vom\\_Lehn/Museums\\_&Technology\\_files/Rethinking-Interactivity-Limerick20005.pdf](http://vom-lehn.net/Dirk_vom_Lehn/Museums_&Technology_files/Rethinking-Interactivity-Limerick20005.pdf) [Žiūrėta 2011-09-11].
355. von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Routledge, 194 p.
356. Walker, D., Myrick, F. (2006). Grounded Theory: an exploration of Process and Procedure, *Qualitative Research*, 16(4), p. 547–559.
357. Walker, K. (2010). *Designing for meaning making in museums visitor-constructed trails using mobile digital technologies*. PhD thesis. University of London, 405 p.
358. Wang, Y. (2012). *Designing immersive language learning environments in virtual worlds*. PhD dissertation. The university of British Columbia, 250 p.
359. Warburton, W. I. (2005). What are grounded theories made of? In, *2005 University of Southampton LASS Faculty Post-graduate Research Conference*, Southampton, UK, 6-7 Jun 2005. Southampton, UK, Faculty of Law, Arts and Social Sciences (LASS), p. 1–10. Prieiga internete: <http://eprints.soton.ac.uk/16340/> [Žiūrėta 2009-12-29].
360. Warburton, W. I. (2006). *Towards a grounded theory of computer-assisted assessment uptake in UK universities*. PhD thesis. University of Southampton, 280 p.
361. Wasson, A. S. (1981). Susceptibility to boredom and deviant behavior at school. *Psychological Reports*. 48(3), p. 901–902.

362. Watson, P. J., Hickman, S. E., Morris, R. J., Stutz, N. L., Whitting, L. (1994). Complexity of self-consciousness subscales: Correlations of factors with self-esteem and dietary restraint. *Journal of Social Behaviour and Personality*. 9, p. 761–774.
363. Weed, M. (2009). Research quality considerations for grounded theory research in sport & exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol. 10, p. 502–510.
364. Weed, M. (2010). A quality debate on grounded theory in sport and exercise psychology? A commentary on potential areas for future debate. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol. 11, p. 414–418.
365. Weil, S. E. (1990). *Rethinking the museum and other meditations*. Smithsonian Institution, 173 p.
366. Weil, S. E. (1995). *A Cabinet of Curiosities: Inquiries into Museums and Their Prospects*. A Deaccession Reader, 288 p.
367. Weil, S. E. (1999). From being about something to being for somebody: The ongoing transformation of the American museum. *Daedalus*. 128(3), p. 229–58.
368. Weil, S. E. (2002). *Making Museums Matter*. Smithsonian Institution Press, 273 p.
369. Winter, R. (2002). *Still Bored in a Culture of Entertainment: Rediscovering Passion and Wonder*. InterVarsity Press, 144 p.
370. Witcomb, A. (2003). *Re-imagining the Museum: Beyond the Mausoleum*. Routledge, 208 p.
371. Wood, J. (2009). *Advancing Agendas: a Grounded Theory of engagement with interagency meetings*. University College London, 169 p.
372. Wright, P. (2010). *Pushing on: a grounded theory study of maternal perinatal bereavement*. PhD thesis. Loyola University Chicago, 146 p.
373. Wu, A. L. (2010). *User's Behavior in Selected Online Learning Environments*. PhD thesis. University of Tennessee, 88 p.
374. Wu, G. (1999). Perceived interactivity and attitudes toward web sites. In *Proceedings of the 1999 Conference of the American Academy of Advertising*, Marilyn S. Roberts, ed., Gainesville, FL: American Academy of Advertising, p. 254–262.
375. Žydzūnaitė, V., Virbalienė, A., Katiliūtė, E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija. *Pedagogika*. 83, p. 57–63.

## Dokumentai ir kiti informacijos šaltiniai

376. Adamonytė, E. (2004). Protinį atsilikimą turinčių žmonių vaizduojamoji dailė. Dailės terapija. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“* Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
377. Adams, E. (2004). Postmodernism and the Three Types of Immersion. *Gamasutra*. Prieiga internete: [http://designersnotebook.com/Columns/063 Postmodernism/063 postmodernism.htm](http://designersnotebook.com/Columns/063%20Postmodernism/063%20ostmodernism.htm) [Žiūrėta 2012-09-03].
378. Adomaitienė, R. (2002). Multikultūrinis ugdymas ir muziejai. *Muziejininkystės biuletenis*. Nr. 1, p. 34–35.
379. Aleknieinė, V. (2009). Baltų vienybės diena Kupiškio krašte. *Lietuvos muziejai*. Nr. 4, p. 35–36.
380. Baltrūnaitė, R. (2003). Mokymosi muziejuose galimybės ir formos. *Lietuvos muziejai*. Nr. 3, p. 6–10.
381. Bėkšta, A., Jarockienė, N. (2010). Muziejų lankymo motyvacija. In A. Bėkšta. *Muziejų edukacinės programos suaugusiems*, 261 p.
382. Birškytė-Klimienė, L. (2007). Nebanalių metaforų kalba apie represijas. *Archiforma*. Nr. 1. Prieiga internete: [http://www.muziejai.lt/Prev vers/vilnius/klimiene str.htm](http://www.muziejai.lt/Prev%20vers/vilnius/klimiene%20str.htm) [Žiūrėta 2010-09-25].
383. Bowman, A. (2003). Jorkšyro skulptūrų parkas – mokymo ir mokymosi centras, susijęs su trijų dimensijų objektais ir aplinka. Istorija, politika ir praktika. *Tarptautinė konferencija „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2009-10-14].
384. Bowman, A. (2004). Meeting Points: Inclusion or Integration. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
385. Bowman, A. (2004). Report: recommendations for educational activities. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
386. Brazauskaitė, A. (2004). Šiuolaikinis menas ir neįgalus asmuo. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].

387. Brown, A. (2011). *Museums Struggle to Balance Brand Identity With Innovation*. Prieiga internete: [http://www.thecmosite.com/author.asp?section\\_id=1167&doc\\_id=206863](http://www.thecmosite.com/author.asp?section_id=1167&doc_id=206863) [Žiūrėta 2010-09-21].
388. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas (1972). Lietuvos TSR Mokslų Akademija. Lietuvių kalbos ir literatūros institutas, atsakingasis redaktorius J. Krupas. Vilnius, Mintis, 974 p.
389. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas (2000). Lietuvių kalbos institutas. Red. Kolegija: St. Keinys ir kt. Vilnius, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 967 p.
390. Dapkutė, A. (2004). Asmeninis kūrinio patyrimas meno pažinimo procese. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
391. Debold, E. (2009). An interview with Dr. Mihaly Csikszentmihalyi Flow with Soul. Prieiga internete: <http://www.enlightennext.org/magazine/j21/csiksz.asp> [Žiūrėta 2012-08-14].
392. Designing museums, zoos, botanical gardens and cultural and informal learning institutions for young children. Prieiga internete: <http://www.whitehutchinson.com/leisure/articles/designing-museums.shtml>. [Žiūrėta 2011 09 15].
393. Desvallées, A., Mairesse, F., Colin, A. (2010). *Key Concepts of Museology*. ICOM, 83 p.
394. Edur, V. (2004). Naujojo meno muziejus Estijoje – dešimties metų patirtis. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius, Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
395. Elektroninis dabartinės lietuvių kalbos žodynas. (2006). Prieiga internete: <http://dz.lki.lt/> [Žiūrėta 2012-10-08].
396. Fleming, D. (2009). Muziejus kaip socialinė institucija. *Baltijos muzeologijos mokykla*. Prieiga internete: <http://www.bms.edu.lv/resources/2009/Muziejus%20kaip%20socialine%20institucija.pdf> [Žiūrėta 2010-09-11].
397. Galant, D. (2004). *Young look; Child-Friendly or Child-Frenzied? Turn Down the Interactivity, Please!* Prieiga internete: <http://www.nytimes.com/2004/03/31/arts/young-look-child-friendly-or-child-frenzied-turn-down-the-interactivity-please.html>. [Žiūrėta 2010-12-14].

398. Heiskanen, T. (2007). Muziejų edukacija ir kultūros bei švietimo politika. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
399. Jasevičiūtė, V. (2004). Menas kaip galimybė: šiuolaikinio meno projektai neregiamams ir silpnaregiams. *Tarptautinė konferencija „Muziejų edukacijos objektyve – modernus ir šiuolaikinis menas“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2009-10-14].
400. Jasevičiūtė, V. (2003). Menas+menas bendrauti. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
401. Jasevičiūtė, V. (2004). Rekomendacijos edukacinėms programoms: *Tarptautinio seminaro „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, vykusio Europos parke 2004 m. gegužės 9-12 d. vertinimas. Kaunas, 29 p.
402. ICOM Code of Ethics for Museums. (2006). Prieiga internete: <http://icom.museum/ethics.html> [Žiūrėta 2009-06-07].
403. Jasevičiūtė, V. (2007). Nacionalinio M. K. Čiurlionio dailės muziejaus patirtis dirbant su įvairiomis lankytojų grupėmis. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d.
404. Jarockienė, N. (2002). Edukacinių programų kūrimas istorijos ir etnografijos muziejuose. *Muziejininkystės biuletenis*. Nr. 1, p. 32.
405. Jarockienė, N. (2004). Darbas su negalios žmonėmis Lietuvos dailės muziejuje. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*. Vilnius, 2004 m. 05 9-12 d. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt). [Žiūrėta 2010-09-21].
406. Jarockienė, N. (2007). Situacijos Lietuvoje muziejų edukacijos srityje apžvalga. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
407. Jarockienė, N. (2008). Muziejų edukacinė veikla: istorija, samprata, praktika. *Projekto „XXI amžiaus muziejininkų kompetencijos ir gebėjimų ugdymas“ straipsnių rinkinys*. Prieiga internete: [http://www.museums.lt/Ateitis/images/Kurkime\\_ateities\\_muz\\_leidinys/leidinys\\_56\\_62.pdf](http://www.museums.lt/Ateitis/images/Kurkime_ateities_muz_leidinys/leidinys_56_62.pdf). [Žiūrėta 2009-06-07].
408. Jarockienė, N. (2010). Edukacinės programos neįgaliesiems. *Muziejų edukacinės programos suaugusiems*, p. 80–110.

409. Josephsen, T. (2003). Dėmesio formavimas. Louisiana – vieta ir praktika. *Tarptautinė konferencija „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2009-10-14].
410. Juocevičiūtė, E. (2011). Atvira, prieštaringa ir atsižvelgianti muziejaus erdvė. Muziejų architektūra XX a. pabaigoje – XXI a. pradžioje. *Vieno muziejaus istorija*, p. 16–23.
411. Kaitavuori, K. (2003). Šiuolaikinis menas ir edukacija – Kiasmos šiuolaikinio meno muziejaus patirtis. *Tarptautinė konferencija „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2009-10-14].
412. Kaitavuori, K., Simovara, J. (2004). Let's talk about art. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
413. Kamarauskienė, D. (2001). Suomijos patirtis: Muziejaus įvaizdis ir valdymo ypatumai. *Muziejininkystės biuletenis*, 2-3, p. 47–48.
414. Karosas, G. (2004). Europos parko patirtis. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, Vilnius, 2004 m. 05 9-12 d. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
415. Karosienė, L. (2003). Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas. *Lietuvos muziejai*, 2, p. 50.
416. Kasperavičius, J., Spelskis, A. (1987). Muziejai. *Tarybų Lietuvos enciklopedija*, p.161–163.
417. Katiliūtė, R. (2001). Užrašai iš muziejaus. *Muziejininkystės biuletenis*, 1, p. 36.
418. Jonušytė, A. (2005). Be senaties termino. *Lietuvos muziejai*. Nr.1-2, p. 39–41.
419. Kondrotaitė, D. (2009). Šiaulių „Aušros“ muziejaus edukacinė veikla. *Muziejų edukacinės programos: naujos idėjos*. Mokomoji priemonė, p. 33–36.
420. Kriškėčiokaitytė, L. (2004). *Rekomendacijos edukacinės veiklos tobulinimui Europos parke remiantis tarptautiniu seminaru „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*, 29 p.
421. Krutulienė, D. (2004). Edukacinės programos Lietuvos teatro, muzikos ir kino muziejuje. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros re-*

- giono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*. Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
422. Kuncytė, L. (2008). Edukacinės programos Danijos muziejuose. *Lietuvos muziejai*. Nr. 2, p. 26–28.
423. Latonienė, A. (2012). Atgijusi grafų Palanga. *Šeimininkė*, Nr. 29, p. 2.
424. Lauraitienė, D. (2009). Darbo su vaikais muziejuje metodai. *Muziejų edukacinės programos: naujos idėjos*. Lietuvos muziejų asociacija, Švietimo sekcija, p. 4–14.
425. Lietuvių kalbos žodynas (1970). Lietuvos mokslų akademija, Lietuvių kalbos institutas. Red. kolegija: J. Kruopas ir kt. Vilnius, Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla, T. 8, 1037 p.
426. Lietuvos Respublikos muziejų įstatymas. (1995). *Valstybės žinios*. Nr. 53-1292.
427. Lietuvos Respublikos muziejų įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003). *Valstybės žinios*. Nr. 59-2638.
428. LR Statistikos departamentas. Prieiga internete: <http://sf.library.lt/marc/fulltext.php?lib=ETD01&sys=000000661>. [Žiūrėta 2010-06-11].
429. Litvinaitė, A. (2010). „Sofijos pasaulio“ autorius J. Gaarderis: „Suaugusieji pamiršta klausti“. Lietuvos rytas, 2010-02-20. Prieiga internete: <http://www.lrytas.lt/-12666634751265332965-sofijos-pasaulio-autorius-j-gaarderis-suaugusieji-pamir%C5%A1ta-klausti-video.htm> [Žiūrėta 2012-09-23].
430. Lundgaard, I., B. (2007). Valstybės vaidmuo aktyvinant muziejų edukacinę funkciją, Danijos patirtis. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
431. Malinauskaitė, A. (2009). Vaikų ir jaunimo parodos Prano Domšaičio galerijoje. *Lietuvos muziejai* Nr. 2, p. 25–27.
432. Mieliauskienė, M. (2009). Vaikų ir jaunimo kultūrinė edukacija Rokiškyje. *Lietuvos muziejai*. Nr. 1, p. 31–33.
433. Miliauskytė, J. (2007). Jaunimo edukacinis projektas „Takais, kurie mena Mariją...“ *Lietuvos muziejai*. Nr. 2, p. 32–33.
434. Mockienė, R. (2004). Neįgaliųjų meninio ugdymo aktualumas. Lietuvos specialiosios kūrybos draugijoje “Gubojas” ir VŠĮ „Mažoji Gubojas“ patirtis neįgaliųjų meninio ugdymo srityje. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: tu-*



- rizmas ir edukacija*“, Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
435. Morgan, N. (2007). Muziejų edukacinių funkcijų plėtra Anglijos muziejuose. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
436. Muziejinės edukacijos teorijų raiška Lietuvoje, remiantis naujausiu Lietuvos muziejų edukacinės veiklos įvertinimo tyrimu (2012). Prieiga internete: [www.muziejai.lt](http://www.muziejai.lt) [Žiūrėta 2012 09 10].
437. Narvidas, V. (2007). Ką mums reiškia Viduramžių šventė? *Lietuvos muziejai*. Nr. 2, p. 30–31.
438. Pečiulytė, A. (2007). Multikultūrinės programos Kėdainių krašto muziejuje. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d., LR Seimas, Vilnius.
439. Pečiulytė, A. (2011). Kad žmonės pas tave ateitų. *Aukštaitijos gidas*, 2011 01 18. Prieiga internete: [http://www.aukštaitijosgidas.lt/?cid=45&new\\_id=81323](http://www.aukštaitijosgidas.lt/?cid=45&new_id=81323). [Žiūrėta 2011-12-17].
440. Peikštėnienė, M. (1999). Pirmasis moksleivių heraldikos konkursas. *Muziejininkystės biuletėnis*. Nr. 4, p. 33.
441. Peikštėnienė, M. (2000). Jaunas žmogus ir šeima muziejuje. *Muziejininkystės biuletėnis*. Nr. 1, p. 35.
442. Petrulienė, A. (2009). Animuotas Čiurlionis. Edukacinio projekto „Animuotos Čiurlionio istorijos“ ypatumai. *Lietuvos muziejai*. Nr.1, p. 28–30.
443. Portner, J. (2011). *The Museum as Classroom: Q&A with Guest Scholar George Hein*. Prieiga internete: <http://blogs.getty.edu/iris/the-museum-as-classroom-qa-with-guest-scholar-george-hein/> [Žiūrėta 2012-03-10].
444. Povilaitis, N. (2012). Zoofilijos aktas Kauno centre sukretė vaikus. *Lietuvos rytas*. Prieiga internete: <http://www.lrytas.lt/13258439951323899484-zoofilijos-aktas-kauno-centre-sukr%C4%97t%C4%97-vaikus.htm#nn> [Žiūrėta 2012-01-10].
445. Račėnaitė, R. (2004). Meninių renginių ciklas jaunimui „Welnuwo“: tarp tradicijos ir šiuolaikiškumo. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*. Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].

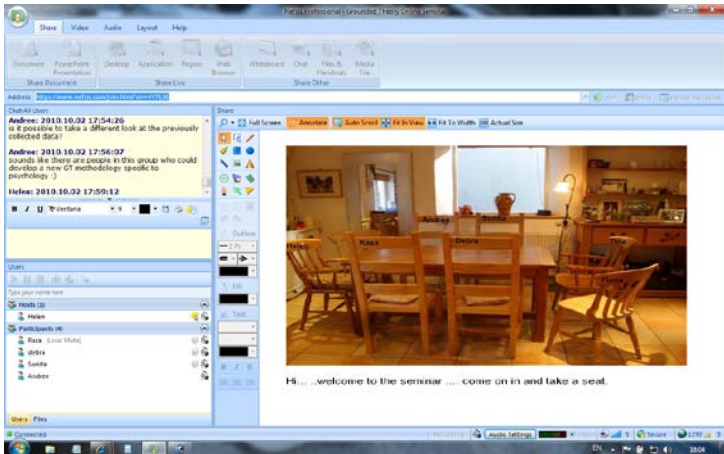
446. Ruseckaitė, A. (2007). Memorialinis muziejus – gyvas, švietėjiškas, patrauklus. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
447. Ruškus, J. (2007). Edukologijos tyrimo metodologija ir metodai. (Doktorantūros programa). Prieiga internete: [http://www.vdu.lt/Social/edukologija/Doktorantura\\_programa.pdf](http://www.vdu.lt/Social/edukologija/Doktorantura_programa.pdf). [Žiūrėta 2010-01-11].
448. Saržickienė, B. (2003). Edukacinė veikla literatūriniuose muziejuose. *Lietuvos muziejai*. Nr. 2, p. 48–49.
449. Sidorovienė, A. (2008). „Kelionė laiku“ Panevėžio kraštotyros muziejuje. *Lietuvos muziejai*. Nr. 3, p. 45–47.
450. Stauskaitė, J., Baltrūnas, A. ir Liandzbergis, L. (2003). Forma erdvėje. Suvokimo būdai. Vilniaus vaikų ir jaunimo dailės mokyklos patirtis. *Tarptautinė konferencija „Muziejų edukacijos objekte – modernus ir šiuolaikinis menas“*, Vilnius. Prieiga internete: <http://www.europosparkas.lt> [Žiūrėta 2009-10-14].
451. Spanish-English Dictionary (Granada University, Spain), 7.7. Prieiga internete: [http://translation.babylon.com/Spanish/to-English/Spanish-English-Dictionary-\(Granada-University,-Spain\)-7.7](http://translation.babylon.com/Spanish/to-English/Spanish-English-Dictionary-(Granada-University,-Spain)-7.7) [Žiūrėta 2010-01-15].
452. Šaknys, Ž. (2000). Kelionė į vaikystės pasaulį. *Muziejininkystės biuletenis*. Nr. 3, p. 34.
453. Šiaulytė, V. (2008). Instaliacijos logikos paieškos. *7 Meno dienos*. Nr. 799.
454. Šiukščenė, V. (2007). Gyvoji istorija. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d. LR Seimas, Vilnius.
455. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). Vyriausioji enciklopedijų redakcija, 527 p.
456. TESE. (2009). *Thesaurus for Education Systems in Europe*. European commission. Prieiga internete: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php) [Žiūrėta 2010-09-21].
457. Tornau, A. (2004). Portretai vaikų akimis. *Tarptautinis seminaras „Baltijos jūros regiono muziejų bendradarbiavimas: turizmas ir edukacija“*. Vilnius. Prieiga internete: [www.europosparkas.lt](http://www.europosparkas.lt) [Žiūrėta 2010-09-21].
458. Vaiškūnas, J. (2004). Kielionių etnografinėje sodyboje darbavosi menininkai. *Lietuvos muziejai*. Nr. 4, p. 51–52.

459. Valstybinio muziejaus nuostatai. (1996). Prieiga internete: [http://www.museums.lt/Teisiniai\\_aktai/Valstyb\\_muz\\_nuostatai.htm](http://www.museums.lt/Teisiniai_aktai/Valstyb_muz_nuostatai.htm) [Žiūrėta 2011-04-25].
460. Verbickas, A. (2007). Muziejus ir kultūrinis turizmas. *Tarptautinė konferencija „Muziejus XXI amžiuje – muziejus visiems“*. 2007 m. lapkričio 21 d.
461. Žaliaduonienė, B. (2003). Edukacinės veiklos analizė: Alytaus kraštotyros muziejaus patirtis. *Lietuvos muziejai*, 3, p. 32–34.
462. Žukauskienė, R. (2008). Kokybiniai ir kiekybiniai tyrimai. Prieiga internete: <http://rzukausk.home.mruni.eu/wp-content/uploads/kokybiniai-ir-kiekybiniai-tyrimai1.ppt#384,24> [Žiūrėta 2010-01-11].

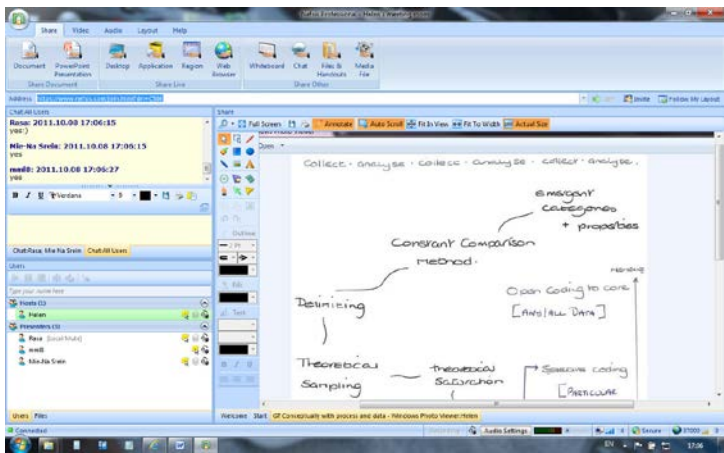
## PRIEDAI

1 priedas. GT „online“ seminarų akimirkos:

2010 m.



2011 m.



## 2 priedas. Pastabų (angl. *field notes*) po interviu pavyzdžiai

### **2010 12 29** (po interviu su mokiniu)

Pirmiausia noriu pasižymėti šį pastebėjimą, kad įdomiausias ir ko gero svarbiausias sakinytis buvo pasakytas: „*visi vaikai pradėtų geriau mokytis, nes pamatytų realiai, ne tik per vadovėlį, jie tikrai mokytųsi geriau, nes pamatytų gyvai*“. Įdomiausia, kad ši mintis buvo pasakyta tada, kai diktofonas jau buvo išjungtas ir interviu pilnai atliktas. Taip pat atkreiptinas dėmesys į sąlyginę dydžio metaforą: muziejaus įdomumas, atmintyje net įdarė įtaką realaus fizinio dydžio muziejuje kaitai.

### **2011 01 18** (po interviu su mokytoja)

Mano reziumė: labai svarbus muziejaus ir mokytojo bendradarbiavimas kuriant ekspozicijas, nes edukatorius, ne visada detaliam žinantį įvairių amžiaus grupių mokinių mokymo metodus, kartais gali suklysti, pvz.: parengti per sunkias užduotis (pvz., 6 m vaikams užduotas darbas – nupiešti didelį bendrą piešinį – pasirodė per sudėtingas, tačiau jeigu jie būtų gavę paruoštą piešinį, skirtą tik nuspalvinti – būtų labai tinkama užduotis. Svarbiausia ir efektyviausia: mokytojo ir edukatoriaus bendradarbiavimas.

### **2011 01 28** (po interviu su muziejaus edukatoriumis)

Mokslo edukacija yra informatyvi, o meno edukacija – delikati. Trys galimos edukacijų kryptys:

1. Mokyklų edukacinės programos,
2. Trumpalaikiai projektai (specialiai kuriami projektai – edukacijai),
3. Spec. lankytojų grupėms (pvz., neįgaliesiems)

Tradicija – itin svarbu muziejuje (sugrįžta tie patys lankytojai)

Svarbu tradicijos išlaikymas – miršta tradicija, miršta ir edukacija, nes nebėra lankytojo.

Per 10 metų išaugo mokyklinė edukacija.

Gera paroda savaime daro įspūdį, reagavimas į grupę (30 proc. pasakojimo, 30 proc. veiklos, 30 proc. stebėjimas-tyrinėjimas)

Kūnas – meno istorijos raida – patrauklus būdas, padeda suvokti kaip keičiasi laikas.

Kartais skubėjimas išlieka.

Dailės studija kaip pastovus kontaktas: nuo eksponatų tematikos – komandinis veiksmas – edukacinė programa kaip scenarijus – sustatoma viskas į vietas.

### 3 priedas. Atvirojo kodavimo pavyzdys (interviu su muziejaus edukatorėmis)

R: Tai kaip vyksta tas visas kūrybinis procesas?

A: Mūsų muziejuje edukacija vystoma tokiomis trim kryptim: **viena labai tokia paprasta** – mokyklų vadinama edukacinės programos, kurios būna parengtos pastoviai ekspozicijai, mažai ten kintančiai, tokios klasikinės sakykim, kurios atitinka pagal programą, sakykim Egipto menas ar ten graikų menas. **Jos labai paprastai veikia, mokyklos naudoja jas kaip papildomą kažkokią vizualinį dalyką, kad suprasti istoriją.** Tai jos ir veikia paprastai ir jas paruošti yra gana labai paprasta. **Paskui kita yra tokie trumpalaikiai projektai** – pagal kažkokią parodą, kuri trumpai būna arba specialiai organizuojamos parodos edukacinio pobūdžio, kaip pvz pavasarį „menas kaip menas bendrauti“. Mūsų skyriaus vedėja Violeta Jasevičiūtė, menotyrininkė, organizuoja daug metų, tapyba, tekstilė, kur šiuolaikiniai menininkai specialiai kuria tokius kūrinius, kuriems reikalingas žiūrovas. **Prieš kuriant darbus iš pat pradžių taikomas toks edukacinis požiūris. Trečias su visokiom specialiom lankytojų grupėm**, sakykim ten neregu muziejus arba kiti kokie nors specialūs projektai, iniciatyvos. ○ iš tų edukacinių parodų rezultatas toks kad jos yra gerai lankomos.

R: ○ tai kuris iš šių trijų yra efektyviausias (jeigu būtų galima panaudoti toki žodį) edukacijos pristatymas?

A: Aš manau, kad **jie visi savaip reikalingi**. Tos mokyklinės programos tai akivaizdu, kad jos gerai veikia, jas panaudoja mokytojai, tikrai reikalingos yra. Ties specialūs irgi įdomūs, nes jie ...aisku gali būti ir daugiau, pvz suaugusieji, bet mes dar nežengem čia...

R: Kodėl tai yra tokia sudėtinga sritis?

A: Labai paprasta, todėl kad mūsų etatas yra toks **va be savaitgalių**, jeigu noretume dirbti su suaugusiais arba šeimomis, tai turėtume dirbti savaitgaliais.

R: ○ kodėl Lietuvoje muziejai taip įdomiai dirba?

A: Bent mūsų muziejuje dar yra ekskursijų vadovų, kurie dirba, o **edukatoriai nedirba savaitgaliais**, aišku norint galbūt galima viską susyguoti, kažkaip neišvysčiusi ta šaka.

R: Poreikis tai būtų?

A: Tarkim kai būna tekstilės bienalės, tai vyksta ir savaitgaliais, būna pasirūpinama studentais – savanoriais, kurie dirbtų su žmonėmis. Susidomėjimas žmonių tai tikrai yra, **bet reikia kad tai taptu tradicija**. Jeigu nėra tradicijos, jūnai įgyjama, išsivystė per kokius 7 metus. Tu jeigu ką nors naujo paleidi, tai iš pradžių labai sunkiai prigijta, nepradedą veikti...

R: Ar tai reiškia, kad tie patys lankytojai sugrįžta?

A: Pvz su mokyklinėm programom tai iš tikrųjų taip yra. Tie kuriems dar mažukams vedžiau, tai jau dabar pradėjo jie ateiti pagaliau suaugę iki „Meilė nuoga ir apsirėngusi“ ir sako „o mes čia buvom trečioj klasėj. Ir mokytojos, kažkaip įpranta, jos žino, kad pvz vasarį paima ir su visais mokiniais visur eina. Arba būdavo muziejaus naktys, metai iš metų, daugybė žmonių prieina. Ir štai vienais metais nevyko, antrais metais vel nevyko ir jau ta tradicija vyksta...

R: [Tai svarbu išlaikyti tradiciją?

A: Labai, va tokiam senam muziejui, **greit nepasidaro tas dalykas, kai kažkas susidomi ir pradeda traukti vis, labai iš leto tas gaunasi.**

R: Kaip viskas vyksta? Kaip pasikeitė per tuos 10 metų?

A: **Labai išaugo mokyklinė edukacija**, tikrai aš atsimenu kai atejau čia dirbt tai buvau viena, edukacinis skyrius susijė iš 4 gal žmonių tik, o dabar mes jau turim 2-iem tai tikrai daugiau, dar jeigu pridėtume informacinį sektorių – tai padaugejo žmonių

Comment [R1]: 1. Edukacinės programos

Comment [R2]: Klasikinės programos - nuolatinės

Comment [R3]: 2. trumpalaikiai projektai

Comment [R4]: 2. trumpalaikiai projektai - pritaikyta edukacija

Comment [R5]: Edukacija planuojama ir kurinama iš anksto

Comment [R6]: 3. įvairios spec. grupės

Comment [R7]: Visos savaip reikalingos - reikalingi įvairiai

Comment [R8]: Suaugusiųjų edukacija - nepilnai sistema - nesifirmuoja lėtos ir darbo grafikai

Comment [R9]: Nėra lėtos darbo grafikai

Comment [R10]: Lankomumui reikalinga tradicija

Comment [R11]: Labai svarbu tradiciškumas

Comment [R12]: Mokyklinės edukacijos augimas

#### 4 priedas. Kategorijų išskyrimo pavyzdys (atvirasis kodavimas)

##### **Bendravimas**

##### Patirtis – vienintelis edukatoriaus mokytojas

patirtis – intuicija – sistema

prieštaringa patirties reikšmė

pedagogine edukatoriaus patirtis svarbi, tačiau nebūtina

##### Edukatoriaus vaidmuo ekspozicijos kūrime

edukacija ir ekspozicija – sunkumai

edukatorius nedalyvauja ekspozicijos kūrime – problema

edukatoriaus svarba ekspozicijos kūrimui

ekspozicija pats vertingas, kai jis vertingas ir iškalbus savaime

programos kūrimą sąlygoja ekspozicija

reikšmingas laiko ir kokybės santykis

##### Edukatorius mene – tarpininkas tarp kūrinio ir lankytojo

edukatorius – užstoja meno kūrinių arba priartinantis lankytoją prie jo

filosofiniai/pamatiniai klausimai – ar įmanoma meno edukacija iš viso?

edukatorius – aktyvios veiklos (pvz., duonos kepimo) kūrėjas

##### **Mokslas ir menas** (skirtumai atitinka mokslo ir meno muziejų skirtumus)

mokslo edukacija – informatyvi

mokslas – faktai perduodami

mene – apčiuopamumo nėra

##### **Lankomumo ir tradicijos sąsajos**

Labai svarbu tradiciškumas

Lankytojų įpratimas

##### **Edukacija – lankytojų pritraukimas**

turistams netaikoma muziejine edukacija?

kalbos barjeras – kliūtis prieinamumui (Danijos patirtis)

edukacija nepelninga

##### **Bendradarbiavimas**

##### Bendradarbiavimo su pedagogais stoka

nėra bendradarbiavimo su pedagogais

mokytojų entuziazmo stoka

formalios problemos – laisvės stoka mažina bendradarbiavimo galimybes

##### Bendradarbiavimo svarba

mokytojų entuziazmas bendradarbiaujant padeda sukurti naujas efektyvias programas



## 5 priedas. Stebėjimo pastabų pavyzdžiai

### *Edukacinio užsiėmimo stebėjimo pastabos:*

Filmą žiūrėjo – buvo tylą;

Paskui atėjo į ekspozicijų salę, susėdo ir buvo pasakojama meno istorija žvelgiant į nuogą kūną – lankytojai ramiai sau klausė;

Kas veikė ypatingai 18 a. - tas mūsų laikais nesukelia ypatingų emocijų;

Vėliau su džiaugsmu atliekama praktinė užduotis: kuriami koliažai, vaikai susėda skirtingose vietose ir kūrybingai dirba☺

### Stebėjimo dienoraštis (2010 05 19 24 val.)

(Tarptautinė muziejų bendruomenės akcija „Muziejų naktis 2010“ BARCELONA, Katalonijos nacionalinio meno muziejus (MNAC - MUSEU NACIONAL D'ART DE CATALUNYA)

Šis muziejus pasitiko savo didybe, nors ir buvome jau labai labai pavargę, tačiau grojančiųjų fontanų šėlsmas Katalonijos aikštėje privertė grožėtis nuostabiausiais vaizdais, užkopti laiptais ir be didelės spūsties pasiekti muziejų, į kurį įžengus atsivėrė didingas amfiteatras, kuriame mūsų nuostabai vyko džiaz koncertas. Muziejaus dailės kolekcijos buvo atviros. Šis muziejus, nors ir didžiulis, buvo pilnas žmonių, taigi paveikslų apžiūra vyko tradiciniu būdu: einant visiems lankytojams tvarkingomis eilėmis ir žiūrint paveikslus. Žmonės ėjo ratais, tvarkingai, nereikšdami didelių emocijų, stengdamiesi nepamesti draugų ar artimųjų žmonių gausybėje. Aš buvau labai labai pavargusi tiek fiziškai, tiek emociškai, todėl suvokusi, kad aš tik einu kaip robotas ir žiūriu į paveikslus nieko nematančiomis/nejaučiančiomis akimis – nusprendžiau geriau tiesiog pasigrožėti amfiteatru, prisėsdama ant šalto marmurinio suolo, menančio šimtmečius, ir klausytis nuostabių džiaz melodijų... Nors ir buvau visiškai fiziškai išsekusi, šis pasisėdėjimas užsifiksavo mano atmintyje ir tikiuosi išliks ilgam...

P.S.: (papildyta 2010 09 09). Amfiteatro didybės ir džiaz muzikos nuostabus derinio jausmas išliko ir šiandien – turbūt visados taip ir atsiminsiu šį muziejų – kaip atgaivą nuvargusiam kūnui ir emocijoms – labai gaila, bet matytų didingų paveikslų vaizdai atmintyje neišliko – liko tik vargingo kelavimo ratu ir noro kuo greičiau iš to rato ištrūkti jausmas...

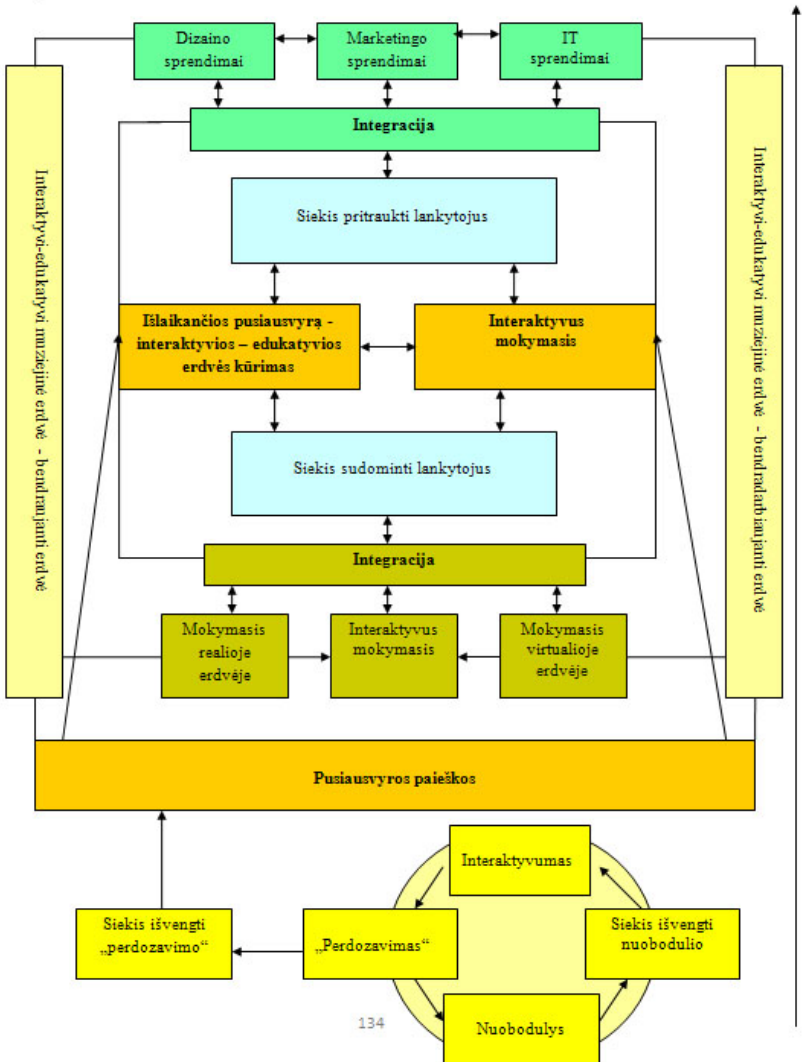
## 6 priedas. Atmintinių pavyzdžiai

**2011 03 20.** O gal svarbu būtų aptarti muziejų kaip teatrą, muziejaus edukacinį užsiėmimą kaip spektaklį, kur muziejaus lankytojas yra aktyvus dalyvis: MUZIEJUS – TEATRAS – SPEKTAKLIS – LANKYTOJAS, gal reikėtų pažvelgti į skirtumus ir panašumus tarp pamokos ir edukacinio užsiėmimo??? O gal ši sąsaja iš esmės nėra svarbi?...

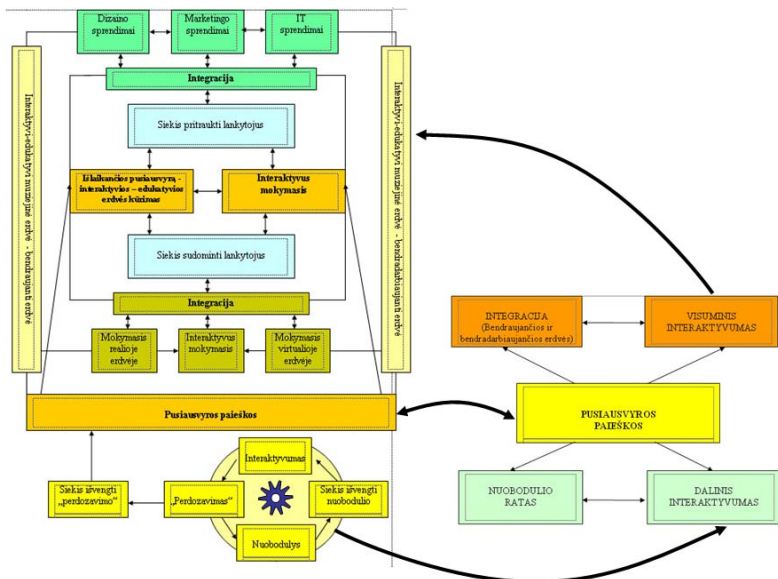
**2011 03 23.** Jaučiuosi įstrigusi, vis guodžiuosi Seminaro Oksforde metu iš-reikšta mintimi, kad tai natūrali tyrėjo būseną... ech... nemalonus jausmas... Nežinau, ar nuobodulys tikrai esminė kategorija, bet tai vienintelė kategorija, kuri „iškilo“ ir buvo visiškai aiški, visa kita kelia abejones – matyt dar trūksta „prisotinimo“, labai labai reikia dar interviu – atrodo, kad dabar kiekvienas interviu bus vis reikšmingesnis, vis labiau leis „kalbėti“ jau surinktiems duomenims... Grįžau dar kartą prie pačių pirmųjų interviu ir štai kas ima ryškėti: lyg ir dvi kryptys – lankytojas ir interaktyvumas; edukatorius ir interaktyvumas. Siekiant, kad lankytojas gautų interaktyvų ir efektyvų dalyvavimą muziejuje, muziejaus ekspozicijoje labai svarbus vaidmuo tenka edukatoriui, kuriam kūrybiškumas ir improvizacija, siekis išlaikyti dėmesį yra lemiami veiksniai.

**2011 03 24.** Iš pradžių atrodė, kad senasis muziejus buvo tiesiog nuobodus ir interaktyvumas tiesiog suteikia muziejui naują veidą ir išvaduoja iš „nuobodulio“ ir interaktyvumas padeda mokytis“, tačiau vis atliekant įvairius interviu, kaupėsi skirtingi supratimai, skirtingi matymai. Labai užstrigo viena mintis amerikietiškae laikraštyje „*Turn down the interactivity*“. Ir vakar vakare, kepdama blynelius su varške savo seimai, staiga supratau – NUOBODULYS ir gali būti ta pagrindinė sąvoka, nes interaktyvus muziejus irgi gali tapti nuobodus, jeigu jis bus perkrautas interaktyvumo, arba jeigu interaktyvūs elementai nebus tinkamai panaudoti... Taigi įžvelgiau tokią keistoką sąsają: NUOBODULYS – INTERAKTYVUMAS – NUOBODULYS (Monotonija). Iš dalies labai nusiminiau tai supratusi: gal muziejui iš esmės nелеmta atsisakyti nuobodulio etiketės, juk vis dar prisimenu muziejininkės iš Danijos, sutiktos GT seminare Oksforde mintį: – nieko naujo neatrandu, muziejus nuobodus ir viskas... O gal tiesiog svarbiausia išlaikyti pusiausvyrą, nes ir patys įdomiausi dalykai, jeigu jų per daug žmogų išvargina, priverčia jį patirti monotoniją ir nuobodulį? Gal vis dėlto ta muziejaus siekiamybė nebūti nuobodžiu ir yra ta nepasiekta tobulybė?

7 priedas. Bendros įžvalgos 2011 m.



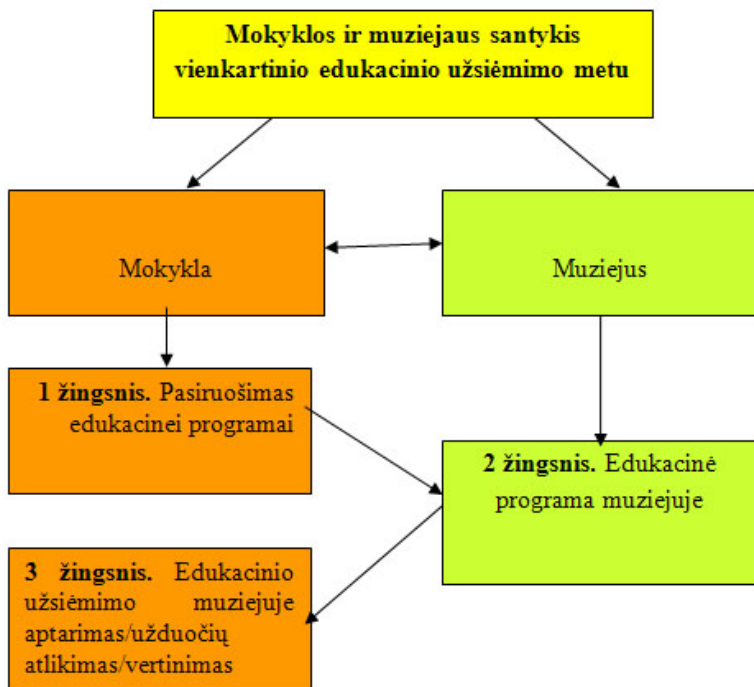
## 8 priedas. Bendros įžvalgos 2011 m.



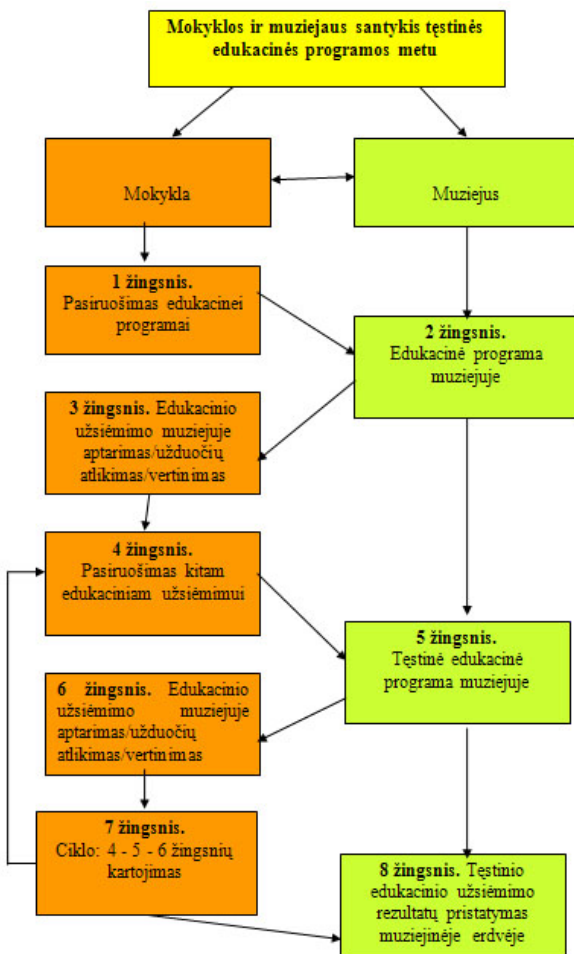
9 priedas. Nuobodaus muziejaus iliustracija



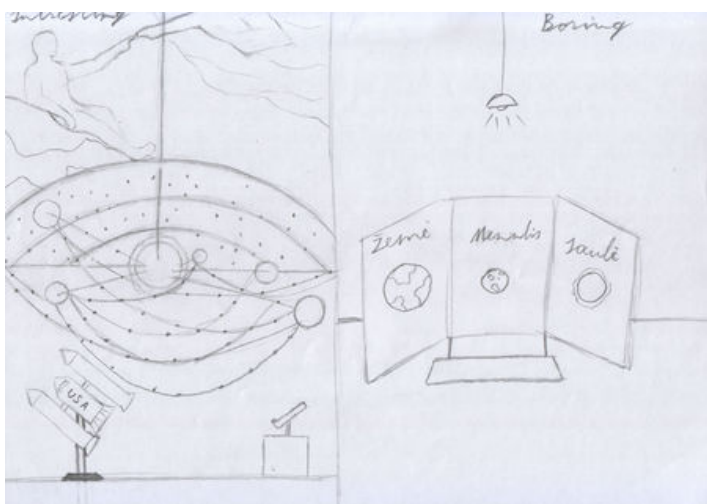
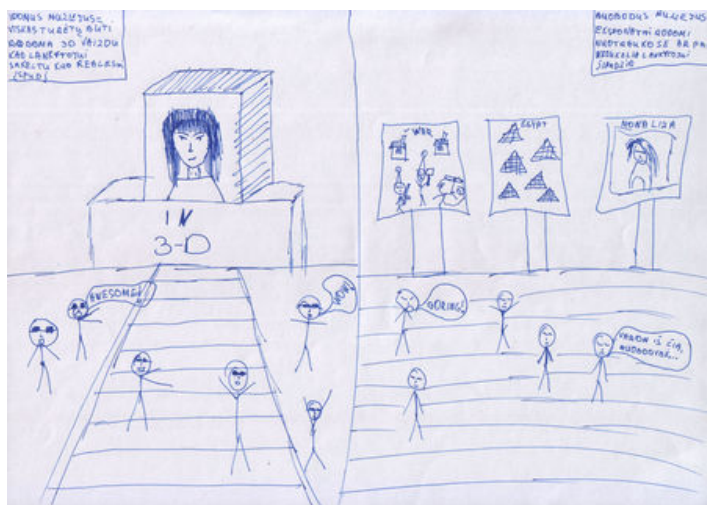
10 priedas. Mokyklos – muziejaus santykis vienkartinio edukacinio užsiėmimo metu



11 priedas. Mokyklos – muziejaus santykis tęstinės edukacinės programos metu



## 12 priedas. Įdomaus ir nuobodus muziejaus iliustracijos





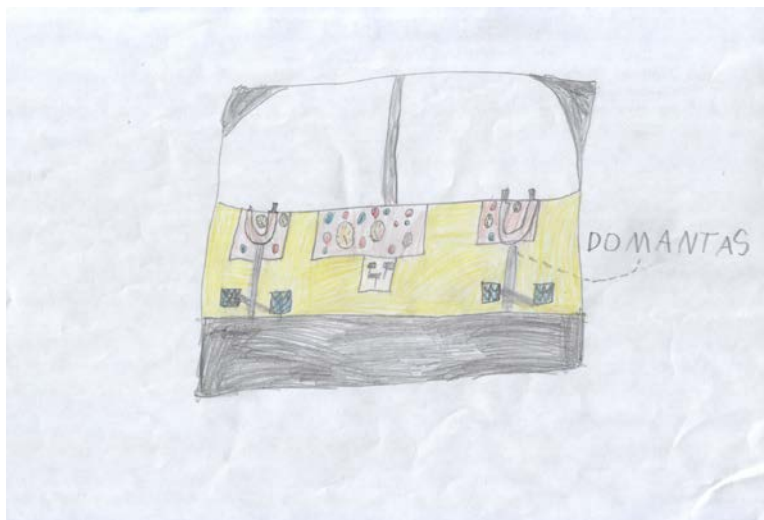
13 priedas. Įsitraukimo (kaip akcento) iliustracija



14 priedas. Įsitraukimo (kaip akcento) iliustracija



15 priedas. Technologinio įsitraukimo iliustracija



16 priedas. Neaiškumo ilustrācijas



17 priedas. Mokymosi vystymas per vidinę motyvaciją muziejaus aplinkoje, M. Csikszentmihalyi ir K. Hermanson (1995)

