

5

**ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΙΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΑΘΑΝΑΣΑΚΕΙΟΥ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΒΟΛΟΥ***
/
**EDUCATIONAL VISITS IN MUSEUMS
THE CASE OF THE “ATHANASSAKEION” ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF VOLOS**

Αιμιλία Καλογιάννη / Aimilia kalogianni

ABSTRACT

Empirical research on children’s visits to museums is limited in Greece, although children constitute the majority of museums’ audiences. Children’s museum experiences are mainly formed in relation to their everyday school activities, since museum visits usually are constructed as part of broader school field-trips or educational tours. Therefore, teachers’ role in choosing both the proper museum educational activity and its pedagogical utilization is crucial. Thus, the educational outcomes of school museum visits seem, either directly or indirectly, to relate to teachers’ motivations and strategies, basically formed according to relevant previous experiences and training or the obstacles they may face. The fact that only a limited number of teachers have had special training in museum education highlights the need for an effective relationship and cooperation between schools and museums. On this

Η **Αιμιλία Καλογιάννη** είναι αρχαιολόγος (Μ.Εδ) στην Εφορεία Αρχαιοτήτων Μαγνησίας, υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. ekalogianni@culture.gr & aimiliakalogianni@yahoo.gr

Museumedu 1 / May 2015, pp. 115-134.

Copyright © 2015 by Museum Education and Research Laboratory, University of Thessaly.
All rights of reproduction in any form reserved.

axis, the “Athanasakeion” Archaeological Museum of the city of Volos organizes educational programmes for primary and secondary school groups, and, occasionally, workshops and/or seminars for school teachers. A great effort is taken for an interdisciplinary, diachronic and, mainly, experiential approach to learning, so as the Museum would function as a place where young visitors could unfold their own ways of expression.

Aimilia Kalogianni is archaeologist (M.Ed), Responsible for the Educational Programmes at the “Athanasakeion” Archaeological Museum of Volos, Greece.

Ekalogianni@culture.gr & aimiliakaogianni@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα η εμπειρική έρευνα σχετικά με τις επισκέψεις παιδιών σε μουσεία είναι περιορισμένη, παρότι τα παιδιά και, ειδικότερα οι σχολικές ομάδες, συνιστούν την πλειοψηφία του κοινού τους. Οι επισκέψεις εγγράφονται στα σχολικά βιώματά τους, καθώς συνδυάζονται, συνήθως, με εκπαιδευτικούς περιπάτους ή εκδρομές. Για αυτό, ο ρόλος των συνοδών εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός ως προς την επιλογή και παιδαγωγική αξιοποίηση τους. Τα κίνητρα και οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κατά τη διεξαγωγή των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε οργανωτικά ζητήματα ή σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή την απουσία κατάρτισης στη μουσειακή εκπαίδευση, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της ίδιας της επίσκεψης. Αυτό με τη σειρά του καθιστά προφανή την ανάγκη για τη δημιουργία κοινού πεδίου προβληματισμού, μεταξύ σχολείου και μουσείου, για να επιτευχθεί μια οργανική και αποτελεσματική σχέση μεταξύ τους. Στον άξονα αυτό, στο «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου τα τελευταία έτη οργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και επιμορφωτικά σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση της γνώσης φιλοδοξεί να είναι διαθεματική, διαχρονική και, κυρίως, βιωματική, για να καθίσταται το Μουσείο ένας χώρος όπου οι νεαροί επισκέπτες του θα μπορούν να βρίσκουν διεξόδους σε προσωπικούς τρόπους έκφρασης.

Σε δυο Δασκάλες,
την Ανθή Ρούστα και τη Μαντώ Παπαδάκη¹

Στον δρόμο της προσέγγισης μουσείου και σχολείου: Το θεωρητικό πλαίσιο

Τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα στρέφονται πια από την προστασία των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στην ερμηνεία τους σε σχέση με τους ανθρώπους και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί βιώνουν τη μουσειακή επίσκεψη (Νάκου 2001). Στο πλαίσιο της αναθεώρησης της επικοινωνιακής στρατηγικής των μουσείων σε σχέση με το κοινό τους, προωθούνται διάφορες πρακτικές, που προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τα αντικείμενα αλλά και με το έμπυχο και άψυχο μουσειακό περιβάλλον (Οικονόμου 2003, Χανθουδάκη 1998). Οι εκπαιδευτικές δράσεις απευθύνονται σε όλο το κοινωνικό σύνολο, η επικέντρωσή τους, όμως, στα παιδιά πιθανόν προέκυψε ως επακόλουθο της κινητοποίησης των ίδιων των σχολείων, που αναζητούν χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης, για να ενισχυθεί και εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό έργο τους (Νικονάνου 2002).

Στην Ελλάδα, η θεσμική καθιέρωση των Γραφείων Σχολικών Δραστηριοτήτων, της Ευέλικτης Ζώνης για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο παλιότερα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001α & 2001β) και, σχετικά πρόσφατα, της Ζώνης Βιωματικών Δραστηριοτήτων για το Γυμνάσιο (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2013), διευκολύνουν τις μετακινήσεις των μαθητών σε εξωσχολικούς χώρους κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών, προκειμένου να καμφτούν οι όποιες αντιρρήσεις για απώλεια χρόνου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους και να τις υλοποιήσουν, συνδυάζοντας την εκπαιδευτική επεξεργασία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με επισκέψεις σε μουσεία (Κακούρου-Χρόνη 2005).

Οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να αποβούν εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τα θέματα συγκεκριμένων εκθεσιακών ενότητων, αλλά και όσων αναζητούν τρόπους για να καταστήσουν το μάθημά τους περισσότερο ελκυστικό στα μάτια των παιδιών, συσχετίζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Hooper - Greenhill 1998). Ωστόσο, αν και τα Αναλυτικά Προγράμματα πολλών δυτικών χωρών συνδέουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα με επισκέψεις σε μουσεία (Κακούρου-Χρόνη 2005), στην Ελλάδα, αν και θεσμικά αναγνωρίζεται η διαθεματική διάσταση της μουσειακής επίσκεψης, εντούτοις συχνά ταυτίζεται με τη διδασκαλία αποκλειστικά της Ιστορίας (Κυρκίνη & Δάλκος 2001). Σύμφωνα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικές εκδρομές εντάσσονται

ως «[...] αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η προηγούμενη ενημέρωση και παροχή πληροφοριών στους μαθητές για την ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία [...] του τόπου τον οποίο πρόκειται να επισκεφθούν, ώστε να εξασφαλίζεται η απόκτηση όσο το δυνατόν πιο πλούσιων εμπειριών» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 2006: 2634).

Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχολικών ομάδων να επισκεφτούν κάποιο μουσείο (Κουβέλη 2000). Συνήθως επιλέγονται εκπαιδευτικές περιηγήσεις με τη μορφή καθοδηγούμενης επίσκεψης, που, ανάλογα με τις αρχικές προσδοκίες της πραγματοποίησής της, στοχεύουν στην εργασία πεδίου, στην περιπέτεια και τη χαρά των παιδιών ή στη σύνδεση με κοινωνικά θέματα και το σχολικό εκπαιδευτικό έργο (βλ. Rickinson, Dillon, Teamey κ.ά. 2004α). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα 2002) και σπανιότερα σε μικτές ομάδες (Νάκου 2001). Διαρκούν περίπου δύο ώρες (Price & Hein 1991, Rennie, McClafferty & Johnson 1993) και οι στόχοι τους είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα 2002, Μουρατιάν 1995). Στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης και περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως περιήγηση, έρευνα και παρατήρηση, φυλλάδια εργασίας, δημιουργικά εργαστήρια και παιχνίδια (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα 2002, Τζιαφέρη 2005). Η μουσειακή, μη τυπική, μορφή εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται, δεν περιορίζεται από συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, με αυστηρά καθορισμένη διδακτέα ύλη, χρονοδιάγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας και δεν αξιολογείται με συμβατικούς τρόπους (Κακούρου-Χρόνη 2005). Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι στερείται θεωρητικού υποβάθρου, προγραμματισμού και στοχοθεσίας. όπως έχει θεωρηθεί στο πλαίσιο μιας μάλλον συντηρητικής προσέγγισης (Δάλκος 2000). Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλούνται να συνδυάσουν τις επιδιώξεις του σχολείου με πρακτικές εφαρμογές, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και τη χαρά των παιδιών, για να τα καταστήσουν, τελικά, συμμετόχους στις διαδικασίες διαμόρφωσης της γνώσης (Γαβριλάκη 2000). Στην Ελλάδα (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα 2002, Νικονάνου 2002), όπως και σε κάποιες περιπτώσεις στο εξωτερικό (Tal, Bamberger & Morag 2005), σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από εξειδικευμένο προσωπικό των μουσείων, χωρίς άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Τα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και αισθητικά μαθησιακά αποτελέσματα των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν αποτελέσει αντικείμενο σχετικών εμπειρικών ερευνών. Η μάθηση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της βιωματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων στην επεξεργασία των μουσειακών αντικειμένων σχετίζεται με την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, την εξάσκηση της παρατήρησης και

την όξυνση της αντίληψης και της μνήμης τους (Griffin & Symington 1997, Kisiel 2007· Νικονάνου 2002). Στο μουσείο, εξάλλου –έναν χώρο μη τυπικής μάθησης– το άτομο βρίσκεται στο κέντρο των μαθησιακών διαδικασιών και σε ένα μεγάλο βαθμό η εμπλοκή του σε αυτές είναι εκούσια και εθελοντική, με έντονα διερευνητικό χαρακτήρα. Αυτά ακριβώς τα κίνητρα και οι προσδοκίες του διαμορφώνουν την *agenda* του ως επισκέπτη. Παράμετροι όπως η ψυχαγωγία, η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες ζωής, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η καθοδήγηση από το προσωπικό του μουσείου, ο βαθμός εξοικείωσης, η δυνατότητα προσανατολισμού στο χώρο και, τέλος, η ενίσχυση της μουσειακής εμπειρίας μετά το πέρας της εφαρμογής ενός προγράμματος καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Anderson, Piscitelli & Everett 2008, Falk & Dierking 2000, Finkelstein 2005, Kisiel 2003, Rennie McClafferty & Johnson 1993).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση σχολικών επισκέψεων σε μουσεία.

Η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών που οργανώνουν σχολικές επισκέψεις σε μουσεία διαμορφώνεται με βάση την επιθυμία τους για αξιοποίηση εναλλακτικών χώρων διδασκαλίας, την απόκτηση γνώσεων, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την προσωπική τους επιστημονική κατάρτιση (Rennie, McClafferty & Johnson 1993).

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η *agenda* τους και άρα οι στρατηγικές που αναπτύσσουν κινούνται σε ένα δίπολο. Στη μια περίπτωση, που βιβλιογραφικά χαρακτηρίζεται ως *survey agenda* (Kisiel 2003: 14), ενδιαφέρονται να δουν οι μαθητές τους όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα σε ένα μουσείο, σχηματίζοντας όμως έτσι μόνο επιφανειακή εικόνα γι' αυτά. Στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που προτιμούν να χρησιμοποιούν το μουσείο για τη διευκρίνιση ή την ενισχυτική επεξεργασία κάποιας συγκεκριμένης έννοιας, πρακτική που διεθνώς είναι γνωστή ως *concept agenda* (Kisiel 2003: 14). Στην περίπτωση αυτή το μουσείο δεν αντιμετωπίζεται σαν διδακτέο σχολικό βιβλίο, αλλά οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους σε περιορισμένες αριθμητικά ενότητες της έκθεσης, που σχετίζονται άμεσα με τη θεματική που αποτέλεσε την αφορμή για την επίσκεψη.

Ανάλογα, εξάλλου, με τους επιδιωκόμενους στόχους, εξαρτώνται και τα μαθησιακά αποτελέσματα της επίσκεψης για τα παιδιά. Αν έχει σχεδιαστεί από τους εκπαιδευτικούς κυρίως με βάση γνωστικούς στόχους, τότε συνήθως προτιμώνται δομημένες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες, που τους στερούν, όμως, σε μεγάλο βαθμό τη χαρά και την απόλαυση, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις όπου αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για ψυχαγωγία και χαλάρωση (Flexer & Borun 1984, Rennie, McClafferty & Johnson 1993). Είναι προφανές πως καθεμιά από τις παραπάνω στρατηγικές οδηγεί σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, σε αντιστοιχία με τις στάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Kisiel 2003, Βέμη 2006).

Τα εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο, αν και αριθμητικά λιγότερα από τα διεθνή δεδομένα, οδηγούν σε χρήσιμες παρατηρήσεις. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συνοδεύουν τα παιδιά στα μουσεία συνδέουν τις επισκέψεις αυτές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και, στην περίπτωση των αρχαιολογικών μουσείων, ειδικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας ή με φιλολογικά μαθήματα (Ξανθοπούλου & Μέλλιου 2011, Τραγάκης 2012). Αναγνωρίζουν, ως ένα βαθμό, την εκπαιδευτική αξία των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος για λόγους κυρίως γνωστικούς, σε μια μάλλον διδακτική προσέγγιση και με την έμφαση να αποδίδεται στα μνημεία της ελληνικής αρχαιότητας «ως οπτικά τεκμήρια και ορατές αποδείξεις του ιστορικού παρελθόντος» (Στεφάνου, Αθανασιάδης & Στέφος 2013: 6). Τείνουν να μη συνδέουν την επεξεργασία των μουσειακών αντικειμένων με τυπικές μεθόδους διδασκαλίας, αναγνωρίζοντας, ίσως, το μουσείο ως τόπο μη τυπικής εκπαίδευσης (Στεφάνου 2010). Αντίθετα, η επικοινωνιακή και ψυχαγωγική διάσταση των μουσείων αναγνωρίζεται (Ξανθοπούλου & Μέλλιου 2011), αν και υποβαθμισμένη ή μη συνδεδεμένη με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Στεφάνου 2010).

Στις μουσειακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών υπερτερούν οι ξεναγήσεις, ως προς τις οποίες, όμως, αναγνωρίζουν την έλλειψη ουσιαστικού περιεχομένου, κυρίως εξαιτίας της ανεπαρκούς κατάρτισης των ξεναγών (Στεφάνου 2010) ή του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (Τραγάκης 2012).

Αντίθετα, χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως ευχάριστο εκπαιδευτικό μέσο, βιωματικού χαρακτήρα, που προσφέρει ανάλογες εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά (Ξανθοπούλου & Μέλλιου 2011). Ωστόσο, ας σημειωθεί ότι, αν και προκρίνουν το σχεδιασμό των προγραμμάτων από τους ίδιους σε συνεργασία με τα μουσεία (Κανάρη 2008), στην πράξη επιλέγουν την εφαρμογή τους από το αρμόδιο προσωπικό των μουσείων, ακόμη και εάν τα προγράμματα προβλέπεται να εφαρμοστούν εντός σχολικών χώρων (Δάλκος 2002, Ξανθοπούλου & Μέλλιου 2011, Τραγάκης 2012). Τέλος, ως προς τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια μιας μουσειακής επίσκεψης, διαπιστώνεται ανάλογη αδυναμία να εργαστούν διαθεματικά, υιοθετώντας μη τυπικά μέσα διδασκαλίας (Στεφάνου 2010). Γενικά, στις αντιλήψεις τους διαφαίνεται μια σύγχυση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων, που, πιθανόν, υποκρύπτει ανάλογο έλλειμμα στη σχετική θεωρητική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, το οποίο οι ίδιοι αποδίδουν σε θεσμικούς, κυρίως, λόγους (Στεφάνου 2010, Τραγάκης 2012).

Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσεία

Κατά τη συστηματική υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στο «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου, καθημερινές παρατηρήσεις αναφορικά με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα (σχολικές ομάδες κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), διαμόρφωσαν ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα. Η αναζήτηση απαντήσεων οδήγησε στη διεξαγωγή έρευνας,² για να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 159 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 53 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό αυτό. Εδώ πρέπει να επισημανθεί αφενός ότι το ερωτηματολόγιο αρχικά διανεμήθηκε σε 329 Καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων και 68 Δασκάλους και Νηπιαγωγούς, αντίστοιχα, και, αφετέρου, ότι όσοι τελικά συμμετείχαν απέφευγαν συστηματικά να απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις. Αυτή η περιορισμένη ανταπόκρισή τους στην έρευνα θα μπορούσε να υποδηλώνει απροθυμία να εκφραστούν γραπτώς, την πιθανότητα να μην είχαν ποτέ στο παρελθόν διερωτηθεί για ανάλογα ζητήματα (βλ. Griffin & Symington 1997) ή ακόμη και φόβο για την κατηγοριοποίηση των απόψεών τους με κοινωνικά κριτήρια (βλ. Bourdieu & Darbel 1997).

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αναφορικά με τα κίνητρά τους για τη διεξαγωγή μουσειακών επισκέψεων, την προηγούμενη μουσειακή εμπειρία τους, τις στρατηγικές που είναι σε θέση να αναπτύσσουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το πώς θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις μουσειακές επισκέψεις και αν αυτό συνδέεται και σε ποιο βαθμό με τη σχολική τους επίδοση και, τέλος, για τους παράγοντες που πιθανόν τους αποτρέπουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων. Η ανάλυση των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου έγινε με ποιοτική μέθοδο, με ανάλυση περιεχομένου, και ακολούθησε αριθμητική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων για να μελετηθούν και με ποσοτικές μεθόδους.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν οδήγησαν σε χρήσιμες παρατηρήσεις. Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες είχαν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης, είτε στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών είτε σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν από μουσεία ή κατά τη διάρκεια σχετικής προσωπικής εθελοντικής μουσειακής εργασίας. Αναφερόμενοι στο πλαίσιο των παλιότερων επισκέψεών τους, έκαναν λόγο κυρίως για σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές, για σχέδια εργασίας με αφορμή κάποιο διδασκόμενο μάθημα, κυρίως σε σχέση με την Ιστορία, και σπανιότερα για οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με εμφανή τη δυσκολία διάκρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που

διαφοροποιούν μεταξύ τους τις παραπάνω κατηγορίες μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων. Τα ζητούμενά τους ήταν κυρίως γνωστικά, ενώ συγκριτικά λιγότεροι ήταν εκείνοι που προέκριναν τα ευρύτερα μαθησιακά οφέλη της μουσειακής επίσκεψης, σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.³

Οι περισσότεροι θεωρούσαν απαραίτητη την προετοιμασία των παιδιών, κυρίως για γνωστικούς λόγους. Όσοι απάντησαν αρνητικά, το έκαναν λέγοντας ότι «τα προγράμματα αυτά λειτουργούν με άριστα καταρτισμένο και ειδικευμένο προσωπικό, [είναι] άρτια οργανωμένα [και] καλύπτουν τις ανάγκες»,⁴ ή γιατί «με την προετοιμασία των μαθητών θα καθεί η μαγεία του χώρου και η έκπληξη. Τα παιδιά κουράζονται εύκολα και βαριούνται».⁵ Θεωρούσαν εξίσου απαραίτητη την επεξεργασία των εμπειριών των παιδιών μετά την επίσκεψη, κυρίως για γνωστικούς λόγους ή για λόγους ανατροφοδότησης της δράσης, επικαλούμενοι, όμως, πρακτικές της τυπικής τάξης και λιγότερο διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα.

Φάνηκε να θεωρούν ότι, ανεξάρτητα από το είδος της μουσειακής εκπαιδευτικής δράσης, περισσότερο θετική αναμένεται να είναι η στάση των μαθητών με καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση. Υποστήριξαν, όμως, ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις απλές επισκέψεις σαν σχολική δραστηριότητα που πρέπει να παρακολουθήσουν αναγκαστικά, ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό.

Ως προς την ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι μισοί υποστήριξαν ότι αυτή βαρύνει αποκλειστικά το προσωπικό των μουσείων και θα προτιμούσαν να παρακολουθούν απλώς τα προγράμματα μαζί με τα παιδιά, ενώ οι υπόλοιποι θα ήθελαν να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα από κοινού με το προσωπικό των μουσείων ή να έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για την προετοιμασία και εφαρμογή τους, αφού προηγουμένως τους έχει χορηγηθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό.

Ως προς τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ανακόψουν τις προθέσεις τους, προέταξαν την αδιαφορία ή την κακή συμπεριφορά των παιδιών, λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, στοιχείο, όμως, που παραπέμπει ευθέως σε παρανοήσεις εκ μέρους τους, καθώς ταυτίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα με τις εκπαιδευτικές εκδρομές. Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ανέφεραν στη συνέχεια την εξεύρεση μέσου μετακίνησης και την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και το θεματικό περιεχόμενο ορισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και με τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Ελάχιστοι, τέλος, ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δεν υπάρχουν λόγοι για να μην επισκέπτονται μουσεία, αλλά ότι είναι θέμα βούλησης και ανάλογης κατάρτισης των ίδιων.

Όλα αυτά σε επίπεδο θεωρητικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών ως προς το υπό εξέταση ζήτημα. Τι γίνεται, όμως, στην πράξη;

Παρέχοντας έδαφος για την αξιοποίηση σχολικών επισκέψεων στο «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου

Η Εφορεία Αρχαιοτήτων Μαγνησίας,⁶ μετά την ολοκλήρωση των Επανεκθέσεων στην Παλαιά και Νέα Πτέρυγα του «Αθανασάκειου» Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου, δραστηριοποιείται συστηματικά στον τομέα του σχεδιασμού και της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για πρακτικούς λόγους⁷ απευθύνονται κυρίως σε αριθμητικά περιορισμένες⁸ ομάδες μαθητών, κυρίως σχολικές ή ομάδες κέντρων δημιουργικής απασχόλησης, σε ομάδες με αναπηρίες και σε κοινότητες κέντρων απεξάρτησης. Μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως Πανελλήνιους Εορτασμούς του Υπουργείου Πολιτισμού ή Περιοδικές Εκθέσεις, κάποια από αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόζονται και το Σαββατοκύριακο, απευθυνόμενα σε οικογένειες.

Η αντίληψη που διατρέχει τον σχεδιασμό τους αναφορικά με την επιδιωκόμενη μάθηση λαμβάνει υπ' όψη τα ηλικιακά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών που συμμετέχουν. Στόχος, επίσης, είναι η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, μέσω της συνεργασίας με τα άλλα μέλη της ομάδας αλλά και με τους ανθρώπους του Μουσείου, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και η χαρά που θα βιώσουν μέσω της εμπλοκής τους σε βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Για την εξέταση του βαθμού επίτευξης των επιδιώξεων αυτών και με στόχο την ανατροφοδότηση της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησής τους, αξιολογούνται συστηματικά από τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς και παιδιά, στην πρώτη περίπτωση μέσω ερωτηματολογίων, με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (Καλογιάννη 2011β) ή μέσα από λιγότερο τυπικές διαδικασίες, στη δεύτερη περίπτωση (Καλογιάννη & Ζαβός 2012, Καλογιάννη 2014, Καλογιάννη & Βουζαξάκης 2015).

Ποσοτικές παρατηρήσεις αναφορικά με την επισκεψιμότητα των σχολικών ομάδων δείχνουν ότι αυτές αποτελούνται κυρίως από τμήματα Νηπιαγωγείου, Α' και Β' Δημοτικού –με τη Β' τάξη Δημοτικού να υπερτερεί αριθμητικά– και, κυρίως, από τμήματα Γ' και Δ' Δημοτικού. Συγκριτικά λιγότεροι είναι οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων του Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου και πολύ λίγοι αυτοί της Α' Λυκείου. Και ενώ θεωρητικά ο κυριότερος παράγοντας που ανακόπτει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η συμπεριφορά των παιδιών (Καλογιάννη 2010α), στην πράξη η εξεύρεση μέσου μετακίνησης, στη δεδομένη χρονική, οικονομική και κοινωνική συγκυρία, αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα, καθώς θα πρέπει να είναι μεγάλος ο αριθμός των συμμετεχόντων για να μειώνεται, αντίστοιχα, το κόστος. Αποτέλεσμα της προσπάθειας μείωσης του κόστους ήταν ο διπλασιασμός των εφαρμογών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να καλύπτεται το συνολικό κόστος της επίσκεψης με τη συμμετοχή δύο σχολικών τμημάτων από κάθε σχολική μονάδα την ίδια ημέρα. Προκειμένου, δε, να δικαιολογηθεί τυπικά η έξοδος των παιδιών από τη σχολική τάξη

και η επίσκεψή τους στο Μουσείο, αυτή συνδέεται, από την πλευρά των Σχολείων, με διδακτέα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, κυρίως με το μάθημα της Ιστορίας, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτι που θεωρητικά δεν προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς (Καλογιάννη 2010α). Πολύ σπάνια διασυνδέεται με γνωστικά αντικείμενα όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Τεχνολογία και η Πληροφορική, οπότε οι επισκέψεις προγραμματίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με σχολικά σχέδια εργασίας.

Μεταφράζοντας τα παραπάνω σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, τη μεγαλύτερη ζήτηση, κυρίως από μαθητές Γ΄ Δημοτικού, λόγω άμεσης συνάφειας με τη διδακτέα ύλη της Ιστορίας αντίστοιχα, έχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ο Νεολιθικός Πολιτισμός στη Θεσσαλία» (Εικόνα 1), για παιδιά 8 ετών και άνω (Καλογιάννη 2011α & 2015). Στις προτιμήσεις των Σχολείων ακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μυκηναϊκός πολιτισμός και τοπική ιστορία» (Εικόνα 2),⁹ για παιδιά 8 ως 18 ετών (Καλογιάννη 2011α), στο οποίο συμμετέχουν κυρίως μαθητές Δ΄ Δημοτικού και ακολουθεί η Γ΄ Δημοτικού, η Α΄ Γυμνασίου και, σε πολύ μικρό βαθμό, η Α΄ Λυκείου. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με τις θεσμικές Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη της Ιστορίας (Καλογιάννη, 2015).

Η σύνδεση των σχολικών επισκέψεων στο Αρχαιολογικό Μουσείο με την Ιστορία πιθανόν υποκρύπτεται και στη μειωμένη αρχικά ανταπόκριση που επεφύλαξαν τα Νηπιαγωγεία και ομάδες Α΄ τάξης των Δημοτικών της περιοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ο Νεολιθικός Πολιτισμός στη Θεσσαλία», που σχεδιάστηκε το 2009 ειδικά για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και εφαρμόζεται συστηματικά από τότε (Καλογιάννη 2010β). Η σχετική επιφύλαξη των εκπαιδευτικών των τάξεων αυτών, κατά την τηλεφωνική επικοινωνία με το Μουσείο προκειμένου να οργανωθούν οι επισκέψεις, εκφραζόταν με ερωτήσεις όπως: «Μα, τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο Μουσείο;» (Καλογιάννη 2010β). Η επαναλαμβανόμενη, όμως, συμμετοχή σχολικών ομάδων από το 2009 έως σήμερα φαίνεται ότι έχει αναχαιτίσει τους όποιους δισταγμούς των συνοδών εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να έχει και αυτό μεγάλη ανταπόκριση.



Εικόνα 1: Δημιουργώντας πήλινα «νεολιθικά» αγγεία παράλληλα με τα παιδιά.
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα:
Νεολιθικός Πολιτισμός στη Θεσσαλία.



Εικόνα 2: Εκπαιδευτικοί και μαθητές γίνονται «Μυκηναίοι γραφείς». Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: *Μυκηναϊκός Πολιτισμός και Τοπική Ιστορία*.

Στις περιπτώσεις θεματικών προγραμμάτων περιοδικού χαρακτήρα και σε επίπεδο δηλωτικής γνώσης επιδιώκονται περισσότερο διαχρονικές και διαθεματικές αναγνώσεις του αρχαιολογικού υλικού, μέσα από δραστηριότητες που βρίσκονται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Καλογιάννη υπό έκδοση β). Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά 9 ως 12 ετών, όπως «Μαγικά αντικείμενα - Λαϊκές δοξασίες» (Καλογιάννη υπό έκδοση), «Το δέντρο της Ζωής σε 4 Εποχές» (Καλογιάννη υπό έκδοση), «Τα ταξίδια της Σταλίτσας» (Καλογιάννη υπό έκδοση), «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα» (Καλογιάννη 2014, Kalogianni & Stamelou υπό δημοσίευση), «Τα χρώματα της Ίριδας» (βλ Εικόνες 3 και 4, αντίστοιχα) (Καλογιάννη & Βουζαξάκης 2015) και «Όποιος παίζει με τη φωτιά».



Εικόνα 3: Αναζητώντας τρόπους για να ακούσεις τον ήχο της ίυγγας. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: *Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα*.



Εικόνα 4: Αντιμετωπίζοντας με γέλιο τις... άγνωστες γεύσεις.
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: *Τα χρώματα της Ίριδας*.

Τα σχολεία, και σε αυτήν την περίπτωση, συνήθως οργανώνουν τις επισκέψεις τους σε συνάρτηση με τη διδακτέα ύλη της Ιστορίας και, λιγότερο συχνά, στο πλαίσιο ανάλογου σχεδίου εργασίας που εκπονείται στην τάξη. Ενδεικτικές ως προς αυτό είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών, που, αιτιολογώντας την επίσκεψή τους στο Μουσείο και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δήλωσαν αντίστοιχα πως «είχε σχέση με το περιεχόμενο της Ιστορίας της τάξης και επιπλέον μπορούσε να συνδυαστεί με την αναδρομή στα αρχαία χρόνια»¹⁰ ή «γιατί ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Εξάλλου συζητάμε γι' αυτά τα θέματα σε γλώσσα, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος»¹¹ και για «να μπορέσουν τα παιδιά να καταλάβουν και να οικειοποιηθούν την ιδέα του θανάτου με βιωματικό τρόπο» (sic).¹²

Αν και, σχεδόν κάθε φορά, οι εκπαιδευτικοί είναι έντονα διερευνητικοί, εάν όχι επιφυλακτικοί, στην αρχή της υλοποίησης κάθε νέου θεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, μετά τις πρώτες εφαρμογές και τη δια ζώσης εμπειρία συναδέλφων τους, η κατάσταση αλλάζει και η ανταπόκρισή τους μεγαλώνει, ενώ συχνά, πλέον, ζητούν την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών ακόμη και αρκετά χρόνια μετά το αρχικό πλαίσιο σχεδιασμού και λειτουργίας τους. Αυτό το αιτιολογούν λέγοντας πως «ακούσαμε καλές κριτικές από συναδέλφους που είχαν επισκεφθεί το Μουσείο»,¹³ ότι «όσα προγράμματα παρακολουθήσαμε στο Αθανασάκειο μουσείο βόλου ήταν ενδιαφέροντα»¹⁴ ή ότι «είχα επισκεφτεί ξανά το μουσείο με τα παιδιά. Παρακολουθήσαμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με πηλό στις καλύβες και ντοκιμαντέρ. Τα παιδιά κι εγώ ενθουσιαστήκαμε».¹⁵

Διαφορετική ήταν η αντιμετώπιση του, επίσης, θεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος «Όταν οι χρονοκάψουλες τελειώνουν... Ταξίδι πίσω στο χρόνο παίζοντας ανασκαφή», για παιδιά 5 ετών και άνω, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται ως πρόγραμμα περιοδικού χαρακτήρα το 2013. Λόγω της πολύ μεγάλης ανταπόκρισης της εκπαιδευτικής κοινότητας καθιερώθηκε άμεσα ως τακτικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους εδώ και δύο χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί, ήδη από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του, ήταν ιδιαίτερα θετικοί, κυρίως λόγω του έντονα βιωματικού χαρακτήρα του, αφού στο μεγαλύτερο μέρος του, πέρα από την εισαγωγική συζήτηση, πρόκειται για παιχνίδι ρόλων. Κατά την τρέχουσα (δεύτερη) σχολική χρονιά, η ζήτηση αυξήθηκε θεαματικά, γεγονός που οφείλεται, κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, στο ενδιαφέρον των παιδιών να γνωρίσουν από κοντά τις δραστηριότητες μιας ανασκαφής, μετά και τις πρόσφατες αρχαιολογικές ανακαλύψεις στην Αμφίπολη και την έντονη δημοσιότητα του θέματος. Έτσι, αντίστοιχα, αιτιολογούν την επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος «για να εξοικειωθούν με τον όρο αρχαιολόγος και να συμμετάσχουν βιωματικά σε μια ανασκαφή»¹⁶ ή με αφετηρία «το ενδιαφέρον των μαθητών για την Αμφίπολη. Ο ενθουσιασμός τους για την ανασκαφή».¹⁷

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας τα παιδαγωγικά οφέλη των εκπαιδευτικών, προτάσσουν ως σημαντικότερη τη γνωστική διάσταση τους. Θεωρούν, επίσης, σημαντική τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Δηλώνουν πως «τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Έμαθαν πολλά πράγματα με ευχάριστο τρόπο»,¹⁸ ότι «το θεώρησα ενδιαφέρον, χρήσιμο, ευχάριστο και κατάλληλο για την ηλικία τους»,¹⁹ ότι «το θεωρώ επιτυχημένο απόλυτα και πως συντελεί στη δημιουργικότητα, ενεργή συμμετοχή και πιθανή μελλοντική επιλογή αυτών των επαγγελματιών από τους μαθητές»²⁰ ή ότι «συζητούσαν μεταξύ τους. ε! μαλώσαμε και λίγο ποιος θα κάνει πιο πολλά... στο πρόγραμμα κι αυτό...».²¹

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμπλήρωση του φυλλαδίου εργασίας, κυρίως στις περιπτώσεις των τακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως μέσου εμπέδωσης της γνώσης, και μικρότερη στο εργαστηριακό μέρος τους και, ως ένα βαθμό και στην εκπαιδευτική ξενάγηση, πιστεύοντας, όμως, ότι δεν συμβαίνει το ίδιο και με τους μαθητές τους (Καλογιάννη 2011β). Κρατούν συνήθως το ρόλο του παρατηρητή της διαδικασίας ή θέτουν απλώς ερωτήματα στα παιδιά, και, σπανιότερα, συμμετέχουν και οι ίδιοι στα εργαστήρια, θέλοντας να πειραματιστούν επί ίσοις όροις με τους μαθητές τους (Καλογιάννη 2014) (βλ. Εικόνες 1 & 2). Η στάση τους – κι έτσι και ο ρόλος τους μέσα στο Μουσείο – αλλάζει σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων με έντονα παιγνιώδη χαρακτήρα, που τους προτρέπουν να συμμετάσχουν ενεργά, παίζοντας μαζί με τα παιδιά (φωτογραφίες 3 - 6). Σε αυτές τις περιπτώσεις, αποδίδουν μικρή βαρύτητα στο έντυπο παιδαγωγικό υλικό, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στις βιωματικές δράσεις.

Γενικά, πάντως, διαπιστώνουν ότι η αύξηση του βαθμού βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στα επιμέρους στάδια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεπάγεται ανάλογη αύξηση του ενδιαφέροντος και περισσότερο θετική στάση στο σύνολό τους, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση (Καλογιάννη 2011β). Και αυτό γιατί το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών αυξανόταν με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες, που, όπως σχεδιάστηκαν αρχικά και διαμορφώθηκαν στη συνέχεια από τα ίδια, ήταν πρωτότυπες και απρόβλεπτες, τους προκαλούσαν χαρά και τα δραστηριοποιούσαν, οδηγώντας τα, έτσι, σε απρόσμενες μαθησιακές εμπειρίες (φωτογραφίες 7 - 9).

Επίλογος

Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όποια κι αν είναι τα κίνητρα και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η ένταξη τέτοιου είδους μη τυπικών μαθησιακών εμπειριών στο σχολικό πρόγραμμα αυξάνει σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική επίδρασή τους στα παιδιά, ακόμη και μακροπρόθεσμα, κυρίως όταν οι εξωσχολικές αυτές εμπειρίες ενισχύονται σε σχολικά πλαίσια και συνδέονται με ευρύτερα κοινωνικά συμφραζόμενα (Anderson & Piscitelli 2002, Falk & Dierking 1997, Kisiel 2005, Rennie, McClafferty & Johnson 1993, Rickinson, Dillon, Teamey κ.ά., 2004b, Saul 1993, Wolins, Jensen & Ulzheimer 1992). Αυτό εξηγείται γιατί η προσωπική εμπλοκή τους στη διαδικασία βοηθά στο να κάνει την εμπειρία αξιομνημόνευτη, ειδικά αν επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και βέβαια αυτές οι πρώιμες επαφές των παιδιών με τα μουσεία θεωρείται ότι καθορίζουν ανάλογες συμπεριφορές στην ενήλικη πλέον ζωή τους (Orion 1993).

Η αποτελεσματική ένταξη, επομένως, οργανωμένων εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία στο σχολικό πρόγραμμα προϋποθέτει τη λήψη αποφάσεων για το ποιος είναι τελικά ο λόγος για την πραγματοποίησή τους, ώστε, τελικά, μέσα από προσεκτική προετοιμασία, ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών, μετά την επίσκεψη στο μουσείο, να οδηγήσει σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες και στο περιβάλλον του σχολείου (Rennie, McClafferty & Johnson 1993). Ο προορισμός υπάρχει, οι διαδρομές χαραχτηκαν και εξακολουθούν να χαράζονται· το ποια κατεύθυνση θα επιλεγεί, τελικά, εξαρτάται από τους ίδιους τους ταξιδιώτες...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, D. & Piscitelli, B. (2002). "Parental recollections of childhood museum visits", *Museum National*, 10(4), 26-27.

- Anderson, D., Piscitelli, B. & Everett, M. (2008). "Competing agendas: Young children's museum field trips", *Curator*, 51 (3), 253-273.
- Βέμη, Β. (2006). «Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση για μια κοινή 'γλώσσα' μουσείου και σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1997). *The Love of Art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο. Το βιβλίο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Falk J.H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor experience and the making of meaning*. New York: AltaMira Press.
- Falk, J.H. & Dierking, L. D. (1997). "School field trips: Assessing their long-term impact", *Curator: The Museum Journal*, 40 (3), 211-218.
- Finkelstein, D. (2005). "Science museums as resources for teachers: An exploratory study on what teachers believe". Paper presented at the *National Association for Research in Science Teaching annual conference*, Dallas, TX, April 4-7, 2005.
- Flexer, B. & Borun, M. (1984). "The impact of a class visit to participatory science museum exhibit and a classroom science lesson", *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 863-873.
- Γαβριλάκη, Ε. (2000). Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η εμπειρία του Ρεθύμνου. Στο Ν. Ψάλτη (Επιμ.) *Παιδεία και αρχαιολογία: Εκπαιδευτικά προγράμματα του ΥΠ.ΠΟ*. Πρακτικά Ημερίδας, Χαλκίδα 13.5.98 (σ. 57-59). Χαλκίδα: Υπουργείο Πολιτισμού & ΙΑ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.
- Griffin, J. & Symington, D. (1997). "Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums", *Science Education*, 81 (6), 763-779.
- Hooper-Greenhill, Ei. (1998). *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο - Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλογιάννη, Αι. (υπό έκδοση). Δέντρα θεών κι ανθρώπων, σταγόνες νερού και μάγισσες συναντιούνται στο Μουσείο. Στο Α. Μαζαράκης (Επιμ.) *Αρχαιολογικό Έργο Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας 4* (σ. 321-326). Βόλος: Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλογιάννη, Αι. (2015). «Ξαναδιαβάζοντας» το σχολικό βιβλίο Ιστορίας μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο: Η περίπτωση του Νεολιθικού Πολιτισμού. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: Ιστορικές - συγκριτικές προσεγγίσεις»* (27-29.6.2014). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση Φεβρουάριος 18, 2015, από:
http://eriandeelemedu.emillescreations.com/art/uploads/sxolika_egxeiridia_final1.pdf

- Καλογιάννη, Αι. (2014). «Έχετε ξανάρθει στο Μουσείο; Ναι, κυρία, και κάναμε πηλό!». Στο Ξ. Αραπάκη (Επιμ.). *Διδακτική της κεραμικής τέχνης* (σ. 209-227). Αθήνα: Ίων. Καλογιάννη, Αι. (2011α). Εκπαιδευτικά Προγράμματα της ΙΓ΄ Εφορείας Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων. Στο Ει. Γαβριλάκη (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Άνοιξη των Μουσείων»* (σ. 277-285). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων & Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Καλογιάννη, Αι. (2011β). «Πείτε μας τη γνώμη σας...» Μαθητές και Εκπαιδευτικοί Αξιολογούν Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Στο Ει. Γαβριλάκη (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Άνοιξη των Μουσείων»* (σ. 197-208). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων – Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Καλογιάννη, Αι. (2010α). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία».
- Καλογιάννη, Αι. (2010β). «Μα τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο μουσείο;». Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. Στο Σπ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Σακελλαρίου & Ε. Καινούργιου (Επιμ.) *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα»*. Τόμος Β΄ (σ. 162-175). Ιωάννινα: Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε, Αύγουστος 12, 2012 από: <http://www.pedagogy.gr/images/praktika2010-b.pdf>
- Καλογιάννη, Αι. & Βουζαξάκης, Κ. (2015). Περιεχόμενο και χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στο «Αθανασάκειο» Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. Στο C. Papadopoulos, E. Paliou, A. Chrysanthi, E. Kotoula & A. Sarris (Eds.), *Archaeological Research in the Digital Age. Proceedings of the 1st Conference on Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology Greek Chapter*. Rethymno: Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology (160-167). Greek Chapter (CAA-GR) & FORTH / Institute for Mediterranean Studies. Ανάκτηση Φεβρουάριος 16, 2015, από: http://caa-gr.org/2014/CAA-GR_2014_Procs.pdf
- Καλογιάννη, Αι. & Ζαβός, Θ. (2012). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των παιδιών για το Μουσείο. Στο Α. Μαζαράκης (Επιμ.) *Αρχαιολογικό Έργο Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας 3* (σ. 523-530). Βόλος: Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kalogianni, Ai. & Stamelou, E. (in press). “The role of museum educational worksheets: The case of Volos ‘Athanassakeion’ Archaeological Museum and the Archaeological

- Site of Sesklo”, *The child and the book 2014. Time, Space and Memory in Literature for Children and Young Adults*.
- Κανάρη, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και εκπαιδευτικοί: Μία έρευνα κοινού σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού».
- Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Κ. & Φουρλίγκα, Ε. (2002). «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B, 103-122.
- Kisiel, J.F. (2007). “Examining teacher choices for science museum worksheets”, *Journal of Science Teacher Education*, 18, 29-43.
- Kisiel, J.F. (2005). “Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips”, *Science Education*, 89 (6), 936-955.
- Kisiel, J.F. (2003). “Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience”, *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1), 3-21.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κυρκίνη, Α. & Δάλκος, Γ. (2001). Μουσειακή παιδεία: Επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή* (σ. 85-96). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μουρατιάν, Ζ. (1995). Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του μουσείου. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικές αρχές και η φιλοσοφία τους. Στο *Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο «Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά 10 έως 15 ετών»* (σ. 13 - 18). Θεσσαλονίκη, 18 Μαΐου 1995. Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Ξανθοπούλου, Κ.Γ. & Μέλλιου, Ε.Α. (2011). «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας με εκπαιδευτικούς», *Museology - International Scientific Electronic Journal*, 6, 30-41.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική (Επιστημονική Βιβλιοθήκη).

- Orion, N. (1993). "A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum", *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331.
- Price, S. & Hein, G.E. (1991). "More than a field trip: Science programmes for elementary school groups at museums", *International Journal of Science Education*, 13(5), 505-519.
- Rennie, L.J., McClafferty, T. & Johnson, D. (1993). Interactive science and technology centres: Helping teachers make best use of them. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Fremantle, Western Australia. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2008, από:
<http://www.aare.edu.au/data/publications/1993/rennl93178.pdf>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004a). *A research review of outdoor learning*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 11, 2009 από:
<http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/fsr-a-research-review-of-outdoor-learning.cfm>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004b). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 11, 2009 από:
<http://wilderdom.com/research/ReviewResearchOutdoorLearningRickinson2004.html>
- Saul, J.D. (1993). "Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum", *Day Care & Early Education*, 21(1), 27-29.
- Στεφάνου, Ε. (2010). «Μουσείο και εκπαιδευτικοί: Εμπειρική έρευνα στα Διδασκαλεία των ΠΤΔΕ», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 121-150.
- Στεφάνου, Ε., Αθανασιάδης, Η. & Στέφος, Ε. (2013). «Μνημεία Ιστορίας και Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Νοηματοδότηση και Ιεράρχηση των Μνημείων και Υλικών Καταλοίπων του Παρελθόντος. Εμπειρική Έρευνα με Εκπαιδευτικούς», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-17.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). "Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles", *Science Education*, 89(6), 920-935.
- Τζιαφέρη, Σ.Γ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τραγάκης, Ν. (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων του Νομού Λακωνίας σχετικά με Μουσειακή Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Κατεύθυνση «Αγωγή και Πολιτισμός».
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της*

Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014. Ανάκτηση Δεκέμβριος 7, 2013 από:

http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/131001_odigies_a_gumnasio.doc

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Σχολικοί περίπατοι και εκπαιδευτικές εκδρομές μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υ.Α. 13324/Γ2/7.2.2006 (ΦΕΚ/Β/206/13.2.206).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α) *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*. Βιβλίο για τον καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β) *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χρυσουλάκη, Στ. (Επιμ.). (2007). *Μυκηναϊκός Πολιτισμός και Τοπική Ιστορία*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ., ΤΕΠΕ., ΙΓ΄ ΕΠΚΑ.

Wolins, I.S., Jensen, N., & Ulzheimer, R. (1992). "Children's memories of museum field trips: A qualitative study", *Journal of Museum Education*, 17(2), 17-27.

Xanthoudaki, M. (1998). "Educational provision for young people as independent visitors to Art museums and galleries: Issues of learning and training", *Museum Management and Curatorship*, 17(2), 159-172.

Σημειώσεις

¹ Από τη θέση αυτή ευχαριστώ θερμά, έστω και μετά από αρκετά χρόνια, δυο Δασκάλους μου, στις οποίες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική μου ενασχόληση με τη μουσειακή εκπαίδευση: την Ανθή Ρούστα, που ως Φιλολόγος στο 2^ο Γενικό Λύκειο Βόλου έδωσε πνοή στις φωτογραφίες των αρχαίων αντικειμένων που κοσμούσαν απλώς το σχολικό βιβλίο Ιστορίας και μ' έκανε να αποφασίσω πως, αργότερα, θα ήθελα να μιλήσω στα παιδιά για την Τέχνη· και τη Μαντώ Παπαδάκη, που ως Λέκτορας στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μου έδωσε την ευκαιρία να δω στην πράξη πώς το όνειρο γίνεται πραγματικότητα.

² Η έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου Διατριβής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Καλογιάννη, 2010α), με επιβλέπουσες τις καθηγήτριες Ειρ. Νάκου και Δ. Κακανά, στις οποίες εκφράζονται θερμές ευχαριστίες.

³ Αντίθετα, στην κλειστού τύπου ερώτηση, όπου καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους θα αποφάσιζαν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το 44,8% (N= 94) των εκπαιδευτικών προέταξαν αυτούς που αναφέρονται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και ανταποκρίνονται σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, όπως του μουσείου. Το 11,4% (N= 24) θα το έπρατταν για λόγους που σχετίζονται κυρίως με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ταυτόχρονα με τυπικές μορφές διδασκαλίας, το 40,5% (N= 85) επέλεξε ένα συνδυασμό των παραπάνω και το 3,3% (N= 7) δεν απάντησαν.

⁴ Συμμετέχων με κωδικό 491907.

⁵ Συμμετέχων με κωδικό x0910.

⁶ Πρώην ΙΓ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.

⁷ Σχετίζονται με το ωράριο απασχόλησης του αρμόδιου προσωπικού.

⁸ Επιδιώκεται ο αριθμός των συμμετεχόντων να μην ξεπερνά τα 20 παιδιά, με εξαίρεση τα σχολικά τμήματα που διαθέτουν περισσότερους μαθητές.

⁹ Αξιοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας του Υπουργείου Πολιτισμού, το 2005 (Χρυσουλάκη, 2007), σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί το Μουσείο στα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας για ενασχόληση με ζητήματα Τοπικής Ιστορίας.

¹⁰ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx3010, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα».

¹¹ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 742507, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα».

¹² Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 421502, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα».

¹³ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx2510, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα».

¹⁴ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 150113, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα χρώματα της Ίριδας».

¹⁵ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 241111, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα χρώματα της Ίριδας».

¹⁶ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx0611, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Όταν οι χρονοκάψουλες τελειώνουν... Ταξίδι πίσω στο χρόνο παίζοντας ανασκαφή...».

¹⁷ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 740711, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Όταν οι χρονοκάψουλες τελειώνουν... Ταξίδι πίσω στο χρόνο παίζοντας ανασκαφή...».

¹⁸ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 742507, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια μικρή Φεραία υποδέχεται την Αθηναία Μύρτιδα».

¹⁹ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 170113, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα χρώματα της Ίριδας».

²⁰ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 232906, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Όταν οι χρονοκάψουλες τελειώνουν... Ταξίδι πίσω στο χρόνο παίζοντας ανασκαφή...».

²¹ Εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 740711, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Όταν οι χρονοκάψουλες τελειώνουν... Ταξίδι πίσω στο χρόνο παίζοντας ανασκαφή...».