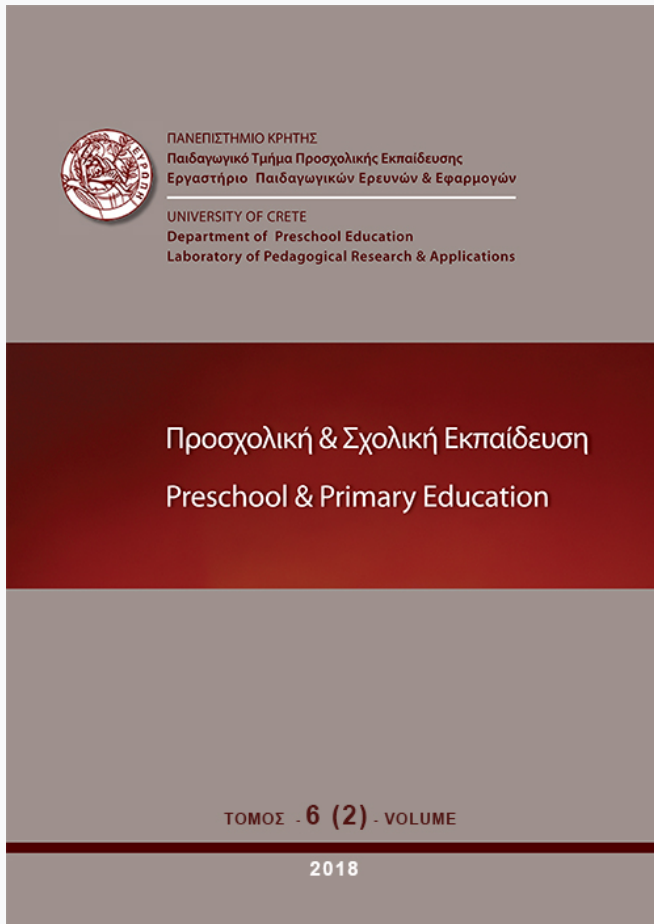


Preschool and Primary Education

Τόμ. 6, Αρ. 2 (2018)



Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές

Emmanouil Karageorgoudis

doi: [10.12681/ppej.18081](https://doi.org/10.12681/ppej.18081)

Copyright © 2018, Εμμανουήλ Καραγεωργούδης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Karageorgoudis, E. (2018). Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Preschool and Primary Education*, 6(2), 163–179. <https://doi.org/10.12681/ppej.18081>

Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση: Θεωρητική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές

Εμμανουήλ Καραγεωργούδης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας της Ελλάδος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποκτά νέο ενδιαφέρον και προοπτικές, αν ακολουθήσει τις κατευθύνσεις της σύγχρονης Διδακτικής και τις εξελίξεις στη μελέτη της Ιστορίας μέσα από πηγές. Οι θεωρητικές μας προϋποθέσεις και οι αντίστοιχες εφαρμογές σε σχολικές τάξεις είχαν ως αφετηρία την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα από τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων και τη διαχείριση συγκρουσιακών θεμάτων. Η διδακτική μας πρόταση αφορούσε την ανακήρυξη της Εκκλησίας της Ελλάδος ως αυτοκέφαλης. Ακολουθήσαμε τις αρχές της *μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα*, στο πλαίσιο των αρχών της *διερευνητικής μάθησης*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η διδασκαλία θεμάτων από την Εκκλησιαστική Ιστορία μπορεί να είναι αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, αν διδαχθεί με τρόπο που να προάγει την αυτενέργεια των μαθητών και την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων, με σκοπό την ουσιαστική γνώση και την ορθή διαχείρισή της για την κατανόηση του παρελθόντος και τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία Εκκλησιαστικής Ιστορίας, συγκρουσιακά θέματα, κριτική και δημιουργική σκέψη

Abstract: Teaching Church history in primary and secondary education can be interesting and create prospects for broader learning as long as it follows the new pedagogical and didactical approaches to studying history through sources. Our theoretical requirements and applying them in school classes were based on empowering students' critical and creative thinking skills by studying and debating controversial and sensitive issues in history. The teaching scenario we propose concerns the proclamation of the Autocephalous Church of Greece. We adopted the principles of inquiry learning and the methodology of problem-based learning. The results of the evaluation indicate that teaching Church history can be effective and interesting, if it is taught in a way that can encourage students to become self-motivated independent learners. In addition, these teaching approaches help students develop multiple skills leading to a deeper knowledge of the past and citizen involvement.

Keywords: Teaching Church History, controversial issues, critical and creative thinking

Εισαγωγή

Η Εκκλησιαστική Ιστορία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών σε όλα τα μοντέλα διδασκαλίας του στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Αν και η Εκκλησιαστική Ιστορία διδάσκεται στη σχολική εκπαίδευση, είτε στο πλαίσιο της θρησκευτικής αγωγής είτε στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας, εντούτοις η βιβλιογραφία που αφορά στις διδακτικές προσεγγίσεις είτε δεν είναι επαρκής είτε είναι παρωχημένη. Έτσι, η διδασκαλία της ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές της διδασκαλίας της θρησκευτικής αγωγής ή τις διδακτικές μεθόδους της Ιστορίας. Και στις δύο περιπτώσεις παραγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας της Εκκλησιαστικής Ιστορίας που, ενώ ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές της ιστοριογραφίας, εντούτοις έχει ως αντικείμενο γεγονότα που δεν είναι κατανοητά, αν δεν λάβουμε υπόψη μας ότι αποτελούν πράξεις ανθρώπων που αυτοπροσδιορίζονται από τη σχέση τους με το υπερβατικό.

Γενικά, η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, από τότε που αρχίζει να διακρίνεται ως ξεχωριστή ενότητα εντός του μαθήματος των Θρησκευτικών, προκαλούσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να τη διδάξουν, θεωρώντας ότι δεν είχε το ίδιο ενδιαφέρον με τη διδασκαλία της Αγίας Γραφής (Bainton, 1942· Rev. Canon H.G.G. Herklots, 1949). Στη μελέτη μας επικεντρωθήκαμε στην ελληνική πραγματικότητα, όπου, από την εμπειρία μας, διαπιστώσαμε ότι η διδασκαλία θεμάτων από την Εκκλησιαστική Ιστορία δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Θεωρούμε ότι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με τους τρόπους αποτελεσματικής διδασκαλίας των θεμάτων της Εκκλησιαστικής Ιστορίας. Σκοπός της εργασίας μας ήταν, λοιπόν, η θεωρητική επισκόπηση των ζητημάτων που άπτονται της Διδακτικής της Εκκλησιαστικής Ιστορίας και η δημιουργία καλών πρακτικών που θα εξασφάλιζαν μια σειρά από πειραματικές εφαρμογές στη σχολική τάξη.

Μια από τις πρακτικές εφαρμογές που επιχειρήσαμε, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, ήταν η πρόταση που περιλαμβάνεται σε αυτό το άρθρο. Η διδακτική αυτή παρέμβαση είχε ως αφετηρία δύο άξονες, την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Critical and Creative Thinking) μέσα από τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων και τη διαχείριση συγκρουσιακών θεμάτων (Controversial Issues). Η πρότασή μας αφορούσε ένα γεγονός που καθόρισε την πορεία της Εκκλησίας της Ελλάδος, την ανακήρυξη της ως Αυτοκέφαλης Εκκλησίας και την αυθαίρετη αποκοπή της από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, στο οποίο υπαγόταν (Κωνσταντινίδης, 2008· Μεταλληνός, 2018· Οικονόμου, 1862). Η μέθοδος που ακολουθήσαμε ήταν αυτή της *μάθησης βασισμένης στο πρόβλημα* (Problem Based Learning) στο πλαίσιο που ορίζεται από τις εφαρμογές των αρχών της *διερευνητικής μάθησης* (Inquiry-Based Learning).

Θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Εκκλησιαστικής Ιστορίας

Σύμφωνα με τον καθηγητή Ι. Κογκούλη (2014), η ωρίμαση του μαθητή απαιτεί υγιή και αντικειμενική κατάρτιση προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξή του στην πολιτική ζωή με αντίστοιχη ανάληψη ευθυνών. Στο πλαίσιο αυτής της κατάρτισης αναγνωρίζει τη σημαντική συνεισφορά της διδασκαλίας της Ιστορίας ως πηγής αξιών και προτύπων αλλά και ως τρόπου διανοητικής καλλιέργειας του μαθητή. Ο Κογκούλης (2014), παραπέμποντας στη θεωρία του Bruner, κάνει λόγο για δύο τρόπους λειτουργίας της νόησης, την προτασιακή και την αφηγηματική. Η πρώτη παραπέμπει σε κρίσεις και συμπεράσματα, ενώ η δεύτερη αφορά τον χώρο και χρόνο, τα γεγονότα και την ανθρώπινη παρουσία. Προκειμένου να λειτουργήσει η προτασιακή σκέψη πρέπει ο μαθητής να έχει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ιστορικό γεγονός. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την

Εκκλησιαστική Ιστορία, η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων είναι συνυφασμένη με το γεγονός της πίστης, όπως αυτό ενεργεί, διαμορφώνοντας τη ζωή της Εκκλησίας.

Ως προς τον τρόπο θεώρησης της Εκκλησιαστικής Ιστορίας έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις, με κυριότερες τις εξής: 1. Το περιεχόμενο της εξετάζεται ως προοπτική της σωτηρίας. Σε αυτή την περίπτωση κυρίαρχη είναι η οπτική του πιστού. 2. Το περιεχόμενο εξετάζεται ως η πορεία του λαού του Θεού στον κόσμο και της θέσης του σ' αυτόν. 3. Το περιεχόμενο εξετάζεται ως η ιστορία της χριστιανικής πίστης (Jendorff, 1982, παράθεση στο Κογκούλης, 2014). Ο Weckwerth (2015, σ. 9) θεωρεί ότι ο μελετητής της Εκκλησιαστικής Ιστορίας είναι "πολίτης δύο κόσμων", από την άποψη ότι χρησιμοποιεί τις μεθοδολογικές αρχές της ιστορικής επιστήμης, ενώ ταυτόχρονα μένει πιστός στο δόγμα της Εκκλησίας. Το ίδιο το δόγμα και οι θεσμοί της Εκκλησίας χωρίς την ιστορική τους προοπτική εκπίπτουν σε μια επιφανειακή, περιγραφική προσέγγιση. Ο ίδιος προτείνει την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών που φωτίζουν τον θεολογικό λόγο παρέχοντας το πλαίσιο κατανόησης των σύγχρονων θεολογικών θεμάτων.

Η εξέταση των πηγών της Εκκλησιαστικής Ιστορίας

Αφειρητά της έρευνας είναι ο εντοπισμός και η κριτική προσέγγιση της πηγής. Αφού αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο μιας πηγής, πρέπει να διευκρινιστούν ορισμένα ερωτήματα που αφορούν τη σημασία της. Γί αυτό χρειάζεται συμπληρωματική έρευνα, μέσω της οποίας μπορεί κάποιος να ενημερωθεί για τον συγγραφέα, τον χρόνο, την προέλευση κ.λπ. Μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής κριτικής προσέγγισης μιας πηγής: α) Εξωτερική προσέγγιση: Εισαγωγικές ερωτήσεις: Πότε, πού, υπό ποιες συνθήκες και από ποιον προκύπτει η πηγή; Πώς παραδίδεται η πηγή; Κριτική εξέταση αυθεντικότητας: Είναι αυτός που φέρεται ως συντάκτης ο πραγματικός συγγραφέας ή του έχει αποδοθεί εσφαλμένα το έργο; Μορφή και γενική εξέταση: Σε ποιο είδος ανήκει η πηγή; β) Εσωτερική προσέγγιση: Ποια πνευματικά, πολιτικά, πολιτιστικά και ιδεολογικά ρεύματα επηρεάζουν τον συγγραφέα; Ποια είναι τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής του; Ποια η χρονική εγγύτητα του συγγραφέα της πηγής με το ιστορικό γεγονός; Από πού προέρχονται οι γνώσεις του συγγραφέα; Είναι αυτόπτης μάρτυρας ή αναφέρεται σε πηγές;

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη μελέτη της Ιστορίας

Η κριτική σκέψη συνδέεται άμεσα με τα κριτήρια της επιστημολογικής επάρκειας. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής καθίσταται ικανός να αναγνωρίσει προβληματικά επιχειρήματα, βιαστικές γενικεύσεις, ισχυρισμούς που στερούνται αποδεικτικών στοιχείων ή βασίζονται σε αναξιόπιστες πηγές και ασαφείς έννοιες. Ο Weckwerth (2015) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει μεθοδολογικά να εξετάζονται οι πηγές της Εκκλησιαστικής Ιστορίας ως εξής:

- A. Η εξέταση των πηγών είναι μια σταδιακή διαδικασία διαδοχικών βημάτων.
- B. Προκειμένου να ακολουθηθούν με επιτυχία τα πιο πάνω βήματα απαιτούνται μια σειρά από μεθοδολογικά εργαλεία.
- Γ. Συστηματικός χειρισμός των πηγών. Διασταύρωση με δευτερογενή βιβλιογραφία.
- Δ. Καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στην Α' περίπτωση καταγράφει μια σειρά από βήματα που συνιστούν την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Αυτή η συνειδητή και στοχευμένη διαδικασία αποτρέπει από τον κίνδυνο της ανεπαρκούς διαχείρισης των πηγών, που θα οδηγούσε σε ψευδή και άχρηστα αποτελέσματα. Τα βήματα που καταγράφει ο Weckwerth

(2015) είναι τα εξής: 1. Διατύπωση της ερώτησης. Η σκοπιμότητα από την οποία εξετάζεται ένα ιστορικό γεγονός είναι, ουσιαστικά, η ερώτηση που τίθεται ως αρχή της έρευνας. 2. Αναζήτηση πηγών, όσο το δυνατόν πιο έγκυρων και αντιπροσωπευτικών των διαφορετικών εκδοχών για ένα γεγονός. 3. Γλωσσολογική εξέταση των πηγών. Κάθε πηγή περιλαμβάνει μια ορολογία που πρέπει να αποσαφηνιστεί. Επίσης, αν πρόκειται για μετάφραση αρχικού κειμένου, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ήδη εμπεριέχεται μια ερμηνεία. 4. Κριτική προσέγγιση της πηγής. Αφού αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο μιας πηγής, πρέπει να διευκρινιστούν ορισμένα ερωτήματα που αφορούν τη σημασία της. Για αυτό χρειάζεται συμπληρωματική έρευνα, μέσω της οποίας μπορεί κάποιος να ενημερωθεί για τον συγγραφέα, τον χρόνο, την προέλευση κ.λπ. 5. Ερμηνεία μιας πηγής. Η πηγή που εξετάζουμε μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο αντίστοιχης ερώτησης: Τι είδους οπτική των γεγονότων επιτρέπει μια πηγή; Επιβεβαιώνει ή αμφισβητεί μια έρευνα; Πώς ταιριάζει στη συνολική εικόνα; Είναι δυνατή η απόκτηση αξιόπιστης γνώσης από την πηγή; 6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της καταγραφής των πηγών διαπιστώνεται η ακρίβεια και η επιστημονική επάρκεια της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Paul (2012), η τέχνη της εξήγησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης των επιχειρημάτων για την υποστήριξη μιας θέσης είναι το θεμέλιο για την αναζήτηση της αλήθειας. Πρωταρχικός σκοπός, λοιπόν, της λειτουργίας της κριτικής σκέψης είναι η αντικατάσταση της παραπλανητικής ή διαστρεβλωμένης αντίληψης με αξιόπιστες διαδικασίες διερεύνησης. Ο Siegel (1988) δηλώνει χαρακτηριστικά ότι η κριτική σκέψη στοχεύει στην αυτάρκεια, εφόσον ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι απαλλαγμένος από τον αδικαιολόγητο και ανεπιθύμητο έλεγχο αδικαιολόγητων πεποιθήσεων. Ο Mason (2008) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι η ικανότητα να χειρίζεται κάποιος έναν αριθμό πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, να τις επεξεργάζεται με έναν δημιουργικό και ορθολογικό τρόπο, να τις δοκιμάζει, να τις αναλύει και να φτάνει σε έλλογα συμπεράσματα που αντέχουν στην κριτική. Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται μέσα από δύο διαφορετικούς/συμπληρωματικούς τρόπους προσέγγισης της πληροφορίας. Ο πρώτος τρόπος είναι η αμφισβήτηση της αποδεικτικής βάσης (ή της λογικής, της σαφήνειας ή της συνοχής) μιας συγκεκριμένης αξιωματικής θέσης. Ο άλλος τρόπος είναι να αμφισβητήσουμε τα κίνητρα όσων προβάλλουν συγκεκριμένες απόψεις, να προβάλλουμε τα συμφέροντα των ομάδων τους, τις επιπτώσεις των ισχυρισμών τους στην κοινωνία κ.ο.κ. Ιδιαίτερα ο δεύτερος τρόπος κριτικής προσέγγισης της πληροφορίας είναι σημαντικός για τους ιστορικούς ή τους κοινωνιολόγους, προκειμένου να αναλύσουν και να φωτίσουν γεγονότα και καταστάσεις (Burbules & Berk, 1999). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη του ορθολογισμού, που ο Siegel (1988) τον κατατάσσει ανάμεσα στους κύριους στόχους της εκπαίδευσης, αν όχι ως τον πρωταρχικό. Εμείς θεωρούμε η τοποθέτηση του McPeck (1981) είναι καταλληλότερη για τη διδασκαλία της Ιστορίας, εφόσον το ίδιο το περιεχόμενο με τις ιδιαιτερότητές του καθορίζει την ερμηνεία και την εφαρμογή της μεθόδου.

Η έμφαση σε διαδικασίες κριτικής σκέψης για τη μελέτη των ιστορικών ζητημάτων σημαίνει μια σειρά από οφέλη στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Οι Foster και Padgett (1999) επισημαίνουν τη σημασία της κριτικής διερεύνησης των ιστορικών γεγονότων στην κατανόηση και απομνημόνευσή τους. Η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας δε συμβάλλει στη διαχείριση της πληροφορίας με τρόπο που να προωθεί την κριτική και αναλυτική σκέψη. Πολύ δε περισσότερο, δε βοηθά στην αξιολόγηση της πληροφορίας και στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (Foster & Padgett, 1999· Loewen, 1995). Για τη διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας στο σχολείο θεωρούμε ότι είναι σημαντική η αξιοποίηση των κονστрукτιβιστικών θεωριών μάθησης (Vygotsky, 1978) που συμβάλλουν στην κατανόηση του "γιατί" και του "πώς" ερευνούμε τα ιστορικά γεγονότα. Αυτές οι προσεγγίσεις μάς βοηθούν να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα

κείμενα επιστημολογικά, και να συνειδητοποιήσουμε πώς γνωρίζουμε ό,τι γνωρίζουμε, φαινομενολογικά και ιστοριογραφικά (Kidwell, 1996).

Η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων στην Εκκλησιαστική Ιστορία

Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος *συγκρουσιακά θέματα* στη μελέτη της Ιστορίας δεν έχει ένα κοινά αποδεκτό εννοιολογικό περιεχόμενο στη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Wassermann, 2011). Στην ελληνική βιβλιογραφία για τη Διδακτική της Ιστορίας τον συναντάμε από το 2000 και μετά, χρονική περίοδος που δημοσιεύονται και οι πρώτες σχετικές μελέτες (Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2015). Ο Stradling (1985) θεωρεί ότι συγκρουσιακά είναι εκείνα τα θέματα που διαιρούν την κοινωνία σε ομάδες, που υποστηρίζουν αντικρουόμενες απόψεις και προτείνουν διαφορετικές λύσεις που βασίζονται σε αντίστοιχα διαφορετικές αξίες. Παρόμοιες απόψεις καταθέτει και ο Wellington (2006), εντοπίζοντας τη σύγκρουση όπου δεν υπάρχει γενική συμφωνία για αξίες, στάσεις ή πεποιθήσεις για ένα θέμα. Μάλιστα, η ανταλλαγή επιχειρημάτων μεταξύ των αντικρουόμενων πλευρών δεν οδηγεί, κατ' ανάγκη, σε ένα αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα (Μαυροσκούφης, 2015). Σύμφωνα με την έκθεση της Ένωσης *The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19* (The T.E.A.C.H. Report, 2007), η μελέτη της Ιστορίας μπορεί να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπου υπάρχει κάποια αδικία (ή η αντίληψη για κάποια αδικία) εναντίον ανθρώπων ή ομάδων που έζησαν στο παρελθόν. Ακόμη και αν τα ζητήματα αυτά αφορούν τις αντιλήψεις ομάδων που αντιτίθενται στην επικρατούσα άποψη, μπορεί να δημιουργηθεί πόλωση σε μια κοινωνία, ανάλογα με την ένταση με την οποία οι ομάδες αυτές υποστηρίζουν τις απόψεις τους (Huddleston & Kerr, 2006). Γενικά, οι αντιπαραθέσεις προκύπτουν όταν υπάρχουν περισσότερες από μία ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων με αντίστοιχες πολλαπλές ερμηνείες. Το ζήτημα που ανακύπτει είναι αν τα θέματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις και με ποιον τρόπο μπορεί να γίνει αυτό. Η διδασκαλία τέτοιων θεμάτων δημιουργεί πολλά ζητήματα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αντικείμενο της διδασκαλίας είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες ανθρώπων που ζουν την εποχή που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους τις μνήμες των συγγενών και φιλικών τους προσώπων που πιθανόν να είχαν και ενεργό εμπλοκή στα ιστορούμενα γεγονότα. Τέτοια παραδείγματα στον ευρωπαϊκό χώρο είναι η διδασκαλία που αφορά στα γεγονότα των θρησκευτικών και πολιτικών συγκρούσεων στη Β. Ιρλανδία και στην Ισπανία (Council of Europe, 2000 · McCully, 2005). Οι βασικοί λόγοι για τον δισταγμό των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο αντικείμενο της Εκκλησιαστικής Ιστορίας φαίνεται να είναι ο φόβος για πιθανή δυσανασχέτηση των γονέων αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και η εκτίμησή τους ότι οι μαθητές δεν είναι αρκετά ώριμοι για να τα διαχειριστούν. Οι λόγοι αυτοί δεν πρέπει να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα, εφόσον διαπιστώνονται πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές από τη διδασκαλία τέτοιων ζητημάτων. Το αυτοκέφαλο, ο ρόλος της Εκκλησίας και η σχέση της με το Κράτος σε περιόδους δικτατορίας, τα Ευαγγελικά, το Ολοκαύτωμα και ο αντισημιτισμός είναι θέματα που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία για την Εκκλησιαστική Ιστορία (Κογκούλη, 2016).

Με βάση τα παραπάνω, συγκρουσιακά θέματα θεωρούμε, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης, τα ζητήματα εκείνα από την Εκκλησιαστική Ιστορία της Ελλάδας που δημιούργησαν διαμάχες εντός της Εκκλησίας και επηρέασαν με τις συνέπειές τους τις εξελίξεις στα επόμενα χρόνια. Τέτοια ζητήματα, για παράδειγμα, αφορούσαν τις σχέσεις της

Εκκλησίας της Ελλάδος με το Οικουμενικό Πατριαρχείο αλλά και τις σχέσεις Κράτους - Εκκλησίας. Τα θέματα αυτά είχαν διαφορετικές οπτικές, που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης στη σχολική τάξη με πολλαπλά οφέλη, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στην οικεία παράγραφο.

Γιατί είναι σημαντική η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων

Σύμφωνα την έκθεση *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων για την Ανάπτυξη και την Εδραίωση της Δημοκρατικής Σταθερότητας (*Activities for the Development and Consolidation of Democratic Stability*), (Council of Europe, 2000), η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων που αφορούν ιστορικά γεγονότα είναι σημαντική για μια σειρά από λόγους, όπως:

1. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν για το παρελθόν. Αφετηριακά οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι δεν αποκαλύπτεται πάντα στην πληρότητά της η αλήθεια μέσα από τα εγχειρίδια της ιστορίας, εφόσον οι ιστορικοί δεν καταγράφουν απλώς τα γεγονότα, αλλά τα ερμηνεύουν, τα φωτίζουν επιλεκτικά ή τα οργανώνουν σε συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο. Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να διακρίνουν τα γεγονότα από τις απόψεις, να ανιχνεύουν τα στερεότυπα και τις ιδεολογικές προκαταλήψεις και να αντιλαμβάνονται ότι τα ίδια ιστορικά γεγονότα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικούς σκοπούς, με διαφορετικά, κάθε φορά, αποτελέσματα. Πρέπει να αναγνωρίζουν, λοιπόν, τις διάφορες οπτικές και τις συνέπειές τους στη θέαση των γεγονότων.
2. Οι μαθητές πρέπει να υιοθετήσουν κριτική στάση και σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να δημιουργήσουν το αναγκαίο πλαίσιο, εντός του οποίου οι μαθητές θα μπορούν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην εξέταση συγκρουσιακών θεμάτων και όχι μόνο.

Η διαχείριση συγκρουσιακών θεμάτων μέσα από στοχευμένη διδακτική παρέμβαση συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων (Oxfam, 2006), όπως:

- Διαχείριση της πληροφορίας: συγκέντρωση, κατηγοριοποίηση, αντιπαραβολή, διασύνδεση με άλλες πληροφορίες και των επιμέρους στοιχείων μεταξύ τους.
- Επαρκής τεκμηρίωση απόψεων με επάρκεια επιχειρημάτων και γλωσσική σαφήνεια.
- Διεξαγωγή έρευνας, με αφετηρία τα κατάλληλα ερωτήματα, τον σχεδιασμό της πορείας της έρευνας, την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων, την αξιοποίηση διατυπωμένων θεωριών για τη στήριξη των θέσεων που διατυπώνονται, την ευελιξία τροποποίησης των αρχικών υποθέσεων/ απόψεων, αν προκύψουν σχετικά στοιχεία.
- Δημιουργική σκέψη που βοηθά στη γενίκευση και στην εξέλιξη των αρχικών ιδεών, στην πρόταση πιθανών υποθέσεων, στην αξιοποίηση της φαντασίας και στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων.
- Αξιολόγηση της πληροφορίας, απ' όπου και αν προέρχεται.

Η μελέτη συγκρουσιακών θεμάτων έχει και άλλα οφέλη για τους μαθητές, εφόσον με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζονται για τον ρόλο που θα αναλάβουν ως ενεργά μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας και ως πολίτες του κόσμου (Berg, Graeffe, & Holden, 2003· Κογκούλη, 2016). Γενικά, η Ιστορία, ως κοινωνική επιστήμη, θίγει ζητήματα συγκρουσιακά, που δεν είναι σημαντικά μόνο για τους ιστορικούς αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντίστοιχο διδακτικό αντικείμενο. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς για τα γεγονότα, αλλά επιτυγχάνουν αυτό που ο Wasserman (2011) ονομάζει ιστορική κατανόηση και μαθαίνουν μέσω αυτής να διαχειρίζονται ανάλογα κοινωνικά προβλήματα στο παρόν, λαμβάνοντας όσο το δυνατόν πιο τεκμηριωμένες αποφάσεις (Byford, Lennon, & Russell,

2009). Η διαχείριση τέτοιων ζητημάτων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική γιατί υποστηρίζεται ότι στον 21ο αιώνα θα προκύψουν πολλά τέτοια ζητήματα (Stradling, 2001).

Πρακτική εφαρμογή: Η διδασκαλία της ανακήρυξης του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος

Η διδακτική πρόταση που επιλέξαμε ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων από την Εκκλησιαστική Ιστορία, αφορά τη διδασκαλία της ανακήρυξης του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος. Η εφαρμογή αυτή έγινε σε ένα σχολείο του Νομού Φθιώτιδας, σε συνεργασία με τον θεολόγο που δίδασκε το μάθημα των Θρησκευτικών, τη σχολική χρονιά 2016-2017.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κριτική προσέγγιση της πληροφορίας συνδέεται στην πρότασή μας με την ολιστική αντιμετώπιση των ιστορικών ζητημάτων. Το γεγονός, στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανακήρυξη του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος, δεν είναι κατανοητό εκτός του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο αυτό συμβαίνει. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει μελέτη: α) του χώρου και χρόνου, β) της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης, γ) των δυναμικών που αναπτύχθηκαν μεταξύ της Εκκλησίας και πολιτείας, δ) των προσώπων και των ιδεολογιών τους, ε) των επιρροών από την Ευρώπη κ.λπ. Επιπλέον, το ίδιο το γεγονός δεν μπορεί να φωτιστεί στην πληρότητά του, αν θεωρηθεί ως μια πράξη ανάμεσα στις άλλες της ίδιας εποχής που καθόρισαν την εξέλιξη του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Πρόκειται για ένα γεγονός με σημασία σε θέματα που αφορούν τη ζωή της Εκκλησίας, συνεπώς δεν μπορεί να μελετηθεί εκτός της εκκλησιολογίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα στους αιώνες. Σκοπός και στόχος αυτής της ενότητας είναι ο μαθητής να αποκτήσει γνώση για τις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες η ελλαδική Εκκλησία ανακηρύχθηκε αυτοκέφαλη, για την παραχώρηση από το Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης του Αυτοκέφαλου στις τοπικές Ορθόδοξες Εκκλησίες και για την οργάνωση και τη δράση της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Με βάση τα παραπάνω, η κριτική έρευνα των μαθητών δεν αντιμετωπίζει το ιστορικό γεγονός ως ένα απομονωμένο συμβάν, αλλά το φωτίζει εντός του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα, συμβάλλοντας, έτσι, πολύ πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους και στη μάθηση με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Warren, Memory, & Bolinger, 2004). Για τη διεξαγωγή της έρευνας των μαθητών ακολουθήσαμε το μοντέλο που προτείνει ο Milton (1993), με κάποιες παραλλαγές. Ο Milton (1993) κατανέμει την έρευνα σε 8 διαφορετικά θέματα. Κάθε θέμα συνδέεται με την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δεξιότητας κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με την πρότασή του, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν την έρευνα του πλαισίου των γεγονότων και προσδιορίζουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τις οπτικές θέασης των γεγονότων. Τα κρίσιμα στοιχεία κάθε ζητήματος αναλύονται ως προς την αποδεικτική τους επάρκεια, ενώ εξιχνιάζονται οι υποκειμενικές προσεγγίσεις και παραδοχές. Καθήκον των μαθητών είναι η διάκριση μεταξύ "τεκμηριωμένου" - "έγκυρου" και "ατεκμηρίωτου" - "εσφαλμένου". Τέλος, οι μαθητές προχωρούν στην τελική σύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους, σε ομάδες ή ατομικά. Η διάκριση του Milton (1993) σε 8 διαφορετικά θέματα εξασφαλίζει την πολύπλευρη θέαση των γεγονότων και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια, όσο το δυνατόν, πιο αντικειμενική προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων. Εμείς την ακολουθήσαμε σε παραλλαγή, σε συνδυασμό με τη θεματική διάκριση των ομάδων εργασίας, στο πρότυπο που προτείνουν οι Warren κ.ά. (2004). Οι ερευνητές αυτοί εργάστηκαν με ομάδες μαθητών

που σε κάθε θέμα ανέλαβαν να φωτίσουν μια διαφορετική οπτική. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Warren κ.ά. (2004), οι μαθητές ανέπτυξαν ανώτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης όταν ανέλαβαν να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλουν και να αξιολογήσουν διαφορετικές οπτικές κάποιου ιστορικού γεγονότος. Για τη λειτουργία των ομάδων ακολουθήσαμε το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας *jigsaw II* (Slavin, 1990). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει την εναλλακτική συγκρότηση ομάδων, ώστε η κριτική προσέγγιση των πηγών και η διαλεκτική αντιπαραθέση των διαφορετικών οπτικών να γίνεται όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών που μετέχουν σε μια παιγνιώδη διαδικασία, την οποία θεωρούν πρόκληση (Mitchell, 1993).

Για την εξέλιξη των εργασιών των ομάδων ακολουθήσαμε τα στάδια που προτείνουν οι Van Fossen και Shiveley (1997), θεωρώντας ότι κάθε συγκρουσιακό θέμα αποτελεί ένα πρόβλημα προς επίλυση. Οι Van Fossen και Shiveley (1997) θεωρούν ως αφετηρία τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας κάποιου προβλήματος. Στη συνέχεια προτείνονται υποθετικές λύσεις και πιθανές απαντήσεις. Κατόπιν, επιβεβαιώνονται (ή δεν επιβεβαιώνονται) οι αρχικές υποθέσεις. Τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα, τα οποία δοκιμάζονται σε νέα σενάρια ή και σε πραγματικές συνθήκες.

Διδακτικές ενότητες - αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος

Στα βιβλία που κυκλοφόρησαν το 2006 για την υποχρεωτική εκπαίδευση το θέμα του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος αντιστοιχούσε στην 31η ενότητα του βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου. Το ίδιο θέμα μπορεί να είναι αντικείμενο ενός διαθεματικού project με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Ως διδασκαλία διαθεματικού project εφαρμόστηκε σε δημόσιο σχολείο του Νομού Φθιώτιδας τη σχολική χρονιά 2016-2017. Το θέμα της διδακτικής πρότασης άπτεται του θεματικού περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών, της Ιστορίας και της Πολιτικής και Κοινωνικής Παιδείας.

Η ομάδα στόχος: προφίλ, ανάγκες, επιδιώξεις

Η ομάδα στόχος αποτελούνταν από 16 μαθητές, 9 κορίτσια και 7 αγόρια, 14-15 ετών και των δύο φύλων. Οι μαθητές προέρχονταν από ημιαστικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής, αλλά υπήρξε και μερίδα πληθυσμού, της τάξεως του 10%, που ήταν αλλοδαποί. Στο μάθημα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, εφόσον στο σχολείο δεν υπήρχαν μαθητές που είχαν ζητήσει απαλλαγή από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με το μάθημα της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, που αποτελούσε το κεντρικό αντικείμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου. Οι απόψεις τους για το μάθημα (είχε προηγηθεί σχετική συζήτηση) ήταν διφορούμενες. Το μάθημα το θεωρούσαν ενδιαφέρον, αλλά δεν ήθελαν να μαθαίνουν ονόματα και ημερομηνίες. Επίσης, θεωρούσαν ότι, στις προηγούμενες τάξεις, το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον, γιατί είχε "ιστορίες" που μπορούσαν να τις καταλάβουν καλύτερα και μπορούσαν να το μάθουν πιο εύκολα. Ως προς τις δεξιότητες χρήσης των υπολογιστών, οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τα κοινωνικά δίκτυα, γνώριζαν τις μηχανές αναζήτησης και μπορούσαν να χειριστούν τον κειμενογράφο. Η εξοικείωσή τους με την αναζήτηση πληροφοριών ήταν περιορισμένη, από την άποψη ότι, απλώς, αντέγραφαν τις πληροφορίες από τη Wikipedia για τις ανάγκες των εργασιών τους. Οι μαθητές γνώριζαν ελάχιστα για τον τρόπο με τον οποίο διασταυρώνονται οι πηγές, ώστε να ελέγχεται η αξιοπιστία τους. Είχαν ανάγκη να μάθουν να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να εργάζονται συνεργατικά, να τεκμηριώνουν με σαφήνεια τις απόψεις τους, να ακολουθούν συγκεκριμένα και στοχευμένα βήματα

στις αναζητήσεις τους στο Διαδίκτυο, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και να τα παρουσιάζουν μια συγκροτημένη άποψη που να αντέχει στην κριτική.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές μέσα από τη διδακτική διαδικασία αναμενόταν :

(Γνώσεις)

- Να μάθουν για ένα κομβικό γεγονός της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, την ανακήρυξη του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συνθήκες εντός των οποίων έλαβαν χώρα τα γεγονότα που αφορούσαν την ανακήρυξη του Αυτοκέφαλου.
- Να εκτιμήσουν τις συνέπειες του γεγονότος αυτού.
- Να συνθέσουν το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής του ιστορούμενου γεγονότος (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά).
- Να διερευνήσουν και να κατανοήσουν το γεγονός σε σχέση με την εκκλησιολογία.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι πολλά ιστορικά ζητήματα είναι πολύπλοκα, με πολλαπλές αιτίες και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

(Δεξιότητες)

- Να μάθουν να αναζητούν πληροφορίες για ένα θέμα από όσο το δυνατόν πιο έγκυρες και αξιόπιστες πηγές.
- Να διαχειρίζονται αντικρουόμενες πηγές.
- Να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στις οπτικές θέασης του ίδιου θέματος.
- Να συγκροτούν και να διακρίνουν τα είδη των επιχειρημάτων.
- Να καταλήγουν σε συμπεράσματα και να τα τεκμηριώνουν.
- Να καταγράφουν και να παρουσιάζουν με τρόπο συνεκτικό και σαφή τα αποτελέσματα της μελέτης τους.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για την πρόσβαση και κριτική προσέγγιση της πληροφορίας (έλεγχος αξιοπιστίας πηγών, διασταύρωση πληροφοριών κ.ο.κ.).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Να ενεργοποιήσουν τη διαδικασία της ενσυναίσθησης και να καλλιεργήσουν αντίστοιχες δεξιότητες.

(Στάσεις - αξίες)

- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην έρευνα και την ανακάλυψη πολλαπλών πηγών πληροφόρησης.
- Να αντιμετωπίζουν τα γεγονότα από πολλές και διαφορετικές οπτικές.
- Να μην καταλήγουν σε συμπεράσματα, αν δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση.
- Να έχουν ευελιξία στην αναθεώρηση των παραδοχών τους, αν αυτές δεν αντέχουν στην κριτική.

Περιεχόμενο διδασκαλίας, διδακτικό μοντέλο, μέθοδος, μέσα διδασκαλίας

Το 1833 οι Βαυαροί κήρυξαν μονομερώς, αντικανονικά και αυθαίρετα την Εκκλησία της τότε απελευθερωθείσας Ελλάδας αυτοκέφαλη. Για να το επιτύχουν συνεργάστηκαν με ομάδα Ελλήνων πολιτικών και κληρικών, «ψυχή» της οποίας ήταν ο λόγιος κληρικός Θεόκλητος Φαρμακίδης. Η πράξη αυτή είχε ως συνέπεια την υποδούλωση της Εκκλησίας στην Πολιτεία και τη διακοπή των σχέσεων με το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Όπως ήταν ευνόητο, προκλήθηκε έντονη αντίδραση από όσους είχαν εκκλησιαστική συνείδηση και

σέβονταν την εκκλησιαστική παράδοση. Δημιουργήθηκαν δύο ιδεολογικά ρεύματα: α) των νεωτεριστών, με εκφραστή τους τον Θεόκλητο Φαρμακίδη, και β) των παραδοσιακών, με κύριο εκπρόσωπό τους τον λόγιο πρωτοπρεσβύτερο Κωνσταντίνο Οικονόμο, τα οποία συγκρούστηκαν μεταξύ τους (για τις απόψεις των δύο πρωταγωνιστών της σύγκρουσης για το αυτοκέφαλο βλ.: Φαρμακίδης, 1852· Οικονόμος, 1862). Το 1850, μετά από συντονισμένες προσπάθειες της Πολιτείας και της Εκκλησίας, το Οικουμενικό Πατριαρχείο εξέδωσε Συνοδικό Τόμο, με τον οποίο, χωρίς να αναγνωρίσει το καθεστώς που επέβαλε η βουαρικκή αντιβασιλεία, ανακήρυξε αυτοκέφαλη την Εκκλησία της Ελλάδος, υπό όρους, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην απελευθέρωση της Εκκλησίας από τα ασφυκτικά πολιτικοκρατικά δεσμά (Αγγελόπουλος, 1998· Γερομιχαλός, 1973· Κονιδάρης, 1970· Κωνσταντινίδης, 2008· Μανίκας, 1999· Παπαδόπουλος, 1920). Ωστόσο, αυτό επιτεύχθηκε, μόλις το 1977, οπότε καταρτίστηκε και τέθηκε σε ισχύ ο νόμος 590/1977, που είναι ο καταστατικός χάρτης, βάσει του οποίου διοικείται μέχρι σήμερα η Εκκλησία της Ελλάδος. Εντούτοις, όποτε γίνεται λόγος για τις σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας, κυρίως δε για το λεγόμενο χωρισμό των δυο θεσμών, οι σχετικές συζητήσεις, από πλευράς των υποστηρικτών του χωρισμού, διεξάγονται υπό την επίδραση της επιχειρηματολογίας που αναπτύχθηκε από τον Θεόκλητο Φαρμακίδη (Αναγνωστοπούλου, 2000).

Το γεγονός αυτό αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση συγκρουσιακού ζητήματος. Για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής παρέμβασής μας υιοθετήσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και, συγκεκριμένα, το μοντέλο JigsawII (Slavin, 1990). Πρόκειται για τη διασκευή του Jigsaw (Aronson & Bridgeman, 1979). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι μαθητές δουλεύουν σε τετραμελείς ομάδες, στις οποίες ο καθένας αναλαμβάνει μια θεματική, μέρος του γενικού συνόλου. Οι ομάδες ανασυντίθενται κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος με βάση το υποθέμα που έχει αναλάβει κάθε μαθητής. Στην πράξη, αυτό σήμαινε καταμερισμό του θέματος σε διαφορετικές ομάδες που είχαν κοινούς θεματικούς άξονες. Στην προκειμένη περίπτωση συγκροτήθηκαν 4 ομάδες, που ανά δύο ανέλαβαν να αναζητήσουν στοιχεία από την πλευρά που εξέφραζε ο Φαρμακίδης (1852), εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας, που πρωταγωνίστησε στην αυθαίρετη και αντικανονική ανακήρυξη του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος, και από την πλευρά του Οικονόμου (1862), που υπεραμύνονταν της τηρήσεως του κανονικού πλαισίου διοικήσεως της Εκκλησίας και σε κάθε περίπτωση επιδίωκε τον σεβασμό προς τη μεγάλη Εκκλησία και την αποφυγή ρήξης με το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Σε κάθε ομάδα, ένας μαθητής ανέλαβε να ερευνήσει το θέμα από άποψη εκκλησιολογική, άλλος ανέλαβε από άποψη πολιτική, άλλος από άποψη κοινωνική και άλλος από άποψη ιδεολογική. Έτσι, οι θέσεις των δύο ιδεολογικών πλευρών, που εκπροσωπήθηκαν από τον Φαρμακίδη και τον Οικονόμο, φωτίστηκαν ολόπλευρα. Οι μαθητές που είχαν αναλάβει τις επιμέρους θεματικές πτυχές (εκκλησιολογία, πολιτική, κοινωνία, ιδεολογία) δούλεψαν και μέσα στην ομάδα τους, μεταφέροντας την οπτική που είχαν αναλάβει να διερευνήσουν, και με τους άλλους μαθητές που είχαν την ίδια θεματική πτυχή με αυτούς, ανασυγκροτώντας τις ομάδες εργασίας.

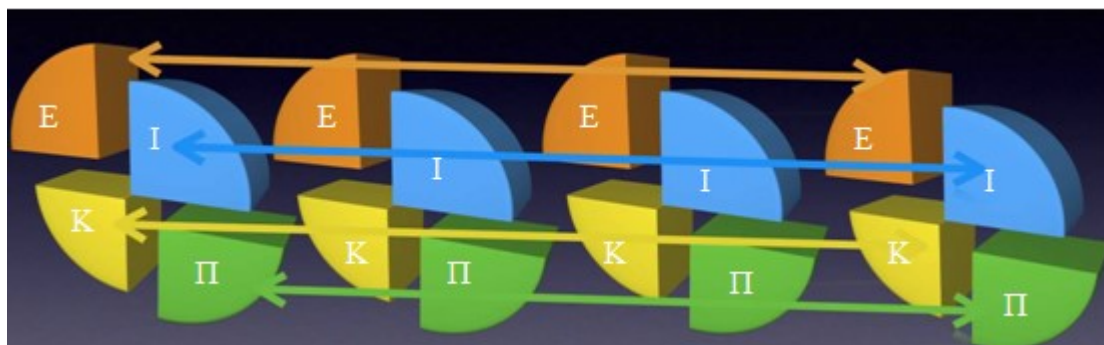
Η συγκρότηση και ανασυγκρότηση των ομάδων έγινε ως εξής:

1η φάση: εργασία σε ομάδες με τέσσερις διαφορετικές πτυχές της ίδια πλευράς (Φαρμακίδη ή Οικονόμου), όπου Ε: Εκκλησιολογική- Κανονική, Π: Πολιτική, Κ: Κοινωνία, Ι: Ιδεολογία - Πρόσωπα

2η φάση: εργασία σε ομάδες με κοινές θεματικές πτυχές.

3η φάση: επιστροφή στις αρχικές ομάδες

Ο τρόπος λειτουργίας των ομάδων, όπως τον περιέγραψε ο Slavin (1990), αποδίδεται σχηματικά ως εξής:



Σχήμα 1 Το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας Jigsaw II: 1η φάση



Σχήμα 2 Το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας Jigsaw II (2η φάση)

Η οργάνωση της διδασκαλίας ήταν ομαδοσυνεργατική και ατομική. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες αλλά και ατομικά, εφόσον και μέσα στην ίδια την ομάδα οι ρόλοι τους και οι ευθύνες τους ήταν σαφώς καθορισμένα. Η μορφή της διδασκαλίας που υιοθετήθηκε ήταν, κυρίως, ο κατευθυνόμενος διάλογος και η αντιλογία, και η μέθοδος διδασκαλίας ήταν ερευνητική και παραγωγική. Αφετηρία ήταν το ίδιο το ιστορικό γεγονός, ως θέμα προς διερεύνηση σε όλες τις επιμέρους πτυχές του.

Τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας. Κάποια μαθήματα έγιναν και στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου.

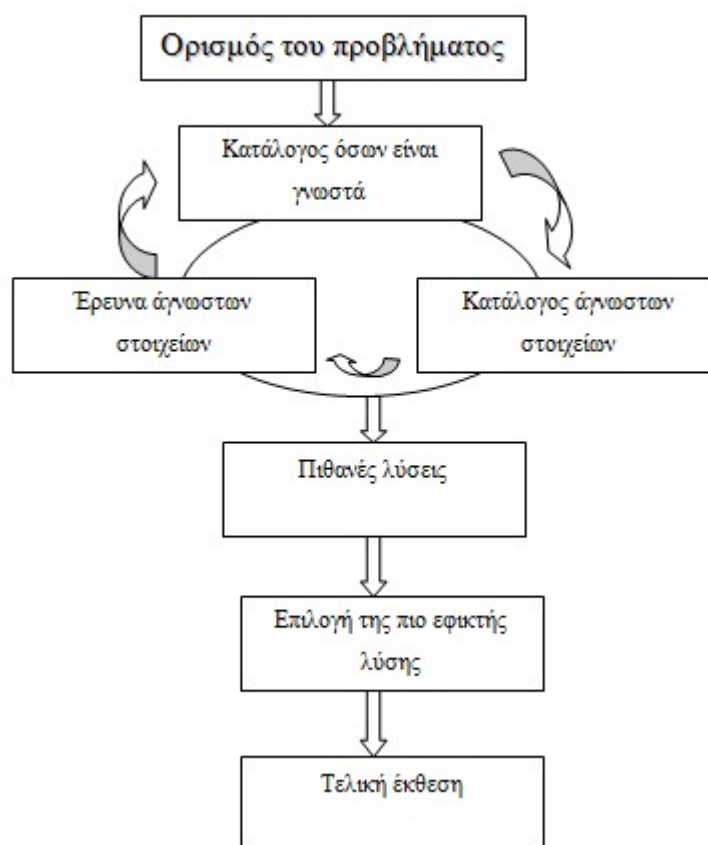
Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο κειμενογράφος (word), εργαλεία παρουσίασης (κάθε ομάδα αποφάσισε μόνη της για τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων των εργασιών της) και εργαλεία κατασκευής εννοιολογικών χαρτών για την οργάνωση των επιχειρημάτων κάθε ομάδας. Τέλος, για τη συνεργασία των ομάδων, εκτός σχολικής τάξης, χρησιμοποιήθηκαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης και wikis. Κάθε ομάδα αποφάσισε μόνη της πού θα εργαστεί διαδικτυακά.

Φάσεις εξέλιξης της διδασκαλίας

Για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της διδασκαλίας απαιτήθηκαν 8 διδακτικές ώρες. Για καλύτερη διαχείριση του χρόνου που δαπανάται στην τάξη η έρευνα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εργασίας για το σπίτι, όπως επίσης και η δημιουργία της παρουσίασης για την ολομέλεια.

Αναλυτικά, η κατανομή των δραστηριοτήτων ανά στάδιο είχε ως εξής:

1. Αρχικά, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με τυχαία επιλογή και ενημερώθηκαν για το θέμα. Κατένειμαν ρόλους και καθήκοντα.
2. Στη συνέχεια, η εξέλιξη της διδασκαλίας ακολούθησε τα βασικά στάδια της μεθόδου βασισμένης στο πρόβλημα. Τα στάδια αυτά ήταν:
 - α. *Προσδιορισμός του προβλήματος.* Οι μαθητές πληροφορήθηκαν για το γεγονός της ανακήρυξης του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδος και ανέλαβαν να καθορίσουν με σαφήνεια τα όρια και τις διαστάσεις του προβλήματος. Κάθε μαθητής ανέλαβε να ορίσει ποιο είναι το πρόβλημα σύμφωνα με την πτυχή που είχε αναλάβει. Σε κάθε ομάδα το πρόβλημα ορίστηκε από την πλευρά της εκκλησιολογίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και των ιδεολογιών που κυριαρχούσαν εκείνη την εποχή και των προσώπων που ήταν φορείς αυτών των ιδεολογιών.
 - β. *Συγκέντρωση πληροφοριών για όσα είναι ήδη γνωστά. Καταγραφή όσων χρήζουν διερεύνησης. Έρευνα,* σύμφωνα με όσα προτείνει ο Weckwerth (2015), όπως αναφέρονται αναλυτικά πιο πάνω. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκε το αφετηριακό ερώτημα/υπόθεση. Ακολούθησε η αναζήτηση των πηγών, που εξετάστηκαν κριτικά ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Στη συνέχεια, οι πηγές ερμηνεύτηκαν, καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν. Σε αυτό το στάδιο οι ομάδες ανασυντέθηκαν και δημιουργήθηκαν νέες ομάδες με κοινό περιεχόμενο έρευνας (π.χ. οι μαθητές που είχαν αναλάβει την εκκλησιολογία συγκεντρώθηκαν όλοι μαζί και ερεύνησαν από κοινού το αντικείμενο που τους έχει ανατεθεί).
 - γ. *Προτάσεις για το πρόβλημα.* Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές επέστρεψαν στις αρχικές ομάδες τους και κατέθεσαν τις προτάσεις τους, με βάση την πτυχή που είχαν αναλάβει να μελετήσουν.
 - δ. *Επιλογή της πιο εφικτής λύσεως.* Οι μαθητές επέλεξαν, μετά από διαπραγμάτευση, τις πιθανές λύσεις για το πρόβλημα που είχαν αναλάβει να επεξεργαστούν.
 - ε. *Λεπτομερής καταγραφή.*
3. Παρουσίαση στην ολομέλεια και συζήτηση.



Σχήμα 3 Τα στάδια της ανάπτυξης της μεθόδου (παραλλαγή από: Problem Based Learning and Math Education, 2013)

Αποτελέσματα - συζήτηση

Η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης έγινε με διαφορετικούς τρόπους. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός παρατηρούσε και κρατούσε ημερολόγιο. Στοιχεία που έχρηζαν προσοχής ήταν η συμμετοχή όλων των μαθητών, το ενδιαφέρον τους και η ομαλή και αποδοτική λειτουργία των ομάδων. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού που υλοποίησε το συγκεκριμένο σενάριο, στα πρώτα στάδια της ομαδικής εργασίας οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν πώς συγκροτούνται και ανασυγκροτούνται οι ομάδες σύμφωνα με το μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που είχε επιλεγεί. Αυτό προκάλεσε κάποια καθυστέρηση στην εκτέλεση των καθηκόντων των ομάδων. Επίσης, υπήρξαν και δυσκολίες διαχείρισης των καθηκόντων των μελών των ομάδων και καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών. Οι δυσκολίες αυτές θεωρήθηκαν αναμενόμενες, εφόσον οι μαθητές δεν είναι καλά εξοικειωμένοι με τέτοιες μεθόδους εργασίας. Οι εργασίες ήταν αποδοτικές από την άποψη ότι οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα, ιδιαίτερα όταν έπρεπε να διασταυρώσουν τις πηγές και να φωτίσουν διαφορετικές απόψεις. Τα επιχειρήματά τους βελτιώθηκαν σταδιακά σε ευστοχία και επάρκεια.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας ακολούθησε συζήτηση, όπου οι μαθητές κατέθεσαν την άποψή τους για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, καταγράφοντας τα θετικά και τα αρνητικά σημεία που διαπίστωσαν. Σύμφωνα με τα όσα οι μαθητές

παρατήρησαν, το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον και έμαθαν πολύ περισσότερα απ' ό,τι θα μάθαιναν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά θεώρησαν ότι η διαδικασία ήταν χρονοβόρα. Μέσα από τη συζήτηση κατάλαβαν ότι η διαδικασία ήταν πολύ σημαντική μαθησιακά, εφόσον στόχευε στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων εκτός από την απλή απομνημόνευση των γεγονότων. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κατέθεσε την άποψή του για τη διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκε τον ρόλο του. Η άποψή του ήταν παρόμοια με αυτή των μαθητών, με θετικό στοιχείο το ενδιαφέρον, που αποκτά το μάθημα και αρνητικό τη δαπάνη αρκετού χρόνου για την προετοιμασία και την υλοποίηση του σεναρίου. Η άποψη των μαθητών και του εκπαιδευτικού σχετικά με τον όγκο της εργασίας και την αντίστοιχη δαπάνη χρόνου θεωρήθηκε επόμενο της κουλτούρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στη μετάδοση όσο τον δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα.

Τέλος, οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν, μέσα από μια γραπτή δοκιμασία (τεστ) όπου έπρεπε να γράψουν έναν διάλογο μεταξύ εκπροσώπων του Πατριαρχείου και της Εκκλησίας της Ελλάδος με θέμα την ανακήρυξη του Αυτοκέφαλου.

Η δραστηριότητα αυτή απέβλεπε στην αξιολόγηση της κατανόησης των ιστορούμενων γεγονότων, στην αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων αντιλογίας (debate) και δημιουργικής γραφής. Αξιολογήθηκε το εύρος και η ευστοχία των επιχειρημάτων και η πρωτοτυπία της αφήγησης. Η αξιολόγηση ήταν ποσοτική και ποιοτική. Η ποσοτική ανάλυση αφορούσε το εύρος της επιχειρηματολογίας των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή, ο μέσος όρος των επιχειρημάτων των μαθητών αυξήθηκε κατά 3 μονάδες μεταξύ της προφορικής αντιλογίας και του τεστ. Η ποιοτική έρευνα αφορούσε την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σε ό,τι αφορά την επάρκεια και ευστοχία των επιχειρημάτων τους, και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών σε ό,τι αφορά την πρωτοτυπία της αφήγησης. Και στις δύο περιπτώσεις διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση των μαθητών σε σχέση με τις επιδόσεις τους στην αρχή της εφαρμογής του σεναρίου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν τα γεγονότα πολύπλευρα, εφόσον τα επιχειρήματά τους ήταν εξίσου ισχυρά και από τις δύο πλευρές (Πατριαρχείο - Εκκλησία της Ελλάδος).

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας με διδακτικά μοντέλα και μεθόδους που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ένα μάθημα αποτελεσματικό και ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης φαίνεται να είναι συνεπή με την αρχική μας προσδοκία ότι μαθητές της ομάδας στόχου θα μαθαίνουν καλύτερα όταν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο για τη μάθησή τους. Από τα αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν εμβαθύνει στα ιστορικά γεγονότα και μπορούσαν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν ότι η προσέγγισή τους δεν είναι μονοσήμαντη αλλά πολυπρισματική. Ιδιαίτερα, μας ενδιέφερε αν οι μαθητές μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ότι οι συγκρούσεις σε θέματα που αφορούν την Εκκλησία δεν είναι απλά ιστορικά γεγονότα, αλλά ζητήματα με εκκλησιολογικές και κανονικές συνέπειες. Από την αξιολόγηση αλλά και την ανάπτυξη και άλλων παρεμφερών ζητημάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις ίδιες σχολικές τάξεις, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στον τρόπο που οι μαθητές διαχειρίζονταν ζητήματα της Εκκλησιαστικής Ιστορίας. Ειδικότερα, με τη χρήση και επεξεργασία των πηγών από τους μαθητές επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτενέργεια του μαθητή και παράλληλα διερευνάται το πρόβλημα της υπόθεσης. Τα αποτελέσματα που εξάγονται από πολύπλευρες και όχι μονομερείς πηγές συμβάλλουν στη διάπλαση της δημοκρατικής

συνειδησης και αντίληψης του μαθητή. Έχουμε, επίσης, την επίτευξη του σκοπού και στόχου μάθησης, τους οποίους απαιτεί αυτή η ενότητα.

Θεωρούμε ότι παρόμοιες πρακτικές εφαρμογές μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, ώστε το μάθημα να είναι πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι θα αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να κατανοούν σε βάθος τα γεγονότα του παρελθόντος και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά παρόμοιες καταστάσεις στο παρόν και το μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελόπουλος, Α. (1998). *Εκκλησιαστική ιστορία. Ιστορία των δομών διοικήσεως και ζωής της Εκκλησίας της Ελλάδος* (εικοστός αιώνας). Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Σ. (2000). Η ιστορικότητα του «εθνικού ρόλου» της Εκκλησίας της Ελλάδος: Έθνος ελληνικό ή έθνος ελληνορθόδοξο; Στο *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα, 7ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο 21-24 Απριλίου 1999* (σσ. 343-358). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 438-446.
- Bainton, R. (1942). Teaching church history. *Journal of Bible and Religion*, 10, 103-107. Retrieved February 2018 from: <http://www.jstor.org/stable/1458995>.
- Berg, W., Graffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. London: CICE.
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In T. S. Popkewitz and L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. S. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *Clearing House*, 82, 165-170.
- Γερομιχαλός, Α. (1973). *Εκκλησιαστική ιστορία της Ελλάδος* (κατά τας πανεπιστημιακάς παραδόσεις). Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Council of Europe, (2000). *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*. Retrieved February 2018 from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806513e7>
- Foster, S., & Padgett, C. (1999). Authentic historical inquiry in the social studies classroom. *The Clearing House*, 72, 357-363.
- Huddleston, T., & Kerr, D. (Eds.) (2006). *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook*. London: Hodder Education.
- Jendorff, B. (1982). *Kirchengeschichte - wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Kidwell, F. (1996). Why do I have to study history? *Social Studies Review*, 36, 66-69.
- Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία "συγκρουσιακών θεμάτων" στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

- Κογκούλης, Ι. Β. (2014). *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών - παιδείας & ελληνορθόδοξης κληρονομιάς - στην πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Β' εκδ.). Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ., & Μαυροσκούφης, Δ. Κ., (2015) (Επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον Εκδοτική.
- Κονιδάρης, Γ. (1970). *Εκκλησιαστική ιστορία της Ελλάδος από της ιδρύσεως των Εκκλησιών αυτής υπό του Αποστόλου Παύλου μέχρι σήμερα (49/50-1966)*, τ. Β'. Από των αρχών του Η' αιώνας μέχρι των καθ' ημάς χρόνων εν επιτομή, μετ' επισκοπήσεως της Εκκλησιαστικής Ιστορίας της Ελλάδος εισαγωγικώς. Αθήνα: χ.ε.
- Κωνσταντινίδης, Ε. (2008). *Η ανακήρυξις του αυτοκεφάλου της εν Ελλάδι Εκκλησίας (1850) και η θέσις των Μητροπόλεων των Νέων Χωρών (1928), Έρευναί περί την Ιστορίαν της Αυτοκεφάλου Εκκλησίας της Ελλάδος*, 3, Αθήναι : Παρρησία.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me everything your American history text book got wrong*. NewYork: NewPress.
- Μανίκας, Κ. (1999). Σχέσεις: Σχέσεις Εκκλησίας και Πολιτείας στη Νεότερη Ελλάδα (Στάδια αναπτύξεως της Πολιτειοκρατίας κατά το 19ο αιώνα και ο Κωνσταντίνος Οικονόμος ο εξ Οικονόμων, *Θεολογία*, 70, 330-410.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση* (σ. 121-200). Αθήνα: Ρόδον.
- McCully, A., (2005). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11, 38-46.
- McPeck, J. K. (1981). *Critical thinking and education: Issues and ideas in education series*. Oxford: M. Robertson.
- Μεταλληνός, Γ. (2018). *Ελλαδικού αυτοκεφάλου παραλειπόμενα*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Milton, H. (1993). *Improving the critical thinking skills of ninth grade world history students by integrating critical thinking skills and course content*. Theses, Nova University, Florida, USA.
- Mitchell, W. (1993). Using the position paper to teach higher-level thinking skills in American history. *ΟAH Magazine of History*, 7, 5-7.
- Οικονόμου, Κ. (1862). *Τα σωζόμενα εκκλησιαστικά συγγράμματα*, τ. Β'. Αθήνα: Εκδ. Σ. Οικονόμος.
- Oxfam Development Education Programme (2006). *Teaching Controversial Issues*. Retrieved February 2018 from: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx.
- Παπαδόπουλος, Χ. (1920). *Ιστορία της Εκκλησίας της Ελλάδος*, τ. Α', *Ίδρυσις και οργάνωσις της Αυτοκεφάλου Εκκλησίας της Ελλάδος*. Εν Αθήναις: χ.ε.
- Paul, R., (2012). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Problem Based Learning and Math Education. Retrieved February 2018 from: http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/PBL_and_Math_Education
- Rev. Canon H.G.G. Herklots (1949) Teaching Church History. *Religion in Education*, 17, 20-23, DOI: 10.1080/4908556046

- Siegel, H., (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stradling, R. (1985). Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Stratling, R. (2001). *Teaching 20th Century European History*. Strasbourg: Council of Europe.
- The T.E.A.C.H. Report, (2007). *Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. Retrieved February 2018 from: <https://www.history.org.uk/files/download/.../12047320>
- Van Fossen, P., & Shiveley, J. (1997), Things that make you go “hmmm...”: Creating inquiry “problems” in the elementary social studies classroom. *Social Studies*, 88, 71-77.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press
- Φαρμακίδης, Θ. (1852). *Ο Συνοδικός τόμος ή περί αληθείας* (τύποις Ν. Αγγελίδου). Αθήνα. χ. ε.
- Weckwerth, A. (2015). *Leitfaden Studium Alte Kirchengeschichte: Einführung in den Umgang mit kirchenhistorischen Quellen*. Bonn / Mainz : Online-Beitrag.
- Wellington, J. (2006). *Secondary education: The key concepts*. New York: Routledge.
- Warren, W., Memory, D., & Bolinger, K. (2004). Improving critical thinking skills in the United States survey course: An activity for teaching the Vietnam war. *History Teacher*, 37, 193-209.
- Wasserman, J. (2011). Learning about controversial issues in school history: the experiences of learners in KwaZulu-Natal Schools. *Journal of Natal and Zulu*, 29, 1-28.

Παρελήφθη: 22.7.2018, Αναθεωρήθηκε: 22.9.2018, Εγκρίθηκε: 23.9.2018