

Η εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη δυνατότητα δημιουργίας όρων «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης

Χατζηκυριάκου Γιάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, , MEd, PhD, Υποδιευθυντής 1ου Δημ. Σχ. Δράμας
chatzikyr@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί το θέμα της επίδρασης του αιτιολογικού παράγοντα της διαφορετικά εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πρόκληση δυσκολιών μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ως βασικότερη αιτία των δυσχερειών της μετάβασης το διαφορετικό διδακτικό/επικοινωνιακό στιλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, ενώ οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι περισσότερο ευθύνονται τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο. Τέλος, όσον αφορά το κεντρικό ζήτημα των επιμέρους παραμέτρων της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δυνατότητας αυτών να δημιουργήσουν όρους «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες, παρατηρείται μια ευρύτερη αποδοχή των δηλώσεων αυτών από τους δασκάλους σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας.

Λέξεις κλειδιά: Εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία, δάσκαλοι-καθηγητές, «συνέχεια» δύο βαθμίδων.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της παιδαγωγικής συζήτησης βρίσκεται το θέμα της μετακίνησης των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (μετάβαση) και ειδικότερα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής φοίτησης (από το δημοτικό στο γυμνάσιο), καθώς τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, ελληνικών και διεθνών, αποκαλύπτουν την ύπαρξη τόσο θετικών προκλήσεων αλλά και σημαντικών «δυσχερειών» στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνήθως συνοδεύεται από άγχος, φόβο και ανασφάλεια, η οποία εκπορεύεται αφενός από την μελλοντική επίδοσή τους στα μαθήματα και αφετέρου σχετίζεται με την αλλαγή του οργανωτικού περιβάλλοντος και της επακόλουθης προσαρμογής τους στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Οι δυσκολίες που ανακύπτουν για τους μαθητές αφορούν κυρίως στις γνωστικές απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της επόμενης βαθμίδας, στις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο γυμνάσιο και στις νέες μορφές αξιολόγησης της επίδοσής τους (Ψάλτης, 2008).

Σύμφωνα με τους Βруниώτη και Ματσαγγούρα (2005), η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη εμπεριέχει σύνθετες και αλληπάλληλες διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν σημαντικά πολλές όψεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως σε ατομικό επίπεδο απαιτείται από πλευράς μαθητών η διαχείριση ποικίλων συναισθημάτων, όπως η προσμονή, η χαρά, η έκπληξη, ο φόβος, η αγωνία, η ευχαρίστηση, η υπερηφάνεια και η ικανοποίηση. Από την άλλη, οι κοινωνικές συνδιαλλαγές του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον διευρύνονται για να συμπεριλάβουν το πλέγμα των νέων σχέσεων του με τους καθηγητές, τους νέους συμμαθητές και με την οικογένεια, καθώς μεταβάλλονται οι απαιτήσεις του νέου τους ρόλου ως μαθητών ενός «δυσκολότερου» σχολείου. Συνακόλουθα, θεωρείται ομαλή η μετάβαση στην περίπτωση που ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής, χαλαρός

και άνετος στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης των προκλήσεων της νέας καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, τόσο στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε εκείνον της ακαδημαϊκής του επίδοσης (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Για ορισμένα παιδιά αυτή η νέα προοπτική περιλαμβάνει μια συναρπαστική στιγμή στη ζωή τους, η οποία τους παρέχει τις ευκαιρίες για καινούριες εμπειρίες με ταυτόχρονη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζώντων. Όμως για κάποιους άλλους μαθητές η μετάβαση αυτή εξελίσσεται σε μια περίοδο ανασφάλειας, άγχους και απώλειας της εμπιστοσύνης τους. Αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες είναι δυνατό να οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης στάσης έναντι της σχολικής μάθησης, καθώς και να επηρεάσουν δυσμενώς τη γενικότερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νέου ατόμου (Sutherland et al., 2010).

Όπως αναφέρουν οι Hargreaves, Earl & Ryan (1996), η μετάβαση αφορά μια χρονική φάση κατά την οποία συντελούνται τρεις παράλληλες διαδικασίες. Πρώτον, η μετάβαση περιλαμβάνει την εποχή στην οποία πραγματοποιείται για τους μαθητές το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, κατά δεύτερον την περίοδο προσαρμογής τους από ένα θεσμικό πλαίσιο σε ένα άλλο με διαφορετικούς κανόνες και υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Και ως τρίτη διαδικασία περιλαμβάνει το μετασχηματισμό παγιωμένων κοινωνικών ομάδων των παιδιών σε νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές σχέσεις (Hargreaves et al., 1996).

Μια σειρά από αιτίες γι' αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα της «υποχώρησης» της σχολικής προόδου των παιδιών έχει εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές. Μεταξύ άλλων αναφέρονται λόγοι που αφορούν στο χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον, στην έναρξη του σταδίου της εφηβείας, στο φαινόμενο του εκφοβισμού από τους μεγαλύτερους μαθητές (bullying), στον αποχωρισμό από παλιούς φίλους, στη μακρινή διαδρομή για το νέο σχολείο, στην έλλειψη εξοικείωσης με τη μετακίνηση από τάξη σε τάξη, στην αδυναμία προσαρμογής σε πολλούς εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς και σε μια ποικιλία από διαφορετικά εφαρμοζόμενα συλ διδασκαλίας, και τέλος στην απουσία «συνέχειας» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μεταξύ των δύο βαθμίδων (Galton et al., 2000).

Η έννοια της εκπαιδευτικής μετάβασης

Η πορεία της ζωής του κάθε αναπτυσσόμενου ατόμου περιλαμβάνει μια ακολουθία επιμέρους φάσεων και μεταβάσεων, που αρχίζουν με τη γέννηση και ολοκληρώνονται με το θάνατό του. Στη σύγχρονη μετα-βιομηχανική εποχή, με τις τεχνολογικές υπηρεσίες και τους καλά οργανωμένους κοινωνικούς θεσμούς, φαίνεται να υπάρχουν πέντε κοινωνικές φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης, που είναι άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο ευδιάκριτες. Αυτές είναι η παιδική ηλικία, η εφηβεία, η πορεία προς την ενηλικίωση, η ενήλικη ζωή και τα γηρατεία (Heinz, 2008). Ως εκ τούτου, οι αλλαγές στο εξελικτικό επίπεδο του ατόμου σηματοδοτούν και την έναρξη σε αλληπάλλληλες διαδικασίες μετάβασης, που μπορεί να αφορούν διάφορες πλευρές της ζωής του, όπως την προσωπική (γάμος, απόκτηση παιδιών, διαζύγιο, ασθένεια), την επαγγελματική (είσοδος στην εργασία, ανεργία, συνταξιοδότηση) και την εκπαιδευτική (μετάβαση από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό και κατόπιν στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα υπάρχει στη βιβλιογραφία η διάκριση μεταξύ φυσικών και κοινωνικών μεταβάσεων, οι οποίες αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου (Anderson et al., 2000). Οι φυσικές μεταβάσεις σηματοδοτούν το πέρασμα από τη μία αναπτυξιακή περίοδο στην επόμενη και χαρακτηρίζονται από αντίστοιχες βιολογικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές του αναπτυσσόμενου ατόμου. Ενώ οι κοινωνικές μεταβάσεις προσδιορίζουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ατόμων ή των ομάδων στην τυπική δομή των κοινωνικών συστημάτων, όπως είναι το εκπαιδευτικό και το στρατιωτικό σύστημα και διέπονται από θεσμοθετημένους κανόνες. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι φυσικές και κοινωνικές μεταβάσεις συμπίπτουν, όπως για παράδειγμα η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο με την

αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, με συνέπεια οι προκλήσεις που αναδύονται για το άτομο να επιτείνονται ακόμη περισσότερο (Ματσαγγούρας, 2014 στο Γουργιώτου, 2014:27).

Ειδικότερα, για το χώρο της εκπαίδευσης ο όρος μετάβαση προσδιορίζει μια διαδικασία «μετακίνησης» των μαθητών από μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην αμέσως επόμενη. Αυτές οι μεταβάσεις μπορούν να σηματοδοτούν αλλαγές σε επίπεδο χώρου, εκπαιδευτικών, Αναλυτικού Προγράμματος και φιλοσοφίας (Margetts, 1999). Οι σχολικές μεταβάσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ξεκινούν από την πρώιμη ηλικία του ατόμου και συνιστούν υποχρεωτικές και κοινωνικά θεσμοθετημένες αλλαγές. Τέτοιες εκπαιδευτικές μεταβάσεις (*educational transition*) αποτελούν οι ακόλουθες: (Ματσαγγούρας, 2014 στο Γουργιώτου, 2014:27)

- από το σπίτι στο Νηπιαγωγείο (Προσχολική Αγωγή)
- από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)
- από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
- από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
- από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι)
- από το Πανεπιστήμιο στο στρατό ή στην αγορά εργασίας

Επίσης, η βιβλιογραφία στο χώρο της Παιδαγωγικής χρησιμοποιεί πολύ συχνά και τον όρο *σοκ μετάβασης* (transition/transfer shock) ή τον παραπλήσιο όρο *αντίκτυπο μετάβασης* (impact of transition/transfer). Οι όροι αυτοί υποδηλώνουν την έννοια της ανασφάλειας, του άγχους και της ανησυχίας που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το άγχος της μετάβασης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις πολυποικίλες αλλαγές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον του γυμνασίου. Όπως αναφέρουν οι Βούλγαρης & Ματσαγγούρας (2007), ο όρος της μετάβασης αναφέρεται τόσο στην αλλαγή χρονιάς και επιπέδου εκπαίδευσης στην ίδια βαθμίδα του μαθητή, η οποία βέβαια είναι λιγότερο οδυνηρή, όσο και την αλλαγή σχολικής βαθμίδας και αντίστοιχου περιβάλλοντος. Στη νέα αυτή σχολική πραγματικότητα καλούνται οι μαθητές που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο να ανταποκριθούν με επιτυχία, ενεργοποιώντας παλιούς και αναπτύσσοντας καινούριους μηχανισμούς προσαρμογής (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007:961).

Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς για το ζήτημα της σχολικής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα κρίσιμο στάδιο στη διάρκεια του «*εκπαιδευτικού ταξιδιού*» (*educational travel*) του έφηβου μαθητή. Πρόκειται για μια χρονική περίοδο ορόσημο, καθώς σηματοδοτεί μια διακοπή στη συνέχεια της εκπαίδευσης και μπορεί να εξελιχθεί σε μια εποχή ευκαιριών προόδου και ανάπτυξης για τους νέους ανθρώπους. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει παράλληλα και μια εποχή «*ευαλωτότητας*» (*vulnerability*) για τον ψυχισμό των εφήβων. Οι μαθητές καλούνται να εγκαταλείψουν τις οικείες κοινωνικές τους σχέσεις και τις καθορισμένες προσδοκίες του δημοτικού σχολείου και να εισέλθουν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι αλλαγές καθιστούν τη μετακίνηση των μαθητών από την πρώτη στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, ένα ιδιαίτερος σημαντικό γεγονός της ζωής τους (Carr, 2009).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η εκπαιδευτική μετάβαση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: την *προετοιμασία*, τη *μεταφορά*, την *επαγωγή* και την *ενσωμάτωση* (Galton, Gray & Ruddock, 2000).

Η *προετοιμασία* αρχίζει νωρίς, όταν ο μαθητής είναι στο δημοτικό σχολείο, και περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις που αφορούν στο συναισθηματικό και το γνωστικό τομέα. Μέσα από αυτές ο μαθητής αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και ως μέλος κοινωνικών ομάδων.

Η μεταφορά από το μαθητή αυτών των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων στο γυμνάσιο τον βοηθά να γεφυρώσει σε μια δεύτερη φάση τη μια βαθμίδα με την άλλη.

Η επαγωγή είναι μια καθημερινή διαδικασία χρησιμοποίησης και εξέλιξης των γνώσεων και των μηχανισμών που έχουν αποκτηθεί κατά την προετοιμασία και έχουν μεταφερθεί από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει στην ενσωμάτωση, την τελική φάση, στο τέλος της οποίας ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής και σίγουρος για το νέο του ρόλο ως μαθητής του γυμνασίου.

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η διάρκεια της κάθε φάσης μπορεί να είναι διαφορετική για τον κάθε μαθητή. Συμπερασματικά, η καλή προετοιμασία της μετάβασης φαίνεται ότι μειώνει τους χρόνους των άλλων φάσεων, οπότε και η ενσωμάτωση έρχεται γρήγορα, φυσικά κι αβίαστα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολούθησε το παράδειγμα της ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα αποτέλεσε μια έρευνα «πεδίου-επισκόπησης». Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν δύο δομημένα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικής μορφής, ένα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και ένα για τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου με κοινό περιεχόμενο και μικρές διαφοροποιήσεις. Για τη στατιστική ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος «ανάλυση της διακύμανσης» (Analysis Of Variance - ANOVA). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level) ορίστηκε να είναι μικρότερο από το 0,05 (Εμβαλωτής κ.ά., 2006).

Ο πληθυσμός της έρευνας περιελάμβανε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε διάφορους νομούς της χώρας. Ειδικότερα, επιλέχθηκε να αποσταλούν ηλεκτρονικά τα δομημένα ερωτηματολόγια στις ακόλουθες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Α΄ Αθήνας	Ανατολικής Αττικής	Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Β΄ Αθήνας	Δυτικής Αττικής	Δυτικής Θεσσαλονίκης
Δράμας	Καβάλας	Ηρακλείου
Σερρών	Έβρου	Αιτωλοακαρνανίας
Ξάνθης	Ροδόπης	Λάρισας
Αχαΐας	Μαγνησίας	Μεσσηνίας
Περίας	Ιωαννίνων	

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ				
Α' Αθήνας	Ανατολικής Αττικής	Ανατολικής Θεσσαλονίκης		
Β' Αθήνας	Δυτικής Αττικής	Δυτικής Θεσσαλονίκης		
Γ' Αθήνας	Δ' Αθήνας	Πειραιά	Ηρακλείου	Μαγνησίας
Δράμας	Καβάλας	Εύβοιας	Αχαΐας	Δωδεκανήσου
Σερρών	Έβρου	Χανίων	Βοιωτίας	
Ξάνθης	Ροδόπης	Ηλείας	Τρικάλων	
Ημαθίας	Λάρισας	Ιωαννίνων	Λέσβου	

Έτσι, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 και συγκεκριμένα από το χρονικό διάστημα 1/3/2016 έως 21/06/2016, απεστάλησαν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και μέχρι το τέλος της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς ο αριθμός των αντίστοιχων συμπληρωμένων ήταν 409 για την πρωτοβάθμια και 395 αντίστοιχα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την ερώτηση, η οποία αιτιολογεί τις «δυσκολίες προσαρμογής» ως συνέπεια της διαφορετικά εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των δύο βαθμίδων, οι δάσκαλοι με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι «συμφωνούν πολύ» σε πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 49,9%, με το αντίστοιχο ποσοστό των απαντήσεων των καθηγητών να είναι στο 44,8% για την ίδια διαβάθμιση. Ωστόσο, υπάρχει μεταξύ τους σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά των απαντήσεών τους, καθώς για τους μεν δασκάλους ακολουθεί η διαβάθμιση «συμφωνώ πάρα πολύ» με ποσοστό 24,2%, ενώ για τους δε καθηγητές έπεται η διαβάθμιση «συμφωνώ μέτρια» με ποσοστό 36,5% (πίνακες 1Α-1Β). Οι πίνακες διαχωρίζονται σε εκείνους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (με διακριτό πράσινο χρώμα και το κεφαλαίο γράμμα Α) και στους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με διακριτό μπλε χρώμα και το κεφαλαίο γράμμα Β), καθώς διαθέτουν κοινό τίτλο θεματικής της ερευνητικής διαδικασίας.

Πίνακας 1Α: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τη διαφορετική εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία της Α' γυμνασίου

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,2	,2	,2
ΛΙΓΟ	9	2,2	2,2	2,4
Έγκυρες τιμές	ΜΕΤΡΙΑ	96	23,5	25,9
	ΠΟΛΥ	204	49,9	75,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	99	24,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	409	100,0	100,0

Πίνακας 1Β: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τη διαφορετική εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία της Α' γυμνασίου

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	6	1,5	1,5	1,5
ΛΙΓΟ	16	4,1	4,1	5,6
Έγκυρες τιμές	ΜΕΤΡΙΑ	144	36,5	42,0
	ΠΟΛΥ	177	44,8	86,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	52	13,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	395	100,0	100,0

Σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εντοπίζεται και για την επόμενη δήλωση, η οποία αποδίδει τις «δυσκολίες προσαρμογής» των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο στα μαθησιακά «κενά» των τελευταίων. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των δασκάλων ήτοι το 39,9% αναφέρει πως συμφωνεί με την αναφερθείσα αιτιολόγηση στη διαβάθμιση «μέτρια», ενώ η αντίστοιχη πλειοψηφία των καθηγητών ήτοι το 39,2% δηλώνει πως συμφωνεί μ' αυτήν στη διαβάθμιση «πάρα πολύ» (πίνακες 2Α- 2Β).

Πίνακας 2Α: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τα μαθησιακά "κενά" των μαθητών

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	8	2,0	2,0	2,0
ΛΙΓΟ	73	17,8	17,8	19,8
Εγκυρες τιμές ΜΕΤΡΙΑ	163	39,9	39,9	59,7
ΠΟΛΥ	123	30,1	30,1	89,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	42	10,3	10,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	409	100,0	100,0	

Πίνακας 2Β: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τα μαθησιακά "κενά" των μαθητών

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΚΑΘΟΛΟΥ	4	1,0	1,0	1,0
ΛΙΓΟ	19	4,8	4,8	5,8
Εγκυρες τιμές ΜΕΤΡΙΑ	69	17,5	17,5	23,3
ΠΟΛΥ	148	37,5	37,5	60,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	155	39,2	39,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	395	100,0	100,0	

Με βάση τα συγκεντρωτικά δεδομένα της επόμενης ερώτησης αναφορικά με το θέμα των επιμέρους παραμέτρων της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δυνατότητας αυτών να δημιουργήσουν όρους «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες, παρατηρείται μία σχετική ταύτιση στην ιεραρχική σειρά των δηλώσεων με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις στις αντίστοιχες ποσοστώσεις των απαντήσεών τους. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι αναφέρουν στην πρώτη θέση της ποσοστιαίας κατάταξης τη δήλωση ότι «οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης» με ποσοστό στο 74,1%, ενώ οι καθηγητές στην ίδια θέση κατατάσσουν τη δήλωση ότι «η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας»» με ποσοστό στο 62,7% για τη συμπυγμένη διαβάθμιση «συμφωνώ πολύ και πάρα πολύ». Αυτή αποτελεί τη δεύτερη σε σειρά δήλωση στην κατάταξη των απαντήσεων των δασκάλων με υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους καθηγητές στο 73,8%, ενώ αντίστροφα η πρώτη των δασκάλων συνιστά τη δεύτερη των καθηγητών με χαμηλό όμως ποσοστό στο 58,7% αντίστοιχα για την ίδια συμπυγμένη διαβάθμιση(πίνακες 3Α-3Β).

Πίνακας 3Α: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν στο θέμα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Συγκεντρωτικά δεδομένα ερώτησης

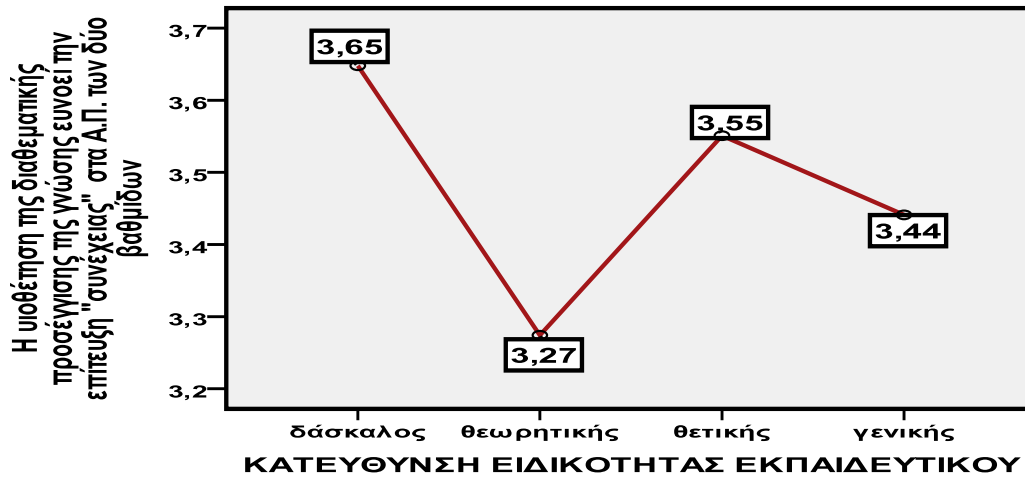
Δηλώσεις	Καθόλου/ Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ/ Πάρα πολύ %
Οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών.	4,6 (0,5-4,1)	21,3	74,1 (57,7- 16,4)
Η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες, μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας».	4,4 (1,2-3,2)	21,8	73,8 (54,0- 19,8)
Η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη «συνέχεια» των δύο βαθμίδων.	6,4 (1,5-4,9)	30,8	62,8 (47,2- 15,6)
Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί την επίτευξη της «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων.	8,0 (0,2-7,8)	32,8	59,2 (45,2- 14)

Πίνακας 3Β: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν στο θέμα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Συγκεντρωτικά δεδομένα ερώτησης

Δηλώσεις	Καθόλου/ Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ/ Πάρα πολύ %
Η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες, μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας».	6,9 (1,8-5,1)	30,4	62,7 (47,8- 14,9)
Οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών.	10,9 (2,3-8,6)	30,4	58,7 (49,6- 9,1)
Η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη «συνέχεια» των δύο βαθμίδων.	12,9 (3,8-9,1)	30,9	56,2 (42,5- 13,7)
Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί την επίτευξη της «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων.	14,4 (3,5-10,9)	38	47,6 (37,7- 9,9)

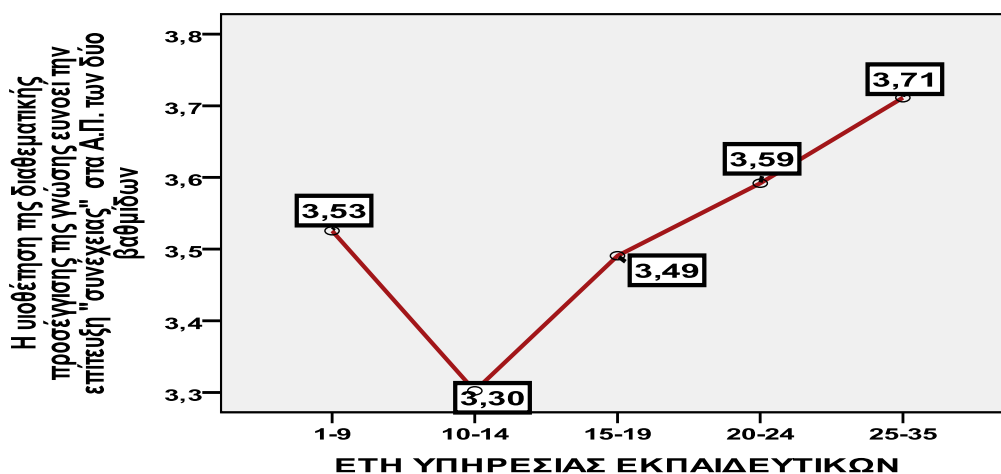
Από τις συσχετίσεις των δεδομένων ως προς τις μεταβλητές της κατεύθυνσης της ειδικότητας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις μέσες τιμές των απαντήσεών τους. Η ομαδοποίηση των ειδικοτήτων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θεωρητική κατεύθυνση (φιλόλογοι, αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής, ιταλικής γλώσσας και ψυχολόγοι), σε γενική κατεύθυνση (θεολόγοι, καλλιτεχνικών, φυσικής αγωγής, κοινωνιολόγοι, οικιακής οικονομίας, μουσικής και πληροφορικής) και σε θετική κατεύθυνση (μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι, οικονομολόγοι και μηχανολόγοι) δημιουργήθηκε σκοπίμως από τον ερευνητή για την καλύτερη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην πρώτη δήλωση που περιγράφει την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης με σκοπό την επίτευξη όρων συνέχειας στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων, τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους είχαν οι καθηγητές της θεωρητικής κατεύθυνσης με «3,27» (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000), ενώ την υψηλότερη μέση τιμή εμφάνιζαν οι δάσκαλοι με μέση τιμή «3,65» αντίστοιχα (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με την επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. τους

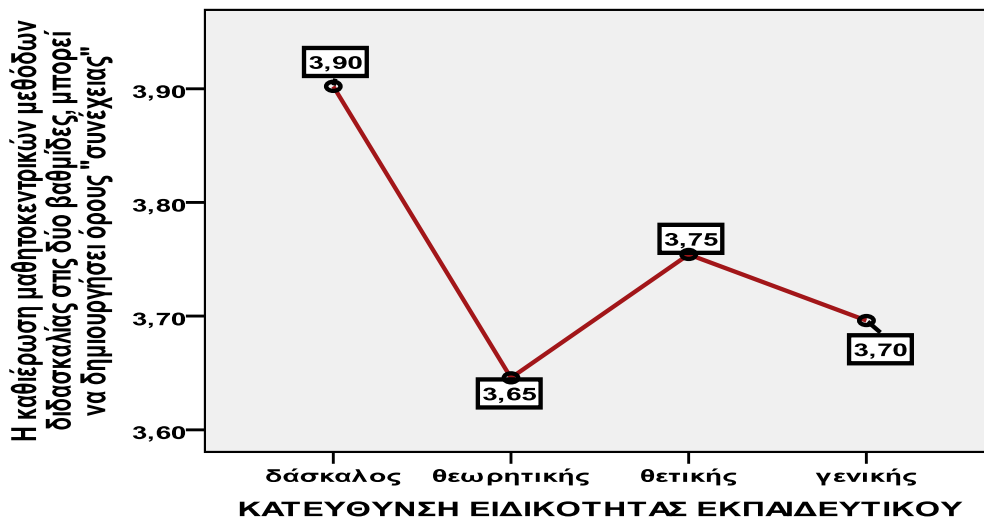
Επίσης, στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις βρέθηκαν για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000), με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (10-14 έτη) να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,30», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια (25-35 έτη) να εμφανίζουν την υψηλότερη με «3,71» αντίστοιχα(Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με την επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. τους

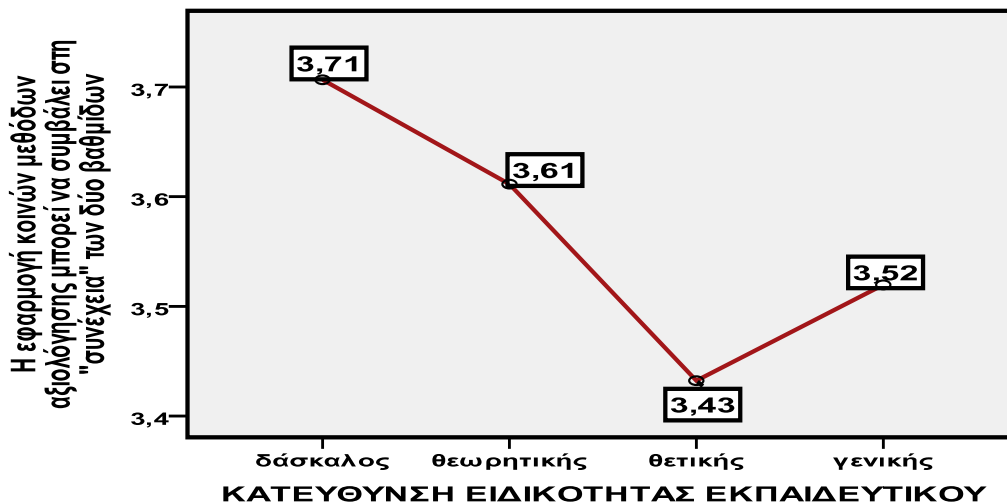
Όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση, βρέθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της κατεύθυνσης της ειδικότητας του εκπαιδευτικού (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,002). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν οι δάσκαλοι να έχουν την υψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,90», ενώ στον αντίποδα εντοπίστηκαν οι

καθηγητές της γενικής κατεύθυνσης με «3,70» και ακόμη πιο χαμηλά της θεωρητικής κατεύθυνσης με μέση τιμή στις δηλώσεις τους «3,65» αντίστοιχα (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

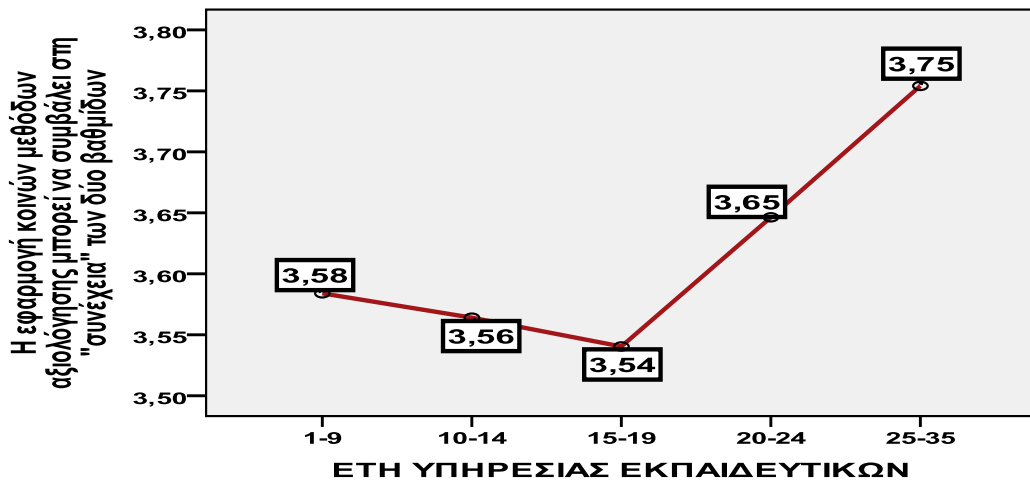
Στη συνέχεια των συσχετίσεων των μεταβλητών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και στις μέσες τιμές των απαντήσεων της τρίτης δήλωσης, η οποία αναφέρει την εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης ως συμβολή για την επίτευξη «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,018). Πάλι, οι δάσκαλοι εμφάνιζαν την υψηλότερη μέση τιμή με «3,71» στις απαντήσεις τους και στον αντίποδα εντοπίστηκαν οι καθηγητές της θετικής κατεύθυνσης με «3,43» αντίστοιχα (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

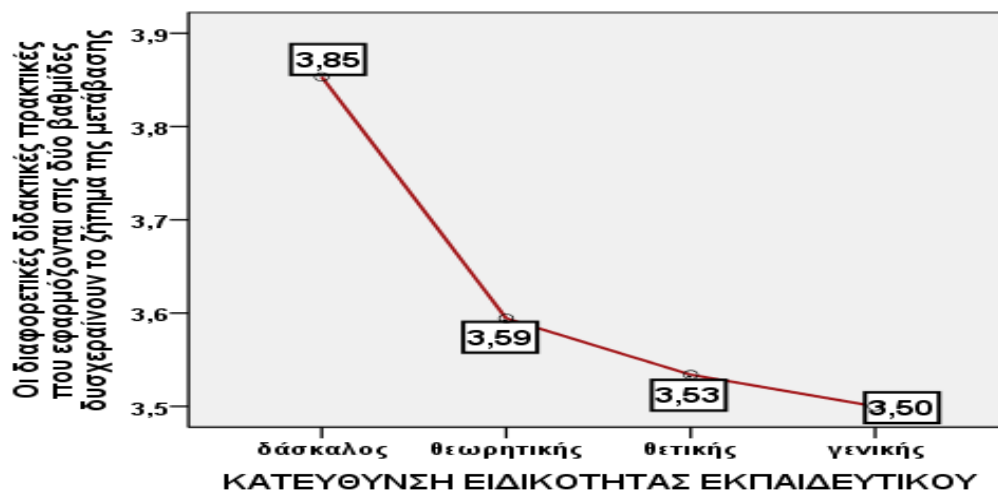
Το ίδιο ερευνητικό αποτέλεσμα με στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις βρέθηκε για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,05). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (15-19 έτη) εντοπίστηκε να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις

απαντήσεις τους με «3,54», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (25-35 έτη) εμφάνιζαν την υψηλότερη με «3,75» αντίστοιχα. (Γράφημα 5).



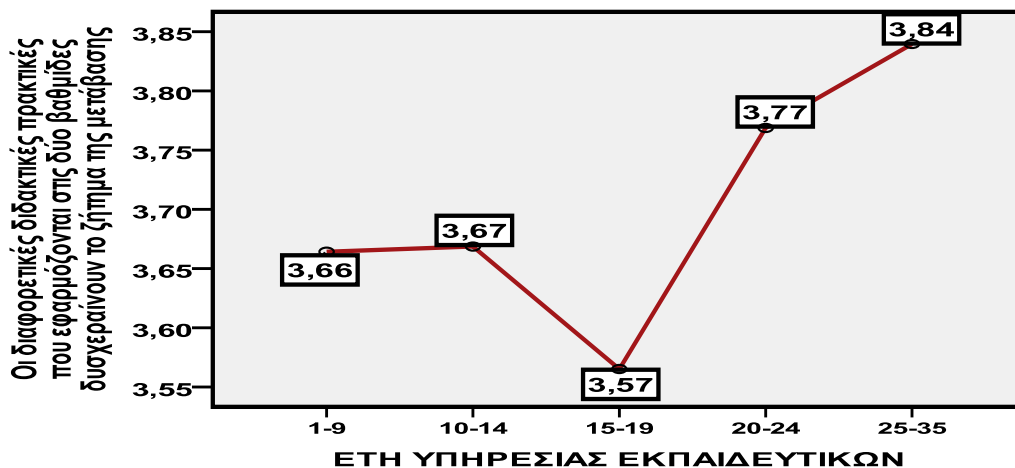
Γράφημα 5: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

Τέλος, όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση που περιγράφει πως οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες φαίνεται να δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της κατεύθυνσης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000). Πάλι, οι δάσκαλοι είχαν την υψηλότερη μέση τιμή με «3,85» στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με τους καθηγητές της θετικής και της γενικής κατεύθυνσης, οι οποίοι εμφάνιζαν τις αντίστοιχες χαμηλότερες με «3,53» και «3,50» αντίστοιχα (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τις δυσκολίες μετάβασης των μαθητών

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,024), με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (15-19 έτη) να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,57», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (25-35) να εμφανίζουν την υψηλότερη με «3,84» αντίστοιχα (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τις δυσκολίες μετάβασης των μαθητών

Συμπεράσματα

Τα γενικότερα συμπεράσματα, ταυτόχρονα δε και οι χαρακτηριστικότερες ομοιότητες /διαφορές των αντιλήψεων των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών (δασκάλων-καθηγητών) αναφορικά με το θέμα της συσχέτισης της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας και των δυσχερειών της μετάβασης, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

Οι δάσκαλοι δηλώνουν ως σπουδαιότερη αιτία των δυσκολιών μετάβασης των μαθητών στο γυμνάσιο το διαφορετικό διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών του δημοτικού από αυτό των εκπαιδευτικών του γυμνασίου, ενώ οι καθηγητές δηλώνουν ως σημαντικότερη αιτία τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί στην επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά αυτούς της θεωρητικής κατεύθυνσης.

Οι δάσκαλοι δείχνουν να συναινούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη πως η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας» σ' αυτές, σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά εκείνους της γενικής και θεωρητικής κατεύθυνσης.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη όρων «συνέχειας» στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς και με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας που ανήκουν στη θετική κατεύθυνση.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη πως οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών, σε σχέση με τους αντίστοιχους που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δείχνουν να τη συμμαρίζονται σε μικρότερο βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων ως πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας αναζητούν σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης τις κατάλληλες μεθόδους και τα διδακτικά μέσα για την καλύτερη οργάνωση και επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και της γενικότερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών τους. Ωστόσο, η δημιουργική εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων από πλευράς εκπαιδευτικών

εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων, όπως η αρχική εκπαίδευση και η μετέπειτα επιμόρφωσή τους, η αυτοαντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου, η παιδαγωγική ή επιστημονική τους κατάρτιση, κ.ά.

Ακολούθως, στο πλαίσιο των προτεινόμενων προτάσεων και στην κατεύθυνση της διασφάλισης όρων «συνέχειας» στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης συμπεριλαμβάνεται το κρίσιμο ζήτημα της εφαρμογής αφενός κοινών διδακτικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δημοτικού και γυμνασίου που θα προάγουν τις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, και αφετέρου κοινών μεθόδων αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που θα αποτυπώνουν με τρόπο περιγραφικό και ποιοτικό το συνολικό μαθησιακό προφίλ της εξελισσόμενης ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορές

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Education Research*, 33(4), 325-339.

Carr, J. (2009). *Transitions in the Primary School*, INTO Consultative Conference on Education, όπως ανακτήθηκε από:

<https://www.into.ie/ROI/Publications/TransitionsPrimarySchool.pdf>.

Galton, M., Gray, J. & Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Norwich: DfES publications.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan J. (1996). *Schooling for Change: Revisiting Education for Early Adolescents*. London: Falmer Press.

Heinz, W. R. (2008). Life Course Dynamics. *Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology*, vol. 1, 1-7.

Margetts, K. (1999). Transition to school: Looking forward. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. *Australian Early Childhood Association*, όπως ανακτήθηκε από:

<https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>.

Sutherland, R., Ching Yee, W., McNess, E. & Harris, R. (2010). *Supporting learning in the transition from primary to secondary schools Bristol*, University of Bristol, Graduate School of Education 2010.

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο γυμνάσιο, στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ. έκδ.), Πρακτικά συνεδρίου: «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40/2005, 78-102.

Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Α΄ έκδοση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο: Ε. Γουργιώτου (επιστ. επιμ.), *Μετάβαση & Συνέχεια στην εκπαίδευση, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, σελ.25-39, Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*, Λευκωσία: Πάργα