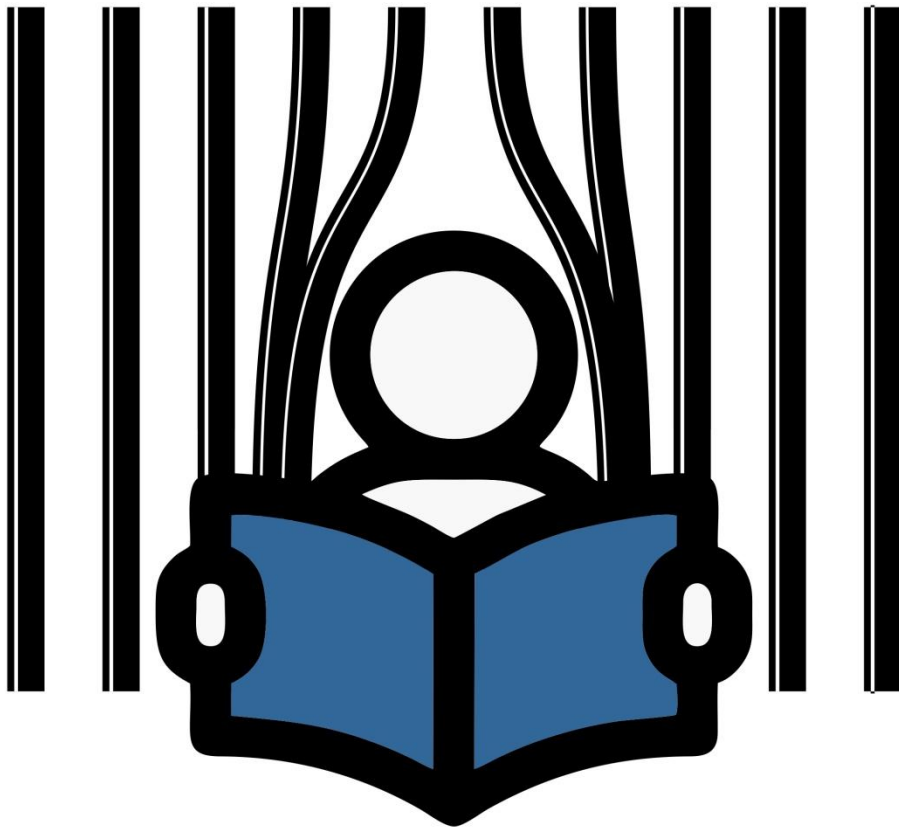




# Σχολεία στη φυλακή;



Τζινάβου Αλεξάνδρα  
Ανάγνου Ευάγγελος

ISBN: 978-618-5468-09-5

# Σχολεία στη Φυλακή;

Έκδοση

©εκπ@ιδευτικός κύκλος

2022

© Τζινάβου Αλεξάνδρα, Ανάγνου Ευάγγελος

Δημιουργία εξωφύλλου & οπισθοφύλλου:

Νιαβής Σπύρος

ISBN: 978-618-5468-09-5

## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ .....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΦΥΛΑΚΗΣ .....	4
1.1 Η φυλακή ως θεσμός και υποκοουλτούρα .....	4
1.2 Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ .....	11
2.1 Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων κρατουμένων .....	11
2.2.1 Η εκπαίδευση στις φυλακές διεθνώς.....	12
2.2.2 Η εκπαίδευση στις φυλακές στην Ευρώπη .....	15
2.2.3 Η εκπαίδευση στις φυλακές στην Ελλάδα .....	16
2.3 Γιατί εκπαίδευση στη φυλακή; .....	18
2.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης στις φυλακές.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ.....	23
3.1 Τα ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης στην Ελλάδα .....	23
3.1.1 Σκοπός και στόχοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές.....	25
3.1.2 Προγράμματα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ.....	29
4.1 Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής άσκησης του ρόλου του εκπαιδευτή στα ΣΔΕΦ .....	29
4.2 Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτών ενηλίκων κρατουμένων.....	32
4.3 Εμπόδια και δυσκολίες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή των ΣΔΕΦ.....	34
4.4 Ο ρόλος της επιμόρφωση στην προώθηση επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ .....	39
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	43
5.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	43
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	46
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριων των ΣΔΕ φυλακών Δομοκού και Μαλανδρίνου. ....	46

6.2 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για τις συνθήκες που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο στη λειτουργία των ΣΔΕ φυλακών.....	53
6.3 Συνθήκες της φυλακής που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών.....	55
6.4 Διαχείριση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτές/τριες .....	60
6.5 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο εκπαιδευτικό τους έργο οι εκπαιδευτές/τριες .....	63
6.6 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές/τριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	65
6.7 Παράγοντες που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ Δομοκού και Μαλανδρίνου.....	67
6.8 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών σχετικά με τη βοήθεια που θα αποκόμιζαν με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης-ανάπτυξης .....	70
6.9 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στα ΣΔΕ φυλακών.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	78
7.1 Συζήτηση.....	78
7.2 Συμπεράσματα .....	82
ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	87
Ξενόγλωσση.....	87
Ελληνόγλωσση.....	91

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές στοχεύει στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των εγκλεισμένων, που συχνά οδηγεί σε παραβατικότητα και υποτροπή. Στην Ελλάδα υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για κρατούμενους, όπως αυτά της επαγγελματικής κατάρτισης και συμβουλευτικής. Με την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εντός των φυλακών (ΣΔΕΦ), καταβλήθηκε μια πιο συστηματική και ολοκληρωμένη προσπάθεια για τη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

Το παρόν ηλεκτρονικό βιβλίο έχει ως στόχο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των φυλακών Δομοκού και Μαλανδρινού κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Η συγγραφή του ξεκίνησε μετά από τη διαπίστωση ότι, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που είχε προηγηθεί, ενώ η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τα οποία λειτουργούν εντός σωφρονιστικών καταστημάτων περιλαμβάνει σημαντικό αριθμό άρθρων, εντούτοις δε φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο και με σχετικά βιβλία.

Ευελπιστούμε ότι το βιβλίο αυτό θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕΦ και την ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

Αλεξάνδρα Τζινάβου

Ευάγγελος Ανάγνου

Λαμία, 2022

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΦΥΛΑΚΗΣ

Το σωφρονιστικό σύστημα, με φυσικό χώρο εφαρμογής του τη φυλακή, συνήθως εμφανίζεται ως θεσμός προστασίας του κοινωνικού συνόλου από την παρέκκλιση και το έγκλημα. Στοχεύει στην πρόληψη και αποτροπή αζιόποιων πράξεων, στη βελτίωση της διαγωγής των «παραστρατημένων», στην επανακοινωνικοποίηση ατόμων που διέπραξαν άδικες, ασύγνωστες πράξεις και καταδικάστηκαν. Ο συσχετισμός όλων αυτών είναι δύσκολος και μπορεί να «θεαθεί» είτε ως τιμωρία με την συσώρευση δεινών για τους έγκλειστους, είτε ως μέριμνα με στόχο την επανένταξη μέσα σε ένα πλαίσιο ποινικού καταναγκασμού με συνθήκες συμβατικής ελευθερίας.

#### 1.1 Η φυλακή ως θεσμός και υποκοουλτούρα

Οι διακηρύξεις των φυσικών δικαιωμάτων, η υποχώρηση της μοναρχίας, η άνοδος της αστικής τάξης, η θεσμοθέτηση της αρχής του κοινωνικού κράτους δικαίου και η οριοθέτηση της σχέσης ατόμου κοινωνίας στα πλαίσια του κοινωνικού συμβολαίου, έδωσαν άλλη διάσταση στην αντιμετώπιση της εγκληματικότητας κι αποτέλεσαν τα θεμέλια για την δημιουργία της φυλακής. Η γέννηση της φυλακής εκτόπισε τις προηγούμενες δημόσιες μορφές τιμωρίας και από κυριαρχική γίνεται πειθαρχική, επίκεντρο της οποίας είναι η «υπακοή- χρησιμότητα» που επιβάλλεται μέσω συστηματικής παιδείας χωρίς έκδηλη βία και απαιτεί την «περίφραξη», την στέρηση της ελευθερίας, τον εγκλεισμό σε καθορισμένο χώρο κράτησης διαφορετικό από τους άλλους (Φουκώ, 1989, σ.188).

Σύμφωνα με το Φουκώ (1989, σ. 311), η φυλακή αποτελεί έναν πειθαρχικό οργανισμό, με δομικό στοιχείο την απομόνωση και αιτιατό της «την απόλυτη υποταγή» των εγκλείστων. Άρα, είναι ένα «ακραίο εξουσιαστικό φαινόμενο» που λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο απαγορεύσεων με έλλειψη δικαιωμάτων και απαγόρευση επικοινωνίας με τον έξω κόσμο (Φουκώ, 1976, σ.26). Στηρίζεται στον περιορισμό της ελευθερίας και στον διαρκή έλεγχο του χρόνου των εγκλείστων ατόμων. Η φυλακή παρουσιάζεται ως μετάβαση στον ανθρωπισμό και αποτελεί σύγχρονο πρότυπο τιμωρίας, «εδραιώνοντας την ποσοτική αναλογία ανάμεσα στο έγκλημα και την χρονική διάρκεια της ποινής» (Δέγλερης, Κοτυφίδου, Νικολόπουλος, 1988, σ.108). Κατά τον Goffman (1994, σ.21), η φυλακή είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα ολοκληρωτικού ασύλου που θεμελιώνεται στον απόλυτο έλεγχο της συμπεριφοράς των εγκλείστων και αποτελεί την έμπρακτη απάντηση της κοινωνίας απέναντι σε συμπεριφορές που προσβάλλουν τις κοινωνικές αξίες και κλονίζουν την κοινωνική ισορροπία.

Σύμφωνα με την άποψη του Κουλούρη (2019) σε ένα συνεπές κοινωνικό κράτος ο μόνος «λόγος νομιμοποίησης της φυλακής είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης των προσώπων που τελούν υπό οποιαδήποτε μορφή ποινικού ελέγχου ή καταναγκασμού, στο δικαίωμά τους, δικαίωμα που απορρέει από την ίδια την ύπαρξη του κράτους δικαίου, να ενταχθούν σε κοινωνικές σχέσεις και υποστηρικτικά δίκτυα που τους

*επιτρέπουν να συνεχίσουν τη ζωή τους με τους όρους που ισχύουν για τον υπόλοιπο πληθυσμό, χωρίς συγκρούσεις με την έννομη τάξη» (σελ.78).*

Το σωφρονιστικό σύστημα, πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο λειτουργεί η φυλακή, διαμορφώνεται κάθε φορά από τις δεδομένες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές επικρατούσες συνθήκες και επιτελεί έκδηλες και άδηλες λειτουργίες. Διαφοροποιεί τους πολίτες που τηρούν τους ισχύοντες κανόνες δικαίου από εκείνους που παρανομούν. Θέτει ένα μέρος του κοινωνικού συνόλου εκτός κοινωνικού ανταγωνισμού και αγοράς εργασίας (Κουλούρης, 2019) και το προετοιμάζει να επιστρέψει υπό δυσμενείς συνθήκες ή ενισχύει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση. Επιπλέον, επιβεβαιώνει τις σχέσεις εξουσίας και ανισότητας που συνάδουν με το κοινωνικοπολιτικό σύστημα. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το σωφρονιστικό σύστημα είναι καθοριστικής σημασίας για την αποστολή του τυπικού κοινωνικού ελέγχου και της ποινικής δικαιοσύνης.

Σήμερα, η φυλακή είναι μια ιδιότυπη κοινωνική οργάνωση, μια μικροκοινωνία με ιεραρχική δομή που ρυθμίζεται από τυπικούς και άτυπους κανόνες. Οι τυπικοί κανόνες καθορίζονται από τον Σωφρονιστικό Κώδικα και τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της, ενώ οι άτυποι κανόνες αφορούν κώδικες επικοινωνίας που διαμορφώνονται από δυο αντιτιθέμενους υποπολιτισμούς της φυλακής, μεταξύ των ίδιων των κρατουμένων και μεταξύ του προσωπικού της φυλακής και των κρατουμένων (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας, Πράνταλος, 2008,σ.184). Στην Ελλάδα, η φυλακή ως θεσμός, στηριζόμενη στις παραδοσιακές αξίες της, δηλαδή την ιεράρχηση, την τάξη και την πειθαρχία, επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες οι οποίες συχνά δεν πετυχαίνουν τον αρχικό σκοπό του εγκλεισμού του παραβάτη, που είναι ο σωφρονισμός και η επανένταξη. Αυτό συμβαίνει γιατί οι λειτουργίες της έχουν άλλα αποτελέσματα σε ένα καθεστώς ελεύθερης διαβίωσης και άλλα στο ολοκληρωτικό καθεστώς της φυλακής. Ερευνητές και μελετητές επισημαίνουν αφενός την αναποτελεσματικότητα του θεσμού ως προς τον σωφρονισμό των παραβατών κι αφετέρου την καταπίεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων ως προς τις συνθήκες διαβίωσης (Δασκαλάκης,1986· Wall & Churchill, 1992· Χασιώτης, 2010). Ο ποινικός νόμος συνδέει τη φυλακή με την αποστέρηση της ελευθερίας ως ύψιστη και αποδεκτή τιμωρία στη συλλογική συνείδηση. Όμως, η φυλακή καλείται να αναλάβει μια ηθική αποστολή, την «τεχνική της αναμόρφωσης», τη βελτίωση του παραβάτη, την επιχειρούμενη τροποποίηση της συμπεριφοράς του (Giddens,2002,σ.269). Η φυλάκιση λειτουργεί ως ποινή των παραβατών και προφύλαξη των πολιτών από αυτούς, αλλά και ως ένα οργανωμένο πρόγραμμα «βελτίωσης» του ατόμου, ώστε να υιοθετήσει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, με το δεύτερο να είναι το πρακτικό αποτέλεσμα της βελτίωσης. Ο διπλός αυτός στόχος της φυλακής επιτελείται μέσω της μόρφωσης, της παιδείας, της διαμόρφωσης των κρατουμένων (Βεργίδης, Ασημάκη,Τζιντζίδης,2007,σ.63·Δασκαλάκης, 1988).

Η λειτουργία της φυλακής συντείνει στην αποφυγή σχηματισμού ομοιογενούς και αλληλέγγυου πληθυσμού μέσα στον οργανωμένο μικρόκοσμο των εγκληματιών

(Φουκώ,1989, σ.321) και ως εκ τούτου στα πλαίσιά της δημιουργείται μια υποκουλτούρα, «ένα είδος αντι-κοινωνίας με τη δικιά της φιλοσοφία, τους δικούς της νόμους και τις δικιές της αξίες (Τσαλίκου, 2006. σ.189). Η έννοια υποκουλτούρα αναφέρεται στο σύνολο των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας που διακρίνεται από τον υπόλοιπο πληθυσμό ως προς τον κώδικα αξιών, τον γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, τους κοινωνικούς κανόνες και τη συμπεριφορά. Δεν αναφέρεται αναγκαστικά στον υπόκοσμο, αλλά χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη λοξοδρόμηση, τη συμπεριφορά μιας ομάδας που παρεκκλίνει από τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφορά και τους κοινωνικά καθιερωμένους κανόνες (Κασιμάτη, Γεωργούλας, Παπαϊωάννου, Πράνταλος,2008.σελ.193). Ο σχηματισμός υποκουλτούρας, αυτής της μοναδικής λανθάνουσας μορφής κοινωνικού ελέγχου στην φυλακή, γίνεται από ομάδες κρατουμένων είτε για να αμβλύνονται τα δεινά του εγκλεισμού είτε για να διατηρείται και να μεταφέρεται στο περιβάλλον της φυλακής η υποκουλτούρα της βίας και των παραβατών της έξω-κοινωνίας (Edgar, Donnell & Martin, 2003). Μέσω αυτής αναπτύσσεται ένα σύστημα εξουσίας που, παρόλο που είναι άτυπη, περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, αξιών, στάσεων και καθοδηγεί τη συμπεριφορά των εγκλειστών, αλλά και του προσωπικού της φυλακής (Δρόσου, 2016).

Η υποκουλτούρα των φυλακών έχει συμβολικές διαστάσεις και επεκτάσεις. Οι αιτίες γέννησής της πρέπει να αναζητηθούν στις πολυπληθείς στέρησεις που βιώνει ο εγκλειστος με την είσοδό του στη φυλακή. Με την καταδίκη του ο κρατούμενος βιώνει την κοινωνική αποδοκιμασία, η οποία ενισχύεται με τον εγκλεισμό και ενδυναμώνεται με συμβολικές διαδικασίες. Υπόκειται σε «διαδικασίες ταπείνωσης» και «τελετές εξευτελισμού» (Λαμπροπούλου, 1994, σ.245), όπως ομοιόμορφες στολές, κινήσεις σεβασμού και υποταγής προς τους ανωτέρους, που μπορεί να κυριαρχούσαν σε άλλες εποχές, αλλά εντοπίζονται και σήμερα σε φυλακές τόσο των αναπτυγμένων, όσο και των υποανάπτυκτων κοινωνιών (Sykes,1958, σ.66). Έτσι, ο χώρος της φυλακής ως χώρος έκτισης της ποινής, αλλά και ως χώρος με συμβολικές διαστάσεις επιδρούν στην ψυχοσύνθεσή και στην συμπεριφορά του εγκλειστού εντός και εκτός φυλακής, τον οδηγούν στην ανάπτυξη της υποκουλτούρα της φυλακής ως μηχανισμό αντίδρασης και άμυνας στα δεινά του εγκλεισμού (Καρδαρά, 2018).

Ο κρατούμενος, βιώνοντας τα δεινά της φυλάκισης και θέλοντας να βρει διέξοδο, έχει ανάγκη να διοχετεύσει τις απομείνασες δυνάμεις του σε συνδιαλλαγές – συναναστροφές με τους συγκατατούμενους με τους οποίους έχει ταύτιση απόψεων και στάσεων. Αυτή, λοιπόν, η ανάγκη αποτυπώνεται με τους όρους «της υποκουλτούρας ή της υποπολιτισμικής ομάδας της φυλακής ή ως κώδικας των κρατουμένων» (Χάιδου, 2002). Ο κώδικας των κρατουμένων ενέχει ένα μέρος των χαρακτηριστικών της κουλτούρας της κοινωνίας, του σωφρονισμού, της υποκουλτούρας της εγκληματικότητας και της κουλτούρας της φυλακής (Δρόσου, 2016). Ο Panoussis (2000) υποστηρίζει ότι οι κρατούμενοι δεν έχουν τα χαρακτηριστικά μιας πραγματικής κοινότητας, αλλά αποτελούν κάτι σαν ομάδα, με υποτυπώδη συγκρότηση, της οποίας τα μέλη δεν επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, δε συνδέονται με



ισχυρούς δεσμούς, δεν επικοινωνούν συχνά και αποκλειστικά μεταξύ τους, όπως τα μέλη μιας κοινότητας. Το σύγχρονο σύστημα συμπεριφοράς των κρατουμένων δε στηρίζεται στην αλληλεγγύη ως σύνολο, αλλά στον κατακερματισμό σε μικρές εχθρικές μεταξύ τους ομάδες. Την έλλειψη συνοχής και ανεκτικότητας επιτείνουν οι συνθήκες συνωστισμού στα σωφρονιστικά καταστήματα, η ανεξέλεγκτη διακίνηση ουσιών και η διεκδίκηση ελέγχου της φυλακής από οργανωμένες ομάδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επικράτηση της ανασφάλειας, η οποία με την σειρά της οδηγεί στην εθελοντική απομόνωση και στις επιλεκτικές διαπροσωπικές σχέσεις (Pollock, 1997).

Στην αναζήτηση της γένεσης της υποκουλτούρας της φυλακής έχουν διατυπωθεί θεωρίες όπως:

1. Η θεωρία της ενδογενούς υποκουλτούρας που βασίζεται στην κοινωνιολογική θεωρία του δομολειτουργισμού. Σύμφωνα με αυτήν, η υποκουλτούρα πηγάζει από τη δομή της φυλακής, το περιοριστικό πλαίσιο λειτουργίας της και ποικίλλει ανάλογα με τον είδος της. Η δημιουργία της υποκουλτούρας αποτελεί ένα είδος «οχυρού» των κρατουμένων, για να αντεπεξέλθουν τα δεινά και τις στέρησεις του εγκλεισμού (Καρδαρά, 2018).

2. Σύμφωνα με τη θεωρία του μεταφερόμενου πολιτισμού, η υποκουλτούρα δεν γεννιέται μέσα στη φυλακή, αλλά μεταφέρεται σε αυτήν από τον έξω κόσμο (Λαμπροπούλου, 1994, σ.248). Οι εγκλειστοί, ως φορείς προσωπικών βιωμάτων, μεταφέρουν το αξιακό τους σύστημα και τις συμπεριφορές που έχουν αναπτύξει πριν την παράβαση μέσα στη φυλακή. Η εν λόγω θεωρία βασίζεται στη θεωρία της πολιτιστικής διάδοσης (με εκπροσώπους τους E. Smith, A. Kroeber οπ. αναφ. η Καρδαρά, 2018) και παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί υποστηρίζει ότι η υποκουλτούρα σχετίζεται άμεσα με βιώματα και εμπειρίες των εγκλειστών από την προ-ιδρυματική τους κοινωνικοποίηση. Συνεπώς, εκτός ότι υφίστανται πολλοί τύποι υποκουλτούρας στη φυλακή, οι μορφές αυτές δεν είναι γέννημα των συνθηκών διαβίωσης στη φυλακή, αλλά είναι κίβδηλοι τύποι της έξω κοινωνίας που εισάγονται από τους παραβάτες (Κοδέλλας, 2016). Εξέλιξη αυτής της θεωρίας αποτελεί η εργασία του κοινωνιολόγου και εγκληματολόγου D. Cressey που με τον μαθητή του και πρώην κατάδικο J. Irwin εντόπισαν τρεις υποκουλτούρες στη φυλακή. Την υποκουλτούρα των κλεφτών που δημιουργείται εκτός φυλακής. Την υποκουλτούρα των καταδίκων, γέννημα εντός της φυλακής, στην οποία ανήκουν κρατούμενοι που έχουν παραβατική συμπεριφορά από την παιδική ηλικία. Τέλος, τη νόμιμη υποκουλτούρα, στην οποία περιστασιακοί παραβάτες προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε πρότυπα που επικρατούν εντός και εκτός φυλακής (Blomberg, Lucken, 2006).

3. Τέλος μια ακόμα θεωρία είναι η συνθετική, σύμφωνα με την οποία όλα τα προαναφερθέντα λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Η συμπεριφορά των εγκλειστών είναι αποτέλεσμα εμπειριών προ-φυλακής και παραγόντων που προέρχονται από το είδος της φυλακής και μετά την αποφυλάκιση (Λαμπροπούλου, 1994).

Τελικά, η υποκοουλτούρα της φυλακής είναι πολυπαραγοντική. Αν θέλουμε να την αναλύσουμε, μάλλον θα πρέπει να στηριχτούμε στη θεωρία της αλληλεπίδρασης ή κοινωνικής διαντίδρασης, με κύριους εκπροσώπους τους C.Cooley και G.H.Mead. Σύμφωνα με αυτήν, ο κατοπτρικός-κοινωνικός εαυτός διαμορφώνεται μέσω μιας συμβολικής διαδικασίας, μέσα από συμβολικές αλληλεπιδράσεις, κατά την οποία υποκειμενικές εμπειρίες γίνονται αντικειμενικές με αμοιβαία αποδοχή συμβόλων. Ο έγκλειστος έχει διαμορφώσει την προσωπικότητά του σύμφωνα με τον πολιτισμό που ανήκει εκτός φυλακής και γίνεται δέκτης σημαντικών επιδράσεων μέσα στην φυλακή. Αναμφισβήτητα βαθμιαία σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ενστερνίζεται κάποιον τύπο υποκοουλτούρας στη φυλακή, γιατί συνειδητά ή ασυνείδητα φοβάται την περιθωριοποίηση (Καρδαρά 2018).

Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε την ύπαρξη μιας υποκοουλτούρας μέσα στα σωφρονιστικά καταστήματα, αλλά μιλάμε για συνύπαρξη ποικίλων και διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων που διεκδικούν εξουσία, προνόμια, υπηρεσίες και το καθένα διέπεται από δικούς του κανόνες (Hunt, Riegel, Morales &Waldorf, 1993). Αποτελεσματικό μέσο για την πραγματοποίηση των σκοπών και των επιδιώξεων των διαφορετικών ομάδων στις φυλακές είναι η βία, η οποία δεν εκδηλώνεται μόνο μεταξύ των ομάδων, αλλά και σε επίπεδο εσω-ομάδας. Ο Chaplin (οπ. αναφ. ο Goldstein, 1994 σ.109) εισήγαγε τον όρο mob, για να καταδείξει τη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά του πλήθους που δρα κάτω από συναισθηματικές συνθήκες. Για τη διατήρηση των ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων των κρατουμένων μέσα στη φυλακή, πρωταρχικής σημασίας είναι η αρχηγική στάση, η σωματική και ψυχική δύναμη, η επιβολή του ενός στον άλλον.

Επιπλέον, λόγω της διαφοροποίησης των κρατουμένων και για να διασφαλιστεί η αλληλεγγύη και η κοινωνική ειρήνη, ισχύουν η τιμιότητα μεταξύ τους, η εμπιστοσύνη όταν έρχονται αντιμέτωποι με το προσωπικό της φυλακής, το ότι δεν προδίδονται μεταξύ τους και η προστασία του ιδιωτικού χώρου (κελιού) (Wolfgang, Ferracuti,1996). Συνήθως οι έγκλειστοι προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με τις νόρμες της υποκοουλτούρας για να εισπράξουν αρεστές αντιδράσεις από τους άλλους και να διατηρήσουν το status τους στη φυλακή. Στους μη αποδεχόμενους αυτή την υποκοουλτούρα παρατηρούνται επιζήμιες συμπεριφορές που είναι: η προσβολή, ο αποκλεισμός απ' την ομάδα, η κλοπή, η απειλή, η επίθεση (και σεξουαλική) και το έμμεσο bullying (Edgar και συν., 2003). Τελικά, το σωφρονιστικό σύστημα, παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις έχει δεχθεί, εξακολουθεί να υπονομεύεται από την ελλιπή δομή του και η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τη μικροκοινωνία των εγκλειστών αποτυπώνεται δυσλειτουργικά σε αυτό.

## **1.2 Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού**

Η εμπειρία του εγκλεισμού επιφέρει βίαιη και ολοκληρωτική αλλαγή στη ζωή του κρατούμενου. Προκαλεί τον βίαιο διαχωρισμό του ατόμου από το κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον και τη βίαιη ένταξή του στο περιβάλλον της φυλακής που στηρίζεται στην απομόνωση. Αλλάζουν άρδην το σύνολο των δραστηριοτήτων και των συνηθειών του παραβάτη, συρρικνώνονται οι ελευθερίες του, η ζωή του

ελέγχεται και ετεροκαθορίζεται. Ο εγκλεισμός ως μορφή τιμωρίας επιδρά στη σκέψη, τη θέληση και το θυμικό του κρατούμενου, εστιάζει στις επιθυμίες, στα πάθη, στις ανωμαλίες, χειραγωγεί δηλαδή την άυλη υπόστασή του, χωρίς να συντρίψει το σώμα του, ακολουθώντας την «πολιτική τεχνολογία του σώματος» (Φουκώ, 1999, σ.13). Για τον φυλακισμένο κατασκευάζεται ο όρος *homocriminalis*, στον οποίο κύριος στόχος της ποινικής καταστολής δεν είναι το σώμα, αλλά η καρδιά και οι διαθέσεις (Δέγλερης, κ.συν.1988). Επιπλέον, το διάστημα εγκλεισμού διακρίνεται σε χρόνο θεσμικό και χρόνο έκτισης της ποινής. Ο θεσμικός χρόνος είναι αδυσώπητος, γιατί επιβάλλει ένα άτεγκτο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθείται από όλους τους κρατούμενους. Ο χρόνος της ποινής είναι εξίσου σκληρός, θεωρείται «χαμένος» χρόνος, «κλεμμένος» από τη ζωή τους και, ενώ παρέχει άφθονο ελεύθερο χρόνο, είναι ανυπόφορος (Μαυρή 2003).

Η διαδικασία του εγκλεισμού είναι μια τραυματική εμπειρία για τον κρατούμενο από την οποία απορρέουν προβλήματα σημαντικά και αποδίδονται από τον Sykes (1958) με τον όρο «δεινά του εγκλεισμού». Ο εγκλεισμός του ατόμου στη φυλακή συνεπάγεται στέρηση: ελευθερίας, σημαντικών υλικών αγαθών, υπηρεσιών και απολαύσεων. Η έλλειψη σεξουαλικών σχέσεων διαταράσσει την ψυχολογία του κρατούμενου. Μια κοινωνία ομοφύλων δημιουργεί άγχος, διαταράσσεται η εικόνα του φύλου γιατί απουσιάζει η εικόνα του έτερου και τούτο μπορεί να εγείρει λανθάνουσα ή εξαναγκαστική ομοφυλοφιλία με συναισθήματα ενοχής. Οι κανόνες της φυλακής θέτονται χωρίς τη συμμετοχή και την επιθυμία του κρατούμενου με αποτέλεσμα τη στέρηση της αυτονομίας του. Η ετερογένεια με την επιβολή αναγκαστικής συμβίωσης, ο συνωστισμός λόγω του υπερπληθυσμού στις φυλακές, ο συγχρωτισμός με άτομα που μπορεί να έχουν βίαιη συμπεριφορά δημιουργούν στον κρατούμενο το αίσθημα της ανασφάλειας (Sykes,1958).

Η εμπειρία του εγκλεισμού επιφέρει συγκεκριμένες ψυχολογικές διαταραχές στους κρατούμενους. Στο πρώιμο στάδιο του εγκλεισμού στη φυλακή οι κρατούμενοι έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να μιλήσουν και να «ξεχαστούν» από όσα βιώνουν. Ταυτόχρονα, εξωγενείς (τιμωρίες, είδος φυλακής), αλλά και ενδογενείς παράγοντες (χαρακτηριστικά προσωπικότητας) είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν δύσκολες ψυχικές καταστάσεις. Ευερεθιστότητα, ένταση, ενοχές (αγχώδη κατάθλιψη)· απαξίωση και απελπισία (γνωστική κατάθλιψη)· απώλεια όρεξης και ενέργειας, αυξημένη κούραση, διακυμάνσεις στη διάθεση, απώλεια βάρους (ενδογενής κατάθλιψη) (Ρηγούτσου, 2005). Με τις τιμωρίες και τα αυστηρά μέτρα αντιμετώπισης του φυλακισμένου επιτυγχάνεται η καθυπόταξη σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Η καθυπόταξη θεωρείται επιτυχημένη όταν γίνεται ξεκάθαρη στον κρατούμενο η διάλυση του «εγώ» του. Είτε για ιδεολογικούς είτε για ψυχολογικούς λόγους ο έγκλειστος φτάνει σε οριακές καταστάσεις και αποπειράται πράξεις «απελευθέρωσης» και ανακούφισης που ουσιαστικά αποτελούν «κραυγές αγωνίας». Κάποιες απ' αυτές είναι αυτοκαταστροφικές όπως οι αυτοκτονίες και οι απεργίες πείνας (Καϊσίδου, 2013·Ρηγούτσου,2005).

Σημαντική επίπτωση του εγκλεισμού αποτελεί και το «φαινόμενο του ιδρυματισμού» ή ιδρυματοποίηση. Με τον όρο εννοείται η διαδικασία ενσωμάτωσης στο άκαμπτο πλαίσιο της φυλακής κατά την οποία εσωτερικεύονται οι αρχές και οι κανόνες που

συνθέτουν τον κώδικα του «υποπολιτισμού» των εγκλείστων. Καταλυτικοί παράγοντες προσαρμογής στην υποκουλτούρα της φυλακής αποτελούν ο χρόνος παραμονής στη φυλακή, το είδος της φυλακής (φυλακές υψίστης ασφαλείας), το μέγεθος της φυλακής, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του εγκλείστου (Καρδαρά, 2016).

Οι επιπτώσεις του εγκλεισμού δεν περιορίζονται μόνο κατά την παραμονή του κρατούμενου στη φυλακή αλλά ο εγκλεισμός «επιφέρει μακροχρόνιες συνέπειες μειωτικές της προσωπικότητάς του» (Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής της Κοπεγχάγης, 1995). Μετά την έκτιση της ποινής ξεκινά μια καινούργια ζωή για τον πρώην κατάδικο. Μολονότι ένας από τους βασικούς στόχους του σωφρονιστικού συστήματος είναι η επανακοινωνικοποίηση, τούτο ελάχιστες φορές συμβαίνει. Ο στιγματισμός της ποινικής καταδίκης δημιουργεί κοινωνικά, οικονομικά προβλήματα, αισθήματα ντροπής, τύψεις και ενοχής στη μεταγενέστερη ζωή του. Ο ίδιος καταπίπτει κοινωνικά και αισθάνεται υπεύθυνος για τυχόν στιγματισμό της οικογένειά του, καθώς η κοινωνία τον απορρίπτει. Όλα αυτά αποτελούν αιτίες για ψυχολογικές ασθένειες, κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές τάσεις, και κοινωνικό αποκλεισμό (Κωνσταντίνου, 2018· Καϊσίδου, 2013). Συμπερασματικά, η εμπειρία του εγκλεισμού αποτελεί μια έντονη και ριζική αλλαγή στη ζωή του κρατούμενου με ατομικές, κοινωνικές επιπτώσεις και ψυχολογικές διαταραχές οι οποίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του και πολλές από αυτές πλήττουν ανεπανόρθωτα τη ζωή του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Η εκπαίδευση στη φυλακή ή διορθωτική εκπαίδευση (Correctional Education) έχει σκοπό την επανασύνδεση των κρατουμένων με την εκπαιδευτική διεργασία, τον περιορισμό των «δεινών του εγκλεισμού», την αναβάθμιση και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την επανακοινωνικοποίηση και την μείωση της υποτροπής (Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης Νο (89) 12· Δημητρούλη, και συν. 2006, σ. 200-201· Ρηγούτσου, 2005, σ.13) Στη χώρα μας γίνονται αξιόλογες προσπάθειες για τη διασφάλιση της εκπαίδευσης των πολιτών που έχουν διαπράξει αξιόποινες πράξεις και στερούνται την ελευθερία τους.

### 2.1 Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων κρατουμένων

Οι κρατούμενοι ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, γιατί ο χώρος της φυλακής λειτουργεί ως παράγοντας περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή και στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτή (Χρόνη, 2018.σ. 77· Καπέλου & Χαλούλια, 2019.σ.5). Για τους κρατούμενους η έκτιση της ποινής αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα γεγονότα στη ζωή τους και είναι δυνατόν να ενισχύσει ή να απομειώσει τις εξελίξεις του αποκλεισμού (Cross,1992). Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων-κρατουμένων είναι:

- Ο κοινωνικός στιγματισμός των καταδικασθέντων, καταλυτικής σημασίας παράγοντας τόσο για το περιβάλλον τους, όσο και για την προσπάθειά τους για κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση (Sykes, 1958).
- Η απαξιωτική τους θέση, που απορρέει από την απουσία ιδιωτικής ζωής και την κατάργηση της αυτονομίας τους (Χατζηνικολάου, 2006.σ.63).
- Η ιδρυματοποίηση, με τις όποιες στέρσεις συνεπάγονται από τον εγκλεισμό τους στη φυλακή: στέρηση ελευθερίας κινήσεων, αυτονομίας, αγαθών, σεξουαλική στέρηση (Sykes, 1958).
- Η υποεκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης λόγω αντιμετώπισης οικογενειακών καταστάσεων, χαμηλού εισοδήματος, παιδικής εργασίας, χαρακτηριστικά οικογενειακής προέλευσης, νοοτροπία των γονιών, δική τους ευθύνη και ανευθυνότητα, ανωριμότητα, άγνοια της μελλοντικής χρήσης της εκπαίδευσης (Καπέλου & Χαλούλια 2019.σ.6· Βεργίδης, Ζάγκος, Κόκκινος, Κουτούζης, Κυρίδης, Πανδής, Σωτηρόπουλος, 2013.σ.26).
- Η έλλειψη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, χαμηλό επαγγελματικό προφίλ. Η έλλειψη ευκαιριών εκπαίδευσης και απασχόλησης (Καπέλου & Χαλούλια, 2019.σ.506· Βεργίδης και συν. 2013.σ.26).
- Οι αρνητικές εμπειρίες από προηγούμενες επαφές με το εκπαιδευτικό σύστημα, μαθησιακές δυσκολίες, παγιωμένες αντιλήψεις (Καπέλου & Χαλούλια, 2019.σ.506· Βεργίδης και συν. 2013.σ.26).

- Τα προσωπικά, οικογενειακά, κοινωνικά προβλήματα (Βεργίδης και συν. 2013.σ.27).
- Η χρήση ουσιών, ψυχικές διαταραχές, παραβατική συμπεριφορά (Καπέλου & Χαλούλια, 2019.σ.507).
- Η διαφοροποίηση ως προς την εκπαίδευση, την καταγωγή, τη θρησκεία, τον τρόπο ζωής, την ηλικία, τις γνωστικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, την υγεία του έγκλειστου πληθυσμού (Καπέλου & Χαλούλια, 2019.σ.507).

Η εκπαίδευση στα σωφρονιστικά καταστήματα είναι μέρος της έκτισης της ποινής των κρατούμενων και συμβάλλει στην ελάφρυνση των δεινών του εγκλεισμού, την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης τους, αλλά και στην ομαλή κοινωνική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση όταν αποφυλακιστούν (Καπέλου & Χαλούλια, 2019. σ. 506).

## **2.2 Η εκπαίδευση στις φυλακές σήμερα**

Με τον όρο εκπαίδευση στις φυλακές ή διορθωτική εκπαίδευση εννοούμε κάθε εκπαιδευτική διεργασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των σωφρονιστικών καταστημάτων. Περιλαμβάνει προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, προγράμματα που ισοδυναμούν με εκείνα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, προγράμματα αποκατάστασης και εξ αποστάσεως, προγράμματα τέχνης και χειροτεχνίας. Η εκπαιδευτική πρακτική στα σωφρονιστικά καταστήματα συνάδει με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας, αλλά και με την κοινωνική στάση και φιλοσοφία απέναντι στον έγκλειστο πληθυσμό (Οικονόμου, 2018). Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση στη φυλακή είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος της μείωσης των ποσοστών της υποτροπής, γεγονός που εξοικονομεί το κόστος των κρατικών δαπανών από μελλοντικές ποινές φυλάκισης. Στοχεύει στη βελτίωση της προσωπικότητας του κρατούμενου και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με μελλοντική προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης, στην ουσιαστική επανένταξη του αποφυλακισθέντα, στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των κρατούμενων, αλλά και γενικότερα στην κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, οι ελλείψεις του κρατικού προϋπολογισμού για τον σκοπό αυτό, η έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων, η δυσκολία διαχείρισης και παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συχνά δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τη διορθωτική εκπαίδευση. Η ιστορία, αλλά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές της εκπαίδευσης των φυλακών ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των χωρών.

### **2.2.1 Η εκπαίδευση στις φυλακές διεθνώς**

Η οργανωμένη διαδικασία παροχής εκπαίδευσης για κρατούμενους ξεκίνησε διακόσια χρόνια πριν, αν και από τότε εξελίχθηκε και διαφοροποιήθηκε ως προς τη δομή και τη φιλοσοφία της (Crayton & Neuesteter, 2008· Barton&Coley, 2006). Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν θρησκευτικό χαρακτήρα κι εφαρμόστηκαν στην πρώτη φυλακή Walnut Street Jail το 1789 στην Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ. Ήταν

γνωστά ως «σχολεία του Σαββάτου» (Crayton & Neuesteter, 2008, p.2) και αποσκοπούσαν στην ηθική και θρησκευτική ανασυγκρότηση της προσωπικότητας του κρατούμενου, με τη μελέτη της Βίβλου (Ρηγούτσου, 2005). Μέχρι το 1820 οι υπεύθυνοι χάραξης αυτού του τύπου εκπαιδευτικής πολιτικής υποστήριζαν ότι οι φυλακές είχαν γίνει επιεικείς, με αποτέλεσμα η διορθωτική εκπαίδευση να μην προωθείται. Στα τέλη του 19ου αιώνα δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στις φυλακές. Η δεκαετία του 1970 θεωρείται «χρυσή εποχή» της διορθωτικής εκπαίδευσης (Ryan & McCabe, 1994, σ.451), γιατί αποτελεί σημαντικό εργαλείο για επιτυχημένη επανένταξη. Τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν παράλληλα με εκείνα της επαγγελματικής, της μεταδευτεροβάθμιας και της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (Crayton & Neuesteter, 2008). Εντούτοις, θεωρήθηκε ότι με την παροχή ευκαιρίας στους κρατούμενους να αποκτήσουν πτυχίο ανταμείβονται άτομα ανεπιθύμητα. Η έλλειψη δημόσιας υποστήριξης και ο φόβος για αύξηση της «ήπιας» εγκληματικότητας οδήγησαν σε μείωση κατά το ήμισυ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές. Από το 2000 εισάγεται ο όρος «ορθολογική εκπαίδευση» με υποχρεωτικό χαρακτήρα, ο οποίος περιλαμβάνει σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν τους κρατούμενους στην καθημερινότητά τους. Επίσης, περιλαμβάνει προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχουν δεξιότητες για απασχόληση προωθώντας τη διεύρυνση προοπτικής και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των κρατουμένων (Crayton & Neuesteter, 2008). Η μακρά ιστορία της ορθολογικής εκπαίδευσης συνεπάγεται ότι αυτή είναι αποδεκτή ανάγκη και απαίτηση για τους φυλακισμένους. Όμως, οι φυλακές καταλήγουν να είναι τα δημοτικά σχολεία των έγκλειστων πληθυσμών. Σημαντικό εμπόδιο στην ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων στάθηκε η έλλειψη αξιόπιστων και συνεπών δαπανών, καθώς οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής διστάζουν να τα υποστηρίξουν, γι' αυτό και ο σχετικός νόμος απαιτεί από τους κρατούμενους την πληρωμή διδάκτρων με βάση το μισθό που λαμβάνουν από την εργασία τους μέσα στη φυλακή (Fulton, 2008 οπ. αναφ. Crayton & Neuesteter, 2008). Στη Ωκεανία, το πρώτο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην πολιτεία της Νέας Νότιας Ουαλίας το 1862 στο Darlingurst Gaol, όταν προσλήφθηκε ένας δάσκαλος για να παρέχει ηθική εκπαίδευση σε όποιον κρατούμενο εκούσια συμμετείχε στο πρόγραμμα (Ramsland, 1996. σ.32). Έως το 1900 στις φυλακές της Αυστραλίας εφαρμόζονταν βασικά εκπαιδευτικά προγράμματα γραμματισμού (Graffan, Shinkefield & Lavelle, 2014) και μέχρι το 1950 σε όλες τις μεγάλες φυλακές της ηπείρου προσφέρονταν και προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ramsland, 1996. σ.309). Στην «Έκθεση της Γερουσίας για την Έρευνα για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στις Διορθωτικές Εγκαταστάσεις» το 1996 αναφέρεται ότι η εκπαίδευση στις αυστραλιανές φυλακές θα μπορούσε να περιγραφεί ως ντροπή, λόγω των σοβαρών ελλείψεων στις κτιριακές εγκαταστάσεις των φυλακών και των παρωχημένων προγραμμάτων σπουδών (Tierney, 1996). Από το 2001 έως το 2006 ξεκίνησε μια εθνική στρατηγική σε όλες τις φυλακές της ηπείρου παρέχοντας κάποιας μορφής τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, κάθε κράτος διατηρεί τον έλεγχο των προγραμμάτων αυτών. Η διαθεσιμότητα και η ποιότητα εκπαίδευσης στις φυλακές

της χώρας μειώνονται σημαντικά και το ενδιαφέρον της κυβερνητικής πολιτικής εστιάζεται «από τη φυλακή της αποκατάστασης στη φυλακή της τιμωρίας» (Devine, 2007).

Στην Αφρική, η διορθωτική εκπαίδευση είναι λιγότερο παγιωμένη απ' ό,τι στις χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου (Indabawa, Oduaran, Tai, Walters, 2000). Η πρώτη φυλακή στη «Μαύρη» ήπειρο ιδρύθηκε το 1872, στη Νιγηρία. Όμως, κανένα επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είχε εφαρμοστεί από την κυβέρνηση της Νιγηρίας μέχρι το 1986, οπότε και ξεκίνησαν οργανωμένα προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από τους ίδιους τους κρατούμενους (Usiwoma, 1999). Η φυλακή στη χώρα αυτή έχει τιμωρητικό χαρακτήρα με ελάχιστους ή καθόλου πόρους για εκπαιδευτικά προγράμματα αποκατάστασης. Η παρεχόμενη εκπαίδευση διαφέρει από φυλακή σε φυλακή και δεν προσφέρει τίποτε περισσότερο από άτυπες μορφές εκπαίδευσης για τη διατήρηση της λειτουργίας των φυλακών. Μόλις το 2016 το Εθνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ίδρυσε έξι κέντρα εκπαίδευσης σε αντίστοιχο αριθμό φυλακών και προσφέρει στους κρατούμενους έκπτωση στα δίδακτρα (Sawahel, 2017).

Στη Νότια Αφρική το 1961 κατασκευάστηκαν οι φυλακές για εγκληματίες και πολιτικούς κρατούμενους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα γραμματισμού ήταν προσβάσιμα μόνο σε κρατούμενους που είχαν τη δυνατότητα πληρωμής διδασκτρών. Οι προσπάθειες των κρατουμένων να εκπαιδευτούν νομικά-πολιτικά παρεμποδίστηκε, σε βαθμό που απαγορεύτηκε η πρόσβαση στα ΜΜΕ (τηλεόραση, εφημερίδες, ραδιόφωνο). Από το 1993 η εκπαίδευση των κρατουμένων ήταν προνόμιο και όχι δικαίωμα. Τα μαθήματα παρέχονται από αμειβόμενους κρατούμενους και όχι από εξειδικευμένους δασκάλους και τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή είναι διαθέσιμα μόνο σε κρατούμενους που έχουν την οικονομική δυνατότητα για μαθήματα δι' αλληλογραφίας (Sawahel, 2017). Με χρηματοδότηση του ΟΗΕ στις φυλακές της Γκάνα το 2003 ξεκίνησαν προγράμματα βασικής εκπαίδευσης. Επιπλέον στο Μαρόκο, εδώ και αρκετά χρόνια, προσφέρονται στις αγροτικές φυλακές δεξιότητες καλλιέργειας και οι όποιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες εμπεριέχουν γενική παιδεία, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και μαθητείας (Czerwinski, König & Zaichenko, 2014).

Διορθωτική εκπαίδευση με ηθικό χαρακτήρα εισήχθη στις φυλακές της Ιαπωνίας το 1871 (Wilhelun, 2005). Τη δεκαετία 1880 έως 1890 η εκπαίδευση στις φυλακές θεωρήθηκε ένα από τα σημαντικά ζητήματα του σωφρονιστικού συστήματος της χώρας. Ωστόσο, οι διαφωνίες για την εφαρμογή της ηθικής εκπαίδευσης στους κρατούμενους οδήγησε τα ιδρύματα να υιοθετήσουν δικά τους μεμονωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Hardacre, Lewis, 1997). Από το 1910 στην Ιαπωνία θεσμοθετήθηκε η εκπαίδευση σε όλους τους ανήλικους κρατούμενους και για τους ενήλικους η εθελοντική συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Από το 1920, με την ίδρυση της Δημοκρατίας της Κίνας, ο θρησκευτικός και ηθικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στις φυλακές αντικαταστάθηκε από την πνευματική εκπαίδευση με σκληρή δουλειά (Mühlhahn, 2009). Εκτός από το γραμματισμό στα εκπαιδευτικά προγράμματα, εισήχθησαν μαθήματα μουσικής, λαϊκής ηθικής, ο κομφουκιανισμός και η διδασκαλία του δόγματος των κομμάτων (Mühlhahn, 2009).



Το 1981 η εκπαίδευση των φυλακών συμπεριελήφθη στο εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αυξάνοντας την πρόσβαση των κρατουμένων (Simon, 2001).

### 2.2.2 Η εκπαίδευση στις φυλακές στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη, οι επιστημονικές έρευνες έχουν καταδείξει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του έγκλειστου πληθυσμού και παράλληλα το έλλειμμα επαγγελματικών δεξιοτήτων. Εξαιτίας των περιορισμένων πόρων σε ανθρώπινο δυναμικό και σε χρηματοδοτήσεις, τα σωφρονιστικά καταστήματα δεν μπορούν να αναπληρώσουν τις ανεπάρκειες των βαθμίδων εκπαίδευσης και των επαγγελματικών δομών ώστε να εφοδιάσουν τους κρατούμενους με προσόντα, ικανότητες και δεξιότητες για κοινωνική και εργασιακή επανένταξη (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των κρατουμένων κατοχυρώνουν οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης [Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Φυλακών, No Rec (89)12] για την «Εκπαίδευση στην φυλακή», οι οποίες εκτός των άλλων λαμβάνουν υπόψη, το βασικό δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, τη σημασία της εκπαίδευσης για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, τις εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω υψηλού ποσοστού φυλακισμένων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την επανακοινωνικοποίηση των φυλακισμένων [Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Φυλακών, Εισήγηση No R(1989)12]. Τα ευρωπαϊκά νομοθετήματα συστήνουν στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, μέσω των οποίων θα προωθούνται τα προαναφερόμενα και μεταξύ άλλων τονίζεται ότι τα κράτη-μέλη οφείλουν να αποδεχθούν ότι «η εκπαίδευση για τους κρατούμενους, πρέπει να είναι η ίδια με αυτή που παρέχεται και στους υπόλοιπους πολίτες» [Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Φυλακών, Εισήγηση No R(2006)2], με προτεραιότητα στον αλφαριθμητισμό, στη βασική εκπαίδευση και στην εθελοντική συμμετοχή των κρατουμένων. Επισημαίνεται σε αυτά ότι η διορθωτική εκπαίδευση οφείλει: να εστιάζει στην ολιστική ανάπτυξη του έγκλειστου, προετοιμάζοντάς τον για τη ζωή μετά την απελευθέρωσή του· να επιτρέπει στους φυλακισμένους να μετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα εκτός φυλακής. Προτείνεται, ακόμη, «να ληφθούν μέτρα ώστε να συνεχίσουν την εκπαίδευση μετά την αποφυλάκισή τους» (Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Φυλακών, Εισήγηση No R(2020)17). Στην προαναφερόμενη εισήγηση, στο άρθρο 26 κανόνας 106, επισημαίνεται ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατουμένων υπενθυμίζοντας το καθήκον των αρχών να ενθαρρύνουν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εγκλείστων με την παροχή κατάλληλων προγραμμάτων. Επιπλέον, τα κράτη οφείλουν να παρέχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και το αναγκαίο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε γενικές γραμμές προσαρμόζουν τις διορθωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές με αυτές τις συστάσεις. Θεσμοθετούν και εφαρμόζουν προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν οι φυλακές των κρατών μελών. Χώρες όμως όπως η Γαλλία, η Αγγλία και με πρόσφατες

ρυθμίσεις και η Ελλάδα, δίνουν τη δυνατότητα στους φυλακισμένους και για πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας πραγματοποιεί έναν σύγχρονο τρόπο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις φυλακές, το πρόγραμμα Virtual Campus. Πρόκειται για παροχή εκπαίδευσης μέσω ενός ασφαλούς διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος, δίνοντας τη δυνατότητα στους παραβάτες να συνεχίσουν τη μάθηση και μετά την αποφυλάκισή τους, εάν αυτή δεν έχει ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια που εκτίουν την ποινή τους (Studies with the Open University: Παπαϊωάννου, 2016, σ. 63).

Στη Γερμανία, τα δύο προγράμματα Mabis και ZubilisDP που λειτουργούν στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας EQUAL, επικεντρώνονται στην ενίσχυση της επαγγελματικής απορρόφησης των κρατουμένων (Καρδαρά, 2020). Στη Σουηδία, στο πλαίσιο κάθε φυλακής, λειτουργεί κέντρο εκπαίδευσης που παρέχει πάνω από 130 ολοκληρωμένα προγράμματα με δυνατότητα πρόσβασης όλων των κρατουμένων (Bra, 2015· Παπαϊωάννου, 2016, σ.61).

Στις φυλακές των σκανδιναβικών χωρών (Δανία, Φινλανδία, Νορβηγία, Σουηδία) παρέχονται εκπαίδευση και κατάρτιση που αντικατοπτρίζουν το συνηθισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και άτυπες δεξιότητες (δεξιότητες ζωής, ικανότητες λειτουργίας στην εργασία, στην κοινωνία και την οικογένεια) δηλαδή προωθείται μια προοπτική Δια Βίου Μάθησης (Bra, 2015).

Στη Νορβηγία, η εφαρμογή του υπο-προγράμματος Interneto flatmates στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη φυλακή με χρήση των ΤΠΕ (Καρδαρά, 2020).

### **2.2.3 Η εκπαίδευση στις φυλακές στην Ελλάδα**

Το σωφρονιστικό σύστημα σε κάθε χώρα διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ηθικές αντιλήψεις. Στην Ελλάδα, διαρρυθμίζεται σύμφωνα με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές συμβάσεις, τις γενικές αρχές του Συντάγματος, τους νόμους και τα Προεδρικά Διατάγματα, αλλά κύρια βάση του είναι ο Σωφρονιστικός Κώδικας. Το 1967 με τον Ν.125/24/8-4/1967 τίθεται σε ισχύ ο πρώτος «Σωφρονιστικός Κώδικας εκτελέσεως ποινών και ασφαλιστικών μέτρων» που χαράσσει τα κανονιστικά πλαίσια συμπεριφοράς των σωφρονιστικού προσωπικού και των κρατουμένων. Δεν εφαρμόστηκε ποτέ, γιατί δεν εκδόθηκαν ειδικά νομοθετικά διατάγματα που ο ίδιος προέβλεπε (Κελίδου, 2011· Μπλιούμη, 2017).

Το 1985 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης οργάνωσε εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούσαν τον αλφαριθμητισμό ελλήνων και αλλοδαπών κρατουμένων και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (μελισσοκομία, μηχανολογία και ηλεκτρολογία αυτοκινήτων, κατασκευή κοσμήματος) στις φυλακές, καθώς και ψυχοκοινωνική υποστήριξη (Καρδαρά, 2020· Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2017). Παράλληλα, το Υπουργείο Δικαιοσύνης το 1989 ξεκινά μια διαδικασία αναδιοργάνωσης του σωφρονιστικού συστήματος με τον Ν.1851/1989 και τίτλο: «Κώδικας βασικών

κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων και άλλες διατάξεις». Το 1998 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) σε συνεργασία με το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) εφαρμόζουν πρόγραμμα εκπαίδευσης και θεραπείας κρατουμένων γυναικών με διαμόρφωση αυτόνομου χώρου μέσα στη φυλακή. Με τον Ν.2525/1997 θεσμοθετούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ) και δύο χρόνια μετά τίθεται σε ισχύ ο νέος Σωφρονιστικός Κώδικας Ν.2776/99. ΦΕΚ.291/99 που αποδεσμεύει ουσιαστικά την εκπαίδευση από το σωφρονιστικό σύστημα (Μπλιούμη, 2017).

Από το 2003 έως το 2008 τα αντικείμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Γ.Γ.Λ.Ε. διευρύνονται, εμπεριέχουν πλέον ψυχοκοινωνική υποστήριξη για τους κρατούμενους και διενεργούνται στα πλαίσια των δομών των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) που λειτούργησαν από το 2003, ενώ αργότερα σταμάτησε η υλοποίηση αυτού του ευρωπαϊκού προγράμματος. Στα τμήματα των κέντρων αυτών παρέχονται μαθήματα ελληνικής γλώσσας, δημιουργικής ανάπτυξης της προσωπικότητας των εγκλειστών, δεξιότητες ικανοποίησης των αναγκών τους για θέματα καθημερινότητας και εργασίας, ενώ προεξέχοντα ρόλο είχαν τα προγράμματα συμβουλευτικής. Δυστυχώς όμως, τα προγράμματα αυτά μη τυπικής εκπαίδευσης, σταδιακά μειώνονται και υλοποιούνται κυρίως από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.), εθελοντές και κατά διαστήματα ανάλογα με τις χρηματοδοτήσεις από Κέντρα Δια Βίου Μάθηση (Κ.Δ.Β.Μ.) (Καρδαρά, 2020·Ρηγούτσου, 2005. σ. 21·Βουβούση, 2019). Τη δεκαετία 2001 έως 2011 η Ελλάδα επωφελούμενη από πόρους του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης επιχειρεί προσπάθειες ποιοτικής βελτίωσης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Καραλής, 2010). Από το 2004 ιδρύονται σε καταστήματα κράτησης Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), δίνοντας ουσιαστικά μια δεύτερη ευκαιρία στους κρατούμενους να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση αποκτώντας τίτλο σπουδών ισότιμο με απολυτήριο γυμνασίου (Καρδαρά, 2020· Ρηγούτσου, 2017). Τα ΣΔΕ αποτελούν συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα, το οποίο εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014- 2020» και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2016). Η προμήθεια εξοπλισμού πραγματοποιείται μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ) και το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. σε συνεργασία με τη ΓΓΔΒΜΝΓ και μέσω αιτημάτων χρηματοδότησης που πραγματοποιεί προς το ΥΠΠΕΘ (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2018). Από το 2015 διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η πρόσβαση των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Με ενέργειες των Υπουργείων Δικαιοσύνης και Παιδείας και σε συνεργασία με διάφορους φορείς προάγονται δράσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελληνομάθειας, ενισχύεται η πρόσβαση των κρατουμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βουβούση, 2019).

Τα σημαντικότερα βήματα των τελευταίων ελληνικών κυβερνήσεων έγιναν με την ψήφιση του Ν. 4521/2018 «Περί αναβάθμισης και επέκτασης της λειτουργίας των σχολείων των φυλακών», με σκοπό τη διατήρηση και αναβάθμιση της λειτουργίας των υπάρχοντων εκπαιδευτικών δομών και τη δημιουργία νέων ώστε να ενισχυθεί το εκπαιδευτικό επίπεδο των κρατουμένων. Σύμφωνα με το άρθρο 31 του προαναφερόμενου νόμου, «σε κάθε κατάσταση κράτησης ιδρύονται σχολικές

μονάδες πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο ή ΣΔΕ, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.) και Δ.Ι.Ε.Κ. ενηλίκων». Οι εκπαιδευτικές μονάδες εντός των φυλακών έχουν ενιαία διοίκηση, Σύλλογο Διδασκόντων και Συντονιστή- Σύμβουλο εκπαίδευσης, ο οποίος ασκεί καθήκοντα Διευθυντή σχολικής μονάδας και είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη φυλακή.

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (2020), για το σχολικό έτος 2019-2020 από τα 34 καταστήματα κράτησης της χώρας, στα 24 λειτουργούν εκπαιδευτικές μονάδες, συγκεκριμένα:

- Σε 8 καταστήματα κράτησης: ΕΚΚΝ Αυλώνα, Βόλου, ΕΑΚΚΝ Κασσαβέτειας, ΚΚ Κορίνθου, Γρεβενών, Ναυπλίου, Ελαιώνα-Θηβών Γυναικών και Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Βόλου, λειτουργούν σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Σε 13 καταστήματα κράτησης: ΚΚ Κορυδαλλού, Μαλανδρίνου, Δομοκού, Ελαιώνα Θηβών Γυναικών, Λάρισας, Τρικάλων, Πάτρας, Θεσσαλονίκης, Νιγρίτας, Γρεβενών, Κέρκυρας, Χανίων και στο Ειδικό Κέντρο Υγείας Κρατούμενων Κορυδαλλού, λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Σε 3 καταστήματα κράτησης: Αγροτικό ΚΚ Κασσάνδρας, ΚΚ Κορυδαλλού και ΕΚΚΝ Αυλώνας λειτουργούν Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα καταστήματα κράτησης που δεν λειτουργούν εκπαιδευτικές μονάδες οι αυτοδίδακτοι κρατούμενοι είναι εκατόν ενενήντα οκτώ (198) και οι κρατούμενοι που φοιτούν σε πανεπιστήμια είναι εβδομήντα ένας (71) εκ των οποίων οι τριάντα πέντε (35) φοιτούν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Καρδαρά, 2020).

Εν κατακλείδι, σε αρκετές χώρες του κόσμου η εκπαίδευση στη φυλακή εξακολουθεί να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Αντίθετα, σε άλλες χώρες έχει περισσότερο πνευματικό χαρακτήρα, συνδέεται με οικονομικά και τεχνικά αναμενόμενα όχι τόσο με την ελεύθερη παραγωγή σκέψης. Στον ανεπτυγμένο κόσμο, οι εκπαιδευτικές δομές στις φυλακές αποτελούν το βασικότερο εργαλείο της σωφρονιστικής πολιτικής και υπάγονται στα Υπουργεία Δικαιοσύνης άρα λειτουργούν στα πλαίσια σχετικής αυτονομίας και αυτοτέλειας (Αρμένης, 2018). Στην Ελλάδα, τα πράγματα μάλλον έχουν πάρει έναν πιο προοδευτικό δρόμο, αφού οι εκπαιδευτικές δομές στη φυλακή ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί σε αυτά φαίνεται να έχουν την παιδαγωγική δυνατότητα των συναδέλφων τους όπως στο κανονικό σχολείο.

### **2.3 Γιατί εκπαίδευση στη φυλακή;**

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου και θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, ΟΗΕ, 1948. Άρθ.26). Οι άνθρωποι, όμως, έχουν διαφορετικά εκ γενετής χαρακτηριστικά, διαφορετικές ικανότητες και πολιτισμικά κίνητρα. Άρα,

υπάρχει μια πολιτισμική ανεπάρκεια που συνδέεται με την κοινωνική τάξη και την οικογενειακή κουλτούρα. Η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, ως «εξισωτής», ως διορθωτής, βοηθώντας περιθωριοποιημένες και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες να ξεπεράσουν το μειονέκτημα αυτό και να έχουν πλήρη και ισότιμη κοινωνική ένταξη (Καρδαρά, 2020). Για τους φυλακισμένους, η διορθωτική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο «επαναπροσδιορισμού και επανένταξης, γιατί δίνει δυνατότητες ανάπτυξης της προσωπικότητας κι ενισχύει την αποτελεσματική κοινωνική τους επανένταξη» (UNESCO, 2019).

Σκοπός της διορθωτικής εκπαίδευσης είναι, εκτός από την μείωση της πιθανότητας της υποτροπής, η ανάδειξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων κρατουμένων, η αναδιαμόρφωση των πεποιθήσεων, η προαγωγή θετικών συναισθημάτων, η απαλλαγή από κάθε είδους βλαβερή συνήθεια. Το σχολείο γίνεται κομμάτι της καθημερινότητας των εγκλειστών εκπαιδευομένων, γιατί τους δίνεται η δυνατότητα με την παρακολούθηση των μαθημάτων, να ξεφύγουν από τα δεινά του εγκλεισμού, να μάθουν, να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους, να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Ξεχνούν παροδικά τη στέρηση της ελευθερίας και καλλιεργείται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Μέσω της μάθησης ωριμάζει η σκέψη τους και τα συναισθήματά τους και αυτό επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεσή τους με θετική στάση και θέληση για τη ζωή μετά την αποφυλάκισή τους (Σταθοπούλου, 2021).

Έχει διαπιστωθεί ότι στην πλειονότητά τους οικρατουμένοι είναι αναλφάβητοι και δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση (Vacca, 2004). Η εμπλοκή σε πρόωμη ηλικία με την παράβαση, οι μαθησιακές δυσκολίες, η σχολική αποτυχία (Δημητρούλη, κ. συν. 2006), οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας και η μετανάστευση (Βεργίδης, Ασημάκη, Τζιντζίδης, 2007) αποτελούν λόγους πρόωρης εγκατάλειψης της τυπικής εκπαίδευσης (Stephens, 1992. οπ. αναφ. οι Ανάγνου, Βεργίδης, Παπαϊωάννου, 2019). Στο ολοκληρωτικό και ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής η εκπαίδευση είναι το μέσο που προωθεί την επανασύνδεση με το κοινωνικό σύνολο και την προσωπική ανάπτυξη των κρατουμένων, «ανοίγει ένα παράθυρο επικοινωνίας» (Καρδαρά, 2020), αποσυμφορεί τον ενήλικο κρατούμενο από τα δεινά του εγκλεισμού και παράλληλα τον προετοιμάζει για ουσιαστική κοινωνική επανένταξη.

Η φυλακή δεν θα πρέπει να είναι ένα άσυλο συγκέντρωσης παραβατών, αλλά ένα περιβάλλον που επιτρέπει και προωθεί τη θετική αλλαγή και την ανθρώπινη ανάπτυξη (Muñoz, 2009). Επειδή η αλλοτρίωση από την κοινωνία είναι παράγοντας εγκληματικότητας, η δημοκρατική και περιεκτική φύση της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι πρωτεύουσας σημασίας, γιατί βοηθά τους κρατούμενους να εσωτερικεύσουν την αίσθηση ότι αποτελούν και θα αποτελούν μέλη μιας κοινωνίας μετά την αποφυλάκισή τους (Ανάγνου, Βεργίδης, Παπαϊωάννου, 2019). Μέσω της εκπαίδευσης αποκτούν δεξιότητες, γίνονται ενεργοί μετά την έκτιση της ποινής τους στα περιβάλλοντα που ζουν και ξεπερνούν τον στιγματισμό και την εμπλοκή στην παρέκκλιση. Εξάλλου, η εκπαίδευση εκτιμάται θετικά από τους πολίτες και ως εκ τούτου τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές έχουν την υποστήριξη των πολιτών (Welch, 1996. οπ. αναφ. οι Ανάγνου, Βεργίδης, Παπαϊωάννου, 2019).

Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να προσφέρει κυριολεκτικά πετυχημένες οδούς από τον εσωτερικό κόσμο της φυλακής στον «έξω» κόσμο, γιατί η «σχολική ζωή λειτουργεί ως προσομοίωση μετάβασης στην ελεύθερη ζωή» (Papaioannou, Anagnou, 2019. p.358). Κάθε εκπαιδευτική διεργασία είναι ένα «λιμάνι» προστασίας για τους ενήλικες φυλακισμένους από τις επιπτώσεις του εγκλεισμού ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν την αξία της ελευθερίας (Grizou et all, 2008.στο Papaioannou, Anagnou, 2019). Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ο κρατούμενος κατανοεί και δίνει νόημα σ' αυτό που ζει και χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του για να μάθει, να δημιουργεί για εκείνον μια νέα πραγματικότητα. Διοχετεύει το άγχος, την πίεση και όλα τα αρνητικά συναισθήματα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα μεταμορφώνει σε γνώση (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου,2006). Η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα κατάρτισης μπορεί να αποτελέσει πηγή αισιοδοξίας και ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, συμβάλλοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη (Ανάγνου, Βεργίδης, Παπαϊωάννου, 2019). Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης στη φυλακή επιτυγχάνεται η μελλοντική αποτροπή του αποφυλακισθέντα από την υποτροπή και την εμπλοκή του στην παράβαση. Ο κρατούμενος σέβεται τον εαυτό του, επαναπροσδιορίζει τη δράση του, αποκτά «υγιά» ενδιαφέροντα και γνώσεις που αποτελούν εχέγγυα για την αγορά εργασίας (Ανάγνου, Βεργίδης, Παπαϊωάννου, 2019).

Οι απόψεις των ερευνητών σχετικά με τα οφέλη της διορθωτικής εκπαίδευσης διχάζονται. Υπάρχουν «φωνές» που συνδέουν άμεσα τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης στους κρατούμενους με τη μείωση της υποτροπής. Από την άλλη, υπάρχουν και υποστηρικτές της άποψης ότι η εκπαίδευση στις φυλακές «παράγει μορφομένους εγκληματίες» (Gaes, 2008 οπ. αναφ. οι Papaioannou,Anagnou, 2019,σ. 360) και μόνο η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται με τη μείωση της υποτροπής, γιατί μέσω αυτής εξασφαλίζεται ευκολότερα ένα αξιόλογο βιοτικό επίπεδο, ελευθερία και ομαλή κοινωνική επανένταξη στον αποφυλακισθέντα. Οι απόψεις των ίδιων των κρατουμένων είναι θετικές σχετικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν στη φυλακή. Σε προσωπικό επίπεδο, η διορθωτική εκπαίδευση, ενισχύει την προσωπική και συμπεριφορική βελτίωση, την ψυχολογική υποστήριξη, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ηθική ενδυνάμωση και αυτοπεποίθηση, τη δημιουργική τους φύση, τη διαφυγή από την ταλαιπωρία των δεινών της φυλάκισης, τον περιορισμό των «άρρωστων» συναισθημάτων (Papaioannou,Anagnou, 2019,σ. 365). Βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στον κοινωνικό και οικογενειακό τομέα, γίνονται συνεργάσιμοι, κοινωνικοί, υιοθετούν κανόνες στη ζωή τους και προετοιμάζονται για την κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή μετά την έκτιση της ποινής τους. Σε επίπεδο εκπαίδευσης κατορθώνουν να αποκτήσουν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών, να εκφράζουν τις απόψεις τους, αποκτούν τη δυνατότητα επαφής με τον πολιτισμό, μέσω της γνώσης, επεκτείνεται η χειραφέτησή τους, ενισχύεται η αυτοεικόνα τους. Το πλέον σημαντικό είναι η πεποίθησή τους ότι τα οφέλη της διορθωτικής εκπαίδευσης θα τους συνοδεύουν και εκτός φυλακής δημιουργώντας θετικές προσδοκίες για το μέλλον τους. Μόλις το 2% των κρατουμένων, και μάλιστα όσων ηλικιακά είναι άνω των 40 ετών, πιστεύουν ότι δεν θα ωφεληθούν από την

εκπαίδευση που τους παρέχεται στη φυλακή. Οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι μετανάστες πιστεύουν ότι η εκπαίδευση θα τους διευκολύνει στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής (Papaioannou, Anagnou, 2019. σ. 362,365).

Η διορθωτική εκπαίδευση είναι το καλύτερο που μπορεί να γίνει σε ανθρωπιστικό επίπεδο για τους κρατούμενους. Αποτελεί το ισχυρότερο μέσο προσέγγισής τους από την πλευρά της σωφρονιστικής πολιτικής (Μισυρλή 2020). Βοηθά στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους, ώστε μέσω αυτής να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας με αποτέλεσμα τη μείωση του σωφρονιστικού πληθυσμού μέσω της μείωσης της υποτροπής. Βελτιώνει τις πιθανότητες συνέχισης της εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά τη φυλακή, αλλά και την εύρεση αμειβόμενης εργασίας (Ζαραφωνίτου, 2002).

Δεν θα ήταν υπερβολή, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών δομών στο πλαίσιο της φυλακής αποτελεί την πλέον καρποφόρα προετοιμασία των φυλακισμένων για τη συνέχιση της ζωής τους με την αποφυλάκιση. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση στα πλαίσια της φυλακής συνδέεται άμεσα με τη μελλοντική αποτελεσματική επανένταξη και την αποτροπή της παραβατικής συμπεριφοράς. Χωρίς αμφιβολία, τα σχολεία μέσα στις φυλακές, αποτελούν ένα «παράθυρο ελευθερίας», γιατί μέσω της γνώσης οι κρατούμενοι αποκτούν αυτοπεποίθηση, θέτουν στόχους, ανοίγουν οι ορίζοντές τους, «το μυαλό τους μένει ενεργό» και βλέπουν καινούργιους δρόμους απομακρυσμένους από την παράβαση (Καρδαρά,2020).

#### 2.4 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εκπαίδευσης στις φυλακές

Για τους έγκλειστους, η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή έχει πολυειδή οφέλη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, γιατί αποτελεί μια διαδικασία αδιάκοπου κριτικού στοχασμού του εγώ και του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου, αφού αποτελεί μέσο διασφάλισης της λογικής τους (Γιαλαμάς, Λαδόπουλος, Παπακωνσταντίνου & Ίτσιος 2018). Ωστόσο, οι δυσκολίες που επιτείνονται από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των παραβατών, το άγχος, οι αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους κάνουν αρνητικούς απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα, η ανασφάλεια δικαιωμάτων και η συρρίκνωση των επιλογών τους σε σχέση με τους ενήλικες εκτός φυλακής, καθιστούν τη διορθωτική εκπαίδευση των κρατουμένων δύσκολη, γιατί διεξάγεται σ' ένα απαιτητικό περιβάλλον (Goffman, 1981). Επιπλέον, ο βασικός τους στόχος συνδέεται με την αποφυλάκισή τους, την ελευθερία τους και την κοινωνική τους αποδοχή, παρά με την εκπαίδευση (Grand, 2017).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη φυλακή και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός από τη σύμπραξη όρων επιλογής, αυτοκαθορισμού και ελευθερίας (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου,2006, 2008, 2012), προϋποθέτουν:

- Να βασίζονται στις ουσιαστικές ανάγκες όλων των ενήλικων παραβατών και όχι στις εφήμερες.
- Η μαθησιακή διαδικασία να παρέχεται με τρόπο που να διευκολύνεται η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως και να παρέχονται αυτόνομοι και κατάλληλοι χώροι εύκολα προσπελάσιμοι σε όλους τους κρατούμενους.

- Να παρέχονται ευκαιρίες οργανωμένης πληροφόρησης σε όλους, με γνώμονα το τι μπορούν να μάθουν στην φυλακή.
- Να υπάρχει δυνατότητα σύνδεσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και παραπομπή των αποφυλακισθέντων σε κατάλληλους εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια της εκπαίδευσής τους μετά την αποφυλάκιση.
- Να διασφαλίζεται η πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά την έκτιση της ποινής τους.
- Να προβλέπεται η συμβουλευτική υποστήριξη και η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των σωφρονιστικών υπαλλήλων.
- Να επιδιώκονται σταθερές συνεργασίες με εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδρύματα και το Υπουργείο Δικαιοσύνης (Βουβούση, 2019· Οικονόμου, 2018. σ.37· Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017.σ.29).

Η διορθωτική εκπαίδευση είναι δυνατόν να προωθήσει την αλλαγή όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει τις ανάγκες των παραβατών. Ωστόσο, οι κρατούμενοι πρέπει να θέλουν την αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης, γιατί η αποκατάσταση είναι ένα συμβόλαιο μεταξύ κρατουμένων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην επιθυμία και την επιλογή των παραβατών για μάθηση και όχι στην υποχρέωσή τους. Τα κίνητρα συμμετοχής τους και η διατήρηση αυτών θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Συχνά, το βάρος της παρακίνησης των εκπαιδευομένων κρατουμένων αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές. Αυτοί οφείλουν να απομακρύνουν τον φόβο της απειλής από το μαθησιακό περιβάλλον, να δημιουργήσουν μια αμφίδρομη επικοινωνία που να βασίζεται στον σεβασμό και στην αποδοχή των παραβατών με διαφορετικό υπόβαθρο, στη δημιουργία εμπιστοσύνης, στην ικανοποίηση από έμφυτες και εξωγενείς ανταμοιβές και στη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος του παραβάτη. Για την προσαρμογή του ποικίλου πληθυσμού των εκπαιδευομένων κρατουμένων απαιτείται ενσωμάτωση κινήτρων, διαφορετικών εξατομικευμένων στρατηγικών διδασκαλίας και πολύτιμων εκπαιδευτικών εμπειριών (Desir & Whitehead, 2010).

Εξέχουσα σημασία για αποτελεσματική εκπαίδευση στα καταστήματα κράτησης έχει η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτών απέναντι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά και τους παραβάτες, καθώς και η επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών στη φυλακή και για τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Βουβούση, 2019). Ο εκπαιδευτής, στον χώρο της φυλακής, δεν είναι ούτε ο τυπικός δάσκαλος ούτε ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Είναι ο άνθρωπος-ειδήμονας, που «ως αιχμή του δόρατος» συνεργαζόμενος με το προσωπικό της φυλακής θα προσπαθήσει να σπάσει τον κύκλο της υποτροπής (Αρμένης, 2018).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ**

Το ελληνικό κράτος, ακολουθώντας τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης Νο Rec (89)12 της Επιτροπής των Υπουργών σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές και τα διεθνή παραδείγματα λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών μέσα στις φυλακές, ως ευνομούμενο κράτος, θεσμοθέτησε τη λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης προστατεύοντας σύννομα αγαθά και προωθώντας ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο τον αλφαριθμητισμό και την παροχή εκπαίδευσης στους ενήλικες κρατούμενους.

### **3.1 Τα ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης στην Ελλάδα**

Στην χώρα μας, τα ΣΔΕ μέσα στις φυλακές είναι δημόσια σχολεία και αποτελούν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εγχείρημα που επιτάσσει το σύγχρονο σωφρονιστικό σύστημα. Λειτουργούν και αναπτύσσονται μέσα στην κουλτούρα της φυλακής ως συμπληρωματικός θεσμός, με σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Λευκή Βίβλος, 1995) και την ουσιαστική επανακοινωνικοποίηση των κρατουμένων (Βεργίδης, Ασημάκη & Τζιντζίδης, 2007, σ.64). Ο κοινωνικός αποκλεισμός πλήττει ομάδες πληθυσμού οι οποίες έχουν υποστεί εκπαιδευτικό αποκλεισμό και συνδέεται άμεσα με την ανεργία, τη χαμηλή ποιότητα ζωής και την παραβατικότητα (Παπαϊωάννου, 2016,σ.25).

Οι κρατούμενοι προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα, προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, παραβατική συμπεριφορά και έχουν πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Παράλληλα, η ταχεία αύξηση του αριθμού των κρατουμένων στις χώρες της Ευρώπης και στην Ελλάδα, η αυξητική τάση των ποσοστών κάθειρξης και τα υψηλά ποσοστά υποτροπής (Wacquant, 2002, σ.129-131), καθιστούν αναγκαία τη λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης τα οποία σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αναχθούν σε «σχολεία γκέτο».

Σήμερα, στην Ελλάδα η λειτουργία των ΣΔΕΦ εξελίσσεται με προοπτική αύξησης του αριθμού τους, ανταποκρινόμενη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.24). Η συνεργασία μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας και Δικαιοσύνης αποσκοπεί στην ενίσχυση του δικαιώματος των κρατουμένων στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη εξειδικευμένων και σύγχρονων προγραμμάτων που να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού των φυλακών. Μακροπρόθεσμοι στόχοι αυτής της συνεργασίας είναι η προετοιμασία επανένταξης των κρατουμένων και η πρόληψη της υποτροπής. Έτσι από τα 76 ΣΔΕ στις 13 περιφέρειες της χώρας, 13 ΣΔΕ λειτουργούν εντός των φυλακών (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2021). Το πρόγραμμα των ΣΔΕΦ ξεκίνησε να υλοποιείται το 2004 με το πρώτο ΣΔΕΦ να λειτουργεί πιλοτικά στο κατάστημα κράτησης της Λάρισας. Έκτοτε ιδρύθηκαν και λειτούργησαν τα παρακάτω ΣΔΕΦ: 2005 στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού, 2006 στο Κατάστημα Κράτησης Θεσσαλονίκης, 2008 στα

Καταστήματα Κράτησης: Τρικάλων, Γυναικών Ελαιώνα Θηβών, Δομοκού, Πατρών (από το 2016 λειτουργεί ως αυτόνομη δομή), το 2010 στο Κατάστημα Κράτησης Γρεβενών, το 2016 στα Καταστήματα Κράτησης: Χανίων, Νιγρίτας, Μαλανδρίνου και στο Παράρτημα Νοσοκομείου Κρατούμενων Κορυδαλλού και το 2017 στο Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας.

Οι προϋποθέσεις για να εγγραφούν οι κρατούμενοι και να παρακολουθήσουν μαθήματα στα ΣΔΕΦ είναι να προσκομίσουν το απολυτήριο του δημοτικού ή αντίστοιχο τίτλο σπουδών αν πρόκειται για αλλοδαπούς (τυπικό κριτήριο) και οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι να είναι «πειθαρχημένοι και συνεργάσιμοι». Το δεύτερο κριτήριο δείχνει ότι ο χώρος της φυλακής επισκιάζει το σχολείο μέσα στη φυλακή (Αλεβιζόπουλος, 2015, σ. 52). Η «ανταμοιβή» των εκπαιδευόμενων κρατούμενων, η οποία λειτουργεί και ως κίνητρο για τη συμμετοχή του στο ΣΔΕΦ, προβλέπεται στο άρθρο 38§8 του Σωφρονιστικού Κώδικα και στο ΠΔ 107/2001 («Ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής καταδίκων-υποδίκων») όπως συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με τα ΠΔ 75/2005 και ΠΔ 126/2014. Οι κρατούμενοι που παρακολουθούν επαρκώς ή ολοκληρώνουν προγράμματα σπουδών ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τυγχάνουν ευεργετικού υπολογισμού. Έτσι κάθε ημέρα συμμετοχής σε ΣΔΕΦ, «για απόκτηση τίτλου υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή σε δημόσια Ι.Ε.Κ και Σ.Ε.Κ ή σε πιστοποιημένες σχολές μαθητείας που λειτουργούν σε οποιοδήποτε σωφρονιστικό κατάστημα, υπολογίζεται ως δύο ημέρες εκτιώμενης ποινής» (Σωφρονιστικός Κώδικας άρθρο 38§8 και στο ΠΔ 107/2001. «Ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής καταδίκων-υποδίκων»). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα, ως κατ' ιδίαν διδαχθέντες μέσω κατατακτηρίων προαγωγικών εξετάσεων που πραγματοποιούνται εντός της φυλακής, να αποκτήσουν τίτλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, εφόσον το επιθυμούν, να φοιτήσουν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα μετά την επιτυχή συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Μέχρι το 2014 έπρεπε να ζητήσουν και να πάρουν «εκπαιδευτική άδεια από το Πειθαρχικό Συμβούλιο της φυλακής» (Ν. 4312/2014. ΦΕΚ Α' 2060/2014, άρθρο 11). Σύμφωνα με την Κ.Υ.Α. 29809/2015 (ΦΕΚ Β' 1368/2015), το Συμβούλιο της φυλακής έχει καθήκον να υποστηρίζει την παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων και να εξασφαλίζει την ανεμπόδιστη επικοινωνία φοιτητή κρατούμενου με τους καθηγητές και το προσωπικό του ιδρύματος στο οποίο φοιτά. Στην Ελλάδα, η οποία υιοθετεί τα τελευταία πέντε χρόνια το αγγλικό σύστημα διορθωτικής εκπαίδευσης, επιτρέπεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διασφαλίζεται η ελεγχόμενη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς λόγους με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε ειδικούς χώρους μελέτης. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προσφέρει υποτροφίες σε κρατούμενους-φοιτητές. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι τίτλοι σπουδών «όλων των βαθμίδων τυπικής εκπαίδευσης δεν αναγράφουν ότι αποκτήθηκαν στη φυλακή», ούτε ότι οι κάτοχοί τους είναι κρατούμενοι (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ. 24-25) γεγονός που απομειώνει το στιγματισμό (Ορλης, 2013, σ. 37) και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενισχύοντας την εργασιακή επανένταξη των αποφυλακισθέντων.

### 3.1.1 Σκοπός και στόχοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σοβαρές προσπάθειες για την προστασία και την υπεράσπιση της εκπαίδευσης γενικά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και ειδικά των κρατουμένων που στερούνται την ελευθερία τους. Σε κοινωνικό επίπεδο η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στο ασφυκτικό πλαίσιο της φυλακής αποσκοπούν στη:

- διασύνδεση των εγκλείστων με την εκπαιδευτική διαδικασία,
- μείωση των δεινών του εγκλεισμού,
- δημιουργική και εποικοδομητική κάλυψη του ελεύθερου χρόνου του φυλακισμένου,
- μείωση της ανίας και του άγχους (Βουβούση, 2019),
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της προσωπικής ενδυνάμωσης, της αυτοβελτίωσης, «ωθεί τους παραβάτες να κάνουν αισιόδοξες σκέψεις και να αγωνίζονται» (Ηλιοπούλου, 2011),
- απόκτηση νέων γνώσεων, βασικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τυπικών προσόντων (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017),
- αποφυγή της υποτροπής και μακροχρόνια τη μείωση της παραβατικότητας
- κοινωνική ενσωμάτωση, εύρεση και διατήρηση της εργασίας μετά την αποφυλάκιση (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2008),
- μετασχηματισμό των στάσεων, αντιλήψεων και παραδοχών του κρατούμενου.
- Επιπλέον, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο της φυλακής, «σπάει» τον κύκλο της φτώχειας, αίρει τον κοινωνικό αποκλεισμό ή καταστάσεις που ωθούν στην αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς» και προάγει την ποιότητα στη ζωή του αποφυλακισθέντα (Δασκαλάκη, Παπαδοπούλου, Τσαμπαρλή, Φρονίμου, 1996, σ. 391).
- Είναι «οδηγός για κοινωνική και οικονομική κινητικότητα και ο πιο οικονομικός και αποδοτικός τρόπος μείωσης της εγκληματικότητας» (Καρδαρά, 2020).
- Μέσω της διορθωτικής εκπαίδευσης διασφαλίζεται ένα περιβάλλον ασφάλειας μέσα στη φυλακή, γιατί μειώνονται τα περιστατικά βίας και ταυτόχρονα βοηθά στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων τόσο ανάμεσα στους κρατούμενους, όσο και μεταξύ αυτών και του προσωπικού της φυλακής (Καρδαρά, 2020),

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που εκπληρώνονται μέσω των θεματικών του προγράμματος σπουδών στα ΣΔΕΦ είναι:

- Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.
- Η χρήση και εξοικείωση με αριθμούς στην καθημερινότητα.
- Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ΤΠΕ.
- Η γνώση κι εμπειρία του φυσικού κόσμου.

- Οι γνώσεις σχετικές με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ως ενεργοί πολίτες.
- Η εκμάθηση ξένης γλώσσας (Αγγλικά).
- Η αξιοποίηση προσωπικών και επαγγελματικών προσόντων με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας.
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των ενήλικων κρατούμενων (Οικονόμου, 2018, σ.31-33· Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.29-32).

### 3.1.2 Προγράμματα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές

Οι θεματικές που διδάσκονται στα ΣΔΕΦ χαρακτηρίζονται από μεγάλο φάσμα και αξιοποιούνται τόσο μορφές τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και μορφές άτυπης μάθησης. Η διεξαγωγή των μαθημάτων πραγματοποιείται εντός της φυλακής σε χώρους διαμορφωμένους κατάλληλα για μάθηση και αποτελούν μια φωτεινή παρένθεση μέσα στο αποπνικτικό γκρίζο που χαρακτηρίζει το κτίριο της φυλακής. Το πρόγραμμα σπουδών (Υ.Α. 5953/2014. Άρθρο 4.3.α.) είναι ευέλικτο, προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων κρατούμενων και δίνει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών στόχων. Η συνθετότητα και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών των κρατούμενων απαιτούν πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό. Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι κεντρικά σχεδιασμένο. Η μεθοδολογία διδασκαλίας εδράζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι προσλαμβάνουν τη γνώση. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εξατομίκευση, στη γνώση και στην καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Βεκρής, 2003, σ.17-20). Προωθείται η βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ο διάλογος και οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, ώστε τα θέματα να προσεγγίζονται από διαφορετικές οπτικές. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα.

Το πρόγραμμα στα ΣΔΕΦ, όπως και στα ΣΔΕ που λειτουργούν εκτός φυλακής, είναι ταχύρρυθμο και η διάρκεια φοίτησης είναι 18 μήνες, δύο σχολικά έτη (Α΄ και Β΄ Κύκλος). Ο πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από οκτώ (8) κατηγορίες μαθημάτων που αναφέρονται ως «γραμματισμοί» (literacy). Ο όρος εμφανίζεται στα τέλη του 19ου αιώνα στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και συνδέεται με δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Σήμερα, η έννοια του γραμματισμού έχει εξελιχθεί σε μια πολυδιάστατη έννοια με πολλές θεωρητικές εκφάνσεις και διαφορετικές προσεγγίσεις. Πρόκειται για μια έννοια που μετασχηματίζεται μαζί με την οικονομική, πολιτική και κοινωνική εξέλιξη της κοινωνίας και «κτίζεται» ανάλογα με το περιβάλλον, τη χρονική στιγμή και τους εμπλεκόμενους (Σιαηλή, 2017). Οι οπτικές μέσω των οποίων προσεγγίζεται ο

γραμματισμός είναι η λειτουργική και η κριτική. Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες που απαιτούνται να αναπτύξει το άτομο, ώστε να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ενώ ο κριτικός γραμματισμός καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή στην οποία ζουν (Κόκκοβα, 2015). Σύμφωνα με την UNESCO (2019), ο γραμματισμός δεν σημαίνει την ικανότητα μόνο να διαβάζει, να γράφει και να κατανοεί κανείς, αλλά την ικανότητα να ελέγχει τη ζωή του, το περιβάλλον και να επιλύει προβλήματα με ορθολογικό τρόπο, μέσω του λόγου.

Οι γραμματισμοί στα ΣΔΕΦ κατανέμονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των 25 ωρών ως εξής (Γ.Γ.Ν.Γ, 2019):

- Γλωσσικός γραμματισμός: ανάγνωση, γραφή ελληνικής γλώσσας (3 ώρες).
- Αριθμητικός γραμματισμός: μαθηματικό λογισμό, πρακτική εφαρμογή πράξεων στην καθημερινότητα (3 ώρες).
- Γλωσσικός γραμματισμός: αγγλική γλώσσα (3 ώρες).
- Πληροφορικός γραμματισμός: Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκμάθηση βασικών προγραμμάτων (3 ώρες).
- Κοινωνικός γραμματισμός (3 ώρες).
- Επιστημονικός γραμματισμός: Φυσικές επιστήμες και εφαρμογή πειραμάτων (2 ώρες).
- Περιβαλλοντικός γραμματισμός: Ενημέρωση για περιβαλλοντικά θέματα και δράσεις με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος (2 ώρες).
- Πολιτισμική- Αισθητική Αγωγή: χειροτεχνίες, κατασκευές, μουσική (1 ώρα).

Επιπλέον, τρεις ώρες την εβδομάδα ασχολούνται με διαθεματικά project, ενώ οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι έχουν μια ώρα υποστήριξη από σύμβουλο σταδιοδρομίας και μια ώρα από σύμβουλο ψυχολόγο. Η ύλη των γραμματισμών δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη αλλά επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτών να την προσαρμόσουν στις δυνατότητες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων-κρατουμένων (τι μπορούν και τι θέλουν να κάνουν) (Γ.Γ.Ν.Γ, 2019).

Στην Ελλάδα, σε πολλά καταστήματα κράτησης, οργανώνονται και διεξάγονται εξετάσεις απόκτησης πτυχίων αγγλικής γλώσσας (Palso) και πτυχίων προγραμμάτων ψηφιακών δεξιοτήτων (ECDL) σε συνεργασία τόσο με τους τοπικούς συλλόγους, όσο και με τις Πανελλήνιες Ομοσπονδίες των Κέντρων Ξένων Γλωσσών και Πιστοποίησης Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Οι εξετάσεις πραγματοποιούνται με την υποστήριξη των Διευθυντών των ΣΔΕ που λειτουργούν εντός του καταστήματος κράτησης, αλλά και τη συμβολή των εξεταστικών επιτροπών που συστήνονται για τους λόγους αυτούς (Ιστοσελίδα ΣΔΕ σωφρονιστικού καταστήματος Τρικάλων).

Επιπλέον, πέραν του διδακτικού ωραρίου, από το 2015 ενισχύεται ο θεσμός των Θερινών Σχολείων υπό την αιγίδα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στο πλαίσιο του Προγράμματος Πρόληψης και

Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων σε Κίνδυνο σε συνεργασία με την Μ.Κ.Ο. ΑΡΣΙΣ-Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων. Τα Θερινά Σχολεία διαθέτουν περισσότερα από ογδόντα (80) προγράμματα, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων θέατρο, μουσική, καλλιτεχνικά, κηποτεχνική και δημιουργική γραφή έως ρομποτική και ανθρώπινα δικαιώματα. Το καλοκαίρι του 2018 πρόγραμμα Θερινών Σχολείων πραγματοποιήθηκε σε 14 καταστήματα κράτησης με συνεργασία της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ, των Διευθύνσεων των καταστημάτων κράτησης και των ΣΔΕΦ. Συγκεκριμένα, επωφελήθηκαν εξακόσιοι τριάντα πέντε (635) κρατούμενοι στις εξής φυλακές: στο Ε.Κ.Κ. Νέων Αυλώνα, καθώς και στα ΣΔΕ των καταστημάτων κράτησης Λάρισας, Νιγρίτας, Τρικάλων, Δομοκού, Θεσσαλονίκης, Μαλανδρινού, Ε.Α.Κ.Κ.Ν. Κασσαβέτειας, το Ε.Κ.Κ.Ν. Βόλου και στα Κ.Κ Ελαιώνα Θηβών, Κω, Χίου, Γρεβενών και Πατρών. Το 2019 εκτός των παραπάνω καταστημάτων πραγματοποίησε το πρόγραμμα και το ΣΔΕΦ Χανίων. Το καλοκαίρι του 2020 δεν πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε κανένα σωφρονιστικό κατάστημα λόγω Covid-19 (Γ.Γ.Ν.Γ, 2019).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ

Η δημιουργία και η λειτουργία των ΣΔΕΦ αποτελεί για τα ελληνικά δεδομένα μια καινοτομία, έναν «θεσμό κοινωνικής δικαιοσύνης» (Ραφαίλοπου & Αναγνού, 2019) και βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης των φυλακών. Αναμφισβήτητα παρέχουν πολλαπλά οφέλη στους κρατούμενους και στα καταστήματα κράτησης. Παρόλα αυτά, οι κρατούμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια που προέρχονται είτε από τις υπάρχουσες ανισότητες είτε από τον τρόπο λειτουργίας των σωφρονιστικών καταστημάτων και την αδυναμία τους να συνεργαστούν στο μέγιστο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς που λειτουργούν στους κόλπους των φυλακών. Η διορθωτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην αποτροπή της παραβατικής συμπεριφοράς και στην κοινωνική και εργασιακή ένταξη των κρατουμένων μετά την αποφυλάκισή τους. Ένας απ' αυτούς τους παράγοντες που συμβάλλει σε αυτό, ίσως ο πιο σημαντικός, είναι ο εκπαιδευτής ενηλίκων των κρατουμένων, ο οποίος αναλαμβάνει σημαντικό και πολυσχιδή ρόλο στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διεργασία στις φυλακές.

### 4.1 Οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής άσκησης του ρόλου του εκπαιδευτή στα ΣΔΕΦ

Όπως σε όλες τις εκπαιδευτικές ομάδες, έτσι και στην εκπαιδευτική ομάδα των κρατουμένων η λειτουργία της εκπαιδευτικής διεργασίας εξαρτάται από δύο παράγοντες, τη διεργασία της ομάδας και το έργο. Είναι αναπόσπαστα δεμένοι μεταξύ τους και η αρμονία τους αποτελεί μέρος του έργου του εκπαιδευτή. Το έργο είναι σημαντικός παράγοντας, γιατί είναι ο λόγος, ο σκοπός για τον οποίο συστάθηκε η ομάδα και η διεργασία είναι αναγκαία διαδικασία για να είναι η ομάδα λειτουργική (Πολέμη- Τολούδη, 2003, σ.151-260).

Σύμφωνα με τις Δημητρούλη, Ρηγούτσου (2017, σ.49), για να είναι αποτελεσματικό το έργο του εκπαιδευτή πρέπει να εφαρμόζεται συστηματική μεθοδολογία η οποία περιλαμβάνει:

- Σχεδιασμό, προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα λάβουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι από πριν κατάλληλα προετοιμασμένος (Χρόνη, 2018, σ. 62).
- Τήρηση «ημερολογίου» στο οποίο θα καταγράφονται: οι εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα προβλήματα που προκύπτουν στα πλαίσια της ομάδας των εκπαιδευομένων κρατουμένων, ο τρόπος αντίδρασης των μελών της ομάδας, ο βαθμός αποδοχής των ζητημάτων και οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στις

σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων κρατουμένων (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.49).

- Αξιοποίηση της «αλληλοδιδασκτικής μεθόδου», κατά την οποία παροτρύνονται οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι με «κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες να βοηθούν τους συνεκπαιδευόμενούς τους στην κατανόηση μαθημάτων» (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.49).
- «Ενεργητική συμμετοχή των μελών της ομάδας, ιδιαίτερα όσων έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, και εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών» που βασίζονται σε βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.50). Στην ενεργοποίηση, σημαντική είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων κρατουμένων μέσω της τέχνης και της «αισθητικής εμπειρίας» (Κόκκος, 2011), με στόχο όχι τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάλυση της τέχνης, αλλά κυρίως τη «μύηση» των εκπαιδευομένων στη διεργασία της κριτικής σκέψης, στην κατανόηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.50).
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να διασφαλίσει ότι η εκπαιδευτική διεργασία «διαμορφώνεται με τρόπο που εξασφαλίζει τη διάθεση και τη συμμετοχή όλων» (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.50) των εκπαιδευομένων κρατουμένων. Αυτό θα το πετύχει με διερεύνηση αναγκών και επιθυμιών, με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων (παρατήρηση, ερωτηματολόγια) και την αποσαφήνιση των ατομικών και ομαδικών στόχων.

Οι χώροι στις φυλακές δεν προορίζονταν να στεγάσουν εκπαιδευτικές δομές που να πληρούν τις ανάλογες προδιαγραφές και την υλικοτεχνική υποδομή για τον σκοπό της εκπαίδευσης των κρατουμένων (Vacca, 2004, p.298). Είναι, λοιπόν, εύκολο να κατανοήσει κάποιος ότι είναι σπάνιο στις φυλακές να υπάρχουν τέλειοι χώροι μάθησης (Ely, 2011, p.38) όπως χώροι βιβλιοθηκών, εκπαιδευτικό υλικό, πρόσβαση στο διαδίκτυο, ανεμπόδιστη προσέλευση των κρατουμένων στο μάθημα (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.42). Επομένως, οι εκπαιδευτικές συνθήκες που υπάρχουν στα ΣΔΕ των φυλακών δε βοηθούν στην εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνονται συχνά αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διεκδίκησης. Σύμφωνα με τον Downes (2014), είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αποτελεσματικότητα και τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτή να χρησιμοποιούνται οι πτέρυγες των φυλακών ως χώροι εκπαίδευσης και να μην διαθέτουν ξεχωριστά εκπαιδευτικά τμήματα. Αυτό αφενός δημιουργεί θετικές αλληπάλληλες συνέπειες σχετικά με την διάχυση της εκπαίδευσης στη θεσμική κουλτούρα της φυλακής, αφετέρου τονώνει τα κίνητρα για πρόσβαση και συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.

Επειδή η μάθηση σε όλη τη ζωή του ανθρώπου «είναι χρήσιμη με μια χρονική ακολουθία» (Δημητρούλη, 2017, σ.424) και αποτελεί εργαλείο στη φυλακή, καταδεικνύει ότι οι κρατούμενοι δεν προσδιορίζονται μόνο από το πλαίσιο της φυλακής, αλλά κάποιοι απ' αυτούς θα συνεχίσουν τη ζωή τους και μετά την



αποφυλάκισή τους. Σύμφωνα με τις Δημητρούλη & Ρηγούτσου (2017, σ.42-43), για να είναι αποτελεσματικό το έργο του εκπαιδευτή στα ΣΔΕΦ, πρέπει:

- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο της φυλακής να έχουν δομή, οργάνωση και να διεξάγονται στον κατάλληλο χώρο, ώστε να είναι δυνατή και έγκαιρη η πρόσβαση των εκπαιδευομένων κρατουμένων στο χώρο των μαθημάτων.
- Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να είναι με σαφήνεια προσδιορισμένοι και να συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων κρατουμένων.
- Ο εκπαιδευτής να εφαρμόζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τρόπους μάθησης με εξατομικευμένη προσέγγιση προσαρμοσμένη στον τρόπο μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Η διερεύνηση για τους κατάλληλους τρόπους μάθησης πρέπει να γίνεται μέσω συστηματικής παρατήρησης από τον εκπαιδευτή και να εφαρμόζονται τα κατάλληλα εργαλεία μάθησης.
- Ο εκπαιδευτής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις συνθήκες λειτουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος και των καταστάσεων που βιώνει ο κρατούμενος όπως τραυματικές εμπειρίες, προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, απουσίες λόγω δικαστηρίων, αδυναμία προσκόμισης προαπαιτούμενων εγγράφων για εγγραφή στο σχολείο.
- Οι εκπαιδευόμενοι να λειτουργούν ως ομάδα με συντονιστή των εκπαιδευτή. Η ομαδική συζήτηση και εργασία αποτελούν τις κατάλληλες μεθόδους που μαζί με τη συνέργεια συμβάλλουν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, ενισχύουν τα κίνητρα για συμμετοχή κι αφυπνίζουν την ατομική απόδοση.
- Η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτή καταδεικνύεται από την δυνατότητα συνέχισης του κρατούμενου εκπαιδευόμενου σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός κι εκτός φυλακής, με ιδιαίτερα σημαντική τη συνέχιση μετά την αποφυλάκισή του.
- Τέλος, η δραστηριότητα του έργου του εκπαιδευτή εξαρτάται από τη σταθερότητα στην παρακολούθηση των προγραμμάτων των ΣΔΕΦ, γιατί λόγω των μεταγωγών ο κίνδυνος είναι υπαρκτός για διακοπή της παρακολούθησης και μη ολοκλήρωσης των σπουδών.

Η επιτυχία του έργου του εκπαιδευτή στα ΣΔΕΦ εναπόκειται στο να κατανοήσει και να αποδεχθεί ο ίδιος τις διαφορετικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων κρατουμένων και να επινοεί τρόπους, ώστε μέσω της εκπαίδευσης να τα μετασχηματίσει, σωρεύοντας νέες γνώσεις και εμπειρίες με στόχο καλύτερες προοπτικές γι αυτούς (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008). Επειδή «η μάθηση λειτουργεί ως θεραπεία στο πλαίσιο της φυλακής», για να έχει αποτελέσματα η εκπαιδευτική παρέμβαση του εκπαιδευτή, θα πρέπει να αλληλεπιδράσει με τη θεραπεία (Δημητρούλη, 2017, σ.422). Οι κρατούμενοι, δεσμευόμενοι στην εκπαιδευτική διεργασία και σχέση, αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση συνδέει το «μέσα» της φυλακής με το «έξω» από αυτήν (Δημητρούλη, 2017, σ.420).

#### 4.2 Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτών ενηλίκων κρατουμένων

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν μια εκπαιδευτική διεργασία στη διάρκεια της οποίας λαμβάνει χώρα μια αλληλεπιδραστική σχέση, μια συναλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτεί «να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος συντονιστής της μαθησιακής εκπαιδευτικής διεργασίας, ως σύμβουλος και εμπνευστής» (Γιαννακοπούλου, 2006, σ.2), καθοδηγητής, κριτικός αναλυτής, να καθοδηγεί χωρίς να χειραγωγεί, να απεγκλωβίζει τους εκπαιδευόμενους από τον παρωχημένο τρόπο σκέψης με ενσυναίσθηση, παραμένοντας αντικειμενικός στις κρίσεις του (Freire, 2006), διαμεσολαβητής στη διεργασία μάθησης, «πολιτισμικός ακτιβιστής» (Mezirow, 2007,σ.68), διευκολυντής (Jarvis, 2004, σ.236·Jarvis, 2006, σ.71-72) χωρίς να θίγει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005, σ.83), δάσκαλος, ακροατής, μέλος μιας ομάδας, αρχηγός. Οφείλει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες (Rogers,& Babinski, 2002, σ. 219), να γίνει συντονιστής, παρακινήτης για δραστηριοποίηση (Κόκκος, 2002, σ.120). Επιπλέον, να είναι διαπολιτισμικός εκπαιδευτής, μια ικανότητα που απαιτεί όχι μόνο πολιτισμική γνώση, αλλά αναστοχασμό, ενδοσκόπηση σε ζητήματα ταυτότητας από την πλευρά του εκπαιδευτή και μακροπρόθεσμες βιωματικές δραστηριότητες για αλλαγή προηγούμενων αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων (Σιμόπουλος, 2011). Εκτός από τον πολύ σημαντικό ρόλο του στην μαθησιακή διεργασία, εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή του στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η κατοχή γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάλληλων στάσεων όπως: το επιστημονικό υπόβαθρο, η επάρκεια γνώσεων, η εκπαιδευτική εμπειρία, η γνώση μεθόδων κατάρτισης ενηλίκων, η μεταδοτικότητα, η διαπολιτισμική ικανότητα, εξασφαλίζουν την καταλληλότητα του εκπαιδευτή για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και διασφαλίζουν την επιτυχή απόδοση του ρόλου του (Courau, 2000· Παπαγεωργίου, 2008).Όμως αρκούν τελικά αυτές οι προϋποθέσεις για να θεωρηθεί επαγγελματίας ο εκπαιδευτής ενηλίκων που τις διαθέτει;

Σύμφωνα με τον Houle (2003) οι προϋποθέσεις για να θεωρηθεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων επάγγελμα, είναι εκείνες που ασκούνται από εργαζόμενους πλήρους ή μη πλήρους απασχόλησης και η κοινωνία αναγνωρίζει ότι αυτές συναπαρτίζουν διακριτό επαγγελματικό πεδίο, οι δε εργαζόμενοι στον τομέα αυτό διαθέτουν ειδικές γνώσεις και ικανότητες απαραίτητες για την άσκηση του έργου τους. Οι επαγγελματίες διακρίνονται από μια στάση στην οποία διαφαίνεται η συνειδητοποίηση της δέσμευσης να ασκήσουν με επάρκεια το ρόλο τους (Jarvis, 2004, σ. 257). Ο Eldon (2003, σ.310) παραδέχεται τα παραπάνω, εμπλουτίζει όμως τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων με την έννοια του «επαγγελματικού ήθους», το οποίο ορίζεται ως η ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτών να ανανεώνουν

συνεχώς τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, ώστε να μπορούν να ασκούν το επάγγελμά τους με επάρκεια και επωφελώς για το κοινωνικό σύνολο. Επειδή ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να προσαρμόζεται στις εξελίξεις, ο επαγγελματίας εκπαιδευτής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται: «από διάθεση και ικανότητα κατανόησης των διεργασιών της κοινωνικής αλλαγής», να αποδέχεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευόμενου ενισχύοντας την αυτοδυναμία και την αυτενέργειά του (Eldon, 2003, σ. 312-315). Ο εκπαιδευτής που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει επάρκεια σε γνωστικό επίπεδο και ετοιμότητα, να μετουσιώνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στην εκπαιδευτική διεργασία, με στόχο να συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Εκτός, λοιπόν, από θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική επάρκεια, επειδή το έργο του είναι απαιτητικό, θα πρέπει να είναι «επαγγελματικά έτοιμος» (Δέδε, 2011, σ.4). Επιπλέον, χρειάζεται να είναι έτοιμος να δρα στον εργασιακό χώρο με κατάλληλο και ορθολογικό τρόπο έχοντας συναίσθηση της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης. Η εκπαιδευτική ετοιμότητα προϋποθέτει (Δέδε, 2011, σ. 5-6):

- Τεχνική επάρκεια, η οποία αναφέρεται σε τεχνικές γνώσεις που αποκτώνται με συστηματική εκπαίδευση, εμπειρία και βασίζονται στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων με τρόπο αποτελεσματικό.
- Μεθοδολογική επάρκεια, που αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτή να εφαρμόζει μεθόδους μάθησης, κυρίως για αυτοδύναμη διαχείριση πληροφοριών και πολύπλοκων προβλημάτων της γνώσης και της πραγματικότητας.
- Κοινωνική επάρκεια, η οποία δηλώνει τις ικανότητες για διασύνδεση ατομικών και ομαδικών στόχων, στάσεων και αξιών χρήσιμων για τις κοινωνικές διαδραστικές διεργασίες.
- Προσωπική επάρκεια, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτή να στοχάζεται, να κρίνει τις ευκαιρίες ανάπτυξης, τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς στο χώρο εργασίας αλλά και στην κοινωνική του ζωή και να είναι ικανός να εφαρμόσει σχεδιασμό ζωής.

Συνοπτικά, η τεχνική επάρκεια θα μπορούσε να εκφραστεί με το ρήμα «γνωρίζω», η μεθοδολογική με το ρήμα «μπορώ», η κοινωνική επάρκεια με την έκφραση «έχω την κοινωνική ευθύνη» και η προσωπική με το «στοχάζομαι κριτικά» (Δέδε, 2011,σ.6).

Στο διεθνές επίπεδο της εκπαίδευσης ενηλίκων ισχύουν τα εξής χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και του επαγγελματισμού: η πλειονότητα των εργαζομένων είναι εκπαιδευτές και σχεδόν όλοι είναι μερικής απασχόλησης. Τις θέσεις πλήρους απασχόλησης κατέχουν διευθυντικά στελέχη, σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αξιολογητές και ερευνητές (Jarvis, 2004,σ.261,285· Κόκκος, 2005, σ.182). Αυτό που καθιστά δύσκολη την ενοποίηση όλων σε ένα επάγγελμα είναι οι πολλές και διαφορετικές εργασίες, καθώς και η συνεχής μεταβολή του περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων (Cedefop, 2002, σ.11).

Στην Ελλάδα, μια κατηγορία εργαζομένων, κυρίως στελέχη που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, διαθέτουν σημαντική εμπειρία, όχι όμως εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τα «θεωρητικά θεμέλια» (Κόκκος, 2005, σ.151), τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την άλλη, η πολιτεία δεν προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δεν απαιτεί να διαθέτουν συναφείς γνώσεις προκειμένου να ασκήσουν τα καθήκοντά τους (Κόκκος, 2005, σ.151-152). Χαρακτηριστικό των όσων ισχύουν στη χώρα μας είναι ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν αναγνωρίζεται ως διακριτό στον χώρο της εκπαίδευσης. Τούτο συμβαίνει, γιατί επαγγελματίες άλλων κλάδων, κυρίως καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων χωρίς να έχουν λάβει ουσιαστική εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα αυτό και δεν είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το σημαντικότερο κριτήριο για να προαχθεί η επαγγελματοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι απασχολούμενοι να ασκούν το έργο τους στον χώρο «ως αποκλειστική απασχόληση και όχι ως δευτερεύουσα ή συμπληρωματική εργασία» (Τσοποζίδου, 2014, σ.23). Η καθυστέρηση της αναγνώρισης του εκπαιδευτή ενηλίκων ως ευδιάκριτο επάγγελμα δεν οφείλεται μόνο σε ελλείψεις ή αμέλεια των κρατικών αρχών. Η στάση της ελληνικής κοινωνίας μάλλον είναι αδιάφορη, γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων είναι σχετικά καινούριο επιστημονικό πεδίο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες συνδέθηκε με κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Επιπλέον, ο προσδιορισμός εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων προκαλούν σύγχυση κι επομένως δεν έχουν καθιερωθεί στη συλλογική συνείδηση, γεγονός που δυσχεραίνει την εξέλιξη (Βρυνιώτη, 2002,σ. 215· Τσοποζίδου 2014, σ. 24). Η διαφοροποίηση του γνωστικού επιπέδου και η ανομοιογένεια των διδακτικών αντικειμένων που συνεπάγεται τη διαφοροποίηση των απαιτούμενων προσόντων εμποδίζουν την αποδοχή του επαγγέλματος στην εκπαίδευση ενηλίκων (Τσοποζίδου, 2014, σ.23 ·Κόκκος, 2005, σ.153). Συγχρόνως, απουσιάζει το στοιχείο μιας ισχυρής επαγγελματικής ένωσης ώστε μέσω αυτής να δηλώνεται η τάση του κλάδου απασχολούμενων προς την επαγγελματοποίηση (Κόκκος, 2005, σ. 153). Τέλος, η αναγνώριση του επαγγέλματος αυτού εξαρτάται από το κατά πόσο οι ίδιοι οι απασχολούμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων συνειδητοποιούν σε βάθος και αυτοδεσμεύονται να βελτιώνονται συνεχώς, προκειμένου να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους και να προσφέρουν υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο. Βέβαια, η διαμόρφωση αυτής της τάσης εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις κρατικές ρυθμίσεις και την περιρρέουσα κατάσταση (Κόκκος, 2005, σ. 154).

#### **4.3 Εμπόδια και δυσκολίες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή των ΣΔΕΦ**

Το πλαίσιο λειτουργίας των σωφρονιστικών καταστημάτων διαμορφώνει ένα εχθρικό, επικίνδυνο και αβέβαιο περιβάλλον τόσο για την ασφάλεια της ζωής των εκπαιδευτών, όσο και για τις συνθήκες εργασίας τους. Ο εκπαιδευτής προσεγγίζει τα μέλη της κοινωνίας που είναι στιγματισμένα, συχνά ξεχασμένα και η δουλειά του είναι κάτι περισσότερο από διδασκαλία, κάτι σαν «θεραπεία». Διδάσκει αυτούς που είναι αναλφάβητοι, δεν έχουν τρόπους, δεξιότητες, αυτοεκτίμηση να θέσουν το παρελθόν πίσω τους και να κάνουν μια νέα αρχή, γι' αυτό και το να «διδάσκει κανείς στη φυλακή επιφυλάσσει κινδύνους, δυσκολίες που συχνά απογοητεύουν και τους πλέον αφοσιωμένους εκπαιδευτές» (Δημητρούλη, 2012, σ.417). Μέσα στο ολοκληρωτικό πλαίσιο της φυλακής δεν προσφέρονται οι απαραίτητες συνθήκες για εκπαίδευση με προοπτική. Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσέχει τα εξής:

- Τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων κρατουμένων και τον τρόπο που αντιδρούν.
- Την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Τον τρόπο παρέμβασης, τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του (Noyè και Riveteau, 1998, οπ. αναφ. Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.45).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ είναι αποτέλεσμα των εμποδίων που πρέπει να υπερνικήσει η διορθωτική εκπαίδευση ενηλίκων (Τζάτσης, 2017, σ.63). Οι συνθήκες φυλάκισης δημιουργούν στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους εμπόδια τα οποία μεταθέτονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους εκπαιδευτές: εμπόδια εσωτερικής διάθεσης: έλλειψη προϋπαρχουσών γνώσεων και αξιών, προϋπάρχουσες αρνητικές εμπειρίες πριν και κατά την παραμονή στη φυλακή, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εξάρτηση και χρήση ουσιών, μαθησιακές δυσκολίες (Tzatsis, Anagnou, Valkanos & Fragkoulis, 2019, p.378). εξωτερικά εμπόδια που δυσκολεύουν την πρόσβαση στη μάθηση: καταστάσεις ζωής, εμπόδια προδιάθεσης που σχετίζονται με στάσεις και συμπεριφορές (Cross, 1981, σ.99·Κόκκος, 2005, σ.90-91), διακοπή της εκπαίδευσης για τους κρατούμενους που οφείλεται σε αποφάσεις των διοικητών της φυλακής ή σε συνεχείς και ξαφνικές μεταφορές των κρατουμένων από φυλακή σε φυλακή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011), η έλλειψη υποδομών και τεχνολογιών πληροφορικής, η ανεπαρκής χρηματοδότηση (Tzatsis, Anagnou, Valkanos & Fragkoulis, 2019, p.378).

Επιπλέον, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ενσωματώσει τους κρατούμενους και γενικά τα άτομα των ευπαθών ομάδων, οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες που συνδέονται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των κρατουμένων (Tzatsis, Anagnou, Valkanos & Fragkoulis, 2019, p.378), οι αβάσταχτες συνθήκες εγκλεισμού ως αποτέλεσμα της διάρθρωσης του σωφρονιστικού συστήματος, η πίεση που ασκείται από άλλους κρατούμενους σε όσους επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης στη φυλακή με την υποστήριξη της απαξιωτικής άποψης για την εκπαίδευση, δημιουργούν εμπόδια και δυσκολεύουν την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή των ΣΔΕΦ (Τσιμπουκλή, 2008, σ.24).

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν τη μαθησιακή διεργασία και να δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών είναι: οι γραφειοκρατικές διαδικασίες της φυλακής, οι κανονισμοί της φυλακής που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εισάγουν στη φυλακή εκπαιδευτικό υλικό που επιθυμούν για να υποστηρίξουν και να συμπληρώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, κανονισμοί που περιορίζουν τους εκπαιδευτές να λαμβάνουν μέτρα κατά των κρατουμένων που καθυστερούν την προσέλευσή τους ή διακόπτουν το μάθημα, παρενόχληση εκπαιδευτικών γυναικών (Kabeta, 2017, οπ. αναφ. οι Tzatsis, Anagnou, et.al., 2019, p.378).

Ένα άλλο ζήτημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτές και θα πρέπει να διαχειριστούν με ιδιαίτερη προσοχή, γιατί μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην εκπαιδευτική διεργασία, είναι οι σχέσεις τους με τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους οι οποίοι είναι συναισθηματικά φορτισμένοι λόγω της ιδιαιτερότητας του χώρου (Ρηγούτσου, 2005, σ.26). Γι' αυτό ο εκπαιδευτής σύμφωνα με τις Δημητρούλη, Ρηγούτσου (2017, σ.44-45) πρέπει να είναι:

- Προσεκτικός, να θέτει όρια, να μη δημιουργεί προσδοκίες στους εκπαιδευόμενους κρατούμενους στις οποίες δεν μπορεί να ανταποκριθεί.
- Συνειδητοποιημένος, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.
- Αυθεντικός, να μην αναλαμβάνει ρόλους που δεν τον εκφράζουν.
- Οριοθετημένος, να κρατά ίσες αποστάσεις από όλους τους εκπαιδευόμενους.
- Ευέλικτος, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά ακόμα και εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις που εμφανίζονται στην ομάδα και οδηγούν σε συγκρούσεις.
- Σταθερός σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Λόγω της αποδόμησης της προσωπικότητας των κρατουμένων, εξαιτίας του εγκλεισμού και επειδή οι εκπαιδευτές είναι η μόνη ουσιαστική καθημερινή σύνδεσή τους με τον έξω κόσμο, το γονεϊκό πρότυπο με το οποίο ταυτίζονται, είναι πολύ πιθανό να προσκολληθούν συναισθηματικά μαζί τους και να προσπαθήσουν να τους μιμηθούν ή να συγκρουστούν (Παπαϊωάννου, Ανάγνου, Βεργίδης, 2016, σ.47). Οι εκπαιδευτές πρέπει να διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις με πολύ προσοχή, λεπτότητα και διακριτικότητα, κρατώντας τις σωστές αποστάσεις, θέτοντας όρια, αφενός προστατεύοντας τον εαυτό τους και τον εκπαιδευόμενο, αφετέρου δίχως να απέχουν από τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Ρηγούτσου, 2005, σ.26· Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης, 2016, σ.47). Εάν οι εκπαιδευόμενοι παραπονούνται ή διαφωνούν για την τρέχουσα κατάστασή τους, ο εκπαιδευτής οφείλει να τους ανακατευθύνει για να επικεντρωθούν στους εκπαιδευτικούς στόχους. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτή είναι να πετύχει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην τάξη, να μάθουν, να αποκτήσουν τον ισοδύναμο τίτλο σπουδών γυμνασίου, να αποκτήσουν πιστοποιήσεις και να εισέλθουν στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην έχουν αυτοπεποίθηση και να αποστρέφονται τους στόχους αυτούς. Ο εκπαιδευτής

οφείλει με υπομονή να τους ενθαρρύνει. Εάν προκύψει δυσμενής κατάσταση, ο εκπαιδευτής πρέπει να παραμείνει ήρεμος και να αποφύγει με κάθε τρόπο την εχθρότητα, γιατί μια θυμωμένη απάντηση από την πλευρά του θα επιδεινώσει μια ήδη κακή κατάσταση (WVAdultEd Program, 2020-2021).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαίδευσης Ενηλίκων (WVAdultEd Program, 2020-2021) της Δυτικής Βιρτζίνια των ΗΠΑ, οι κρατούμενοι λόγω του περιορισμού μπορεί να συνεχίσουν τον προηγούμενο τρόπο ζωής τους χειραγωγώντας τους εργαζόμενους στη φυλακή. Πρόκειται για μια αργή και λεπτή διαδικασία χειραγωγής με σκοπό να έχουν τον έλεγχο των ενεργειών του προσωπικού της φυλακής. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να προκαλείται ή να χειραγωγείται εύκολα σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ακατάλληλη συμπεριφορά από τον εκπαιδευόμενο, γιατί τέτοιες συμπεριφορές θέτουν σε κίνδυνο τόσο την προσωπική του ασφάλεια, όσο και των άλλων. Οι κρατούμενοι παρατηρούν συνεχώς τις συμπεριφορές, τις ενέργειες και τις στάσεις του προσωπικού γενικά και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή. Παρατηρούν ποιος είναι φιλικός, ανεξάρτητος, ποιος επιδεικνύει αυτοπεποίθηση για να δουν πώς μπορούν να τον εκμεταλλευτούν. Ο εποικοδομητικός εκπαιδευτής θα συνδυάσει την φιλικότητα, την ευγένεια με την αυστηρότητα, την συμπάθεια, την ήρεμη αποτελεσματικότητα και θα αντιδράσει με φιλικό, διακριτικό τρόπο για να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε κατάσταση με ηρεμία. Ακολουθώντας, στον Οδηγό (WVAdultEdProgram, 2020-2021) αυτόν αναφέρεται και το εμπόδιο της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή, στη διορθωτική εκπαίδευση, με βάση τα ποσοστά υποτροπής των κρατούμενων εκπαιδευομένων, γιατί είναι δύσκολο να αποτελέσει ακριβή και αξιόπιστο δείκτη αξιολόγησης του έργου του, μιας και η έννοια της υποτροπής δεν διευκρινίζεται με σαφήνεια.

Εκτός από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ αντιμετωπίζουν και εμπόδια που απορρέουν από την άσκηση του επαγγέλματός τους μέσα στο πλαίσιο της φυλακής. Οι ίδιοι έχουν μάθει να ακολουθούν εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι δύσκολο να εφαρμοστούν και να είναι αποτελεσματικές στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων. Επομένως, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και υπόκεινται σε «πολιτισμικό σοκ». Κυρίως οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτές ερχόμενοι σε επαφή με το περιβάλλον της φυλακής, το οποίο είναι αρκετά σημαντικό και δύσκολο διαχωρίσιμο. Το «πολιτισμικό σοκ» προέρχεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τις φυλακές και τους έγκλειστους, οι εκπαιδευτές, ολόκληρη η κοινωνία, και από τη διαχείριση της υποκουλτούρας των εκπαιδευομένων κρατουμένων, η οποία συγκρούεται με την κουλτούρα των εκπαιδευτών, καθώς οι δεύτεροι προσπαθούν να αλλάξουν την ισορροπία στο πλαίσιο της φυλακής (Patrie, 2017, οπ. αναφ. οι Tzatsis, Anagnostou, et al. 2019, p.379).

Σύμφωνα με τον Jand (2004, σ.320-321.οπ.αναφ.οι Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης, 2016, σ.49), το «πολιτισμικό σοκ» περιγράφεται μέσα από πέντε στάδια: 1ο στάδιο: Ο δάσκαλος ως τουρίστας. Ο εκπαιδευτής βρίσκει την κουλτούρα της φυλακής συναρπαστική, είναι ενθουσιασμένος και πιστεύει ότι βιώνει μια θετική εμπειρία.

2ο στάδιο: Ο δάσκαλος ως εξόριστος, ή περιθωριακός. Είναι το στάδιο της αποστασιοποίησης, νιώθει θυμό, άγχος, εξοργίζεται, συναισθήματα που τον οδηγούν σε εσωτερική απομόνωση, γιατί αντιλαμβάνεται τη διαφορά του κόσμου μέσα στη φυλακή (η οποία δεν του αρέσει) και έξω από αυτή.

3ο στάδιο: Ο δάσκαλος ως ξένος. Αρχίζει να ενσωματώνεται στο νέο περιβάλλον, έχει αρχίσει να αναπτύσσει ικανότητες που του επιτρέπουν να λειτουργεί κάπως στο πλαίσιο της φυλακής, ωστόσο αισθάνεται ξένος γι' αυτό βρίσκεται σε συνεχή διαπραγμάτευση με τους κρατούμενους.

4ο στάδιο: Ο δάσκαλος ως έποικος. «Είναι το στάδιο της σταδιακής προσαρμογής». Πλέον έχει κατανοήσει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της δικής του κουλτούρα και της κουλτούρας της φυλακής, αρχίζει να προβλέπει και να κατανοεί τις πράξεις των άλλων, νιώθει λιγότερο απομονωμένος κι έχει ξεκαθαρίσει μέσα του αυτοδεσμευμένος ότι θα μείνει και θα εργαστεί.

5ο στάδιο: Ο δάσκαλος ως διαμεσολαβητής. Μπορεί να κατανοήσει την «αμφίδρομη αλληλεξάρτηση της εσω-κουλτούρας και της εξω-κουλτούρα, γίνεται διαμεσολαβητής της πολυπολιτισμικότητας της φυλακής και προσπαθεί να μεταφέρει συνήθειες του έξω κόσμου στον κόσμο της φυλακής» μετασχηματίζοντας τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευομένων κρατουμένων.

Η μεγάλη ετερογένεια της ομάδας των εκπαιδευομένων κρατουμένων οδηγούν επίσης σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές σχετικά με ελλείψεις: γνώσεων και δεξιοτήτων, επικοινωνίας, κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εξειδικευμένων τεχνικών διδασκαλίας (Patrie, 2017, οπ. αναφ. ο Τζάτσης, 2017, σ.65). Δεν διαθέτουν προσόντα για να διαχειρίζονται τις νέες εμπειρίες και χωρίς επιμόρφωση και κατάρτιση αναγκάζονται να ακολουθούν συμβουλές συναδέλφων που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία ή να ακολουθούν τη διαίσθησή τους (Παπαϊωάννου, Ανάγνου, Βεργίδης, 2016, σ.48·Tzatsis, Anagnou, Valkanos & Fragkoulis, 2019, p.382).

Η δυσκολία στη διαχείριση των καταστάσεων στο πλαίσιο της διορθωτικής εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να αντιμετωπίζουν υπαρξιακές και φιλοσοφικές κρίσεις. Γι' αυτό θα πρέπει να εξοικειωθούν με το σωφρονιστικό σύστημα, να μοιράζονται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους με εκπαιδευτές άλλων κρατουμένων και να έχουν καθοδήγηση από άλλους εκπαιδευτές μέντορες (Hurkmans & Gillijns, 2012, οπ.αναφ. οι Tzatsis, Anagnou, et.al. 2019,p.379). Ο Wright (2005) αναφέρει ότι η επαφή των εκπαιδευτών με την τοξική κουλτούρα της φυλακής έχει ως αποτέλεσμα να υποφέρουν από κρίση ταυτότητας, η οποία οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση. Έτσι, αφενός θέλουν να βοηθήσουν τους κρατούμενους, αφετέρου αισθάνονται ανήμποροι να πάρουν πρωτοβουλίες, αφού πολλές αποφάσεις λαμβάνονται από το πλαίσιο της φυλακής (Τζάτσης, 2017, σ.65).

Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ έχουν να διαχειριστούν δύο διαφορετικά συστήματα, το σωφρονιστικό και το εκπαιδευτικό, η εμπλοκή των οποίων στην εκπαίδευση των εγκλειστών γίνεται από διαφορετικές οπτικές και τρόπους. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά το σωφρονιστικό σύστημα για να υπερκεράσουν τις δυσκολίες διατήρησης ισορροπιών μεταξύ εκπαίδευσης και σωφρονιστικού



συστήματος και τα διλήμματα που απορρέουν από το παραπάνω ζήτημα (Tzatsis, Anagnou, et.al., 2019, p.382).

Ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη της ανοικοδόμησης, της επανεκπαίδευσης και της αποκατάστασης του κρατούμενου εκπαιδευόμενου. Χρειάζεται ενθουσιασμός, αφοσίωση και επιθυμία για εργασία. Είναι επιφορτισμένος με το έργο της διόρθωσης, της αλλαγής και της προσαρμογής. Αλλά περισσότερο από όλα βοηθά τον κρατούμενο εκπαιδευόμενο να φέρει τα προβλήματά του στην επιφάνεια και στη συνέχεια τον βοηθά στην ανάπτυξη συνηθειών που έχουν σχεδιαστεί για να είναι κοινωνικά ωφέλιμες και που θα αποκαταστήσουν τον αυτοσεβασμό (WVAdultEd Program, 2020-2021). Είναι ο εκπαιδευτής που προσπαθεί να ξαναχτίσει υποστήριξη για όσους έχουν ανάγκη και δημιουργεί ευκαιρίες από τα λάθη των άλλων (Ely, 2011, p.140).

#### **4.4 Ο ρόλος της επιμόρφωση στην προώθηση επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ**

Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της φυλακής απέχει από την εκπαίδευση εκτός φυλακής, γιατί ο βασικός ρόλος της φυλακής συνδέεται με τον εγκλεισμό, την επιτήρηση, τη συμμόρφωση του παραβάτη κρατούμενου και όχι με την εκπαίδευσή του (Bayliss, Brimecombe & Promeroy, 2008. οπ. αναφ. ο Τζάτσης, 2017). Επιπλέον, το περιβάλλον δεν είναι ευνοϊκό για την αναδιαμόρφωση του χαρακτήρα του κρατούμενου και την παροχή δρόμων για αλλαγή (Ely, 2011, p.32). Ως εκ τούτου, το πλαίσιο της φυλακής ως εκπαιδευτικός χώρος είναι κρίσιμο, απαιτητικό, πιεστικό για τον εκπαιδευτή των κρατουμένων. Γι' αυτό, η βασική του εκπαίδευση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εκπαίδευση ποιοτικών και υψηλών προδιαγραφών, ώστε να είναι η εκπαίδευση των κρατουμένων ουσιαστική και αποτελεσματική (Τζάτσης, 2017, σ.66). Ωστόσο, ο εκπαιδευτής παρά τη βασική του εκπαίδευση, τις γνώσεις, την εκπαιδευτική εμπειρία, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, γιατί καλείται να διδάξει γνωστικά αντικείμενα στα οποία δεν είναι πιστοποιημένος, ενώ παράλληλα βιώνει «το πολιτισμικό σοκ», αισθάνεται ότι «ακροβατεί» μεταξύ ασφάλειας και διδασκαλίας (Ely, 2011, p.140), με συνέπεια να μην είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του.

Αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και σύμφωνα με τους Nahmad & Williams (2011 οπ. αναφ. στο Τζάτση, 2017, σ. 66) οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες αφορούν ζητήματα σχετικά με : τους κανονισμούς και τη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος, την εξειδίκευση, την παροχή κινήτρων των εκπαιδευόμενων κρατουμένων, νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που αρμόζουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες, στο προφίλ και στην κουλτούρα των φυλακισμένων.

Για την πολύπλευρη άσκηση του ρόλου τους οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ απαιτείται να διαθέτουν εξειδίκευση στα παρακάτω (Βεργίδης, 2010, σ.47):

- Γνώση του περιεχομένου του αντικειμένου που διδάσκουν και αυτό εξασφαλίζεται από: τη βασική τους εκπαίδευση, την επαγγελματική τους εμπειρία και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση.
- Παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, όπως την ικανότητα προσδιορισμού και αποσαφήνισης των στόχων του προγράμματος μέσω της διδασκαλίας, σύνδεση με τους αντίστοιχους γραμματισμούς, ικανότητα παρακίνησης των εκπαιδευομένων για μάθηση, διαπραγμάτευσης και σχεδιασμός δράσεων.
- Τεχνικές γνώσεις για τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Βεργίδης, όπ.π.).
- Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις που αφορούν ικανότητες για εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών και μεθόδων που συμβάλλουν στην προοπτική κοινωνικής και εργασιακής εξέλιξης των εκπαιδευομένων, σύνδεση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την κοινωνική και εργασιακή επανένταξη.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2010, σ.53-56) για τα ελληνικά δεδομένα, επειδή οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ είναι αποσπασμένοι σε αυτά, καθώς προέρχονται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευσή τους και σε καινούριες εκπαιδευτικές μεθόδους, ώστε να προσαρμοστούν στα δεδομένα του περιβάλλοντος των φυλακών. Αυτού του είδους η εκπαίδευση προϋποθέτει αρχική εκπαίδευση (πριν τοποθετηθούν στα ΣΔΕΦ) και διαρκή εκπαίδευση (κατά τη διάρκεια που εργάζονται σε αυτά). Επειδή έχουν επωμισθεί με ρόλο που είναι απαιτητικός και διευρυσμένος, η πλέον κατάλληλη συνεχιζόμενη εξειδίκευση είναι η παράλληλη επιμόρφωση. Ως παράλληλη επιμόρφωση εννοείται η συνεχιζόμενη εξειδίκευση των εκπαιδευτών που έχουν διδακτική εμπειρία, δηλαδή είναι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕΦ και παράλληλα επιμορφούμενοι. Η παράλληλη επιμόρφωση περιλαμβάνει ευδιάκριτες διαδικασίες όπως (Βεργίδης, 2010, σ.55-56):

1. Μάθηση, εκτός της εργασίας τους στα ΣΔΕΦ, με προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως όπως: σεμινάρια, συνέδρια, συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αυτά τα προγράμματα είναι: συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, εργαστήρια και έρευνες. Οι εκπαιδευτές με την συμμετοχή τους σε αυτού του είδους την επιμόρφωση αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, εμπύχωσης, δυναμικής της ομάδας, γνώσεις σε ζητήματα γραμματισμού, παιδαγωγικής και διδακτικής. Τα προγράμματα επιμόρφωσης αυτής της κατηγορίας παρέχονται με φοίτηση σε πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και με μεταπτυχιακές σπουδές

2. Μάθηση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, η οποία μπορεί να πάρει δύο μορφές:

α. Τη μορφή άμεσης μάθησης με εποπτεία, ανάλυση και καθοδήγηση μέσω δράσεων όπως την ανταλλαγή απόψεων με εκπαιδευτές από άλλα ΣΔΕΦ και αυτομόρφωση (μελέτη ατομική, συλλογική ή με υποβοήθηση). Ο εκπαιδευτής με αποκεντρωμένη μάθηση αξιοποιεί πηγές.

β. Τη μορφή έμμεσης μάθησης, η οποία υλοποιείται με συνεργασία ομάδας συντελεστών ή δικτύου συνεργασιών, μέσω σχεδιασμού υλοποίησης και αξιολόγησης σχεδίων δράσης. Ο εκπαιδευτής αποκτά γνώσεις αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου, ώστε να υπερβεί τις παγιωμένες μορφές διδακτικής και να είναι ικανός να αναπτύξει νέες δημιουργικές δραστηριότητες. Αυτή η μορφή προϋποθέτει επαγγελματική εμπειρία ώστε ο εκπαιδευτής να αυτενεργεί. Επειδή ο εκπαιδευτής στα ΣΔΕΦ υλοποιεί και προγράμματα έρευνας δράσης, μια διάσταση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, κριτικού στοχασμού και αμφισβήτησης των παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και ενδυνάμωση των εκπαιδευτών, προκειμένου να προσαρμόσουν στο εκπαιδευτικό του έργο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων-κρατούμενων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της ψυχολογίας επηρέασε τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις και κατηύθυνε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτών. Οι συμπεριφοριστικές αντιλήψεις θεωρούν τους εκπαιδευτές «μηχανικούς της μάθησης» (Ματσαγγούρας, 1995, σ.339), οι οποίοι καλούνται, σύμφωνα με τις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, να οργανώνουν ορθολογικά τις διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την καλλιέργεια ικανοτήτων για το χειρισμό καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική ομάδα.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της ανθρωπιστικής ανθρωπολογίας και ψυχολογίας προσφέρει ικανότητες διαχείρισης ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών διεργασιών που αναπτύσσονται στην ομάδα εκπαιδευομένων (Kolensnik, 1992, p.49-50. οπ. αναφ. οι Κατσαρού & Δεδούση, 2018, σ.15). Τέλος, επειδή η σημασία της προσωπικότητας του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγάλη, η ψυχοδυναμική σκέψη και ψυχανάλυση προσφέρουν τη δυνατότητα έρευνας των όσων συμβαίνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο και βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τον εαυτό του μέσα από τη σχέση του με τον εκπαιδευόμενο, να ευαισθητοποιηθεί και να φτάσει σε ανώτερα επίπεδα αυτογνωσίας (Κατσαρού & Δεδούση, 2018, σ.15).

Όλες οι προαναφερόμενες μορφές παράλληλης επιμόρφωσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια ολιστική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτή γιατί η μεν ενδοσχολική επιμόρφωση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη γνωστικών εφοδίων του εκπαιδευτή, η δε εξωσχολική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων, θετικών στάσεων, συμπεριφορών, στην ανάπτυξη ικανοτήτων για επίλυση προβλημάτων και δυσλειτουργιών που αναδύονται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου (Βεργίδης, 2010, σ.56).

Στην Ελλάδα, οι επιμορφωτικές προσπάθειες των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ που γίνονται σε συνεργασία της ΓΓΕΕ και του Υπουργείου Δικαιοσύνης εστιάζουν μάλλον στην τεχνική «θεραπευτική» επιμορφωτική προσέγγιση, παρά στην αναπτυξιακή και κριτική διερευνητική επιμόρφωση (Βουβούση, 2019). Οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ είναι αποσπασμένοι στις θέσεις αυτές, άρα υπάρχει έλλειψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στις δομές εκπαίδευσης των φυλακών. Επιπλέον, ελλείψεις όπως: η αναγνώριση του επαγγέλματος των

εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ, η απουσία επαγγελματικών οργανώσεων που θα διεκδικούσαν καλύτερες εργασιακές και επαγγελματικής ανάπτυξης συνθήκες, οι ισχνές χρηματοδοτήσεις, στερούν προγράμματα ειδικής επιμόρφωσης από αυτούς (Δημητρούλη, Θεμελή, & Ρηγούτσου, 2012). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι εκπαιδευτές να μη γνωρίζουν βασικές αρχές: της λειτουργίας του σωφρονιστικού συστήματος, της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στις φυλακές και επίγνωση των επιπτώσεων των δεινών του εγκλεισμού στη ψυχολογία των εκπαιδευομένων κρατουμένων (Κατσαρού & Δεδούση 2018, σ.10). Έτσι, μεταβιβάζεται στον εκπαιδευτικό η ευθύνη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία βέβαια επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πλέγμα των προσωπικών αξιών του εκπαιδευτή. Αυτό που οφείλει να κατανοήσει το κράτος είναι ότι τα προγράμματα σωφρονιστικής πολιτικής μπορούν να επιτύχουν μόνο με την επιμόρφωση των εκπαιδευτών και την εκπαίδευση και κατάρτιση των κρατουμένων (Βοβούση, 2019).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### 5.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, να αναδειχθούν οι δυσκολίες και τα θεσμικά εμπόδια των εκπαιδευτών ενηλίκων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που λειτουργούν στα σωφρονιστικά καταστήματα Δομοκού και Μαλανδρίνου.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

α. να διερευνηθούν οι συνθήκες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη λειτουργία των ΣΔΕ στη φυλακή, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών του δείγματος και

β. να διατυπωθούν, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτών του δείγματος, οι δυσκολίες και ο τρόπος διαχείρισής τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διεργασία.

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η ερευνητική στρατηγική του ευέλικτου σχεδιασμού, όπου η έρευνα εξελίσσεται παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων (Robson, 2010, σελ. 196). Αυτό γιατί, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών που εργάζονται στον ιδιαίτερο χώρο των ΣΔΕ που λειτουργούν στις φυλακές. Επιδιώχθηκε να διαμορφωθεί μια γνήσια, αυθεντική, δυναμική και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου. Περιγράφηκαν με εκφραστικούς όρους οι εμπειρίες των εκπαιδευτών/τριών των εκπαιδευομένων κρατουμένων (Ισαρη, Πουρκός, 2015, σ.40).

Για το πεδίο της εκπαίδευσης, η επιλογή της ποιοτικής έρευνας είναι η πλέον κατάλληλη για να κατανοηθεί σε βάθος το εκπαιδευτικό πλαίσιο, γιατί στην εκπαίδευση υπάρχουν ζητήματα που δεν είναι δυνατόν να προσεγγιστούν ποσοτικά. Η ποιοτική προσέγγιση βοηθά να κατανοηθούν σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα, όπως τα εκπαιδευτικά, και «συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα» (Robson, 2007, p.349). Η εκπαίδευση των κρατουμένων χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και έχει σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί αυτή χρησιμοποιείται όταν πρόκειται να μελετηθούν σε βάθος προσωπικές απόψεις του ερωτώμενου για μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να αλλάξει, ώστε να δοθούν περισσότερες εξηγήσεις. Επιπλέον, μπορεί να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις ή να περιληφθούν πρόσθετες (Robson, 2010. σελ.

321). Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν «βολιδοσκοπήσεις» (probes), υποερωτήματα όπου θεωρήσαμε ότι απαιτείται παραπέρα «ανάπτυξη» και «αποσαφήνιση» των ερωτημάτων (Creswel, 2016, σελ. 221), απαραίτητα για την καλύτερη οργάνωση των σημειώσεών μας (Robson, 2010, σελ. 330). Λόγω των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας του Covid-19, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω Skype.

Στην ποιοτική έρευνα πρόθεση δεν είναι η καθολικότητα των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό, αλλά η εκ προθέσεως επιλογή ατόμων και τοποθεσιών για να εξελιχθεί η σε βάθος διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου. Γι' αυτό ακολουθήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, στην οποία, σύμφωνα με τον Creswell (2016, σ. 206), το κριτήριο επιλογής συμμετεχόντων και τοποθεσιών είναι ο «πλούτος των πληροφοριών» που θα μας δώσουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης του θέματος (Patton, 1990, p.169).

Το δείγμα αποτελούνταν από τους δεκατρείς διαθέσιμους εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού (επτά) και Μαλανδρινού (έξι) οι οποίοι προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα. Δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό όλου του πληθυσμού των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ της χώρας, επειδή εστίασαμε σε εκπαιδευτές/τριες συγκεκριμένων ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρινού. Επειδή η έρευνά μας είναι μικρής κλίμακας-εμβέλειας πρόκειται για δείγμα μη πιθανοτήτων.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (contentanalysis) η οποία περιέχει εγγυήσεις αντικειμενικότητας και εγκυρότητας. Αρμόζει στην ποιοτική προσέγγιση, αφού ως μέθοδος ανάλυσης μπορεί να διαχειρισθεί όγκο πληροφοριών, είναι συστηματική, ανιχνεύει τάσεις και είναι εφικτή η συνεργασία με άλλες ερευνητικές μεθόδους. Χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα, αξιοπιστία και επαναληψιμότητα, γιατί ο ερευνητής εργάζεται σε διαφορετικό χρόνο και υπό διαφορετικές συνθήκες (Κιμουρτζής, 2016). Έχει σαφείς στόχους και κατευθύνσεις ανάλυσης, ερμηνεύει και αξιολογεί τόσο το έκδηλο όσο και το άδηλο περιεχόμενο του μηνύματος επικοινωνίας. Πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιεί ένα σύνολο διαδικασιών, μεθόδων και τρόπων για να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα (Weber, 1990, p.9). Είναι μια τεχνική έρευνας που με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό οδηγεί τον ερευνητή σε επαληθεύσιμα και έγκυρα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα γραπτά κείμενα και την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων (Krippendorff, 1989, p.7-9).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ήσυχο μέρος, απαλλαγμένο από θορύβους ή από οτιδήποτε θα μπορούσε να αποσπάσει την προσοχή του συνεντευκτή και των συμμετεχόντων. Τα ερωτήματα στο πρωτόκολλο της συνέντευξης ήταν σαφή και δεν ήταν διφορούμενα (Creswel, 2016, σελ. 160). Ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για τη διασφάλιση εχεμύθειας των όσων έλεγαν, τόσο στη συγκέντρωση, όσο και στην ανάλυση των δεδομένων. Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, μη κατευθυντικές, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αμεροληψία από την πλευρά του συνεντευκτή, καθώς και με ερωτήσεις διερευνητικές (probes) και παρότρυνσης

(prompts) (Robson, 2010, σελ. 326 και 327). Επιπρόσθετα, για να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν η αξιοπιστία των ευρημάτων, προχωρήσαμε στη στρατηγική που ονομάζεται «έλεγχος μελών» (Creswell, 2016, σελ.260).

Σχετικά με την εγκυρότητα, έγιναν προσπάθειες να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα περιεχομένου, δηλαδή τα ερωτήματα του εργαλείου (συνέντευξη) να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2016, σελ.162). Επιπλέον, έγιναν δυο δοκιμαστικές συνεντεύξεις, ώστε να διερευνηθεί αν το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι κατάλληλο ως προς τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και αν οι ερωτήσεις του ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, είχαν συνέχεια και ήταν κατανοητές. Επιπλέον, εξετάσαμε όχι την εγκυρότητα του εργαλείου, αλλά ότι τα αποτελέσματα που έδωσε η συνέντευξη ήταν έγκυρα. Το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και κρατήθηκαν σημειώσεις συνέβαλε στην έγκυρη περιγραφή των όσων ακούστηκαν κατά την διαδικασία συλλογής των στοιχείων της έρευνας (Robson, 2010, σ.202).

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

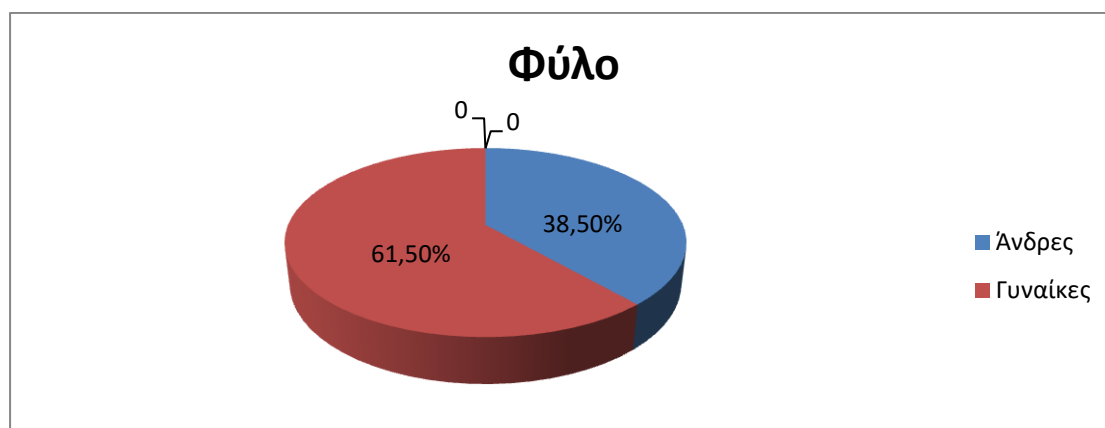
### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Καταρχάς, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κρατουμένων στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι γνώμες –απόψεις των εκπαιδευτών/τριών σχετικά με τις συνθήκες λειτουργίας των προαναφερόμενων ΣΔΕΦ που διευκολύνουν και δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς και ο τρόπος ή οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτές/τριες διαχειρίζονται τις αναφερόμενες δυσκολίες.

#### 6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριων των ΣΔΕ φυλακών Δομοκού και Μαλανδρίνου.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κρατουμένων εκπαιδευομένων στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου αφορούν: το φύλο, το ηλικιακό εύρος, το επίπεδο σπουδών, την ειδικότητα, την εργασιακή κατάσταση, την πιστοποίηση ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων, την προϋπηρεσία σε έτη ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων κρατουμένων, τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, τον φορέα υλοποίησης και τη διάρκεια παρακολούθησης σε ώρες των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τέλος, τα αντικείμενα- περιοχές του εκπαιδευτικού έργου που κάλυπταν τα προγράμματα αυτά.

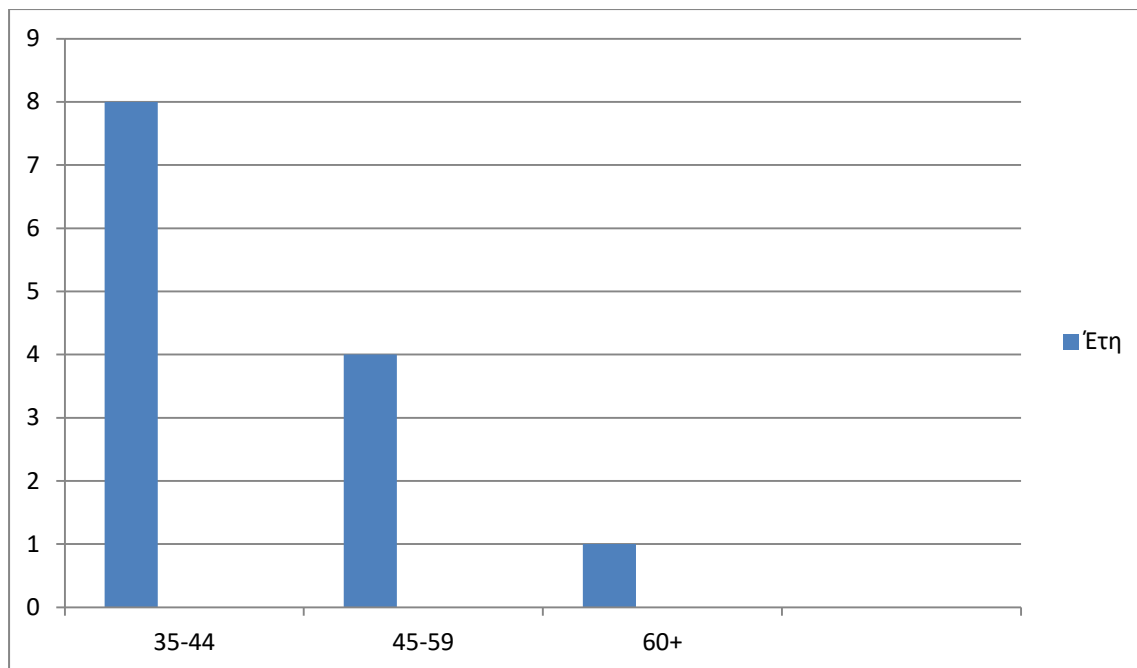
Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα ανέρχονταν σε δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου. Από αυτούς πέντε ήταν άνδρες (38,5%) και οκτώ γυναίκες (61,5%).



Γράφημα 1: Φύλο

Ως προς την **ηλικία**: οι οκτώ (61,5%) ανήκαν στο ηλικιακό εύρος 35-44, οι τέσσερις (30,8%) ανήκαν στο ηλικιακό εύρος 45-59 και ένας (7,7%) ήταν άνω των 60.





Γράφημα 1: Ηλικιακό εύρος

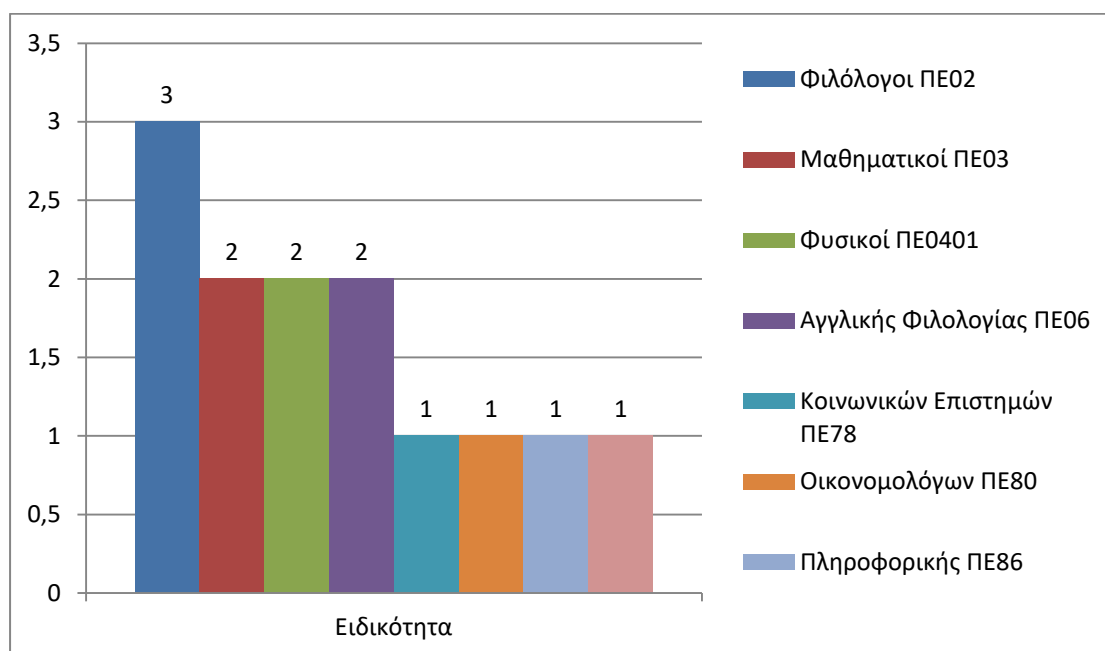
Ως προς το **επίπεδο σπουδών**, οι δώδεκα (92,3%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι τέσσερις από αυτούς (36,3%) ήταν κάτοχοι δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ένας (7,7%) είχε διδακτορικό και ένας (7,7%) ήταν κάτοχος μόνο βασικού πτυχίου σπουδών.



Γράφημα 2: Εκπαιδευτικό επίπεδο Εκπαιδευτών/τριών

Ως προς την **ειδικότητα** τρεις από τους δεκατρείς (23%) ήταν φιλόλογοι, δύο από τους δεκατρείς (15,4%) ήταν μαθηματικοί, δύο από τους δεκατρείς (15,4%) ήταν

αγγλικής φιλολογίας, ένας από τους δεκατρείς (7,7%) ήταν οικονομολόγος, ένας (7,7%) καθηγητής πληροφορικής, ένας (7,7%) κοινωνικών επιστημών και ένας (7,7%) ψυχολόγος.



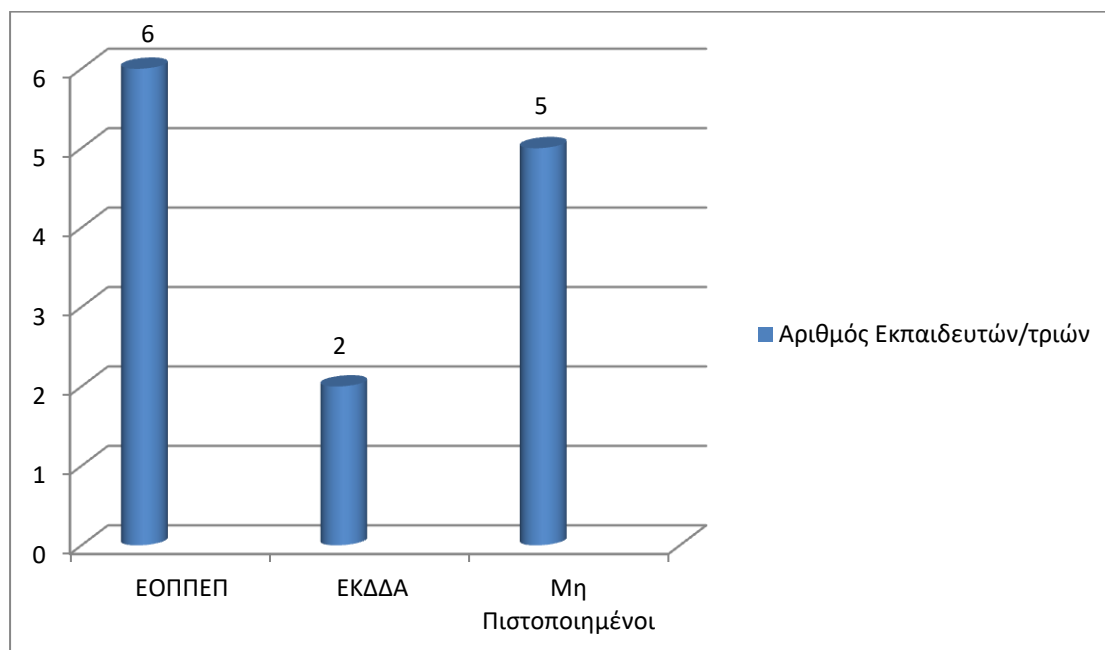
Γράφημα 3: Ειδικότητα ανά εκπαιδευτή

Ως προς την **εργασιακή κατάσταση**: Οι έξι από τους συμμετέχοντες (46,2%) ήταν μόνιμοι, οι 3 (23,1%) είναι αναπληρωτές και οι τέσσερις (30,7%) ήταν ωρομίσθιοι.



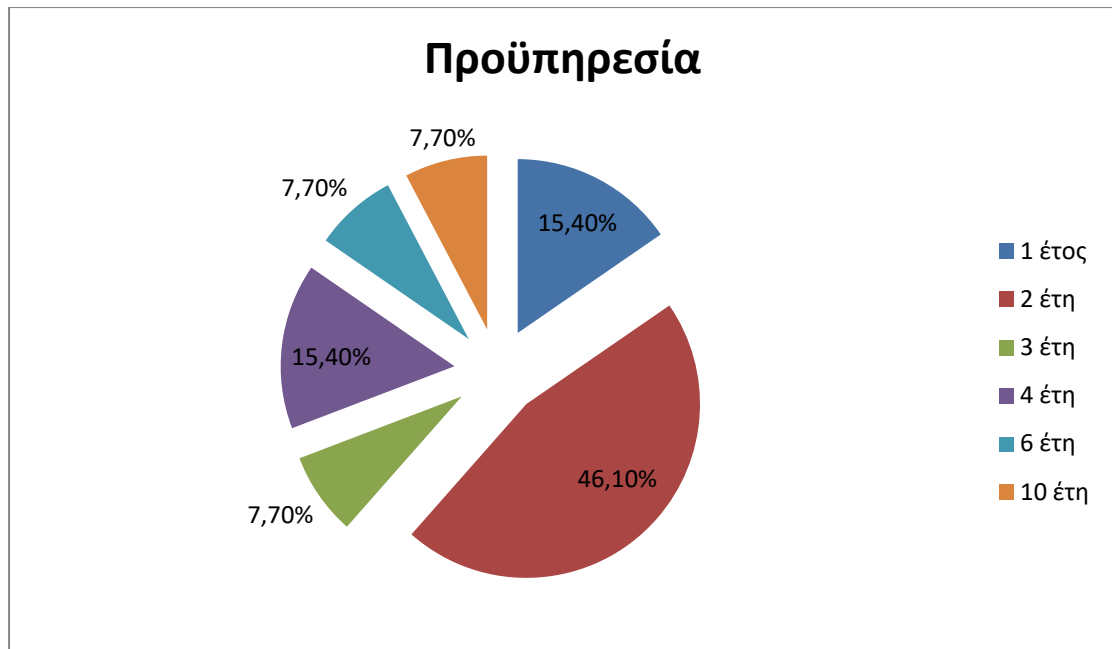
Γράφημα 4: Εργασιακή κατάσταση εκπαιδευτών/τριών

Ως προς την **πιστοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων** από το σύνολο των συμμετεχόντων οι οκτώ (61,5%) ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, από αυτούς οι έξι (75%) είχαν την πιστοποίηση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και οι δύο (25%) από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), ενώ οι πέντε από τους δεκατρείς (38,5%) δεν ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων.



**Γράφημα 5: Πιστοποιημένοι και μη στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευτές/τριες**

Η **προϋπηρεσία** των εκπαιδευτών/τριών στην εκπαίδευση κρατούμενων κυμαινόταν από δύο έως δέκα έτη. Τα στοιχεία σύμφωνα με τα δεδομένα έχουν ως εξής: Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι έξι (46,1%) είχαν προϋπηρεσία δύο έτη, οι δύο (15,4%) ένα έτος, ένας (7,7%) τρία έτη, δύο τέσσερα έτη (15,4%), ένας (7,7%) έχει έξι έτη και ένας ακόμη (7,7%) είχε δέκα έτη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο τελευταίοι, δηλαδή το 15,4% των συμμετεχόντων, με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία, απέκτησαν το σύνολο της προϋπηρεσίας τους στο ίδιο ΣΔΕ των φυλακών Δομοκού.



**Γράφημα 6: Προϋπηρεσία των εκπαιδευτών/τριών**

Όσον αφορά την συμμετοχή του δείγματος σε **επιμορφωτικά προγράμματα**, διαπιστώθηκε ότι, δώδεκα εκπαιδευτές/τριες (92,3%) είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα: Τέσσερις από αυτούς (33,3%) είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων, ένας εκπαιδευτής/τρια (7,7%) είχε παρακολουθήσει μόνο πρόγραμμα για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οκτώ (66,6%) προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, δύο (15,4%) πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένας/μία δεν έχει επιμόρφωση σε κανένα πρόγραμμα.

Οι λόγοι μη συμμετοχής σε επιμόρφωση, του/της εκπαιδευτή/τριας, ήταν ότι τα προγράμματα διεξάγονταν εκτός του τόπου διαμονής, πρωινές ώρες και δεν είχε κανένα κίνητρο να παρακολουθήσει αφού όπως δήλωσε ο/ηΕ5: «..... δεν είναι βασικός μου στόχος να παραμείνω στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων, αλλά η εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων προέκυψε από ανάγκες οικογενειακής φύσεως.....στόχος μου είναι να επιστρέψω στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως καθηγητής/τρια».

**Φορείς που πραγματοποίησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα** αναφέρθηκαν οι εξής: το ΙΝΕΔΙΒΙΜ σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας τέσσερις εκπαιδευτές /τριες, τρεις το Easy Education, δύο παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα του ΕΟΠΠΕΠ, ένας/μία του ΕΕΠΕΚ, ένας/μία το ΚΔΒΜ και εννέα εκπαιδευτές/τριες σε άλλους φορείς, όπως Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης,

Ιδιωτικούς φορείς, το ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου καθώς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

Ως προς τη διάρκεια σε ώρες παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι οκτώ από τους συμμετέχοντες(53,8%) είχαν παρακολουθήσει συνολικά 601-1000 ώρες, οι πέντε (38,5%) 500-600 ώρες και ένας/μια(7,7%) περισσότερες από 1000 ώρες.

Σχετικά με τα αντικείμενα-περιοχές του εκπαιδευτικού έργου που κάλυπταν τα επιμορφωτικά προγράμματα, από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες οι έντεκα ανέφεραν ότι κάλυπταν μεγάλο φάσμα των θεμάτων που άπτονται της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως διδακτική μεθοδολογία, εκπαιδευτικές τεχνικές για ενήλικες εκπαιδευόμενους, διαχείριση ομάδας και συγκρούσεων, βιωματική μάθηση, αξιολόγηση, εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή. Τα περισσότερα από τα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν θεωρητικά και μόνο δυο εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι είχαν και βιωματικό περιεχόμενο. Ενδεικτικά είπαν:

E4:«..... σε κάποια υπήρχε βιωματική προσέγγιση και αυτά ήταν και τα πιο επιτυχημένα φυσικά, αφού αποκόμιζες το ανάλογο κέρδος το οποίο περίμενες να αποκομίσεις απ' τα εν λόγω σεμινάρια».

E13: «Είναι σημαντικό, τα θεωρητικά πλαίσια να τα βλέπεις εφαρμοσμένα στην πράξη .....αλλά είναι επίσης σημαντικό να υπάρχει και το ζωντανό παράδειγμα διαχείρισης ή εφαρμογής της θεωρίας σε μια πραγματική κατάσταση ή εξομοίωση πραγματικής».

Επιπλέον, εκπαιδευτής/τρια αναφέρει ότι παρακολούθησε επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η άποψή του/της είναι:

E10: «...με βοήθησε στο να αλλάξω τον τρόπο της τακτικής προσέγγισης μου απέναντι στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους..... με βοήθησε να κατανοήσω τις ιδιαιτερότητες που έχουνε στη νοοτροπία τους, τα πιστεύω τους, γιατί έχουν διαφορετικούς κώδικες συμπεριφοράς, επικοινωνίας και τιμής».

Πέντε εκπαιδευτές/τριες παρακολούθησαν επιμόρφωση για ΣΔΕ γενικά και στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση ειδικά για ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης αναφέροντας ότι τις όποιες γνώσεις έχουν τις αποκτούν είτε μέσω παρακολούθησης επιμόρφωσης για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, είτε διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε εμπειρίας. Κατατίθεται η άποψη εκπαιδευτή/τριας για διαμαρτυρία εκπαιδευτών των ΣΔΕΦ σε επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ:

E13: «....είχε να γίνει πάρα πολλά χρόνια τέτοιου είδους σεμινάριο για εκπαιδευτές ΣΔΕ.....και τονίστηκε από εμάς τους επιμορφούμενους προς τους επιμορφωτές η ανάγκη επανάληψης και μάλιστα εξειδίκευσης για τα ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης».

Σημαντική είναι η αναφορά εκπαιδευτή/τριας για επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (μεταναστών, εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ) και συγκεκριμένα σε επιμορφωτή για συμβουλές που τους έδινε για τον τρόπο συμπεριφοράς του εκπαιδευτή ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενους αυτών των κοινωνικών ομάδων και που τον/την βοήθησαν στη διαχείριση της συμπεριφοράς του/της απέναντι στους κρατούμενους εκπαιδευόμενους:

E12: «.....οι συμβουλές αυτού του ανθρώπου οι οποίες ήταν σε συμβουλευτικό επίπεδο...δηλαδή είχαν συμπεριφορικό όχι τόσο μαθησιακό χαρακτήρα ....αλλά στο πώς συμπεριφέρεσαι για να κερδίσεις αυτούς τους ανθρώπους για να μάθουν».

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά των δεκατριών εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου έχουν ως εξής: συμμετείχαν στην έρευνα δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες πέντε άνδρες και οκτώ γυναίκες, διέθεταν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (διπλό μεταπτυχιακό τίτλο, διδακτορικό) και ανήκαν σε όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτών/τριών που απασχολούνται γενικά στα ΣΔΕΦ και η εργασιακή τους κατάσταση ποίκιλε (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Η προϋπηρεσία τους ανερχόταν από ένα έως δέκα έτη στα ΣΔΕΦ. Επιπλέον, οι οκτώ εκπαιδευτές/τριες διέθεταν την πιστοποίηση εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι πέντε δεν διέθεταν το προσόν αυτό. Εν τούτοις, οι δώδεκα από τους δεκατρείς είχαν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση ενηλίκων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διάρκεια των ωρών παρακολούθησης κυμαινόταν από πεντακόσιες έως χίλιες ώρες και οι φορείς που πραγματοποίησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν το ΙΝΕΔΙΒΙΜ σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ, ο ΕΟΠΠΕΠ, τα ΚΔΒΜ, ΚΕΚ, Πανεπιστήμια και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Το εύρος των ενοτήτων αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αφορούσαν θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης ενηλίκων με θεωρητικό κυρίως περιεχόμενο και όχι βιωματικό, που, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών, θα τους βοηθούσε κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

## 6.2 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για τις συνθήκες που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο στη λειτουργία των ΣΔΕ φυλακών

Όσον αφορά τις συνθήκες που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο, η πλειονότητα των εκπαιδευτών/τριών (δέκα εκπαιδευτές/τριες) υπερτονίζουν ως διευκολυντικούς παράγοντες τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Αρχιφύλακα των φυλακών και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Ο/ η Ε13 αναφερόμενος/η στον Διευθυντή και στον Αρχιφύλακα των φυλακών λέει: «γύρω από αυτούς κινείται η φυλακή και είναι οι δύο θέσεις και οι δυο άνθρωποι που καθορίζουν τον χαρακτήρα της κάθε φυλακής».

Ε1: *«Καταρχήν πρέπει να υπάρχει καλή σχέση και συνεργασία με τον Διοικητή των φυλακών γιατί μιλάμε για ένα σωφρονιστικό κατάστημα. Το σχολείο είναι μέρος ενός μεγαλύτερου φορέα έτσι; Που λέγεται σωφρονιστικό κατάστημα ή φυλακή. Επομένως πρέπει οι σχέσεις να είναι καλές με τους ανθρώπους της φυλακής, τον Αρχιφύλακα και με όλο το σωφρονιστικό προσωπικό»*

Ε2: *«παίζει μεγάλο ρόλο ο Δ/ντής των φυλακών και ο Αρχιφύλακας της φυλακής για το πώς .....την οπτική γωνία που βλέπουν το σχολείο, γιατί αν αυτοί οι δυο άνθρωποι συγκεκριμένα υποστηρίζουν το σχολείο, το έργο μας γίνεται πιο εύκολο»*

Ε4: *«έχει να κάνει με το πώς λειτουργεί και πως αποδέχεται το σχολείο η ίδια η φυλακή.....ο Δ/ντής των φυλακών και όλοι οι υπάλληλοι προσπαθούν, διευκολύνουν τους μαθητές, τους εξυπηρετούν σε πολλά θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο. Μας βοηθάνε σε πάρα πολλά κομμάτια. Χρειαζόμασταν καινούργιες αίθουσες, γιατί είχαμε πάρα πολλά άτομα, με πολύ μεγάλη χαρά προσπάθησαν να βρουν χώρο να διευκολύνουν ώστε να δημιουργήσουν τις αίθουσες αυτές που θέλαμε...».*

Ε8: *«το νομικό πλαίσιο ευνοεί τα σχολεία αλλά ο βασικότερος ρόλος για να λειτουργήσει ένα σχολείο καλά, είναι του Δ/ντή του καταστήματος κράτησης και του Αρχιφύλακα. Εάν το αντιπαθούν, το σχολείο έχει προβλήματα, δεν αναπτύσσεται».*

Οι Ε7 και Ε10 επισημαίνουν ότι η λειτουργία το ίδιου του σχολείου μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

E7:«... Αυτό που διευκολύνει είναι οι χώροι, δηλαδή το σχολείο που υπάρχει μέσα στις φυλακές και στο οποίο μπορεί να έρχονται οι εκπαιδευόμενοι για να κάνουν τα μαθήματά τους...»

E10: «οι μοναδικές συνθήκες, εγώ θεωρώ, που διευκολύνουν είναι το ίδιο το σχολείο, το κτίριο θα μπορούσα να πω. Οι κτιριακές υποδομές..... μόνο οι κτιριακές υποδομές, όλο το υπόλοιπο το θεωρώ ότι είναι αντίξοο. Όλες οι υπόλοιπες συνθήκες είναι αντίξοες».

Δύο (E9, E11) εκπαιδευτές/τριες αναφέρουν ότι ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, αλλά και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτών δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες και καθιστούν πιο εύκολο το εκπαιδευτικό τους έργο:

E9: «σημαντικό ρόλο παίζει και ο Δ/ντής ή η Δ/ντρια, που βοηθάει σε όλο το εκπαιδευτικό έργο»

E11: «Εγώ νομίζω ότι αυτό που διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους..»

Δύο (E6 και E13) εκπαιδευτές/τριες υποστηρίζουν ότι η θέληση των εκπαιδευομένων κρατουμένων για μάθηση διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Συγκεκριμένα:

E6:«ίσως η μόνη θετική συνθήκη που διευκολύνει το εκπαιδευτικό μας έργο, είναι η θέληση των εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα μάλλον στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία μπορεί να υπάρχουν μέσα σε ένα τέτοιο χώρο, στις φυλακές».

E13:«αυτό που διευκολύνει είναι η πολύ μεγάλη θέληση των κρατουμένων να έρθουν στο σχολείο, υπάρχει πάντα πολύ μεγάλη θέληση για εκπαίδευση και όχι μόνο στο ΣΔΕ ..... Οπότε το να υπάρχει η ζήτηση, να το πούμε έτσι, αυτό από μια άποψη διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου στη φυλακή».

Συνοπτικά, οι συνθήκες που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου είναι: Η εξασφάλιση και η διατήρηση σχέσεων συνεργασίας των ανθρώπων που ηγούνται των δύο συστημάτων, του σωφρονιστικού και του εκπαιδευτικού, που συνυπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της φυλακής. Η λειτουργία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στο καταπιεστικό πλαίσιο της φυλακής. Ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου καθώς και



οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ διαμορφώνουν κατάλληλο κλίμα και διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, η θέληση των εκπαιδευομένων κρατουμένων για μάθηση, αποτελεί σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διεργασίας.

### **6.3 Συνθήκες της φυλακής που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών**

Για την καλύτερη κατανόηση των συνθηκών που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕ στις φυλακές θα τις κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες όπως προέκυψαν από τις πληροφορίες των συνεντεύξεων. Σε συνθήκες που αφορούν τη φυλακή, τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους και το ΣΔΕ - εκπαιδευτές/τριες.

1. Ως θέματα που αφορούν τη φυλακή και δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διεργασία και το έργο των εκπαιδευτών/τριών αναφέρθηκαν τα παρακάτω: Το αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας, τα ωράρια και οι κανόνες της φυλακής μετακυλύουν προβλήματα και στο χώρο του σχολείου που λειτουργεί στους κόλπους της φυλακής. Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτές/τριες αναφέρουν:

Ο/Η Ε1 λέει: *«Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να προσέλθουν συγκεκριμένη ώρα, πρέπει να αποχωρήσουν συγκεκριμένη ώρα.....είναι ένα άσυλο.... έχει κάποιους κανόνες».*

Παρόμοια ο/η Ε2 διατυπώνει: *«...η πιο σημαντική δυσκολία είναι η σχέση με τις φυλακές, γιατί είμαστε δύο τελείως διαφορετικοί χώροι.....αλλά υπάρχει και πολύ αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Δηλαδή το πότε ανοίγει το σχολείο, πότε ανοίγει μάλλον η φυλακή για να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι στο σχολείο, και πότε πρέπει να κλείσει το σχολείο για να πάνε οι εκπαιδευόμενοι πίσω στα κελιά τους. Δηλαδή πολύ αυστηρό το πλαίσιο με αποτέλεσμα να είναι ασφυκτικό πολλές φορές».*

Επιπλέον, οι συνθήκες περιορισμού των ελευθεριών των κρατουμένων επιφέρουν δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών Ε9 και Ε8 που ακολουθούν.

Ε9: *«όπου επικρατούν συνθήκες βέβαια περιορισμού της ελευθερίας, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ελεύθερη και αδέσμευτη».*

Ομοίως και ο/η Ε8:«Δυσκολεύει όσον αφορά το ότι απαγορεύει και «κόβει» εύκολα κρατούμενους να πάνε στο σχολείο όταν έχουνε ποινές. Δηλαδή, όταν ένας κρατούμενος πάρει μια ποινή για κάποια παράβαση που έκανε μέσα στη φυλακή, πάρα πολλές φορές του κόβουν και την πρόσβαση στο σχολείο»

Η γεωγραφική θέση στην οποία έχει κτιστεί η φυλακή καθιστούν δύσκολη την πρόσβαση τόσο στους εκπαιδευτές/τριες όσο και όποιων άλλων φορέων επιθυμούν εθελοντικά ή μη να παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους κρατούμενους. Χαρακτηριστικά ο/η Ε13 αναφέρει: «δυσκολίες αφενός έχει να κάνει λίγο με την τοποθεσία της ίδιας της φυλακής..... άρα μιλάμε για άλλη προσβασιμότητα, γιατί και το ΣΔΕΦ..... έχει σαν περιοχή κάποιες γεωγραφικές έτσι δυσκολίες, οι οποίες μάλλον πάντα λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές» και ο ίδιος/α προσθέτει τονίζοντας ότι η οικιστική διάρθρωση της φυλακής δημιουργεί προβλήματα σχετικά με την αργοπορημένη προσέλευση των εκπαιδευομένων κρατουμένων στο χώρο του σχολείου και απαιτεί απασχόληση περισσότερων σωφρονιστικών υπαλλήλων «...άλλο που δεν βοηθάει το σχολείο, σε πολύ ποιο πρακτικό επίπεδο, είναι το γεγονός ότι οι κρατούμενοι δεν είναι στην ίδια πτέρυγα. Αυτό δημιουργεί πολλά πρακτικά προβλήματα πρέπει αυτοί οι άνθρωποι, προτού μπου στο χώρο του σχολείου, στην αυλή του σχολείου, να ελεγχθούν εξονυχιστικά. Αυτό σημαίνει για τη φυλακή ταυτόχρονα ότι απασχολούνται τουλάχιστον, είναι πέντε πτέρυγες, εε τουλάχιστον πέντε σωφρονιστικοί υπάλληλοι με τον έλεγχό τους..... επιπλέον δημιουργούνται καθυστερήσεις οι οποίες όλες είναι επιβαρυντικές και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου».

Η έλλειψη στελέχωσης του προσωπικού της φυλακής σε συνδυασμό με την απαίτηση απασχόληση σωφρονιστικών υπαλλήλων για τον απαραίτητο έλεγχο των εκπαιδευομένων, ώστε να εισέλθουν στο χώρο του σχολείου και την ασφαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των υπαλλήλων, ώστε να κατανοήσουν την αξία της εκπαίδευσης για τους κρατούμενους και να αλλάξουν νοοτροπία, δημιουργεί τριβές και ένα κλίμα δυσφορίας των σωφρονιστικών υπαλλήλων προς την λειτουργία του σχολείου.

Η άποψη του/της Ε10 είναι: «δεν υπάρχει επιμόρφωση των σωφρονιστικών υπαλλήλων για να καταλάβουν την αξία της εκπαίδευσης και πως η εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευομένων και φυσικά αυτό έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους μέσα στη φυλακή και απέναντι στους φύλακες».

Μέσα από την άποψη του /της Ε3 αποτυπώνεται η νοοτροπία των σωφρονιστικών για τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους: *«Ας πούμε αυτοί [εννοεί τους κρατούμενους] τώρα εδώ δεν αξίζει, δεν αλλάζουν, είναι έτσι, είναι αλλιώς,»*

2. Ως θέματα που αφορούν τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους και δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών αναφέρονται τα ψυχολογικά προβλήματα των εκπαιδευομένων και τα σύνδρομα στέρησης συνέπειες των δεινών του εγκλεισμού. Έτσι ο/η Ε2 αναφέρει: *«οι κρατούμενοι στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα, διάφορα σύνδρομα στέρησης, αυτό το βλέπεις.. το βλέπεις στο βλέμμα τους, στη συμπεριφορά τους, υπάρχει, πολλοί είναι κυκλοθυμικοί από τη μια στιγμή στην άλλη αλλάζουν..».*

Οι Ε6 και Ε2 τονίζουν το πρόβλημα της ετερογένειας των εκπαιδευομένων κρατουμένων και τα προβλήματα επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία, λόγω έλλειψης γνώσεων της ελληνικής γλώσσας. Ο/η Ε6 αναφέρει: *«υπάρχουν εμπόδια ετερογένειας μεταξύ των μαθητών των εκπαιδευομένων που έχουμε, δηλαδή είναι από διάφορες εθνικότητες, και ουσιαστικά υπάρχουν δυσκολίες συνεννόησης εξαιτίας αυτής της δυσκολίας της επικοινωνίας έτσι;»* Και ο/η Ε2 προσθέτει: *«... επειδή προφανώς δεν είναι μόνο Έλληνες στη φυλακή, οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι μόνο Έλληνες... υπάρχει έτσι ένα χωνευτήρι πολιτισμών εκεί μέσα, πολλές φορές ήρθαμε αντιμέτωποι με το πρόβλημα της γλώσσας, δηλαδή είχαμε ανθρώπους που δεν μιλούσαν καλά ή δεν μιλούσαν σχεδόν καθόλου ελληνικά, είχαμε αυτό το πρόβλημα».*

Άλλες δυσκολίες αναφέρθηκαν οι συγκρούσεις των εκπαιδευομένων κρατουμένων με τους φύλακες, τη διοίκηση των φυλακών, ή και μεταξύ τους οι οποίες μεταφέρονται και στο χώρο του σχολείου. Ο/η Ε4 τονίζει χαρακτηριστικά: *«... υπήρχαν φορές που οι μαθητές αρνούσαν ακόμα και να μπούνε μέσα στην αίθουσα λόγω του ελέγχου που έπρεπε να υποβληθούν πριν έρθουν στο σχολείο. Άλλες φορές, η σύγκρουση που υπάρχει με τους φύλακες, βγαίνει και μέσα στο χώρο του σχολείου. Όταν υπάρχει λοιπόν αυτή η σύγκρουση και έρχεται μέσα στο χώρο του σχολείου, να φυλάξει, να εποπτεύσει μάλλον τη διαδικασία κάποιος ο οποίος δεν τους είναι συμπαθής, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα. Αυτό δημιουργεί γενικά μια ένταση στο χώρο του σχολείου».*

Επιπλέον, δυσκολία αναφέρθηκαν τα διαφορετικά κίνητρα των εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη εκπαιδευτή/τριας Ε5: *«ο καθένας έχει διαφορετικά κίνητρα για να έρχεται εκεί πέρα, άλλοι έχουν ένα κίνητρο να περάσουν την ώρα τους,*

*άλλοι έχουν ένα κίνητρο το να μάθουν ενδεχομένως κάτι, μιας και είναι μέσα στη φυλακή, άλλοι έχουν το κίνητρο της μείωσης της ποινής. Άρα, αυτό από μόνο του δημιουργεί διαφόρων ειδών πράγματα έτσι προφανώς δυσκολεύεται δυσχεραίνεται κάποιες φορές η εκπαιδευτική διαδικασία».*

3.Ως θέματα που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο και αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του ΣΔΕ φυλακών και τους εκπαιδευτές/τριες αναφέρθηκαν: Το περιορισμένο ωράριο των εκπαιδευτών/τριών και η υποστελέχωση των ΣΔΕ φυλακών με την καθυστέρηση των προσλήψεων των εκπαιδευτών. Ο /η E10 αναφέρει: *«η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουμε ως εκπαιδευτές είναι το ωράριο, μας δίνουν συγκεκριμένες ώρες λειτουργίας, το οποίο είναι πολύ περιορισμένο»* και προσθέτει σε άλλο σημείο της απάντησής του/της *«η υποστελέχωση των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ δηλαδή το ότι ξεκινάμε οι ωρομίσθιοι πέρυσι ξεκινήσαμε Νοέμβριο και φέτος τέλη Δεκεμβρίου. Δεν υπάρχει σταθερό, δεν υπάρχει μια σταθερότητα στις συμβάσεις».*

Δύο εκπαιδευτές/τριες (E1,E5), παρότι θεωρούν πολύ σημαντικό βήμα τη λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης, ωστόσο τονίζουν ότι τόσο το κλίμα της ίδιας της φυλακής, όσο η αδιαφορία του αρμόδιου Υπουργείου και η έλλειψη υποστήριξης γενικά των ΣΔΕ, πολύ δε περισσότερο των ΣΔΕ φυλακών, δεν διευκολύνουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

E1: *«...από το Υπουργείο δεν υπάρχει και υποστήριξη γενικώς στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και πόσο μάλιστα σε σχολεία φυλακών».*

E5: *«...με μια σχετική αδιαφορία από γενικά από την ηγεσία, με εντάζει τώρα το κάναμε το σχολείο, δώσαμε και κάποια λεφτά, ή βρήκαμε κάποια λεφτά λειτουργήστε το, τώρα πως θα το λειτουργήσετε; θα δούμε, έχει ο Θεός ...»*

Επιπλέον, ως δυσκολίες αναφέρθηκαν ο φόβος των εκπαιδευτών και η ανασφάλεια που νιώθουν από το «κλίμα της φυλακής». Ενδεικτικά ο/η E3 δηλώνει: *«υπάρχει κάποιος φόβος, για παράδειγμα μη βρεθούμε σε κάποια εξέγερση».* Η έλλειψη γνώσεων για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ο/η E11 αναφέρει ότι στην αρχή της επαγγελματικής καριέρας με τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους *«δεν φοβόμουνα τους ανθρώπους και το περιβάλλον, φοβόμουνα την απειρία μου»*

Αξιοσημείωτες είναι απόψεις εκπαιδευτών/τριών (E10, E13) ότι πολλές φορές η νοοτροπία κάποιων εκπαιδευτών/τριων, σχετικά με τη μη συνειδητοποίηση της

σημαντικότητας του έργου τους, δημιουργούν προβλήματα και δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο.

Ο/η E10 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«ορισμένοι εκπαιδευτές θεωρούν ότι το έργο μας, μέσα στις φυλακές με τους κρατούμενους, είναι πολύ εύκολο και ότι είναι μια ευκαιρία να δουλέψουμε να έχουμε μια ξεκούραστη χρονιά χωρίς να υπάρχουν μεγάλες απαιτήσεις»*. Ο/η E13 προσθέτει: *«Το άλλο πρόβλημα είναι μετά.... θα το θέσω στους εκπαιδευτές. Δεν έρχονται συνειδητοποιημένοι για τον ρόλο που έχουν αναλάβει στο συγκεκριμένο σχολείο, γιατί οι εκπαιδευόμενοι απαιτούν ουσιαστικά από τους καθηγητές τους να τους αναπτύξουν το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να ξεφύγουν από το βασικότερο κίνητρο που έρχονται στο σχολείο και είναι τα ευεργετικά ημερομίσθια.....Αλλά είναι καθαρά στο χέρι των εκπαιδευτών να αντιστρέψουν αυτό το πράγμα και να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία όντως να ανακαλύψουνε τη μάθηση ....και να έχουνε βέβαια και την ευεργεσία»*.

Τέλος, η αδυναμία καλής συνεργασίας πολλές φορές των Διευθύνσεων φυλακής και σχολείου αλλά και η αδιαφορία και υποχρηματοδότηση από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ δημιουργούν προβλήματα έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών των ΣΔΕ φυλακών, παράμετροι που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών. Χαρακτηριστική είναι η άποψη εκπαιδευτή/τριας E13 που παρατίθεται: *«η συνεργασία με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ που έχει να κάνει με τη χρηματοδότηση των σχολείων εκεί πέρα δημιουργούνται αρκετά προβλήματα,.....υπάρχουν πιο πολλές προβληματικές καταστάσεις με πολύ βασικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή»* και συνεχίζει *«η διοίκηση της φυλακής, αυτό έχει να κάνει με την εσωτερική μάλλον οργάνωση της συγκεκριμένης φυλακής.....δεν έχει καλή ροή πληροφορίας. Αυτό είναι λειτουργικά προβληματικό, γιατί το σχολείο έχει μια συνέχεια η φυλακή δεν έχει..... Αλλά δεν μπορώ να επέμβω, δυστυχώς, σε πάρα πολλά οργανωτικά της φυλακής και έτσι αναγκαστικά επειδή το σχολείο φιλοξενείται και εποπτεύεται από τη φυλακή, πρέπει με έναν τρόπο το σχολείο να προσαρμόζεται και να προσαρμόζει κάποιες από τις τακτικές της φυλακής στο λειτουργικό κομμάτι»*.

Εν κατακλείδι οι κατηγορίες των δυσκολιών αυτών αφορούν : 1. Το πλαίσιο της φυλακής μέσα στο οποίο λειτουργεί το ΣΔΕ. 2. Τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους (ψυχολογικά προβλήματα, πολυπολιτισμικότητα και ετερογένεια των κρατουμένων που έχουν ως συνέπεια προβλήματα επικοινωνίας, συγκρούσεις μεταξύ των κρατουμένων, με τους σφωφρονιστικούς υπαλλήλους και τη Διεύθυνση της φυλακής

και 3. Το ΣΔΕ φυλακών και τους εκπαιδευτές (υποστελέχωση, νοοτροπία των εκπαιδευτών, ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών, υποχρηματοδότηση των ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης). Διαφαίνεται στις απόψεις των συμμετεχόντων (E1, E5, E13) η αδιαφορία του Υπουργείου Παιδείας που «έχει αφήσει» τη λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης στην τύχη τους, γεγονός που οδηγεί στην μη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου.

#### **6.4 Διαχείριση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτές/τριες**

Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διεργασία, κάποιοι εκπαιδευτές/τριες ανέφεραν ότι η επίγνωση πως διδάσκουν σε σχολείο που λειτουργεί στα πλαίσια σφραγιστικού καταστήματος, αλλά και η διάθεση όλων να βρουν λύσεις για τις δυσκολίες αποτελούν κομβικούς παράγοντες. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: E1:«Καταρχήν ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα έρθει να διδάξει σε ένα σφραγιστικό κατάστημα, ξέρει που διδάσκει..». Και ο/η E2: «Πρακτικά αν υπάρχει διάθεση, που υπάρχει διάθεση από μέρους μας, και από τον Δ/ντή του σχολείου εννοείται, βρίσκεις τρόπους να αντεπεξέλθεις τα προβλήματα»

Οι δυσκολίες λειτουργικής φύσεως αντιμετωπίζονται συλλογικά αναφέρει ο/η E2:«Συνήθως τι κάνουμε; στα προβλήματα λειτουργικής φύσεως μαζευόμαστε όλοι μαζί, όλοι οι εκπαιδευτές, οι πιο πολλοί είμαστε έμπειροι σαν εκπαιδευτές, και το συζητάμε, ο καθένας “ρίχνει” την ιδέα του.....συλλογικά λοιπόν η αντιμετώπιση» και συνεχίζει ότι με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουν και τις δυσκολίες επικοινωνίας που προκύπτουν από τη μη γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Αναφέροντας ένα παράδειγμα για το πώς αντιμετώπισε ένα τέτοιο πρόβλημα ο/η E2 είπε: «Για το θέμα της επικοινωνίας προβλήματα με τη γλώσσα, λοιπόν, εκεί πήραμε την απόφαση μαζί με τον Δ/ντή, εθελοντικά είτε στα κενά μας είτε στα διαλείμματα, να καθίσουμε να τους μάθουμε την αλφαβήτα την ελληνική..... και πραγματικά δηλαδή όλοι μας βοηθάγαμε ανεξάρτητα αν είμαστε μαθηματικοί, φυσικοί, φιλόλογοι προσπαθούσαμε να βοηθήσουμε όσο μπορούσαμε και βλέπαμε την εκτίμηση που είχανε για αυτή την κίνηση που κάναμε». Επιπλέον, για το ζήτημα της επικοινωνίας ο/η E6 αναφέρει: «Όσον αφορά τις δυσκολίες επικοινωνίας, μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, κάποιος μεταφραστής..... που ξέρει κάποια ελληνικά σε βοηθάει στην προκειμένη περίπτωση να επικοινωνήσεις έστω και σε μικρό βαθμό».

Για άλλες δυσκολίες συμπεριφοράς ή ετερογένειας των εκπαιδευομένων ή ψυχολογικών προβλημάτων η αντιμετώπιση γίνεται σύμφωνα με την άποψη του/της E11: «με ψυχραιμία, χωρίς να δείξω ποτέ ότι δυσκολεύομαι ή φοβάμαι, προσπάθησα να ενημερωθώ για κάποια πράγματα όσον αφορά τη φυλακή και όσο αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων» και του/της E12: «το μόνο μου όπλο είναι ότι προσπαθώ να μπω στη θέση τους.....να τους δείξω μια ισορροπία, ότι καταλαβαίνω τι σημαίνει να στερείσαι κάτι είτε αυτό είναι η υγεία είτε είναι αυτό το ..η ελευθερία ..η εργασία...ο,τιδήποτε, ένας άνθρωπος που στερείται εκτιμά..... νομίζω καταλάβαιναν ότι τα εννοώ και δεν τα λέω έτσι ..... καταλάβαιναν ότι εννοούσα ότι είναι σημαντικός ένας άνθρωπος».

Όσον αφορά δυσκολίες στις σχέσεις με την Διεύθυνση της φυλακής, ο/η εκπαιδευτής/τρια E8 δήλωσε: «προσπαθώ να έχω πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον Δ/ντή της φυλακής και τον Αρχιφύλακα, αναπτύχθηκαν δεσμοί εμπιστοσύνης κι έτσι σιγά σιγά μπορώ κάποια πράγματα και τα προωθώ..... επίσης, έκανε πάρα πολύ καλό το ότι κάναμε εκδηλώσεις τις οποίες παρακολούθησαν στελέχη του Υπουργείου Δικαιοσύνης όπως ας πούμε η εισαγγελέας του Αρείου Πάγου..... και εντάζει αυτό έχει ένα καλό αντίκτυπο που βοηθούσε τον Δ/ντή [εννοεί των φυλακών] να είναι πιο ανεχτός με το σχολείο». Όμως ο/η ίδιος/ια ανέφερε ότι υπάρχουν ζητήματα στις σχέσεις των δυο χώρων τα οποία δεν μπορούν να ξεπεραστούν ό,τι και να κάνει κάποιος. Χαρακτηριστικά είπε ο/η E8: «εντάζει, υπήρχαν κάποια πράγματα που δεν μπορούσαμε να τα ξεπεράσουμε με τίποτα. Γινόντουσαν, αλλά δεν υπήρχε και διάθεση να ξεπεραστούν» και προσπαθώντας να αιτιολογήσει προσθέτει «εντάζει, υπάρχουν αυστηροί κανόνες στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, αλλά υπάρχει και μια διακριτική ευχέρεια που θα μπορεί κάποιος να είναι πιο ευέλικτος εκεί, όσο του επιτρέπει ο νόμος, έτσι; Όχι να παρανομεί». Ο/η E6 αναφέρει: «ουσιαστικά προσπαθούμε να κρατήσουμε κάποιες ισορροπίες, γιατί ούτε μπορείς να έρχεσαι σε κάποια κόντρα με τη διοίκηση των φυλακών, γιατί ουσιαστικά σε φιλοξενεί κατά κάποιο τρόπο, οπότε πρέπει να σεβαστείς το δικό τους χώρο και το δικό τους κομμάτι της δουλειάς».

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με το σωφρονιστικό προσωπικό ο/η E10 είπε: «από συζητήσεις που κάνω μαζί τους στο διάλλειμα, προσπαθώ να τους εξηγήσω ότι εμείς δεν βλέπουμε την εκπαίδευση στη φυλακή επιφανειακά, προσπαθούμε να βοηθήσουμε τους κρατούμενους, να τους αλλάξουμε νοοτροπία, να τους προσφέρουμε γνώσεις βασικές, εφόδια».

Γενικά, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στα ΣΔΕ φυλακών ο/η εκπαιδευτής/τρια Ε13 υποστήριξε: «η διαχείριση των δυσκολιών γίνεται ανάλογα με την ανάγκη που θα προκύψει..... μπορώ να αναλάβω προσωπικά δράση.....εσίγουρα συζήτηση με τον Διευθυντή της φυλακής, σίγουρα συζήτηση με τον Αρχιφύλακα, γιατί είναι οι βασικοί άξονες. Μπορεί ο Αρχιφύλακας να μην έχει ψήφο στο Συμβούλιο της φυλακής για τα ζητήματα που λαμβάνονται, που τίθενται εκεί, αλλά ο λόγος του οπωσδήποτε μετράει, γιατί είναι υπεύθυνος για την ασφάλεια. Γενικώς, η διαχείριση των όποιων δυσκολιών μπορεί να προκύψουν, έχουν να κάνουν και με το ίδιο το άτομο που είναι στην κάθε θέση, δηλαδή κατά πόσο θέλει κάποιος να εμπλακεί περισσότερο ή λιγότερο, κάποια πράγματα είναι δεδομένα, δηλαδή συνεχόμενα τηλέφωνα με το Υπουργείο Παιδείας με το τμήμα που εποπτεύει τα Σχολεία καταστημάτων κράτησης, με το INEΔΙΒΙΜ για οποιεσδήποτε απορίες, βοηθάει ως ένα βαθμό και η συζήτηση και με συναδέλφους, ή με Δ/ντές ή με αναπληρωτές Δ/ντες άλλων καταστημάτων, άλλων σχολείων φυλακών. ....το κομμάτι της εμπειρίας για πιο πρακτικά ζητήματα, αλλά εν τέλει, επειδή κάθε φυλακή είναι τελείως ξεχωριστή, εκεί παίρνει ο καθένας νομίζω και το ρίσκο και την ευθύνη να επιλύσει μια κατάσταση με τον τρόπο που θεωρεί εκείνος ότι είναι καλύτερα».

Εν κατακλείδι, η αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν σε λειτουργικά θέματα του σχολείου γίνεται συλλογικά από τον Διευθυντή του σχολείου και τον σύλλογο των εκπαιδευτών/τριών. Για δυσκολίες σχετικά με τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους η ψυχραιμία, η υπομονή, η συμπεριφορά και η στάση του εκπαιδευτή, η συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους, η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της θέσης στην οποία βρίσκονται οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι, παίζουν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία καλού κλίματος και στην αποτροπή δυσκολιών. Επιπλέον, η επικοινωνία με εκπαιδευτές άλλων καταστημάτων κράτησης για ανταλλαγή απόψεων και «καλών πρακτικών» αντιμετώπισης των δυσκολιών, καθώς και η εμπειρία των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση κρατουμένων είναι αρωγοί της όλης προσπάθειάς τους για αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών. Όσον αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν από το αυστηρό πλαίσιο της φυλακής εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο, εκεί η αντιμετώπιση των δυσκολιών γίνεται σύνθετη, πολλές φορές αδύνατη. Από τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών, όμως, διαφαίνεται ότι η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης με τη Διεύθυνση και το προσωπικό της φυλακής, αλλά και η προσωπικότητα των ανθρώπων που ηγούνται



των δύο χώρων, δημιουργούν διόδους επικοινωνίας, καλής συνεργασίας και συνύπαρξης για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

### 6.5 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο εκπαιδευτικό τους έργο οι εκπαιδευτές/τριες

Μια σημαντική δυσκολία που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών/τριών είναι το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Όπως αναφέρει ο/η Ε5: *«υπάρχει πολύ μεγάλη γκάμα, ένα πολύ μεγάλο εύρος ως προς το μαθησιακό επίπεδο οπότε καλείσαι.....τον μέσο όρο δύσκολα τον βρίσκεις, δηλαδή ο μέσος όρος έχει τόσες αποκλείσεις από τα άκρα που δεν μπορείς και να τον βρεις»*. Ομοίως και ο/η Ε4: *«συχνό φαινόμενο που δημιουργεί προβλήματα, είναι η διαφορά στο μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων κρατουμένων»*, αλλά και ο/η Ε2 τονίζει ότι το μαθησιακό επίπεδο είναι τόσο χαμηλό που ακόμα και οι πιο απλές γνώσεις δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένες: *«Έχεις ένα χαμηλό μαθησιακό υπόβαθρο απέναντί σου και δεν πρέπει να θεωρείς δεδομένο τίποτα»*. Κάποιοι (Ε2, Ε5) υποστηρίζουν ότι η δυσκολία αυτή οφείλεται είτε στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι αλλοδαποί και προέρχονται από φτωχίες ή εμπόλεμες περιοχές, είτε στην πρώιμη εμπλοκή τους με την παραβατικότητα, οπότε δεν είχαν την ευκαιρία για βασική εκπαίδευση. Η άποψη του/της Ε2 είναι χαρακτηριστική: *«είναι άνθρωποι από διάφορες χώρες εμπόλεμες και ίσως φτωχίες που δεν είχαν ακολουθήσει έτσι μια καλή μαθησιακή πορεία.....βέβαια φταίει και ότι ήταν παραβατικοί και άφησαν τη μαθησιακή πορεία τους στη μέση»*.

Κάποιοι (Ε1,Ε2,Ε5,Ε6,Ε11) αναφέρονται σε δυσκολίες που συνδέονται με την επικοινωνία λόγω έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Ο/η Ε11 αναφέρει: *«αρκετά δυσκολεύει, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές δεν μιλάνε το ίδιο καλά ελληνικά, συνήθως η δυσκολία στη συνεννόηση στην ελληνική γλώσσα είναι το βασικότερο»*. Χαρακτηριστικά ο/η Ε2 λέει: *«οι δυσκολίες είναι συνήθως σε θέματα γλώσσας, επειδή υπάρχει μεγάλη έτσι πληθυσμιακή διασπορά, ανομοιογένεια»*. Επιπροσθέτως ο/η Ε6 τονίζει ότι η δυσκολία επικοινωνίας συνδέεται με τις διαφορές στην κουλτούρα και εγείρει συγκρούσεις λόγω διαφορετικών αντιλήψεων: *«δυσκολίες συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στις φυλακές, έχεις να κάνεις με διαφορετικούς ανθρώπου, πέρα από τη γλώσσα, από διαφορετική κουλτούρα, από διαφορετικό πολιτισμό, διαφορετικές καταβολές, οπότε πολλές φορές μπορεί να υπάρξουν μικρές ή μεγαλύτερες συγκρούσεις*

και μεταξύ τους, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων που μπορεί να έχουν. Μπορεί να είναι άλλος μουσουλμάνος, άλλος χριστιανός και συνυπάρχουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οπότε αυτό και η διαφορετική αντίληψη που έχουνε για κάποια θέματα επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια σημαντική δυσκολία που μπορεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να αντιμετωπίσει σε ένα τέτοιο χώρο». Επίσης, οι συγκρούσεις οφείλονται και στο διαφορετικό επίπεδο των εκπαιδευομένων σύμφωνα με την άποψη του/της Ε6: «ένα άλλο συχνό φαινόμενο, που δημιουργεί προβλήματα, είναι η διαφορά στο επίπεδο των μαθητών. Ε αυτή λοιπόν η διαφορά, δημιουργεί κάποιες προστριβές μέσα στην τάξη»

Η αρνητική νοοτροπία των εκπαιδευομένων κρατούμενων για την εκπαίδευση έχει ως συνέπεια να αδιαφορούν για μάθηση και συνεργασία. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της Ε9: «η πιο συχνή δυσκολία είναι η αδιαφορία των περισσότερων. Αδιαφορούν γιατί δεν θέλουν να μάθουν ή γιατί δεν τους αρέσει να μάθουν, μετά είναι η έλλειψη διάθεσης που έχουν για γνώση και κυρίως για συνεργασία.... υπάρχουν κάποιοι που δεν συνεργάζονται, κάποιοι συνεχίζουν να μιλάνε, μέσα στην τάξη, άλλος να έχει τα ακουστικά να ακούει μουσική, οπότε δεν βοηθάει αυτό». Σύμφωνα με την άποψη του/της Ε10: «οι περισσότεροι θεωρούν αυτό ότι είναι χάσιμο χρόνου, και αρνούνται να μάθουν, λένε χαζές δικαιολογίες ότι «δεν είμαι καλά» ότι «δεν μπορώ, δεν είμαι καλά σήμερα, δεν είμαι ψυχολογικά καλά». Μάλιστα όπως αναφέρει ο/η Ε4: «ειδικά οι έλληνες, θεωρούν ότι ξέρουν τη γλώσσα, θεωρούν ότι επειδή έχουν την ευχέρεια του να μιλάνε, κατέχουν τη γλώσσα και όλα τα άλλα τους είναι περιττά!»

Ο/η Ε13 συνδέει την αδιαφορία των εκπαιδευομένων με τις συνέπειες του εγκλεισμού: «Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με την ανταπόκρισή τους ως προς τη μαθησιακή πλευρά. Το κελί τους, η πτέρυγά τους, όπου περνάνε το περισσότερο μέρος της μέρας τους, αυτό δημιουργεί προβλήματα μνήμης, πολύ σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης, αντίληψης, οπότε σε πολύ πρακτικό μαθησιακό επίπεδο, εκεί πραγματικά και το πιο απλό πράγμα σταματάει να είναι δεδομένο, γιατί ξαφνικά μπορεί να πέσεις κυριολεκτικά πάνω σε έναν τοίχο, που δεν αφήνει το πλαίσιο αυτό, προϋπάρχει και που φέρνουν μαζί στο σχολείο, δεν μπορείς να το ξεπεράσεις αυτό εύκολα, δυστυχώς!». Σύμφωνα με την άποψη του/της Ε3 οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση από παρελθοντικές εμπειρίες οδηγούν τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους να αντιδρούν και να αδιαφορούν: «έχουν προκαταλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα.. αντιδρούνε στα στερεότυπα της

κοινωνίας, έχουν διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, λόγω των στερεότυπων και των προκαταλήψεων που υπάρχουνε για την εκπαίδευση».

Ο/η Ε7 αναφέρει ως σημαντική επίσης δυσκολία τις ψυχολογικές μεταβολές στην εκπαιδευτική διεργασία που μπορεί να είναι αποτέλεσμα των δεινών του εγκλεισμού: «τις ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευόμενων, λόγω των συνθηκών, αν έχουν κάποιο δικαστήριο, συμπάθειες, αντιπάθειες που έχουν εκτός του σχολείου που ενδεχομένως μεταφέρεται αυτό στο σχολείο, στις τάξεις». Αλλά και αν κάτι έχει προηγηθεί στον χώρο της φυλακής, αυτό επηρεάζει την ψυχολογία τους, οπότε μετακυλιέται και στον χώρο του σχολείου, σύμφωνα με τον/την Ε5: «έχει να κάνει και με τη μέρα δηλαδή μπορείς να τους πετύχεις μια μέρα που υπάρχει μια ένταση στη φυλακή να έχουν γίνει φασαρίες, να έχουν γίνει εντάσεις με τον Δ/ντή, ή με το προσωπικό της φυλακής, οπότε κάποιες φορές έρχονται “φορτωμένοι”».

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρινού ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν πολυεπίπεδες δυσκολίες κατά την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, οι οποίες είναι πρωτίστως το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων κρατουμένων, θέματα επικοινωνίας και κατανόησης λόγω μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας καθώς και την αδιαφορία και την έλλειψη συνεργασίας, τις συγκρούσεις, τις ψυχολογικές μεταπτώσεις, την αρνητική νοοτροπία για την αξία της εκπαίδευσης.

#### **6.6 Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές/τριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία**

Βασικός τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών από τους εκπαιδευτές/τριες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι η συνεργατική μάθηση. Οι εννέα (Ε1,Ε2,Ε3,Ε4,Ε5,Ε6,Ε7,Ε9,Ε11) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης για να ξεπεράσουν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Ο/Η Ε1 αναφέρει: «στηριζόμαστε στη συνεργατική μάθηση ομοίως και ο/η Ε2: «δεν μπορείς να κάνεις δασκαλοκεντρική διδασκαλία .....τελείωσες.....θα πρέπει να τους κερδίσεις να μη βαρεθούνε.....και πρέπει να σκαρφίζεσαι κόλπα αλλιώς το έχεις χάσει το παιχνίδι». Ο/Η Ε3 τονίζει αναφερόμενος/η στο διδακτικό του/της αντικείμενο: «χρησιμοποιώ δραστηριότητες που αφορούν άλλες κουλτούρες.... γίνεται ενεργή συμμετοχή πάνω στα έργα του περιβάλλοντος που αφορούν άλλους πολιτισμούς».

Οι E4, E5, E7 και E11, για να ξεπεράσουν δυσκολίες που αφορούν τις διαφορές των εκπαιδευομένων ως προς την ανομοιογένεια του μαθησιακού επιπέδου, χρησιμοποιούν τεχνικές διαφοροποιημένης μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του/της E4: «όταν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο, ένας τρόπος να το διαχειριστούμε είναι να κάνουμε κάποιες ομάδες, είτε με τους πιο αδύναμους οι οποίοι θα δουλεύουν χωριστά με λίγο διαφορετικές ασκήσεις είτε με αυτούς που τα πάνε λίγο καλύτερα ώστε να αισθάνονται όλοι ότι κάνουν πράγματα. Άλλες φορές με ανάμεικτες ομάδες για να βοηθάει ο ένας τον άλλον, οι ομάδες εργασίας είναι αυτές που λειτουργούν πάρα πολύ καλά σε αυτόν το χώρο». Επιπλέον, ο/η E11 αναφέρει ότι εφαρμόζει και εξατομικευμένη διδασκαλία: «όσο αφορά τη δυσκολία των μαθητών στην γλώσσα προσπαθώ να εξατομικεύσω τη διδασκαλία, αν δεν μπορούν δηλαδή να παρακολουθήσουν τη γενική πορεία της τάξης, τους δίνω κάποια άλλη εργασία πιο εύκολη, προσπαθώ να είμαι ευέλικτη». Ομοίως, ο/η E7 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί ομαδικές ασκήσεις που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε ένα επίπεδο αυτογνωσίας: «συνήθως μέσω κάποιων ομαδικών ασκήσεων για ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους, για ενίσχυση της αυτογνωσίας μάλλον και της επικοινωνίας, καθώς και της συνεργασίας»

Κάποιοι (E4, E8, E9, E10, E11) εκπαιδευτές/τριες τονίζουν την αξία της συζήτησης προκειμένου να ξεπεράσουν τους σκοπέλους των δυσκολιών. Χαρακτηριστικά ο/η E4 αναφέρει: «με συζήτηση προσπαθούμε να τους εξηγήσουμε τη σκοπιμότητα του κάθε ζητήματος, του κάθε πράγματος». Και ο/η E9 προσθέτει: «περισσότερο με τη συζήτηση, εγώ αυτό που κατάλαβα είναι ότι με βοήθησε πάρα πολύ ο διάλογος και η συζήτηση, έτσι έρχεσαι πιο κοντά με τον μαθητή και λέγοντάς του πράγματα που θα τον βοηθήσουν ίσως και σκεφτεί διαφορετικά και πει «ναι εντάξει, ας κάνω μια προσπάθεια». Ομοίως, και ο/η E10: «έχουμε κάνει πολλές συζητήσεις, το βασικό που τους λέω είναι «εσείς βάζετε εμπόδια στον εαυτό σας, εσείς δεν πιστεύετε στις δυνατότητές σας, και από τη στιγμή που είστε εδώ προσπαθήστε να το εκμεταλλευτείτε στο μέγιστο, κάντε αυτό που είναι να κάνετε να συμμετέχετε, κάντε το καλά όσο μπορείτε, και ποτέ δεν ξέρεις που θα σε οδηγήσει όλο αυτό, κάπου θα σε βοηθήσει».

Κάποιοι (E6, E11) εκπαιδευτές/τριες τονίζουν ότι πρέπει να είναι θωρακισμένοι με υπομονή, επιμονή, ανεκτικότητα, συγκατάβαση για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες. Χαρακτηριστικά ο/η E11 αναφέρει: «έχω υπομονή και επιμονή να τους ενθαρρύνω και κυρίως να κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία σε όσους έχουνε σοβαρό πρόβλημα», αλλά και ψυχραιμία για αντιμετώπιση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων

στην αίθουσα, όπως αναφέρει ο/η Ε6:«προσπαθείς με ψυχραιμία να πάρεις μια ενδιάμεση στάση ή τέλος πάντων να εξηγήσεις ότι κάθε άποψη είναι σεβαστή είτε είναι πολιτιστική διαφορά, είτε θρησκευτική, είτε κάποια άλλη διαφορά στην κουλτούρα ή στο περιβάλλον που μπορεί να έχει ο καθένας ή τις διαφορετικές καταβολές που μπορεί να έχει».

Κάποιοι (Ε1, Ε2, Ε10, Ε13) επισημαίνουν ότι τους βοηθά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες εντός του εκπαιδευτικού τους έργου το να έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων κρατουμένων την οποία συνδέουν με την καλή επικοινωνία μαζί τους. Ο/Η Ε1 αναφέρει: «μέσα από τη σωστή επικοινωνία, μέσα από τη συνεργασία και από την εμπιστοσύνη προσπαθούμε να τους κάνουμε να χαλαρώσουν και να απολαύσουν όλη αυτή τη διαδικασία και να πάρουν όσο γίνεται περισσότερα πράγματα». Ο/Η Ε13 προσθέτει :«το αφήνω, το προσπερνάω, ή λέω κάτι άλλο που θα τους κάνει να νιώσουν καλύτερα, να νιώσουν ασφαλείς, που να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και ίσως πλέον εκτός πλαισίου μαθήματος, να νιώσουν εμπιστοσύνη και να μπουν στην εκπαιδευτική διεργασία.....ή αφού δοκιμάζω με όποιον τρόπο μπορώ και δεν περνά το μήνυμα ..αλλάζω τελείως την πρότασή μου». Ο/Η Ε10 χτίζει την εμπιστοσύνη διασφαλίζοντας τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από προσωπικές επαφές με τους εκπαιδευόμενους και αναφέρει χαρακτηριστικά: «μέσα από τις προσωπικές επαφές, δηλαδή προσπαθώ να αναπτύξω προσωπικές σχέσεις μαζί τους, προσωπικές... όσο γίνεται, δεδομένων των συνθηκών, να τους πω ένα καλό λόγο στο διάλειμμα, να δείξω ενδιαφέρον.... κάποιος ας πούμε που ζωγραφίζει να του τονίσω τα καλά του, για να αισθανθεί.....όταν αισθάνονται ότι τους δίνεις σημασία μετά συμμετέχουν πιο πολύ, ντρέπονται να αρνηθούν τη συμμετοχή τους, αυτό έχω διαπιστώσει».

Εν κατακλείδι, οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕ Δομοκού και Μαλανδρίνου είναι: η συζήτηση, η συνεργατική μάθηση, η επικοινωνία, οι σχέσεις εμπιστοσύνης, όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, που πρέπει να χτιστούν με υπομονή, επιμονή, ανεκτικότητα, συγκατάβαση και η ψυχραιμία.

#### **6.7 Παράγοντες που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ Δομοκού και Μαλανδρίνου**

Στην ερώτηση της συνέντευξης σχετικά με τους παράγοντες που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών η πλειονότητα (έντεκα από τους

δεκατρείς) απάντησαν ότι η καλή συνεργασία με τη Διεύθυνση της φυλακής και τους σωφρονιστικούς υπάλληλους, ο Διευθυντής του σχολείου, καθώς και οι συνάδελφοι με μεγάλη εμπειρία, αποτελούν τους κυριότερους υποστηρικτικούς παράγοντες στο εκπαιδευτικό τους έργο. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις :

E1:«η συνεργασία και η επικοινωνία με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, και με τον Δ/ντή των φυλακών, παίζει θεωρώ πολύ σημαντικό ρόλο». Ο/Η E6 προσθέτει: «η διοίκηση και οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι, οι οποίοι γνωρίζουν περισσότερα πράγματα.... είναι σημαντικός παράγοντας βοήθειας, δηλαδή λειτουργούν και αυτοί πολλές φορές πυροσβεστικά». Δύο (E5 και E8) από τους δεκατρείς αναφέρουν ότι από θεσμούς δεν έχουν καμία υποστήριξη, εκτός των έμπειρων συναδέλφων. Ο/Η E5 υποστηρίζει: «δεν έχω κάποιον να με βοηθήσει δηλαδή κάποιος φορέας, κάποιο πρόσωπο το οποίο να με βοήθησε με κάποιον τρόπο.....προφανώς με συναδέλφους ανταλλάσεις τις εμπειρίες και προφανώς εκείνοι οι οποίοι είναι παλιότεροι σε αυτή τη δουλειά μπορούν να σε βοηθήσουν και έχουν βοηθήσει, αλλά θεσμικά δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψή μου, τουλάχιστον δεν έχει γίνει κάτι για μένα».

Κάποιοι (E2,E4,E9,E10) αναφέρονται στην υποστήριξη που πήραν μέσα από επιμορφώσεις και ημερίδες που πραγματοποίησε το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και άλλοι επιμορφωτικοί φορείς. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απόψεις του/της E4: «το ΙΝΕΔΙΒΙΜ μας στηρίζει, που είναι ο υπεύθυνος φορέας» και του/της E9:«σίγουρα είναι εεε πέρα από τα σεμινάρια που έχω κάνει κι έχω διδαχθεί, με έχουν βοηθήσει πάρα πολύ στον τρόπο με τον οποίο θα εκτελέσω το έργο μου, σε τέτοιες δομές». Ο/Η E2 αναφερόμενος/η σε παρελθοντικό χρόνο εκφράζοντας και δυσαρέσκεια τονίζει: «είχαν γίνει το 2009 κάποιες επιμορφώσεις από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ίσως ήταν και το ΙΔΕΚΕ, κάθε χρόνο ακούμε ότι θα γίνουν επιμορφώσεις.....αλλά δεν έγιναν». Επίσης, ο/η E10 τονίζει με νόημα: «αν η υποστήριξη από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και το ίδιο το Υπουργείο ήταν αυτή που έπρεπε να είναι, θα είχαμε και καλύτερα αποτελέσματα πιστεύω».

Πέντε (E2,E4,E8,E7,E13) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες αναφέρονται στο υποστηρικτικό έργο διαφόρων θεσμικών παραγόντων, όπως της δημοτικής αρχής. Ο/Η E4 αναφέρει σχετικά: «Ο δήμος της περιοχής μερικές φορές μας έχει βοηθήσει. μας έχει στηρίζει οικονομικά να γίνουν πράγματα μέσα στο σχολείο». Ομάδες γιατρών, όπως αναφέρει ο/η E2: «έχουν έρθει ομάδες γιατρών να μοιράσουνε γυαλιά πρεσβυωπίας». Θεατρικές ομάδες, όπως λέει χαρακτηριστικά ο/η E8:«οι δομές και οι

*οργανώσεις της ΕΠΑΝΟΔΟ, Εργαστήρι Υποκριτικής του ΔΗΠΕΘΕ Ρούμελης ερχόταν και έκαναν θεατρική εκπαίδευση, εθελοντικά και παρουσιάσαμε δυο θεατρικές παραστάσεις» και προσθέτει ο/η Ε13: «μια θεατρική ομάδα η ΑΠΙΚΟ, η οποία δραστηριοποιείται σε φυλακές, κάνανε θέατρο και γογαθεραπευτική»*

Η εκκλησία και η Ιερά Μητρόπολη Φθιώτιδας, Ιδρύματα και Πανεπιστήμια, Οργανώσεις, η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τοπικά τηλεοπτικά κανάλια αναφέρει ο/η Ε13:«η εκκλησία επίσης είναι ήταν εκεί πέρα παρούσα με τον δικό της τον τρόπο μέσω της μητρόπολης Φθιώτιδας, συλλειτούργησε μαζί με τον ιερέα που έχει την ευθύνη στην εκκλησία των φυλακών....., στη βάφτιση 12 κρατουμένων. Το ίδρυμα Μποδοσάκη που μας χορήγησε τους υπολογιστές.....Το πανεπιστήμιο Μακεδονίας το οποίο μας χορήγησε φέτος 600 βιβλία για τη βιβλιοθήκη του σχολείου, το Εθνικό τυπογραφείο που μας χορήγησε επίσης 500 τετράδια.....η ΑΡΣΙΣ που χρηματοδοτεί διάφορα προγράμματα για τα σχολεία φυλακών..... η Αυστριακή πρεσβεία που χρηματοδότησε την ξυλογλυπτική....άλλος υποστηρικτικός παράγοντας η Ευρωπαϊκή Ένωση με την έννοια ποια; ότι στο σχολείο έχει εγκριθεί.... το πρόγραμμα ERASMUSPLUS το ΚΑ1 που είναι για τη δράση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών. Συν του ότι το σχολείο του..... έχει κάνει αίτηση, ακόμα δεν έχει βγει το αποτέλεσμα, για ένα πολύ μεγαλύτερο πρόγραμμα ERASMUSPLUS ΚΑ2, όπου θα είναι ο συντονιστής το σχολείο. Οπότε εάν ευοδωθεί, θα γίνει κάτι πολύ εξαιρετικό.....η τηλεόραση, είχαμε το STAR Κεντρικής Ελλάδας, με την εκπομπή το “Άβατον”, μίλησαν κρατούμενοι, που ήταν πολύ σημαντικό και αυτό να ακούγεται η δική τους φωνή».

Ως υποστηρικτικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου, σύμφωνα με τις απόψεις τους αναφέρθηκαν: η συνεργασία και η καλή επικοινωνία με τους διευθυντές των φυλακών και του Σχολείου, με τους σφροονιστικούς υπαλλήλους αλλά και με συναδέλφους των ίδιων ή άλλων ΣΔΕ φυλακών. Επιπλέον αναφέρθηκαν το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, χορηγοί, η Δημοτική Αρχή, ομάδες γιατρών, θεατρικές ομάδες, η κοινωνική υπηρεσία των φυλακών, η εκκλησία, Ιδρύματα, Πανεπιστήμια και η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

### 6.8 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών σχετικά με τη βοήθεια που θα αποκόμιζαν με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης-ανάπτυξης

Στην αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών/τριών που εργάζονται στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρινού αναφέρεται το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα με τους εννέα (E1,E2,E3,E4,E5,E6,E10,E12,E13) από τους δεκατρείς να αναφέρονται στη δια βίου μάθηση. Ο/Η E6 αναφέρεται σε αυτήν με τον όρο «δυναμική επιμόρφωση» και επισημαίνει πόσο σημαντική είναι γενικά για την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και για την εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων όπου οι συνθήκες αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς. Αναφέρει σχετικά: *«η δυναμική, εγώ το λέω δυναμική επιμόρφωση, δεν ξέρω αν υπάρχει ο όρος, η δια βίου μάθηση αυτό άλλωστε είναι και η εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, και πόσο μάλλον για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων ευάλωτων ομάδων, γιατί πάντα επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, αλλάζουν οι συνθήκες, και μάλιστα σε τέτοιους χώρους όπως οι φυλακές αλλάζουν ίσως και πιο γρήγορα, και αντιμετωπίζουμε ολοένα και περισσότερες δυσκολίες, οπότε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής επιμόρφωσης –ανάπτυξης βοηθάει πάρα πολύ»*. Κάποιοι (E8,E9,E13) υπογραμμίζουν ότι η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να είναι στοχευμένη και σε θέματα των καταστημάτων κράτησης. Ο/Η E13 αναφέρει: *«θα με βοηθούσε η επιμόρφωση, να ήταν όμως στοχευμένη και για πλαίσια φυλακών. Αυτό οπωσδήποτε νομίζω θα με ξεμπλόκαρε από όλες αυτές τις απρόβλεπτες μικρές ή μεγαλύτερες καταστάσεις που μπορεί να προκύπτουν στην καθημερινότητα μιας φυλακής και σίγουρα θα μου έδινε περισσότερα εργαλεία, να το πω στη φαρέτρα μου, για να μπορώ να χρησιμοποιήσω αν λειτουργεί το ένα να υπάρχουνε περισσότερες εναλλακτικές, με τις οποίες όμως να έχω εκπαιδευτεί και οι οποίες να είναι δοκιμασμένες»*. Αντίθετα, οι E5 και E8, ενώ τονίζουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης, τη συνδέουν με τη μη παραμονή του εκπαιδευτή για μεγάλο χρονικό διάστημα στα ΣΔΕΦ, γιατί ο εκπαιδευτής οδηγείται σε μια ιδρυματοποίηση. Χαρακτηριστικά ο/η E5 αναφέρει: *«Η επιμόρφωση όλους τους βοηθάει, αυτό βοηθάει σε όλους τους τομείς, βεβαίως και μέσα στη φυλακή ακόμα περισσότερο. Αν και εγώ βέβαια πιστεύω ότι σε τέτοιου είδους δομές καλό θα είναι κάποιος να μην μένει πάρα πολύ καιρό. Τουλάχιστον να κάνει κάποια διαλείμματα για να μην ιδρυματοποιείται, δηλαδή αυτό που είδα εγώ που βλέπω εκεί μέσα, μετά τα δυο τρία χρόνια καλό θα είναι κάποιος να κάνει κάποιο διάλειμμα»*. Ομοίως ο/η E8: *«το σημαντικότερο είναι η επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα των*



*φυλακών, αλλά υπάρχει ένα μείον σε αυτό, στις φυλακές δεν πρέπει να μένεις πολύ. Γιατί ιδρυματοποιείσαι και εσύ μαζί με τους κρατούμενους. Γιατί και η ψυχολογία επηρεάζεται τους ανθρώπους, ας πούμε εγώ ένιωσα ότι απελευθερώθηκα όταν βγήκα για κάποιο χρονικό διάστημα, συνειδητοποίησα ότι ένιωθα κρατούμενος».*

Επτά (E1,E2,E3,E4,E6,E10,E11) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες σημειώνουν ότι η συνεχής επιμόρφωση δεν αποτελεί ανάγκη μόνο για επικαιροποίηση των γνώσεων τους, αλλά πάντα κάποια νέα γνώση προστίθεται, που κρατά σε εγρήγορση και ετοιμότητα. Ενδεικτικά αναφέρει ο/η E10:«Όσο καλός κι αν είσαι, όσες γνώσεις και να έχεις, μια επικαιροποίηση πάντα νομίζω ότι ωφελεί και σε βοηθάει να μην ξεχαστείς, να μην αποπροσανατολιστείς, να σου θυμίζει τους στόχους ως εκπαιδευτή, η επικαιροποίηση σίγουρα, αλλά εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει κάποιος ίσως και να αποκτήσει νέες γνώσεις σε πεδία που δεν έχει». Έχει μάλιστα πολύ μεγάλη σημασία αυτή να πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, όπως αναφέρει ο/η E3:«με συνεχή επιμόρφωση θα είμαστε διαρκώς ενημερωμένοι και σε εγρήγορση, ενήμεροι, αν δηλαδή κάναμε και μάθημα και είχαμε και επιμόρφωση θα μας βοηθούσε πολύ γιατί θα ήταν ταυτόχρονα αυτά τα δύο». Όμως να μην επαναλαμβάνονται γνώσεις χωρίς πρακτική εφαρμογή στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ, σύμφωνα με τη γνώμη του/της E4:«Εάν αναλωνόμαστε στην επανάληψη όσων ήδη γνωρίζουμε από προηγούμενες επιμορφώσεις, τις οποίες κάνουμε σωρηδόν και για πρακτικούς λόγους, για λόγους μοριοδότησης είναι απλά τα πράγματα, δεν κερδίζουμε κάτι. Όταν το πρόγραμμα έχει να προσφέρει κάτι νέο, έστω μια πινελιά, είναι κέρδος».

Επιπλέον, τρεις (E8,E9,E12) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες αναφέρουν ότι κατά την επαφή τους με εκπαιδευτές άλλων ΣΔΕΦ, στη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, ανταλλάσσουν εμπειρίες, αναδεικνύονται νέες επιλογές και μέθοδοι διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά ο/η E8 αναφέρει: «πάντα βοηθάει, γιατί βλέπεις όταν γίνεται μια τέτοια επιμόρφωση, βλέπεις τις δράσεις που κάνουν στις άλλες φυλακές, βλέπεις ιδέες, δίνεις ιδέες, αναδεικνύονται επιλογές και νέες μέθοδοι κι έτσι υπάρχει μια ανταλλαγή γόνιμη η οποία βελτιώνει πάρα πολύ τη λειτουργία του σχολείου της φυλακής». Τη σημαντικότητα της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης τονίζουν κάποιοι (E9,E11,E12) εκπαιδευτές/τριες. Ο/Η E9 αναφέρει: «η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εγώ πιστεύω θα μου έδινε τη δυνατότητα να μάθω νέες τεχνικές προσέγγισης τέτοιων ατόμων και να παρέχω στο μέλλον ένα εκπαιδευτικό έργο

περισσότερο δημιουργικό και περισσότερο ενδιαφέρον, φυσικά και για τη δική μου ανάπτυξη» και ο/η E12 προσθέτει: «θα με βοηθούσε πάρα πολύ, θα το ήθελα να μπορώ να το κάνω γιατί τώρα πλέον που είμαι 40 χρονών βλέπω ότι δεν πρέπει να θεωρώ ότι τα ξέρω όλα και πρέπει διαρκώς να μαθαίνω, όσο μαθαίνω αλλάζω και γίνομαι καλύτερη και νιώθω καλύτερα».

Κάποιοι (E6, E8,E13) βρίσκουν πολύ σημαντικό η συνεχή επιμόρφωση να είναι σωστά δομημένη, ειδικά για κρατούμενους και βιωματική. Ο/Η E8 αναφέρει: «Σίγουρα όμως ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να είναι σωστά δομημένο και σχεδιασμένο, να καλύπτει ένα μεγάλο εύρος υλικού, ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων, ίσως με σενάρια που κάποιος μπορεί να αντιμετωπίσει ή αντιμετώπισε κατά το παρελθόν και να είναι ένα πλήρες πρόγραμμα το οποίο θα μπορέσει έτσι να δώσει όσο περισσότερα εφόδια γίνεται στον εκπαιδευτή.....Το βιωματικό σε τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα είναι πολύ σημαντικό, λέμε πρώτα τη γνώμη μας τι έχει συμβεί γιατί συνέβη αυτό και τι θα έπρεπε ίσως να συμβεί σε ιδανικό βαθμό όπως έπρεπε να χειριστεί μια κατάσταση δύσκολη..». Ο/Η E13 προσθέτει επίσης: «ο ρόλος του καθηγητή, δασκάλου, εκπαιδευτή, είναι πειραματικός γιατί μπορεί να πηγαίνουμε με κάποια σενάρια είτε έτοιμα είτε στο μυαλό μας, αλλά η πραγματικότητα πάντα κρύβει εκπλήξεις, νομίζω ότι αν μπορούμε αυτόν τον πειραματισμό να τον βάλουμε σε κάτι δοκιμασμένο και να μπορεί όντως να βρει εφαρμογή, θα ήμασταν πολύ καλύτεροι εκπαιδευτές....Δηλαδή είναι.. για μένα είναι πολύ σημαντικό γιατί ανοίγει τοσο ανοίγει το μυαλό και το δοκιμάζει και στην πράξη».

Τρεις (E2,E6,E11) εκπαιδευτές/τριες, ανατρέχοντας σε προσωπική τους εμπειρία, σημειώνουν την αξία της εισαγωγικής επιμόρφωσης ειδικά για τους εκπαιδευτές που εργάζονται για πρώτη φορά σε ΣΔΕΦ. Ο/Η E6 χαρακτηριστικά λέει: «Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να γίνει.... να το παρακολουθήσει κάποιος πριν μπει σε ένα τέτοιο σχολείο. Δηλαδή έστω κάποια μικρή επιμόρφωση, αν δεν είναι εφικτό να είναι μεγάλο πρόγραμμα επιμόρφωσης, πριν όμως μπει στο σχολείο των φυλακών ,αν έχει να αποκτήσει κάποιες γνώσεις πάνω σε ένα τέτοιο μάλλον.....για θέματα εκπαίδευση εκπαιδευτών σε φυλακές». Ο/Η E11 προσθέτει: «Και για τους συναδέλφους που διδάσκουνε πρώτη φορά και για τους υπόλοιπους που μπορεί να έχουν μια μεγαλύτερη εμπειρία, εννοώ ότι διδάσκουν για πρώτη φορά σε ΣΔΕΦ. Εκεί θα έπρεπε να υπάρχει μια επιμόρφωση εισαγωγική». Ομοίως και ο/η E2: «χρειάζονται επιμορφώσεις εννοείται....είσαι σε ένα χώρο ο οποίος είναι ευαίσθητος. Καταρχήν, πρέπει να σε

*ενημερώσει κάποιος, τι πρέπει να κάνεις και τι δεν πρέπει να κάνεις. Χρειάζεται λοιπόν επιμόρφωση και με τον έναν και με τον άλλον τρόπο για να προστατευθεί καταρχήν ο ίδιος ο εκπαιδευτής».*

Ο/Η Ε7 αναφερόμενος/η στη θεματολογία της συνεχούς επιμόρφωσης κάνει λόγο και για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, γιατί θεωρεί ότι έτσι ο εκπαιδευτής είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε να βοηθήσει τους κρατούμενους εκπαιδευόμενους στην κοινωνική τους επανένταξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«εξίσου απαραίτητη είναι θεωρώ η επιμόρφωσή μας σε θέματα που θα αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική για την επανένταξη των κρατουμένων στο κοινωνικό σύνολο εφόσον τελειώσουν την ποινή τους».*

Εντύπωση κάνουν οι απόψεις δύο εκπαιδευτών (Ε5, Ε13) που επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ, εκτός του να είναι ουσιαστική, θα πρέπει να έχει και υποχρεωτικό χαρακτήρα όπως αναφέρει ο/η Ε5: *«νομίζω ότι πρέπει να γίνεται σε όλους εκεί μέσα, έστω και υποχρεωτικό και όχι οικειοθελώς»* και μάλιστα να οργανώνεται σε μόνιμη βάση από τον αρμόδιο κρατικό φορέα, χωρίς να αφήνεται στην προσωπική διάθεση του κάθε εκπαιδευτή, όπως αναφέρει ο/η Ε13: *«γιατί η επιμόρφωση μέχρι τώρα μάλλον επαφίεται στην καλή διάθεση του κάθε εκπαιδευτή προσωπικά, δεν οργανώνεται κάτι σε μόνιμη βάση από τον φορέα. Νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνεται κάτι τέτοιο».*

Συμπερασματικά, οι απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για τα οφέλη που θα αποκτούσαν από την υλοποίηση προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης με βιωματικό χαρακτήρα, αναφερόμενοι τόσο στη δια βίου μάθηση όσο και στην εισαγωγική επιμόρφωση, είναι ποικίλα και σημαντικά. Εκτός από την επικαιροποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεών τους, θα βρίσκονταν σε εγρήγορση και ετοιμότητα για απόκτηση νέων γνώσεως με αποτέλεσμα την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιπλέον, η ανταλλαγή εμπειριών, η ανάδειξη επιλογών και νέων μεθόδων κατά τη διαδικασία επιμόρφωσης θα τους καθιστούσε αποδοτικότερους στην εκπαιδευτική διεργασία.

## 6.9 Απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στα ΣΔΕ φυλακών

Σχετικά με τις βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν στα ΣΔΕΦ, το σύνολο των εκπαιδευτών/τριών επισήμαναν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης στον ευαίσθητο χώρο της διορθωτικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή, σύμφωνα με τις απόψεις τους, θα πρέπει να αφορά τους εκπαιδευτές, αλλά και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους για να κατανοήσουν την αξία της εκπαίδευσης των κρατουμένων. Ενδεικτικά ο/η Ε1 αναφέρει: *«πιστεύω ότι πολύ σημαντικό είναι η επιμόρφωση στους εκπαιδευτές, πιστεύω.....θα πρέπει να μη σταματάμε να επιμορφωνόμαστε ποτέ. Θέλεις με τη μορφή σεμιναριακών μαθημάτων, θέλεις με τη μορφή κάποιων project, δεν ξέρω πώς θα τα ονομάσουμε τέλος πάντων όλα αυτά, αλλά θα πρέπει σίγουρα οι εκπαιδευτές να επιμορφώνονται συνέχεια»*. Ο/Η Ε4 τονίζει ότι απαιτείται: *«μια επιμόρφωση όχι γενικά για την εκπαίδευση ενηλίκων μόνο, αλλά επιμόρφωση για το πώς θα χειριστείς τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα»*. Όσον αφορά την θεματολογία της επιμόρφωσης δύο (Ε10,Ε13) εκπαιδευτές/τριες τονίζουν ότι αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας και η πλειονότητα των εκπαιδευομένων κρατουμένων προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, όσο και ζητήματα σωφρονισμού, γιατί το ΣΔΕ λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό της φυλακής. Σύμφωνα με την άποψη του/της Ε10: *«Νομίζω ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί το 90% των εκπαιδευομένων είναι αλλοδαποί. Επίσης, επιμόρφωση χρειάζεται και σε θέματα σωφρονισμού. Ναι, νομίζω ότι οι εκπαιδευτές χρειάζονται και γενικές γνώσεις σωφρονιστικής»*. Την ίδια άποψη έχει και ο/η Ε13: *«νομίζω ότι χρειάζεται πέρα από την επιμόρφωση για τις διδασκαλίες, οι εκπαιδευτές σχολείων φυλακών να επιμορφωθούν και στον τρόπο που λειτουργεί μια φυλακή, γιατί ούτε αυτό είναι δεδομένο. Ο τρόπος λειτουργίας ενός καταστήματος κράτησης είναι ένας καινούριος κόσμος που τον ανακαλύπτεις πολύ σταδιακά και πάλι όχι ολόκληρο. Ωστόσο, είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο... και χάρη στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Οπότε και ένα τέτοιο κομμάτι, αυτή η παράμετρος θεωρώ ότι είναι σημαντική»*.

Έξι (Ε4,Ε6,Ε11,Ε13) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές υποστηρίζουν την αναγκαιότητα λειτουργίας διαφορετικών δομών εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο, καθώς και πιστοποίηση των γνώσεων που παρέχουν οι δομές αυτές. Συγκεκριμένα ο/η Ε4 αναφέρει: *«ένα σημαντικό ζήτημα είναι ότι υπάρχουν πολλοί άνθρωποι*

διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου. Άρα μέσα στη δομή...στην έννοια μάλλον του σχολείου θα έπρεπε να βάλει το κράτος, να λάβει υπόψη του αυτούς τους ανθρώπους, δημιουργώντας και διαφορετικές δομές μέσα στο ίδιο το σχολείο, τάξεις δημοτικού, λυκειακές τάξεις, ακόμη ...και διαφορετικές βαθμίδες. Όχι μόνο ένα ΣΔΕ το οποίο προσπαθεί να καλύψει τις άπειρες ανάγκες τόσων διαφορετικών ανθρώπων. Ακόμη θεωρώ ότι και ΙΕΚ θα μπορούσαν να λειτουργήσουν, μέσα έχουν τα εργαστήρια, τα οποία μαθαίνουν τέχνες». Και προσθέτει ο/η Ε6: «Ένα επόμενο βήμα είναι να πιστοποιείται κιόλας αυτή η εκπαίδευση.... θα ήταν πολύ σημαντικό να υπάρχει κάποιος φορέας που να μπορεί να πιστοποιεί αυτές τις τεχνικές γνώσεις τους, για να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν μετά την αποφυλάκισή τους για εύρεση εργασίας».

Ένα άλλο ζήτημα που σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών χρήζει βελτίωσης είναι η υποστελέχωση των ΣΔΕΦ και το εργασιακό καθεστώς των εργαζομένων εκπαιδευτών σε αυτά, γιατί ένα μεγάλο ποσοστό καλύπτεται από ωρομίσθιους, ενώ οι μόνιμοι είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποσπασθέντες στα ΣΔΕΦ. Ο/Η Ε5 αναφέρεται στο σχετικό θέμα και προτείνει αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει τα ΣΔΕΦ το Υπουργείο Παιδείας: «για να λειτουργήσει ένα σχολείο μέσα στο πλαίσιο της φυλακής σωστά, θα πρέπει πρώτα από όλα να υπάρχει προσωπικό έτσι ώστε να διευκολυνθεί η λειτουργία του σχολείου, καταρχάς είναι υποστελεχωμένο, αυτό έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι προσλήψεις, δηλαδή τα σχολεία αυτά από ωρομίσθιους στελεχώνονται μέσω του Υπουργείου το οποίο έχει εκχωρήσει τα δικαιώματα στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο κατά τη γνώμη μου δεν λειτουργεί. Αυτό έπρεπε να αλλάξει γενικότερα στα ΣΔΕ, όχι να φύγει από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ η μισθοδοσία ή πρόσληψη των εκπαιδευτών, αλλά να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται. Προσοχή! όχι τα κριτήρια πρόσληψης, αλλά να αλλάξει η διαδικασία ολόκληρη και ο τρόπος που αντιμετωπίζει αυτά τα σχολεία». Κάποιοι (Ε8,Ε13) κάνουν λόγο για τη θεσμοθέτηση και υλοποίηση του Μητρώου Εκπαιδευτών των ΣΔΕΦ, ώστε να εκλείψει το πρόβλημα με τους μόνιμους αποσπασθέντες στα σχολεία αυτά. Χαρακτηριστικά ο/η Ε13 αναφέρει: «θα ήταν σημαντικό να θεσμοθετηθεί και να υλοποιηθεί το Μητρώο Εκπαιδευτών ΣΔΕ φυλακών, να καταρτιστεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία κατά το δυνατόν να είναι ποιοτικά, να υπάρχει ένα διάστημα ή ένας ορίζοντας πλέον του ενός χρόνου για τους μόνιμους που αποσπώνται σε ένα σχολείο φυλακών ή να υπάρχει η δυνατότητα ανανέωσης της απόσπασης και αυτό να είναι κάτι σταθερό, να μην είναι κάτι που φέτος γίνεται, πέρυσι δεν έγινε, του

*χρόνου θα ξαναγίνει, δημιουργεί και μια ακόμα μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στους εκπαιδευτές ως προς το σχολείο, ότι δεν είναι κάτι ευκαιριακό ούτε είναι για να ξεφύγω από την οργανική μου που είναι μακριά, ούτε είναι γιατί δεν έχω ώρες στη δευτεροβάθμια.».*

Πέντε (E1,E2,E9,E10,E13) από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες αναφέρονται στις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, κυρίως σε θέματα διαδικτύου, εργαστηρίων πληροφορικής, χημείας και φυσικής, θέρμανσης, αλλά και θρανίων. Χαρακτηριστικά ο/η E1 αναφέρει: *«..μπορεί να φαίνεται γελοίο σε κάποιους, αλλά σε μας δεν είναι καθόλου γελοίο, είναι τα θρανία και οι καρέκλες, εεε από το Υπουργείο δεν υπάρχει και υποστήριξη γενικώς στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και πόσο μάλιστα σε σχολεία φυλακών».* Ο/η E2 υποστηρίζει: *«καταρχήν έχουμε πρόβλημα υλικοτεχνικών υποδομών, δεν έχουμε internet, έχουμε internet μόνο στο γραφείο. Έπειτα, για να τους κάνεις ένα πείραμα δεν μπορείς, δηλαδή τέτοια πρακτικά πράγματα, είναι εργαλεία δουλειάς για τον εκπαιδευτή, αλλά δεν τα έχουμε».* Χαρακτηριστική είναι η άποψη του/της E10 για την έλλειψη θέρμανσης: *«δεν έχουμε θέρμανση στο δικό μας σχολείο είμαστε με φορητά ηλεκτρικά σώματα».* Ανάλογη είναι και η άποψη του/της E13 τονίζοντας επιπλέον την δυσπραγία που δημιουργείται λόγω της γραφειοκρατίας και της μη ευελιξίας του Υπουργείου Παιδείας: *«υπάρχει έλλειμμα στην υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕΦ. Γιατί είναι γενικώς παραμελημένα σχολεία τα οποία εε χρειάζονται μια ενίσχυση, γιατί εξαρτώνται από τους πόρους που θα διαθέσει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και οι οποίες διαδικασίες δεν γίνονται πάντα γρήγορα και τη στιγμή που χρειάζονται. Άρα ....υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία σ' αυτό το κομμάτι και βέβαια σε πολύ πρακτικές ανάγκες που μπορεί να έχει το κάθε συγκεκριμένο σχολείο φυλακών είτε αυτό είναι πίνακες, είτε καλοριφέρ, είτε χαρτί, είτε ο,τιδήποτε άρα το ένα είναι αυτό να υπήρχε με έναν τρόπο μια καλύτερη διαχείριση να το πω έτσι ή αυτοδιαχείριση ή τέλος πάντων ανταπόκριση στις ανάγκες της υλικοτεχνικής υποδομής».*

Τέλος, δύο εκπαιδευτές (E7,E11) αναφέρονται στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕΦ και στην ενίσχυση μαθημάτων ελληνομάθειας, ξένων γλωσσών, ψυχολογίας, θεάτρου και τέχνης με βιωματική μάθηση μέσω της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευομένων κρατουμένων. Σχετική είναι η άποψη του/της E11: *«θα έπρεπε να προβλέπεται να υπάρχουν τμήματα ελληνομάθειας. Οποσδήποτε σε κάθε φυλακή, πέρα από το ΣΔΕΦ, που να τους προετοιμάζουν για το ΣΔΕΦ. Γιατί υπάρχουν πάρα*

*πολύ άνθρωποι, οι οποίοι θέλουν να έρθουν στο ΣΔΕΦ, αλλά δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Και πιθανώς .....για παράδειγμα να περιλαμβάνεται κάποιο μάθημα που θα έχει να κάνει ειδικά με θέατρο, με τέχνη, τους αρέσουν αυτά είναι κάτι που τους ενεργοποιεί, θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών». Αντίστοιχη είναι και η άποψη του/της Ε7 που αναφέρει: «κυρίως να ενισχύσουν τα μαθήματα ψυχολογίας και των ξένων γλωσσών και τα μαθήματα να γίνονται βιωματικά μέσα από την συνδρομή της μητρικής τους γλώσσας ..... γιατί έχουμε πολυπολιτισμικότητα, διαφορετικές κουλτούρες ...μερικοί δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα, οπότε πρέπει να υπάρχει και συνδρομή της μητρικής τους γλώσσας».*

*Ο/Η Ε13 τονίζει τόσο τη σημαντικότητα μόνιμης κοινωνικής υπηρεσίας, αλλά κυρίως τη στελέχωσή της με κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, επειδή ο ρόλος τους είναι καταλυτικός: «η ύπαρξη μόνιμης κοινωνικής υπηρεσίας είναι επίσης πολύ σημαντικό, αλλά κυρίως ποιοι άνθρωποι καταλαμβάνουν τις θέσεις συμβούλου ψυχολόγου και συμβούλου επαγγελματικής σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ φυλακών...εεε είναι πολύ καίριες οι θέσεις, ας έχουνα μια ώρα την εβδομάδα, είναι πολύ κρίμα να δαπανώνται τόσα χρήματα στην αμοιβή τους και να μην υπάρχει ανάλογη παιδεία και ανάλογη ανταπόκριση».*

*Οι βελτιώσεις που προτείνουν οι εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου γενικά για τη λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης αφορούν θέματα σχετικά με: την επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτών, αλλά και των σωφρονιστικών υπαλλήλων, το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτών, την υλικοτεχνική υποδομή, τη θεσμοθέτηση και λειτουργία διαφορετικών δομών εκπαίδευσης μέσα στο ΣΔΕΦ, την πιστοποίηση των γνώσεων των κρατουμένων εκπαιδευομένων που θα παρέχονται από τις δομές αυτές, τη βιωματική μάθηση μέσω της μητρικής γλώσσας, εισαγωγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων ελληνομάθειας, θεάτρου και τέχνης, τη στελέχωση σε μόνιμη βάση της κοινωνικής υπηρεσίας μέσα στα καταστήματα κράτησης, αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης και υποστήριξη των ΣΔΕΦ από το Υπουργείο Παιδείας.*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 7.1 Συζήτηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕ φυλακών Δομοκού και Μαλανδρίνου. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων ήταν 35-60 έτη και στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες. Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση, οι μισοί εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τέσσερις αναπληρωτές και τρεις ωρομίσθιοι, ενώ δεν υπήρχαν εθελοντές. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου, ανήκαν στις βασικές ειδικότητες: φιλόλογοι (3), μαθηματικοί (2), φυσικοί (2), αγγλικής φιλολογίας (2) και από ένας εκπαιδευτής/τρια ανήκαν σε θέσεις κοινωνικών επιστημών, οικονομολόγων, πληροφορικής και ψυχολόγων.

Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτών στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου ήταν τα δύο έτη. Το επίπεδο σπουδών τους ήταν πολύ υψηλό. Στην παρούσα έρευνα οι δώδεκα (92,3%) από τους δεκατρείς συμμετέχοντες/χουσες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, εκ των οποίων ένας/μια διέθετε και διδακτορικό, ενώ οι τέσσερις (36,3%) από αυτούς διέθεταν δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα το 92,3% των εκπαιδευτών/τριών είχε λάβει επιμόρφωση είτε στην εκπαίδευση ενηλίκων, είτε στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή και στις δύο προαναφερόμενες και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο μέσος όρος παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου ήταν 800 ώρες. Οι δώδεκα από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες είχαν παρακολουθήσει περισσότερα από ένα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν κυρίως από Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, το ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Easy Education και από μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτές/τριες που παρακολούθησαν προγράμματα του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, του ΕΟΠΠΕΠ και του ΚΔΒΜ. Όμως, η διαπίστωση ότι εννέα από τους δεκατρείς εκπαιδευτές/τριες παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από άλλους φορείς εκτός του ΙΝΕΔΙΒΙΜ και του ΚΔΒΜ, καταδεικνύει την αδυναμία αυτών των κρατικών φορέων να παρέχουν συνεχή επιμόρφωση για να ικανοποιήσουν το επιμορφωτικό ενδιαφέρον και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτών/τριών.

Τα αντικείμενα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτών που καλύπτονται από τις προαναφερόμενες επιμορφώσεις αφορούν: βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, γενικά θέματα των ΣΔΕ και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου προκύπτει ότι λείπει η συνεχιζόμενη-παράλληλη επιμόρφωση. Ενώ πραγματοποιούνται επιμορφώσεις γενικά για τα ΣΔΕ, είναι σχεδόν ανύπαρκτη τόσο η εισαγωγική όσο και η εξειδικευμένη επιμόρφωση για τα ΣΔΕΦ. Επιβεβαιώνεται η άποψη του Βεργίδη (2010) ότι δεν δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών σχετικά με το ιδιαίτερο περιβάλλον των καταστημάτων κράτησης καθώς και σε καινούριες



εκπαιδευτικές μεθόδους με βιωματική προσέγγιση. Ως εκ τούτου, δεν γίνονται προσπάθειες ολιστικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών των ΣΔΕΦ (Βεργίδης, 2010· Βοβούση, 2019).

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριών για το πώς το περιβάλλον της φυλακής επηρεάζει το ΣΔΕΦ, προκύπτει ότι υπάρχουν συνθήκες που διευκολύνουν και συνθήκες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο:

• **Συνθήκες της φυλακής που διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών/τριών αναφέρει ότι οι καλές σχέσεις συνεργασίας με τον Διευθυντή, τον Αρχιφύλακα και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους των φυλακών διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο τους, διαφορετικά η έλλειψη συνεργασίας, των Διευθύνσεων του ΣΔΕ της φυλακής και του σωφρονιστικού καταστήματος δρα ανασταλτικά στην εύρυθμη λειτουργία των ΣΔΕΦ, δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτών/τριών. Επίσης, οι εκπαιδευτές/τριες υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο λειτουργίας του ίδιου του σχολείου μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο (Papaioannou & Anagnou, 2019). Επιπλέον, ο ρόλος του Διευθυντή του ΣΔΕΦ και οι σχέσεις συνεργασίας με τους λοιπούς συναδέλφους είναι καίριας σημασίας για τη διευκόλυνση του διδακτικού τους έργου (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017). Τέλος, η θέληση των εκπαιδευομένων κρατουμένων αποτελεί εφελτήριο για μάθηση και ταυτόχρονα τον κυριότερο παράγοντα διευκόλυνσης στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών (Desir & Whitehead, 2010· Καρδαρά, 2020).

• **Συνθήκες της φυλακής που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτών**

Οι συνθήκες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρινού σύμφωνα με τις απόψεις τους, κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Σε εκείνες που προέρχονται από τη λειτουργία του καταστήματος κράτησης όπως: το ωράριο της φυλακής, οι συνθήκες περιορισμού της ελευθερίας των εκπαιδευομένων κρατουμένων, οι κανόνες και το αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας της φυλακής αποτελούν και διαπιστώσεις των Φουκώ (1989) και Goffman (1994). Οι συνθήκες αυτές υπερτερούν των κανόνων λειτουργίας του σχολείου της φυλακής, όπως αναφέρει και ο Αλεβιζόπουλος (2015). Επιπλέον, περιλαμβάνονται οι δυσκολίες πρόσβασης των εκπαιδευομένων στον χώρο του σχολείου, εξαιτίας της απαγόρευσης προσέλευσης σε αυτό, ως αποτέλεσμα περιοριστικών ποινών που επιβάλλονται στη φυλακή (Ρηγούτσου, 2005). Από την έρευνά μας αναδείχθηκε ότι η δυσκολία πρόσβασης είναι αλληλένδετη και με τον διασκορπισμό των εκπαιδευομένων κρατουμένων σε διαφορετικές πτέρυγες, συνέπεια της οικιστικής δομής της φυλακής και του υπερπληθυσμού των κρατουμένων. Ακολούθως, ως δυσκολίες αυτής της κατηγορίας αναφέρονται: η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, η υποστελέχωση και η έλλειψη επιμόρφωσης του προσωπικού της φυλακής (Λεκαδίτη, 2012).

2. Η δεύτερη κατηγορία συνθηκών που δυσκολεύει **προέρχεται από τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους**. Οι συνθήκες ιδρυματοποίησής τους δημιουργούν προβλήματα που μεταφέρονται στο σχολείο όπως ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω του εγκλεισμού και του περιοριστικού πλαισίου της φυλακής, ευρήματα που έχουν αναδειχθεί και σε άλλες έρευνες (Wright, 2004· Muñoz, 2009· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010· Λεκαδίτη, 2012· Καϊσίδου, 2013· Τουλούμη, 2016· Ραπαίοπου, Anagnou & Vergidis, 2016· Τζάτσης, 2018· Καπέλου & Χαλούλια, 2019). Επιπλέον, αναμενόμενα ευρήματα αποτελούν τα διαφορετικά κίνητρα των κρατουμένων για την παρακολούθηση και η ετερογένεια των εκπαιδευομένων κρατουμένων. Η φυλακή τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια πολυπολιτισμική μικροκοινωνία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας, ζητήματα που αναφέρονται και από τους Sykes (1958) και Papousi (2000) και επιβεβαιώνονται στα ευρήματα προγενέστερων ερευνών των Λεκαδίτη, 2012· Τουλούμη, 2016· Ραπαίοπου, Anagnou & Vergidis, 2016· Τζάτσης, 2018· Καπέλου & Χαλούλια, 2019. Τέλος, συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευομένων κρατουμένων είναι κοινά ευρήματα με την έρευνα των Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου (2012).

3. Η τρίτη κατηγορία συνθηκών που δυσκολεύει **αφορά τα ΣΔΕΦ και τους εκπαιδευτές**. Αναφέρεται: στο ωράριο των εκπαιδευτών, καθώς ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτών εργάζονται για πολλά χρόνια ως ωρομίσθιοι, στην υποστελέχωση των ΣΔΕΦ, στις υποχρηματοδοτήσεις από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, στην αδιαφορία και στην έλλειψη υποστήριξης των ΣΔΕΦ από το Υπουργείο Παιδείας, ζητήματα που αναφέρονται και από τους Αρμένη, (2018) και Βοβούση, (2019). Επιπλέον εύρημα αποτελεί η δυσκολία των εκπαιδευτών/τριών να διαχειριστούν και να διατηρήσουν ισορροπίες στη συνύπαρξη του σωφρονιστικού και του εκπαιδευτικού συστήματος στον ίδιο χώρο. Η δυσκολία αυτή αναφέρεται και στο πρόγραμμα WVAdultEd Programm (2020-2021) και έχει διαπιστωθεί από τους Wright (2004), Patrie (2017) και Τζάτση (2018). Κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτές των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου δεν έχει αναφερθεί στην επαγγελματική εξουθένωση-κοινή διαπίστωση με την έρευνα του Τζάτση (2018)- για την οποία γίνεται αναφορά από τον Wright (2004). Επίσης κοινό εύρημα στην έρευνά μας και στον Τζάτση (2018) είναι ότι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε σε διαδικασίες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως αναφέρεται στον οδηγό των εκπαιδευτών WVAdultEd Program (2020-2021). Αυτό το εύρημα πιθανώς να συνδέεται με την έλλειψη αξιολόγησης των ΣΔΕ καταστημάτων κράτησης στην Ελλάδα.

Επιπλέον, παρόλο την υποστήριξη-προστασία από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, έγινε αναφορά στον φόβο που δημιουργείται από τις ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες της φυλακής και τις ανασφάλειες που εντείνονται από την έλλειψη γνώσεων για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτών/τριών. Στον Οδηγό WVAdultEd Program (2020-2021) προτρέπονται οι εκπαιδευτές/τριες να μην φοβούνται ορισμένους

κρατούμενους. Ακόμα, γίνεται αναφορά στη μη συνειδητοποίηση της σημαντικότητας του ρόλου του εκπαιδευτή των ΣΔΕΦ από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, δημιουργώντας συνθήκες που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό τους έργο, διαπίστωση που ο Κόκκος (2005) συνδέει με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών ενηλίκων.

#### • Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών

Οι τρόποι αντιμετώπισης των παραπάνω δυσκολιών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών/τριων των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου είναι: Για τις δυσκολίες που προκύπτουν από το πλαίσιο λειτουργίας της φυλακής, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσων πιστεύει ότι η συνθετότητα των δυσκολιών και ο επισκιασμός της λειτουργίας των ΣΔΕΦ από τη λειτουργία της φυλακής, καθιστούν σχεδόν αδύνατη την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών αυτής της κατηγορίας. Αρκετοί, όμως, εκπαιδευτές/τριες υποστηρίζουν ότι η διευθέτηση των δυσκολιών είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης και της διατήρησης καλών σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των διευθύνσεων της φυλακής και των ΣΔΕΦ, του προσωπικού της φυλακής και των εκπαιδευτών/τριών, διατηρώντας ισορροπίες μεταξύ σωφρονιστικού και εκπαιδευτικού συστήματος (Tzatsis & Anagnou, 2019).

Για τις δυσκολίες που προκύπτουν από τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους, όλοι οι συμμετέχοντες/χουσες υποστήριξαν ότι πρέπει να είναι θωρακισμένοι με υπομονή, ψυχραιμία, ηρεμία, ενσυναίσθηση, κατανόηση, αποδοχή, να ενσκήπτουν στα προβλήματα των εκπαιδευομένων δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για την μαθησιακή διεργασία, για τα οποία γίνεται αναφορά στον οδηγό εκπαιδευτών WVAdultEd Program (2020-2021) και στην έρευνα των Δημητρούλη, Ρηγούτσου (2017). Τέλος, οι δυσκολίες οι σχετικές με λειτουργικά ζητήματα του σχολείου επιλύονται συλλογικά με συμμετοχικές και συλλογικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων από τους Συλλόγους των εκπαιδευτών και τους Διευθυντές των ΣΔΕΦ.

#### • Δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου τονίζουν ως κύριες δυσκολίες: το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων κρατουμένων (Δημητρούλη, Θέμελη & Ρηγούτσου, 2017· Τζάτσης, 2018) και τα θέματα γλώσσας και επικοινωνίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων στις φυλακές αυτές είναι αλλοδαποί, οπότε δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και πολλοί Έλληνες κρατούμενοι δεν έχουν παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, κοινό εύρημα με τις έρευνες των Λεκαδίτη (2012) και Καλαντζή (2020). Παράλληλα, ανέφεραν ως δυσκολίες την αδιαφορία των εκπαιδευομένων κρατουμένων και την έλλειψη συνεργασίας (Καλαντζή, 2020), τις ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το αποδίδουν στις γενικότερες συνέπειες του εγκλεισμού (Κατσαρού & Δεδούση, 2018) και στα

προσωπικά προβλήματα του καθένα, ενώ στις έρευνες των Λεκαδίτη (2012) και Tzatsi, Anagnou, Valkanos & Fragkoulis (2019) το αντίστοιχο εύρημα μαζί με την έλλειψη προσοχής αποδίδεται στην εξάρτηση των εκπαιδευόμενων κρατουμένων από ψυχοτρόπα. Επιπλέον, ως δυσκολίες ανέφεραν: τις συγκρούσεις εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λεκαδίτη, 2019), την αρνητική νοοτροπία των εκπαιδευόμενων για την αξία της εκπαίδευσης δυσκολία που επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Λεκαδίτη, 2012· Βεργίδη, 2014· Τουλούμη, 2016· Παραϊοαννου, Anagnou & Vergidis, 2016· και Τζάτση, 2018.

#### • Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Οι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τους εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου είναι: Η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων κρατουμένων σε αυτήν, με σκοπό να άρουν την αδιαφορία τους και να τους ωθήσουν στη συνεργατική μάθηση. Οι τεχνικές διαφοροποιημένης μάθησης μετριάζουν προβλήματα που σχετίζονται με το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2003). Η συζήτηση, η επικοινωνία, η ψυχραιμία (WVAdult Program, 2020-2021), σε συνδυασμό με την εμπιστοσύνη διασφαλίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία κι επιπλέον τους βοηθούν να ξεπεράσουν τους σκοπέλους των συγκρούσεων. Με υπομονή, επιμονή και ανεκτικότητα διαχειρίζονται τις απότομες αλλαγές στην ψυχολογία των εκπαιδευόμενων κρατουμένων και προσπαθούν να αναμορφώσουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για την αξία της εκπαίδευσης, οδηγίες στο WVAdult Program, 2020-2021 και ευρήματα στις έρευνες των Ρηγούτσου, 2005· Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης, 2016.

Όσον αφορά τους υποστηρικτικούς παράγοντες στο έργο των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου αναφέρθηκαν: Η συνεργασία και η καλή επικοινωνία με τους διευθυντές των καταστημάτων κράτησης και των ΣΔΕΦ, με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, ευρήματα στις έρευνες των Οικονόμου, 2017 και Tzatsis & Anagnou, 2018. Επιπλέον, η υποστήριξη που λαμβάνουν από συναδέλφους με εμπειρία των ίδιων ή άλλων ΣΔΕΦ (Δημητρούλη, & Ρηγούτσου, 2017). Οι επιμορφώσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν υποστηρικτικά δίκτυα, οι οποίες όμως δεν γίνονται συστηματικά (Βεργίδης, 2010· Δημητρούλη, Θέμελη & Ρηγούτσου, 2017). Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά για την υποστήριξη που δέχονται από χορηγούς, τη Δημοτική Αρχή, ομάδες γιατρών, θεατρικών ομάδων, την Ιερά Μητρόπολη Φθιώτιδας (για το Κατάστημα Κράτησης Δομοκού), Ιδρύματα, τοπικών τηλεοπτικών σταθμών, Πανεπιστήμια και την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

#### 7.2 Συμπεράσματα

Πριν την παρουσίαση των συμπερασμάτων είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το δείγμα είναι μικρό, αφού η έρευνα είναι ποιοτική και επιπλέον αφορά τους εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου, ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ευρύτερο ενδιαφέρον.

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά μετεκπαίδευσης και υψηλό επιμορφωτικό ενδιαφέρον. Επομένως, είτε κατανοούν ότι πρέπει να διαθέτουν ειδικές γνώσεις και ικανότητες για να λειτουργούν ως επαγγελματίες εκπαιδευτές κρατουμένων και να ασκούν με επάρκεια, πληρότητα, ωριμότητα και επαγγελματική ετοιμότητα το ρόλο τους, είτε μπαίνουν στη διαδικασία συγκέντρωσης των προαπαιτούμενων προσόντων για να εργάζονται στον χώρο των ΣΔΕΦ.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως σε Κέντρα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης, ιδιωτικούς φορείς και πανεπιστήμια. Άρα, οι κυριότεροι φορείς επιμόρφωσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και το ΚΔΒΜ, είτε αδυνατούν να υλοποιήσουν, λόγω υποχρηματοδότησης, αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια και να ικανοποιήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτών, είτε οι εκπαιδευτές προτιμούν επιμόρφωση σε αποκεντρωμένες περιοχές για να μειώσουν το όποιο κόστος. Παρόλα αυτά, τονίστηκε η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης ως συνάρτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Κόκκος, 2005). Αναφερόμενοι στη δια βίου μάθηση (Κατσαρού & Δεδούση, 2008) χρησιμοποίησαν τον όρο «δυναμική επιμόρφωση» τονίζοντας την τεράστια αξία της, ιδιαίτερα στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτών των ΣΔΕΦ θα πρέπει λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα (Δημητρούλη, 2017) και να είναι στοχευμένη στα πλαίσια των φυλακών γιατί θα τους «όπλιζε» με επαγγελματικά εφόδια (Bayraki, 2003· Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2005· Βεργίδης, 2010), εναλλακτικούς τρόπους, δοκιμασμένες πρακτικές αντιμετώπισης απρόβλεπτων καταστάσεων. Δικαιολογούν την άποψη αυτή γιατί με τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση θα είναι συνεχώς, πλήρως και κατάλληλα ενημερωμένοι (Χρόνη, 2018) για τις νέες διδακτικές τεχνικές προσέγγισης (Κατσαρού & Δεδούση, 2008), τους τρόπους επίλυσης καθημερινών προβλημάτων επισημαίνοντας ότι αυτή θα έχει αξία εφόσον είναι σωστά δομημένη και βιωματική. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην αξία της εισαγωγικής επιμόρφωσης ειδικά για όσους εργάζονται για πρώτη φορά στα ΣΔΕΦ (Κατσαρού & Δεδούση, 2008) και στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης η οποία θα πρέπει κατά την γνώμη τους να γίνεται σε μόνιμη βάση από αρμόδιο κρατικό φορέα και να μην επαφίεται η συμμετοχή των εκπαιδευτών μόνο στη θέλησή τους (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2012).

Τελικά, μεταβιβάζεται στον εκπαιδευτή η ευθύνη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, δεν γίνονται προσπάθειες διεπιστημονικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών των ΣΔΕΦ. Οι ελάχιστες προσπάθειες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αποσπασματικές, καθώς εστιάζουν στην τεχνική επιμορφωτική προσέγγιση και στην απόκτηση τίτλων ως προϋποθέσεις για εργασία

στα ΣΔΕΦ και όχι στην ουσιαστική αναπτυξιακή και κριτική διερευνητική επιμόρφωση.

Παράλληλα με τη γνώμη για την αξία της συνεχούς επιμόρφωσης, διατυπώνεται και η άποψη ότι δεν θα πρέπει να παραμένουν για πολλά έτη στα ΣΔΕΦ εξηγώντας ότι οδηγούνται σε κατάσταση ιδρυματοποίησης. Αυτή η άποψη, ίσως υποθάλλει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτών/τριών ενισχύοντας την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη μέσω των επιμορφωτικών δράσεων.

Όσο αφορά την θεματολογία των επιμορφωτικών δράσεων για τα ΣΔΕΦ, προτείνουν να ενταχθούν σε αυτές: η διαπολιτισμική εκπαίδευση λόγω της πολυπολιτισμικότητας των φυλακών, θέματα σωφρονισμού και λειτουργίας των φυλακών (Wright,2005·Λεκαδίτη, 2012), αφού η φυλακή είναι το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα εκπαιδευτικές διεργασίες, και γνώσεις επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικής και ΤΠΕ (Δέδε, 2011), ώστε να έχουν την ικανότητα να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους στην επακοινωνικοποίησή τους.

Η άποψη ότι το πλαίσιο της φυλακής περιορίζει σε δεύτερο ρόλο τη λειτουργία του σχολείου μέσα στη φυλακή (Αλεβιζόπουλος, 2015, σ.52), επιβεβαιώνει ότι η συνύπαρξη του εκπαιδευτικού και του σωφρονιστικού συστήματος και η διατήρηση ισορροπιών μεταξύ των δύο διαφορετικών συστημάτων καθίσταται πολλές φορές αδύνατη, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κρατουμένων. Η λειτουργία των ΣΔΕΦ, που αποτελούν «παράθυρα» στην ελευθερία των κρατουμένων μέσα στο άτεγκτο περιβάλλον της φυλακής, και η θέληση των κρατουμένων για μάθηση δημιουργούν συνθήκες διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τοποθεσία που έχει επιλεγεί από το κράτος να κτιστεί η φυλακή είναι καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των ΣΔΕΦ. Αυτό ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι και τα δυο καταστήματα κράτησης Δομοκού και Μαλανδρίνου, βρίσκονται σε απομονωμένες, μακριά από αστικά κέντρα και σχετικά δύσβατες περιοχές, με αποτέλεσμα η προσβασιμότητα τόσο των εκπαιδευτών, καθώς και όσων θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, να είναι δύσκολη, με προβλήματα και κόστος.

Σχετικά με τις δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διεργασία αυτές είναι: το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων κρατουμένων, θέματα γλώσσας και επικοινωνίας συνέπεια της πολυπολιτισμικότητας των φυλακών, οι ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευόμενων κρατουμένων, οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο ΣΔΕΦ και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευόμενων για την αξία της εκπαίδευσης. Ως τρόποι αντιμετώπισης των παραπάνω δυσκολιών επιλέγονται από τους εκπαιδευτές/τριες των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου η συνεργατική μάθηση, η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία, τεχνικές διαφοροποιημένης μάθησης, η υπομονή, η ανεκτικότητα και το χιούμορ. Υποστηρικτικοί παράγοντες στο εκπαιδευτικό έργο των

εκπαιδευτών αναφέρθηκαν: Η επικοινωνία και η διατήρηση καλών σχέσεων με τις Διευθύνσεις των καταστημάτων κράτησης, η συνεργασία με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, η υποστήριξη από έμπειρους συναδέλφους, οι ελάχιστες επιμορφώσεις, διάφοροι χορηγοί, η δημοτική αρχή, ομάδες γιατρών και θεάτρου, Πανεπιστήμια, η Ιερά Μητρόπολη Φθιώτιδας, η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τονίζεται η αναγκαιότητα λειτουργίας διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών δομών, δομών τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στα ΣΔΕΦ και η παροχή πιστοποιημένων γνώσεων ώστε να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους κρατούμενους, (Βεργίδης, Κουτούζης & Κυρίδης, 2013· Καπέλου & Χαλούλια 2019) και να εξασφαλίζεται η κοινωνική και εργασιακή επανένταξη των αποφυλακισθέντων (Caes, οπ. αναφ. οι Παπαϊωάννου & Ανάγνου, 2019). Το κράτος οφείλει να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα ΣΔΕΦ και να τα επανδρώσει με τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές για να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό τους έργο (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2017). Ακόμα, προτείνονται αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτών/τριών για να εξαιρεθεί το ζήτημα της υποστελέχωσης των ΣΔΕΦ. Υποδεικνύεται αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕΦ και ενίσχυση των μαθημάτων της γλωσσομάθειας ξένων γλωσσών, ψυχολογίας, θεατρολογίας και βιομαθητικής μάθησης στη μητρική γλώσσα των κρατουμένων. Επιπλέον, προτείνεται η επάνδρωση μόνιμης κοινωνικής υπηρεσίας στα ΣΔΕΦ, με κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, η ανάγκη γνώσεων ξένων γλωσσών από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους ώστε να μην μετατοπίζονται προβλήματα επικοινωνίας στο χώρο των ΣΔΕΦ.

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου αναφέρουν το πρόβλημα που προέκυψε στο σχολικό έτος 2020-2021 με την πανδημία λόγω του covid-19. Η απαγόρευση της δια ζώσης διδασκαλίας, ανέδειξε τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕΦ Δομοκού και Μαλανδρίνου, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα πραγματοποίησης μαθημάτων μέσω τηλεεκπαίδευσης με αποτέλεσμα να χάνεται κάθε επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Θεωρητικά το δικαίωμα της εκπαίδευσης των κρατουμένων φαίνεται να έχει επιτευχθεί σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Τούτο καταδεικνύεται αφενός από τη λειτουργία εκπαιδευτικών δομών στα καταστήματα κράτησης στην Ελλάδα, αφετέρου από την πληθώρα των ευρωπαϊκών και εγχώριων κανονιστικών διατάξεων που κατοχυρώνουν το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η ανεπάρκεια δεσμευτικού έννομου αποτελέσματος κάνει την προστασία αυτή να έχει θαμπό περιεχόμενο αφού αφήνεται στην ευχέρεια κάθε κράτους να συμμορφωθεί με τις κείμενες διατάξεις.

Στην Ελλάδα, η πορεία της διορθωτικής εκπαίδευσης καταδεικνύει ότι απουσιάζει ένα σχέδιο οργανωμένο με μακροπρόθεσμους στόχους που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ελληνικού σωφρονιστικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Ένα σχέδιο που θα στηρίζεται στην στελέχωση των εκπαιδευτικών δομών στις φυλακές με εκπαιδευτές υψηλού μορφωτικού επιπέδου, στην εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση με σκοπό την αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης των κρατουμένων, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διεργασία και γιατί όχι στη δημιουργία ισχυρών δεσμών των αποφυλακισμένων με μετα-σωφρονιστικές δομές.

Η εμφάνιση, η εδραίωση, η αναβάθμιση και η επέκταση της λειτουργίας των ΣΔΕΦ και άλλων εκπαιδευτικών δομών τα τελευταία χρόνια, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, αποδεικνύουν την αργή, αλλά υπαρκτή πρόοδο της διορθωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, εντούτοις πρέπει να γίνουν πολλά ακόμα τα οποία απαιτούν βούληση από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

**Barton, P.E. & Coley, R.J., (2006).** *Locked up and locked out: An educational perspective on the U.S. prison population.* Princeton, NJ: Educational Testing Services. Ανακτήθηκε στις 30-11-2020 από: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PIC-LOCKEDUP.pdf>

**Blomberg, T., Lucken, K. (2006).** *American Penology: A History of Control.* p.124. N. Brunswick and London: Aldine Transaction.

**Bra, (2015).** *Work, education and treatment in Swedish prison.* A study on occupational activities of inmates. The Swedish National Council for Crime Prevention. Stockholm, Sweden. Ανακτήθηκε στις 2-12-2020 από: <https://www.bra.se/bra-in-english/home/publications/archive/publications/2015-11-17-work-education-and-treatment-in-swedish-prisons.html>

**Carr, B. A. (2000).** *Behind the fences: Case study of a literacy teacher in a prison classroom.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

**Crayton, A., Neuesteter, S. R. (2008).** *The Current State of Correctional Education.* Paper presented at the Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice. Ανακτήθηκε στις 30-11-2020 από: [https://www.prisonlegalnews.org/media/publications/pri\\_crayton\\_state\\_of\\_correctional\\_education.pdf](https://www.prisonlegalnews.org/media/publications/pri_crayton_state_of_correctional_education.pdf)

**Cross, K.P. (1992).** *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco: Jossey-Bass

**Czerwinski, T., König, E., Zaichenko, T. (2014).** Youth and Adult Education in Prisons. *Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe.* Ανακτήθηκε στις 1-12-2020 από: [https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/ipe\\_69\\_eng\\_web.pdf](https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/ipe_69_eng_web.pdf)

**Desir, E., & Whitehead, C. L. (2010).** Motivational strategies for correctional practitioners. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 12-17). Miami: Florida International University. Ανακτήθηκε στις 28-12-2020 από:

<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1277&context=sferc>

**Devine, N. (2007).** Prison Education in Aotearoa New Zealand: From Justice to Correction. *New Zealand and Annual Review of Education*. Issue: 16, p.55-72  
Ανακτήθηκε στις 10-10-2020 από: [ISSN 1178-3311](#). [OCLC 7260409305](#)

**Downes,P.(2014).** *Access to Education in Europe. A Framework and Angenda for Sistem Change*. Disadvantage Training Center St. Patrick’s College Dublin Univercity Dublin Ireland. p.205-226. Springer. Ανακτήθηκε στις 22-12-2020 από: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-8795-6>

**Edgar, K., O’Donnell,I., Martin, K.(2003).** *Prison Violence. The Dynamics of Conflict, Fear and Power*. WilliamPublishing. σ.4-5.Ανακτήθηκε στις 20-11-2020 από: <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:000766716>

**Eldon,K.(2003).** Developing a Profession, Στο Jarvis, P. και Griffin, C.(επιμ.) *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*, Vol.4,p.303-317. London: Routledge

**Ely,J.D.(2011).***Education on an island: Oklahoma Correctional Educator’s views of internal teacher traits and successful learning environments on incarcerated adult students in an institutional setting*. Pro Quest LLC, PhD, Oklahoma State University. Oklahoma. Ανακτήθηκε στις 3-1-2020 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED550156>

**Goffman, E. (1961).** *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor.

**Goldstein, I., Gessner,M.(1988).** Training and development in work organization. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, p:43-72

**Graffam, J.Shinkfield, A., Lavelle, B. (2014).** Corrections education and employment assistance ‘Down Under’: Current and emerging practices and paradigms. *London Review of Education*, Volume 12, Number 2, p.221–234. Ανακτήθηκε στις 1-12-200 από: [doi:10.18546 / LRE.12.2.07](#). [hdl: 10536 / DRO / DU: 30093762](#) . [ISSN 1474-8460](#)

**Grand, D.(2017).** *The Use and Impact of Correctional Programming for Inmates on Pre- and Post-Release Outcomes*. Washington. National Institute of Justice. Office of

Justice Programs. Ανακτήθηκε στις 8-12-2020 από:  
<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/250476.pdf>

**Hardacre, E.K., Lewis, A. (1997).** *New directions in the study of Meiji Japan. Leider, Boston, Brill Publishers . p. 754. ISBN 978-9004107359*

**Houle, C.(2003).** The Education of Adult Education Leaders. Στο Jarvis, P. και Griffin, C.(επιμ.) *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*, Routledge, London Vol.4, p.318-329.

**Hunt, G., Riegel, S., Morales, T., Waldorf, D.(1993).** Changes in Prison Culture: Prison Gangs and the Case of the “Pepsi Generation” *Social Problems* 40. σ. 398-409. Ανακτήθηκε στις 29-11-2020 από:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/40ba/447a5900fa9c81d2c023d7e315d7dfcafd7.pdf>

**Indabawa, S. A ., Oduaran, A., Tai, A. & Walters, S. (2000).** *The state of adult education and continuing education in Africa.* University of Namibia. Windhoek, Namibia: John Meinert Printing.

**Irwin, J. (1970).** *The Felon Berkley.* L. Angeles and London. University of California Press. P.63-64.

**Jarvis, P.(2006).** *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol.I: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning.* London: Routledge. DOI: 10.1177/0741713609350488. Ανακτήθηκε στις 11-10-2020 από:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713609350488?journalCode=aeqb>

**Mühlhahn, K. (2009).** *Criminal justice in China: A story.* Harvard University Press. ISBN 9-780674054332.

**Muñoz, V. (2009).** *The Right to education of persons in detention.* Report of the special rapporteur on the right to education, Human Rights Council, UN. Ανακτήθηκε στις 12-12-2020 από: <https://www.refworld.org/docid/4a00419d2.html>

**Panoussis, Y.(2000).** Neo-correctionism: The limits of prisoner’s freedom. Στο European. *Conference in Prison Education Report for the 3<sup>rd</sup> European Conference for Directos and Co-ordinators of Prison Education.* Λευκωσία.

- Papaioannou, V., Anagnou, E. (2019).** Present and Future Benefits for Adult Inmate Trainees in Greek Prisons. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.2, No.2, pp.357-372. DOI: 10.31014/aior.1993.02.02.68.
- Pollock, J.(1997).** The social world of the prisoners. Από *Prisons: Today and Tomorrow. An Aspen Publication* p. 218-269. Gaithersburg, Maryland.
- Ramsland, J.(1996).** *With just but Relentless Discipline: A Social Story of Correctional Service in New South Wales.* Kenthurst, NSW: Kangaroo Press  
Ανακτήθηκε στις 3-2-2020 από: <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2858664>
- Rogers, D.&Babinski, L.(2002).** *From Isolation to Conversation Supporting New Teachers' Development.* Published by State University of New York Press. Albany.  
Ανακτήθηκε στις 9-10-2020 από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=RqTt1L4kK-YC>
- Ryan, T. A. & McCabe, K.A. (1994).** Mandatory vs voluntary prison education and academic achievement. *The Prison Journal, Volume,74.* Τεύχος,4.σ.450-461.  
Ανακτήθηκε στις 1-12-2020 από: <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=152542>
- Sawahel, W. (2017).** University in Prisons - The 'Best Rehabilitation Tool'. Article published in *World News University.* Africa Edition. Ανακτήθηκε στις 15-10-2020 από:<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170927104116664>
- Simon, R. J. (2001).** *A Comparative Perspective for Major Social Problems.* Lexington, Kentucky, United States. Lexington Books. [ISBN 978-0739102480](https://www.isbn-international.org/view/title/978-0-7391-0248-0).
- Sykes, G. (1958).** *The Society of Captivities: A Study of a Maximum Security Prison.* Princeton. NJ: Princeton University Press.
- Tierney, J.(1996).** *Research report on education and training in correctional facilities.* Australian Senate. Ανακτήθηκε στις 15-10-2020 από: [ISBN 978-0642233684](https://www.isbn-international.org/view/title/978-0-64223368-4)
- Unesco, (2019).** A world beyond bars: How prison libraries contribute to lifelong learning. Accessed January 26, 2020. Ανακτήθηκε στις 15-12-2020 από: <https://uil.unesco.org/adult-education/world-beyond-bars-how-prison-libraries-contribute-lifelong-learning>

**Usiwoma, E. E. (1999).** A new idea in prison education in Nigeria. *Journal of Correctional Education*, V50, N3, p.96-100. Ανακτήθηκε στις 15-10-2020 από: ERIC - EJ592605 - Incorporating AIDS Education in Prison Adult Education Programs in Nigeria.

**Vacca, S., J. (2004).** Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison. *The Journal of Correctional Education Association* Vol.55, No 4, p. 297-305 Ανακτήθηκε στις 2-1-2021 από: <https://www.jstor.org/stable/23292095?seq=1>

**Wall, W., Churchill, W. (1992).** *Gages of Steel: The Politics of Imprisonment in the United States.* *Maisonneuve Press.* Washington, D.C.1992. Ανακτήθηκε στις 5-10-20 από: <http://www.gbv.de/dms/spk/sbb/toc/277200342.pdf>

**Wilhelum, R. (2005).** *History of law in Japan since 1868.* Brill Publishers. 1st Edition. The Book Depository Limited. London. p. 759. ISBN 978-9004131644

**Wright, R. (2005).** Teacher burnout and toxic cultures in alternative school prison settings. *The journal of juvenile court, community, and alternative school administrators of California*, 18, 44-54. Ανακτήθηκε στις 30-12-2020 από: <http://ccsesa.org/wp-content/uploads/2016/05/JCCASAC-Journal-2005.pdf>

### Ελληνόγλωσση

**Ανάγνου, Β., Βεργίδης, Λ., Παπαϊωάννου, Β. (2019).** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές στις ελληνικές φυλακές. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (ISSN 1109-9941), Τεύχος 44, σ. 3-13.

**Αρμένης, Ν. (2018).** Φυλακισμένα Σχολεία. Ελληνικό Ηλεκτρονικό Περιοδικό: *The Art of Crime*. Ανακτήθηκε στις 6-12-2020 από: <https://theartofcrime.gr/may-2018/>

**Βεκρής, Λ. (2003).** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού η Ελληνική Έκδοσή. Στο Βεκρής, Λ., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, σ.17-25. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ΓΕΣΣΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Ανακτήθηκε στις 20-12-2020 από: [http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos\\_spoudwn.pdf](http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos_spoudwn.pdf)

**Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α., Τζιντζίδης, Α.(2007).** Η Εκπαίδευση των Κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα. ΑΡΕΘΑΣ*, Τόμος IV, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020 από :<https://www.researchgate.net/publication/307558423>

**Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., Σωτηρόπουλος, Δ. (2013).** Διαρροή από τις δομές Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα. *Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. ΓΣΕΕ. Αθήνα.

**Βουβούση, Μ.(2019).** Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Τετραμηνιαία διαδικτυακή έκδοση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Τεύχος 25, Μάρτιος 2019. Ανακτήθηκε στις 4-12-2020 από:<http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1258>.

**Βρυνιώτη, Π. (2002).** Προβλήματα και δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ προσχολικής και σχολικής βαθμίδας. Μία συγκριτική- εμπειρική προσέγγιση των περιπτώσεων. Αθήνα – Φρανκφούρτης. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η έρευνα στη Προσχολική Εκπαίδευση. Ποιότητα, προβλήματα και οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Τόμος Γ΄, σ.111-119. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

**Γιαλαμάς, Ι., Λαδόπουλος, Δ., Παπακωνσταντίνου, Θ. & Ίτσιοι, Α. (2018).** Η εκπαίδευση στις φυλακές ως εργαλείο αύξησης απασχολησιμότητας και κοινωνικής επανένταξης – το πρόγραμμα «θερινό σχολείο 2017» στο κατάστημα κράτησης Γρεβενών. σ.1107-1112. *4<sup>ο</sup> Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Α΄*. Ε.Ε.Π.Ε.Κ., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας, Σύλλογος Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας, Ν. Λάρισας. Λάρισα,12-14/10/2018. Ανακτήθηκε στις 7-12-2020 από: <https://www.researchgate.net/publication/333731288>

**Γιαννακοπούλου, Ε. (2006).** «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, Τόμος III, σ.53-81.ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.

**Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, (2019).** *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Φιλοσοφία και προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 9-12-2020 από: <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>

**Cedefop, 2002.** *Εκπαίδευση και εκμάθηση ικανοτήτων*. Ανακτήθηκε στις 23-11-2020 από:<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4009>

**Courau, S.(2000).***Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου) (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Φρονίμου, Ε.(1996).** Φυλακισμένοι, πρώην φυλακισμένοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κατσούλης, Η. (Επιστ. Υπεύθυνος) *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο*. Τόμος Α', σ.367-406. Αθήνα. ΕΚΚΕ.

**Δασκαλάκης, Η.(1986).** Ο Θεσμός της Φυλακής. *Κοινωνική Κριτική*. Τεύχος:1. σ.32-37. Ανακτήθηκε στις 25-11-2020 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/7415>

**Δασκαλάκης, Η. (1988).** Θεσμός της φυλακής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τεύχος 68. σ.32- 37.

**Δέγλερης,Π., Κοττοφίδου, Ε., Νικολόπουλος, Γ.(1988).** Φυλακή και ποινικό σύστημα στο «Surveiller et punir» του Μισέλ Φουκώ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τεύχος.68, σ. 97-115. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.845>. Ανακτήθηκε στις 2-11-2020 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/190318529.pdf>

**Δέδε, Ι. (2011).** Η εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Ένα ζητούμενο στο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης. Στο περιοδικό «Καταρτίζεις», ΕΚεΠις. Τεύχος, 30. σ.4-9. Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης.

**Δημητρούλη, Κ. (2017).** Ενδυναμώνοντας τη συνέχεια....Εκτός των τειχών!. Εκπαίδευση και Αλλαγή σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο. *6<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. 23-24/6/2017. σ.412-425 Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 2-1-2020 από: [http://adulthoodeduc.gr/images/Praktika\\_022018-min.pdf](http://adulthoodeduc.gr/images/Praktika_022018-min.pdf)

**Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο.& Ρηγούτσου, Ε.(2006).** Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: *Πρακτικά Συνεδρίου. Βόλος, Ελλάδα, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου*.σ.199-204. Ανακτήθηκε στις 10-10-2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/787/143.pdf>.

**Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ό. & Ρηγούτσου Ε. (2008).** Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «*Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*», Βόλος, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ.199-204.

**Δημητρούλη, Κ., Ρηγούτσου, Ε.(2017).** *Η Εκπαίδευση στη Φυλακή. Οδηγός για τους εκπαιδευτές ενηλίκων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. σ.11-49 Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20-10-2020 από: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf)

**Δρόσου, Ξ-Ι.(2016).** *Η μικροκοινωνία των φυλακών και ο άτυπος έλεγχος.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 28-11-2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39904#page/20/mode/2up>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). Λευκή Βίβλος «*Διδασκαλία και μάθηση: Προς μια κοινωνία της γνώσης.* Ανακτήθηκε στις 20-10-2020 από: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES\\_96\\_122](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_96_122)

**Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Φυλακών. Νο Rec (89)12.** *Ηλεκτρονική ενημερωτική σελίδα για την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης.* Ανακτήθηκε στις 2-12-2020 από: <https://www.epea.org/>

**Ζαραφωνήτου, Χ.(2002).** *Ο φόβος του εγκλήματος-* Μελέτες Ευρωπαϊκής Νομικής Επιστήμης. Εκδόσεις: Σάκκουλας. Αθήνα-Κομοτηνή.σ.35

**Ηλιοπούλου, Β.(2011).** *Κίνητρα συμμετοχής και στάσεις των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ φυλακών της Στερεάς Ελλάδας.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 12-11-2020 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19647>

**Goffman, E.(1994).** *Άσυλα.* (Μετφρ. Κομνηνός, Ξενοφών). Εκδόσεις: Ευρύαλος. Αθήνα.

**Giddens, A.(2002).** *Κοινωνιολογία.* (Μετφρ. Τσαούσης, Δημήτρης). Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα.

**INEΔIBIM (2016).** «*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Σωφρονιστικών Καταστημάτων*». Ανακτήθηκε στις 5-10-20 από <http://bit.ly/2x4ewgs>



**INEΔIBIM, 2018.** *Μαθητική και φοιτητική μέριμνα για φοιτητές, μαθητές και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.* Ανακτήθηκε στις 5-12-2020 από: <https://www.inedivim.gr/>

**INEΔIBIM. (2021).** Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Αθήνα : 28.07.2021 . Αρ. Πρωτ.:660/5/19399. Διαθέσιμο στο : [https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/prosklisi\\_mitrooy\\_sde\\_2021.pdf](https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/prosklisi_mitrooy_sde_2021.pdf) (ανακτήθηκε 22/1/2022)

**Jarvis, P. (2004).** *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο

**Καϊσίδου, Τ.(2013).** *Εγκλεισμός: Εξουσία του Χώρου/ Χώρος της Εξουσίας.* Ερευνητική εργασία. Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών. Πανεπιστήμιο Βόλου 2013. Ανακτήθηκε στις 25-11-2020 από: [https://www.greekarchitects.gr/site\\_parts/doc\\_files/213.15.09.pdf](https://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/213.15.09.pdf)

**Καπέλου, Β. Χαλούλια, Ε.(2019).** Ο καινοτόμος ρόλος του εκπαιδευτή στο ΣΔΕ σωφρονιστικού καταστήματος: Η περίπτωση του ΣΔΕ Δομοκού. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, e Publishing.* Τεύχος 2. σ.504-513.Ανακτήθηκε στις 21-12-2020 από: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.1545>

**Καραλής, Θ. (2010).** Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17–42). Αθήνα: Μεταίχμιο

**Καρδαρά, Α.(2016).** Μικροκοινωνία της φυλακής: Το «σύνδρομο της ιδρυματοποίησης» σε ολοκληρωτικού τύπου περιβάλλοντα. Ηλεκτρονικό Περιοδικό *Postmodern.* Δεκέμβριος 2016. Ανακτήθηκε στις 26-11-2020 από: <https://www.postmodern.gr/to-syndromo-tis-idrymatopiisis-se-oloklirotikou-tyrou-perivallonta/>

**Καρδαρά, Α. (2018).** *Θεωρίες γένεσης του υποπολιτισμού της φυλακής.* Κέντρο Μελέτης του εγκλήματος(ΚΕ.Μ.Ε.). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 25-11-2021 από τον ιστότοπο: [http://www.bloko.gr/2018/07/blog-post\\_7.html](http://www.bloko.gr/2018/07/blog-post_7.html)

**Καρδαρά, Α.(2020).** Εκπαίδευση στις φυλακές: Κανονιστικό Πλαίσιο Προστασίας και Καλές Πρακτικές. Άρθρο-Μέρος της επιστημονικής μελέτης με τίτλο: Κρατούμενοι και Εκπαίδευση στο πλαίσιο των επιστημονικών δράσεων του Crime &

Media Lad του Κέντρου Μελέτης του Εγκλήματος. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Postmodern*. Ανακτήθηκε στις 3-12-2020 από τον ιστότοπο:

<https://www.postmodern.gr/ekpaideysi-stis-fylakes-kanonistiko/>

**Κασιμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Σ., Παπαϊωάννου, Μ., Πράνταλος, Ι.(2008).** *Κοινωνιολογία*. Εκδόσεις: ΟΕΔΒ. Αθήνα.

**Κελίδου, Ο.(2011).** *Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Ανακτήθηκε στις 10-8-2020 από: [https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies\\_esdd/21/13/1572.pdf](https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/21/13/1572.pdf)

**Κοδέλλας,Σ.(2016).** *Ένα καταδικασμένο Κοινό: Μια μελέτη για τη χρήση των ΜΜΕ από τους φυλακισμένους*. Σ. 89-90. Εκδόσεις: Σάκκουλας. Αθήνα.

**Κόκκος, Α. (επιμ.) (2002).** *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Κόκκος, Α.(2005).** *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.119-154.

**Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011).** *Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.

**Κόκοβα, Ε.(2015).** *Το προφίλ των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού Θεσσαλονίκης και η σύνδεσή τους με τις Θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Ανακτήθηκε στις 23-11-2020 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/18622/6/KokkovaEleniMsc2015.pdf>

**Κουλούρης, Ν.(2019).** Η ποινική μεταχείριση των δραστών αξιόποινων πράξεων στην κοινότητα: «τίποτα δεν αποδίδει» ή «όλα είναι ευπρόσδεκτα»; Σελ. 77-85. *Πανελλήνιο Συνέδριο Εγκληματολογίας*. 10-11 Ιανουαρίου 2019. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 22-11-21 από τον ιστότοπο: [http://www.hscriminology.gr/wp-content/uploads/2019/02/EGKLHMA\\_2019-praktika.pdf](http://www.hscriminology.gr/wp-content/uploads/2019/02/EGKLHMA_2019-praktika.pdf)

**Κωνσταντίνου, Κ.(2018).** Τα δικαιώματα του εγκληματία και οι συνέπειες της κράτησής του σε σωφρονιστικό επίπεδο. Άρθρο στο Ελληνικό Ηλεκτρονικό περιοδικό *Κοινωνική Πολιτική*. Μάιος 2018. Ανακτήθηκε στις 25-11-2020 από:<https://socialpolicy.gr/2018/05/>

**Λαμπροπούλου, Ε.(1994).** *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*. Σελ. 245, 248, 250-252. Εκδόσεις: Παπαζήση. Αθήνα.

**Μάνθου, Χ. (2007α).** «Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire», *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Τεύχος,10. σσ. 22-26.

**Μάνθου, Χ. (2007β).** «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εκπαιδευτική πρόκληση», *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση»*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Υπό την αιγίδα της Γενικής Γραμματείας της Περιφέρειας Ηπείρου. (Οργανωτική επιτροπή: Πετρόπουλος, Ν., Ράπτη, Μ., Παπαλέξης,Γ., Γιώτης,Μ.). Ανακτήθηκε στις 20-11-2020 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf>

**Μαυρής, Μ.(2003).** *Το Πανοπτικό του Χρόνου. Η διαχείριση του χρόνου σε συνθήκες μακροχρόνιας στέρησης της ελευθερίας*. σ.57-58. Εκδόσεις: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος. Αθήνα

**Mezirow, J.(2007).** Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow και συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Μετφρ. Κουλαουζίδης, Γιώργος) σ.43-71.Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Μισυρλή, Μ.Α.(2020).** Εκπαίδευση στις φυλακές: Κανονιστικό πλαίσιο, Προστασία και Καλές Πρακτικές. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Crime Diary*. Τεύχος 14. Νοέμβριος 2020. Ανακτήθηκε στις 5-1-2022 από τον ιστότοπο: <https://www.crimetimes.gr/>

**Μπλιούμη, Θ.(2017).** *Λυκειακή Εκπαίδευση για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η περίπτωση των κρατουμένων στις Δικαστικές Φυλακές Λάρισας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 15-9-2020 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35849>

**Όρλης,Σ.(2013).** *Οι ανάγκες για συμβουλευτική σταδιοδρομίας ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Η περίπτωση των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ στα σωφρονιστικά καταστήματα Διαβατών και Κορυδαλλού*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 23-10-2020 από:<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25420>

**Οικονόμου, Ε.(2018).** *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντός των Καταστημάτων κράτησης διερεύνηση των θεσμικών εμποδίων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία τους*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 27-10-2020 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39403>

**Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής της Κοπεγχάγης, (1995). COM(95) 134.**

Ανακτήθηκε στις 17-11-2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11902>

**Παπαγεωργίου, Κ.(2008).** *Η Εκπαίδευση και τα Μητρώα Εκπαιδευτών στην Ελλάδα.*

Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 15-10-2020

από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12512/2/PapagewrgiouMsc2008.pdf>

**Παπαϊωάννου, Β.(2016).** *Οι απόψεις των κρατουμένων στις φυλακές Κορυδαλλού για*

*την εκπαίδευσή τους στα ΣΔΕ.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 2-9-2020 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30095>

**Πολέμη-Τοδούλου, Μ.(2003).** Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας

εκπαιδευομένων ενηλίκων. Στο: *Εκπαιδευτικό Υλικό για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτών του ΕΚεΠις.* Κεφ.10. Τόμος,ΙΙΙ.σ.151-267.Αθήνα: ΕΚεΠις.

**Ρηγούτσου, Ε. (2005).** «Συμβουλευτική κρατουμένων», Θεματική Υπεύθυνη

Φυλακισμένων, ΥΠΕΠΘ. ΓΓΕΕ.ΙΔΕΚΕ Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 10-10-20 από: <https://docplayer.gr/2289856-Symvoyleytiki-kratoymenon.html>

**Σιαηλή, Ε.(2017).** Γραμματισμός: μια πολυδιάστατη έννοια με υποσχόμενο μέλλον.

Τι εννοούμε ενήλικη ζωή και αναλφαβητισμός; Άρθρο στον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σεπτέμβριος 2017.Ανακτήθηκε στις 7-12-2020 από:

[https://epale.ec.europa.eu/el/blog/grammatismos-mia-polydiastati-ennoia-me-](https://epale.ec.europa.eu/el/blog/grammatismos-mia-polydiastati-ennoia-me-yroshomeno-mellon-ti-ennooyme-eniliki-zoi-kai)

[yroshomeno-mellon-ti-ennooyme-eniliki-zoi-kai](https://epale.ec.europa.eu/el/blog/grammatismos-mia-polydiastati-ennoia-me-yroshomeno-mellon-ti-ennooyme-eniliki-zoi-kai)

**Σιμόπουλος, Γ.(2009).** Η Διαπολιτισμική Ικανότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

*Καταρτίζειν*, Τεύχος. 25, σ.13-15. Περιοδική Έκδοση του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

**Σταθοπούλου,Β. (2021).** Λογοτεχνικά κείμενα στη Φυλακή. Άρθρο στο ελληνικό

ηλεκτρονικό περιοδικό *Κοινωνική Πολιτική- Κοινωνική Θεωρία*. Ιούλιος 2021. Ανακτήθηκε στις 28-12-21 από τον ιστότοπο: <https://socialpolicy.gr/2021/07>.

**Τσαλικογλου, Φ.(2006).** *Μυθολογίες Βίας και Καταστολής*, Αθήνα: Παπαζήσης,σ. 189.

**Τσοποζίδου, Λ. (2014).** *Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων στην*

*Ελλάδα: Ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας.* Διπλωματική εργασία.

Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 23-11-2020 από:  
<https://ikee.lib.auth.gr/record/267627/files/GRI-2015-14476.pdf>

**Wacquant,L.(2002).***Οι φυλακές της μιζέριας.* (Μεταφ: Διαμαντάκου, Κ., Παναγιωτόπουλος, Ν.). Σειρά βιβλίου: Λόγοι Δράσης. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα.

**Wolfgang,M., Ferracuti, F.(1996).***Η Υποκοουλτούρα της Βίας. Προς Μία Ολοκληρωμένη Θεωρία στην Εγκληματολογία,* (μτφρ. Φ. Μηλιώνη), Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα. σ. 184.

**Φουκώ, Μ.(1989).** *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.* (Μτφρ. Χατζηδήμου, Κ., Ράλλη, Ι.) Εκδόσεις: ΡΑΠΠΑ. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 11-10-2020 από:<https://eclass.uniwa.gr/modules/document/file.php/MSCRES102/>

**Φουκώ, Μ.(1976).** *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας.* (Μετφρ. Δημητρούλια, Τιτίκα). Αθήνα: Ψυχογιός.

**Φουκώ, Μ. (1999).** *Ο μεγάλος εγκλεισμός. Το πείραμα της ομάδας πληροφόρησης για τις φυλακές* (Σ. Παντελάκης, μτφρ.). Αθήνα: Μαύρη Λίστα.

**Freire, P.(2006).***Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* (Μετφρ. Λιάμπας, Τάσος).Αθήνα: Επίκεντρο

**Χάιδου, Α.(2002).** *Το σωφρονιστικό σύστημα. Ζητήματα θεωρίας και πρακτικής* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη. 6.49

**Χασιώτης, Β.(2010).** *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης.* Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 29-10-2020 από:<http://ikee.lib.auth.gr/record/123689/files/Xasiotis.pdf>

**Χατζηνικολάου, Α.(2006).** Εκπαίδευση σε συνθήκες «Κοινωνικής Απαξίωσης» στις Δικαστικές Φυλακές Διαβατών. Ρωγμές σε ένα σύστημα. Στο: Μπαϊρακτάρης, Κ. «*ΚΟΙΝΩΝΙΑ και ψυχική ΥΓΕΙΑ*» Τριμηνιαία Επιστημονική έκδοση για θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού. Επιτροπή Ερευνών ΑΠΘ. σ.60-72. ISSN1790-9554.

**Χρόνη, Α.(2018).** *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή ενηλίκων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστάματα Κράτησης και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής άσκησής του.* Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ Ανακτήθηκε στις 30-10-2020 από:  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40686>

## NΟΜΟΘΕΣΙΑ

**Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948).** Άρθρο 26. Ανακτήθηκε στις 6-12-2020 από: <https://www.amnesty.gr/>

Προεδρικό διάταγμα 107/2001. Ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής καταδίκων-υποδίκων. Ανακτήθηκε στις 25-1-2021 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/pd-107-2001.html>

Προεδρικό Διάταγμα 75/2005 - ΦΕΚ 114/Α/16-5-2005. Τροποποίηση του υπ' αριθμ. π.δ. 107/2001 «Ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής καταδίκων και υποδίκων για εργασία ή απασχόληση σε προγράμματα ή σπουδές» (ΦΕΚ 97 Α'). Ανακτήθηκε στις 25-1-2021 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/pd-75-2005.html>

Προεδρικό Διάταγμα 126/2014 - ΦΕΚ 206/Α/29-9-2014. Τροποποίηση και συμπλήρωση του π.δ. 107/2001 «Ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής καταδίκων και υποδίκων για εργασία ή απασχόληση σε προγράμματα ή σπουδές» (Α'97). Ανακτήθηκε στις 25-1-2021 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/pd-126-2014.html>

**Studies with the Open University.** Πληροφορίες. Ανακτήθηκε στις 2-12-2020 από: <http://www.open.ac.uk/secure-environments/students-prisons-and-secure-hospitals/fees-and-funding> και <https://www.prisonerseducation.org.uk/>

**Νόμος 1851/1989** - ΦΕΚ 122/Α/16-5-1989 - ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΑ - ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ([e-nomothesia.gr](http://www.e-nomothesia.gr)) Κώδικας βασικών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 8-9 2020 από: [NΟΜΟΣ 1851/16.5.1989 | Anaconda S.A.](http://www.nomo18511651989.com)

**Ν. 2525/1997.άρθρο 5.** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Υπουργική απόφαση 2373/2003(ΦΕΚ 1003/22-7-2003 Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

**Ν. 2776/1999.** ΦΕΚ.291/Α/24-12-1999.Σωφρονιστικός Κώδικας. Ανακτήθηκε στις 24-11-2020 από:<https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/n-2776-1999.html>

**N. 4312/2014.** ΦΕΚ Α'2060/2014, άρθρο 11.Ανακτήθηκε στις 28-1-2021 από:  
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/101428/nomos-4312-2014>

**N. 4521/2018.** *Περί αναβάθμισης και επέκτασης της λειτουργίας των σχολείων των φυλακών.* Ανακτήθηκε στις 17-12-2021 από: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4521-2018/a>

**Υ.Α. 5053/2014.** Άρθρο 4.3.α.) (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014). «*Κανονισμός Οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ)*». Ανακτήθηκε στις 19-9-2020 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-5953-2014.html>

**Κ.Υ.Α. 29809/2015.** ΦΕΚ Β' 1368/2015. Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους φοιτητές ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Ανακτήθηκε στις 28-1-2021 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/kya-29809-2015.html>

Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

**Recommendation No. R(1989)12.** Education in Prison. Council of Europe (1990). Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13th October 1989 and explanatory memorandum, 18-31. Strasbourg: Council of Europe. [http://pjp-eu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+\(89\)+12+on+education+in+prison.pdf/9939f80e-77ee-491d-82f7-83e62566c872](http://pjp-eu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+(89)+12+on+education+in+prison.pdf/9939f80e-77ee-491d-82f7-83e62566c872)

**Recommendation No. R (2006)2.** of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules. Adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies. ([http://www.coe.int/t/dgi/criminallawcoop/Presentation/Documents/European-PrisonRules\\_978-92-871-5982-3.pdf](http://www.coe.int/t/dgi/criminallawcoop/Presentation/Documents/European-PrisonRules_978-92-871-5982-3.pdf))

**Recommendation No. R (2020)17.** European Committee on Crime Problems (CDPC). Adopted by the Committee of Ministers on 8 April 2020 1373rd meeting of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules, <https://cdn.penalexchange.org/wp-content/uploads/2020/07/EPR-Commentary.pdf>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ  
SCIENTIFIC AND CULTURAL ASSOCIATION



# Σχολεία στη φυλακή;

Τζινάβου Αλεξάνδρα - Ανάγνου Ευάγγελος

2022

ISBN: 978-618-5468-09-5