

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*“Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα. Το παράδειγμα
λειτουργίας των ΣΔΕ Φυλακών και το στυλ ηγεσίας αυτών των
σχολείων”*

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Αντωνιάδου Θεοδοσία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ, 2014

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αντωνιάδου Θεοδοσία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα. Το παράδειγμα λειτουργίας των ΣΔΕ φυλακών και το στυλ ηγεσίας αυτών των σχολείων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αντωνιάδου Θεοδοσία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο:

Σκοπός της μεταπτυχιακής εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει κυρίως το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες (ΣΔΕ) που λειτουργούν σε μια φυλακή και συγκεκριμένα τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, σε συνάρτηση πάντα με τους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη.

Για το σκοπό αυτό, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά ο θεσμός της εκπαίδευσης των κρατουμένων (ενηλίκων και ανηλίκων) στην Ελλάδα, καθώς και η σημαντικότητα αυτής της εκπαίδευσης, εξετάζεται η έννοια και η φύση της διοίκησης στην εκπαίδευση και της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Επίσης, καταγράφονται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας των σχολικών μονάδων αυτών, όπως αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας το οποίο αφορά στην εμπειρική διερεύνηση του θέματος, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη σε σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών της Περιφέρειας Κεντρικής Ελλάδος (Θεσσαλίας). Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, των άτυπων συνεντεύξεων, της συμμετοχικής παρατήρησης αλλά και τη μελέτη γραπτών τεκμηρίων. Η ερμηνεία τους αφορά στην αξιολόγηση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ Διευθυντού-Εκπαιδευτικών-Μαθητών -Γοννέων που δομούνται στο πλαίσιο λειτουργίας ενός ΣΔΕ Φυλακών καθώς και την περιγραφή του έργου του διευθυντή -ως προς την αποτελεσματικότητά του- και το στυλ ηγεσίας που χρειάζεται να υιοθετήσει ,κάνοντας αναφορά πάντα και στους παράγοντες που το συνδιαμορφώνουν.

Τέλος, διατυπώνονται τα ερευνητικά συμπεράσματα, κυριότερα από τα οποία είναι ότι τα διευθυντικά στελέχη σε μια τόσο ιδιαίτερη σχολική μονάδα αξιολογούνται πολύ θετικά σε σχέση με το δύσκολο και απαιτητικό έργο που επιτελούν, χρειάζονται όμως μεγαλύτερη ενίσχυση για λήψεις πρωτοβουλιών ιδιαίτερα στους τομείς της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και της εφαρμογής καινοτομιών. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών κυρίως- αλλά και των εκπαιδευτικών- στις σύγχρονες τάσεις

και πρακτικές της αγωγής και εκπαίδευσης των Κρατουμένων. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών κυρίως στελεχών των συγκεκριμένων σχολείων με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικοί άξονες:

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που καθιστούν την ηγεσία ενός τέτοιου σχολείου αποτελεσματική στο έργο της και ποιό είναι αυτό το στυλ ηγεσίας που αρμόζει να εφαρμόζεται. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ν' απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα βασισόμενα στους εξής ερευνητικούς άξονες:

ΑΞΟΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας	1,2,3,4,7
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	5
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο	6
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου	8,9,10

Μέθοδοι:

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στηρίχτηκε στη χρήση της μελέτης περίπτωσης, (single-case study) διερευνητικού τύπου (Yin, 2009),ως μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εγγράφεται στο ρεπερτόριο της ποιοτικής παράδοσης για τη μελέτη ειδικών φαινομένων ή σπάνιων περιπτώσεων. Περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας ,που λειτουργεί εντος της φυλακής με αξιοποίηση της τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων από δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και το διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (της κεντρικής Ελλάδος), καθώς και της επί τόπου παρατήρησης.

Ευρήματα:

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν **το Διευθυντή** του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπυχωτή της σχολικής μονάδας. Με το δημοκρατικό στυλ διοίκησης, και τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, Διευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους έγκλειστους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές ,δεσμεύονται για την υλοποίησή του και διαμορφώνουν κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων.Ο Διευθυντής γνωρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου του ως κεντρικός μοχλός ενίσχυσης της όλης προσπάθειας που διεξάγεται στο σχολείο και από την μεριά των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.Ρόλο που τον υπηρετεί πιστά,μεθοδικά και με υπευθυνότητα. Η **γονεϊκή εμπλοκή**(όταν υφίσταται) συμβάλλει στην οικοδόμηση πλαισίου για την από κοινού επίτευξη στόχων και θετικότερων αποτελεσμάτων. **Οι εκπαιδευτικοί** γνωρίζουν τις αξίες,τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των εγκλειστών μαθητών , αμβλύνουν τις διαφορές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι για τις αντιφάσεις που καθημερινά ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Υιοθετούν παιδαγωγική που συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό των άλλων. Ευαισθητοποιημένοι καθώς είναι προσπαθούν να συμπληρώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους προκειμένου να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα για να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα των μαθητών τους.

Λέξεις – κλειδιά : Διαπολιτισμική εκπαίδευση,Εκπαίδευση ενηλίκων,Εκπαίδευση Εγκλειστών ,Εκπαίδευση φυλακών, Στύλ ηγεσίας στην εκπαίδευση,Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου φυλακών, Επανένταξη κρατουμένων.

ABSTRACT

Theoretical framework:

The purpose of this post-graduate thesis was to investigate the role of managers (Directors) in schools (SCS)¹ operating in a prison, in particular the way that the administration is performed in these schools, always taking into consideration the factors that make it more effective.

For that purpose, the first part of the report summarises the structure and context of the education of prisoners (adults and minors) in Greece and the significance of this education, considering the meaning and nature of education and leadership in schools. Also, the conditions for effective school leadership of these school units are recorded, as demonstrated by the studying of relevant literature.

In the second part of the report concerning the empirical investigation, the methodological approach to research carried out on second-chance school prisons of the region of Central Greece, Thessaly) is presented. The empirical data is collected by the methods of semi-structured interviews, informal interviews and participative observation but also by the study of written documents. Their interpretation involves the appraisal of cooperation relations between the Director, teachers, pupils and parents which are structured within a SCS in prison and a description of the work of the Director- as to his/her effectiveness- and the leadership style needs to adopt, referring always to the factors that shape it.

Finally, the research findings are formulated among which the main ones are that the directors in such a particular school are assessed very positively in relation with the difficult and demanding work, but they need more assistance in order to take initiatives especially in the fields of school association with society and implementation of innovation. The best way for this to be achieved is by continuous training of managerial staff especially but also of teachers, in current trends and practices of training for prisoners. In this context, concrete actions are proposed for enhancing the role, mainly of the managerial staff of these schools, with a view to upgrading the quality of the educational work provided.

¹ Second Chance Schools

Focus of research; the purpose/research axes:

The purpose of this research work is to investigate those elements which make the leadership of such schools effective and what is this leadership style appropriate to apply. More specifically, an attempt is made to answer the research questions based on the following research areas:

RESEARCH AREAS
Concept-nature of leadership
Style of leadership in education
Participatory leadership at school
Effective school leadership

Methods:

This research project has been based on the use of the exploratory type of case study, (single-case study), (Yin, 2009), as methodological approach, which is part of the repertory of quality delivery to study specific phenomena or rare cases. It includes the empirical investigation of the phenomenon of the development of a school unit ,which operates within the prison with use of the technique of semi structured interviews with ten teachers of primary and secondary education and the Director of the Second Chance School (in central Greece), as well as on-the-spot observation

Findings:

The research data reveal the Director of the school as the main coordinator and facilitator of the school unit. With the democratic style of management, and the transformational leadership contributes as a catalyst to create a positive school climate cooperation, equality, solidarity, trust and mutual support. Within this positive and

culturally different environment the Director and teachers' association create an environment that fights prejudices and racism and makes the imprisoned pupils to feel psychologically safe to continue their studies. They all have a common vision, they use specific practices, bound for its implementation and formulate appropriate conditions which allow them to create harmonious collaboration between teachers, parents and other stakeholders. The Director is aware of the significance of his role as the central lever of support of the overall effort that is going on in school both on the part of teachers and pupils; a role that faithfully serves, methodically and responsibly. The parental involvement (when exists one) helps to build a framework for common objectives and more positive results. Teachers are aware of the values, the specific characteristics and needs of the imprisoned students, they mitigate the differences of all members of the school community and seem to be prepared for the contradictions that arise daily in school community. They adopt a teaching approach which helps to reduce prejudices through their respective contents and alternative teaching models which allow for communication, understanding and respect for others. Sensitive as they are, they try to supplement their knowledge and skills in order to acquire intercultural competence and readiness to manage more effectively the diversity and specificity of their students.

Keywords: intercultural education, adult education, education of inmates, prison education, leadership style in education, effective leadership of prison schools, reintegration of prisoners.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα παρακάτω πρόσωπα, χωρίς την πολύτιμη συμβολή των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση της παρούσας.

Την πρόεδρο του ΜΠΣ κ.Σαραφίδου Όλγα-Γιασεμή για την αμέριστη στήριξη και υποστήριξή της.Την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας Αγγελική Λαζαρίδου για την υποστήριξη και επιστημονική επίβλεψη της έρευνας, η οποία όχι μόνο αποδέχθηκε την πρότασή μου για διεξαγωγή της έρευνας στη φυλακή, αλλά μου παρήχε και τεράστα ηθική και επιστημονική συμπαράσταση σε κάθε μου βήμα.Οι δύο κυρίες μου παρήχαν πολύπλευρη στήριξη από την πρώτη έως την τελευταία στιγμή της εργασίας αυτής και ήταν παρούσες κάθε φορά που τις χρειάστηκα.

Η εργασία αυτή όμως δεν θα ολοκληρωνόταν χωρίς την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (σε περιοχή της κεντρικής Ελλάδας),καθώς και τη μεγάλη βοήθεια και συνεργασία του ιδίου του διευθυντή του σχολείου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά λοιπόν όλους τους ανωτέρω που με σοβαρότητα και μεγάλη διάθεση για συνεργασία απάντησαν στα ερωτήματα της συνέντευξης,στην οποία και βασίστηκε κατά κύριο λόγο η παρούσα έρευνα.Επιπλέον,προκειμένου να ενταχθώ ως παρατηρητής στην καθημερινότητά τους όλοι τους με αποδέχτηκαν με χαρά και μεγάλη διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία ,κάνοντάς με να νιώθω άνετα από την πρώτη στιγμή που βρέθηκα ανάμεσά τους,παρατηρώντας το δύσκολο και απαιτητικό έργο τους.

Όμως τέλος,νιώθω και την ανάγκη να ευχαριστήσω την αγαπημένη μου οικογένεια που τόσο ηθικά όσο και ψυχολογικά με βοήθησε απεριόριστα,ώστε να εργαστώ πάνω στην έρευνα αυτή και να απολαύσω κάθε στάδιο της εργασίας.

Περιεχόμενα

<u>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</u>	<u>1</u>
<u>ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ</u>	<u>3</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....</u>	<u>3</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΝΝΟΜΗ ΤΑΞΗ.....</u>	<u>5</u>
2.1. Το ΔΙΕΘΝΕΣ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ</u>	<u>6</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ</u>	<u>8</u>
4.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ ΣΕ ΠΟΛΥ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑΣ	9
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ... </u>	<u>13</u>
5.1. ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΦΥΛΑΚΕΣ	15
<u>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</u>	<u>18</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</u>	<u>18</u>
6.1. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	18
6.1.1. ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΚΑΙ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ	20
6.1.2. ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΦΥΛΑΚΩΝ.....	21
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 :ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ</u>	<u>23</u>
7.1. ΦΥΛΑΚΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	23
7.1.1. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ.....	23
7.1.2. ΜΕΤΑΓΥΜΝΑΣΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ.....	26
7.1.3. ΆΛΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ	27
7.1.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ ΣΤΑ Σ.Δ.Ε	28
7.1.5. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ.....	30

7.1.6. ΟΙ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΟΙ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΠΟ ΤΑ Σ.Δ.Ε.....	31
7.1.7. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ :.....	31
7.1.8. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΦΥΛΑΚΗΣ	33
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ:.....</u>	35
8.1. ΦΥΛΑΚΕΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ	35
8.1.1. ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ.....	35
8.1.2. ΆΛΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΕΓΚΛΕΙΣΤΩΝ	35
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΦΥΛΑΚΗ - ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΥΤΟΝΟΜΕΣ ΔΟΜΕΣ;.....</u>	36
<u>ΗΓΕΣΙΑ.....</u>	38
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ.....</u>	38
10.1. ΤΑ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	41
10.1.1. Το ΠΑΘΗΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	42
10.1.2. Το ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ.....	42
10.1.3. Το ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ	43
10.1.4. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	43
10.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	44
<u>ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</u> <u>.....</u>	49
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ.....</u>	49
11.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	49
11.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	50
11.3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	51
11.4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>	55
12.1. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΤΟ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	55
12.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	57
12.3. ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	59
12.4. ΑΤΥΠΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	65

12.5. ΓΡΑΦΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ (DOCUMENTATION)	66
12.6. ΤΡΙΓΩΝΙΣΜΟΣ Η ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ (TRIANGULATION)	66
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13 : ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>	<u>69</u>
13.1. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ (ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ).....	69
13.2. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ (ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥΣ).....	69
13.3. ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	69
13.4. ΥΛΙΚΑ.....	70
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>	<u>71</u>
<u>14.1. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ</u>	<u>72</u>
14.1.1. ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	72
14.1.2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ.....	74
14.1.3. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ.....	75
14.1.4. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	76
14.1.5. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	77
14.1.6. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	77
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ -</u>	<u>-</u>
<u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ:.....</u>	<u>80</u>
15.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ	80
<u>15.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</u>	<u>81</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</u>	<u>94</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</u>	<u>97</u>
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	<u>99</u>
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	99
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	101
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ:.....	103
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:.....</u>	<u>105</u>

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η θητεία μου στο χώρο της εκπαίδευσης των φυλακών, η οποία και με στηγμάτισε ως εκαπιδευτικό αλλά και ως άνθρωπο ,μου γέννησε την ιδέα να ασχοληθώ σε επίπεδο εμπειρικής έρευνας με την εκπαίδευση των εγκλείστων και συγκεκριμένα με τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας που λειτουργούν στις ελληνικές φυλακές. Η αρχική σκέψη ήταν να περιγραφεί όλο το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των κρατουμένων στην Ελλάδα, αναφέροντας τις ισχύουσες δομές εκπαίδευσης που υλοποιούνται και η έρευνα να εστιάσει στο στυλ ηγεσίας που αυτά τα σχολεία θα πρέπει να έχουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικά στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους. Μέσα από αυτή την περιγραφή διαφαίνεται η διαφορετικότητα και η ευαισθησία του χώρου της εκπαίδευσης των κρατουμένων. Ένα πεδίο εκπαίδευσης που χρειάζεται να το υπηρετούν άνθρωποι με όραμα και διάθεση για κοινωνική και ανθρωπιστική προσφορά, μιας και κατά τη γνώμη μου όλοι οι εμπλεκόμενοι ασκούν ένα σημαντικό λειτούργημα.

Κρίσιμο παράγοντα αποτέλεσε η επαφή της γράφοντος-ερευνήτριας με τους εκπαιδευόμενους και τους καθηγητές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί σε Φυλακή της κεντρικής Ελλάδος καθώς και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η γνωριμία με το χώρο ,το έμπυχο υλικό, τις αγωνίες του και τις προσδοκίες του είναι στοιχεία μοναδικού ενδιαφέροντος αφού ποτέ δεν αποτελούν σταθερές. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αποφασίστηκε η εκπόνηση έρευνας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί εντός του Καταστήματος Κράτησης. Η έρευνα αποσκοπεί ειδικά στη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή της εν λόγω σχολικής μονάδας και το στυλ ηγεσίας που θα πρέπει να εφαρμόζεται ώστε να αποβαίνει αποτελεσματικό. Αποκρυσταλώθηκαν οι απόψεις του διευθυντή, των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για τον ρόλο του διευθυντή στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου. Η ανάπτυξη στην παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο ξεκινά από τη σημασία της εκπαίδευσης των κρατουμένων και το ρόλο που έχει να παίζει αυτή στη ζωή στη φυλακή και μετά την αποφυλάκιση. Στη συνέχεια αναλύεται το νομικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση στις φυλακές σε εθνικό κι υπερεθνικό επίπεδο για να καταλήξουμε στην εξέταση των δομών εκπαίδευσης που

λειτουργούν στις ελληνικές φυλακές ενηλίκων κι ανηλίκων. Διαφαίνεται έτσι ο διαφορετικός τρόπος λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με αυτά της τυπικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ που λειτουργεί μέσα στις Φυλακές με συνεντεύξεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή καθώς και με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας. Σημαντική στάθηκε και η επικοινωνία που υπήρξε με τους εγκλείστους μαθητές του σχολείου οι οποίοι έδειξαν μεγάλη διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία. Ξεκινώντας από τους σκοπούς της έρευνας και την επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και συνεχίζοντας με τη μεθοδολογία της έρευνας, αναλύει κατά σειρά, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, τη διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και τέλος τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων αυτής. Η ανάπτυξη ολοκληρώνεται με τη συναγωγή των βασικών συμπερασμάτων από τη διεξαχθείσα έρευνα και τις προτάσεις αναμόρφωσης.

Τέλος, στο Παράρτημα συμπεριλήφθηκαν οι βασικότερες ελληνικές νομοθετικές διατάξεις που διέπουν την εκπαίδευση των κρατουμένων και οι ενδεικτικές ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές του σχολείου (λόγω προστασίας των προσωπικών δεδομένων των καθηγητών και του διευθυντή τα ονόματά τους δεν αναγράφονται παρά μόνο τα αρχικά).

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ – ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Κεφάλαιο 1: Σύντομη ιστορική αναδρομή

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η αγωγή των κρατούμενων δεν είναι φαινόμενο που παρουσιάζεται τώρα. Αντιθέτως υπάρχει ως φαινόμενο από τον 19^ο αιώνα. Την περίοδο εκείνη επικρατούσε το απομονωτικό σύστημα που θεωρούσε τον κρατούμενο ως ένα άνθρωπο δίχως δικαιώματα.

Στον πνεύμα του διαφωτισμού υπήρξε ένα κίνημα με ιδιαίτερα προοδευτικές θέσεις που καλούσε την άρση της απομόνωσης των κρατούμενων αλλά και την ηθική τους διαπαιδαγώγηση καθώς και την διάπλαση της προσωπικότητά τους με στόχο το να μπορέσουν να αποβάλουν την όποια ροπή είχαν προς το έγκλημα (Φουκώ, 1989).

Για την εφαρμογή του προτύπου αυτού δημιουργήθηκαν φυλακές που ήταν οργανωμένες κατά το κοινοβιακό σύστημα. Σε αυτό το σύστημα υπήρχαν δεκάδες φυλακισμένοι που είχαν εγκλειστεί κατά δεκάδες σε μεγάλους θαλάμους ώστε να έχουν μεταξύ τους επικοινωνία αλλά και να ζουν όλοι μαζί σε ένα πιο ελεύθερο σύστημα κράτησης. Όμως σε μεγάλο βαθμό πολλοί κρατούμενοι παρουσίαζαν φαινόμενα υποτροπής ενώ και οι συνθήκες διαβίωσης δεν ήταν οι ιδανικές. Για το λόγο αυτό, υπήρξε μια δεύτερη σκέψη ότι δεν έφτανε μόνο να μπορούν οι κρατούμενοι να ζουν μαζί αλλά και να υπάρχει και η ανάλογη διαπαιδαγώγηση με στόχο την πρόληψη αλλά και την ένταξη τους στην κοινωνία. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι για πολλά χρόνια η μόνη επαφή των κρατούμενων με τα γράμματα ήταν η Αγία Γραφή και η μελέτη της, όπου στον 19^ο αιώνα θεωρείτο ότι μόνο μέσω της θρησκευτικής πίστης μπορούσε να βγει από τον «κακό δρόμο» ο κρατούμενος, ειδικά όταν αυτός ήταν στην απομόνωση ή σε ατομικό κελί (Αλεξιάδη, 1989)

Επιπλέον, η ηθική διαπαιδαγώγηση των κατάδικων γινόταν μέσω της παρακολούθησης σχετικών διαλέξεων όπου και μπορούσαν να αποκτήσουν τα απαραίτητα ηθικά εφόδια ώστε να γίνουν συνετοί πολίτες. Το μοντέλο αυτό επικράτησε ως και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα όπου και η όποια εκπαίδευση των

τροφίμων των φυλακών αφορούσε κυρίως μία προσέγγιση βάση της χριστιανικής ηθικής αλλά όχι την ορθή είσοδο των κρατουμένων στην κοινωνία και την άμεση ένταξη τους που δεν το πέτυχε αυτό το σύστημα.

Κεφάλαιο 2: Διεθνής έννομη τάξη

2.1. Το Διεθνές νομικό πλαίσιο

Η διεθνής νομοθεσία έχει μια σειρά από κείμενα που στηρίζουν την σωστή και ορθή λειτουργία των θεσμών που συνδέονται με την λειτουργία των θεσμών της εκπαίδευσης στις φυλακές. Θα πρέπει να ορίσουμε το ότι τα νομικά κείμενα αναφέρονται ως δεσμευτικά και ως μη δεσμευτικά κείμενα.

Σε ότι αφορά τα δεσμευτικά κείμενα, υπάρχουν μια σειρά από διατάξεις που το Ελληνικό κράτος είναι υποχρεωμένο να τηρήσει. Θα πρέπει να αναφέρουμε το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, τι οποίο αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους αλλά και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Δεσμευτικό είναι και το άρθρο 2 του ΕΣΔΑ που αναφέρεται στο ότι το κράτος θα πρέπει να διασφαλίσει το ότι κανείς πολίτης δεν θα στερείται την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Συγχρόνως το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρεται στο ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση στην παιδεία. Συγχρόνως, τα άρθρα 9 και 10 του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη αφορούν το δικαίωμα στην επαγγελματική εκπαίδευση για όλους τους πολίτες. Τέλος, υπάρχει το άρθρο 12 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα που αφορά τον σεβασμό τις προσωπικότητας και της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά υπάρχει ένα πλήθος μη δεσμευτικών κειμένων. Για παράδειγμα υπάρχει το άρθρο 77 του Συνόλου Στοιχειωδών Κανόνων Μεταχείρισης των Κρατούμενων, που αφορά την εναρμόνιση της εκπαίδευσης στις φυλακές με την επίσημη εκπαίδευση και το άρθρο 26 παράγραφος 1 των Κανόνων του Πεκίνου με αναφορά την προαγωγή της εκπαίδευσης των ενήλικων φυλακισμένων και την διασφάλιση της πρόσβασης τους στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Η σημασία της εκπαίδευσης των εγκλείστων

Θα πρέπει καταρχάς να αναφέρουμε ότι η εκπαίδευση στις φυλακές θεωρείται κυρίως ως εκπαίδευση ενηλίκων και εντάσσεται κατά κύριο λόγο σ' αυτή. Ο λόγος είναι ότι η πλειονότητα των φυλακισμένων είναι ενήλικοι ενώ οι ανήλικοι κρατούμενοι συνήθως είναι κάτω των 16 ετών. Αρχικά, η εκπαίδευση στις φυλακές είχε θρησκευτικό χαρακτήρα. Υπήρχε η πεποίθηση ότι με την εκμάθηση της Βίβλου θα μπορούσε να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός πολλών κρατούμενων όπως και να υπάρξει μια ηθική αναμόρφωση. Η άποψη αυτή κυριάρχησε από τον 18ο αιώνα ως και τα μέσα του 20ου αιώνα (Gerber & Fritsch, 1983). Σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε η άποψη ότι η εκπαίδευση των κρατουμένων δεν θα βοηθήσει σε κάτι και αντιθέτως μπορούσε να τους δώσει γνώσεις που θα έθεταν σε κίνδυνο την ασφάλεια των φυλακών (Rothman & Morris, 1998).

Η τεκμηρίωση για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των φυλακισμένων μέσω ειδικών σχολείων ήρθε και από σχετικές έρευνες. Για παράδειγμα η έρευνα του Parker (1990) ανέδειξε το γεγονός ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνει την αυτοεκτίμηση των φυλακισμένων αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που τους ωθεί να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση τους. Πέρα από αυτά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το πρόγραμμα στο σχολείο των φυλακών να έχει δραστηριότητες που θα αυξήσουν την δημιουργικότητα των φυλακισμένων. Για παράδειγμα η έρευνα του Kett (1995) αναφέρει ότι τα μαθήματα ζωγραφικής ή μαθήματα που βελτιώνουν τον γραπτό λόγο σίγουρα έχουν θετικές επιπτώσεις.

Η ουσία όμως είναι ότι η εκπαίδευση στον χώρο των φυλακών μειώνει την περίπτωση να υπάρξει υποτροπή καθώς και βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες όπως και την δημιουργία μια θετικής προσωπικότητας που θα δέχεται το κακό που έκανε και θα έχει συνειδητοποιήσει το ότι δεν θα πρέπει να ξαναγίνει (Lipton et al, 1975). Μάλιστα ο Allen (1988) ανέδειξε το ζήτημα του ότι ενώ το 80% των εγκλείστων υποτροπίασε όταν βγήκε από την φυλακή ενώ μόνο το 25% όσων είχαν περάσει από το σχολείο της φυλακής υποτροπίασε. Η διαφορά είναι εμφανέστατη. Επίσης, μέσω των γνώσεων που θα αποκτήσει ο φυλακισμένος, πχ χρήση Η/Υ ή κάποια τέχνη πχ ηλεκτρολόγος ή υδραυλικός, θα μπορέσει σύντομα να βρει δουλειά και να ενσωματωθεί. Μάλιστα ο Allen (1988) αναφέρει ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι σε κάποιες φυλακές τους τελευταίους 6 μήνες της φυλάκισης οι

φυλακισμένοι άρχισαν να εργάζονται σε προγράμματα μαθητείας μέσα και έξω από τις φυλακές ενώ άλλα προγράμματα τους βοήθησαν να πάρουν την σχετική επάρκεια ή επαγγελματική άδεια ώστε να μπορέσουν να ξεκινήσουν άμεσα μια επιχείρηση. Σε άλλες περιπτώσεις οι τοπικές αρχές ενισχύουν τους αποφυλακισμένους με προγράμματα στήριξης νέων επιχειρηματιών ή με την παραχώρηση χώρου για να γίνει η εγκατάσταση της επιχείρησης τους, κάτι που τους βοηθάει να ενσωματωθούν και να έχουν ένα σταθερό εισόδημα.

Ο Harlow (2003) αναφέρει ότι όσο τα προγράμματα εκπαίδευσης για φυλακισμένους γίνονται όλο και πιο εξειδικευμένα, τόσο μειώνεται η πιθανότητα εκδήλωσης παραβατικών πράξεων. Όμως τονίζεται μια ιδιαίτερη λεπτομέρεια. Ο Vacca (2004) αναφέρει ότι για να μπορεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε φυλακισμένους να φέρει αποτελέσματα, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του πλυθισμού. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην καταγραφή των αναγκών και την δημιουργία ενός προγράμματος εκπαίδευσης που θα είναι ακριβώς προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευόμενου.

Η εκπαίδευση στο περιβάλλον της φυλακής δεν μπορεί να εξεταστεί αφ' εαυτού ανεξάρτητα ή να υλοποιηθεί με τον τρόπο που συμβαίνει σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στη φυλακή αποτελούν μέρος της έκτισης της ποινής και πρέπει να ενσωματώνονται αντίστοιχα στο γενικό πρόγραμμα της έκτισης της ποινής. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στο σύνολο της ποινής, ώστε να λειτουργεί ως ένα ιδιαίτερο κίνητρο για τον κρατούμενο αλλά και εμμέσως να ωθεί την σωστή ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο για όταν αποφυλακιστεί.

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος της εκπαίδευσης των εγκλείστων

Ο ρόλος της εκπαίδευσης των εγκλείστων ενώ ήταν κυρίως ηθικός, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα με την πάροδο του χρόνου έχει εξελιχθεί σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που οδηγεί στην ομαλή ένταξη του κρατούμενου στη κοινωνία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης των εγκλείστων συνδέεται άμεσα με την κοινωνική επανένταξη.

Παράλληλα με την προστασία του πληθυσμού, η επανένταξη του δράστη στην κοινωνία αποτελεί το σπουδαιότερο στόχο του ποινικού σφραγισμού. Σύμφωνα με τον Cornel, ο όρος «κοινωνική επανένταξη», δεν είναι τόσο ένας ειδικός όρος με σαφή ερμηνεία, όσο ένα ακρωνύμιο ή συνώνυμο ενός ολόκληρου προγράμματος. Από τη μια μπορεί να εκληφθεί ως επανένταξη (επιστροφή στην κοινωνία), από την άλλη ο όρος στηρίζεται στην «κοινωνικοποίηση» με την έννοια της πρωτεύουσας ή της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης κατά την παιδική ή νεανική ηλικία. Σύμφωνα με τον Cornel, στις μέρες μας κυριαρχεί η διαπίστωση, ότι εδώ πρόκειται για μια μακροχρόνια διαδικασία κοινωνικοποίησης.

«Γενικά με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την εκ νέου εισαγωγή του φυλακισμένου στην κοινωνική ζωή ή την επανενσωμάτωσή του στην ανθρώπινη κοινότητα» (Deimling, 1968). Ο Maelicke εκλαμβάνει την κοινωνική επανένταξη ως «τμήμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας κοινωνικοποίησης». Το πρόθεμα (επαν-α) εκφράζει ότι ένα μέρος της κοινωνικοποίησης συνέβη έξω από τις κοινωνικά παραδεκτές νόρμες και τις αντιλήψεις για τη ζωή (για παράδειγμα σε υποκοουλτούρες), οπότε μια (επαν) ενσωμάτωση θεωρείται αναγκαία (Maelicke, 2002). Μια παρόμοια προσέγγιση επισημαίνει ο Müller-Dietz, όταν για τον τρόπο γραφής της «κοινωνικής επαν-ένταξης», παραπέμπει στην ειδική βιβλιογραφία. Κατά τον Müller-Dietz μέσα από εκεί εκφράζεται το γεγονός ότι, δεν πρόκειται μόνο για την επανενσωμάτωση των φυλακισμένων στην κοινωνία, αλλά συχνά για μια ένταξη που συμβαίνει για πρώτη φορά (Müller-Dietz, 1995).

Κατά τον Schüler-Springorum (1969), « ο φυλακισμένος θα πρέπει να μάθει να συμπεριφέρεται ανεξάρτητα από το γεγονός της τιμωρίας. Επίσης κι ο Fabricius (1991), θέτει ως βασικό στοιχείο στον ορισμό του την «επανάκτηση του αισθήματος του δικαίου». « Η κανονιστική ισχύς ως αποδεδειγμένη κανονιστική εφαρμογή

μπορεί να καλλιεργηθεί μόνο μέσα από την κοινωνικοποίηση απέναντι στο αίσθημα του δικαίου. Η κοινωνική επανένταξη συνιστά την ειδική μορφή αυτής της κοινωνικοποίησης για τους (σε ποινή στέρησης της ελευθερίας) καταδικασθέντες εγκλειστούς...».

Ακόμη και αν από την πλευρά μου το αίσθημα του δικαίου αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία της κοινωνικής επανένταξης, ωστόσο δεν επιτρέπεται να παραμεληθεί η κοινωνική αδικία απέναντι σε ολόκληρες πληθυσμιακές ομάδες (παράδειγμα μεταναστών, ή διαδικασίες στιγματισμού και εγκληματικότητας σε υποκοουλτούρες). Στη προκειμένη περίπτωση η κοινωνική επανένταξη αφορά τη σχέση του ατόμου και της κοινωνίας και δεν είναι αφ' εαυτού ατομοκεντρική. Ο όρος υποδηλώνει ωστόσο λανθασμένα στην καθημερινή χρήση, ότι το άτομο πρέπει να αλλάξει πάλι την αποκλίνουσα συμπεριφορά του, έτσι ώστε να μην αποκλίνει πλέον από τους κανόνες της ποινής.

Εάν η εκπαίδευση κατά τον εγκλεισμό εκληφθεί ως κομμάτι της διαδικασίας της κοινωνικής επανένταξης, ενόψει της επανενσωμάτωσης στην κοινωνία, τότε η απλή παροχή γνώσεων δεν αρκεί. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται πολύ περισσότερο η απόκτηση ικανοτήτων που αφορούν τη συμβίωση με άλλους ανθρώπους, καθώς και ο στοχασμός για την ατομική δράση.

4.1. Η εκπαίδευση των εγκλειστών σε πολύ ιδιαίτερες συνθήκες λόγω της ετερογένειας

Ο ρόλος της εκπαίδευσης των εγκλειστών συνδέεται άμεσα με την έννοια της ετερογένειας του πληθυσμού των φυλακών. Όποιος ασχολείται εντατικά με την εκπαίδευση κατά τον εγκλεισμό, βρίσκεται γρήγορα αντιμέτωπος με τον όρο της ετερογένειας. Οι κρατούμενοι στη φυλακή, άντρες και γυναίκες δεν απαρτίζουν ομοιογενείς ομάδες, αλλά διαφέρουν σε πολλά χαρακτηριστικά.

Στην ειδική βιβλιογραφία ο όρος ετερογένεια χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων στις ομάδες μάθησης. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος δε βρίσκεται η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές, αλλά το πλήθος των διαφορών (πρβλ. Kampshoff M. σε Budde J., Willems K., Seite 36 ff, 2009). Εδώ επισημαίνονται διαφορές που αφορούν τον τρόπο ζωής, το είδος της οικογένειας, το βιογραφικό, την εθνική και θρησκευτική καταγωγή. Άλλοι αναφέρονται σε διαφορές που αφορούν τις γνωστικές προϋποθέσεις της μάθησης, γλωσσικές ή κοινωνικές

ικανότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, προσδοκίες, κίνητρα επίδοσης, προϋποθέσεις που αφορούν τη φυσική κατάσταση και τη υγεία, ηλικία, παράδοση, αξιακά πρότυπα και νόρμες, ανάλογα πάντα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας και τις επιδράσεις που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση αναφορικά με το φύλο του ατόμου. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση της ετερογένειας, ασκείται κριτική στην ιεραρχία και στην ιεραρχική κατανόηση, στην οποία στηρίζονται πολλές διαφορές και η οποία δε λαμβάνεται ή λαμβάνεται ελάχιστα υπόψη.

Οι F. Heinzl και A. Prengel (2002) χρησιμοποιούν τον όρο της «διαφωτισμένης ετερογένειας». Η ετερογένεια εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως διαφορετικότητα και ομοιότητα, μεταβλητότητα και απροσδιοριστία. Για να μην υπάρξει καμιά σίγουρη προτίμηση προτείνουν οι συγγραφείς να ορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές με δημοκρατικές αρχές και αξιοπιστία.

Οι H. Lutz και R. Leiprecht (2003) προσανατολίζονται επίσης στο πρόγραμμα των γραμμών διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τους συλλογισμούς τους, εμφανίζονται διαφορές σε μεμονωμένες κατηγορίες, για παράδειγμα στο φύλο, στην εθνική ή κοινωνική καταγωγή, στην ηλικία, στη φυσική και ψυχική υγεία, κλπ. Διαφορές παρουσιάζουν κυρίαρχοι και μη πόλοι (για παράδειγμα εθνικότητα: Ελβετός-αλλοδαπός, νέος-γέρος). Λόγω των διαφορών ανάμεσα στα μέλη μιας μαθησιακής ομάδας σχηματίζονται τακτικά κοινωνικές ιεραρχίες. Ένας νεαρός, υγιής τρόφιμος σε σωφρονιστικό ίδρυμα, ο οποίος λόγω κάποιας αξιόποινης πράξης (την οποία θαυμάζουν και προσέχουν οι τρόφιμοι) εκτίει ποινή φυλάκισης, εκτιμάται εντός της φυλακής περισσότερο, σε σύγκριση με έναν μεγάλο, άρρωστο (ή και παιδόφιλο) τρόφιμο. Η απόκλιση ανάμεσα σε έναν κυρίαρχο ή κανονικό πόλο μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο συγκεκριμένο πρόσωπο. Ωστόσο, όταν υφίσταται συνδυασμός πολλαπλών γραμμών διαφορετικότητας μπορεί τα πρόσωπα να είναι εν μέρει στην κυρίαρχη κι εν μέρει στη μη κυρίαρχη θέση. Αυτή η αμοιβαία επίδραση των διαφόρων γραμμών διαφορετικότητας παρουσιάζουν κατά την άποψή μου μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί ειδικά εδώ, μπορούν να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες, καθώς και οι πόροι και τα ελλείμματα. Η προσέγγιση των Lutz και Leiprecht χαρακτηρίζεται ως «σημείο διασταύρωσης» (Intersectionality). (πρβλ. Marita Kampshoff στο «Bildung als sozialer Prozess, σελ.37-39, 2009).

Η ποικιλότητα και η διαφορετικότητα των τροφίμων στα σωφρονιστικά ιδρύματα έχουν άμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσφέρονται στα

σωφρονιστικά ιδρύματα. Οι διαφορετικές αυτές προϋποθέσεις των τροφίμων που διαπιστώνονται στις γραμμές διαφορετικότητας, μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη σύνθεση των μαθησιακών ομάδων. Έτσι, οι ήδη υπάρχουσες σχολικές και επαγγελματικές γνώσεις αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν μεγάλη σημασία για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στη φυλακή. Πώς είναι το επίπεδο εκπαίδευσης; Αποκτήθηκε απολυτήριο βασικής εκπαίδευσης; Αποπερατώθηκε ή διακόπηκε η επαγγελματική κατάρτιση, κλπ;

Στα σωφρονιστικά ιδρύματα των ενηλίκων υπάρχουν μεγάλες ηλικιακές διαφορές (21 έως 60 χρόνια). Η ηλικία παραπέμπει πολλές φορές σε ένα διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και εμπειριών ζωής και αποτελεί ενδεχομένως δείκτη για εγγύτητα ή απόσταση από την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Στα σωφρονιστικά ιδρύματα των ενηλίκων υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών τροφίμων, αντρών και γυναικών. Ανάλογα με το σωφρονιστικό κατάστημα αυτό το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 10% έως 70-80% επί του συνόλου των τροφίμων. Σε διαφορετικό επίπεδο βρίσκονται αντίστοιχα οι προφορικές και γραπτές γλωσσικές ικανότητες.

Σε ό,τι αφορά τις διαφορετικές εθνικότητες, κατά τον καταμερισμό των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών προγραμμάτων πρέπει να ληφθεί επίσης υπόψη μία πιθανή αντιπαλότητα μεταξύ των ομάδων των τροφίμων. Το πολιτισμικό, κοινωνικό, εθνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο των κρατουμένων συμβάλλει στην αύξηση της ετερογένειας μεταξύ των μαθησιακών ομάδων.

Μια άλλη δυσκολία που επηρεάζει το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η μεγάλη αυξομείωση των κρατουμένων. Ανάλογα με το είδος και το ύψος της ποινής ο χρόνος παρακολούθησης τέτοιων προγραμμάτων διαφέρει. Επιβαρυντική είναι επίσης και η ξαφνική και απροετοίμαστη αποχώρηση από τη φυλακή, λόγω δικών που εκκρεμούν ή λόγω δικαστικών αποφάσεων. Τα κίνητρα μάθησης, καθώς και η συμπεριφορά μάθησης μπορούν έτσι να επηρεαστούν έντονα.

Ασυνήθιστες ψυχικές καταστάσεις, η κατάσταση της υγείας, καθώς και προβλήματα εξάρτησης είναι επίσης παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν με διάφορους τρόπους την ικανότητα πρόσληψης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εδώ συμπεριλαμβάνονται και άτομα εξαρτημένα, τα οποία αντικαθίστανται στα πλαίσια ενός ιατρικού-θεραπευτικού προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά λοιπόν ,την ετερογένεια των κρατουμένων που παίρνουν μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη φυλακή, οι Matt E. και Maul K. περιγράφουν δύο πιθανές λύσεις. Από τη μία, μπορεί να διαρθρωθεί ένα πρόγραμμα βασισμένο στην εξωτερική διαφοροποίηση, από την άλλη μπορεί να υπάρξει η λύση της εσωτερικής διαφοροποίησης (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Κεφάλαιο 5:Αναγκαιότητα σχολικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση στις φυλακές αντιμετωπίζει μια σειρά από ιδιαίτερα διλήματα. Ένα από αυτά είναι το κατά πόσο η εκπαίδευση στις φυλακές θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σχολική, με την έννοια της εκμάθησης βασικών εκπαιδευτικών εννοιών ή επαγγελματικής με την έννοια της έμφασης στην επαγγελματική και κοινωνική επανένταξη του φυλακισμένου. Βιβλιογραφία εδώ

Για τους παραπάνω λόγους, συχνά τα προγράμματα εκπαίδευσης των φυλακισμένων δεν είναι εννιαία αλλά παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του κρατούμενου. Βάση αυτού αναφερόμαστε στην έννοια της εξωτερικής διαφοροποίησης των προγραμμάτων με έμφαση είτε στην σχολική είτε στην επαγγελματική εκπαίδευση των κρατουμένων (Μαργαρίτη και Παρασκευόπουλου,2000)

Ο όρος «εξωτερική διαφοροποίηση» (Αλεξιάδη,1989) περιλαμβάνει την οργάνωση και εφαρμογή πολλών διαφορετικών προγραμμάτων. Εδώ θα μπορούσαν να δημιουργηθούν προγράμματα για ειδικές ομάδες μαθητών, όπως για παράδειγμα άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με τη μάθηση, άτομα που αρνούνται τη μάθηση, ή άτομα με αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Θα μπορούσε ωστόσο να γίνει και σύνθεση ομάδων σύμφωνα με την καταγωγή, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη σχολική ή επαγγελματική εξειδίκευση, την ηλικία, τις προτιμήσεις, κλπ.

Η εξωτερική διαφοροποίηση προϋποθέτει ωστόσο έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να είναι δυνατή η οργάνωση μαθησιακών ομάδων με τον κατάλληλο αριθμό ατόμων ανά ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι η εξωτερική διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε μεγάλα σωφρονιστικά καταστήματα ή ότι προϋποθέτει τόσο τη συνεργασία ανάμεσα στα ιδρύματα, όσο και τη συνεργασία ανάμεσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα. Σε μικρότερα ιδρύματα η σύνθεση ομοιογενών μαθησιακών ομάδων με μια βασική ενιαία στοχοθεσία είναι σχεδόν αδύνατη. Η κατάταξη των εκπαιδευόμενων στο αντίστοιχο «σωστό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαιτεί μια προσεκτική εκτίμηση των ίδιων (επίπεδο εκπαίδευσης, κίνητρο, ικανότητες κλπ.), αλλά και έναν αντίστοιχο συντονισμό μεταξύ των ιδρυμάτων.

Το πλεονέκτημα της εξωτερικής διαφοροποίησης θα μπορούσε να είναι, ότι μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυξάνονται τα κίνητρα και συνεπώς και οι πιθανότητες επιτυχίες στους συμμετέχοντες.

Η διαφοροποίηση όμως δεν μπορεί να γίνει μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και μέσα στο ίδιο το σφρονιστικό ίδρυμα. Η εσωτερική διαφοροποίηση συνιστά μια δεύτερη δυνατότητα, σύμφωνα με την οποία μπορούν να εκπαιδευτούν ετερογενείς ομάδες τροφίμων. Η ετερογένεια σε αυτές τις μαθησιακές ομάδες εξακολουθεί να υφίσταται. Διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει σύμφωνα με τον Groeben (όπως δίνεται από Αλεξιάδη,1989)), ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν στον ίδιο χρόνο κάποια θεματικά ενότητα, ενώ πρέπει να εφαρμόζονται στον καθένα διαφορετικές μαθησιακές μέθοδοι, με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με τα προαπαιτούμενα του κάθε εκπαιδευόμενου». Αυτό απαιτεί από το εκπαιδευτές μεγάλη ευελιξία, μεγάλη ικανότητα στο να χρησιμοποιούν διάφορες διδακτικές μεθόδους, αποδεδειγμένη επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία σε ομάδες. Η ικανότητα διαχείρισης ετερογενών μαθησιακών ομάδων πρέπει αντίστοιχα να διδάχτεί (εξασκηθεί) και να ενισχυθεί. Το μάθημα εδώ διαμορφώνεται από την ατομική διδασκαλία, την ομαδοποιημένη διδασκαλία, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και τις φάσεις της διδασκαλίας. Όπου είναι δυνατόν και σκόπιμο, οι τρόφιμοι με υψηλότερο επίπεδο γνώσεων μπορούν να συμβάλλουν αποσπασματικά στην υποστήριξη των πιο αδύνατων εκπαιδευόμενων. Παράλληλα με τον αναστοχασμό που αφορά τις γνώσεις, ενισχύονται και οι κοινωνικές ικανότητες. Αυτό μπορεί να έχει επίσης θετική επίδραση στην καθημερινότητα των τροφίμων εκτός της «σχολικής τάξης», ενισχύει τα κίνητρα και ταυτόχρονα βελτιώνει το εκπαιδευτικό κλίμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί ωστόσο μικρότερες μαθησιακές ομάδες, διαφορετικά δεν μπορεί να υπεισέλθει κανείς στις διαφορετικές και ατομικές μαθησιακές ανάγκες του καθενός. Εάν οι ομάδες είναι μεγάλες, τότε μπορεί να παρουσιαστούν υψηλές ή αντίθετα χαμηλές απαιτήσεις σε κάποιους εκπαιδευόμενους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και ανησυχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ειδικά σε άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με τη μάθηση και σε «αδύνατους» μαθητές τα βιώματα επιτυχίας είναι αποφασιστικής σημασίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν απαιτεί μόνο πολλά πράγματα από τους εκπαιδευτές, αλλά και από τους εκπαιδευόμενους. Αυτοί θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να δουλέψουν σε συγκεκριμένο χρόνο τα μαθήματά τους. Εδώ απαιτούνται ικανότητα συγκέντρωσης, κίνητρο και αντοχή. Υποβοηθητικά μπορεί να εφαρμοστούν εξατομικευμένα προγράμματα εκμάθησης υπολογιστών, όπως για παράδειγμα κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα σωφρονιστικά ιδρύματα παρουσιάζει επιπλέον το πλεονέκτημα, ότι η ετερογένεια στους έγκλειστο πληθυσμό αντικατοπτρίζεται ακόμη και στη «σχολική τάξη». Έτσι η «σχολική τάξη» μπορεί να αποτελέσει πρότυπο, για το πώς βιώνεται η καθημερινότητα εν μέσω της πολιτισμικής ετερογένειας και ταυτόχρονα να χρησιμοποιηθεί προς όφελος του καθενός (Μαργαρίτη και Παρασκευόπουλου,2000)

Εφόσον οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται την ετερογένεια ως ευκαιρία, είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται στα σωφρονιστικά ιδρύματα το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αυτό της εξωτερικής διαφοροποίησης. Σύμφωνα με την ανάλυση του Matt E. / Maul K. (από Αλεξιάδη,1989) μπορούν να εφαρμοστούν παραγωγικά εξατομικευμένες προϋποθέσεις μάθησης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει πολλές ιδιαιτερότητες. Είναι μια μορφή εκπαίδευσης που έχει μια σημαντική κοινωνική αλλά και μορφωτική αξία αλλά και έχει και πολλές δυσκολίες. Οι δυσκολίες και γενικότερα οι ιδιαιτερότητες που έχει η εκπαίδευση των κρατούμενων απορρέει από το γεγονός ότι ο κρατούμενος είναι ένας άνθρωπος που του έχουν στερηθεί οι ελευθερίες του.

5.1. Οι συνθήκες διαβίωσης στις ελληνικές φυλακές

Πέρα από τα παραπάνω, οι συνθήκες διαβίωσης στις Ελληνικές φυλακές είναι επίσης πολύ ιδιαίτερες και συχνά απέχουν από τα Δυτικά πρότυπα φυλακών. Η φυλακή έχει το νόημα της ολοκληρωτικής καταναγκαστικής δομής. Όμως, ως επι το πλείστον, ο κρατούμενος θα περάσει μόνο ένα πολύ συγκεκριμένο διάστημα της ζωής του στις φυλακές. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης που θα τον βοηθήσουν τόσο να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που παρουσιάζει η ζωή στην φυλακή όσο και να μπορέσει να ενταχθεί ομαλά όταν θα αποφυλακιστεί. Επίσης, η εκπαίδευση στις φυλακές αποτελεί όχι μόνο μια ανάγκη για να μπορέσει ο

κρατούμενος να ενσωματωθεί αλλά είναι και ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό είναι το δικαίωμα του ότι ο κάθε κρατούμενος θα πρέπει να έχει πρόσβαση στις θεμελιώδεις γνώσεις με ίσους αλλά και ίσως και με καλύτερους όρους σε σχέση με όσους βρίσκονται έξω από τις φυλακές.

Με τον τρόπο αυτό μπορεί να υπάρξει η μετάβαση από το ένα κρατούμενο που δεν θεωρείται ως εγγράματος ή που οι γνώσεις του είναι πολύ βασικές σε ένα μορφωμένο και ολοκληρωμένο πολίτη που θα μπορεί μετά την αποφυλάκιση του να ενσωματωθεί. Για το λόγο αυτό, η μόρφωση των αναλφάβητων ή των λειτουργικά αναλφάβητων κρατουμένων θα πρέπει να είναι προτεραιότητα ενός συστήματος εκπαίδευσης και διαχείρισης των σωφρονιστικών καταστημάτων. Επίσης, θα πρέπει να παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης όταν αυτό ζητηθεί από τον κρατούμενο (Μαργαρίτη και Παρασκευοπούλου,2000).

Το τελικό αποτέλεσμα θα είναι ένας κρατούμενος που όταν θα αποφυλακιστεί θα μπορεί να έχει βασικές δεξιότητες, όπως γραφή και ανάγνωση, καθώς και πληροφορική και θα μπορεί τις δεξιότητες αυτές να τις χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητα του. Πέρα από την ενσωμάτωση των πρώην εγκλειστών στην αγορά εργασίας, η εκπαίδευση των κρατούμενων μειώνει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μπορεί να είναι ένας παράγοντας αποφυγής της περίπτωσης επανεμπλοκής του κρατούμενου με το ποινικό μηχανισμό. (Μαργαρίτη και Παρασκευοπούλου,2000).

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση μέσα στις φυλακές δεν αφορά μόνο την διαδικασία της αποφυλάκισης αλλά αφορά και τον ρόλο των κρατούμενων μέσα στην φυλακή. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον εγκλεισμού, ο κρατούμενος που μετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να νοιώθει ότι έχει ένα παράθυρο ελευθερίας μέσα σε αυτό το περιβάλλον ενώ συγχρόνως ξαναποκτά μια σχέση με τον έξω κόσμο. Εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η εκπαίδευση στις φυλακές επιτρέπει στους κρατούμενους να αναβαθμίσουν την προσωπικότητά τους, να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά και να είναι πιο αισιόδοξοι σε ένα ιδιαίτερα δύσκολο περιβάλλον.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν συχνά δημιουργικό χαρακτήρα και μέσω της ενασχόλησης μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των κρατουμένων αλλά και να έχουν ερεθίσματα για τον κοινωνικό προβληματισμό τους (Αλεξιάδη ,1989).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν σαφείς διαχωρισμοί ανάμεσα στις εκπαιδευτικές δομές και τις σωφρονιστικές. Η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με τρόπο που να εξασφαλίζεται η εμπιστοσύνη των κρατούμενων και να μην έχει την εικόνα του καταναγκασμού και της επιτήρησης. Οπότε, η ελευθερία επιλογής θα πρέπει να είναι ένα προαπαιτούμενο για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για κρατούμενους (Μαργαρίτη και Παρασκευόπουλου, 2000).

Εν κατακλείδι θα λέγαμε πως παρ'όλα τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εκπαίδευση στους εγκλείστους, η αναγκαιότητα ανάπτυξης της εκπαίδευσης στις ελληνικές φυλακές είναι μια πραγματικότητα, που χρήζει μεγάλης προσοχής. Ο κρατούμενος θα πρέπει να έχει την δυνατότητα να παρακολουθήσει όλες τις δομές εκπαίδευσης, όλων των βαθμίδων. Η επαγγελματική εκπαίδευση, για παράδειγμα, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στις ελληνικές φυλακές (παρά μόνο σε επίπεδο κάποιων σεμιναρίων περιορισμένης διάρκειας). Το αντίθετο συμβαίνει σε φυλακές της Δυτικής Ευρώπης, μέσα στις οποίες ο κρατούμενος διδάσκεται μια τέχνη και είναι σε θέση να την εξασκίσει επαγγελματικά μετά την έκτιση της ποινής του. Η Ελλάδα λοιπόν έχει ένα μεγάλο περιθώριο ανάπτυξης στο χώρο αυτής της ιδιαίτερα ευαίσθητης εκπαίδευσης.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κεφάλαιο 6: Το νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

6.1. Νομοθεσία

Στην Ελλάδα ακολουθήθηκε ένα παρόμοιο σύστημα με έμφαση την ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου αλλά δίχως κάποιο φανερό αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό επήλθαν αλλαγές στην μεταπολίτευση και ειδικότερα με τον Σωφρονιστικό Κώδικα του 1967/15 που ίσχυσε ως και το 1989 οπότε και αντικαταστάθηκε από τον Κώδικα Βασικών Κανόνων για την Μεταχείριση των Κρατούμενων το 1989. Υπήρχε βέβαια ο Α.Ν. 125/1967 (ΦΕΚ 152/Α/4-9-1967). Παρόλο που πρόκειται για νομοθέτημα που θεσπίστηκε κατά τη διάρκεια της Χούντας ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκε στις φυλακές κατά τη διάρκεια της χούντας λόγω του ότι ο μεγαλύτερος αριθμός κρατούμενων ήταν πολιτικοί κρατούμενοι και στόχος ήταν η ιδεολογική τους εκπαίδευση και λιγότερο η ενσωμάτωσή τους.

Στο επόμενο βήμα επήρθε η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ με σοβαρές παρεμβάσεις σε ότι αφορά αυτό το ζήτημα όπου και λειτούργησαν προγράμματα στο πλαίσιο της λειτουργίας της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) που βασιζόταν στην λειτουργία ενός μονοθέσιου νυχτερινού δημοτικού σχολείου για ενήλικες καθώς και για προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης όπως και σεμινάρια / ομιλίες.

Στην δεκαετία του 1990 θα επέλθουν προγράμματα με πιο προοδευτικό χαρακτήρα και αυτά θα ενθαρρύνουν τους κρατούμενους να μπορέσουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που τους επέτρεπαν να βγουν στην αγορά εργασίας αλλά και να ενταχθούν στην κοινωνία δίχως να μετακυλήσουν στο έγκλημα. Βάση του ισχύοντος Σωφρονιστικού Κώδικα το 1999 (εφεξής: Σ.Κ.) υπάρχει μέριμνα για μια σειρά από δράσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των κρατούμενων αλλά και οργάνωσης δομών εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τα ΣΔΕ που λειτουργούν στις φυλακές (Μαργαρίτη και Παρασκευοπούλου, 2000).

Στόχος ήταν να υπάρχει ένας ειδικός ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στις φυλακές που θα διασφάλιζε την ομαλή επανένταξη των κρατούμενων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και ο σκοπός της λειτουργίας των σωφρονιστικών υπαλλήλων. Καθήκον τους δεν είναι μόνο να παρακολουθούν τους κρατούμενους και η επιβολή της τάξης

αλλά στα καθήκοντα τους είναι και η αγωγή των κρατούμενων καθώς και η κοινωνική επανένταξή τους. Είναι σαφές το γεγονός του ότι πλέον δεν θεωρείται ως στόχο η «τιμωρία» των κρατούμενων αλλά η ομαλή λειτουργία των φυλακών με στόχο την επανένταξη.

Ο ισχύων Σ.Κ. έχει θέσει μια σειρά από ζητήματα που αφορούν την επιμόρφωση των κρατουμένων. Μάλιστα η Αιτιολογική Έκθεση αναφέρει ότι :

«Ιδιαίτερα τονίζεται τόσο ο ρόλος της Πολιτείας όσο και το δικαίωμα των κρατουμένων στη μόρφωση, στην εκπαίδευση, (...), κατά τρόπο που καθιστά αναμφίβολα φανερό, ότι τα παραπάνω στοιχεία παρέχονται στους κρατουμένους όχι ως συστατικά ή ως συνέπειες της ποινής τους ούτε ως «σκοπός» της έκτισής της αλλ' ως παροχές της Πολιτείας στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής της προς τους κρατουμένους ως ανθρώπους πρώτα κι ως πολίτες της ίδιας κατηγορίας με όσους κυκλοφορούν ελεύθερα.»(Άρθρο 39 ΚΜετΚρ : «Σκοπός της αγωγής»)

Στο σημείο αυτό τονίζεται η αρχή της ουδετερότητας της εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σχέση με τους στόχους της αντεγκληματικής πολιτικής των φυλακών και γενικότερα την αποδέσμευση της εκπαίδευσης των κρατουμένων από την έννοια του σωφρονισμού. Στις προηγούμενες ενότητες είχαμε δει το φαινόμενο του ότι η εκπαίδευση στις φυλακές ήταν μέρος του σωφρονισμού. Όμως στο σύγχρονο περιβάλλον αυτό αλλάζει και πλέον ο σωφρονισμός και η εκπαίδευση των φυλακισμένων είναι δύο διαφορετικές έννοιες και πρέπει η εκπαίδευση να έχει ουδέτερο ρόλο σε σχέση με τον σωφρονισμό (Μαργαρίτη και Παρασκευοπούλου, 2003)

Βέβαια η θεωρία με την πράξη διαφέρουν, γιατί όπως μας αναφέρουν οι Μαργαρίτη και Παρασκευοπούλου (2003) ότι αν και θεωρητικά η επιμόρφωση των κρατούμενων πρέπει να παραμένει ουδέτερη, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η Ελληνική πραγματικότητα είναι ότι υπάρχουν δομές και προγράμματα για την εκπαίδευση των κρατουμένων αλλά σε πολλές περιπτώσεις δεν παραμένει το στοιχείο της ουδετερότητας που αναφέραμε πιο πριν.

6.1.1. Σύνταγμα και Σωφρονιστικός κώδικας

Θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να εξετάσουμε το νομικό πλαίσιο ξεκινώντας από το Σύνταγμα και την πρόνοια που μας δίνει. Καταρχάς θα πρέπει να κάνουμε αναφορά στο άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος που έχει στη πρώτη παράγραφο το ότι το Ελληνικό κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους τους πολίτες το προνόμιο της εκπαίδευσης και της παροχής των σχετικών υπηρεσιών.

Μάλιστα, στην δεύτερη παράγραφο αναφέρεται ότι η Παιδεία είναι η βασική αποστολή του κράτους και θέτει τους άξονες της αποστολής για την οποία πρέπει να υπηρετήσει. Στην παράγραφο 4 του άρθρου 16 αναφέρεται ότι το κράτος πρέπει να κατοχυρώνει το καθολικό δικαίωμα στην δωρεάν παιδεία, ενώ το κράτος επιβάλλεται να την προσφέρει μέσω των φορέων και των δομών του.

Τα παραπάνω μας δείχνουν το ότι ακόμα και αν αναφερόμαστε στην περίπτωση ανθρώπων που εκτίουν ποινές, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει η πρόνοια από το κράτος ώστε να έχουν πρόσβαση στην παιδεία. Αυτή είναι μια ιδιαίτερα καλή αρχή διότι το δικαίωμα στην μάθηση των κρατούμενων είναι Συνταγματικά κατοχυρωμένο. Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι συχνά η έννοια της φυλάκισης αναφέρεται και στην έννοια της στέρησης των ελευθεριών του κρατούμενου αλλά και της περιστολής των δικαιωμάτων του ως πολίτης. Σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει και η στέρηση των πολιτικών του δικαιωμάτων. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει όσοι στερούνται των δικαιωμάτων τους να στερούνται και της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να καταχωρείται η παράγραφος 1 ,2 και 4 του άρθρου 16 του Συντάγματος της Ελλάδας που διασφαλίζει την ελευθερία πρόσβασης των κρατούμενων στην εκπαίδευση (Αλεξιάδης, 1989).

Στο αμέσως επόμενο επίπεδο είναι το πέμπτο κεφάλαιο του Σωφρονιστικού Κώδικα (Ν. 2776/1999) τιτλοφορείται «Μορφωτικά προγράμματα και ελεύθερος χρόνος κρατουμένων». Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι μια σημαντική αλλαγή είναι ότι ο Σ.Κ. αναφέρεται πλέον σε επιμόρφωση και μορφωτικά προγράμματα και όχι στην αγωγή των κρατούμενων όπως παλαιότερα.

Για το λόγο αυτό, η Ελληνική νομοθεσία προβάλλει τα παρακάτω:

- Σύμβουλος εκπαίδευσης μέσα στις φυλακές
- Υποχρεωτική Α/θμια εκπαίδευση για όλους του κρατούμενους

- Τίτλοι σπουδών ισότιμοι με αυτούς των σχολών που δεν αναφέρουν σε καμία περίπτωση το από πού προήρθαν ώστε να διασφαλίζεται και ο σπουδαστής
- Την μείωση των ποινών για όσους μετέχουν σε αυτά τα προγράμματα
- Συνεργασία με φορείς όπως ο ΟΑΕΔ για μια καλύτερη αντιμετώπιση των κρατουμένων όταν αποφυλακιστούν
- Ότι η εκπαίδευση των κρατουμένων δεν αναστέλλεται σε περίπτωση μεταγωγής.

6.1.2. Εσωτερικοί κανονισμοί λειτουργίας Φυλακών

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι εκτός από τις διατάξεις του Συντάγματος και τον Σωφρονιστικό Κώδικα, υπάρχει και ο κανονισμός εσωτερικής λειτουργίας.

Είναι σημαντικό το στοιχείο ότι υπάρχει ένα ιδιαίτερο στοιχείο που είναι ο κανονισμός λειτουργίας των φυλακών. Ο εσωτερικός κανονισμός των φυλακών αφορά την όλη λειτουργία της φυλακής στο πλαίσιο μιας περιορισμένης αυτονομίας ως σωφρονιστικού ιδρύματος, πάντως όμως στο πλαίσιο του σωφρονιστικού κώδικα.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο άρθρο 20 παράγραφοι 1 ως και 4 του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α' και Β' (Υ.Α. Δικαιοσύνης 58819/2003) σε ότι αφορά τους ενηλικες κρατούμενους αλλά και στο άρθρο 20 του Εσωτερικού Νέων (Υ.Α. Δ/νσης 62367/2005) για τους ανήλικους κρατούμενους γίνονται αναφορές για τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με τους παραπάνω κανονισμούς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πλαίσιο της λειτουργίας των φυλακών θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες που μπορεί να βρίσκονται εντός των καταστημάτων αλλά και εκτός. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αφορούν ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των φυλακών, όμως ο εσωτερικός κανονισμός επιβάλλει την λειτουργία ολιγομελών τμημάτων.

Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι ο Υ.Α. 2373/2003 και την Υ.Α. (15-1-2008) ορίζει το ότι θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αναλφάβητων κρατούμενων αλλά και στη λειτουργία ΣΔΕ που έρχονται να καλύψουν αυτό το κενό. Ουσιαστικά, ο εσωτερικός κανονισμός αναφέρει ότι τα ΣΔΕ έρχονται να καλύψουν το κενό σε ότι αφορά τα προγράμματα που αφορούν τους αναλφάβητους

κρατούμενους ή όσου δεν έχουν ολοκληρώσει την βασική εκπαίδευση. Συγχρόνως, γίνεται αναφορά σε προγράμματα ξένων γλωσσών αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση των φυλακισμένων.

Κεφάλαιο 7 :Εκπαίδευση Ενηλίκων Κρατουμένων

7.1. Φυλακές Ενηλίκων

Στην Ελλάδα οι ενήλικες κρατούμενοι δεν φέρεται να έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τους ανήλικους ως προς την υποχρεωτική εκπαίδευση μέσα στις φυλακές. Εφόσον ο ενήλικας έχει τελειώσει με τις υποχρεώσεις του στο σχολείο, τότε δεν χρίζει να συνεχίσει σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, εκτός και αν το ζητήσει ο ίδιος. Μέσα στις ελληνικές φυλακές υπάρχει η επίσημη εκπαίδευση που είναι μέσω των ΣΔΕ αλλά και με μια σειρά από άλλα προγράμματα.

Θα πρέπει να γίνει αναφορά στο ότι τα ΣΔΕ παρέχουν πτυχία ισότιμα με αυτά του Γυμνασίου και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ώστε οι φυλακισμένοι να μπορέσουν να συνεχίσουν και σε άλλο επίπεδο μετά, είτε στην Β/θμια εκπαίδευση, είτε στην Γ/θμια ή σε δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, πάντα όμως σε συνεργασία με την διοίκηση του σωφρονιστικού καταστήματος.

7.1.1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Ένας χώρος όπου μπορούν να εφαρμοστούν σύγχρονες και πρωτοπόρες εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Σύμφωνα με το νόμο ίδρυσής τους 2525/97 τα ΣΔΕ μπορούν να λειτουργούν σε επίπεδο πρωτοβάθμιας ή σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2008). Στην Ελλάδα από το 2000, όταν λειτούργησε το πρώτο ΣΔΕ στο Περιστερί, έχουν συσταθεί και λειτουργούν 57 σχολεία, όλα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι για να παρακολουθήσει κάποιος το σχολείο αυτό, πρέπει να έχει απολυτήριο τίτλο Δημοτικού Σχολείου και φυσικά να είναι ενήλικος.

Στην υπουργική απόφαση περί ιδρύσεως των ΣΔΕ (Υπουργική Απόφαση, 2008) διατυπώνεται ότι γενικός σκοπός των ΣΔΕ είναι: *«η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας»* (άρθρο 2). Ενώ οι επιμέρους στόχοι τους είναι:

- *Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω*
- *Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης*

- *Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη*
- *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων*
- *Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας*

Από το σκοπό και τους στόχους των ΣΔΕ γίνεται φανερό ότι εντάσσονται στις στρατηγικές δράσης της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης. Στην περίπτωση που τα ΣΔΕ λειτουργούν σε δικαστικές φυλακές εντάσσονται και στη στρατηγική δράσης της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008).

Ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τα ΣΔΕ κατατάσσονται στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από το νόμο και ανήκουν στο τυπικό-δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τίτλο σπουδών ισότιμο με αυτόν του Γυμνασίου. Το σημαντικότερο στοιχείο διαφοροποίησής τους από τους υπόλοιπους φορείς παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικες (π.χ. ΙΕΚ) είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού τους προγράμματος. Στα ΣΔΕ υλοποιείται ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία όπως χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά..(Βεργίδης, 2010)

Η σχολική εκπαίδευση στις φυλακές δίνεται κυρίως μέσω των ΣΔΕ. Τα ΣΔΕ ως δομή υπάγεται στο ΙΔΕΚΕ, που είναι ΝΠΙΔ που υπάγεται στην Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Σημαντικό στοιχείο είναι η περίπτωση των ΣΔΕ (κάποια από τα οποία λειτουργούν εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων) που είναι από τις πιο βασικές δομές. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο δημόσιο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη. Μετά την επιτυχή φοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου.

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που προτάθηκε στο πλαίσιο της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας. (<http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>). Πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από το Ελληνικό Δημόσιο. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες, συγκεκριμένα δύο εκπαιδευτικά έτη. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι 25ωρο και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες, από Δευτέρα έως Παρασκευή. Τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε σωφρονιστικά καταστήματα έχουν πρωινό ωράριο.

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Αγγλική Γλώσσα
- Πληροφορική
- Κοινωνική Εκπαίδευση
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Φυσικές Επιστήμες
- Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή
- Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες, που περιλαμβάνουν ένα Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο σε κάθε σχολείο, αποτελούν μία από τις καινοτομίες αυτών των σχολείων. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας και η συμβουλευτική σε θέματα

επαγγελματικού προσανατολισμού βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

Σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν 58 ΣΔΕ (κάποια εντός φυλακών) κατανομημένα στις 13 περιφέρειες ως εξής: ΣΔΕ Αλεξανδρούπολης, ΣΔΕ Καβάλας, ΣΔΕ Δράμας, ΣΔΕ Κομοτηνής, ΣΔΕ Ξάνθης, ΣΔΕ Ορεστιάδας, ΣΔΕ Σαπών, ΣΔΕ Αχαρνών, ΣΔΕ Αγίων Αναργύρων, ΣΔΕ Καλλιθέας, 1^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού, 2^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού(φυλακών), ΣΔΕ Παλλήνης, ΣΔΕ Πειραιά, ΣΔΕ Περιστερίου, ΣΔΕ Μυτιλήνης, ΣΔΕ Σάμου, ΣΔΕ Χίου, ΣΔΕ Αγρινίου, ΣΔΕ Πάτρας, ΣΔΕ Πύργου, ΣΔΕ Καστοριάς, ΣΔΕ Κοζάνης, ΣΔΕ Φλώρινας, 1^ο ΣΔΕ Γρεβενών(Φυλακών), ΣΔΕ Άρτας, ΣΔΕ Ιωαννίνων, ΣΔΕ Βόλου, ΣΔΕ Καρδίτσας, 1^ο ΣΔΕ Λάρισας, 2^ο ΣΔΕ Λάρισας(Φυλακών), 1^ο ΣΔΕ Τρικάλων, 2^ο ΣΔΕ Τρικάλων (Φυλακών), ΣΔΕ Κέρκυρας, ΣΔΕ Γιαννιτσών, 1^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, 2^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, 3^ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης (Φυλακών Διαβατών), ΣΔΕ Νάουσας, ΣΔΕ Κατερίνης, ΣΔΕ Σερρών, ΣΔΕ Ιεράπετρας, ΣΔΕ Ρεθύμνου, ΣΔΕ Τυλίσου, ΣΔΕ Χανίων, ΣΔΕ Ρόδου, ΣΔΕ Σύρου, ΣΔΕ Άσσου Λεγαίου, ΣΔΕ Καλαμάτας, ΣΔΕ Ναυπλίου, ΣΔΕ Σπάρτης, ΣΔΕ Τρίπολης, ΣΔΕ Αλιβερίου, ΣΔΕ Αμφισσας, ΣΔΕ Λαμίας, ΣΔΕ Ορχομενού, 1^ο ΣΔΕ Δομοκού (Φυλακών), 1^ο ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών (Φυλακών). (<http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>)

Ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων, ο πυρήνας των ΣΔΕ βασίζεται σε μαθήματα γλωσσικού γραμματισμού, αριθμητικού και πληροφορικού γραμματισμού. Σε αυτό το πρότυπο τα ΣΔΕ είναι σε κοινή γραμμή με τις προδιαγραφές της Ε.Ε. σε ότι αφορά τα standards για τα ΣΔΕ.

7.1.2. Μεταγυμνασιακή εκπαίδευση εγκλείστων

Μέσα στις φυλακές δεν μπορούν να δουλέψουν Λύκεια : είτε ΕΠΑΛ είτε Ενιαία. Αν όμως ο κρατούμενος επιθυμεί να παρακολουθήσει κάποια ενότητα, τότε θα πρέπει να πάρει την σχετική άδεια από την Διεύθυνση των φυλακών και να παρακολουθήσει το μάθημα εκτός φυλακής. Όμως, στο σημείο αυτό ο Λαμπάκης (2009) σημειώνει ότι ελάχιστες αιτήσεις γίνονται δεκτές και αυτό είναι κάτι το ιδιαίτερα ανησυχητικό.

Για το λόγο αυτό και έχουν αναπτυχθεί κάποιες δράσεις μέσω της εξ αποστάσεως, αφού είναι πολύ δύσκολο κάποιος κρατούμενος να πάρει εκπαιδευτική άδεια. Μάλιστα, δεν είναι λίγος ο αριθμός φυλακισμένων που παρακολουθούν

μεταλυκειακά πρόγραμματα ή και προγράμματα του ΕΑΠ. Και πάλι όμως, και στην περίπτωση του ΕΑΠ χρειάζεται η σχετική άδεια από την διεύθυνση των φυλακών.

7.1.3. Άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα εγκλείστων

Πέρα από το πλαίσιο των προγραμμάτων που προσφέρει το ΕΑΠ και τα ΣΔΕ υπάρχουν και άλλα συμπληρωματικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων είτε στα Ελληνικά για τους μετανάστες / πρόσφυγες είτε στις ξένες γλώσσες για τους έλληνες κρατούμενους. Επίσης, υπάρχουν προγράμματα για μαθηματικές δεξιότητες αλλά και ζητήματα μουσικής, πληροφορικής και ιστορίας. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα προγράμματα έχουν υλοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας που έχει και την ευθύνη για την σωστή λειτουργία τους. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει και η συνδρομή εξωτερικών συνεργατών όπως εκπαιδευτικοί, ειδικοί και ΚΕΚ.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι προδιαγραφές και οι απαιτήσεις για την ένταξη σε αυτά προγράμματα είναι πολύ κατώτερες από αυτές των ΣΔΕ. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να γίνουν δεκτοί και κρατούμενοι που δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό. Επίσης, παρέχονται προγράμματα ψυχολογικής στήριξης καθώς και συμβουλευτική για άτομα που είναι εξαρτημένα από τοξικές ουσίες σε συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ και με ΜΚΟ (Papadopoulou et al, 2010).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για το 2007-2009 οι παρακάτω διδακτικές δράσεις έλαβαν χώρα:

- ΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ (εκτός από το ΣΔΕ), ελληνική γλώσσα, συμβουλευτική
- ΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ (εκτός από το ΣΔΕ), ελληνική γλώσσα, πληροφορική, μαθήματα σωματικής και πνευματικής υγείας, μουσική, αγγλική γλώσσα, συμβουλευτική
- ΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΤΡΙΠΟΛΗΣ, ελληνική γλώσσα, ελληνική ιστορία, μαθήματα σωματικής και πνευματικής υγείας, συμβουλευτική
- ΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΧΙΟΥ, ελληνική γλώσσα, συμβουλευτική, αγγλική γλώσσα

7.1.4. Εκπαιδευτικά κίνητρα των εγκλειστών στα Σ.Δ.Ε

Από πολλές έρευνες που έχουν γίνει τόσο εντός όσο και εκτός Ελλάδας προκύπτει ότι οι κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι βιώνουν μόνο θετικά τη φοίτησή τους στα σχολεία εντός της φυλακής.βιβλιογραφία εδώ απαραίτητη γιατί κάνεις αναφορά σε έρευνες. Ποιά όμως είναι τα εκπαιδευτικά κίνητρα ,που τους οδήγησαν στην απόφαση να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέσα στη φυλακή;

Οι κυριότερες λοιπόν προσδοκίες των εγκλειστών είναι η συνέχιση των σπουδών τους και η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου,καθώς και η προσωπική τους βελτίωση.Καθόλου ευκαταφρόνητος είναι και ο παράγοντας(που ίσως αποτελεί και τον βασικότερο λόγο παρακολούθησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος)που αναφέρεται στον ευεργετικό υπολογισμό των ημερών ποινής για το διάστημα παρακολούθησης του σχολείου . Όπως μας αναφέρουν οι Μαργαρίτη και Παρασκευόπουλου (2003) ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές των ΣΔΕ έχουν το προνομίο – κίνητρο του ότι μπορεί να έχουν ευεργετικό υπολογισμό των ημερών ποινής τους αν έχουν συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης.Στο σημείο αυτό, είναι σημαντική η έρευνα του Παπαθανασίου (2010) που έγινε σε τροφίμους του σωφρονιστικού καταστήματος Διαβατών. Η έρευνα έδειξε ότι οι κρατούμενοι ονόμασαν τον θεσμό αυτός ως «μεροκάματο». Ήταν μια ιδιαίτερη λέξη για να περιγράψουν την διαδικασία αυτή. Η έρευνα ανέφερε ότι η κάθε μέρα παρακολούθησης του ΣΔΕ ορίζεται ως δύο ημέρες εκτιτέας ποινής. Η προσέγγιση αυτή έχει πολλά πλεονεκτήματα όπως:

- Το γεγονός ότι τελειώνει η ποινή πιο γρήγορα και μπορεί να λειτουργήσει ως ένα κίνητρο ώστε ο έγκλειστος να επιστρέψει όσο πιο γρήγορα μπορεί στην κοινωνία αλλά και να υπάρχει μια αντίληψη του ότι η προσήλωση στα μαθήματα του ΣΔΕ είναι μία διέξοδος για τον κρατούμενο.
- Με τον τρόπο αυτό μπορεί και να μειωθεί ο αριθμός των κρατούμενων ώστε να αποσυμφωρηθούν οι φυλακές

Η φυλακή αποτελεί ένα ασφυκτικό περιβάλλον για τον κρατούμενο και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί ο κρατούμενος να έχει μια διέξοδο. Η έννοια του σωφρονισμού συχνά χάνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει η έννοια αυτή, αλλά η έννοια της τιμωρίας και συχνά για αδικήματα που δεν είναι ιδιαίτερα σοβαρά, όπως είναι τα χρέη στο δημόσιο ή η χρήση ναρκωτικών ουσιών. Οπότε στους

φυλακισμένους υπάρχει η εικόνα του ότι έχουν αδικηθεί και θα πρέπει να επιστρέψουν πίσω όσο πιο γρήγορα γίνεται στην κοινωνία. Οπότε, μέσω της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων, υπάρχει η αντίληψη, όπως αποτυπώνεται στον Παπαθανασίου (2010), ότι μπορεί να επιστρέψουν στην ελευθερία τους πολύ γρήγορα.

Βέβαια εδώ υπάρχει και ένα ηθικό ζήτημα. Αυτό είναι το κατά πόσο θέλουν τελικά να μάθουν ή μετέχουν στο ΣΔΕ για να πάρουν τα «μεροκάματα». Η έρευνα του Παπαθανασίου (2010) έβγαλε το συμπέρασμα ότι όντως ένα σημαντικό μέρος των κρατούμενων συμμετέχει για να έχει τα «μεροκάματα» και λιγότερο από ενδιαφέρον για τα γράμματα. Όμως στην συνέχεια πολλοί κρατούμενοι αλλάζουν εν μέρει αντίληψη. Θεωρούν ότι όντως τα μεροκάματα είναι σημαντικά, αλλά από την άλλη μεριά θεωρούν και ότι με την πάροδο του χρόνου τα πρόγραμμα των ΣΔΕ είναι όντως χρήσιμα και θέλουν να επενδύσουν σε αυτά.

Ο Παπαθανασίου (2010) με στοιχεία από το ΣΔΕ Διαβατών υπολόγισε ότι υπήρχαν 180 μεροκάματα τον χρόνο που ήταν 9 μήνες σχολείου επί 20 μεροκάματα το μήνα, που όμως αν υπάρχουν αργίες ή κάποιος άλλος λόγος μειώνονται. Την ίδια ώρα όμως, αν κάποιος κρατούμενος προτιμήσει την εργασία (πχ μαγειρεία) έχει 23 μεροκάματα το μήνα διότι αυτές οι λειτουργίες εφαρμόζονται και στις αργίες ή τα Σαββατοκύριακα.

Το παραπάνω μπορεί να είναι ανασταλτικός παράγοντας για τα ΣΔΕ. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι κρατούμενοι σίγουρα επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, όμως ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι και η ελευθερία. Σε αυτό το σημείο, η έρευνα του Παπαθανασίου (2010) αναφέρει το γεγονός ότι τα ΣΔΕ τα παρακολουθούν κυρίως αλλοδαποί κρατούμενοι. Ο λόγος είναι διότι νοιώθουν όντως την ανάγκη να μάθουν την γλώσσα αλλά και διότι οι εργασίες με τα καλύτερα «μεροκάματα» συνήθως τις παίρνουν οι έλληνες κρατούμενοι. Επίσης, είναι δύσκολο να συνδυαστεί η φοίτηση στα ΣΔΕ μαζί με εργασία διότι πρέπει ο κρατούμενος να είναι στο χώρο που γίνονται τα μαθήματα όλες τις πρωινές ώρες. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει πολύ χρόνος για συμπληρωματικές εργασίες οπότε παρουσιάζουν ένα μειονέκτημα σε σχέση με κάποιους κρατούμενους που έχουν καταφέρει να μπουκ σε κάποιες «προνομιούχες» θέσεις εργασίας. Τέλος, ο Παπαθανασίου (2010) αναφέρει άλλο ένα σημείο που είναι τα πότε χορηγούνται τα «μεροκάματα» στους κρατούμενους. Ενώ σε άλλες εργασίες και υπηρεσίες αυτό γίνεται πχ εντός τριμήνου

ή και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα, για τα ΣΔΕ αυτό γίνεται στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς, δηλαδή τον Ιούνιο. Αν υπολογίσουμε ότι η πλειονότητα των κρατούμενων είναι για μικρές ποινές ως και ποινές ολίγων ετών, τότε δεν είναι η παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών προς το συμφέρον τους.

Άλλωστε, είναι απολύτως λογικό κάθε κρατούμενος να επιθυμεί να μειώσει τον χρόνο έκτισης της ποινής του, ώστε να αποφυλακιστεί πιο νωρίς. Με δεδομένο ακόμη ότι πρόκειται για ανθρώπους σε καθεστώς στέρησης της ελευθερίας τους, η παρακολούθηση του σχολείου πιθανόν να αποτελεί γι' αυτούς ένα παράθυρο στον έξω κόσμο, μια δυνατότητα να ξεφύγουν από το περιβάλλον της φυλακής ή και μια δυνατότητα δημιουργικής ενασχόλησης. Στο σχολείο άλλωστε τα μόνα πράγματα που θυμίζουν ότι βρίσκεται κανείς στη φυλακή είναι τα συρματοπλέγματα στους μαντρότοιχους και η παρουσία ενός σωφρονιστικού υπαλλήλου κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, έξω όμως από τις αίθουσες διδασκαλίας.

7.1.5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων εγκλείστων

Η αλήθεια είναι ότι η αξιολόγηση των εγκλείστων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε διαφέρει από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν αξιολογείται τόσο η επίδοση τους στο μαθησιακό κομμάτι και η δυνατότητά τους να λαμβάνουν στείρες γνώσεις, όσο η δυνατότητά τους να χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες και τις νέες γνώσεις που λαμβάνουν σε πρακτικό επίπεδο.

Στα Σ.Δ.Ε δε χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης (όπως γραπτές εξετάσεις κτλ). Προτιμώνται κατά κύριο λόγο κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως ο φάκελος υλικού κάθε εκπαιδευομένου (portfolio), η αυτοαξιολόγηση, οι συνθετικές εργασίες και τα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects). Η αξιολόγηση είναι περιγραφική. Και αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου τόσο σε κάθε γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.) και αφετέρου επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί.

Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι και προσωπική, δηλαδή απευθύνεται προσωπικά σε κάθε εκπαιδευόμενο και προτείνει τους τομείς που ο κάθε μαθητής πρέπει να βελτιωθεί. Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι η αξιολόγηση δεν είναι αριθμητική (όπως συμβαίνει στην τυπική εκπαίδευση για παράδειγμα), πράγμα που

θα οδηγούσε σε συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα δύο φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου, οπότε συντάσσονται εκθέσεις προόδου των εκπαιδευομένων, η πρώτη έως τις 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου.

Στα ειδικά καταστήματα νέων ,που λειτουργούν σχολεία(Γυμνάσια & Λυκειακές τάξεις),η αξιολόγηση είναι κατά το πρότυπο της τυπικής εκπαίδευσης(γραπτές εξετάσεις στο τέλος κάθε έτους,αριθμητική αξιολόγηση στο τέλος κάθε τριμήνου κτλ).Όμως και στην περίπτωση αυτή στην πραγματικότητα, λαμβάνεται περισσότερο υπ'όψιν όχι η ληφθείσα στείρα γνώση από τους μαθητές αλλά η διαχείριση αυτής σε πρακτικό επίπεδο στην καθημερινότητά τους στο σχολείο.

7.1.6. Οι παρεχόμενοι τίτλοι σπουδών από τα Σ.Δ.Ε

Ήδη έχει αναφερθεί, πως οι τίτλοι σπουδών των ΣΔΕ είναι ισότιμοι με το απολυτήριο γυμνασίου. Μάλιστα, κατά ρητή επιταγή του άρθ. 35 παρ. 3 ΣΚ, από το κείμενό τους δεν πρέπει να προκύπτει ότι αποκτήθηκαν σε κατάσταση κράτησης. Είναι ευνόητο ότι ο λόγος για τον ο οποίο ο νομοθέτης θέλησε οι τίτλοι σπουδών να μην αναγράφουν ότι αποκτήθηκαν στη φυλακή είναι η αποφυγή του στιγματισμού των κρατουμένων. Το απολυτήριο του Σ.Δ.Ε είναι άχρηστο για τον αποφυλακισμένο που αναζητεί βάσει αυτού εργασία, αν από το κείμενο του τίτλου προκύπτει ότι αποκτήθηκε σε συνθήκες κράτησης.

Ως προς τον απολυτήριο τίτλο του Σ.Δ.Ε ισχύουν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την περιγραφική αξιολόγηση του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε ανά γραμματισμό. Η αξιολόγηση και στον τίτλο σπουδών του Σ.Δ.Ε είναι περιγραφική και μπορεί να γίνει η αριθμητική αντιστοίχισή της στην εικοσάβαθμη κλίμακα.

7.1.7. Ο Εκπαιδευτής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας :

Οι προδιαγραφές λειτουργίας των ΣΔΕ σκιαγραφούν ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο ρόλο για τον εκπαιδευτή ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες, όπως να σέβεται και να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους, αλλά και να εφαρμόζει ενεργητικές τεχνικές που προωθούν τη μάθηση. Αναλαμβάνει πλήθος καθηκόντων και με το έργο του συμβάλει στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου.

Πρώτο μέλημα του εκπαιδευτή που εντάσσεται στο προσωπικό ενός ΣΔΕ είναι να ενημερωθεί για το πρόγραμμα του σχολείου και τους στόχους του, τα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της τοπικής κοινότητας, καθώς και τους τοπικούς πολιτιστικούς, συμβουλευτικούς και λοιπούς φορείς που αποτελούν το δίκτυο υποστήριξης του ΣΔΕ. Αναπτύσσει ένα δίκτυο επικοινωνίας και τακτικής συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου, τον επιστημονικό υπεύθυνο, τους συναδέλφους του από το ίδιο ή και από άλλο σχολείο, τους τοπικούς θεσμικούς και παραγωγικούς φορείς (Βεργίδης, 2010).

Ο εκπαιδευτής δεν ακολουθεί ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών όπως συμβαίνει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά διαγιγνώσκει τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, εφαρμόζει ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης και εξατομικευμένη διδασκαλία. Θέτει μαθησιακούς στόχους σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, παράγει νέο ή προσαρμόζει το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων. Κατά τη διδασκαλία του θίγει ποικίλα θέματα και χρησιμοποιεί πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και τους παροτρύνει σε ενεργή συμμετοχή. Σε συνεργασία με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου υποστηρίζει και εμπυχώνει συνεχώς τους εκπαιδευόμενους.

Ο εκπαιδευτής στο ΣΔΕ προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων ολιστικά, αξιοποιεί τις εμπειρίες τους, εστιάζει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, τους μαθαίνει τον τρόπο για να κατακτήσουν νέες γνώσεις, τους βοηθάει να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2007). Πρωτίστως όμως οφείλει να ενδιαφερθεί σε προσωπικό επίπεδο για κάθε έναν εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, να μάθει το εκπαιδευτικό του παρελθόν, να ανιχνεύσει τους στόχους και τις προσδοκίες του από τη φοίτησή του στο ΣΔΕ, να ανακαλύψει τις γνώσεις και τις ικανότητές του, να προσδιορίσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει και τα οποία θα μπορούσαν να παρακωλύσουν τη μαθησιακή του πορεία. Δεδομένης της πολυσχιδούς προσωπικότητας και της πολλές φορές εύθραυστης ψυχοσύνθεσης των εκπαιδευομένων, πολύτιμη και χρήσιμη θα αποδειχθεί η κατοχή επιπλέον γνώσεων εκ μέρους του εκπαιδευτή στον τομέα της ψυχολογίας, της διαχείρισης των ομάδων και των ανθρωπίνων σχέσεων (Κώττη, 2008).

Η παιδαγωγική φυσιογνωμία των εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ καθορίζεται από το προφίλ των εκπαιδευομένων, το σκοπό και τους βασικούς στόχους των σχολείων, καθώς και από τις διδακτικές προσεγγίσεις που υλοποιούνται στα ΣΔΕ. Συνοπτικά, ο εκπαιδευτής στα ΣΔΕ πρέπει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, να ακούει ενεργητικά, να είναι ανοιχτός στην κριτική, να έχει υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου, να αναγνωρίζει πιθανές ελλείψεις του, να δέχεται να μαθαίνει από τους εκπαιδευόμενους, να είναι εύελικτος και να αναστοχάζεται το έργο του.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης η εκπαίδευση των ενήλικων εκπαιδευομένων των ΣΔΕ αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της επαγγελματικής ένταξής τους. Σημαντικότατος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος καλείται να υποστηρίξει και να ενισχύσει τους εκπαιδευόμενους σε γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτής οφείλει να εφαρμόσει ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα και τεχνολογικά εργαλεία, όπως είναι οι web 2.0 εφαρμογές, για να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε μία αποτελεσματική και συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ενέργειες αυτές είναι απαραίτητες στην εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους ανήλικους μαθητές τόσο στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

7.1.8. Επίδραση της εκπαίδευσης στην καθημερινότητα της φυλακής

Όπως έχει είναι εύκολο κανείς να αντιληφθεί, η παρακολούθηση του σχολείου σημαίνει μια σειρά από αλλαγές στη γενικότερη ζωή των μαθητών μέσα στη φυλακή.

Καταρχήν μια σημαντική ίσως αλλαγή είναι η μεταφορά των μαθητών του σχολείου σε άλλα κελιά από αυτά στα οποία έμεναν στο παρελθόν, προκειμένου να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στο χώρο του σχολείου. Συχνά γίνεται μια προσπάθεια όλοι οι διαμένοντες στο ίδιο κελί να είναι μαθητές του σχολείου, να έχουν κοινό ωράριο. Αυτό δημιουργεί αυτομάτως λιγότερες προστριβές μεταξύ τους. Η μετακίνηση τους, όμως αυτή, μπορεί να προκαλέσει στον κρατούμενο φόβο για το άγνωστο, γιατί γενικά οι αλλαγές για τους κρατούμενους δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Μια ακόμη αλλαγή που συντελείται είναι ότι κάθε κρατούμενος που ξεκινά να παρακολουθεί το σχολείο μπαίνει σε διαφορετικά ωράρια σε σχέση με το πριν. Το

πρωινό του γεμίζει με την παρακολούθηση του σχολείου. Η ίδια του η καθημερινότητα αλλάζει (Παπαθανασίου,2010).

Αυτές οι αλλαγές αφορούν την καθημερινότητά τους στο λειτουργικό όμως κομμάτι.Εκτός από αυτό υπάρχει και το συμπεριφορικό κομμάτι στο οποίο υπάρχουν αλλαγές.Παρακολουθώντας το σχολικό πρόγραμμα λοιπόν ο έγκελιστος νιώθει ήδη «διαφορετικός» από αυτούς που δεν το παρακολουθούν.Αυτό δε σημαίνει φυσικά ότι νιώθει ανώτερος των άλλων.Βλέπει τον εαυτό του να αλλάζει σε επίπεδο νοοτροπίας,σκέψης και συμπεριφοράς.Μαθαίνουν να επιλύουν τα προβλήματά τους και με άλλους τρόπους πέραν της βίας.Η παρακολούθηση του σχολείου τους βοηθά ακόμη και στην επιλογή της παρέας τους,μιας και νιώθουν πιο οικεία με πρόσωπα που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα πια(συμμαθητές).Εντυπωσιακό είναι ακόμη, ότι πολλοί από αυτούς εξαιτίας της φοίτησής τους στο σχολείο είδαν να βελτιώνονται και οι σχέσεις τους με την οικογένειά τους (Papadopoulou et al,2010).

Εκείνη όμως η αλλαγή που είναι εμφανής από την αρχή σχεδόν της φοίτησής τους στο σχολείο,αφορά την εξωτερική τους εικόνα. Με την παρακολούθηση του σχολείου οι μαθητές σταδιακά τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους, αρχίζουν να φροντίζουν τον εαυτό τους, ντύνονται καθαρότερα, πλένονται πιο συχνά.Ίσως σε αυτό παίζει ρόλο ότι πλέον δεν συγχρωτίζονται μόνο με άλλους κρατουμένους,αλλά και με τους καθηγητές του σχολείου.Αυτή η αλλαγή στην εξωτερική τους εικόνα δεν επιβάλλεται από το σχολείο αλλά προκύπτει από μια εσωτερική συνειδητοποίηση ότι πρέπει να φροντίζουν περισσότερο την εικόνα τους.Μια συνειδητοποίηση που γίνεται ανάγκη και συνήθεια στη συνέχεια ακόμη και αν τελειώσει η διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο(Papadopoulou et al,2010). .

Για όλους λοιπόν τους παραπάνω λόγους μπορούμε με βεβαιότητα να συμπεράνουμε ότι η λειτουργία του σχολείου εντός της φυλακής έχει μόνο θετικά και καθοριστικής σημασίας αποτελέσματα στην εικόνα,την ψυχοσύνθεση αλλά και τη συμπεριφορά των κρατουμένων.

Κεφάλαιο 8: Εκπαίδευση Ανηλίκων Κρατουμένων:

8.1. Φυλακές ανηλίκων

8.1.1. Τυπική εκπαίδευση ανηλίκων εγκλειστών

Σε ότι αφορά τους ανήλικους ισχύει ότι προβλέπει το Υπουργείο Παιδείας για την τυπική εκπαίδευση όπως και το σχετικό πρόγραμμα σπουδών. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι για τους ανήλικους είναι υποχρεωτικό να παρακολουθήσουν τα μαθήματα αυτά, δηλαδή όσα είναι σε επίπεδο Δημοτικού και Γυμνασίου. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις, τα τοπικά σχολεία μπορεί να έχουν παραρτήματα στο χώρο των φυλακών όπως συμβαίνει στο 2^ο Γυμνάσιο & Λυκειακές Τάξεις Αυλώνα Αττικής (Papadopoulos et al, 2010)

8.1.2. Άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα ανηλίκων εγκλειστών

Πέρα από τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης, υπάρχουν και τα λοιπά συμπληρωματικά προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ως ενισχυτική διδασκαλία καθώς και για ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, στο ίδιο μοντέλο με αυτό των φυλακών ενηλίκων.

Στο πλαίσιο αυτό, τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα αναφέρονται σε τομείς όπως η ψυχοκοινωνική συμβουλευτική και η επαγγελματική αποκατάσταση. Το μοντέλο αυτό θυμίζει σε πολλά αυτό των φυλακών ενηλίκων.

Για το 2007 αναφέρουμε ενδεικτικά τα παρακάτω τμήματα:

- ΕΙΔΙΚΟ ΚΑΤ/ΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΝΕΩΝ (Ε.Κ.Κ.Ν.) ΑΥΛΩΝΑ :σχολή βοηθών μαγείρων, πληροφορική, ελληνική γλώσσα, μουσική, φωτογραφία, συμβουλευτική, ιατρική στήριξη και ψυχιατρική βοήθεια, σχολή μηχανικών αυτοκινήτων και χειρισμού υπολογιστών, νομική βοήθεια, πρόγραμμα προαγωγής αυτοβοήθειας, πρόγραμμα άθλησης
- ΕΙΔΙΚΟ ΚΑΤ/ΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΝΕΩΝ (Ε.Κ.Κ.Ν.) ΒΟΛΟΥ : ελληνική γλώσσα, συμβουλευτική, προγράμματα άθλησης
- Α.Σ.ΚΑ. ΚΑΣΣΑΒΕΤΕΙΑΣ : νομική βοήθεια, πρόγραμμα προαγωγής αυτοβοήθειας, αγγλική γλώσσα, χειροτεχνίες, ιατρική εκπαίδευση, συμβουλευτική, πληροφορική

Κεφάλαιο 9: Φυλακή - Σχολείο: Αυτόνομες δομές;

Από προηγούμενες ενότητες έχει γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η φυλακή και το σχολείο που λειτουργεί μέσα σ' αυτή, είναι δύο διαφορετικές οντότητες-δομές που συνυπάρχουν. Θα πρέπει επίσης, να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι οι φυλακές είναι μια ιδιαίτερη δομή που χρίζει προσοχής και λεπτών χειρισμών.

Είναι ακόμη ξεκάθαρο το γεγονός ότι τα σχολεία των φυλακών μπορεί να φιλοξενούνται στον χώρο των φυλακών αλλά και ως δομή έχουν μια σχετική αυτονομία. Για το λόγο αυτό, και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν αυτόνομα δίχως να παρεμβαίνει η μια στο έργο της άλλης δομής. Η μεν φυλακή έχει να κάνει με την σωφρονιστική μεταχείριση το σχολείο όμως έχει να κάνει με την εκπαίδευση.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ενώ η εποπτεία των φυλακών είναι στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, τα σχολεία εντός αυτών είναι δομή του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό σημαίνει και ότι έχουν διαφορετική εποπτεία αλλά και σκοπούς. Για το σκοπό αυτό και το ΣΔΕ δεν θεωρείται ότι ασκεί σωφρονιστική πολιτική αλλά και ούτε και ότι υπάγεται σε μια οιαδήποτε πολιτική για το κομμάτι του σωφρονισμού. Αντιθέτως, είναι μια δομή που έχει επεκταθεί και στο χώρο των φυλακών δίχως όμως να παρεμβαίνει στο έργο τους.

Οι Μαργαρίτη και Παρασκευόπουλου (2003) αναφέρουν ότι οι εγκληματοπροληπτικές σκοπιμότητες στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να αλλοιώσουν το εκπαιδευτικό έργο. Για το λόγο αυτό έχει αποφασιστεί το εκπαιδευτικό έργο να είναι μια οντότητα από μόνο του και να μην επηρεάζεται από την διοίκηση των φυλακών.

Βέβαια ο Παπαθανασίου (2010) αναφέρει ότι αυτό δεν είναι απόλυτο. Η έρευνα του στο ΣΔΕ των φυλακών Διαβατών για παράδειγμα δείχνει μια διαφορετική προσέγγιση. Αυτή είναι ότι για παράδειγμα αν υπάρχει μη δικαιολογημένη απουσία, τότε υπάρχει και η ανάλογη τιμωρία προς τον κρατούμενο. Μπορεί η επιλογή της παρακολούθησης του σχολείου να είναι προερατική αλλά υπάρχουν αυστηροί κανόνες πειθαρχίας, κάτι που δείχνει την εμβολή του σωφρονισμού στα ΣΔΕ. Ένα δεύτερο σημείο που δείχνει τον εμβολισμό των ΣΔΕ από το σωφρονιστικό σύστημα είναι στην αίτηση για την συμμετοχή στα ΣΔΕ. Η έρευνα του Παπαθανασίου (2010) δείχνει ότι η συμμετοχή γίνεται μέσω αιτήσεων που επεξεργάζεται η γραμματεία της φυλακής. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν αποκλειστεί από τα ΣΔΕ κρατούμενοι για

λόγους που κρίνει η διοίκηση των φυλακών και ίσως να μη είναι πάντα εκπαιδευτικής φύσης. Στο σημείο αυτό υπάρχει η λογική του ότι μπορεί να αφορά ζητήματα ασφάλειας όμως σίγουρα η διοίκηση των ΣΔΕ δεν έχει λόγο σε αυτή την διαδικασία. Εμμέσως όμως είναι μια παραβίαση του άρθρου 16 του Συντάγματος που αφορά το δικαίωμα της παιδείας. Ακόμα και αν συντρέχουν λόγοι ασφάλειας, θα έπρεπε η διοίκηση του ΣΔΕ να έχει ένα λόγο σε αυτή την απόφαση.

ΗΓΕΣΙΑ

Κεφάλαιο 10: Η έννοια και η φύση της

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών μιας ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη), που να ηγείται αποτελεσματικά και το οποίο να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, προκειμένου με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του για εργασία με ζήλο και για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Βασικές προϋποθέσεις είναι: η ύπαρξη ηγέτη και η ύπαρξη μελών μιας ομάδας (Σαϊτης, 2008)

Σε αυτά τα μέλη που αποτελούν την ομάδα και που προσπαθούν συνεχώς να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους, ο ηγέτης είναι εκείνος που για να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους, οφείλει να εκφράζει τις ανάγκες τους και τις φιλοδοξίες τους. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης πρέπει να ικανοποιούνται ορισμένες ανάγκες των μελών της. Έτσι περνάμε στην τρίτη προϋπόθεση που είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. Η επιδεξιότητα αυτή φαίνεται να είναι αποτέλεσμα τριών βασικών συστατικών: της ικανότητας του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις και διαφορετικές καταστάσεις, της ικανότητας του ηγέτη να εμπνέει και να εμπυλώνει τα μέλη της οργάνωσης, και της ικανότητας του ηγέτη να επιλύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα υποκίνησης.

Τέλος, τέταρτη προϋπόθεση είναι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η επίτευξη των στόχων αυτών εξαρτάται τόσο από το άτομο που εξασφαλίζει την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται, όσο και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας (Σαϊτης, 2008).

Η επίλυση των προαναφερθεισών προϋποθέσεων θα βοηθήσει στη διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ηγετικών-διοικητικών στελεχών και των μη διοικητικών υπαλλήλων. Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, η οργάνωση και η στελέχωση θα πρέπει να συμπληρώνονται με την καθοδήγηση των ατόμων, με την καλή επικοινωνία και με την ηγετική ικανότητα. Για να αναλάβει κανείς ηγετικό ρόλο

θα πρέπει να καταλαβαίνει τι υποκινεί τους ανθρώπους και να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και στις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε τα άτομα να αισθάνονται ικανοποίηση όταν συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης ή του τμήματος.

Αυτός είναι και ο πρωταρχικός ρόλος της ηγεσίας, δηλαδή η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, προκειμένου να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

Με βάση αυτόν τον ρόλο, δύο είναι τα θεμελιώδη στοιχεία του πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας: η άσκηση επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για την υλοποίηση στόχων και η έμπνευση των μελών των ομάδων για εθελοντική και πρόθυμη επιδίωξη της υλοποίησης των στόχων. Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή και την πρόοδο. Ως διαδικασία άσκησης επιρροής σε άλλους ανθρώπους λαμβάνει χώρα μέσω συγκεκριμένων ενεργειών- λειτουργιών (Μπουραντάς, 2005).

Η έννοια της ηγεσίας, ωστόσο, διαφέρει από αυτή του μάνατζμεντ, όπως και η αντίστοιχη έννοια του ηγέτη από του μάνατζερ. Για τον J. Kotter (καθηγητή στο Harvard), το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Για τους μάνατζερ οι στόχοι είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη για τους στόχους, εφόσον εκφράζουν και δικά τους οράματα και ιδανικά. Για την υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πιο ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες βρίσκουν καινοτόμους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Οι μάνατζερ βλέπουν τους συνεργάτες τους ως υφισταμένους, ενώ οι ηγέτες δεν έχουν τίποτα ως δεδομένο και βρίσκονται συνεχώς σε μια αναζήτηση (Μπουραντάς, 2005).

Αυτό που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως βασική ειδοποιό διαφορά μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη, είναι ότι ο δεύτερος διακρίνεται για το ότι δημιουργεί ένα καλύτερο μέλλον μέσω μικρών ή μεγαλύτερων αλλαγών, αναλόγως του ιεραρχικού

επιπέδου που βρίσκεται, και αναπτύσσοντας άλλους ηγέτες, καθώς και για το ότι τον ακολουθούν πολλοί άνθρωποι κερδίζοντας την πίστη και τον ενθουσιασμό τους (Μπουραντάς, 2005).

Ο ηγέτης πρέπει από τη μία μεριά να κερδίζει το σήμερα, επιτυγχάνοντας βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Έχει δηλαδή την ευθύνη της αποτελεσματικής υλοποίησης συγκεκριμένου έργου και της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων σε συγκεκριμένο χρόνο. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να αφορούν άμεσα ή έμμεσα όλες τις ομάδες ενδιαφερομένων, όπως πελάτες, μετόχους, εργαζόμενους. Από την άλλη μεριά, ταυτόχρονα με την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων, ο ηγέτης πρέπει να «δημιουργεί το μέλλον» χτίζοντας έναν καλύτερο οργανισμό, ο οποίος θα απαντά με επιτυχία στις μελλοντικές προκλήσεις (Μπουραντάς, 2005).

Πράγματι, ο ηγέτης έχει να επιτύχει αποτελέσματα με δύο τρόπους: πρώτον, μέσω των ανθρώπων του και, δεύτερον, μέσω «συστημάτων», όπως στρατηγική, σχέδια, μέθοδοι, διαδικασίες, τεχνολογία, εργαλεία, υποδομές και οτιδήποτε άλλο, μη ανθρώπινο. Η ηγετική συμπεριφορά συνίσταται στην ενεργοποίηση- παρακίνηση των συνεργατών, στην υποστήριξη τους, στην ανάπτυξη της ομάδας και της συνεργασίας, στην υλοποίηση του έργου, στη διοίκηση του συντονισμού, στη διοίκηση εξυπηρέτησης των πελατών, στην ανάπτυξη των συνεργατών, στην προσωπική ανάπτυξη, στη διοίκηση της στρατηγικής, στη διοίκηση καινοτομιών, καθώς και στην ανάπτυξη δικτύου «συνεργατών- υποστηρικτών και φήμης» (Μπουραντάς, 2005).

Η άσκηση αυτών των ηγετικών ρόλων απαιτεί δύο καθημερινές λειτουργίες από τα στελέχη, της επικοινωνίας και της λήψης αποφάσεων. Αυτές τις λειτουργίες ο Μπουραντάς (2005) τις ονομάζει εργαλεία, διότι είναι απαραίτητες και συμβάλλουν ουσιαστικά στην άσκηση όλων των ηγετικών ρόλων. Με την επικοινωνία, ο ηγέτης εμπνέει και παρακινεί τους συνεργάτες του, τους καθοδηγεί και τους διαμορφώνει την κουλτούρα. Αντλώντας πληροφορίες μέσω της γραπτής και της προφορικής επικοινωνίας, παίρνει αποφάσεις, σχεδιάζει, υλοποιεί, ελέγχει και εξασφαλίζει την εξυπηρέτηση των πελατών.

Συμπερασματικά, η έννοια της ηγεσίας γίνεται αντιληπτή σαν μια *διαδικασία επιρροής* (Bryman, 1996, Θεοφανίδης, 1999). Συστατικά της στοιχεία είναι ο ηγέτης, (leader) η ομάδα και τα μέλη της (followers), δηλαδή τα άτομα που θα υλοποιήσουν τους στόχους της οργάνωσης, το έργο (task) που επιδιώκει τελικά ο ηγέτης, δηλαδή

την επίδραση στη συμπεριφορά της ομάδας, τη λήψη ορθών αποφάσεων, τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, αλλά και την προσαρμογή και το μετασχηματισμό της οργάνωσης με βάση τα αναδυόμενα προβλήματα κ.λπ.

10.1. Τα στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί ο σχολικός διευθυντής να ελέγξει και να διαμορφώσει την κουλτούρα της μονάδας καθώς και να κατανοήσει την δυναμική της (Σαΐτης, 2008). Αυτό σημαίνει ότι η διαμόρφωση της κουλτούρας στην σχολική μονάδα θα επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις διοικητικές ικανότητες του Διευθυντή της. Είναι αναγκαίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να έχει την ικανότητα να επιβάλει τις αλλαγές που θέλει και αρμόζουν στον κλίμα και την κουλτούρα της μονάδας. Οι όποιες αλλαγές πραγματοποιηθούν δίχως να έχουν λάβει υπόψη την κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.

Τα τελευταία 20 χρόνια έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από νέες προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο ηγεσίας των σύγχρονων οργανισμών. Είναι γεγονός ότι τα παραδοσιακά στυλ ηγεσίας συχνά είναι παρωχημένα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που έχουν επιφέρει οι αλλαγές στο περιβάλλον, όπως η είσοδος νέων τεχνολογιών. Μια από αυτές τις νέες θεωρίες είναι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην ύπαρξη ενός ηγέτη που έχει την ικανότητα να αποσαφηνίσει τους ρόλους και τις απαιτήσεις που έχει από τους υφιστάμενους του. Για τον λόγο αυτό έχει θεσπίσει και μια σειρά κινήτρων ή κυρώσεων που δίδονται ανάλογα με το κατά πόσο ο υφιστάμενος έχει συμμορφωθεί ή όχι στις απαιτήσεις του Διευθυντή. Ο Διευθυντής ουσιαστικά οριοθετεί τον τρόπο που λειτουργούν ο υφιστάμενοι και το τι θα κάνει ο καθένας από αυτούς. Οπότε, με το να γνωρίζει ο καθένας το τι έχει να κάνει καθώς και τους στόχους του, θα μπορεί και να καθορίσει τον τρόπο εργασίας του ώστε να πετύχει τους στόχους του και να λάβει τις ανάλογες αμοιβές.

Παράλληλα όμως, αναπτύχθηκε και η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σε αυτή την προσέγγιση, ο ηγέτης παρέχει κίνητρα στους υφιστάμενους του ώστε αυτοί με την σειρά τους να αφήσουν στην άκρη τα όποια προσωπικά συμφέροντα έχουν και να διαμορφώσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους. Στόχος είναι να δημιουργηθεί η αντίληψη ότι όλοι εργάζονται για το κοινό καλό και να

εξασφαλιστεί η συνολική δέσμευση των εργαζομένων προς αυτή την κατεύθυνση (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Griffin (2009), ο μετασχηματιστής ηγέτης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να παρέχει εξατομικευμένη προσέγγιση ανά εργαζόμενο, να είναι χαρισματικός και να εμπνέει τους άλλους και τέλος να μπορεί να δίνει κίνητρα και να κινητοποιεί τους υφιστάμενους του ώστε να πετύχουν τους στόχους τους.

Θα πρέπει να αναφερθούμε στο ότι οι δύο τύποι ηγεσίας που περιγράψαμε είναι συμπληρωματικές η μια προς την άλλη. Η μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να υποστηρίζει την συναλλακτική, ώστε να μπορέσει η ηγεσία της σχολικής μονάδας να επιτύχει την δέσμευση των υφιστάμενων της (Πασιαρδής, 2004)

10.1.1. Το παθητικό στυλ ηγεσίας

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί ο σχολικός διευθυντής να ελέγξει και να διαμορφώσει την κουλτούρα της μονάδας καθώς και να κατανοήσει την δυναμική της (Σαΐτης, 2008). Αυτό σημαίνει ότι η διαμόρφωση της κουλτούρας στην σχολική μονάδα θα επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις διοικητικές ικανότητες του Διευθυντή της. Είναι αναγκαίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να έχει την ικανότητα να επιβάλει τις αλλαγές που θέλει και αρμόζουν στον κλίμα και την κουλτούρα της μονάδας. Οι όποιες αλλαγές πραγματοποιηθούν δίχως να έχουν λάβει υπόψη την κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις.

Για το λόγο αυτό υπάρχει και η έννοια της παθητικής ηγεσίας. Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε του παθητικού στυλ ηγεσίας. Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε για ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας κρατά ένα ήπιο τόνο. Γνωρίζοντας ότι ο χώρος της παιδείας είναι ένας χώρος με πολλές εντάσεις, ο σχολικός διευθυντής προσπαθεί να ένα παθητικό ρόλο.

10.1.2. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Τα τελευταία 20 χρόνια έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από νέες προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο ηγεσίας των σύγχρονων οργανισμών. Είναι γεγονός ότι τα παραδοσιακά στυλ ηγεσίας συχνά είναι παρωχημένα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που έχουν επιφέρει οι αλλαγές στο περιβάλλον, όπως η είσοδος νέων τεχνολογιών. Μια από αυτές τις νέες θεωρίες είναι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία.

Σε ότι αφορά την θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σε αυτή την προσέγγιση, ο ηγέτης παρέχει κίνητρα στους υφιστάμενους του ώστε αυτοί με την σειρά τους να αφήσουν στην άκρη τα όποια προσωπικά συμφέροντα έχουν και να διαμορφώσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους. Στόχος είναι να δημιουργηθεί η αντίληψη ότι όλοι εργάζονται για το κοινό καλό και να εξασφαλιστεί η συνολική δέσμευση των εργαζομένων προς αυτή την κατεύθυνση (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Griffin (2009), ο μετασχηματιστής ηγέτης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να παρέχει εξατομικευμένη προσέγγιση ανά εργαζόμενο, να είναι χαρισματικός και να εμπνέει τους άλλους και τέλος να μπορεί να δίνει κίνητρα και να κινητοποιεί τους υφιστάμενους του ώστε να πετύχουν τους στόχους τους.

10.1.3. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας

Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στην ύπαρξη ενός ηγέτη που έχει την ικανότητα να αποσαφηνίσει τους ρόλους και τις απαιτήσεις που έχει από τους υφιστάμενους του. Για τον λόγο αυτό έχει θεσπίσει και μια σειρά κινήτρων ή κυρώσεων που δίδονται ανάλογα με το κατά πόσο ο υφιστάμενος έχει συμμορφωθεί ή όχι στις απαιτήσεις του Διευθυντή. Ο Διευθυντής ουσιαστικά οριοθετεί τον τρόπο που λειτουργούν ο υφιστάμενοι και το τι θα κάνει ο καθένας από αυτούς. Οπότε, με το να γνωρίζει ο καθένας το τι έχει να κάνει καθώς και τους στόχους του, θα μπορεί και να καθορίσει τον τρόπο εργασίας του ώστε να πετύχει τους στόχους του και να λάβει τις ανάλογες αμοιβές.

Θα πρέπει να αναφερθούμε στο ότι οι δύο τύποι ηγεσίας που περιγράψαμε είναι συμπληρωματικές η μια προς την άλλη. Η μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να υποστηρίζει την συναλλακτική, ώστε να μπορέσει η ηγεσία της σχολικής μονάδας να επιτύχει την δέσμευση των υφιστάμενων της (Πασιαρδής, 2004)

10.1.4. Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο

Αφορά το στυλ ηγεσίας που ο ηγέτης επιτρέπει στους εργαζόμενους να έχουν συμμετοχή στην λήψη των αποφάσεων (Griffin, 2009). Μέσω της συμμετοχικής διοίκησης ενισχύεται ο θεσμός της οργάνωσης. Το μοντέλο αυτό διοίκησης βασίζεται στην αποκέντρωση των αποφάσεων και στο πλεονέκτημα που φέρει ότι όλοι οι εργαζόμενοι συμβάλουν στην λήψη των αποφάσεων, καθένας με τις εμπειρίες και τις γνώσεις που έχει. Οι εργαζόμενοι είναι σε θέση να καταλάβουν και να ασπαστούν πιο

εύκολα τον στόχο της εταιρείας που καλούνται να πραγματοποιήσουν, ενώ από τη μεριά των managers καθίσταται πιο εύκολο να μεταδώσουν στους εργαζόμενους την οργανωσιακή κουλτούρα. Παράλληλα αυξάνεται και το αίσθημα αυτοεκτίμησης και ευθύνης και ενισχύεται το κλίμα εμπιστοσύνης. Ένα ακόμη πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι θέτει στη διάθεση των εργαζόμενων όλες τις πληροφορίες και αυτοί με την σειρά τους ενθαρρυνόμενοι παρέχουν στην διοίκηση χωρίς κατανάλωση, όλες τις πληροφορίες που διαθέτουν. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό μπορεί να συναντήσει και αντιστάσεις, συνήθως από εκείνους που φοβούνται ότι ένα μοντέλο διοίκησης μπορεί να απειλήσει τη θέση τους στην εταιρεία, ή απλά από όσους φοβούνται την ανάληψη ευθυνών ή αποτυχίας. Παρόλα αυτά, η συμμετοχική διοίκηση των εργαζομένων εξασφαλίζει τη δημιουργική λήψη των αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων του οργανισμού, όπως είναι ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος επίτευξης των στόχων.

10.2. Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου-χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή

Στις σχολικές μονάδες η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα έχουν μεγάλο ενδιαφέρον διότι περιγράφουν και επεξηγούν την λειτουργία τους. *Αποτελεσματικότητα* ορίζεται ως η επίτευξη των στόχων του σχολείου με την όσο το δυνατόν λιγότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι οι οποίοι υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και είναι οι πραγματικοί στόχοι ονομάζονται λειτουργικοί ενώ αυτοί που διατυπώνονται από την διοίκηση του σχολείου λέγονται επίσημοι (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω των στόχων παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και κατά συνέπεια δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Άλλωστε με ποιους στόχους θα γίνει η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, τους επίσημους ή τους λειτουργικούς; Ποιο είναι το κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας; (Σαϊτής, 2005).

Στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα ο συνήθης δείκτης αποδοτικότητας και σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις και γενικότερα η επίδοση στη βαθμολογία (Θεριανός, 2006). Αντίστοιχα η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών συστημάτων επισημαίνεται περιγραφικά ως αδυναμίες και ελλείψεις. Υπάρχουν προβλήματα όπως η ανεπάρκεια σε φυσικούς και ανθρώπινους

πόρους, οι πενιχρές πιστώσεις, τα αναχρονιστικά προγράμματα διδασκαλίας και άλλα. (Μυλωνά, 2005).

Από τη δεκαετία του 1920 η εκπαίδευση θεωρείτο οικονομική επένδυση και η απόδοσή της μετριόταν με οικονομικούς όρους ως απόσβεση κεφαλαίου. Τη δεκαετία του '50 το κυρίαρχο αίτημα ήταν οι ίσες ευκαιρίες μέσω της εκπαίδευσης. Κριτήριο αποτελεσματικότητας ήταν η πρόσβαση όλων των κοινωνικών ομάδων στις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Από τη δεκαετία του '70 άρχισε να γενικεύεται η δυσαρέσκεια από την δημόσια εκπαίδευση. Συνέβαλε σε αυτό η πτώση της απόδοσης στις εξετάσεις, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία ήταν απογοητευτικά και η μείωση της παραγωγικότητας στις βιομηχανίες (Μυλωνά, 2005). Την εποχή αυτή (1966) οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει τις επιδόσεις των μαθητών και την πρόοδό τους στα γράμματα και το σχολείο έχει μικρή επίδραση στην αποτελεσματικότητα των μαθητών. Αργότερα (δεκαετία του 70) όμως με την δημιουργία του κινήματος και την ανάπτυξη των αποτελεσματικών σχολείων υποστηρίχθηκε η άποψη ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων που επηρεάζουν τα μορφωτικά αποτελέσματα των μαθητών περισσότερο από ότι η προέλευσή τους (Δούκας, 1999).

Τα συμπεράσματα για την αποδοτικότητα και ισότητα στην εκπαίδευση δημιούργησαν ένα γενικευμένο αίτημα για ποιότητα στην εκπαίδευση, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της κοινωνικής και ατομικής ζωής. Υπάρχει μια γενική δυσαρέσκεια για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που κάνει αναγκαία την αναμόρφωσή της. Παρόλα αυτά δεν εκφράζεται με συγκεκριμένα και κοινά αποδεκτά κριτήρια αποδοτικότητας. Αν και δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο, στην βιβλιογραφία περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και σχεδιάζονται εκπαιδευτικές αλλαγές. Στο τέλος της δεκαετίας του '70 το αδιέξοδο που δημιουργήθηκε προκάλεσε συζητήσεις για την σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς στόχους. Το σχολείο προσεγγίζεται και ερευνάται η επίδραση της κοινωνίας και αντίστροφα. Το κυριότερο είναι ότι γίνεται ανάλυση των ενδοσχολικών παραγόντων για να αναλυθεί, κατανοηθεί και ερμηνευθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση αυτή σε σχέση με την κοινωνιολογική προσέγγιση της τάξης και γενικότερα του σχολείου συνέβαλε και αποδέσμευσε την διδακτική έρευνα από τον έλεγχο των παραγόντων που επηρεάζουν

την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Θα μπορούσε να δοθεί ένας παραδοσιακός ορισμός της οργανωτικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και με την όσο το δυνατόν λιγότερη σπατάλη πόρων (Μυλωνά, 2005). Πρώτα πρέπει απαραίτητα να δοθούν απαντήσεις στα κρίσιμα αυτά ερωτήματα, προτού χρησιμοποιηθούν και έπειτα να βγουν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού είναι δυνατόν να στηριχθεί στο μοντέλο των συστημικών πόρων. Η ικανότητα του οργανισμού να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους είναι η αποτελεσματικότητά του. Τονίζεται ότι είναι εύκολο να παρασυρθεί η σχολική μονάδα και να αναζητά την απόκτηση πόρων εις βάρος βασικών στόχων και τα αποτελέσματα να μην είναι αυτά που κυρίως στοχεύει ο οργανισμός (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τα τελευταία χρόνια, τα δύο αυτά μοντέλα συνδυάστηκαν στην εξέταση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και ονομάστηκε συνδυαστικό μοντέλο. Βασική αρχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ή κριτήρια. Τα κριτήρια και οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της δραστηριότητας ενός οργανισμού. Διακρίνονται σε:

- ❖ Κριτήρια για τα αποτελέσματα,
- ❖ Κριτήρια για τις δομές και σε
- ❖ Κριτήρια για τις διαδικασίες (Μυλωνά, 2005).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να ακόλουθε κάποιες αρχές. Οι αρχές και οι κανόνες αποτελεσματικής διοίκησης για τις σχολικές οργανώσεις είναι:

- Η αποδοτική διοίκηση εξαρτάται από την κατάλληλη οργάνωση. Ένα σύνολο ατόμων εργαζόμενα για ένα κοινό σκοπό αποτελούν ένα οργανισμό. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός με ειδικούς σκοπούς την προώθηση της γνώσης και την ανάπτυξη καθορισμένων στάσεων μεταξύ των μελών του. Για να επιτευχθεί αυτό είναι ανάγκη να υπάρχει κατάλληλος συντονισμός των λειτουργιών, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των ενδιαφερόντων, του

ενδιαφέροντος του σχολείου για τη σωστή λειτουργία του και την επίτευξη των στόχων του.

- Το σχολείο πρέπει να έχει προσδιορισμένη δομή και ένα σύστημα ηγεσίας η οποία να είναι δραστήρια και αποδοτική.
- Ένα αποδοτικό σχολείο πρέπει να διαθέτει και να έχει με σαφήνεια τους στόχους προσδιορισμένους και συγκεκριμένους, οι οποίοι να συνδέουν τα μέλη μεταξύ τους.
- Κάθε σχολείο οφείλει να προσπαθεί να διατηρήσει κάποιο μέτρο σταθερότητας αλλά και ευελιξίας στις τακτικές και τα προγράμματά του.
- Η συνεργασία είναι άκρως απαραίτητη για την αποδοτική λειτουργία ενός σχολείου.
- Το σχολείο είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα κατάλληλο μηχανισμό για το σχεδιασμό και την λήψη αποφάσεων. Πρέπει να υπάρχουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια τα οποία να στοχεύουν στην επιτυχία των συγκεκριμένων στόχων και των γενικών σκοπών του σχολείου.
- Το σχολείο για να σημειώσει ικανοποιητική πρόοδο, πρέπει να αναπτύξει έναν αντικειμενικό τρόπο περιοδικής αξιολόγησης των προγραμμάτων και των εφαρμογών του όπου με την ανατροφοδότηση όχι μόνο θα επιτυγχάνονται οι στόχοι και οι σκοποί αλλά θα βελτιώνονται επιπλέον. (Σαΐτης, 2005).

Να τονισθεί ότι πρέπει να αποφεύγεται για μια αποτελεσματική διοίκηση:

- Η έλλειψη σταθερότητας της σχολικής ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού.
- Δεν πρέπει τα διοικητικά στελέχη να προάγονται συνέχεια λόγω επιτυχίας από επίπεδο σε επίπεδο αλλά θα πρέπει να εξετάζεται αν θα τα καταφέρουν στα νέα ανώτερα καθήκοντα. Παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να προάγονται σε θέσεις που δεν τα καταφέρνουν αλλά στην προηγούμενη ανταποκρίνονταν στο έργο τους.
- Δεν πρέπει ο αριθμός των ατόμων που χρειάζονται για την εκτέλεση των αναγκών του σχολείου να είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος του απαραίτητου.
- Τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται υπεύθυνα για τα αποτελέσματα που δεν έχουν την δύναμη (εξουσία) να πετύχουν (Σαΐτης, 2005).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον σχολικό διευθυντή θα πρέπει να εξετάσουμε τα πέντε στοιχεία που συνθέτουν τον αποτελεσματικό Διευθυντή. Τα πέντε πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του ιδεώδους διευθυντή είναι να:

- 1- Δημιουργεί κλίμα ασφαλείας, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς φόβο ή περιθωριοποίηση.
- 2- Έχει καλή, συχνή, ειλικρινή και προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων.
- 3- Έχει σαφείς στόχους, σκοπούς και όραμα για το σχολείο του/της.
- 4- Διασφαλίζει ότι οι νόμοι και γενικότερα οι κανονισμοί του σχολείου εφαρμόζονται ίσα προς όλους τους μαθητές.
- 5- Υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές.

Αντίστοιχα, τα πέντε πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που υπηρετεί στο σχολείο σήμερα είναι να:

- 1- Τηρεί τους κανονισμούς, κανόνες και νόμους του σχολείου καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκοντας την επιτυχία της αποστολής του σχολείου.
- 2- Διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί του σχολείου εφαρμόζονται ίσα προς όλους τους μαθητές. Επιπλέον, να φροντίζει για την καλή κατάσταση και χρησιμοποίηση όλων των εγκαταστάσεων και υλικών του σχολείου.
- 3- Αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.
- 4- Διδάσκει και ασκεί διοικητικά καθήκοντα.
- 5- Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τα παιδιά (Γιασεμής, 2001)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 11: Εμπειρική Έρευνα

11.1. Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας θα αναδείξουμε το ρόλο του διευθυντή των ΣΔΕ και το στυλ ηγεσίας που θεωρεί ως πιο αποτελεσματικό . Από τη διατύπωση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας προκύπτει μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία συμβάλλουν στην οικοδόμηση της εικόνας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας καθώς και του στυλ ηγεσίας που απαιτείται σ'ένα τέτοιο σχολείο.. Τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι σχετικά με:

- Τον ρόλο και τα καθήκοντα ενός διευθυντού σχολείου φυλακών και κατά πόσο διαφέρει (αν διαφέρει) από τον αντίστοιχο ενός τυπικού σχολείου.
- Τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα ενός διευθυντού σχολείου φυλακών.
- Το στυλ ηγεσίας που θεωρεί πιο αποτελεσματικό σ'ένα τέτοιο σχολείο καθώς και στον ρόλο του ως ηγέτης ή μάνατζερ σε αυτό.
- Πόσο «ανοιχτός» θα πρέπει να είναι σε μια ενδεχόμενη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε κάποιους τομείς διοίκησης στο σχολείο.
- Αν ο ρόλος του θα πρέπει να περιορίζεται στην καθημερινότητα των εγκλείστων-μαθητών στο σχολείο μόνο ή και στην καθημερινότητά τους εκτός σχολείου(μέσα στη φυλακή).
- Αν θα πρέπει να είναι διαθέσιμος για συνεργασίες π.χ.με ΜΚΟ προκειμένου να υπάρξει μια «γέφυρα» με την κοινωνία και με δομές της.
- Και κατά πόσο μπορεί να συντελέσει στην ομαλή ένταξη/επανένταξη των εγκλείστων μαθητών στην κοινωνία μετά την αποφυλάκισή τους.

Οι θεματικοί άξονες στους οποίους βασίζονται τα ερωτήματα είναι οι εξής:

ΑΞΟΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας	1,2,3,4,7
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	5
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο	6
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου	8,9,10

11.2. Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης

Για η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Επιλέχθηκαν μέθοδοι και τεχνικές και ανάλυση δεδομένων που ταιριάζουν σε αυτή.

Η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για να γίνει μια σε βάθος έρευνα, γιατί μόνο μέσα από μια ποιοτική έρευνα μπορούμε να ερευνήσουμε σε βάθος το εξεταζόμενο πλαίσιο προκειμένου να επιτευχθεί σε βάθος η κατανόησή του. Η ποιοτική έρευνα, αν και έχει την τάση να προσαρμόζεται στο χώρο που διενεργείται, όπως είναι η υπό μελέτη σχολική μονάδα, διεξάγεται όμως με αυστηρό τρόπο, έπειτα από στρατηγικό σχεδιασμό (Mason,2003).

Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την ενασχόλησή μας με τα αληθινά υποκείμενα, (όπως ο διεθυντής,οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές-έγκλειστοι), την εξερεύνηση και την ερμηνεία της σχολικής τους καθημερινότητας, καθώς και την προσπάθειά μας να αντιληφθούμε πώς το υπό διερεύνηση θέμα συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνία , και οδηγεί στην ομαλή ένταξη/επανένταξη των εγκλειστων μετά την έκτιση της ποινής τους .

Το σημαντικότερο, όμως είναι, ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεισδύσει στην προσωπικότητα των ερευνώμενων, κατανοώντας τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχθεί. Να περιγράψει, να αναλύσει και να εξηγήσει τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε στη συνέχεια μέσω της επεξεργασίας των συλλεχθέντων στοιχείων και του προσωπικού αναστοχασμού του ερευνητή να παραχθούν εκείνες οι

κοινωνικές ερμηνείες, οι οποίες θα μπορούσαν να γενικευτούν και να βρουν ευρύτερη απήχηση (Mason,2003*Παρασκευοπούλου-Κόλλια,2008).

11.3. Μελέτη περίπτωσης

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στηρίχτηκε στη χρήση της μελέτης περίπτωσης, (single-case study) διερευνητικού τύπου (τυπολογία του Yin), ως μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εγγράφεται στο ρεπερτόριο της ποιοτικής παράδοσης για τη μελέτη ειδικών φαινομένων ή σπάνιων περιπτώσεων. Περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της αποτελεσματικής διοίκησης ενός σχολείου φυλακών. Ταυτόχρονα όμως θεωρείται και εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (educational case study), βάσει των κριτηρίων που ορίζει ο Bassey (2007) αφού διεξάγεται μέσα σε ένα περιορισμένο εκπαιδευτικό σκηνικό, για περιορισμένο χρόνο, αφορά τις πτυχές των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τα πρόσωπα που δρουν και τις σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμη μας βοηθά να συλλέξουμε δεδομένα που μας επιτρέπουν τη διερεύνηση σημαντικών χαρακτηριστικών ενός διευθυντή σχολείου φυλακών, την παραγωγή εύλογων ερμηνειών των ευρημάτων καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους.

Η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η περίπτωση που μελετάμε αποτελεί μια κατάσταση που ξεχωρίζει για τις κάποιες ιδιαίτερες όψεις, όπως είναι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών εγκλειστών(ενηλίκων). Ένας ερευνητής μπορεί να ασχοληθεί με μια περίπτωση λόγω της μοναδικότητάς της, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα, που η ένταξη των εγκλειστών-μαθητών είναι σημαντική, και η διαρροή τους σχεδόν μηδενική ή με το πώς περιγράφεται ένα ζήτημα μέσα από μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις, (Σαραφίδου, 2011), όπως η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μέσα από τις δραστηριότητες της και το άνοιγμά της στην κοινωνία.

Στο επίκεντρο βρίσκεται η λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή της. Για τη σύνθεση της συνολικής εικόνας έγινε η περιγραφή όλων των μερών που συνιστούν τη σχολική μονάδα, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο αυτή εντάσσεται. Το ζητούμενο είναι μια ολιστική περιγραφή, με στόχο την όσο το δυνατό πληρέστερη κατανόηση της σχολικής μονάδας που συνιστά την περίπτωση (Σαραφίδου, 2011). Οι Miles και Huberman (1994, όπ. αναφέρεται στο Robson, 2010) αναδεικνύουν τη σημασία του πλαισίου ή του περιβάλλοντος υπογραμμίζοντας ότι μια περίπτωση συμβαίνει πάντα

σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να μελετούμε περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους με τον τρόπο που το κάνει ένας ποσοτικός ερευνητής.

Μια τέτοια μεθοδολογία προτιμάται για έρευνα και αξιολόγηση όταν το φαινόμενο που πρέπει να μελετηθεί δεν είναι εύκολο να διακριθεί από το πλαίσιο και υπάρχουν περισσότερες μεταβλητές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από τα προβλεπόμενα σημεία δεδομένων. Η έρευνα δηλαδή μέσω της μελέτης περίπτωσης είναι πολυπαραγοντική και συνδυαστική, επιδέχεται διασταύρωση στοιχείων και τριγωνοποίηση μελετών. Ο Yin (2009) τονίζει ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική αναζήτηση που:

- Ερευνά σε βάθος ένα σύγχρονο φαινόμενο και στο πλαίσιο, στο οποίο εμφανίζεται ειδικότερα όταν
- Τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του ευρύτερου πλαισίου δεν είναι ξεκάθαρα προφανή
- Επωφελείται από την ανάπτυξη προηγούμενου θεωρητικών παραδοχών για την καθοδήγηση της συλλογής στοιχείων και της ανάλυσης.

Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι τη διεξαγωγή πιο αυστηρά δομημένων και υγιών μελετών περίπτωσης υψηλής ποιότητας συντελούν οι ερευνητικοί σχεδιασμοί και οι αρχές συλλογής δεδομένων. Τόσο το πρωτόκολλο έρευνας όσο και οι τρεις αρχές α) της χρήσης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων, β) της δημιουργίας βάσης δεδομένων και γ) της διατήρησης μιας αλυσίδας αποδεικτικών στοιχείων αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης προβλημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Μια επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό για τη συγκέντρωση και αξιολόγηση πολλαπλών δεδομένων στο πλαίσιο ενός σχεδίου ή προγράμματος μελέτης. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, και ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα, θεωρείται ότι εμπεριέχει σημαντικές επεξηγηματικές μεταβλητές. Το γενικότερο πλαίσιο και οι ιδιαίτερες συνθήκες που υπάρχουν σ'ένα σχολείο φυλακών, στο οποίο δραστηριοποιείται και δρα ο διευθυντής και οι δάσκαλοι του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όσο και στην επανένταξη των εγκλείστων-μαθητών στην κοινωνία, όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης προκύπτουν συμπεράσματα που δεν οδηγούν φυσικά σε γενικεύσεις, αλλά που προσδιορίζουν κατ' αναλογία το προφίλ, τις στάσεις, και τις συμπεριφορές του διευθυντή ενός σχολείου φυλακών. Για να έχει αξία μια μελέτη περίπτωσης, πρέπει να περιλαμβάνει τη συλλογή εκτεταμένων δεδομένων από το άτομο ή την ομάδα που εξετάζεται. Για την πληρέστερη περιγραφή και την σε βάθος κατανόησή της απαιτούνται πολλαπλές μέθοδοι συλλογής υλικού και ανάλυσης, όπως και πολλαπλές πηγές άντλησης πληροφοριών. Το είδος των δεδομένων και οι μέθοδοι συλλογής εξαρτώνται από τη φύση της περίπτωσης που μελετάται (Yin, 2009). Τυπικά, ενδεικτικά στοιχεία για τις μελέτες περίπτωσης μπορούν να αντληθούν από τις ακόλουθες έξι πηγές: α) τεκμήρια β) αρχειακά έγγραφα γ) συνεντεύξεις δ) άμεση παρατήρηση ε) συμμετοχική παρατήρηση και στ) φυσικά αντικείμενα (Yin, 2009). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σ' ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση και να αναγνωρίσει ή να προσπαθήσει να οργανώσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνα του .

11.4. Σχεδιασμός και Παρουσίαση των Εργαλείων Έρευνας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας έπρεπε να σχεδιαστούν τα εργαλεία, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα εργαλεία αυτά θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας ποιοτικού χαρακτήρα έρευνας, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης. Έτσι και τα ερευνητικά εργαλεία με τη σειρά τους θα έπρεπε να έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού και τη συμμετοχική παρατήρηση. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών ή αλλιώς άτυπων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για να φωτίσουν πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και να ενισχύσουν την ποιότητα του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης. Όσον αφορά στα γραπτά τεκμήρια που αντλήθηκαν από το αρχειακό υλικό του σχολείου, αυτά προσεγγίστηκαν μέσω της κριτικής ανάγνωσης.

Ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος θεμελίωσης της εγκυρότητας της μελέτης περίπτωσης και αντιμετώπισης του συνολικού προβλήματος της αξιοπιστίας της αποτελεί το πρωτόκολλο (παράρτημα), διότι ενισχύει και ενδυναμώνει τη συνολική

ποιότητα και αποδοτικότητα της συλλογικής του ερευνητικού υλικού της. Το πρωτόκολλο είναι μια τυποποιημένη ατζέντα για την ερευνητική γραμμή του ερευνητή , περιέχει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και παράλληλα δρα και ως υποβοήθημα μνήμης για τον ερευνητή. Για την εκπόνηση του μεθοδολογικού εργαλείου (πρωτοκόλλου) της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο ο οδηγός « Case study research» του Robert Yin (2009).

Κεφάλαιο 12: Μεθοδολογία της έρευνας

12.1. Η σχολική μονάδα ως το υπό μελέτη αντικείμενο

Η σχολική μονάδα, στην οποία διερεύνησα το ρόλο του διευθυντή καθώς και το στυλ διοίκησης που ασκείται σ' αυτή ώστε τα επιτευχθούν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά αποτελέσματα, είναι ένα ΣΔΕ το οποίο στεγάζεται μέσα στο χώρο της φυλακής σε ανεξάρτητο όμως κτήριο, το οποίο και συνδέεται με το κατάστημα κράτησης με έναν διάδρομο φυλλασσόμενο πάντα από τους φύλακες υπηρεσίας. Βρίσκεται στην περιοχή της κεντρικής Ελλάδας όπως αναφέρθηκε, και συγκεκριμένα λίγα χιλιόμετρα εκτός της πόλης. Είναι ένα σχετικά προσεγμένο κτήριο, αρκετά φωτεινό, με υποδομές σύγχρονες και αρκετά ικανοποιητικές, που σίγουρα δε θυμίζει σε κανέναν-όταν είναι εκεί- ότι βρίσκεται σε κατάστημα κράτησης. Υπάρχει το γραφείο του διευθυντή, το γραφείο των καθηγητών, τρεις αίθουσες διαδασκαλίας και μια τέταρτη που εκεί διδάσκονται τεχνολογία ή τους γραμματισμούς τους με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Όλες οι αίθουσες εκτός από το φυσικό φωτισμό που δίνουν τα παράθυρα, φωτίζονται ικανοποιητικά από τις έξι μακριές λάμπες φθορίου οροφής. Η θέρμανση όλων των αιθουσών γίνεται με καλοριφέρ και τόσο ο εξαερισμός όσο και η ακουστική τους είναι ικανοποιητική. Ως προς τις πρακτικές ασφαλείας, οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω, όπως προβλέπεται σε περίπτωση κινδύνου και σε όλα τα κτίρια υπάρχουν σημεία πυροσβεστικών φωλεών.

Υπάρχει ακόμη και μια αίθουσα βιβλιοθήκης, αρκετά ευρύχωρη και αρκετά ενημερωμένη σε τίτλους βιβλίων. Υπεύθυνοι στη βιβλιοθήκη είναι δύο μαθητές που εναλλάσσονται μεταξύ τους. Ο χώρος αυτός φιλοξενεί και κάποιες από τις εκδηλώσεις του σχολείου. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη και διάθεση από τους μαθητές να δανείζονται βιβλία και αυτό που εντυπωσιάζει είναι πραγματικά πόσο πολύ σέβονται τον χώρο της βιβλιοθήκης αλλά και γενικότερα τον χώρο του σχολείου. Δεν υπάρχει κάποιος χώρος που να φιλοξενεί τις γιορτές που διοργανώνονται (λόγω εθνικών επετείων κτλ), με αποτέλεσμα αυτές να διεξάγονται στο μεγάλο κεντρικό χώλ του σχολείου. Φυσικά υπάρχουν και δύο τουαλέτες, που είναι μάλιστα σε πολύ καλή κατάσταση. Όλοι οι τοίχοι φιλοξενούν αντίγραφα πινάκων γνωστών ελλήνων ζωγράφων. Στην είσοδο του σχολείου υπάρχει η θέση του φύλακα, ο οποίος και βρίσκεται εκεί καθ' όλη τη λειτουργία του σχολείου. Έξω από το σχολείο υπάρχει ένας

χώρος λίγων τετραγωνικών μέτρων(αλλά αρκετών για το μαθητικό δυναμικό) που χρησιμοποιείται ως αύλειος χώρος.Ένα μέρος της αυλής έχει σκέπαστρο και υπάρχουν κάτω από αυτό τέσσερα ξύλινα παγκάκια,πολύ καλά βιδωμένα στο έδαφος.Εκεί επιλέγουν να κάθονται στα διαλείμματα οι μαθητές,αν και οι πλειοψηφία τους δεν επιλέγουν να απομακρύνονται από το εσωτερικό του σχολείου ,ούτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.Ολόκληρος ο αύλειος χώρος αλλά και το κτήριο του σχολείου είναι περιφραγμένα με μαντρότοιχο πάνω στον οποίο υπάρχουν συρματοπλέγματα.Σε κάθε γωνεία αυτού του τοίχου υπάρχει και το φυλάκειο με τον φύλακα υπηρεσίας μέσα σε αυτό.Ίσως είναι τα μόνα στοιχεία,που θυμίζουν σε κάποιον ότι βρίσκεται σε σχολείο φυλακής.

Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αποτελείται από περίπου 80 μαθητές, από τους οποίους το 80% είναι αλλοδαποί και το 20% Έλληνες . Το 90% των αλλοδαπών μαθητών είναι από την Αλβανία,ενώ το υπόλοιπο 20% είναι από τη Βουλαγαρία,τη Ρουμανία και κάποιες αραβικές χώρες(Αλγερία ,Μαρόκο και Ιράκ κυρίως). Στο σχολείο εργάζονται 10 εκπαιδευτικοί (6 γυναίκες και 4 άνδρες).Μεταξύ τους υπάρχουν και τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (φυσικής αγωγής, καλλιτεχνικών, αγγλικής γλώσσας,ηλεκτρονικών υπολογιστών).

Η πρώτη επαφή με το σχολείο έγινε στο παρελθόν και με τη βοήθεια του Διευθυντή, με τον οποίον η ερευνήτρια είχε γνωριστεί,καθώς εργαζόταν στο συγκεκριμένο ΣΔΕ ως ωρομίσθια καθηγήτρια ελληνικής γλώσσας. Αυτή ήταν η δεύτερη ουσιαστικά επαφή της ερευνήτριας με τον χώρο του σχολείου ,μετά την ολοκλήρωση της συνεργασίας της με αυτό.Συγκεκριμένα ο Διευθυντής του σχολείου, είχε παρουσιάσει και στο παρελθόν και τώρα τη σχολική μονάδα, ως ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, ένα σχολείο με μεγάλο αριθμό εγκλειστων-μαθητών, όπου η ένταξή τους είναι αποτελεσματική και η σχολική διαρροή εξαρτάται αποκλειστικά από τις μεταγωγές των μαθητών σε άλλα καταστήματα κράτησης της χώρας.Οι μεταγωγές άλλωστε αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του χώρου της εκπαίδευσης των κρατουμένων.

Ο διευθυντής του σχολείου και «*φύλακας (gate keeper)του χώρου*» (Πηγιάκη, 1988, σ. 87) ήταν φιλικός και επέδειξε από την πρώτη στιγμή διάθεση συνεργασίας, επιτρέποντας στην ερευνήτρια την είσοδο στο σχολικό χώρο, χωρίς να χρειαστεί να καταβληθεί από μέρος της ιδιαίτερη διαπραγματευτική προσπάθεια. Αποδέχτηκε άμεσα και με ενθουσιασμό την ερευνητική πρότασή της και την ιδέα παραμονή της

στο χώρο του σχολείου, στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού. Ο Διευθυντής λειτούργησε ως « πρόσωπο κλειδί» (Λυδάκη, 2001, σ. 165), καθώς ανάλαβε να συστήσει την ερευνήτρια στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να δικαιολογήσει την παρουσία της στο χώρο, ώστε «να είναι καταληπτή και παραδεκτή από κάθε μέλος της κοινότητας» (Φιλίας, 1996, σ.10). Ανέλαβε, επίσης, και το ρόλο του «ανάδοχου(sponsor) και υποστηρικτή της έρευνας» (Πηγιάκη, 1988, σ. 119) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας, παρέχοντας ηθική και υλική υποστήριξη.

Από τη μεριά της ερευνήτριας έπρεπε να φροντίσει να οικοδομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, καθώς πρωτεύον μέλημα του ερευνητή είναι σύμφωνα με την (Πηγιάκη, 1988, σ.123), « να νικήσει το φόβο των δρώντων προσώπων και να γίνει αποδεκτός στην κοινωνική σκηνή». Τις πρώτες επισκέψεις της στο χώρο του σχολείου, κατέβαλε προσπάθεια γνωριμίας με το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η παρουσία της στο χώρο φρόντιζε να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική, αποφεύγοντας τη διατύπωση αξιολογικών σχολίων ή κρίσεων που αφορούσαν σε άτομα γεγονότα που σχετίζονταν με την υπό μελέτη σχολική μονάδα και τηρώντας ταυτόχρονα εκείνη την απόσταση ασφαλείας, που θα της διασφάλιζε την εγκυρότητα του ερευνητικού υλικού. Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ασφαλείας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι πολύ σημαντική, ώστε η παρουσία του ερευνητή να μη θεωρείται «αξιολογική επίσκεψη » και οι παρατηρούμενοι να απενεργοποιούν τις άμυνές τους και να δρουν ανεπηρέαστοι , ξεχνώντας την ύπαρξή του (Φιλίας, 1996; Μάγος, 2005).

12.2. Συμμετοχική παρατήρηση

Για την ενίσχυση του επιπέδου αξιοπιστίας της έρευνας εκτός από τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, για να διασταυρωθούν λόγια και πράξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, η οποία είναι μια θεμελιώδης και ιδιαίτερα σημαντική μέθοδος σε όλη την ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει ο Φιλίας(1997,σ.97), «πολλές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται από τους παρατηρούμενους ως δεδομένες, αποτελούν τόσο πολύ«δεύτερη φύση», ώστε δεν γίνονται συνειδητές και δεν είναι δυνατό να εκφραστούν λεκτικά». Έτσι όποιο κι αν είναι το πρόβλημα ή η προσέγγιση «στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης» (Cohen & Manion,1994,σ.153).

Ο σκοπός του συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης κατά τους Cohen & Manion & Morrison (2003), είναι ο ερευνητής να εξερευνήσει και να αναλύσει τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής της μονάδας που αποτελεί φαινόμενο παρατήρησης, προκειμένου να προβεί σε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών θεωρούνται πολυπαραγοντικοί, ενταγμένοι στο συνολικό παιδαγωγικό και οργανωτικό ρόλο τους μέσα στο οργανοσυστημικό πλαίσιο που υπηρετούν, το οποίο και παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες. Ένα άλλο στοιχείο που κάνει την παρατήρηση σημαντική είναι ότι απαιτεί λιγότερη ενεργητική συμμετοχή εκ μέρους των παρατηρούμενων σε σχέση με άλλες μεθόδους. Είναι φυσικό και παρατηρείται κάποιες φορές οι άνθρωποι που ξέρουν ότι τους παρακολουθούν να αλλάζουν συμπεριφορά. Παρόλα αυτά όμως, είναι συνήθως πιο εύκολο για τους ανθρώπους να λένε τα πράγματα διαφορετικά από ότι είναι, παρά να τα κάνουν διαφορετικά από ότι συνηθίζουν.

Ο Spradley (1980) διακρίνει εννέα διαστάσεις για τις οποίες μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα, που είναι: 1) ο χώρος, 2) τα δρώντα πρόσωπα, 3) οι δραστηριότητες, 4) τα αντικείμενα, 6) τα γεγονότα, 7) ο χρόνος, 8) οι στόχοι και 9) τα συναισθήματα. Οι Wallen και Fraenkel (2011, σ. 434) συστήνουν στον ερευνητή της μελέτης περίπτωσης σχολικών μονάδων να παρατηρεί και να συγκεντρώνει πληροφορίες για : α) τις στρατηγικές διδασκαλίας, β) το στυλ διοίκησης, γ) τις σχολικές δραστηριότητες, δ) τη γονική παρέμβαση, ε) τη στάση του οργανισμού, στ) τις δραστηριότητες στην τάξη και να προχωράει σε πλούσια περιγραφή αυτών. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης οι κύριοι θεματικοί άξονες με τους οποίους οργανώθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ήταν ένας συνδυασμός των διαστάσεων του Spradley (1980) και των Wallen και Fraenkel (2011).

Προκειμένου η ερευνήτρια να καταγράψει όλο το φάσμα λειτουργίας του σχολείου και να σκιαγραφήσει το πλήρες προφίλ του, επεδίωξε τη συχνή παρουσία και παραμονή της στο χώρο του σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της πρωϊνής λειτουργίας του. Έτσι, ακολουθώντας μια σειρά χρήσιμων προτάσεων του Lofland (1971, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007) για τη συλλογή και καταγραφή των σημειώσεων πεδίου, η ερευνήτρια φρόντιζε να καταγράφει τις σημειώσεις της στη λεπτομερή μορφή τους το συντομότερο δυνατό μετά την παρατήρηση, ώστε να μην επέλθει η λήθη των πληροφοριών, η οποία και επιταχύνεται με την πάροδο του

χρόνου. Επίσης φρόντιζε οι σημειώσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο πλήρεις, ώστε να μπορέσει στηριζόμενη σε αυτές να ανακαλέσει στη μνήμη της με επάρκεια, μετά από μήνες, μια ζωντανή εικόνα ενός οποιουδήποτε περιγραφόμενου γεγονότος.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν άμεση και έγινε τόσο με τη χρήση δομημένης φόρμας παρατήρησης όσο και με τη μορφή σημειώσεων πεδίου, οι οποίες θα επέτρεπαν μια πιο πλήρη προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου, χωρίς να λειτουργούν περιοριστικά στην ποσότητα και ποιότητα των καταγραφών. Χρησιμοποιήθηκε μια χρονολογική σειρά σημειώσεων και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την πληρέστερη και λεπτομερειακή καταγραφή των γεγονότων και των συνθηκών. Η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν επί τόπου, κατά τη διάρκεια των γεγονότων με τη μορφή σημειώσεων σε συμπυκνωμένη μορφή και τη χρήση συντομογραφιών. Ο βασικός σκοπός της καταγραφής αυτού του τύπου ήταν να υπενθυμίσει την ερευνήτρια τι ακριβώς είχε γίνει, όταν έγραφε τις λεπτομερείς σημειώσεις. Ο Baker (1988) χαρακτηρίζει αυτές τις καταγραφές ως «σπινθήρες μνήμης», που βοηθούν στην ανάκληση του ποιος ήταν εκεί, κάθε ασυνήθιστης λεπτομέρειας του φυσικού σκηνικού, σημαντικών αυτολεξεί σχολίων, ανακολουθιών κ.ά.

12.3. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων, η καταγραφή και επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση, ο έλεγχος των κατηγοριών και η κριτική ανάλυση των δεδομένων έγιναν βάσει δέκα συνολικά ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις οποίες πήραμε σε διαφορετικούς χρόνους, σε διάστημα έξι μηνών. Οι συνεντεύξεις αποτελούν μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003).

Οι συνεντεύξεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο με επιλογή του ημιδομημένου τύπου, με ανοιχτές ερωτήσεις, για περισσότερη ελευθερία και ευελιξία αλλά και κάποιες κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις χωρίς να είναι απόλυτα σχεδιασμένες και δομημένες, ήταν κατανεμημένες σε άξονες και έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή ν' αναπτύξουν τις απόψεις τους. Η χρήση της συνέντευξης όταν υπάρχει εστίαση στη διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale & Brinkmann, 2009), φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της έρευνας. Μετά από

τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τη συνεχή επεξεργασία της δομής και του περιεχομένου των ερευνητικών εργαλείων, σχεδιάστηκαν οι άξονες των συνεντεύξεων και οι τελικές φόρμες παρατήρησης.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993, σ.128) ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Ο εξεταζόμενος ευκολότερα δέχεται να συζητήσει και να εκφράσει τις απόψεις του προφορικά, παρά να καθίσει να διαβάσει και να απαντήσει σε κάποιον άγνωστο γραπτώς. Άλλο βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι, ο ερευνητής μπορεί πιο άνετα –σε σχέση με το ερωτηματολόγιο- να εξηγήσει στον εξεταζόμενο το σκοπό της έρευνας, να διεγείρει το ενδιαφέρον του για συνεργασία και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος καταλαβαίνει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και ότι δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Επίσης, η άμεση και η προσωπική επικοινωνία *ερευνητή –εξεταζόμενο* μας επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων . Οι πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις μου πρόσφεραν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής μου κατεύθυνσης, αφού έπαιρνα συνέχεια ενδιαφέρουσες αποκρίσεις.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1993,σ.129) δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η συνέντευξη *«δεν είναι απαλλαγμένη σαφών μειονεκτημάτων. Η άμεση αλληλεπίδραση εξεταστή, εξεταζόμενου κάνει την όλη διαδικασία της συνέντευξης πιο ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και στη μεροληψία τόσο του εξεταστή όσο και του εξεταζόμενου, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγμένων πληροφοριών. Η συνέντευξη όπως και κάθε άλλη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, καθορίζεται και από ασύνειδους ψυχοδυναμικούς παράγοντες, όπως προσωπικές ανάγκες, προκαταλήψεις κ. α. με αποτέλεσμα και τα δυο εμπλεκόμενα μέρη να ερμηνεύουν την συνδιαλεκτική με το δικό τους τρόπο»*.

Για αυτό κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, έγινε προσπάθεια να μη διαφανεί εκ μέρους της ερευνήτριας κάποια διάθεση υποκειμενικότητας ή μεροληψίας για πτυχές του ερευνώμενου θέματος. Κατεβλήθη προσπάθεια να ενισχυθεί η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης, τηρώντας όμως παράλληλα επαγγελματικότητα, η οποία θα προφύλασσε από το να διαφανεί κάποια προσωπική προτίμηση της ερευνήτριας στις απαντήσεις τους. Επιδιώχθηκε να επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στο πόσο μιλούσε και πόσο άκουγε (Maison,2003,σ.105-106), διατηρώντας μια ροή στη

συζήτηση, ώστε να κρατά τον συνεντευξιαζόμενο σε εγρήγορση και σε διάθεση να εκφράσει τις απόψεις του. Έτσι έχουμε πάντα στο νου μας αυτά που λέει ο Παρασκευόπουλος ως μειονεκτήματα της συνέντευξης.

Έτσι λοιπόν, ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας προσδιόρισαν και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Επιλέχθηκε όπως αναφέραμε ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης, ο οποίος αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη και με μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά ερωτήσεων μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008). Η οργάνωση δε μιας συνέντευξης μπορεί να κινηθεί σε έναν άξονα από την μη-δομημένη, «ανοιχτή» ή σε «βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη προκαθορισμένων ερωτημάτων και προκαθορισμένης ερευνητικής στάσης (Λάζος, 1998, σ. 293· Σαραφίδου, 2011).

Μεταξύ των δύο αυτών πόλων βρίσκεται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη. Η συνέντευξη αυτού του είδους, προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, που μπορεί να τροποποιηθούν με βάση την αντίληψη του ερευνητή για το ποια είναι η καταλληλότερη (Σαραφίδου, 2011). Επίσης η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί ν' αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις, ενώ κάποιες ερωτήσεις μπορούν να παραλειφθούν ή να συμπεριληφθούν πρόσθετες. Έτσι, έγιναν προγραμματισμένες συναντήσεις, με κάθε έναν εκπαιδευτικό χωριστά, με σκοπό να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις προθέσεις, τις προσδοκίες τους.

Οι ερωτήσεις ήταν τριών κατηγοριών :

α) Ανοιχτού τύπου, οι οποίες άφηναν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως περιορισμούς, συνέβαλαν στη δημιουργία επαφής και επέτρεπαν την σωστότερη εκτίμηση για τα πιστεύω των ερωτηθέντων (Cohen & Manion & Morrison, 2007).

β) Κλειστού τύπου, οι οποίες είναι περιγραφικές και συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις, όπως το μορφωτικό επίπεδο, χρόνια υπηρεσίας και

γ) Ερωτήσεις γνώμης, οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση των στάσεων/απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη στάση/πολιτική που θα πρέπει να ακολουθεί ένας διεθντής σχολείου φυλακών. Βάσει της τυπολογίας ερωτήσεων του Patton (1990)

στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις *γεγονότων*, που αφορούσαν στην περιγραφή γεγονότων και κυρίως ερωτήσεις *γνώμης* και ερωτήσεις *στάσεων-εμπειριών*, που στόχευαν στη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου, σε αναφορά με όλες τις παραμέτρους.

Θα έπρεπε πάλι επίσης να αναφέρουμε, ότι η συνέντευξη, κατά τους (Cohen & Manion & Morrison, 2007) επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης ως μέθοδος δεν είναι χρονοβόρα. Ως πρόβλημα της συνέντευξης, όπως ειπώθηκε παραπάνω, θεωρείται η προκατάληψη και η έλλειψη εγκυρότητας. Έτσι προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος αριθμός εγκυρότητας, κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι απόλυτα σαφείς ενώ παράλληλα ζητήθηκε η γνώμη τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών.

Η κάθε συνέντευξη πραγματοποιούνταν πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) χωρίς την παρουσία τρίτου ατόμου στο χώρο. Αυτή η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρεί και την εξωλεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προφορικών αποκρίσεών τους. Ο Robson (2010) τονίζει ότι οι μη λεκτικές ενδείξεις μεταφέρουν μηνύματα, τα οποία μπορούν κάποιες φορές να αλλάξουν ή ακόμη να αντιστρέψουν το νόημα των αποκρίσεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, έπειτα από προσυνεννόηση, με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ώρες των «κενών» ωρών τους, προκειμένου να μη διαταραχθεί η συνολική ροή του σχολικού προγράμματος και να υπάρχει ευχέρεια χρόνου από μέρους τους. Ως χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η βιβλιοθήκη του σχολείου. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε κατά μέσο όρο είκοσι λεπτά, χρόνος υπολειπόμενος του ενδεικτικού χρόνου των τριάντα λεπτών, που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Robson, 2010).

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, όπως προτείνεται και από τη βιβλιογραφία (Cohen et al. 2007 Kvale & Brinkmann, 2009), έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δόθηκαν

εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή – ηχογράφηση – της συνέντευξης. Υπογραμμίστηκε ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτήσεων και ότι είχαν την επιλογή να τερματίσουν τη συνέντευξη και να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή έκριναν οι ίδιοι σκόπιμο, για προσωπικούς λόγους(BERA, 1992). Έγινε σαφές ότι δεν θα υπήρχε δυνατότητα διαγραφής ειρημένων λέξεων και φράσεων, οι οποίες και αποτελούν μέρος του καταγεγραμμένου ερευνητικού υλικού της συνέντευξη.Αξιοσημείωτο είναι ότι συμμετείχαν με χαρά όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ,αν και πιεσμένοι από τα καθήκοντά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από την έναρξη της συνέντευξης, όλοι οι συμμετέχοντες ζήτησαν να ρίξουν μια γρήγορη ματιά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης και όταν ένιωσαν ασφαλείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της συνέντευξης.

Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη συναίνεση των συνεντευξιζομένων, με τη βοήθεια ενός αξιόπιστου και υψηλής ευκρίνειας ψηφιακού καταγραφέα. Επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι σύμφωνα με τη Mason(2003), η ροή των στοιχείων είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του συνεντευκτή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα, όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του. Ο δε συνεντευκτής έχει μεγαλύτερη ελευθερία ως προς τη σειρά που θέτει τις ερωτήσεις, την ακριβή διατύπωσή τους- διότι η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν επεξηγήσεις- και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνει στα διάφορα θέματα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις των ερωτώμενων (Robson (2010).

Για την ενορχήστρωση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια μορφή γραπτής υπόμνησης, ένας οδηγός συνέντευξης (βλ. παράρτημα), ο οποίος διαμορφώθηκε με ιδιαίτερη επιμέλεια, καθώς επισημαίνει ο Ribbins (2007, σ.215), « *οι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαιτέρως όταν αυτές πραγματοποιούνται μια κι έξω, πρέπει να*

σχεδιάζονται λεπτομερώς ». Ο οδηγός συνέντευξης διαρθρώθηκε στους παρακάτω θεματικούς άξονες, που περιλάμβαναν συναφή ερωτήματα και υποερωτήματα.

ΑΞΟΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας	1,2,3,4,7
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	5
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο	6
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου	8,9,10

Ο οδηγός και οι ερωτήσεις της συνέντευξης δομήθηκαν με αφετηρία τους σκοπούς της έρευνας και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων ελήφθησαν υπόψη οι βασικές οδηγίες για τη διενέργεια συνεντεύξεων που διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία (Kvale & Brinkmann, 2009 BERA, 1992). Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις της συνέντευξης να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να είναι σύντομες , σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα (Kvale & Brinkmann, 2009),να μην περιέχουν ανακρίβειες και αμφιλεγόμενα σημεία και να μη βασίζονται σε υποθέσεις(Cohen et al. 2007). Ήταν κλιμακούμενες και βασική επιδίωξη ήταν να προάγουν μια θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων, να διατηρούν τη ροή της συνέντευξης και να προκαλούν τα υποκείμενα να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (Kvale & Brinkmann, 2009).

Κατά τη ροή των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Ακόμη και σε μεμονωμένες περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες παρέκκλιναν από το θεματικό πλαίσιο του οδηγού συνέντευξης, απέφευγε να τους «επαναφέρει ευγενικά», (Cohen et al. 2007) κρίνοντας πως αυτό είναι προς το συμφέρον της έρευνας. Η ερευνήτρια επέλεξε να τηρήσει αυτή τη στάση, λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα της έρευνας και της ερευνητικής αξίας των βιωματικών

αφηγήσεων, ιδεών, συναισθημάτων και προσδοκιών των συμμετεχόντων ως δεδομένων.

Γενικά οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ομαλά και απρόσκοπτα, μέσα σ' ένα κλίμα οικειότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οριοθετημένης ως προς το βαθμό φιλικότητας προς τον ερωτώμενο, καθώς οι επισημαίνουν ότι η προσέγγιση του ερευνητή θα πρέπει να είναι φιλική, αλλά όχι στενά συντροφική. Ο ερευνητής πρέπει να δημιουργεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, να τιμά την ιδιωτικότητα των πληροφορητών, εάν θέλει να εξασφαλίσει τη συλλογή αληθών και πλούσιου πληροφοριακού φορτίου δεδομένων. Μια καλή επαφή δημιουργείται με την προσεκτική/ενεργητική ακρόαση, με έναν συνεντευκτή να δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Οι ίδιοι συγγραφείς (2009, σ. 271) τονίζουν ότι τόσο η ερευνητική συνέντευξη όσο η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού εντός του πλαισίου της, είναι μια τέχνη, την οποία ο κάθε ερευνητής, που επιθυμεί να διεξάγει μια επαρκή ποιοτική έρευνα, πρέπει να κατέχει

12.4. Άτυπες συνεντεύξεις

Πρόκειται για απρογραμμάτιστες, μη ηχογραφημένες συγκυριακές συνεντεύξεις, οι οποίες συγκαταλέγονται στα φυσικά ενυπάρχοντα εμπειρικά υλικά. Η ερευνήτρια συχνά εμπλέκονταν σε ευκαιριακές συνομιλίες ή άτυπες συνεντεύξεις, ανεπίσημες συζητήσεις, οι οποίες λάμβαναν χώρα κυρίως την ώρα του διαλείμματος ή στα «κενά» των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, προκειμένου να συλλέξει υλικό που θα εμπλούτιζε το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και θα ενίσχυε την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όσο διαρκούσαν οι συνομιλίες, έθετε ερωτήματα, ζητούσε διευκρινήσεις για τα θέματα που αναπτύσσονταν και κρατούσε νοερές σημειώσεις (mental notes) ορισμένων λέξεων-κλειδιών. Ως άλλη σκανδάλη όπλου, αυτές οι λέξεις-κλειδιά ενεργοποιούσαν τη μνήμη της κατά την λεπτομερή καταγραφή των συνομιλιών, η οποία και πραγματοποιούνταν εντός εικοσιτεσσάρων ωρών .

12.5. Γραπτά τεκμήρια (documentation)

Τα γραπτά τεκμήρια διαδραματίζουν σαφή ρόλο στη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης. Η αξία τους έγκειται, σύμφωνα με τον Fitzgerald στο γεγονός ότι προσφέρουν στον ερευνητή ένα φακό, προκειμένου αυτός να προχωρήσει σε ερμηνείες γεγονότων και να αποκτήσει επίγνωση της σχέσης μεταξύ του γραπτού και άγραφου, του ομιλούμενου και του πραγματικού, του δημόσιου και ιδιωτικού, του παρελθόντος και του παρόντος. Τα γραπτά τεκμήρια ή αλλιώς ντοκουμέντα είναι κοινωνικά προϊόντα, αποτελούν πλευρές της κοινωνικής ζωής και εκφράζουν την επίσημη άποψη (Πηγιάκη, 1988, σ. 135).

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης πληροφοριακό υλικό αντλήθηκε από το αρχειακό υλικό του σχολείου και από έντυπα του τοπικού τύπου. Οι γραπτές αυτές πηγές είναι μια φωνή παρελθόντων γεγονότων και δραστηριοτήτων και παρέχουν στον ερευνητή ένα πεδίο ενόρασης σε αυτά. Του ανοίγουν ένα άλλο παράθυρο, προκειμένου εκείνος να διαβάσει ανάμεσα στις γραμμές του επίσημου λόγου και να τριγωνοποιήσει τις πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ερωτηματολογίων.

12.6. Τριγωνισμός ή Τριγωνοποίηση (triangulation)

Η τριγωνοποίηση συνίσταται για όλα τα σημαντικά θέματα, είναι πολύτιμη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική και την προσδιορίζεται ως *«ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου»*. Η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού αναπτύχθηκε από τον Denzin στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών ποιοτικών ερευνητών να αναπτύξουν ένα σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού.

Με την τριγωνοποίηση εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μεθόδων συλλογής δεδομένων από ποικίλες πηγές, πληροφορίες, τεκμήρια και τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων. Έχει ως συνέπεια τον έλεγχο των συμπερασμάτων και την επαλήθευση της ίδιας πληροφορίας μέσω διαφορετικών ανθρώπων (Yin, 2003). Αυτό δίνει στο μέτρο του δυνατού, πολλαπλές προοπτικές στα στοιχεία που πρέπει να συλλεχθούν, αλλά και πολλούς τύπους πληροφοριών που θα μπορούσαν να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν σύμφωνα με τις ενδείξεις σε ένα θέμα.

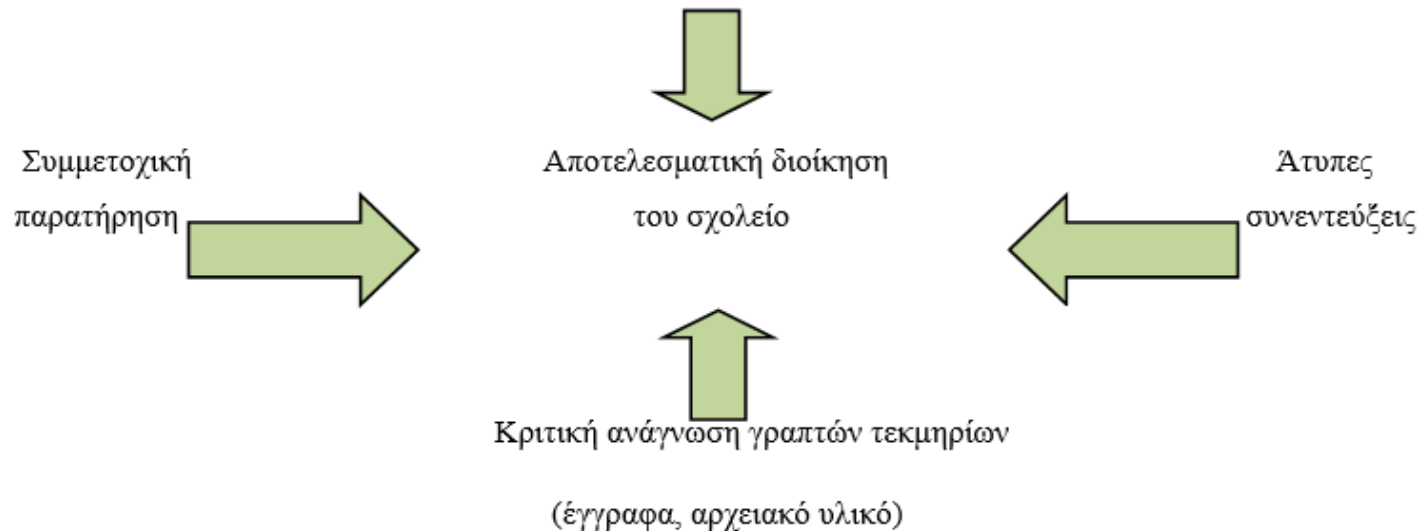
Η διασταύρωση (triangulation) στην παρούσα έρευνα θα επιτευχθεί με την εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων για να εξεταστεί το πρόβλημα: σε βάθος συνεντεύξεις,

διακριτική παρατήρηση, γραπτά τεκμήρια και βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε οι ίδιες πληροφορίες να επιβεβαιωθούν από διαφορετικές πηγές. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά. Οι αναφορές από τις ανεπίσημες συνεντεύξεις εμπλούτισαν το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και ενίσχυσαν την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης, καθώς μπορούσαν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν άλλες θέσεις ή ακόμη και να αποκαλύψουν αντιφάσεις. Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι περισσότερο πειστική και ακριβής, εάν βασίζεται σε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Στο σχήμα που ακολουθεί, απεικονίζεται σχηματικά η σύγκλιση πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων της μελέτης περίπτωσης του συγκεκριμένου ΣΔΕ Δικαστικών Φυλακών .

**Μεθοδολογικό πλάνο σύγκλισης- συγκέντρωσης αποδεικτικών
στοιχείων μελέτης περίπτωσης**

(Τριγωνοποίηση μονής μελέτης περίπτωσης ΣΔΕ Δικαστικών Φυλακών)

Ημι- δομημένες συνεντεύξεις (διευθυντής, εκπαιδευτικοί)



Σχήμα : Μεθοδολογικό πλάνο σύγκλισης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων ((προσαρμοσμένο από το COSMOS Corporation, όπ. αναφ. στο Yin, 2009)

Κεφάλαιο 13 : Πλαίσιο έρευνας

13.1. Διευθυντής σχολείου σε κατάσταση κρίτησης (το προφίλ του)

Ο διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας υπηρετεί τα τέσσερα τελευταία χρόνια σε αυτήν. Είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός με πολυετή εκπαιδευτική πείρα στην τυπική εκπαίδευση (18 έτη). Δεν είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, όμως έχει λάβει πολλές επιμορφώσεις μέσω προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς αλλά και του Υπουργείου Παιδείας. Του αρέσει ιδιαίτερος το λειτούργημά του (έτσι το χαρακτηρίζει) και δεν επιθυμεί τη σύντομη αντικατάστασή του και την επιστροφή του στην τυπική εκπαίδευση.

13.2. Καθηγητές σχολείου σε κατάσταση κρίτησης (το προφίλ τους)

Στην έρευνα συμμετείχαν εννέα (9) εκπαιδευτικοί, δυο (3) άνδρες και έξι (6) γυναίκες καθώς και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνά με μεγάλους πληθυσμούς αλλοδαπών μαθητών (όπως συμβαίνει και με τους εγκλείστους). Η διδακτική τους εμπειρία είναι σημαντική, αν λάβουμε υπόψη μας τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν. Συγκεκριμένα, οι 6 από τους εννέα εκπαιδευτικούς έχουν υπηρετήσει και σε άλλα ΣΔΕ φυλακών και μόνο οι τρεις υπηρετούν για πρώτη φορά σε σχολείο φυλακής. Όλοι τους υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πάνω από δύο χρόνια έως 6.

Οι 7 από τους εννέα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εκπαίδευσης και οι 4 εξ αυτών έχουν ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όλοι τους έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξειδίκευσης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κάτι που τους βοήθησε και στο επαγγελματικό τους έργο στη φυλακή.

13.3. Ερευνήτρια

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη από ένα μόνο ερευνητή, τη γράφουσα, η οποία υιοθέτησε τόσο το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις, όσο και αυτό του συνεντευκτή, διενεργώντας τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς και τον διευθυντή αυτής.

13.4. Υλικά

Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, που διενεργήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκε ένας ψηφιακός καταγραφέας υψηλής ποιότητας και ευκρίνειας. Το κάθε αρχείο που δημιουργούνταν μεταφορτωνόταν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, από όπου η μεταγραφή του συνεντευξιακού υλικού ολοκληρώνονταν στο γραπτό κείμενο.

Κεφάλαιο 14 : Αποτελέσματα έρευνας

Πρίν αναφερθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθεί και πάλι ο σκοπός αυτής αλλά και οι άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκαν τα ερωτήματα των συνεντεύξεων. Έτσι η έρευνα έχει ως σκοπό της, τη διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που καθιστούν την ηγεσία ενός σχολείου φυλακών αποτελεσματική στο έργο της και του στυλ ηγεσίας που αρμόζει να εφαρμόζεται σ'ένα τέτοιο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ν' απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα βασιζόμενα στους εξής ερευνητικούς άξονες:

ΑΞΟΝΕΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται ακόμη οι διαπιστώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας σε σχέση με τον καθημερινό τρόπο ζωής στο σχολείο, την ποιότητα των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους ,με τους καθηγητές αλλά και με τον διευθυντή του σχολείου. Γίνεται ακόμη αναφορά στο αν παρατηρείται παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο από τους μαθητές και στα προβλήματα εκπαίδευσης που χρήζουν άμεσης επίλυσης.

14.1. Διαπιστώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση

14.1.1. Τρόπος ζωής στο σχολείο

Ένα από τα κοινά και σοβαρά προβλήματα στη φυλακή, είναι η ίδια η διαχείριση του χρόνου από τους ίδιους τους εγκλείστους. Η ύπαρξη αυτού του σχολείου συντελεί καθοριστικά στη δημιουργική κάλυψη αυτού του ελεύθερου χρόνου των εγκλείστων, η κάλυψη του οποίου δεν είναι εύκολη υπόθεση (κάτω από τις ιδιαίτερες αυτές συνθήκες πάντα).

Οι μαθητές μετά το πρωινό τους ξύπνημα, παίρνουν το πρωινό τους στο κελί και στη συνέχεια ακολουθεί έλεγχος σωματικός και μετάβασή τους στο χώρο του σχολείου συνοδεία κάποιου φύλακα. Το βλέμμα των περισσότερων ερχομένων στο σχολείο είναι καθαρό και διαυγές. Οι νέοι όμως μαθητές (και συνήθως καινούριοι και στο χώρο της φυλακής) διαθέτουν ένα βλέμμα «παραίτησης». Προσπαθούν να αντιληφθούν τα όριά τους και τον χώρο μέσα στον οποίο πρέπει να κινούνται και να ενυπάρχουν με ασφάλεια, χωρίς να ενοχλούν αλλά και να ενοχλούνται. Και αυτό δεν είναι κάτι απλό. Όλοι τους οι μαθητές ταυτόχρονα δείχνουν «ερημικοί» και «μόνοι» αν και συναναστρέφονται μεταξύ τους έντονα και συνεχώς.

Ο θόρυβος είναι συνεχής και αδιάκοπος στο χώρο. Υπάρχει μια μόνιμη κινητικότητα παντού. Οι κρατούμενοι κρατούν (σχεδόν όλοι τους) κομπολόγια με τα οποία και παίζουν κυρίως σε ώρα διαλείμματος. Ο θόρυβος είναι πολύ έντονος και ενοχλητικός για τους εκπαιδευτικούς αλλά τον υπομένουν και συχνά τον απομονώνουν, προκειμένου να συνεχίζουν το έργο τους.

Είναι αναμφισβήτητο πως, το σχολείο γεμίζει δημιουργικά τον χρόνο τους από νωρίς το πρωί (8.30 π.μ) μέχρι πριν το γεύμα τους (12.30 μ.μ.). Αυτός ο χρόνος θεωρούν οι ίδιοι οι μαθητές ότι είναι ο «μόνος χρόνος ελευθερίας» (Μ.Κ., 30 ετών) που διαθέτουν αλλά δεν είναι αρκετός.

Οι μαθητές, που στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι συνεπείς στην καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο, νιώθουν ευγνωμοσύνη για την ύπαρξη αυτού του σχολείου. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν παρατήσει το σχολείο στο παρελθόν, πριν εμπλακούν με παραβατικές συμπεριφορές. Τώρα λοιπόν που τους δίδεται μια δεύτερη ευκαιρία να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να

καλλιεργηθούν,το εκμεταλλεύονται και το αξιολογούν μόνο θετικά.Το εκφράζουν σε κάθε τους λόγο και σε κάθε ευκαιρία που θα τους παρουσιαστεί.

Η συμπεριφορά τους είναι σχεδόν πάντα άψογη και ιδιαιτέρως πολιτισμένη στο χώρο του σχολείου.Γνωρίζουν καλά να σέβονται το περιβάλλον και τους ανθρώπους ,που νιώθουν και κείνοι με τη σειρά τους ότι τους σέβονται αντίστοιχα.Υπάρχουν περιπτώσεις –μεμονομένες ευτυχώς-που στο σχολείο μεταφέρονται διαφορές εγκλείστων μέσα από τον χώρο της φυλακής.Όμως αν και η κατάσταση κάποιες από αυτές τις φορές δείχνει ότι ίσως εύκολα θα ξεφύγει από τα επιτρεπτά όρια,εντούτοις επικρατεί η λογική και η ανάγκη να προστατευθεί το σχολείο τους.Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν συμπλοκές στο χώρο και να επικρατεί η κοινή λογική σε όλους,έστω και την τελευταία στιγμή. Όταν βέβαια,υπάρχει η πληροφόρηση ότι ίσως κάποιες διαφορές «χωρίζουν» τους εγκλείστους μαθητές, η εγρήγορση όλων(διευθυντού,καθηγητών αλλά και υπολοίπων μαθητών) λειτουργεί συντονισμένα προς αποφυγή άσχημων γεγονότων,μεταξύ αυτών των μαθητών.Και αυτό είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο για όποιον είτε συμμετέχει σε αυτό, είτε απλά το παρατηρεί να συντελείται.

Οι έγκλειστοι έχουν διαλείμματα κάθε 45' για 5' ή 10'.Στη συνέχεια συνεχίζουν τη διδασκαλία στις αίθουσες.Με βάσει τις μαρτυρίες των καθηγητών,οι περισσότεροι αυτών είναι ιδιαιτέρως ενεργοί στις υποχρεώσεις τους (έρχονται διαβασμένοι καθημερινά και συμμετέχουν με μεγάλη διάθεση στο μάθημα).Στο χώρο του σχολείου «δεν νιώθουμε φυλακισμένοι.Νιώθουμε ελεύθεροι.Αγαπάμε το σχολείο έστω και τώρα γιατί μας αγαπά και αυτό» (Α.Γ.,36 ετών).

Στα δειλίμματα επιλέγουν να συζητούν.Οι περισσότεροι όμως δεν επιλέγουν να κουβεντιάζουν μεταξύ τους αλλά με τους καθηγητές τους αλλά και με τον διευθυντή ,στον οποίο έχουν άμεση πρόσβαση πάντοτε.Ο λόγος είναι ότι νιώθουν πως «μόνο έτσι μαθαίνουν νέα από την κοινωνία» (Ν.Α,38 ετών).Ελάχιστοι εξ αυτών επιλέγουν να βγούν στο προαύλειο για να καπνίσουν(αφού μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου απαγορεύεται βάσει νόμου) αλλά και κει συζητούν με κάποιον καθηγητή.Έχουν τη ανάγκη να κάνουν χιούμορ και να γελάσουν αλλά και ταυτόχρονα να σχολιάσουν τα γεγονότα(κυρίως από το ειδησεογραφικό δελτίο),το οποίο και παρακολουθούν ανελλιπώς.Κάτι ακόμη που δεν τους αφήνει αδιάφορους είναι ο αθλητισμός και ο σχολιασμός των αθλητικών γεγονότων(και κυρίως του ποδοσφαίρου).Στο χώρο της φυλακής συχνά διοργανώνονται ποδοσφαιρικοί αγώνες

μεταξύ τους και αυτό είναι κάτι που τους χαροποιεί αλλά και τους απασχολεί για αρκετές μέρες ,πρίν και μετά τον αγώνα.Για τους περισσότερους και ο αθλητισμός είναι μια διέξοδος ,που γνώρισαν μετά τον εγκλεισμό τους.

Η σχολική τους μέρα τελειώνει-όπως αναφέρθηκε- πρίν το γεύμα των 12.30.Όμως αν κάποιος εξ αυτών συμμετέχουν σε κάποιο project που διεξάγεται,με ειδική άδεια της φυλακής και με αίτημα του υπεύθυνου καθηγητή ,μεταβαίνουν στο χώρο του σχολείου και μετά το γεύμα,προκειμένου να εργαστούν πάνω στο project.Είναι αρκετά τα projects που διεξάγονται κάθε χρόνο και τα απολαμβάνουν ιδιαίτερα καθηγητές και μαθητές,αφού το θέμα των οποίων συναποφασίζεται από τις δυο πλευρές και εγκρίνεται και από τον διευθυντή του σχολείου.Η παρουσίαση αυτών των προγραμμάτων γίνεται στα αντίστοιχα ετήσια συνέδρια που πραγματοποιούνται (κυρίως από την Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς)και όχι μόνο.Η συμμετοχή των μαθητών στα projects είναι περιορισμένη αν και η ζήτηση να συμμετέχουν σ'αυτά είναι μεγάλη.

14.1.2. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους

Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρησή μου θα χαρακτήριζα τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών πολιτισμένες αρκετά και με διακριτά όρια ασφαλείας.Ο κάθε μαθητής είναι εξοικειωμένος περισσότερο με την ομάδα με την οποία περνάει χρόνο περισσότερο και μέσα στη φυλακή.Η εξοικείωση με νέους συμμαθητές απαιτεί χρόνο αρκετό,αφού χαρακτηριστικό γνώρισμα των εγκλειστών μαθητών είναι το να μην είναι «ανοιχτοί» σε νέες γνωριμίες ,παρά μόνο αφού περάσει ικανό χρονικό διάστημα.Οι νέοι μαθητές νιώθουν αρκετά απομονωμένοι στο σχολείο και η μόνη τους παρέα είναι οι εκπαιδευτικοί.Στη συνέχεια βήμα-βήμα προστίθενται γνωριμίες,που καταλήγουν σε φιλίες κάποιες φορές.

Οι εγκλειστοί με τη συμπεριφορά τους επιλέγουν να συμπεριφέρονται κόσμια απέναντι στους άλλους,μη επιθυμώντας να φέρουν τη διοίκηση του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε δύσκολη θέση,σε περίπτωση συμπλοκής.Υπάρχουν συμπλοκές μεταξύ τους κάποιες φορές, αλλά ευτυχώς μικρές σε διάρκεια και ένταση ,αφού με τη συντονισμένη προσπάθεια όλων «πνίγονται» και δεν εξελίσσονται.

Παρ'ότι οι μαθητές επιμένουν ότι «δεν υπάρχουν αληθινές φιλίες στη φυλακή»,μέσα από την παρατήρησή μου είδα ότι πολλοί εξ αυτών είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν άλλους,να ακούσουν τα προβλήματά τους και να γίνουν κοινωνοί της

καθημερινότητας άλλων. Η γνώμη μου είναι ότι «χτίζονται» φιλίες μέσα σ' αυτό το κλίμα, με την ίδια δυσκολία ή ευκολία που συμβαίνει και εκτός φυλακής. Η διαφορά εντός της φυλακής είναι ότι οι έγκλειστοι περνούν τον περισσότερο χρόνο με άλλους και οι διαφορές τους ή οι ομοιότητές τους διαφαίνονται άμεσα.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι σπάνια οι έγκλειστοι θα «ανοιχτούν» σε άλλους εγκλείστους με πληροφορίες για την προσωπική τους ζωή και τα συναισθήματά τους ενώ αντίθετα με μεγάλη ευκολία θα εκφραστούν για τα ανωτέρω στους καθηγητές τους και τον διευθυντή του σχολείου.

14.1.3. Σχέσεις μαθητών με τους καθηγητές

Στα πρόσωπα των καθηγητών οι μαθητές τρέφουν μεγάλο σεβασμό. Εκτιμούν απεριόριστα το γεγονός ότι βρίσκονται στη θέση αυτή από προσωπική επιλογή και όχι από μια τυχαία τοποθέτησή τους μέσω προϊσταμένου εκπαιδευσης. Αναγνωρίζουν το δύσκολο κομμάτι του ρόλου τους και το γεγονός ότι δεν φοβούνται να συνυπάρχουν μαζί τους τους γεμίζει με ακόμη περισσότερη εκτίμηση προς τα πρόσωπά τους. «Δεν υπάρχουν αγαπημένοι και μή καθηγητές. Όσοι δεν το αντέχουν, δεν μας αντέχουν φεύγουν από μόνοι τους» (Β.Π., 42 ετών). «Εδώ αν δε σε σηκώνει το κλίμα δεν μπορείς να υπάρξεις» (Α.Α., 50 ετών). Χαρακτηριστικά τόνισαν ότι κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων αλλά και των σχολικών διακοπών η έλλειψη επικοινωνίας μαζί τους είναι βασανιστική και κάνει τον χρόνο να περνά δυσκολότερα.

Όμως το συναίσθημα ενδιαφέροντος που αναπτύσσεται και από τις δυο πλευρές είναι βαθιά αληθινό και έντονο. Οι καθηγητές μου εκμυστηρεύτηκαν ότι συχνά και στην προσωπική τους ζωή σκέφτονται τα προβλήματα των μαθητών τους και πώς μπορούν να συντελέσουν στον να λυθούν κάποια από αυτά. Μου εκμυστηρεύτηκαν ότι δεν διδάσκουν μόνο αλλά διδάσκονται κι όλας από αυτούς. Η θέαση της «άλλης όψης ζωής» που έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν καθημερινά τους άλλαξε την κοσμοθεωρία και γεννήθηκαν μέσα τους συναισθήματα που μέχρι πρότινος δεν υπήρχαν. Έγιναν όπως χαρακτηριστικά είπαν αρκετοί πιο ευαίσθητοι και ταυτόχρονα πιο δυνατοί και μαχητικοί στη ζωή τους.

14.1.4. Σχέσεις μαθητών με τον Διευθυντή

Ανάλογο σεβασμού τυγχάνει και ο διευθυντής του σχολείου. Γνωρίζουν όλοι οι μαθητές τον σημαντικό του ρόλο και τις πολλές ευθύνες που έχει, προκειμένου να λειτουργεί ομαλά η σχολική μονάδα. Έχουν ξεκαθαρίσει μέσα τους ότι αυτή η ομαλότητα βαραίνει και τους ίδιους, οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους την περιφρουρούν ή τη θέτουν σε ανασφάλεια.

Η πρόσβαση στο γραφείο του είναι άμεση και διαρκής. Όλοι έχουν την ανάγκη να τον καλημερίσουν αλλά και πολύ περισσότερο να του μιλήσουν για θέματα σημαντικά προσωπικά τους. Μπορώ να πω, ότι πολύ συχνά στο γραφείο του ο διευθυντής φιλοξενεί κάποιον μαθητή για συζήτηση, μετά από πρωτοβουλία του δεύτερου κυρίως.

Οι εντολές του λειτουργούν ως νόμοι λειτουργίας στο σχολείο και ακολουθούνται όπως ακριβώς περιγράφονται. Οι έγκλειστοι έχουν μια απίστευτη ανάγκη να υπηρετούν τους δίκαιους νόμους αρκεί πρώτα να τους κατανοήσουν. Ο διευθυντής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτό το θέμα. Έχοντας να αντιμετωπίσει μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων, διαφορετικής κουλτούρας, διαφορετικής επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και αντιληπτικής ικανότητας, πολλές φορές χρειάζεται με υπομονή να εξηγήσει και να αναλύσει ιδιαιτέρως τον λόγο που πρέπει να γίνει κάτι ή που πρέπει να σταματήσει κάτι να συμβαίνει. Τίποτε δεν είναι αυτονόητο σ' ένα τόσο ιδιόμορφο περιβάλλον που οι μονάδες είναι τόσο διαφορετικές μεταξύ τους. Όμως αυτή η υπεράνθρωπη πολλές φορές προσπάθεια από τη μεριά του διευθυντού να αναλύει γεγονότα και καταστάσεις προκειμένου να επικοινωνήσει με τον καθένα ξεχωριστά, τυγχάνει ιδιαίτερης εκτίμησης από όλους και ο λόγος του είναι «νόμος». Τον σέβονται και τον εκτιμούν απεριόριστα, θεωρώντας τον «δικό τους άνθρωπο» και «άνθρωπο εμπιστοσύνης».

Ενώ, προσφωνούν τους καθηγητές τους με το μικρό τους όνομα με μεγάλη ευκολία, τον διευθυντή τον αποκαλούν «κύριε Διευθυντά». Τηρούν τις αποστάσεις μαζί του και ταυτόχρονα τον θεωρούν πολύ προσιτό και άμεσα προς επικοινωνία άτομο. Είναι πραγματικά δύσκολο να το ερμηνεύσει κανείς. Προσωπικά θεωρώ ότι αυτή η σχέση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών δεν μπορεί εύκολα να αναπτυχθεί σ' ένα σχολείο εκτός της φυλακής.

Ο διεθυντής είναι και ο μόνος από την πλευρά του σχολείου που θα έρθει σε επικοινωνία με τη διοίκηση της φυλακής για τυχόντα θέματα που από κοινού πρέπει να λύσουν. Είναι εκείνος που ακόμη και κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών αν παραστεί ανάγκη θα μεταβεί στο χώρο της φυλακής και του σχολείου ειδικότερα. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα δύσκολος και ταυτόχρονα καθοριστικής σημασίας για τη ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

14.1.5. Παραβατική συμπεριφορά μαθητών στο χώρο του σχολείου

Παραβατική συμπεριφορά με τη στενή έννοια του όρου δεν υπάρχει στο σχολείο. Η αλήθεια είναι ότι -κάποιες σπάνιες φορές- μερικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν τον χώρο και τον χρόνο (στα διαλείμματα κυρίως) να επιλύσουν τις προσωπικές διαφορές τους μέσα από την ίδια τη φυλακή. Όπως προαναφέρθηκε όμως, συνήθως αυτό είναι κάτι αναμενόμενο και όταν συμβεί προηγείται η σχετική πληροφόρηση από τους ίδιους τους συμμαθητές προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενεργοποιηθούν όλοι τους συντονισμένα και έχοντας την προσοχή τους τεταμμένη συνεργούν είτε στο να μη συμβεί το παραμικρό είτε στο να δώσουν άμεσα λύση σε περίπτωση που μια συμπεριφορά διαφαίνεται ότι ξεπερνά τα επιτρεπτά όρια ασφαλείας για όλους. Υπήρξαν στο παρελθόν μικροεπεισόδια για τα οποία δεν υπήρξε έγκαιρη πληροφόρηση είτε ξέσπασαν μέσα στο χώρο του σχολείου με αφορμή που δόθηκε την ίδια στιγμή. Όμως η αντίδραση όλων ήταν αποτελεσματική.

Χαρακτηριστικό είναι ένας μαθητής να επιλέξει να λείψει από το σχολείο, όταν υπάρχει κίνδυνος συμπλοκής του σε κάποιο γεγονός βίας. Όλοι λειτουργούν στο πρίσμα της προστασίας του χώρου του σχολείου, γιατί «είναι το σημαντικότερο «πράγμα» που έχουν», όπως συχνά τονίζουν με ευκολία όλοι τους.

14.1.6. Προβλήματα εκπαίδευσης

Ο κύριος κορμός των προβλημάτων εκπαίδευσης αναδύθηκε από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και φυσικά τον διευθυντή αλλά και με τους μαθητές του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερα το γεγονός ότι αρχικά έχουν να αντιμετωπίσουν το μεγάλο πρόβλημα της απλής επικοινωνίας με πολλούς από τους μαθητές τους, αφού αρκετοί όχι μόνο δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αλλά επικοινωνούν

μόνο στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.Όσοι εξ αυτών επιδείξουν ζήλο και προθυμία,σιγά-σιγά ξεκινάει να «χτίζεται» η επικοινωνία βασιζόμενη σε απλούς καθημερινούς διαλόγους.Η δυσκολία σ'αυτή τη διαδικασία είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτικός από τη μια να επικοινωνεί με κάποιους μαθητές υποτιποδώς και από την άλλη να διεξάγει με τους υπόλοιπους μαθητές του ένα καθ'όλα ολοκληρωμένο επικοινωνιακά και δομημένο μάθημα.Ο «εκπαιδευτικός σ'ένα τέτοιο σχολείο λειτουργεί μέσα από πολλές ταχύτητες»(εκπ/κος).

Ένα δεύτερο πρόβλημα που ανέφεραν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής είναι το πρόβλημα των μεταγωγών.Συχνά,μαθητές μεταφέρονται από τη μια φυλακή στην άλλη ,με αποτέλεσμα ο μαθητής που στην πρώτη φυλακή είχε τη δυνατότητα παρακολούθησης του σχολείου ,ενώ στη δεύτερη φυλακή δεν έχει πια τη δυνατότητα αυτή(είτε γιατί δεν λειτουργεί σχολείο ,είτε γιατί δεν υπάρχουν θέσεις κενές στο σχολείο..),να αφήνει πίσω του το «κομμάτι» της εκπαίδευσης ,το οποίο και τερματίζεται απότομα για κείνον.Τα συναισθήματα δεν είναι ευχάριστα για τον μαθητή αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που τον αποχωρίζονται.Ο διευθυντής τόνισε στο σημείο αυτό ότι κατά τη γνώμη του πάντα στο θέμα των μεταγωγών χρειάζεται να γίνεται επιλογή μιας φυλακής που να λειτουργεί επίσης σχολείο εντός της.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου ,όπως για παράδειγμα σχετικά με τα ναρκωτικά,την καταθλιπτική συμπεριφορά,το υπερβολικό άγχος και στρές ,τον ιδρυματισμό και τις διάφορες ψυχο-διαταραχές επιβαρύνουν την διαδικασία της μάθησής τους και «το καθένα από αυτά τα προβλήματα αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερους χειρισμούς από όλους μας.Είμαστε έτοιμοι να συνεργαστούμε και να αντιμετωπίσουμε το καθετί,όσο σύνθετο πρόβλημα και αν αρχικά δείχνει»(Δι/ντης).

Ο διευθυντής τόνισε ακόμη το ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον των μαθητών να παρακολουθήσουν το σχολείο και να πάρουν τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών.Ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερος από κείνον που το σχολείο μπορεί να φιλοξενήσει.Μεγάλη επιθυμία του και αναγκαιότητα είναι η επέκταση του σχολείου και η αύξηση των αιθουσών διδασκαλίας. «Γνωρίζω ότι στην παρούσα κατάσταση πραγμάτων ίσως είναι πολύ δύσκολο να ζητάμε κάτι τέτοιο.Όμως είναι ένα όνειρο ,που παραμένει ενεργό βλέποντας κάθε χρόνο τον μεγάλο αριθμό αιτήσεων που

έρχονται στα χέρια μου από τους εγκλείστους.Είναι δύσκολο να λές σε κάποιον ότι το σχολείο δεν μπορεί να σε δεχτεί φέτος»(Διευθ/ντης).

Οι μαθητές από τη μεριά τους τόνισαν δύο προβλήματα.Το πρώτο έχει να κάνει με τις ώρες που παραμένουν στο σχολείο.Επιθυμούν συγκεκριμένα να αυξηθεί ο χρόνος παραμονής τους στο σχολείο κατά τη διάρκεια του 24ωρου και να μειωθεί ο χρόνος παραμονής τους μέσα στη φυλακή.Ζητούν ακόμη τη διεξαγωγή περισσότερων projects,με τα οποία θα είναι απασχολημένοι και τις ώρες που δεν βρίσκονται στο σχολείο.Είναι πραγματικά συγκινητικό το ενδιαφέρον τους να συνδέσουν την καθημερινότητά τους με τη σχολική ζωή και τις σχολικές τους δράσεις ,όσο περισσότερο γίνεται.

Το δεύτερο πρόβλημα που αναφέρουν οι μαθητές είναι η μη δυνατότητά τους να μελετούν στο κελλί τους λόγω της φασαρίας που διαρκώς υπάρχει σ'αυτό.Ως λύση του προβλήματος ,που θα πρότιναν οι ίδιοι αποτελεί η δυνατότητα να διαμένουν στο ίδιο κελλί άτομα με τις ίδιες υποχρεώσεις.Άτομα που πηγαίνουν στο σχολείο κάθε πρωϊ και υπάρχει η μεταξύ τους κατανόηση σε ότι αφορά τις υποχρεώσεις τους και την αναγκαιότητα ύπαρξης ηρεμίας μέσα στον κοινό τους χώρο,προκειμένου να μελετούν και να ανταπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις τους . «όσοι δεν πηγαίνουν στο σχολείο,δεν μπορούν να καταλάβουν ότι πρέπει να κοιμηθούμε νωρίς για να ξυπνήσουμε νωρίς.Πρέπει να κλείσουν την τηλεόραση για λίγη ώρα,ώστε να μπορέσουμε να διαβάσουμε.Δεν μπορούμε να μαλώνουμε συνεχώς γι'αυτά τα πράγματα.Είναι κουραστικό.» (Σ.Κ. 37 ετών).

Κεφάλαιο 15: Συμπεράσματα συνεντεύξεων και παρατήρησης – Αποτελέσματα - Συζήτηση:

15.1. Ανάλυση του ερευνητικού υλικού-ερμηνεία του

Η θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού της συνέντευξης ,με βάση πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.Μέσω της ανάλυσης αυτής των δεδομένων επιτρέπεται τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρύματα ,τα οποία ερμηνεύονται στη συνέχεια με ποιοτικούς όρους.

Η συγκεκριμένη συνέντευξη κατ'επέκτασιν, έχει μαγνητοφωνηθεί και απομαγνητοφωνηθεί στη συνέχεια.Έτσι ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό ,μέσα από μια χρονοβόρα αλλά απαραίτητη διαδικασία.Έτσι ,αναλύθηκε με μεγαλύτερη συστηματικότητα.Κατά την παραγωγή του γραπτού (απομαγνητοφωνημένου) λόγου βοήθησαν σε κάποια σημεία και οι προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας (εκφράσεις προσώπου,συναισθήματα,στάση σώματος κτλ),σημειώσεις που βοηθούν στην βαθύτερη κατανόηση των λόγων των συνεντευξιζομένων.

Έτσι λοιπόν τα ερωτήματα που τέθηκαν και βασίζονται στους 4 θεματικούς ερευνητικούς άξονες είναι:

ΑΞΟΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας	1,2,3,4,7
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	5
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο	6
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου	8,9,10

(Στο Παράρτημα βρίσκονται οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων)

15.2. Συμπεράσματα συνεντεύξεων-Αποτελέσματα

Κάποια γενικά συμπεράσματα που πρέκυσαν από τις συνεντεύξεις ,μετά την ανάλυσή τους,ακολουθούν συνοπτικά.:

1) Αποτελεσματική Μετασχηματιστική Ηγεσία

Το δημιουργικό και καινοτόμο επίσης κλίμα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου. Φαίνεται ότι ο Διευθυντής λειτουργώντας ως μετασχηματιστικός ηγέτης, έχει ξεκάθαρο **όραμα** και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίοι πρόθυμα πειραματίζονται σε νέα πράγματα και προβαίνουν σε καινοτόμες ιδέες που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την καλλιέργεια της σχέσης τους με τους μαθητές εκτός αιθούσης. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αξία της ύπαρξης της σχολικής μονάδας εντός της φυλακής και αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της προθυμίας τους στη διαδικασία του έργου τους («Μακάρι σε κάθε φυλακή της χώρας να υπήρχε ένα σχολείο»,εκπ/κος»)

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται ότι κατέχει και τη δεύτερη διάσταση του μετασχηματιστικού ηγέτη, την **εξατομικευμένη φροντίδα** γιατί προσπαθεί καθημερινά να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, ώστε να νιώθουν οικεία και μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να εργαστούν, ν' αυξήσουν τις επιδόσεις τους να προτείνουν νέες ιδέες που να στοχεύουν στη σχολική βελτίωση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την άποψη ότι αισθάνονται ότι εργάζονται σ' ένα ασφαλές και παράλληλα δημιουργικό περιβάλλον και λαμβάνουν αυτή την εξατομικευμένη φροντίδα του διευθυντή τους ως αμοιβή, ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών τους. Η εξατομικευμένη αυτή φροντίδα όμως, δεν περιορίζεται μόνο στη καθημερινή σχέση του με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τον κάθε μαθητή,που φέρει τις «ιδιαιτερότητές» του.Η σχέση του με τον καθένα μαθητή θεωρείται ξεχωριστή, ιδιαίτερα ευαίσθητη και σχέση εμπιστοσύνης («Ο Διευθυντής είναι παρών για όλους μας(μαθητές και εκπαιδευτικούς).Η βοήθειά του και η ενθάρρυνση που παρέχει καθημερινά μας βοηθάει να συνεχίσουμε το έργο μας δυναμικά ,έχοντας ως όραμα να πετύχουμε τους στόχους μας.Τα πάντα ξεκινούν από κείνον»,εκπ/κος)

Επίσης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέα πράγματα, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην εφαρμογή νέων ιδεών και προωθεί τη δημιουργία. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν, ενθαρρύνονται να συζητήσουν μεταξύ τους νέες ιδέες, βάζουν στόχους, αντιμετωπίζουν προβλήματα

και εντοπίζουν λύσεις, οι οποίες και φέρνουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην πράξη («Ο διευθυντής ενθουσιάζεται με κάθε νεωτεριστική πρότασή μας, τόσο σε επίπεδο μαθησιακό όσο και επικοινωνιακό. Μας ενθαρρύνει, μας εμπνέει να αναπτύξουμε νέες πρακτικές παντού», Εκπ/κος). Αυτή η προώθηση αποτελεί το **διανοητικό ερέθισμα**, την τρίτη διάσταση του μετασχηματιστικού ηγέτη. Η ενθάρρυνση όμως για «συμμετοχή» σε δράσεις του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές («Τα πολιτιστικά προγράμματα ή projects που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μας είναι αρκετά, ώστε ο κάθε μαθητής μας να έχει και μια επιλογή. Είναι σημαντικό να μάθουν να συνεργάζονται και να χαίρονται όλοι μαζί το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας τους» (Διευ/ντης). Πολύ συχνά, χρειάζονται ενθάρρυνση μιας και πρωτίστως φέρουν τον φόβο της ενδεχόμενης αποτυχίας τους και της ενδεχόμενης μη αποδοχής τους. Ο χειρισμός λοιπόν που θα πρέπει να γίνει από τη μεριά του διευθυντή προκειμένου να αρθούν αυτές οι φοβίες τους, που λειτουργούν απολύτως αποτρεπτικά, είναι καθοριστικής σημασίας για τη πορεία τόσο των μαθητών, όσο και του σχολείου («Οι περισσότεροι φοβόμαστε να συμμετέχουμε σε κάτι νέο. Όμως πάντα μας ενθαρρύνουν (διευθυντής και δάσκαλοι) να δοκιμάσουμε ξανά και ξανά. Έτσι γινόμαστε καλύτεροι κάθε μέρα», Α.Κ. 41 ετών)

2) Ανάπτυξη πολιτισμικού οράματος

Διεύθυνση και εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς μέσα σ' αυτό. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και δεσμεύονται για την υλοποίησή τους, διαμορφώνοντας κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντού («Στο σχολείο νιώθουμε όλοι μαθητές. Συνεργαζόμαστε πάντα. Αυτό δεν συμβαίνει μέσα», Ε.Λ. 38 ετών)

Γνωρίζουν τις αξίες και τις ανάγκες των εγκλείστων μαθητών, αμβλύνουν τις πολιτιστικές διαφορές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι για τις αντιφάσεις-διαφορές που καθημερινά ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Ευαισθητοποιημένοι καθώς είναι, προσπαθούν να συμπληρώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους προκειμένου να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και επάρκεια για να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα εντός αλλά και εκτός φυλακής, όταν χρειαστεί. («Κάνουμε πολλές

γιορτές πολιτισμού.Κάνουμε και εργασίες πολιτιστικές.Με πληροφορίες από τη χώρα μας»,Ρ.Τ. 45 ετών)

Μέσα στο θετικό αυτό κλίμα και πολιτισμικά διαφορετικό ο Διευθυντής του σχολείου, ως άλλος διευθυντής ορχήστρας αντλεί από κάθε ομάδα και μέλος της ορχήστρας την υψηλότερη δυνατή ποιότητα απόδοσης (Ιορδανίδης, 2005), μετασχηματίζοντας το σχολικό οργανισμό σε εργαστήριο ζωής και μάθησης, όπου αμβλύνονται οι όποιες κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών και αναδύονται παγκόσμιες αξίες, όπως ο σεβασμός και η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η κοινωνική ισότητα, η φιλία, η ελευθερία, η αλληλεγγύη κ.α. («Εδώ δεν μας ενδιαφέρει το αδίκημα του μαθητή,η χώρα καταγωγής του και το χρώμα του.Είναι όλοι τους μαθητές μας που παλεύουν καθημερινά να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι μέσα από τη γνώση.Χρέος μας να τους βοηθήσουμε στον αγώνα αυτόν»,Διευθυντής)

3) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διαμορφώνουν ένα δημιουργικό και «ανοικτό»(όσο γίνεται) εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές διαλόγου, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί :

- 1) Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και δυσκολίες όλων των μαθητών.
- 2) Εμπνέουν με το παράδειγμα το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό.
- 3) Αναπτύσσουν φιλικό, συνεργατικό κλίμα μεταξύ όλων.

Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τον επικοινωνιακό λόγο και επιτυγχάνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου.(«Δεν γίνεται να κάνεις μια διδασκαλία μονολόγου.Έχουν έντονη την ανάγκη να επικοινωνήσουν και μαζί μας και μεταξύ τους.Το μάθημα έχει πολλές διαστάσεις για κείνους.Υπάρχουν αφορμές για επικοινωνιακές συζητήσεις που πραγματικά οδηγούν σε τρομερά ενδιαφέροντα συμπεράσματα»,Εκπ/κος). Μέσα στην ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να σέβονται τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αποτυπώνεται στις διαφορετικές τους αντιλήψεις και θέσεις απόψεις, είτε διαπιστώνεται σε επίπεδο

διαφορετικών γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών καταβολών. Έτσι επιτυγχάνεται η τόνωση του αυτοσυναισθήματος όλων των μαθητών, και ενδυνάμωση των κινήτρων για μάθηση αλλά και η ομαλή συμβίωση μέσα στο χώρο της φυλακής.

4) Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

Εκπαιδευτικοί και μαθητές εμπλέκονται σε προγράμματα τα οποία ευνοούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (αλλά και με πανεπιστημιακές σχολές), διότι φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και αναγκάζουν το σχολείο να συνεργαστεί με φορείς εκτός των ορίων του. Η διαλεκτική σχέση στην ομάδα διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης, συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αξίες που κουβαλούν μέσα τους και εκφράζουν και στην καθημερινότητά τους εκτός σχολείου και εντός της φυλακής. Ενθαρρύνει και υιοθετεί τη διαφορετικότητα στις απόψεις, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στον τρόπο σκέψης, και ζωής και φανερώνει στο πνεύμα της ισοτιμίας, το ενδιαφέρον και τη φροντίδα του προς όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Ακολουθώντας αυτή την παιδαγωγική οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν συμβάλλει :

α) στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό των άλλων

β) στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή των εγκλειστών μαθητών στα σχολικά δρώμενα και

γ) στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας έτσι ώστε να διευκολύνουν τις επιδόσεις των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2001).

5) Γονεϊκή Εμπλοκή

Διαπιστώνουμε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένη. Όταν όμως υφίσταται, δεν περιορίζεται μόνο στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως « γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία». Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και

γενικότερα η εμπλοκή της οικογένειας αποτελεί έναν πολύ δυναμικό μοχλό στήριξης της όλης προσπάθειας που καταβάλλεται στο σχολείο από τη μεριά των μαθητών.

Από την συνέντευξη διαφάνηκε ότι ο διευθυντής ενισχύει την εμπλοκή των γονέων από την πρώτη κιόλας στιγμή που οι μαθητές έρχονται στο σχολείο, έτσι έχει προσωπική επαφή με τους γονείς(όταν και οι ίδιοι το επιθυμούν) από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που έχουν ως στόχο την πληροφόρηση για το έργο που επιτελείται σ' αυτό το σχολείο.(«Από τα πρώτα πράγματα που αναζητώ είναι να πληροφορηθώ για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών μας και τις σχέσεις που υπάρχουν μετά τον εγκλεισμό.Προσπαθώ να κάνω ό,τι περνάει από το χέρι μου για να γεφυρωθεί το χάσμα-αν υπάρχει- και να ξεκινήσει μια επικοινωνία και μια ανταλλαγή συναισθημάτων.Η οικογένεια είναι το στήριγμα όλων των μαθητών μας»,διευθυντής) Επικοινωνεί «πρόσωπο με πρόσωπο», διακρίνεται για την ευαισθησία του, είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντι τους για να τους πείσει ότι πρέπει να εμπιστεύονται τα παιδιά τους-έστω και μετά τα όσα συνέβησαν- δηλαδή να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.Γνωρίζοντας πόσο απαραίτητη είναι για τους εγλείστους η συμμετοχή της οικογένειάς τους στη ζωή τους,ενθαρρύνει με κάθε τρόπο όλους προς την κατεύθυνση αυτή.

6) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όμως αυτής της σχολικής μονάδας όσο και ο διευθυντής, αν και δεν είχαν επιμορφωθεί στη καλύτερη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα , δηλαδή δεν είχαν διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια, φαίνεται όμως ότι είχαν τη δυνατότητα να κινούνται «ανάμεσα »στους διαφορετικά πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και να έχουν βαθύ και πλήρη σεβασμό στις διαφορές της ζωής αυτών των ανθρώπων Αυτή η διαπολιτισμική δυνατότητα που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή , απαιτεί από τους ίδιους να έχουν ξεπεράσει όλα τα προηγούμενα πολιτισμικά πλαίσια που μπορεί να είχαν επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις τοποθετήσεις και τις πεποιθήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής φαίνεται ότι έχουν πιστέψει και αποδεχτεί τον πολιτισμό και την διαφορετική κουλτούρα του καθενός, όχι ως κατώτερη, αλλά ως διαφορετική, με το δικό της φυσικό τρόπο ζωής, με τα δικά τους προσόντα

.Γνωρίζουν πώς λειτουργεί αυτή η διαφορετικότητα ως προς τη συνεργασία, το μείρασμα ευθυνών, καθώς και το πώς η κατάσταση στη φυλακή επηρεάζει τη ζωή των μαθητών και γι' αυτό η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου αποτελεί συνειδητή απόφαση και επιλογή(«Προσπαθούμε να εκμεταλλευτούμε και να χειριστούμε αποτελεσματικά αυτή τη διαφορετικότητα στην καταγωγή,στην κουλτούρα,στον τρόπο ζωής έξω από τη φυλακή και γενικότερα στην κοσμοθεωρία τους.Είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια μας,που δεν το συναντάς εύκολα σε κάποιο άλλο σχολείο.Τουλάχιστον σε αυτό τον βαθμό»,εκπ/κος).

Μέσα από τις δικές τους στάσεις και μέσα από βιωματικές δραστηριότητες με τους μαθητές τους καταφέρνουν να αλλάζουν τις στάσεις των μαθητών τους προς μια κατεύθυνση με σεβασμό στην κάθε μορφή του διαφορετικού και τους στηρίζουν συναισθηματικά , ενισχύοντας την ταυτότητά τους, την αυτοπεποίθησή τους και διευκολύνουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα στο μέλλον, πέρα από τη λογική μόνο της αφομοίωσης.

Κατέχουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα και τέλος η αποδόμηση στερεοτύπων και η καταπολέμηση προκαταλήψεων. Δείχνουν ενσυναίσθηση συνεργαζόμενοι με τους μαθητές,όσους από τους γονείς είναι πρόθυμοι,με τη διεύθυνση της φυλακής και τους εργαζομένους(φύλακες,κοινωνικούς λειτουργούς,ψυχολόγους κ.α.), καθώς συνεργασία χωρίς κατανόηση δεν μπορεί βέβαια να υπάρχει. . Επίσης ο διευθυντής από την ιδιότητά του αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, κατά τη διάρκεια της έκτισης της ποινής αλλά και αργότερα . («Συχνά επιβάλλεται να μπούμε στη θέση τους και να καταλάβουμε πώς νιώθουν κάθε μέρα.Αυτό μας κάνει πιο αποτελεσματικούς στην επικοινωνία μας μαζί τους και βοηθάει το έργο μας και το έργο του σχολείου.»),εκπ/κος 27 ετών)

Εν κατακλείδι, στην υπό μελέτη σχολική μονάδα ζητήματα όπως η ισότητα ευκαιριών, η συναίσθηση των ευθυνών στο πλαίσιο μιας αλληλέγγυας κοινωνίας, η ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας, η καλλιέργεια κριτικού πνεύματος καθώς και η ικανότητα για καινοτομίες μπορούν να ενταχθούν στο εννοιολογικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα . Χαρακτηριστικά όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η κοινωνική ισότητα, η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα ατομικά δικαιώματα, η ατομική εξέλιξη και η ενσωμάτωση του κάθε μαθητή στην

κοινωνία, αποτελούν το όραμα του συγκεκριμένου σχολείου και αγώνας πάλης για το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς («Παλεύουμε συντονισμένα και συνεννοημένα προκειμένου αρθούν οι διαφορές και να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των μαθητών μας,ώστε να ισχύσουν οι εκπαιδευτικές βασικές αρχές στο σχολείο μας.Όλοι μας έχουμε κέρδος από αυτή την προσπάθεια»,Διευ/ντης) .

Σε σχέση με τα **ειδικά συμπεράσματα** (που προκύπτουν από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις της ερευνήτριας) και αφορούν τον πολύ συγκεκριμένο ρόλο του διευθυντή σχολείου φυλακών και τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης ενός τέτοιου σχολείου, μπορούν να αναφερθούν τα εξής: επειδή αυτή η ενότητα είναι μεγάλη και πολλές λεπτομέρειες, καλό είναι να δομηθεί σε υποενότητες με υπότιτλους αναφερόμενους είτε στα ερωτήματα της έρευνας είτε σε συγκεκριμένους άξονες.

Συγκεκριμένα,στο ερώτημα που σκιαγραφεί τον ρόλο και τα καθήκοντα του διευθυντή,όλοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής έχουν συγκλίνουσες απόψεις για το ότι θα πρέπει: να είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου,το συντονισμό της σχολικής ζωής,την τήρηση των σχολικών νόμων αλλά και των εκπαιδευτικών,την τήρηση των εγκυκλίων, και των υπηρεσιακών εντολών που δέχεται.Οφείλει κατά την άποψη όλων,ακόμη ο διευθυντής να φροντίζει ώστε να εφαρμόζονται οι αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων.Παράλληλα να συντελεί και στη διαμόρφωση των συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.Πολύ σημαντικό είναι να καθοδηγεί ο διευθυντής όλους,να τους βοηθά,να τους εμπνέει ,να τους ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και να συνεργάζεται με όλους αρμονικά.Από τη μεριά του ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ,πρόσθεσε στα παραπάνω και τα εξής:Πως χρειάζεται να παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και πως η παιδαγωγική ευθύνη του είναι τεράστια στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος μάθησης.(«Εδώ, τουλάχιστον για μένα, δεν ισχύει το ωράριο.Πολλές φορές και οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν εθελοντική εργασία πέραν του ωραρίου τους.Υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά.Όλοι μας γνωρίζουμε τον ρόλο μας και τον σκοπό μας εδώ μέσα.Όλοι θέλουμε να πετύχει αυτό το σχολείο τους στόχους του.Είναι κοινό όραμα»,Διευ/ντής).Γνωρίζει ότι δεν είναι υπεύθυνος μόνο για το δικό του έργο ,αλλά και για την εργασία που γίνεται σε ολόκληρο το σχολείο.Ευθύνη του και καθήκον του είναι να αποφεύγει τα δυσάρεστα γεγονότα προτού αυτά συμβούν ή να τα λύνει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο όταν

συμβαίνουν ,έχοντας την ευθύνη των τελικών αποφάσεων ο ίδιος.Τέλος,θεωρεί χρέος του την στενή επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς στην προσπάθειά του να προβάλλει το έργο του σχολείου στον έξω κόσμο.,μέσω των ΜΜΕ για παράδειγμα.(«Πρέπει το σχολείο να κάνει το «άνοιγμα» της φυλακής στην κοινωνία.Πρέπει η κοινωνία να μας προσέξει.Χρειάζεται οι έγκλειστοι να νιώθουν έστω και εδώ μέσα ένα κομμάτι αυτής.Δεν θέλουν να νιώθουν ότι τους λυπούνται.Απλώς να νιώθουν ένα κομμάτι της»,Διευ/ντης).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσέχει ώστε οι μαθητές να μη νιώθουν ως αντικείμενα οίκτου (κάτι που λειτουργεί αποτρεπτικά σ'αυτούς) αλλά να αντιμετωπίζονται ως μαθητές του σχολείου ,που παράλληλα εκτίουν την ποινή τους.Το «παράθυρο» επικοινωνίας με τον έξω κόσμο και την κοινωνία αφορά εξ ολοκλήρου τον διευθυντή κατά τη γνώμη του.

Σε ότι αφορά το ερώτημα σχετικά με τα τυπικά προσόντα και τη διαδικασία της επιλογής του οι 7 από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι χρειάζεται ένας διευθυντής να διαθέτει σπουδές εξειδίκευσης σχετικές με τη σχολική ψυχολογία και τη διοίκηση σχολικών μονάδων.Οι τρεις εξ αυτών συμπληρώνουν και την άριστη παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και κοινωνιολογικές σπουδές καθ'οσον το περιβάλλον της φυλακής είναι ένας ευαίσθητος χώρος,ο οποίος απαιτείται να συνδέεται με την κοινωνία με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο.Ο διευθυντής μέσα σ'ένα τόσο συγκρουσιακό περιβάλλον οφείλει ακόμη να επιμορφώνεται συνεχώς,μιας και τα δεδομένα μεταβάλλονται συνεχώς.Δύο όμως εκπαιδευτικοί δε θεωρούν απαραίτητα ένας διευθυντής να διαθέτει εκ των προτέρων αυτές τις επιμορφώσεις .Κατά την άποψη των τελευταίων,κάποιος μπορεί να διοικεί τη μονάδα αποτελεσματικά ,αρκεί να επιμορφωθεί στην πορεία σε σχέση με την εκπαίδευση των φυλακισμένων. «Οι τίτλοι δε σε κάνουν ικανό να διοικήσεις» (εκ/κος).Κατ'αυτούς δεν υπάρχουν τυπικά προσόντα,παρά μόνο η γνωριμία με τον χώρο και το μαθητικό δυναμικό του αλλά και η διάθεση να δουλέψεις προς τη σωστή κατεύθυνση.Η στάση του διευθυντή βρίσκεται κάπου στη μέση.Θεωρεί πώς οι σχετικές σπουδές και οι επιμορφώσεις που διαθέτει κάποιος τον βοηθούν τουλάχιστον αρχικά να εκτελέσει τον ρόλο του σωστά.Όμως κατ'αυτόν ο παράγοντας προσωπικότητα είναι ισχυρός με αποτέλεσμα να έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικοί διευθυντές άνθρωποι που δεν είχαν αρχικά επιμορφώσεις και ειδικές σπουδές πάνω στο χώρο.

Σε ότι αφορά την επιλογή των διευθυντών αυτή τη στιγμή γίνεται με συνέντευξη, προσμετρώντας βέβαια και τα τυπικά προσόντα που ορίζει ο νόμος(πτυχίο, μεταπτυχιακό, επιμορφώσεις σχετικές, γλώσσες προηγούμενη εργασία στο χώρο των φυλακών κτλ).

Σε αναφορά με την τρίτη ερώτηση (τα ουσιαστικά προσόντα ενός διευθυντή) ,στα σημεία που συμφωνούν όλοι τους είναι κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα στην προσωπικότητά του,όπως:η αυτοπεποίθηση η ικανότητα να συνεργάζεται με όλους,οι επικοινωνιακές ικανότητες και η ευαισθησία του.Κατά τη γνώμη όλων θα πρέπει να επιδιώκει την ανατροφοδότηση από κάθε πλευρά(εκπαιδευτικούς και μαθητές) και πάνω σ'αυτή να στοχάζεται διαρκώς.Οι 6 από τους 9 εκπαιδευτικούς θεωρούν πολύ βασικό να εμπλέκει ο διευθυντής και τους υφισταμένους στη λήψη των αποφάσεων της σχολικής μονάδας αλλά και στην επικοινωνία του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς και άλλους φιλανθρωπικούς και πολιτικούς σχηματισμούς.Οι ίδιοι τόνισαν την αναγκαιότητα από μέρους του να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο του ιδίου αλλά και των εκπαιδευτικών και να τους ενισχύει για επιμορφώσεις στο εσωτερικό και το εξωτερικό(«Πολλές φορές οι αποφάσεις αφορούν όλους μας και η ευθύνη πρέπει να βαραίνει όλους μας,Σχεδόν πάντα ο Διευθυντής ζητάει την άποψή μας.Η απόφαση πριν οριστικοποιηθεί ελέγχεται πανταχόθεν»,Εκπ/κος)Ο διευθυντής θεωρεί από τη μεριά του ότι οφείλει να έχει τον τελευταίο λόγο στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.Είναι θετικός στη συνεργασία με τους καθηγητές αλλά σε κάποια θέματα που προκύπτουν η απόφαση θα πρέπει να είναι δική του.Συμφωνεί με τα προαναφερθέντα στοιχεία της προσωπικότητας και τονίζει ότι θα πρέπει ο ίδιος να αποτελεί τον βασικό μοχλό του εκπαιδευτικού οράματος που στο σχολείο τίθεται εξ αρχής. «Ο ρόλος μου είναι πολύ σύνθετος και πολύπλευρος και οι «ισορροπίες» που πρέπει να προστατεύονται δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρες.Προσπαθώ,όλοι μας προσπαθούμε!Ο ένας στηρίζει τον άλλον!» (διευ/ντης)

Στο ερώτημα για το αν ο διευθυντής χρειάζεται να λειτουργεί ως ηγέτης ή ως μάνατζερ,όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο ότι χρειάζεται να λειτουργεί ως ηγέτης.Ως ηγέτης για όλους τους συμμετέχοντες(«Είναι ο ηγέτης κάθε προσπάθειας εδώ μέσα.Έχει τον τεύταίο λόγο και τη μεγαλύτερη ευθύνη των πραγμάτων»,εκπ/κος).Στο συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων εντός των φυλακών αναφέρουν ,δεν χρειάζονται μάνατζερς.Δεν έχουν την οικονομική διαχείριση μεγάλων ποσών.Τα μόνα χρηματικά ποσά που πρέπει να διαχειριστεί

είναι εκείνα που προκύπτουν από κάποιες δωρεές(ιδιωτικής κυρίως πρωτοβουλίας).Και συνήθως η δωρεά έχει συγκεκριμένο προορισμό.Οπότε το management είναι περιττό.Ο διευθυντής συμφωνεί με τα παραπάνω και μάλιστα προσθέτει ότι ως ηγέτης πρέπει να βάζει μπροστά το «εμείς» και όχι το «αυτοί». «Στην Ελλάδα, συμπληρώνει, δε απαιτείται καμία οικονομική διαχείριση κανενός ποσού.Στο εξωτερικό τα πράγματα ίσως είναι διαφορετικά»(διευθ/ντης).

Σε αναφορά με το στυλ ηγεσίας που θεωρείται πιο αποτελεσματικό σε ένα σχολείο φυλακών,επίσης οι απόψεις όλων συγκλίνουν στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι για να κάνει σωστά πράγματα ανυψώνοντας το ηθικό των υφισταμένων(με τους οποίους αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις),είναι χαρισματικός,εμπνέει και διαμορφώνει ένα όραμα με βάση ηθικά πρότυπα και αξίες και παροτρύνει τα μέλη στην εκπλήρωση των στόχων τους μέσω της δικής τους δέσμευσης,που αφορά τον ρόλο τους μέσα στη σχολική μονάδα.

Οι απόψεις όλων σχετικά με το αν στις αποφάσεις διοίκησης του σχολείου ο διευθυντής οφείλει να είναι «ανοιχτός» στους εκπαιδευτικούς έχουμε μια ακόμη διαφοροποίηση.Οι 2 από τους εννέα εκπαιδευτικούς αρκούνται με μια απλή ενημέρωση από τη μεριά του διευθυντή ,αφού θεωρούν ότι σε θέματα διοίκησης οι γνώσεις και η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού ίσως να μην επαρκεί στο να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων.Οι 7 υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συννενοούν στο ότι ο διευθυντής οφείλει να είναι «ανοιχτός» και ειλικρινής με τους εκπαιδευτικούς,τους οποίους χαρακτηριστικά τόνισαν ότι πρέπει να τους αντιμετωπίζει ως συναδέλφους και όχι ως υφισταμένους του.Χρειάζεται απόλυτη διαφάνεια στην ενημέρωση από την μεριά του σε ότι αφορά τα απλά αλλά και σύνθετα καθημερινά προβλήματα εντός του σχολείου(3 εξ αυτών ανέφεραν ότι συμπληρωματικά χρειάζεται να ενημερώνεται ο διευθυντής-σε τακτά χρονικά διαστήματα- από τη διοίκηση της φυλακής για την εντός της φυλακής κατάσταση και στη συνέχεια να ενημερώνει και τους εκπαιδευτικούς,ώστε να γνωρίζουν όλοι τους την αρχή του προβλήματος προκειμένου να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά).Ο διευθυντής από τη μεριά του συμφωνεί με τους δεύτερους και κατά τη γνώμη του τις αποφάσεις για τα μεγάλα προβλήματα πρέπει να τα παίρνει από κοινού ο σύλλογος διδασκόντων με τον ίδιο.

Υπάρχει πλήρης ταύτιση απόψεων και στο επόμενο ερώτημα το σχετικό με το αν διαφέρει ο ρόλος ενός διευθυντή σχολείου φυλακών με κείνον ενός τυπικού σχολείου.Κατά την άποψη λοιπόν διαφέρει πολύ αφού ο πρώτος χειρίζεται

κρατούμενους και όχι ελεύθερους μαθητές και άρα ερπιβάλλονται ιδιαίτεροι χειρισμοί. Δεν έχει να συνεργαστεί ή και να αντιμετωπίσει (κάποιες φορές) έναν σύλλογο γονέων, αφού σπάνια ένας μαθητής διατηρεί σταθερές σχέσεις με το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο διευθυντής πρόσθεσε εδώ ότι κάποιοι γονείς είναι στο πλευρό των δικών τους ανθρώπων από την αρχή ως το τέλος της έκτισης της ποινής και επιλέγουν να διατηρούν στενή σχέση και με το σχολείο. Ο διευθυντής ενός σχολείου φυλακών πολύ συχνότερα έρχεται αντιμέτωπος με παραβατική συμπεριφορά μαθητών από ότι ο διευθυντής ενός τυπικού σχολείου. Χρειάζεται να συνδυάζει τα δεδομένα του σχολείου με αυτά της φυλακής συνεχώς και να συνεργάζεται αρμονικά και στενά με τη διοίκηση της φυλακής. Επιβάλλεται να μην εφησυχάζει από την αρχή έως και την λήξη του σχολικού προγράμματος και να είναι πάντοτε σε ετοιμότητα να επιλύσει θέματα και προβλήματα που ανακύπτουν καθώς και να εφαρμόζει «ανοίγματα» προς την κοινωνία, προκειμένου και το έργο του σχολείου να γίνει γνωστό και να έχει υποστήριξη αλλά και για να μη νιώθουν οι έγκλειστοι παντελώς αποκλεισμένοι κοινωνικά όσο εκτίουν την ποινή τους. «Μπορεί ο βασικός στόχος να φαίνεται ο ίδιος: αποτελεσματική διοίκηση σχολικής μονάδας, αλλά στην περίπτωση μας υπάρχουν ιδιαιτερότητες και πρέπει να αρθούν πολλές δυσκολίες» (Διευ/ντης)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των εκπαιδευτικών στο ερώτημα σχετικά με το αν επιτρέπεται στον διευθυντή να παίρνει πρωτοβουλίες (όπως για παράδειγμα συνεργασίες με ΜΚΟ ή να διαμορφώνει ο ίδιος το σχολικό πρόγραμμα..κ.α). Οι 6 εκ των εννέα ανέφεραν ότι ο διευθυντής από μόνος του δεν πρέπει να παίρνει καμία πρωτοβουλία αλλά πάντα και μόνο σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σε αντίθετη περίπτωση ο διευθυντής θα λειτουργούσε αυθαίρετα κατά την άποψή τους. Και στην περίπτωση που ο διευθυντής δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο οι 4 στους έξι επιθυμούν ο διευθυντής να μην παίρνει καμία απολύτως πρωτοβουλία. Οι άλλοι 3 από τους εννέα εκπαιδευτικοί θεωρούν τον διευθυντή αναρμόδιο από μόνο του για οποιαδήποτε ανάληψη πρωτοβουλίας αλλά το ίδιο θεωρούν και τον σύλλογο διδασκόντων. Αυτοί λοιπόν πιστεύουν ότι η κάθε πρωτοβουλία θα πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία του ιδίου του διευθυντή με τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο γραφείου αλλά και της διεύθυνσης της ίδιας της φυλακής. Ο ίδιος ο διευθυντής από τη μεριά του θεωρεί ότι πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες τις οποίες πάντα επεξεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και

φυσικά όταν αποφασιστεί η υλοποίησή τους ενημερώνει και το σύστημα ιεραρχιών που υπάρχει,επεξηγώντας τους το σκοπό της πρωτοβουλίας, και ζητώντας τους σχετικές άδειες.

Σε ότι αφορά την παρέμβασή του στο αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούν όλοι τους ότι δεν πρέπει να γίνεται ,παρά ελαχίστων ίσως εξαιρέσεων. Ο ίδιος ο διευθυντής απάντησε χαρακτηριστικά ότι δε χρειάστηκε ποτέ να προβεί σε μια τέτοιου είδους παρέμβαση.

Υπάρχει πλήρης ταύτιση απόψεων στο ερώτημα περί της συνεισφοράς του διεθυντή στην ομαλή ένταξη των φυλακισμένων στην κοινωνία μετά την αποφυλάκισή τους.Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διεθυντής τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο τόσο του σχολείου ,όσο και του ίδιου του διεθυντή προς αυτή την κατεύθυνση.Άλλωστε στα πλαίσια της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας που ο διεθυντής έχει κεντρικό ρόλο υπάρχουν οι βασικοί μοχλοί:α)η αντιμετώπιση των δεινών του εγκλεισμού και β)η ομαλή κοινωνική επανένταξη των εγκλειστών.Μέσα από το ίδιο το σχολείο ξεκινά η διαδικασία της ομαλής επανένταξης(με την καθοριστική βοήθεια πάντα και των εκπαιδευτικών φυσικά).Η καθοδήγηση των εγκλειστών στην αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωση είναι η αρχή της επανένταξης.Η αναγνώριση των λαθών του παρελθόντος αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό την επανάληψη αυτών.Στη συνέχεια τα εφόδια που αποκομίζουν από τη σχολική εκπαίδευση θα είναι τα στηρίγματά τους στα πρώτα βήματα της ανεξαρτησίας τους και το πώς θα τη χειριστούν με ασφάλεια και δημιουργικά για τους ίδιους.Και ο διεθυντής μέσα σε όλες αυτές τις προσπάθειες είναι ο κεντρικός «μοχλός».

Στο τελευταίο ερώτημα της συνέντευξης είναι ιδιαίτερα δύσκολο να απαντηθεί μιας και αφορά το κατά πόσο το έργο του διεθυντή θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον ή να επεκτείνεται και στη ζωή των μαθητών του εντός της φυλακής.Εντυπωσιακό εδώ είναι ότι οι έξι εκ των εννέα εκπαιδευτικοί απάντησαν αρχικά ότι πρέπει να είναι σαφής ο ρόλος και τα όρια του ρόλου του διεθυντή και συγκεκριμένα οι αρμοδιότητές του και το ενδιαφέρον του να περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον.Οι δύο εξ αυτών όμως κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναγνώρισαν πως ίσως σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσκολο ο ρόλος του να περιοριστεί τόσο. «Αν για παράδειγμα γνωρίζει ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα μεταξύ κάποιων μαθητών του σχολείου μας,θα πρέπει να ενεργήσει ώστε τουλάχιστον όσοι από αυτούς μοιράζονται το ίδιο κελί να αλλάξει αυτή η

κατάσταση.Για την ασφάλειά τους και μόνο.Και αυτό πάντοτε με τη στενή συνεργασία της διοίκησης της φυλακής».(εκπ/κος).Οι τρεις από τους εννέα δήλωσαν ότι είναι τόσο ιδιαίτερος ο ρόλος του που ακόμη και για ανθρωπιστικούς λόγους πρέπει να έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται και να παρεμβαίνει στην καθημερινότητα των μαθητών του μέσα και έξω από το σχολείο. «Δεν μπορεί να αδιαφορεί για το τί συμβαίνει στη ζωή τους όταν είναι μέσα»(εκπ/κος).Ο ίδιος ο διευθυντής μέσω της γνώμης του ταυτίστηκε με τους δεύτερους.Θεωρεί ότι είναι μέρος της δουλειά του να «προστατεύει» με τον τρόπο του την ομαλή καθημερινότητα των μαθητών του,ώστε να μη μεταφέρονται τα προβλήματα της φυλακής στο σχολείο.Και τότε τα πράγματα θα είναι πολύ δυσάρεστα ίσως και για τους άλλους μαθητές.

Κεφάλαιο 16: Συμπεράσματα

Με βάση τον σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας που είναι η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που καθιστούν την ηγεσία ενός τέτοιου σχολείου αποτελεσματική στο έργο της και το στυλ ηγεσίας που αρμόζει να εφαρμόζεται και η οποία βασίζεται πιο συγκεκριμένα, στους εξής ερευνητικούς άξονες:

ΑΞΟΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
Έννοια-φύση ηγεσίας	1,2,3,4,7
Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	5
Συμμετοχική ηγεσία στο σχολείο	6
Αποτελεσματική ηγεσία σχολείου	8,9,10

Θα συνοψίζαμε τα κυριότερα σημεία της έρευνας καταλήγοντας στα εξής :

Ο διευθυντής του σχολείου φυλακών είναι υπεύθυνος για: Στα συμπεράσματα οφείλουμε να κάνουμε τη σύγκριση με τη βιβλιογραφία που έχουμε περιγράψει στο θεωρητικό μέρος, εκτός κι αν έχουν προκύψουν νέα δεδομένα, οπότε μπορούμε να εισαγάγουμε νέα βιβλιογραφία η οποία να ταιριάζει και να δικαιολογεί τα ευρήματά μας.

- την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών.
- την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων,
- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα.
- Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.

- Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών
- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, κλπ και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους
- Συγκροτεί με πράξη του όσες επιτροπές προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου
- Ενημερώνει όλους που συμμετέχουν στη εκπαιδευτική διαδικασία για τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.
- Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει.
- Εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδίδακτικών εργασιών
- Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου
- Ενημερώνει για το έργο της σχολικής επιτροπής.
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
- Ενημερώνει για την εκπαιδευτική νομοθεσία κλπ, που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος για την τήρηση της πειθαρχίας.
- Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών
- Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων
- Είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων

- Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για ν' ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους
- Απευθύνει στους διδάσκοντες συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης
- Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού
- Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας
- Προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
- Συνεργάζεται ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας.
- Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών
- Ενημερώνει αυτούς για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων.
- Ενημερώνει για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.
- Συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα.
- Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών.
- Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες.
- Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών.
- Εφαρμόζει τις διαδικασίες για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών.
- Γνωρίζει προσωπικά όλους τους μαθητές.
- Οι «τιμωρίες» που επιβάλλει (κατόπιν συνενοήσεως με τους εκπαιδευτικούς) έχουν πάντοτε παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Κεφάλαιο 17 : Προτάσεις

Το σχολείο στη φυλακή αν θέλει να είναι αποτελεσματικό στη σημερινή εποχή με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας – τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, διεθνοποίηση της οικονομίας, πολιτισμικές ανακατατάξεις –πρέπει και να προετοιμάσει κατάλληλα το σημερινό έγκλειστο μαθητή για τη μετέπειτα ζωή του.

Για να υλοποιηθεί αυτό απαιτούνται :

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών, πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων στη διαχείριση τάξεων με «διαφορετικούς» πολιτισμικά μαθητές.
- Επιμόρφωση στον επικοινωνιακό λόγο, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να υποδείξει τρόπους στους γονείς, ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας κοινή προσπάθεια μαζί με τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το διευθυντή του σχολείου.
- Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα – άνοιγμα το σχολείο στην κοινωνία – συνεργασία με διάφορους φορείς.
- Επιβάλλεται η σύσταση σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση κι την ευαισθησία τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ψυχολογίας των εγκλειστών.
- Επιβάλλεται η προϊσταμένη αρχή των σχολείων να οργανώνει επαγγελματικά εργαστήρια, προκειμένου οι μαθητές να σπουδάζουν μια τέχνη, η οποία στο μέλλον τους αποφέρει και τα έσοδα της επιβίωσής τους.
- Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και σε βιωματικές διδακτικές μεθόδους όλων των γνωστικών αντικειμένων, προκειμένου η διαδικασία της διδασκαλίας να γίνεται πιο ελκυστική.
- Ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολείων για την κατάλληλη διαμόρφωση των χώρων (υπάρχει έλλειψη αθλητικών υποδομών στα σχολεία), τη διαμόρφωση ή τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, την απόκτηση όλων των απαραίτητων υλικών και την εξόπλισή τους με όλα τα μέσα και εργαλεία των νέων τεχνολογιών.

- Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των συγγενών τους.
- Παροχή ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.
- Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στον ιδιαίτερα ευαίσθητο αυτό σχολικό πεδίο .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Allen, J. P. (1988). Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility. *Community Service Catalyst*, 18(4): 28-29.

Basse, M., (1999). *Case study Research in Educational Settings*. Open University Press: Philadelphia

BERA. (1992). *Ethical Guidelines*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 18, 2012, από <http://www.scutrea.ac.uk/library/beraethguide.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5th e.d.). London: Routledge

Deimling, Gerhard (1964); Deutsche Kriminologische Gesellschaft [Hrsg.] *Kriminologische Schriftenreihe der Deutschen Kriminologischen Gesellschaft: Cesare Beccaria: die Anfänge moderner Strafrechtspflege in Europa*

Denzin ,(2005) *Realizing the Potential of Qualitative Designs: A Conceptual Guide for Research and Practice*,

Fabrice, M. (1991) *The 102 Multiplying Mandates*, *State legislator* 18 (January. 1992), 17-18

Gerber, J. Fritsch, E.J. (1983). Adult academic and vocational correctional programs: A review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22: 119-142.

Griffin, R. (2009) *Management*, 9th Houghton Mifflin

Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population*, US Department of Justice. Bureau of Justice Statistics (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.

Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. *Jahrbuch Grundschulforschung* 6. Opladen: Leske + Budrich.

- Kampshoff.M. (2009) «ildung als sozialer Prozess
- Kett, M. (1995). Survey of prisoners' attitudes to education. Wheatfield Place of Detention. Unpublished report
- Kvale. S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks , California: Sage Publications Ltd.
- Leiprecht, R. & H. Lutz (2003) Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung.:. Gogoli
- Lipton, D., Martinson, R. and Willks, J. (1975). The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies. New York: Praeger
- Lofland J,(1971),Basic concepts in the methodology of the social sciences.
- Maelicke B., Rüdiger Sonnen B.(2002) Resozialisierung, Handbuch, 3. Auflage, Nomos, Baden-Baden,
- Matt E., Maul K.: Das Problem der Heterogenität der Klientel für Bildungs-Massnahmen einer Justizvollzugsanstalt, Hrsg. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo) 4, S. 198 – 202, 2005
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). [Qualitative Data Analysis](#) (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Müller-Dietz H.: in Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Tippelt R., von Hippel A. (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009
- Papadopoulou, Ch.L., Moisiadis Ch.A., Pitsela A.G.* (2010). Diagnosis of the State of Higher Education in Prison Institutions in Greece, σε: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Νομικής της Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Στέργιο Αλεξιάδη. Εγκληματολογικές Αναζητήσεις. Επιμ. Α. Γ. Πιτσελά (σ. 683-722). Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα

- Parker, E.A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education*, 41(3): 140-146.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage
- Robson C.(2002),Real world research,second edition,Blackwell publishing.
- Rothman, D. and Morris, N. (1998). *The History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*. New York: Oxford University Press
- Schüler-Springorum,h. (1969) *Strafvollzug im Übergang*
- Sprandley, J.P. (1980). *Participant observation*. . New York : Holt, Rinehart & Winston
- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners are less likely to Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4): 297-305.
- Wallen & Fraenkel (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and Methods*. Fourth Edition. California: Sage Publications

Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάδης Σ., 1989, *Εγκληματολογία, τόμος Γ΄, Σάκκουλας, Αθήνα-Θεσσαλονίκη*.
- Αλεξιάδης,Σ. (2010) *Εγκληματολογικές Αναζητήσεις.. Αθήνα, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα*
- Ασδεράκη Κ.,(2013), *Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου.Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου με Ρομά μαθητές,Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος*.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους (2η έκδ.)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ

Γιασεμής, Χ. (2001). *Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86 – 100.

Θεοφανίδης, Σ. Ποιος είναι ο ηγέτης, η ποιότητα της ηγεσίας, εκδόσεις Παπαζήση, (1999)

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Παπαζήσης.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Καστανιώτης

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» : Στα Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(ΚΕ.Δ.ΕΚ)- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(ΚΕ.Δ.ΕΚ)- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2005, σ. 143-153.

Μαργαρίτη - Παρασκευόπουλου (2000) *Ποινολογία*, Στ΄ έκδοση, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα - Θεσσαλονίκη,

Μπουραντάς Δ., *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2005.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε

Παπαθανασίου, Ν. (2010), *Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το παράδειγμα του ΣΔΕ διαβατών Θεσσαλονίκης*, Α.Π.Θ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Β΄ Τόμος. Αθήνα : αυτοέκδοση.

- Πασιαρδής, Γ., (2004) *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, εκδόσεις Τυπωθήτω,
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Εθνογραφία – Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαίτης Χ., (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Π
- Σαραφίδου, Γ.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα:Gutenberg
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ:

- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: <http://www.gsae.edu.gr>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <http://www.eap.gr>
- Εργαστήριο Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών Τμήματος Νομικής
- Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: <http://theartofcrime.gr>
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων: <http://www.ideke.edu.gr>
- Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://ohchr.org>
- Υπουργείο Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων:
<http://www.ministryofjustice.gr>
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων:
<http://www.ypepth.gr>
- Center for the Study of Correctional Education: http://www.csusb.edu/coe/programs/correctional_ed/
- Correctional Education Association: <http://www.ceanational.org>
- European Prison Education Association: <http://epea.org>
- European Association of Cities, Institutions & Second Chance Schools:

<http://e2c-europe.org>

- European Prison Education Association: <http://www.epea.org>
- International Watch on Education in Prison: <http://educationinprison.org>
- <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

**Παράρτημα Α': Βασικότερες ελληνικές νομοθετικές διατάξεις για την
εκπαίδευση των κρατουμένων**

ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ (Ν.2776/1999)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Άρθρο 34

Οργάνωση

1. Όλοι οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα στην εντός του καταστήματος εν γένει μόρφωση, άθληση, πολιτιστικές δραστηριότητες και δημιουργική απασχόληση Η απασχόληση των κρατουμένων με τις παραπάνω δραστηριότητες, η συμμετοχή και συνεργασία τους σε σχετικά προγράμματα και ιδίως σε εκείνα επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης συνεκτιμάται θετικά για τη χορήγηση ευεργετικών μέτρων. Το Συμβούλιο Φυλακής αποφασίζει ύστερα από πρόταση του Κ.Ε.Σ.Φ. ή εισήγηση του αρμόδιου φορέα για την οργάνωση μορφωτικών ή άλλων δραστηριοτήτων των κρατουμένων. Το Συμβούλιο Φυλακής ενημερώνει τον Υπουργό Δικαιοσύνης, ο οποίος εγκρίνει ή απορρίπτει την απόφαση αυτή μέσα σε είκοσι ημέρες το αργότερο. Αν ο χρόνος αυτός παρέλθει άπρακτος, η πιο πάνω απόφαση θεωρείται ότι έχει εγκριθεί. Για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων μπορεί να αποφασίζει και ο Υπουργός Δικαιοσύνης.

2. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Δικαιοσύνης ρυθμίζονται οι προϋποθέσεις και η διαδικασία επιλογής ή ορισμού, κατά

προτεραιότητα με απόσπαση ή μετάταξη, ενός Συμβούλου Εκπαίδευσης σε κάθε κατάσταση, έργο του οποίου είναι ο σχεδιασμός και συντονισμός των παραπάνω προγραμμάτων. Στα κέντρα ημιελεύθερης διαβίωσης διορίζεται Σύμβουλος Εκπαίδευσης, εφόσον αυτά έχουν δυναμικότητα μεγαλύτερη των 30 κρατουμένων.

3. Μέχρι το διορισμό του Συμβούλου Εκπαίδευσης Κρατουμένων, η επεξεργασία, ο συντονισμός και η πραγμάτωση ατομικών ή συλλογικών προγραμμάτων, κατά τις προηγούμενες παραγράφους, ανατίθενται με απόφαση του Υπουργού Δικαιοσύνης, ύστερα από γνώμη του Κ.Ε.Σ.Φ., σε εξειδικευμένο προσωπικό του καταστήματος ή σε πρόσωπα με ειδικές γνώσεις και εμπειρίες.

4. Η ωριαία αποζημίωση των διδασκόντων στα παραπάνω εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιεί το Υπουργείο Δικαιοσύνης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Δικαιοσύνης.

Άρθρο 35

Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

1. Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους.

2. Για το σκοπό αυτόν λειτουργεί μέσα στο κατάστημα, όπου είναι δυνατόν, μονοθέσιο δημοτικό σχολείο, υπαγόμενο στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ρυθμιζόμενο από τις κείμενες διατάξεις περί δημόσιων σχολείων. Το Συμβούλιο Φυλακής οργανώνει, με τη συνεργασία αρμόδιων φορέων, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, μαθητείας η εξειδίκευσης.

3. Οι παρεχόμενοι τίτλοι σπουδών είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των σχολών της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, χωρίς να προκύπτει από το κείμενό τους ότι αποκτήθηκαν σε κατάσταση κράτησης.

4. Ειδικά μέτρα λαμβάνονται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών κρατουμένων, εφόσον αυτό είναι εφικτό στο συγκεκριμένο κατάστημα.

5 Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους νεαρούς κρατούμενους. Οι αναλφάβητοι ενήλικες ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης.

6. Όσοι έχουν συμπληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές στη δευτεροβάθμια ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με εκπαιδευτικές άδειες, σύμφωνα με το άρθρο 58 του παρόντος.

7. Κατά το χρόνο της εκπαίδευσης οι εργασίες που αντιτίθενται στον κρατούμενο είναι κατά το δυνατό συναφείς με το αντικείμενο της εκπαίδευσής του.

8. Σε περίπτωση επιτυχούς αποπεράτωσης ολοκληρωμένου κύκλου σπουδών τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας ο κρατούμενος δικαιούται να τύχει ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής, κατά τις προϋποθέσεις του άρθρου 46 του παρόντος.

9. Η εκπαίδευση των κρατουμένων δεν αναστέλλεται σε περίπτωση μεταγωγής ή επιβολής πειθαρχικής ποινής, όταν τούτο είναι δυνατό. Αν επιβληθεί πειθαρχικός περιορισμός κατά τη διάρκεια των σπουδών του συγκεκριμένου κρατούμενου, η έκταση του μέτρου μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια των διακοπών ή αργιών.

ΤΜΗΜΑ Β: ΕΥΕΡΓΕΤΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΗΜΕΡΩΝ ΠΟΙΝΗΣ ΛΟΓΩ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Άρθρο 46

Προϋποθέσεις και διαδικασία

1. Κρατούμενοι που παρέχουν εργασία οποιασδήποτε μορφής ή απασχολούνται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης μπορεί να τύχουν ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής μετά από πρόταση του Συμβουλίου Εργασίας Κρατουμένων και απόφαση του αρμόδιου δικαστικού λειτουργού. Για τους μεταξύ αυτών υποδίκους, οι ημέρες που έχουν υπολογισθεί ευεργετικά θα λαμβάνονται υπόψη μόνο στην περίπτωση καταδίκης τους από την ημερομηνία έκδοσης της οριστικής καταδικαστικής απόφασης.

2. Προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Δικαιοσύνης, καθορίζει τις ειδικότερες ρυθμίσεις του ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής για κατάδικους και υποδίκους, ο οποίος δεν μπορεί να υπερβαίνει κατ' ανώτατο όριο τις δύο ημέρες εκτιτέας ποινής για κάθε ημέρα εργασίας ή απασχόλησης σε προγράμματα ή σπουδών, σύμφωνα με το άρθρο 35 παράγραφος 8 του παρόντος. Σε ειδικές ή εξαιρετικές περιπτώσεις με παρόμοιο προεδρικό διάταγμα μπορεί να γίνει υπέρβαση του παραπάνω ανώτατου ορίου.

3. Ο αρμόδιος δικαστικός λειτουργός μπορεί με αιτιολογημένη απόφασή του:

α) στις περιπτώσεις των δύο προηγούμενων παραγράφων να μην επιτρέψει τον ευεργετικό υπολογισμό των ημερών ποινής λόγω εργασίας των τριών τελευταίων μηνών εν όλω ή εν μέρει, αν ο κρατούμενος τιμωρήθηκε πειθαρχικά κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου χρονικού διαστήματος, κατά τα προβλεπόμενα από το άρθρο 69 παράγραφοι 2 και 3 του παρόντος Κώδικα ή β) να ανακαλέσει εν όλω ή εν μέρει προηγούμενες αποφάσεις του για ευεργετικό υπολογισμό ημερών ποινής, οι οποίες εκδόθηκαν μέσα στους προηγούμενους έξι μήνες, αν ο κρατούμενος τιμωρήθηκε πειθαρχικά. Κατά των αποφάσεων αυτών επιτρέπεται προσφυγή στο δικαστήριο εκτέλεσης ποινών μέσα σε δέκα ημέρες από την κοινοποίηση σε αυτόν της απόφασης.

Άρθρο 58

Εκπαιδευτικές άδειες

1. Η εκπαιδευτική άδεια χορηγείται για τη φοίτηση κρατουμένων σε σχολές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, εφόσον στην περιοχή φοίτησης λειτουργεί αντίστοιχο προς την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι ενδιαφερόμενοι κατάστημα κράτησης. Η άδεια χορηγείται από το Συμβούλιο του άρθρου 70 παράγραφος 1 του παρόντος με τις προϋποθέσεις και κατά τη διαδικασία του άρθρου 55 παράγραφος 1 περίπτωση γ', παράγραφοι 2 και 3 του παρόντος. Για μεν τους υποδίκους απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του δικαστικού οργάνου που διέταξε την προσωρινή κράτηση, για δε τους

χρεοφειλέτες και η σύμφωνη γνώμη του Προέδρου Πρωτοδικών του τόπου κράτησης. Η διάταξη του άρθρου 56 παράγραφος 3 του παρόντος εφαρμόζεται ανάλογα.

2. Δεν χορηγείται εκπαιδευτική άδεια για σπουδές σε εκπαιδευτικό Ίδρυμα κατώτερης βαθμίδας από αυτό στο οποίο έχει ήδη σπουδάσει ο ενδιαφερόμενος.

3. Κατά το χρόνο της εκπαιδευτικής άδειας ο κρατούμενος διαμένει στο παραπάνω κατάστημα ή σε Κατάστημα ή Τμήμα Ημιελεύθερης διαβίωσης. Στην απόφαση που χορηγεί την άδεια ορίζονται οι αναγκαίες για την υλοποίηση της λεπτομέρειες και προϋποθέσεις και ιδιαίτερα: α) το εκπαιδευτικό Ίδρυμα φοίτησης, β) οι ημέρες και οι ώρες απουσίας του αδειούχου κατά τις ανάγκες του οικείου εκπαιδευτικού προγράμματος, γ) η ολική ή μερική απαλλαγή του αδειούχου από υποχρεώσεις του προγράμματος λειτουργίας του καταστήματος προς διευκόλυνση της μελέτης του.

4. Ειδικά στους σπουδαστές δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση των μαθημάτων, μπορεί η χορηγούμενη εκπαιδευτική άδεια απουσίας να περιορίζεται μόνο κατά τις περιόδους των εξετάσεων και μέχρι 15 ημέρες ανά εξεταστική περίοδο. Στις περιπτώσεις αυτές το αρμόδιο όργανο μπορεί κατά παρέκκλιση των ορισμών της παραγράφου του άρθρου 54, του παρόντος να υπολογίσει μόνον ένα μέρος του χρόνου των αδειών ως χρόνο έκτισης της ποινής, αν συντρέχει μια ή περισσότερες από τις προϋποθέσεις, που αναφέρονται στην επόμενη παράγραφο, για την ανάκληση της εκπαιδευτικής άδειας, έστω κι αν αυτή δεν έγινε.

5. Η εκπαιδευτική άδεια λήγει με την ολοκλήρωση της φοίτησης του κρατουμένου. Με απόφαση του αρμόδιου οργάνου, ύστερα από εισήγηση του κοινωνικού λειτουργού ή του εγκληματολόγου, αν αυτό είναι δυνατό, η εκπαιδευτική άδεια μπορεί να ανακληθεί αν: α) ο αδειούχος τιμωρηθεί για πειθαρχικά παραπτώματα των κατηγοριών Α' και Β' του άρθρου 68 του παρόντος ή β) η συνέχιση της άδειας δημιουργεί σοβαρές υπόνοιες για τέλεση νέων εγκλημάτων ή γ) ο κρατούμενος κάνει κακή χρήση της άδειας θεωρείται ιδίως η πλημμελής παρακολούθηση ή η κακή επίδοση στις σπουδές του.

6. Κρατούμενοι που κάνουν χρήση εκπαιδευτικής άδειας επιδοτούνται κατά τη διάρκειά της από τα Κεφάλαια Εργασίας Κρατουμένων. Το ύψος της επιδότησης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Δικαιοσύνης και Οικονομικών και καλύπτει τουλάχιστον τα απολύτως αναγκαία έξοδά τους.

Άρθρο 69

Πειθαρχικές ποινές

1. Οι πειθαρχικές ποινές που επιβάλλονται στον κρατούμενο για τα παραπτώματα του προηγούμενου άρθρου εκτελούνται είτε στο κατάστημα όπου αυτός κρατείται είτε σε αυτό όπου επειγόντως μετάγεται. Αυτές είναι:

α) Περιορισμός σε κελί κράτησης κατά την έννοια του άρθρου 21 παράγραφος 3 του παρόντος Κώδικα από μια έως δέκα ημέρες με καθημερινή επίσκεψη ιατρού.

β) Μεταγωγή σε άλλο κατάστημα, η οποία παραγγέλλεται από την Κ.Ε.Μ. και εκτελείται σύμφωνα με τη διαδικασία του άρθρου 76 του παρόντος.

γ) Βαθμοί ποινής από 1 έως 30 και για τη χρήση ή κατοχή κινητού τηλεφώνου βαθμοί ποινής 100.

δ) Στέρηση της δυνατότητας συμμετοχής σε εργασία ή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Για τα πειθαρχικά παραπτώματα των κατηγοριών του προηγούμενου άρθρου απειλούνται κατά κατηγορία οι εξής ποινές:

Κατηγορία Α': Περιορισμός από μια έως δέκα ημέρες σε ειδικό κελί κράτησης ή μεταγωγή ή στέρηση επί ένα έτος δυνατότητας συμμετοχής σε εργασία ή σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή 16 έως 30 βαθμοί ποινής σύμφωνα με το επόμενο άρθρο.

Κατηγορία Β': Στέρηση επί ένα εξάμηνο δυνατότητας συμμετοχής σε εργασία ή σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή 6 έως 15 βαθμοί ποινής. Κατηγορία Γ': Στέρηση επί δύο μήνες δυνατότητας συμμετοχής σε εργασία ή σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή 1 έως 5 βαθμοί ποινής. Επιτρέπεται η επιβολή σωρευτικώς κατά κατηγορία των προαναφερόμενων ποινών.

2. Οι βαθμοί ποινής λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του κρατουμένου και ιδίως στις περιπτώσεις της υπό όρο απόλυσης, της χορήγησης άδειας, του ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής και άλλων ευεργετικών μέτρων.

3. Εάν στον κρατούμενο έχουν επιβληθεί περισσότεροι από εκατό (100) βαθμοί ποινής, η χορήγηση των παραπάνω ευεργετικών μέτρων γίνεται μόνον ύστερα από ειδική αιτιολογία ως προς το σημείο αυτό από το αρμόδιο όργανο.

4. Οι πειθαρχικές ποινές του παρόντος άρθρου διαγράφονται από το ατομικό δελτίο πειθαρχικού ελέγχου του κρατουμένου και δεν λαμβάνονται υπόψη για τη χορήγηση τακτικής άδειας και απόλυσης υπό όρον ως εξής: α) στην περίπτωση της παραγράφου 1 α μετά δύο έτη από την επιβολή της, β) στην περίπτωση της παραγράφου 1 β μετά ένα έτος από την επιβολή της και γ) στην περίπτωση της παραγράφου 1 γ μετά πάροδο έξι μηνών από την επιβολή της. Αν μέσα στα ανωτέρω χρονικά διαστήματα επιβληθεί νέα πειθαρχική ποινή, ο χρόνος διαγραφής της υπολογίζεται από τη λήξη του χρόνου διαγραφής που προβλέπεται για την εκάστοτε προηγούμενη πειθαρχική ποινή, εκτός εάν οι ομοειδείς πειθαρχικές ποινές έχουν συγχωνευτεί. Η συγχώνευση ομοειδών ποινών γίνεται, ύστερα από αίτηση συγχώνευσης του καταδίκου, από το πειθαρχικό συμβούλιο του καταστήματος, στο οποίο κρατείται. Κατά τη συγχώνευση, η βαρύτερη ποινή επαυξάνεται τουλάχιστον κατά το ένα τρίτο (1/3) εκάστης των λοιπών συντρεχουσών πειθαρχικών ποινών και όχι άνω των δύο τρίτων (2/3).

5. Σε υπερήλικες, γυναίκες, ασθενείς και εφήβους η ποινή της παραγράφου 1 α του άρθρου αυτού επιβάλλεται μόνον εφόσον συντρέχουν ειδικές περιστάσεις και ύστερα από ειδικά αιτιολογημένη απόφαση του αρμόδιου οργάνου. Εφόσον δεν συντρέχουν τέτοιες περιστάσεις επιβάλλονται οι ποινές των εδαφίων β' ή γ της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου.

N. 2525/1997

Άρθρο 5

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.

2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.

3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας. Κατά τα λοιπά, εφαρμόζονται οι διατάξεις για ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.

5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ 2373/2003

Άρθρο 1

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της χώρας είναι δημόσια σχολεία και παρέχουν στους αποφοίτους Απολυτήριο τίτλο ισότιμο προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου κατά περίπτωση.

2. Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους.

Ειδικότερα, στόχοι των ΣΔΕ είναι:

α) η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω.

β) η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης.

γ) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη.

δ) η συμβολή στην ένταξη τους στον κόσμο της εργασίας.

Άρθρο 3

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν σκοπό την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες. Την επίτευξη του παραπάνω σκοπού έχουν υιοθετήσει τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθεια του.

2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθεια τους να εκπαιδευθούν και να καταρτισθούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.

3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί. Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών τα ΣΔΕ:

α) συμπράττουν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς, τόσο για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα των σχολείων, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών

β) ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων,

γ) δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης), αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα στη χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών,

δ) καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και

ε) διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Άρθρο 7

Πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ

Στα ΣΔΕ υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών που στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα/επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ο βασικός πυρήνας συγκροτείται από τρεις επιμέρους γραμματισμούς, το γλωσσικό τον αριθμητικό και τον πληροφορικό γραμματισμό. Τα ΣΔΕ αποσκοπούν και σε άλλους γραμματισμούς, όπως ο επιστημονικός γραμματισμός, ο κοινωνικός γραμματισμός, στον οποίον εντάσσεται η Ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντιρατσιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, η ευαισθητοποίηση, τέλος, απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα. Προβλέπονται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού. Απώτερος στόχος η ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευομένων. Η λογοτεχνία είναι παρούσα στο πρόγραμμα του ΣΔΕ σε κάθε ευκαιρία (στο γλωσσικό γραμματισμό, στα διαθεματικά σχέδια εργασίας που θα γίνονται στο σχολείο, στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου).

Τα προγράμματα που υιοθετούν την προβληματική των πολυγραμματισμών, είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία τους είναι η διάγνωση των κοινωνικών αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες (βασικές και κοινωνικές) των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση και αυτοεκτίμηση.

3. Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και στάσεων σχετικών με:

- α) τη Χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην επικοινωνία,
- β) τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή,
- γ) τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή,
- δ) τις φυσικές επιστήμες,
- ε) τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής,
- στ) τις κοινωνικές επιστήμες,
- ζ) το φυσικό περιβάλλον,
- η) το ανθρωπογενές περιβάλλον και τον πολιτισμό
- θ) τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών,
- ι) την επαγγελματική και εργασιακή ζωή,
- ια) τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, άθληση κ.ά.).

4. α. το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και των δραστηριοτήτων των ΣΔΕ διαμορφώνεται με βάση τις προδιαγραφές και τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ από τους συλλόγους διδασκόντων. Η πρόταση αυτή υποβάλλεται στο ΙΔΕΚΕ στο τέλος του πρώτου διμήνου. Τροποποιήσεις της αρχικής πρότασης γίνονται στο τέλος του πρώτου εξαμήνου.

β) Η πρόταση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος συντάσσεται το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του ΣΔΕ σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους - αν υπάρχουν, εγκρίνεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο ΙΔΕΚΕ

γ. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες και το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 21 - 25 ώρες.

δ. Το πρώτο εννεάμηνο αποτελεί την περίοδο Α και το δεύτερο την περίοδο Β.

Άρθρο 10

Εγγραφή εκπαιδευομένων

1. Δικαίωμα εγγραφής στα Σχολεία _εύτερης Ευκαιρίας έχουν όσοι έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

2. Τα ΣΔΕ στα οποία λειτουργεί πρόγραμμα που αντιστοιχεί στη γυμνασιακή βαθμίδα εκπαίδευσης γίνονται δεκτοί εκπαιδευόμενοι που έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου.

3. Εκπαιδευόμενοι που δεν έχουν απολυτήριο δημοτικού γίνονται δεκτοί, μόνο εφόσον η σχολική μονάδα έχει πρόγραμμα εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου.

4. Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με ευθύνη του Γεν. Διευθυντή του ΙΔΕΚΕ. Στη συνέντευξη λαμβάνονται υπόψη τα εξής κριτήρια:

α) η ηλικία των υποψηφίων εκπαιδευομένων. Η ηλικιακή ομάδα που έχει προτεραιότητα ορίζεται από 18 έως 30 ετών.

β) Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η ανεργία, η ανάγκη κοινωνικής επανένταξης (πρώην φυλακισμένοι, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες με ανήλικα τέκνα, πολύτεκνοι κ.ά.) η υποαπασχόληση και η επιθυμία βελτίωσης των συνθηκών εργασίας.

γ) Η διαθεσιμότητα και δέσμευση του υποψηφίου να παρακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

5. Οι διαδικασίες επιλογής υποψηφίων εκπαιδευομένων για το επόμενο σχολικό έτος ολοκληρώνονται μέχρι 30 Ιουνίου κάθε έτους. Αν δε συμπληρωθεί ο αριθμός των εκπαιδευομένων, η διαδικασία ολοκληρώνεται μέχρι 10 Σεπτεμβρίου.

6. Ο εκπαιδευόμενος του ΣΔΕ μπορεί να μετεγγραφεί σε άλλο ΣΔΕ, αφού ολοκληρώσει το πρώτο εννεάμηνο εκπαίδευσης με επιτυχία.

7. Δεν αντιστοιχίζεται το επίπεδο εκπαίδευσης στα ΣΔΕ με τα επίπεδα του δημοτικού σχολείου ή του γυμνασίου, παρά μόνο αφού ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει τη φοίτηση του και αποκτήσει απολυτήριο τίτλο.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ (15-1-2008)

Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Άρθρο 1

Ίδρυση – Ευθύνη Λειτουργίας

1. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της χώρας είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης.
2. Τα ΣΔΕ ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και Οικονομίας & Οικονομικών μετά από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπ.Ε.Π.Θ.
3. Τμήματα ΣΔΕ είναι δυνατόν να λειτουργούν, μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εκτός της έδρας του σχολείου και εντός των ορίων του νομού ή όμορου νομού.
4. Τα ΣΔΕ ως δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπ.Ε.Π.Θ, η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους. Το εκπαιδευτικό έργο δύναται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανατίθεται προς υλοποίηση στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).
5. Οι απόφοιτοι των ΣΔΕ λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με τον τίτλο του απολυτηρίου Γυμνασίου.

Άρθρο 2

Σκοπός – Στόχοι

1. Σκοπός των ΣΔΕ είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

2. Στόχοι των ΣΔΕ είναι:

α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.

β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

γ. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη.

δ. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.

ε. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας.

Άρθρο 3

Βασικές Αρχές – Βασικά Χαρακτηριστικά

1. Για την επίτευξη του σκοπού των ΣΔΕ έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού :

α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.

β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.

γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ορίστηκαν, απαιτούν πολυεπίδεξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα ΣΔΕ:

α. Επιδιώκουν να συνεργάζονται και συμπράττουν με όλους τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία.

β. Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.

γ. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες).

δ. Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

ε. Διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

στ. Μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναπτύσσουν κοινές δράσεις.

Άρθρο 4

Διάρκεια και Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

1. Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ είναι 2 σχολικά έτη.

2. Η έναρξη και η λήξη των διδακτικών περιόδων, οι σχολικές εορτές και αργίες, η άδεια συμμετοχής στις γενικές συνελεύσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .

3. Στα ΣΔΕ υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από:

- α. Το Γλωσσικό Γραμματισμό
- β. Τον Αριθμητικό Γραμματισμό
- γ. Τον Πληροφορικό Γραμματισμό
- δ. Τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό
- ε. Τον Επιστημονικό Γραμματισμό
- στ. Τον Κοινωνικό Γραμματισμό και
- ζ. Την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή

Προβλέπονται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.

4. Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό.

5. Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με:

- α. Τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην επικοινωνία
- β. Τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή
- γ. Τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή
- δ. Τις φυσικές επιστήμες
- ε. Τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής
- στ. Τις κοινωνικές επιστήμες
- ζ. Το φυσικό περιβάλλον
- η. Τον πολιτισμό

- θ. Τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών
- ι. Την επαγγελματική και εργασιακή ζωή
- ια. Τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).
6. Το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται από την αρμόδια υπηρεσία Μελετών και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Γ.Γ.Ε.Ε. και αποστέλλεται στα όργανα διοίκησης του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. το υποβάλλει στην Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης. Η Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης εκφράζει γνώμη προς τον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος αποφασίζει για την υλοποίηση του προγράμματος.
- α. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής περιόδου από το Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του ΣΔΕ σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Υποβάλλεται προς έγκριση στο Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε .
- β. Το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από εργαστήρια διαφόρων δραστηριοτήτων).

Άρθρο 5

Οργάνωση – Όργανα Διοίκησης ΣΔΕ

A. Οργάνωση

1. Κάθε τμήμα του ΣΔΕ αριθμεί από δεκαπέντε (15) έως είκοσι δύο (22) εκπαιδευόμενους.
2. Το ΣΔΕ αποτελεί βιώσιμη σχολική μονάδα με δυο έτη λειτουργίας, όταν αριθμεί τουλάχιστον τριάντα (30) εκπαιδευόμενους και έχει δύο (2) τουλάχιστον τμήματα. Απόκλιση από τα ανωτέρω είναι δυνατή μόνο μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

B. Όργανα διοίκησης των ΣΔΕ.

1. Το ΣΔΕ διοικείται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Ο Διευθυντής του ΣΔΕ:

α. Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Ε.Ε., για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

β. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

γ. Είναι υπεύθυνος για ζητήματα διοίκησης προσωπικού του ΣΔΕ

δ. Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

ε. Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.

στ. Αποστέλλει στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.).

ζ. Σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος του Διευθυντή, τον αναπληρώνει εκπαιδευτικός ο οποίος έχει οριστεί από το Διευθυντή του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους.

2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο.

α. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει εκτός ωραρίου διδασκαλίας, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή:

ί. Τακτικά, τουλάχιστον μία φορά το μήνα με συμμετοχή του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά

πλειοψηφία και δεσμεύουν όσους μειοψηφούν. Σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η ψήφος του Προέδρου–Διευθυντή.

ii. Εκτάκτως, όποτε κρίνεται αναγκαίο, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή ή μετά από αίτημα του ενός τρίτου των μελών του.

iii. Συνεδρίαση με καθαρά εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό περιεχόμενο συγκαλεί και ο Περιφερειακός

β. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αντιστρατεύονται τους σκοπούς και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις αρχές του προγράμματος των ΣΔΕ.

γ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν μπορεί να ρυθμίζει θέματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες άλλων οργάνων.

Άρθρο 6

Προσωπικό

1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.

2. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας στο ΣΔΕ καθορίζονται ως εξής:

α. Για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με αριθμό εκπαιδευομένων μικρότερο των εξήντα (60), τέσσερις (4) ώρες. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με εξήντα (60) τουλάχιστον εκπαιδευόμενους δύνανται, αν το επιθυμούν, να απαλλάσσονται εν μέρει ή και συνολικά.

β. Ο Διευθυντής του ΣΔΕ, πέραν των τακτικών αποδοχών του, λαμβάνει επιμίσθιο που αντιστοιχεί στο επιμίσθιο των Διευθυντών Γυμνασίων του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης.

γ. Για τους αποσπασμένους από τη Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, ισχύει το προβλεπόμενο για κάθε εκπαιδευτικό ωράριο μειωμένο κατά τρεις ώρες.

δ. Για τους ωρομίσθιους καθηγητές, ισχύει πρόγραμμα διδασκαλίας με αριθμό ωρών που καθορίζει απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ε. Η παρουσία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα καθορίζεται από το Διευθυντή ανάλογα με το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας και είναι κατά ελάχιστο 18 ώρες, αλλά δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 ώρες ανά εβδομάδα.

3. Στα ΣΔΕ είναι δυνατόν να καθορίζονται ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας για ορισμένους εκπαιδευόμενους σε γνωστικά πεδία στα οποία κρίνεται απαραίτητο, μετά από απόφαση του συλλόγου. Στην περίπτωση που οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ έχουν καλύψει το ωράριό τους, οι ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας ανατίθενται από το Σύλλογο Διδασκόντων σε ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μετά από έγκριση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Η ενισχυτική διδασκαλία είναι δυνατόν να πραγματοποιείται κάθε μέρα, πριν την έναρξη των μαθημάτων ή με τη λήξη τους.

4. Σε κάθε σχολική μονάδα ορίζεται ένας Σύμβουλος Ψυχολόγος και ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Το έργο του Συμβούλου Σταδιοδρομίας ορίζεται ως εξής:

α. Διδάσκει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα.

β. Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας.

γ. Αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευομένων.

δ. Επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευομένους στις κατάλληλες υπηρεσίες.

ε. Δημιουργεί αρχείο εκπαιδευομένων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους.

στ. Μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Λεπτομέρειες ρυθμίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Το έργο του Συμβούλου Ψυχολόγου ορίζεται ως εξής:

- ζ. Συμμετέχει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα
- η. Παρέχει ατομική και ομαδική Συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων.
- θ. Παρεμβαίνει υποστηρικτικά σε πρόσωπα ή ομάδες που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- ι. Συνεργάζεται, ενημερώνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.

Άρθρο 7

Επιλογή Προσωπικού

1. Το προσωπικό των ΣΔΕ (Διευθυντές, Σύμβουλοι και Γραμματείς) επιλέγεται για ορισμένο χρόνο.

2. Η επιλογή γίνεται με κριτήρια και μοριοδοτήσεις που καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η βαρύτητα της συνέντευξης καθορίζεται στο 20% του συνόλου.

3. Για την κάλυψη των θέσεων των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων απευθύνει πρόσκληση ενδιαφέροντος στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της χώρας. Το έγγραφο της πρόσκλησης αποστέλλεται μέσω των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, στα ΣΔΕ και σε άλλες υπηρεσίες που υπηρετούν εκπαιδευτικοί με απόσπαση.

4. α. Υποψήφιοι για τη θέση του Διευθυντή είναι δημόσιοι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οκταετή τουλάχιστον υπηρεσία και βαθμό Α'.

β. Υποψήφιοι για τις θέσεις των εκπαιδευτικών είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ενώ για τα γνωστικά αντικείμενα της αγγλικής γλώσσας και της πολιτισμικής-αισθητικής αγωγής είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ανωτέρω θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον διετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχολεία Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

5. Η επιλογή των Διευθυντών και των μονίμων εκπαιδευτικών γίνεται από τριμελείς επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι επιτροπές απαρτίζονται από μονίμους υπαλλήλους του συστήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης. Ενδεχόμενες ενστάσεις, οι οποίες πρέπει να υποβάλλονται εντός δύο (2) εργασίμων ημερών από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, εξετάζονται από επιτροπή που συγκροτείται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

6. Η επιλογή των Συμβούλων Ψυχολόγων, των Συμβούλων Σταδιοδρομίας, των ωρομισθίων εκπαιδευτικών και των γραμματέων γίνεται από τριμελείς επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Η επιτροπή επιλογής καταρτίζει πίνακες κατά σειρά επιλεξιμότητας. Το πρακτικό της επιλογής υποβάλλεται από τον πρόεδρο της επιτροπής στο Γενικό Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., ο οποίος εισηγείται την έγκρισή του στο Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ενδεχόμενες ενστάσεις, οι οποίες πρέπει να υποβάλλονται εντός δύο (2) εργασίμων ημερών από την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, εξετάζονται από την τριμελή επιτροπή ενστάσεων, η οποία συγκροτείται με απόφαση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ο πίνακας επιλογής, που καταρτίζεται μετά και από την εξέταση των ενστάσεων, κατατίθεται προς επικύρωση στον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τυχόν ιεραρχικές προσφυγές απευθύνονται στον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

7. Οι διαδικασίες επιλογής προσωπικού ολοκληρώνονται μέχρι τις 30 Ιουνίου κάθε έτους. Σε περίπτωση που θα δημιουργηθούν κενές θέσεις κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, αυτές είναι δυνατόν να καλύπτονται άμεσα από τον πίνακα επιλαχόντων.

8. α. Οι αποσπάσεις ή προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν ισχύ για ένα σχολικό έτος.

β. Ο Διευθυντής του σχολείου και ο Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης συντάσσουν και αποστέλλουν μέσω της Ομάδας Έργου των ΣΔΕ και του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. προς το Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. υπηρεσιακές εκθέσεις για κάθε εκπαιδευτικό, μέχρι το τέλος Απριλίου.

γ. Η υπηρεσιακή έκθεση συντάσσεται με βάση τα εξής κριτήρια: συνέπεια ως προς τις υπηρεσιακές υποχρεώσεις και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεργασία, πρωτοβουλία, σχέσεις με εκπαιδευόμενους.

δ. Το Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. εισηγείται στον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων την ανανέωση της απόσπασης των μόνιμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν θετική αξιολόγηση.

ε. Σε περίπτωση που προτείνεται η διακοπή ή η μη ανανέωση της απόσπασης ή της σύμβασης του εκπαιδευτικού, απαιτείται έκθεση που τεκμηριώνει την πρόταση.

στ. Ο Γενικός Γραμματέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προς το τέλος κάθε σχολικού έτους, εισηγείται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την ανανέωση της θητείας των Διευθυντών για το επόμενο σχολικό έτος, αφού αξιολογήσει το έργο τους λαμβάνοντας υπόψη: i) εισήγηση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., η οποία διαμορφώνεται βάσει σχετικών εισηγητικών εκθέσεων του Γενικού Διευθυντή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και της Ομάδας Έργου των ΣΔΕ, ii) εισήγηση του Περιφερειακού Αξιολογητή Ποιότητας.

9. Η απασχόληση εκπαιδευτικών, αποσπασμένων ή ωρομισθίων, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λογίζεται ως χρόνος υπηρεσίας σε αντίστοιχα δημόσια σχολεία.

Άρθρο 8

Εκπαιδευόμενοι

1. Δικαίωμα εγγραφής στα ΣΔΕ έχουν όσοι συμπληρώνουν το 18ο έτος της ηλικίας τους μέχρι 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2. Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με απόφαση του Διευθυντή του ΣΔΕ. Η επιτροπή

μπορεί να αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς και Συμβούλους του κάθε ΣΔΕ Τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

3. Οι διαδικασίες επιλογής υποψήφιων εκπαιδευομένων για κάθε σχολικό έτος ολοκληρώνονται μέχρι 10 Σεπτεμβρίου κάθε έτους. Αν υπάρχουν κενές θέσεις εκπαίδευσης, η διαδικασία μπορεί να παραταθεί μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου. Στην περίπτωση που υποψήφιοι του Α' έτους, οι οποίοι επελέγησαν, αδυνατούν τελικά να φοιτήσουν, μπορούν να αντικατασταθούν με επιλαχόντες ως τις 15 Οκτωβρίου.

4. Ο εκπαιδευόμενος του ΣΔΕ μπορεί να μετεγγραφεί σε άλλο ΣΔΕ, αφού ολοκληρώσει το πρώτο έτος εκπαίδευσης με επιτυχία. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να γίνεται μετεγγραφή και κατά τη διάρκεια του Α' έτους, μετά από εισήγηση αμφοτέρων των Διευθυντών των ΣΔΕ και με απόφαση του Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

5. Τα έτη εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στα έτη εκπαίδευσης του τυπικού Γυμνασίου. Μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει επιτυχώς την εκπαίδευσή του, ο απολυτήριο τίτλος είναι ισότιμος με τον απολυτήριο τίτλο του τυπικού Γυμνασίου.

Φοίτηση εκπαιδευομένων

1. Το όριο απουσιών του εκπαιδευομένου ανά εκπαιδευτικό έτος είναι εκατόν είκοσι (120) ώρες. Όταν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατόν είκοσι (120) ώρες και φθάνουν έως τις εκατόν ογδόντα (180) ώρες, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση του εκπαιδευομένου ως επαρκή λαμβάνοντας υπόψη αφενός το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και αφετέρου την αποδεδειγμένη σοβαρότητα των λόγων της απουσίας του. Εάν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατόν ογδόντα (180) ώρες και φθάνουν έως τις διακόσιες είκοσι (220), ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση ως επαρκή, μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απουσίασε αποδεδειγμένα για σοβαρούς λόγους, διατήρησε την επαφή με το σχολείο κατά την περίοδο της απουσίας του, εκπόνησε με επιτυχία συνθετικές εργασίες που του ανατέθηκαν και ακολούθησε το πρόγραμμα αναπλήρωσης που του προτάθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων.

Αξιολόγηση εκπαιδευομένων

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων

των εκπαιδευομένων. Ως απαραίτητες ορίζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω:

- α. Φακέλων υλικού
- β. Σχεδίων δράσης
- γ. Συνθετικών εργασιών και
- δ. Αυτοαξιολογήσεων

Οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι κυρίαρχες.

2. α. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική. Αφενός αποτυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευομένου τόσο σε κάθε Γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.) και αφετέρου επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί.

β. Τα ανωτέρω περιλαμβάνονται στις εκθέσεις προόδου των εκπαιδευόμενων, οι οποίες συντάσσονται δύο φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου: η πρώτη μέχρι 10 Φεβρουαρίου και η δεύτερη στο τέλος της εκπαιδευτικής περιόδου. Η τελευταία έκθεση προόδου συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο.

γ. Στον απολυτήριο τίτλο (τίτλος σπουδών) αποτυπώνεται i) το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και ii) η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση). Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται είναι: i) ως προς το ενδιαφέρον (πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο) και ii) ως προς την ανταπόκριση (άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς).

3. α. Η αριθμητική αντιστοίχιση στους χαρακτηρισμούς του τίτλου σπουδών (ενδιαφέρον – ανταπόκριση) γίνεται ως εξής:

Ενδιαφέρον Ανταπόκριση Αριθμητικά

πολύ μεγάλο άριστα 19-20

μεγάλο πολύ καλά 16-17-18

ικανοποιητικό καλά 13-14-15

μέτριο επαρκώς 10-11-12

ελάχιστο ανεπαρκώς 9.5 (βάση προαγωγής)

β. Αφού γίνει αριθμητική αντιστοίχιση, χωριστά για τους τομείς του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης, εξάγεται ο μέσος όρος, ο οποίος αποτελεί την αριθμητική αντιστοίχιση του Γραμματισμού. Η μισή μονάδα στρογγυλοποιείται υπέρ του εκπαιδευόμενου.

γ. Η αριθμητική αντιστοίχιση του κάθε Γραμματισμού και ο γενικός μέσος όρος όλων των Γραμματισμών αναγράφονται στο μητρώο και την καρτέλα του μαθητή στο Β΄ έτος και χορηγούνται στον απόφοιτο κατόπιν αιτήσεως του, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

4. α. Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν, με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς.

β. Μετά το πέρας του εξαμήνου ή κρίνονται άξιοι τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου γυμνασίου ή τους χορηγείται βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος των ΣΔΕ

Άρθρο 9

Συνεργασία των ΣΔΕ με Φορείς της Αυτοδιοίκησης, της Οικονομίας, της Κοινωνίας και του Πολιτισμού. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ Τοπικής Αυτοδιοίκησης και κοινωνικών φορέων για τη στήριξη της λειτουργίας των σχολείων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ο σκοπός των ΣΔΕ, που είναι η κοινωνική, οικονομική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων.

Άρθρο 10

Γραμματειακή εξυπηρέτηση των ΣΔΕ

1. Σε κάθε ΣΔΕ με περισσότερους από 40 εκπαιδευόμενους, γραμματειακή υποστήριξη προσφέρει ένας διοικητικός υπάλληλος, συμβασιούχος ή αποσπασμένος από άλλη υπηρεσία.
2. Οι Διευθυντές των ΣΔΕ αναθέτουν στο διαθέσιμο μόνιμο διοικητικό προσωπικό τις βασικότερες γραφειακής φύσεως εργασίες, τόσες όσες μπορούν να καλύψουν στην κανονική ημερήσια εργασία τους.
3. Εργασίες που δεν μπορούν να καλυφθούν από το μόνιμο διοικητικό προσωπικό ανατίθενται σε μέλη του διδακτικού προσωπικού, μέσα στα πλαίσια της κατανομής και ανάθεσης εξωδιδασκτικού έργου.

Άρθρο 11

Βιβλιοθήκη

Σε κάθε ΣΔΕ δημιουργείται βιβλιοθήκη, η οποία εφοδιάζεται με κατάλληλα διδακτικά και επιστημονικά βιβλία που αφορούν τους Γραμματισμούς, το εκπαιδευτικό έργο και την τοπική κοινωνία. Ο κατάλογος των βιβλίων συντάσσεται και εμπλουτίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ και της Κεντρικής Βιβλιοθήκης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Άρθρο 12

Υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα των ΣΔΕ

Τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα των ΣΔΕ ορίζονται με ειδικά υποδείγματα της αρμόδιας υπηρεσίας του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και είναι τα ακόλουθα:

A. ΒΙΒΛΙΑ

1. Βιβλίο Μητρώου και Προόδου εκπαιδευομένων (Β.Μ.Π.). Στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου εγγράφονται οι προσερχόμενοι για πρώτη φορά εκπαιδευόμενοι. Η εγγραφή γίνεται με αλφαβητική σειρά μια μόνο φορά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο.
2. Αλφαβητικό Ευρετήριο Εκπαιδευομένων. Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται κατά αλφαβητική σειρά οι εκπαιδευόμενοι που εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο.
3. Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής.
4. Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας (κοινό).
5. Βιβλίο Βιβλιοθήκης.
6. Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (Β.Ε.Μ.Δ.) και Παγίων Στοιχείων .
7. Βιβλίο πράξεων συλλόγου διδασκόντων και βιβλίο πράξεων Διευθυντή.

B. ΕΝΤΥΠΑ

1. Τίτλος Σπουδών.
2. Αποδεικτικό Απολύσεως.
3. Βεβαίωση Αναλυτικής Βαθμολογίας.
4. Ατομικό δελτίο Εκπαιδευομένου.
5. Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευομένου.
6. Βεβαίωση Φοίτησης Εκπαιδευομένου.

Γ. ΘΕΩΡΗΣΗ – ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΒΙΒΛΙΩΝ

1. Όλα τα βιβλία σελιδομετρούνται και θεωρούνται από το Διευθυντή του σχολείου.
2. α. Στις 31 Δεκεμβρίου κλείνονται τα πρωτόκολλα αλληλογραφίας με πράξη του Διευθυντή του σχολείου. Λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων, η πράξη κλεισίματος μπορεί να γίνει με ημερομηνία 8 Ιανουαρίου.
β. Δεν κλείνονται το βιβλίο Βιβλιοθήκης και το Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας, εκτός αν δοθεί σχετική εντολή των προϊστάμενων αρχών.
γ. Στις 31 Αυγούστου (λήξη σχολικού έτους) κλείνονται με απόφαση του Διευθυντή, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και το Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων Λόγω των θερινών διακοπών, η πράξη κλεισίματος των βιβλίων που αναφέρονται στο παραπάνω γ εδάφιο μπορεί να γίνει με ημερομηνία 1^η Σεπτεμβρίου.

Άρθρο 13

Ειδικές Διατάξεις

1. Τα ΣΔΕ εφαρμόζουν το Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων.
2. Το προσωπικό των ΣΔΕ επιμορφώνεται στο Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων «ΠΛΑΤΩΝ».
3. Τα ΣΔΕ αντλούν επιστημονικές υπηρεσίες από τις επιστημονικές ομάδες του Κέντρου Μελετών Δια Βίου Μάθησης «ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ».
4. Ειδικά θέματα και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή των ανωτέρω διατάξεων ρυθμίζονται με αποφάσεις του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Εσ. Κανονισμός Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α' και Β'

(Υ.Α. _/νης 58819/7.4.2003)

Άρθρο 20

Εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και εργασία κρατουμένων

1. Σε κάθε κατάσταση οργανώνονται προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ολιγομελών ομάδων κρατουμένων σε συνεργασία με ειδικά κέντρα κατάρτισης, υπό την επίβλεψη του τμήματος κοινωνικής εργασίας, του κοινωνιολόγου και του Συμβούλου Εκπαίδευσης, εάν υπηρετεί. Σε κάθε περίπτωση διατίθεται τουλάχιστον ένας φύλακας για τη συνοδεία και την επίβλεψη των κρατουμένων.
2. Τα προγράμματα διεξάγονται σε κατάλληλη αίθουσα, εντός ή εκτός των χώρων κράτησης.
3. Το Συμβούλιο Φυλακής μεριμνά για τη δημιουργία προγραμμάτων, εφόσον υπάρχει ανάγκη, όπως: α) για αναλφάβητους, β) σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, γ) επαγγελματικής κατάρτισης, δ) ξένων γλωσσών.
4. Η συνέχιση των σπουδών των κρατουμένων εκτός καταστήματος γίνεται σε αναγνωρισμένα και πιστοποιημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολές στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι. Η εγγραφή και φοίτηση ή μαθητεία στα ιδρύματα αυτά και σε σχολές οποιασδήποτε βαθμίδας εξασφαλίζεται με τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών. Η καλή χρήση της εκπαιδευτικής άδειας ελέγχεται από το ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και τον εισαγγελέα - επόπτη.
5. Η εργασία των κρατουμένων εκτελείται σε διάφορους τομείς λειτουργίας του καταστήματος, υπό την επίβλεψη των εντεταλμένων υπαλλήλων με τοποθέτησή τους από το αρμόδιο όργανο στις εγκεκριμένες από το Υπουργείο Δικαιοσύνης θέσεις εργασίας με ευεργετικό υπολογισμό ημερών ποινής. Δεν επιτρέπεται η απασχόληση κρατουμένου σε θέση εργασίας διαφορετική από εκείνη στην οποία έχει τοποθετηθεί, ούτε η απασχόλησή του πριν από την απόφαση τοποθέτησής του σε συγκεκριμένη θέση εργασίας. Η τήρηση της σειράς προτεραιότητας των κρατουμένων που ζητούν να τοποθετηθούν σε βοηθητική εργασία, η εναλλαγή τους ανά τρίμηνο ή η αιτιολογημένη περαιτέρω παραμονή τους στη θέση στην οποία έχουν τοποθετηθεί ελέγχονται από τον εισαγγελέα επόπτη, όπως και κάθε άλλο θέμα σχετικό με την

εργασία και την απασχόληση εντός και εκτός καταστήματος σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Ημερήσια δελτία εργασίας τηρούνται από τον αρμόδιο υπάλληλο του τομέα εργασίας.

Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων

1. (Υ.Α. _/νης 62367/21.6.2005)

Άρθρο 20

Εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και εργασία κρατουμένων

1. Στα Ειδικά καταστήματα κράτησης Νέων οργανώνονται και λειτουργούν:

- α) Τριθέσιο Δημοτικό Σχολείο
- β) Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις, υπαγόμενο στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ρυθμιζόμενα από τις κείμενες διατάξεις περί δημοσίων σχολείων
- γ) Προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σε συνεργασία με διάφορους φορείς και ειδικά κέντρα κατάρτισης, τμήματα ολιγομελών ομάδων, και αντικείμενα που καλύπτουν μαθησιακές ανάγκες των ανηλίκων και παροχή εξειδίκευσης σε αντικείμενα με πρόσβαση στην αγορά εργασίας και
- δ) Προγράμματα υποστηρικτικά με διάφορους φορείς, για νομική στήριξη κρατουμένων, απεξάρτηση και συμβουλευτική, ατομική και ομαδική υγιεινή, κλπ.

2. Τα ανωτέρω προγράμματα διεξάγονται αφενός μεν για την Α/θμία και Β/θμία εκπαίδευση, στα προς τούτο ιδρυθέντα σχολεία, αφετέρου δε για τα υπόλοιπα προγράμματα, σε ειδικούς χώρους του καταστήματος που έχουν διαμορφωθεί για το σκοπό αυτό.

Σε κάθε περίπτωση διατίθεται τουλάχιστον ένας φύλακας για την συνοδεία και την επίβλεψη των κρατουμένων.

3. Το Συμβούλιο Φυλακής

- α) μεριμνά για τη δημιουργία προγραμμάτων μόρφωσης άθλησης, πολιτιστικών δραστηριοτήτων και δημιουργίας απασχόλησης των νεαρών κρατουμένων.

β) προτείνει στην Κ.Ε.Μ. την παραμονή κρατουμένων στο κατάστημα μετά τη συμπλήρωση του 21ου έτους της ηλικίας των προς ολοκλήρωση των μορφωτικών ή επαγγελματικών προγραμμάτων και σύμφωνα με το άρθρο 12 παράγραφος 6 του Σωφρονιστικού Κώδικα.

γ) οργανώνει και πραγματοποιεί με τη συμμετοχή των κρατουμένων ατομικές ή ομαδικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, ύστερα από εισήγηση του αρμόδιου φορέα και σύμφωνα με το άρθρο 38 του Σωφρονιστικού Κώδικα.

Το Συμβούλιο Φυλακής μεριμνά για τη δημιουργία προγραμμάτων, εφόσον υπάρχει ανάγκη όπως:

α) για αναλφάβητους, β) σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, γ) επαγγελματικής κατάρτισης, δ) ξένων γλωσσών.

4. Η συνέχιση των σπουδών των κρατουμένων εκτός καταστήματος γίνεται σε αναγνωρισμένα και πιστοποιημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολές στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι. Η εγγραφή και φοίτηση ή μαθητεία στα ιδρύματα αυτά και σε σχολές οποιασδήποτε βαθμίδας εξασφαλίζεται με τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών. Η καλή χρήση της εκπαιδευτικής άδειας ελέγχεται από το ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και τον εισαγγελέα - επόπτη.

5. Η εργασία των κρατουμένων εκτελείται σε διάφορους τομείς λειτουργίας του καταστήματος, υπό την επίβλεψη των εντεταλμένων υπαλλήλων με τοποθέτησή τους από το αρμόδιο όργανο στις εγκεκριμένες από το Υπουργείο Δικαιοσύνης θέσεις εργασίας με ευεργετικό υπολογισμό ημερών ποινής. Δεν επιτρέπεται η απασχόληση κρατουμένου σε θέση εργασίας διαφορετική από εκείνη στην οποία έχει τοποθετηθεί, ούτε η απασχόλησή του πριν από την απόφαση τοποθέτησής του σε συγκεκριμένη θέση εργασίας. Η τήρηση της σειράς προτεραιότητας των κρατουμένων που ζητούν να τοποθετηθούν σε βοηθητική εργασία, η εναλλαγή τους ανά τρίμηνο ή η αιτιολογημένη περαιτέρω παραμονή τους στη θέση στην οποία έχουν τοποθετηθεί ελέγχονται από τον εισαγγελέα επόπτη, όπως και κάθε άλλο θέμα σχετικό με την εργασία και την απασχόληση εντός και εκτός καταστήματος σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Ημερήσια δελτία εργασίας τηρούνται από τον αρμόδιο υπάλληλο του τομέα εργασίας.

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 107/2001

(όπως τροποποιήθηκε με το π.δ. 240/2007)

Άρθρο 1

Το μέτρο του ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής καταδίκων και υποδίκων για εργασία ή απασχόληση σε προγράμματα ή σπουδές, καθορίζεται ως ακολούθως:

1) Κάθε ημέρα απασχόλησης υπολογίζεται ως δύο (2) ημέρες εκτιομένης ποινής στις περιπτώσεις:

α) Πάσης φύσεως εργασίας, η οποία εκτελείται σε Αγροτική Φυλακή ή Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων. (Για εργασία σε αγροτική ή κτηνοτροφική μονάδα εφαρμόζονται οι διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος υπ' αριθ. 342/7.12.2000 [ΦΕΚ 296 Α']).

β) Τεχνικής εργασίας πάσης φύσεως, η οποία πραγματοποιείται σε εργαστήριο ή συνεργείο Αγροτικής Φυλακής ή Αγροτικού Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων.

γ) Εργασίας, η οποία εκτελείται σε υφαντουργείο ή ραφείο ή τυπογραφείο ή βιβλιοδετείο ή φακελοποιείο ή αρτοποιείο ή στρωματοποιείο οποιασδήποτε φυλακής ή Αγροτικού Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων ή Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων.

δ) Εργασίας μάγειρα, βοηθού μάγειρα, ζαχαροπλάστη ή βοηθού ζαχαροπλάστη, η οποία εκτελείται για παρασκευή συσσιτίου κρατουμένων ή παραγωγή γλυκισμάτων σε οποιαδήποτε φυλακή ή Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

ε) Εργασίας οικοδόμου, σιδηρουργού, ξυλουργού, βοηθού υδραυλικού, βοηθού ηλεκτρολόγου, ελαιοχρωματιστού, συντηρητού κτιρίου, νοσοκόμου ή βοηθού νοσοκόμου, η οποία πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε φυλακή ή Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

στ) Συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας ή επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία πραγματοποιούνται σε Αγροτική Φυλακή ή

Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων, με ή χωρίς παραγωγική διαδικασία, καθώς και συμμετοχής σε αντίστοιχα προγράμματα με παραγωγική διαδικασία, τα οποία πραγματοποιούνται σε κατάστημα κράτησης, εκτός από τις Αγροτικές Φυλακές, τα Αγροτικά Σωφρονιστικά Καταστήματα Ανηλίκων και τα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων.

ζ) Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας ή επαγγελματικής κατάρτισης σε παραγωγικά εργαστήρια της Κλειστής Κεντρικής Φυλακής Γυναικών Κορυδαλλού.

η) Φοίτησης των κατά την έννοια της παραγράφου 1 του άρθρου 12 του ν. 2776/1999 νεαρών κρατουμένων αφενός και των κρατουμένων που δεν έχουν συμπληρώσει το 25^ο έτος της ηλικίας τους, και παραμένουν στα ειδικά καταστήματα και τμήματα κατά την παράγραφο 6 του ιδίου άρθρου αφετέρου, καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, μη εξαιρουμένων των αργιών και διακοπών, σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, καθώς και σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

θ) Φοίτησης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας για απόκτηση τίτλου υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν σε οποιοδήποτε Σωφρονιστικό Κατάστημα Κράτησης Ενηλίκων ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

2) Κάθε ημέρα απασχόλησης υπολογίζεται ως μία και τρία τέταρτα (1 και 3/4) ημέρες εκτισμένης ποινής στις περιπτώσεις:

α) Εργασίας πάσης φύσεως, πλην των αναφερομένων στην παράγραφο 1 του παρόντος, η οποία πραγματοποιείται σε εργαστήριο ή συνεργείο φυλακής ή Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων.

β) Εργασίας καθαριστού, κουρέα, βοηθού αποθηκάρου πλύντου καθώς και κάθε φύσεως τεχνικής εργασίας, πλην των αναφερομένων στην παράγραφο 1 του παρόντος, η οποία εκτελείται σε οποιαδήποτε φυλακή ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

γ) Εργασίας αγγελιοφόρου, τραπεζοκόμου, καθώς και εργασίας σε καφενείο ή πρατήριο οποιασδήποτε φυλακής ή Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων.

δ) Συμμετοχής σε επιμορφωτικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας ή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης χωρίς παραγωγική

διαδικασία, πλην των αναφερομένων στην παράγραφο 1 στ' του παρόντος, που πραγματοποιούνται σε οποιαδήποτε φυλακή (ή Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων).

ε) Φοίτησης «ενηλίκων κρατουμένων» σε Σχολεία και Εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης καθώς και σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

3) Κάθε ημέρα απασχόλησης υπολογίζεται ως μία και μισή (1 και 1/2) ημέρα εκτισμένης ποινής στην περίπτωση βοηθητικής εργασίας πάσης φύσεως, πλην των αναφερομένων στις παραγράφους 1 και 2 του παρόντος.

Παράρτημα Β':ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ σε νέα σελίδα

Περιγραφή συμμετέχοντα:

- Ηλικία:
- Οργανική θέση:
- Εκπαίδευση:
- Εξειδίκευση:
- Διάρκεια εργασίας στο χώρο των φυλακών στη θέση αυτή:
- Διάρκεια εργασίας στο χώρο των φυλακών γενικά:

1) Μπορείτε να περιγράψτε τον ρόλο και τα καθήκοντα του σχολικού Διευθυντή Φυλακών;

2) Ποια τυπικά προσόντα θα πρέπει να έχει ο Δ/ντης και ποια είναι διαδικασία επιλογής του;

3) Ποιά ουσιαστικά προσόντα κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να διαθέτει ένας Διευθυντής Σχολείου Φυλακών;(στοιχεία προσωπικότητας)

4) Κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να είναι ηγέτης ή να λειτουργεί ως μάνατζερ;

5) Ποιο στυλ ηγεσίας ταιριάζει περισσότερο στον σχολικό Διευθυντή Φυλακών;

- 6) Κατά τη γνώμη σας οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων φυλακών οφείλουν να είναι πιο «ανοιχτοί» στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών σε θέματα διοίκησης ή όχι;
- 7) Νομίζετε ότι ο ρόλος ενός διευθυντή σχολείου φυλακών διαφέρει από αυτόν ενός τυπικού σχολείου; Αν και σε ποιά σημεία.
- 8) Θα πρέπει να επιτρέπεται στον Διευθυντή να πάρει πρωτοβουλίες, όπως στο να συνεργαστεί με ΜΚΟ ή να διαμορφώσει το σχολικό πρόγραμμα ;
- 9) Πιστεύετε ότι ο Διευθυντής με το έργο του μπορεί να συνεισφέρει στην ομαλή ένταξη των φυλακισμένων στην κοινωνία, όταν βγουν από τις φυλακές;
- 10) Θεωρείτε ότι το έργο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας φυλακών, θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολείο ή και στην καθημερινότητα των μαθητών μέσα στη φυλακή γενικότερα;