

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ  
ΚΡΑΤΗΣΗΣ  
Απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων για την  
παρεχόμενη εκπαίδευση στους ενήλικες κρατούμενους  
Έρευνα σε Σ.Δ.Ε της Κεντρικής Ελλάδας**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΥ  
ΛΑΡΙΣΑ  
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019 – 2020**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα Καταστήματα Κράτησης: απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων για την επίδραση της φοίτησης στους ενήλικες κρατούμενους. Έρευνα σε ΣΔΕ της Κεντρικής Ελλάδας» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όσους βοήθησαν να τελεσφορήσει η προσπάθεια αυτή. Καταρχήν στους επιβλέποντες καθηγητές και ιδιαίτερα στον Α΄ επιβλέποντα, κ. Ευστάθιο Βελισσαρίου για την καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκριση στα ερωτήματα και τις απορίες μου. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια αυτών των δύο ετών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα των κρατουμένων. Τα ΣΔΕ που ιδρύθηκαν και λειτουργούν στα Καταστήματα Κράτησης της Ελλάδας αποτέλεσαν ριζοσπαστική καινοτομία, με στόχο την επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους. Καταλυτικό ρόλο στην πραγμάτωση αυτών των στόχων διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Με δεδομένο αυτό το πλαίσιο, η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να καταγράψει και να αναδείξει την επίδραση και τα οφέλη που έχει η φοίτηση στα ΣΔΕ Κ.Κ στην προσωπικότητα των κρατουμένων, στις συνθήκες εγκλεισμού και στην ζωή μετά την αποφυλάκιση, με βάση τις εκτιμήσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας να καλύψει το ερευνητικό κενό που αφορά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ΣΔΕ Κ.Κ. και από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μέχρι τώρα έρευνες εστίασαν κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευομένων.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μια εισαγωγή, όπου περιγράφονται συνοπτικά ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η σημασία της έρευνας, η μεθοδολογία, παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο και η δομή της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι σταθμοί στην εξέλιξη της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, παρατίθενται οι γενικές αρχές με βάση τις οποίες συγκλίνουν οι πολιτικές των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης των κρατουμένων, με ιδιαίτερη αναφορά σε χώρες που εφαρμόζουν καινοτόμες πολιτικές και πρακτικές, καθώς και στις ΗΠΑ. Οι στόχοι της εκπαίδευσης των κρατουμένων και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της αποτελούν ενδιαφέρουσες πτυχές του θέματος, που επισημαίνονται στο τέλος του κεφαλαίου.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα, στο θεσμό και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ και τα καινοτομικά του χαρακτηριστικά. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα ΣΔΕ των Καταστημάτων Κράτησης, στις ποικίλες ιδιαιτερότητες που προσδιορίζουν τους κρατούμενους ως εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων, που είναι οι βασικοί συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας. Παρουσιάζονται τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που πρέπει να διαθέτουν, περιγράφεται ο ρόλος τους, τα κίνητρα της επιλογής τους και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, περιγράφεται η μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, ο πληθυσμός –

στόχος και η δειγματοληπτική μέθοδος, η ερευνητική διαδικασία και η στατιστική μεθοδολογία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν, συνοδευόμενα από πίνακες και γραφήματα, που οπτικοποιούν τα αποτελέσματα.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την διατύπωση των συμπερασμάτων και την ερμηνεία τους σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, τους περιορισμούς της έρευνας, τις προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των κρατουμένων και για περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

Αναφορικά με τη δημογραφική εικόνα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειονότητά τους είναι ωρομίσθιοι, κατά κύριο λόγο γυναίκες, μεταξύ 31-50 ετών, με αρκετά ικανοποιητικό μέσο όρο προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, αλλά πολύ μικρότερο στα ΣΔΕ. Οι περισσότεροι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας, αλλά λίγοι διαθέτουν επιμόρφωση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι παρακινούνται από ζητήματα πρακτικά όπως η απόσταση από τον τόπο κατοικίας και οι περιορισμένες εργασιακές επιλογές, αλλά βρίσκουν ελκυστικό και τον καινοτόμο χαρακτήρα του ΣΔΕ, ενώ θετικά λειτουργούν οι σχετικές σπουδές και η κατάρτιση, καθώς και η πρόκληση της παροχής εκπαιδευτικού έργου σε Κ.Κ., όχι όμως οι οικονομικές απολαβές και η προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης.

Τα εμπόδια που παρακωλύουν το έργο τους απορρέουν από τα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τον οργανωτικό φορέα και τους περιορισμούς που επιβάλλει το κανονιστικό πλαίσιο της φυλακής, με κυρίαρχα τη δυσκολία επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, και τις ελλείψεις σε υλικά και υποδομές.

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις τους για την επίδραση και τα οφέλη που προσφέρει η παρακολούθηση στο ΣΔΕ, κινήθηκαν σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα. Θεωρούν ότι συμβάλλει στην αντιμετώπιση της δύσκολης καθημερινότητας παρέχοντας την ευκαιρία για αξιοποίηση του νεκρού χρόνου, στην προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων βελτιώνοντας την ψυχολογία τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και αναπτύσσοντας συνθήκες συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης στο χώρο του σχολείου. Βέβαια έχει και μακροπρόθεσμα οφέλη μετά τον εγκλεισμό, που αναφέρονται στις πιθανότητες εύρεσης εργασίας και γενικότερα στις νέες προοπτικές που ανοίγονται για τον αποφυλακισμένο. Τέλος, προτείνουν τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του προγράμματος με αθλητικές δραστηριότητες, θέατρο, μουσική και ενασχόληση με τη τέχνη, και την ίδρυση δομών εντός φυλακής που θα παρέχουν κυρίως επαγγελματική κατάρτιση, μετά την αποφοίτηση από το ΣΔΕ.

Η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλλει στην ανάδειξη της αξίας και της σημασίας του θεσμού των Σ.Δ.Ε.Κ.Κ., και της προσφοράς του σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Παράλληλα επιχειρεί να αναδείξει τα κίνητρα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην λειτουργία του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία. Μελλοντικές έρευνες ίσως διευρύνουν την έκταση διεξαγωγής της και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ώστε να προκύψουν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα.

## **ABSTRACT**

Education is a fundamental and inalienable right of inmates. The establishment of Second Chance Schools (henceforth SDEs) within Greek Detention Centres has been a radical innovation aiming at reconnecting prisoners with the educational process while strengthening their personality. Educators play a catalytic role in the achievement of these goals. Given this context, this research paper attempts to document and highlight the impact and benefits of studying in a Detention Centre SDE. It focuses on the personality of the trainees, the incarceration conditions and life after release, based on the assessments and experience of educators. Moreover, it aspires to fill the research gap regarding the evaluation of the results of the education provided within Detention Centre SDEs from the educators' perspective, since research has so far focused on the views of the learners.

The first chapter is an introductory one. It briefly describes the purpose of the study and research questions, the importance of the research, its methodology, while it sets out the theoretical background and its structure.

The second chapter presents the milestones in the development of penitentiary education. It sets out the general principles where the policies of the Member States of the European Union in the field of prison education converge, with particular reference to countries, including the USA, implementing innovative policies and practices. At the end of the chapter, the objectives of prison education and the evaluation of its effectiveness are highlighted.

The third chapter gives emphasis to the Greek prison education, the institution and philosophy of SDEs and their innovative features. It focuses on the Detention Centres SDEs, the peculiarities that define the detainees as trainees and the educators of these schools, who constitute the main factors of the learning process. It presents the formal and substantive qualifications of the educators and describes their role. It also discusses the motives of their choice of SDE and the difficulties they face in their working conditions.

The fourth chapter delineates the purpose and sub-objectives of the research, describes the methodology, the research tool, the target population and the sampling method, the research process and the statistical analysis.

The fifth chapter presents the findings that emerged, accompanied by tables and graphs that depict the results.

The sixth chapter presents the conclusions, which are interpreted with reference to the theoretical framework, the limitations of the research, the suggestions for the improvement of prison education and further future investigation of the topic.

The results concerning the demographic data and the professional profile of the educators showed that the majority were hourly paid, mainly women, between 31-50 years old, with rather satisfactory working experience in education, but much less in SDEs. Most possessed a Master's degree and educational competence certification, but few had been trained in vulnerable social groups teaching.

The reasoning behind choosing an SDE seemed to be conditioned by practical issues, such as the distance of the school from the educators' place of residence or the limited work options. On the other hand, they considered the innovative character of SDEs to be appealing especially when they had done relevant studies and training. They perceived the notion of providing education to inmates as a challenging one, which was not the case for financial earnings or the prospect of professional development.

The obstacles that hinder the educators' work derive from the special characteristics of the trainees; the organizational body and the restrictions imposed by the regulatory framework of the prison; the predominant difficulty of communicating in the Greek language; the lack of materials and infrastructure.

The impact and benefits of studying in an SDE have been rated as being extremely high according to the educators' views. Second chance education was considered to contribute to dealing with the difficulties of everyday life: it provides an opportunity to exploit the dead time; it boosts the personal empowerment of the trainees; it improves their psychology; it strengthens their self-confidence; it develops conditions of cooperation and harmonious coexistence at school. Finally, they thought prison education has long-term benefits after incarceration, which refers to the chances of finding a job and more generally to the new perspectives that open up for the released inmate. Finally, the educators suggested that the curriculum be expanded and enriched with sports activities, theatre, music and art. They also stressed the necessity for establishing vocational training facilities within the prison, after graduating from the SDE.

This research aspires to highlight the value and importance of the institution of Detention Centre SDEs and its contribution to a vulnerable social group. At the same time, it pinpoints the motives and difficulties of educators, along with the problems they face in the operation of the school and the educational process. The scope of future research in this field may be more widened, in terms of the number of SDEs and educators involved, to draw more generally applicable conclusions.

## **ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ**

Second Chance School, Prison Education, educational benefits, effectiveness, teachers' beliefs



## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ.....	viii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΕΛΕΤΩΜΕΝΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ .....	1
1.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	2
1.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ .....	3
1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	4
1.5. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ .....	8
2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	8
2.2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ .....	10
2.3. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ .....	13
2.4. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ... ..	20
3.1. ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	20
3.2. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ.....	22
3.2.1. Ίδρυση, στόχοι, φιλοσοφία και Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ.....	22
3.2.2. Τα Σ.Δ.Ε στα Καταστήματα Κράτησης.....	24
3.2.3. Οι εκπαιδευόμενοι στα Καταστήματα Κράτησης .....	26
3.3. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ .....	27
3.3.1. Τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα τους .....	27
3.3.2. Ο ρόλος τους.....	30
3.3.3. Τα κίνητρα και οι δυσκολίες τους.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	35
4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	35
4.2. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ- ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΠΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ .....	35
4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	36
4.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	39
5.2 ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ .....	40
5.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	41
5.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ .....	42

5.5. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	44
5.5.1. Φύλο .....	44
5.5.2. Ηλικία .....	46
5.5.3. Ειδικότητα (κατεύθυνση).....	48
5.5.4. Μεταπτυχιακός τίτλος .....	50
5.5.5. Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	52
5.5.6. Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων .....	53
5.5.7. Σχέση εργασίας .....	55
5.5.8. Προϋπηρεσία .....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	60
6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	60
6.1.2. Ως προς τα κίνητρα εργασιακής επιλογής .....	60
6.1.3. Ως προς τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο.....	62
6.1.4. Ως προς τα αποτελέσματα της φοίτησης .....	65
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	68
6.2.1. Προτάσεις βελτίωσης.....	68
6.2.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	71
6.2.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	73
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	73
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	92

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Γ.Γ.Ε.Ε.	Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ	Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης
Δ.Ι.Ε.Κ	Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠΑ.Λ	Επαγγελματικό Λύκειο
Ι.Ε.Κ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ	Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
Κ.Κ	Καταστήματα Κράτησης
Ο.Α.Ε.Δ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Σ.Δ.Ε	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σ.Δ.Ε.Φ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών
Υ.ΠΑΙ.Θ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υπουργείο ΠΡΟ.ΠΟ	Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης.....	25
Πίνακας 5.1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	39
Πίνακας 5.2. Στατιστικοί δείκτες ετών προϋπηρεσίας.....	40
Πίνακας 5.3.Αξιολόγηση των λόγων που ώθησαν στην επιλογή ΣΔΕ σε ΚΚ.....	40
Πίνακας 5.4. Αξιολόγηση των δυσκολιών των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε Κ.Κ.....	41
Πίνακας 5.5. Αξιολόγηση της φοίτησης στα Σ.Δ.Ε ΚΚ.....	43
Πίνακας 5.6. Συσχέτιση φύλου με κίνητρα, δυσκολίες, και αξιολόγηση της φοίτησης .....	44
Πίνακας 5.7. Συσχέτιση ηλικίας με κίνητρα, δυσκολίες, και αξιολόγηση της φοίτησης.....	46
Πίνακας 5.8.Συσχέτιση ειδικότητας με κίνητρα, δυσκολίες, και αξιολόγηση της φοίτησης .....	48
Πίνακας 5.9. Συσχέτιση κατοχής MSc με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης .....	51
Πίνακας 5.10. Συσχέτιση κατοχής πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης.....	52
Πίνακας 5.11. Συσχέτιση επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με κίνητρα , δυσκολίες, αξιολόγηση της φοίτησης.....	53
Πίνακας 5.12. Συσχέτιση σχέσης εργασίας με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης.....	55
Πίνακας 5.13. Συσχέτιση της προϋπηρεσίας με κίνητρα, δυσκολίες, αξιολόγηση της φοίτησης.....	58

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.1 Αξιολόγηση των κινήτρων στην επιλογή των ΣΔΕ σε ΚΚ.....	41
Γράφημα 5.2 Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε Κ.Κ., στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	42
Γράφημα 5.3 Αξιολόγηση της φοίτησης στα ΣΔΕ σε ΚΚ.....	44
Γράφημα 5.4 Γραφική παράσταση σχέσης ηλικίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα.....	47
Γράφημα 5.5 Γραφική παράσταση ειδικότητας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα.....	50
Γράφημα 5.6 Γραφική παράσταση μεταπτυχιακού τίτλου με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα.....	52
Γράφημα 5.7 Συσχέτιση επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βαθμό δυσχέρειας του διδακτικού/εκπαιδευτικού έργου λόγω ελλείψεων σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό.....	55
Γράφημα 5.8 Γραφική παράσταση σχέσης εργασίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα.....	57
Γράφημα 5.9 Γραφική παράσταση συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα.....	59

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΕΛΕΤΩΜΕΝΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα Καταστήματα Κράτησης της Ελλάδας αποτελούν μια ειδική εκδοχή του θεσμού των ΣΔΕ, τα οποία συγκέντρωσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον ακριβώς λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν τα κίνητρα συμμετοχής, τα μαθησιακά εμπόδια, και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής άσκησης του έργου τους, το στυλ ηγεσίας, τα θεσμικά εμπόδια λειτουργίας, η διδακτική μεθοδολογία, η εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες από τις έρευνες επικεντρώθηκαν σε μελέτη περίπτωσης ενώ άλλες ήταν πιο διευρυμένες (Αντωνιάδου, 2014· Βεργίδης, Ασημάκη, Τζιντζίδης, 2007· Βερνάρδος 2018· Δημητρίδου 2019· Δρίλλια, 2018· Λεκαδίτη, 2012· Μπαρμπαρούσης, 2018· Μπαρμπάκος, 2016· Νικολακάκος, 2015· Οικονόμου 2018, Παντελέρη, 2014· Παπαθανασίου 2010· Τζάτσης 2018· Χρόνη 2018). Ωστόσο οι ερευνητικές προσπάθειες, όσον αφορά τα αποτελέσματα και την επίδραση της φοίτησης, είναι ελάχιστες και εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευομένων, οι οποίοι κρίνουν την εκπαίδευση και τα προσδοκώμενα οφέλη, μέσα από τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις για τις ανάγκες τους (Σολομώντος-Κουντούρη, Χατζητοφφή & Βασιλείου, 2013).

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να καταγράψει και να αναδείξει τις εκτιμήσεις που διαμόρφωσαν μέσα από την εμπειρία τους οι εκπαιδευτικοί τριών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν στα Καταστήματα Κράτησης, για την επίδραση της φοίτησης στους ενήλικες κρατούμενους. Μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της φυλακής οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους βασικούς συντελεστές της επίτευξης των στόχων του ΣΔΕ και της σωφρονιστικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στα οφέλη που προσφέρει η εκπαίδευση όσον αφορά την προσωπικότητα, την αντιμετώπιση του εγκλεισμού και την προοπτική μετά την αποφυλάκιση. Επιπλέον επιχειρεί να εντοπίσει παράγοντες και διαδικασίες, που πιθανώς συνδέονται με τις πάσης φύσεως αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους και πρέπει να διαχειριστούν, και τέλος να καταγράψει κάποιες βελτιώσεις που προτείνουν για τα ΣΔΕ ΚΚ, αλλά και την συνέχεια της εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη.

Τα ερευνητικά συμπεράσματα ενδεχομένως να συντελέσουν στην ανάδειξη της αξίας του και του θεσμού των ΣΔΕ εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, και

του μεγέθους του έργου στο οποίο ανταπεξέρχονται οι εκπαιδευτικοί παρά τις αντιξοότητες, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες. Επιπλέον η έρευνα μπορεί να συμβάλλει στη μελέτη και κατανόηση όλων αυτών των προβλημάτων, να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων και στο συντονισμό της προσπάθειας για τη βελτίωση και την ενίσχυση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης.

## 1.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική επιχειρεί να καταγράψει και να αναδείξει τις εκτιμήσεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης για την επίδραση και τα αποτελέσματα της φοίτησης στους ενήλικες κρατούμενους.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κομβική. Η ιδιαιτερότητα όμως του χώρου και του πληθυσμού, που αποτελεί μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα με ειδικά χαρακτηριστικά, επιφυλάσσει για τον εκπαιδευτικό του Σ.Δ.Ε Κ.Κ. πρωτόγνωρες εμπειρίες, προβλήματα και ένα σύνθετο και πολύ απαιτητικό ρόλο. Είναι καταρχήν αυτός που μεσολαβεί στην επανασύνδεση του κρατούμενου με την εκπαίδευση και τη διαμορφώνει σε νέες βάσεις, ώστε να δεσμευτεί και να ωφεληθεί από αυτή. Αυτομάτως τίθενται ερωτήματα ώστε να αναδειχθούν τα κίνητρα που ωθούν ένα εκπαιδευτικό να κάνει αυτή την επιλογή, τα είδη των δυσκολιών και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει, τα προσόντα, οι προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες που διαθέτει, για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο έργο του και τις πολλαπλές προκλήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, τόσο κατά την μαθησιακή διαδικασία καθαυτή όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο, γνωρίζουν και κατανοούν τις ανάγκες τους, αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες του θεσμού, αλλά και γενικότερα της σωφρονιστικής εκπαίδευσης. Καλούνται λοιπόν, ως οι πιο κατάλληλοι, να προτείνουν κάποιες βελτιωτικές κινήσεις για το Πρόγραμμα Σπουδών του ΣΔΕ ΚΚ και το είδος των εκπαιδευτικών δομών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των κρατουμένων, μετά την αποφοίτηση από το ΣΔΕ.

Αναλυτικότερα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα επαγγελματικά προσόντα που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι τα κίνητρα επιλογής του Σ.Δ.Ε Κ.Κ., και πώς σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών - επιμόρφωσης, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών;

3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών -επιμόρφωσης, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και την προϋπηρεσία;
4. Πως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει η φοίτηση στα Σ.Δ.Ε τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο προσωπικότητας, στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας του εγκλεισμού, και ποια είναι τα πιθανά οφέλη μετά την αποφυλάκιση;
5. Ποιες βελτιώσεις έχουν να προτείνουν για το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε Κ.Κ και ποιες μεταγυμνασιακές εκπαιδευτικές δομές πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων μετά το Σ.Δ.Ε ; .

### 1.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η εκπαίδευση στη φυλακή αρχικά είχε καθαρά θρησκευτικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στην ηθική αναμόρφωση των κρατουμένων (Gerber & Fritch, 1983), ενώ αργότερα θα συνδεθεί με την κοινωνική επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής (Reagan & Stoughton, 1976). Η ιδέα της λειτουργίας σχολείων μέσα στις φυλακές δημιουργήθηκε όταν υποστηρίχτηκε ότι η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες της υποτροπής (Seashore, Haberfield, Irwin & Baker, 1976).

Πορίσματα ερευνών μετά τη δεκαετία του 1980, έδειξαν σύνδεση της εκπαίδευσης με την μείωση της υποτροπής και την αύξηση της πιθανότητας για εύρεση εργασίας (Batiuk, Lahm, McKeever & Wilcox, 2005; Ellison, Szifris, Horan, & Fox 2017), όταν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των κρατουμένων (Vacca, 2004; Diseth, Eikland, Manger & Hettland 2008; Jonshon, 2015) τονίζοντας τη σπουδαιότητα του είδους και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αντικρουόμενες απόψεις υπάρχουν σχετικά με το κατά πόσο είναι οικονομικά συμφέρουσα και αποδοτική η επένδυση στη σωφρονιστική εκπαίδευση (Bazos & Hausman, 2004; Tewksbury & Stengel, 2006) σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιφέρει.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων κρατουμένων στις χώρες – μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, και στη Βόρεια Αμερική παρουσιάζει διαφορές λόγω των εκπαιδευτικών και σωφρονιστικών συστημάτων και της βαρύτητας που δίνεται στη σωφρονιστική εκπαίδευση (Πέτσας, 2017; Petit & Croth, 2011). Κατά συνέπεια διαφέρει και ο επιδιωκόμενος πρωταρχικός στόχος: μείωση των συνεπειών του εγκλεισμού (Costello & Warner, 2008; Behan, 2007), προετοιμασία για την επαγγελματική αποκατάσταση (Schuller, 2009), κοινωνική επανένταξη (E.C. 2011), ανάπτυξη αυτοεκτίμησης (Aiello & Duffy - Comparone; Tewksbury & Stengel,



2006), πλήρης ανάπτυξη του ατόμου (Munoz, 2009), αναμόρφωση μέσα από τον μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης (Magos, 2014· Szifris, Fox, & Bradbury, 2018).

Στην Ελλάδα η στόχευση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης εναρμονίζεται με τη διεθνή νομοθεσία, τις συστάσεις της ευρωπαϊκής ένωσης, και τα πορίσματα ερευνών για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη φυλακή. Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και δεν διαθέτουν προσόντα και δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό Βιβλίο, 1995). Τα Σ.Δ.Ε Φυλακών (στο εξής θα αποκαλούνται Σ.Δ.Ε.Φ) είναι αποκλειστικότητα της ελληνικής σωφρονιστικής εκπαίδευσης καθώς οι κρατούμενοι συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά της ομάδας – στόχου, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Harlow, 2003· Βεργίδης, Ασημάκη & Τζιντζίδης, 2007).

Μέσα σε ένα σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ένα εξίσου σύνθετο ρόλο, που απαιτεί αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, ειδικές δεξιότητες, και γνώση των συνθηκών και των περιορισμών της φυλακής, για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις προκλήσεις (Freire 2006· Jarvis 2004· Knowles 1970· Mezirow 2007· Nahmad – Williams 2011· Rogers 1999· Wright 2005, 2014· Βεργίδης 2010· Βεργίδης, Ανάγνου & Παπαϊωάννου, 2016· Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017· Κόκκος 2005· Χατζηθεοχάρους 2010α· Θεμελή, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κρατούμενους είναι συνήθως εσωτερικά και σχετίζονται με την διάθεση προσφοράς σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Bannon, 2014· Nahmad - Williams, 2011). Οι συνηθέστερες δυσκολίες που συναντούν σχετίζονται α) με το πολιτισμικό σοκ που υφίστανται στο περιβάλλον της φυλακής, β) με δικές τους γνωστικές ελλείψεις και μειωμένες δεξιότητες γ) με το φορέα υλοποίησης δ) με το περιοριστικό πλαίσιο του σωφρονιστικού συστήματος ε) με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κρατούμενων (DelliCarpini, 2008· Jurich, Casper & Hull, 2001· Τσιμπουκλή, 2005· Sayko, 2005).

#### 1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί η επίδραση που έχει η φοίτηση στα ΣΔΕΦ στους ενήλικες κρατούμενους με βάση με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά. Ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και ωρομίσθιοι τριών ΣΔΕΦ της Κεντρικής Ελλάδας που λειτουργούν σε αντίστοιχα καταστήματα κράτησης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας

χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή καθώς θεωρείται κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση των δεδομένων που αναφέρονται σε ατομικές αντιλήψεις για πράγματα και καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008), με πολλά πλεονεκτήματα και για τον ερευνητή, και για τους συμμετέχοντες όπως ταχύτητα, ευκολία, μηδενικό κόστος αναπαραγωγής και αποστολής, ανωνυμία, δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας. Παράλληλα καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα που έχουν σχέση με την κατασκευή του, ως προς τη δομή, την έκταση και τη διατύπωση των ερωτημάτων (Robson, 2010).

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την γράφουσα, διορθώθηκε και συμπληρώθηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του επιβλέποντα καθηγητή. Προηγήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση παλαιότερων ερωτηματολογίων και οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της έρευνας. Πριν πάρει την τελική του μορφή έγινε πιλοτικός έλεγχος με σκοπό να διαπιστωθούν αδυναμίες, ασάφειες και αστοχίες. Για την οριστική διατύπωση των ερωτήσεων-δηλώσεων και τη μορφή του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του καταλόγου του Robson (2007) και των Verma & Mallick (2004). Οι ερωτήσεις οργανώνονται σε τέσσερις ενότητες: α) δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικά προσόντα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών β) κίνητρα επιλογής Σ.Δ.Ε. σε Κ.Κ. και δυσκολίες στο εκπαιδευτικό-διδασκτικό έργο τους γ) τις εκτιμήσεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα που επιφέρει η φοίτηση στους εκπαιδευόμενους δ) προτάσεις βελτίωσης της παρεχόμενης σωφρονιστικής εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις στη δεύτερη και τρίτη ενότητα είναι κλειστού τύπου, και οι απαντήσεις δίνονται στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Robson, 2007 · Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στο τελευταίο μέρος τίθενται δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS.

Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας εφαρμόστηκαν οι οδηγίες των Cohen, Manion & Morrison (2008), έγινε πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και επελέγη η κλίμακα Likert ως η καταλληλότερη για τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε άδεια από το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και την τήρηση της ανωνυμίας.

## 1.5. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο

στηρίζεται η έρευνα. Στο δεύτερο μέρος αναφέρεται ο γενικός σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η μεθοδολογία της, παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, καταγράφονται τα συμπεράσματά της και τέλος διατυπώνονται οι περιορισμοί, οι προτάσεις για τη βελτίωση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης και για τη μελλοντική έρευνα. Συνολικά, η εργασία απαρτίζεται από έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτελεί μια σύνοψη της εργασίας, όπου παρουσιάζονται σε αδρές γραμμές ο σκοπός και η σημασία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό υπόβαθρο και η βασική βιβλιογραφία, η μεθοδολογία και η δομή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται το πεδίο της ερευνητικής εργασίας, και παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά ιδρύματα από τα πρώτα βήματα μέχρι και σήμερα. Ακολούθως επισημαίνονται τα βασικά σημεία και οι καινοτομίες της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά συστήματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις ΗΠΑ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στόχοι της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, και οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητά της, με κριτήρια την οικονομική της διάσταση και τη σχέση της με τη μείωση της υποτροπής. Τέλος, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα ΣΔΕ Κ.Κ., από τη σκοπιά των κρατουμένων, με βάση πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθώς αυτός ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι αποκλειστικότητα της ελληνικής σωφρονιστικής εκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην εκπαίδευση των ενηλίκων κρατουμένων στην Ελλάδα, με αφετηρία το εθνικό νομικό πλαίσιο, τις προβλέψεις του Σωφρονιστικού Κώδικα και τις νεότερες θεσμικές εξελίξεις στον τομέα αυτό. Ακολουθεί αρχικά η παρουσίαση του θεσμού των ΣΔΕ και αναφέρονται τα κύρια σημεία της φιλοσοφίας, των αρχών και των στόχων του, ενώ επισημαίνονται οι καινοτομίες του. Εν συνεχεία γίνεται εκτενής αναφορά στα ΣΔΕ των Κ.Κ., και στις ιδιαιτερότητες που τα διακρίνουν, περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ των κρατουμένων – εκπαιδευομένων σε σχέση με τις συνθήκες που το διαμορφώνουν. Τέλος η θεωρητική προσέγγιση στρέφεται στον εκπαιδευτικό των ΣΔΕ Κ.Κ. όπου παρουσιάζονται τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει, τονίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του, αναζητούνται τα κίνητρα και επισημαίνονται οι δυσκολίες που συναντά στο έργο του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Καταρχήν διατυπώνεται ο γενικός σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, δίνονται κάποια στοιχεία για τον πληθυσμό - στόχο της έρευνας, για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στη συλλογή των δεδομένων και για τη στατιστική μεθοδολογία.

Τέλος, γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο, την κατάρτιση, τη δομή και το περιεχόμενό του, και παρέχονται στοιχεία που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που συνοδεύονται από αντίστοιχους πίνακες και γραφήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα και συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο, που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Τέλος, παρατίθενται οι περιορισμοί και οι προτάσεις τόσο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους κρατούμενους, όσο και για μελλοντικές έρευνες επί του θέματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

### 2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να αναμορφώσει τους εγκληματίες και η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση, η εργασία και η προσευχή συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγησή τους, κυριαρχούσε στις φυλακές- άσυλα του 13<sup>ου</sup> και 14<sup>ου</sup> αιώνα, στα οποία οι έγκλειστοι δεν ήταν μόνο κακοποιά στοιχεία αλλά και ζητιάνοι, γέροντες, άποροι, άνεργοι και ψυχικά διαταραγμένα άτομα (Rothman & Morris, 1998).

Στις δυτικές κοινωνίες το ζήτημα της εκπαίδευσης των κρατουμένων αποτέλεσε πεδίο προβληματισμού μετά τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, όταν πλέον εγκαταλείφθηκε η σωματική τιμωρία και τα δημόσια βασανιστήρια ως τρόπος ποινικού κολασμού μιας εγκληματικής πράξης. Η ελευθερία θεωρήθηκε ως το πολυτιμότερο ανθρώπινο αγαθό, αντίληψη που συνδέεται με τη Γαλλική Επανάσταση και το πνεύμα του Διαφωτισμού. Η επιβολή της φυλάκιση ως ποινής δεν στερεί μόνο την ατομική ελευθερία από τον εγκληματία, αλλά τον απομονώνει και τον αποκόπτει από το κοινωνικό σύνολο, καταδεικνύοντας και τον αντικοινωνικό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του (Φουκώ, 1989). Έτσι στα τέλη του 18<sup>ου</sup> με αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η απόδοση δικαιοσύνης πλέον συνίσταται στην επιτήρηση, και ο εγκλεισμός αποτελεί τη μοναδική μορφή τιμωρίας (Φουκώ, 1999).

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για την εκπαίδευση κρατουμένων πραγματοποιήθηκε το 1789, στη φυλακή της Walnut Street στη Φιλαδέλφεια των Η.Π.Α., από τον ιερέα William Rogers. Περιλάμβανε μελέτη της Βίβλου και είχε καθαρά θρησκευτικό χαρακτήρα αποσκοπώντας στην πνευματική και ηθική αναμόρφωση των κρατουμένων (Gerber & Fritch, 1995· Crayton & Neusteter, 2008).

Έναν αιώνα αργότερα η εκπαίδευση θα συνδεθεί με την κοινωνική επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής (Reagan & Stoughton, 1976). Ο Zebulon Brockway, διευθυντής της φυλακής Elmira, είναι ο εισηγητής αυτής της ιδέας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλάμβανε μεταξύ άλλων: εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, εξατομικευμένη διδασκαλία, τήρηση ατομικού εκπαιδευτικού φακέλου για κάθε εκπαιδευόμενο, μουσική ομάδα, εφημερίδα, αθλητικές δραστηριότητες (Δημητρούλη, Θεμελή και Ρηγούτσου, 2006· Roth, 2006). Η Elmira εισήγαγε τρεις καινοτομίες: προσπάθεια συνεργασίας του σωφρονιστικού καταστήματος με την τοπική κοινότητα, αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων εκπαιδευτικών αναγκών των κρατουμένων και άρα της διαφορετικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης τους, και εισαγωγή

μαθημάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Fisher, 1970, όπως αναφέρεται στο Πέτσας, 2017).

Συνεχιστής της προσπάθειας ήταν ο πολιτικός Thomas Matt Osborne, ο οποίος προσποιήθηκε τον κρατούμενο για να διεισδύσει στη φυλακή Auburn, και να διαπιστώσει εκ των έσω τα προβλήματα. Δημιούργησε μια ομάδα για την ειρηνική επίλυση των διαφορών των κρατουμένων μεταξύ τους και με την πάροδο του χρόνου κατόρθωσε να μετατρέψει τη φυλακή Auburn σε σύγχρονο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Θεωρείται ο σπουδαιότερος αναμορφωτής του σωφρονιστικού συστήματος στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. (Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Το επόμενο μεταρρυθμιστικό βήμα έγινε από τον Austin Mac Cormick, υπεύθυνο φυλακών των Η.Π.Α., που ιδρύει σχολεία και βιβλιοθήκες σε πολλές φυλακές, ασχολείται με τους ανηλίκους και τις γυναίκες, εκδίδει μεταξύ άλλων ένα εξειδικευμένο εγχειρίδιο για την εκπαίδευση των έγκλειστων, με τίτλο «The education of adult prisoners» και ιδρύει το μοναδικό εξειδικευμένο επιστημονικό περιοδικό για τη σωφρονιστική εκπαίδευση, το «Journal of Correctional Education».

Στις αρχές του 20ου αιώνα, η εκπαίδευση των κρατουμένων καθίσταται για πρώτη φορά αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής διαδικασίας του σωφρονισμού, γεγονός που οφείλεται στην αλλαγή της φιλοσοφίας για τον χαρακτήρα της ποινής, που δεν θεωρείται πλέον μόνο τιμωρητικός αλλά και αναμορφωτικός, και συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση (Ryan, 1995). Μετά τη δεκαετία του 1950 στις φυλακές πολλών κρατών πραγματοποιούνται κάθε είδους εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδρύονται σχολεία, και παρέχεται η δυνατότητα πανεπιστημιακών σπουδών. Η ιδέα της λειτουργίας σχολείων εντός της φυλακής δημιουργήθηκε όταν υποστηρίχθηκε ότι η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν αποτρεπτικούς παράγοντες της υποτροπής (Seashore, Haberfield, Irwin & Baker, 1976).

Τη δεκαετία του 1970, που χαρακτηρίζεται ως «χρυσή εποχή» για τη σωφρονιστική εκπαίδευση, δίνεται βάρος κυρίως στην αναμορφωτική δύναμη και διάσταση της εκπαίδευσης (Ryan & McCabe, 1994; Hobbler, 1999). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την τότε επικρατούσα αντίληψη – και στην εγκληματολογία – για την αναγκαιότητα του κοινωνικού κράτους πρόνοιας. Το έγκλημα θεωρούνταν ένδειξη δυσλειτουργίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και το κράτος όφειλε να βοηθήσει τους φυλακισμένους και να τους παρέχει τα εφόδια για την ένταξη στο κοινωνικό σώμα. Συνέπεια αυτών ήταν η αύξηση των κρατικών δαπανών για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές πολλών χωρών, και ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες (Crayton & Neusteter, 2008)

Τη δεκαετία του 1980 τη θέση της αντίληψης για τον αναμορφωτικό ρόλο της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, κυρίως στην Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία, παίρνει

η μηδενιστική αντίληψη ότι «τίποτα δεν αποδίδει» (nothing works) (Martinson, 1974; Lipton, Martinson & Wilks, 1975). Το εφιαλτήριο για την μεταβολή αποτέλεσαν οι νέες εγκληματολογικές προσεγγίσεις, γνωστές ως «θεωρίες ελέγχου», σύμφωνα με τις οποίες η αποτροπή των εγκληματικών συμπεριφορών επιτυγχάνεται με σκληρές και αποτελεσματικές μορφές ελέγχου, με στόχο την αυτοσυγκράτηση, τον αυτοπεριορισμό (Garland, 2001), και την ανάπτυξη μεθόδων αυτοελέγχου της συμπεριφοράς από τους ίδιους τους κρατούμενους (MacGuinness, 2000).

Στα τέλη του 1980, ψηφίζεται μια σειρά διεθνών κειμένων που εκφράζουν τη γενικότερη τάση «εκδημοκρατισμού» της σωφρονιστικής πολιτικής (Πέτσας, 2017, σ.73). Το 1989 η Επιτροπή των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης με την σύσταση No R(89)12 για την «Εκπαίδευση στη Φυλακή» θέτει το ζήτημα αυτό καθαυτό, και καλεί τις εθνικές κυβερνήσεις των κρατών – μελών του να υλοποιήσουν προγράμματα εκπαίδευσης εντός των φυλακών, με πρωταρχικό σκοπό την συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας, θεωρώντας το δικαίωμα του κρατούμενου στην εκπαίδευση θεμελιώδες και αναφαίρετο. Ο εγκλεισμός πλέον θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας βελτίωσης των κρατουμένων σε γνωστικό και ηθικό επίπεδο, επιδιώκοντας την ομαλή επανένταξη, τον ενστερνισμό των κοινωνικών κανόνων και αξιών, την παροχή εφοδίων για επαγγελματική αποκατάσταση και ως εκ τούτου τη χρήση νόμιμων μέσων επιβίωσης (Giddens, 2002).

Η ιστορική διαχρονική πορεία της εκπαίδευσης των κρατουμένων καταδεικνύει την σχέση μεταξύ της σωφρονιστικής πολιτικής, φιλοσοφίας κάθε εποχής και των στόχων που καλείται να υλοποιήσει η εκπαίδευση «εντός των τειχών» της φυλακής. Οι προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στο κοινό αίτημα για το έγκλημα, το σωφρονισμό, και την ασφάλεια, καθώς και οι αλλαγές που προωθούνται στην κρατική σωφρονιστική πολιτική επηρεάζουν την εκπαίδευση των κρατουμένων, διαμορφώνοντας ανάλογα και το ρόλο που αναμένεται ότι αυτή θα διαδραματίσει (MacGuinness, 2000).

## 2.2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ

Στις χώρες - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόζονται διαφορετικά εκπαιδευτικά και σωφρονιστικά συστήματα, δίνεται διαφορετικό περιεχόμενο και βαρύτητα στη σωφρονιστική εκπαίδευση, με διαφορετικό προσανατολισμό και στόχους (Costelloe, 2014a; Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017). Οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης συνέβαλαν εν μέρει στη σύγκλιση των επιμέρους διαφορών, θέτοντας τις βασικές αρχές για την οργάνωση και την παροχή της εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά καταστήματα (Council of Europe, 1990). Βάσει αυτών

η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατούμενους στις χώρες – μέλη της Ε.Ε., διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες (Costelloe & Langelid, 2011):

- στη πρώτη εντάσσεται η εκπαίδευση που είναι ενσωματωμένη στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες των κρατούμενων. Στοχεύει στην ενδυνάμωση του ατόμου και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, και υλοποιείται με προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Στη δεύτερη εντάσσεται η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που στοχεύει στην παροχή δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ορισμένων επαγγελμάτων (Costelloe & Warner, 2014)
- στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα μαθήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα καλλιτεχνικά, οι σχολές γονέων, τα προγράμματα που επικεντρώνονται στη αντιμετώπιση της παραβατικότητας, της διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς, της συμβουλευτικής κ.ά.

Γενικά βασική εκπαίδευση παρέχεται στα περισσότερα κράτη: Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία, Δανία, Τσεχία, Εσθονία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία, Σουηδία, Λετονία, Σλοβενία, Ελλάδα. Προγράμματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν στην Αγγλία, τη Γαλλία, το Λουξεμβούργο, τη Σλοβενία, την Ιρλανδία και την Ιταλία. Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρέχεται στην Αγγλία, τη Γαλλία, τα Σκανδιναβικά κράτη και την Ελλάδα (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017). Ορισμένες χώρες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των ενηλίκων κρατούμενων και εφαρμόζουν πολιτικές που την ενισχύουν. Ειδικότερα:

Η εκπαίδευση στις φυλακές της Μεγάλης Βρετανίας εστιάζει κυρίως στο σχεδιασμό και την παροχή στοχευμένης επαγγελματικής εξειδίκευσης σε τομείς με αυξημένη ζήτηση στην αγορά εργασίας, ώστε να υπάρξουν ουσιαστικές προϋποθέσεις εργασιακής απασχόλησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Επίσης αξιοποιούνται οι δυνατότητες της τεχνολογίας και υλοποιούνται εξ αποστάσεως προγράμματα από το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Λιναρδάτου και Μανούσου, 2014). Η εικονική Πανεπιστημιούπολη (Virtual Campus) στις βρετανικές φυλακές αποτελεί διαδικτυακή πλατφόρμα που προσφέρει μια σειρά από μαθησιακές ευκαιρίες στους τρόφιμους, εφαρμόζοντας αυστηρότατες κυβερνητικές προδιαγραφές ασφάλειας.

Σε χώρες όπως η Δανία, η Φινλανδία, η Νορβηγία και η Σουηδία, η βασική εκπαίδευση θεωρείται κατοχυρωμένο δικαίωμα για τους κρατούμενους, όπως για όλους τους πολίτες, και αποτελεί κρατική δέσμευση η παροχή της σε όλους τους ενήλικους σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους (Norwegian Ministry of Education and Research 2005; Hammerschick, 2010). Στα Καταστήματα Κράτησης



της Νορβηγίας η ελεγχόμενη πρόσβαση και η αξιοποίηση του διαδικτύου θεωρείται απαραίτητη για εκπαιδευτικούς σκοπούς και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του προγράμματος σπουδών(Chr Breivik, 2010). Σε απόφαση του Σκανδιναβικού Συμβουλίου Υπουργών(Nordic Council of Ministers, 2005) τονίζεται ότι η σωφρονιστική εκπαίδευση πρέπει να παρέχει εκτός από ακαδημαϊκές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν στην κοινωνική επανένταξη και ενσωμάτωση.

Η Σουηδία σύμφωνα με τους Pettit and Croth (2011), αποτελεί πρότυπο στον τομέα της ποινικής δικαιοσύνης, όπου αντανakλάται η γενικότερη φιλοσοφία του κράτους πρόνοιας που ακολουθεί η χώρα. Στις φυλακές προσφέρονται προγράμματα βασικής, δευτεροβάθμιας και άτυπης εκπαίδευσης, όπως μαθήματα γονικής μέριμνας, ανατροφής παιδιών, καθώς και δυνατότητα εξ αποστάσεως πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Επίσης προβλέπονται μαθήματα της σουηδικής γλώσσας σε μετανάστες, ειδική μέριμνα για όσους έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επαγγελματική κατάρτιση. Για κάθε κρατούμενο δημιουργείται ατομικό πλάνο εκπαίδευσης (Pettit & Croth, 2011), ενώ μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας έχει τη δυνατότητα, σε περίπτωση μεταγωγής του σε άλλη φυλακή, να συνεχίσει τα μαθήματά του με τον ίδιο εκπαιδευτικό του σχολείου που φοιτούσε. Επιπλέον μπορεί να επιλέξει και άλλα μαθήματα (Axellson, 2009, όπως αναφέρεται στο Πέτσας, 2017), πέραν των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο(Langelid et al., 2009). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Φινλανδία.

Στη Γερμανία καθιερώθηκε η ηλεκτρονική μορφή εκπαίδευσης με προγράμματα για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες. Οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν διαδικτυακά στις εξετάσεις για την απόκτηση E.C.D.L., όπως και να επικοινωνούν μεταξύ τους ή με τους εκπαιδευτικούς. Η ηλεκτρονική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί και στις φυλακές της Ισπανίας με τη χρήση της πλατφόρμας Moodle. Στην Αυστρία μέσω του συστήματος e-learning for prisoners, παρέχονται προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες, εκμάθησης ξένων γλωσσών, αλλά και μαθήματα επεξεργασίας μετάλλου και ξύλου(Hammerschick, 2010).

Ο γαλλικός κώδικας Ποινικής Δικονομίας δίνει προτεραιότητα στη συμμετοχή των λιγότερο μορφωμένων και νεότερων ηλικιακά κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθορίζει ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει απαραίτητως να παρέχεται σε όλα τα καταστήματα κράτησης (Salane, 2008), και προβλέπει την ίδρυση βιβλιοθήκης σε κάθε φυλακή. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμμετοχή των έγκλειστων σε πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Στις Η.Π.Α υπάρχουν τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης ABE(Adult Basic Education) και GED(General Education Diploma), που αντιστοιχεί στο επίπεδο του

High School. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν πρωτοποριακά προγράμματα κολεγιακής - μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήδη από το 1969 εφαρμόστηκε το περίφημο Newgate Project από το Πανεπιστήμιο της Minnesota σε συνεργασία με το Minnesota Department of Corrections, σε πέντε σωφρονιστικά καταστήματα. Στα πλαίσια του προγράμματος εξειδικευμένοι διδάσκοντες παρείχαν κολεγιακή εκπαίδευση σε κρατούμενους, με θετικά συμπεράσματα για τα οφέλη των συμμετεχόντων σε ακαδημαϊκό επίπεδο, σε σύγκριση με τους μη συμμετέχοντες (Linden & Perry, 2008). Το Πανεπιστήμιο Cornell, πραγματοποίησε πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπου τα μαθήματα διεξάγονταν στο χώρο της φυλακής από μεταπτυχιακούς φοιτητές. Με την ίδια φιλοσοφία υλοποιήθηκαν και άλλα προγράμματα, όπως το Merrimack College Jail Program από το Merrimack College σε φυλακές της Μασαχουσέτης, με φοιτητές και απόφοιτους του κολεγίου να διδάσκουν στους κρατούμενους (Aiello & Duffy-Comparone, 2018). Στο Μέριλαντ το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης του Τμήματος Εργασίας, Αδειοδότησης και Κανονισμών της Πολιτείας (Maryland Department of Labour, Licensing and Regulation, State Department of Education & Transition Council), εξειδικεύεται στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την επιτυχή μετάβαση και επανασύνδεση των κρατουμένων με την αγορά εργασίας (Maryland DLLR, MSDE & Transition Council, 2008).

### 2.3. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Οι απόψεις για το σκοπό της εκπαίδευσης στη φυλακή ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Munoz (2009) η σωφρονιστική εκπαίδευση πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με το γενικότερο πλαίσιο των στόχων του ποινικού και σωφρονιστικού συστήματος, και να αποβλέπει στην πλήρη και συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Στο ίδιο κλίμα και το Συμβούλιο της Ευρώπης (1990) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να διευκολύνει το δικαίωμα στη μάθηση, που οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι Pettit και Croth (2011) θεωρούν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι διττός: αφενός η προετοιμασία της επιστροφής στην κοινωνία, και αφετέρου οι ευκαιρίες δημιουργικής ενασχόλησης των κρατουμένων με παραγωγικές δραστηριότητες. Η στόχευση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης συνοψίζεται στα εξής:

- Μείωση των επιπτώσεων του εγκλεισμού
- Επανασύνδεση με την εκπαίδευση
- Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων
- Δημιουργική απασχόληση και βελτίωση της ψυχολογίας

- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- Αύξηση της πιθανότητας εύρεσης εργασίας
- Καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων
- Ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας
- Επιτυχής κοινωνική επανένταξη και μείωση της υποτροπής (Δημητρούλη & Ρηγούτσου 2017· Council of Europe, 1990· European Commission, 2011· Norwegian Ministry of Education and Research, 2005).

Ένας εκ των βασικών στόχων της εκπαίδευσης θεωρείται από αρκετούς ερευνητές η μείωση και η αντιμετώπιση των επιπτώσεων του εγκλεισμού(βλ.κεφ.3.2.2.),της δεινής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι, και στην οποία πρέπει να προσαρμοστούν με μεγάλο ψυχικό και συναισθηματικό κόστος(Behan 2007· Costello & Warner, 2008· European Commission, 2011). Στο πλαίσιο της βελτίωσης των συνθηκών κράτησης, η εκπαίδευση αποβλέπει στη δημιουργική αξιοποίηση του νεκρού χρόνου της φυλακής, με τη συμμετοχή των κρατουμένων σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες(Hughes, 2000). Μέσω αυτών αναδεικνύονται θετικές πλευρές, ικανότητες ή ταλέντα, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους και δημιουργείται ένα αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης(Βεργίδης κ.ά., 2007· Δημητρούλη κ.ά., 2010· Behan, 2014). Επιπλέον, η συμμετοχή αποφορτίζει συναισθηματικά και χαλαρώνει τους κρατούμενους, τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν μέσα σε ένα χώρο ελευθερίας και ασφάλειας, νιώθουν περισσότερο ανθρώπινοι, συμπεριφέρονται πιο πειθαρχημένα με αποτέλεσμα τη διατήρηση της ομαλότητας και της ηρεμίας στο κατάστημα (EC, 2011· Fine et al., 2001). Επιδιώκεται ακόμη η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, η κάλυψη των γνωστικών κενών που συνήθως χαρακτηρίζουν τους ενήλικες κρατουμένους, η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών κυρίως σ' αυτούς που δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση, καθώς και η αποκατάσταση των προηγούμενων αρνητικών σχολικών εμπειριών τους(Δημητρούλη & Ρηγούτσου,2017).

Η εκπαίδευση στη φυλακή επιδιώκει την απόκτηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα: γνωστικό, κοινωνικό, επαγγελματικό, ώστε να διευκολύνει τον κρατούμενο στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στη διάρκεια του εγκλεισμού, αλλά και μετά την αποφυλάκιση. Οι Bazzell, Crayton, Lindahl, Mukamal & Solomon,(2009), υπογραμμίζουν ότι έτσι ενεργοποιούνται θετικές συμπεριφορές και αυξάνονται οι πιθανότητες αποφυγής εγκληματικών δραστηριοτήτων. Η μελλοντική κοινωνική ενσωμάτωση, επιτυγχάνεται με την επαγγελματική κατάρτιση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν

στην εξεύρεση εργασίας σε σταθερή βάση και με ικανοποιητική αμοιβή ή στη διατήρηση αυτής που είχαν πριν τον εγκλεισμό (Δημητρούλη και Ρηγούτσου, 2017).

Η επανένταξη στην κοινωνία και η μείωση της υποτροπής στο έγκλημα μετά την αποφυλάκιση, είναι ο πρωταρχικός – αν όχι ο μοναδικός - στόχος της εκπαίδευσης σε ορισμένα κράτη (UK House of Commons Education and Skills Committee, 2005; Ubah, 2005). Αν και τη δεκαετία του '70, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αμφισβητήθηκε η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και μείωσης υποτροπής (Lipton et al., 1975), από την δεκαετία του '80 και κυρίως μετά το 1990 (Βεργίδης κ.ά., 2007· Δημητρούλη κ.ά., 2006) τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα μειώνει την υποτροπή και αυξάνει τα ποσοστά απασχόλησης (Allen, 1988· Clark, 1991· Duguid, 2010· Esperian, 2010). Η πλειονότητα των ερευνητών συνδέουν την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη μείωση της υποτροπής, υπό την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά των κρατουμένων, τονίζοντας τη σπουδαιότητα του είδους και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Harlow, 2003· Reuss, 2012· Reuss & Wilson 2012· Vacca, 2004).

Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι είναι καθοριστική η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην αναμόρφωση και τον μετασχηματισμό συμπεριφορών, αξιών και αντιλήψεων, στη μείωση της υποτροπής και στην κοινωνική επανένταξη (EC, 2011). Ανεξάρτητα από τους στόχους στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί, παρέχει ευκαιρίες και δημιουργεί καταστάσεις, των οποίων η πραγμάτωση θα ήταν αδύνατη στη διάρκεια του εγκλεισμού: αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, νέες προσδοκίες και προοπτικές για το μέλλον, εποικοδομητική εκμετάλλευση του νεκρού χρόνου (Hughes, 2000).

#### 2.4. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι κομβικός γιατί προετοιμάζει τους κρατούμενους για την κοινωνική και την εργασιακή επανένταξη (EC, 2011). Αυτό την καθιστά πολύ σημαντικό θεσμό, και εξίσου σημαντική είναι και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της.

Ο Behan (2014) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση με τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα είναι «περισσότερο τέχνη παρά επιστήμη» (σελ.28), και θα ήταν προτιμότερο να αξιολογηθεί ως διαδικασία καθαυτή και όχι από το αποτέλεσμα. Η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων, οι αρχές της οποίας εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων, τοποθετεί την αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο και πιο ευέλικτο πλαίσιο, όπου συνεκτιμώνται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης, το ομαδικό πνεύμα, ο βαθμός δέσμευσης σε δραστηριότητες, η δημιουργικότητα, και η ατομική πρόοδος, με μέτρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Ακόμα και η ίδια η εθελοντική συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σηματοδοτεί τη θέληση και την προσωπική προσπάθεια για αλλαγή (Wallington, 2014, όπως αναφ. στο Behan, 2014). Εξάλλου η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας στη φυλακή επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους, όπως η κτιριακή υποδομή και η καταλληλότητα του χώρου, η ψυχολογία των εκπαιδευομένων, η δική τους παγιωμένη αντίληψη ότι για τους ίδιους η γνώση είναι κάτι απρόσιτο (Κόκκος, 2005), η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, όπως και ο βαθμός στον οποίο το περιεχόμενο του προγράμματος ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες (Ρηγούτσου, 2005). Οι ερευνητές κατέληξαν ότι για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση όσον αφορά τη συνολική επανένταξη των αποφυλακισμένων απαιτείται

- ✓ να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν αντίκρισμα στην αγορά εργασίας
- ✓ να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων
- ✓ αποτελεσματικός σχεδιασμός, εφαρμογή και παρακολούθηση με τη συμμετοχή ερευνητών
- ✓ να έχει διάρκεια και εντατικό χαρακτήρα
- ✓ να παρέχεται υποστήριξη στους κρατούμενους, και στους αποφυλακισμένους από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες (Johnson, 2015· Lawrence et al., 2002· Vacca, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1990, ερευνητικά έχει διαπιστωθεί η σύνδεση εκπαίδευσης, μείωσης της υποτροπής και κοινωνικής επανένταξης (Allen, 1988· Clark, 1991). Οι Wilson, Gallagher & Mackenzie (2000) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα βασικής, γενικής και μεταδευτεροβάθμιας – κολεγιακής εκπαίδευσης, συνδέεται με τη μείωση της υποτροπής σε ένα ποσοστό της τάξης του 11%. Οι Aos, Miller & Drake (2006), υπολόγισαν ότι αυτό το ποσοστό ανέρχεται στο 7% και 9%, σε σχέση με την συμμετοχή σε προγράμματα θεωρητικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης αντίστοιχα. Στις ΗΠΑ, τα δεδομένα που αφορούν την επίδραση της κολεγιακής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στους έγκλειστους, φανερώνουν πως οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά υποτροπής σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες (Batiuk, Lahm, Mc Keever, Wilcox & Wilcox, 2005· Duwe & Clark, 2014· Gerber & Fritsch, 1995) και μάλιστα ότι με την πάροδο του χρόνου ο κίνδυνος υποτροπής όσων ολοκλήρωσαν ένα πρόγραμμα μειώνεται (Kim & Clark, 2013). Οι

Cho και Tyler (2010) ανέλυσαν δεδομένα για 13.000 αποφυλακισμένους, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα Adult Basic Education. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι παρακολούθησαν εντατικά το πρόγραμμα, μετά την αποφυλάκιση εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης και πιο αυξημένο εισόδημα σε σύγκριση με όσους το εγκατέλειψαν, χωρίς όμως να φανεί κανένα θετικό αντίκτυπο στη μείωση της υποτροπής.

Η επιτυχής επανένταξη είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία, κατά την οποία αλληλεπιδρούν με την διαδικασία της μάθησης παράμετροι κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, ακαδημαϊκοί, και μεταβλητές που συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη όπως εξαρτήσεις και εθισμοί, απουσία εργασιακών προσόντων κ.ά. (Gaes, 2008; Ubah, 2005). Οι Aiello και Duffy - Compagnone(2017) χαρακτηρίζουν ως καταλυτικό παράγοντα (key factor) την κοινωνία στην οποία επιστρέφει ο αποφυλακισμένος, και το βαθμό στον οποίο αυτή δρα υποστηρικτικά στην διαδικασία ενσωμάτωσης. Κατά τους Reuss και Wilson (2012), η αξιολόγηση της εκπαίδευσης με μοναδικό κριτήριο τη μείωση της υποτροπής εδράζεται σε συντηρητικές ιδεολογίες, που αντιλαμβάνονται την παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους όχι ως κατοχυρωμένο δικαίωμα όλων αλλά ως προνόμιο των λίγων.

Στα πλαίσια της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της σωφρονιστικής εκπαίδευσης μελετήθηκαν και οι οικονομικές διαστάσεις της. Για τα πολιτικά και ποινικά συστήματα η επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιγράφεται και εκτιμάται με οικονομικούς όρους. Το κόστος επιβαρύνει τους φορολογούμενους πολίτες, κατά συνέπεια αν δεν επιτευχθεί η μείωση της υποτροπής και η επανένταξη, η δαπάνη θεωρείται εντελώς ασύμφορη και άσκοπη. Αυτό αποτέλεσε επιχείρημα στη φαρέτρα όσων είναι αντίθετοι στο θεσμό της σωφρονιστικής εκπαίδευσης (Tewksbury & Stengel, 2006), που τα ερευνητικά δεδομένα το ανέτρεψαν. Στην Ευρώπη οι μελέτες για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σχέση με το κόστος της είναι σπάνιες και με αντιφατικά αποτελέσματα (EC, 2011). Αντίθετα στις Η.Π.Α δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι οικονομικά αποδοτική και συμφέρουσα. Σύμφωνα με τους Bazos και Hausman (2004), η επένδυση ενός εκατομμυρίου δολαρίων στην εκπαίδευση των κρατουμένων συμβάλλει στην αποτροπή 600 εγκλημάτων, ενώ αν αυτό το ποσό επενδυθεί στην καταστολή και τον έλεγχο του εγκλήματος αποτρέπονται μόνο 350 εγκλήματα. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά των Langelid et al.(2009), ότι στις Σκανδιναβικές χώρες το καθημερινό κόστος της εκπαίδευσης για κάθε κρατούμενο αντιστοιχεί στην τιμή ενός πακέτου τσιγάρων. Ακόμη έχει υπολογιστεί ότι η ετήσια δαπάνη στην πολιτεία της Νέας Υόρκης για την εκπαίδευση ενός κρατουμένου ανέρχεται στα 2.500 χιλιάδες δολάρια, ενώ η αντίστοιχη δαπάνη για τον εγκλεισμό

του στα 25.000 χιλιάδες δολάρια (Hrabowski & Robbi, 2002). Οι Steurer and Smith(2003), διαπίστωσαν ότι για κάθε ένα δολάριο που επενδύεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των κρατούμενων επιστρέφονται στο κράτος δύο, καθώς πρώην κρατούμενοι που έλαβαν κάποιου είδους εκπαίδευση, εμφάνιζαν μειωμένα ποσοστά υποτροπής, συλλήψεων, καταδίκης και επιστροφής στη φυλακή (E.C, 2011). Σύμφωνα με τους Downes and Hansen (2006), η σχέση ανάμεσα στο ακαθάριστο εγχώριο προϊόν που δαπανάται για την άσκηση κοινωνικής προνοιακής πολιτικής και στους δείκτες φυλάκισης διαφόρων κρατών μεταξύ αυτών οι Η.Π.Α, η Δανία, η Φινλανδία και η Σουηδία, είναι αντιστρόφως ανάλογη: όσο μεγαλύτερες οι δαπάνες, τόσο μικρότερο το ποσοστό φυλάκισης.

Ο Schuller(2009), θεωρεί ότι η οικονομική αξιολόγηση (Cost Benefit Analysis) πιθανώς είναι ενδεδειγμένος τρόπος μέτρησης του κόστους και των ωφελειών της σωφρονιστικής εκπαίδευσης. Ωστόσο ο ίδιος επισημαίνει ότι πρέπει να γίνεται υπό το πρίσμα μιας πιο κοινωνιολογικής προσέγγισης για να αξιολογηθούν και αποτελέσματα που είτε δεν συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση, όπως η μείωση των δαπανών για τη λειτουργία του συστήματος απονομής δικαιοσύνης, είτε δεν είναι ποσοτικά μετρήσιμα, όπως η μείωση του άγχους που νιώθουν οι πολίτες από τη μείωση της εγκληματικότητας.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στα ΣΔΕΦ, σύμφωνα με τους Παραϊοαννου and Αναγνου (2020), στο χρονικό διάστημα 2006-2018, οι διεξαχθείσες έρευνες συμπυκνώνονται σε θετικές αξιολογήσεις από πλευράς εκπαιδευόμενων αναφορικά με τη βελτίωση της ψυχολογίας, την αντιμετώπιση του εγκλεισμού και της ρουτίνας της φυλακής, την υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Παράλληλα διατυπώνονται αρνητικές κρίσεις για οργανωτικά θέματα, την έλλειψη υποδομών, σωματικής άσκησης, υποδεικνύοντας αδυναμίες και δυσλειτουργίες, κυρίως σε ό,τι αφορά το κομμάτι της εργασιακής αποκατάστασης. Αξιοσημείωτο είναι πως θεωρείται αρνητικό το γεγονός ότι τα ΣΔΕ παρέχουν σπουδές μόνο γυμνασιακού επιπέδου. Ο Μπαρμπαρούσης (2018) μελέτησε την επίδραση της εκπαίδευσης στους κρατούμενους, διαπιστώνοντας ότι μόνο θετικά αποτελέσματα παράγονται και κατά τη διάρκεια της έκτισης της ποινής αλλά και μετά την αποφυλάκιση σε πολλά επίπεδα: μαθησιακό, ψυχολογικό, προσωπικότητας και στάσεων. Γενικά οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν με τους στόχους της εκπαίδευσης στα Κ.Κ. αλλά δεν θεωρούν ότι ανταποκρίνεται όσο θα έπρεπε στις ατομικές τους ανάγκες και τις προσδοκίες τους για τα αναμενόμενα οφέλη, μέσα βέβαια από το υποκειμενικό πρίσμα του καθενός (Σολομώντος-Κουντούρη, Χατζητοφή & Βασιλείου, 2013). Η Κελλίδου (2011) σημειώνει ότι δείκτης επιτυχίας για τα ΣΔΕ είναι η θετική

ανταπόκριση των κρατουμένων στη συμβολή τους για τη μείωση της ποινής και την ψυχική τους αποφόρτιση και όχι η προσδοκία τους ότι ο τίτλος σπουδών θα οδηγήσει στην εργασιακή αποκατάσταση και την επανένταξη. Σύμφωνα με τον Πανούση(2013)στην Ελλάδα η επανένταξη των κρατουμένων έρχεται σε σύγκρουση με τα γενικότερα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας(ανεργία, περικοπές προγραμμάτων, οικονομική κρίση), αλλά και με τα εσωτερικά προβλήματα των φυλακών (υπερπληθυσμός, ετερογένεια, διαφθορά).

Στην πραγματικότητα της σωφρονιστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα ΣΔΕΦ αποτελούν από το 2004 τον μοναδικό εκπαιδευτικό θεσμό με συνεπή, συνεχή και σταθερή παρουσία στα Κ.Κ., σε σχέση με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, που είτε είναι αποσπασματικά ή περιορισμένης διάρκειας. Κατά συνέπεια η σχετικά μακροχρόνια λειτουργία επιτρέπει τη διερεύνηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την παρεχόμενη εκπαίδευση από αυτά τα σχολεία, αναφορικά με την επίδραση που ασκεί στην καθημερινότητα του εγκλεισμού, την προσωπικότητα των κρατουμένων, και τα πιθανά οφέλη μετά την αποφυλάκιση. Ο απώτερος σκοπός είναι η αποτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και συνακόλουθα ο βαθμός επίτευξης των στόχων που υπηρετούν τα ΣΔΕ, όπως έχουν διατυπωθεί από το ελληνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο, όχι σε επίπεδο μεμονωμένης αλλά περισσότερων σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί ως έμπειρα στελέχη που σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον των ΣΔΕΦ, που συνδιαμορφώνουν τον χαρακτήρα και την κουλτούρα του θεσμού, που υλοποιούν τις αρχές του και το Πρόγραμμα Σπουδών, και είναι στην ουσία από τους βασικότερους συντελεστές της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Θεμελή, 2010), αποτελούν τη δεξαμενή αναζήτησης απαντήσεων στους προβληματισμούς που τίθενται από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, απαντήσεις που είναι συνάρτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, της εργασιακής τους εμπειρίας και της προσωπικής τους οπτικής.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 3.1. ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην Ελλάδα το δικαίωμα της εκπαίδευσης των κρατούμενων κατοχυρώνεται από το άρθρο 16, παρ. 4 του Συντάγματος σύμφωνα με το οποίο όλοι έχουν το ίδιο θεσμικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το γενικότερο πλαίσιο και οι στόχοι της σωφρονιστικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται και ρυθμίζονται από τον ισχύοντα Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν.2776/1999), που εναρμονίζεται με τις συστάσεις R(89)12 για την «Εκπαίδευση στις Φυλακές» και τους αναθεωρημένους Ευρωπαϊκούς Σωφρονιστικούς Κανόνες Rec(2006)2 του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και με άλλα διεθνή δεσμευτικά και μη, κείμενα και οδηγίες.

Στο άρθρο 34 του Σωφρονιστικού Κώδικα ορίζεται ότι όλοι οι κρατούμενοι έχουν το δικαίωμα της μόρφωσης, της άθλησης, της συμμετοχής σε πολιτιστικές δραστηριότητες που παρέχονται στα σωφρονιστικά καταστήματα. Το άρθρο 35 καθορίζει το στόχο της εκπαίδευσης που αποβλέπει στην απόκτηση ή τη συμπλήρωση της εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας και στην επαγγελματική κατάρτιση. Εφόσον ο κρατούμενος ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια δύναται να συνεχίσει στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης με την άδεια του Συμβουλίου του Φυλακής. Ο νομοθέτης δίνει το δικαίωμα του ευεργετικού υπολογισμού του χρόνου της φοίτησης στην ποινή, που οδηγεί πιο γρήγορα στην αποφυλάκιση (άρθ. 46). Σε μια προσπάθεια αποφυγής του κοινωνικού στιγματισμού, οι τίτλοι σπουδών δεν αναγράφουν ότι αποκτήθηκαν στη φυλακή. Η μεταγωγή ή η επιβολή πειθαρχικής τιμωρίας στον κρατούμενο, δεν άρει το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση ή τη συνέχισή της. Τέλος υπάρχει ειδική πρόβλεψη για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, όταν αυτό είναι εφικτό.

Μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο Σωφρονιστικός Κώδικας εφαρμόζεται και ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας των Φυλακών, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να υπάρχει ειδική μέριμνα από το Συμβούλιο της Φυλακής για την υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν τους αναλφάβητους, τη λειτουργία των ΣΔΕ, την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την επαγγελματική κατάρτιση (Υ.Α.58819/2003).

Ο Σωφρονιστικός Κώδικας αναφέρεται στην σχολική/γενική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων και στην επαγγελματική κατάρτιση, μορφές εκπαίδευσης με διαφορετικό περιεχόμενο και στόχευση. Σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση διεξήχθησαν έρευνες που διαπίστωσαν ότι αυτή ενισχύει την πιθανότητα εργασιακής αποκατάστασης σε σχέση με την γενική εκπαίδευση, και κατά συνέπεια την μείωση

της υποτροπής και την κοινωνική ενσωμάτωση (Baumann, 1984, όπως αναφέρεται στο Παπαθανασίου, 2010· Rand Corporation, 2013). Στον αντίποδα άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ευρύτητα της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης συμβάλλει στη σφαιρική ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό της προσωπικότητας των κρατουμένων, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την ομαλή επάνοδο στο κοινωνικό σώμα και την απόρριψη της εγκληματικής συμπεριφοράς, (Πιτσελά, 1999, όπως αναφ. στο Κελλίδου, 2011· Warner, 2007, όπως αναφέρεται στο Lukacova et al., 2018).

Επίσης αναγνωρίζει το δικαίωμα στην άθληση και τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες εντός του Καταστήματος. Το Συμβούλιο της Ευρώπης παρακινεί την ανάμειξη και τη συμμετοχή των κρατουμένων στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Επιπλέον δίνει έμφαση στην αναγκαιότητα ύπαρξης δραστηριοτήτων «ελεύθερου χρόνου», και διοργάνωσης μορφωτικών και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων. Τόσο οι Ευρωπαϊκοί Σωφρονιστικοί Κανόνες όσο και σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν τα οφέλη της ψυχαγωγίας, της αναψυχής, της άθλησης και της φυσικής δραστηριότητας για τους κρατούμενους, στον κατευνασμό της έντασης και της επιθετικότητας, στην κοινωνικοποίηση, στην ψυχική και σωματική τους ευεξία (Carter & Russell, 2005· Frey & Delaney, 1996· Hagan, 1989). Εξίσου σημαντική είναι η επίδραση της τέχνης και κυρίως του θεάτρου, στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι έγκλειστοι, που έχει τη δύναμη να τους βοηθήσει να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας, να καλλιεργήσουν το σεβασμό και να γεφυρώσουν το χάσμα με το κοινωνικό σύνολο (Κωστή, 2016· Μόσχος, 2002· Wooland, 1999).

Σημαντικό βήμα της εκπαίδευσης στη φυλακή αποτέλεσαν η ψήφιση του Ν. 4312/2014 (άρθ. 11) και η Κ.Υ.Α 29809/2-6-2015 για την πρόσβαση των κρατουμένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα της συμμετοχής στις Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, όπως και τη δυνατότητα εξ αποστάσεως σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το οποίο προσφέρει υποτροφίες για να ενισχύσει τους οικονομικά ασθενείς. Επιπλέον παρέχονται όλες οι απαραίτητες διευκολύνσεις, όπως εκπαιδευτικές άδειες, χρήση Η/Υ, ελεγχόμενη πρόσβαση στο διαδίκτυο, χώρος μελέτης, για τις ακαδημαϊκές ανάγκες και υποχρεώσεις των φοιτητών.

Τελευταία εξέλιξη προς την επέκταση και την αναβάθμιση της σωφρονιστικής εκπαίδευσης είναι ο Ν. 4512/2018, (άρθ. 31), που προβλέπει σε κάθε Κ.Κ. την ίδρυση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και για αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, και τέλος

τμημάτων ελληνομάθειας. Ένας μόνιμος εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τοποθετείται σε κάθε κατάσταση ως Συντονιστής, με τριετή θητεία.

### 3.2. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

#### 3.2.1. Ίδρυση, στόχοι, φιλοσοφία και Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, που υιοθετήθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η ίδρυσή τους προτάθηκε για πρώτη φορά το 1995 από την Γαλλίδα επίτροπο Edith Cresson ως πειραματικό πρόγραμμα (experimental project), και προβλέφθηκε στο Λευκό Βιβλίο για τη Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, ως μέτρο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού νέων ανειδίκευτων ατόμων, που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και δεν διαθέτουν προσόντα και δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας (Βεκρής, 2010· Λευκό Βιβλίο, 1995). Το έργο χρηματοδοτείται κατά το μεγαλύτερο μέρος από κοινοτικούς αλλά και εθνικούς πόρους, και συγκεκριμένα στην τρέχουσα περίοδο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» (Ιστοσελίδες Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, Δίκτυο Ευρυδίκη).

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 2525/1997, ανήκουν στη Γενική Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων και στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εντάσσονται στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και θεσμικά υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ) της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, και το Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ). Το πρώτο Σ.Δ.Ε λειτούργησε το 2000, ενώ σήμερα υπάρχουν συνολικά εκατό, συμπεριλαμβανομένων των παραρτημάτων και των Σ.Δ.Ε στα Καταστήματα Κράτησης.

Τα Σ.Δ.Ε απευθύνονται σε νέους 18-30 ετών που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, και είναι άνεργοι ή ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, χωρίς να αποκλείονται και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Υ.Α. 260/2008). Η εγγραφή προϋποθέτει ο ενδιαφερόμενος να έχει συμπληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος και να είναι απόφοιτος δημοτικού. Η φοίτηση διαρκεί 18 μήνες και οδηγεί στην απόκτηση απολυτηρίου τίτλου ισότιμου με αυτόν του τριτάξιου Γυμνασίου της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που δίνει τη δυνατότητα να συνέχισι των σπουδών. Βασικός σκοπός των Σ.Δ.Ε είναι να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους γνωστικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορούν ενταχθούν και

να προσαρμοστούν στα σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι:

- Να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση
- Να αποκτήσουν βασικές αλλά και σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητικοί υπολογισμοί, ξένη γλώσσα, χρήση Η/Υ)
- Να επανασυνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους
- Να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν τη θέση τους στον εργασιακό τους χώρο (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010).

Το Πρόγραμμα Σπουδών έχει διαμορφωθεί ανάλογα ώστε να ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους στόχους. Είναι ανοιχτό, ευέλικτο και διαφέρει σημαντικά από αυτό της τυπικής εκπαίδευσης, αφού δεν διαμορφώνεται σε κεντρικό επίπεδο και δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Οι θεματικές περιοχές που διδάσκονται δεν ονομάζονται μαθήματα αλλά γραμματισμοί. Η έννοια του γραμματισμού δεν περιλαμβάνει απλώς την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικών υπολογισμών, αλλά δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για τον έλεγχο και τη διαχείριση της ίδιας της ζωής και των προβλημάτων της (Χοντολίδου, 2010β· Χατζησαββίδης, 2007).

Οι γραμματισμοί που διδάσκονται στα Σ.Δ.Ε. είναι:

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

Σε όλα τα Σ.Δ.Ε παρέχονται Συμβουλευτικές υπηρεσίες από σύμβουλο ψυχολόγο και σύμβουλο σταδιοδρομίας, σε εφαρμογή της βασικής αρχής για ολιστική αντιμετώπιση των αναγκών, των εμποδίων και των προβλημάτων των εκπαιδευομένων, που σχετίζονται με την μαθησιακή τους πορεία. (Ιστοσελίδες Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ και Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ)

Επιπλέον η διδακτική μεθοδολογία δίνει έμφαση στην εξατομίκευση, αξιοποιεί την προσωπική εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, επιτρέπει και προάγει τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης με τα σχέδια δράσης (project), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Ακόμα και η

μορφή της αξιολόγησης ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο και γίνεται με περιγραφικούς όρους, που αναφέρονται στο ενδιαφέρον και την ανταπόκριση κάθε εκπαιδευόμενου στα γνωστικά αντικείμενα και τις δραστηριότητες του σχολείου, επικεντρώνοντας στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση επιδόσεων.(ΦΕΚ΄Β 1861/8-7-2014)

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. (Υ.Α. 5953/2014, άρθρα 6 και 7) το προσωπικό αποτελεί ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής, οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές ενηλίκων, ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ο Σύμβουλος Ψυχολόγος. Οι εκπαιδευτικοί είτε είναι μόνιμοι, αποσπασμένοι από σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ενηλίκων. Ο Σύλλογος συμβάλλει στη χάραξη των κατευθύνσεων για την διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του κάθε Σ.Δ.Ε. Ο εκπαιδευτικός έχει κάποια περιθώρια αυτονομίας αφού δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, υποβάλλει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας και παράγει το διδακτικό υλικό.

Εν κατακλείδι, τα Σ.Δ.Ε. διαφέρουν από το συγκεντρωτικό σύστημα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(Κατσαρός,2008) και προωθούν ένα πιο αποκεντρωμένο μοντέλο, αποτελώντας φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσεται σε κεντρικό επίπεδο (Βεκρής, 2004).

### **3.2.2. Τα Σ.Δ.Ε στα Καταστήματα Κράτησης**

Σημαντικότερη εξέλιξη στη ελληνική σωφρονιστική εκπαίδευση αποτέλεσε η επέκταση του θεσμού των Σ.Δ.Ε στις φυλακές. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι κρατούμενοι παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά εκπαίδευσης, και βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Βεργίδης κ.ά., 2007),συγκεντρώνουν δηλαδή όλα τα γνωρίσματα ενός πληθυσμού υψηλού κινδύνου, δεν περιλαμβάνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην ομάδα-στόχο των Σ.Δ.Ε. Πρόκειται επομένως για μια ριζοσπαστική εφαρμογή, σε εθνικό επίπεδο, του ευρωπαϊκού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία σημειωτέον στα υπόλοιπα κράτη – μέλη της Ένωσης απευθύνονται μόνο στον γενικό πληθυσμό.

Το πρώτο Σ.Δ.Ε.Φ ιδρύθηκε στις Φυλακές Λάρισας το 2004, και κατά το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020 λειτουργούν 13 ΣΔΕ μέσα στα αντίστοιχα Καταστήματα Κράτησης.

**Πίνακας 3.1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης**

<b>ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ</b>	<b>ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΗΣ</b>
1. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Λάρισας	2004
2. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Κορυδαλλού	2005
3. Τμήμα Νοσοκομείου Κρατουμένων Κορυδαλλού	2005
4. 3 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Θεσσαλονίκης	2006
5. 1 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Δομοκού Αναστολή λειτουργίας το 2014 Επαναλειτουργία το 2016	2008
6. 1 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Ελαιώνα Θηβών (Γυναίκες φυλακές)	2008
7. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Τρικάλων	2008
8. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Πάτρας Αυτονομήθηκε το 2016	2008
9. 1 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Γρεβενών	2010
10. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Χανίων	2016
11. ΣΔΕ Νιγρίτας	2016
12. ΣΔΕ Μαλανδρινού	2017
13. 2 <sup>ο</sup> ΣΔΕ Κέρκυρας	2017

Η φοίτηση στα Σ.Δ.Ε παρέχει στους κρατούμενους το δικαίωμα του ευεργετικού υπολογισμού του χρόνου φοίτησης στη μείωση της ποινής τους, αφού μία μέρα φοίτησης ισοδυναμεί με δύο μέρες ποινής. Το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε στα σωφρονιστικά Καταστήματα είναι το ίδιο, ως προς την οργάνωση, τους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας, την ευελιξία του Προγράμματος, με αυτό των Σ.Δ.Ε εκτός φυλακής (βλ.3.2.1).Υπάρχει ωστόσο κάποιες διαφοροποιήσεις που συνοψίζονται στα εξής:

- 1) στις λεγόμενες «συνθήκες του εγκλεισμού»(βλ. 3.2.3.)
- 2) το σχολικό κτίριο αποτελεί μια προστατευμένη εγκατάσταση μέσα στο συγκρότημα του Καταστήματος, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά και δημιουργεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους συναισθηματική φόρτιση και πίεση.

- 3) τα όρια της αυτονομίας του ΣΔΕ και του εκπαιδευτικού του έργου έναντι του σωφρονιστικού δεν έχουν καθοριστεί σαφώς από τον Σωφρονιστικό Κώδικα και αυτό δημιουργεί συχνά προβλήματα και σύγχυση.
- 4) το πρωινό ωράριο διεξαγωγής των μαθημάτων, σε αντίθεση με τα ΣΔΕ εκτός Κ.Κ. που έχουν απογευματινό.
- 5) τέλος η απαγόρευση μετακίνησης των εκπαιδευομένων εκτός των τειχών της φυλακής, που υποχρεώνει τη διεύθυνση να αναζητά εναλλακτικούς τρόπους για την υλοποίηση δραστηριοτήτων, συνήθως πρόσκληση σε φορείς, υπηρεσίες, ειδικούς επιστήμονες κλπ. (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ στα Κ.Κ. από την ελληνική πολιτεία είναι ένδειξη προσπάθειας για τη βελτίωση του Σωφρονιστικού συστήματος, σηματοδοτεί την διασφάλιση των κατοχυρωμένων εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των κρατουμένων, και στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη και την άρση του αποκλεισμού, αποσκοπεί στην επανασύνδεση αρχικά με την εκπαίδευση και στη συνέχεια με την κοινωνία.

### 3.2.3. Οι εκπαιδευόμενοι στα Καταστήματα Κράτησης

Οι κρατούμενοι ως εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που συναρτώνται με το γενικότερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ, και την κατάσταση εγκλεισμού. Προηγούμενες προβληματικές καταστάσεις, όπως δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, οικονομικές δυσκολίες, εξαρτήσεις, χαμηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο, απουσία επαγγελματικών προσόντων, ανεργία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, τους συνοδεύουν και συνθέτουν την εικόνα του πληθυσμού τους. Ειδικότερα για το θέμα της υποεκπαίδευσης έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των κρατουμένων είναι γενικά χαμηλότερο από το μέσο όρο εκπαίδευσης στη χώρα τους (Βεργίδης κ.ά., 2007· Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Crayton & Neusteter, 2008· Morgan & Liebling, 2007· Norwegian Ministry of Education and Research, 2005). Στις ελληνικές φυλακές διαπιστώθηκε ότι το 60% των κρατούμενων είναι λειτουργικά αναλφάβητοι (Βεργίδης κ.ά., 2007), το 41% δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, ενώ το 17% δεν έχει καθόλου εκπαίδευση (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου για ένα σημαντικό ποσοστό κρατουμένων συνδέεται αιτιωδώς με την εκδήλωση νεανικής παραβατικότητας (Harlow, 2003· Vacca, 2004), με αρνητικές εμπειρίες από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, κακές σχέσεις με το σχολικό περιβάλλον, και μαθησιακές δυσκολίες, που είτε δεν ελήφθησαν υπόψη, είτε παρέμειναν αδιάγνωστες (Mears & Aron, 2003).

Στη διάρκεια του εγκλεισμού αυτή η κατάσταση επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο από τα λεγόμενα «δεινά του εγκλεισμού» (pains of imprisonment), όρο που χρησιμοποίησε πρώτος ο Sykes (1958) για να περιγράψει τις συνθήκες και τις στερήσεις που συνεπάγεται η στέρηση της ατομικής ελευθερίας: του προσωπικού χώρου και χρόνου, της ατομικότητας, του ερωτικού συντρόφου, του αισθήματος ασφάλειας. Ο έγκλειστος αποκόπτεται από το στενό οικογενειακό, φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και βιώνει μια νέα πραγματικότητα στην οποία πρέπει να προσαρμοστεί, με μεγάλο ψυχικό και συναισθηματικό κόστος: κατάθλιψη, διαταραχές ύπνου, αυτοαπομόνωση, ιδρυματισμό (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Ρηγούτσου 2005· Cooke, Baldwin & Howison, 1990· Hayes 1995). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το ένα τρίτο υποφέρει από ψυχικές διαταραχές, και πάνω από το μισό του πληθυσμού είναι τοξικοεξαρτημένοι (Blaauw et al., 2000 όπως αναφ. στο Δημητρούλη κ.ά., 2006).

Η πολυπολιτισμικότητα και η ανομοιογένεια αποτελούν βασικά γνωρίσματα της σύγχρονης πραγματικότητας των ελληνικών φυλακών, όπου οι αλλοδαποί κρατούμενοι αποτελούν ένα μεγάλο ποσοστό. Ενδεικτικό είναι ότι το 2019 σε σύνολο 10.891 κρατουμένων οι 6.310 ήταν αλλοδαποί (Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, Στατιστικός Πίνακας κρατουμένων και ποινών 2015-2020).

Ενόψει των παραπάνω είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ παρουσιάζουν πάσης φύσεως ετερογένεια (εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, μορφωτική), έντονα συναισθηματικά φορτία και προσωπικότητες επιβαρυνμένες από αρνητικές εμπειρίες και την κουλτούρα της φυλακής, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις συμπεριφορές τους, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν στο χώρο του σχολείου, και για τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

### 3.3. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ Σ.Δ.Ε ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ

#### 3.3.1. Τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα τους

Οι εκπαιδευτικοί στα Σ.Δ.Ε. Κ.Κ. καλούνται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου μέσα σε ένα περιβάλλον με ειδικές συνθήκες, και συγκεντρώνουν διαφορετικές ιδιότητες: α) του εκπαιδευτή ενηλίκων β) του εκπαιδευτή ευάλωτης κοινωνικής ομάδας γ) του εκπαιδευτή σε ΣΔΕ, που πρέπει να υπηρετήσει με συνέπεια τον εναλλακτικό χαρακτήρα και τις αρχές του σχολείου. Ο διαχωρισμός είναι βέβαια μόνο θεωρητικός, διότι στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη, αυτές οι διαφορετικές πτυχές πραγματώνονται ως αδιάσπαστη ολότητα.

Στο ερώτημα αν απαιτούνται ειδικά προσόντα και γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι απόψεις δίστανται, ακόμα και μεταξύ των ίδιων. Οι Lukacova, Lukac, Lukac, Pirohova, & Hartmannova (2018) διαπίστωσαν ότι οι



εκπαιδευτικοί στις φυλακές της Σλοβακίας πιστεύουν ότι αρκούν η πείρα τους και οι σπουδές τους και δεν χρειάζονται ειδική επαγγελματική επιμόρφωση, ενώ ο Lawton (όπως αναφ. στο Lukacova et al., 2018) ότι τη θεωρούν απαραίτητη μόνο όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας, όταν δουν ότι δεν αποδίδουν οι παραδοσιακές μέθοδοι. Οι Costelloe et al. (2012) προτείνουν ένα συνδυασμό γενικών ικανοτήτων και προσόντων που απαιτεί η εκπαίδευση ενηλίκων με τις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η εκπαίδευση ενηλίκων στη φυλακή.

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. απευθύνει κάθε χρόνο πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη στελέχωση όλων των Σ.Δ.Ε. συμπεριλαμβανομένων και των ΣΔΕΦ, σύμφωνα με την οποία τα τυπικά προσόντα που μοριοδοτούνται είναι τα εξής:

- η εκπαίδευση: Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό, Δεύτερο Πτυχίο
- η επιμόρφωση: σε θέματα Σ.Δ.Ε. και στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
- η διδακτική εμπειρία: στην τυπική εκπαίδευση, σε Σ.Δ.Ε., και σε δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- γνώση ξένων γλωσσών και χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία τουλάχιστον δύο ετών, αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση που πρέπει να πληροί ένας εν ενεργεία μόνιμος εκπαιδευτικός για να υποβάλει αίτηση. Αντίστοιχα η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου ο ωρομίσθιος εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 78, παρ. 4 του ν. 4485/2017 «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις», ενώ τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων ορίζονται με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.20082/2012, αρθρ.2), για το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει η ελληνική πολιτεία δεν απαιτεί εξειδικευμένα τυπικά προσόντα για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διδάξουν στα ΣΔΕΦ. Ανάλογη είναι η κατάσταση και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Αμερική (Sayko, 2005· Lukacova et al., 2018).

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησε στη Μεγάλη Βρετανία, η Nahmad-Williams (2011) ο εκπαιδευτικός στη φυλακή πρέπει να επιδεικνύει

- α) ικανότητα να διαχειρίζεται τις προσπάθειες των κρατουμένων να τον χειραγωγήσουν
- β) ικανότητα αντίληψης των συνθηκών ασφαλείας,
- γ) δύναμη χαρακτήρα, και συμπεριφορά ανθρώπου που δεν αισθάνεται φόβο και δεν σοκάρεται από το περιβάλλον

- δ) ικανότητα να εργαστεί υπό το καθεστώς πολλών περιορισμών,
- ε) προσαρμοστική ικανότητα στο δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό του έργο ελέγχεται από τη διεύθυνση του σχολείου και τη σωφρονιστική υπηρεσία
- στ) προσοχή ώστε να μη διαρρεύσουν προσωπικά του δεδομένα.

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης είναι αυτονόητο ότι οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές και διδακτικές μεθόδους που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Θεμελή, 2010). Ο κεντρικός άξονας σχεδιασμού της διδασκαλίας του πρέπει να είναι η διερεύνηση και διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων (Βεργίδης, 2010· Χατζηθεοχάρους, 2010). Το σύνολο των δράσεων που αναπτύσσει, πρέπει να συνδέουν τη νέα γνώση με τις εμπειρίες και τις πραγματικές ανάγκες της ζωής και της καθημερινότητας των κρατούμενων. Η σοβαρή προετοιμασία και η προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ΣΔΕΦ είναι καθοριστική, γιατί είναι πιθανό να δημιουργήσουν εντάσεις είτε εναντίον του είτε μεταξύ των εκπαιδευομένων, με απρόβλεπτες συνέπειες. Αυτό προϋποθέτει να είναι γνώστης των θεωριών εμφύχωσης και των τεχνικών διαχείρισης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Courau, 2000). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρεί ανελλιπώς τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευομένων και να λαμβάνει τα μηνύματα, γιατί τα συμπεράσματα θα τον καθοδηγήσουν στο σωστό σχεδιασμό και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διεργασίας, και κατ' επέκταση του δικού του έργου (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Τα προσόντα του δεν αρκεί να περιορίζονται στην επαρκή γνώση του αντικειμένου του, αλλά περιλαμβάνουν και άλλου είδους γνώσεις και προσωπικές δεξιότητες. Πρωταρχικό του μέλημα είναι να μελετήσει σε βάθος τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, να προσπαθήσει να κατανοήσει τα προβλήματα, τα συναισθήματα, και να τα συνδέσει με συμπεριφορές που εκδηλώνονται στην τάξη, και με τον αντίκτυπο στις μαθησιακές επιδόσεις. Αυτό προϋποθέτει προσωπικές ικανότητες, όπως αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, το γνήσιο και ειλικρινές ενδιαφέρον, πεποίθηση στις μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευομένων, επικοινωνιακές δεξιότητες που τον βοηθούν να οικοδομήσει σχέσεις αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης, με την τήρηση βέβαια των επιβαλλόμενων ορίων, προσωπική αίσθηση του χιούμορ και πραγματική αγάπη για τη δουλειά του (Γιαννακοπούλου, 2008· Κόκκος, 2005· Ρηγούτσου, 2005· Keen & Woods, 2015).

Η ετερογένεια και ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της φυλακής απαιτεί και τις ανάλογες διαπολιτισμικές δεξιότητες (Βεργίδης κ.ά., 2007). Οι στάσεις και

συμπεριφορές του εκπαιδευτικού πρέπει να διαπνέονται από το σεβασμό της προσωπικότητας, της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των κρατουμένων, από την αποδοχή της διαφορετικότητας, από τη δημοκρατική και ισότιμη μεταχείριση, χωρίς διακρίσεις και στερεότυπα (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Μάγος & Σιμόπουλος, 2010· Keen & Woods, 2015). Ο σεβασμός είναι κάτι πολύ σημαντικό στη συνείδηση των κρατουμένων και καταλυτικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς, τον επιζητούν και τον ανταποδίδουν (Ο' Grady, 2017). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιληφθεί και να απορρίψει καταρχήν τις δικές του προκαταλήψεις και τα καθιερωμένα αρνητικά στερεότυπα για τον κρατούμενο και τη φυλακή, απόρροια της εύλογης άγνοιας και των εσφαλμένων κοινωνικών αντιλήψεων, διαφορετικά είναι αδύνατη η αποτελεσματική άσκηση του έργου του (Θεμελή, 2010· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Εξαιρετικά σημαντική θεωρείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη σχέσεων και τη διασύνδεση με την τοπική κοινωνία, μέσα από συνεργασίες με την αυτοδιοίκηση, επαγγελματικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς, ικανότητα που ανταποκρίνεται στη στοχοθεσία των ΣΔΕΦ προς την άρση του αποκλεισμού και την ενίσχυση της απασχόλησης μετά την αποφυλάκιση (Βεργίδης & Ανάγνου 2008· Βεργίδης, 2010· Υ.Α. 5953/2014, άρθρο 12).

### 3.3.2. Ο ρόλος τους

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει στη φυλακή είναι τόσο σύνθετος όσο σύνθετα είναι τα προβλήματα, οι ανάγκες, οι δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά των κρατουμένων- εκπαιδευομένων, και υπερβαίνει κατά πολύ τον παραδοσιακό ρόλο που έχει στην τυπική εκπαίδευση και περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων. Η πρόκληση έγκειται στο να καταφέρει να ισορροπήσει ανάμεσα στα δύο συστήματα, ώστε να είναι αποτελεσματικός..

Βασική προτεραιότητα του είναι ο συντονισμός, η καθοδήγηση και η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την παροχή συνεχούς υποστήριξης και εμπύχωσης στους εκπαιδευόμενους, για την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Γιαννακοπούλου, 2008). Οφείλει να διαμορφώσει κλίμα οικειότητας και ομαδικότητας, όπου ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι βρίσκεται σε ασφαλές έδαφος, ώστε να εκφράσει τις ανάγκες του και να δεσμευτεί στη μαθησιακή διαδικασία. Ενώ ο Mezirow (2007) υπογραμμίζει πως ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν πρέπει να υπερβαίνει τα όρια του δικού του ρόλου και να αναλαμβάνει αυτούς του ψυχοθεραπευτή και του ψυχολόγου, οι Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2010) θεωρούν ότι στη φυλακή συχνά

αναλαμβάνει το ρόλο και του εμπυχωτή, ίσως και του «θεραπευτή» (Θεμελή, 2010), για να απαλύνει το άγχος και το φόβο της αποτυχίας και να ενισχύσει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων που συνθλίβεται από τον εγκλεισμό. Η Nahmad-Williams (2011) υπογραμμίζει αυτή την παρηγορητική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που προσπαθεί να ανακουφίσει τις προσωπικές και συναισθηματικές δυσκολίες των κρατούμενων. Σε καμία περίπτωση δεν ασκεί πίεση, εξουσία ή επιβολή στους εκπαιδευόμενους για οποιοδήποτε λόγο, αλλά είναι διαλλακτικός, κατευναστικός και πάντα ανοιχτός στο διάλογο (Γιαννακοπούλου, 2006).

Ο εκπαιδευτικός του Σ.Δ.Ε. Κ.Κ. είναι πιθανό να αποτελέσει μοντέλο ταύτισης και πρότυπο για τον κρατούμενο, που η προσωπικότητά του αποδομείται από τον εγκλεισμό. Επομένως φέρει το βάρος της ευθύνης, με την συνολική του συμπεριφορά και στάση, να επηρεάσει θετικά τη σχέση του κρατούμενου με την εκπαιδευτική διαδικασία, και να του προσφέρει προοπτικές και διεξόδους (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Ο Wright (2014) επισημαίνει τον κρίσιμο ρόλο του στη διαμόρφωση της σχέσης του κρατούμενου με την εκπαίδευση και κατά συνέπεια τον συνδέει με τη μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη. Θεωρεί ότι αλλάζει σε ένα βαθμό, ακόμα και τις αρνητικές απόψεις των σωφρονιστικών υπαλλήλων για τον κρατούμενο, προς μια πιο ανθρωπιστική αντιμετώπιση.

Ο εκπαιδευτικός των Σ.Δ.Ε. στα Κ.Κ. ασκεί διδακτικό, εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και πολλές φορές και διοικητικό έργο. Είναι αυτονόητο ότι για να ανταποκριθεί με επάρκεια στον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο του, πρέπει να συγκεντρώνει υψηλού επιπέδου τυπικά αλλά και ουσιαστικά προσόντα, ανθρώπινες δεξιότητες, και αίσθημα γνήσιας προσωπικής δέσμευσης για την επιτυχία και την πρόοδο των εκπαιδευομένων (European Commission, 2001).

### **3.3.3. Τα κίνητρα και οι δυσκολίες τους**

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία εντός φυλακής διαφοροποιούνται, με κοινή συνισταμένη την επιθυμία να προσφέρουν σε μια ευάλωτη και αγνοημένη κοινωνική ομάδα, όπως είναι οι κρατούμενοι. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα κίνητρα δεν είναι τόσο εξωτερικά, όπως οικονομικές απολαβές, επαγγελματική εξασφάλιση, εργασιακές συνθήκες, αλλά κυρίως εσωτερικά (Βαμποη, 2014). Η διδασκαλία σε τροφίμους σωφρονιστικών ιδρυμάτων αποτελεί μια συνεχή πρόκληση (Παπαθανασίου, 2010), μέσα από την οποία διαμορφώνουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, σχέσεις ενδιαφέροντος, κατανόησης, και σεβασμού, αντλώντας παράλληλα την ικανοποίηση ότι συμβάλλουν στην αναμόρφωσή τους, τη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών

αλλά και στη δική τους προσωπική αυτοβελτίωση (Tewksbury, 1993, όπως αναφ. στο Βαννον, 2014). Οι Μαρμαρινός & Βερβενιώτη(2007) αναφέρονται χαρακτηριστικά στην άποψη στελεχών της τότε ΓΓΕΕ, ότι πολλοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την απόσπαση στα ΣΔΕ ως δεύτερη ευκαιρία για να βιώσουν οι ίδιοι αλλαγές και καινοτομίες σε ένα διαφορετικό σχολείο.

Η Paup(1995)θεωρεί ότι η ενασχόλησή και η παρουσία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο χώρο είναι εντελώς τυχαία. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των αμερικανικών φυλακών χαρακτηρίζονται από τον Sayko(2005, σελ. 229), «τυχαίοι τουρίστες», που οι σπουδές τους αφορούν «κλασικά εκπαιδευτικά προγράμματα». Σύμφωνα με τους Βεργίδη κ.ά.,(2016) η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ Κ.Κ. είναι συχνά συμπτωματική, χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και επιμόρφωση, γεγονός που τους αναγκάζει άλλοτε να λειτουργούν διαισθητικά, άλλοτε να αυτοσχεδιάζουν ή να πειραματίζονται, με ένα αίσθημα αβεβαιότητας για την ορθότητα των επιλογών τους και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στα Κ.Κ. οφείλονται: α) στο πολιτισμικό σοκ που βιώνει β) στα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων γ)στην έλλειψη πληροφόρησης και ειδικής επιμόρφωσης δ)στον φορέα υλοποίησης ε)στο περιοριστικό πλαίσιο της φυλακής.

Ο εκπαιδευτικός κατά την πρώτη του επαφή με τη φυλακή υφίσταται ένα πολιτισμικό σοκ (Jeanes, McDonald & Simonot, 2009· Sayko, 2005),η ένταση του οποίου εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία και το σύνολο των προσωπικών του εμπειριών. Βρίσκεται αντιμέτωπος με τη ανάγκη της σαφούς οριοθέτησης της επαγγελματικής του ταυτότητας, καθώς μπορεί να μεταλλαχθεί από εκπαιδευτικό σε σωφρονιστικό υπάλληλο, αν υιοθετήσει ένα αυστηρό προφίλ αντιμετώπισης των εκπαιδευομένων(Wright, 2005·Τσιμπουκλή, 2005). Επιπλέον συχνά βιώνει συναισθηματικό διχασμό και διλήμματα που δημιουργεί η συνύπαρξη υπό την ίδια στέγη εκπαίδευσης και σωφρονισμού, όπως η ανάπτυξη συμπάθειας για εκπαιδευόμενους με βαριά εγκληματική συμπεριφορά. Η συναισθηματική εμπλοκή με τον κρατούμενο και τα προσωπικά του προβλήματα και η αδυναμία τήρησης των επιβαλλόμενων αποστάσεων, μπορεί να τον φέρουν σε εξαιρετικά δυσάρεστη θέση. Η διαφύλαξη των προσωπικών του δεδομένων και η αποφυγή οποιασδήποτε συναλλαγής, σχέσης ή επαφής με τον κρατούμενο, πέραν αυτής μεταξύ εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου απαιτεί συνεχή εγρήγορση, προσοχή και ευελιξία (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Βασικά εμπόδια και προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπερπηδήσουν σχετίζονται με αυτή καθαυτή την ιδιαιτερότητά των εκπαιδευομένων,

με τις συνθήκες ζωής τους προ και κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, και την υποκουλτούρα της φυλακής π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογικά προβλήματα, προστριβές μεταξύ τους, φαρμακευτική αγωγή κλπ.(βλ.κεφ.3.2.3). Πολλές φορές ο κρατούμενος επιδεικνύει διάφορες συμπεριφορές προς τον εκπαιδευτικό: ταυτίζεται, τον εμπιστεύεται, τον μιμείται, αλλά μπορεί και να συγκρουστεί μαζί του, να τον χειριστεί, και να τον δοκιμάσει για να διαπιστώσει πως θα αντιδράσει(Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Ενόψει αυτών των δεδομένων οι εκπαιδευτικοί κατά την διδακτική πράξη θα έρθουν αντιμέτωποι με εντάσεις, πιέσεις, κρίσεις και συγκρούσεις που δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμες (Τσιμπουκλή, 2010). Κυρίως η ανομοιογένεια των εκπαιδευομένων σε όλα τα επίπεδα, αλλά κυρίως στο εκπαιδευτικό - γνωστικό και κατοχής της ελληνικής γλώσσας είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί(Βεργίδης κ.ά.,2007· Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Δημητρούλη κ.ά.,2006· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Δυσκολίες που σχετίζονται με τον φορέα είναι η απουσία επίσημης ενημέρωσης για το γενικό πλαίσιο της φυλακής και η έλλειψη της κατάλληλης επιμόρφωσης. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν διαθέτουν επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων ή στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την εκπαίδευση στη φυλακή. Η πρωτοβουλία εναπόκειται στην προσωπική διάθεση κάθε εκπαιδευτικού, ενώ όταν παρέχεται από τον θεσμικό φορέα έχει αποσπασματικό και περιστασιακό χαρακτήρα. Σε κάποιες χώρες γίνεται προσπάθεια σ' αυτό τον τομέα με τη μορφή προγραμμάτων εκπαίδευσης και καθοδήγησης (mentoring), εισαγωγικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, καθοδήγησης στη διδασκαλία και ψυχολογικής υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο χώρο της σωφρονιστικής εκπαίδευσης από παλιούς και έμπειρους εκπαιδευτικούς(Bayliss & Hughes, 2008· Hurkmans & Gillijns, 2012· Grundtvig Project).

Άλλα πρακτικά εμπόδια που οφείλονται στον φορέα είναι η ανεπαρκής και μειωμένη χρηματοδότηση, η στελέχωση, που είτε καθυστερεί σημαντικά λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας επιλογής προσωπικού, είτε παρουσιάζει μόνιμα κενά και μάλιστα σε ειδικότητες αιχμής όπως των συμβούλων. Επίσης την εκπαιδευτική διαδικασία δυσχεραίνει η έλλειψη υλικών και εξοπλισμού, που επιτείνεται, όπως αναφέρεται παρακάτω, από τους περιορισμούς που θέτουν οι κανόνες λειτουργίας της φυλακής (Οικονόμου, 2018· Τζάτσης, 2018· Χρόνη, 2018· Bazzell, Crayton, Lindahl, Mukamal & Solomon, 2009). Οι Δημητρούλη και Ρηγούτσου(2017), τονίζουν ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιεί στο έπακρο την εφευρετικότητα και τη φαντασία του ελλείψει διαθέσιμων εκπαιδευτικών εργαλείων», δεξιότητες που

ενισχύονται από την επιμόρφωση, που συντελεί στην αποτελεσματικότερη διαχείριση πρακτικών ζητημάτων και εφαρμογή τεχνικών διδασκαλίας.

Σοβαρά ζητήματα προκύπτουν από τους περιορισμούς που επιβάλλει το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας των Καταστημάτων Κράτησης. Η αναγωγή της ασφάλειας σε πρωταρχικό μέλημα έναντι της εκπαίδευσης, συνεπάγεται απαγορεύσεις στη χρήση κάποιων υλικών που θεωρούνται επικίνδυνα, σύγχρονων εποπτικών μέσων, πρόσβασης στο Διαδίκτυο και υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός ή εκτός καταστήματος (Λεκαδίτη, 2012· Τζάτσης, 2018· Munoz, 2009). Εκτός αυτού η αρνητική, αν όχι εχθρική, διάθεση του προσωπικού και οι προκαταλήψεις γενικά του σωφρονιστικού συστήματος έναντι της εκπαίδευσης των κρατουμένων, που θεωρείται χάσιμο χρόνου, αποτελεί πρόσθετη δυσκολία, καθώς πρόκειται για δύο συστήματα που ενώ «συστηγάζονται» ακολουθούν για το ίδιο πεδίο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις (Kjelsberg, Hildng-Skoglund & Rustad (2007), όπως αναφ. στο Δημητρέλου 2018· Patrie, 2017· Sayko, 2005). Το γεγονός ότι δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια τα όρια των αρμοδιοτήτων του ΣΔΕ έναντι του Καταστήματος, εξαρτά το επίπεδο συνεργασίας και το βαθμό της συνεννόησης για την από κοινού επίλυση τεχνικών, πρακτικών, λειτουργικών αλλά και ουσιαστικών εκπαιδευτικών ζητημάτων από την πολιτική που υιοθετεί η Διοίκηση κάθε Καταστήματος και το προσωπικό (Οικονόμου, 2018). Η διακοπή ή η αναστολή της φοίτησης για πειθαρχικά παραπτώματα και η μεταγωγή σε κατάσταση που δεν λειτουργεί ανάλογη δομή, δηλώνουν συγχρόνως την έλλειψη αλλά και την ανάγκη στενής συνεργασίας ανάμεσα στα δύο συστήματα.

Η σύγκρουση ρόλων και συναισθημάτων, το τοξικό περιβάλλον που διαμορφώνουν στη φυλακή όλες οι προαναφερόμενες συνθήκες, καθώς και η απουσία υποστηρικτικών δράσεων προς τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση ή την εξομάλυνσή τους, είναι παράγοντες συναισθηματικής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης (burn-out) (Wright, 2005b). Ουσιαστικά συνιστούν τα εμπόδια που προσπαθεί καθαυτή η σωφρονιστική εκπαίδευση να ξεπεράσει, και να καταφέρει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ότι απέτυχε να δώσει το σύστημα της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διαπιστωθεί η εκπαιδευτική επίδραση της φοίτησης στα Σ.Δ.Ε Κ.Κ. στους ενήλικες κρατούμενους, με βάση τις εκτιμήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά. Ο σκοπός παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση της έρευνας, στην οποία θα δοθούν απαντήσεις μέσα από τους επιμέρους στόχους, που θα οδηγήσουν στην πλήρη διερεύνηση του κεντρικού θέματος (Creswell, 2016). Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα επαγγελματικά προσόντα που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών;
2. Ποια είναι τα κίνητρα επιλογής του Σ.Δ.Ε Κ.Κ., και πώς σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών - επιμόρφωσης, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών - επιμόρφωσης, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και την προϋπηρεσία;
4. Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει η φοίτηση στα Σ.Δ.Ε τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο προσωπικότητας, στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας του εγκλεισμού, και ποια είναι τα πιθανά οφέλη στη ζωή μετά την αποφυλάκιση;
5. Ποιες βελτιώσεις έχουν να προτείνουν για το Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε Κ.Κ και ποιες μεταγυμνασιακές εκπαιδευτικές δομές πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων μετά το Σ.Δ.Ε;

### 4.2. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ- ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΠΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

«Ο πληθυσμός στόχος (target population) είναι μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, μέσα από την οποία ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει ένα δείγμα προς μελέτη, και να κάνει γενικεύσεις για το σύνολο του πληθυσμού (Creswell, 2016, σ. 143). Τον πληθυσμό - στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και ωρομίσθιοι, οι οποίοι υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020 σε τρία Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν σε αντίστοιχα Καταστήματα Κράτησης της Κεντρικής Ελλάδας, από τους οποίους ανταποκρίθηκαν οι 31. Ως καταλληλότερη μέθοδος, για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης, κρίθηκε η δειγματοληψία «ευκολίας», καθώς συμμετείχαν όσοι το επιθυμούσαν. Η ερευνητική χρησιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη και αφορά σε πιλοτικές έρευνες, καθώς δεν ενδείκνυται για εξαγωγή



γενικευμένων συμπερασμάτων. Ωστόσο, αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως διαδεδομένη όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό.

#### 4.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008), όταν το ζητούμενο είναι η συλλογή δεδομένων που αφορούν ατομικές απόψεις και αντιλήψεις για πράγματα και καταστάσεις, το ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτές. Επίσης παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και για τον ερευνητή και για τους ερωτώμενους. Έτσι η αναπαραγωγή και η αποστολή του γίνεται εύκολα, γρήγορα και με ελάχιστο ή καθόλου κόστος, χωρίς να απαιτείται προσωπική επαφή των δύο μερών. Η διασφάλιση της ανωνυμίας του ερωτώμενου, αφού δεν ζητούνται προσωπικά στοιχεία, αποτελεί ιδιαίτερο πλεονέκτημα. Έτσι δίνει πιο ειλικρινείς απαντήσεις χωρίς το άγχος της αποδοκιμασίας ή της άσκησης κριτικής. Η συμπλήρωσή του συνήθως δεν είναι χρονοβόρα, γίνεται στη χρονική στιγμή που εξυπηρετεί τον συμμετέχοντα, ενώ η επιστροφή του στον ερευνητή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, επίσης είναι απλή και ταχύτατη. Τέλος το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των συλλεγέντων ερευνητικών δεδομένων.

Ωστόσο υπάρχουν μειονεκτήματα, όπως το γεγονός ότι ο ερευνητής δεν έρχεται καθόλου σε επαφή με τους ερωτώμενους, και κάποιες απαντήσεις τους πιθανόν να μην είναι ειλικρινείς και αποτελούν υποκειμενικές κρίσεις. Επίσης μπορεί να προκύψουν προβλήματα που σχετίζονται με την κατασκευή του (Robson, 2010). Γι' αυτό δόθηκε προσοχή στο σχεδιασμό και τη δομή του, τη θέση και τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να έχουν μια λογική σειρά, να είναι σαφείς χωρίς περιθώρια παρερμηνείας, στοχευμένες, ομαδοποιημένες σύμφωνα με το θέμα, και να προτάσσονται αυτές που απαντώνται πιο εύκολα. Όσον αφορά την έκταση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να είναι η κατάλληλη, ώστε αφενός να καλύπτονται τα ερευνητικά ερωτήματα και αφετέρου να συμπληρώνεται εύκολα και ευχάριστα χωρίς να κουράζει τους συμμετέχοντες (Robson, 2007; Verma & Mallick, 2004). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τη γράφουσα, διορθώθηκε και συμπληρώθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις του επιβλέποντα. Για την κατασκευή του και τη διατύπωση των ερωτημάτων προηγήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορούσε τα ερευνητικά ερωτήματα, και μελέτη παλαιότερων ερωτηματολογίων που είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες. Πριν την αποστολή του έγινε πιλοτική συμπλήρωση από τρεις εκπαιδευτικούς που είχαν εργαστεί σε Σ.Δ.Ε.Φ στο παρελθόν, χωρίς να προκύψει κάποιο πρόβλημα διατύπωσης, ασάφειας ή

διαφορετικής ερμηνείας των ερωτήσεων, παρά μόνο τεχνικής φύσεως διορθώσεις της ηλεκτρονικής φόρμας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις- δηλώσεις που κατανέμονται σε τέσσερις ενότητες.

Συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία(φύλο, ηλικία), τα επαγγελματικά προσόντα(σπουδές, επιμόρφωση, πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας),την ειδικότητα, την προϋπηρεσία σε Σ.Δ.Ε και τη συνολική διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να διαπιστώσουν τα κίνητρα επιλογής εργασίας σε Σ.Δ.Ε. σε Κ.Κ. καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο χώρο της φυλακής και δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό διδακτικό τους έργο.

Στην τρίτη ενότητα οι ερωτήσεις στοχεύουν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της φοίτησης στα Σ.Δ.Ε: πως θεωρούν ότι επηρεάζει η φοίτηση την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, την δεινή καθημερινότητα του εγκλεισμού, και τη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση. Ουσιαστικά πρόκειται για μια συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σ.Δ.Ε.

Στην τέταρτη ενότητα τίθενται δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αποσκοπούν να αναδείξουν κάποιες απόψεις που μπορεί να λειτουργήσουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, βελτιωτικά στην παρεχόμενη σωφρονιστική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ποιες εκπαιδευτικές μεταγυμνασιακές δομές θεωρούν ότι πρέπει να λειτουργούν μέσα στα Κ.Κ., με κριτήριο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων, και ποια γνωστικά αντικείμενα ή δραστηριότητες να περιληφθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών των Σ.Δ.Ε.Φ.. Οι απαντήσεις μπορούν να είναι ενδεικτικές των απόψεων των εκπαιδευτικών για βελτιωτικές κινήσεις που μπορούν να γίνουν, τόσο σε επίπεδο Σ.Δ.Ε.Φ, όσο και σε σχέση με τις προοπτικές και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής συνέχειας εντός της φυλακής.

Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι απαντήσεις μετρούνται στην κλίμακα Likert πέντε βαθμών, η οποία δίνει στους ερωτώμενους πέντε εναλλακτικές απαντήσεις με διαβαθμισμένη σειρά, που κυμαίνονται ως εξής: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ. Προκειμένου να υπάρχει ευκολότερη κατανόηση της αξιολόγησης και διευκόλυνση της συγκρισιμότητας, μετατράπηκαν σε κλίμακα ποσοστιαίας βαθμονόμησης (0-100%), μέσω υπολογισμού και αναγωγής των αρχικών τιμών.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή με συνοδευτικό κείμενο, με το οποίο οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και τη

διασφάλιση της ανωνυμίας. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και η διανομή-συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε αποκλειστικά από την ερευνήτρια.

#### 4.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι συνεχείς μεταβλητές εκφράστηκαν στη μορφή «μέση τιμή», «τυπική απόκλιση», και «διάμεσος τιμή», ενώ οι διακριτές σε «συχνότητα» και «σχετική συχνότητα (%)».

Λόγω μικρού μεγέθους του δείγματος και μη παραδοχή της συνθήκης της κανονικότητας:

- Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών έγινε χρήση του δείκτη του Spearman.
- Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μίας συνεχούς και μία τακτικής μεταβλητής έγινε χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman.
- Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μίας συνεχούς και μία διχοτομικής μεταβλητής έγινε χρήση του ελέγχου Mann-Whitney.

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS 25. Η ελάχιστη τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας, p-value, ορίζεται στο 5%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 31 εκπαιδευτικούς, 19 γυναίκες (61,3%) και 12 άνδρες (38,7%), εκ των οποίων οι 20 (64,5%) είναι ωρομίσθιοι και οι 11 (35,5%) μόνιμοι. Στις ηλικιακές κατηγορίες 31-40 και 41-50 κατανέμονται από 12 εκπαιδευτικοί, οι 7 συμμετέχοντες ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα άνω των 50 ετών, και κανείς δεν είναι κάτω των 30 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, μεταπτυχιακό τίτλο κατέχουν 20 (64,5%), πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων οι 19(61,3%), και επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων έχουν 10 εκπαιδευτικοί(32,3%). Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας στα ΣΔΕ Καταστημάτων Κράτησης είναι χαμηλός, και υπολογίστηκε στα 2,5 έτη, ενώ ο διάμεσος χρόνος στα 2 έτη. Ο μέσος χρόνος συνολικής προϋπηρεσίας υπολογίστηκε στα 10 έτη και ο διάμεσος χρόνος στα 12 έτη, αρκετά ικανοποιητικός σε σχέση με την εμπειρία τους στα ΣΔΕΦ. Ως προς την ειδικότητα, οι 16 εκπαιδευτικοί είναι θεωρητικής κατεύθυνσης και οι υπόλοιποι 15 θετικής. Οι ανωτέρω πληροφορίες καταγράφονται στους δύο πίνακες που ακολουθούν(Πίν. 1 & 2)

Πίνακας 5.1 Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	N %
Φύλο	Γυναίκα	19	61,3
	Άνδρας	12	38,7
Ηλικία	31-40 ετών	12	38,7
	41-50 ετών	12	38,7
	>50 ετών	7	22,6
Ειδικότητα (κατεύθυνση)	Θεωρητική	16	51,6
	Θετική	15	48,4
Κάτοχος MSc	Όχι	11	35,5
	Ναι	20	64,5
Πιστοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων	Όχι	12	38,7
	Ναι	19	61,3
Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων	Όχι	21	67,7
	Ναι	10	32,3
Σχέση εργασίας	Ωρομίσθιος/ α	20	64,5
	Μόνιμος/ η	11	35,5

**Πίνακας 5.2** Στατιστικοί δείκτες ετών προϋπηρεσίας

	Mean	Median	Min	Max
Προϋπηρεσία στα ΣΔΕ Καταστημάτων Κράτησης (έτη)	2,5	2,0	1,0	10,0
Συνολική προϋπηρεσία (έτη)	10,0	12,0	1,0	27,0

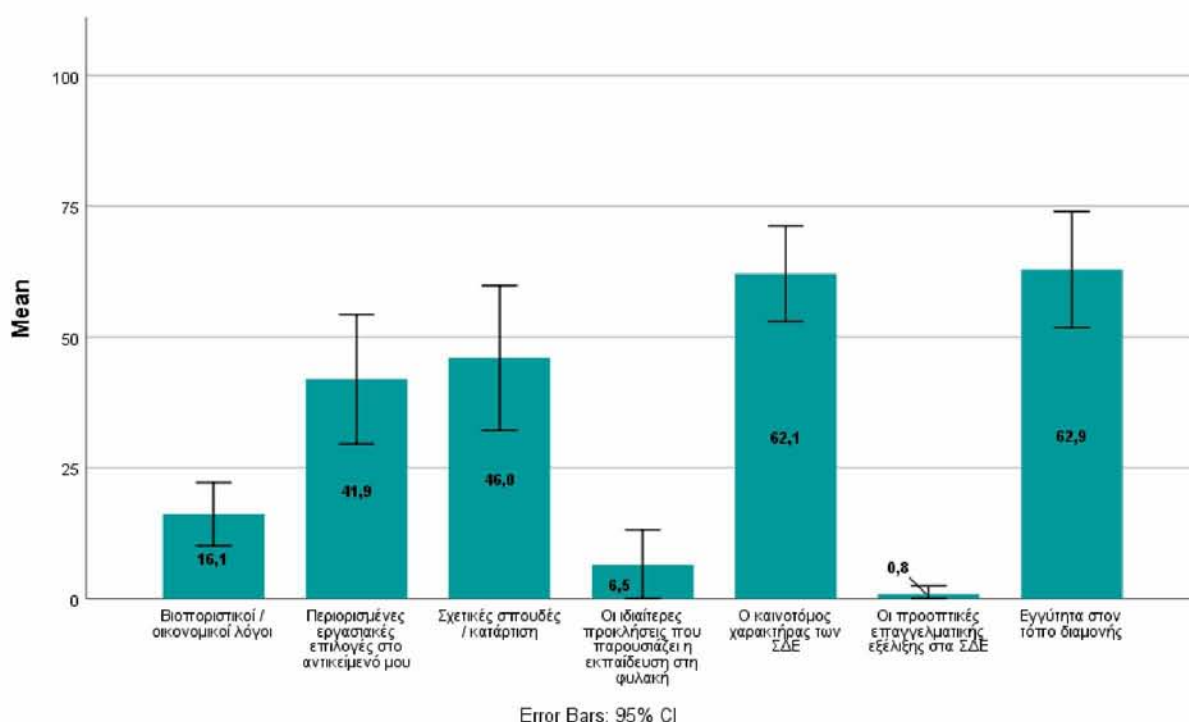
## 5.2 ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Στον αμέσως επόμενο πίνακα(Πίν.3) παρουσιάζονται τα βασικά στατιστικά στοιχεία των βαθμολογιών των ερωτημάτων σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του ΣΔΕ σε ΚΚ. Υπενθυμίζεται ότι για την ευκολότερη κατανόηση της αξιολόγησης και διευκόλυνση της συγκρισιμότητας, η πεντάβαθμη κλιμάκωση των ερωτημάτων (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) μετατράπηκε σε κλίμακα ποσοστιαίας βαθμονόμησης (0-100%).

Τη σημαντικότερη ισχύ, ως κίνητρο, καταγράφουν η εγγύτητα στον τόπο διαμονής (62,9%) και ο καινοτόμος χαρακτήρας των Σ.Δ.Ε Κ.Κ (62,1%).Οι σχετικές σπουδές και η κατάρτιση (46%), και οι περιορισμένες εργασιακές επιλογές (41,9%), επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την τελική επιλογή, ενώ οι βιοποριστικοί/οικονομικοί λόγοι (16,1%),οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή (6,5%), καθώς και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ (0,8%), φαίνεται ότι δεν αποτελούν σημαντικό κριτήριο επιλογής του ΣΔΕ σε ΚΚ.

**Πίνακας 5.3** Αξιολόγηση των κινήτρων επιλογής των ΣΔΕ σε ΚΚ (σε εκατοστιαία κλίμακα)

	Mean	Median
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	16,1	25,0
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	41,9	25,0
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	46,0	50,0
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	6,5	,0
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	62,1	50,0
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	,8	,0
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	62,9	75,0



**Γράφημα 5.1** Αξιολόγηση των κινήτρων που ώθησαν στην επιλογή ΣΔΕ σε Κ.Κ (σε εκατοστιαία κλίμακα)

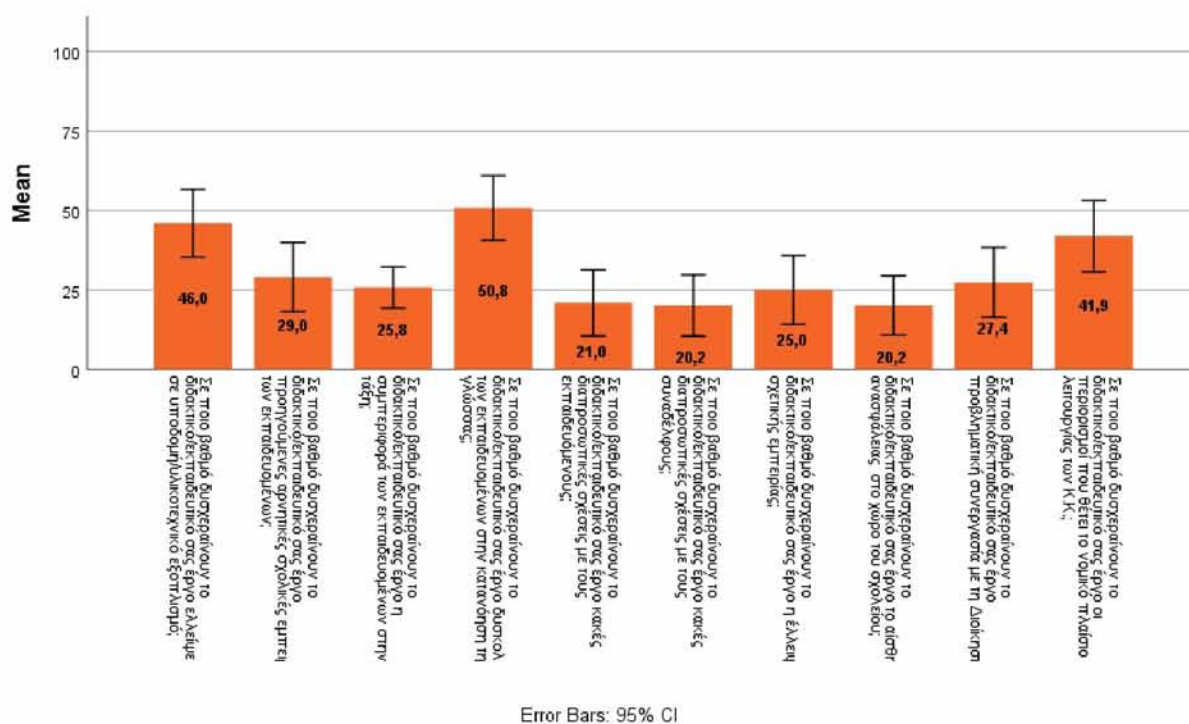
### 5.3 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειοψηφία του είδους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η μέση αξιολόγηση κυμαίνεται σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα (20% έως 27%). Οι δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας (50%), οι ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό (46%), και οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των ΚΚ (41,9%), είναι αυτές που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερο επίπεδο. Στον πίνακα που ακολουθεί(Πίν.4) καταγράφονται τα βασικά στατιστικά στοιχεία των βαθμολογιών των ερωτημάτων σχετικά με τις δυσκολίες.

**Πίνακας 5.4** Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα Σ.Δ.Ε Κ.Κ. (σε εκατοστιαία κλίμακα)

	Mean	Median
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	46,0	50,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	29,0	25,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;	25,8	25,0

Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	50,8	50,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	21,0	,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	20,2	,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	25,0	25,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	20,2	,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συνεργασία με τη Σωφρονιστική Υπηρεσία /Διοίκηση του Καταστήματος;	27,4	25,0
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	41,9	50,0



**Γράφημα 5.2** Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε Κ.Κ. (σε εκατοστιαία κλίμακα)

#### 5.4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

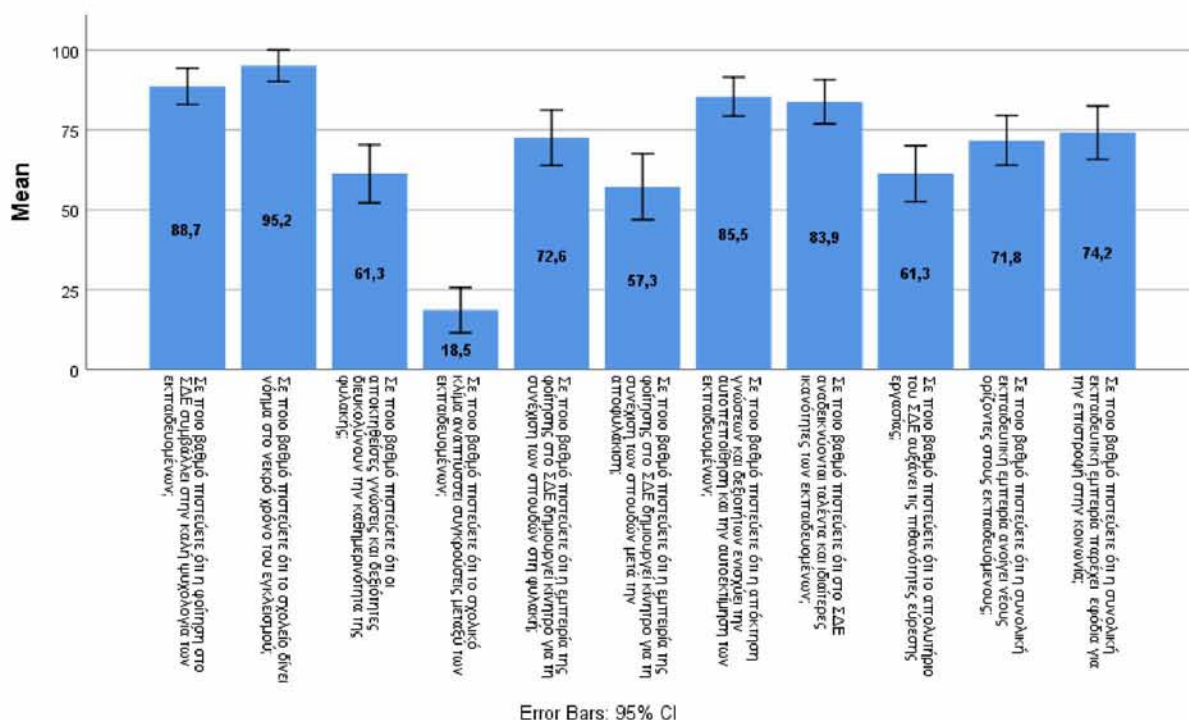
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της φοίτησης στο ΣΔΕ. Η γενική εικόνα δείχνει ότι συνολικά έχουν διαμορφώσει αρκετά θετική εντύπωση. Συγκεκριμένα εκτιμούν σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα την επίδραση στην

αξιοποίηση του νεκρού χρόνου της φυλακής(95,2%), στην ψυχολογία(88,7%), την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης(85,5%) και την ανάδειξη των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων(83,9%). Ακολουθούν η συνεισφορά του σχολείου στην κοινωνική επανένταξη(74,2%) και στη δημιουργία προοπτικής για το μέλλον(71,8%).Επιπλέον θεωρούν ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό(72,6%) οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να συνεχίσουν τις σπουδές τους, κυρίως εντός φυλακής, και λιγότερο όταν αποφυλακιστούν(57,3%). Επισημαίνεται ότι η αύξηση των πιθανοτήτων για εργασιακή απασχόληση μετά την αποφυλάκιση, και η διευκόλυνση της καθημερινότητας στη φυλακή τοποθετούνται στο ίδιο αρκετά υψηλό επίπεδο(61,3%). Τέλος σε πολύ μικρό ποσοστό(18,5%) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα δημιουργεί συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Στον πίνακα που ακολουθεί(Πίν.5) συνοψίζονται τα βασικά στατιστικά στοιχεία των βαθμολογιών των ερωτημάτων σχετικά με την αξιολόγηση της φοίτησης στο ΣΔΕ σε ΚΚ.

**Πίνακας 5.5** Αξιολόγηση της φοίτησης στο ΣΔΕ σε ΚΚ (σε εκατοστιαία κλίμακα)

	Mean	Median
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχολογίας των εκπαιδευομένων;	88,7	100,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	95,2	100,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	61,3	50,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	18,5	25,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	72,6	75,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	57,3	50,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	85,5	100,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	83,9	75,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	61,3	50,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	71,8	75,0
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	74,2	75,0





Γράφημα 5.3 Αξιολόγηση της φοίτησης στο ΣΔΕ σε ΚΚ (σε εκατοστιαία κλίμακα)

## 5.5. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η επιμόρφωση, η πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων, η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

### 5.5.1. Φύλο

Από τον πίνακα που ακολουθεί προκύπτει ότι τα κίνητρα επιλογής, οι δυσκολίες και η αξιολόγηση της φοίτησης δεν διαφοροποιούνται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.6 Συσχέτιση φύλου με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης

	p-value
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,889
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	0,177
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,646
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,734
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	0,617
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,826
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,646
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,952
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες	0,412

αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων ;	0,646
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,952
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,675
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,367
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	0,535
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,999
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία ;	0,795
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,857
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ ενισχύει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,412
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,795
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,435
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,205
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,412
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,101
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,617
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,509
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,535
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,889
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,857

### 5.5.2. Ηλικία

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των εξαρτημένων μεταβλητών με την ηλικία των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί(Πίν.7), και κατέδειξαν συσχετίσεις της ηλικίας με τα κίνητρα εργασίας σε Σ.Δ.Ε Κ.Κ. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας έχουν σε υψηλότερο επίπεδο, ως εργασιακά κριτήρια επιλογής των ΣΔΕ Κ.Κ., εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας

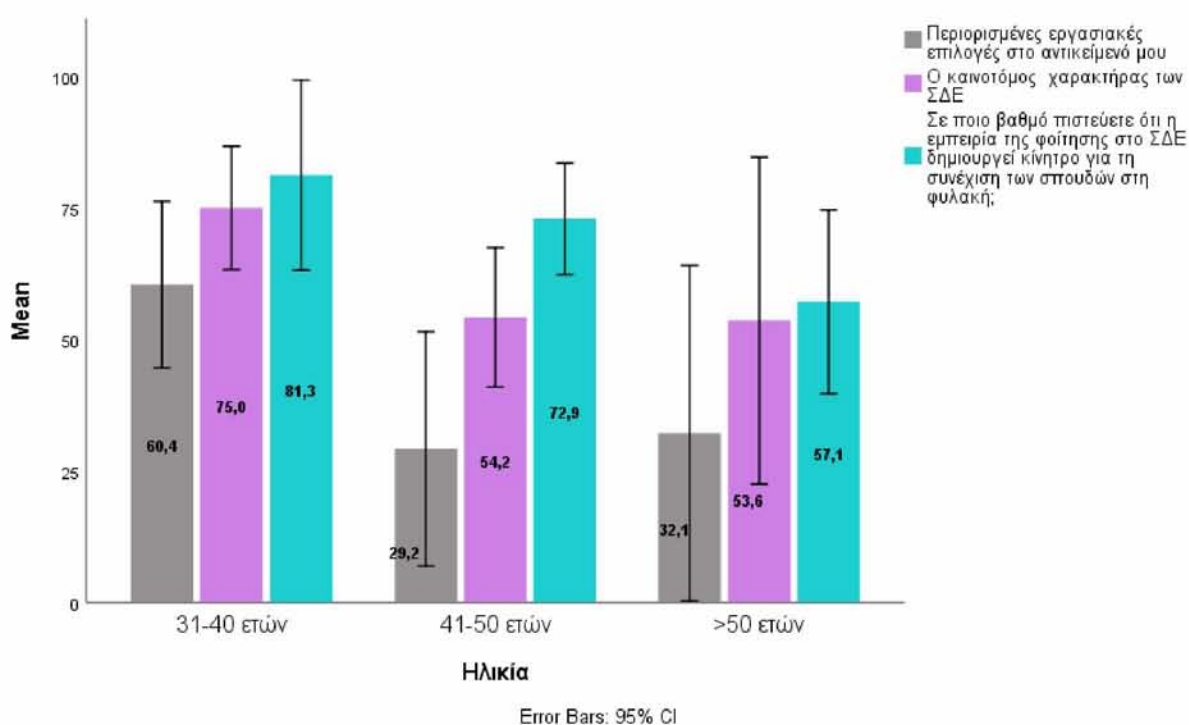
- τις περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό τους ( $r_s(31) = -0,415$ ,  $p = 0,020$ ) και
- τον καινοτόμο θεσμό των Σ.Δ.Ε. ( $r_s(31) = -0,367$ ,  $p = 0,042$ ).

Επίσης προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του ερωτήματος «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;» ( $r_s(31) = -0,452$ ,  $p = 0,011$ ). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία 31-40, θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο σημαντικότητας, εν συγκρίσει με τους μεγαλύτερης ηλικίας συναδέλφους τους, ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο στους κρατούμενους να συνεχίσουν στην επόμενη βαθμίδα όσο διαρκεί η κράτησή τους.

**Πίνακας 5.7** Συσχέτιση ηλικίας με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης : **p-value**

Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,573
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	<b>0,020</b>
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,064
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,429
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	<b>0,042</b>
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,770
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,381
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,411
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,566
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;	0,069
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,396
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,994
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,209
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	0,798
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,418
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία;	0,842
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,716
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ ενισχύει την ψυχολογία των	0,457

εκπαιδευομένων;	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,652
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,749
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,163
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	<b>0,011</b>
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,090
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,512
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,987
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,610
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,493
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,286



**Γράφημα 5.4** Γραφική παράσταση σχέσης ηλικίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα

### 5.5.3. Ειδικότητα (κατεύθυνση)

Από τον πίνακα(Πίν.8) που ακολουθεί συμπεραίνεται ότι η ειδικότητα (κατεύθυνση) σχετίζεται με τα εξής ερωτήματα:

- «Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;» ( $Z = 2,301$ ,  $p = 0,030$ ).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης θεωρούν σε στατιστικά χαμηλότερο βαθμό ( $mean = 34,4$ ), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της θετικής ( $mean = 58,3$ ), ότι το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο δυσχεραίνεται λόγω έλλειψης σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

- «Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;» ( $Z = 2,393$ ,  $p = 0,008$ ).

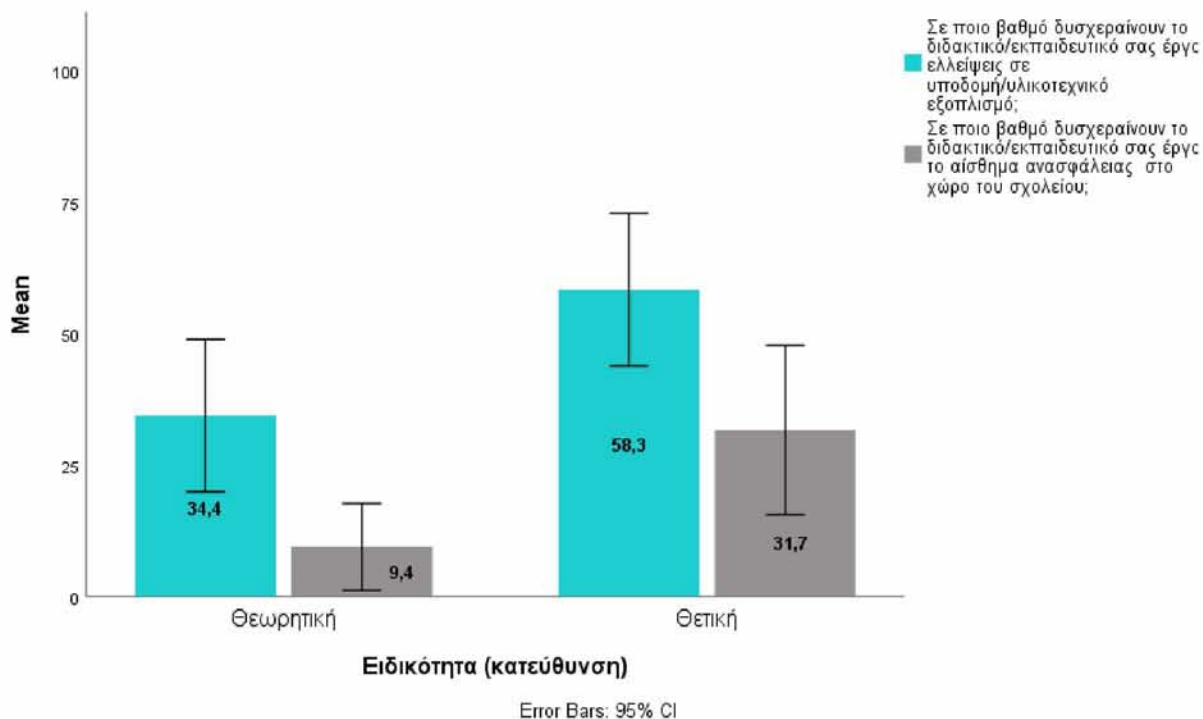
Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης θεωρούν σε στατιστικά χαμηλότερο βαθμό ( $mean = 9,4$ ), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της θετικής ( $mean = 31,7$ ), ότι το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο δυσχεραίνεται λόγω αισθήματος ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου.

Αναφορικά με την διαπίστωση για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, είναι αναμενόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών ειδικοτήτων μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και με πιο παραδοσιακά εποπτικά μέσα. Αντίθετα στις θετικές ειδικότητες η απουσία τεχνολογικού, εργαστηριακού εξοπλισμού, Η/Υ, δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

**Πίνακας 5.8** Συσχέτιση ειδικότητας με κίνητρα, δυσκολίες, αξιολόγηση της φοίτησης :

	<b>p-value</b>
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,801
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	0,830
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,446
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,545
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	0,318
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,770
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,175
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	<b>0,030</b>
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,423
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην τάξη;	0,140
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,495
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,953
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,682
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	0,682

Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,027
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία;	0,264
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,626
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ συμβάλλει στην ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,654
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,599
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,379
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,379
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,770
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,770
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,800
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται talenta και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,299
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,711
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,984
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,545



**Γράφημα 5.5** Γραφική παράσταση ειδικότητας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα

#### 5.5.4. Μεταπτυχιακός τίτλος

Στον παρακάτω πίνακα(Πίν.9) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των εξαρτημένων μεταβλητών με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σχετίζεται στατιστικά:

- με το κίνητρο «Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου» ( $Z = -2,138$ ,  $p = 0,036$ ).

Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ( $mean = 51,3$ ) έχουν σε υψηλότερο επίπεδο, ως κριτήριο επιλογής των ΣΔΕ-ΚΚ, τις περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενο σπουδών, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ( $mean = 25$ )

- με το κίνητρο «Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ» ( $Z = -2,735$ ,  $p = 0,008$ ).

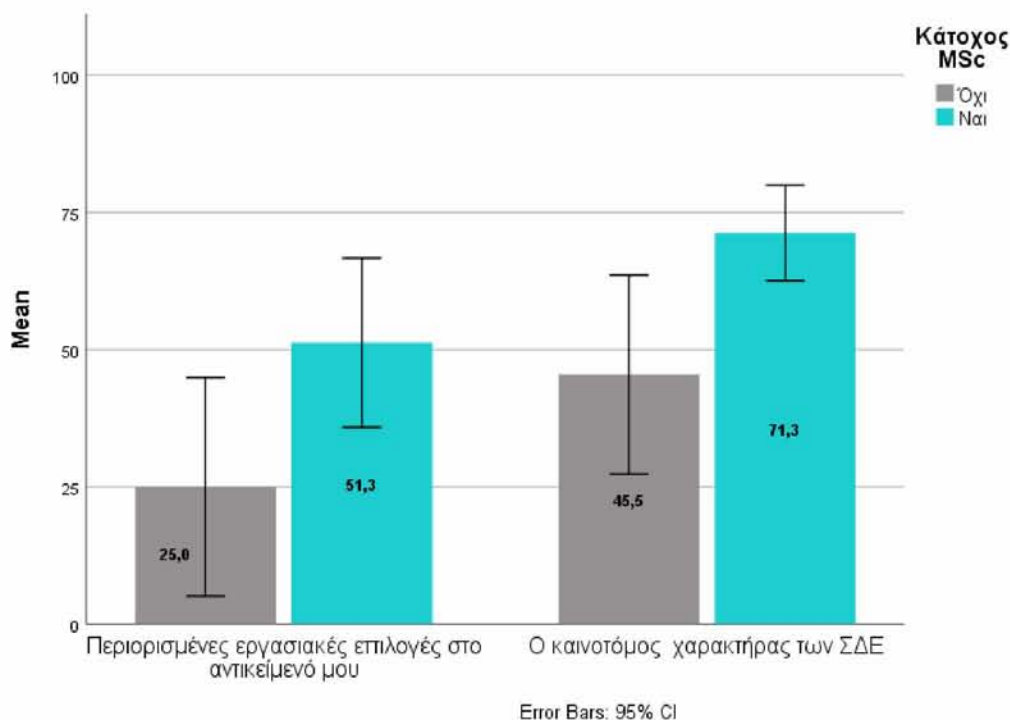
Επίσης, για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου( $mean = 71,3$ ) ο καινοτόμος χαρακτήρας αποτελεί πιο ισχυρό κίνητρο επιλογής των ΣΔΕ σε Κ.Κ., εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ( $mean = 45,5$ ).

Με βάση τα ανωτέρω οι έχοντες κάποια εξειδίκευση επιλέγουν το Σ.Δ.Ε.Φ τόσο για πρακτικούς λόγους, όσο και για λόγους που σχετίζονται με τον εναλλακτικό χαρακτήρα του σχολείου.

**Πίνακας 5.9** Συσχέτιση κατοχής MSc με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης:

	<b>p-value</b>
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,381
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	<b>0,036</b>
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,054
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,761
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	<b>0,008</b>
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,823
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,887
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,887
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,730
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;	0,298
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,951
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,317
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,133
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	0,528
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,984
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία;	0,528
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,919
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ ενισχύει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,502
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,823
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	1,000
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,066
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,670
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,528
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,855
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,855
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,528
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,792





**Γράφημα 5.6** Γραφική παράσταση μεταπτυχιακού τίτλου με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα

### 5.5.5. Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η κατοχή του πιστοποιητικού εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί (Πίν. 10) δεν σχετίζεται με κανένα ερώτημα.

**Πίνακας 5.10** Συσχέτιση κατοχής πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης:

	p-value
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,191
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	0,346
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,164
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,734
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	0,205
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,826
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,795
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,059
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,236
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων ;	0,152
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,236
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,952
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,367
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη	0,110

σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,999
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία ;	0,795
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,059
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ ενισχύει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,795
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,765
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,509
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,704
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,205
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,389
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,617
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται talέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,675
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	1,000
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,889
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,589

### 5.5.6. Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

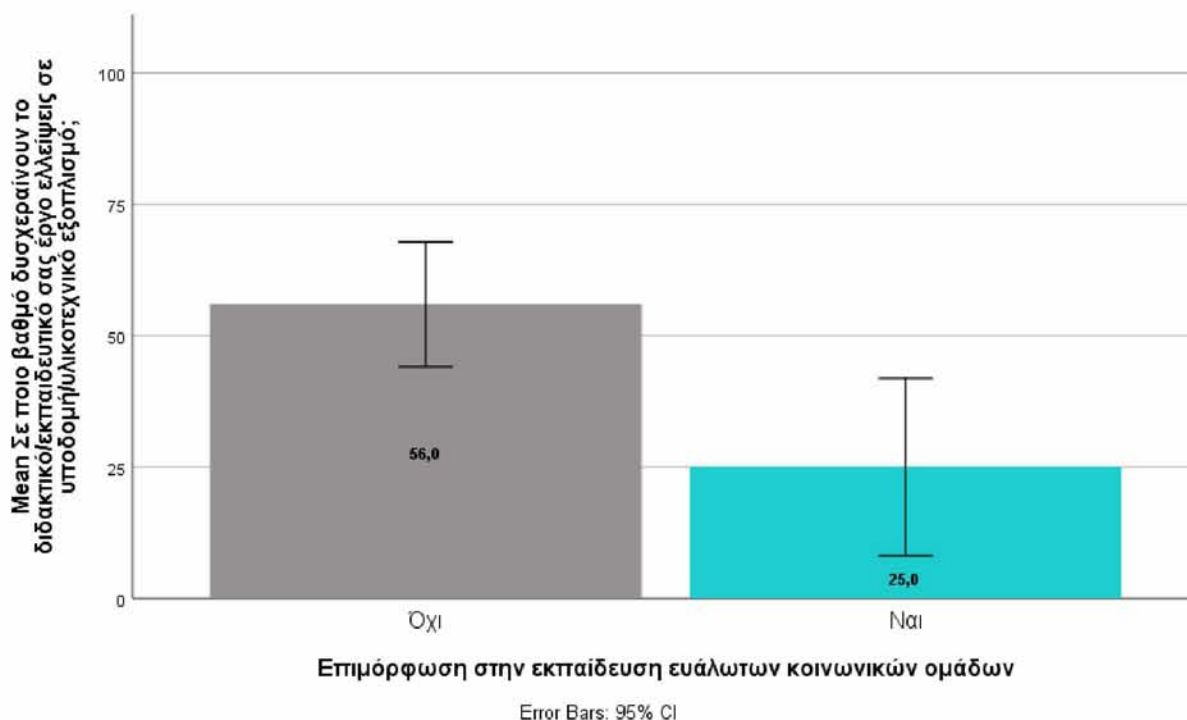
Η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σχετίζεται με το ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;» ( $Z = -2,683$ ,  $p = 0,010$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ( $mean = 56$ ) θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι το διδακτικό/εκπαιδευτικό τους έργο δυσχεραίνεται λόγω ελλείψεων σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση ( $mean = 25$ ).

**Πίνακας 5.11** Συσχέτιση επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με κίνητρα, δυσκολίες, αξιολόγηση της φοίτησης

**p-value**

Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,755
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	0,393
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,574
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,852
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	0,124

Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,852
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,268
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,010
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,053
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;	0,287
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,053
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,519
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,546
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας/επιμόρφωσης;	0,852
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,159
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το επίπεδο συνεργασίας με τη Διοίκηση του Καταστήματος και τη Σωφρονιστική Υπηρεσία ;	0,603
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,079
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ ενισχύει την ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,201
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,663
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	1,000
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,348
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	1,000
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,983
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,287
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,917
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,852
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,919
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,306



**Γράφημα 5.7** Συσχέτιση επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βαθμό δυσχέρειας του διδακτικού/εκπαιδευτικού έργου λόγω ελλείψεων σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό

### 5.5.7. Σχέση εργασίας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς, αν είναι δηλαδή μόνιμοι ή ωρομίσθιοι. Διαπιστώθηκε ότι το είδος εργασιακής σχέσης σχετίζεται με τα κίνητρα επιλογής των ΣΔΕ Κ.Κ. Ειδικότερα οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους μόνιμους αποσπασμένους, δηλώνουν σε πολύ υψηλότερο βαθμό ως πιο σημαντικά κίνητρα τα εξής:

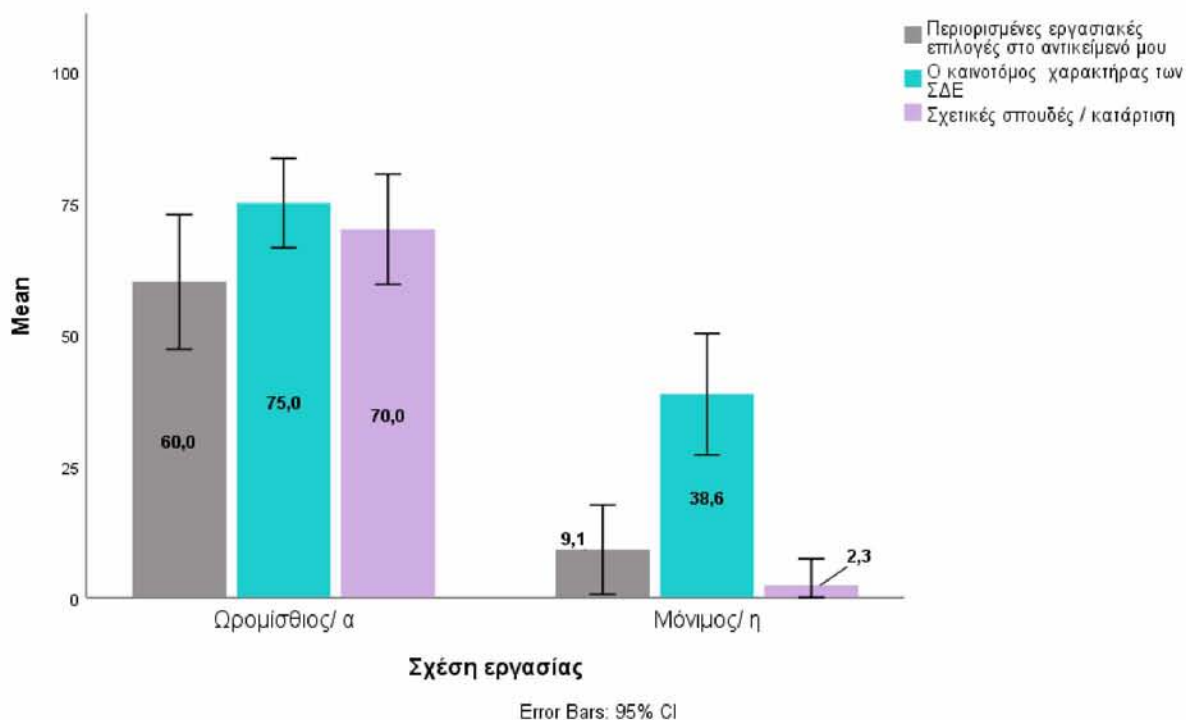
- «Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου» ( $Z = -4,233$ ,  $p < 0,001$ ),
- «Σχετικές σπουδές/ κατάρτιση» ( $Z = -4,724$ ,  $p < 0,001$ ).
- «Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ-ΚΚ» ( $Z = -4,016$ ,  $p < 0,001$ ),

που αποτελεί και το ισχυρότερο κίνητρο, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα(Πίν.12):

**Πίνακας 5.12** Συσχέτιση σχέσης εργασίας με κίνητρα, δυσκολίες και αξιολόγηση της φοίτησης

	p-value
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,732
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	< 0,001
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	< 0,001
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,645
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	< 0,001

Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,458
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,669
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,965
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,370
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων ;	0,962
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,638
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,787
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,467
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας;	0,271
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,982
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συνεργασία με τη Διοίκηση;	0,793
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,458
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ συμβάλλει στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,112
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,697
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,191
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,857
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,371
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,590
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,160
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,064
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,535
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους;	0,239
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;	0,122



**Γράφημα 5.8** Γραφική παράσταση σχέσης εργασίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα

### 5.5.8. Προϋπηρεσία

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα(πίν.13) ο χρόνος προϋπηρεσίας στα Σ.Δ.Ε Κ.Κ δεν σχετίζεται με κανένα ερώτημα. Σε ό,τι αφορά τον χρόνο συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικά κίνητρα επιλογής των ΣΔΕ Κ.Κ. τα εξής:

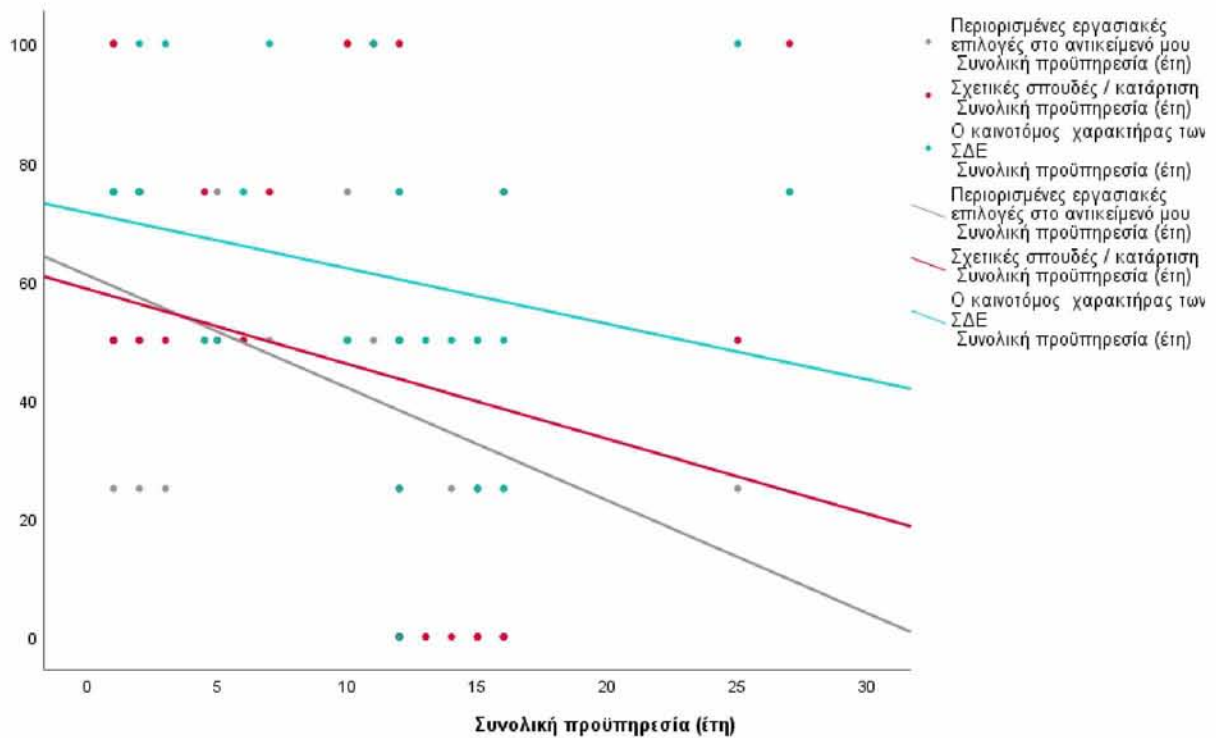
- «Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου» ( $r_s(31) = -0,507$ ,  $p = 0,004$ ).
- «Σχετικές σπουδές/ κατάρτιση» ( $r_s(31) = -0,374$ ,  $p = 0,038$ ).
- «Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ-ΚΚ» ( $r_s(31) = -0,389$ ,  $p = 0,031$ ).

Όπως φαίνεται για τους έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία η επιλογή ενός Σ.Δ.Ε σε Κ.Κ. επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες πρακτικούς, ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς. Δεδομένων και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συσχέτιση του είδους της εργασιακής σχέσης με τα κίνητρα, διαφαίνεται ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν μικρή προϋπηρεσία επιλέγουν τα ΣΔΕ Κ.Κ. με τα ίδια κριτήρια.

**Πίνακας 5.13** Συσχέτιση της προϋπηρεσίας με κίνητρα, δυσκολίες, αξιολόγηση της φοίτησης.

	Προϋπηρεσία στα ΣΔΕ ΚΚ (p-value)	Συνολική προϋπηρεσία (p-value)
Βιοποριστικοί / οικονομικοί λόγοι	0,243	0,939
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου	0,826	<b>0,004</b>
Σχετικές σπουδές / κατάρτιση	0,583	<b>0,038</b>
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή	0,201	0,198
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ	0,772	<b>0,031</b>
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ	0,346	0,377
Εγγύτητα στον τόπο διαμονής	0,915	0,712
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο ελλείψεις σε υποδομή/υλικοτεχνικό εξοπλισμό;	0,949	0,651
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;	0,397	0,445
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στην τάξη;	0,742	0,968
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας;	0,238	0,185
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους;	0,689	0,712
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους;	0,855	0,345
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο η έλλειψη σχετικής εμπειρίας;	0,869	0,600
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου;	0,892	0,832
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο προβληματική συνεργασία με τη Διοίκηση;	0,723	0,859
Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/εκπαιδευτικό σας έργο οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.;	0,928	0,338
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η φοίτηση στο ΣΔΕ συμβάλλει στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευομένων;	0,534	0,302
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού;	0,511	0,627
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής;	0,800	0,508
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα αναπτύσσει συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων;	0,704	0,856
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή;	0,494	0,141
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση;	0,445	0,339
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων;	0,724	0,541
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι στο ΣΔΕ αναδεικνύονται ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευομένων;	0,724	0,768
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας;	0,109	0,291
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική	0,172	0,284

εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους; Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία;		
	0,274	0,305



**Γράφημα 5.9** Γραφική παράσταση συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με στατιστικώς σημαντικά συσχετισμένα ερωτήματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1.1. Ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Στο σύνολο των 31 εκπαιδευτικών του δείγματος η πλειονότητα είναι ωρομίσθιοι, με τις γυναίκες να υπερτερούν, ενώ ηλικιακά η συντριπτική πλειοψηφία κυμαίνεται μεταξύ 31 - 50 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, προσόν που αποτελεί σημαντικό κριτήριο μοριοδότησης για την πρόσληψη ή την απόσπαση στις μονάδες, και υποδεικνύει την αναγκαιότητα εξειδίκευσης όσων επωμίζονται ένα τόσο απαιτητικό έργο. Επίσης η πλειοψηφία κατέχει πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτή ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ. Ωστόσο η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, δεν είναι πολύ ικανοποιητική καθώς διαθέτει περίπου το ένα τρίτο αυτών. Αναφορικά με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, κυμαίνεται σε ένα ευρύ φάσμα, από 1 έτος μέχρι 27, με μέσο όρο (10 έτη) που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετή εμπειρία. Η προϋπηρεσία στα ΣΔΕ Κ.Κ. είναι βέβαια πολύ μικρή με μέσο όρο τα 2,5 έτη. Η μεγάλη απόκλιση μεταξύ της μικρότερης και της μεγαλύτερης προϋπηρεσίας υποδεικνύει καταρχήν ότι στα ΣΔΕΦ το προσωπικό συνεχώς ανανεώνεται, αφού υπάρχουν εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία αλλά και κάποιοι που μόλις ξεκινούν τη διαδρομή τους. Τέλος σε σχέση με τις ειδικότητες, οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης ισομοιράζονται. Οι έρευνες του Τζάτση (2018) στο Σ.Δ.Ε Φυλακών Χανίων, και της Χρόνη(2018) σε πληθυσμό 14 εκπαιδευτικών Σ.Δ.Ε Κ.Κ., κατέληξαν σε αντίστοιχα ευρήματα για το επίπεδο σπουδών και το χρόνο προϋπηρεσίας, εντόπισαν ωστόσο μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών με επιμόρφωση που αφορά τα ΣΔΕ σε Κ.Κ. και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

#### 6.1.2. Ως προς τα κίνητρα εργασιακής επιλογής

Αναφορικά με τα κίνητρα εργασίας σε ΣΔΕΦ, η εγγύτητα στον τόπο κατοικίας και ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ, κατά δήλωση των συμμετεχόντων και με ελάχιστη διαφορά, είναι τα ισχυρότερα. Τα κίνητρα που σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα όπως η απόσταση από τον τόπο διαμονής και παράλληλα τα καινοτομικά στοιχεία του θεσμού αποτελούν δέλεαρ για τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν οι σχετικές σπουδές και η κατάρτιση στο αντικείμενο, οι περιορισμένες εργασιακές επιλογές και οι προκλήσεις της εκπαίδευσης στη φυλακή. Πρέπει ακόμη να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι οι βιοποριστικοί - οικονομικοί λόγοι δεν αποτελούν σοβαρό κίνητρο αναζήτησης εργασίας στα ΣΔΕΦ, όπως και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο κλειστός,

κυριολεκτικά και μεταφορικά, χώρος της φυλακής με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες του δεν προσφέρεται για ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, ούτε προσδίδει κάποιο εργασιακό κύρος.

Τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες αντίστοιχες έρευνες. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Μαρμαρινός και Βερβενιώτη(2007), σημειώνουν την άποψη στελεχών της (τότε) Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ότι ειδικά για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, η απόσπαση στα ΣΔΕΦ αποτέλεσε δεύτερη ευκαιρία και για τους ίδιους να ξεφύγουν από τις αγκυλώσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών του Βερνάρδου(2018) και της Χρόνη(2018) σύμφωνα με τα οποία η ευκαιρία για πειραματισμό και η εμπειρία σε ένα εναλλακτικό σχολείο, η απόσταση από τον τόπο κατοικίας, το ενδιαφέρον για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες λόγω σχετικών σπουδών, είναι μια σειρά από σημαντικά κίνητρα επιλογής. Περαιτέρω όμως ανέδειξαν και τον αστάθμητο παράγοντα τύχη, που άπτεται της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης του προσωπικού. Αυτή η συμπτωματική εργασιακή επιλογή του ΣΔΕ Κ.Κ., επισημαίνεται και από τους Βεργίδη κ.ά.(2016), όσο και από ερευνητές στο εξωτερικό που αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε διάφορα προγράμματα μέσα στις φυλακές (Sayko, 2005; Paup, 1995).

Σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεταξύ του επιπέδου σπουδών, του καινοτόμου χαρακτήρα των ΣΔΕ.Κ.Κ. και των περιορισμένων εργασιακών επιλογών ως κινήτρων. Όσοι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο και κάποια εξειδίκευση σε σύγκριση με όσους κατέχουν το βασικό τίτλο σπουδών, έχουν σε υψηλότερο βαθμό το κίνητρο να εργαστούν σε μια εκπαιδευτική δομή με καινοτομικά χαρακτηριστικά, και σε μικρότερο βαθμό επειδή οι επιλογές τους στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένες. Αυτό ίσως υποδηλώνει την επιθυμία εφαρμογής στην πράξη των θεωρητικών γνώσεων, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που η φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε και η Εκπαίδευση Ενηλίκων τοποθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιλογές δεν επηρεάζονται από την κατοχή πιστοποίησης επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων και την επιμόρφωση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο δεν υπάρχουν άλλα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν ή να απορρίπτουν αυτούς τους συσχετισμούς.

Ακολούθως σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς, προέκυψε ότι οι ωρομίσθιοι θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό εν συγκρίσει με τους μόνιμους, σημαντικά κίνητρα τον καινοτόμο χαρακτήρα του θεσμού, τις σπουδές τους πάνω στο αντικείμενο και τις περιορισμένες εργασιακές επιλογές. Οι σχετικές έρευνες σε ΣΔΕ των φυλακών, αλλά και γενικού πληθυσμού, συμφωνούν ότι ο πυρήνας των εκπαιδευτικών στελεχών αποτελείται από ωρομίσθιους(Λάλος, 2011) υψηλών

προσόντων και εξειδίκευσης, σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, επιμορφώσεων και εκπαιδευτικής επάρκειας (Χρόνη, 2018 · Τζάτσης 2018), που έχουν στηρίξει το θεσμό και υπηρετούν τη φιλοσοφία και τις αρχές του. Επιπλέον τα εξειδικευμένα προσόντα περιορίζουν τις εργασιακές τους επιλογές στην απασχόληση σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, εν αντιθέσει με τους αποσπασμένους που έχουν σταθερή εργασία. Στο πλαίσιο αυτό, δεδομένου και του παραπάνω συσχετισμού, διαφαίνεται η τάση των ωρομίσθιων να υποκινούνται από κίνητρα περισσότερο εσωτερικά και εκπαιδευτικά και δευτερευόντως πρακτικά. Στην έρευνα της Χρόνη(2018) ωστόσο, προέκυψε ότι η εκπαιδευτική πρόκληση της διδασκαλίας σε κρατούμενους αποτελεί παράγοντα επιλογής στον ίδιο σχεδόν υψηλό βαθμό για μόνιμους και ωρομίσθιους.

Επιπλέον διαπιστώθηκε σημαντικός συσχετισμός ανάμεσα στην ηλικία, τον καινοτόμο χαρακτήρα του σχολείου και τις περιορισμένες εργασιακές επιλογές. Οι νεότεροι ηλικιακά (31-40) φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό επιλέγουν με βάση αυτά τα κριτήρια. Επίσης η επιλογή του ΣΔΕΦ για τους έχοντες λιγότερα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας συνδέεται στατιστικά σε μεγάλο βαθμό με τον χαρακτήρα του θεσμού, τις περιορισμένες επιλογές και τις αντίστοιχες σπουδές. Δεν υπάρχουν όμως στατιστικά στοιχεία και ανάλογες συσχετίσεις από άλλες έρευνες, που να επιτρέπουν κάποια σύγκριση με τα στοιχεία της παρούσας εργασίας. Τέλος, τα κίνητρα δεν διαφοροποιήθηκαν από το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος που εργάζονται σε Σ.Δ.Ε Κ.Κ., στηρίχτηκε σε ένα συνδυασμό λόγων προσωπικού ενδιαφέροντος, εκπαιδευτικούς αλλά και πρακτικούς, που επηρεάζονται από την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το εργασιακό καθεστώς και το χρόνο συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Παρατηρείται λοιπόν ότι υπερτερούν η εγγύτητα στον τόπο κατοικίας και ο καινοτόμος χαρακτήρας του ΣΔΕ. Το γεγονός ότι υπερτερεί η εγγύτητα στον τόπο διαμονής μπορεί να αποδοθεί στα σύγχρονα εκπαιδευτικά, οικονομικά και εργασιακά δεδομένα, όπως συνεχείς μετακινήσεις, οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, ανεργία, εργασιακό ωράριο κλπ.(Λανδρίτση, 2007· Κόκκοβα, 2015), που πολλές φορές οδηγούν σε αναγκαστικές επιλογές.

### **6.1.3. Ως προς τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ιεράρχησαν ως σημαντικότερες τη δυσκολία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους εκπαιδευόμενους, τις ελλείψεις σε υποδομές και εξοπλισμό και τους περιορισμούς που θέτουν το νομικό πλαίσιο και οι κανονισμοί λειτουργίας του Καταστήματος.

Οι αλλοδαποί κρατούμενοι αποτελούν πολύ μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού, και είναι αναμενόμενο το επίπεδο ελληνομάθειας να παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής ανομοιογένειας (Δημητρούλη κ.ά., 2006· Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008· Παραιοαννου, Αναγνου & Vergidis, 2016). Οι Βεργίδης κ.ά.,(2007) επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται στη χρήση γραπτού και προφορικού λόγου, άρα και στην επικοινωνία, όπως και ο Μπαρμπάκος(2016), που αναφέρει τη δυσκολία στην επικοινωνία λόγω της γλωσσικής ετερογένειας και του βαθμού κατοχής της ελληνικής.

Οι ελλείψεις σε υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό αξιολογούνται ως σημαντικά εμπόδια, που οφείλονται στον φορέα οργάνωσης και υλοποίησης του Προγράμματος. Τα προβλήματα αυτά έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές(Βερνάρδος, 2018· Λεκαδίτη, 2012· Οικονόμου, 2018· Τζάτσης, 2018· Χρόνη, 2018).Μάλιστα προέκυψαν και δύο στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Η πρώτη ανάμεσα στις δυσκολίες λόγω ελλείψεων και την μεταβλητή «επιμόρφωση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες». Οι μη έχοντες επιμόρφωση δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν αυτή τη δυσκολία σε διπλάσιο βαθμό από τους έχοντες, στοιχείο που συγκλίνει με ερευνητικά δεδομένα που δίνουν έμφαση στον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ευελιξία και την ικανότητά του να αντιστρέφει τα εμπόδια, δεξιότητες που αναπτύσσονται με την επιμόρφωση, η οποία θεωρείται απαραίτητη (Χοντολίδου, 2010· Βεργίδης κ.ά., 2016· Costelloe et al., 2012). Η δεύτερη συσχέτιση αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται οι ελλείψεις σε υποδομές, εξοπλισμό και υλικά δυσχεραίνουν σε διπλάσιο βαθμό τους διδάσκοντες θετικών μαθημάτων, εν συγκρίσει με αυτούς των θεωρητικών. Η διαπίστωση αυτή βέβαια είναι σε ένα βαθμό αναμενόμενη, λόγω της διαφορετικής φύσης των διδακτικών αντικειμένων, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς θεωρητικών κατευθύνσεων να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους με πιο παραδοσιακά εποπτικά μέσα, ελλείψει άλλων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά σημαντικό εμπόδιο τους περιορισμούς που απορρέουν από το πλαίσιο λειτουργίας της φυλακής, και έχουν επισημανθεί και από άλλες έρευνες, που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας(Λεκαδίτη,2012· Τζάτσης, 2018· Χρόνη, 2018).Οι περιορισμοί βέβαια επιβάλλονται για λόγους ασφαλείας, και ο εκπαιδευτικός οφείλει να το σεβαστεί και να προσαρμόσει το έργο του αναλόγως(Nahmad-Williams,2011), δεν παύει όμως να τους θεωρεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακολουθούν δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί δεν τις αξιολογούν ως ιδιαίτερα σοβαρές, και συγκεκριμένα οι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες των κρατουμένων

από την τυπική σχολική εκπαίδευση και η συμπεριφορά τους, δύο παράμετροι που συνδέονται με τα ειδικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας. Αυτές οι εμπειρίες μαζί με τις συνθήκες και την κουλτούρα της φυλακής επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός αίθουσας, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χειριστούν και να αντιστρέψουν. Οι θέσεις αυτές ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των ερευνών των Βεργίδη κ.ά.,(2007, 2014), Ζυγογιάννη, (2014), Λεκαδίτη, (2012), Τζάτση,(2018), Τουλούμη,(2016), Παραϊοαννου et al.,(2016).

Η συνεργασία με τη Σωφρονιστική Υπηρεσία και τη Διοίκηση της φυλακής δεν φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτό υποδεικνύει ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο συστημάτων κατά την κρίση τους, βρίσκεται σε αρμονικά επίπεδα. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι δεν έχουν αποσαφηνιστεί τα όρια τα όρια της αρμοδιότητας του ΣΔΕ(Δημητρούλη & Ρηγούτσου,2017) και ότι προτάσσεται η ασφάλεια έναντι της εκπαίδευσης, το επίπεδο και η ποιότητα της συνεργασίας εξαρτώνται από την πολιτική κάθε Καταστήματος και τη στάση του σωφρονιστικού προσωπικού. Η έρευνα της Οικονόμου (2018) για τα θεσμικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη λειτουργία τους τα Σ.Δ.Ε Κ.Κ., επιβεβαιώνει την παραπάνω θέση.

Στην κλίμακα των δυσκολιών έπονται αυτές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως λιγότερο σημαντικές: η έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνουν με τους συναδέλφους και τους εκπαιδευόμενους, και τέλος η ανασφάλεια που νιώθουν στο χώρο του σχολείου. Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτά τα εμπόδια αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Τσιμπουκλή (2005,) οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως σημαντικές δυσκολίες αυτές που σχετίζονται με τους εκπαιδευόμενους, και αρκετές φορές παραγνωρίζουν αυτές που σχετίζονται με δικά τους ελλείματα σε γνώσεις και δεξιότητες, επαγγελματικές και προσωπικές. Τα ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Τζάτση(2018), Λεκαδίτη(2012), Ghering and Wright(2006)και των Lukacova et al.,(2018).

Η έρευνα των Tzatsis, Anagnou, Valkanos,& Fragkoulis (2019), που εξετάζει τα εμπόδια και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕΚΚ, συμφωνεί σε γενικές γραμμές με το σύνολο σχεδόν των ευρημάτων της παρούσας. Επισημαίνει μάλιστα ότι δεν αναφέρεται καθόλου ως δυσκολία η επαγγελματική εξάντληση (burn-out).

Στο στατιστικά χαμηλότερο επίπεδο των δυσκολιών βρίσκεται το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου, που όπως φαίνεται δεν δυσχεραίνει ιδιαίτερα το έργο τους. Αυτό εξαρτάται και από το κλίμα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τις προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητές τους καλλιεργούν στις σχέσεις τους με τους κρατούμενους, και τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν απέναντί τους. Η θέση

αυτή συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ζυγογιάννη, 2014· Μάγος και Σιμόπουλος, 2010· Τουλούμη, 2016· Παραιοαννου et al., 2016). Εξάλλου μία από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού στη φυλακή είναι η επίδειξη ισχυρού χαρακτήρα που δεν φοβάται (Nahmad – Williams, 2011). Είναι αξιοσημείωτο ότι το αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του ΣΔΕ, απασχολεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς της θετικής κατεύθυνσης σε σχέση αυτούς της θεωρητικής. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι θεωρητικά μαθήματα διδάσκουν οι 12 από τις 19 γυναίκες του δείγματος. Αυτή η διαπίστωση δεν επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες, αν και ξένοι κυρίως ερευνητές αναφέρονται στην επικινδυνότητα του επαγγέλματος, (Carr, 2001), στα όρια και τη συμπεριφορά που οφείλουν να τηρούν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτρίες, ώστε να μη δοθούν λάθος μηνύματα στους εκπαιδευόμενους για οτιδήποτε θα μπορούσε να δημιουργήσει ανεπιθύμητες καταστάσεις (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Θεμελή, 2010· Χρόνη, 2018). Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη φυλακή και τους φυλακισμένους είναι παράγοντας που πιθανώς δικαιολογεί αυτό το συναίσθημα, έστω και σε μικρό βαθμό, και δυσχεραίνει την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008).

Τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται από το φύλο, την ηλικία, τον μεταπτυχιακό τίτλο, την κατοχή πιστοποίησης επάρκειας στην εκπαίδευση ενηλίκων, το είδος της εργασιακής σχέσης και την προϋπηρεσία, συνολική και στα ΣΔΕΦ.

Συνολικά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δύναται να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Αυτές που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων: δυσκολία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, συμπεριφορά
- Αυτές που οφείλονται στο φορέα: ελλείψεις σε υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό
- Αυτές που απορρέουν από το περιοριστικό πλαίσιο της φυλακής: απαγόρευση χρήσης υλικών, διαδικτύου, εποπτικών μέσων, δράσεων, βαθμός συνεργασίας με τη διοίκηση και τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους
- Αυτές που αφορούν τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών: έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσης, δεξιότητες επικοινωνίας, διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, αίσθημα ανασφάλειας.

#### **6.1.4. Ως προς τα αποτελέσματα της φοίτησης**

Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ.Κ.Κ. αξιολογούν πολύ θετικά τα αποτελέσματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσον αφορά την αντιμετώπιση των συνθηκών του εγκλεισμού, την ενίσχυση της προσωπικότητας, και την επανένταξη στην κοινωνία.

Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμούν ότι η φοίτηση συμβάλλει στη δημιουργική αξιοποίηση του νεκρού χρόνου του εγκλεισμού, στη βελτίωση της ψυχολογίας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων. Επιπλέον θεωρούν ότι τα ΣΔΕ παρέχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ευκαιρία να αποκαλυφθούν και να αναπτυχθούν, ίσως για πρώτη φορά, ιδιαίτερες ικανότητες και θετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους, γεγονός που μεταβάλλει την αντίληψη και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Αυτές οι διαπιστώσεις ανταποκρίνονται στους στόχους της σωματιστικής εκπαίδευσης (European Commission, 2013), και επιβεβαιώνονται από θεωρητικούς και ερευνητές με ανάλογες έρευνες για τα ΣΔΕ Κ.Κ. στην Ελλάδα (Βεργίδης κ.ά., 2007· Δημητρούλη κ.ά., 2006· Μπαρμπαρούσης, 2018· Παπαθανασίου, 2010), όσο και για εκπαιδευτικά προγράμματα σε Κ.Κ. άλλων χωρών (Behan, 2014· Tewksbury & Stengel, 2006).

Ακολούθως ιεράρχησαν ως πολύ σημαντική τη συμβολή της φοίτησης στην απόκτηση εφοδίων για την επιστροφή στην κοινωνία, δηλαδή των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των εμπειριών που αναπτύσσονται με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, που ο Behan (2014) ορίζει ως κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο. Για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την απόφαση των κρατούμενων να συνεχίσουν σε σχολείο της επόμενης βαθμίδας, κυρίως στη διάρκεια του εγκλεισμού και λιγότερο μετά την αποφυλάκιση. Μάλιστα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας (31-40) είναι αυτοί που το πιστεύουν σε σημαντικότερο ποσοστό, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, έχοντας μια πιο αισιόδοξη διάθεση και οπτική. Επιπλέον εκτιμούν ότι η εκπαίδευση προσφέρει στους κρατούμενους νέες προοπτικές και ανοίγει ορίζοντες για το μέλλον, σε πολλά επίπεδα. Σε γενικές γραμμές αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Βεργίδης κ.ά., 2007· Δρίλλια, 2018· Παπαθανασίου, 2010· Hughes, 2000)

Αναφορικά με τη δύσκολη καθημερινότητα του εγκλεισμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που παρέχει η φοίτηση, διευκολύνουν τους κρατούμενους στην αντιμετώπιση και τη διαχείρισή της, θέση με την οποία συμφωνούν θεωρητικοί και ερευνητές (Βεργίδης κ.ά., 2007· Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017· Παπαθανασίου, 2010· Behan, 2007). Η αύξηση των ευκαιριών για εργασιακή αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση δεν θεωρείται αμελητέα, όπως διαπιστώνουν και οι Βερνάρδος, (2018) και Μπαρμπάκος (2016), γεγονός που συνδέεται με την μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη. Γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα έχει θετικά αποτελέσματα στην εύρεση εργασίας, σε σχέση με την αποχή (Schuller, 2009). Αυτές

οι απόψεις ευθυγραμμίζονται και με ερευνητικά δεδομένα που αφορούν αποφυλακισμένους (Gerber & Fritsch, 1995; Batiuk et al., 2005; Cho & Tyler, 2013), και τα οποία έδειξαν υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης και καλύτερους όρους εργασίας. Οι Παραιοαννου et al. (2020), επισημαίνουν ότι και οι ίδιοι οι κρατούμενοι, αν και γνωρίζουν τις δυσκολίες, ελπίζουν ότι με την εκπαίδευση θα έχουν μια δεύτερη ευκαιρία και στον εργασιακό στίβο.

Τέλος ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών εκτιμούν ότι το σχολικό περιβάλλον δημιουργεί ένα συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευομένων. Εμμέσως πλην σαφώς συμπεραίνεται το αντίθετο, ότι δηλαδή κατά συντριπτική πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο χώρο του ΣΔΕ, η ανομοιογένεια και οι διαφορές μεταξύ των κρατούμενων εξομαλύνονται, καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, η ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας, ως αποτέλεσμα της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και των αλλαγών που επιφέρει στη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις τους για τη ζωή και τους άλλους. Οι Παραιοαννου and Αναγνου (2019), σε μια ανασκόπηση 24 ερευνών, ποσοτικών και ποιοτικών, από το 2006 μέχρι το 2018 που αφορούν τα ΣΔΕ ΚΚ, διαπίστωσαν ότι αναφορικά με τα οφέλη της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τον εγκλεισμό, τα αποτελέσματα όλων βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση. Ειδικότερα τα δεδομένα των ποσοτικών συνάδουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την ευεργετική επίδραση της φοίτησης σε διάφορα επίπεδα της ζωής των κρατούμενων, πριν και μετά την αποφυλάκιση (Βεργίδης κ.ά., 2007; Δρίλλια, 2018; Μπαρμπάκος, 2016; Παντελέρη, 2014; Παπαθανασίου, 2010).

Συνοψίζοντας οι εκπαιδευτικοί με βάση την εμπειρία τους εκτιμούν ότι η φοίτηση στα ΣΔΕ Κ.Κ. επιδρά θετικά:

- Στη διαχείριση του εγκλεισμού, που απαλύνεται από τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες για τη δημιουργική αξιοποίηση του νεκρού χρόνου και την έξοδο από την αδράνεια.
- Στην προσωπικότητα του κρατούμενου συμβάλλοντας στην ψυχολογική ενδυνάμωση, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων, στον μετασχηματισμό αντιλήψεων για τον εαυτό του και τους άλλους.
- Σε κοινωνικό επίπεδο καθώς οι εκπαιδευόμενοι απορρίπτουν τις συγκρουσιακές συμπεριφορές, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενταγμένοι μέσα στο κλίμα ενός καινοτόμου σχολείου που εξομαλύνει τις διαφορές και σέβεται τη διαφορετικότητα.



- Σε εκπαιδευτικό επίπεδο δημιουργεί την επιθυμία στους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν και στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, έχοντας αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους.
- Στη ζωή μετά την αποφυλάκιση, καθώς ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης συνεχίζεται. Το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης στο ΣΔΕ, ανοίγει νέες προοπτικές και ορίζοντες, δίνει κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών, αυξάνει τις ευκαιρίες για εργασιακή αποκατάσταση και συμβάλλει στην επανένταξη.

## 6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

### 6.2.1. Προτάσεις βελτίωσης

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν εκπαιδευτικές δομές, που κατά την άποψή τους η λειτουργία τους εντός των Κ.Κ., θα καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατούμενων μετά την αποφοίτηση από το ΣΔΕ. Στις απαντήσεις κυριαρχούν τα Επαγγελματικά Λύκεια (74,1%), και έπονται τα Ι.Ε.Κ(55,6%) και οι σχολές του Ο.Α.Ε.Δ(55,6%), ενώ με μεγάλη διαφορά ακολουθεί το Γενικό Λύκειο(25,9%). Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι θα ωφεληθούν κυρίως από την επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση. Με αυτά τα ευρήματα συνάδουν εμπειρικές έρευνες που διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση ενισχύει την πιθανότητα εργασιακής αποκατάστασης σε σχέση με την γενική, και κατά συνέπεια την μείωση της υποτροπής και την κοινωνική ενσωμάτωση(Baumann, 1984,όπως αναφέρεται στο Παπαθανασίου, 2010· Rand Corporation, 2013).

Στην τελευταία ερώτηση αναφορικά με τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών των Σ.Δ.Ε. Κ.Κ. με κάποιο γραμματισμό, γνωστικό αντικείμενο ή δραστηριότητα, απάντησαν 19 συμμετέχοντες. Από αυτούς οι 9 πρότειναν τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό, οι 4 τη θεατρική αγωγή, οι 2 μαθήματα μουσικής και εικαστικών αντίστοιχα, και 2 θεώρησαν ότι το Πρόγραμμα είναι «επαρκές» και «όπως πρέπει να είναι». Υπήρξε μία απάντηση που πρότεινε «μαθήματα μηχανολογίας», και μια «τεχνική κατάρτιση», χωρίς κάποια διευκρίνιση, ενώ οι υπόλοιποι 12 δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Τη σημασία της σωματικής άσκησης και της φυσικής δραστηριότητας, έχουν τονίσει αρκετοί ερευνητές, διαπιστώνοντας ότι η συμμετοχή κατευνάζει τις εντάσεις, κάνει πιο ανθρώπινη την καθημερινότητα του εγκλεισμού και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και την επανένταξη(Carter & Russell, 2005· Frey & Delanay, 1996·

Hagan, 1989). Εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση της θεατρικής τέχνης στους κρατούμενους. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες έχει τη δύναμη να επηρεάσει ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ και οι έγκλειστοι, ώστε να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας, να καλλιεργήσουν το σεβασμό και γεφυρώσουν το χάσμα με το κοινωνικό σύνολο (Κωστή, 2016· Μόσχος, 2002· Wooland, 1999). Το ίδιο ισχύει για τη μουσική και τα εικαστικά. Η αξία και η συμβολή της τέχνης στη μαθησιακή διεργασία και την αναδιαμόρφωση της προσωπικότητας είναι αναγνωρισμένη (Efland, 2002· Eisner, 2002· Perkins, 1994· Κόκκος, 2011).

Συνοψίζοντας, η πλειονότητα θεωρεί ότι το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ Κ.Κ, χρήζει βελτιώσεων με δραστηριότητες που έχουν ψυχαγωγικό χαρακτήρα, που γεμίζουν τον ελεύθερο χρόνο και προάγουν τη σωματική και ψυχική ευεξία των κρατουμένων(Συμβούλιο της Ευρώπης, 1990).

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει τόσο από τα εμπόδια που κατά δήλωση των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασχετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία των Σ.Δ.Ε, και ευρύτερα στα πλαίσια της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, όσο και από τις προτεινόμενες βελτιώσεις, η εκπαίδευση στα ΚΚ, για να καταστεί πιο αποτελεσματική, πρέπει να βελτιωθεί και να ενισχυθεί ποικιλοτρόπως. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε ορισμένα κράτη της Ένωσης, η σωφρονιστική εκπαίδευση βρίσκεται στο περιθώριο της εθνικής στρατηγικής για την χάραξη της πολιτικής για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, κάτι που οφείλει να αλλάξει(Downes, 2018). Σε εθνικό επίπεδο οι χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες και οι καθυστερήσεις στελέχωσης των Σ.Δ.Ε. Κ.Κ με προσωπικό έχουν καταστεί μόνιμο πρόβλημα, ενώ η στήριξη προς τα σχολεία αυτά έχει συρρικνωθεί(Βεργίδης, Βεργίδου &Υφαντή, 2018).

Η σωφρονιστική εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί στα δεδομένα που διαμορφώνουν οι σύγχρονες και συχνά καταγιστικές πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, που έχουν αντίκτυπο και στον εκπαιδευτικό χώρο. Ενόψει αυτών, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των ενηλίκων κρατουμένων στη χώρα μας πρέπει να επικαιροποιηθεί, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις των καιρών. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής- και όχι μόνο - κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στη σύνθεση του πληθυσμού των φυλακών, δημιουργώντας νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και ανάγκες, με πιο χαρακτηριστική την ενίσχυση της ελληνομάθειας για τους αλλοδαπούς κρατούμενους. Για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση στη φυλακή απαιτείται:

- Δημιουργία σχολικών δομών όλων των βαθμίδων εντός των Κ.Κ, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης
- Δημιουργία τμημάτων ελληνομάθειας σε κάθε Κατάστημα

- Κατάλληλοι και επαρκείς χώροι για τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- Πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες για τους εκπαιδευόμενους
- Ενημέρωση των κρατουμένων για τις δυνατότητες εκπαίδευσης εντός φυλακής
- Πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στα Σ.Δ.Ε., όπως της αγγλικής γλώσσας και του χειρισμού Η/Υ
- Έγκαιρη στελέχωση με κατάλληλα επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Συντονισμός της συνεργασίας μεταξύ Σ.Δ.Ε και Κ.Κ, αλλά και σε επίπεδο των συναρμόδιων Υπουργείων, φορέων κλπ., για τεχνικά και ουσιαστικά ζητήματα όπως οι μεταγωγές των εκπαιδευομένων
- Εκπαίδευση και συμβουλευτική για το σωφρονιστικό προσωπικό, ώστε να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαίδευση
- Συνέχιση της εκπαίδευσης μετά την αποφυλάκιση με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη.

Σε θεσμικό επίπεδο έχουν γίνει βήματα από τον Σωφρονιστικό Κώδικα, τον Εσωτερικό Κανονισμό της Λειτουργίας των Φυλακών, τον νόμο Ν.4312/2014(άρθ.11) και την Κ.Υ.Α 29809/2-6-2015, για την πρόσβαση των κρατουμένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πολύ πρόσφατα ψηφίστηκε ο Ν. 4512/2018 (άρθ. 31), που προβλέπει την ίδρυση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΔΙΕΚ και για αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, και τμημάτων ελληνομάθειας σε κάθε Κ.Κ.. Τα προβλεπόμενα ωστόσο εφαρμόστηκαν σε πολύ περιορισμένη κλίμακα. Επιπλέον όταν τέθηκε σε ισχύ ο Σωφρονιστικός Κώδικας (1999), δεν είχαν ιδρυθεί ακόμη τα Σ.Δ.Ε. Κ.Κ., επομένως πρέπει να τροποποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνεται υπόψη η ύπαρξη και λειτουργία τους εντός των Καταστημάτων, όπως και όλων των άλλων εκπαιδευτικών δομών. Τέλος πρέπει να επισημανθεί και ο ρόλος του διοικητικού αλλά κυρίως του σωφρονιστικού προσωπικού, που δύναται να αποτελέσει μοχλό ώθησης των εγκλείστων προς την εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, για να μην παραμείνει η εκπαίδευση στη φυλακή προνόμιο για λίγους, οφείλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να συντονίσουν τις προσπάθειές τους προς την κατεύθυνση της επέκτασης και στήριξης όχι μόνο των ΣΔΕ, αλλά συνολικά του θεσμού της σωφρονιστικής εκπαίδευσης.

### 6.2.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα που διενεργήθηκε υπήρξαν αρκετές δυσκολίες όσον αφορά την υλοποίησή της, λόγω ατυχών συγκυριών. Η αρχική πρόθεση της γράφουσας ήταν να πραγματοποιηθεί με ερωτηματολόγια και για τους εκπαιδευτικούς και για τους εκπαιδευόμενους στα τρία Σ.Δ.Ε. Κ.Κ. Για την διεξαγωγή τους απαιτείται άδεια από το Υ.ΠΑΙ.Θ και το Υπουργείο ΠΡΟ.ΠΟ. αντίστοιχα. Οι συνθήκες πανδημίας και η αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών μονάδων αφενός επιβράδυνε τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, και αφετέρου απέκλεισε κάθε δυνατότητα επικοινωνίας με τους κρατούμενους. Έτσι κατ'ανάγκη η έρευνα περιορίστηκε μόνο στην ομάδα των εκπαιδευτικών, ένα πολύ μικρό πληθυσμό, δεδομένου ότι υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν. Αυτό το γεγονός νομοτελειακά αποκλείει τη γενίκευση των παρατηρήσεων και των τάσεων που διαπιστώθηκαν, αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη σύνθεση μιας εικόνας που να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Cohen et al., 2008). Επιπλέον παρά την προσπάθεια που καταβλήθηκε στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι κατά το δυνατόν άρτιο, υπήρχαν περιθώρια βελτίωσής του στο περιεχόμενο και τη διατύπωση των ερωτημάτων.

### 6.2.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να αναδείξει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των κρατουμένων που παρέχεται από τα ΣΔΕ Κ.Κ. Βέβαια, λόγω του περιορισμένου δείγματος δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ενόψει αυτού μια μεταγενέστερη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, που να περιλαμβάνει όλα τα ΣΔΕ Κ.Κ., και αυξημένο αριθμό συμμετεχόντων, θα οδηγούσε σε πιο έγκυρα και γενικεύσιμα συμπεράσματα. Θα μπορούσε επίσης να διεξαχθεί εκ παραλλήλου σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους και να συνδυάσει ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η διευρυμένη συμμετοχή στελεχών των υπηρεσιών και των φορέων που εμπλέκονται στην υλοποίηση του θεσμού των ΣΔΕ στα σωφρονιστικά καταστήματα, συνεισφέροντας έτσι σε μια πιο ευρεία θεώρηση και συνεργασία, σε επίπεδο σχεδιασμού και λειτουργίας αυτών των σχολείων.

Γενικότερα όσον αφορά τη σωφρονιστική εκπαίδευση, θα μπορούσε μελλοντικά να διερευνηθεί η σχέση της με τη μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη, μέσα στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της αναζήτησης και υιοθέτησης καλών πρακτικών, μια συγκριτική αξιολόγηση της εκπαίδευσης των κρατουμένων στην Ελλάδα και σε άλλες

ευρωπαϊκές χώρες, τόσο στα ΣΔΕ, όσο και με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, θα συνέβαλε στο να καταστεί αυτή πιο αποτελεσματική.

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση στα σωφρονιστικά ιδρύματα, αναδεικνύεται σε ελκυστικό ερευνητικό πεδίο με μεγάλη δυναμική. Η αναμφισβήτητη αξία της εκπαίδευσης των κρατουμένων, καθιστά απαραίτητη τη συνεχή προσπάθεια διερεύνησης όλων των πτυχών της, και ανάδειξης του κομβικού ρόλου της στην κοινωνική και εργασιακή επανένταξη των αποφυλακισμένων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανάγνου, Ευ. & Βεργίδης, Δ. (2008). Οι στρατηγικές δράσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τεύχος 13. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνιάδου, Θ. (2014). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα: το παράδειγμα λειτουργίας των ΣΔΕ φυλακών και το στυλ ηγεσίας αυτών των σχολείων* (Master's thesis).

Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2010). *Προδιάγραφες σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθηνά: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.), Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Βεκρής, Λ.(2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή, στο Βεκρής, Λ. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΓΒΔΜ-ΙΔΕΚΕ (Δεύτερη έκδοση), σ. 15-26.

Βεργίδου Α., Βεργίδης Δ., Υφαντή Α.(2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες Αγωγής*, 2 ,169-186.

Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ευ. & Παπαϊωάννου, Β. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατουμένων. Μια μελέτη περίπτωσης». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος»*. Τομ.4, Τεύχος 2, ISSN2241-4576.

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Λ., Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατούμενων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, (σσ. 61-92). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Βερνάρδος, Α. (2018). *Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ Σωφρονιστικών Καταστημάτων. Η περίπτωση των Φυλακών Αγιάς*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Τ. ΙΙΙ. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙΣ

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι. , Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. *Εκπαιδευτικές μέθοδοι. Ομάδα εκπαιδευομένων. Τόμος Δ*, (σ. 299-313)

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Δημητρέλου, Ε. (2019). *Τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των φυλακισμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται ή θα ήθελαν οι φυλακισμένοι να υλοποιηθούν στις φυλακές της Άμφισσας και του Μαλανδρινού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο., & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου 2006*. 199-204. Βόλος: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2011). Εκπαίδευση και συμβουλευτική κρατουμένων. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων». Θεσσαλονίκη, 24-26/6/2011. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 471-482.

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ, Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ

Downes, P., (2018). 6 τρόποι βελτίωσης της πρόσβασης των φυλακισμένων στην εκπαίδευση στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε στις 25/9/2020 από:

<https://epale.ec.europa.eu/el/blog/6-ways-improve-prisoners-access-education-europe>

Δρίλλια, Ο. (2018). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις φυλακές. Μελέτη περίπτωσης: Κίνητρα, Εμπόδια, Μετασχηματισμοί των εκπ/μένων στις Φυλακές Κορυδαλλού*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ζυγογιάννη, Σ. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης μεταναστών κρατουμένων: η περίπτωση του προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας «Οδυσσέας» στον Ελαιώνα Θηβών*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θεμελή, Ο. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: 2η Διδακτική ενότητα: Διεργασία ομάδας: Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ. / Γ.Γ.Δ.Β.Μ. / Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κελλίδου, Ο. (2011). *Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενηλίκων κρατουμένων στην Ελλάδα*. Τελική εργασία. Εθνική Σχολή Δημόσιας



Διοίκησης. Ανακτήθηκε στις 2/5/2018 Από:  
[http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies\\_esdd/21/13/1572.pdf](http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/21/13/1572.pdf)

Κόκκοβα, Ε. (2015). *Το προφίλ των εκπαιδευτικών των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού Θεσσαλονίκης και η σύνδεσή του με τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Αλ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. τ. Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κωστή, Κ., (2016). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα για τρόφιμους σωφρονιστικών ιδρυμάτων, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε κοινωνικούς χώρους και φορείς*. Σημειώσεις μαθήματος

Λάλος, Γ.,(2011). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτών ενηλίκων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μία μελέτη περίπτωσης των Σ.Δ.Ε Θεσσαλίας. Τρίκαλα: Εκδόσεις λογείον.

Λανδρίση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου* (Doctoral dissertation).

Λεκαδίτη, Β. (2012). *Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σ.Δ.Ε. των καταστημάτων κράτησης στην Ελλάδα*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λιναρδάτου, Χ., & Μανούσου. Ευ. (2014). Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατουμένων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας. *The Journal for Open and Distance education and educational technology*. 10, 49-68 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9811>.

Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε

μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαρμαρινός, Γ. & Τ. Βερβενιώτη (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: από την κοινωνική εκπαίδευση στον κοινωνικό γραμματισμό. Στο *Δια βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ-ΓΓΕΕ: 105-115.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο *J. Mezirow & συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μόσχος, Γ.(2002). Το θέατρο ως εργαλείο για το άνοιγμα δρόμων αυτογνωσίας και επικοινωνίας σε νέους κρατούμενους. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στη Εκπαίδευση- Δεκέμβριος 2001*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχιμο.

Μπαρμπάκος, Α. (2016). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) των Σωφρονιστικών Καταστημάτων Κράτησης Λάρισας και Γρεβενών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

Μπαρμπαρούσης, Φ. (2018). *Η επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καταστήματα κράτησης ενηλίκων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Νικολακάκος, Ν. (2015). *Μία μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατούμενων του Καταστήματος Κράτησης Πάτρας στο παράρτημα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Οικονόμου, Ε.(2018). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντός των Καταστημάτων Κράτησης: Διερεύνηση των θεσμικών εμποδίων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία τους*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παντελέρη, Α. (2014). *Οι απόψεις των ευπαθών κοινωνικών ομάδων για τα προγράμματα εκπαίδευσής τους: Η περίπτωση του ΣΔΕ στις Φυλακές Διαβατών*. (Master's thesis). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πανούσης, Γ. (2013). Η κοινωνική επανένταξη ως αυτοτελές δικαίωμα των κρατούμενων Επάνοδος. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από: <http://www.epanodos.org.gr/documents/243366/0/praktika+synedriou+epanodou-Read.pdf/b11d6839-c050-4048-9c8d-fc0c53187f46>

Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η εκπαίδευση των κρατούμενων: Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Παπαϊωάννου, Β., Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατούμενων. Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 4(2), σσ. 41-60.

Πέτσας, Ι. (2017). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατούμενων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατούμενων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σολομώντος – Κουντούρη, Ο., Χατζηποφή, Π., & Βασιλείου, Ε. (2013). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των νεαρών κρατούμενων στο τμήμα των Κεντρικών Φυλακών Κύπρου. Έρευνα και Αναφορά*.

Τζάτσης, Π. (2018). *Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κρατούμενων. Μελέτη περίπτωσης στο ΣΔΕ των Φυλακών Χανίων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Τσιμπουκλή, Α. (2010). Δυναμική της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α.(Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α. (2005). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο: Καραλής, Θ., Κόκκος, Α., Κουτούζης, Μ., Κουτσονίκος, Γ. & Τσιμπουκλή, Α. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. τόμ. Δ΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών. 2η διδακτική ενότητα. Διεργασία ομάδας - Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από [https://www.scribd.com/document/191696512/ENOTHTA-2\\_στις\\_9/12/2017](https://www.scribd.com/document/191696512/ENOTHTA-2_στις_9/12/2017).

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Τουλούμη, Αικ. (2016). *Εκπαίδευση στη φυλακή: κίνητρα μάθησης, εμπόδια και ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων σε σωφρονιστικά καταστήματα. Η περίπτωση των κρατουμένων του Σ.Δ.Ε. γυναικείων φυλακών Ελαιώνα Θηβών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: εκδόσεις Ράππα

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

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. -ΓΓΔΒΜ - ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου, Ε. (2010α). Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Βεκρής, Λευτέρης & Ελένη Χοντολίδου. *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 75-80.

Χοντολίδου, Ε. (2010β). Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Βεκρής, Λευτέρης & Ελένη Χοντολίδου. *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 35-40.

Χρόνη, Α. (2018). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή ενηλίκων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής άσκησής του*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Τυπωθήτω: Αθήνα.

Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Aiello, B. L., & Duffy-Comparone, E. (2017), I Never Thought I Could Accomplish Something Like This: The Success and Struggle of Teaching College Courses in Jail. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(2), 6.

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

Aos, S., Miller, M. G., & Drake, E. (2006). *Evidence-based adult corrections programs: What works and what does not*. Washington State Institute for Public Policy.

Bannon, S. (2014). Why Do They Do It. Motivations of Educators in Correctional Facilities. *St. Louis University Public Law Review*, 33(2), 301-315.

Batiuk, M.E., Lahm, K. F., McKeever, M., Wilcox, N., & Wilcox, P. (2005). Disentangling the effects of correctional education: Are current policies misguided? An event history analysis. *Criminal justice*, 5(1), 55-74. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1466802505050979>

Bayliss, P., & Hughes, S. (2008). Teachers and instructors in prisons. In J. Bennett, B. Crewe, & A. Wahidin (Ed.), *Understanding prison staff*. New York: Willan Publishing.

Bazos, A., & Hausman J. (2004). *Correctional education as a crime control program*. UCLA School of Public Policy and Social Research, Department of policy. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <https://www.prisonlegalnews.org/media/publications/Correctional%20Education%20as%20a%20Crime%20Control%20Program%2C%20Bazos%20and%20Hausman%2C%202004.pdf>

Behan, C. (2007). Context, creativity and critical reflection: Education in correctional institutions, *Journal of Correctional Education*, 58(2), pp. 157-169.

Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), pp. 20-31 Centre for Criminological Research, University of Sheffield, England.

Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal D. A., Solomon, A. L., Lindahl N. (2009). *From the Classroom to the Community: Exploring the Role of Education During Incarceration and Reentry*. Washington, DC: The Urban Institute Justice Policy Center, John Jay College of Criminal Justice.

Carr, B. A. (2001). *Behind the fences: A phenomenological study of the lived experience of a prison classroom teacher* (Doctoral dissertation, Texas Tech University). Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/18311>

Carter M.J., & Russell K.J. (2005). What is the worth of recreation? Results from a country jail study. *Corr Today*, 91, 81-83.

Cho, R.M, & Tyler, J.H (2010). Does prison-based adult basic education improve post-release outcomes for male prisoners in Florida? *Crime and Delinquency* 59(7), pp. 975–1005.

Chr Breivik, P. (2010). E-learning in prison – *The Norwegian IFI system In Workshop A5: e-Learning platforms and Distance learning*. Budapest: European Conference on Prison Education.

Clark, D. (1991). *Analysis of Return Rates of Inmate College Program Participants*. New York State, Unpublished Study.

Cooke, D. J., Baldwin, P. J. & Howison, J. (1990). *Psychology in prisons*. London, Routledge.

Costelloe, A. (2014a). Prison Education: Principles, Policies and Provision. Στο Czerwinski, T., König, E. and Zaichenko, T. (Eds.). *Youth and Adult Education in Prisons. International Perspectives in Adult Education (IPE)*, No 69,pp.8-14. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από: [https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte\\_Bilder\\_und\\_Dokumente/Materialien/IPE/IPE\\_69\\_eng\\_web.pdf#page=10](https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_69_eng_web.pdf#page=10)

Costelloe, A., & Langelid, T. (2011). *Prison Education and Training in Europe—A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation*. Directorate General for Education and Culture, European Commission, *EAC*, 19, pp 06-130. <https://www.ncjrs.gov/App/AbstractDB/AbstractDBDetails.aspx?id=260873>

Costelloe, A., Langelid, T. & Wilson, A. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*.

Costelloe, A. and Warner, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics, *London Review of Education*, 12(2), pp.175-183.

Costelloe, A., & Warner, K. (2008). Beyond offending behaviour: The wider perspectives of adult education and the European prison rules. In R. Wright, (Eds.), *In the borderlands: Learning to teach in prisons and alternative settings*, 3rd edition.

San Bernardino, California State University.  
[http://www.epea.org/images/kwa/Kevin Warner Anne Costello Chapter XII .pdf](http://www.epea.org/images/kwa/Kevin_Warner_Anne_Costello_Chapter_XII.pdf)

Council of Europe (1990). *Recommendation No. R (89) 12*. Strasbourg.

Crayton, A., Neusteter, S. R. (2008). The Current State of Correctional Education. *Paper presented at the Reentry Roundtable on Education*, John Jay College of Criminal Justice, March 31, New York.

DelliCarpini, M. (2008). Creating communities of professional practice in the correctional education classroom, *Journal of Correctional Education*, 59(3), pp.219-230.

Diseth, Å., Eikeland, O. J., Manger, T., & Hetland, H. (2008). Education of prison inmates: course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 201-214. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803610801>

Downes, D. and Hansen, K. (2006), *Welfare and Punishment: The Relationship Between Welfare Spending and Imprisonment*. (Briefing No. 2). London: Crime and Society Foundation. Ανάκτηση στις 10/8/2020 από <https://www.prisonpolicy.org/scans/csf/WelfareandPunishmentembargo.pdf>

Duwe, G., & Clark, V. (2014). The effects of prison-based educational programming on recidivism and employment. *The Prison Journal*, 94(4), pp.454-478.

Duguid, S. (2000). *Can Prisons Work? The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. Toronto: University of Toronto Press.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.

Ellison, M., Szifris, K., Horan, R., & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128.



Esperian, J. (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61(3), 316-334.

European Commission (2013). *Prison Education and Training in Europe*. Current State- of-Play and Challenges. Brussels

European Commission (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Directorate General for Education and Culture.

European Commission (2001). *Second Chance Schools. The results of a european pilot project*. Italy: European Communities.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480332.pdf>

Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D.& Upegui, P. (2001). *Changing minds: The impact of college in a maximum security prison*. City University of New York. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από [https://www.prisonpolicy.org/scans/changing\\_minds.pdf](https://www.prisonpolicy.org/scans/changing_minds.pdf)

Foucault, M. (1989). *Foucault live: Interviews, 1961-1984* (S. Lotringer, Edit). New York: Semiotext(e)

Frey, J. H., & Delaney, T. (1996). The role of leisure participation in prison: A report from consumers. *Journal of Offender Rehabilitation*, 23(1-2), 79-89.

Gaes, G. G. (2008). The impact of prison education programs on post-release outcomes, *Reentry Roundtable on Education*, John Jay College of Criminal Justice, March, 31 New York. Ανακτήθηκε στις 10/8/2020 από [http://www.antoniocasella.eu/nume/Gaes\\_2008.pdf](http://www.antoniocasella.eu/nume/Gaes_2008.pdf)

Garland, D. (2001a). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. The University of Chicago Press, USA.

Gehring, T., & Wright, R. (2006). The case for reflective practice in alternative and correctional education. *Wisdom in Education*, 2(1).  
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol2/iss1/9/>

Gerber, J., & Fritsch, E. J. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22(1-2), pp. 119-142.

Hagan J. (1989). Role and significance of sport/recreation in penal system. *Prison Service Journal*, 75, 9-11.

Hammerschick, W. (2010). Report on e-learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education (Version 1.0), *Learning Infrastructure for Correctional Services*.

Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional populations*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs.

Hayes, M., L. (1995). *Prison Suicide: An Overview and Guide to Prevention*. Mansfield Massachusetts: National Center on Institutions and Alternatives.

Hobler, B. (1999). Correctional education: Now and in the future. *Journal of Correctional Education*, 50, pp. 102-105.

Hrabowski, F., & Robbi, J. (2002). The Benefits of Correctional Education *Journal of Correctional Education*, 53(3), 96-99. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/41971084?seq=1>

Hughes, E. (2000). An Inside View: Prisoners' Letters on Education. In Wilson, D., and Reuss, A. (Eds.), *Prisoner Education* (pp. 138-157). UK: Waterside Press

Hurkmans, G., & Gillijns, E. (2012). Mentoring teachers in prison education – Experiences in three correctional facilities in Belgium. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2215 – 2218. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.188

Jeanes, J., McDonald, J., & Simonot, M. (2009). Conflicting demands in prison education and the need for context-specific, specialist training for prison educators: an account of the work of the Initial Teacher Training project for teachers and instructors in London prisons and offender learning. *Teaching in Lifelong Learning*, 1(1).

Johnson, L. R. (2015). *Offenders' perceptions of correctional education programmes in the correctional facilities of Tshwane* (Doctoral dissertation). University of South Africa.

Jurich, S., Casper, M., & Hull, K.A. (2001). Training correctional educators: A needs assessment study. *Journal of Correctional Education*, 52(1)

Kim, R.H, Clark, D (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach. *Journal of Criminal Justice* 41(3), pp. 196–204.

Knowles, M. (1973), *The Modern Practice of Adult Education –Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Langelid, T., Maki, M., Raundrup, K., Svensson, S. (2009). *Nordic Prison Education: A lifelong perspective*. Copenhagen: TemaNord

Lawrence, S., Mears, D. P., Dubin, G., & Travis, J. (2002). *The practice and promise of prison programming*. Washington: Urban Institute, Justice Policy Center.

Linden, R., & Perry, L. (1983). The effectiveness of prison education programs. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 6(4), pp.43-57.

Linden, R and Perry, L. (2008). *The Effectiveness of Prison Education Programs*. Department of Sociology, USA, University of Manitoba.

Lipton, D. S., R. Martinson, and J. Wilks. (1975), *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Valuation Studies*. New York, Praeger Press.

Lukacova, S., Lukac, M., Lukac, E., Pirohova, I., & Hartmannova, L. (2018). Prison Education in Slovakia from the Teacher's Perspective. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), pp.63-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191265.pdf>

MacGuinness, P. (2000). Dealing With Time: Factors that Influence Prisoners to Participate in Prison Education Programmes. In Wilson, D., and Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education* (pp. 84- 105). UK: Waterside Press.

Magos, K. (2014). Reflections behind bars. Transformative learning inside the prison. In D. Andritsakou, & L. West, (Eds), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*, ESREA & Hellenic Adult Education Association, June 27th – 29<sup>th</sup> Athens, (pp. 209-219). Greece. Ανακτήθηκε από [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45459740/V.GALATA\\_2014\\_Opportunities\\_and\\_Constraints\\_of\\_Transformative\\_Learning.pdf?1462743763=&response](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45459740/V.GALATA_2014_Opportunities_and_Constraints_of_Transformative_Learning.pdf?1462743763=&response)

Macmurray, J. (2012). Learning to be human. *Oxford Review of Education*, 38(6), pp. 661-674. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2012.745958?journalCode=core20>

Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, pp.22–54

Maryland DLLR, MSDE & Transition Council (2008). *Recommendation resulting from a review of Maryland's correctional education system*. Review report. Northstar. Ανακτήθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.3827&rep=rep1&type=pdf>

Mears, D., Aron, L. (2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institut.

Morgan, R., Liebling, A. (2007). Imprisonment: an expanding scene. In M. Maguire, R. Morgan, R. Reiner (eds.), *The Oxford Handbook of Criminology*. pp. 1100-1138. Oxford: Oxford University Press.

Muñoz, V. (2009). *The Right to education of persons in detention. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. United Nations Human Rights Council. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:23424>

Nahmad-Williams, L. D. (2011). *'The Cinderella Service': Teaching in Prisons and Young Offender Institutions in England and Wales* (Doctoral dissertation). University of Leicester.

Nordic Council of Ministers(2005). *Nordic Prison Education: A lifelong learning perspective*, Copenhagen :TemaNord

Norwegian Ministry of Education and Research(2004-2005). *Education and Training in the Correctional Services: Another Spring. Short Version of Report no.27 to the Storting (2004-2005)*.

O'Grady, E. (2017). Learning to be More Human: Perspectives of Respect by Young Irish People in Prison. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1).

Papaioannou, V., Anagnou, E. (2019). Present and Future Benefits for Adult Inmate Trainees in Greek Prisons. In: *Education Quarterly Reviews*, 2,(2), pp.357-372. DOI: 10.31014/aior.1993.02.02.68

Papaioannou, V., and Anagnou, Ev. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees, In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.3, No.1, 10-22.

Papaioannou, V., Anagnou, Ev. & Vergidis, D. (2016), Inmates' Adult Education in Greece. A Case Study, *International Education Studies*, 9(10). ISSN 1913-9020.

Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator. *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23.

Paup, E. G. (1995). *Teachers' Roles in the Classroom Adopting and Adapting to the Paradox of Education within a Prison Institution*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art* (Vol. 4). Getty Publications.

Pettit, M. & Kroth, M. (2011). Educational services in Swedish prisons: successful programs of academic and vocational teaching. *Criminal Justice Studies: A Critical*

*Journal of Crime, Law and Society*, 24 (3), 215-226.  
doi:10.1080/1478601X.2011.592725

Rand Corporation (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adult* (Lois M. Davis, Robert Bozick, Jennifer L. Steele, Jessica Saunders, Jeremy N. V. Miles)  
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/wie/vol2/iss1/9/>

Reagan, M.V. and Stoughton, D.M. (1976). *A Descriptive Overview of Correctional Education in the American Prison System*. Metuchen, NJ: The Scarecrow Press, Inc: Metuchen.

Recommendation No. R (2006)2 of the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies

Reuss, A. (2000 [2012]). The Researcher' s Tale. In Wilson & Reuss (eds). *Prison Education. Stories of Change and Transformation* (pp.25-48). London: Waterside Press.

Reuss, A., & Wilson, D. (2000 [2012]). The Way Forward. In Wilson & Reuss (eds). *Prison (er) Education. Stories of Change and Transformation* (pp. 172 – 182). London: Waterside Press.

Roth, P. M. (2006). *Prisons and prison systems: A Global Encyclopedia*, United States of America: Greenwood Publishing Group

Rothman, D. and Morris, N. (1998). *The History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*. New York: Oxford University Press

Ryan, T. A. (1995). Correctional education: Past is a prologue to the future. *Journal of Correctional Education*, 46, 60-65.

Ryan, T. A. & McCabe, K.A. (1994). Mandatory vs voluntary prison education and academic achievement. *The Prison Journal*, 74, 450-461.

Salane, F. (2008). *Distance education in prisons: an educational right or a privilege? The case of student inmates*. Université Paris Descartes: CERLIS

Saul, B., Kinley, D. and Mowbray, J. (2014). *The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: Commentary, Cases, and Materials*. United Kingdom: Oxford University Press

Sayko, Á. (2005). *The making of a prison teacher: A phenomenological journey through lived experiences of correctional educators* (Doctoral Thesis). University of Maryland, USA. Ανακτήθηκε στις 12-8-2020 από <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/2481/1/umi-umd-2354.pdf>.

Schuller, T. (2009). *Crime and lifelong learning. IFLL Thematic paper 5*. England and Wales: National Institute of Adult Continuing Education. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/Crimeand-Lifelong-Learning-Thematic-Paper-5.pdf>

Seashore, M. J., Haberfeld, S., Irwin, J., & Baker, K. (1976). *Prisoner education: Project NewGate and other college programs*. New York: Praeger Publishers

Szifris, K., Fox, C., & Bradbury, A. (2018). A Realist Model of Prison Education, Growth and Desistance: A New Theory. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 41-62.

Steurer, S. J., & Smith, L. G. (2003). *Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study*. Executive Summary. <http://dpscs.md.gov/publicinfo/publications/pdfs/three-state-recidivism-study-summary.pdf>

Sykes, G. (1958). *The Society of Captives: A study of Maximum Security Prison*. Princeton: Princeton University Press

Tzatsis, P., Anagnou, Ev., Valkanos, E., and Fragkoulis, I. (2019). The Challenges of the Inmates' Adult Educator. A Greek Case Study. In: *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 377-385.

Tewksbury, R., & Stengel, K.M. (2006). Assessing correctional education programs: the student's perspective. *The journal of correctional education*. 57 (1), 13-26.

Ubah, C.E. (2005). An Examination of Academic, Policy and Social Considerations of Correctional Education and Offender Recidivism: Lessons for 21st Century Criminology. *Justice Policy Journal*, 2(2). Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από

[http://www.antonioacasella.eu/nume/Ubah\\_2005.pdf](http://www.antonioacasella.eu/nume/Ubah_2005.pdf)

UK House of Commons Education and Skills Committee (2004-2005). *Prison education*. (7th report). Volume 1, London.

Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297-305.

Wilson, D. B., C. A. Gallagher, and D. L. Mackenzie. (2000). A Meta-Analysis of Corrections Based Education, Vocation, and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), 347–368.

Wright, R. (2014). Identities, education and reentry (Part one of two): Identities and performative spaces. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1 (1), 32-41.

Wright, R. (2005a). A Going to teach in prisons: Culture shock. *Journal of Correctional Education*, 56 (1), 19-38.

Wright, R. (2005b). Teacher burnout and toxic cultures in alternative school prison settings. *The journal of juvenile court, community, and alternative school administrators of California*, 18, 44-54. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <http://ccsesa.org/wp-content/uploads/2016/05/JCCASAC-Journal-2005.pdf> .

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης & Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ)

[www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias](http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias)

Δίκτυο Ευρωδίκη/ΕΑΚΕΑ. «Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του».

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el) [Ανακτήθηκε στις 20/8/2020]

Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ)

[www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/σχολεία-δεύτερης-ευκαιρίας](http://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/σχολεία-δεύτερης-ευκαιρίας)



Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη

[http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo\\_content&perform=view&id=7055&Itemid=696&lang=GR](http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=7055&Itemid=696&lang=GR)

ΕΡΑΛΕ – Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη

<https://epale.ec.europa.eu/el/blog/6-ways-improve-prisoners-access-education-europe>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΣΔΕ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ έρευνα που αφορά τους εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης και τις απόψεις τους για την παρεχόμενη εκπαίδευση στη φυλακή. Η δική σας συμμετοχή κρίνεται απαραίτητη και παρακαλώ για τη συνεργασία σας. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωσή τους απαιτεί μόνο λίγα λεπτά.

Ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας.

#### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ/ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παρακαλώ να βάλετε Χ στο αντίστοιχο κουτάκι:

Φύλο: Άντρας  Γυναίκα

Ηλικία: ≤30  31-40  41-50  50 και άνω

#### Επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### Επιμόρφωση

Επιμόρφωση στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων: Ναι  Όχι

Πιστοποίηση στην εκπαίδευση ενηλίκων: Ναι  Όχι

**Εκπαιδευτική προϋπηρεσία**

Συνολική προϋπηρεσία(έτη/μήνες) : .....

Προϋπηρεσία στα ΣΔΕ Κ.Κ. (έτη/μήνες).....

Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η  Ωρομίσθιος/α 

Ποιο γραμματισμό διδάσκετε στο ΣΔΕ;

.....

**Β.ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

1. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να εργαστείτε σε ΣΔΕ Κ.Κ.; Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απάντηση

. 1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Βιοποριστικοί /οικονομικοί λόγοι					
Περιορισμένες εργασιακές επιλογές στο αντικείμενό μου					
Σχετικές σπουδές/κατάρτιση					
Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη φυλακή					
Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ					
Οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης στα ΣΔΕ					
Άλλος λόγος. Ποιος;					

2. Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνουν το διδακτικό/ εκπαιδευτικό σας έργο:

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Υποδομή / υλικοτεχνικός εξοπλισμός					
Προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων					

Συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στη διάρκεια του μαθήματος					
Δυσκολίες των εκπαιδευομένων στην κατανόηση της γλώσσας					
Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους					
Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς					
Έλλειψη εμπειρίας/επιμόρφωσης					
Αίσθημα ανασφάλειας στο χώρο του σχολείου					
Η συνεργασία με τη Σωφρονιστική Υπηρεσία/Διοίκηση του Καταστήματος					
Οι περιορισμοί που θέτει το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Κ.Κ.					
Άλλος λόγος. Ποιος;					

#### Γ.ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

5. Παρακαλώ απαντήστε βάζοντας στο κουτάκι τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Αρκετά	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
Η φοίτηση στο ΣΔΕ συμβάλλει στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευομένων					
Το σχολείο δίνει νόημα στο νεκρό χρόνο του εγκλεισμού					
Οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες διευκολύνουν την καθημερινότητα της φυλακής					
Το σχολικό κλίμα δημιουργεί συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων					
Η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών στη φυλακή					
Η εμπειρία της φοίτησης στο ΣΔΕ δημιουργεί κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών μετά την αποφυλάκιση					
Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ενισχύει την					

αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων					
Το απολυτήριο του ΣΔΕ αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας					
Η φοίτηση συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον					
Η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία ανοίγει νέους ορίζοντες στους εκπαιδευόμενους					
Η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία παρέχει εφόδια για την επιστροφή στην κοινωνία					

#### Δ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ Κ.Κ.

6.Μετά την αποφοίτηση από το Σ.Δ.Ε ποιες εκπαιδευτικές δομές πιστεύετε ότι πρέπει να λειτουργούν στα Κ.Κ. με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων;

.....

.

7.Υπάρχει κάποιος γραμματισμός, γνωστικό αντικείμενο, ή δραστηριότητα που θεωρείτε ότι μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ που λειτουργούν στα Κ.Κ.;

.....