

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ.
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:
ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)
(ΕΜΠΟΔΙΑ, ΚΙΝΗΤΡΑ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ)»

Θεώνη Κούλα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

LIFELONG LEARNING IN DETENTION CENTERS
CASE STUDY: THE SECOND CHANCE SCHOOLS
(OBSTACLES, MOTIVATIONS, LEARNERS'
PERCEPTIONS)

By
Theoni Koula

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, June 2022

Στην οικογένειά μου

**Η Δια Βίου Μάθηση στα
Καταστήματα Κράτησης.**

**Μελέτη περίπτωσης:
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
(ΣΔΕ)**

(Εμπόδια, Κίνητρα, Αντιλήψεις Εκπαιδευομένων)



Περίληψη

Η έρευνα, που διεξάγεται γύρω από τη δια βίου μάθηση εντός των Καταστημάτων Κράτησης έχει δείξει μια θετική συσχέτιση των ευκαιριών εκπαίδευσης με την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αποφυγή της υποτροπής στη παραβατικότητα. Από αυτήν την άποψη, οι ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και συνέχιση των σπουδών εντός των φυλακών αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της μετέπειτα κοινωνικής ένταξης των κρατουμένων. Στην Ελλάδα, η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας έρχεται να ενισχύσει αυτήν ακριβώς την ένταξη και να δώσει μια ευκαιρία για εφοδιασμό των βασικών γνώσεων γύρω από την εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία εξετάζει το βαθμό επιρροής αυτών των σχολείων στους κρατούμενους και αποτυπώνει τις δικές τους απόψεις σχετικά με τα οφέλη και τα εμπόδια, που αναδύονται από τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Καταστήματα Κράτησης, ένταξη, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Abstract

Research on lifelong learning in Detention Centers has shown a positive correlation between education opportunities and the elimination of social exclusion and the prevention of recidivism. In this respect, opportunities for acquiring knowledge and continuing their studies in prisons are an important part of the prisoners' subsequent social integration. In Greece, the case of Second Chance Schools comes to strengthen this integration and to give an opportunity to supply the basic knowledge around education. This paper examines the degree of influence of these schools on detainees and reflects their own views on the benefits and obstacles that arise from their participation in such an education program.

Keywords: Lifelong learning, Adult Education, Detention Centers, inclusion, Second Chance Schools

Περιεχόμενα

1.Εισαγωγή	8
2. Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	9
2.1 Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης	9
2.2 Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	10
2.3 Το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	11
3. Κρατούμενοι και εκπαιδευτική πραγματικότητα	13
3.1 Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση	13
3.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των φυλακών	15
3.2.1 Άρση κοινωνικού αποκλεισμού και αποφυγή υποτροπής	15
3.2.2 Αποκατάσταση και ανάπτυξη ψυχικής υγείας	18
3.3 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων κρατουμένων	21
3.4 Κίνητρα συμμετοχής κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα	23
3.4.1 Παράγοντες επιρροής	24
3.5 Εμπόδια και δυσκολίες συμμετοχής κρατουμένων στην εκπαίδευση	27
3.6 Ο θεσμός των ΣΔΕ στο πλαίσιο των φυλακών	30
3.7 Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων στα καταστήματα κράτησης	32
4. Η σημασία διερεύνησης του θέματος της εργασίας	34
5. Βασικοί στόχοι της εργασίας	35
6. Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	35
7. Μεθοδολογία	36
7.1 Χρονικό έρευνας	36
7.2 Στατιστική Ανάλυση	36
7.3 Δημογραφικά Στοιχεία	38
7.4 Εκπαίδευση, Κίνητρα και Εμπόδια	45
7.5 Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων	58
8. Συμπεράσματα	65
9. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	66
10. Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις	67
11. Βιβλιογραφικές αναφορές	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	76

1.Εισαγωγή

Σήμερα, περίπου 11 εκατομμύρια άνθρωποι βρίσκονται σε ποινικά ιδρύματα, παγκοσμίως, αριθμός, που αυξάνεται συνεχώς. Με τις φυλακές να είναι συχνά υπερπλήρεις, τα σωφρονιστικά συστήματα σε όλο τον κόσμο βρίσκονται σε σημείο κρίσης και δεν μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση στο επίπεδο που απαιτείται από τα διεθνή πρότυπα. Η εκπαίδευση, ωστόσο, είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, του οποίου οι κρατούμενοι δεν πρέπει να στερούνται. Ο αντίκτυπος και η δύναμη της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι αναμφισβήτητη. Η εκπαίδευση στη φυλακή μπορεί να προσφέρει στους κρατούμενους την ευκαιρία να μάθουν νέες δεξιότητες και να τους δώσει μια ανανεωμένη αίσθηση του σκοπού (UNESCO, 2021). Όταν τα άτομα μπαίνουν στη φυλακή, περίπου τα δύο πέμπτα δεν έχουν πτυχίο γυμνασίου ή απολυτήριο γενικής εκπαίδευσης (Duwe & Clark, 2014). Με πρόσφατα στοιχεία που δείχνουν ότι το 12% των ενηλίκων δεν έχουν πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό αυτό για τους κρατούμενους είναι πάνω από τρεις φορές υψηλότερο. Αλλά η διαφορά μεταξύ των κρατουμένων και του υπόλοιπου πληθυσμού φαίνεται να είναι ακόμη μεγαλύτερη για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα έχουν δείξει ότι η ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου συνδέεται με τη λιγότερη ανεργία και τις υψηλότερες αποδοχές, όταν αυτά τα άτομα αποφυλακιστούν (Duwe, 2018).

Σε πολλά σωφρονιστικά συστήματα, η εκπαίδευση υποστηρίζεται ως ένα από τα βασικά στοιχεία στη διαδικασία της αλλαγής και του μετασχηματισμού ενός κρατούμενου. Για να συνδεθεί η έννοια της εκπαίδευσης στη φυλακή με την έννοια της αποκατάστασης, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί μέρος και μια μορφή αυτής. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι μεταξύ άλλων η κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής της εγκληματικότητας, ο προβληματισμός σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την τιμωρία, καθώς και τις ταξικές και οικονομικές αδικίες. Σε αυτόν το κριτικό προβληματισμό βασίζονται και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης (Behan, 2014). Στον Ελλαδικό χώρο, η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σήμανε την αρχή της παροχής ευκαιριών απασχόλησης σε άτομα, τα οποία δεν είχαν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν το βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης τους. Το θέμα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα Κέντρα Κράτησης, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση

στις φυλακές θεωρείται ως ένα από τα μέσα, που προάγουν την εκ νέου κοινωνικοποίηση του ατόμου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, αυξάνοντας παράλληλα την πιθανότητα κοινωνικής και επαγγελματικής επανένταξης μετά την αποφυλάκιση (Stoumprou & Raïkou, 2021).

2. Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1 Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της, ταχέως μεταβαλλόμενης, οικονομίας της γνώσης σημαίνουν ότι οι άνθρωποι χρειάζονται αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, για να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη ζωή, τόσο στην εργασία τους, όσο και στην ιδιωτική τους ζωή. Σήμερα, υπάρχει μια ολοένα και πιο σημαντική βασική δεξιότητα, στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό σύμπαν: η ικανότητα μάθησης και προσαρμογής στις νέες απαραίτητες δεξιότητες και η κατάρτιση (Laal, 2010). Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης έχει προσελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον εδώ και αρκετά χρόνια. Αποτελεί μια συνεχή, εθελοντική και αυτό-παρακινούμενη απόκτηση γνώσεων, είτε για ιδιωτικούς είτε για επαγγελματικούς σκοπούς. Το νόημά της μπορεί να αποτυπωθεί από διάφορες οπτικές γωνίες. Μπορεί να έχει ατομικούς σκοπούς όπως η απασχολησιμότητα και η κοινωνική ένταξη, οργανωτικούς όπως η ανταπόκριση σε ένα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον ή απόκτηση περισσότερο ελκυστικών εργασιακών ικανοτήτων και κοινωνικούς όπως το δικαίωμα να είναι κάποιος συνεχώς ενημερωμένος, όντας ενεργός πολίτης μιας κοινωνίας (Cronholm, 2021).

Οι αλλαγές και οι καινοτομίες στον κόσμο απαιτούν από τα άτομα να εξελίσσονται συνεχώς, γεγονός, που έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη για Δια Βίου Μάθηση σε όλη την κοινωνία. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι χρειάζονται Δια Βίου Μάθηση για να ενημερώνονται για τις αλλαγές στον κόσμο, να διατηρούν την επαγγελματική και πνευματική τους ανάπτυξη και να βελτιώσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες σε διάφορους τομείς (Latagan, 2011). Η Δια Βίου Μάθηση αναγνωρίζει ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στην παιδική ηλικία ή στην τάξη, αλλά λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής και σε ποικίλες καταστάσεις. Τα τελευταία πενήντα χρόνια, η συνεχής επιστημονική και τεχνολογική καινοτομία και

αλλαγή είχαν βαθιά επίδραση στις μαθησιακές ανάγκες και στυλ. Η Δια Βίου Μάθηση είναι το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει οι άνθρωποι σήμερα μέσα από τις εμπειρίες στον τομέα της εκπαίδευσης (Ates & Alsai, 2012).

2.2 Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή κάθε ατόμου, προκειμένου να οργανώσει τη ζωή του με κατάλληλο τρόπο. Επιπλέον, είναι ευρέως γνωστό ότι η εκπαίδευση είναι μια κορυφαία έννοια που διευκολύνει την ανάπτυξη όλων των πτυχών της κοινωνίας και ανοίγει το δρόμο για να επιτευχθεί αυτό. Η εκπαίδευση ορίζεται ως «η διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς» με τους πιο γενικούς και απλούς όρους της (Kaplan, 2016). Η έννοια της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» έχει προσδιοριστεί από την UNESCO ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα βελτιώνουν τις αρχικές τους γνώσεις και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο την αλλαγή των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό των στάσεων, αντιλήψεων και της γενικότερης προσωπικής τους ανάπτυξης, απέναντι στις απαιτήσεις της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας (Κόκκος κ.α., 2021). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης από αυτή των παιδιών, καθώς σε αυτή οι ενήλικες εμπλέκονται σε συνεχείς δραστηριότητες, στοχεύοντας από τον βασικό αλφαριθμητισμό έως και την προσωπική ολοκλήρωση. Πολλές φορές συγχέεται με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης, όπου η μάθηση εκτιμάται ανεξαρτήτως ηλικίας και αποκτάται συνεχώς. Ωστόσο αυτοί οι δύο όροι διαφοροποιούνται, ακόμα και αν ο ένας αποτελεί μέρος του άλλου.

Η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα, που απευθύνονται σε ενήλικους μεγαλύτερης, κυρίως, ηλικίας, οι οποίοι παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης ή κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, με σκοπό, όχι αποκλειστικά, να εκπαιδευτούν σε κάτι, ως συνέχεια της τυπικής τους εκπαίδευσης, αλλά να καλύψουν το ενδιαφέρον τους σε μια θεματική ενότητα, ή να καταρτιστούν σε κάτι, το οποίο ορίζεται από τις απαιτήσεις της κοινωνίας, όπως π.χ. η χρήση της τεχνολογίας. Στην ουσία, μέσα από αυτά τα προγράμματα, οι ενήλικες αποκτούν μια κοινωνική εμπειρία και γνώσεις, οι οποίες διευκολύνουν τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους (Κατσίμπρας & Γκελαμέρης, 2018). Περισσότερες από τις μισές χώρες, ανά τον κόσμο, έρχονται να

συμφωνήσουν στο γεγονός ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται να έχει επίδραση στην απασχολησιμότητα. Ακόμη περισσότερο, φαίνεται να παίζει έναν αναπόφευκτο ρόλο σε μελλοντικές προκλήσεις όπως οι τεχνολογικές αλλαγές, η περιβαλλοντική βιωσιμότητα, η απασχόληση, η μετανάστευση και η κοινωνική ανισότητα. Σύμφωνα με διαφορετικές μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να επωφελούνται από την συμμετοχή τους σε προγράμματα και δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς μπορεί να αποτελέσει μοχλό για την αύξηση του ποσοστού κοινωνικής ένταξης μεταξύ των ευάλωτων πολιτών. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αποκτούν καλύτερη θέση στην κοινωνία, αποκτώντας καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες, φαίνεται να είναι πιο δραστήριοι στο κοντινό τους περιβάλλον, είναι λιγότερο απομονωμένοι και δείχνουν να είναι πιο διεκδικητικοί. Επίσης, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, βιώνουν προσωπική ανάπτυξη και έχουν καλύτερες επαφές με άλλους (de Greef, 2019).

Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια βαθιά ριζωμένη πεποίθηση ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει προσωπική, οικονομική και κοινωνική αξία. Αυτή η αξία μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες: στον εκπαιδευόμενο, σε άλλα ιδιωτικά συμφέροντα, όπως ένας τρέχων ή μελλοντικός εργοδότης ή/και στην κοινωνία, γενικότερα. Εν ολίγοις, τα άτομα, οι εργοδότες και οι κυβερνήσεις επενδύουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με την προσδοκία ότι υπάρχουν διάφορα οφέλη, που μπορεί να αποκτηθούν (Schuller & Desjardins, 2011). Μια ακόμα εστίαση σε αυτά τα οφέλη αφορά στην προσωπική ανάπτυξη και ψυχική ευημερία των συμμετεχόντων. Σε μια σημαντική έρευνα, ο John Field (2009) ανέφερε ότι: *«με κάποια σιγουριά η τρέχουσα βάση αποδεικτικών στοιχείων δείχνει ξεκάθαρα ότι η μάθηση επηρεάζει θετικά την ευημερία»*.

2.3 Το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Προς αυτή την κατεύθυνση του επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας ενός ατόμου μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Συγκεκριμένα, τα ΣΔΕ δημιουργήθηκαν για τα άτομα εκείνα, τα οποία εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και δύναται να επιστρέψουν ως ενήλικες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σχεδιάστηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση πριν από δύο δεκαετίες, έτσι ώστε τα κράτη μέλη να μπορέσουν να αντισταθμίσουν τις συνέπειες των ποσοστών εγκατάλειψης των μαθητών και να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό

αποκλεισμό. Αποτελούν ένα μέτρο θετικής διάκρισης για την αντιμετώπιση των συνεπειών της εγκατάλειψης των μαθητών και ο κύριος στόχος τους είναι η κοινωνική επανένταξη και η απασχόληση (Kirrianos & Mourgos, 2020). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τους μαθητές θεωρείται σημαντικό προσωπικό και κοινωνικό πρόβλημα, καθώς συνδέεται με την οικονομική κατάσταση του ατόμου, την υγεία και ευημερία του, την οικονομική κατάσταση της χώρας, καθώς και την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2016). Τα κράτη και οι υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν θέσει ως προτεραιότητα τη δραστική μείωση του φαινομένου της εγκατάλειψης των μαθητών, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, που είναι απαραίτητο για την άσκηση όλων των άλλων δικαιωμάτων (UNESCO, 2016). Η πιο προφανής και μακροπρόθεσμη συνέπεια της εγκατάλειψης των φοιτητών αφορά τη δυσκολία εισόδου στην αγορά εργασίας και τις χαμηλές επαγγελματικές και οικονομικές προοπτικές. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, συνήθως, δυσκολεύονται να βρουν επικερδή απασχόληση. Ακόμη και όταν μπορούν να βρουν μια εργασιακή απασχόληση, αυτή θα χαρακτηρίζεται από κακές εργασιακές συνθήκες (Vallejo & Dooly, 2013). Οι συνέπειες της εγκατάλειψης του σχολείου δεν περιορίζονται μόνο στο άτομο. Αφορούν την κοινωνία γενικότερα. Υποστηρίζεται ότι, όχι μόνο η εγκατάλειψη των μαθητών αυξάνει τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά αποτελεί, επίσης, εμπόδιο στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών και στην απασχόληση (European Commission, 2016).

Στον Ελλαδικό χώρο, η θεσμοθέτησή τους έγινε το 1997, με τον Νόμο 2525/1997 (άρθρο 5, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α΄) να αναφέρει, σχετικά με τη λειτουργία τους τα εξής: α) η φοίτηση αφορά άτομα άνω των 18 ετών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιο ηλικιακό όριο, β) μέσα στα σχολεία πραγματοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, γ) μετά το πέρας της φοίτησης, χορηγείται στους εκπαιδευόμενους απολυτήριο Γυμνασίου και δ) η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία έχει ταχύρρυθμο χαρακτήρα (Βεργίδου κ.α., 2018). Η εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας έχει ως προτεραιότητα την ενίσχυση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων μαθητών, ωθώντας τους να αναλάβουν ευθύνες και να εκπληρώσουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, που αντιστοιχούν στην ηλικία του ενήλικου εκπαιδευόμενου, όπως ο ρόλος του γονέα, του μαθητή, του πολίτη, του υπαλλήλου κ.λπ. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΣΔΕ διαφέρει από αυτό της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας, το περιεχόμενο

και την αξιολόγηση των καταρτιζόμενων. Το αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζει στην απόκτηση βασικών προσόντων και δεξιοτήτων, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και προσφέρει στους ενήλικους την ευκαιρία να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Bitsakos, 2021). Συγκεκριμένα, μέσα σε ένα πλαίσιο σύνδεσης με την τοπική κοινωνία και τις παρεχόμενες υπηρεσίες αυτής, τα ΣΔΕ αξιοποιούν όλη τη διαθέσιμη εμπειρία και γνώση, ωθώντας τους εκπαιδευόμενους στην κριτική σκέψη, ανάλυση και σύνθεση, με σκοπό τη δημιουργία νέων ιδεών και εξέλιξης της κοινωνίας. Βασικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών αποτελεί η ευελιξία στη μάθηση, με την απαίτηση νέων μορφών διδακτικής προσέγγισης, όπως η χρήση εργαστηρίων, μεθόδων σχεδίων δράσης (πρότζεκτ), ομαδικές εργασίες, διαθεματικές ενότητες έρευνας και εξατομίκευση διδασκαλίας (Μάνθου, 2017).

3. Κρατούμενοι και εκπαιδευτική πραγματικότητα

3.1 Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση

Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δηλώνει: *«Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση»*. Ομοίως, το άρθρο 2 του πρωτοκόλλου αριθ. 1 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης του 1952 για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών λέει: *«Κανένα άτομο δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση»*. Κάθε ένα συνεπάγεται ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και κατάρτιση ισχύει για όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων, επομένως, όλων των ατόμων, και αυτών που βρίσκονται στη φυλακή. Η υπεράσπιση του δικαιώματος των κρατουμένων στην εκπαίδευση επικαλείται τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να προάγει ένα προσωπικό, κοινωνικό ή οικονομικό αγαθό - προοπτικές απασχόλησης, για παράδειγμα, ή επανένταξη στην κοινωνία (Vorhaus, 2014).

Η πεποίθηση ότι η φυλάκιση δεν πρέπει να χρησιμεύει μόνο για τον σκοπό της απομόνωσης επικίνδυνων ανθρώπων από την κοινωνία, αλλά πρέπει, επίσης, να ενισχύει την εκπαίδευση για να βοηθήσει στην επανένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία, ξεκίνησε τον 19ο αιώνα. Με άλλα λόγια, πιστεύεται ότι η φυλακή οφείλει να έχει έναν περισσότερο ανθρωπιστικό σκοπό για να δώσει την ευκαιρία στους κρατούμενους να αποκατασταθούν και να μεταρρυθμιστούν. Η εκπαίδευση

είναι ένας βασικός παράγοντας, που συμβάλλει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, παρέχοντας την ευκαιρία στους κρατούμενους να αλλάξουν τις προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις, ακόμη και να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις (Giannoukos & Armaos, 2016). Φυσικά, ο σκοπός της εκπαίδευσης των κρατουμένων δεν γίνεται αντιληπτός από όλους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης των κρατουμένων είναι να μειώσει την καταστροφική επίδραση, που έχει η φυλάκιση στους κρατούμενους, άλλοι ότι η φυλακή οφείλει να έχει έναν μετασχηματιστικό ρόλο, ενώ κάποιοι αναφέρουν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάζει τους κρατούμενους για επαγγελματική αποκατάσταση και απασχόληση μετά την έκτιση της ποινής (Tzatsis et al., 2019).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει μεγάλη αξία και πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τους ίδιους τους κρατούμενους, αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Σύμφωνα με τους Tewksbury και Stengel (2006), η εκπαίδευση των κρατουμένων οδηγεί σε αυξημένη αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, η ερευνά τους σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων σε προγράμματα εκπαίδευσης, ανέδειξε ότι το πιο διαδεδομένο κίνητρο για τους μαθητές, είτε συμμετέχουν σε κάποιο ακαδημαϊκό είτε σε κάποιο επαγγελματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, είναι να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές- κρατούμενοι είναι ιδιαίτερα πιθανό να το αναφέρουν ως κίνητρο, καθώς όχι μόνο αποκτούν βασικές γνώσεις, αλλά και ειδικές, αυξάνοντας τις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκισή τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε κάθε λόγο συμμετοχής, το θεμέλιο για τη συμμετοχή είναι να νιώθουν θετικά για την ικανότητά τους να βελτιώσουν τον εαυτό τους καθώς και τη θέση τους στην κοινωνία. Οι συμμετέχοντες, τόσο σε ακαδημαϊκά όσο και σε επαγγελματικά προγράμματα, ανέφεραν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης ότι θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα. Αυτή η αυτοπεποίθηση στην ικανότητα επιτυχίας μπορεί, με τη σειρά της, να ενισχύσει σημαντικά την ικανότητά τους να αποφύγουν την εκ νέου φυλάκιση. Έτσι, οι πιθανότητες επαγγελματικής απασχόλησης των κρατουμένων είναι 13% υψηλότερες για όσους έχουν παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη φυλακή σε σύγκριση με εκείνους που δεν παρακολούθησαν.

3.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των φυλακών

Πολλή βιβλιογραφία έχει απεικονίσει ότι η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα στις φυλακές, σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ένας κρατούμενος μπορεί να μετατραπεί σε μαθητή. Οι Crewe et al. (2014) αναφέρθηκαν σε αυτόν τον χώρο, ως μια «ζώνη συναισθημάτων», ένα από τα πολλά μέρη φροντίδας, μέσα σε μια φυλακή, που επιτρέπει στους κρατούμενους να δείξουν τα συναισθήματά τους και να έχουν κάποια ανάπαυλα, προσωρινά, προτού επιστρέψουν στην «πραγματικότητα της φυλάκισης» στην πτέρυγα. Η εκπαίδευση στη φυλακή, σε οποιοδήποτε επίπεδο, θα μπορούσε να προσφέρει στους κρατούμενους περισσότερες επιλογές και έλεγχο. Οι κρατούμενοι, που αναζητούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες σε μια φυλακή, έχουν μεγάλη ανάγκη να αναδιαμορφώσουν την κατανόησή τους για τις εμπειρίες της ζωής τους και να διακρίνουν μια νέα γραμμή δράσης μετά την αποφυλάκισή τους (Rosmilawati et al., 2019). Οι φυλακές θα πρέπει να είναι ένα περιβάλλον για όσους κρατούνται. που να επιτρέπει τη θετική αλλαγή και την ανθρώπινη ικανότητα (Muñoz, 2009). Η υποστήριξη των κρατουμένων για να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αποτελεί σημαντικό σκαλοπάτι στο ταξίδι τους προς την αποκατάσταση και την επανένταξη στην κοινωνία. Ενώ βρίσκεται στη φυλακή, η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια πηγή ελπίδας και φιλοδοξιών για το μέλλον, καθώς και έναν σκόπιμο τρόπο χρήσης της ποινής του κρατουμένου, όπως π.χ. η μείωση της ποινής (Hawley et al., 2013).

3.2.1 Άρση κοινωνικού αποκλεισμού και αποφυγή υποτροπής

Συμπεραίνεται, επομένως, ότι ο καταλυτικός ρόλος της εκπαίδευσης εντός των φυλακών αφορά σε τρεις σημαντικούς παράγοντες: στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στην αποφυγή της υποτροπής και στη γενικότερη αποκατάσταση. Γενικά, η κοινωνική ένταξη περιγράφεται σε αντίθεση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος έχει κατά κύριο λόγο ευθυγραμμιστεί με τη φτώχεια και τα μειονεκτήματα των ανθρώπων, που ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει οριστεί κυρίως από την έλλειψη συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα. Αντίθετα, η κοινωνική ένταξη συνεπάγεται την πλήρη συμμετοχή των πολιτών στις κοινωνικές δραστηριότητες (Cocquyt et al., 2017). Η έρευνα των de Greef et al. (2014), σε δείγμα ενηλίκων από ευάλωτες κοινωνικές

ομάδες, αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βιώνουν αύξηση της κοινωνικής ένταξης μετά τη συμμετοχή τους σε μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 41% των συμμετεχόντων αντιλήφθηκε αύξηση στη συμμετοχή και την κοινωνική σύνδεση. Οι De Greef et al. (2014) διαπίστωσαν ότι ομάδες με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται διαφορές στον ρυθμό αύξησης της κοινωνικής ένταξης: οι μη γηγενείς αναφέρουν υψηλότερες αυξήσεις, όσον αφορά την έξοδο και τη συνάντηση με ανθρώπους. Ενήλικες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αναφέρουν, επίσης, πιο θετικές αλλαγές στην κοινωνική τους ένταξη.

Αναφορικά με την ευάλωτη ομάδα των κρατουμένων σε φυλακές και τις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης, ο Pastore (2018), σε άρθρο του αναφέρει τα οφέλη της συμμετοχής σε Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εντός των φυλακών σε Ισπανία και Ιταλία. Και στις δύο χώρες, η μεταχείριση των κρατουμένων από το σωφρονιστικό σύστημα βασίζεται στην επανεκπαίδευση και την επανακοινωνικοποίηση. Το άρθρο δείχνει ότι η εξαιρετική φύση της σύγκλισης φυλακής και πανεπιστημίου μπορεί να είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους μετριασμού της καταστροφικής φύσης της φυλάκισης και ένα επικοδομητικό στοιχείο, που μπορεί να ανυψώσει τους κρατούμενους πάνω από τους εαυτούς τους και, επίσης, να ανυψώσει το ίδρυμα και αυτούς που το διοικούν, σε κάθε επίπεδο. Η εκπαίδευση στη φυλακή είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα εργαλείο αλλαγής. Είναι επιτακτική από μόνη της, προκειμένου να καταστεί εφικτή η κοινωνική ένταξη και να έχει αξία η έννοια του σωφρονισμού. Η ενθάρρυνση των κρατουμένων να συμμετέχουν σε πανεπιστημιακά προγράμματα υπενθυμίζει σε όλους ότι μια διαφορετική κουλτούρα τιμωρίας είναι εφικτή, αλλάζοντας και τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των κρατουμένων, στη ζωή μετά την αποφυλάκιση. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Huaiquián Billeke (2021) είχε ως στόχο να εξετάσει τις διαστάσεις κοινωνικής επανένταξης των νέων μεταξύ 19 και 29 ετών, οι οποίοι κρατούνται σε φυλακές στη Χιλή και παρακολουθούν προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τη στιγμή, που σε ένα σωφρονιστικό σύστημα η εκπαίδευση, και όχι η τιμωρία, αποτελεί προτεραιότητα, ειδικά για τους νέους κρατούμενους, τότε η επιτυχημένη κοινωνική επανένταξη θεωρείται δεδομένη. Η αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων μελέτης για τους έγκλειστους νέους απαιτεί τη δέσμευση όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού κέντρου, ξεπερνώντας τα εμπόδια που δίνει η ίδια η κοινωνία. Η εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, μπορεί να έχει ένα οικονομικό

κόστος, ωστόσο δε θεωρείται μεγαλύτερο από το κοινωνικό κόστος, που επιφέρει το έγκλημα και η πιθανότητα υποτροπής, μετά την αποφυλάκιση.

Η υποτροπή αναφέρεται σε μια επανάληψη της εγκληματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, συχνά αφού λάβει κυρώσεις ή υποβληθεί σε κάποια μορφή παρέμβασης για ένα προηγούμενο έγκλημα (Bucar Rucman, 2019). Η αντιμετώπιση της πρόκλησης της επανάληψης της παράβασης είναι κεντρικής σημασίας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, που απευθύνονται σε κρατούμενους. Οι στατιστικές δείχνουν ότι το 60% των παραβατών επαναλαμβάνει το αδίκημα εντός δύο ετών, μετά την αποφυλάκιση. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό το πρόβλημα περιλαμβάνουν αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές και προϋπάρχοντα ζητήματα περιορισμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης, που υπήρχαν πριν από την διάπραξη του αδικήματος. Οι τρόφιμοι που συμμετείχαν σε προγράμματα σωφρονιστικής εκπαίδευσης είχαν 43% χαμηλότερες πιθανότητες υποτροπής από εκείνους που δεν συμμετείχαν. Αυτό μεταφράζεται σε μείωση του κινδύνου υποτροπής κατά δεκατρείς (13) ποσοστιαίες μονάδες. Μπορεί επίσης να βελτιώσει τις πιθανότητές τους να βρουν εργασία μετά την αποφυλάκιση. Οι πιθανότητες απόκτησης εργασίας μετά την αποφυλάκιση μεταξύ των κρατουμένων που συμμετείχαν στη σωφρονιστική εκπαίδευση ήταν 13% υψηλότερες από τις πιθανότητες για εκείνους που δεν συμμετείχαν στη σωφρονιστική εκπαίδευση (Crabbe, 2016).

Υπάρχει πληθώρα ερευνών, που υποστηρίζουν τη θεωρία ότι η εκπαίδευση μειώνει την υποτροπή. Η εκπαίδευση είναι η διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης ή η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, πεποιθήσεων και συνηθειών. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την κύρια αιτία εγκληματικότητας και υποτροπής, που είναι η ανεργία. Η ανεργία καταπολεμάται με προσόντα, που προέρχονται από την εκπαίδευση. Τα υψηλότερα μορφωτικά επίπεδα συνδέονται με υψηλότερη απόδοση στην αγορά εργασίας, η οποία καταπολεμά το χαμηλό εισόδημα. Η εκπαίδευση στη φυλακή, επομένως, είναι σημαντική για τη μείωση του ποσοστού υποτροπής (Magee, 2021). Πολλοί ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι η σωφρονιστική εκπαίδευση, συχνά, περιλαμβάνει διάφορα προγράμματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις του μορφωτικού επιπέδου μεταξύ των κρατουμένων έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για πολλά προγράμματα, που εξυπηρετούν τους υποψήφιους κρατούμενους. Σύμφωνα με τους Steurer et al. (2010), η εκπαίδευση έχει τρεις στόχους—να παρέχει προστασία, ασφάλεια και

αποκατάσταση—και αυτοί οι στόχοι είναι «όλο το φάσμα των σωφρονιστικών υπηρεσιών». Αυτή η ομοιότητα στόχων είναι που προσφέρει τις περισσότερες ελπίδες για την αποκατάσταση των κρατουμένων. Αυτοί οι στόχοι, μέσα από τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης, τείνουν να διατηρήσουν τη κοινωνία προστατευμένη από παραβάτες, να ασφαλίσουν τους κοινωνικούς θεσμούς και να δημιουργήσουν λειτουργικά και παραγωγικά μέλη μιας κοινωνίας, τα οποία θα μείνουν μακριά από συμπεριφορές υποτροπής στο έγκλημα. Η χρήση της εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη των στόχων των διορθώσεων επιτρέπει τη χρήση της ως εργαλείο (Hall, 2015).

Με βάση τα ανωτέρω, διαπιστώνεται ότι η βιβλιογραφία για την εγκληματολογική έρευνα μπορεί να χωριστεί σε δύο κύριες κατηγορίες: την εστίαση στον αρνητικό αντίκτυπο της τιμωρίας και την εστίαση στην αποκατάσταση και την προοπτική της θετικής εγκληματολογίας (Ronel & Segev, 2014). Η εγκληματολογική βιβλιογραφία έχει προσπαθήσει να υποδείξει τους παράγοντες που ωθούν τους κρατούμενους στο έγκλημα και τα μέτρα, που μπορούν να αντιμετωπίσουν την υποτροπή. Διάφορες μελέτες έχουν συζητήσει τη συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων παρεμβάσεων αποκατάστασης και των μέτρων, που μειώνουν αποτελεσματικά την υποτροπή. Υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν εξετάσει εάν η επαγγελματική κατάρτιση έχει μειώσει τον αριθμό των υποτροπών. Το συνολικό συμπέρασμα από αυτές τις μελέτες είναι ότι η επαγγελματική κατάρτιση οδηγεί σε στενότερη σύνδεση με την κοινωνία και συνεπώς μειώνει την υποτροπή (Tønseth & Bergsland, 2019).

3.2.2 Αποκατάσταση και ανάπτυξη ψυχικής υγείας

Η αποκατάσταση είναι μια πολύ αμφισβητούμενη και διαφορούμενη έννοια στον τομέα της εγκληματολογίας και μπορεί να γίνει κατανοητή τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα (Vanstone, 2020). Σε γενικές γραμμές, μπορεί να νοηθεί ως μια διαδικασία που βοηθά ένα άτομο να προσαρμοστεί ξανά στην κοινωνία ή να επαναφέρει κάποιον σε μια προηγούμενη θέση. Η εμπειρία της φυλάκισης, συχνά, συνυπάρχει μεταξύ παραγόντων όπως το εκπαιδευτικό μειονέκτημα, η ανισότητα στην υγεία, η ανεργία, ο εθισμός, η οικογενειακή κατάρρευση και η φτώχεια, και τείνουν να είναι ελάχιστοι οι άνθρωποι στη φυλακή, που μπορούν να εξοικειωθούν επωφελώς (Higgins & Bourke, 2017). Ένα διορθωτικό μοντέλο αποκατάστασης,

βασισμένο στην εκπαίδευση, τείνει να υιοθετεί μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, η οποία τοποθετεί τον επαγγελματία αποκατάστασης ως τον ειδικό, τον οποίο το άτομο στη φυλακή πρέπει να ακούσει και να μάθει. Ωστόσο, αυτή η σχέση θεωρείται αμφίδρομη, προκειμένου η έννοια της αποκατάστασης να έχει ουσιαστικό χαρακτήρα για τον κρατούμενο. Με άλλα λόγια, ο ειδικός ή ο εκπαιδευτής θα πρέπει να λάβει υπόψιν τις ανάγκες του κρατουμένου, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις, οι περισσότεροι έχουν βιώσει την αποξένωση και τον αποκλεισμό. Οπότε και η προσέγγισή τους είναι δύσκολη, εάν δε γίνει εξατομικευμένα (Higgins, 2021). Σημαντική έρευνα έχει εντοπίσει πολλά διαφορετικά στοιχεία, που απαιτούνται για την επιτυχή αποκατάσταση. Έχουν επιχειρηθεί διάφορες παρεμβάσεις για να τεθούν οι κρατούμενοι στο σωστό δρόμο μετά την αποφυλάκισή τους. Υπάρχει συναίνεση σχετικά με τη σημασία της απασχόλησης, της απαλλαγής από προβλήματα χρέους και ναρκωτικών, αλλά και την απόκτηση βοήθειας για την ψυχική και σωματική υγεία (Tønseth & Bergsland, 2019).

Αναφορικά με το τελευταίο, οι κρατούμενοι θεωρούνται ένας από τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς σε προβλήματα ψυχικής υγείας (Tarolla et al., 2002). Μελέτες έχουν αναφέρει ότι ο επιπολασμός αυτών των προβλημάτων είναι πέντε έως δέκα φορές υψηλότερος μεταξύ των κρατουμένων, σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό, σε διάφορες διεθνείς μελέτες (Awofeso, 2010). Το 40% έως 90% των κρατουμένων πάσχουν από, τουλάχιστον, ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας, ενώ οι τάσεις αυτοκτονίας μπορεί να είναι δέκα φορές υψηλότερες μεταξύ αυτής της ομάδας σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (Constantino et al., 2016). Ειδικά οι νεαροί κρατούμενοι μπορεί να έχουν πέντε φορές περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας από τους ενήλικους κρατούμενους, με τα πιο συνηθισμένα να είναι το άγχος, η κατάθλιψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Gonçalves et al., 2017). Ο αυξημένος κίνδυνος προβλημάτων ψυχικής υγείας στις φυλακές συνδέεται συνήθως με παράγοντες πριν από τη φυλάκιση, αλλά και με παράγοντες, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, και που μπορεί, επίσης, να παίζουν ρόλο. Για παράδειγμα, η έλλειψη δεξιοτήτων ζωής έχει σημειωθεί ως ένας από τους κύριους λόγους που οδηγούν σε φυλάκιση. Κατά τη φυλάκιση, οι πιθανότητες ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα το άτομο να γίνεται ακόμη πιο ευάλωτο. Οι δεξιότητες ζωής αναφέρονται στις ικανότητες κάποιου να προσαρμόζεται συναισθηματικά και συμπεριφορικά σε διαφορετικές

καταστάσεις ζωής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις (Jordaan et al., 2018).

Όταν οι νέοι δεν διαθέτουν ικανότητες δεξιοτήτων ζωής, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε συμπεριφορές ανάληψης κινδύνου ή/και εγκληματικές δραστηριότητες και ως συνέπεια, να φυλακίζονται (Al-Rousan et al., 2017). Μέσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους κρατούμενους, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει αναπτύξει ένα γενικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δεξιοτήτων ζωής για να προάγει βασικές δεξιότητες για τη ψυχική και κοινωνική ευημερία μεταξύ των εφήβων. Το πρόγραμμα βασίζεται σε μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η βασική προσωπική διαχείριση, η κοινωνική διαχείριση και η διαχείριση θυμού, η διαπροσωπική επικοινωνία και η υγιής λήψη αποφάσεων (WHO, 2020). Τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής έχουν προσαρμοστεί και εφαρμόζονται στο πλαίσιο των φυλακών, ιδίως μεταξύ νεαρών κρατούμενων. Η βελτίωση των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να βοηθήσει τους κρατούμενους στην αλλαγή ανθυγιεινών σκέψεων και μοτίβων διάθεσης (αίσθημα κατάθλιψης, άγχους, κ.λπ.), καθώς και σε συμπεριφορές ανάληψης κινδύνου όπως ο καβγάς και η χρήση ναρκωτικών. Η κατάλληλη εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής μπορεί, επίσης, να βοηθήσει τους νεαρούς κρατούμενους να ενισχύσουν την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις προκλήσεις της φυλάκισης αλλά και να μπορούν να προσαρμοστούν επιτυχώς στην περίοδο μετά την αποφυλάκιση, ενισχύοντας την αποκατάσταση και τη κοινωνική ένταξη (Pat et al., 2021).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο για την αποκατάσταση, που σχετίζεται με τη ψυχική υγεία, αποτελεί η έννοια του αυτό-στιγματισμού. Τα στιγματισμένα άτομα εκτίθενται σε διάχυτα στερεότυπα για την ομάδα τους, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την αυτοαντίληψή τους. Το αυτοστίγμα αποτελεί μια διαδικασία, μέσω της οποίας εσωτερικεύονται τα αρνητικά στερεότυπα που το κάθε άτομο πιστεύει ότι αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τον εαυτό του. Το αυτοστίγμα θεωρείται δυσπροσαρμοστικό, καθώς συνδέεται με ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική δυσπροσαρμογή σε πολυάριθμες στιγματισμένες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των παραβατών και των κρατούμενων (Moore et al., 2018). Ο βαθμός στιγματισμού που εσωτερικεύουν τα άτομα είναι σημαντικός, επειδή επηρεάζει την ικανότητά τους να επανενταχθούν στην κοινωνία μετά από καταδίκη και φυλάκιση. Όσο περισσότερο αισθάνονται σαν απόκληροι, τόσο

λιγότερο πιθανό είναι να επιδιώξουν κοινωνικές ευκαιρίες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη ζωή τους.

Η έρευνα των Evans et al. (2017), επιχείρησε να αναδείξει το πώς η εκπαίδευση που λαμβάνεται κατά τη διάρκεια της φυλάκισης επηρεάζει την εμπειρία του στίγματος και τον βαθμό στον οποίο τα στιγματισμένα άτομα έχουν τη δυνατότητα να το αμφισβητήσουν. Το δείγμα αποτέλεσε ένα σύνολο 18 πρώην κρατουμένων, οι οποίοι, κατά τον εγκλεισμό τους, παρακολούθησαν εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι σε βάθος συνεντεύξεις παρείχαν μια εικόνα για τις επιπτώσεις που έχει ο εγκλεισμός στο αυτοστίγμα, καθώς και τις ενδυναμωτικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της συνέντευξης δείχνουν ότι η ζωή στη φυλακή και η μετάβαση στο να γίνει κάποιος κρατούμενος βλάπτει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση και ότι η εκπαίδευση ενθαρρύνει μια κριτική προοπτική, που μπορεί να αμφισβητήσει το στίγμα μιας εγκληματικής ταμπέλας. Το αυτοστίγμα, που αντιμετωπίζουν τα πρώην έγκλειστα άτομα είναι προβληματικό, γιατί για το κάθε άτομο μπορεί να γίνει μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Schomerus et al., 2011). Όσοι ορίζουν την ταυτότητά τους ως εγκληματίες είναι πιο πιθανό να ενεργούν σύμφωνα με την εγκληματική συμπεριφορά, ακόμα και μετά την αποφυλάκιση. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να επιδιορθώσει τα εμπόδια που δημιουργούνται από μια καταδίκη και τον εγκλεισμό, αλλά είναι ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους πρώην έγκλειστους πέρα από την παροχή γνώσης. Μειώνοντας το αυτοστίγμα και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να ξεπεράσουν κοινωνικά και προσωπικά ελλείμματα και να επιδιώξουν στόχους χωρίς τα εσωτερικά εμπόδια που δημιουργεί ο αυτοστιγματισμός.

3.3 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων κρατουμένων

Οι έγκλειστοι άνδρες και γυναίκες αντιμετωπίζουν τρομακτικά εκπαιδευτικά και οικονομικά εμπόδια, τόσο πριν όσο και μετά την έκτιση της ποινής φυλάκισης. Οι έγκλειστοι ενήλικοι περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως λιγότερο καλά μορφωμένοι και με λιγότερες εργασιακές δεξιότητες και ευκαιρίες από τον γενικό πληθυσμό. Οι προκλήσεις υγείας είναι ένα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι έγκλειστοι ενήλικοι. Το 2003, το 15% τόσο του γενικού όσο και

του έγκλειστου πληθυσμού ενηλίκων ανέφερε μέτρια ή κακή υγεία. Οι ενήλικοι, που αναφέρουν διαγνώσεις μαθησιακών δυσκολιών υπερεκπροσωπούνται στις φυλακές με εκτιμήσεις που κυμαίνονται έως και 26%, πολύ υψηλότερο από ό,τι στο γενικό πληθυσμό. Μεταξύ των φυλακισμένων ενηλίκων, που αναγνωρίστηκε ότι έχουν χαμηλές δεξιότητες σε προγράμματα σωφρονιστικής εκπαίδευσης, το 50% αναφέρει ότι έχει μαθησιακή δυσκολία ή θυμάται ότι έλαβε υπηρεσίες ειδικής αγωγής στο σχολείο (Brazzell et al., 2009).

Οι βασικές πληροφορίες, σχετικά με τις αξιολογημένες δεξιότητες των έγκλειστων ενηλίκων με χαμηλές δεξιότητες σε εθνικό επίπεδο ξεκίνησαν με την Διεθνή Έρευνα Γραμματισμού Ενηλίκων (NALS) το 1992, η οποία έδειξε χαμηλά ποσοστά γραμματισμού σε βασικές γνωστικές θεματικές ενότητες και μεγάλο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, μια ξεχωριστή μελέτη αναφέρθηκε σε ενήλικες που φυλακίστηκαν σε τρεις πολιτείες. Τουλάχιστον το 62% των συμμετεχόντων στη μελέτη σωφρονιστικής εκπαίδευσης δεν ολοκλήρωσαν το γυμνάσιο. Αυτοί οι συμμετέχοντες κρατούμενοι εξετάστηκαν και τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι είχαν κατά μέσο όρο δεξιότητες ανάγνωσης, μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας (Patterson, 2018). Έτσι, ενώ στο γενικό πληθυσμό, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, ανά τα χρόνια, είναι πολλές, για την ομάδα των κρατουμένων, αυτές οι εμπειρίες είναι περιορισμένες και συνήθως αρνητικού χαρακτήρα. Αυτό, όπως είναι σαφές, δημιουργεί μια επιφύλαξη απέναντι στην οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαιδευτική προσέγγιση, εντός των φυλακών. Τα προβλήματα, επίσης, που δημιουργούνται από τη χρήση ουσιών ή την ύπαρξη έντονων ψυχικών προβλημάτων, ακόμα και μιας χαμηλής αυτοεκτίμησης, λόγω του στίγματος, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν, επίσης, στοιχεία που συνοδεύουν ένα κρατούμενο και τον ακολουθούν στην συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δημητρούλη κ.α., 2010).

Συνοψίζοντας, σε γενικές γραμμές, αν και ο πληθυσμός των φυλακών είναι ετερογενής, οι έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των κρατουμένων και είναι τα εξής (Giannoukos & Armaos, 2016):

- 🚧 Οι κρατούμενοι έχουν γενικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.
- 🚧 Ένα υψηλό ποσοστό κρατουμένων δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση λόγω αρνητικών προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών.

- ✚ Πολλοί από τους κρατούμενους έχουν μαθησιακές δυσκολίες.
- ✚ Πολλοί κρατούμενοι προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες, των οποίων ένα μέλος βρίσκεται ή βρισκόταν στη φυλακή.
- ✚ Οι περισσότεροι υπολείπονται εργασιακής εμπειρίας στο παρελθόν ή έχουν εργαστεί, κάτω από κακές εργασιακές συνθήκες.
- ✚ Ένα υψηλό ποσοστό κρατουμένων έχει ιστορικό κατάχρησης ουσιών.
- ✚ Πολλοί από τους κρατούμενους έχουν προβλήματα ψυχικής υγείας.
- ✚ Έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και έντονα συναισθήματα αποτυχίας και άγχους .

3.4 Κίνητρα συμμετοχής κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των φυλακών, όπως αναφέρθηκαν και ανωτέρω, είναι εκτεταμένα και έχουν διαχρονικές επιπτώσεις στους παραβάτες, που είναι πρόθυμοι να αποκτήσουν δεξιότητες, μέσω της ολοκλήρωσης του προγράμματος. Οι τρόφιμοι δεν μπορούν να επηρεαστούν από αυτά τα αποτελέσματα, που είναι απαραίτητα για την αλλαγή, εάν δεν έχουν κίνητρο να συμμετάσχουν εθελοντικά.

Το κίνητρο αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία υποκινείται και διατηρείται η - κατευθυνόμενη προς τον στόχο - συμπεριφορά. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα κίνητρα θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη μάθηση και την επίτευξη. Επιπλέον, τα κίνητρα είναι μια σύνθετη διαδικασία, που μπορεί να επηρεαστεί από προσωπικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι φυλακές σχηματίζουν ένα πολύ συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης, με προκλήσεις, που διαφέρουν από αυτές, που αντιμετωπίζει το συνηθισμένο σχολικό σύστημα. Έτσι, τα εκπαιδευτικά κίνητρα των κρατουμένων πρέπει να ληφθούν υπόψη σε σχέση, τόσο με συγκεκριμένους προσωπικούς, όσο και με συναφείς παράγοντες, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, το επίπεδο εκπαίδευσης και διάφορες πτυχές της ποινής τους (Roth & Manger, 2014). Έτσι, οι ερευνητές προσπάθησαν να μετρήσουν τα κίνητρα των κρατουμένων ως ένα τρόπο κατανόησης και εντοπισμού του τι επηρεάζει την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα φυλακών.

3.4.1 Παράγοντες επιρροής

Τα κίνητρά για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι εν μέρει διαφορετικά από τα κίνητρα του γενικού πληθυσμού. Η αρχική ώθηση για να συμπεριληφθούν οι κρατούμενοι σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα στη φυλακή θα πρέπει να συνδέεται με εκπαιδευτικούς παράγοντες που σπάνια ισχύουν εκτός φυλακής. Ορισμένα από τα κίνητρά τους για συμμετοχή στην εκπαίδευση ισχύουν μόνο στο πλαίσιο της φυλακής. Αναδύονται από την ανάγκη να «αποδράσουν» από τη ζωή της φυλακής, ή εναλλακτικά, να προετοιμαστούν για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, η εκπαίδευση δεν είναι πάντα ελκυστική από μόνη της, αλλά οι κρατούμενοι μπορούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για να αποφύγουν κάτι λιγότερο ελκυστικό, όπως η δουλειά στη φυλακή (Papaioannou et al., 2018).

Στη μελέτη της με φοιτητές τρίτου επιπέδου σε φυλακές στην Ιρλανδία, η Costelloe (2003) ταξινόμησε τα κίνητρα σε δύο ευδιάκριτες και ευρείες κατηγορίες, που μπορούν να προσδιοριστούν με παράγοντες ώθησης και έλξης. Διαπίστωσε ότι πολλά από τα κίνητρα και στις δύο αυτές ομάδες παραγόντων ήταν μοναδικά, στο πλαίσιο της φυλακής, και μπορούν να αναγνωριστούν ως προκύπτοντα από την ανάγκη να ξεφύγει ένας τρόφιμος από τη ζωή στη φυλακή, που μουδιάζει το μυαλό (παράγοντες ώθησης) ή εναλλακτικά, να προετοιμαστεί για τη ζωή, κατά την απελευθέρωση (παράγοντες έλξης). Μεταξύ των τεσσάρων υποκείμενων παραγόντων κινήτρων στην έρευνα των Parson και Lagerback (1993), υπάρχουν, επίσης, κίνητρα μοναδικά για τη ρύθμιση των διορθώσεων, ειδικά η συμμετοχή προκειμένου να αποφευχθεί ένα αρνητικό ερέθισμα, αλλά και η συμμετοχή, προκειμένου κάποιος να είναι κοντά σε άλλους ή απλώς να κάνει κάτι. Οι άλλοι κινήτριοι παράγοντες, που εντοπίστηκαν στη μελέτη τους ονομάστηκαν: α) γνωστικός έλεγχος, ο οποίος αναφέρεται σε μια εσωτερική ανάγκη κάποιου να αποκτήσει γνώση (εσωτερικό κίνητρο) και β) ο προσανατολισμός στον στόχο, όπου η συμμετοχή θεωρείται ως μέσο για έναν συγκεκριμένο σκοπό (εξωτερικό κίνητρο). Αυτά είναι κίνητρα που μπορούν, επίσης, να εφαρμοστούν σε γενικότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτές οι έρευνες διαπίστωσαν ότι οι κρατούμενοι παρακινούνταν περισσότερο από προσπάθειες να απελευθερωθούν από τις ρουτίνες της φυλακής, παρά μια ενεργή αναζήτηση της ίδιας της εκπαίδευσης.

Στη μελέτη τους, οι Manger, Eikeland και Asbjørnsen (2013), συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μεταξύ των κρατούμενων βασίζονται σε διάφορα κίνητρα, τα οποία μπορεί να είναι τόσο εγγενή όσο και εξωγενή. Οι τρόφιμοι μπορεί να παρακινούνται να αναπτύξουν ικανότητες ή να έχουν την επιθυμία να αρχίσουν να μαθαίνουν για μάθηση από μόνοι τους ή να παρακινούνται από δυνάμεις διαφορετικές από την ίδια την εκπαίδευση, όπως ανησυχίες για το μέλλον (π.χ. η εργασία ή η επιθυμία να αποφύγουν το έγκλημα) ή η επιθυμία να είναι μαζί με άλλους στο σχολείο. Μπορούν επίσης να κινητοποιηθούν με την απόδραση από κάτι λιγότερο επιθυμητό, όπως η ρουτίνα της ζωής στη φυλακή και η πλήξη. Παρόμοια, στη μελέτη των Manger et al. (2010) εντοπίστηκαν τρεις κατηγορίες κινήτρων: α) προετοιμασία για τη ζωή μετά την απελευθέρωση, β) κοινωνικοί λόγοι και γ) παράγοντες που σχετίζονται με το γενικό πλαίσιο της φυλακής. Σε αυτή τη μελέτη, η ηλικία είχε σημαντική σχέση με τα εκπαιδευτικά κίνητρα. Οι νεότεροι κρατούμενοι είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν υψηλές βαθμολογίες στις ανωτέρω κατηγορίες κινήτρων. Ο χρόνος φυλάκισης αποτέλεσε, επίσης, ένα σημαντικό προγνωστικό παράγοντα συμμετοχής στην εκπαίδευση εντός των φυλακών, με τους τρόφιμους, που εκτίουν μεγαλύτερες ποινές να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία, στο κίνητρο, που σχετίζεται με τη προετοιμασία για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση. Έτσι, οι νέοι τρόφιμοι και οι κρατούμενοι με μεγάλες ποινές θα παρακινούνται περισσότερο από μελλοντικές ανησυχίες, όπως η ευκαιρία να βρουν δουλειά ή να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση στη φυλακή ως γέφυρα για περισσότερη εκπαίδευση μετά την αποφυλάκιση. Για αυτούς, η εκπαίδευση στη φυλακή μπορεί να θεωρηθεί ως δεύτερη ευκαιρία. Οι κρατούμενοι με χαμηλή μόρφωση, σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στα κίνητρα, που σχετίζονται με διάφορους κοινωνικούς λόγους και για λόγους, που σχετίζονται με το πλαίσιο της φυλακής, απ' ότι οι κρατούμενοι με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Στον Ελλαδικό χώρο, η πρόσφατη έρευνα των Panitsides & Moussiou (2019), η οποία έλαβε μέρος στις Φυλακές του Κορυδαλλού και σε δείγμα 72 κρατούμενων, ευθυγραμμίζει τα αποτελέσματά της με αυτά των προηγούμενων ερευνών, σχετικά με τους λόγους, που ωθούν τους τρόφιμους να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδραση από το περιβάλλον της φυλακής και το να κάνεις κάτι χρήσιμο, που μπορεί, επίσης, να συμβάλει στη μείωση της ποινής είναι μεταξύ των πρωταρχικών παραγόντων που καθοδηγούν τη

συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, η «μάθηση για χάρη της μάθησης» αναγνωρίστηκε επίσης ως ισχυρό κίνητρο. Φάνηκε, επίσης, ότι τα κίνητρα στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προσωπικούς και περιστασιακούς παράγοντες, με βάση τον εντοπισμό διαφορών ανάλογα με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των παραβατών.

Ωστόσο, το μεγαλύτερο κίνητρο συμμετοχής, ειδικά σε επαγγελματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελεί η ευκαιρία για απασχολησιμότητα και η επιτυχής επανένταξη μετά την αποφυλάκιση. Οι εργοδότες εξακολουθούν να αντιστέκονται στην πρόσληψη πρώην παραβατών. Οι ανησυχίες τους περιλαμβάνουν τον πιθανό κίνδυνο για τα άλλα μέλη του προσωπικού και τους πελάτες, την κακή δημοσιότητα για την επιχείρηση, την έλλειψη δεξιοτήτων μεταξύ αυτής της ομάδας και την άποψη ότι οι πρώην παραβάτες είναι αναξιόπιστοι και δεν έχουν το κίνητρο να εργαστούν σκληρά (Haslewood-Poćsik et al., 2008). Το κυρίαρχο ζήτημα, ωστόσο, αποτελεί ότι οι παραβάτες, ακόμη και αν η απασχόληση είναι ένας εφικτός στόχος, βρίσκονται σε άμεσο και σοβαρό μειονέκτημα, όταν ανταγωνίζονται για θέσεις εργασίας στην «αγορά εργασίας», εξαιτίας των ελλειπών δεξιοτήτων. Η ετοιμότητα για εργασία μετά την αποφυλάκιση είναι ένας μη ρεαλιστικός στόχος για πολλούς παραβάτες, για αυτό και οι ευκαιρίες εκπαίδευσης εντός των φυλακών δημιουργούν κίνητρα για μια ομαλή επανένταξη σε όλα τα επίπεδα (Hunter & Boyce, 2009).

Σε γενικές γραμμές, συνοψίζοντας τα ανωτέρω, θα λέγαμε ότι μια σειρά παραγόντων, όπως η ηλικία, η καταγωγή, η διάρκεια της κράτησης και το μορφωτικό επίπεδο, διαμορφώνουν τα κίνητρα και τις προσδοκίες των κρατουμένων από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη φυλακή (Manger et al., 2010). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι κρατούμενοι με μικρές ποινές δεν είχαν τόσο ισχυρό κίνητρο να λάβουν μέρος σε πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο εκείνοι με μεγάλες ποινές. Ανεξάρτητα από τους παραπάνω παράγοντες, υπάρχουν και κοινά κίνητρα για όλους, όπως το να περνούν οι τρόφιμοι, όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα το χρόνο τους στη φυλακή, η απαλλαγή από τις κουραστικές δουλειές, η επικοινωνία με τους άλλους και η αίσθηση ότι κάνουν κάτι δημιουργικό. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από μελέτες που έγιναν στην Ελλάδα, όπως αυτή των Βεργίδης κ.α. (2007). Η συγκεκριμένη μελέτη, είχε ως κύριο στόχο την διερεύνηση των προσδοκιών των κρατουμένων από το πρόγραμμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, που λειτουργούσε, εντός της φυλακής. Αυτές οι

προσδοκίες, καταδεικνύουν και τα κίνητρα των συμμετεχόντων για συμμετοχή σε αυτό το πρόγραμμα. Τα δυο μεγαλύτερα ποσοστά, που σημειώθηκαν αποτελούσαν τα εξής: 1) την απόκτηση ενός απολυτηρίου, με στόχο την καλύτερη επαναπροσαρμογή στο κοινωνικό σύνολο, μέσα από την εύρεση μιας αξιοπρεπούς εργασίας (επαγγελματική ανάπτυξη) και β) τη βελτίωση του εαυτού τους σε όλα τα επίπεδα (προσωπική ανάπτυξη). Αναφορικά με τη δεύτερη προσδοκία, η έρευνα αναφέρει ότι πολλοί κρατούμενοι επιθυμούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου μέσα από τη μάθηση και την απόκτηση γενικών γνώσεων, να βελτιώσουν τον εαυτό τους και να ενισχύσουν την θετική αυτοαντίληψη, η οποία περιορίζεται, εξαιτίας της παραμονής στη φυλακή και των δυσμενών συνεπειών αυτής, ανά τα χρόνια. Στην ουσία, το κίνητρο αφορά σε μια φυγή από τη γενικότερη κουλτούρα της φυλακής.

3.5 Εμπόδια και δυσκολίες συμμετοχής κρατουμένων στην εκπαίδευση

Η έρευνα για τα προγράμματα φυλακών έχει επικεντρωθεί κυρίως στα αποτελέσματα της συμμετοχής και στα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων. Η έρευνα σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι που μπορεί να τους εμποδίσουν να συμμετάσχουν σε προγράμματα φυλακών εξετάστηκε πρόσφατα. Μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας έχει επικεντρωθεί αποκλειστικά στα εμπόδια στα εκπαιδευτικά προγράμματα και εντόπισε τρεις τύπους εμποδίων: θεσμικά, περιστασιακά και διαθέσιμα (Manger et al., 2019). Για παράδειγμα, οι Brosens et al. (2019) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι κρατούμενοι που δεν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανέφεραν εμπόδια κατάστασης, όπως σύγκρουση με αναθέσεις εργασίας ή εποπτευόμενους χρόνους επισκέψεων. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν ως μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος, που διεξήχθη σε δείγμα N= 486 προφυλακιστέων συμμετεχόντων, σε φυλακές του Βελγίου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 29% των κρατουμένων συμμετέχει σε εκπαιδευτικά μαθήματα και ότι τα ποσοστά συμμετοχής είναι χαμηλότερα μεταξύ Βέλγων και μη ευρωπαϊών κρατουμένων, εκείνων με πολύ καλή ή πολύ κακή κατανόηση της ολλανδικής γλώσσας και εκείνων, που εκτίουν σύντομη ποινή. Οι μη συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν κυρίως εμπόδια κατάστασης (π.χ. έχουν φτάσει πρόσφατα στη φυλακή), αλλά εκφράζουν, επίσης, ότι προτιμούν άλλες δραστηριότητες, εφόσον δε λαμβάνουν καμία απάντηση σε ένα αίτημα

εγγραφής σε ένα μάθημα. Ακόμα, καταγράφηκαν και εμπόδια διάθεσης, όπως το να αισθάνεται ένας κρατούμενος ότι δε θέλει να παρακολουθήσει μαθήματα ή ότι το θεωρεί ανούσιο, δεδομένης της κατάστασής του.

Επιπλέον, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο μη συμμετοχής σε προγράμματα αφορά στην ύπαρξη προβλημάτων με ουσίες ή ψυχικές ασθένειες. Η έρευνα των Meyer et al. (2014), αξιολόγησε ένα δείγμα N=261 συμμετεχόντων, μετά τη φυλάκιση, που επαναξιολογήθηκε πριν από τη μεταφορά ή την αποφυλάκιση από τη φυλακή. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, που αντιμετώπιζαν ψυχικά ή προβλήματα με ουσίες, το 18,5% δεν συμμετείχε σε κανένα επίσημο πρόγραμμα θεραπείας, πόσο μάλλον σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο πιο συνηθισμένος λόγος για τη μη συμμετοχή ήταν η πεποίθηση ότι κάποιος δεν θα ήταν αρκετά κοντά για να συμμετάσχει σε προγράμματα. Άλλοι λόγοι ήταν τόσο σχετιζόμενοι με το ίδρυμα όσο και ατόμου, συμπεριλαμβανομένων αμφιβολιών για την αποτελεσματικότητα της θεραπείας, ανησυχίες σχετικά με το στίγμα, έλλειψη κινήτρων και έλλειψη προγραμμάτων, ειδικά για την αντιμετώπιση ψυχικών ασθενειών.

Έρευνα του Westrheim & Manger (2014), στόχευε να αναπτύξει γνώσεις για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τη συμμετοχή και τις προτιμήσεις των Ιρακινών κρατουμένων στις νορβηγικές φυλακές και τα εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Η μελέτη βασίστηκε σε συνεντεύξεις με 17 κρατούμενους σε τρεις φυλακές. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι ο πόλεμος και οι πολιτικές αναταραχές φαίνεται να ήταν σημαντικές αιτίες για τους ερωτηθέντες στο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση σε διάφορα στάδια. Ως αποτέλεσμα, μόνο οι μισοί από αυτούς είχαν φτάσει στις τελικές εξετάσεις της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ μόνο τρεις ερωτηθέντες είχαν πιστοποιητικό εκπαίδευσης. Ακόμα κι αν οι ερωτηθέντες στη μελέτη, ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, ενώ βρίσκονται στη φυλακή, και παρόλο που η εκπαίδευση προσφέρεται σε όλες τις φυλακές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική έλλειψη πληροφοριών, σχετικά με τις ευκαιρίες εκπαίδευσης σε μια κατανοητή γλώσσα και μεγάλος χρόνος αναμονής για μια θέση στο σχολικό πρόγραμμα.

Η έρευνα των Kaiser et al. (2020), χρησιμοποίησε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, που ελήφθησαν από ένα δείγμα περισσότερων από 200 κρατουμένων, κρατικών φυλακών σε μια πολιτεία του νότου, στις ΗΠΑ. Όταν το δείγμα ρωτήθηκε για τις πιθανές δυσκολίες συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εντός

της φυλακής, οι τρόφιμοι τόνισαν τις συνθήκες/περιστάσεις της φυλακής, την έλλειψη ποικιλίας και τις προϋποθέσεις για να μπουν στο πρόγραμμα, ως τις πιο συνηθισμένες. Τα ποιοτικά δεδομένα της μελέτης παρείχαν μια πιο λεπτομερή εξήγηση, σχετικά με αυτούς τους αντιληπτούς αναστολείς, που κορυφώθηκαν σε πέντε συνολικά θέματα: (1) συνθήκες φυλακής, (2) θέματα προσωπικού, (3) θέματα επιλογής ή πρόσβασης, (4) ζητήματα ποιότητας του προγράμματος και (5) ποικιλία/διαθεσιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί τρόφιμοι σημείωσαν ότι τα συνεχή lockdown είχαν ως αποτέλεσμα να μην προσφέρεται εκπαίδευση ή να σταματάει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να καθυστερεί ο χρόνος για την αποφοίτηση. Άλλοι κρατούμενοι σχολίασαν τον τρόπο, με τον οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στα προγράμματα, με ορισμένους κρατούμενους να πιστεύουν λανθασμένα ότι οι μεγαλύτερες ποινές καθιστούν ορισμένους ακατάλληλους για συμμετοχή στο πρόγραμμα και άλλους να σχολιάζουν τη συνολική κουλτούρα, όχι μόνο της δομής της φυλακής, αλλά και ορισμένων από το σωφρονιστικό προσωπικό, που δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους κρατούμενους ή δεν συμμετείχε σε δίκαιη διαδικασία παροχής προγραμμάτων στους κρατούμενους. Περαιτέρω, οι τρόφιμοι σχολίασαν τη διαθεσιμότητα ορισμένων προγραμμάτων, με έλλειψη ποικιλίας και περιορισμό στις επιλογές.

Παρόμοια αποτελέσματα αναδύθηκαν και από την έρευνα των Brosens et al. (2015), η οποία αφορούσε σε μια μελέτη των εμποδίων στη συμμετοχή των κρατουμένων σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και των προγνωστικών παραγόντων διαφορετικών τύπων φραγμών. Τα δεδομένα της έρευνας, που προέκυψαν από ένα πρότζεκτ, σε δείγμα N=468 προφυλακιστέων σε φυλακές του Βελγίου, παρείχαν τα εμπειρικά στοιχεία για τις αναλύσεις. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η αντιμετώπιση περιστασιακών καταστάσεων και οι φραγμοί στη πληροφόρηση, αποτελούν τις περισσότερο συνηθισμένες δυσκολίες συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι κρατούμενοι με κακή κατανόηση της ολλανδικής γλώσσας και εκείνοι, που δεν δέχονται ποτέ ή σπάνια επισκέπτες, συμμετέχουν λιγότερο σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς είναι πιο πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με εμπόδια πληροφόρησης. Παραδείγματα άλλων μορφών εμποδίων αποτέλεσαν η έλλειψη διαθέσιμου προσωπικού και πόρων, η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ της

επαγγελματικής κατάρτισης και της εργασίας στη φυλακή, οι μεγάλες λίστες αναμονής και η μη ανταπόκριση στις αιτήσεις για συμμετοχή στα προγράμματα.

Τέλος, στο άρθρο του ο Adeyeye (2019) αναφέρει ότι η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή συνδέεται με πολλά εμπόδια και περιορισμούς, που γεννήθηκαν από το γεγονός ότι η φυλακή, ως θεσμός, θεωρεί τα ζητήματα ασφάλειας πιο σημαντικά από όλους τους άλλους στόχους, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής εκπαίδευσης. Αυτό έχει σίγουρα περιορίσει τον βαθμό στον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των φυλακών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτές των προγραμμάτων, στα περισσότερα μέρη του κόσμου, αντιμετωπίζουν, πρωτίστως, τις προκλήσεις της διδασκαλίας των καταδικασμένων εγκληματιών, οι οποίοι έχουν μεγάλη διαφορά ηλικίας, διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο και στην εμπειρία. Ένας άλλος παράγοντας, που προκαλεί ανησυχία στο πρόγραμμα, είναι το πρόβλημα της έλλειψης προσωπικού και της έλλειψης εκπαιδευτικών πόρων, το πρόβλημα της μη διαθεσιμότητας ειδικών τάξεων, η δυσάρεστη ατμόσφαιρα για μελέτη, η δυσαρέσκεια από το προσωπικό των φυλακών και η απροθυμία των κρατουμένων, ο υπερπληθυσμός και η κακή κατάσταση στη φυλακή, η έλλειψη χρηματοδότησης και πολλοί άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται με κοινωνικό-οικονομικά ζητήματα.

3.6 Ο θεσμός των ΣΔΕ στο πλαίσιο των φυλακών

Η εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας έχει ως προτεραιότητα την ενίσχυση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ενήλικων μαθητών, ωθώντας τους να αναλάβουν ευθύνες και να εκπληρώσουν τους κοινωνικούς τους ρόλους, που αντιστοιχούν στην ηλικία του ενήλικου εκπαιδευόμενου, όπως ο ρόλος του γονέα, του μαθητή, του πολίτη, του υπαλλήλου κ.λπ. Έχοντας αυτό υπόψη, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, που προσφέρουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, διαφέρει από την Εκπαίδευση Ενηλίκων που προσφέρουν άλλες εκπαιδευτικές δομές, ιδίως όταν το πρόγραμμα απευθύνεται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι κρατούμενοι σε φυλακές (Bitsakos, 2021).

Ιστορικά, το 2004 εισήχθη στις ελληνικές φυλακές ο καινοτόμος θεσμός των ΣΔΕ, όπου φοιτούν ενήλικοι που έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο και δεν έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 2004 ξεκινά η λειτουργία του πρώτου ΣΔΕ εντός Καταστημάτων Κράτησης στις Δικαστικές Φυλακές Λάρισας (περιφέρεια Θεσσαλίας). Έκτοτε έχουν λειτουργήσει ΣΔΕ σε

αρκετές φυλακές της χώρας, όπως στον Κορυδαλλό (περιφέρεια Αττικής), στα Γρεβενά (περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας), εκτός από τη Λάρισα και στα Τρίκαλα (περιφέρεια Θεσσαλίας), στα Διαβατά Θεσσαλονίκης και τη Νιγρίτα Σερρών (περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας), στα Χανιά (περιφέρεια Κρήτης), στη Κέρκυρα (περιφέρεια Ιόνιων Νησιών), στον Ελεώνα Θηβών, στο Μαλανδρίνο και στα τέλη του 2014 στον Δομοκό (περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας). Ανάμεσα στις ανωτέρω φυλακές, η μεγαλύτερη επιτυχία λειτουργίας σημειώνεται στις Φυλακές του Κορυδαλλού, με το ποσοστό υποτροπής να αγγίζει μόλις το 5% (Papaioannou et al., 2016).

Το πρόγραμμα των ΣΔΕ, εντός των φυλακών, είναι σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λειτουργούν το πρωί. Το πιστοποιητικό που χορηγείται ισοδυναμεί με τον τίτλο σπουδών σε ένα συμβατικό Γυμνάσιο. Σημαντικές μελέτες καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη φυλακή, με στόχο τη μείωση της παραβατικότητας. Περίπου το 60% των πρώην κρατούμενων στις ΗΠΑ καταλήγουν πίσω στη φυλακή, ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό υποτροπής για κρατούμενους που έχουν σπουδάσει στις ΗΠΑ κυμαίνεται από 15% -30%. Οι έρευνες, σε γενικό επίπεδο, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των κρατούμενων τόσο μεγαλύτερη είναι η μείωση της υποτροπής (Armaos, 2016).

Η εκπαίδευση που παρέχεται στα ΣΔΕ, εντός των φυλακών, είναι συστηματική και συνεχής, ενώ η συνολική διάρκεια του μαθήματος είναι 18 μήνες, δηλαδή δύο έτη εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα σπουδών έχει σχεδιαστεί για να ακολουθεί τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Ο ακρογωνιαίος λίθος της προσφερόμενης εκπαίδευσης είναι ένα πολύγλωσσο δίκτυο, με στόχο την απόκτηση σύγχρονης γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων, που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην κοινωνική, οικονομική ένταξη και ανάπτυξη και περιλαμβάνει τον ελληνικό και τον αγγλικό γλωσσικό γραμματισμό, τον αριθμητικό, τον πληροφοριακό, τον περιβαλλοντικό, τον επιστημονικό, τον κοινωνικό και τον πολιτισμικό-αισθητικό γραμματισμό (Papaioannou & Anagnou, 2019).

Σε γενικές γραμμές, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ιδρύθηκαν για να μειώσουν τις ανισότητες και να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό, μέσω της εκπαίδευσης. Και ενώ σαν θεσμός δεν αναφέρεται πουθενά

στην εκπαίδευση κρατουμένων ως ομάδα-στόχος, οι γενικές αρχές των ΣΔΕ ενέχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται σε αυτήν την ομάδα. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι τα ΣΔΕ απευθύνονται σε άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση σε διάφορες μορφές. Κατά συνέπεια, η επιλογή του Ελληνικού κράτους να ιδρύσει ΣΔΕ στις φυλακές, σύμφωνα με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης, καταδεικνύει ξεκάθαρα την ανάγκη παροχής ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στους κρατούμενους, με στόχο τη συνολική ανάπτυξη και την καλύτερη συμμετοχή τους σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον εργασιακό χώρο (Papaioannou & Anagnou, 2020).

3.7 Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων στα καταστήματα κράτησης

Παρά τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των κρατουμένων, ειδικά σε σχέση με τη μείωση της υποτροπής, οι εκπαιδευτές ενηλίκων κρατουμένων δεν χαίρουν ιδιαίτερης επαγγελματικής αναγνώρισης ούτε υψηλής εκτίμησης. Τα κίνητρα των εκπαιδευτών ενηλίκων κρατουμένων να ασχοληθούν με αυτό το επάγγελμα είναι συνήθως εσωτερικά και έχουν ως κοινό παρονομαστή την προθυμία να προσφέρουν στην ευάλωτη ομάδα των κρατουμένων (Bannon, 2014). Ο παιδαγωγός ενηλίκων των κρατουμένων παίζει ταυτόχρονα πολλούς, διαφορετικούς και απαιτητικούς ρόλους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κρατουμένων πρέπει παράλληλα να είναι α) εκπαιδευτής ενηλίκων, β) παιδαγωγός μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, γ) παιδαγωγός κρατουμένων και δ) παιδαγωγός σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως π.χ. στην ελληνική πραγματικότητα. Πρώτα από όλα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων των κρατουμένων δεν είναι προετοιμασμένοι για το πολιτισμικό σοκ, που θα βιώσουν μέσα στο περιβάλλον της φυλακής. Επίσης, πολλοί είναι ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν τους κρατούμενους με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και αναπηρίες (Tzatsis et al., 2019).

Αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων κρατουμένων δεν έχουν, επίσης, καταφέρει να αποτινάξουν παλαιομοδίτικες και πιο αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας (Desir & Whitehead, 2010). Ωστόσο, είναι αναμφίβολο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων των κρατουμένων είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός, ειδικά στη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των κρατουμένων και των χαμηλών ποσοστών

υποτροπής (Wright, 2014). Η επιτυχία του εκπαιδευτή έγκειται στον ρόλο του ως διαμεσολαβητή, δηλαδή στην ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες της ομάδας και να είναι ικανός να τις μετατρέψει σε ευκαιρίες για αναστοχασμό και μάθηση (Γιαννακοπούλου, 2008). Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ λειτουργεί ως ένας ερευνητής, ο οποίος καλείται να διερευνήσει τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων που έχει απέναντί του, διαμορφώνοντας ένα πρόγραμμα σπουδών, με ένα, σχετικά, εξατομικευμένο χαρακτήρα. Επιπλέον, πρέπει να είναι ενήμερος για θέματα, που προκύπτουν με τη διδασκαλία και να ετοιμάζει το υλικό διδασκαλίας. Αυτός ο ρόλος δε φαίνεται να συμβαδίζει με το ρόλο ενός εκπαιδευτικού σε ένα τυπικό σχολείο εκπαίδευσης. Η αλλαγή των γενικότερων στάσεων και της νοοτροπίας σε θέματα εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρικό στοιχείο ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, ιδίως όταν αυτός έχει να κάνει με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Μαρίνη, 2019).

Οι εκπαιδευόμενοι, που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι κρατούμενοι στις φυλακές, αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή ως αυθεντία στη παρεχόμενη γνώση, τον θαυμάζουν και επιζητούν από αυτόν ανακούφιση, στις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν. Δεδομένων αυτών των προσδοκιών, πολλές φορές, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να υπερβεί το ρόλο του και να υποκύψει σε συναισθηματικές αδυναμίες, που του παρουσιάζονται, κατά τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός, που θα επωμιστεί την ευθύνη να «δέσει» μια ομάδα, με ιδιαιτερότητες και διαφορές, κάνοντάς το με σεβασμό και οριοθετώντας τα μέλη αυτής της ομάδας, δίνοντας από ένα ρόλο στον καθένα, προκειμένου, εν τέλει, να λειτουργήσει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδιονυσίου κ.α., 2019). Οι προκλήσεις, που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να λειτουργήσουν ως διαπραγματευτές, δεν είναι λίγες. Παλεύουν με μια κατάσταση στην τάξη της φυλακής, η οποία είναι συχνά δυναμική, εφόσον πολλοί κρατούμενοι μαθητές εισέρχονται και φεύγουν από τα προγράμματα, ως αποτέλεσμα επανατοποθετήσεων, μεταθέσεων σε ιδρύματα, αποφυλάκισης υπό όρους και δικαστικής δέσμευσης. Επιπλέον, η εργασία με νεαρούς παραβάτες πρέπει, επίσης, να αντιμετωπίσει τις διαφορές μεταξύ των κρατούμενων μαθητών στην τάξη. Συνήθως διαπιστώνεται ότι η στάση τους στη μάθηση, όπως η χρήση ακατάλληλης γλώσσας, είναι μια διαρκής μάχη για τον εκπαιδευτή των φυλακών (Rosmilawati & Suherman, 2018).

Προφανώς, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων των κρατουμένων πηγάζουν από τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσει η ίδια η εκπαίδευση στη φυλακή. Πέρα από τα παραπάνω εμπόδια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων κρατουμένων καλείται να ξεπεράσει τις προκλήσεις λόγω της επαγγελματικής του υπόστασης και ταυτότητας, μέσα στις αντιξοότητες του διπλού διόρθωσης και εκπαίδευσης. Η έρευνα, λοιπόν, αναδεικνύει τρεις τύπους εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των κρατουμένων: (α) εμπόδια που σχετίζονται με το Πολιτιστικό Σοκ, που βιώνουν στο περιβάλλον της φυλακής, (β) εμπόδια που σχετίζονται με τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και (γ) εμπόδια που προκύπτουν από τις υπαρξιακές και φιλοσοφικές κρίσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Tzatsis et al., 2019).

4. Η σημασία διερεύνησης του θέματος της εργασίας

Από το 1990, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι κρατούμενοι που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ είναι έγκλειστοι είναι λιγότερο πιθανό να επιστρέψουν στη φυλακή μετά την αποφυλάκισή τους. Μελέτες σε πολλές πολιτείες έχουν δείξει ότι τα ποσοστά υποτροπής έχουν μειωθεί εκεί όπου οι κρατούμενοι έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση. Επιπλέον, το σωστό είδος εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγεί σε λιγότερη βία από τους κρατούμενους που συμμετέχουν στα προγράμματα και σε ένα πιο θετικό περιβάλλον στη φυλακή. Αποτελεσματικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα είναι εκείνα που βοηθούν τους κρατούμενους με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την καλλιτεχνική τους ανάπτυξη και τις τεχνικές και στρατηγικές που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική εκπαίδευση. Οι τρόφιμοι που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα το κάνουν επειδή βλέπουν σαφείς ευκαιρίες να βελτιώσουν τις ικανότητές τους για απασχόληση μετά την αποφυλάκισή τους (Vacca, 2004).

Με βάση τα ανωτέρω, η καταγραφή των απόψεων των κρατουμένων σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, εντός των φυλακών, αποτελεί ένα έναυσμα για την αναθεώρηση των στόχων των Σωφρονιστικών Καταστημάτων σχετικά με την έννοια της αποκατάστασης και της

συμμόρφωσης. Η επένδυση σε εκπαιδευτικά προγράμματα δύναται να αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα αποφυγής της υποτροπής και μείωσης της μελλοντικής εγκληματικότητας, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για μια επιτυχημένη κοινωνική επανένταξη. Εκτός, ωστόσο, των οφελών από μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, οι έρευνες γύρω από τα εμπόδια συμμετοχής των κρατουμένων σε αυτή είναι περιορισμένες. Επομένως, η μελέτη θεωρείται σημαντική για την ανάδειξη και αυτής της παραμέτρου, δίνοντας μια ακόμα ευκαιρία να ακουστούν και οι δυσκολίες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανοίγοντας, περαιτέρω τον δρόμο για μελλοντικές έρευνες σε αυτό το πεδίο.

5. Βασικοί στόχοι της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η αποτύπωση των απόψεων των κρατουμένων, σχετικά με παραμέτρους, που ορίζουν τη συμμετοχή τους σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο λειτουργεί μέσα στα Καταστήματα Κράτησης. Συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι αφορούν την αποτύπωση:

- Των κινήτρων συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης.
- Των εμποδίων, σχετικά με την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος μέσα στις φυλακές.
- Των συναισθημάτων, που διεγείρονται αλλά και των προσδοκιών για συνέχιση των σπουδών σε ανώτερες βαθμίδες.
- Των απόψεων σχετικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων και τον καταλυτικό ή μη ρόλο του στην ενθάρρυνση των σπουδών.
- Των απόψεων σχετικά με τις πιθανές αλλαγές στο όλο σύστημα εκπαίδευσης εντός των φυλακών .

6. Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρεί να καλύψει η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελούν τα εξής:

- ✚ Ποια τα κίνητρα που ωθούν τους κρατούμενους να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης;
- ✚ Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης;
- ✚ Ποια τα βασικότερα εμπόδια, που συναντούν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ή παρεμβαίνουν στη θέληση για μάθηση;
- ✚ Κατά πόσο οι συνθήκες κράτησης επηρεάζουν τη συμμετοχή και τη συνέχιση των σπουδών;
- ✚ Κατά πόσο ο εκπαιδευτής ενηλίκων δύναται να άρει τα εμπόδια και να ενισχύσει τη διαδικασία;
- ✚ Υπάρχουν αλλαγές, που θα ήθελαν να συμβούν, ώστε η μάθηση να είναι όσο το δυνατόν πιο αποδοτική;

7. Μεθοδολογία

7.1 Χρονικό έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από Νοέμβρη 2021 έως και τέλη Ιανουαρίου 2022. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί, στάλθηκε σχετικό αίτημα στο Τμήμα Γ΄ Εκπ/κής Υποστήριξης Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων, της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης, του Υ.ΠΑΙ.Θ. Το αίτημα εγκρίθηκε μια μέρα πριν αρχίσει η υλοποίηση της έρευνας. Το σχετικό έντυπο συμπεριλαμβάνεται στο τέλος, στην ενότητα του Παραρτήματος. Ως μέλος της ομάδας έργου ΣΔΕ, αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των ΣΔΕ των φυλακών. Μετά από θερμή παράκληση για τη συμβολή τους στην εκπόνηση της διπλωματικής, όπου όλοι ανταποκρίθηκαν θερμά, εξαιτίας και της επαγγελματικής συνεργασίας με την ερευνήτρια, τυπώθηκαν τα ερωτηματολόγια (σε ίσο αριθμό με τους εκπαιδευόμενους Α & Β Κύκλου, γιατί λόγω θέσης, η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στην πληροφορία) και μέσα σε 1-2 μέρες είχαν αποσταλεί στα ΣΔΕ, όπου και συμπληρώθηκαν και αποστάλθηκαν πίσω.

7.2 Στατιστική Ανάλυση

Στην τρέχουσα ενότητα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζει πολλά συγκριτικά πλεονεκτήματα (πολλοί εξεταζόμενοι, λίγα έξοδα κ.α.). Ειδικότερα στην περίπτωσή μας, για την συγκέντρωση των στοιχείων από πολλά και διαφορετικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) διασπαρμένα σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια η χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου ήταν ο μόνος ενδεδειγμένος τρόπος συγκέντρωσης των απαιτούμενων δεδομένων.

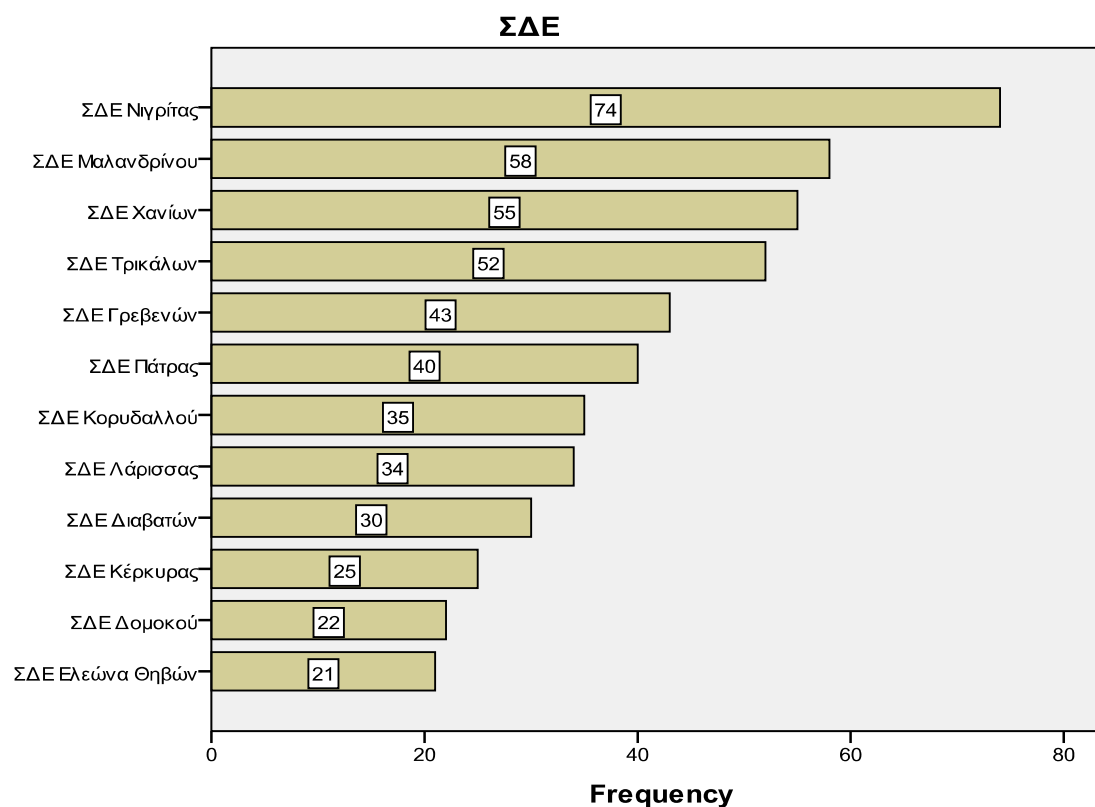
Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις άξονες:

- Τα δημογραφικά στοιχεία: Όπου το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την υπηκοότητα, το μορφωτικό επίπεδο και την τυχούσα εργασία πριν την φυλάκιση.
- Εκπαίδευση, Κίνητρα και Εμπόδια: Όπου το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τον κύκλο σπουδών τον οποίο ακολουθεί, τους λόγους για τους οποίους σταμάτησε το σχολείο, τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να παρακολουθήσει ένα ΣΔΕ, τα μαθήματα που του αρέσουν περισσότερο αλλά και τα εμπόδια που αναμένει να συναντήσει εφόσον προχωρήσει σε ανωτέρα εκπαίδευση.
- Ρόλος εκπαιδευτή ενηλίκων: Το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την σχέση του με τον εκπαιδευτή, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων που θεωρεί σημαντικότερα.
- Τεχνικές διδασκαλίας: Όπου το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής στην τάξη, την χρησιμοποίηση οπτικοακουστικών μέσων αλλά και τις αλλαγές τις οποίες επιθυμεί να γίνουν στις τεχνικές διδασκαλίας.

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ανάλογα ώστε να είναι ευχερής η διαχείριση των δεδομένων και η παρουσίασή τους. Το σύνολο των δεδομένων επεξεργάστηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.25).

7.3 Δημογραφικά Στοιχεία

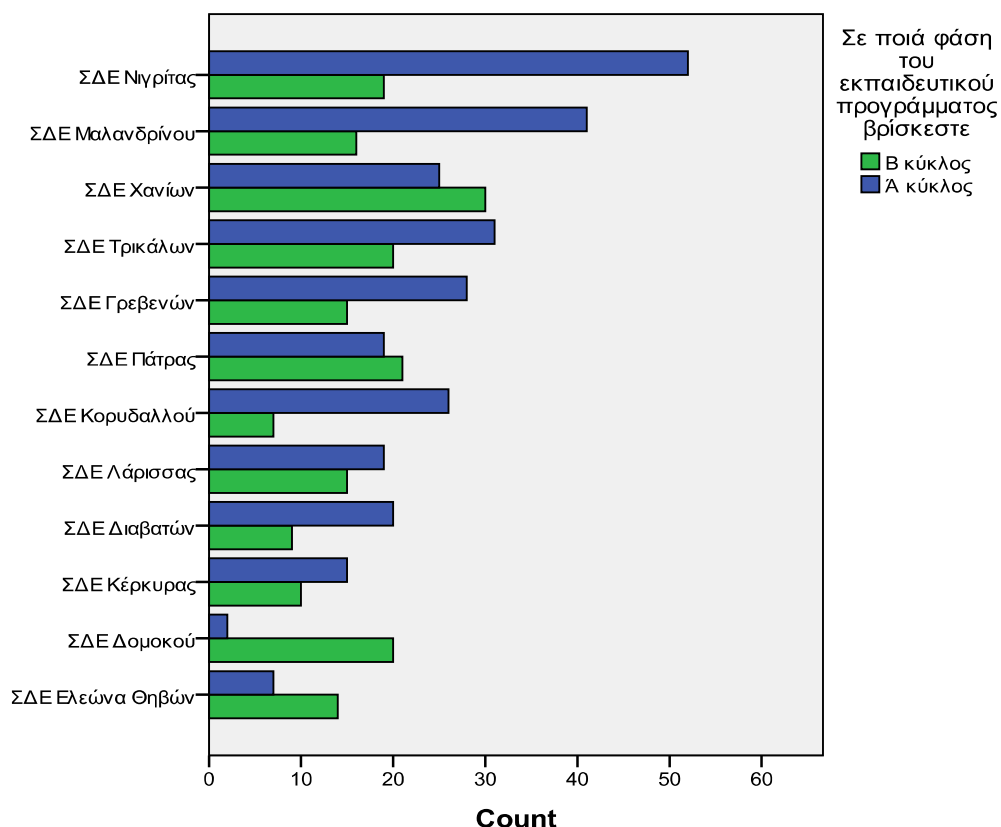
Το δείγμα αποτελείτο από 489 άτομα στο σύνολό τους μαθητές Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), από όλα τα λειτουργούντα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας στην ελληνική επικράτεια. Αναλυτικότερα ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά σχολείο αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ανά Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός κρατούμενων του δείγματος φαίνεται να φοιτά στο ΣΔΕ Νιγρίτας (74 άτομα), ενώ ακολουθούν τα ΣΔΕ Μαλανδρίνου (58 άτομα) και Χανίων (55 άτομα). Μικρότερος αριθμός κρατούμενων φαίνεται να φοιτάει στο ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών, με τον αντίστοιχο αριθμό να ανέρχεται σε 21 άτομα, ενώ ακολουθούν τα ΣΔΕ Δομοκού (22 άτομα) και Κέρκυρας (25 άτομα).

Στο δείγμα συμμετείχαν κρατούμενοι που παρακολουθούσαν τόσο τον Α΄ κύκλο σπουδών, όσο και τον Β΄ κύκλο σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, το 59,3% του δείγματος φαίνεται να ακολουθεί τον Α΄ κύκλο σπουδών (συνολικά 285 άτομα) ενώ αντίστοιχα το 40,7% τον Β΄ κύκλο. Οι παρακολουθούντες τους Α΄ και Β΄ κύκλο σπουδών αντίστοιχα, ανά ΣΔΕ, αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

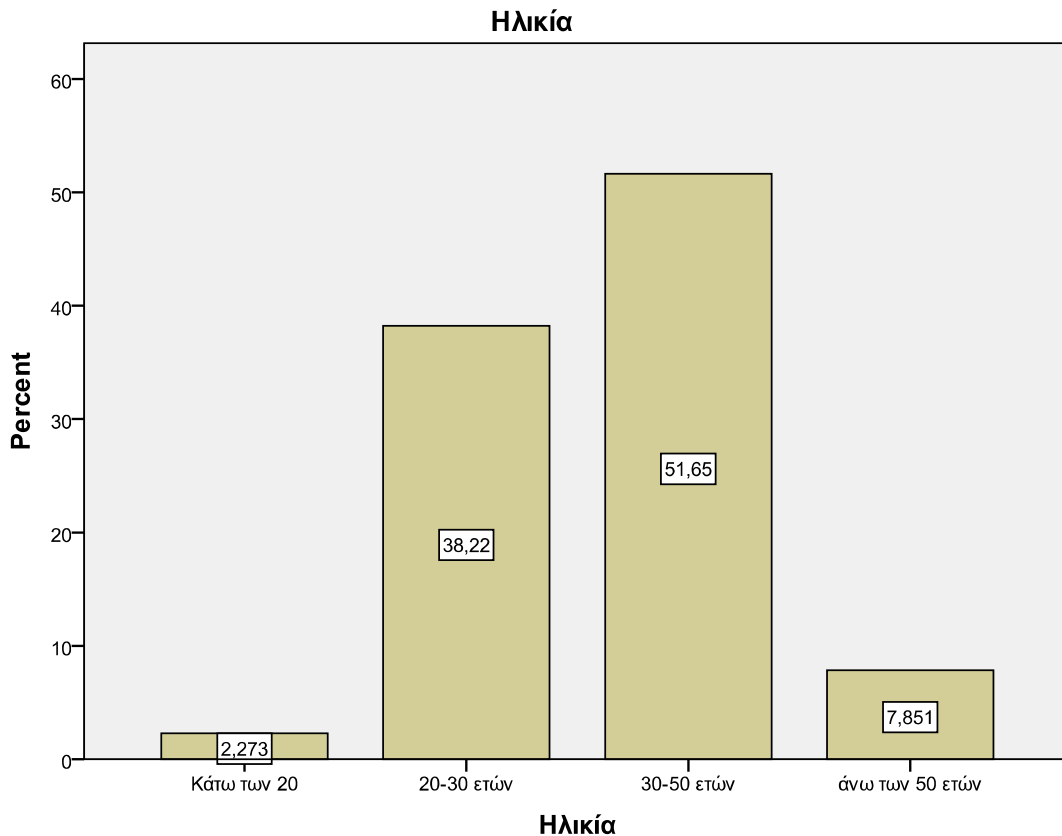


Γράφημα 2: Ακολουθούμενος κύκλος σπουδών ανά ΣΔΕ

Από το παραπάνω γράφημα μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι στην πλειοψηφία των ΣΔΕ οι ακολουθούντες τον Α΄ κύκλο σπουδών είναι περισσότεροι από τους ακολουθούντες τον Β΄ κύκλο εκτός από τα ΣΔΕ Χανίων, Πάτρας, Δομοκού και Ελαιώνα Θηβών όπου συμβαίνει το αντίθετο.

Αναφορικά με την κατανομή ως προς το φύλο, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να είναι άνδρες, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 95,1% (462 άτομα) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες ανέρχεται στο υπολειπόμενο 4,9% (24 άτομα).

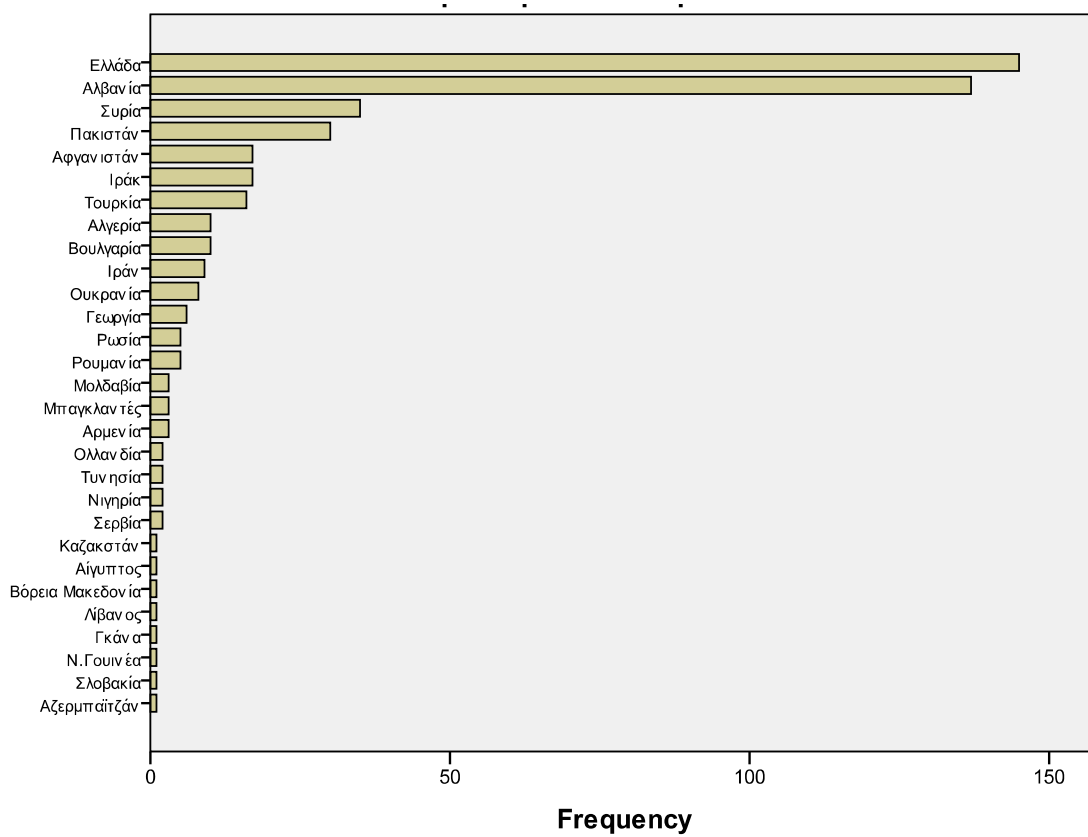
Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα, όπου παρατηρούμε ότι η επικρατούσα κλάση είναι οι έχοντες ηλικία 30-50 ετών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 51,65%.



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα ηλικιών

Ακολουθούν οι έχοντες ηλικία 20-30 έτη με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 38,22%. Τέλος έπονται οι ηλικιακές κλάσεις των άνω των 50 ετών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 7,85% και οι κάτω των 20 ετών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 2,28%.

Στη συνέχεια το δείγμα εξετάστηκε αναφορικά με την *Υπηκοότητα* και την *Εθνικότητά* του. Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι στο σύνολο σχεδόν των απαντήσεων, το δείγμα απάντησε με μία μόνο χώρα/έθνος προφανώς μην δυνάμενο να διαχωρίσει τις έννοιες της εθνικότητας και της υπηκοότητας. Η εν λόγω ερώτηση μετασχηματίστηκε κωδικοποιημένη ως *Χώρα Καταγωγής*, όπου διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι των φοιτούντων σε ΣΔΕ προέρχονται από την *Ελλάδα* με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 30,5% ακολουθούμενο από την *Αλβανία*, που καταλαμβάνει το 28,8% του δείγματος. Σχετικά υψηλά ποσοστά εμφανίζονται στους καταγόμενους από *Συρία*, *Πακιστάν*, *Αφγανιστάν* και *Ιράκ*, ενώ συνολικά φοιτούν στα ΣΔΕ κρατούμενοι από 29 διαφορετικές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της *Ελλάδος*. Αναλυτικότερα το ιστόγραμμα συχνοτήτων της χώρας καταγωγής έχει όπως παρακάτω:



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα χώρας καταγωγής φοιτούντων στα ΣΔΕ

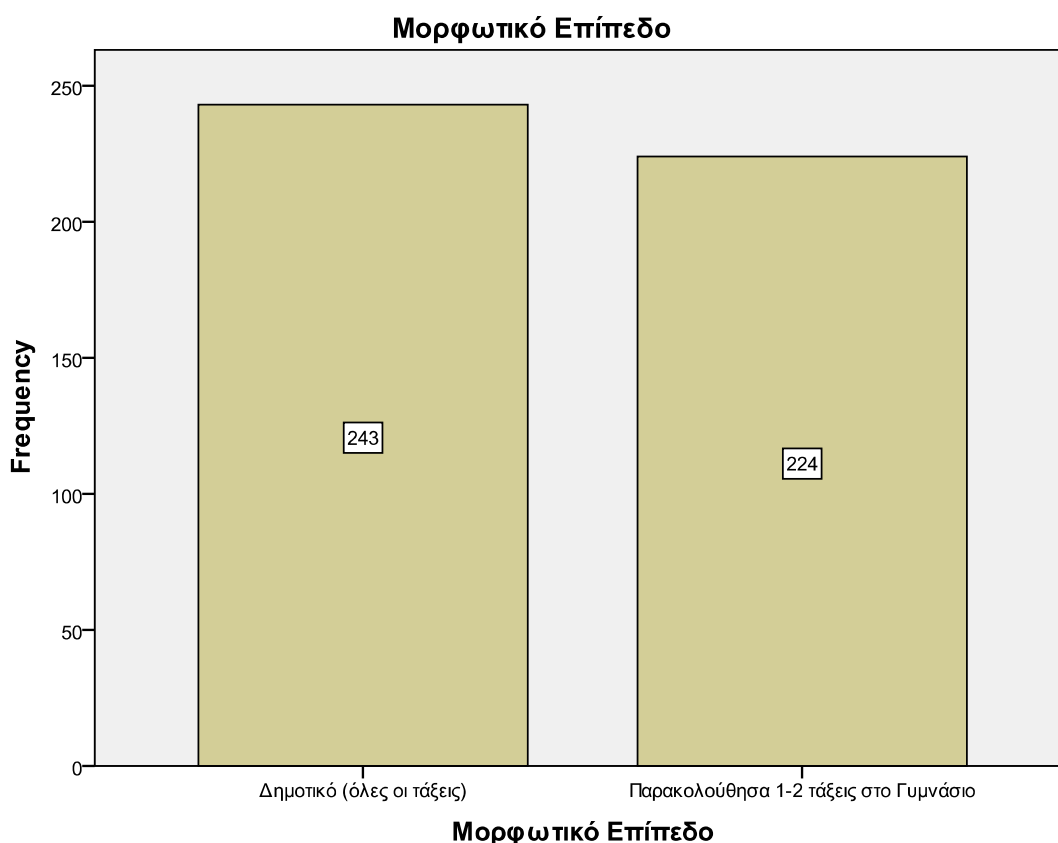
Αναλυτικότερα οι συχνότητες αναλόγως της χώρας καταγωγής αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες χώρας καταγωγής φοιτούντων στα ΣΔΕ

Χώρα Καταγωγής	Frequency	Valid Percent
Ιράκ	17	3,6
Ρουμανία	5	1,1
Συρία	35	7,4
Ρωσία	5	1,1
Ελλάδα	145	30,5
Πακιστάν	30	6,3
Αλβανία	137	28,8
Τουρκία	16	3,4
Μολδαβία	3	,6
Αφγανιστάν	17	3,6
Γεωργία	6	1,3
Βουλγαρία	10	2,1
Σερβία	2	,4
Νιγηρία	2	,4
Αλγερία	10	2,1
Ουκρανία	8	1,7
Ιράν	9	1,9
Αζερμπαϊτζάν	1	,2
Σλοβακία	1	,2
Ν. Γουινέα	1	,2
Αρμενία	3	,6
Γκάνα	1	,2
Τυνησία	2	,4
Ολλανδία	2	,4
Λίβανος	1	,2
Μπαγκλαντές	3	,6
Βόρεια Μακεδονία	1	,2
Αίγυπτος	1	,2
Καζακστάν	1	,2

Πέραν των παραπάνω, το δείγμα εξετάστηκε και αναφορικά με το μορφωτικό του επίπεδο, όπου συγκεκριμένα ερωτήθηκε σχετικά με το αν έχει ολοκληρώσει το *Δημοτικό* ή εναλλακτικά αν έχει παρακολουθήσει *1-2 τάξεις στο Γυμνάσιο*. Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι δεν συμπεριλήφθηκαν άλλες επιλογές στην εν λόγω κλειστού τύπου ερώτηση, καθόσον κάποιος με περισσότερα ή

λιγότερα προσόντα από τα παραπάνω, δεν θα φοιτούσε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα αποτελέσματα έχουν όπως στο ακόλουθο ραβδόγραμμα, όπου διαπιστώνουμε ότι το 52,0% του δείγματος (243 άτομα) έχουν ολοκληρώσει την φοίτηση στο *Δημοτικό σχολείο (όλες οι τάξεις)* ενώ το υπολειπόμενο 48,0% του δείγματος φαίνεται να έχουν *παρακολουθήσει 1-2 τάξεις στο Γυμνάσιο*. Παράλληλα θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο δείγμα παρατηρήθηκαν και 22 ελλείπουσες τιμές (τιμές όπου δεν δόθηκε απάντηση σχετικά) και ως εκ τούτου δεν συνυπολογίζονται στις εξαγόμενες εκατοστιαίες συχνότητες.



Τέλος το δείγμα εξετάστηκε αναφορικά με την εργασιακή του εμπειρία πριν την φυλάκιση, όπου αναλυτικότερα ερωτήθηκε σχετικά με το αν εργαζόταν και επιπλέον αναλόγως της απάντησης ερωτήθηκε ειδικότερα για την εργασία που υπηρετούσε πριν την φυλάκισή του, καθώς επίσης και τα έτη για τα οποία το έκανε αυτό στην περίπτωση που εργαζόταν.

Από τους συνολικά 489 του δείγματος, το 88,4% (συνολικά 425 άτομα) φαίνεται να ασκούσε κάποιο επάγγελμα, ενώ το 11,6% (συνολικά 56 άτομα) όχι, ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν και οκτώ ελλείπουσες τιμές (όπου δεν δόθηκε κάποια σχετικά απάντηση). Τα επαγγέλματα τα οποία και ακολουθούσε το δείγμα

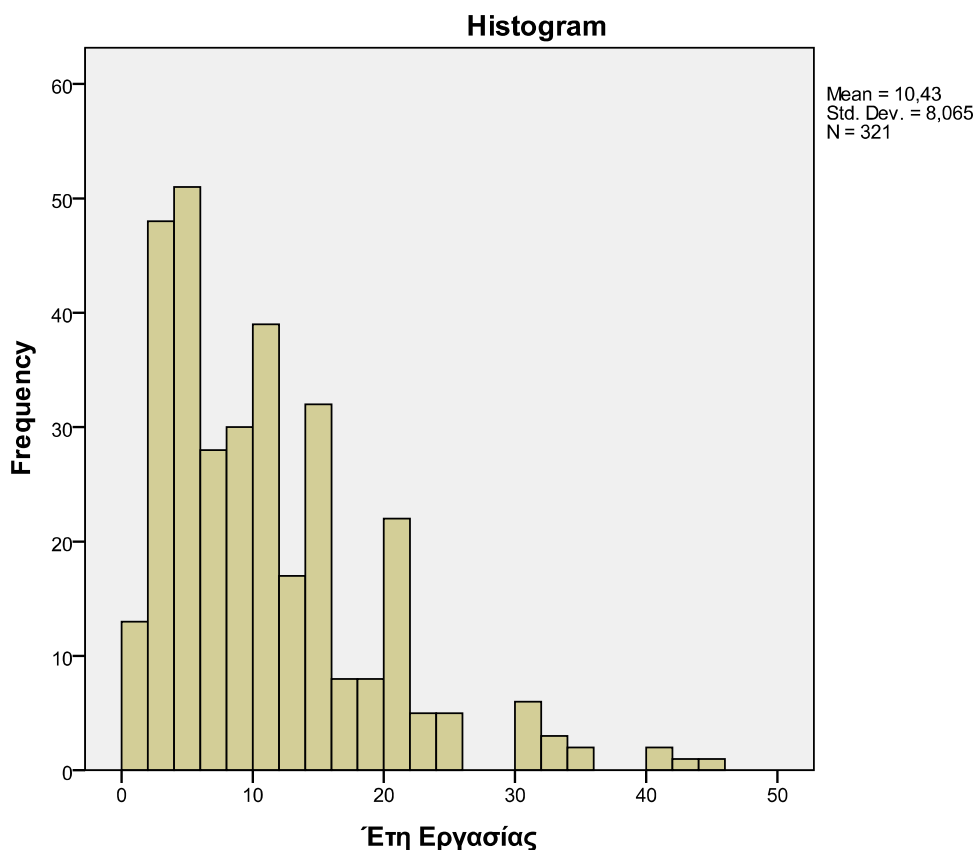
αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα, όπου εμφανίζονται 93 ελλείπουσες τιμές όπου το δείγμα δεν έδωσε απάντηση σχετικά με το τι επάγγελμα ακολουθούσε:

Πίνακας 2: Επαγγέλματα φοιτούντων σε ΣΔΕ

Επάγγελμα	Συχνότητα	Εκατοστιαία α συχνότητα
Οδηγός	38	9,6
Καθαρισμός Αυτοκινήτων	8	2,0
Μηχανικός Αυτοκινήτων	23	5,8
Πωλητής ρούχων	13	3,3
Δάσκαλος	2	,5
Εργάτης	131	33,1
Διανομέας	10	2,5
Υδραυλικός	5	1,3
Χρυσοχόος	2	,5
Μάγειρας	30	7,6
Μεταφραστής	4	1,0
Καφετέρια	20	5,1
Ηλεκτρολόγος	12	3,0
Φύλακας	3	,8
Αγρότης	40	10,1
Γυμναστής	3	,8
Κοινωνικός Λειτουργός	1	,3
Στρατιώτης/Στρατιωτικός	5	1,3
Επιχειρηματίας	33	8,3
Ξενοδόχος	10	2,5
Τραπεζικός	1	,3
Μουσικός	1	,3
Ρακοσυλλέκτης	1	,3

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των φοιτούντων στα ΣΔΕ φαίνεται να ακολουθούν το επάγγελμα του *Εργάτη*, ενώ αντίστοιχα σχετικά υψηλό είναι το ποσοστό των *Αγροτών* των *Επιχειρηματιών* και των *Μαγείρων*, ενώ υπάρχουν γενικά 23 συνολικά διαφορετικά επαγγέλματα.

Τα έτη εργασίας του δείγματος κυμαίνονται από 1 μέχρι 45, με μέσο όρο ετών εργασίας τα 10,43 έτη (ΤΑ: 8,07), όπως αντίστοιχα αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 5: Ιστόγραμμα ετών εργασίας

Από το παραπάνω ιστόγραμμα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει από 0 έως 10 έτη υπηρεσίας πριν της φυλακίσεως τους, ενώ σε λίγες περιπτώσεις εμφανίζονται έχοντες άνω των 40 ετών υπηρεσίας.

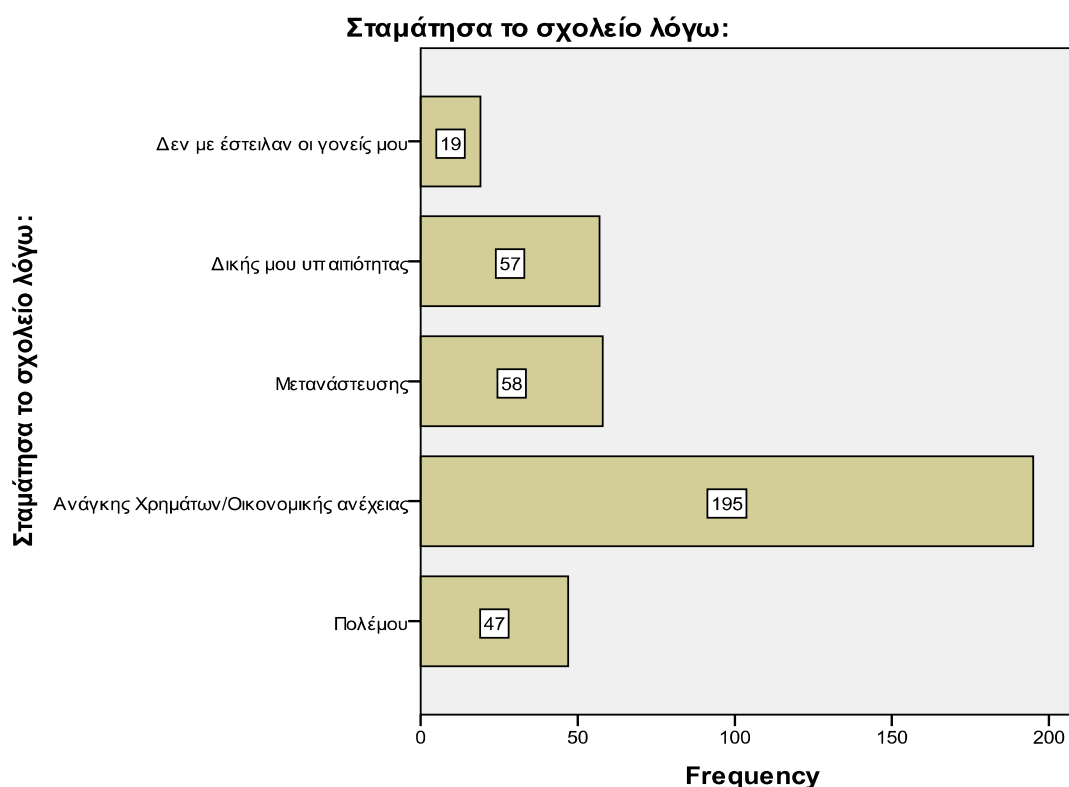
7.4 Εκπαίδευση, Κίνητρα και Εμπόδια

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την εκπαίδευση του στο πλαίσιο του ΣΔΕ, τα κίνητρά του για αυτό, αλλά και τυχόν εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζει.

Συγκεκριμένα το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τους λόγους για τους οποίους διέκοψε την φοίτησή του στο σχολείο, τους λόγους για τους οποίους αποφάσισε να παρακολουθήσει το ΣΔΕ, τα συναισθήματά του κατά την

παρακολούθηση του ΣΔΕ, αλλά και το γραμματισμό που του αρέσει περισσότερο. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως το μεγαλύτερο οριακά μέρος του δείγματος ακολουθεί τον Α΄ κύκλο σπουδών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 59,3%, ενώ τον Β΄ κύκλο ακολουθεί το υπολειπόμενο 40,7%.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους σταμάτησαν την φοίτησή τους στο σχολείο, το δείγμα ερωτήθηκε σε ανοικτού τύπου ερώτηση, και στην συνέχεια οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

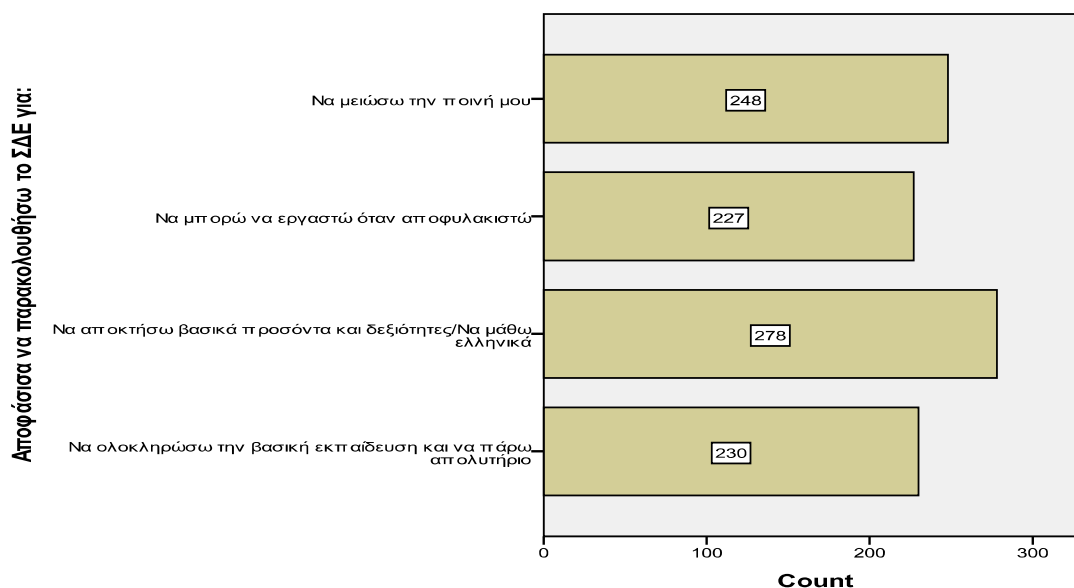


Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα αιτιών διακοπής φοίτησης στο σχολείο πριν τη φυλάκιση

Στην συγκεκριμένη ερώτηση από το σύνολο των 489 ατόμων που αποτελούν το δείγμα, απάντησαν οι 376 (113 ελλείπουσες τιμές), όπου και διαπιστώνουμε ότι η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος σταμάτησε το σχολείο λόγω *ανάγκης χρημάτων/οικονομικής ανέχειας*, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 51,9%. Ακολουθεί η *μετανάστευση* η οποία απετέλεσε λόγο διακοπής της φοίτησης για το 15,4% του δείγματος, με τους ανήκοντες σε αυτή την κατηγορία να έχουν διακόψει το σχολείο λόγω αλλαγής χώρας κατοικίας. Πέραν των παραπάνω,

ένα ικανό ποσοστό που ανέρχεται σε 15,2% φαίνεται να διέκοψε το σχολείο εξαιτίας δικής τους υπαιτιότητας. Η παραπάνω κατηγορία συμπεριλαμβάνει διακοπή φοίτησης λόγω προσωπικών αιτιών, όπως ενδεικτικά αναφέρονται: «δεν είχα νου για γράμματα», «είχα στο μυαλό μου τα ναρκωτικά», «δεν μου άρεσε» κ.α. Ο πόλεμος αποτελεί επίσης μια σημαντική αιτία διακοπής της φοίτησης, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 12,5%, ενώ τέλος εμφανίστηκαν ορισμένες περιπτώσεις που η διακοπή της φοίτησης στο σχολείο ήταν οικογενειακή επιλογή καθώς η οικογένεια στην οποία μεγάλωσαν δεν είχε τέτοιο προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα ποσοστό που ανέρχεται σε 5,1% φαίνεται να σταμάτησε το σχολείο καθώς δεν τον έστειλαν οι γονείς του.

Στην συνέχεια των αιτιών για τις οποίες το δείγμα σταμάτησε την φοίτησή του στο σχολείο, εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους αποφάσισε την παρακολούθηση του ΣΔΕ. Το δείγμα ερωτήθηκε σε μια ερώτηση κλειστού τύπου, όπου επιτρέπονταν οι πολλαπλές απαντήσεις (multiple response sets) με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



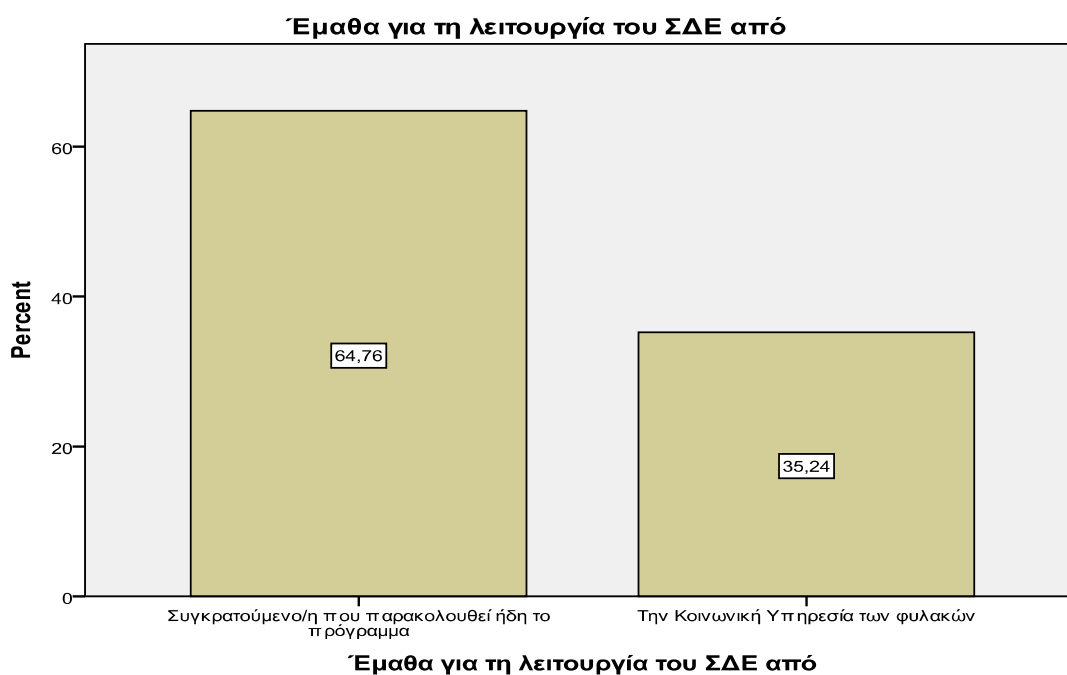
Γράφημα 7: Ιστόγραμμα λόγω παρακολούθησης ΣΔΕ

Από το παραπάνω ιστόγραμμα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο κυριότερος λόγος παρακολούθησης του ΣΔΕ είναι η *απόκτηση βασικών προσόντων και δεξιοτήτων/εκμάθηση ελληνικής*, την οποία επιλέγουν το 59,7% του δείγματος (278 άτομα). Ακολουθεί η μείωση της ποινής, με την αντίστοιχη κατηγορία να επιλέγει το 53,2% του δείγματος (248 άτομα). Τέλος το ΣΔΕ φαίνεται να

παρακολουθούν για να ολοκληρώσω την βασική εκπαίδευση και να πάρω απολυτήριο το 49,9% (230 άτομα) και για να μπορέσω να εργαστώ όταν αποφυλακιστώ το 48,7% (227 άτομα).

Διαπιστώνουμε λοιπόν αρχικά ότι το σύνολο των εξεταζόμενων λόγων παρακολούθησης του ΣΔΕ επιλέγεται από ικανοποιητικό αριθμό και ως εκ τούτου δεν θα ήταν υπερβολή αν ισχυριζόμασταν και οι τέσσερις κατηγορίες αποτελούν κίνητρα παρακολούθησης του ΣΔΕ. Κατά κύριο λόγο το δείγμα φαίνεται να παρακολουθεί το ΣΔΕ για να αποκτήσει βασικά προσόντα και δεξιότητες/να μάθει ελληνικά, ενώ παράλληλα με αυτό τον τρόπο μειώνει την ποινή του. Παράλληλα, μέσω του ΣΔΕ οι δυνατότητες για εργασία αυξάνονται καθώς ολοκληρώνεται η εκπαίδευση μέσω της απόκτησης απολυτηρίου.

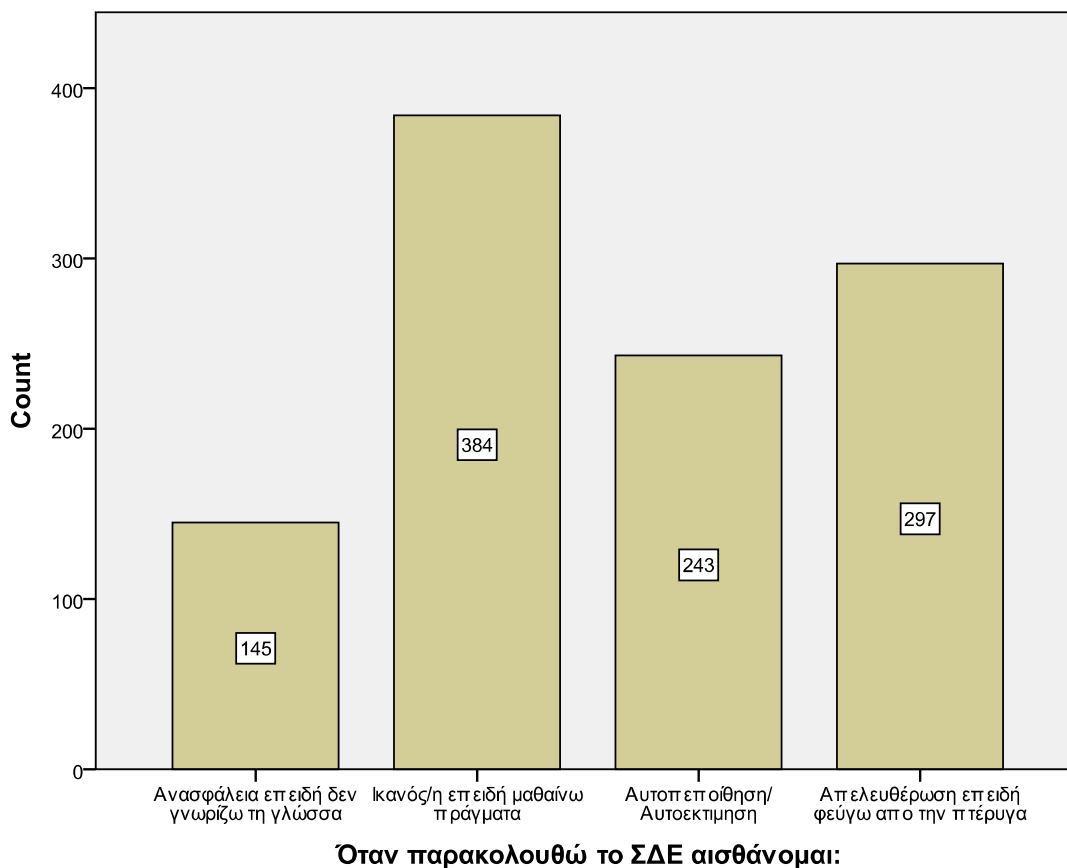
Η πλειοψηφία των φοιτούντων σε ΣΔΕ έμαθαν σχετικά με την λειτουργία τους από συγκρατούμενο/η που παρακολουθεί ήδη το πρόγραμμα με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 64,76% ενώ συγκριτικά λιγότεροι ενημερώθηκαν σχετικά από την κοινωνική υπηρεσία των φυλακών με το ποσοστό να ανέρχεται σε 35,24%. Αναλυτικότερα τα παραπάνω, αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων σχετικά με την ενημέρωση για την λειτουργία του ΣΔΕ

Στη συνέχεια της έρευνας, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τα συναισθήματά του κατά την παρακολούθηση του ΣΔΕ. Κλήθηκε να επιλέξει μεταξύ

επιλογών (πολλαπλές απαντήσεις επιτρέπονται) που συμπεριλαμβάνουν την ανασφάλεια επειδή δεν γνωρίζει τη γλώσσα, ικανός επειδή μαθαίνει πράγματα, αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση και απελευθέρωση επειδή φεύγει από την πτέρυγα. Τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν ως σύνολα πολλαπλών απαντήσεων (multiple response sets), με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα να έχουν όπως παρακάτω:



Γράφημα 9: Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τα συναισθήματα κατά την παρακολούθηση του ΣΔΕ

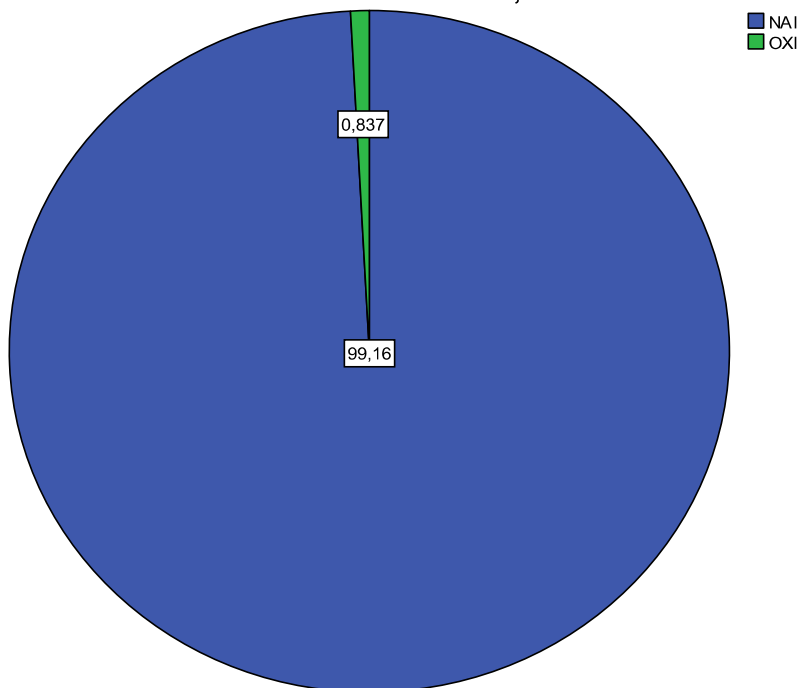
Διαπιστώνουμε ότι κατά κύριο λόγο το δείγμα κατά την παρακολούθηση του ΣΔΕ αισθάνεται *ικανός/η επειδή μαθαίνει πράγματα* με την συγκεκριμένη κατηγορία να επιλέγει το 80,0% του δείγματος (384 άτομα), ακολουθεί το συναίσθημα της *απελευθέρωσης επειδή φεύγει από την πτέρυγα* που επιλέγεται από 61,9% του δείγματος (297 άτομα). *Αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση* αισθάνεται το 50,6% του δείγματος (243 άτομα) ενώ *ανασφάλεια επειδή δεν γνωρίζει τη γλώσσα* το 30,2% του δείγματος (145 άτομα).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι γενικά τα συναισθήματα κατά την παρακολούθησης του ΣΔΕ είναι θετικά, καθόσον ένα πολύ μικρό συγκριτικά ποσοστό αισθάνεται ανασφάλεια επειδή δεν γνωρίζει την γλώσσα, ενώ αντίθετα περισσότεροι από το ήμισυ του δείγματος αισθάνονται

ικανοί επειδή μαθαίνουν πράγματα, αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση, αλλά ακόμα και απελευθέρωση επειδή τους δίνεται η ευκαιρία να φύγουν από την πτέρυγα.

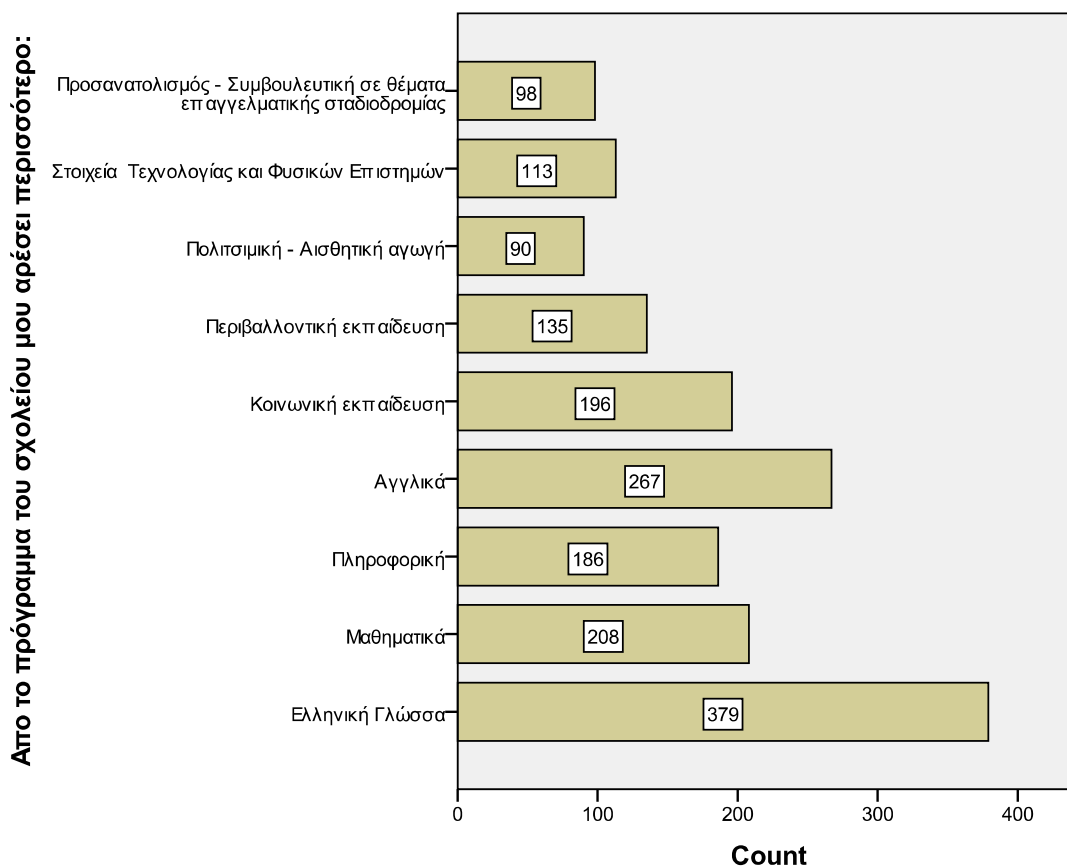
Το σύνολο σχεδόν του δείγματος φαίνεται να ήταν από την αρχή θετικό στην παρακολούθηση του προγράμματος του ΣΔΕ με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 99,16%, ενώ μόνο το υπολειπόμενο 0,837% ήταν από την αρχή αρνητικό σχετικά. Επιπλέον θα πρέπει να αναφερθεί ότι αν και υπήρχε σχετική ερώτηση, κανένας από όσους δήλωσαν ότι δεν ήταν από την αρχή θετικοί για την παρακολούθηση του προγράμματος του ΣΔΕ, δεν προσδιόρισε τους λόγους για τους οποίους άλλαξε γνώμη στην πορεία. Συγκριτικά, εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν ήταν από την αρχή θετικοί για την παρακολούθηση του προγράμματος ΣΔΕ με εκείνους που δεν ήταν από την αρχή θετικοί, αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Ήσασταν από την αρχή θετικός/ή για την παρακολούθηση του προγράμματος ΣΔΕ;



Γράφημα 10: Γράφημα αποτύπωσης διάθεσης για την παρακολούθηση του ΣΔΕ

Ακολουθώς αποτυπώθηκε η στάση το δείγματος έναντι του προγράμματος του σχολείου και πιο συγκεκριμένα ερωτήθηκε σχετικά με το ποιο μέρος από το πρόγραμμα του σχολείου αρέσει περισσότερο στο δείγμα, με τις πιθανές απαντήσεις να περιλαμβάνουν το σύνολο σχεδόν των διατιθέμενων μαθημάτων, όπως είναι η *Ελληνική, Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική* κ.α., ενώ οι πολλαπλές απαντήσεις επιτρέπονταν. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 11: Ραβδόγραμμα προτίμησης μαθημάτων ΣΔΕ

Διαπιστώνουμε ότι πρώτα στην προτίμηση των φοιτούντων στα ΣΔΕ είναι η *Ελληνική Γλώσσα* και τα *Αγγλικά* τα οποία επιλέγει το 79,6% (379 άτομα) και 56,1% (267 άτομα) αντίστοιχα. Ακολουθούν τα *Μαθηματικά* και η *Κοινωνική Εκπαίδευση* τα οποία επιλέγει αντίστοιχα το 43,7% (208 άτομα) και το 28,4% (196 άτομα) αντίστοιχα. Την *Πληροφορική* επιλέγει το 39,1% (186 άτομα) ενώ τέλος την *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, την *Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή*, τα *Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών* και τον *Προσανατολισμό – Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας* επιλέγει το 28,4% (135 άτομα), 18,9% (90 άτομα), 23,7% (113 άτομα) και 20,6% (98 άτομα) αντίστοιχα.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των κρατουμένων που φοιτούν σε ΣΔΕ επιλέγουν ως προτιμώμενα μαθήματα την Ελληνική Γλώσσα, τα Αγγλικά κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως την Πληροφορική, τα Μαθηματικά και την Κοινωνική Εκπαίδευση. Προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ο ως άνω γραμματισμός, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά σε ακόλουθη ερώτηση. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν άκυρες/κενές, γεγονός για το οποίο εκτιμάται πως οφείλεται η έλλειψη κατανόησης της ερώτησης ή της λέξης

«γραμματισμού» ειδικότερα. Από τις ορθές απαντήσεις διακρίνουμε ότι επιλέχθηκε ο παραπάνω γραμματισμός «επειδή μου αρέσει», «επειδή θέλω να καταλαβαίνω και να επικοινωνώ καλύτερα με τους γύρω μου», «επειδή η Ελλάδα έχει τουρισμό».

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι κατά κύριο λόγο η *Ελληνική Γλώσσα* επιλέγεται κυρίως για λόγους αποκατάστασης και διευκόλυνσης της επικοινωνίας, καθώς η γνώση της ελληνικής είναι προαπαιτούμενο στην κατανόηση των γύρω, αλλά και στην καλύτερη επικοινωνία. Από την άλλη, η γνώση της αγγλικής είναι απαραίτητη για την επικοινωνία σε τουριστικές περιοχές και επακολούθως την καλύτερη επικοινωνία με τους γύρω.

Στην συνέχεια το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν το σχολείο καλύπτει τις ανάγκες των φοιτούντων σε αυτό, ενώ σε περίπτωση αρνητικής απάντησης το δείγμα κλήθηκε να αποτυπώσει τους λόγους για τους οποίους το σχολείο δεν τις καλύπτει.

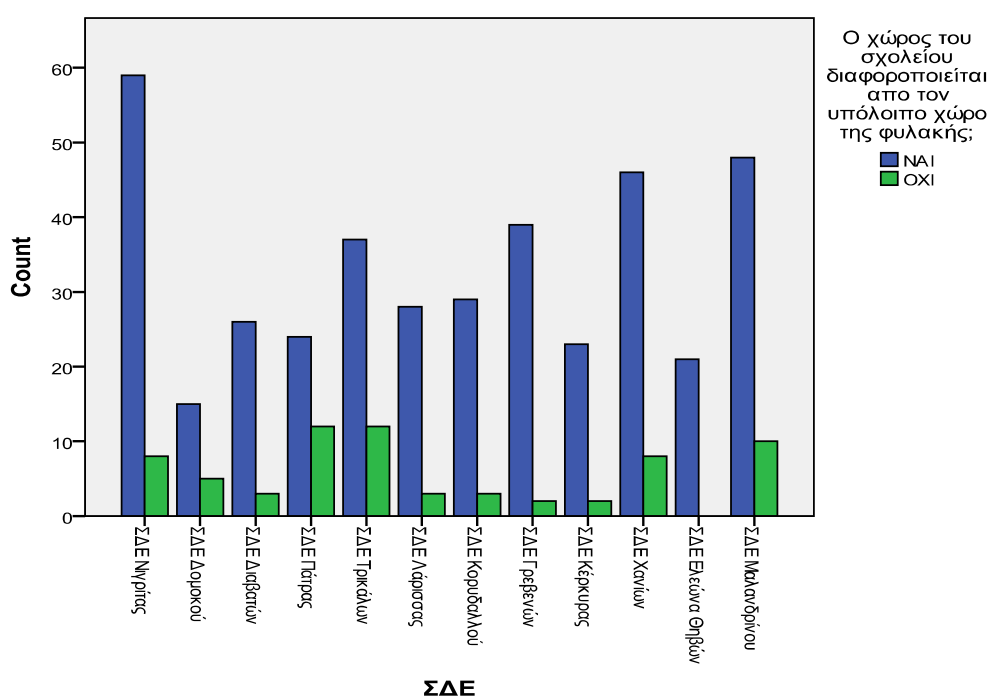


Γράφημα 12: Αποτύπωση κάλυψης αναγκών φοιτούντων σε ΣΔΕ

Διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία του δείγματος, το σχολείο φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες τους, καθώς το 88,45% του δείγματος απαντά ΝΑΙ στην εν λόγω ερώτηση, ενώ μόνο το 11,55% απαντά ΟΧΙ, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα ΣΔΕ κατά κύριο λόγο φαίνεται να καλύπτουν τις ανάγκες των φοιτούντων σε αυτά.

Ο χώρος του σχολείου, σε πολλές περιπτώσεις είτε είναι εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων, είτε είναι εκτός, διαφοροποιείται από τον υπόλοιπο χώρο της φυλακής. Το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την ευρεία πλειοψηφία του δείγματος να συμφωνεί με την παραπάνω διαφοροποίηση απαντώντας ΝΑΙ σε ποσοστό που ανέρχεται σε 85,3% έναντι του 14,7% που απαντά ΟΧΙ. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υφίστανται εμφανείς διαφορές μεταξύ του χώρου του σχολείου και του χώρου της φυλακής.

Μιας και υφίσταται διαφοροποίηση στον χώρο του ΣΔΕ αναλόγως του καταστήματος κράτησης, θα είχε ενδιαφέρον αν εξετάζαμε την διαφοροποίηση στην παραπάνω ερώτηση αναλόγως του καταστήματος κράτησης (στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί το ΣΔΕ). Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα:

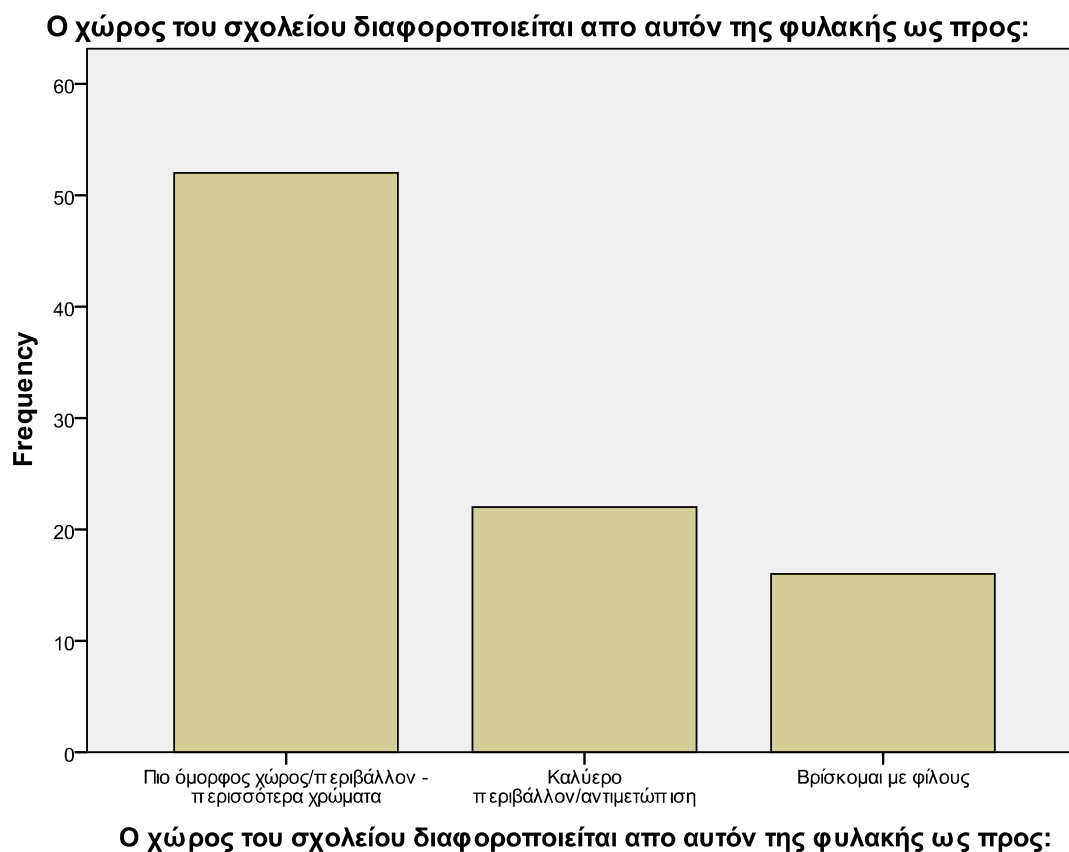


Γράφημα 13: Διαφοροποίηση του χώρου του σχολείου από τον χώρο της φυλακής αναλόγως του ΣΔΕ

Από το παραπάνω γράφημα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σε όλα τα ΣΔΕ παρατηρούνται διαφορές μεταξύ του χώρου του σχολείου με τον χώρο της φυλακής, ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι συγκεκριμένα στον χώρο του ΣΔΕ *Ελεώνα Θηβών* από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, κανένας δεν απάντησε ότι δεν διακρίνει διαφορές μεταξύ του σχολείου και της φυλακής.

Οι τομείς στους οποίους εντοπίζεται η διαφοροποίηση του χώρου του σχολείου από τον χώρο της φυλακής, ερωτήθηκαν σε ερώτηση ανοικτού τύπου, και

οι συγκεντρωθείς ερωτήσεις αφού ομαδοποιήθηκαν αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



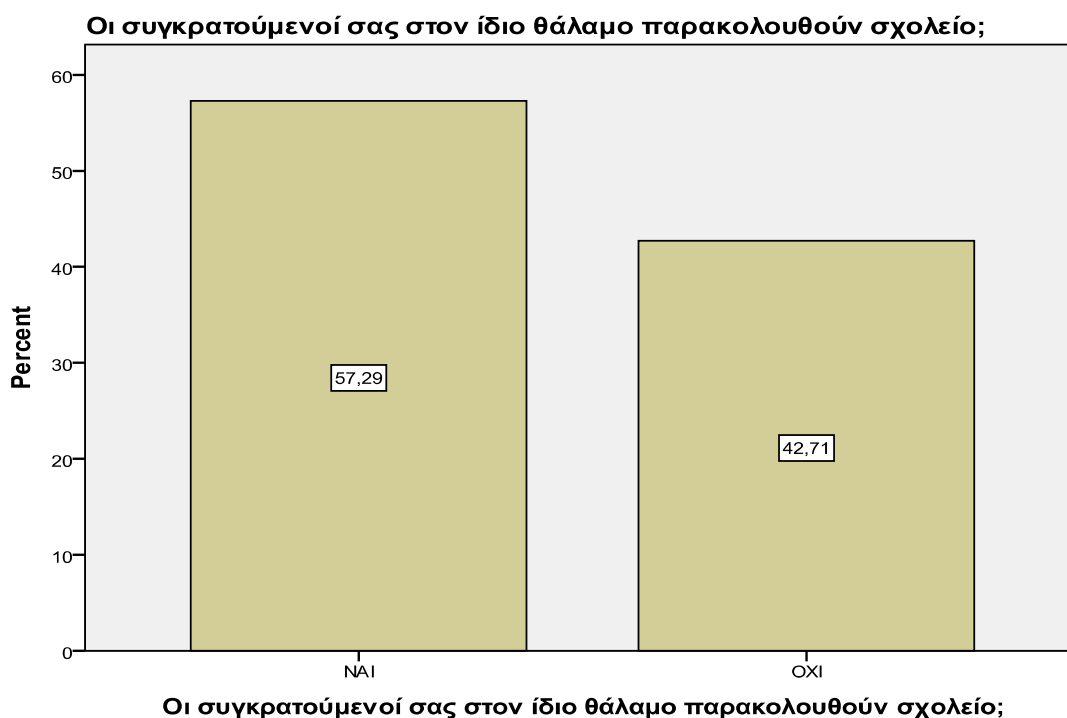
Γράφημα 14: Ραβδόγραμμα κατηγοριών στις οποίες εντοπίζεται η διαφοροποίηση μεταξύ χώρου ΣΔΕ και φυλακών

Η κυριότερη διαφοροποίηση εντοπίζεται στον περιβάλλοντα χώρο, όπου σύμφωνα με το δείγμα ο χώρος είναι πιο όμορφος, υπάρχουν περισσότερα χρώματα και πιο πολύ πράσινο από τον χώρο της φυλακής. Παράλληλα, το σχολικό περιβάλλον/κλίμα είναι καλύτερο στο ΣΔΕ σε σύγκριση με την φυλακή, με τους κρατούμενους που παρακολουθούν το ΣΔΕ να έχουν καλύτερη αντιμετώπιση από το προσωπικό και τους καθηγητές. Τέλος, μια ακόμα διαφορά εντοπίζεται στο ότι οι κρατούμενοι έρχονται σε επαφή με φίλους στον χώρο του σχολείου. Συμπερασματικά λοιπόν, ο χώρος του ΣΔΕ διαφοροποιείται σε σχέση με τον χώρο των φυλακών τόσο στον υλικό τομέα (καλύτερο φυσικό περιβάλλον/χρώματα) όσο

και κοινωνικά με τους κρατούμενους να νοιώθουν ότι βρίσκονται μεταξύ φίλων αλλά επιπλέον να τυγχάνουν και καλύτερης αντιμετώπισης από τους καθηγητές και το προσωπικό.

Το δείγμα δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερα δυσκολίες ως προς την παρακολούθηση των μαθημάτων με το ποσοστό που επιλέγει ΟΧΙ στην εν λόγω ερώτηση να ανέρχεται σε 68,3%, ενώ ΝΑΙ απαντά το 31,7%. Το σύνολο των δυσκολιών εντοπίζεται σε ορισμένα μαθήματα (λ.χ. Μαθηματικά ή Ελληνική Γλώσσα) στα οποία και το δείγμα δυσκολεύεται στην παρακολούθησή τους.

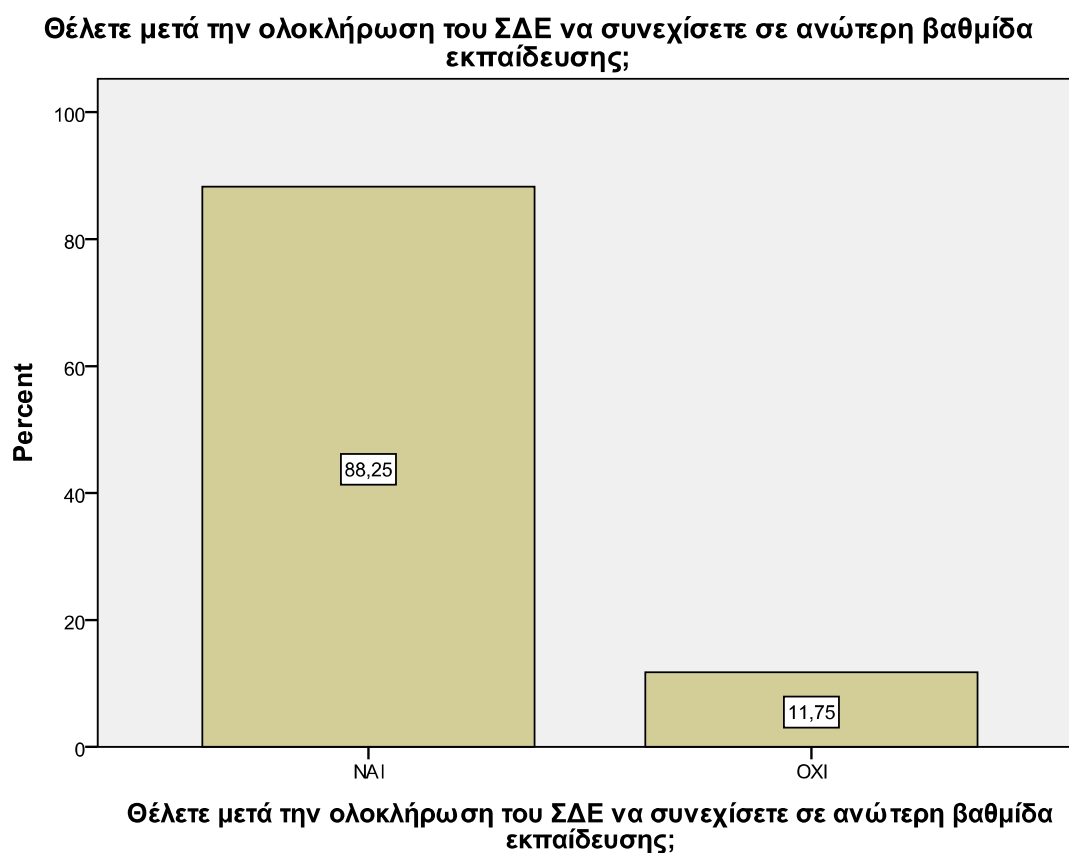
Στην συνέχεια το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν οι συγκρατούμενοί του στον ίδιο θάλαμο παρακολουθούν ΣΔΕ, όπου το δείγμα εμφανίστηκε σχετικά μοιρασμένο. Πιο συγκεκριμένα τα 57,29% του δείγματος φαίνεται να διαμένει στον ίδιο θάλαμο με άτομα τα οποία παρακολουθούν και αυτά σχολείο, ενώ το 42,71% όχι, όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 15: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων στην ερώτηση αν οι συγκρατούμενοι στον ίδιο θάλαμο παρακολουθούν σχολείο

Διαπιστώνουμε από το παραπάνω, ότι οι παρακολουθούντες ΣΔΕ σε πολλές περιπτώσεις συγκρατούνται στον ίδιο θάλαμο με άλλους οι οποίοι και δεν παρακολουθούν σχολείο, από το οποίο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν υφίσταται κάποια συγκεκριμένη πολιτική/κανόνας στον διαχωρισμό του χώρου διαμονής των κρατουμένων αναλόγως του αν παρακολουθούν σχολείο ή όχι.

Τέλος, το δείγμα ερωτήθηκε αν μετά την ολοκλήρωση του ΣΔΕ, θα επιθυμούσε την συνέχιση της φοίτησής του σε κάποια ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:

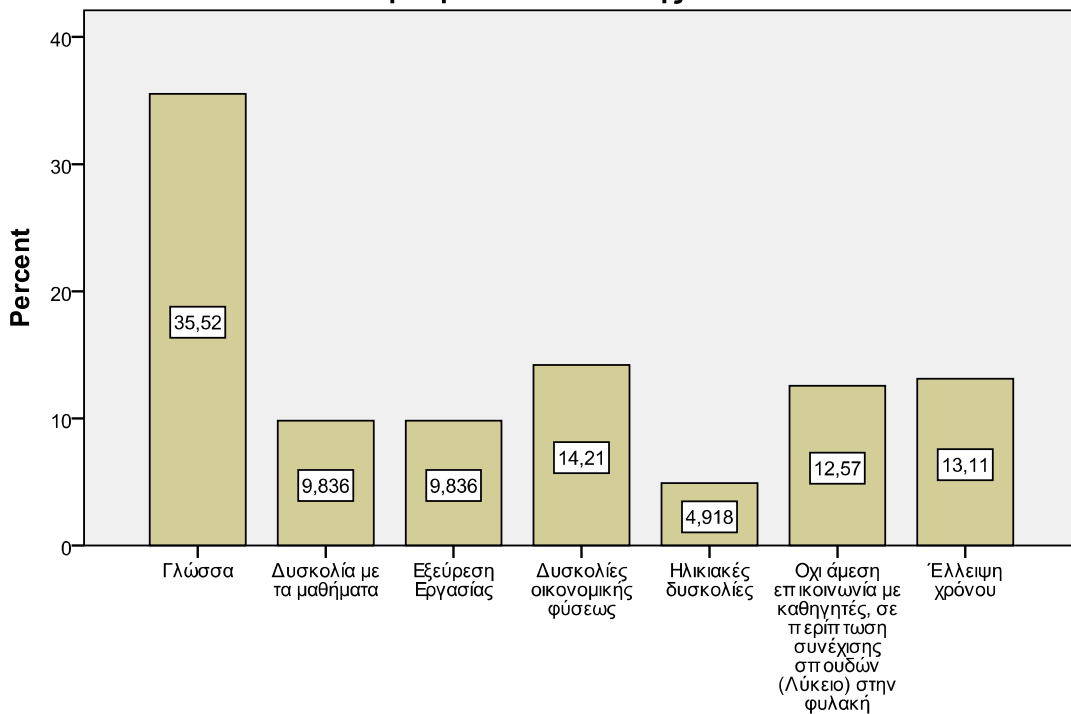


Γράφημα 16: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων στην ερώτηση αν μετά την ολοκλήρωση του ΣΔΕ επιθυμείτε η συνέχιση της φοίτησης σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος, σε ποσοστό που ανέρχεται σε 88,25% επιθυμεί την συνέχιση της φοίτησης σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης απαντώντας Ναι στην εν λόγω ερώτηση, ενώ αντίστοιχα το 11,75% φαίνεται να μην επιθυμεί και απαντά ΟΧΙ στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Η φοίτηση σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση του ΣΔΕ ενέχει κάποιες εγγενείς δυσκολίες, είτε αυτή αναμένεται να υλοποιηθεί εντός είτε εκτός φυλακής. Το δείγμα εξετάστηκε σχετικά με ερώτηση ανοικτού τύπου, ενώ οι απαντήσεις αφού ομαδοποιήθηκαν, παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:

Ποιά εμπόδια πιστεύετε ότι θα συναντήσετε, εφόσον προχωρήσετε σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης



Ποιά εμπόδια πιστεύετε ότι θα συναντήσετε, εφόσον προχωρήσετε σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης

Γράφημα 17: Εμπόδια που αναμένεται να αντιμετωπιστούν σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης

Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι συνολικά συγκεντρώθηκαν 183 έγκυρες απαντήσεις, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος δεν απάντησε στην εν λόγω ερώτηση (συνολικά 308 ελλείπουσες). Η μεγαλύτερη δυσκολία που αναμένεται να συναντήσει το δείγμα εντοπίζεται στην *γλώσσα* με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 35,52%, όπου το δείγμα θεωρεί ότι θα πρέπει να έχει μάθει καλά ελληνικά προκειμένου να συνεχίσει ή γενικά να θεωρεί ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολία με την κατανόηση της ελληνικής.

Άλλες δυσκολίες εντοπίζονται σε δυσκολίες *οικονομικής φύσης*, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 14,21% ενώ η *έλλειψη χρόνου* είναι ένας ακόμα παράγοντας δυσχέρειας στην συνέχιση των σπουδών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 13,11%. Άλλοι παράγοντες που αναμένεται να δυσκολέψουν το δείγμα είναι η *δυσκολία με τα μαθήματα* και η *εξέγερση εργασίας* με τα αντίστοιχα ποσοστά να ανέρχονται σε 9,84% αμφότερα, ενώ παράλληλα *ηλικιακές δυσκολίες* αναμένει να αντιμετωπίσει το 4,92% του δείγματος.

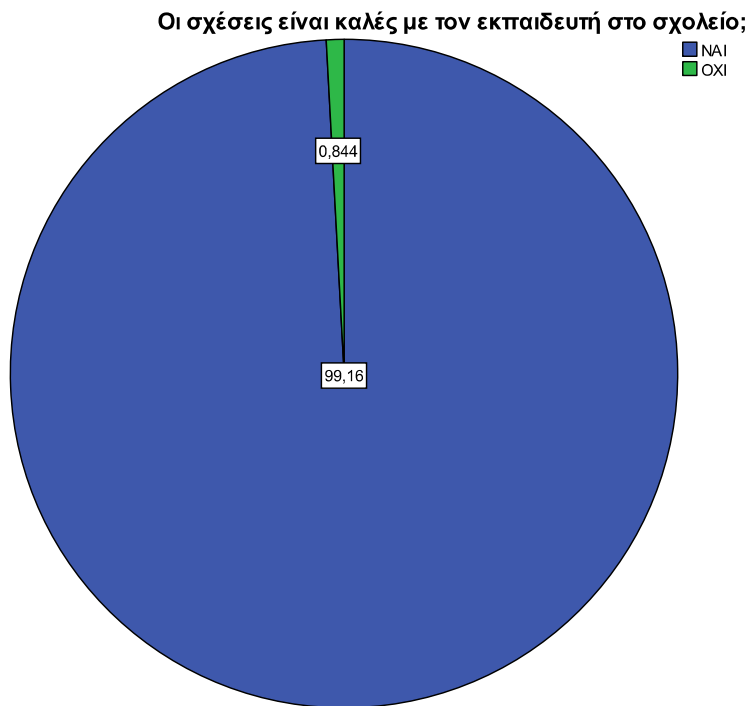
Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας είναι η *όχι άμεση επαφή με καθηγητές σε περίπτωση συνέχισης σπουδών μέσα από την φυλακή* με το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτούντων σε ΣΔΕ που την εντοπίζουν να ανέρχεται σε 12,57%

Συμπερασματικά λοιπόν, οι δυσκολίες που αναμένεται να αντιμετωπίσει το δείγμα εντοπίζονται σε δυσκολίες με την γλώσσα και τα μαθήματα, τα οποία σε ανώτερο επίπεδο σπουδών είναι και πιο απαιτητικά. Πέραν αυτού σε περίπτωση σπουδών μέσα από την φυλακή κυριότερη δυσκολία εντοπίζεται στην *όχι άμεση επαφή με καθηγητές*, ενώ σε περίπτωση σπουδών εκτός φυλακής οι κυριότερες δυσκολίες εντοπίζονται σε δυσκολίες οικονομικής φύσεως, στην παράλληλη ανάγκη εξεύρεσης εργασίας και στην έλλειψη χρόνου. Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας δυσχέρειας στην συνέχιση των σπουδών είναι η ηλικία του κρατούμενου.

7.5 Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Στο ακόλουθο σκέλος του ερωτηματολογίου, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπου αναλυτικότερα εξετάστηκαν οι σχέσεις του με τον εκπαιδευτή και τα προσόντα τα οποία θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων.

Αρχικά το δείγμα ερωτήθηκε αν έχει καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτή ενηλίκων, όπου το σύνολο σχεδόν του δείγματος φαίνεται να διατηρεί καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτή του στο σχολείο.



Γράφημα 18: Ποιότητα σχέσεων με τον εκπαιδευτή ενηλίκων

Αναλυτικότερα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το 99,16% θεωρεί ότι έχει καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτή, και μόνο το αμελητέο 0,84% φαίνεται να μην έχει καλές σχέσεις και απαντά ΟΧΙ στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Ακολούθως το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων. Το δείγμα κλήθηκε να επιλέξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του σε μια σειρά δηλώσεων ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, όπως είναι λ.χ. να είναι υπομονετικός, να νοιάζεται κ.α. Οι διαθέσιμες επιλογές αποτύπωσης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας ήταν οι ακόλουθες τρεις: Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα. Για την αποτύπωση και επεξεργασία των απαντήσεων, κάθε μια από αυτές τις τιμές αντιστοιχίστηκε σε μια τιμή με το 1 να αντιστοιχίζεται στο Συμφωνώ απόλυτα, το 2 στο Συμφωνώ και το 3 στο Διαφωνώ.

Ακολούθως για κάθε μια δήλωση υπολογίστηκε η μέση τιμή των απαντήσεων. Ως εκ τούτου μικρές τιμές (κοντά στο 1) αντιστοιχίζονται με την απόλυτη συμφωνία του δείγματος, ενώ υψηλές τιμές (κοντά στο 3) με την Διαφωνία. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3: Πως πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατούμενων

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί	1,25	,452
Να νοιάζεται	1,27	,472
Να δείχνει αποδοχή και σεβασμό	1,20	,412
Να είναι ευέλικτος ως προς το πρόγραμμα σπουδών	1,37	,498
Να ενθαρρύνει	1,25	,437
Να δείχνει εμπιστοσύνη	1,32	,503
Να δεσμεύεται στο καθήκον του	1,32	,491
Να διαθέτει γνώσεις για την αγορά εργασίας	1,42	,570
Να συμβουλεύει	1,26	,461

Υπόμνημα: 1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Διαφωνώ

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το δείγμα φαίνεται να *συμφωνεί* με το σύνολο των ερωτώμενων ποιοτικών χαρακτηριστικών, καθώς σε κάθε περίπτωση η αντίστοιχη μέση τιμή βρίσκεται κοντά στο 1 που αντιστοιχίζεται με το *Συμφωνώ απόλυτα*. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα φαίνεται να συμφωνεί συγκριτικά περισσότερο με την άποψη ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δείχνει *αποδοχή και σεβασμό* με την αντίστοιχη μέση τιμή να ανέρχεται σε 1,20 (TA: 0,412). Παράλληλα εξίσου σημαντική είναι και η συμφωνία του δείγματος με την αντίληψη ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να *συμβουλεύει* (MT: 1,26. TA: 0,461), να *νοιάζεται* (MT: 1,27 TA: 0,472) και να *ενθαρρύνει* τους εκπαιδευόμενους (MT: 1,25 TA: 0,437). Ένα επιπλέον σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να *είναι υπομονετικός και να κατανοεί* με την αντίστοιχη μέση τιμή να ανέρχεται σε 1,25 (TA: 0,452)

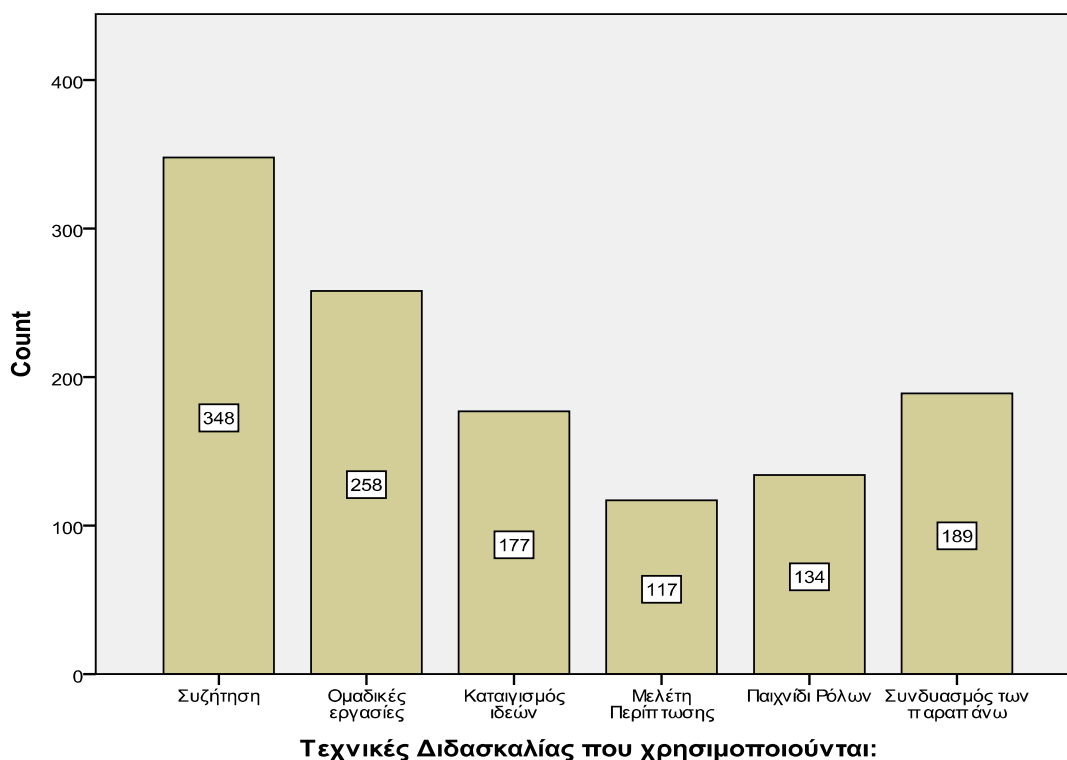
Πέραν αυτών, ο εκπαιδευτής ενηλίκων σύμφωνα με το δείγμα θα πρέπει να είναι *ευέλικτος ως προς το πρόγραμμα σπουδών* (MT: 1,37 TA: 0,498), ενώ παράλληλα θα πρέπει να *δείχνει εμπιστοσύνη* (MT: 1,32 TA: 0,503), να *δεσμεύεται στο καθήκον του* (MT: 1,32 TA: 0,491) και να *διαθέτει γνώσεις για την αγορά εργασίας* (MT: 1,42 TA: 0,570).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα ανέδειξε στο σύνολό τους τα εξεταζόμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κρατουμένων.

7.6 Τεχνικές Διδασκαλίας

Στο τελικό σκέλος του ερωτηματολογίου, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται κατά την εκπαίδευσή του. Πιο συγκεκριμένα του ζητήθηκε να επιλέξει τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής στην τάξη, και να δηλώσει εκείνη την εκπαιδευτική τεχνική, η οποία του αρέσει περισσότερο στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τέλος, ερωτήθηκε σχετικά με την χρησιμοποίηση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ ζητήθηκαν οι απόψεις/προτάσεις σχετικά με τις αλλαγές, οι οποίες πρέπει να γίνουν, ώστε το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό.

Αρχικά το δείγμα ερωτήθηκε αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές διδασκαλίας, όπου αντίστοιχα κλήθηκε να επιλέξει μεταξύ ενός συνόλου διδακτικών τεχνικών με τις πολλαπλές απαντήσεις να επιτρέπονται (multiple response). Οι απαντήσεις του δείγματος αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 19: Χρησιμοποιούμενες τεχνικές διδασκαλίας

Από το παραπάνω γράφημα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική διδασκαλίας είναι η *συζήτηση* την οποία επιλέγει συνολικά το 74,7% του δείγματος (348 άτομα). Ακολουθούν οι *ομαδικές εργασίες* οι οποίες επιλέγονται από το 55,4% του δείγματος (258 άτομα) και ο *καταιγισμός ιδεών* που επιλέγεται από το 38,0% του δείγματος (177 άτομα). Πέραν αυτών η *μελέτη περίπτωσης* και το *παιχνίδι ρόλων* είναι διδακτικές τεχνικές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται και επιλέγονται από το 25,1% (117 άτομα) και το 28,8% (134 άτομα) αντίστοιχα. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι *συνδυασμός των παραπάνω* διδακτικών τεχνικών επιλέγεται από 40,6% (189 άτομα).

Συμπεραίνουμε από το παραπάνω ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη διδακτική τεχνική είναι η συζήτηση, ενώ σε πολλές περιπτώσεις ανατίθενται και ομαδικές εργασίες. Παράλληλα το σύνολο των διδακτικών τεχνικών φαίνεται πολλές φορές να συνδυάζεται.

Στην συνέχεια το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την προτιμώμενη διδακτική τεχνική, με μια ανοικτού τύπου ερώτηση. Οι απαντήσεις του δείγματος, αποτυπώνονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα:



Γράφημα 20: Προτιμώμενη διδακτική τεχνική

Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι από το σύνολο των 489 ατόμων που συγκροτούν το δείγμα, συγκεντρώθηκαν 236 απαντήσεις (253 ελλείπουσες). Από το σύνολο των συγκεντρωτικών απαντήσεων, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η πλέον προτιμώμενη διδακτική τεχνική είναι η *συζήτηση* την οποία προκρίνει το 54,2% του δείγματος, Ακολουθούν οι *ομάδες εργασίας* τις οποίες προκρίνει το 33,9% του δείγματος ενώ τέλος το *παιχνίδι ρόλων*, τον *καταιγισμό ιδεών*, και την *μελέτη περίπτωσης* φαίνεται να προκρίνουν το 6,4%, 5,1% και 0,4% αντίστοιχα. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι πλέον προτιμώμενες τεχνικές είναι η *συζήτηση* και οι *ομάδες εργασίας*, αμφότερες διαδραστικές με ενεργό συμμετοχή των φοιτούντων. Εξετάζοντας την χρησιμοποίηση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διαπιστώνουμε ότι 76,20% του δείγματος θεωρεί ότι χρησιμοποιούνται, ενώ το υπολειπόμενο 23,80% πως όχι.

Τέλος, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν θεωρεί ότι υπάρχει κάτι άλλο το οποίο πρέπει να γίνει ώστε το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, με το δείγμα να φαίνεται μοιρασμένο, όπου το 48,1% θεωρεί ότι υπάρχει κάτι το οποίο πρέπει να αλλάξει, ώστε το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, ενώ το 51,9% θεωρεί πως όχι.

Οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σχολείο ώστε αυτό να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, ερωτήθηκαν σε ακόλουθη ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου κωδικοποιημένες αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 21: Αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σχολείο ώστε αυτό να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό

Διαπιστώνουμε ότι η προκρινόμενη αλλαγή η οποία πρέπει να γίνει στο σχολείο ώστε αυτό να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό, είναι η χρονικά νωρίτερα πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Την χρονικά νωρίτερα πρόσληψη των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιλέγει το 66,9% όσων απάντησαν την συγκεκριμένη ερώτηση. Ακολουθεί η θέρμανση στον χώρο του σχολείου την οποία επιλέγει το 15,4%, ο εμπλουτισμός σε μαθήματα/επέκταση ωρών το οποίο και επιλέγεται από το 13,1% όπου με την έννοια εμπλουτισμό σε μαθήματα εννοείται η συμπερίληψη τεχνικών μαθημάτων, γυμναστικής, καλλιτεχνικών κ.α. Τέλος, έπεται η συμπερίληψη στον χώρο της φυλακής σχολείου μεγαλύτερης βαθμίδας το οποίο επιλέγει το 4,6%.

8. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, από την έρευνα, ο κρατούμενος ωθούνται στην συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο, προκειμένου να αποκτήσουν βασικά προσόντα και δεξιότητες, ενώ παράλληλα η εκμάθηση της ελληνικής αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για αυτούς. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης είναι η επακόλουθη μείωση της ποινής ενώ, λιγότεροι και εξίσου σημαντικοί, λόγοι συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναδείχθηκαν: α) η ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, β) η απόκτηση απολυτηρίου, αλλά και γ) η δυνατότητα εργασίας μετά την αποφυλάκιση. Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα, προηγούμενων ερευνών, τόσο στον Ελλαδικό χώρο, όσο και στο εξωτερικό.

Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται να δίνει και η κατηγορία των βασικών εμποδίων, που προέρχονται από την επιθυμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το βασικότερο εμπόδιο, το οποίο καλείται ο κρατούμενος να ξεπεράσει ή παρεμβαίνει στην θέληση για μάθηση, είναι σε μεγάλο βαθμό η γλώσσα η οποία φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα ανασφάλειας για τους κρατούμενους, οι οποίοι ήδη φοιτούν σε ΣΔΕ. Σχετικά με την συνέχιση των σπουδών, πέραν της γλώσσας αναμένεται να αντιμετωπιστούν δυσκολίες οικονομικής φύσεως, έλλειψης χρόνου αλλά και δυσκολίες σχετιζόμενες με την ηλικία.

Πέραν των παραπάνω αναδείχθηκαν οι καλές σχέσεις του δείγματος με τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ενώ επιπλέον αναδείχθηκαν και οι ποιοτικές αξίες του εκπαιδευτή με σημαντικότερα αναδεικνυόμενα την αποδοχή και τον σεβασμό στα πρόσωπα των κρατουμένων, αλλά και της υπομονής, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ξεφεύγει από την καθαρή παροχή γνώσης και πλαισιώνεται από χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εκμάθηση διδασκαλίας σε μη παραδοσιακά περιβάλλοντα, όπως τα σωφρονιστικά ιδρύματα, διαφέρει πολύ από την εκμάθηση διδασκαλίας στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Η εκπαίδευση εντός των φυλακών είναι ένας τομέας που ακροβατεί ανάμεσα στην απόδοση της δικαιοσύνης και τη μόρφωση, μιας περιθωριακής ομάδας. Πολύ συχνά, αυτού του είδους η εκπαίδευση συγκρούεται με τη φιλοσοφία, τις πολιτικές και τις πρακτικές εντός των φυλακών. Ως εκ τούτου, όσοι εκπαιδευτές διδάσκουν

για πρώτη φορά, μέσα στις φυλακές πρέπει να εξοικειωθούν με αυτή τη νέα πραγματικότητα και να μπορέσουν να εργαστούν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου να επιτύχουν στόχους και αποτελέσματα, τα οποία ορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας για όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει, ότι πολλοί εκπαιδευτές φυλακών καλούνται να ξεπεράσουν το αρχικό σοκ της ζωής που επικρατεί σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις που πιθανόν να εμφανίζουν σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, όπως η παροχή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η εξασφάλιση της ατομικής ασφάλειας, δεδομένων του πλαισίου διδασκαλίας, η απονομή δίκαιων και ισότιμων ευκαιριών μάθησης και η ανταπόκριση στις ανάγκες των κρατουμένων με ενσυναίσθηση και ευαισθησία (Patrie, 2017).

Τα δημογραφικά στοιχεία των κρατουμένων δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης, καθόσον ο πληθυσμός-στόχος που δειγματίστηκε ήταν το σύνολο των ΣΔΕ που λειτουργούν στην επικράτεια και στο δείγμα μας συμμετείχαν κρατούμενοι όλων των ηλικιών και από πληθώρα χωρών.

Σχετικά με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο το δείγμα θεωρεί σημαντική τη χρονικά νωρίτερη πρόσληψη εκπαιδευτικών για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης (θέρμανση των χώρων) αλλά και ο εμπλουτισμός σε μαθήματα τεχνικών ειδικοτήτων, ζωγραφικής κ.α.

9. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Στη παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες ηθικής και δεοντολογίας, που ακολουθούν όλες τις ερευνητικές διαδικασίες και περιλαμβάνουν τον ανθρώπινο παράγοντα. Έτσι, μαζί με το ερωτηματολόγιο έγινε σαφές ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι η ερευνήτρια θα προστατέψει τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, μέσα από την ανωνυμία και την διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δεδομένου της ευαλωτότητας του προφίλ του δείγματος και του γενικότερου πλαισίου της παρούσας έρευνας, εξασφαλίστηκε η έγκριση της υλοποίησης της έρευνας, από το Υπουργείο Παιδείας

και Θρησκευμάτων, τόσο για την προσέγγιση στις Φυλακές, όσο και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εντός αυτών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

10. Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε η δυσκολία των κρατουμένων στη κατανόηση της Ελληνικής Γλώσσας, η οποία δημιούργησε περιορισμούς στην ερμηνεία των ερωτήσεων ή μεμονωμένων φράσεων και λέξεων. Ωστόσο, στο σύνολό της, η εργασία αναμένεται να αναδείξει όλες τις πτυχές, εκείνες, που αφορούν στη παροχή εκπαίδευσης σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ανάγκη για παροχή δεύτερων ευκαιριών στη ζωή αυτών των ατόμων, αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι σκιαγραφούνται επαρκώς μέσα από τη μελέτη, δίνοντας ωστόσο και μια ευκαιρία για μελλοντική μελέτη σχετική με το θέμα. Επιπλέον, σε αυτήν την εργασία επιχειρείται να τονιστεί ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και ο τρόπος διαχείρισης της παρεχόμενης μάθησης σε συνθήκες κράτησης. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα δώσει και ένα έναυσμα για μελλοντικές έρευνες σε αυτό το πεδίο, καθώς αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα άρσης των δυσκολιών σε αυτό το πλαίσιο. Παράλληλα, προτείνεται να μελετηθούν και οι δυσκολίες, που ο ίδιος βιώνει, κατά τη διδασκαλία, εξετάζοντας παράλληλα και το παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με βάση τις ανωτέρω προτάσεις προς μελέτη, θα λέγαμε ότι απαιτούνται κάποιες πολιτικές πρακτικές, οι οποίες θα διευκολύνουν τους κρατουμένους να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να διεκδικήσουν ισότιμα το δικαίωμα στη μόρφωση και την εργασία. Μια από αυτές αφορά τη παροχή Συμβουλευτικής, από εξειδικευμένους συμβούλους, οι οποίοι όχι μόνο θα υποστηρίζουν τους κρατουμένους, κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και θα τους ενημερώνουν για θέματα εκπαίδευσης και εργασίας, αλλά κυρίως θα διατηρούν ζωντανό το κίνητρό τους για μάθηση. Κατόπιν, αυτοί οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τον κρατούμενο, όταν αποφυλακιστεί, σχετικά με την εργασιακή αποκατάσταση, αλλά και το είδος της εργασίας, που ταιριάζει στις ανάγκες του. Σχετικά, με το τελευταίο θεωρείται πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες και το γενικό προφίλ του κάθε κρατούμενου, προκειμένου η εκπαίδευση

να παρέχεται περισσότερο εξατομικευμένα, διευκολύνοντας, παράλληλα και τον εκπαιδευτή να παρέχει μια περισσότερο στοχευμένη μάθηση. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τη μάθηση αυτής της κοινωνικής ομάδας, να μη τρέχουν μόνο εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά να υποστηρίζονται με χώρους και δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, η δημιουργία χώρων βιβλιοθήκης, με το κατάλληλο εποπτικό υλικό, όπως ψηφιακές συσκευές και δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, θα ενθαρρύνει τους κρατούμενους να διευρύνουν τους μαθησιακούς τους ορίζοντες. Σε έναν τέτοιο χώρο, για παράδειγμα, θα μπορούσαν οι κρατούμενοι που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα, να παρακολουθήσουν μαθήματα Ελληνικών και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους. Επίσης, η ευκαιρία για διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, μέσα στο πλαίσιο των προγραμμάτων εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να αλλάξουν τις συνθήκες του εγκλεισμού, σε μια περισσότερο θετική συνθήκη διαβίωσης.

11. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Adeyeye, B. (2019). Challenges and Prospects of E-Learning for Prison Education in Nigeria, *European Scientific Journal*, 15(25), 327-337
- Al-Rousan, T., Rubenstein, L., Sieleni, B., Deol, H. & Wallace, R. (2017). Inside the nation's largest mental health institution: A prevalence study in a state prison system, *BMC public health*, 17(1), 342
- Armaos, R. (2016). Second Chance School Students' Attitudes Toward the Use of Computers in Domokos Prison, Greece, *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(1), 9-14
- Ates, H. & Alsal, K. (2012). The importance of lifelong learning has been increasing, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092 – 4096
- Awofeso, N. (2010). Preventing suicides in prison settings - the role of mental health promotion policies and programs, *Advances in Mental Health*, 9(3), 255-262
- Bannon, S. (2014). Why do they do it? Motivations of educators in correctional facilities. *St. Louis University Public Law Review*, 33(2), 301-315.
- Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation, *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31
- Bitsakos, N. (2021). An evaluation of Second Chance Schools in Greece: A national survey of educators' perceptions, *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 61-71
- Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D., Solomon, A., & Lindahl, N. (2009). *From the classroom to the community: Exploring the role of education during incarceration and re-entry*. Washington, DC: The Urban Institute
- Brosens, D. (2013). Participation in prison Programmes: Encouraging and discouraging factors. In P. Ponsaers, A. Crawford, J. de Maillard, J. Shapland, & A. Verhage (Eds.), *Crime, violence, justice and social order*, Monitoring contemporary security issues (pp. 257-298). Antwerp: Maklu
- Brosens, D., Croux, F., & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium, *International Review of Education*, 65(5), 735–754
- Brosens, D., Donder, L., Dury, S. & Verte, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes Among Prisoners, *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22
- Brosens, D., Donder, L., Dury, S. & Verte, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes Among Prisoners, *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22

- Bucar Rucman, A. (2019). What is crime? A search for an answer encompassing civilizational legitimacy and social harm, *Crime, Law & Social Change*, 72(2), 211–226
- Cocquyt, C., Diep, N., Zhu, C., De Greef, M. & Vanwing, T. (2017). Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments, *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8 (1), 77-101
- Constantino, P., Assis, S. & Pinto, L. (2016). The impact of prisons on the mental health of prisoners in the state of Rio de Janeiro, Brazil, *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(7), 2089-2100
- Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* (Doctoral thesis). Milton Keynes: The Open University
- Crabbe, M. (2016). Education for Offenders in Prison, *Journal of Pedagogic Development*, 6(3), 3-7
- Crewe, B., Warr, J., Bennett, P. & and Smith, A. (2014). The emotional geography of prison life, *Theoretical Criminology*, 18 (1), 56–74
- Cronholm, S. (2021). Lifelong Learning: Principles for Designing University Education, *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 35-60
- de Greef, M. (2019). *Importance of adult learning and education serving a future of education for all citizens*. Vrije Universiteit Brussel. https://www.vub.be/sites/vub/files/nieuws/users/ergultek/importance_of_ale_m._d_e_greef_vub.pdf
- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2014). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion, *Studies in Continuing Education*, 37(1), 62-78
- Desir, E., & Whitehead, C. L. (2010). Motivational strategies for correctional practitioners. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 12-17). Miami: Florida International University
- Duwe, G. & Clark, V. (2014). The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment, *Prison Journal*, 94(4), 454–478
- Duwe, G. (2018). *The Effectiveness of Education and Employment Programming for Prisoners* (pp.3). USA: American Enterprise Institute.
- European Commission. (2016). *Early leavers from education and training. European Semester Thematic Factsheet*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en.pdf
- Evans, D., Pelletier, E. & Szkola, J. (2017). Education in Prison and the Self-Stigma: Empowerment Continuum, *Crime & Delinquency*, 1–26

- Field, J. (2009). Good for your soul? Adult learning and mental well-being, *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 175–191
- Giannoukos, G. & Armaos, R. (2016). Attitudes Towards Science: a case study of the students at the Second Chance School, Domokos prison, Greece, *European Journal of Educational Sciences*, 3(1), 8-17
- Giannoukos, G. & Armaos, R. (2016). Attitudes Towards Science: a case study of the students at the Second Chance School, Domokos prison, Greece, *European Journal of Educational Sciences*, 3(1), 8-17
- Gonçalves, L., Dirkzwager, A., Rossegger, A., Gonçalves, R., Martins, C. & Endrass, J. (2017). Mental and physical healthcare utilization among young prisoners: A longitudinal study, *International Journal of Forensic Mental Health*, 16(2), 139-148
- Hall, L. (2015). Correctional Education and Recidivism: Toward a Tool for Reduction, *The Journal of Correctional Education*, 66(2), 4-29
- Haslewood-Poćsik, I., Brown, S. & Spencer, J. (2008). A not so well-lit path: employers' perspectives on employing ex-offenders, *Howard Journal*, 47, 18–30
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe current state-of-play and challenges*. Summary report authored for the European Commission. http://www.antoniocasella.eu/nume/hawley_ue_education_may13.pdf
- Higgins, A., & Bourke, R. (2017). *Bedford Row Family Project: Holding the Suffering Bedford Row Family Project: Holding the Suffering*. <https://www.bedfordrow.ie/wp-content/uploads/2013/08/BEDFORD-ROW-RESEARCH-REPORT-2017-SUMMARY.pdf>
- Huaiquián Billeke, C., Sánchez Toledo, V., Quilodrán Contreras, R. & Vera Urra, J. (2021). Education in Confinement: The Reintegration of Young People in Prison in La Araucanía, Chile, *Social Inclusion*, 9(4), 60–68
- Hunter, G., & Boyce, I. (2009). Preparing for employment: Prisoners' experience of participating in a prison training programme, *The Howard Journal of Criminal Justice*, 48(2), 117–131
- Jordaan, J., Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2018). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(10), 3077-3096
- Kaiser, K., Keena, L., Piquero, A. & Howley, C. (2020). Barriers to Inmate Program Participation in a Private Southern US Prison, *Journal of Crime and Justice*, 44(1), 1-15
- Kaplan, A. (2016). Lifelong Learning: Conclusions from a Literature Review, *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50

- Kiprianos, P. & Mpourgos, I. (2020). Back to school: From dropout to Second Chance Schools, *Journal of Adult and Continuing Education*, 1-22
- Laal, M. (2010). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470 – 474
- Latagan, M. (2011). The Role of Quality Education in National Higher Education System Compatible with European, *Contemporary Educational Research Journal*, 1, 22-30
- Magee, G. (2021). Education Reduces Recidivism, *Technium Social Sciences Journal*, 16, 175-182
- Magos, K. (2014). Reflections behind bars. Transformative learning inside the prison. In D. Andritsakou, & L. West, (Eds), In Proceedings of the 1st Conference of ESREA's, Network “Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue” (pp. 209-219). Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association
- Manger, T., Eikeland O.-J., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates’ Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons, *International Review of Education*, 65(5), 711-733.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of Educational Motives on Prisoners’ Participation in Education and Educational Desires, *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19(3), 245-257
- Meyer, C. L., Tangney, J. P., Stuewig, J., & Moore, K. E. (2014). Why do some jail inmates not engage in treatment and services? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(8), 914-930
- Moore, K., Milam, K., Folk, J. & Tangney, J. (2018). Self-stigma among Criminal Offenders: Risk and Protective Factors, *Stigma Health*, 3(3), 241–252
- Muñoz, V. (2009). *The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education*, Human Rights Council, UN. http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf
- Panitsides, E. & Moussiou, E. (2019). What does it take to motivate inmates to participate in prison education? An exploratory study in a Greek prison, *Journal of Adult and Continuing Education*, 1–21
- Papaioannou, V. & Anagnou, E. (2019). Present and Future Benefits for Adult Inmate Trainees in Greek Prisons, *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 357-372
- Papaioannou, V. & Anagnou, E. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees, *Education Quarterly Reviews*, 3(1), 10-22

- Papaioannou, V., Anagnou, E. & Vergidis, D. (2016). Inmates' Adult Education in Greece—A Case Study, *International Education Studies*, 9(10), 70-82
- Papaioannou, V., Anagnou, E. & Vergidis, D. (2018). Adult Inmates' Motivation for Participation in Educational Programs in Greece, *International Education Studies*, 11(6), 132-144
- Parson, M., & Langenback, M. (1993). The reasons inmates indicate they participate in prison education programs: Another look at Boshier's PEPS, *Journal of Correctional Education*, 44, 38–41
- Pastore, G. (2018). Inclusion and social exclusion issues in university education in prison: considerations based on the Italian and Spanish experiences, *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1272-1287
- Pat, P., Richter-Sundberg, L., Jegannathan, B. & Sebastian, M. (2021). *The effect of a life skills education program on mental health and social competencies among young prisoners in Cambodia: an intervention study*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1130598/v1>
- Patrie, N. (2017). Learning to be a Prison Educator, *Journal of Prison Education and Reentry*, 4(1), 17-23
- Patterson, M. B. (2018). *Incarcerated Adults with Low Skills: Findings from the 2014 PIAAC Prison Study*. http://researchallies.org/wp-content/uploads/2018/08/2018_Patterson_Incarcerated-Adults-with-Low-Skills_Final.pdf
- Ronel, N., & Segev, D. (2014). Positive criminology in practice, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(11), 1389–1407
- Rosmilawati, I. & Suherman, S. (2018). How prison educators play a role to develop individual agency among inmate students, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 253, 271-174
- Rosmilawati, I., Suherman & Darmawan, D. (2019). The Benefit of Prison Education: Inmate Students' Self Reflection, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 443, 592-595
- Roth, B. & Manger, T. (2014). The relationship between prisoners' educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served, *London Review of Education*, 12(2), 209-220
- Schomerus, G., Corrigan, P. W., Klauer, T., Kuwert, P., Freyberger, H. J., & Lucht, M. (2011). Self-stigma in alcohol dependence: Consequences for drinking refusal self-efficacy, *Drug and Alcohol Dependence*, 114, 12-17
- Schuller, T. & Desjardins, R. (2011). Wider benefits of adult learning. In Rubenson, K. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Learning and Education* (pp. 294-298). Oxford: Elsevier

- Steurer, S., Linton, J., Nally, J., & Lockwood, S. (2010). The top-nine reasons to increase correctional education programs, *Corrections Today*, 40–43
- Stoumpou, A., & Raikou, N. (2021). Social interconnection as a factor of the effectiveness of Second Chance Schools. A case study from a Detention Center in Greece, *Adult Education Critical Issues*, 1(1), 68–77
- Tarolla, S., Wagner, E., Rabinowitz, J. & Tubman, J. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions, *Aggression and violent behavior*, 7(2), 125-43
- Tewksbury, R., & Stengel, K.M. (2006). Assessing correctional education programs: the student's perspective, *The journal of correctional education*, 57 (1), 13-26.
- Tønseth, C. & Bergsland, R. (2019). Prison education in Norway – The importance for work and life after release, *Cogent Education*, 6(1), 1-14
- Tzatsis, P., Anagnou, E., Valkanos, E. & Fragkoulis, I. (2019). The Profile of the Inmates' Adult Educator: A Greek Case Study, *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 122-134
- Tzatsis, P., Anagnou, E., Valkanos, E. & Fragkoulis, I. (2019). The Profile of the Inmates' Adult Educator: A Greek Case Study, *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 122-134
- Tzatsis, P., Anagnou, E., Valkanos, E. & Fragkoulis, I. (2019). The Challenges of the Inmates' Adult Educator. A Greek Case Study, *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 377-385
- UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review* (pp.9). Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration for the implementation of sustainable development goal 4. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Vacca, J. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison, *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297-305
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa, *European Journal of Education*, 48(3), 390–404
- Vanstone, M. (2020). Promoting inclusion and citizenship: Selective reflections on the recent history of the policy and practice of rehabilitation in England and Wales. In P. Ugwudike, H. Graham, F. McNeill, P. Raynor, F. S. Taxman, & C. Trotter (Eds.), *Rehabilitative Work in Criminal Justice* (pp. 20–31). Routledge
- Vorhaus, J. (2014). Prisoners' right to education: A philosophical survey, *London Review of Education*, 12(2), 162-174

Westrheim, K., & Manger, T. (2014). Iraqi prisoners in Norway: Educational background, participation, preferences and barriers to education, *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 6-19

WHO (2020). *Life skills education school handbook*. World Health Organization

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.

Ελληνική

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιτζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού, *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστήμιου Πατρών*, 5, 61-92

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

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. ΕΑΠ: Εισαγωγή στην Εκπαίδευση ενηλίκων, ΤΟΜΟΣ Δ ,Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων (σ. 299-313)

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2010). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στο Πρακτικά Συνεδρίου, *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* , Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σ. 199-204). Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Κατσίμπρας, Α. & Γκελαμέρης, Δ. (2018). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 7-21

Μάνθου, Χ. (2017). *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εκπαιδευτική πρόκληση*. Ανακτήθηκε 23/4/2022 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf>

Μαρίνη, Μ. (2019). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας «Αργώ». Στο Καραϊσκού Ε. & Κουτρουμάνος Γ. (επιμ.), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία*, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018, Λαμία (σ. 514-532). Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας

Παπαδιονυσίου, Ν., Ανάγνου, Ε. & Παπαστεφανάκη, Σ. (2019). Οφέλη από τη συμμετοχή κρατούμενων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης, *Περιοδικό Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης :Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 25, 1-25

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Γ' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΙΔΙΚΩΝ
ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Μαρούσι, 26/11/2021
Αρ. Πρωτ.: Κ1/153715

ΠΡΟΣ:

ΚΟΙΝ.:

Πίνακα αποδεκτών

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 151 22, Μαρούσι
Πληροφορίες: Ευαγγελία Τίγκα
Τηλέφωνο:
Email:
Email (Τμήματος): [t](mailto:info@k1.gov.gr)

Θέμα: «Έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα Σ.Δ.Ε. εντός Καταστημάτων Κράτησης της Χώρας.»

Σχετ.: Η με αρ. πρωτ. 153442/Κ1/25-11-2021 αίτησή σας με τα συνημμένα δικαιολογητικά.

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι **εγκρίνεται** το αίτημα που υποβλήθηκε από την κυρία, φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων» του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης, της Σχολής Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πειραιώς, για τη διεξαγωγή έρευνας στα Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν εντός Καταστημάτων Κράτησης της Χώρας με χορήγηση ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευόμενους.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών σε Σ.Δ.Ε. Καταστημάτων Κράτησης θα πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα περίοδο, λόγω της ιδιαιτερότητας των συνθηκών. Σε κάθε περίπτωση, η κα Κούλα θα πρέπει να μεριμνήσει για την αναπαραγωγή των ερωτηματολογίων που θα διανεμηθούν στους εκπαιδευόμενους, κατόπιν επικοινωνίας της με τους Διευθυντές των σχολείων.

Τέλος, παρακαλούμε για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο Τμήμα μας, καθώς ενδέχεται να χρησιμεύσουν για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν εντός Καταστημάτων Κράτησης.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος

Πιέρα Λευθεριώτου

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
2. Τμήμα Γ' Εκπ/κής Υποστήριξης Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων

ΑΙΤΗΣΗ

Επώνυμο: Όνομα:
Πατρώνυμο:
Θεμιστοκλής
Διεύθυνση:

Αθήνα 25/11/2021

ΠΡΟΣ: ΥΠΠΕΘ / Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. & Ν.
Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
Τμήμα Γ' Εκπαιδευτικής Υποστήριξης
Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων

Θέμα: Αίτημα χορήγησης άδειας για την διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Παρακαλώ να μου χορηγήσετε άδεια για διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όλης της Ελληνικής Επικράτειας που βρίσκονται σε Καταστήματα Κράτησης, στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «*Η Δία Βίου Μάθηση στα Καταστήματα Κράτησης. Μελέτη Περίπτωσης: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (εμπόδια, κίνητρα, αντιλήψεις εκπαιδευομένων)*».

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί το διάστημα Νοεμβρίου 2021- Ιανουαρίου 2022 με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο θα απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε.

Συνημμένα υποβάλλω:

- Βεβαίωση Επιβλέποντα Καθηγητή
- Βιογραφικό σημείωμα
- Σύντομη περιγραφή έρευνας
- Ερωτηματολόγιο

Η Αιτούσα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η Δία Βίου Μάθηση στα Καταστήματα Κράτησης. Μελέτη Περίπτωσης: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (εμπόδια, κίνητρα, αντιλήψεις εκπαιδευομένων)

Αγαπητέ/ή κύριε/α,

Ονομάζομαι Θεώνη Κούλα και στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ μια έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν και ενισχύουν την εκπαίδευση σε συνθήκες εγκλεισμού, μέσα από τον θεσμό των ΣΔΕ. Το παρόν ερωτηματολόγιο διενεργείται με τρόπο ανώνυμο και οι πληροφορίες, που θα δοθούν θα είναι εμπιστευτικές, καθώς θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων της. Για αυτόν τον λόγο θα ήθελα οι απαντήσεις να είναι ειλικρινείς. Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή σας είναι εθελοντική.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Θεώνη Κούλα

A. Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε την απάντησή σας στο κατάλληλο πλαίσιο

1. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

Κάτω των 20 20-30 ετών 30-50 ετών άνω των 50 ετών

3. Υπηκοότητα:

4. Μορφωτικό επίπεδο:

Δημοτικό (όλες οι τάξεις)

Δεν ολοκλήρωσα το Δημοτικό

Παρακολούθησα 1-2 τάξεις στο Γυμνάσιο

5. Εργασιακή εμπειρία πριν τη φυλάκιση:

Είχα εργασία

Είδος εργασίας.....

Έτη εργασίας.....

Δεν εργαζόμουν

Γιατί:

B. Εκπαίδευση, κίνητρα και εμπόδια

6. Σε ποια περίοδο του εκπαιδευτικού προγράμματος βρίσκεστε:

A' περίοδος

B' περίοδος

7. Σταμάτησα το σχολείο γιατί:

8. Αποφάσισα να παρακολουθήσω το ΣΔΕ γιατί:

Για να ολοκληρώσω την βασική εκπαίδευση και να πάρω απολυτήριο

Για να αποκτήσω βασικά προσόντα και δεξιότητες/ Να μάθω ελληνικά

Για να μπορώ να εργαστώ όταν αποφυλακιστώ

Για να μειώσω την ποινή μου

Άλλο.....

9. Έμαθα για τη λειτουργία του ΣΔΕ από:

Συγκρατούμενο/ή που παρακολουθεί ήδη το πρόγραμμα

Την Κοινωνική Υπηρεσία των φυλακών

Άλλού.....

10. Όταν παρακολουθώ το ΣΔΕ αισθάνομαι:

Ανασφάλεια επειδή δεν γνωρίζω τη γλώσσα

Ικανός/ή επειδή μαθαίνω πράγματα

Αυτολεποίθηση/Αυτοεκτίμηση

Απελευθέρωση επειδή φεύγω από τη πτέρυγα

Όλα τα παραπάνω

Άλλο.....

11. Εκτός από την απόκτηση γνώσεων σε τι άλλο ,πιστεύετε, ότι σας έχει βοηθήσει το σχολείο;

12. Ήσασταν από την αρχή θετικός/ή για την παρακολούθηση του προγράμματος; Αν όχι, τι άλλαξε;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Άλλαξα γνώμη γιατί.....

13. Από το πρόγραμμα του σχολείου μου αρέσει περισσότερο:

(Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια θεματική)

Ελληνική Γλώσσα

Μαθηματικά

Πληροφορική

Αγγλικά

- Κοινωνική Εκπαίδευση
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή
- Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών
- Προσανατολισμός – Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας

14. Επέλεξα την ανωτέρω θεματική/ές γιατί:

15. Το σχολείο καλύπτει τις ανάγκες σας; Αν όχι, τι θα θέλατε να αλλάξει;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Θέλω να αλλάξει.....

16. Ο χώρος του σχολείου διαφοροποιείται από τον υπόλοιπο χώρο της φυλακής; Που εντοπίζεται τη βασική διαφορά;

ΟΧΙ

ΝΑΙ

Διαφέρει επειδή.....

17. Έχετε δυσκολίες ως προς την παρακολούθηση των μαθημάτων; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

ΟΧΙ

ΝΑΙ

Εντοπίζω δυσκολία

18. Οι συγκρατούμενοι σας, στον ίδιο θάλαμο, παρακολουθούν το σχολείο;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19. Θα θέλατε μετά την ολοκλήρωση του ΣΔΕ να συνεχίσετε σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΌΧΙ

20. Ποια εμπόδια, πιστεύετε, ότι θα συναντήσετε, εφόσον προχωρήσετε σε ανωτέρα εκπαίδευση;

Γ. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

21. Σε σχέση με τον εκπαιδευτή στο σχολείο, οι σχέσεις είναι καλές;

ΝΑΙ

ΌΧΙ

22. Πως πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων σε ένα τέτοιο πλαίσιο (αυτό της εκπαίδευσης κρατουμένων);

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ
<i>Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί Να νοιάζεται</i>			
<i>Να δείχνει αποδοχή και σεβασμό</i>			
<i>Να είναι ευέλικτος ως προς το πρόγραμμα σπουδών Να ενθαρρύνει</i>			
<i>Να δείχνει εμπιστοσύνη</i>			
<i>Να δεσμεύεται στο καθήκον του</i>			
<i>Να διαθέτει τις γνώσεις για την αγορά εργασίας Να συμβουλεύει</i>			

Δ. Τεχνικές διδασκαλίας

23. Ποιες διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής στην τάξη;

Συζήτηση

Ομάδες εργασίας

Καταγισμός ιδεών

Μελέτη περίπτωσης

Παχνίδι ρόλων

Συνδυασμός των ανωτέρω

Άλλο.....

24. Ποια διδακτική τεχνική σας αρέσει περισσότερο και γιατί;

25. Χρησιμοποιούνται οπτικοακουστικά μέσα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

26. Τέλος, υπάρχει κάτι ,το οποίο θεωρείται ότι πρέπει να αλλάξει/γίνει, ώστε να γίνει το σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό; Αν ναι, ποιο είναι αυτό;

ΟΧΙ

ΝΑΙ