

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Κοινωνική Πολιτική»

Κατεύθυνση : Πολιτικές για τη μετανάστευση, τις κοινωνικές διακρίσεις και την
ιδιότητα του πολίτη
(έτος εισαγωγής : 2019)

«Κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική επανένταξη και ο ρόλος των σχολείων
εντός της φυλακής: η περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Ειδικά
Κέντρα Κράτησης Νέων της Αυλώνας και της Κορίνθου»

Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Μοσχοβίτη Γεωργία-Δήμητρα
Όνοματεπώνυμο επιβλέποντος: κ. Καρακατσάνη Δέσποινα
Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής: κ. Καρακατσάνη, κ. Νικολακάκη, κ.
Παπαδιαμαντάκη

Ιανουάριος 2022

Copyrights

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

Η σελίδα του Copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα σας σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάσει του Ν2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (Copyright) προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Copyright © 2022 (Μοσχοβίτη Γεωργία-Δήμητρα)

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν με κάθε τρόπο στην ολοκλήρωση της Μεταπτυχιακής Διατριβής μου.

Πρώτα από όλα ευχαριστώ εκ βαθέων την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Δέσποινα Καρακατσάνη για τις γνώσεις και την καθοδήγηση που μου προσέφερε.

Κυρίως όμως θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την ηθική στήριξη που μου έδωσαν όλο αυτό το διάστημα

Αφιέρωση

Στον Π.

”Γιατί μένεις στη φυλακή ενώ η πόρτα είναι ορθάνοιχτη;”

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο: Μεθοδολογία	9
Σκοπός και στόχοι της έρευνας (βιβλιογραφικής μελέτης)	9
Ερευνητικά ερωτήματα	10
Μέθοδος έρευνας	11
Αναγκαιότητα βιβλιογραφικής έρευνας	11
Εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία βιβλιογραφικής έρευνας	12
Μέσα συλλογής δεδομένων	13
Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	13
Θεωρητικό Πλαίσιο	15
Κεφάλαιο 1: Σωφρονιστική μεταχείριση και σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων	16
1.1: Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης	16
1.2: Τάσεις και πρότυπα στο Δίκαιο και τη μεταχείριση των ανηλίκων	16
1.2.1: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα για την προστασία και μεταχείριση των ανηλίκων	16
Κεφάλαιο 2: Παροχή εκπαίδευσης σε κρατούμενους	18
2.1: Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των κρατούμενων	18
2.2: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές	19
2.2.1: Η εκπαίδευση ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης	20
2.2.2: Η εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής	20
2.2.3: Η εκπαίδευση ως «εργαλείο» απασχόλησης, αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης	21
2.2.4: Η εκπαίδευση στις φυλακές ως δικαίωμα	22

2.2.4.1: Δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε).....	23
2.2.4.2: Μη δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)	23
2.2.4.3: Μη δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης.....	24
2.2.4.4: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση των ανηλίκων που στερούνται την ελευθερία τους.....	24
Κεφάλαιο 3: Σωφρονιστικά συστήματα άλλων χωρών της Ε.Ε.	25
3.1: Ως προς την εκπαίδευση των εγκλειστών.....	27
3.2: Λόγοι για τους οποίους οι έγκλειστοι οφείλουν να εκπαιδευτούν χρησιμοποιώντας το ως δικαίωμά τους.....	31
Κεφάλαιο 4: Σωφρονιστικό σύστημα της Ελλάδας	34
4.1: Ιστορική εξέλιξη του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα.....	34
4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία).....	36
4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στην Ελλάδα (Ειδικά Κέντρα Κράτησης Νέων της Αυλώνας και της Κορίνθου).....	36
4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι.....	38
4.5: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου.....	39
4.6 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων.....	40
Κεφάλαιο 5: Περί παιδαγωγικής και εγκλεισμού	42
5.1: Εννοιολόγηση της συμπερίληψης / συνεκπαίδευσης.....	43
5.2: Προϋποθέσεις εφαρμογής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.....	45
5.3: Διαφορές της συμπερίληψης με την ένταξη και ενσωμάτωση.....	45
5.4: Η αξιοποίηση της παιδαγωγικής Φρενέ σε χώρους εγκλεισμού.....	47
5.5: Συνεργατική μάθηση και κοινωνική ένταξη των κρατούμενων.....	49
5.6 Κοινωνικός αποκλεισμός.....	51
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση Ευρημάτων Ανάλυσης	52
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα - Επίλογος	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61

<i>Ελληνική</i>	61
<i>Ξενόγλωσση</i>	66
<i>Μεταφρασμένη</i>	69
<i>Ηλεκτρονικές Πηγές</i>	69



Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική μελέτη, μέσα από μια θεωρητική, όσο και μια πρακτική θεώρηση (μέσα από βιβλιογραφική μελέτη και μετά – ανάλυση) διερευνά και ερμηνεύει τους λόγους για τους οποίους οι ανήλικοι κρατούμενοι επιθυμούν να εκπαιδευτούν χρησιμοποιώντας το ως δικαίωμά τους.

Στο θεωρητικό πλαίσιο διατυπώνονται οι απαραίτητες συνθήκες για την σωφρονιστική μεταχείριση (ιστορική εξέλιξη, τάσεις και πρότυπα) και την παροχή εκπαίδευσης (ιστορική εξέλιξη, ο ρόλος της εκπαίδευσης και το νομοθετικό πλαίσιο). Γίνεται εκτενής μνεία για τα σωφρονιστικά συστήματα άλλων χωρών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την εκπαίδευση των εγκλειστών, με σκοπό την συγκριτική μελέτη, αλλά και ανάλυση εννοιών, όπως η συμπερίληψη και συνεκπαίδευση, η ένταξη και ενσωμάτωση. Δόθηκε βάση στον τρόπο που η εκπαίδευση μέσα στις φυλακές (σκοποί, μέσα, εργαλεία, συστήματα) μπορεί να βοηθήσει νέους κρατούμενους στην κοινωνική τους ένταξη και αν αυτό είναι εφικτό και να άρει τους λόγους για τους οποίους αποκλείονται από το κοινωνικό γίνεσθαι και φέρουν κοινωνικό στίγμα για όσο ζουν. Γίνεται επίσης αναφορά στην παιδαγωγική του Φρενέ και στην συνεργατική μάθηση.

Στο ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μελέτης, υλοποιήθηκε μια βιβλιογραφική μελέτη, όπως ήδη αναφέρθηκε. Η έρευνα που υλοποιήθηκε χαρακτηρίζεται ως μία μετά - ανάλυση των αντίστοιχων πρακτικών σε κράτη της Ευρώπης. Πρόκειται για μια βιβλιογραφική μελέτη, όπου έγινε ανάλυση συγκεκριμένων στοιχείων και δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και σύγκριση με τα αντίστοιχα συστήματα και πρακτικές που εφάρμοσαν άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Λέξεις – κλειδιά: ανήλικοι κρατούμενοι, εκπαίδευση, Φρενέ, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική επανένταξη

Abstract

This dissertation, through a theoretical as well as a practical view (through a bibliographic study and meta-analysis) explores and interprets the reasons why juvenile detainees want to be educated using it as their right.

The theoretical framework formulates the necessary conditions for penitentiary treatment (historical development, trends and patterns) and the provision of education (historical development, the role of education and the legislative framework). Extensive reference is made to the penitentiary systems of other countries within the European Union in terms of the education of inmates, for the purpose of comparative study, but also analysis of concepts such as inclusion and co-education, integration and integration. The basis was laid for the way in which in-prison education (purposes, means, tools, systems) can assist young prisoners in their social integration and, if possible, remove the reasons why they are excluded from social status and have a social status for as long as they live. Reference is also made to Frenet's pedagogy and collaborative learning.

In the research part of the diploma study, a bibliographic study was implemented, as already mentioned. The research carried out is characterized as a meta-analysis of the respective practices in European countries. This is a bibliographic study, where specific data and data were analyzed based on the research questions asked and compared with the respective systems and practices applied by other European countries.

Keywords: juvenile detainees, education, social exclusion, social reintegration

Εισαγωγή

Στον 21^ο αιώνα, έχει επικρατήσει η θέση ότι, οι ανήλικοι αποτελούν αναπτυσσόμενες, αυτοτελείς προσωπικότητες και με ιδιαίτερους χειρισμούς, κυρίως ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης τους, αλλά και ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από την Πολιτεία, όταν τελούν αξιόποινες πράξεις. Έτσι, οι ανήλικοι που τελούν κάποια αξιόποινη πράξη, αντιμετωπίζονται με ένα ξεχωριστό Δίκαιο από εκείνο που ισχύει για τους ενήλικες και το οποίο έχει τους δικούς του στόχους, αρχές και χαρακτήρα (Κουράκης, 2004).

Ο όρος «*παραβατικότητα ανηλίκων*» έχει επικρατήσει ως αυτού της «*εγκληματικότητας ανηλίκων*», καθώς ο τελευταίος θεωρείται ότι αποτελεί μία αρνητικά φορτισμένη έννοια που λειτουργεί «*στιγματιστικά*» και απηχεί αντιλήψεις που έρχονται σε αντίθεση με την φιλοσοφία, τον χαρακτήρα πρόνοιας και διαπαιδαγώγησης από τον οποίο οφείλει να διέπεται το ποινικό δίκαιο ανηλίκων, το οποίο είναι πρωτίστως δίκαιο προστασίας και πρόληψης και σε μεγάλο βαθμό αφορά ακαταλόγιστους δράστες (Σπινέλλη, 1976). Άλλωστε, το ποινικό δίκαιο ανηλίκων, θεωρείται ως «*ποινικό δίκαιο της διαπαιδαγώγησης, αφού οι κυρώσεις του κατά κανόνα δεν είναι τιμωρητικές, αλλά αναμορφωτικά μέτρα και μέτρα αγωγής και ως τέτοια αποσκοπούν μέσω της διαπαιδαγώγησης στην κοινωνική αναπροσαρμογή και επανένταξη του ανηλίκου*» (Πιτσελά, 2013:70-71).

Στη χάραξη της πολιτικής αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει και η κοινή γνώμη, καθώς η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα από τα ζητήματα εκείνα που μπορούν τόσο άμεσα και έντονα να προκαλέσουν το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης (Hayward, 2002). Συνεπώς, ένας από τους κυριότερους παράγοντες καθιέρωσης των θεμελιωδών ποινών δεν είναι το φαινόμενο της εγκληματικότητας αυτό καθαυτό, αλλά το κοινό αίσθημα περί δικαίου (Καρδαρά, 2007).

Κεφάλαιο: Μεθοδολογία

Στην εκπαίδευση αναφέρεται συχνά η εκπαιδευτική έρευνα, η οποία περιλαμβάνει την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων που ήδη υπάρχουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Το είδος της γνώσης που σχετίζεται με την εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει την περιγραφή κάποιου εκπαιδευτικού φαινομένου, την πρόοδο στον τομέα της εκπαίδευσης, την πρόβλεψη και τους λόγους ή εξηγήσεις (Παπαναστασίου, 1996).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας (βιβλιογραφικής μελέτης)

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και η διεθνής και εθνική έννομη τάξη αναγνωρίζει και εγγυάται το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από το νομικό τους καθεστώς. Ως προς το περιεχόμενο, είναι ένα δικαίωμα από το οποίο εξαρτάται η άσκηση άλλων δικαιωμάτων, διότι επηρεάζει όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου και αφορά την προσωπική του ανάπτυξη, την ανάπτυξη πνευματικών και πρακτικών δεξιοτήτων και την επαγγελματική του αποκατάσταση. **Σκοπός λοιπόν της μελέτης είναι** η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής της εκπαίδευσης των ανηλίκων κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στις φυλακές, η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει μεγαλύτερη αξία και ανάγκη για τα άτομα. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναμφίβολα ένα από τα πιο ισχυρά μέσα για να προσεγγίσει η διοίκηση της φυλακής τον κρατούμενο, να τον βοηθήσει να κατανοήσει και να αναγνωρίσει την κοινωνικά παράνομη συμπεριφορά του, να του παρέχει τα απαραίτητα υλικά για να αντιμετωπίσει τις αρνητικές συνέπειες, όπως η εμπλοκή σε εγκληματικές δραστηριότητες στο μέλλον, αλλά και να τον "φωτίσει" ηθικά σαν άνθρωπο. Οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες των κρατουμένων περιλαμβάνουν την αντίσταση στο σωφρονιστικό σύστημα, τη διατήρηση της ψυχολογικής ισορροπίας, τη βελτίωση της εκτίμησης προς τον εαυτό τους και την ανασυγκρότηση οικογενειακών σχέσεων, και τη δημιουργία προοπτικών για την προσωπική αυτοβελτίωση, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη ή επανένταξή τους.

Οι **επιμέρους στόχοι της μελέτης**, οι οποίοι οριοθετούν και την έρευνα, διατυπώνονται ως:

- Πώς (και αν) η εκπαίδευση εντός των φυλακών προλαμβάνει – εξομαλύνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των εγκλείστων;
- Πώς (και αν) η εκπαίδευση βοηθά στην κοινωνική επανένταξη των εγκλείστων;
- Ποιος είναι ο γενικότερος ρόλος του σχολείου στις φυλακές ανηλίκων;

Ερευνητικά ερωτήματα

Στηριζόμενοι στους στόχους της έρευνας στοιχειοθετήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

- I. Ποιες είναι οι δράσεις του σχολείου εντός των φυλακών για την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού των εγκλείστων;
- II. Ποιες είναι οι δράσεις του σχολείου εντός των φυλακών για την κοινωνική επανένταξη των εγκλείστων;
- III. Ποιος είναι ο γενικότερος ρόλος του σχολείου στις φυλακές ανηλίκων;

«Ο σκοπός της **επανένταξης** δεν συνδέεται πλέον με μια ιατρικού τύπου «μεταχείριση» εκ μέρους της πολιτείας, αλλά συμπορεύεται με το σεβασμό της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του». (Βαρλάγκα, 2011: 27). Ο **κοινωνικός αποκλεισμός** προβάλλεται ως μια κοινωνική σχέση στην οποία οι Νόμοι ή/και οι θεσμοί στερούνται ή μειώνουν την καθολική αρχή της άσκησης ορισμένων δικαιωμάτων. Είναι η έλλειψη ή η μείωση (επίσημη, ακόμη πιο σημαντική) συμμετοχή σε καθιερωμένες και αποδεκτές μορφές δράσης (π.χ. εργασία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αθλητισμός κ.λπ.) κοινωνικές σχέσεις (π.χ. δημιουργία οικογένειας, συμμετοχή σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες) και η επικοινωνία που συμβάλλει σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανθρώπινης ελευθερίας μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή αγώνων μεταξύ διαφορετικών τάξεων ανθρώπων.

«Η επιτυχία του όρου κοινωνικός αποκλεισμός πιθανόν να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι έχει υποστεί μια αλλαγή στη σημασία του και έχει μετατραπεί σε ευφημισμό. Ενώ αρχικά αναφερόταν στην πράξη της απόρριψης κάποιου από μια ομάδα, από ένα θεσμό ή από έναν κοινωνικό χώρο (ή της απαγόρευσης να συμμετέχει σε αυτά), τώρα αναφέρεται στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, στην κατάσταση

αυτών που αποκλείονται, χωρίς ένδειξη σχετικά με το από πού αποκλείονται και ποιος τους αποκλείει» (Κασιμάτη, 2002: 47).

Ο **κοινωνικός αποκλεισμός** νοείται ως μια διαδικασία της οποίας τα στάδια συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση της δομής και των χαρακτηριστικών του. Ο Olivier Mazel θέτει τα στάδια της διαδικασίας κοινωνικού αποκλεισμού ως εξής (Κασιμάτη, 2002, 70 – 72):

1. Το πρώτο στάδιο είναι ο βαθμός επικινδυνότητας που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.
2. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει το επίπεδο απειλής κατά αυτών των ομάδων.
3. Το τρίτο στάδιο αφορά τον βαθμό αστάθειας που επηρεάζει κάθε μέλος της ευάλωτης ομάδας, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
4. Το τέταρτο στάδιο είναι το στάδιο στο οποίο το άτομο αποκλείεται από την κοινωνική δομή, συμπεριλαμβανομένης της αδυναμίας **επανένταξης**.
5. Τέλος, το πέμπτο στάδιο της διαδικασίας κοινωνικού αποκλεισμού αναφέρεται στην έκταση του πραγματικού αποκλεισμού, συμπεριλαμβανομένης της πλήρους διάσπασης των κοινωνικών δεσμών, ιδίως εκείνων που σχετίζονται με την απασχόληση, την οικογένεια και τη στέγαση.

Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα που υλοποιήθηκε χαρακτηρίζεται ως μία μετά - ανάλυση των αντίστοιχων πρακτικών σε κράτη της Ευρώπης. Πρόκειται για μια βιβλιογραφική μελέτη, όπου έγινε ανάλυση συγκεκριμένων στοιχείων και δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και σύγκριση με τα αντίστοιχα συστήματα και πρακτικές που εφαρμόσαν άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Τον σκοπό της ερευνήτριας αποτελεί η αποσαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων και η εστίαση σε πτυχές του θέματος που δεν έχουν ξαναμελετηθεί.

Αναγκαιότητα βιβλιογραφικής έρευνας

Μέσω της εργασίας, η ερευνήτρια επιχείρησε μία πρωτότυπη και καινοτόμο προσέγγιση ενός υπαρκτού θέματος της χώρας μας, δηλαδή την εκπαίδευση των ανήλικων κρατουμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελέσουν τη βάση για μια πιο εκτενή και εις βάθος μελέτη με περισσότερες παραμέτρους.

Εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία βιβλιογραφικής έρευνας

Η έρευνα, όπως και κάθε μελέτη, οφείλει να πληρεί στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Ο/Η μελετητής, επομένως, οφείλει να ακολουθεί όλα τα είδη εγκυρότητας που πρέπει να γίνουν, ώστε να τα ευρήματά του/της να ερμηνευθούν ορθά και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Τα είδη εγκυρότητας είναι τα εξής τέσσερα (Παπαναστασίου, 1996):

1. Η **φαινομενική εγκυρότητα** αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το εργαλείο μέτρησης μετρά πραγματικά την αναμενόμενη τιμή μέτρησής του.
2. Η **εγκυρότητα περιεχομένου** αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις του τεστ έχουν τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου που μετράται με την εφαρμογή του ερωτηματολογίου.
3. Η εγκυρότητα που σχετίζεται με ένα πρότυπο αναφέρεται στο πρότυπο. Σύμφωνα με το πρότυπο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η κλίμακα (ή το εργαλείο μέτρησης) μετράει το νόημα ή τα δεδομένα μέτρησης του σχεδίου μας.
4. Η **εγκυρότητα της εννοιολογικής δομής**. Το τελευταίο είδος εγκυρότητας αναφέρεται στον βαθμό συμφωνίας μεταξύ των ερευνητικών αποτελεσμάτων και άλλων σχετικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ωστόσο, για να θεωρηθεί αποδεκτό ένα ερευνητικό αποτέλεσμα (ή άλλη σύσταση αξιολόγησης), πρέπει να πληρεί ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές οι τρεις προϋποθέσεις είναι εξίσου σημαντικές. Η αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ακρίβεια της αρχικής αξιολόγησης στόχου. Η αξιοπιστία της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων σχετίζεται με την ακρίβεια της επαναληψιμότητας. Όσες αξιολογήσεις και να γίνουν, τα αποτελέσματα θα είναι ακριβώς (ή με πολύ στενό τρόπο) τα ίδια (Κωνσταντίνου, 2000). Επομένως, σχετίζεται με τη συνέπεια επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία (Cohen et al., 2008). Για κάθε επανάληψη, υπάρχει ένας μικρός χρόνος εφαρμογής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη διαδικασία αξιολόγησης, ο/η αξιολογητής μπορεί να μην είναι το ίδιο πρόσωπο με το εργαλείο μέτρησης. Το κύριο ενδιαφέρον μας δεν είναι το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων, αλλά η ακρίβειά τους (Ρέλλος, 2003). Τέλος, αντικειμενικότητα είναι ότι η

διαδικασία αξιολόγησης είναι άσχετη και δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς και άσχετους παράγοντες που σχετίζονται με το αντικείμενο αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000). Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, δεν τροποποιείται, ανεξάρτητα από τον αξιολογητή. Για την επίτευξη όμως της αντικειμενικότητας, θα πρέπει να μην υπάρχουν περιθώρια έκφρασης της υποκειμενικότητας του αξιολογητή, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες εύρεσης και συλλογής δεδομένων ανακλήθηκαν μελέτες, έρευνες, βιβλιογραφικές αναφορές και λοιπό επιστημονικό συγγραφικό υλικό, από βιβλία, επιστημονικά άρθρα και σχετική Νομοθεσία, την οποία η ερευνήτρια – φοιτήτρια μελέτησε και ανέλυσε σχετικά.

Το υλικό ήταν προσβάσιμο από την Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη και μέσω διαδικτύου (πλατφόρμες αναζήτησης ήταν οι : academia, google scholar).

Μετά την αναζήτηση του αρχικού υλικού, ξεκίνησε η μελέτη (εις βάθος ανάγνωση) της βιβλιογραφίας που είχε πλέον στα χέρια της. Πολλά από τα δημοσιευμένα, σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά ή/και πρακτικά συνεδρίων, άρθρα και κεφάλαια βιβλίων ήταν σχετικά και άξια αναφοράς, άλλα όμως εστίαζαν σε θέματα όχι σχετικά με το αντικείμενο μελέτης. Θεώρησε, λοιπόν, σκόπιμο να αναφερθεί και να μνημονεύσει κυρίως την πιο σύγχρονη και ανανεωμένη βιβλιογραφία.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθούν οι ερευνητές βασίζεται σε μια ποιοτική μέθοδο έρευνας, σύμφωνα με την οποία η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τις δικές τους εξηγήσεις που δίνονται κατά την εξέλιξη της κατάστασης. Το νόημα δημιουργείται στο πλαίσιο, και μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, θα είμαστε σε θέση να διαχειριστούμε-εξηγήσουμε. Επομένως, το κοινωνικό πλαίσιο διαμορφώνει τη συμπεριφορά των ατόμων, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα επερχόμενα δεδομένα συνδέονται άμεσα, αλλά και εξαρτώνται από αυτό. Το πόσο θα διερευνηθούν, κάθε φορά εξαρτάται από τις αξίες των ερευνητών (ορισμός και εστίαση του προβλήματος, αντικείμενο αξιολόγησης κ.λπ.) (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην ανάλυση λόγου και η συλλογή

δεδομένων είναι συνήθως ανοικτού τύπου σε αντίθεση με τις ποσοτικές που βασίζονται στην στατιστική.

"Στην εκπαίδευση, γίνεται συχνά αναφορά στην εκπαιδευτική έρευνα, η οποία ασχολείται με την επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων, με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων που ήδη υπάρχουν στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα είδη της γνώσης που σχετίζονται με την εκπαιδευτική έρευνα αφορούν την περιγραφή κάποιων φαινομένων εκπαιδευτικής φύσης, τη βελτίωση στο χώρο της εκπαίδευσης, την πρόβλεψη, αλλά και την αιτιολόγηση ή επεξήγηση." (Παπαναστασίου, 1996).

Η επεξηγηματική ερευνητική μέθοδος εστιάζει σε μια βασική υπόθεση ότι τα δεδομένα (στην περίπτωση αυτή η διδασκαλία) περιέχονται σε ένα ευρύ πλαίσιο και η ενσωμάτωση και συμπερίληψή τους στην αιτιότητα είναι αδύνατη. Μελετά φαινόμενα και σύγχρονα διδακτικά ζητήματα, προσπαθώντας να τα εντάξει σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, στοχεύοντας στη βελτιστοποίηση και δομή των διδακτικών πρακτικών, επιχειρηματολογώντας για συγκεκριμένα δεδομένα και στοιχεία προκειμένου να τα προωθήσει στην επιστημονική γνώση. Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος βασίζεται στην ερμηνεία της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης με το «πλαίσιο», δηλαδή στην ενσωμάτωση μιας κατάστασης σε ένα πλαίσιο για την ανάδειξη της σημασίας τους, παρά στη γενίκευση (Χατζηχριστός, 2014).

Ως μέθοδος, η ερμηνευτική αναπτύχθηκε από θεολόγους και φιλοσόφους. Ουσιαστικό στοιχείο της μεθόδου ερμηνείας είναι ο νοερά υποβαλλόμενος μεσολαβητής του ατόμου που διεξάγει την έρευνα προκειμένου να κατανοήσει το ερευνητικό αντικείμενο. Απώτερος στόχος του ερευνητή είναι να εξηγήσει το ερευνητικό αντικείμενο μέσα από τη διαδικασία κατανόησης του ερευνητικού αντικείμενου, αλλά και να εξηγήσει τον δημιουργό, όχι τη δική του κατανόηση. Με άλλα λόγια, η πνευματική σύζευξη μεταξύ ερμηνευτών και δημιουργών είναι απαραίτητη. Επομένως, το άτομο που κάνει έρευνα πρέπει να χρησιμοποιήσει όλη την υπάρχουσα γνώση (άρα είναι απαραίτητες οι μεταγνωστικές δεξιότητες), αλλά και να ενεργοποιήσει την ψυχραιμία του για να μπορέσει να αναγνωρίσει το ερευνητικό αντικείμενο και τον δημιουργό του. (Καλαματάς, 2013; Πυργιωτάκης, 2011).

«Ο ερευνητής κατά την διεξαγωγή της ποιοτικής μελέτης, ερμηνεύει τα όσα προσλαμβάνει μέσα από τις αισθήσεις του και με τον τρόπο που ο ίδιος τα

κατανοεί. Οι ερμηνείες του βέβαια, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις προσωπικές του εμπειρίες, το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις του αλλά και το γνωστικό του υπόβαθρο. Η ερμηνευτική αυτή διαδικασία συνεχίζει και μετά το πέρας της έρευνας, καθώς οι αναγνώστες αποδίδουν τις δικές τους ερμηνείες, μέσα από τη δική του ερμηνευτική οπτική, προσφέροντας ίσως καινούριες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα. » (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η νεανική παραβατικότητα είναι αναμφίβολα ένα κοινωνικό παθολογικό φαινόμενο, το οποίο αξίζει την προσοχή μας, κυρίως λόγω του αντίκτυπού του στο κοινωνικό σύνολο, τα άτομα και τις συλλογικότητες (Τσουρέκης, 2019). Στο πλαίσιο της καταπολέμησης του εγκλήματος, ένας ανήλικος, φερόμενος ως δράστης είναι διαφορετικός από έναν ενήλικα επειδή χρειάζεται διαφορετική «θεραπεία» - αντιμετώπιση για την αποφυγή τυχόν υποτροπής (Σπύρου, 2019).

Η παραβατικότητα οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ως κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, ορίζονται εκείνες *«που βιώνουν τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας»*, με τους φυλακισμένους να αποτελούν μία από τις πιο χαρακτηριστικές ομάδες της κατηγορίας (Τσιμπουκλή, 2008). Τα άτομα αυτά, βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Δηλαδή, *«οδηγούνται στο περιθώριο και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία εξαιτίας της φτώχειας, είτε εξαιτίας της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες δια βίου μάθησης, είτε ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Βιώνουν δυσκολίες ένταξης στην αγορά εργασίας, στην πρόσβαση σε εισοδηματικές πηγές, καθώς επίσης και δυσκολίες στην μάθηση. Επιπλέον, έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα αυτοί να οδηγούνται στο αίσθημα της αδυναμίας και έτσι να μην είναι σε θέση να καθορίζουν τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωής τους (Eurostat, 2010: 151)»*.

Κεφάλαιο 1: Σωφρονιστική μεταχείριση και σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων

1.1: Η ιστορική εξέλιξη της σωφρονιστικής ιδρυματικής μεταχείρισης

Πριν υιοθετηθεί το σύστημα φυλάκισης, οι ανήλικοι παραβάτες τιμωρούνταν εκτός συστήματος. Ωστόσο, τον 13ο και 14ο αιώνα υπήρχαν ευοίωνα ιδρύματα που ανήκαν στην εκκλησία και διαπαιδαγωγούσαν παιδιά που θεωρούνταν ηθικά επικίνδυνα (Γεωργούλας, 2000).

Το 1596, στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας, ένα αρχαίο μοναστήρι άνοιξε μια φυλακή και στα τέλη του 17ου αιώνα, η Φλωρεντία ίδρυσε ένα καταφύγιο για τα εγκαταλειμμένα παιδιά και σύντομα άνοιξε ένα κατάστημα μικρής αποκατάστασης στη Ρώμη. Στα ιδρύματα αυτά οι κρατούμενοι διανυκτερεύουν στην απομόνωση, ενώ την ημέρα εργάζονται σιωπηλά και κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινή τους ζωή έχει η προσευχή (Ληξουριώτης, 1986). Το 1775, ο κακοποιός της 14ης γενιάς έκανε ένα μεγάλο βήμα στην ανάπτυξη της φυλακής και ίδρυσε μια φυλακή στη Γάνδη με ένα ειδικό κτίριο σχεδιασμένο για να χωρίζει τους κρατούμενους (Κουράκης, 2005). Έτσι, γίνεται και για πρώτη φορά διαχωρισμός των παιδιών από τους υπόλοιπους εγκλείστους (Χάιδου, 1990).

1.2: Τάσεις και πρότυπα στο Δίκαιο και τη μεταχείριση των ανηλίκων

Η ποινική αντιμετώπιση των ανηλίκων στη Ελλάδα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αντίστοιχες ποινικές τάσεις που διαμορφώνονται στη διεθνή έννομη τάξη.

1.2.1: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα για την προστασία και μεταχείριση των ανηλίκων

Στην Ευρώπη, κατά τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να επικρατεί, όσον αφορά το Δίκαιο ανηλίκων και κατά συνέπεια τη μεταχείριση και την αντιμετώπιση τους από την Πολιτεία, ένας συγκερασμός του προνοιακού και δικαιοσύνης προτύπου, τα οποία και θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενη ενότητα. Η νέα αυτή τάση αποτυπώνεται στα σημαντικότερα, μέχρι και σήμερα, διακρατικά κείμενα που αφορούν τους ανήλικους παραβάτες, όπως είναι: «*οι ελάχιστοι ή στοιχειώδεις κανόνες*

για την απονομή δικαιοσύνης σε ανηλίκους του ΟΗΕ» το 1985, η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού», η «Σύσταση για τις κοινωνικές αντιδράσεις στη παραβατικότητα των ανηλίκων» της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1987, η «Σύσταση για νέους τρόπους μεταχείρισης της νεανικής παραβατικότητας και για το ρόλο της Δικαιοσύνης των Ανηλίκων» (Κουράκης, 2004: 87), η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών», το «Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα», οι «Κανόνες για τη προστασία των ανηλίκων που έχουν στερηθεί την ελευθερία τους» και οι «Κατευθυντήριες γραμμές για τη πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων» (Πιτσελά, 2003: 52).

α) Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η «Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» αποτελεί το βασικό νομοθέτημα αυξημένης τυπικής ισχύος που αναφέρεται στην προστασία των ανηλίκων και κυρώθηκε από την χώρα μας με τον Ν. 2101/1992 (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2010,2011:52). Θεωρείται το πληρέστερο από τα νεότερα διεθνή κείμενα που σχετίζονται με το Δίκαιο Ανηλίκων, καθώς εντός αυτής εμπεριέχονται πλήρως νομικά κατοχυρωμένα τα ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δικαιώματα των ανηλίκων, ενώ έχει δεσμευτική ισχύ (Κουράκης, 2004: 257). Ιδιαίτερα σημαντική πρόβλεψη της Σύμβασης αποτελεί και το άρθρο 3.1, σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται ότι πρέπει να «λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού» σχετικά με τους ανηλίκους που εμπλέκονται σε οποιαδήποτε νομική διαδικασία (Muncie, 2005), ενώ καθίσταται σαφής και η υποχρέωση της πολιτείας για παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης με στόχο την κοινωνική επανένταξη των συγκεκριμένων παιδιών (Dünkel, 2014).

β) Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών

Η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των δικαιωμάτων των παιδιών» αποτελεί ένα ευρωπαϊκό κείμενο συμβατικού χαρακτήρα με ιδιαίτερα αυξημένη τυπική ισχύ για την Ελλάδα, όπου κυρώθηκε με το Νόμο 2502/1997. Το συγκεκριμένο κείμενο αναφέρεται στη προστασία των ανηλίκων και στη δυνατότητα άσκησης των δικαιωμάτων των παιδιών (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2010,2011).

γ) Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα

Ένα ακόμα διεθνές κείμενο με δεσμευτικό χαρακτήρα για την Ελλάδα, αποτελεί και το «*Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα*», το οποίο ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1966 και κυρώθηκε στη χώρα μας με τον Ν 2462/1997 (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2010,2011).

Κεφάλαιο 2: Παροχή εκπαίδευσης σε κρατούμενους

2.1: Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των κρατουμένων

Αρχικά, η εκπαίδευση στη φυλακή είχε θρησκευτικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία της Βίβλου και το πρόγραμμα γραμματισμού για τους μελετημένους να μελετήσουν την Αγία Γραφή αποσκοπούν στη βελτίωση και στον ηθικό μετασχηματισμό της προσωπικότητάς τους. Το πρώτο βήμα στην εκπαίδευση στις φυλακές πραγματοποιήθηκε το 1789, όταν ο Γουίλιαμ Ρότζερς, πάστορας της φυλακής Walnut Street στη Φιλαδέλφεια, οργάνωσε τα πρώτα μαθήματα κρατουμένων. Έναν αιώνα αργότερα ωρίμασε η ιδέα μιας πιο γενικευμένης και ουσιαστικής εκπαίδευσης στη φυλακή. Πρωτοστάτης υπήρξε ο Zebulon Brockway, διοικητής της φυλακής Elmira στην Νέα Υόρκη, ο οποίος για πρώτη φορά θα συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνική επανένταξη. Κατά το χρονικό διάστημα 1929/1940, ο Austin MacCormick, ως υπεύθυνος των φυλακών των Η.Π.Α. δημιουργεί σχολεία και βιβλιοθήκες στα περισσότερα καταστήματα κράτησης της χώρας του, παράλληλα εκδίδει το πρώτο βιβλίο εξατομικευμένης εκπαίδευσης του έγκλειστου πληθυσμού (“The education of Adult Prisoners”) και πολλά σχετικά εγχειρίδια, και ταυτόχρονα, για πρώτη φορά, η προσπάθεια επεκτάθηκε στις γυναικείες φυλακές και τους ανήλικους παραβάτες. Μετά τη δεκαετία του 1950, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές εξαπλώθηκαν γρήγορα. Σήμερα, σε πολλές χώρες σε διεθνές επίπεδο, υπάρχουν σχολεία στις φυλακές, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχεται έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης των φυλακών σε πανεπιστημιακό επίπεδο και το Υπουργείο Δικαιοσύνης διαθέτει ειδικό Γραφείο Εκπαίδευσης Κρατουμένων (European Prison Education Association –EPEA) (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

Σύμφωνα με ένα δεύτερο σχετικό επιστημονικό έγγραφο, η εκπαίδευση πρέπει να είναι μέρος της καθημερινής ζωής των κρατουμένων, γιατί είναι παγκόσμιο

δικαίωμα και δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις ως προς αυτό. Ακόμη και όταν πρόκειται για εκπαίδευση του εγκλειστού πληθυσμού, αυτό το δικαίωμα πρέπει να προστατεύεται. Ωστόσο, συχνά παρατηρείται ότι οι κρατούμενοι δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν εκπαίδευση, παρ' ότι έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν σχετική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Αυτό είναι ένα δικαίωμα που θεσπίζεται μέσω του «Φυλακικού Νόμου» και ορίζεται επίσης στον «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων». Το 1990, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε επίσης το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση, το οποίο ανέφερε τους Ευρωπαίους κρατούμενους (Δημητρούλη, 2006).

2.2: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές

Η εκπαίδευση στη φυλακή (“Correctional Education”) αποσκοπεί στην επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, στην ελαχιστοποίηση των «Δεινών του εγκλεισμού», στη δημιουργική κάλυψη του νεκρού χρόνου και τη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση και τη μείωση του εγκλήματος. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος του κλειστού πληθυσμού στον κόσμο έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Υπάρχουν επίσης στοιχεία ότι ορισμένοι κρατούμενοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαγνώστηκαν ποτέ όταν φοιτούσαν στο σχολείο. Τέλος, μετά την ενηλικίωση, ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων δεν έχει σταθερή δουλειά και αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

Δεδομένου ότι οι κρατούμενοι είναι τυπικές περιπτώσεις ευάλωτων ομάδων, κατανοούμε τη σημασία της παροχής εκπαίδευσης σε αυτούς τους ανθρώπους. Η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα επιτρέπει την ανάπτυξη εμπειριών και καταστάσεων που δεν είναι δυνατές στο σύστημα καταδίκης των φυλακών. Αυτά πρέπει να παρέχουν στους φυλακισμένους ευκαιρίες ψυχικής διέγερσης και ανάπτυξης, προσωπική ικανοποίηση, αυξημένη αυτοεκτίμηση, δημιουργία στόχων και στόχων για το μέλλον, ακόμη και να παρέχουν έναν τρόπο εποικοδομητικής χρήσης του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού (Hughes, 2000). Οι Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου (2006), επισημαίνουν την ανάγκη εκπαίδευσης σε χώρους κράτησης. Επανασυνδεόμενος με την εκπαίδευση, ο φυλακισμένος αποκτά νέες δεξιότητες, αναδεικνύει την εμπειρία

του στους μαθησιακούς πόρους, τους ερμηνεύει ξανά και σταδιακά εξελίσσεται σε προσωπικότητα.

2.2.1: Η εκπαίδευση ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης

Η **κοινωνική επανένταξη** συνιστά θεμελιώδες δικαίωμα των ίδιων των πολιτών και η συνταγματική θεμελίωση του δικαιώματος των αποφυλακιζομένων πολιτών στην κοινωνική τους ένταξη στηρίζεται στο άρ.25 πάρ. 1 του Συντάγματος (Τσιλίκης & Γάκου, 2018). Ο σκοπός της **επανένταξης** δεν συνδέεται πλέον με μια ιατρικού τύπου «μεταχείριση» εκ μέρους της πολιτείας, αλλά συμπορεύεται με το σεβασμό της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του (Βαρλάγκα, 2011: 27).

Το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες και φυσικά είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν κανονιστικές διατάξεις και κανόνες. Όταν αυτό δεν μπορεί να «παράσχει» ένα νέο μέλος παραγωγής για την κοινωνία, ένα σύστημα εγκληματικής καταστολής θα χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση του προβλήματος της μη συμμόρφωσης των νέων ή της παραβίασης του κράτους δικαίου (Κουλούρης, 2010). Η διαδικασία της εκπαίδευσης στα καταστήματα κράτησης κυρίως ανηλίκων, λειτουργεί σωφρονιστικά και με βάση τους κύριους σκοπούς της φυλακής. Η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρώνεται λοιπόν στην διαμόρφωση ικανοτήτων, ώστε όσοι είναι έγκλειστοι να έχουν την δυνατότητα να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Η εκπαίδευση συνεπώς στο πλαίσιο της επανένταξης δεν θα πρέπει να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.

2.2.2: Η εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής

Ο όρος **υποτροπή** δεν νοείται με την περιορισμένη έννοια του Π.Κ. (πρβλ. άρθρα 88, 89 και 90), αλλά περιλαμβάνει όλες τις παραβατικές ενέργειες που διαπιστώνονται από όργανα του Σ.Π.Δ (αστυνομικούς, εισαγγελείς, δικαστές, αλλά και σωφρονιστικούς υπαλλήλους), όπως (αυτό) ομολογούνται από τους ίδιους τους παραβάτες/έγκλειστους (Σπύρου, 2019).

Η υποτροπή μετριέται με την εγκληματική τους συμπεριφορά και οδηγεί σε επανασύλληψη, καταδίκη και απέλαση. Ο πρώην κρατούμενος βρίσκεται στη φυλακή,

μέσα σε τρία ή πέντε χρόνια από την απελευθέρωσή του. Η μη διάπραξη εγκλήματος δεν είναι απαραίτητα το ίδιο με τον εκ νέου εγκλεισμό, διότι οι προηγούμενες ποινικές και δικαστικές διαδικασίες συχνά αυξάνουν τις πιθανότητες φυλάκισης, παρατείνοντας έτσι τον συνολικό χρόνο στη φυλακή (Σπύρου, 2019). Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία (Πέτσας, 2019) ο ρυθμός της υποτροπής παρουσιάζει μείωση στην περίπτωση που τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι διαμορφωμένα ώστε να ενισχύουν τις δεξιότητες των κρατουμένων και τις ικανότητες αντιμετώπισης των παθών τους. Η μείωση της υποτροπής έτσι είναι συνυφασμένη με την εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση συντελεί στην ομαλή επανένταξη των κρατουμένων, ενώ παρατηρείται βάση των στοιχείων αυτών και ελάττωση του κόστους σε οικονομικό επίπεδο που προκύπτει από δραστηριότητες εγκληματικού περιεχομένου. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί και το γεγονός ότι μεμονωμένα η εκπαίδευση χωρίς την αξιοποίηση περαιτέρω κοινωνικών δομών δεν είναι δυνατόν να συμβάλει στην επίτευξη μείωσης της υποτροπής και την κοινωνική ενσωμάτωση εκ νέου των κρατουμένων.

2.2.3: Η εκπαίδευση ως «εργαλείο» απασχόλησης, αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης

Η εκπαίδευση και η εργασία έχουν αποδειχθεί πιθανές μέθοδοι απασχόλησης και αυτές οι μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο που υπήρχε όταν κάποιος φυλακίστηκε. Επομένως, οι κρατούμενοι μπορούν να θέσουν στόχους σε προσωπικό επίπεδο και είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ζωή τους στη φυλακή αποκτά ξανά νόημα. Ταυτόχρονα, μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να περιοριστούν οι επικείμενες συνέπειες της απομόνωσης και τα δυσάρεστα συναισθήματα της φυλάκισης. Μάλιστα, τα τμήματα διαχείρισης των φυλακών συχνά πιστεύουν ότι εάν οι κρατούμενοι δεν έχουν δουλειά, μπορούν να προβούν σε ενέργειες που επηρεάζουν την ασφάλεια των ασφαλιστικών ιδρυμάτων, κάτι που έχει παίξει πλήρως τη σκέψη και τη φαντασία τους σε μεγάλο βαθμό. Ως εκ τούτου, όλοι οι κρατούμενοι υποχρεούνται να διαχειρίζονται τις παραμέτρους του χαμένου χρόνου κατά τη διάρκεια της κράτησης. Οι κρατούμενοι που ασχολούνται με ορισμένες δραστηριότητες στη φυλακή είναι ένας τρόπος για να επιβιώσουν από τις δυσκολίες που προκύπτουν στη φυλακή. Μάλιστα, πολλοί κρατούμενοι πιστεύουν ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εργασιών θα τους οδηγήσει στην

προσπάθεια πρόωρης απελευθέρωσης (Αλεξιάδης-Πανούσης, 2002). Αφενός, η εκπαίδευση στις φυλακές δίνει τη δυνατότητα στους κρατούμενους να διευρύνουν τις γνώσεις τους και, αφετέρου, αποτελεί παράμετρο πιθανών εντάσεων που μπορεί να δημιουργηθούν με την επίτευξη καλής διαχείρισης και διαχείρισης των φυλακών, ενθαρρύνοντας τη χρήση του χρόνου των κρατουμένων.

2.2.4: Η εκπαίδευση στις φυλακές ως δικαίωμα

Η εκπαίδευση που παρέχεται σε κρατούμενους καλείται να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς, όπως είναι η επανένταξη των κρατουμένων, η μεταστροφή των αντιλήψεων και του τρόπου ζωής τους, η αποτροπή της υποτροπής, η παροχή γνώσεων και η δημιουργική εκμετάλλευση του «ελεύθερου» χρόνου τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Ανάλογα με τους ευρύτερους στόχους του ποινικού και σωφρονιστικού συστήματος, διαμορφώνονται και οι σκοποί της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Munoz, 2009).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα για όλους και κατοχυρώνεται *συνταγματικά* (άρθρο 16 παρ. 4 του Συντάγματος). Ο κρατούμενος είναι και παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων. Το δικαίωμα του έγκλειστου πληθυσμού στην εκπαίδευση είναι θεσμικά το ίδιο ως προς το περιεχόμενο με το αντίστοιχο δικαίωμα των ελεύθερων πολιτών, διαφέρει όμως ως προς τον τρόπο άσκησής του (ρυθμιστικά - κανονιστικά). Επίσης ο *Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999)* στο άρθρο 35 έχει προβλέψει και ρυθμίσει τα **θέματα της εκπαίδευσης**, της άθλησης, των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και της ψυχαγωγίας των κρατουμένων. Ειδικότερα, η εκπαίδευση των κρατουμένων στοχεύει στην απόκτηση ή ολοκλήρωση όλων των επιπέδων εκπαίδευσης και τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ανήλικοι κρατούμενοι πρέπει να λαμβάνουν στοιχειώδη εκπαίδευση, οπότε υπάρχει ένα μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στη φυλακή όπου κρατείται ο ανήλικος, αν και ο νόμος των φυλακών προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία ενός μονοθέσιου δημοτικού σχολείου σε κάθε φυλακή. Τονίζει την ύπαρξη Γυμνασίων και Μαθήματα Λυκείου στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέας Αυλώνας και Βόλου. Τέλος, η Σύσταση αριθ. R (89) 12 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την «Εκπαίδευση στη φυλακή» ορίζει το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση, η οποία ορίζει, μεταξύ άλλων, ότι ο αλφαριθμητισμός και η βασική

εκπαίδευση αποτελούν προτεραιότητα. Όλοι οι κρατούμενοι έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις δημιουργικές δραστηριότητες, την κοινωνική αγωγή, τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό και πρόσβαση στη βιβλιοθήκη. Οι κρατούμενοι μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εκτός φυλακής. Η εκπαίδευση στη φυλακή πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην κοινοτική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του κρατούμενου στο σύνολό του. Η συμμετοχή του κρατουμένου είναι εθελοντική. Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

2.2.4.1: Δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)

Στο «*Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα*» (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) που εγκρίθηκε και τέθηκε προς υπογραφή, κύρωση και προσχώρηση από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1966 και αποτελεί συνθήκη νομικώς δεσμευτική για όλες τις χώρες που την έχουν επικυρώσει, αναγνωρίζεται «*το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου*» και το γεγονός ότι «*η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες*». Θέτονται συγκεκριμένες αξιώσεις για τις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ παράλληλα καθιερώνονται γενικές αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Saul, Kinley & Mowbray, 2014: 131).

2.2.4.2: Μη δεσμευτικά κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε)

Το πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και την παρεχόμενη στους κρατουμένους ειδικότερα, κατοχυρώνεται σε αρκετά κείμενα και διακηρύξεις. Ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζουν ως προς το κύρος και τη σημασία τους δύο κείμενα. Το πρώτο είναι αυτό της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ το 1948 και -παρά το μη δεσμευτικό χαρακτήρα του- θεωρείται κείμενο ορόσημο στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κουλούρης, 2012).

Στη συγκεκριμένη Διακήρυξη διευκρινίζεται ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και τα άτομα στα οποία έχουν επιβληθεί ποινές φυλάκισης. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να λαμβάνεται μόνο ως διδασκαλία γεγονότων, δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση οφείλει να αποσκοπεί στη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσω της ανάπτυξη της ανθρώπινης ιδιότητας που θα οδηγήσει στη δυναμική πνευματική δραστηριότητα και στην ενεργή ηθική κρίση (Morin & Cosman, 1989).

2.2.4.3: Μη δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης

Ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα για την εκπαίδευση που παρέχεται εντός των φυλακών, αποτελεί η Σύσταση (Recommendation) No R(89) 12 του Συμβουλίου της Ευρώπης που υιοθετήθηκε από την Επιτροπή των Υπουργών των κρατών μελών το 1989 στη 429η συνάντηση των Αναπληρωτών Υπουργών. Το συγκεκριμένο κείμενο ανήκει σε αυτά που χαρακτηρίζονται ως “soft law”, καθώς δεν διαθέτει δεσμευτική ισχύ και συμβατικό χαρακτήρα, αλλά παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τον νομοθέτη. Συστήνεται -μεταξύ άλλων- στα κράτη μέλη η εφαρμογή των παρακάτω πολιτικών σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές : *«Όλοι οι κρατούμενοι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση η οποία προβλέπεται να περιλαμβάνει μαθήματα σχολικά, τεχνολογική εκπαίδευση, δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, γυμναστική και άθληση, κοινωνική εκπαίδευση και ίδρυση βιβλιοθήκης».*

2.2.4.4: Διεθνείς συμβάσεις και κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση των ανηλίκων που στερούνται την ελευθερία τους

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της κατάστασης ή του χώρου στον οποίο βρίσκονται. Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ανηλίκων ατόμων που βρίσκονται στη φυλακή κατοχυρώνονται από πλήθος διεθνών νομοθετικών κειμένων και μη δεσμευτικών συστάσεων και κατά συνέπεια πρέπει να τηρούνται από τις θεσμοθετημένες υπηρεσίες και τα καταστήματα κράτησης (Convery, Haydon, Moore & Scraton, 2008). Αν και τα κείμενα και οι συμβάσεις που καθορίζουν τη μεταχείριση και τα δικαιώματα των παιδιών που εμπλέκονται με τον μηχανισμό της ποινικής δικαιοσύνης, χαρακτηρίζονται μερικές

φορές από ασάφειες και παραλείψεις, είναι ιδιαίτερα συνεπή όσον αφορά την κατάλληλη μεταχείριση ανάλογα με την ηλικία των ατόμων και την επιτακτική ανάγκη της επανένταξης (Kilkelly, 2008).

Κεφάλαιο 3: Σωφρονιστικά συστήματα άλλων χωρών της Ε.Ε.

Η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεί παράμετρο της αντιμετώπισης του σωφρονιστικού συστήματος, εφαρμόζεται σε όλα τα συστήματα των σύγχρονων δυτικών πολιτισμένων χωρών και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε διαμόρφωσης σωφρονιστικής πολιτικής που σέβεται την εκπαίδευση ως παγκόσμιο δικαίωμα. Η θέσπιση των μεταρρυθμίσεων για να προετοιμαστούν οι κρατούμενοι για την επιστροφή τους στην κοινωνία, η παροχή κατάλληλων εφοδίων, η πνευματική τόνωση, οι ευκαιρίες ανάπτυξης και η εποικοδομητική αξιοποίηση του χρόνου κατά τη διάρκεια της φυλάκισής τους. Για τους νέους κρατούμενους, αυτά τα πλαίσια θεωρούνται πιο ουσιαστικά γιατί καταβάλλουν τις απαραίτητες προσπάθειες για να τους βγάλουν από το έγκλημα και να τους ανακτήσουν. Ως εκ τούτου, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων είναι υποχρεωτική και λειτουργεί σε παρόμοια πλαίσια με αυτά που οι συνομήλικοί τους βρίσκονται στα «έξω» σχολεία (Παπαδημητρίου, 2019).

Σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τα διάφορα κράτη και τους πολίτες τους. Έτσι, ότι θεωρείται σε μια χώρα ως παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατουμένους, είναι πιθανό σε ένα άλλο κράτος να μην αναγνωρίζεται ως τέτοια. Γενικότερα, ο ορισμός που αποδίδεται στην εκπαίδευση εντός των φυλακών έχει τεράστιο αντίκτυπο στον τρόπο ανάπτυξης και παροχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Costelloe, 2014a). Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης (Costelloe & Langelid, 2011), οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που παρέχεται σε κρατουμένους στη Ευρώπη, μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις ευρύτερες τυπολογίες: (α) παροχή εκπαίδευσης που είναι ενσωματωμένη στο παραδοσιακό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προσαρμόζεται και ανάλογα με τις ανάγκες των κρατουμένων, γεγονός το οποίο ισχύει συνήθως για τους έγκλειστους σε φυλακές ανηλίκων.

(β) επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που στοχεύει στην παροχή δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης στη αγορά εργασίας και

(γ) μαθήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα καλλιτεχνικά μαθήματα και τα προγράμματα που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας, όπως είναι τα προγράμματα διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς, τα γνωστικό-συμπεριφορικά εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, συνήθως υπάρχει ένας συνδυασμός στοιχείων όλων των παραπάνω εκπαιδευτικών διαδικασιών, με τη κάθε χώρα να δίνει ειδικό βάρος σε μια συγκεκριμένη κατηγορία.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of Europe Publishing, 2006), υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες, οι οποίοι έχουν τεθεί προς όφελος των κρατουμένων. Ανάμεσά τους, ο κανόνας 28, αναφέρει ρητά τις γενικές διατάξεις για την εκπαίδευση όλων των κρατουμένων. Πρόσθετες πτυχές της εκπαίδευσης για τους καταδικασμένους (σε θάνατο) κρατούμενους εξετάζονται στο άρθρο 106. Οι αρμόδιες αρχές θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων καθώς και στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι κρατούμενοι αλλοδαπής καταγωγής, Α.Μ.Ε.Α. κλπ. Ο κανόνας 28, λοιπόν, τονίζει τη σημασία, όπου οι σωφρονιστικές αρχές που πρέπει να παρέχουν – προσδίδουν στους κρατούμενους που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινότητα. Είναι επίσης σημαντικό οι κρατούμενοι να αποκτούν επίσημα προσόντα, ενώ στη φυλακή τα πιστοποιητικά που καταγράφουν αυτά τα προσόντα δεν πρέπει να αναφέρουν πού αποκτήθηκαν. Το άρθρο 106 τονίζει τον κεντρικό ρόλο που έχει η εκπαίδευση και οι δεξιότητες εκπαίδευσης στα καθεστώτα για τους καταδικασμένους σε θάνατο κρατουμένους και το καθήκον (την υποχρέωση) των αρχών να ενθαρρύνουν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εν λόγω κρατουμένων και να τους παρέχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι ευρωπαϊκοί κανόνες της φυλακής και άλλα διεθνή πρότυπα ανθρωπίνων δικαιωμάτων απαιτούν ότι οι φυλακές δεν πρέπει να είναι χώροι πλήξης και μονοτονίας. Αντίθετα, οι κρατούμενοι θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν θετικά τον χρόνο τους στη φυλακή, για να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους, να μάθουν νέες προσωπικές και εργασιακές δεξιότητες και να προετοιμαστούν για απελευθέρωσή τους.

Τα περισσότερα σωφρονιστικά συστήματα προσπαθούν να παρέχουν κάποια μορφή εκπαίδευσης στους κρατούμενους, αλλά αυτό είναι συχνά διαθέσιμο μόνο για ένα μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού (Council of Europe Publishing, 2006).

3.1: Ως προς την εκπαίδευση των εγκλείστων

Στη **Νορβηγία**, η αποκατάσταση και ενσωμάτωση των εγκλείστων μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ήταν μια μακροπρόθεσμη προτεραιότητα στην ποινική υπηρεσία.

Τα επανορθωτικά οφέλη της εκπαίδευσης θα πρέπει να βοηθήσουν στην απασχόληση και να εξασφαλίσουν έτσι μια επιτυχημένη επιστροφή στην κοινωνία. Επιπλέον, η εκπαίδευση θεωρείται ως έναν από τους σημαντικότερους τρόπους για να ανακτήσουν τη ζωή με την λήξη του εγκλεισμού και αποτελεί σημαντική πρόληψη κατά του εγκλήματος (υπό την έννοια να μην επαναληφθεί). Η εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει τις προοπτικές απασχόλησης και ως εκ τούτου, τις συνθήκες διαβίωσης κατά την αποφυλάκιση, γεγονός που θα αποτρέψει την υποτροπή. Η εκπαίδευση θα βοηθήσει τους κρατούμενους να μπορούν να εκμεταλλευτούν τις ικανότητές τους με στόχο να πραγματοποιούν τους στόχους τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση στις φυλακές προορίζεται για τη βελτίωση της κοινωνικής ευθύνης και ικανότητας (ενσυναίσθηση, η αίσθηση του ανήκειν), μεταφέροντας και αλλάζοντας αξίες, ώστε το άτομο να μπορεί να αναλάβει τις ευθύνες του για τον εαυτό του και τους άλλους. Αν και η εκπαίδευση έπαιξε πάντα σημαντικό ρόλο στη νορβηγική εγκληματική υπηρεσία, οι νορβηγικές φυλακές προσέφεραν μόνον μόρφωση μετά το 2008. Σήμερα, η εκπαίδευση στις φυλακές αποτελεί ειδικό στόχο και κρατικό μέτρο. Η εκπαίδευση στη φυλακή είναι ισοδύναμη με την εκπαίδευση έξω από τη φυλακή. Επειδή οι κρατούμενοι έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, η ικανότητα διδασκαλίας πρέπει επίσης να είναι ισοδύναμη με την «τυπική» εκπαίδευση. Αν και η εκπαίδευση στις φυλακές ακολουθεί την αρχή της κανονικότητας, υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες διαφοροποιούν τη διδασκαλία εντός των φυλακών ως ποιοτικά διαφορετική από το «κανονικό» σχολείο. Για παράδειγμα, τοποθετούν λιγότερους μαθητές (έως 8) στα μαθήματα για λόγους ασφαλείας. Γεγονός που εξασφαλίζει μεγαλύτερη πυκνότητα εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να ωφελήσει τους κρατούμενους. Ορισμένοι κρατούμενοι πρέπει να διακόψουν την εκπαίδευσή τους όταν αποφυλακιστούν, αλλά έχουν τη δυνατότητα να

παρακολουθήσουν μαθήματα κατά την απελευθέρωσή τους ώστε να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους (Tønseth & Bergsland, 2019).

Στην περίπτωση της **Αγγλίας**, της χώρας με τα υψηλότερα ποσοστά κρατούμενων, το ποινικό σύστημα της έχει στόχο να καταστήσει τους ανήλικους κρατούμενους υπεύθυνους για τις πράξεις τους με την εφαρμογή τιμωρητικών μέτρων. Το νέο-σωφρονιστικό μοντέλο αυτό έχει υιοθετηθεί από όλες τις αγγλόφωνες χώρες εκτός της **Σκωτίας** (Πέτσας, 2019).

Στο **αγγλικό σωφρονιστικό σύστημα ανηλίκων** προβλέπεται μια σειρά μέτρων που στόχο έχουν την **εκπαίδευση των κρατουμένων** με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική τους επανένταξη. Για παράδειγμα, παρέχονται μαθήματα για άτομα που δεν μιλούν αγγλικά, υποστήριξη για ανήλικους κρατούμενους με κάποιας μορφής μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες και μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι πολύ υψηλό, ενώ είναι επίσης πολύ ενεργοί στην παροχή βοήθειας σε ανήλικους παραβάτες. Ωστόσο, οι πάροχοι εκπαίδευσης υπόσχονται να αποκτήσουν πιστοποιητικό ως το μόνο κριτήριο για την αξιολόγηση της επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιθωριοποιούν άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανηλίκων και των νεαρών κρατουμένων. Επιπλέον, αν και ο νόμος προβλέπει ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δεν ισχύουν εξίσου για όλα τα κέντρα κράτησης ανηλίκων. Αυτό αφορά κυρίως τα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς πολλά από αυτά δεν είναι διαθέσιμα ή δεν πραγματοποιούνται για λόγους ασφαλείας. Επιπλέον, η κατάσταση των κρατουμένων στην τάξη είναι συχνά ασυνεπής και πολλοί κρατούμενοι δημιουργούν ένα θορυβώδες περιβάλλον στην τάξη. Αυτή η κατάσταση δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία, και ακόμη και εκείνοι που θέλουν πραγματικά να συμμετέχουν, συχνά γίνονται μέρος μιας κουλτούρας που αρνείται να σπουδάσει και να εργαστεί. Πολλοί κρατούμενοι άνω των 18 ετών και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν κίνητρο να συμμετάσχουν. Ωστόσο, ακόμη και για τους ανήλικους κρατούμενους, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να τους κάνει να τη θεωρήσουν ως μέρος της ποινής που τους επιβάλλεται (Brazier et al, 2010).

Υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές στην πολιτική που εφαρμόζουν τα κράτη μέλη έναντι των ανηλίκων παραβατών. Αν και φαίνεται ότι υπήρξε σκλήρυνση των

στάσεων το τελευταίο διάστημα χρόνια σε νέους που διαπράττουν εγκλήματα, στις περισσότερες από τις υπάρχουσες χώρες της ΕΕ επικρατούσαν τα εκπαιδευτικά και αναμορφωτικά μέτρα. Στη **Γερμανία**, για παράδειγμα, τα παιδιά ηλικίας 14-17 ετών αντιμετωπίζονται βάσει του Νόμου για το Δικαστήριο Νέων που **καθιστά σαφές ότι αποκλειστικός στόχος της είναι η αποκατάσταση**. Απαιτείται το Δικαστήριο Νέων να επιλέξουν από μια σειρά κυρώσεων ειδικά για παιδιά. Τα δικαστήρια μπορούν να αποφασίζουν πώς να συμπεριφέρονται σε νεαρούς ενήλικες, ηλικίας μεταξύ 18 και 20 ετών, σαν να ήταν ανήλικοι και να χρησιμοποιήσουν τα μέτρα ποινής ανηλίκων. Πάνω από το 60% των νεαρών ενηλίκων καταδικάστηκαν ως ανήλικοι. Στη **Γαλλία**, ο νόμος που ισχύει για τους ανήλικους τονίζει μέτρα προστασίας, βοήθειας, επίβλεψης και εκπαίδευσης (Council of Europe Publishing, 2006).

Στη περίπτωση της **Γαλλίας** συναντάται το εξής παράδοξο: ενώ έχουν υιοθετηθεί ιδιαίτερα «σκληρές» πρακτικές αντιμετώπισης απέναντι στους ανήλικους παραβάτες, οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια της λογικής της μηδενικής ανοχής και προσομοιάζουν στο αμερικανικό πρότυπο του “three strikes”, παράλληλα εντάθηκαν οι προσπάθειες αναμόρφωσης της ιδρυματικής μεταχείρισης ανηλίκων με τη δημιουργία καταστημάτων κράτησης εκπαιδευτικού κυρίως προσανατολισμού. Σύμφωνα με τον Wacquant (2001), το κομμάτι της εκπαίδευσης προσπαθεί να δικαιολογήσει τα μέσα επέκτασης του μηχανισμού κυρώσεων, διότι η εκπαίδευση που διεξάγεται μετά την καταδίκη στο περιβάλλον της φυλακής δεν έχει προληπτικό χαρακτήρα. Η ραγδαία αύξηση της κατασκευής νέων φυλακών ως λύση στο σοβαρό πρόβλημα του υπερπληθυσμού που αντιμετωπίζει το γαλλικό σωφρονιστικό σύστημα δείχνει επίσης ότι είναι αδύνατο να εφαρμοστεί η εκπαίδευση ως προληπτικό μέτρο πριν από τη φυλάκιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν 27 νεόδομητες ή ξεκίνησαν να δημιουργούνται φυλακές το 2002, εκ των οποίων οι 7 χρησιμοποιήθηκαν για την κράτηση ανηλίκων (Terrill, 2012). Αν και η Γαλλία χαρακτηριζόταν ως μια χώρα που ακόμα και σε περιόδους «κρίσης» απέφευγε να υιοθετήσει και να εφαρμόσει «σκληρά» ποινικοκατασταλτικά μέτρα, τα τελευταία χρόνια η κατάσταση φαίνεται να έχει αλλάξει. Κατά τη δεκαετία του 1980, εν μέσω μιας σειράς βίαιων περιστατικών στη Λυών και στη Μασσαλία, η τότε κυβέρνηση με επικεφαλής τον Mitterrand επέλεξε να τα αντιμετωπίσει χωρίς την εφαρμογή αυταρχικών μέτρων, αλλά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και των επαγγελματικών ευκαιριών με κύριο στόχο την ενσωμάτωση. Παρ' όλα αυτά, τα επόμενα χρόνια η Γαλλία άρχισε να υιοθετεί

στρατηγικές πρόληψης του εγκλήματος αποτελούμενες από ένα συνονθύλευμα των πολιτικών της μηδενικής ανοχής και καταστασιακής πρόληψης (Muncie, 2005), ενώ παράλληλα το βάρος μεταφέρθηκε στη καταστολή, παραβλέποντας τις κοινωνικοοικονομικές αιτίες της παραβατικότητας ανηλίκων και της περιθωριοποίησης τους (Bailleau, 1998).

Οι πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολείων και την παροχή εκπαίδευσης γενικότερα **εντός των ιδρυμάτων της Σουηδίας, στα οποία κρατούνται νέοι και ανήλικοι**, είναι ιδιαίτερα δυσεύρετες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι *«η συντριπτική πλειονότητα των εκάστοτε ερευνών πάνω σε αυτό τον τομέα, είναι γραμμένη στη σουηδική γλώσσα, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών έχει εκδοθεί στη αγγλική γλώσσα»* (Hauge & Egelund, 2004:8). Ωστόσο, ο μικρός αριθμός των νέων σε κάθε ίδρυμα επιτρέπει τη δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε έγκλειστου, ενώ σε ιδιαίτερες περιπτώσεις οι έγκλειστοι έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν τα μαθήματα τους σε κάποιο σχολείο εκτός του ιδρύματος. Παρόλα αυτά, το 50% των πρώην εγκλειστών νέων και ανηλίκων, δεν συνεχίζει τις σπουδές του μετά την απομάκρυνση του από το ίδρυμα.

Η φυλάκιση ανηλίκων στη Σουηδία έχει σχεδόν καταργηθεί, και τη θέση της έχουν πάρει ειδικές ιδρυματικές μονάδες, στις οποίες εγκλείονται νέοι που έχουν διαπράξει σοβαρές παραβάσεις και οι οποίοι αφού τεθούν υπό κράτηση για λίγο καιρό, στη συνέχεια μεταφέρονται σε πιο ανοιχτές ιδρυματικές μορφές. Ωστόσο, η χρήση του συγκεκριμένου σωφρονιστικού μοντέλου ενίσχυσε τον κρατικό παρεμβατισμό. Το αποτέλεσμα είναι ότι πολλοί νέοι, για τους οποίους σε άλλες περιπτώσεις δεν θα υπήρχε καμία επίπτωση, τίθενται υπό τον έλεγχο του κράτους και των ιδιωτικών φορέων που συνεργάζονται με αυτό. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρά την κατάργηση της φυλάκισης για ανήλικους και νέους έως 20 ετών και παρά τις εναλλακτικές πολιτικές «φροντίδας» αυτών, τα ποσοστά υποτροπής παραμένουν το ίδιο υψηλά (Πέτσας, 2019).

Τα τελευταία χρόνια η **Βουλγαρία** στο πλαίσιο της προσπάθειάς της να τηρήσει και να «φτάσει» τις προδιαγραφές των ευρωπαϊκών χωρών, έχει κάνει σημαντικές αλλαγές στο **σωφρονιστικό της σύστημα**. Ωστόσο, διαπιστώθηκε η έλλειψη ειδικών κατευθυντήριων γραμμών όσον αφορά την **παροχή εκπαίδευσης στους ανήλικους κρατούμενους**. Επίσης, διαφαίνεται μια αδυναμία αντιμετώπισης

των παραγόντων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι συχνές απουσίες των ανήλικων κρατουμένων, καθώς και ο μικρός χρόνος κράτησης τους που συμβάλλει στη μη ολοκλήρωση των μαθημάτων. Επιπλέον, ένα ακόμα μειονέκτημα του εκπαιδευτικού πλαισίου στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων αποτελεί ο αποκλεισμός της συμμετοχής στην εκπαίδευση των ανηλίκων που εγκλείονται στα μέσα του σχολικού έτους. Η φυλάκισή τους συχνά διακόπτει την σχολική τους πορεία και παρόλα αυτά δεν τους δίνεται η δυνατότητα συνέχισής της εντός του καταστήματος κράτησης. Δεδομένου του γεγονότος ότι κατά μέσο όρο κρατούνται 170 ανήλικοι κάθε χρόνο στο κατάστημα κράτησης, τα ποσοστά αυτών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση δεν είναι υψηλά. Στα θετικά στοιχεία εντάσσονται η μη αναγραφή του τόπου απόκτησης των διπλωμάτων που αποκτούν οι ανήλικοι μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους, ενώ ιδιαίτερα εποικοδομητική φαίνεται να είναι η συμμετοχή της Βουλγαρίας σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εμπειριών και μεθόδων στον τομέα της εκπαίδευσης κρατουμένων (Πέτσας, 2019).

3.2: Λόγοι για τους οποίους οι έγκλειστοι οφείλουν να εκπαιδευτούν χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση (αγωγή, παιδεία) ως δικαίωμά τους.

Ανεξάρτητα από τους στόχους που θέτει η εσωτερική εκπαιδευτική διαδικασία στις φυλακές και ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν προϋποθέτει το δικαίωμα των κρατουμένων ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτή. Ορισμένες συμβάσεις και κείμενα που εκδόθηκαν και εγκρίθηκαν από τη διεθνή κοινότητα προβλέπουν ακόμη και αυτό το δικαίωμα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση ως ένα οικουμενικό δικαίωμα, και ως εκ τούτου δικαίωμα των κρατουμένων.

Η παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους είναι κυρίως δικαίωμα. Μολονότι οι φυλακές είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας, για να επιτευχθεί ο στόχος της επανένταξης στην κοινωνία, πρέπει να σέβονται τα δικαιώματα των κρατουμένων ως μέρος της αποκατάστασης της πλήρους ελευθερίας τους. Άλλωστε, η εθνική κυριαρχία υπόσχεται το ίδιο το σύνταγμα και η εξουσία της διαχείρισης των φυλακών επί των κρατουμένων καθορίζεται από το σύνταγμα ως «*λειτουργικό σκοπό της*

επανακοινωνικοποίησης και περιορίζεται από τα δικαιώματα των κρατουμένων» (Πανούσης, 1989).

Η «*Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*» αποτελείται από 55 άρθρα που αποσκοπούσαν στην εγκαθίδρυση των δικαιωμάτων των παιδιών στη λήψη επαρκούς και κατάλληλης φροντίδας και προστασίας, στη παροχή σε αυτά υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται στις βασικές ανάγκες τους και στην ενθάρρυνση υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων που καθιστούσαν δυνατή την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο. Ο δεσμευτικός χαρακτήρας της Σύμβασης αποσκοπεί στη εκπλήρωση της προσδοκίας ότι τα κράτη που υπέγραψαν το κείμενο, θα εισαγάγουν νομικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών και θα αναπτύξουν επίσημες παρεμβατικές πρακτικές που θα βρίσκονται σε αρμονία με τα άρθρα της Σύμβασης (Scraton & Haydon, 2002). Στη Σύμβαση αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη ζωή, το δικαίωμα να απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα χωρίς διακρίσεις λόγω χρώματος, θρησκείας, φυλής κτλ, το δικαίωμα προστασίας τους κατά τη διάρκεια ένοπλων συγκρούσεων, το δικαίωμα προστασίας απέναντι στις απάνθρωπες και ταπεινωτικές μορφές τιμωρίας, το δικαίωμα να τυγχάνουν ειδικής μεταχείρισης εντός των συστημάτων δικαιοσύνης και το δικαίωμα της προστασίας απέναντι στις διακρίσεις, την εκμετάλλευση και την κακοποίηση. Ιδιαίτερα σημαντική πρόβλεψη της Σύμβασης αποτελεί και το άρθρο 3.1, σύμφωνα με το οποίο προβλέπεται ότι πρέπει να *«λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού»* σχετικά με τους ανηλίκους που εμπλέκονται σε οποιαδήποτε νομική διαδικασία (Muncie, 2005), ενώ **καθίσταται σαφής και η υποχρέωση της πολιτείας για παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης με στόχο την κοινωνική επανένταξη των συγκεκριμένων παιδιών** (Dünkel, 2014). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Lansdown (1994), στη «*Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*» προσδιορίζονται τρία πεδία δικαιωμάτων: το **δικαίωμα για παροχή υγείας, εκπαίδευσης, ασφάλειας, φροντίδας και παιχνιδιού**, το δικαίωμα προστασίας από διακρίσεις, κακοποίηση, εκμετάλλευση και αδικία και το δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση γνώμης και τη λήψη αποφάσεων. *«Ο σκοπός της αγωγής και της μεταχείρισης των ανηλίκων που τοποθετούνται σε ιδρύματα είναι η παροχή φροντίδας, προστασίας, εκπαίδευσης και επαγγελματικών ικανοτήτων, με την προοπτική να βοηθηθούν ώστε να αναλάβουν εποικοδομητικό και παραγωγικό ρόλο*

στην κοινωνία» και «Οι ανήλικοι κρατούμενοι θα λαμβάνουν φροντίδα, προστασία και κάθε αναγκαία βοήθεια – κοινωνική, εκπαιδευτική, επαγγελματική, ψυχολογική, ιατρική και σωματική – την οποία μπορεί να χρειάζονται λόγω της ηλικίας, του φύλου και της προσωπικότητάς τους και για το συμφέρον της υγιούς τους ανάπτυξης».

Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Ινστιτούτο για την έρευνα γύρω από το έγκλημα και τη σοφρωνιστική πολιτική (World Prison Brief) «Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης των ανηλίκων θα πρέπει να είναι η αποφυγή της επιστροφής των νεαρών κρατουμένων στις κοινωνικές συνθήκες που συνέβαλαν στην τέλεση της αρχικής αξιόποινης πράξης τους. Σημαντική επίσης είναι και η εξασφάλιση της αρωγής την οποία μπορούν να προσφέρουν οι συναφείς κυβερνητικές και μη κυβερνητικές υπηρεσίες στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή των ενδεδειγμένων προγραμμάτων επανένταξης».

Αναφορικά με την εκπαίδευση, σημειώνεται χαρακτηριστικά στο άρθρο 26: «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (United Nations, 1948).

Κεφάλαιο 4: Σωφρονιστικό σύστημα της Ελλάδας

4.1: Ιστορική εξέλιξη του σωφρονιστικού συστήματος στην Ελλάδα

Η πρώτη σωφρονιστική νομοθεσία της Ελλάδας αποτυπώθηκε στο Οθωμανικό Διάταγμα «Περί Φυλακών» της 31ης Δεκεμβρίου 1836, το οποίο ακολούθησε ένα «μοντέλο τιμωρίας». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αδρανοποίηση ατόμων μέσω στέρησης της ελευθερίας διασφαλίζει την παύση των μόνιμων παρεκκλίσεων, ενώ η απομόνωση, συμπεριλαμβανομένης της απαγόρευσης της επικοινωνίας σε συνδυασμό με καταναγκαστική εργασία και αυστηρή τιμωρία, αποτελεί τον τιμωρητικό χαρακτήρα της. Στη συνέχεια, υπό την επίδραση των απόψεων της νέας σχολής κοινωνικής άμυνας και των Βασικών Κανόνων των Ηνωμένων Εθνών για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων (1955), ο Κώδικας Φυλακών του 1967 υιοθέτησε τη φύση της ευημερίας, σύμφωνα με σκοπός της ποινής στέρησης της ελευθερίας δεν είναι η τιμωρία, αλλά η αναμόρφωση της προσωπικότητας του κρατουμένου και η βελτίωση της ηθικής του. Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από τον Κώδικα Μεταχείρισης Κρατουμένων του 1989 και έχει επηρεαστεί από τη σταδιακή αφομοίωση των Ευρωπαϊκών Σωφρονιστικών Κανόνων του 1973 και του 1987. Ο κώδικας αυτός εντάσσεται στο «δικαιϊκό πρότυπο», το οποίο εμφορείται από το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την υποβολή του κρατουμένου σε προγράμματα αγωγής και την προαγωγή της κοινωνικής επανένταξης του κρατουμένου. Ο κώδικας του 1989 όριζε ως σκοπό της ποινής *«την αγωγή των κρατουμένων και την κοινωνική τους επανένταξη, την άμβλυση των δυσμενών συνεπειών της στέρησης της ελευθερίας, της διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ενθάρρυνσης του αυτοσεβασμού και της ανάπτυξης του αισθήματος ευθύνης»* (Τσιλίκης & Γάκου, 2018: 32).

Σχετικά μέτρα λήφθηκαν μεταξύ 1876 και 1900, και αυτά τα μέτρα φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό καινοτόμα. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης φάσης υιοθετήθηκαν στις φυλακές και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν σε κοινοτικό επίπεδο. Η μεταρρύθμιση των φυλακών πραγματοποιήθηκε επίσης το 1990. Εκείνη την εποχή, έγιναν προσπάθειες για την κατανόηση των αναγκών των κρατουμένων, για την ειρηνική διαχείριση των αναγκών των κρατουμένων και για τη διατήρηση της ισορροπίας του χώρου της φυλακής. Μετά το 1950 αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της φυλακής. Το 1930 ιδρύθηκε ο Σύλλογος Εκπαίδευσης Φυλακών και το 1937 γεννήθηκε ένα

σημαντικό επιστημονικό περιοδικό σχετικό με αυτή την παράμετρο. Επομένως κατά την περίοδο 1836-1953 κύριος στόχος της φυλακής ήταν η επέλευση της τιμωρίας. Η φυλάκιση έγινε στο ενετικό κάστρο και οι συνθήκες εκείνη την εποχή δεν ήταν και οι καλύτερες.. Η σημερινή μορφή του σωφρονιστικού συστήματος μπορεί να εντοπιστεί στην εποχή του Όθωνα. Αργότερα, την περίοδο του Χαρίλαου Τρικούπη, οι συνθήκες στις φυλακές συνέχισαν να βελτιώνονται και το 1911, επί Βενιζέλου, έγιναν μεγάλες μεταρρυθμίσεις στις αγροτικές φυλακές. Μεταξύ 1953 και 1989, οι κρατούμενοι που παρείχαν θέσεις εργασίας, λάμβαναν άδειες και γενικά έπαιρναν ανταμοιβές. Από το 1989 έως σήμερα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα των κρατουμένων. Σύμφωνα με τον Νόμο των Φυλακών του 1999, θεσπίστηκαν ρυθμίσεις σχετικά με τη μεταχείριση των κρατουμένων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία δικαιούνται να συμμετέχουν οι κρατούμενοι και τον έλεγχο στοιχείων για την εκτέλεση των ποινών. (Μαματόπουλος, 2012). Αξιοσημείωτη, τέλος, είναι και η δράση φωτισμένων προσώπων και λογοτεχνών στην προσπάθεια μόρφωσης, εκπαίδευσης και ο αγώνας διατήρησης ακμαίου ηθικού, σε απομακρυσμένα νησιά (πχ Μακρόνησος) στην περίπτωση των πολιτικών εξόριστων και εγκλειστών της περιόδου 1924-1974 (Καμαριανού, 2005).

Από τον Σεπτέμβριο του 2003 έως τον Ιούνιο του 2005, 24 φυλακές πραγματοποίησαν συνολικά 389 μαθήματα. Το μάθημα διαρκεί τουλάχιστον τρεις μήνες, αλλά υπάρχουν και τμήματα με εξάμηνη παρακολούθηση (κυρίως μαθήματα ελληνικών και συμβουλευτικά). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 4.678 ασκούμενοι κρατούμενοι και ο συνολικός αριθμός των κρατουμένων ήταν περίπου 10.000. Αξίζει να σημειωθεί ότι 103 κρατούμενοι οικότροφοι πέρασαν με επιτυχία τις εξετάσεις απολυτηρίου δημοτικού. Επιπλέον, 6 ασκούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις όλων των τάξεων του γυμνασίου και 3 ασκούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις όλων των τάξεων σε σχολεία εκτός φυλακής. Υπάρχουν 11 ασκούμενοι. Ο κρατούμενος έδωσε το τεστ ελληνομάθειας επιπέδου ΑΔ και Β στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής περιόδου (2006) περισσότεροι από 55 αλλοδαποί κρατούμενοι έκαναν αίτηση για να συμμετάσχουν στις εξετάσεις. Από τον Οκτώβριο 2005 μέχρι τον Μάρτιο 2006 σε 20 Σωφρονιστικά Καταστήματα δημιουργήθηκαν 211 Τμήματα Μάθησης στα οποία συμμετείχαν 3192 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

4.2: Παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατούμενους (γενικά στοιχεία)

Το πλαίσιο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων ενηλίκων στα κέντρα κράτησης καθορίζεται με τον Ν. 4521/2018 Αρ. 38 / 02.03.2018, ιδίως το άρθρο 31, που αφορά την αναβάθμιση και επέκταση των λειτουργιών των σχολείων των φυλακών. Σύμφωνα με το προαναφερθέν δελτίο της κυβέρνησης, ορίζεται ότι κάθε κέντρο κράτησης και εκπαίδευση ανηλίκων του Βόλου έχουν ιδρύσει σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήτοι δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο, ΣΔΕ, ΓΕ.Κ. ΕΠΑΛ, δημόσιο ίδρυμα επαγγελματικής κατάρτισης (ΔΙΕΚ.) και ΔΙΕΚ . Υποχρεωτική εκπαίδευση (Ν. 4521/2018) για ενήλικες πτυχιούχους ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και τμημάτων με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής.

Μετά την εξέταση του οργανισμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορείτε να αποκτήσετε απολυτήριο λυκείου σε κέντρο κράτησης που δεν λειτουργεί σχολείο (ΠΔ 201/1998, ΦΕΚ 161 ΑΔ, Αρ. 9, 4) Στη φυλακή μεταδίδεται σύμφωνα με σχετικό αίτημα του κρατούμενου. Επιπλέον, οι κρατούμενοι μπορούν να εισέλθουν στο γυμνάσιο ή στην ακαδημία του χώρου όπου βρίσκεται η φυλακή και να δώσουν γραπτή προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση για μεμονωμένους καθηγητές (Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124 ΑΔ, Αρ. 4).

Σύμφωνα με την απόφαση των Μικτών Υπουργών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας, Θρησκευμάτων, Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, θα πρέπει να εκλέγεται συντονιστής εκπαίδευσης σε κάθε κέντρο κράτησης, ο οποίος να είναι μακροχρόνιος εκπαιδευτικός σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή δευτεροβάθμιο σχολείο. Τα κριτήρια και οι αναμενόμενες διαδικασίες επιλογής καθορίζονται αναλυτικά με σχετικές αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

4.3: Καταστήματα Κράτησης Νέων στην Ελλάδα (Ειδικά Κέντρα Κράτησης Νέων της Αυλώνας και της Κορίνθου)

Το Ειδικό Κέντρο Κράτησης Ανηλίκων Αυλώνα (ΕΚΚΝΑ) είναι γνωστό ως Φυλακή Ανηλίκων Αυλώνα, αλλά είναι χώρος για ανήλικους κρατούμενους ηλικίας 18 έως 21 ετών. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, οι ηλικιωμένοι κρατούμενοι παραμένουν για λόγους εργασίας ή εκπαίδευσης. Το σχολείο που λειτουργεί το κατάστημα (Δημοτικό-Λύκειο-Λύκειο-ΙΕΚ) ανήκει στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο υλοποιούνται πολλά προγράμματα: αγωγή υγείας, περιβάλλον, πολιτισμός. Στο

Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα λειτουργούσαν, κατά το Σχολικό Έτος 2009 – 2010, ένα Τριθέσιο Δημοτικό Σχολείο και Γυμνασιακό Παράρτημα του Γυμνασίου Αυλώνας. Ενώ κατά την ίδια σχολική χρονιά δεν υλοποιούνταν στο εν λόγω Κατάστημα κράτησης, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των κρατουμένων (Συνήγορος του Πολίτη, 2010). Σύμφωνα με υλικό από την ψηφιακή βιβλιοθήκη του ΕΚΠΑ « Στην περίπτωση του Γυμνασίου και Λυκείου που λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα, η ανάγκη αντιμετώπισης των θεμάτων που προκύπτουν από την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας, μέσα από κατάλληλες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, έχει οδηγήσει, εδώ και αρκετά σχολικά έτη, στη διενέργεια πλήθους προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων που ενσωματώνονται στην τυπική λειτουργία της σχολικής μονάδας».

Το **ΕΚΚΝ Αυλώνα δημιουργήθηκε το Φεβρουάριο του 1998** έπειτα από την έκδοση της υπουργικής απόφασης αριθ.26248/17-2-1998 που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα της Κυβέρνησης με αριθ. ΦΕΚ 198/4-3-1998 Τεύχος Β', η οποία προέβλεπε τη μεταφορά του Σωφρονιστικού Καταστήματος Ανηλίκων (ΣΚΑ) από τον Κορυδαλλόστον Αυλώνα και τη μετονομασία σε ΕΚΚΝ (Παπαδημητρίου, 2019).

Το **Κατάστημα Κράτησης Κορίνθου** βρίσκεται στο ΝΑ άκρο της πόλης της Κορίνθου. Πρόκειται για μια μικρή δομή η οποία κατασκευάστηκε αρχικά, κατά τα έτη 1956-1958, διαθέτοντας δύο θαλάμους για τους κρατούμενους, σε οικόπεδο πέντε (5) στρεμμάτων περίπου, ιδιοκτησίας Δημοσίου. Επεκτάθηκε τα έτη 1998-2000, κατά δύο πτέρυγες των 5 κελιών καθεμία, στις οποίες κρατούνται από την 22-09-2014, ανήλικοι παραβάτες (Τσουρέκης, 2019).

Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του Καταστήματος Κράτησης Κορίνθου είναι η λειτουργία σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μονοθέσιο δημοτικό και νυχτερινό λύκειο και παράρτημα του πρώτου ΓΕΛ Κορινθίας. Αφού εισέλθουν όλοι οι ανήλικοι στο κατάστημα, είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τη συμμετοχή τους στην πορεία, υπάρχει χρήσιμος υπολογισμός του αριθμού των ημερών φυλάκισης, που μπορεί να επιταχύνει τη διαδικασία αποφυλάκισης. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υλοποιήστε δραστηριότητες όπως υποστηρικτική διδασκαλία, εργαστήρια έκφρασης δράματος/μουσικής/ζωγραφικής, σχέδια διαχείρισης θυμού, σεμινάρια καρδιοπνευμονικής αναζωογόνησης κ.λπ., καθώς και διάφορα βραχυχρόνιες

εκπαιδευτικές επισκέψεις για ανήλικους παραβάτες, υπάρχει κίνδυνος απόδρασης (Τσουρέκης, 2019).

4.4: Νεαροί και ανήλικοι κρατούμενοι

« ... παιδί θεωρείται κάθε άνθρωπος μικρότερος των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία».

Σε ορισμένες χώρες, ισχύουν ειδικές ρυθμίσεις για τη θεραπεία νέου υπεύθυνου της διοίκησης των φυλακών. Σε ορισμένες χώρες, οι νεαροί κρατούμενοι χωρίζονται από τους ενήλικες μέχρι να φτάσουν τα 21 έτη. Άτομα άνω των 21 ετών στη Γερμανία

Αυτή η ρύθμιση πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις ανάγκες εκπαίδευσης και ανάπτυξης αυτών των ανθρώπων και την αποτροπή τους. Η αρνητική επιρροή που μπορεί να ασκήσουν πάνω τους οι ηλικιωμένοι και πιο έμπειροι παραβάτες. Το Ελληνικό Ποινικό Δίκαιο για τους ανήλικους περιλαμβάνει κυρώσεις για ανήλικους παραβάτες και τους ταξινομεί ανάλογα με τις νομικές συνέπειες. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα επανορθωτικά και θεραπευτικά μέτρα, καθώς και η ποινική φυλάκιση. Το παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο των αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων περιλαμβάνει τόσο την διαπαιδαγώγηση, όσο και την μέριμνα των ανηλίκων, ενώ τα μέτρα αυτά υπερέχουν απέναντι στο ποινικό σφραγισμό που υποδηλώνει την στέρηση της προσωπικής ελευθερίας και μπορεί να επιβληθεί για εγκλήματα που έχουν διαπραχθεί από ποινικά υπεύθυνους εφήβους εντελώς επικουρικά και μόνο όταν δεν υπάρχει άλλη κατάλληλη αντίδραση και είναι αναγκαίος για να ήσει τον έφηβο από την «τέλεση νέων εγκληματικών πράξεων» (Πιτσελά 2000: 43).

Μέσα από την εκπαίδευση, οι κρατούμενοι καταφέρνουν να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους. Οι ανήλικοι κρατούμενοι που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, αποκτούν εφόδια ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας μετά την αποφυλάκιση, καλλιεργούν συγκεκριμένα προσόντα και δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να εκπληρώσουν ορισμένους κοινωνικούς (μελλοντικούς) ρόλους π.χ. του γονέα, του εργαζόμενου, του πολίτη. Συχνά, οι ίδιοι δηλώνουν: «θέλω να μάθω να

διαβάζω για να βοηθάω το παιδί μου στο σχολείο». Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα ενός ανήλικου κρατούμενου, ο οποίος βοηθούσε το μικρότερο αδελφό του στα μαθήματα του σχολείου κατά τη διάρκεια του επισκεπτηρίου. Τέλος διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και ανακαλύπτουν μια νέα διάσταση στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει αλλά και στον εαυτό τους (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Το όγδοο κεφάλαιο του γενικού μέρους του Ποινικού Κώδικα περιλαμβάνει τις διατάξεις σχετικά με τους ανήλικους δράστες εγκλημάτων. Αρκετά από τα άρθρα που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έχουν τροποποιηθεί με την ψήφιση μεταγενέστερων νομοθετημάτων. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι ο Ν. 3189/2003 υπό τον τίτλο «Αναμόρφωση της ποινικής νομοθεσίας ανηλίκων και άλλες διατάξεις», ο Ν. 3860/2010 «Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας ανηλίκων» και πιο πρόσφατα ο Ν. 4322/2015 «Μεταρρυθμίσεις ποινικών διατάξεων, κατάργηση των καταστημάτων κράτησης Γ' τύπου και άλλες διατάξεις» και ο Ν. 4356/2015 «Σύμφωνο συμβίωσης, άσκηση δικαιωμάτων, ποινικές και άλλες διατάξεις». Οι συγκεκριμένες αναθεωρήσεις συμβαδίζουν με την φιλοσοφία περί προστασίας των συνταγματικών και ανθρώπινων δικαιωμάτων των κρατουμένων και της παιδικής ηλικίας και με τις πολιτικές αποκλιμάκωσης της ποινικής (decriminalization) και σωφρονιστικής (diversion) καταστολής.

4.5: Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου

Οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν, εφόσον το επιθυμούν, στις τυχόν λειτουργούσες εντός των καταστημάτων κράτησης εκπαιδευτικές μονάδες (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και σε εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή Ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης εκτός των καταστημάτων κράτησης, κάνοντας χρήση εκπαιδευτικών αδειών (άρθ. 34-35 ΣΚ και άρθ. 20 Κανονισμού). Σύμφωνα μάλιστα με το άρθρο 35 παρ. 5 του ΣΚ: «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους νεαρούς κρατούμενους. Οι αναλφάβητοι ενήλικες ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης*». Η μέριμνα

για τη δημιουργία σχετικών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων για αναλφάβητους, σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, επαγγελματικής κατάρτισης και ξένων γλωσσών ανήκει στο Συμβούλιο της Φυλακής (άρθ. 20 Κανονισμού).

Για τη διευκόλυνση άλλωστε της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ο Κανονισμός (άρθ. 8 παρ. 6) προβλέπει δυνατότητα παράκαμψης του ωρολόγιου προγράμματος, για κρατούμενους οι οποίοι συμμετέχουν σε εκπαίδευση, μετά από απόφαση του Συμβουλίου της Φυλακής (Συνήγορος του Πολίτη, 2010).

4.6 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων

Οι Κόλλας & Χαλκιά (2013), επισημαίνουν ότι αποτελεί αδήριτη ανάγκη, η διαμόρφωση εξειδικευμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού. Τονίζουν, λοιπόν, την ελευθερία αλλά και την υποχρέωση των εκπαιδευτών να τροποποιούν τους στόχους αλλά και το περιεχόμενο των Α.Π.Σ., έτσι ώστε να συμβαδίζουν με την καθημερινότητα και τα ζητούμενα των εκπαιδευομένων. Ο όρος «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» εμφανίστηκε πρώτη φορά το 1968 και πρόκειται για τις άτυπες διαδικασίες μάθησης, όπου (η μάθηση) υλοποιείται άτυπα ή συχνά ασυνείδητα. Αφορά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, τους κανόνες του, τον καθημερινό ρυθμό του και ό,τι συνήθως γίνεται και εκφράζεται έξω από αυτό, το αυστηρό κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά ακόμα και σε αυτό.

Πέρα από τα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα ισχύοντα Α.Π.Σ. ανά τάξη όπως αυτά έχουν εκδοθεί και αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, υπάρχουν και τα λοιπά συμπληρωματικά προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ως ενισχυτική διδασκαλία καθώς και για ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, στο ίδιο μοντέλο με αυτό των φυλακών ενηλίκων.

Στην περίπτωση αυτή, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν τομείς όπως η ψυχοκοινωνική συμβουλευτική και η επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτό το μοντέλο θυμίζει εύκολα φυλακές ενηλίκων.

Για το 2007 αναφέραμε τα εξής:

• **Ειδικός Κατάλογος Κρατήσεων Νέων (ΕΚΚΝ) ΑΥΛΩΝΑ:**

Σχολείο για Βοηθός Σεφ, Πληροφορική, Ελληνικά, Μουσική, Φωτογραφία, Συμβουλευτική, ιατρική υποστήριξη και ψυχιατρική βοήθεια, Πολυτεχνική Σχολή Λειτουργίες αυτοκινήτων και ηλεκτρονικών υπολογιστών, νομική συνδρομή, διαδικασίες

Προαγωγή αυτοβοήθειας, σχέδιο άσκησης

• **Ειδική Κράτηση Διαμονής Νέων (ΕΚΚΝ) ΒΟΛΟΥ:**

Ελληνική Γλώσσα, διαβούλευση, πρόγραμμα άσκησης

• **Α.Σ.ΚΑ. ΚΑΣΣΑΒΕΤΙΑΣ:**

Νομική συνδρομή, σχέδιο προαγωγής Αυτοβοήθεια, Αγγλικά, χειροτεχνία, ιατρική εκπαίδευση, Συμβουλευτική, πληροφορική.

Παράλληλα, τον Φεβρουάριο του 2018 (26/2/2018) η Βουλή ψήφισε νομοσχέδιο για την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα το άρθρο 31 για την εκπαίδευση στις φυλακές.

Άρθρο 31: Αναβάθμιση και επέκταση της λειτουργίας των σχολείων των φυλακών.[...]
«Σε κάθε κατάσταση κράτησης και στο ίδρυμα αγωγής ανηλίκων αρρένων Βόλου ιδρύονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο ή ΣΔΕ, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), Δ.Ι.Ε.Κ. ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας» [...]

Τον τελευταίο 1,5 χρόνο επίσης, πολλά έχουν αλλάξει στη ζωή μας και κατά συνέπεια και στην εκπαίδευση. Με την εξάπλωση της πανδημίας τα σχολεία έκλεισαν, εφαρμόστηκε η **τηλεκπαίδευση**, με τα όποια οφέλη και τις όποιες δυσκολίες (δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης τα ζητήματα αυτά, γι' αυτό και δεν αναλύονται). Τι άλλαξε όμως την εποχή της πανδημίας και πώς εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στα Ειδικά Κέντρα Κράτησης Νέων της Αυλώνας και της Κορίνθου.

Σε συνέντευξή του ο Πέτρος Δαμιανός, διευθυντής του σχολείου των φυλακών Αυλώνας, που παραχώρησε στην ΑΥΓΗ της Κυριακής: *«Μελανό σημείο παραμένει η τηλεκπαίδευση. Παρά τις εκκλήσεις να συνεχίσουν τα διά ζώσης μαθήματα, καθώς στον Αυλώνα δεν έχει βρεθεί κανένα κρούσμα και οι μαθητές είναι έγκλειστοι, η απάντηση ήταν αρνητική. Την ίδια ώρα, τα τηλε - μαθήματα δεν μπορούν να εφαρμοστούν, καθώς στα σωφρονιστικά ιδρύματα απαγορεύεται η χρήση λάπτοπ στα κελιά»*. Για τον σκοπό αυτό στα τέλη Δεκεμβρίου του 2020, δημιούργησε ένα τηλεοπτικό κανάλι, ώστε να διοχετεύεται το μάθημα στα κελιά των κρατουμένων, όπου ούτως ή άλλως υπάρχουν τηλεοράσεις (Αυγή της Κυριακής, 11-01-2021 – ηλεκτρονική διεύθυνση, όπως αναφέρεται και στο τέλος της βιβλιογραφίας, δεν αναφέρεται από την πρωτότυπη πηγή, τεύχος εφημερίδας κλπ, το έτος αναφέρεται ως το 2021).

Κεφάλαιο 5: Περί παιδαγωγικής και εγκλεισμού

Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια σημαντική πτυχή της καθημερινής ζωής των κρατουμένων σε χώρους κράτησης. Αυτή είναι μια αιώνια άποψη, η οποία επιβεβαιώνεται συστηματικά από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν (Travis, Solomon, Waul, 2001) ότι η εκπαίδευση στον εγκλεισμό όχι μόνο βοηθά τους φυλακισμένους να χρησιμοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικά, αλλά τους επιτρέπει επίσης να αποκτήσουν επίσημα και ουσιαστικά προσόντα που μπορούν να υποστηρίξουν την επανένταξή τους στην κοινωνία στο μέλλον. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει τους κρατούμενους να δημιουργήσουν καλύτερες σχέσεις με τον εαυτό τους και άλλους κρατούμενους, να βελτιώσουν τη συνηθισμένη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους και να ανακαλύψουν πιθανά ταλέντα και ικανότητες που δεν γνώριζαν πριν (Μάγος στο Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017).

Οι κυριότερες μορφές ψυχογενών λειτουργικών διαταραχών που διαπιστώνονται στους κρατούμενους παρουσιάζουν συγκεκριμένα συμπτώματα, όπως συναισθηματικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη, δυσφορία, απαισιοδοξία ή ακόμα και απάθεια. Χαοτική μνήμη και σκέψη, παλινδρομήσεις σε πρώιμα στάδια της παιδικής ηλικίας, δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, απώλεια της αίσθησης της πραγματικότητας, όξυνση των νευρωτικών συμπτωμάτων, όπως έμμονες ιδέες και

αϋπνία. Αύξηση της εχθρότητας και της επιθετικότητας απέναντι στον ίδιο τον εαυτό και τέλος, μείωση της ικανότητας αυτοκριτικής (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

Γίνεται σαφές λοιπόν, πως η εκπαίδευση σε κρατούμενους, δεν αποτελεί μια «πολυτέλεια», αλλά μια επιτακτική ανάγκη για κοινωνικούς, παιδαγωγικούς – παιδευτικούς αλλά και ψυχοσυναισθηματικούς λόγους.

5.1: Εννοιολόγηση της συμπερίληψης / συνεκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια σχετικά νέα έννοια που εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1990. Στην «αγκαλιά» της αναφέρεται η θεραπεία, αλλά αναφέρεται επίσης το δικαίωμα των παιδιών που έχουν αποκλειστεί για οποιονδήποτε λόγο να συμμετέχουν στο σχολείο και την κοινωνία επί ίσοις όροις. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό σχέδιο που να σέβεται τα ιδιαίτερα και ατομικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και ανάγκες κάθε ατόμου (Σφύρη, 2018). Η έννοια της συνεκπαίδευσης αποσκοπεί στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, με αποδοχή της διαφορετικότητας, με σκοπό την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων καθώς και την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού που βιώνουν τα άτομα αυτά (Μπερμπερίδη, 2016; Στασινός, 2013). Η συμπεριληπτική διδασκαλία πρωτοεφαρμόστηκε στη χώρα μας, με τη νομοθέτηση του Ν.3699/2008.

Η πολιτική πτυχή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί αλλαγές σε θεωρητικό επίπεδο, χάραξη πολιτικής και στρατηγικής και επίπεδο εφαρμογής τεχνολογίας. Με βάση την ιστορία της εκπαιδευτικής επιστήμης και των σχετικών θεωριών μάθησης, σε συνδυασμό με άλλες σχετικές επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία) και την ισχύουσα νομοθεσία σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και οι στόχοι της ένταξης, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι (μέσω συνεχούς κατάρτισης και παρακολούθησης της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής επιστήμης) για να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές, τότε δεν αρκεί η καλλιέργεια κατάλληλης κουλτούρας και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Φυσικά, θα πρέπει επίσης να παρέχονται οι απαραίτητες και κατάλληλες δομές υποστήριξης με ατομικά εστιασμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι εκπαιδευτικοί που είναι ένας από τους κύριους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης πρέπει να είναι μοντέλα/μοντέλα συμπεριφοράς και μίμησης και κατάλληλοι επιστήμονες που θα ακολουθήσουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Σε μια περιεκτική και ισότιμη εκπαίδευση, η κοινωνία θα αναγνωρίσει και θα προσπαθήσει να σπάσει τις «προκαταλήψεις», να αντιταχθεί στις προκαταλήψεις και να αποδεχτεί τη «διαφορετικότητα». Σε αυτή την περίπτωση, ο δάσκαλος θα πρέπει να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, δημιουργώντας παράλληλα μια σχέση βασισμένη στον σεβασμό και την εκτίμηση για το «διαφορετικό». Σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι αρχές ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να συμμορφώνονται με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την ανοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Η επαρκής χρηματοδότηση και η οικονομική υποστήριξη από εθνικές ή/και ευρωπαϊκές επιχορηγήσεις (για παράδειγμα, για την πρόσληψη κατάλληλου εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού σε όλη τη χώρα) είναι σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη, την ένταξη και την ένταξη όλων των παιδιών και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από την εκπαίδευση. Η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αναγκών και το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτο για να μπορεί να «ικανοποιήσει» τη διαφορετικότητα. Η εφαρμογή ενός συστήματος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν νέες δεξιότητες και γνώσεις, επομένως είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί και να προγραμματιστεί η υποστήριξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς. Απαιτεί επίσης κατάρτιση εκπαιδευτικών (αυτό το στοιχείο δεν αναφέρεται στον νόμο του 2012), κάτι που θα τους επιτρέψει να ενστερνιστούν τη διαφορετικότητα, μεταξύ άλλων (Rodriguez, 2010) και να αμφισβητούν την κατηγοριοποίηση και τα ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Ivatts, 2011). Ταυτόχρονα, παρά την υιοθέτηση μιας πολιτικής συνεκπαίδευσης, το κράτος θα πρέπει να συνηγορεί υπέρ της σωστής διαχείρισης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών έργων, ώστε η διαφορετικότητα των ατόμων να γίνεται πλήρως «σεβαστή» και να παρέχεται σε όλους η δυνατότητα ψυχολόγων και άλλου επαγγελματικού επιστημονικού προσωπικού στην εκπαιδευτική μονάδα και θα πρέπει

να αναπτύξει μια δομή ή διαδικασία για να διευκολύνει τη συνεργασία πολλών συμμετεχόντων (Stubbs, 2008).

5.2: Προϋποθέσεις εφαρμογής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον και το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τη σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα βασικά στοιχεία της κανονικής λειτουργίας του είναι μια θετική ψυχολογική ατμόσφαιρα, μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα που ευνοεί τη μάθηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, επειδή εξαρτώνται από τον έλεγχο των μαθητών του (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

5.3: Διαφορές της συμπερίληψης με την ένταξη και ενσωμάτωση

Η σύγχρονη κοινωνία και οι πολιτιστικές αλλαγές, η απαίτηση για ίσες ευκαιρίες για όλους και η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν οδηγήσει σε διεθνή έλεγχο της εκπαίδευσης. Σήμερα, πιστεύεται γενικά ότι τα προβλήματα των μαθητών είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων. Αυτή η άποψη ενισχύει την ολιστική προσέγγιση των παιδιών και οδηγεί στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Τζουριάδου, 1995).

Η **ένταξη** αφορά πρωτίστως την αποδοχή του παιδιού που χρήζει διαφορετικής (ή επιπρόσθετης) μεταχείρισης και υποστήριξης, από την υπόλοιπη ομάδα, αλλά και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, ως λειτουργοί πρωτίστως, πέρα από το καθαρά και στείο εκπαιδευτικό τους έργο, οφείλουν να στηρίζονται στις ιδέες, τις εμπειρίες και τις απορίες των μαθητών, ώστε να τις προωθούν, οργανώνοντας δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά, αξιοποιώντας πειραματισμούς και διερευνήσεις, υποκινώντας τη σκέψη τους, τη φαντασία τους και την δημιουργικότητά τους και να βοηθούν τα παιδιά να «ανθίσουν» (Νέο Σχολείο, 2011).

Συμπερίληψη, ενσωμάτωση και ολοκλήρωση είναι έννοιες της ίδιας πλευράς και του ίδιου νομίσματος, αλλά είναι θεμελιωδώς διαφορετικές. Το κοινό θεμέλιο αυτών των τριών είναι η συνύπαρξη των απλών μαθητών του σχολείου. Η διαφορά έγκειται στον βαθμό στον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν και συμμετέχουν σε μια

ομάδα. Η ένταξη στοχεύει στην ίση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, συμμετέχουν ενεργά. Η ένταξη στοχεύει να «εξαλείψει» τον κοινωνικό αποκλεισμό και να ενισχύσει την άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να ανήκουν σε μια ομάδα. Τέλος, η ένταξη στοχεύει να αντιμετωπίσει εξίσου όλους τους μαθητές στη γενική εκπαίδευση.

Στο ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου, προς την κατεύθυνση αυτή, έρχεται συν επικουρικά και ο κοινωνικός λειτουργός να βοηθήσει. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι υπεύθυνοι για την επικοινωνία και την προώθηση των οικογενειών των ατόμων που χρειάζονται υποστήριξη στο πλαίσιο των επαγγελματικών τους αρμοδιοτήτων, για την επικοινωνία με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και υποστήριξης. Προκειμένου να παρέχονται οι καλύτερες ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να συνεργάζονται και να χρησιμοποιούν κατάλληλα κοινοτικά σχέδια για να παρέχουν τις υπηρεσίες που απαιτούνται για να διασφαλιστεί η παροχή της απαραίτητης φροντίδας και υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, είναι ο σύνδεσμος μεταξύ σχολείων, οικογενειών και άλλων κοινωνικών ιδρυμάτων και υπηρεσιών που νοιάζονται για τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν κοινοτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής. Η παροχή των υπηρεσιών του αφορούν τις ευπαθείς ομάδες. Ως ευπαθείς ομάδες ορίζουμε, *«τις πληθυσμιακές ομάδες από τις οποίες αποτρέπεται η πλήρης συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική, και πολιτική ζωή ενός τόπου ή η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας, σε εισοδήματα και άλλους πόρους»*. Σύμφωνα με τον Νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ Α 216 30.9.2011) στο Άρθρο 1 και στην παράγραφο 4, υπάρχει ως ο ορισμός ο εξής: *«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού, είναι οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας»*.

Ο ρόλος του είναι να παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη στους μαθητές και στο σχολικό προσωπικό και περιλαμβάνει την παροχή ειδικών κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ειδικοί καθηγητές και το προσωπικό του

Κλάδου Κοινωνικής Εργασίας ΠΕ30 έχουν τη δυνατότητα να ασκούν τα καθήκοντά τους σε συγκεκριμένες μονάδες γενικής εκπαίδευσης, να υποστηρίζουν μειονεκτούσες και μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες εάν έχουν ειδικές ανάγκες, ακόμη και ειδικά προγράμματα για φοιτητές εάν το θεωρούν ειδικό σημασία. Σε αυτή την περίπτωση έχουν καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της ομαλής λειτουργίας των μαθητών και του σχολείου. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής του αριστείας, στοχεύει στην προώθηση της κοινωνικής ψυχολογίας και της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών με βάση την αρχή των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις του έχουν σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση και ενίσχυση των προσωπικών, των κοινωνικών αλλά και των περιβαλλοντικών παραγόντων που προάγουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές και τους βοηθούν να καταλήξουν σε λειτουργικές ευκαιρίες και επιλογές. Ο ρόλος του δεν είναι μόνο υποστηρικτικός και συμβουλευτικός, αλλά παρεμβαίνει κατά περίπτωση σε καταστάσεις κρίσης αλλά και ευαισθητοποιεί παράλληλα τους μαθητές σε διάφορα κοινωνικά θέματα.

5.4: Η αξιοποίηση της παιδαγωγικής Φρενέ σε χώρους εγκλεισμού

Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στους χώρους εγκλεισμού, σύμφωνα με τις «επιταγές» της παιδαγωγικής Φρενέ, λαμβάνοντας όμως παράλληλα υπόψη το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε μια σειρά από βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την Kerka (1995) τα προγράμματα εκπαίδευσης στις φυλακές πρέπει να εστιάζουν στις ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και να υποστηρίζουν τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση. Οι Costelloe & Warner (2003) αντίστοιχα επεσήμαναν την εναλλαγή των ρόλων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, επειδή ούτε οι άνδρες ούτε οι γυναίκες έχουν γνώσεις και εμπειρία που αξίζει να ανταλλάξουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της μάθησης, στο οποίο οι μαθητές θα ανοίξουν το δικό τους δρόμο, χρησιμοποιώντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και την υπάρχουσα εμπειρία τους, η οποία θα είναι η βασική υποστήριξη για τη δημιουργία νέας γνώσης (Μάγος στο Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017).

Η προτεινόμενη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο του εγκλεισμού, είναι απολύτως συνεπής με τις συστάσεις διδασκαλίας του Frenet για τα σχολεία εργασίας, ένα σχολείο όπου η δημιουργική εργασία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας και μάθησης. «Οι γνώσεις δεν αποχτιούνται με τη μελέτη νόμων και κανόνων αλλά με την εμπειρία» υπογραμμίζει ο Φρενέ (1977: 171), συνδέοντας την εμπειρία με την εργασία, η οποία είναι απαραίτητο να αποτελεί αντικείμενο επιλογής του εκπαιδευμένου και όχι επιβολής εκ μέρους του εκπαιδευτή. «Καθένας θέλει να διαλέγει την εργασία του» επισημαίνει ο Φρενέ (ό.π. :162) , δίνοντας στα κείμενά του πολλά παραδείγματα για το πώς αυτό μπορεί να γίνει πράξη στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Boleiz Júnior (2015) ο **Φρενέ**, όπως και ο **Φρέιρε**, τοποθετούν τον εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο **Φρενέ** (1977: 174) απορρίπτει συλλήβδην το «από καθέδρας μάθημα» και εστιάζει στη δημιουργία ενός κλίματος αξιοπρέπειας και σεβασμού μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να λειτουργήσουν χωρίς το φόβο της τιμωρίας. «Δεν μπορούμε να διδάξουμε παρά μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας» υποστηρίζει ο **Φρενέ** (ό.π.: 187), υπογραμμίζοντας ότι ένα τέτοιο κλίμα δεν μπορεί να δημιουργηθεί παρά μόνο μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο εκπαίδευσης, αφού «σε κανέναν δεν αρέσει ο εξαναγκασμός» (Φρενέ, ό.π.: 161) και «σε κανέναν δεν αρέσει [...] να ενεργεί σαν ρομπότ, να εκτελεί δηλαδή πράξεις και να υπακούει σε σκέψεις που υπαγορεύονται από μηχανισμούς στους οποίους δεν συμμετέχει» (Φρενέ, ό.π.: 163). Χωρίς να έχει στο μυαλό του το χώρο της φυλακής, αλλά μόνο το παραδοσιακό σχολείο-φυλακή (Holt, 1979), ο **Φρενέ**, μέσα από τις παραπάνω γραμμές, περιγράφει εύστοχα τη λειτουργία ενός τιμωρητικού σωφρονιστικού μηχανισμού που έχει ως κύριο σκοπό την ισοπέδωση της προσωπικότητας των κρατουμένων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι κυρίως εμπυχωτικός και συντονιστικός. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι κάθονται σε κύκλο και, ακολουθώντας τις προτροπές του **Φρενέ** (1977: 153), οι εκπαιδευτές μιλούν όλο και λιγότερο, δίνοντας πάντα στους μαθητές περισσότερο χρόνο να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η επεξεργασία του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων στη διδασκαλία της ελληνικής πραγματοποιείται επίσης με τη μορφή διαλόγου, ο εκπαιδευτικός θέτει

ερωτήσεις, οι μαθητές αναζητούν απαντήσεις ατομικά ή ομαδικά και ο εκπαιδευτικός δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Με αυτόν τον τρόπο, η συνάντηση μεταξύ του διδάσκοντα και του ασκούμενου όχι μόνο δεν έχει τίποτα κοινό με τη διδακτική έδρα, η οποία έρχεται σε έντονη αντίθεση με τη μέθοδο διδασκαλίας του Frenet, αλλά ουσιαστικά παίρνει τη μορφή διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας και μοιράζονται κοινά εμπειρίες και εστίαση. Οι εκπαιδευόμενοι επεσήμαναν επανειλημμένα ότι η δημιουργία μιας τόσο φιλικής ατμόσφαιρας διδασκαλίας και μάθησης ανέδειξε τη διαφορά μεταξύ της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας και της προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας στη χώρα προέλευσης (Magos, 2014; Magos, 2015).

5.5: Συνεργατική μάθηση και κοινωνική ένταξη των κρατουμένων

Οι Lopes & Gomes (2012) με επίκεντρο τις παιδαγωγικές θεωρίες τόσο του **Φρενέ** όσο και του **Φρέιρε** εστιάζουν στη χρήση του διαλόγου και της συνεργασίας για την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στις ετερότητες οι οποίες προτείνεται να γίνονται αποδεκτές ως κοινωνικός πλούτος. Μια τέτοια προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση κρατουμένων, αφού μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική τους επανένταξη, αλλά και να αποτρέψει την επανάληψη των κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών.

Η παιδαγωγική του **Φρενέ**, αντίστοιχα με τις απόψεις των **Φρέιρε**, **Μακαρένκο** και **Φερρέιρο**, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εκπαίδευση των παιδιών του δρόμου. Με δεδομένο ότι ένας σημαντικός αριθμός κρατουμένων προέρχονται ή έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα παιδιά του δρόμου, η παιδαγωγική πρόταση του **Φρενέ** μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική στην εκπαίδευση κρατουμένων. Τέλος, αν σκοπός της εκπαίδευσης στους χώρους εγκλεισμού είναι να βοηθήσει τους κρατούμενους να επανοηματοδοτήσουν τη ζωή τους, να αφήσουν πίσω τους απόψεις και εμπειρίες που τους οδήγησαν στην παραβατικότητα και να προσανατολιστούν προς μια νέα αρχή ζωής μέσω της κοινωνικής τους επανένταξης, η τελευταία σταθερά του **Φρενέ** «μια σταθερά που επικυρώνει όλα τα ψηλαφίσματά μας και επικυρώνει τη δράση μας» εστιάζει στην «αισιόδοξη ελπίδα στη ζωή» (Φρενέ, 1977: 189).

Η συνεργατική μάθηση απαιτεί από όλους τους ενδιαφερόμενους να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αυτός ο τύπος μάθησης έχει διαφορετικά ονόματα στη βιβλιογραφία: συνεργατική μάθηση, συνεργατική μάθηση, ομαδική μάθηση, κοινότητα μάθησης, διδασκαλία από ομοτίμους, μάθηση από ομοτίμους) και ομαδική μάθηση. Στη συνεργατική μάθηση, η ομαδική εργασία και η συνεργασία διατρέχουν ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία. Το θεμέλιο της συνεργατικής μάθησης είναι ο κονστρουκτιβισμός. Η νέα γνώση κατασκευάζεται και μετασχηματίζεται από τα παιδιά. Η μάθηση θεωρείται ως μια διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν ήδη αποκτημένες γνωστικές δομές ή κατασκευάζουν νέες. Οι μαθητές δεν είναι πλέον παθητικοί αποδέκτες νέας γνώσης (Dooly, 2008).

Επιπλέον, η συνεργασία με την ομάδα ανάπτυξης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να έχει μεριμνήσει μέσα από κατάλληλες τεχνικές και δραστηριότητες να συσφίξει τις σχέσεις μεταξύ των μελών των ομάδων και παράλληλα να είναι σε ετοιμότητα να υποστηρίξει τις ομάδες στην περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα και δεν μπορούν να το διαχειριστούν οι ομάδες.

Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες υψηλής αλληλεπίδρασης και αναλαμβάνουν μεγάλη ευθύνη για την απόκτηση γνώσης, τα κίνητρα μάθησης μπορούν να ενισχυθούν, καθώς και νέοι τρόποι κατανόησης και σκέψης. Μάλιστα, στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που θεωρεί τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή, πιστεύεται ότι όταν οι μαθητές συνεργάζονται, μοιράζονται τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας κατασκευάζει τη γνώση (Φρυδάκη, 2009). Ως αποτέλεσμα, οι ιδέες τους γίνονται εμφανείς και αναγνωρίσιμες. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η θετική και αυθεντική μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή. Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999), μια κατάσταση μπορεί να περιγραφεί ως συνεργατική, όπου οι συμμετέχοντες είναι λίγο πολύ στο ίδιο επίπεδο, μπορούν να εκτελούν τις ίδιες λειτουργίες, να έχουν κοινούς στόχους και να συνεργάζονται.

Έρευνες των τελευταίων ετών έχουν δείξει ότι η σκέψη των παιδιών έχει υποστεί ουσιαστικές ποιοτικές αλλαγές, με σημαντικά ποσοστά εξέλιξης, όταν το άτομο αλληλεπιδρά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky, 1978; Κυνηγός, 1995).

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί, ως ένα βαθμό, το παιδαγωγικό περιβάλλον για τους μαθητές. Η διεθνής βιβλιογραφία συνδέει την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,

το στυλ διδασκαλίας και τις απόψεις των μαθητών για το μαθησιακό περιβάλλον με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Fraser et al., 1991).

5.6 Κοινωνικός αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μία «μη αναλυτική ιδέα, η οποία εμφυτεύτηκε στον χώρο των κοινωνικών επιστημών από τον χώρο της κυρίαρχης κοινωνικής πολιτικής» (Πετράκη, 1998: 24). Σύμφωνα με τον Πλειό (1998:73), ο κοινωνικός αποκλεισμός θα μπορούσε να οριστεί ως «μια κατάσταση απουσίας ή αφαίρεσης κοινωνικών (κυρίως) ή πολιτικών ή και ατομικών ακόμα δικαιωμάτων». Έτσι, ο κοινωνικός αποκλεισμός προβάλλεται ως μια κοινωνική σχέση στην οποία οι νόμοι ή/και οι θεσμοί στερούνται ή μειώνουν την καθολική αρχή της άσκησης ορισμένων δικαιωμάτων. Είναι η έλλειψη ή η μείωση (επίσημη, ακόμη πιο σημαντική) συμμετοχή σε καθιερωμένες και αποδεκτές μορφές δράσης (π.χ. εργασία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αθλητισμός κ.λπ.) κοινωνικές σχέσεις (π.χ. δημιουργία οικογένειας, συμμετοχή σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες) και η επικοινωνία που συμβάλλει σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανθρώπινης ελευθερίας μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή αγώνων μεταξύ διαφορετικών τάξεων ανθρώπων. Πρώην παραβάτες, πρώην χρήστες ναρκωτικών, μειονότητες όπως οι Ρομά, νέοι μετανάστες με φθίνουσες γλωσσικές δεξιότητες - όλα είναι παραδείγματα ευάλωτων και μειονεκτούντων ομάδων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό και τον πιθανό κίνδυνο φτώχειας. Ως όρος εστιάζει στη διαδικασία εκδίωξης – διαπόμπευσης από το κοινωνικό σύνολο, την κοινωνική ομάδα, των ατόμων ή μελών εκείνων που λογίζονται ως απειλητικά ή κακόβουλα για την κοινωνική ευημερία και δημόσια τάξη (Φουκό, 1999).

Όταν ένα άτομο αποφυλακιστεί έρχεται συχνά αντιμέτωπο με πλήθος προβληματικών καταστάσεων ως προς την επανένταξή του στη κοινωνική ομάδα (προκαταλήψεις, στερεότυπα, οικονομικά ζητήματα – επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά ζητήματα) (Γιοβάνογλου, 2006).

Κεφάλαιο 6: Συνθετική παρουσίαση βιβλιογραφικής ανασκόπησης

I. Ποιες είναι οι δράσεις του σχολείου εντός των φυλακών για την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού των εγκλείστων;

Αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας πως ο δάσκαλος θα πρέπει να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, δημιουργώντας παράλληλα μια σχέση βασισμένη στον σεβασμό και την εκτίμηση για το «διαφορετικό». Σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι αρχές ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να συμμορφώνονται με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την ανοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η εφαρμογή ενός συστήματος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν νέες δεξιότητες και γνώσεις, επομένως είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί και να προγραμματιστεί η υποστήριξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς. Απαιτεί επίσης κατάρτιση εκπαιδευτικών (αυτό το στοιχείο δεν αναφέρεται στον Νόμο του 2012), κάτι που θα τους επιτρέψει να ενστερνιστούν τη διαφορετικότητα, μεταξύ άλλων.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο (κεφάλαιο 3 της παρούσης εργασίας) παρατηρείται μια τάση (από την πλευρά της πολιτείας) για πρόληψη και αποκατάσταση, όπως για παράδειγμα στο **αγγλικό σωφρονιστικό σύστημα ανηλίκων** προβλέπεται μια σειρά μέτρων που στόχο έχουν την **εκπαίδευση των κρατουμένων** με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική τους επανένταξη. Σχετικά με την εκπαίδευση στις φυλακές της Ευρώπης, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τα διάφορα κράτη και τους πολίτες τους. Έτσι, ότι θεωρείται σε μια χώρα ως παρεχόμενη εκπαίδευση σε κρατουμένους, είναι πιθανό σε ένα άλλο κράτος να μη αναγνωρίζεται ως τέτοια. Γενικότερα, ο ορισμός που αποδίδεται στην εκπαίδευση εντός των φυλακών έχει τεράστιο αντίκτυπο στον τρόπο ανάπτυξης και παροχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Costelloe, 2014a).

Στη **Νορβηγία**, η αποκατάσταση και ενσωμάτωση των εγκλείστων μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ήταν μια μακροπρόθεσμη προτεραιότητα στην ποινική υπηρεσία.

Στο **αγγλικό σωφρονιστικό σύστημα ανηλίκων** προβλέπεται μια σειρά μέτρων που στόχο έχουν την **εκπαίδευση των κρατουμένων** με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική τους επανένταξη. Στη **Γερμανία**, για παράδειγμα, τα παιδιά ηλικίας 14-17 ετών αντιμετωπίζονται βάσει του Νόμου για το Δικαστήριο Νέων που **καθιστά σαφές ότι αποκλειστικός στόχος της είναι η αποκατάσταση**. Στη περίπτωση της **Γαλλίας** συναντάται το εξής παράδοξο: ενώ έχουν υιοθετηθεί ιδιαίτερα «σκληρές» πρακτικές αντιμετώπισης απέναντι στους ανήλικους παραβάτες, οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια της λογικής της μηδενικής ανοχής και προσομοιάζουν στο αμερικανικό πρότυπο του “three strikes”, παράλληλα εντάθηκαν οι προσπάθειες αναμόρφωσης της ιδρυματικής μεταχείρισης ανηλίκων με τη δημιουργία καταστημάτων κράτησης εκπαιδευτικού κυρίως προσανατολισμού. Οι πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολείων και την παροχή εκπαίδευσης γενικότερα **εντός των ιδρυμάτων της Σουηδίας, στα οποία κρατούνται νέοι και ανήλικοι**, είναι ιδιαίτερα δυσεύρετες. Τα τελευταία χρόνια η **Βουλγαρία** στο πλαίσιο της προσπάθειάς της να τηρήσει και να «φτάσει» τις προδιαγραφές των ευρωπαϊκών χωρών, έχει κάνει σημαντικές αλλαγές στο **σωφρονιστικό της σύστημα**.

Για παράδειγμα, παρέχονται μαθήματα για άτομα που δεν μιλούν αγγλικά, υποστήριξη για ανήλικους κρατούμενους με κάποιες μορφής μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες και μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Αλλά παρ’ όλα αυτά παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση των νεαρών εγκλείστων ή μία «απάθεια και παραίτηση» μόλις αποφυλακιστούν. Η ένταξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων επομένως δεν μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε ως απόλυτα επιτυχημένες. Οι παράγοντες βέβαια που επηρεάζουν το δεδομένο αυτό είναι αρκετοί (οι νορβηγικές φυλακές προσέφεραν μόνον μόρφωση μετά το 2008, ενώ στην Αγγλία η κατάσταση των κρατουμένων στην τάξη είναι συχνά ασυνεπής και πολλοί κρατούμενοι δημιουργούν ένα θορυβώδες περιβάλλον στην τάξη). Στην Ελλάδα και στην Βουλγαρία παρατηρείται ένα επιπλέον μειονέκτημα του εκπαιδευτικού πλαισίου στο κατάστημα κράτησης ανηλίκων αποτελεί ο αποκλεισμός της συμμετοχής στην εκπαίδευση των ανηλίκων που εγκλείονται στα μέσα του σχολικού έτους. Η φυλάκισή τους συχνά διακόπτει την σχολική τους πορεία και παρόλα αυτά δεν τους δίνεται η δυνατότητα συνέχισής της εντός του καταστήματος κράτησης.

Στα πλαίσια του αποκλεισμού (ή στις δράσεις των εκπαιδευτικών για μη αποκλεισμό των εγκλείστων) εν καιρώ πανδημίας όπου πολλά έχουν αλλάξει στη ζωή μας και κατά συνέπεια και στην εκπαίδευση. Με την εξάπλωση της πανδημίας τα σχολεία έκλεισαν, εφαρμόστηκε η **τηλεκπαίδευση**, με τα όποια οφέλη και τις όποιες δυσκολίες, ο Πέτρος Δαμιανός, διευθυντής του σχολείου των φυλακών Αυλώνας, που παραχώρησε στην ΑΥΓΗ της Κυριακής: *«Μελανό σημείο παραμένει η τηλεκπαίδευση. Παρά τις εκκλήσεις να συνεχίσουν τα διά ζώσης μαθήματα, καθώς στον Αυλώνα δεν έχει βρεθεί κανένα κρούσμα και οι μαθητές είναι εγκλειστοί, η απάντηση ήταν αρνητική. Την ίδια ώρα, τα τηλε - μαθήματα δεν μπορούν να εφαρμοστούν, καθώς στα σωφρονιστικά ιδρύματα απαγορεύεται η χρήση λάπτοπ στα κελιά»*. Για τον σκοπό αυτό στα τέλη Δεκεμβρίου του 2020, δημιούργησε ένα τηλεοπτικό κανάλι, ώστε να διοχετεύεται το μάθημα στα κελιά των κρατουμένων, όπου ούτως ή άλλως υπάρχουν τηλεοράσεις. Αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν έπαιρναν τα ηνία στα χέρια τους, οι μαθητές των φυλακών θα έχαναν, θα αποκλείονταν από το δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Ο Πέτρος Δαμιανός, διευθυντής του σχολείου των Φυλακών Ανηλίκων Αυλώνα, θέλοντας να διορθώσει μία τεράστια αδικία, θύμισε σε όλους τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και να νοιάζεσαι για τα παιδιά σου, να μην σταματάς να παλεύεις για αυτά.

Τα παιδιά των φυλακών δεν μπορούσαν να κάνουν μάθημα, όπως τα υπόλοιπα παιδιά της χώρας λόγω των κλειστών σχολείων.

Τα παιδιά στις φυλακές δεν μπορούσαν να συμμετέχουν ούτε στην τηλεκπαίδευση γιατί δεν επιτρέπονται οι υπολογιστές στα κέντρα κράτησης, άρα η χρονιά έμοιαζε χαμένη και αυτό τον βασάνιζε όλους αυτούς τους μήνες.

Παρόλα αυτά στις φυλακές επιτρέπονται οι τηλεοράσεις. Και ο δάσκαλος βρήκε τον τρόπο!

Έκατσε και έφτιαξε από το 0 ένα κανάλι για τους μαθητές του, που εκπέμπει μόνο στις τηλεοράσεις των φυλακών και τους κάνει μάθημα από εκεί.

Ο σκοπός του τώρα είναι αυτό να επεκταθεί σε όλες τις φυλακές ανηλίκων στη χώρα.

Και αυτή ήταν μία ιστορία για το τι σημαίνει πραγματικά αριστεία. Να παλεύεις για τα ξεχασμένα παρατημένα παιδιά, για τα παιδιά που δεν έχουν ίσο δικαίωμα στην γνώση και στα εφόδια για την ζωή.

Ευχαριστούμε δάσκαλε!

Via Eleftheria Meto

Π. Ποιες είναι οι δράσεις του σχολείου εντός των φυλακών για την κοινωνική επανένταξη των εγκλειστών;

Μολονότι οι φυλακές ασκούν πειθαρχικές αρχές, για να επιτευχθεί ο στόχος της επανένταξης στην κοινωνία, πρέπει ωστόσο να σέβονται τα δικαιώματα

των κρατουμένων ως μέρος της αποκατάστασης της πλήρους ελευθερίας τους. Στη σελίδα 47 της παρούσης διατριβής έγινε αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις επιπτώσεις του στο άτομο που τον υφίσταται – στην προκειμένη ο αποφυλακισμένος (όταν ένα άτομο αποφυλακιστεί έρχεται συχνά αντιμέτωπο με πλήθος προβληματικών καταστάσεων ως προς την επανένταξή του στη κοινωνική ομάδα - προκαταλήψεις, στερεότυπα, οικονομικά ζητήματα – επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά και κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά ζητήματα).

Στην χώρα μας παρατηρείται πως εκτός του ψηφισμένου Αναλυτικού Προγράμματος που εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αφορούν τομείς όπως η ψυχοκοινωνική συμβουλευτική και η επαγγελματική αποκατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ως ενισχυτική διδασκαλία καθώς και για ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, στο ίδιο μοντέλο με αυτό των φυλακών ενηλίκων.

Βέβαια πρέπει να ληφθεί κατά νου κατά τον προγραμματισμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μια άλλη σημαντική παράμετρος και να εφαρμοστεί συντονισμένα στα σχολεία, εντός και εκτός των φυλακών. Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφερθήκαμε πως με επίκεντρο τις παιδαγωγικές θεωρίες τόσο του **Φρενέ** όσο και του **Φρέιρε**, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάζουν στη χρήση του διαλόγου και της συνεργασίας για την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στις ετερότητες οι οποίες προτείνεται να γίνονται αποδεκτές ως κοινωνικός πλούτος. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στους χώρους εγκλεισμού, σύμφωνα με τις «επιταγές» της παιδαγωγικής Φρενέ, λαμβάνοντας όμως παράλληλα υπόψη το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε μια σειρά από βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την Kerka (1995) τα προγράμματα εκπαίδευσης στις φυλακές πρέπει να εστιάζουν στις ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και να υποστηρίζουν τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση. Οι Costelloe & Warner (2003) αντίστοιχα επεσήμαναν την εναλλαγή των ρόλων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, επειδή ούτε οι άνδρες ούτε οι γυναίκες έχουν γνώσεις και εμπειρία που αξίζει να ανταλλάξουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της μάθησης, στο οποίο οι μαθητές θα ανοίξουν το δικό τους δρόμο, χρησιμοποιώντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και την υπάρχουσα εμπειρία τους, η οποία θα είναι η βασική

υποστήριξη για τη δημιουργία νέας γνώσης (Μάγος στο Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017).

Μια τέτοια προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση κρατουμένων, αφού μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική τους επανένταξη, αλλά και να αποτρέψει την επανάληψη των κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών. Πρέπει λοιπόν να «καλλιεργηθεί» και ένα «κλίμα – πλαίσιο ενσυναίσθησης» από όλο το κοινωνικό σύνολο, να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ξανά οι έγκλειστοι όταν αποφυλακιστούν. Η κοινωνία μπορεί να αλλάξει (ιδεατά), όταν μπουν οι «σωστές βάσεις» στη βάση της κοινωνίας, στα παιδιά, στους αυριανούς ενήλικους πολίτες.

- **Ποιος είναι ο γενικότερος ρόλος του σχολείου στις φυλακές ανηλίκων;**

Η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των νεαρών κρατουμένων, ώστε να αποφευχθούν τυχόν «υποτροπές», αλλά επιπλέον να μπορέσουν να ενταχθούν ξανά στο κοινωνικό σύνολο, με ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Να κατακτήσουν τις απαραίτητες (εγκυκλοπαιδικές) γνώσεις και επιπρόσθετα μία τέχνη, ώστε να μπορέσουν να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας. Πέρα όμως από την κατάκτηση των γνώσεων, κρίνεται απαραίτητο όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 4.6 πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις φυλακές ανηλίκων έχουν την ελευθερία αλλά και την υποχρέωση ταυτόχρονα να τροποποιούν τους στόχους αλλά και το περιεχόμενο των Α.Π.Σ., έτσι ώστε να συμβαδίζουν με την καθημερινότητα και τα ζητούμενα, τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως η ψυχοκοινωνική συμβουλευτική και η επαγγελματική αποκατάσταση, ώστε να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να επέλθει η κοινωνική συμπερίληψη.

Κοιτολογίς, ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης στις φυλακές ανηλίκων είναι να λειτουργεί ως μηχανισμός «επανόρθωσης» και κοινωνικής επανένταξης, ως παράγοντας μείωσης της υποτροπής, ως «εργαλείο» απασχόλησης και τέλος ως μηχανισμός αντιμετώπισης του κενού χρόνου και εξυπηρέτησης της ομαλοποίησης.

Δεδομένου ότι οι κρατούμενοι είναι τυπικές περιπτώσεις ευάλωτων ομάδων, κατανοούμε τη σημασία της παροχής εκπαίδευσης σε αυτούς τους

ανθρώπους. Η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα επιτρέπει την ανάπτυξη εμπειριών και καταστάσεων που δεν είναι δυνατές στο σύστημα καταδίκης των φυλακών. Αυτά πρέπει να παρέχουν στους φυλακισμένους ευκαιρίες ψυχικής διέγερσης και ανάπτυξης, προσωπική ικανοποίηση, αυξημένη αυτοεκτίμηση, δημιουργία στόχων και στόχων για το μέλλον, ακόμη και να παρέχουν έναν τρόπο εποικοδομητικής χρήσης του χρόνου κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού (Hughes, 2000). Οι Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου (2006), επισημαίνουν την ανάγκη εκπαίδευσης σε χώρους κράτησης. Επανασυνδεδεμένος με την εκπαίδευση, ο φυλακισμένος αποκτά νέες δεξιότητες, αναδεικνύει την εμπειρία του στους μαθησιακούς πόρους, τους ερμηνεύει ξανά και σταδιακά εξελίσσεται σε προσωπικότητα.

Η υποτροπή μετριέται με την εγκληματική τους συμπεριφορά και οδηγεί σε επανασύλληψη, καταδίκη και απέλαση. Ο πρώην κρατούμενος βρίσκεται στη φυλακή, μέσα σε τρία ή πέντε χρόνια από την απελευθέρωσή του. Η μη διάπραξη εγκλήματος δεν είναι απαραίτητα το ίδιο με τον εκ νέου εγκλεισμό, διότι οι προηγούμενες ποινικές και δικαστικές διαδικασίες συχνά αυξάνουν τις πιθανότητες φυλάκισης, παρατείνοντας έτσι τον συνολικό χρόνο στη φυλακή (Σπύρου, 2019). Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία (Πέτσας, 2019) ο ρυθμός της υποτροπής παρουσιάζει μείωση στην περίπτωση που τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι διαμορφωμένα ώστε να ενισχύουν τις δεξιότητες των κρατουμένων και τις ικανότητες αντιμετώπισης των παθών τους. Η μείωση της υποτροπής έτσι είναι συνυφασμένη με την εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση συντελεί στην ομαλή επανένταξη των κρατουμένων, ενώ παρατηρείται βάση των στοιχείων αυτών και ελάττωση του κόστους σε οικονομικό επίπεδο που προκύπτει από δραστηριότητες εγκληματικού περιεχομένου. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί και το γεγονός ότι μεμονωμένα η εκπαίδευση χωρίς την αξιοποίηση περαιτέρω κοινωνικών δομών δεν είναι δυνατόν να συμβάλει στην επίτευξη μείωσης της υποτροπής και την κοινωνική ενσωμάτωση εκ νέου των κρατουμένων.

Η εκπαίδευση και η εργασία έχουν αποδειχθεί πιθανές μέθοδοι απασχόλησης και αυτές οι μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο που υπήρχε όταν κάποιος φυλακίστηκε. Επομένως, οι κρατούμενοι μπορούν να θέσουν στόχους σε προσωπικό επίπεδο και είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ζωή τους στη φυλακή αποκτά ξανά νόημα. Η εκπαίδευση που παρέχεται σε

κρατούμενους καλείται να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς, όπως είναι η επανένταξη των κρατούμενων, η μεταστροφή των αντιλήψεων και του τρόπου ζωής τους, η αποτροπή της υποτροπής, η παροχή γνώσεων και η δημιουργική εκμετάλλευση του «ελεύθερου» χρόνου τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Ανάλογα με τους ευρύτερους στόχους του ποινικού και σωφρονιστικού συστήματος, διαμορφώνονται και οι σκοποί της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Munoz, 2009).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα για όλους και κατοχυρώνεται *συνταγματικά* (άρθρο 16 παρ. 4 του Συντάγματος). Ο κρατούμενος είναι και παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων. Το δικαίωμα του έγκλειστου πληθυσμού στην εκπαίδευση είναι θεσμικά το ίδιο ως προς το περιεχόμενο με το αντίστοιχο δικαίωμα των ελεύθερων πολιτών, διαφέρει όμως ως προς τον τρόπο άσκησής του (ρυθμιστικά - κανονιστικά).

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα - Επίλογος

Στις ανεπτυγμένες χώρες, κύρια μέθοδος της σωφρονιστικής πολιτικής αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική στους χώρους κράτησης, γι' αυτό και οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται τόσο από σωφρονιστικούς υπαλλήλους, όσο και από κοινωνικούς λειτουργούς να ενταχθούν και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τίθεται με βάση τα ελληνικά δεδομένα, βέβαια, ο προβληματισμός σχετικά με την δυνατότητα αυτονομίας των δομών αυτών που ανήκουν στο Υπουργείο Διακοσύνης και τον συντονισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η πορεία δείχνει ότι δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικά λειτουργικά κενά, ακριβώς γιατί το πλαίσιο είναι προκαθορισμένο. Το σχολείο υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους, χωρίς να απομονώνονται από τον φυσικό τους χώρο. Έχουν στα χέρια τους όλα τα διδακτικά όπλα που κατέχουν οι απλοί δάσκαλοι. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο δεν φαίνεται να λειτουργεί για διάφορους λόγους.

Πρώτον, κανείς δεν ερευνά σοβαρά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατούμενων για να δημιουργήσει μια δομή που να καλύπτει τις ανάγκες τους. Δεύτερον, δεν υπάρχει καμία απολύτως ένδειξη ότι οι κρατούμενοι θα έχουν ξανά επαφή με εκπαιδευτικά ιδρύματα στις φυλακές στη μετέπειτα ζωή τους. Ίσως αυτός

είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας που θα δείξει αν τελικά αποδίδει αυτό το μοντέλο σοφρωνιστικής πολιτικής. Το τρίτο και κυριότερο ίσως πρόβλημα είναι η ορθολογική χρήση του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτών στα καταστήματα κράτησης, για τους οποίους ο κρατικός μηχανισμός θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο οργανωμένα, ουσιαστικά και άμεσα.

Πρέπει σε αυτό το σημείο να γίνει κατανοητό ότι ο δάσκαλος των φυλακών αποτελεί ειδική κατηγορία. Δεν είναι ούτε τυπικός δάσκαλος, ούτε εκπαιδευτής ενηλίκων, ούτε δάσκαλος που διδάσκει ελληνικά σε ξένους. Είναι επιστήμονας του ανθρώπου, που ωσάν πρωτοπόρος, συνεργαζόμενος με το υπόλοιπο προσωπικό των φυλακών, θα προσπαθήσει να τερματίσει τον κύκλο της υποτροπής. Αυτός είναι ο ρόλος και η λειτουργία του και πρέπει να εκπαιδευτεί ανάλογα. Τέταρτον, για να δούμε απτά αποτελέσματα θα πρέπει να αναρωτηθούμε για την πραγματική ελπίδα μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία και αν δεν μπορούμε να πετύχουμε τα πάντα, θα πρέπει να βάλουμε προτεραιότητα στους στόχους μας, και μάλιστα στους πιο ουσιαστικούς για τη ζωή των ανθρώπων που τους δόθηκε μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή. Πρώτα, ως χώρα και κοινωνία, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ποιο είναι το πιο σημαντικό: η ποιότητα των κρατουμένων ή η ποιότητα των μαθητών; Πέμπτον, όπως προαναφέρθηκε και σύμφωνα με το υφιστάμενο πλαίσιο, η επιλογή των μαθητών δεν γίνεται μόνο από καθηγητές, αλλά από άλλους λειτουργούς. Το πρότυπο είναι ασαφές και άτυπα δίνεται προτεραιότητα σε όσους διακρίνονται με εκείνα τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ότι σε μεγάλο ποσοστό δεν θα έχουν υποτροπές στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Αλεξιάδης, Σ. & Πανούσης, Γ. (2002). *Σωφρονιστικοί Κανόνες*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
2. Βαρλάγκα, Χ.-Α. (2011). *Ο Θεσμός της Φυλακής: Σωφρονισμός ή Αναπαραγωγή του Εγκλήματος; Η Περίπτωση των Φυλακών της Ελλάδος. (Διπλωματική Εργασία)*. ΜΠΣ Κοινωνικής κλινικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ.
3. Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι παραβάτες στη Ελλάδα: Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Γιοβάνογλου, Σ. (2006). *Θεσμικά προβλήματα της κοινωνικής επανένταξης των αποφυλακισμένων*. Αθήνα: Α. Σάκκουλας.
5. Δημόπουλος, Χ. & Κοσμάτος, Κ. (2010,2011). *Δίκαιο Ανηλίκων: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
6. Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ ΟΛΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
7. Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2006, Μάρτιος-Απρίλιος). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Ανακοίνωση στο: *Δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*, Βόλος. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10795/143> την 1η/10/2021.
8. Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
9. Καλαματάς, Α. (2013). *Μέθοδοι έρευνας της παιδαγωγικής επιστήμης. Ερμηνευτική και φαινομενολογική μέθοδος. Σχέδιο συγκριτικής μελέτης*. Μυτιλήνη: ΑΣΠΑΙΤΕ.
10. Καμαριανού, Κ.Α. (2005), Τα πέτρινα πανεπιστήμια: ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924-1974.
11. Καρδάρá, Α. (2007). «Φυλακή και Γλώσσα: η γλωσσική επικοινωνία των κρατουμένων ως κρίσιμο και αναπόσπαστο στοιχείο της δομής των φυλακών», *Διδακτορική διατριβή*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

12. Κασσιμάτη, Κ. (2002). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
13. Κόλλας, Σ. & Χαλκιά, Κ. (2013, Απρίλιος). Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων για τον επιστημονικό γραμματισμό, από εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ. *Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 20/10/2021 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/11423/3603_1.48_%CE%91%CE%D13_5_12.pdf
14. Κουλούρης, Ν. (2010). *Μεταξύ σφύρας και άκμονος. Ο ισολογισμός των αντιφάσεων της προνοιακής καταστολής για τους νέους. Στον Τιμητικό Τόμο Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη*. Εγκληματολογικές Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις. σ. 893-903, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.
15. Κουλούρης, Ν. (2012). “Εισαγωγή” στο *Coyle, A. Η διοίκηση των φυλακών: Μια θεώρηση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφ: Ν. Βαρβατάκος, Επιμ. Ν. Κουλούρης), Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
16. Κουράκης, Ν.(2004). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*, Αθήνα: Α. Ν. Σάκκουλα
17. Κουράκης, Ν. (2005). *Ποινική Καταστολή*. Αθήνα -Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα.
18. Κωνσταντίνου, Χ., (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
19. Λαμπροπούλου, Β. (Επιμ). (2001). Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού. Πάτρα: ΥΠ.ΕΠ.Θ. - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ - Π.Τ.Δ.Ε. - ΜΟΝΑΔΑ ΑΓΩΓΗΣ (Κωφών).
20. Ληξουριώτης, Γ. (1986). Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του Νεοελληνικού Κράτους στο: Χάιδου, Α. (1990). *Η ιδρυματική και εξωιδρυματική μεταχείριση των ανηλίκων στην Ελλάδα και το εξωτερικό*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
21. Μάγος, Κ. (2017). Η αξιοποίηση της παιδαγωγικής Φρενέ σε χώρους εγκλεισμού. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ), *CELESTIN FREINET. ΘΕΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΓΙΑ ΕΝΑ*

ΕΛΕΥΘΕΡΟ, ΑΝΟΙΧΤΟ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.

22. Μερκούρης, Α. (2008). *Μεθοδολογία Νοσηλευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
23. Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Ανάκτηση στις 29/08/2021 από: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=356>
24. Μπερμπερίδη, Π. (2016). *Ένα σχολείο χωρίς περιορισμούς. Το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.
25. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
26. Πανούσης, Γ. (1989). *Η σωφρονιστική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα, από τον κυνισμό της εργασίας στην ουτοπία της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
27. Παπαδημητρίου, Ι. (2019). *Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
28. Παπαδόπουλος, Ν. (2003). *Ψυχολογία. Σύγχρονη πειραματική*. Αθήνα.
29. Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
30. Περράκη, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Μεταπτυχιακή Εργασία, Διατμηματικό ΜΠΣ στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Φιλοσοφική Σχολή.
31. Πετράκη, Γ. (1998). *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
32. Πέτσας Ι. (2019). *Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση και έρευνα στο ΕΚΚΝ Αυλώνας*. Αθήνα: Τόπος.
33. Πιτσελά, Α. (2013). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

34. Πιτσελά, Α. (2000). *Η Ποινική Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*, 3η έκδοση. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
35. Πλειός, Γ. (1998). Το νέο περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και η σχέση ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας* (67), 73-79.
36. Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
37. Ρέλλος, Ν., (2003). *Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
38. Σπινέλλη, Κ.Δ. (1976). «Ανήλικοι εγκληματίες ή νεαροί παραβάτες; Το πρόβλημα υπό το πρίσμα της θεωρίας της ετικέτας», *Ποινικά Χρονικά*, τόμος ΚΣΤ, Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 786-800.
39. Σπύρου, Σ. (2019). Ο ρόλος του εγκλεισμού, κατά την ανηλικότητα στην εγκληματική υποτροπή: Η αρχή του τέλους. Στο Χ. Ζαραφονίτου, Φ. Μηλιώνη & Ε. Ανίτση (Επιμ), *Η κοινωνική επανένταξη ανηλίκων και νεαρών παραβατών*, Αθήνα 19 Δεκεμβρίου 2018 (σ. 129 – 157). Αθήνα: Διόνικος.
40. Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
41. Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
42. Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
43. Συνήγορος του Πολίτη (2010). *Έκθεση Επίσκεψης – Αυτοψίας Συνηγόρου του Πολίτη στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα*. Ανάκτηση στις 06/09/2021 από: <https://www.synigoros.gr/resources/aytoyia-ekkn-aylwna---aprilios2010.pdf>
44. Σφύρη, Π. (2018). *Ειδική Εκπαίδευση: Έρευνα και Σύγχρονες τάσεις*. Κύπρος.
45. Τσιλίκης, Χ, & Γάκου, Ε-Μ. (2018). Κοινωνική επιχειρηματικότητα και σωφρονιστική. Προτεινόμενο μοντέλο εργασιακής επανένταξης έγκλειστων και αποφυλακισμένων στην Ελλάδα. *Κοινωνική Πολιτική*, 9, 88-110.
46. Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων. Στο: Κόκκος, Α. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (Τόμ. Δ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

47. Τσιόλκα, Ε. & Γουδήρας, Δ. (2013). Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι στρατηγικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 173 – 192.
48. Τσουρέκης, Α. (2019). Ανήλικοι παραβάτες και προσπάθειες κοινωνικής επανένταξης Κ.Κ.Κορίνθου. Στο Χ. Ζαραφωνίτου, Φ. Μηλιώνη & Ε. Ανίτση (Επιμ), *Η κοινωνική επανένταξη ανηλίκων και νεαρών παραβατών*, Αθήνα 19 Δεκεμβρίου 2018 (σ. 49 - 55). Αθήνα: Διώνικος.
49. Φουκό, Μ. (1999). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππας.
50. Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.
51. Φρυδάκη Ε. (2009). Η διδασκαλία στη τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα, Εκδ. Κριτική.(σελ 248-250).
52. Χατζηχριστός, Δ. (2014). *Μέθοδοι έρευνας και μεθοδολογικά προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενογλώσση

1. Bailleau, F. (1998). “A Crisis of Youth or of Juridical Response?”, στο V. Ruggiero, N. South and I. Taylor (eds) *The New European Criminology*, pp.95–103. London: Routledge.
2. Convery, U., Haydon, D., Moore, L. and Scraton, P. (2008). “Children, Rights and Justice in Northern Ireland: Community and Custody.” *Youth Justice*, 8(3), p. 245-263.
3. Council of Europe Publishing, (2006). *European Prison Rules*. Strasbourg.
4. Costelloe, A. & Warner, K. (2003) Beyond Offending Behaviour. The wider perspectives of adult education and European Prison Rules. *A paper presented to the 9th EPEA International Conference on Prison Education*. Langesund, Norway.
5. Costelloe, A. & Langelid, T. (2011): *Prison education and training in Europe – a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Brussels: Education and Culture DG.
6. Costelloe, A. (2014a). “Prison Education: Principles, Policies and Provision”. Στο Czerwinski, T., König, E. and Zaichenko, T. (Eds.). *Youth and Adult Education in Prisons. International Perspectives in Adult Education (IPE)*, No 69, (pp. 8-14)
7. Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford (pp.1-19).
8. Dünkel, F. (2014). *Juvenile Justice Systems in Europe – Reform developments between justice, welfare and new punitiveness*. Vilnius Universitetas, Kriminologijos studijos.
9. Eurostat. (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical Portrait of the European Union*. Ανακτήθηκε στις 01/10/2021 από: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09
10. Ivatts, A.R. (2011). Education vs educations. In: Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (Eds.) (2011), *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

11. Hughes, E. (2000). An Inside View: Prisoners' Letters On Education. In Wilson, D. & Reuss, A. (Eds.). *Prisoner Education*, (pp. 138-157). UK: Waterside Press.
12. Jarvis, P. (2001). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London; New York: Routledge.
13. Kerka, S. (1995). *Prison Literacy Programs*, Report No. EDO-CE-95-159. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
14. Kilkelly, U. (2008). "Youth justice and children's rights: Measuring compliance with international standards." *Youth Justice* 8(3), pp. 187–192.
15. Lansdown, G. (1994). "Children's Rights". Στο B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
16. Lopes, R.B., Gomes, C.A. (2012). Peace in the classroom as a condition for school success: What does the literature reveal? *Ensaio*, 20 (75), 261-282.
17. Magos, K. (2014). Reflections behind bars. Transformative learning inside the prison. In D. Andritsakou and L. West (Eds), *Proceedings of the International Conference of European Society for Research on the Education of Adults «What's the point of Transformative Learning?»* (CD-ROM) (pp. 209-218). Athens: Hellenic Adult Education Association.
18. Magos, K. (2015) Imprisonment and education. A critical action-research in a Greek prison. In G. Grollios, A. Liampas, P. Pavlides (Eds), *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education: «Critical education in the era of crisis»* (pp. 458-473). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
19. Morin, L., and Cosman, J. V. (1989). "Prison Education: The need for a Declaration of basic principles for the treatment of prisoners", In Duguid, S. (Ed.) *Yearbook of Correctional Education 1989*. USA-Canada: Correctional Education Association (CEA) and the Simon Fraser University Prison Education Program.
20. Muncie, J. (2005). "The Globalization of Crime Control. The Case of Youth and Juvenile Justice: Neo-liberalism, Policy Convergence and International Conventions", *Theoretical Criminology*, 9 (1), pp. 35–64.
21. Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Organizational Behavior*. New York: Pearson.

22. Rodriguez, H. (2010). Seven essential components for teacher education for inclusion. Διαθέσιμο στο: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247> (Ανακτήθηκε 08/09/2021).
23. Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011b). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
24. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Gronland, Norway: Atlas Alliance.
25. Saul, B., Kinley, D. and Mowbray, J. (2014). *The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: Commentary, Cases, and Materials*. United Kingdom: Oxford University Press.
26. Scraton, P. and Haydon, D. (2002) “ Challenging the Criminalization of Children and Young People: securing a rights-based agenda” in Muncie, J., Hughes, G. & McLaughlin, E. (eds), *Youth Justice: Critical Readings*. pp. 311-328. London: Sage/Open University.
27. Terrill, R. (2012). *World Criminal Justice Systems: A Comparative Survey*. 8Th edition, New York: Anderson Publishing
28. Tønseth, C. & Bergsland, R. (2019). Prison education in Norway – The importance for work and life after release. *Cogent Education*, 6: 1628408.
29. Torres, C. A. (2001). From the Pedagogy of the Oppressed to a Luta Continua: The political pedagogy of Paulo Freire. In P. McLaren & L. Peter (eds), *Paulo Freire. A Critical Encounter* (pp. 119-145). London; New York: Routledge.
30. Travis, J., Solomon, A.L., Waul, M. (2001). *From Prison to Home*. Washington D.C.: The Urban Institute.
31. United Nations. (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
32. United Nations. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. UN General Assembly.

Μεταφρασμένη

1. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
2. Holt, J. (1979). *Το σχολείο-φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
3. Wacquant, L. (2001). *Οι φυλακές της μιζέριας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ηλεκτρονικές Πηγές

1. Αυγή της Κυριακής (11-01-2021). Ανάκτηση στις 17/11/2021 από:
https://www.avgi.gr/gallery/podcasts/376482_tilekpaideysi-sti-fylaki-ena-parathyro-sti-zoi