



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 'ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ'

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

'Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ
ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ'

ΤΣΑΚΩΝΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract	4
Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	7
Μέρος 1 ^ο	8
1. Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)	8
2. Κοινωνικός Αποκλεισμός.....	9
2.2. Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση	10
3. Εκπαίδευση Ενηλίκων	14
3.1. Εισαγωγή	14
3.2. Ιστορική αναδρομή	15
3.3. Θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων	18
3.3.1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής.....	19
3.3.2. Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή.....	20
3.3.3. Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης	21
3.4. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	22
4. Φυλακές Ενηλίκων	24
5. Το νομικό πλαίσιο	24
5.1. Διεθνές δίκαιο	24
5.2. Ελληνική Νομοθεσία	25
5.3. Σύνταγμα και Σωφρονιστικός Κώδικας.....	26
5.4. Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας φυλακών.....	27
6. Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	28
6.1. Ιστορική Αναδρομή	28
6.2. Τα Σ.Δ.Ε στην Ελλάδα	30
6.3. Τα Σ.Δ.Ε στις ελληνικές φυλακές.....	33
6.4. Μεταγυμνασιακή εκπαίδευση κρατουμένων.....	34
6.5. Η σημασία της εκπαίδευσης των εγκλείστων.....	35
6.6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης των κρατουμένων	36
Μέρος 2 ^ο	36
7. Μεθοδολογία	36
7.1. Η Ποιοτική έρευνα	36
7.2. Εργαλείο	38

7.3. Δείγμα.....	39
8. Αποτελέσματα έρευνας.....	39
8.1. Κίνητρα Μάθησης.....	39
8.2. Επίδραση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους	41
8.2.1. Επίδραση της εκπαίδευσης στη ζωή στη φυλακή	41
8.2.2. Πως βλέπουν οι μαθητές το σχολείο	42
8.2.3. Οι σχέσεις σχολείου – φυλακής.....	43
8.3. Τα διδακτικά μέσα και το διδακτικό προσωπικό.....	44
8.4. Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας	45
9. Συμπεράσματα	46
10. Προτάσεις Βελτίωσης.....	48
Βιβλιογραφία	49
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	50
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	52
Παράρτημα.....	55
Ερωτηματολόγιο	55

Περίληψη

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα το οποίο παραμένει ισχυρό και κατά τη διάρκεια έκτισης στερητικών της ελευθερίας ποινών. Η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει πολλαπλά οφέλη τόσο κατά τη διάρκεια της έκτισης της ποινής όσο και μετά την αποφυλάκιση. Η δυνατότητα ταχύτερης αποφυλάκισης, η πρόσβαση στη γνώση, το γέμισμα του χρόνου μέσα στη φυλακή, η απόκτηση τίτλων σπουδών αποτελούν μερικά από αυτά. Βιώνεται από τους εκπαιδευόμενους ως μια όαση ελευθερίας στην έρημο του εγκλεισμού και δίνει δυνατότητα για ομαλή επανένταξη των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναλύσει τη σημασία και το ρόλο της εκπαίδευσης των κρατουμένων στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων και της στάσης ζωής αυτών. Με την έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των εκπαιδευτικών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των φυλακών Κορυδαλλού επιχειρήθηκε να αποκρυσταλλωθούν οι τάσεις των κρατουμένων και οι λόγοι που τους οδηγούν στην παρακολούθηση του σχολείου, τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αλλαγή που συντελείται στα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές αδυναμίες και προβλήματα, η λειτουργία σχολείου εντός καταστημάτων κράτησης παραμένει μια δομή που σηματοδοτεί την ελπίδα και την ελευθερία.

Abstract

The access to education represents a fundamental right which is in force also during serving a sentence. Prison education has multiple benefits not only during serving a sentence, but also after release. The possibility of earlier release, the access to knowledge, the filling up of the time during imprisonment and the acquisition of qualifications are some of them. Students experience it as an oasis of freedom in the desert of confinement and it helps facilitate a normal reintegration of the prisoners after being released.

This paper aims to analyze the importance and role of educating prisoners in transforming their perceptions and attitudes. The research conducted among the teachers of the Second Chance School of Korydallos Prison attempted to crystallize the tendencies of the prisoners and the reasons leading them to school attendance, the problems that arise during the educational process and the change that takes place in the persons involved in the educational process. Although there are several

weaknesses and problems, the school operation within detention facilities remains a structure that marks the hope and the freedom.

Πρόλογος

Στα πλαίσια του δεύτερου έτους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οι φοιτητές κλήθηκαν να εκπονήσουν μια διπλωματική εργασία για να ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών.

Η αρχική σκέψη ήταν να γίνει μια προσπάθεια να διερευνηθεί μια άλλη όψη της εκπαίδευσης εκτός της τυπικής, στην οποία έχω αποκτήσει και τον προπτυχιακό τίτλο σπουδών μου. Έτσι, αποφάσισα να ασχοληθώ με την εκπαίδευση μιας ιδιαίτερης ομάδας, αυτής των εγκλείστων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Εστιάζοντας την έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κορυδαλλού, έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της εκπαίδευσης στους κρατούμενους και κατά πόσο μπορεί η πορεία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να συμβάλλει στην αλλαγή της προσωπικότητας του ατόμου.

Η ανάπτυξη στην εργασία που παρουσιάζεται εδώ χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ξεκινά με μια αναφορά στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού και στον κοινωνικό αποκλεισμό που αυτές υφίστανται. Μια από αυτές τις ομάδες είναι και οι κρατούμενοι στις φυλακές. Στη συνέχεια, αναλύονται οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και το νομικό αλλά και το ιστορικό πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Έτσι, η συζήτηση καταλήγει στη λειτουργία των σχολείων αυτών στις ελληνικές φυλακές. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις αρχές και τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων αυτών και στις διαφορές τους με την τυπική εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί στις Φυλακές Κορυδαλλού με ερωτηματολόγια στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αρχικά γίνεται ανάλυση της μεθοδολογίας, του εργαλείου της έρευνας και του δείγματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά θεματική ενότητα. Οι θεματικές ενότητες δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτελούν και τους άξονες της εργασίας. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής:

- A) Ποια είναι τα κίνητρα για την παρακολούθηση του σχολείου εντός της φυλακής;
- B) Πως επιδρά η εκπαιδευτική διαδικασία στη ζωή μέσα στη φυλακή;
- Δ) Ποιες είναι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Η ανάπτυξη ολοκληρώνεται με τη συναγωγή των βασικών συμπερασμάτων από τη διεξαχθείσα έρευνα.

Εισαγωγή

Το αγαθό της μόρφωσης είναι από τα βασικότερα αγαθά στη ζωή και η απρόσκοπτη πρόσβαση κάθε ανθρώπου σε αυτό αποτελεί βασικό κοινωνικό δικαίωμα που προστατεύεται από το Σύνταγμα. Η εκπαίδευση, ειδικά όταν αναφερόμαστε για εκπαίδευση ενηλίκων, δεν αφορά μόνο στο να μάθει κανείς να διαβάζει, να γράφει και να κάνει αριθμητικές πράξεις. Περιλαμβάνει και την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την ενδυνάμωση του σεβασμού προς τον εαυτό μας και προς τους άλλους. Στόχος θα πρέπει να είναι η δημιουργία υπεύθυνων, ενεργών και ελεύθερων ανθρώπων που μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Από τους ενήλικες κρατούμενους στις ελληνικές φυλακές αρκετοί είναι εκείνοι που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, ίσως σε μεγαλύτερο ποσοστό μάλιστα από ότι ισχύει για όσους δεν βρίσκονται στη φυλακή.

Για τους μεν νεαρούς κρατούμενους που βιώνουν τον εγκλεισμό πριν από την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης η Πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει εκείνες τις σχολικές δομές που θα τους επιτρέψουν την ολοκλήρωση τουλάχιστον του Δημοτικού και του Γυμνασίου και τη δυνατότητα συνέχισης στη λυκειακή ή την επαγγελματική εκπαίδευση. Για τους δε ενήλικες κρατούμενους που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη εκπαίδευση καθίσταται αναγκαία η λειτουργία σχολείων εκπαίδευσης ενηλίκων στις φυλακές που θα παρέχουν όχι μόνο τη στοιχειώδη εκπαίδευση, αλλά τη δυνατότητα ολοκλήρωσης του Γυμνασίου, λαμβάνοντας υπόψη και την υποχρέωση της Πολιτείας να παρέχει μόρφωση σε όλους. Ταυτόχρονα η πρόσβαση του καθενός στην εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα και τα σχολεία στις φυλακές πρέπει να είναι ανοιχτά σε όλους, μεριμνώντας ειδικά για τους αλλοδαπούς κρατούμενους. Τέλος, όσον αφορά τις δυνατότητες μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης η Πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει δομές για τους ανθρώπους που βρίσκονται σε καθεστώς στέρησης της ελευθερίας τους.

Σε παλαιότερες εποχές, η εκπαίδευση των κρατουμένων ήταν υποχρεωτική, έπαιρνε τη μορφή διάλεξης σε μεγάλα αμφιθέατρα, όπου ο κάθε κρατούμενος ήταν κλεισμένος μόνος του σε ένα κουβούκλιο δίπλα στο άλλο, ώστε να μην βλέπει παρά μόνο αυτόν που έκανε τη διάλεξη (Αλεξιάδη, 2001), κι όλο αυτό δεν είχε άλλο σκοπό από τη συνέντιση και το σωφρονισμό των 'εγκληματικών προσωπικοτήτων'. Σήμερα στην Ελλάδα η εκπαίδευση των μεν νεαρών κρατουμένων είναι υποχρεωτική και γίνεται σε σχολεία όμοια με αυτά στην υπόλοιπη κοινωνία, οι δε ενήλικες παρακολουθούν με τη θέλησή τους το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας –όπου υπάρχει- ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα σε τμήματα λιγότερων των 20 ατόμων, όπου υπάρχει άμεση επαφή με τον διδάσκοντα. Η παρακολούθηση του σχολείου από τους ενήλικες κρατούμενους τους δίνει καταρχήν εφόδια γνώσεων κι εμπειριών αλλά και απολυτήριο γυμνασίου, ώστε να διεκδικήσουν μια καλή δουλειά μόλις αποφυλακιστούν. Συμβάλλει στην κοινωνική τους επανένταξη και στην αποφυγή

του στιγματισμού στην κοινωνία μετά την απόλυση από τη φυλακή. Συχνά βιώνεται από τους κρατούμενους ως νησίδα ελευθερίας μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής, ένας χώρος όπου μπορούν να μιλούν ελεύθερα και να μαθαίνουν διαρκώς νέα πράγματα, ένας χώρος όπου μπορούν να ξεχνούν τον εγκλεισμό.

Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποτέλεσε από παλιά αντικείμενο συζήτησης και εφαρμογής της σωφρονιστικής μεταχείρισης. Εγκληματολόγοι, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, εκπαιδευτικοί κι άλλοι επιστήμονες ασχολήθηκαν με το ζήτημα, αλλά συνήθως αυτή η ενασχόληση υπήρξε περιθωριακή, στο περιθώριο δηλαδή κύριων ζητημάτων όπως ο σωφρονισμός των κρατουμένων, η επανένταξή τους μετά την αποφυλάκιση, ή η μείωση των ποσοστών υποτροπής. Κατά βάση, μάλιστα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο προς σκοπό.

Ένδεκα χρόνια έχουν περάσει από τη θέση σε ισχύ του Σωφρονιστικού Κώδικα (Ν. 2776/1999), που αφιερώνει ένα ολόκληρο σχεδόν κεφάλαιο στα μορφωτικά προγράμματα των κρατουμένων. Ωστόσο, μόλις επτά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν στο σύνολο των 27 ελληνικών φυλακών ενηλίκων. Εξάλλου, οι στατιστικές του Υπουργείου Δικαιοσύνης δεν παρέχουν επαρκή στοιχεία για την παρεχόμενη εκπαίδευση στα σωφρονιστικά καταστήματα. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα ψηλάφησης της εκπαίδευσης των κρατουμένων στο ΣΔΕ που λειτουργεί μέσα στο Γενικό Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού, μέσω της έρευνας που διεξήχθη.

Μέρος 1^ο

1. Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)

Ο νόμος περί Κοινωνικής Οικονομίας και Κοινωνικής Επιχειρημικότητας έχει δώσει έναν ορισμό για τις Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ). Τις ορίζει λοιπόν, ως τις ομάδες του πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή παρεμποδίζεται ή είναι δύσκολη. Σε αυτές ανήκουν άτομα με αναπηρίες, άτομα εξαρτημένα από ουσίες ή σε διαδικασία απεξάρτησης, οροθετικοί, φυλακισμένοι ή αποφυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι γυναίκες θύματα κακοποίησης, οι αναλφάβητοι, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες.

Παρόλα αυτά, διαρκώς συντελούνται αλλαγές και ανακατατάξεις που καθιστούν αδύνατη την καθιέρωση αυτής της κατηγοριοποίησης. Καινούργιες ομάδες ανθρώπων εντάσσονται διαρκώς σε αυτήν, όπως άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, ψυχικές ασθένειες, ηλικιωμένοι, άστεγοι, ακόμη και κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών που αντιμετωπίζουν, για διαφορετικούς λόγους, κινδύνους περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Η έλλειψη βασικών επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, η στέρηση ή η μείωση φυσικών προσόντων, ο εγκλεισμός και η ιδρυματοποίηση, η εξάρτηση από ουσίες και οι συνακόλουθες συμπεριφορές, ο κοινωνικός στιγματισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, επιβαρύνουν την επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον και κυρίως τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες και θεσμούς που προσφέρονται για την αποκατάσταση της ισότιμης ένταξης στην εργασία και την κοινωνία.

Συνεπώς, οι ΕΚΟ είναι ένας πληθυσμός με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά με έναν κοινό παρονομαστή, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το κοινό αυτό χαρακτηριστικό αποτελεί αρκετές φορές τροχοπέδη στην προσπάθεια υποστήριξης τους, καθώς οι ευάλωτοι πληθυσμοί εξετάζονται, αντιμετωπίζονται και εξυπηρετούνται ως ομάδα, αν και τα χαρακτηριστικά τους και άρα και οι ανάγκες τους διαφέρουν σε όλα επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτό, οι εγκλειστοί σε σωφρονιστικά ιδρύματα παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία τους καθιστούν ευάλωτους και βάσει αυτών θα πρέπει να επιδιώκεται η υποστήριξη τους.

2. Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται ευρύτατα, ειδικά τα τελευταία χρόνια, το περιεχόμενο της όμως δεν είναι ακόμα σαφές. Πολλοί έχουν επιχειρήσει να δώσουν ορισμό για τη συγκεκριμένη έννοια, διατυπώνοντας τον αρκετά διαφορετικά κάθε φορά. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που παρουσιάζουν διαφορές, ως προς το περιεχόμενο τους, που έχουν σχέση με το θεωρητικό και το ιδεολογικό πλαίσιο, με βάση το οποίο εξετάζεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Συχνά υποστηρίζεται ότι προέκυψε από τον επαναπροσδιορισμό του όρου φτώχεια και ότι αναφέρεται στην οικονομική ανισότητα, η οποία συνδέεται με τη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας, το εισόδημα και τις επαγγελματικές προοπτικές. Για το λόγο αυτό ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την ανεργία και τη φτώχεια.

Σε πολλές μελέτες, ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, με πολύ ευρύτερες διαστάσεις από τη φτώχεια. Δεν υπάρχει αμφιβολία για τη στενή σχέση ανάμεσα στην κατανομή του εισοδήματος και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αναφέρεται μόνο στην οικονομική, αλλά και στην πολιτική και την κοινωνική ζωή, την έλλειψη πρόσβασης στους θεσμούς του κράτους. Για παράδειγμα, η πρόσβαση στα δημόσια σχολεία και το δημόσιο σύστημα υγείας, η οποία είναι δωρεάν και καθιστά το ατομικό εισόδημα λιγότερο σημαντικό, εφόσον βέβαια η ποιότητα των υπηρεσιών τους είναι παρόμοια και υψηλή. Από αυτή τη σκοπιά, η σχέση του κοινωνικού αποκλεισμού με την κατανομή του εισοδήματος είναι μεν δεδομένη, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο που είναι διαμορφωμένοι και λειτουργούν οι θεσμοί του κοινωνικού κράτους. Εξαρτάται, επίσης, από τη διασφάλιση, μέσω της εργασίας, των στοιχειωδών υλικών συνθηκών για την επιβίωση, ώστε τα άτομα να διαθέτουν εισόδημα για την κατοικία, τη συμμετοχή τους στην πολιτική και κοινωνική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι συνυφασμένος με τη φτώχεια, η οποία σε κάθε περίπτωση έχει ως αποτέλεσμα την αποχή από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες. Δεν μπορεί, ωστόσο, να θεωρηθεί ότι μόνο η φτώχεια που προκαλεί τον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν τον κοινωνικό αποκλεισμό συνδέονται άμεσα με τις οικονομικές, κοινωνικές δομές και σχέσεις, τις κοινωνικές ανισότητες και οι διακρίσεις που υπάρχουν, αναπαράγονται και οξύνονται διαρκώς στις σύγχρονες κοινωνίες, κάτω από την επίδραση της κρίσης.

Με βάση τα παραπάνω, δεν αποτελεί έκπληξη ότι άλλοτε συνδέεται με την φτώχεια και την ανεργία, άλλοτε με τη μακροχρόνια αποχή από την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή και άλλοτε ως αποτέλεσμα του αυτοαποκλεισμού που οφείλεται στα ίδια τα άτομα. Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός μετακινείται από το άτομο και παίρνει μια ευρύτερη διάσταση, συνδέεται με τα μειονεκτήματα και τις αδυναμίες της κοινωνικής δομής. Αναγνωρίζεται μάλιστα ότι εντοπίζεται σε πέντε πεδία δραστηριοτήτων, την παραγωγή, κατανάλωση, πλούτος και ευμάρεια, κράτος και κοινωνία, στα οποία η συμμετοχή του ατόμου ανάμεσα είναι σημαντική και οφείλεται: στα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα γεγονότα στη ζωή του ατόμου, τα χαρακτηριστικά της περιοχής, κοινότητας που διαμένει, την κοινωνία, οικονομία και το κράτος που είναι πολίτης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί από τη δεκαετία του 1970 αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών από επιστήμονες διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Αυτό οφείλεται στη μεγάλη σημασία που έχουν τα αποτελέσματα του αποκλεισμού σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

2.2. Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση

Παρότι δεν έχει αποσαφηνισθεί πλήρως η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού, επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες η άποψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τις ανισότητες και τις διακρίσεις που προκαλούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Βάση της θεώρησης αυτής είναι η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα τις γνώσεις, καλλιεργεί τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αυξάνουν τις ευκαιρίες ως προς τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Όσο περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα διαθέτει το άτομο στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, τόσο αυξάνονται οι ευκαιρίες στην εξεύρεση εργασίας και την άσκηση επαγγελμάτων με υλικά και συμβολικά οφέλη. Με βάση τη θεώρηση αυτή, η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στα μέτρα για τη βελτίωση του σχολείου, στις πρακτικές που απευθύνονται στις ομάδες μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, διαφορετικό εθνικό, φυλετικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο και έχουν σκοπό να μειώσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας.

Υπόσχεται την ισότητα των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση στη γνώση σε όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, το φύλο, τη φυλή και άλλες μορφές διάκρισης.

Η έννοια της ισότητας έχει βάση της τα ιδεώδη της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Υπάρχει πάντα ως πρόθεση στο πολιτικό πεδίο, δεν επιτυγχάνεται όμως στην πράξη. Πολυάριθμες έρευνες δείχνουν ότι η ισότητα των ευκαιριών είναι σε μεγάλο βαθμό μύθος. Παρά την επέκταση των συστημάτων της εκπαίδευσης οι ανισότητες στην εκπαίδευση εξακολουθούν να πλήττουν μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και κοινωνικά στρώματα. Η κεντρική ιδέα, στην οποία βασίζονται, είναι ότι στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχουν διάφορες μορφές ανισότητας ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, αφού ορισμένοι σπάνιοι, με υλική ή συμβολική αξία πόροι, όπως ο πλούτος, η ιδιοκτησία, το εισόδημα, η εξουσία, ακόμη και η εκπαίδευση είναι άνισα κατανομημένοι.

Η άνιση κατανομή βρίσκεται σε συνάφεια με τις ανισότητες και τις διαφορές που πηγάζουν από την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα, την ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά που δημιουργούν μορφές διάκρισης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στην κοινωνική και πολιτική θεωρία μία μετατόπιση στον προβληματισμό και τους σχετικούς προσανατολισμούς. Δίνεται έμφαση στον πολιτισμό, παρά στις υλικές συνθήκες, τις πολιτικές της ταυτότητας παρά στην κοινωνική τάξη, στις συνταγματικές μεταρρυθμίσεις παρά στην οικονομική ισότητα, στη διαφορά, παρά στην ανισότητα.

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 το ερώτημα είναι πώς θα αμβλυνθεί η ανισότητα, η οποία οφείλεται στις κοινωνικές τάξεις. Στη συνέχεια το ερώτημα είναι πώς θα επιτευχθεί η ισότητα αναγνωρίζοντας τη διαφορά. Αλλάζει, δηλαδή, ο θεωρητικός προσανατολισμός, από τις ταξικές αναλύσεις για τις ανισότητες, στις θεωρίες που βλέπουν τις κοινωνικές τάξεις ως προέκταση των ανισοτήτων σε σχέση με το φύλο, την εθνότητα, τη φυλή κλπ. που παραπέμπουν σε διαφορές. Θεμελιώνεται στο σκεπτικό ότι οι διαφορές δεν είναι αναπόφευκτο και αιώνιο πρόβλημα και, όταν πάψουν να υπάρχουν, θα επικρατήσει ισότητα, όπως η ισότητα των φύλων, με την κατάργηση των διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών, η ισότητα εθνοτήτων, με αμφισβήτηση χαρακτηριστικών συνδεδεμένων με την ταυτότητά τους κλπ.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός έρχεται σε αντίθεση με την ισότητα των ευκαιριών με δύο κυρίως τρόπους:

- i. Ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί σε άνισες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες.
- ii. Ο κοινωνικός αποκλεισμός θέτει σε αμφισβήτηση την ισότητα των ευκαιριών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η ισότητα των ευκαιριών καταλήγει σε μία ανεπαρκή, αποτυχημένη προσπάθεια, αφού οξύνονται οι ανισότητες, μεγαλώνουν τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς συντελούνται ταχείες κοινωνικές αλλαγές, μεγαλώνουν η πόλωση ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, η κοινωνική διαφοροποίηση και οι ανισότητες που εξασθενούν τις παραδοσιακές μορφές της κοινωνικής συνοχής. Μεγαλώνει ο αριθμός των ατόμων που δεν έχουν μόνιμη εργασία, πλήρους απασχόλησης, η πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες εργασίας είναι σχεδόν ολοκληρωτικά ελλιπής. Καθώς μάλιστα στις μεγάλες πόλεις υπάρχει κοινωνική απομόνωση καθίσταται πολύ πιο δύσκολο για αυτούς που ψάχνουν εργασίες να εμπλακούν στα σχετικά δίκτυα και να τις πληροφορούνται.

Η έλλειψη ευκαιριών εργασίας περιορίζει τη ζήτηση για εκπαίδευση και μειώνει την προσπάθεια των ατόμων να εξασφαλίσουν υψηλή σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα να έχουν εξαιρετικά περιορισμένες ευκαιρίες εργασίας. Η έλλειψη προσπάθειας, η μη αφοσίωση στην ιδέα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής προόδου τροφοδοτεί και αυτό - αναπαράγει τις άνισες ευκαιρίες.

Σε αυτές τις διαδικασίες παίζει μεγάλη σημασία η φτώχεια, η οποία αποτελεί από μόνη της παράγοντα που ενισχύει τις ανισότητες ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες. Ένας φτωχός μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου για πολλούς συχνά πρακτικούς λόγους, όπως η έλλειψη 10

χώρου μελέτης, κομπιούτερ κλπ. Επίσης, φοιτά σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών που επικρατεί η ανεργία, η ανασφάλεια, ακόμη και η βία.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός παίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Προκαλεί την ομοιογένεια των σχολείων, ως προς την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, που είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας αναπαραγωγής. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι στα σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές της μεσαίας τάξης το επίπεδο επίδοσης είναι υψηλό και συμβάλλει στη γενική άνοδο της επίδοσης των υπολοίπων μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Ένα σχολείο χωρίς τέτοιους μαθητές είναι υποβαθμισμένο και περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες που τις έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Από την άλλη πλευρά η φοίτηση των παιδιών από πλούσιες προϋποθέσεις που δεν τις έχουν οι προερχόμενοι από κοινωνικά μειονεκτούσες κατηγορίες. Αντίθετα με τους προερχόμενους από τις μειονεκτούσες κοινωνικές κατηγορίες, οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές ολοκληρώνουν με λιγότερες δυσκολίες τις σπουδές τους, έχουν πρόσβαση σε δίκτυα για να προσληφθούν στις πιο επιθυμητές και επικερδείς εργασίες.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας υπονομεύεται, αφού κάποιιοι έχουν εκ των προτέρων τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ελάχιστες ευκαιρίες και άλλοι πάρα πολλές. Ο κοινωνικός αποκλεισμός υπονομεύει την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με την ισότητα των ευκαιριών. Σε ορισμένες περιπτώσεις συνιστά άρνηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού υπάρχουν κάποια αναφαίρετα δικαιώματα που η διασφάλισή τους θεωρείται δεδομένη. Οι ανισότητες έχουν ως αποτέλεσμα την υπονόμηση αυτών των δικαιωμάτων, αν ληφθεί μάλιστα υπόψη η σχέση του κοινωνικού αποκλεισμού με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι από μόνος του μία μορφή κοινωνικής αδικίας, μια υπονόμηση των ευκαιριών που, υποτίθεται, ότι πρέπει να παρέχονται σε όλους, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το φύλο, τη φυλή κλπ. Η συμμετοχή στην αξιοποίηση των ευκαιριών με ισότιμους όρους γίνεται μόνο υπό ορισμένες προϋποθέσεις που δεν τις έχουν οι προερχόμενοι από κοινωνικά μειονεκτούσες κατηγορίες.

Επομένως, η ισότητα των ευκαιριών καταλήγει σε μία ανεπαρκή, αποτυχημένη προσπάθεια, καθώς μάλιστα οξύνονται οι ανισότητες, μεγαλώνουν τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς συντελούνται ταχείες κοινωνικές αλλαγές, μεγαλώνουν η πόλωση ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, η κοινωνική διαφοροποίηση και οι ανισότητες που εξασθενούν τις παραδοσιακές μορφές της κοινωνικής συνοχής. Σε πολλές σχετικές μελέτες δίνεται μια πιο ευρεία διάσταση στο περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, όταν χρησιμοποιείται για να

περιγράψει τη μακροχρόνια αποχή από την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτική ζωή. Με βάση τον ευρύτερο αυτό ορισμό ο κοινωνικός αποκλεισμός εντοπίζεται σε πέντε σφαίρες δραστηριοτήτων: α) παραγωγή, β) κατανάλωση, γ) ζωή του ατόμου, δ) χαρακτηριστικά της περιοχής που ζει, ε) κοινωνία, οικονομία, κράτος (Burchardt, 2000). Εκδηλώνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με πολυάριθμους τρόπους και πλήττει κοινωνικές ομάδες που υπόκεινται σε διάφορες μορφές διάκρισης, όπως οι γυναίκες ή οι προερχόμενοι από μειονότητες, άλλες εθνότητες κλπ. Για παράδειγμα υπάρχουν πολλές έρευνες για τις συνέπειες που έχουν οι διαφορές του φύλου στην εκπαίδευση. Μακροχρόνιες εθνικές έρευνες δείχνουν πως, ενώ το επίπεδο της επίδοσης των κοριτσιών είναι υψηλότερο από των αγοριών, οι διαφορές δεν εξαφανίζονται στα πεδία της επιστήμης ή της σταδιοδρομίας. Τα κορίτσια αποφεύγουν τις θετικές επιστήμες και αποκλείονται από τις σπουδές που δίνουν πρόσβαση σε δουλειές με καλύτερους μισθούς και κύρος. Αυτές οι επιλογές είναι δικαιολογημένες, κατά τον Boudon (1974), αλλά προκαλούν αδικίες μεταξύ των φύλων σε σχέση με τις οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες, λόγω της διαφοράς σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η κοινωνική δικαιοσύνη καταστρατηγείται, γιατί αναπαράγονται οι διαφορές στις εκπαιδευτικές διαδρομές, όχι στο επίπεδο της επίδοσης αλλά των επιλογών. Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και για τους μαθητές με διαφορετική εθνική καταγωγή. Μπορεί να είναι παρόμοιες οι επιδόσεις, αλλά οι επιλογές τους παρουσιάζουν διαφορές στους μετανάστες, τους μειονεκτούντες μαθητές κλπ. σε όλους τους τύπους σχολείων και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων

3.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία στην εκπαίδευση ενηλίκων συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης – ανεξαρτήτως του επιπέδου και του χαρακτήρα τους –, οι οποίες έχουν ως σκοπό την ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργική ένταξη των ενηλίκων –με βάση την ηλικία, τους κοινωνικούς τους ρόλους, την αυτοαντίληψη τους– ως προσώπων, εργαζομένων και ενεργών πολιτών στο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Οι παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντάσσονται –για λόγους μεθοδολογικούς– σε δύο κύριους κλάδους: α) στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που σχετίζεται πρωτίστως με την ψυχο-κοινωνική, συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και β) στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και προώθηση των καταρτιζόμενων στην απασχόληση, που σχετίζεται πρωτίστως με την επαγγελματική ανάπτυξη και την

κοινωνική/επαγγελματική κινητικότητα (Βεργίδης & Καραλής 2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων σχετίστηκε με την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η οποία έδωσε έμφαση στην «κοινωνία της γνώσης» υπό την έννοια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων με σκοπό να ενισχυθεί η γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών και εργαζομένων σε διεθνές επίπεδο (Πρόκου 2004). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύθηκε σημαντικά ύστερα από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, γνωστή και ως «η Μεταρρυθμιστική Συνθήκη», το 2007, επειδή προσδιορίστηκε ως το βασικό θεσμικό εργαλείο εθνικών στρατηγικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών επαγγελματικής εισόδου/ανόδου στην αγορά εργασίας, βελτίωση της ποιότητας ζωής και προσωπικής ανάπτυξης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Griffin 2006a, Holford 2008). Στην Ελλάδα η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης παραμένει μέχρι σήμερα σε χαμηλά επίπεδα, αφού η χώρα μας κατατάσσεται στις τρεις τελευταίες θέσεις μεταξύ των είκοσι επτά κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καραλής 2013).

3.2. Ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20ού αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα η Ευρωπαϊκή Ένωση τις υποστηρίζει και τις χρηματοδοτεί. Το παγκόσμιο φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

α) στο οικονομικό/τεχνολογικό, δηλαδή στην παγκοσμιοποίηση και σε όσα αυτή συνεπάγεται (όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου) σε συνδυασμό με τις αλληπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις που οδήγησαν, από τη μια πλευρά, σημαντικό τμήμα ανθρώπων στην ανεργία και, από την άλλη, στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί συνεχή ανανέωση των μεθόδων εργασίας και αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

β) στο κοινωνικό/πολιτισμικό, δηλαδή στις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν, αλλαγές όπως οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, η επέκταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών κ.λπ. και οι οποίες γεννούν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων.

Κάθε ενήλικος λοιπόν στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθορίζεται (Κόκκος, 2005α).

Την τελευταία εικοσαετία, τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνειδητοποίησαν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων και την ενσωμάτωσαν στις πολιτικές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Λευκή Βίβλος, το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποκλειστικά, αναφέρει:

«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ' ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του 'ανήκειν', της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης».

Στο 'Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής' υπογραμμίζεται: «όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης».

Στον ελληνικό χώρο, ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ξεκίνησε μια κίνηση από τους μορφωτικούς συλλόγους με σκοπό την εκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού. Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του '50 η ενήλικη εκπαίδευση λαμβάνει τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης και οργανώνεται τόσο από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες όσο και από διάφορους δημόσιους φορείς. Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης πολλαπλασιάστηκαν. Παράλληλα, την τελευταία δεκαετία, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες με κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο για ενηλίκους από διάφορους φορείς, όπως τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές ενώσεις κ.λπ. Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αποτελεί σήμερα «αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων με έντονη κοινωνική ζήτηση και σημαντική χρηματοδότηση από την πλευρά της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Πολιτείας, το οποίο όμως χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, ισχνή εφαρμογή καινοτομιών και αμφιλεγόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών» (Κόκκος, 2005α).

Θα αναφερθούν εδώ δύο ορισμοί για την εκπαίδευση ενηλίκων που θεωρούνται οι πιο εμπεριστατωμένοι, ο ένας της UNESCO (1976) και ο δεύτερος του ΟΟΣΑ (1977):

A. Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, στο Rogers, 2005).

B. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, στο Rogers, 2002).

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω ορισμούς, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο κομμάτι της διά βίου μάθησης που απευθύνεται στον ενήλικο πληθυσμό και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005α).

Για τους όρους ενήλικος και ενηλικιότητα έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Όλες όμως συμφωνούν στο ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται με κριτήριο την ηλικία ενηλικίωσης, εφόσον αποτελεί κριτήριο που δεν είναι σταθερό σε όλες τις κοινωνίες, ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές εποχές. Ο Jarvis αναφέρει πως το άτομο θεωρείται ενήλικο όταν το ίδιο αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος του θεωρούν ότι είναι κοινωνικά ώριμο (Κόκκος, 2005α).

Ο Knowles υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για να θεωρείται κάποιος ενήλικος είναι να συμπεριφέρεται ως ενήλικος και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενήλικο. Η ενηλικιότητα, δηλαδή, αναφέρεται στο γεγονός ότι και η επίγνωση των ίδιων των

ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι' αυτούς τους απονέμει τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας μέσα στην κοινωνία τους (Jarvis, 2003).

Ο Rogers, αναλύοντας τα πράγματα από τη δική του σκοπιά, αναφέρεται σε τρεις προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα: την ωριμότητα ως πλήρη ανάπτυξη, την αίσθηση προοπτικής και την ισορροπία, την υπευθυνότητα και τη διάθεση για αυτοπροσδιορισμό (Rogers, 1999). Έτσι, η ενηλικιότητα σηματοδοτεί την πορεία προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005α).

3.3. Θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων

Η κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων βασίζουν τις ποικίλες εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, καθώς σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πρώτη και βαρύνουσα σημασία, επειδή τους βοηθά: α) να προσδιορίσουν την εκπαίδευση ως μια σχεσιοδυναμική διαδικασία ανάπτυξης και κοινωνικο - γνωστικής επεξεργασίας και αναδιαμόρφωσης των πρότερων αποκτημένων γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων της ομάδας αναφοράς, β) να προσαρμόσουν τις συλλογιστικές, συμπεριφορικές και διδακτικές τους εκδηλώσεις και πρακτικές στο ισχύον κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, γ) να περιορίσουν τις λανθασμένες/άστοχες -και ενδεχομένως αυθαίρετες- επιλογές τους στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, δ) να καταστούν ικανοί στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών τους επιλογών, δράσεων και παρεμβάσεων με ένα περισσότερο έγκυρο και αξιόπιστο επιστημονικό τρόπο και ε) να διευρύνουν και να αναδείξουν τον κοινωνικό-επαγγελματικό και θεσμικό τους ρόλο ως επαγγελματίες πλήρους απασχόλησης και ε) να βελτιώσουν τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Zmeyer 1998, Taylor 1997). Οι κύριες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν κοινές αφετηρίες, επιρροές και συγκλίσεις, αφού: α) αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή ενηλίκων περισσότερο ως εμπυχωτή, διευκολυντή, διαμεσολαβητή και συντονιστή της ομάδας των εκπαιδευομένων και λιγότερο ως «μεταβιβαστή γνώσεων, συμπεριφορών και αξιών», β) θέτουν ως κύριους εκπαιδευτικούς σκοπούς τον κριτικό (ανα)στοχασμό, την αμφισβήτηση των κοινωνικο-γνωστικών παραδοχών, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τη λήψη δράσεων σε πρακτικό επίπεδο με στόχο την ατομική και κοινωνική αλλαγή, την κριτική επεξεργασία και αναδιαμόρφωση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών και γ) εφαρμόζουν ως βασικές τεχνικές μάθησης την εργασία σε ομάδες, τη συζήτηση, τις ερωτήσεις-απαντήσεις, τη μελέτη περίπτωσης, τη διαχείριση/επίλυση προβλημάτων και τις δραματικές και εικαστικές τέχνες (παιγνίδι ρόλων, ζωγραφική) (Terry 2001, Davenport & Davenport 1985). Για λόγους

μεθοδολογικούς επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να γίνει στα επόμενα κεφάλαια μια σύντομη και περιεκτική αναφορά στις τρεις (3) κύριες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, που είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής, η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή και η μετασχηματίζουσα μάθηση.

3.3.1. Η θεωρία της Ανδραγωγικής

Η θεωρία της Ανδραγωγικής, προσδιορίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως «η τέχνη και η επιστήμη, που βοηθά τους ενηλίκους να μαθαίνουν» από τον Malcolm Knowles, ο οποίος την ανέπτυξε στο έργο «The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy» (Knowles 1980). Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: α) έχουν εγγενή ψυχο-κοινωνική ανάγκη να αναπτύσσουν συνεχώς τον βαθμό της αυτογνωσίας, της αυτοπραγμάτωσης, του αυτοπροσδιορισμού τους, β) χρειάζεται να έχουν αυτεπίγνωση αναφορικά με τη σπουδαιότητα την ωφελιμότητα της ενεργητικής εμπλοκής και συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) έχουν ποικίλες και σύνθετες πρότερες κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες, που τους διαφοροποιούν σημαντικά από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δ) έχουν ισχυρά θετικά κίνητρα να μάθουν, να αλλάξουν και να αποκτήσουν νέες (άμεσα εφαρμόσιμες) γνώσεις και δεξιότητες, εάν συνειδητοποιήσουν ότι έτσι γίνονται πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση περιστάσεων και προβλημάτων της καθημερινής προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής τους ζωής. Ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης, ο Knowles πρότεινε το μοντέλο «όλο – μέρος – όλο», όπου οι εκπαιδευτές αρχικώς δίνουν μια συνολική αναφορά του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, στη συνέχεια αναλύουν τα επιμέρους θεματικά περιεχόμενα και στην τελική φάση συνδέουν τα μεμονωμένα μέρη που στην προηγούμενη φάση αναπτύχθηκαν σε ένα όλο, ώστε να προκύψει η ολοκληρωμένη κατανόηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Κόκκος 2005α, Knowles 1984). Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως διευκολυντές των εκπαιδευομένων στη μάθηση, στην αλλαγή και στην επεξεργασία των εμπειριών τους. Σύμφωνα με τον Jarvis η αληθινή εκπαίδευση ενηλίκων ξεκινά από τις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, τα ερωτήματα που αυτές γεννούν και τις πολλαπλές, αιτιολογημένες απαντήσεις που δίνονται από την ομάδα των εκπαιδευομένων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Συνακολούθως, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι διαμεσολαβητικός, αφού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ερωτοαπαντήσεων, συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αλλάξουν κοινωνικο-γνωστικά και συναισθηματικά και έτσι να πραγματωθεί η αληθινή μάθηση (Jarvis

1987a, Jarvis et al. 2003). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επιλογής και της εφαρμογής: α) μιας διαρκούς σπειροειδούς μαθησιακής διαδικασίας, όπου οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν σε γνωστικά σχήματα τις εμπειρίες τους, τις παρατηρούν και αναστοχάζονται, διαμορφώνουν αφηρημένες έννοιες και ιδέες, με τις οποίες πειραματίζονται σε νέες πραγματικές περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής, β) ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, που έχουν ως κύριο σκοπό την άσκηση των εκπαιδευόμενων στην αυτοκατευθυνόμενη/αυτορυθμιζόμενη μάθηση -επιλογή των στόχων, του τρόπου/χρόνου μάθησης, της μορφής (αυτο)αξιολόγησης των επιτευγμάτων (Merriam 2001) - και γ) της ισότιμης ψυχοδυναμικής, αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας των εκπαιδευομένων ενηλίκων.

3.3.2. Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή

Το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και εφαρμόστηκε καταρχάς σε προγράμματα καταπολέμησης του γλωσσικού αναλφαριθμητισμού στις χώρες της Λατινικής Αμερικής από τον Paulo Freire ως κύημα των ισχυουσών κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Ο Freire, μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης, αξιοποίησε και ανέδειξε τα βιώματα των «καταπιεσμένων» ενηλίκων με σκοπό να υποστηρίξει τα ατομικά τους δικαιώματα για προσωπική ανάπτυξη, κριτική συνειδητοποίηση, πολιτισμική ελευθερία, πολιτική συμμετοχή στα κοινά, κοινωνική δικαιοσύνη, λειτουργικό εγγραμματισμό και κοινωνικο-γνωστικό αυτοπροσδιορισμό (Freire 1972b). Σύμφωνα με τον Freire, ο βασικός σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι οι ενήλικες να ενδυναμωθούν, να απελευθερωθούν και να αναστοχαστούν –μέσω της εκπαίδευσης με τη βοήθεια κριτικών (αυτο)ερωτήσεων– ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί: α) να κατανοούν το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, που διαμορφώνουν οι καθεστωτικές πολιτικές και οι κυρίαρχες/ηγεμονικές κουλτούρες και β) να αναλάβουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν συλλογικές κοινωνικο-πολιτικές δράσεις ώστε να επιφέρουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στη δομολειτουργία του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος (Freire & Faundez 1992). Η βασική τεχνική μάθησης που προτείνει ο Freire στην εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή – στα χνάρια της μειευτικής μεθόδου του Ηράκλειτου και του Σωκράτη– είναι η διαλεκτική συζήτηση με επιχειρήματα ως διεργασία προσωπικής απελευθέρωσης, που προάγει και αναδεικνύει τον αλληλοσεβασμό, την ανεκτικότητα, τη διαφορετικότητα και την αξιοπρέπεια μεταξύ όλων των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων, η θέση ερωτήσεων αποκλίνουσας σκέψης και το μοίρασμα των ατομικών

νοηματοδοτήσεων και ερμηνειών από όλα τα μέλη της ομάδας εκπαίδευσης. Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, που επέδρασαν σημαντικά στο έργο των Mezirow & Jarvis οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως διευκολυντές της διαλεκτικής συζήτησης μέσω της οποίας οι ενήλικες εκπαιδεύονται, ώστε: α) να αλληλεπιδρούν με ερωτοαπαντήσεις, να κοινοποιούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση στις τρέχουσες γνώσεις, εμπειρίες και κοινωνικο-γνωστικές τους ιστορίες, β) να διερευνούν, να στοχάζονται και να νοηματοδοτούν με κριτικό και ανοιχτό τρόπο διλημματικές κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού και της σύγχρονης πραγματικότητας και γ) να (συν)ενεργούν δραστικά και χειραφετημένα σε διεργασίες μετασχηματισμού και αναδιαμόρφωσης της δομής και λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών (Κόκκος 2005).

3.3.3. Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί αντικείμενο μιας εκτενούς, δημιουργικής και διαλεκτικής συζήτησης στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 από τον Jack Mezirow, ο οποίος συμπεριέλαβε στοιχεία από προηγούμενες θεωρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, που είχαν αναπτύξει ο Dewey, ο Freire, ο Knowles, ο Kegan, ο Habermas και ο Goleman και ενίσχυσε την επιστημονική αυτοτέλεια της εκπαίδευσης ενηλίκων ως γνωστικό αντικείμενο (Kitchenham 2008). Η μετασχηματίζουσα μάθηση δίνει έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό και στην αναδιαμόρφωση των εσφαλμένων και/ή δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων και αντιλήψεων, μέσω των οποίων οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν διάφορες επιστημολογικές, κοινωνικο-πολιτικές, ηθικές και φιλοσοφικές παραμέτρους της καθημερινής τους ζωής (Mezirow 1978). Σύμφωνα με τον Mezirow οι ενήλικες χρειάζεται: α) να (αυτο)επανεξετάσουν κριτικά πρότερες πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, όταν βρεθούν έναντι αποπροσανατολιστικών διλημματικών περιστάσεων, β) να διερευνήσουν και να δοκιμάσουν να ασκήσουν εναλλακτικούς κοινωνικογνωστικούς ρόλους, γ) να επαναδιαπραγματευτούν τις παλαιότερες και να συνάψουν νέες σχέσεις, δ) να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, για να υλοποιήσουν πρωτότυπες δράσεις και εναλλακτικές συμπεριφορές. Με βάση τα παραπάνω, οι ενήλικες εκπαιδεύονται ώστε: α) να συνειδητοποιήσουν τη σημαντική επίδραση των κοινωνικογνωστικών παραγόντων στην τρέχουσα ερμηνευτική τους αντίληψη και κατανόηση της πραγματικότητας, β) να διαμορφώσουν μια μετασχηματίζουσα οπτική για τον περιβάλλοντα κόσμο και γ) να καταστούν περισσότερο ανοιχτοί και δεκτικοί σε ξένες/ανοίκειες θέσεις και σε καινές ιδέες (Mezirow 1998). Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να

λειτουργούν πρωτίστως ως εμπυχωτές και ως καθοδηγητές, οικοδομώντας ένα φιλόξενο μαθησιακό πλαίσιο, εντός του οποίου οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, ενδυναμώνονται και ασκούνται ώστε: α) να αναδιαμορφώσουν με ευελιξία και αυτονομία τις ατομικές τους πεποιθήσεις, β) να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να δράσουν ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, όντας σε ενσυναίσθηση και συνεχή αλληλεπίδραση με τα ισχύον κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, γ) να επανανοηματοδοτήσουν και να επαναξιολογήσουν τις παγιωμένες, εθιμικές συλλογιστικές και συμπεριφορές τους και να προχωρήσουν σε θετικές αλλαγές και νέες υψηλότερες προσδοκίες (Mezirow 1998). Ως προς αυτόν τον σκοπό οι εκπαιδευτές ενηλίκων συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας, τη νοηματική επεξεργασία αυθεντικών κοινωνικών ιστοριών, τη λειτουργική ανάλυση παγιωμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, την τήρηση γραπτού/ψηφιακού ημερολογίου, τη μελέτη μίας ποικιλίας πηγών και πόρων μάθησης, την ανοιχτή διαλεκτική συζήτηση με τη χρήση λογικών επιχειρημάτων και τη δραματοποίηση προσωπικών και κοινωνικών περιστάσεων του πραγματικού καθημερινού κόσμου. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι αναφερόμενες τεχνικές μάθησης είναι λιγότερο αποτελεσματικές, όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατοικούν στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις μετανεωτερικές μητροπόλεις των ανεπτυγμένων κρατών. Αυτή τη σημαντική (αρνητική) επίδραση του πλουραλιστικού, πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού περιβάλλοντος των μεγαλουπόλεων - σε διεθνές επίπεδο στην εκπαίδευση ενηλίκων επιχειρεί να αναδείξει η Ομάδα του Νέου Λονδίνου. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι ενήλικες επιδέχονται κοινωνικοποιητικές επιρροές από ανόμοιους πολιτισμούς, συγχρωτίζονται με ανοίκειες κουλτούρες και βιώνουν πολλαπλές και πρωτότυπες εμπειρίες. Ως συνέπεια οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν περισσότερες και πολυεπίπεδες δυσκολίες να διακρίνουν και να εντοπίσουν με σαφήνεια την αφετηρία των τρεχουσών κοινωνικο-γνωστικών και ψυχολογικών τους πεποιθήσεων και συμπεριφορών ώστε να προχωρήσουν ακολούθως σε μετασχηματιστικές, θετικές αλλαγές των συγκριμένων στην καθημερινή τους ζωή (Dirkx 2006).

3.4. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναστοχάζονται και να επεξεργάζονται τη γνώση με έναν τρόπο διαφορετικό και πιο ολιστικό συγκριτικά με τους ανηλικούς. Στο μέτρο δε και βαθμό που τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετούν τις συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές, οι ενήλικες μπορούν να αναστοχάζονται κριτικά και να επανεξετάζουν δημιουργικά τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των ποικίλων προβληματικών

ψυχοκοινωνικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν περισσότερο λειτουργικές διαχειρίσεις ή λύσεις (Brookfield 1986, Knowles 1980). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από: α) αυτοκατευθυντικότητα, αφού έχουν ανάγκη να αναλάβουν την ευθύνη για τη ζωή και τις αποφάσεις τους, β) πρακτικότητα και προσανατολισμό στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αφού δυσανασχετούν με τη θεωρία και προτιμούν άμεσα εφαρμόσιμες/πρακτικές γνώσεις με περισσότερο χρηστικό περιεχόμενο, γ) στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις, αφού η ωριμότητα και οι εμπειρίες τους συνήθως τους οδηγούν σε ακαμψία και αδράνεια, δ) βραδύτερους ρυθμούς μάθησης, αφού οι ενήλικες τείνουν να μαθαίνουν γνώσεις και δεξιότητες σε βάθος με την πάροδο του χρόνου με έναν πολύ προσωπικό τρόπο, ε) τις εμπειρίες του ως βασικός πόρος μάθησης και αλλαγής, αφού τις συνδέουν για να κατανοήσουν τις νέες έννοιες, στ) κίνητρα, αφού η μάθηση στην ενήλικη ζωή πραγματώνεται πρωτίστως σε εθελοντική βάση, ύστερα από προσωπική επιλογή, ζ) πολυεπίπεδες ευθύνες, αφού οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν, λόγω των ποικίλων προσωπικών υποχρεώσεών τους, δυσκολίες να αφιερώσουν χρόνο για μάθηση και η) υψηλές προσδοκίες, αφού επιδιώκουν να μαθαίνουν πράγματα που αξίζει τον κόπο και δεν είναι ένα χάσιμο χρόνου και/ή χρημάτων. Επίσης, οι ενήλικες έχουν ανάγκη : α) να έχουν επίγνωση της στοχοθεσίας και της σκοπιμότητας της εκπαίδευσής τους, β) να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως λειτουργικά ικανοί για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, γ) να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δ) να ενισχύονται θετικά και να παρωθούνται στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ε) να ενεργοποιούν σε κάθε περίπτωση τους εγγενείς ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας και αυτοπαραίτησης και στ) να αξιοποιούν τις (στερεοτυπικές) εμπειρίες και γνώσεις τους από την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή ως πηγές μάθησης (Brookfield 1993). Επιπροσθέτως, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: α) διακόπτουν το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους, όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους, β) έχουν σημαντικότερα ζητήματα που τους απασχολούν πέραν της εκπαίδευσής τους, γ) έχουν πρωτίστως ψυχοκοινωνικούς λόγους (σύναψη σχέσεων, μέλος ομάδας, μοίρασμα εμπειριών, αποδοχή/ενδιαφέρον εκπαιδευτή) που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) έχουν περιορισμένο χρόνο για κατ' οίκον εργασίες, παρόλο που έχουν το χρόνο να τις κάνουν, δ) δείχνουν ανυπομονησία και βιάση να εφαρμόσουν στην πράξη τις αποκτημένες δεξιότητες που απέκτησαν, ε) αξιολογούν θετικά και αναγνωρίζουν ένα σχεδιασμένο, οργανωμένο και στοχευόμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield 1995).

4. Φυλακές Ενηλίκων

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

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

5. Το νομικό πλαίσιο

5.1. Διεθνές δίκαιο

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

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

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

Από την άλλη μεριά υπάρχει ένα πλήθος μη δεσμευτικών κειμένων. Για παράδειγμα, υπάρχει το άρθρο 77 του Συνόλου Στοιχειωδών Κανόνων Μεταχείρισης των

Κρατούμενων, που αφορά την εναρμόνιση της εκπαίδευσης στις φυλακές με την επίσημη εκπαίδευση και το άρθρο 26 παράγραφος 1 των Κανόνων του Πεκίνου με αναφορά την προαγωγή της εκπαίδευσης των ενήλικων φυλακισμένων και την διασφάλιση της πρόσβασης τους στην εκπαίδευση.

5.2. Ελληνική Νομοθεσία

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

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

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

Στόχος ήταν να υπάρχει ένας ειδικός ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στις φυλακές που θα διασφάλιζε την ομαλή επανένταξη των κρατούμενων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και ο σκοπός της λειτουργίας των σωφρονιστικών υπαλλήλων. Καθήκον τους δεν είναι μόνο να παρακολουθούν τους κρατούμενους και η επιβολή της τάξης αλλά στα καθήκοντα τους είναι και η αγωγή των κρατούμενων καθώς και η κοινωνική επανένταξη τους. Είναι σαφές το γεγονός του ότι πλέον δεν θεωρείται ως στόχο η «τιμωρία» των κρατούμενων αλλά η ομαλή λειτουργία των φυλακών με στόχο την επανένταξη.

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

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

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

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

5.3. Σύνταγμα και Σωφρονιστικός Κώδικας

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

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

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

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

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

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

5.4. Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας φυλακών

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

Είναι σημαντικό το στοιχείο ότι υπάρχει ένα ιδιαίτερο στοιχείο που είναι ο κανονισμός λειτουργίας των φυλακών. Ο εσωτερικός κανονισμός των φυλακών αφορά την όλη λειτουργία της φυλακής στο πλαίσιο μιας περιορισμένης

αυτονομίας ως σωφρονιστικού ιδρύματος, πάντως όμως στο πλαίσιο του σωφρονιστικού κώδικα.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο άρθρο 20 παράγραφοι 1 ως και 4 του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας Γενικών Καταστημάτων Κράτησης σε ότι αφορά τους ενήλικες κρατούμενους αλλά και στο άρθρο 20 του Εσωτερικού Νέων για τους ανήλικους κρατούμενους γίνονται αναφορές για τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

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

Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι ορίζεται το ότι θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αναλφάβητων κρατούμενων αλλά και στη λειτουργία ΣΔΕ που έρχονται να καλύψουν αυτό το κενό. Ουσιαστικά, ο εσωτερικός κανονισμός αναφέρει ότι τα ΣΔΕ έρχονται να καλύψουν το κενό σε ότι αφορά τα προγράμματα που αφορούν τους αναλφάβητους κρατούμενους ή όσου δεν έχουν ολοκληρώσει την βασική εκπαίδευση. Συγχρόνως, γίνεται αναφορά σε προγράμματα ξένων γλωσσών αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση των φυλακισμένων.

6. Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

6.1. Ιστορική Αναδρομή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελούν την υλοποίηση μέρους των στόχων που έθεσε η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, “Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της μάθησης”, το Νοέμβριο του 1995. Οι βασικοί στόχοι ήταν 5 και είχαν ως εξής:

- Να ενθαρρυνθεί ο Ευρωπαίος πολίτης στην απόκτηση νέων γνώσεων
- Το σχολείο να αποκτήσει επαφή και συνεργασία με τον κόσμο των επιχειρήσεων.

- Κάθε Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί επαρκώς τρεις γλώσσες που ομιλούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
- Να γίνει η επένδυση στην εκπαίδευση ισοδύναμη με την οικονομική επένδυση.

Στα πλαίσια της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και της εξομάλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προτάθηκε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, μέρος του οποίου είναι και η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με πρωταρχικό σκοπό την απασχόληση και την εξειδίκευση νέων ατόμων, ώστε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να επανασυνδεθούν με τη γνώση.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκε το πρόγραμμα ήταν οι εξής:

- Τα μέτρα που θα εφαρμοστούν για να πετύχει το πρόγραμμα οφείλουν να είναι ευέλικτα και να λειτουργούν υποστηρικτικά στον εκπαιδευόμενο σε κάθε του προσπάθεια και βήμα. Πρέπει λοιπόν, να υπάρχουν οργανωμένα σχέδια εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα προσαρμόζονται σε κάθε άτομο ξεχωριστά με απώτερο στόχο να συμμετέχουν όλοι ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους πρέπει να γίνεται εν συνόλω και όχι μεμονωμένα σε έναν τομέα της ζωής τους. Προκειμένου η προσπάθεια τους στην εκπαίδευση να στεφθεί με επιτυχία, πρέπει να δέχονται υποστήριξη και στα θέματα που αφορούν την υγεία τους, τον κοινωνικό τους κύκλο, την οικογένεια τους ή την εργασία τους. Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και την Τοπική Αυτοδιοίκηση.
- Οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ποικίλες και πολύπλοκες γι αυτό και το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα απασχοληθεί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πρέπει να είναι πλήρως καταρτισμένο ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα που θα του ανατεθούν. Τα σχολεία αυτά θα επιτύχουν τους στόχους τους, απασχολώντας εκπαιδευτικούς με όραμα και κίνητρα, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με τα νέα τεχνολογικά μέσα και διατεθειμένοι να προσφέρουν εθελοντική εργασία, να συνεργαστούν μεταξύ τους ή και με άλλους φορείς ώστε να κάνουν το σχολείο ένα κέντρο δραστηριοτήτων.

Άλλος ένας στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι να μετατρέψουν τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που σημειώνονται υψηλοί δείκτες ανεργίας, σχολικής διαρροής και χαμηλών εισοδημάτων σε σημεία συνάντησης με άξονα την εκπαίδευση. Σκοπός είναι να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε όσους μπορούν να παρακολουθήσουν το παραδοσιακό σχολείο και σε εκείνους που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Αυτό θα επιτευχθεί εφόσον οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολικό χώρο και μετά τη λήξη του ωραρίου, εθελοντικά, ώστε να παρέχουν υποστήριξη και τις απογευματινές ώρες.

Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρώπη δεν αποτελούν πρωτοπορία. Πρόγονος τους, και πιθανότατα πηγή έμπνευσης για τη θέσπιση τους αποτελούν τα “accelerated schools” στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι Αμερικάνοι ξεκίνησαν πιλοτικά την εφαρμογή του σχεδίου των accelerated schools το 1986 εξαιτίας των υψηλών ποσοστών σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης. Το θεωρητικό υπόβαθρο των σχολείων αυτών αποτελείται από τρεις βασικές αρχές: α) ενότητα στόχων, δηλαδή η συλλογική προσπάθεια για την επίτευξη κοινών στόχων, β) ενδυνάμωση και υπευθυνότητα, δηλαδή ολόκληρη η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει ευθύνες και συμμετέχει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, και γ) χτίσιμο δυνάμεων, δηλαδή όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να ενισχύσουν τις δυνάμεις τους. Εξαιτίας του ρόλου που διαδραματίζουν στην κοινωνία και των αξιών τις οποίες πρεσβεύουν (ισότητα, συμμετοχή, σεβασμός), έχουν αρωγούς όλους τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς.

Εκτός από τις Ηνωμένες Πολιτείες αντίστοιχος θεσμός υπήρξε και στο Ισραήλ με το όνομα “Alyat Hanoar”. Αυτός ο θεσμός επικεντρωνόταν στην εκπαίδευση νέων ανθρώπων οι οποίοι απομακρύνθηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω οξυμμένων κοινωνικών, οικογενειακών ή κοινωνικών προβλημάτων. Αρχικά, δοκιμάστηκε στη Γερμανία το 1932, προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά εβραϊκών οικογενειών. Για αρκετά χρόνια, χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση νέων μεταναστών – επιζώντων από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Από τη δεκαετία του '60, ο θεσμός ασχολήθηκε με το λεγόμενο ‘Δεύτερο Ισραήλ’ , δηλαδή με όλους εκείνους τους ανθρώπους που δεν ενσωματώθηκαν ποτέ σωστά. Μάλιστα, από το 1985, δημιουργήθηκαν τα λεγόμενα ‘χωριά νέων’ στα οποία ζούσαν οι μαθητές, οι δάσκαλοι, το υποστηρικτικό προσωπικό και τις οικογένειες τους. Σκοπός ήταν η ατομική ενδυνάμωση και ανεξαρτησία του κάθε ατόμου ξεχωριστά, η ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν σε μια ομάδα και των ευθυνών που αυτό συνεπάγεται.

6.2. Τα Σ.Δ.Ε στην Ελλάδα

Η θεσμοθέτηση της ιδέας των ΣΔΕ στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με το νόμο 2525 /97(ΦΕΚ Α 188/ 23-09-1997), ενώ το πρώτο ΣΔΕ στη χώρα λειτούργησε στο Περιστέρι το 2000 (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013). Μέχρι σήμερα, 2014, έχουν ιδρυθεί στην Ελλάδα 58 ΣΔΕ και παράλληλα λειτουργούν και αρκετά παραρτήματά τους σε χώρους εκτός της κεντρικής δομής των σχολείων (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013). Σύμφωνα με τον Κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, «τα ΣΔΕ υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους» (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014). Στους αποφοίτους των σχολείων αυτών χορηγείται τίτλος ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου (ΦΕΚ Β 1861/ 08-07-2014).

Στα ΣΔΕ μπορούν να φοιτήσουν «νέοι ηλικίας άνω των 18 χρόνων και ενήλικοι κατά προτεραιότητα έως 30 χρόνων, χωρίς να αποκλείονται και οι ενδιαφερόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας» (Βεργίδης, 2005), οι οποίοι έχουν απολυτήριο Δημοτικού (ΦΕΚ Β 1861/ 08-07-2014). Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να περάσουν από διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής, η οποία συστήνεται με απόφαση του διευθυντή του ΣΔΕ και αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς και συμβούλους του ΣΔΕ (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014). Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης για την επιλογή των εκπαιδευόμενων, αυτά ορίζονται από τον γενικό γραμματέα της ΓΓΔΒΜ (ΦΕΚ Β 1861/ 08-07-2014).

Σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους, η φοίτηση στα ΣΔΕ είναι διάρκειας δύο σχολικών ετών. Το πρώτο έτος ο εκπαιδευόμενος φοιτά στον 1ο κύκλο σπουδών, ενώ το δεύτερο έτος στον 2ο κύκλο σπουδών. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα έχει διάρκεια 25 ωρών, από τις οποίες 20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 3 από σχέδια δράσης και 2 από υπηρεσίες συμβουλευτικής. Επιπλέον, το πρόγραμμα δύναται να τροποποιηθεί ανάλογα με εκπαιδευτικές ανάγκες που θα προκύψουν και προτεραιότητες που θα τεθούν (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014). Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ είναι «ανοικτά και ευέλικτα, και προκύπτουν από τη διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων» (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014). Με λίγα λόγια, «το Πρόγραμμα ίδρυσης και οργάνωσης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και μπορεί να συμβάλλει θετικά σε πολλαπλά επίπεδα (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό)» (Βεργίδης, 2010, σελ. 63). Συγκεκριμένα κύριοι στόχοι των ΣΔΕ είναι οι ενήλικες:

- «να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση»
- «να συνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης»
- «να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες»
- «να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους ανακτώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους»

- «να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν τη θέση τους στον χώρο της δουλειάς τους» (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013).

Ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΣΔΕ γίνεται σύμφωνα με την αρχή των πολυγραμματισμών. Βασικό πυρήνα του προγράμματος των ΣΔΕ αποτελούν οι εξής γραμματισμοί:

α. Ο Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική γλώσσα)

β. Ο Αριθμητικός Γραμματισμός

γ. Ο Πληροφορικός Γραμματισμός

δ. Ο Γλωσσικός Γραμματισμός (αγγλική γλώσσα)

ε. Ο Κοινωνικός Γραμματισμός

στ. Ο Επιστημονικός Γραμματισμός

ζ. Ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός

η. Η Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή

(ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014).

Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, αυτή γίνεται με περιγραφικό τρόπο και επικεντρώνεται στην αποτύπωση των γνώσεων, του ενδιαφέροντος και των δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου τόσο σε κάθε γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου, όπως για παράδειγμα σχέδια δράσης και εργαστήρια, και παράλληλα επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014). «Η πρόοδος του εκπαιδευόμενου δε συγκρίνεται με αυτήν των υπολοίπων, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ατομική του πρόοδο» (Κατσαρού, 2010, σελ. 47). Η προσήλωση στην πρόοδο του κάθε ατόμου ξεχωριστά και η αποφυγή συγκρίσεων, κάθε άλλο τυχαία είναι από τα ΣΔΕ, καθώς η αδιάκοπη σύγκριση σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, μπορεί αναπόφευκτα να δημιουργήσει επιτυχημένους και αποτυχημένους εκπαιδευόμενους, συνθήκη που δύναται να οδηγήσει σε σχολική διαρροή, τις παθογένειες της οποίας πασχίζουν να καταπολεμήσουν τα ΣΔΕ (Κατσαρού, 2010, σελ. 45). Έτσι, οι απαραίτητες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης που υιοθετούνται είναι οι φάκελοι υλικού, τα σχέδια δράσης, οι συνθετικές εργασίες και οι αυτοαξιολογήσεις (ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014).

6.3. Τα Σ.Δ.Ε στις ελληνικές φυλακές

Η εκπαίδευση στις ελληνικές φυλακές προβλέπεται τόσο από τον ισχύοντα σωφρονιστικό κώδικα των φυλακών της χώρας στα άρθρα 34 και 35 (ΦΕΚ Α 291/24-12-1999) όσο και από την απόφαση της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης την 13η Οκτωβρίου του 1989, η οποία υιοθέτησε τη σύσταση R (89) 12 του ίδιου οργάνου (Council of Europe, 1990). Συγκεκριμένα, η απόφαση αυτή αναφέρει πως «οι πρωταρχικοί στόχοι των υπηρεσιών εκπαίδευσης της φυλακής πρέπει να είναι η διευκόλυνση του δικαιώματος στη μάθηση το οποίο όλοι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν και το οποίο είναι το κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξή τους» (Council of Europe, 1990, σελ. 11).

Αναφορικά με τα ΣΔΕ, αυτά οργανώθηκαν στις φυλακές το 2004 με την ίδρυση του ΣΔΕ στις φυλακές Λάρισας. Βέβαια, στη Λευκή Βίβλος του 1995 δεν γίνεται καμία αναφορά στους φυλακισμένους ως ομάδα-στόχο των ΣΔΕ. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Βεργίδη, Ασημάκη και Τζιντζίδη (2007), οι φυλακισμένοι «έχουν όλα τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου των ΣΔΕ [...]», καθώς «όπως διαπιστώθηκε, έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και περιλαμβάνονται εκ των πραγμάτων σ' αυτούς που όχι μόνο κινδυνεύουν αλλά βιώνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.».

Μέχρι σήμερα λειτουργούν συνολικά 8 ΣΔΕ στις φυλακές της χώρας (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013) τα οποία είναι:

- το 2ο ΣΔΕ στις Φυλακές Λάρισας, που ιδρύθηκε το 2004,
- το 2ο ΣΔΕ στις Δικαστικές Φυλακές Κορυδαλλού (στις 2 πτέρυγες, ανδρών και γυναικών), που ιδρύθηκε το 2005,
- το 3ο ΣΔΕ στις Δικαστικές Φυλακές Διαβατών Θεσσαλονίκης, που ιδρύθηκε το 2006
- το 1ο ΣΔΕ στις Γυναικείες Φυλακές Ελεώνα Θηβών, που ιδρύθηκε το 2008
- το 1ο ΣΔΕ στις Φυλακές Δομοκού, που ιδρύθηκε το 2008
- το 2ο ΣΔΕ στις Φυλακές Τρικάλων, που ιδρύθηκε το 2008
- το παράρτημα του ΣΔΕ Πατρών στο Κατάστημα Κράτησης Πάτρας, που ιδρύθηκε το 2009.
- το 1ο ΣΔΕ στο Γενικό Κατάστημα Κράτησης Γρεβενών, που ιδρύθηκε το 2010.

Σε γενικές γραμμές ο τρόπος λειτουργίας των ΣΔΕ στις φυλακές είναι ο ίδιος με αυτόν των έξω από τη φυλακή ΣΔΕ. Για παράδειγμα, τόσο η διάρκεια του σχολικού έτους όσο και του εβδομαδιαίου προγράμματος είναι κοινή για τα ΣΔΕ εντός και

εκτός της φυλακής. Επιπλέον, και ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γραμματισμοί) και ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων είναι κοινοί για όλα τα ΣΔΕ. Ωστόσο, το ιδιαίτερο πεδίο της φυλακής θέτει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι τροποποιούν τη λειτουργία των ΣΔΕ. Για παράδειγμα, τα μαθήματα διεξάγονται τις πρωινές ώρες. Επιπλέον, για τη φοίτηση των κρατουμένων στο ΣΔΕ, πέραν από τα τυπικά κριτήρια τα οποία πρέπει να διαθέτουν και είναι κοινά για όλα τα ΣΔΕ (δηλαδή να είναι 18 ετών και άνω και να διαθέτουν τουλάχιστον απολυτήριο Δημοτικού), λόγο έχει και το Πενταμελές Συμβούλιο Εργασίας Κρατουμένων της φυλακής (ΦΕΚ Α 291/24-12-1999, άρθρο 41, παρ. 3), καθώς η φοίτηση στο ΣΔΕ λογίζεται ως εργασία. Λόγω της ιδιαιτερότητας αυτής οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ δύναται να τύχουν ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής και συγκεκριμένα, 1 ημέρα φοίτησης στο σχολείο να ισοδυναμεί με 2 ημέρες ποινής.

Όσον αφορά τους στόχους των ΣΔΕ που λειτουργούν εντός των φυλακών αυτοί παραμένουν οι ίδιοι με αυτούς των ΣΔΕ εκτός των φυλακών, καθώς εναρμονίζονται με το σκοπό της εκπαίδευσης στη φυλακή, όπως αυτός περιγράφεται στο άρθρο 35 παράγραφος 1 του ισχύοντος σωφρονιστικού κώδικα (ΦΕΚ Α 291/24-12-1999) και αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους». Επιπλέον προς την ίδια οπτική τείνει και η απόφαση της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία, οι στόχοι της εκπαίδευσης στη φυλακή πρέπει να είναι ίδιοι με αυτούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε καμία περίπτωση υποδεέστεροι σε σχέση με τους στόχους της εκπαίδευσης ανάλογου επιπέδου εκτός της φυλακής (Council of Europe, 1990, σελ. 11).

6.4. Μεταγυμνασιακή εκπαίδευση κρατουμένων

Μετά τη διετή φοίτηση, οι μαθητές αποκτούν έναν τίτλο σπουδών ισάξιο με αυτόν του Γυμνασίου. Δυστυχώς όμως, δεν υπάρχει πρόβλεψη για την ίδρυση Λυκείου ή ΕΠΑΛ εντός των φυλακών. Οι κρατούμενοι που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, πρέπει να κάνουν μια σχετική αίτηση για άδεια παρακολούθησης μαθημάτων εκτός φυλακής από τη Διεύθυνση της Φυλακής. Σύμφωνα όμως με το Λαμπάκη (2009), ελάχιστες είναι οι αιτήσεις που γίνονται δεκτές. Αυτό δημιουργεί επιτακτική ανάγκη για να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχουν μάλιστα, κρατούμενοι που παρακολουθούν προγράμματα μεταλυκειακής εκπαίδευσης ή προγράμματα του Ανοιχτού Πανεπιστημίου.

6.5. Η σημασία της εκπαίδευσης των εγκλείστων

Το πρώτο πράγμα που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση στις φυλακές εμπίπτει στην εκπαίδευση ενηλίκων μιας και το μεγαλύτερο ποσοστό των εγκλείστων είναι ενήλικοι ενώ οι ανήλικοι είναι κάτω των 16 ετών. Στα πρώτα της βήματα, η εκπαίδευση των φυλακισμένων είχε θρησκευτικό χαρακτήρα και κυριαρχούσε η αντίληψη ότι με τη διδασκαλία της Βίβλου, θα επιτυγχανόταν η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού σε συνδυασμό με την ηθική αναμόρφωση. Στον αντίποδα, υπήρχαν κάποιοι που υποστήριζαν ότι η μόρφωση αυτών που βρίσκονται μέσα στα καταστήματα κράτησης θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια των φυλακών (Rothman & Morris, 1998). Αυτή η θεωρία κυριάρχησε από το 18^ο μέχρι τον 20^ο αιώνα (Gerber & Fritsch, 1983).

Η απόδειξη της μεγάλης ανάγκης για τη μόρφωση των κρατουμένων αναδείχθηκε μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο αυτό. Η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, γεγονός που βοηθά στην ομαλή τους επανένταξη στην κοινωνία. Επιπλέον, έρευνες όπως αυτή του Kett (1995) αναδεικνύουν την ανάγκη για συμμετοχή των κρατουμένων σε δραστηριότητες με δημιουργικό χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα η ζωγραφική ή μαθήματα ανάπτυξης του λόγου.

Το σημαντικότερο θετικό στοιχείο της εκπαίδευσης των κρατουμένων είναι η μείωση της πιθανότητας υποτροπής. Αυτό συνίσταται στην πλήρη συνειδητοποίηση της παράβασης και στην κατανόηση του λάθους, κάτι που θα τους αποτρέψει από το να προβούν ξανά σε ανάλογες πράξεις (Lipton et al, 1975). Ο Allen (1988) έδειξε στην έρευνα του ότι ενώ το 80% των αποφυλακισμένων έκαναν υποτροπή, όμως μόνο το 25% αυτών είχαν περάσει πρώτα από το σχολείο της φυλακής. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση στη φυλακή και διάφορα προγράμματα όπως τα μαθήματα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών ή η εκμάθηση κάποιας τέχνης όπως αυτές του ηλεκτρολόγου ή του υδραυλικού θα βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό το άτομο να βρει κάποια δουλειά μετά την έκτιση της ποινής του. Στην ίδια έρευνα, ο Allen αναφέρει ότι σε κάποιες φυλακές οι τελευταίοι έξι μήνες της ποινής χρησιμοποιούνται για να κάνουν μαθητεία οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να μπορούν άμεσα να βρουν μια θέση εργασίας. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, το κράτος μεριμνά για τους αποφυλακισμένους βοηθώντας τους να στήσουν μια νέα, δική τους επιχείρηση ώστε να κάνουν μια καινούργια αρχή στη ζωή τους και να έχουν ένα σταθερό εισόδημα.

Ο Harlow (2003) και ο Vacca (2004) τονίζουν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης των κρατουμένων οφείλουν να είναι εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού ώστε να πολλαπλασιάζονται οι πιθανότητες επιτυχίας τους. Αυτό συνεπάγεται την καταγραφή των αναγκών των

φυλακισμένων με σκοπό να αναδιαμορφωθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης στα σωφρονιστικά ιδρύματα.

6.6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης των κρατουμένων

Αρχικά, ο ρόλος της εκπαίδευσης των εγκλείστων στα σωφρονιστικά ιδρύματα ήταν ηθικός, όμως, στη συνέχεια έγινε εκπαιδευτικός με στόχο την ομαλή ένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία. Εξάλλου, ο σκοπός του σωφρονιστικού συστήματος είναι η προστασία του πληθυσμού και η μείωση της εγκληματικότητας μέσω της κοινωνικοποίησης του παρανομούμενου. Ο Cornet, ουσιαστικά, θεωρεί την κοινωνική επανένταξη ένα ολόκληρο πρόγραμμα που περιλαμβάνει την επιστροφή στην κοινωνία αλλά και μια μακροχρόνια διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ο σκοπός που χρησιμοποιείται ο όρος «επανένταξη» είναι γιατί είναι αποδεκτό από όλους τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα ότι ένα μέρος της κοινωνικοποίησης έχει ήδη τελεσθεί έξω από τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες.

Η κοινωνική επανένταξη λοιπόν, αφορά στη σχέση του ατόμου και της κοινωνίας, διορθώνοντας το άτομο την αποκλίνουσα συμπεριφορά του ώστε να μπορεί να λειτουργεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Εφόσον, η εκπαίδευση εντός των φυλακών θεωρείται μέρος αυτής της διαδικασίας επανεσωμάτωσης, δε θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων. Σαν βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να τεθεί η παρακίνηση του κρατουμένου για ατομική δράση και η απόκτηση δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στην κοινωνική συμβίωση.

Μέρος 2^ο

7. Μεθοδολογία

7.1. Η Ποιοτική έρευνα

Για την παρούσα διερεύνηση επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο, προκειμένου να περιγραφεί και να κατανοηθεί η εκπαίδευση των ενήλικων κρατουμένων εντός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων και η επίδραση της διαδικασίας αυτής στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

Ως προς τον ορισμό της ποιοτικής μεθόδου δεν υπάρχει ενιαία αντίληψη, καθώς εσωκλείει μεγάλο εύρος φιλοσοφικών βάσεων, μεθόδων και τεχνικών. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η δυνατότητα συσχέτισης των κινητήριων δυνάμεων της κοινωνίας με την σημαντικότητα που δίνει το κάθε άτομο σε αυτές (Mason, 2011). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), στην ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής προσπαθώντας να ανιχνεύσει απαντήσεις στα ερωτήματα *πως και γιατί*, «διερευνά

σε βάθος, περιγράφει, κατανοεί και αναλύει τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης». Επιπλέον, μια ποιοτική έρευνα, επιχειρεί να κατανοήσει τις κοινωνικές διαδικασίες και διατυπώνει ή αναδιατυπώνει υποθέσεις και θεωρητικές θέσεις για κοινωνικές σχέσεις και ρόλους.

Συχνά, η ποιοτική μέθοδος ορίζεται σε αντίθεση με την ποσοτική. Στην ουσία, το θέμα είναι αυτό που καθορίζει την επιλογή της μεθόδου. Η ποσοτική ελέγχει υποθέσεις ενώ η ποιοτική τις δημιουργεί. Το δυνατό σημείο της ποιοτικής είναι η συλλογή μοναδικών χαρακτηριστικών που μπορεί να αποτελέσουν το κλειδί για την κατανόηση της κατάστασης, προσφέροντας ο ερευνητής μια εικόνα για την πραγματική δυναμική των καταστάσεων και των ανθρώπων (Cohen et al., 2005). Η μέθοδος λοιπόν, δίνει τη δυνατότητα ανάλυσης του τι ακριβώς συμβαίνει σε πραγματικές συνθήκες και έτσι, δεν τίθεται ζήτημα 'ανταγωνισμού' ποιοτικής και ποσοτικής. Αντιθέτως, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων καθώς η μία μπορεί να αξιοποιήσει τα ευρήματα της άλλης για την εξαγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων (Silverman, 2006).

Από την άλλη, η ποιοτική μέθοδος έχει κατηγορηθεί για την περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, λόγω και του μικρού δείγματος που συνήθως τη χαρακτηρίζει δεν επιτρέπουν γενικεύσεις στο γενικό πληθυσμό αλλά γενικεύσεις που έχουν θεωρητική αξία. Επιπλέον, ολόκληρη η έρευνα διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή, γεγονός που μπορεί να αλλοιώσει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου που μελετάται (Ιωσηφίδης, 2008).

Άλλο ένα κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου είναι η μελέτη της υποκειμενικής εμπειρίας των ατόμων. Βασίζεται σε σημαντικές ιστορίες των συμμετεχόντων/ουσών και όχι σε μετρήσιμες μεταβλητές. Επίσης, δεδομένου ότι στις κοινωνικές επιστήμες δεν υπάρχει ομοιογένεια στην εμπειρία των υποκειμένων, ως μέθοδος επιτρέπει τη μελέτη της διαφορετικότητας τόσο μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, όσο και μεταξύ των ατόμων μέσα στην κάθε ομάδα. Όπως επισημαίνει ο Silverman (2006), «δεν υπάρχει τοποθέτηση ουδέτερη ή ανεξάρτητη από αξίες στην κοινωνική έρευνα». Ο ερευνητής όμως, διαθέτει μεθόδους για να κάνει τις παρατηρήσεις πιο αξιόπιστες μέσα από το πρίσμα των θεωριών. Η θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κριτική κατανόηση των φαινομένων αλλά και για την οργάνωση ορισμένων άγνωστων πτυχών κάποιων θεμάτων. Αυτός είναι και ο λόγος που ο ερευνητής οφείλει καθόλη την πορεία της διαδικασίας να αναστοχάζεται το πώς η συμπεριφορά και οι πεποιθήσεις του επηρεάζουν την έρευνα. Διαρκής ανατροφοδότηση λοιπόν, και διασύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο (Watt, 2007).

7.2. Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων, στο οποίο το υποκείμενο της έρευνας καλείται να απαντήσει γραπτώς σε μια σειρά από προσχεδιασμένες ερωτήσεις για κάποιο θέμα. Η χρησιμότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ποιότητα των ερωτήσεων, αφού είναι πολύ δύσκολο ή και αδύνατο να θέσει ο ερευνητής διευκρινιστικές ερωτήσεις εκ των υστέρων. Το σημαντικότερο πλεονέκτημά του είναι ότι μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα, κάτι που διευκολύνει τους ερωτώμενους ως προς το να είναι απόλυτα ειλικρινείς. Ανάλογα με τη μορφή της διατύπωσης, οι ερωτήσεις αναμένουν λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις και ανοικτές ερωτήσεις). Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ο ερωτώμενος καλείται να εκθέσει τις απόψεις του σε ρέοντα λόγο. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνοδεύονται από εναλλακτικές και εκ των προτέρων δομημένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Συχνά σε ένα ερωτηματολόγιο συνδυάζονται ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις. Υπάρχουν τρεις δυνατότητες για τον ερευνητή που αποφασίζει να αξιοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως μέθοδο άντλησης αξιολογικών δεδομένων:

1. Να επιλέξει κάποιο σταθμισμένο έτοιμο ερωτηματολόγιο που συνοδεύεται από πίνακες με τυπικούς βαθμούς, καθώς και δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.
2. Να επιλέξει κάποιο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιήσει άλλος ερευνητής σε παρόμοια έρευνα. Στην περίπτωση αυτή συχνά απαιτείται να γίνουν τροποποιήσεις και συμπληρώσεις, ώστε να ικανοποιούνται οι συγκεκριμένες απαιτήσεις του υπό διερεύνηση αντικειμένου, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας.
3. Να κατασκευάσει ο ερευνητής το δικό του αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, ανάλογα με τις πτυχές του αντικειμένου που επιθυμεί να διερευνήσει.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί σε περιπτώσεις που επιθυμούμε να συγκεντρώσουμε τις απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, γνώσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, αφού προσδιορίσουμε τους κεντρικούς άξονες ενός θέματος, μπορούμε να διαμορφώσουμε ένα ερωτηματολόγιο με μικρό αριθμό ανοικτών ερωτήσεων για την καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων σχετικά με το υπό εξέταση αντικείμενο.

Για την παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συστάθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες που τέθηκαν από την ερευνήτρια. Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν δημογραφικού τύπου με σκοπό να αποσπαστούν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση αλλά και την επαγγελματική τους εμπειρία. Στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με

θέματα σχετικά με την εμπειρία, τις απόψεις, τις γνώσεις, τα συναισθήματα των ερωτώμενων ως καθηγητές των σχολείων εντός των φυλακών.

7.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας που υπηρετούν στο κατάστημα κράτησης του Κορυδαλλού. Συνολικά λήφθηκαν τέσσερις προσωπικές συνεντεύξεις. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιλέχθηκαν διότι είναι επιφορτισμένοι τόσο με τα εκπαιδευτικά όσο και με τα διοικητικά καθήκοντα του σχολείου.

Αποτελεί πεποίθηση της γράφουσας ότι οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ που λειτουργούν σε φυλακές αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της υλοποίησης του δικαιώματος εκπαίδευσης των κρατουμένων εξ ου και η επιλογή του δείγματος. Οι κυριότεροι λόγοι για αυτή την επιλογή είναι οι εξής: α) το βασικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την επιρροή της εκπαίδευσης στους κρατουμένους και, β) η περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα προβλήματα που αυτή συναντά και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών κι εκπαιδευομένων θεωρήθηκε ότι μπορούν να καλυφθούν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Την περίοδο εκπόνησης της έρευνας υπηρετούσαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των φυλακών Κορυδαλλού αρκετοί ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λόγω της μη μακροχρόνιας σχέσης με το θεσμό των εν λόγω σχολείων πιθανόν να μην είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για την επίδραση της εκπαίδευσης στη ζωή των μαθητών σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν στο σχολείο περισσότερα χρόνια. Εξαιτίας αυτού, ήταν αδύνατη η λήψη μεγαλύτερου δείγματος για την έρευνα.

8. Αποτελέσματα έρευνας

8.1. Κίνητρα Μάθησης

Με διάφορες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε να ερευνηθούν τα κίνητρα των μαθητών για την παρακολούθηση του σχολείου μέσα στη φυλακή. Δύο δεδομένα κίνητρα που παρέχονται σε νομοθετικό επίπεδο για την παρακολούθηση του ΣΔΕ στη φυλακή είναι η χορήγηση απολυτηρίου επιπέδου Γυμνασίου με την επιτυχή ολοκλήρωση του Β' κύκλου σπουδών και ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής για το διάστημα παρακολούθησης του σχολείου. Περαιτέρω, με δεδομένο ότι πρόκειται για ανθρώπους σε καθεστώς στέρησης της ελευθερίας τους, η παρακολούθηση του σχολείου πιθανόν να αποτελεί γι' αυτούς

ένα παράθυρο στον έξω κόσμο, μια δυνατότητα να ξεφύγουν από το περιβάλλον της φυλακής ή μια δυνατότητα δημιουργικής ενασχόλησης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών ποινής κατά την παρακολούθηση του σχολείου αποτελεί θεμελιώδη λόγο και κίνητρο για να παρακολουθήσει κάποιος το σχολείο σε καθεστώς στέρησης της ελευθερίας. Η νομοθετική επιλογή, λοιπόν, να εξομοιωθεί το καθεστώς εργασίας και εκπαίδευσης στη φυλακή ως προς τα μεροκάματα βρίσκει ανταπόκριση στη θέληση των κρατούμενων να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέσα στη φυλακή. Εξάλλου, είναι απολύτως λογικό ένας κρατούμενος να θέλει να μειώσει τη διάρκεια έκτισης της ποινής του και να αποφυλακιστεί πιο γρήγορα από το προβλεπόμενο. Ως αντίλογος σε όλα τα παραπάνω, αν οι κρατούμενοι χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μονάχα ως εργαλεία για να αποφυλακιστούν νωρίτερα, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ελεύθερη και πιθανόν να μην είναι καν ουσιαστική. Στη συνέχεια είναι διαφορετικής τάξης ζήτημα ο λόγος για τον οποίο κάποιος αποφασίζει να παρακολουθήσει το σχολείο και το με ποιο τρόπο συμπεριφέρεται όταν μπαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές του σχολείου, σχεδόν όλοι οι μαθητές είναι πρόθυμοι και με θέληση για μάθηση, πράγμα που δείχνει ότι ακόμη κι αν κανείς αποφάσισε να ξεκινήσει το ΣΔΕ μόνο για να επωφεληθεί από τα μεροκάματα, στην πορεία τον κέρδισε η εκπαιδευτική διαδικασία.

Το γεγονός ότι εξίσου συχνά με τα μεροκάματα αναφέρεται ως λόγος παρακολούθησης του σχολείου το να ξεφύγει κανείς από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής, δείχνει την εγγενή τάση του ανθρώπου για ελευθερία και αποδεικνύει ότι οι κρατούμενοι που επιλέγουν να παρακολουθήσουν το σχολείο δεν έχουν χάσει την ελπίδα τους. Η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση τους δίνει τη δυνατότητα να ξεχνιούνται ότι βρίσκονται στη φυλακή, καθώς και οι ίδιοι οι καθηγητές που διδάσκουν έρχονται από τον έξω κόσμο. Στο σχολείο τα μόνα πράγματα που θυμίζουν ότι βρίσκεται κανείς στη φυλακή είναι τα συρματοπλέγματα στους μαντρότοιχους και η παρουσία ενός σωφρονιστικού υπαλλήλου κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, έξω όμως από τις αίθουσες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τους καθηγητές του ΣΔΕ, πολλοί από τους μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολείο και ως ένα παράθυρο στον έξω κόσμο. Άλλωστε, το γεγονός ότι οι μαθητές του σχολείου μένουν όλοι μαζί και συγχρωτίζονται και εκτός σχολικού ωραρίου με τους υπόλοιπους μαθητές πιθανόν να κάνει το περιβάλλον της φυλακής λιγότερο ασφυκτικό. Πάντως, το γεγονός ότι το να ξεφύγουν οι κρατούμενοι από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής αποτελεί βασικό λόγο για να παρακολουθήσουν το σχολείο, επιβεβαιώνει το ρόλο της φυλακής ως ολοκληρωτικού θεσμού, αλλά ταυτόχρονα και την ελπίδα των έγκλειστων ότι θα 'ξεφύγουν' από αυτή. Επιπλέον, οι καθηγητές μέσα από την εμπειρία τους,

υποδεικνύουν ως ισχυρό κίνητρο παρακολούθησης το να γεμίσει ο χρόνος μέσα στο σωφρονιστικό ίδρυμα. Αυτό είναι ενδεικτικό του πόσο αργά κυλά ο χρόνος μέσα στη φυλακή και του πόσο σημαντική παράμετρος αποτελεί αυτό για τη συμπεριφορά των κρατουμένων.

Ακόμη ένας λόγος που παρακινεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν το σχολείο των φυλακών είναι και η προετοιμασία για την επαγγελματική και την κοινωνική τους επανένταξη. Αυτό δείχνει ότι το να πάρουν το απολυτήριο του Γυμνασίου είναι μια σημαντική υπόθεση για αυτούς, διότι πιθανόν να βελτιώσει τις προοπτικές επανένταξής τους μετά την αποφυλάκιση. Βέβαια, οι καθηγητές επισημαίνουν πως οι μαθητές το πρώτο πράγμα που σκέφτονται και τους παρακινεί να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός της φυλακής είναι η ζωή μέσα στη φυλακή (μεροκάματα και να ξεφύγουν από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής) κι όχι η ζωή μετά την αποφυλάκιση. Αυτό πιθανότατα έχει να κάνει με το ύψος των ποινών προς έκτιση που έχουν οι μαθητές του σχολείου. Το ενθαρρυντικό πάντως είναι πως οι μαθητές στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι σπουδές στη φυλακή είναι χρήσιμες για τη βελτίωση της ζωής έξω από αυτήν, υποστηρίζουν οι καθηγητές.

Μάλιστα, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ισχυρίζεται πως τα κίνητρα και οι στόχοι των μαθητών μετασχηματίζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι η δίψα για μάθηση και η προσωπική ευχαρίστηση που αντλεί κανείς από την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αποτελούν κίνητρα που μπορεί να είχαν εξαρχής οι εκπαιδευόμενοι. Σταδιακά όμως, στη πορεία της παρακολούθησης του σχολείου, αυτά τα αγνά μαθησιακά κίνητρα μπαίνουν σε προτεραιότητα στους στόχους των εκπαιδευόμενων.

8.2. Επίδραση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους

8.2.1. Επίδραση της εκπαίδευσης στη ζωή στη φυλακή

Ένα στοιχείο που τονίστηκε από περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ είναι ο τρόπος που οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σώμα τους. Οι μαθητές όταν ξεκινούν την παρακολούθηση του σχολείου είναι συχνά ατημέλητοι στην εμφάνισή τους, δεν κάνουν συχνά μπάνιο και γενικά χαρακτηρίζονται από μια αδιαφορία και μια παραίτηση από τη φροντίδα του σώματός τους. Με την παρακολούθηση του σχολείου οι μαθητές σταδιακά τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους, αρχίζουν να φροντίζουν τον εαυτό τους, ντύνονται καθαρότερα, πλένονται πιο συχνά. Ίσως σε αυτό παίζει ρόλο ότι πλέον δεν συγχρωτίζονται μόνο με άλλους κρατουμένους, αλλά και με τους καθηγητές του σχολείου. Πρόκειται για μια αλλαγή που δεν επιβάλλεται στους μαθητές από το σχολείο, αλλά προκύπτει από μια εσωτερική

συνειδητοποίησή τους η οποία μάλιστα διαρκεί και μετά την ολοκλήρωση του σχολείου.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στο σχολείο εντός της φυλακής τους έχει δείξει ότι η παρακολούθηση του σχολείου σημαίνει μια σειρά από αλλαγές στη γενικότερη ζωή των εγκλείστων. Η πιο σημαντική αλλαγή είναι η δυνατότητα που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι να μεταφέρονται από το χώρο που βρίσκονται τα κελιά στο χώρο του σχολείου. Αυτό σημαίνει αλλαγή της καθημερινότητας τους και των συνηθειών τους. Έτσι, ο χρόνος κυλά πιο εύκολα και πιο εποικοδομητικά αφού η μέρα γεμίζει με την παρακολούθηση του σχολείου και με τη μελέτη τόσο στη βιβλιοθήκη όσο και στα κελιά τους. Αυτό που έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ότι έχουν αλλάξει ακόμα και τα θέματα που συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι. Η συμμετοχή και η παρακολούθηση του σχολείου διευρύνει τους ορίζοντες τους, προκαλεί το ενδιαφέρον και την ευαισθητοποίηση τους για θέματα που στο παρελθόν δεν τους απασχολούσαν και τους βοηθά να εκφράζουν καλύτερα τις απόψεις τους. Οι μαθητές του ΣΔΕ των φυλακών φαίνεται να θεωρούν τους εαυτούς τους κάτι διαφορετικό από τους υπόλοιπους κρατούμενους χωρίς όμως αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκην ότι νιώθουν ανώτεροι. Δεν υποτιμούν τους άλλους ούτε τους περιφρονούν απλώς κατανοούν την προσωπική τους εξέλιξη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

8.2.2. Πως βλέπουν οι μαθητές το σχολείο

Η γενικότερη αποτίμηση των καθηγητών για τη στάση των μαθητών – κρατουμένων απέναντι στο σχολείο είναι ότι αυτή είναι θετική. Οι περισσότεροι βλέπουν να ανοίγονται μπροστά τους νέες προοπτικές και δυνατότητες μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης. Οι εκπαιδευτές σχολιάζουν πως αυτή η στάση αναφέρεται στο μέλλον, στη ζωή μετά την αποφυλάκιση, είναι από μόνο του ένα στοιχείο αισιοδοξίας καθώς αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους θεωρούσαν ότι τίποτα δεν θα αλλάξει τη ζωή τους προς το καλύτερο ακόμα και μετά την αποφυλάκιση. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι βλέπουν πως το σχολείο και ο τίτλος σπουδών που αυτό τους παρέχει μπορεί να βοηθήσει στην εύρεση εργασίας και την συνέχιση της ζωής τους σε μια κανονικότητα.

Επιπλέον, οι καθηγητές πιστεύουν ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών θεωρούν ότι οι σπουδές στη φυλακή βοηθούν να αποφευχθούν λάθη στη ζωή αργότερα. Με δεδομένο ότι πρόκειται για ανθρώπους που βιώνουν τον εγκλεισμό σε σωφρονιστικό ίδρυμα και έχουν καταδικαστεί γιατί έχουν διαπράξει κάποιο αδίκημα, η αποφυγή των λαθών ερμηνεύεται ως αποφυγή παραβατικής συμπεριφοράς και επανεμπλοκής με την ποινική δικαιοσύνη.

8.2.3. Οι σχέσεις σχολείου – φυλακής

Η οριοθέτηση των ρόλων του σχολείου και της φυλακής είναι βασική για τη σωστή λειτουργία δύο διακριτών θεσμών που υπάρχουν στον ίδιο χώρο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ είναι σημαντικό να διαχωρίζονται οι διακριτοί ρόλοι του σχολείου και της φυλακής, είναι σημαντικό να μην παρεμβαίνει το σχολείο στα πράγματα της φυλακής και να μην ανέχεται παρεμβάσεις της φυλακής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η φυλακή έχει να κάνει με τη σωφρονιστική μεταχείριση και το σχολείο έχει να κάνει με την εκπαίδευση. Η φυλακή δεν πρέπει να έχει καμία σχέση με το τι θα διδαχθεί και με ποιον τρόπο. Ο διαχωρισμός αυτός των ρόλων σχολείου και φυλακής προκύπτει κι από τον διαφορετικό φορέα επόπτευσης των δύο δομών: Η φυλακή υπάγεται στο Υπουργείο Δικαιοσύνης και το σχολείο στο Υπουργείο Παιδείας. Με βάση αυτόν το διαχωρισμό των ρόλων φυλακής και σχολείου είναι σημαντικό το σχολείο να μην διεκδικεί να ασκήσει μέσα από τη λειτουργία του σωφρονιστική πολιτική, να μην έχει δηλαδή το ρόλο να σωφρονίσει τους μαθητές-κρατούμενους. Ο ρόλος του περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό κομμάτι και οποιαδήποτε προσπάθεια χρησιμοποίησης του σχολείου για εγκληματοπροληπτικές σκοπιμότητες είναι επικίνδυνος. Από τη σύγκριση της λειτουργίας των δύο αυτών θεσμών, της φυλακής και του σχολείου προκύπτουν κάποιες ομοιότητες. Καταρχήν η κανονικότητα του ωρολόγιου προγράμματος και η ύπαρξη κανόνων και στους δύο θεσμούς. Ωστόσο, αυτές οι ομοιότητες μοιάζουν τελικά να είναι μονάχα επιφανειακές καθώς το στοιχείο που τις επικαθορίζει είναι το στοιχείο της επιβολής ή μη. Την κανονικότητα του προγράμματος του σωφρονιστικού καταστήματος δεν μπορεί ένας κρατούμενος να επιλέξει ελεύθερα αν θα την τηρήσει ή όχι. Η μη τήρηση, για παράδειγμα, του ωρολόγιου προγράμματος του συσσιτίου θα σημάνει ότι μένει κανείς νηστικός. Το ίδιο ισχύει για τους κανόνες της φυλακής. Η μη τήρησή τους επισύρει πειθαρχικές ποινές και συνεπώς η τήρηση επιβάλλεται με την απειλή ή και την επιβολή των ποινών αυτών. Από την άλλη, η επιλογή του να παρακολουθήσει κανείς το σχολείο δεν είναι επιβεβλημένη, αλλά ο κρατούμενος την επιλέγει ελεύθερα. Η κανονικότητα του σχολείου είναι μια από τις προϋποθέσεις της ομαλής λειτουργίας του και είναι από πριν γνωστή σε όσους επιλέγουν να ξεκινήσουν το σχολείο. Το ίδιο ισχύει και για τους κανόνες του σχολείου, αποτελούν προϋπόθεση για την απρόσκοπτη λειτουργία του. Και η τήρησή τους δεν επιβάλλεται μέσω της εξωτερικής επιβολής της πειθαρχίας, αλλά μέσα από τη συνειδητή πειθάρχηση των μαθητών, μια συνειδητοποίηση η οποία προκαλείται με τη συζήτηση των κοινωνιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, ένας τομέας όπου υπάρχει εμβολή της φυλακής στα ζητήματα του σχολείου είναι η διαδικασία της επιλογής των μαθητών που θα παρακολουθήσουν το ΣΔΕ μέσα στο σωφρονιστικό κατάστημα. Όπως αναφέρουν και οι καθηγητές, η αίτηση των κρατούμενων για παρακολούθηση του σχολείου γίνεται ενώπιον της γραμματείας της φυλακής, και οι αιτήσεις φτάνουν τελικά για συνέντευξη στο

σχολείο, αφότου πρώτα αποκλειστούν αρκετοί για λόγους λειτουργίας κι ασφάλειας της φυλακής. Η παρέμβαση αυτή της φυλακής στο ποιος τελικά θα μπορέσει να παρακολουθήσει το σχολείο αποτελεί σημαντικό περιορισμό του δικαιώματος παιδείας των κρατουμένων.

8.3. Τα διδακτικά μέσα και το διδακτικό προσωπικό

Το σύνολο των καθηγητών μας ενημέρωσε πως για τα ΣΔΕ δεν υπάρχουν βιβλία , όπως στην τυπική εκπαίδευση, επίσημα δηλαδή συγγράμματα του Υπουργείου Παιδείας που να διανέμονται στους μαθητές κι έτσι να καθορίζεται και η διδακτέα ύλη. Η έλλειψη διδακτικών βιβλίων και η μη υποχρεωτική κάλυψη συγκεκριμένης διδακτέας ύλης αποτελεί μία από τις καινοτομίες των ΣΔΕ και φαίνεται ότι εκτιμάται θετικά από τους μαθητές καθώς δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του αντικειμένου του μαθήματος ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος. Η έλλειψη βιβλίων δημιουργεί δυσκολίες στον εκπαιδευτικό κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς αυτός θα πρέπει να αναζητήσει το διδακτικό υλικό για το κάθε μάθημα. Η διανομή φωτοτυπιών και σημειώσεων αποσυντονίζει και τον ίδιο το μαθητή και τον αποσπά από το να μελετάει συστηματικά και να παραμένει συγκεντρωμένος.

Επιπλέον δυσκολίες αναφέρθηκαν από τους καθηγητές και εξ αιτίας της έλλειψης συχνών και συστηματικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ. Πρόκειται για μια ομάδα εκπαιδευόμενων και θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους, να γίνεται διαρκής επιμόρφωση τους πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού και τη διαχείριση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά τα άλλα, το μάθημα γίνεται με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, όπως project, παρακολούθηση ταινιών ή ομαδικές εργασίες. Σε αυτά οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά καθώς είναι κάτι που τους βγάζει από τη ρουτίνα της τάξης και του μαθήματος και τους βοηθά να νιώθουν δημιουργικοί.

Η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται ως προς το διδακτικό προσωπικό. Οι περισσότεροι είναι είτε ωρομίσθιοι είτε αναπληρωτές και έτσι το προσωπικό χρόνο με το χρόνο ανανεώνεται. Οι μόνιμοι είναι λιγότεροι κι αυτό αποσταθεροποιεί την κατάσταση στο σχολείο. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών έχει ανάγκη να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και να αποκτήσει μια κοινωνική επαφή με τον έξω κόσμο μέσα από τους καθηγητές. Η εμπιστοσύνη χτίζεται σταδιακά και

χρειάζεται χρόνο. Οι κρατούμενοι είναι άτομα αρκετά ανασφαλή ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και δεν ανοίγονται εύκολα. Χρειάζονται σταθερότητα και σιγουριά στη ζωή τους και η διαρκής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού δεν τους βοηθά σε αυτό.

8.4. Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Έχει ήδη αναφερθεί ότι μετά την ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης στα ΣΔΕ, παρέχεται τίτλος σπουδών ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου. Ο νομοθέτης έχει προβλέψει να μην αναφέρεται στο απολυτήριο ότι αποκτήθηκε εντός των φυλακών με σκοπό την αποφυγή του στιγματισμού των κρατουμένων. Ένα απολυτήριο στο οποίο αναγράφεται ότι αποκτήθηκε υπό συνθήκες κράτησης είναι άχρηστο στον κάτοχο του, αν εκείνος θέλει να το χρησιμοποιήσει για εύρεση εργασίας.

Όπως μαρτυρούν οι καθηγητές, το βασικό ερώτημα που ανησυχεί τους μαθητές είναι «Μετά το ΣΔΕ, τι;». Δεν υπάρχει δομή για λυκειακή εκπαίδευση στην οποία οι απόφοιτοι του ΣΔΕ θα μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και έπειτα να προχωρήσουν και στο ΙΕΚ. Μαζί με την ολοκλήρωση των σπουδών τους στο ΣΔΕ, σταματά και η προοπτική της προσωπικής του εξέλιξης αλλά και ο ευεργετικός υπολογισμός ημερών της ποινής, πράγμα που τους φέρνει πιο κοντά στην αποφυλάκιση. Είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους κι έτσι, το σχολείο αναζήτησε εναλλακτικές λύσεις για το ζήτημα αυτό. Βρέθηκε λοιπόν, μια φόρμουλα σύμφωνα με την οποία κάποιοι από τους μαθητές μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα του Λυκείου ιδιωτικά και να μεταφέρονται σε σχολικό κτίριο για τις προαγωγικές εξετάσεις. Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου προσπαθεί να ωθεί όλο και περισσότερους σε αυτή την κατεύθυνση παίρνοντας ηθική ικανοποίηση μέσα από τις επιτυχίες των μαθητών. Παρόλαυτα, ακόμη κι όταν αυτό δεν επιτυγχάνεται, οι μαθητές δηλώνουν την επιθυμία και την πρόθεση να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά την αποφυλάκιση τους γεγονός που επιβεβαιώνει ότι κερδήθηκαν ξανά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθιστούν σαφή την λαχτάρα των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά την ολοκλήρωση του ΣΔΕ και μάλιστα, σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διάρκεια της κράτησης τους παρά μετά την αποφυλάκιση. Η επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία τους έκανε να ενδιαφέρονται περισσότερο για το μέλλον τους, για την προσωπική τους επιτυχία και τις προοπτικές που ανοίγονται μπροστά τους μέσα από τις σπουδές, παρά για το παρόν και τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης εντός της φυλακής. Η αλλαγή στη

στάση τους απέναντι στο σχολείο, τους άλλους ανθρώπους και τα κοινωνικά θέματα είναι εμφανής από την πρώτη μέρα εγγραφής στο σχολείο με την ημέρα της αποφοίτησης. Οι καθηγητές πιστεύουν ότι η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αλλάξει έναν άνθρωπο, να τον διαμορφώσει, κι αυτό είναι κάτι που το βιώνουν και οι ίδιοι μέσα από την επαφή τους με τους μαθητές. Στο τέλος της διετούς παρακολούθησης του σχολείου, οι μαθητές είναι πια πιο συνειδητοποιημένοι για τη ζωή, ευαισθητοποιημένοι και έτοιμοι να κάνουν μια νέα αρχή στη ζωή τους με νέες, πιο γερές βάσεις. Όσοι από τους καθηγητές είχαν εργαστεί προηγουμένως στην τυπική εκπαίδευση, δηλώνουν ότι η ικανοποίηση μέσα από την δουλειά είναι μεγαλύτερη με αυτή την ομάδα μαθητών γιατί τα βήματα που γίνονται είναι μεγαλύτερα. Η επιτυχία ενός μαθητή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας είναι πολύ μεγαλύτερο επίτευγμα από αυτή ενός μαθητή της τυπικής εκπαίδευσης.

9. Συμπεράσματα

Ο σκοπός της έρευνας που διεξήχθη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κορυδαλλού είναι να μελετηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές και η επιρροή που αυτή ασκεί στη στάση ζωής των κρατουμένων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν κάποια βασικά συμπεράσματα σχετικά με τους λόγους που κάποιος μπαίνει στη διαδικασία να παρακολουθήσει το σχολείο, πως αυτή η παρακολούθηση επιδρά στη ζωή του μέσα στη φυλακή ή ακόμα και στη γενικότερη στάση ζωής του αλλά και τι προσδοκίες έχει ο καθένας μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Επιπλέον, προκύπτουν συμπεράσματα για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρεχόμενη εκπαίδευση, διατυπώνονται οι ελλείψεις και γίνονται προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών.

Οι εκπαιδευτές που πήραν μέρος στην έρευνα και απάντησαν στα ερωτηματολόγια υπέδειξαν ότι οι βασικότεροι λόγοι για την παρακολούθηση του σχολείου αποτελούν τα μεροκάματα (ευεργετικός υπολογισμός ποινής για τις μέρες παρακολούθησης του ΣΔΕ) και το να ξεφύγουν από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής, λόγοι δηλαδή που σχετίζονται με τη ζωή στη φυλακή. Τονίζουν επίσης, ότι οι επιδράσεις της εκπαίδευσης στους κρατουμένους μετά την αποφυλάκιση τους ξεκινά να αποτελεί κίνητρο του για την απόκτηση του τίτλου σπουδών μετά το πρώτο διάστημα της φοίτησης. Αυτό δείχνει την εμφανή τάση των μαθητών να επηρεάζονται θετικά από την εκπαιδευτική διαδικασία και να διαφοροποιούν τα κίνητρα στη ζωή τους εξαιτίας της εκπαίδευσης.

Η παρακολούθηση του σχολείου σημαίνει μια σειρά από αλλαγές στη ζωή στη φυλακή που αποτιμώνται κατά κανόνα ως θετικές από τους μαθητές. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι οι σπουδές στη φυλακή τους κάνουν να αισθάνονται διαφορετικοί από τους υπόλοιπους συγκρατούμενούς τους, ενώ δεν τους

απομονώνουν από αυτούς. Συχνά οι σπουδές βοηθούν στη βελτίωση των σχέσεων με την οικογένειά τους, ενώ διευκολύνουν για πολλούς τα πράγματα μέσα στη φυλακή. Η παρακολούθηση του σχολείου βιώνεται συχνά ως μια νησίδα ελευθερίας μέσα στη φυλακή και οι μαθητές του, όπως μαρτυρούν και οι καθηγητές, έχουν να πουν κυρίως καλά λόγια για το σχολείο.

Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας αντιμετωπίζει την εκπαίδευση αυτής της ομάδας ως πρόκληση. Η επιβράβευση είναι σπουδαία κι έρχεται όταν κάποιος κατορθώνει να πάρει το απολυτήριο και συνεχίζει σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης με όποιο τρόπο μπορεί. Επιβράβευση για τους καθηγητές είναι και ο μετασχηματισμός των συμπεριφορών και των στάσεων των μαθητών, στον τρόπο που στέκονται, που μιλούν, που σκέφτονται και δρουν. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σαν καθηγητές όμως δεν είναι και λίγες. Ξεκινώντας από την υλικοτεχνική υποδομή (βιβλία, απαγόρευση χρήσης διαδικτύου) και φθάνοντας στην έλλειψη σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού. Το μεγαλύτερο μέρος των καθηγητών που διδάσκουν σε αυτό το σχολείο είναι αναπληρωτές είτε πρόσφατα τοποθετημένοι την περίοδο της έρευνας κι αυτό προκαλεί εμπόδια στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ καθηγητή – μαθητή. Μια ακόμα δυσκολία που σημειώθηκε από τους καθηγητές είναι και η απουσία επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τους ίδιους ώστε πάντα να είναι ενημερωμένοι και πλήρως καταρτισμένοι στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευόμενων.

Γενικότερα, το κλίμα του σχολείου εντός της φυλακής αποτιμάται ως θετικό από το σύνολο των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία. Μετά την ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης, ο τίτλος σπουδών που παρέχεται είναι ισάξιος με αυτόν του Γυμνασίου. Ωστόσο, οι καθηγητές παρατηρούν από μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού απογοήτευση που δεν υπάρχει αντίστοιχη δομή στη φυλακή και για το Λύκειο. Αρκετοί είναι εκείνοι που επιθυμούν να εκμεταλλευτούν το χρόνο που έχουν μέσα στη φυλακή ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο την εκπαίδευση τους και γιατί όχι να επιχειρήσουν την εισαγωγή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η επιθυμία οδήγησε σε μια σειρά ενεργειών από πλευράς φυλακής, με αποτέλεσμα αυτή τη στιγμή να παρέχεται η δυνατότητα ιδιωτικής διδασκαλίας σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι κατόπιν εξετάσεων, να μπορούν να αποκτούν απολυτήριο Λυκείου και να παίρνουν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι αυτή η συνέχιση των σπουδών τους γίνεται κατόπιν δικού τους αιτήματος και ως εκ τούτου δεν τυγχάνουν ευεργετικού υπολογισμού ποινής. Αυτό είναι τρανταχτή απόδειξη του πόσο μπορεί η εκπαιδευτική διαδικασία να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει τη ζωή του, πως διαμορφώνει εκ νέου τις προτεραιότητες και πως τα πνευματικά εφόδια αποκτούν μεγαλύτερη σημασία από τα υλικά αγαθά στη ζωή του ατόμου.

10. Προτάσεις Βελτίωσης

Από τα πιο σημαντικά ζητήματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα εργασία είναι η επιτακτική ανάγκη στελέχωσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών από μόνιμους εκπαιδευτικούς και να μην καλύπτονται τα κενά από ωρομίσθιους και αναπληρωτές. Το εκπαιδευτικό έργο σε αυτά τα σχολεία έχει ιδιαιτερότητες όχι μόνο της εκπαίδευσης του ενήλικου πληθυσμού αλλά ειδικότερα, των εγκλειστών σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε αυτά τα σχολεία να είναι μόνιμοι ώστε να περνούν χρόνο με τους μαθητές τους, να χτίζουν σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να μπορούν να διαχειρίζονται τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο το οποίο συνεχώς αλλάζει και οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει, επομένως θα ήταν μείζονος σημασίας η διαρκής επιμόρφωση και εκπαίδευση των εργαζομένων στην εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στα σχολεία εντός των φυλακών.

Ακόμα ένα θέμα προς βελτίωση της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι και τα διδακτικά μέσα. Συγκεκριμένα, θα ήταν πολύ βοηθητικό, τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, η παροχή βιβλίων ειδικά διαμορφωμένων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών θα εξυπηρετούσε στην καλύτερη οργάνωση της ύλης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μια ομάδα μαθητών με αρκετές ιδιαιτερότητες, και η σωστή και μεθοδευμένη οργάνωση του μαθήματος βοηθά στη συγκέντρωση τους στη μελέτη και την κατανόηση της ύλης.

Σε νομοθετικό επίπεδο θα ήταν σημαντική (συμβολικά και πραγματικά) η αναμόρφωση του Σωφρονιστικού Κώδικα προς την κατεύθυνση της πρόβλεψης λειτουργίας ΣΔΕ και Λυκείων στα σωφρονιστικά καταστήματα. Αυτό θα έδινε την κατεύθυνση για ίδρυση σχολικών δομών σε όλες τις φυλακές και τη δυνατότητα σε όλους τους κρατούμενους να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και να συνεχίσουν το σχολείο αν το επιθυμούν και να επωφεληθούν από τις θετικές επιδράσεις που, όπως είδαμε, έχει η εκπαίδευση των κρατουμένων.

Συνολικά, η εκπαίδευση των κρατουμένων μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη: Για την κοινωνία, τη μόρφωση περισσότερων μελών της και ίσως τη μείωση της υποτροπής των αποφυλακισθέντων που παρακολούθησαν το σχολείο στη φυλακή. Για το σωφρονιστικό σύστημα, λόγω της αποσυμφόρησης των φυλακών από την ταχύτερη αποφυλάκιση των κρατουμένων που παρακολουθούν εκπαιδευτικά

προγράμματα. Για τους ίδιους τους κρατούμενους, που λόγω της παρακολούθησης της εκπαίδευσης στη φυλακή θα μπορούν να επανενταχθούν πιο ομαλά κοινωνικά κι επαγγελματικά μετά την αποφυλάκιση. Πάνω απ' όλα όμως, η εκπαίδευση στη φυλακή παίζει ρόλο για τους κρατούμενους κατά το διάστημα που στερούνται της ελευθερίας τους. Τους δίνει μόρφωση, δυνατότητα να γεμίσουν το χρόνο τους, και αποτελεί για αυτούς ένα παράθυρο στον έξω κόσμο, μία πρόγευση ελευθερίας. Η εκπαίδευση των κρατουμένων όπως και η εκπαίδευση έξω από τη φυλακή είναι αξία από μόνη της. Αποτελεί βασικό κι απαρέγκλιτο δικαίωμα και δεν μπορεί να αφαιρεθεί από τους ανθρώπους που εκτίουν ποινές στέρησης της ελευθερίας. Οι φυλακές μπορούν να γίνουν πιο ανθρώπινες και η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ρόλο σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Goffman E, (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
2. Jarvis P., (2003), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο
3. Mason J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου), Αθήνα: Πεδίο
4. Rogers A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Παπαδοπούλου Μ., Τόμπρου Μ.), Μεταίχμιο.
5. Rogers A. (2005a), *Η δια βίου μάθηση στις μέρες μας – Θέματα και προκλήσεις*, μτφ. Κόκκος Α., στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 1^ο Συνέδριο (2004), Αθήνα: Μεταίχμιο
6. Αλεξιάδη Σ. (2001), *Σωφρονιστική*, Μεταίχμιο
7. Ανάγνου Ε. και Βεργίδης Δ.,(2008),*Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών*, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τεύχος 13, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/ Μεταίχμιο
8. Ασκούνη Ν.,(2007), *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, β' έκδοση, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, διαθέσιμο online στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book21/book21.pdf>, ημερομηνία ανάκτησης: 14/9/2017
9. Βεργίδης Δ. (2005), *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*, στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004, Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Βεργίδης Δ. (2010), *Εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ*, στο Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2η εκδ.), Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
11. Βεργίδης Δ. , Καραλής Θ. (2004), *Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Εκπαίδευση Ενηλίκων 2
12. Βεργίδης Δ., Ασημάκη Α., & Τζιντζίδης Α. (2007), *Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού*, Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, IV, ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2018, από <http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/%CF%84%CE%BC%CE%AE%CE%BC%CE%B1/%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%B8%CE%B1%CF%82/198-iv-2007>
13. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2013), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2018, από <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>
14. Δημητρούλη Κ., Θεμελή Ο., Ρηγούτσου Ε., (2006), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας*, Δια Βίου

- Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή:
Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006
15. Δημόπουλος Χ.,(2002), *Το ελληνικό σωφρονιστικό δίκαιο κατά τον 19ο αιώνα*, Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας
 16. Ιωσηφίδης Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική
 17. Καραλής Θ.,(2013), *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΒΕΕ
 18. Καρανίκα Δ., Κανάτσιου Γ. (1970), *Εγχειρίδιον Σωφρονιστικής*, Σάκκουλα
 19. Κατσαρού Ε. (2010), *Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, στο Βεκρής Λ., & Χοντολίδου Ε.,(επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2η εκδ.)*, Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ.
 20. Κόκκος Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο
 21. Κόκκος Α. (2006), *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. 9
 22. Μαργαρίτης Λ. και Παρασκευόπουλος Ν.,(επιμ.) (2003), *Σωφρονιστικός Κώδικας και Συναφή Κείμενα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα
 23. Μαυρή Μ., (2003), *Το Πανοπτικό του Χρόνου. Η διαχείριση του χρόνου σε συνθήκες μακροχρόνιας στέρησης της ελευθερίας. Έρευνα στη φυλακή Αγίου Στεφάνου Πατρών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
 24. Μπέιζιλ Μπερνστίν (Basil Bernstein), *Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης*, στο Φραγκουδάκη Α.,(1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
 25. Μπουρντιέ Πιερ(Pierre Bourdieu), *Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*, στο Φραγκουδάκη Α.,(1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
 26. Παληός Ζ., (2003), *Θεωρίες Μάθησης και Μάθηση Ενηλίκων*, στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Τόμος Ι, Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας - ΕΚΕΠΙΣ
 27. Πηγιάκη Π. (2006), *Δημοκρατική – Κριτική εκπαιδευτική καινοτομία. Μαθήματα από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας*, Αθήνα: Γρηγόρης
 28. Πρόκου Ε. (2004), *Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της Γνώσης και δια βίου μάθηση*, Εκπαίδευση Ενηλίκων 2
 29. ΦΕΚ Α 188/23-09-1997: ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του*

- εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2018, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>
30. ΦΕΚ Α 291/24-12-1999: ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2776, Σωφρονιστικός Κώδικας, ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2018, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dikasteria-dikaiosune/n-2776-1999.html>
31. ΦΕΚ Β 1861/08-07-2014: Απόφαση με αριθμό 5953, Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2018, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-5953-2014.html>
32. Φουκώ Μ., (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα: Κέδρος
33. Φραγκουδάκη Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
34. Χοντολίδου Ε., (2003), *Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας*, σε Βεκρή Λ., Χοντολίδου Ε., (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ – ΙΔΕΚΕ, Αθήνα

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Freire P, (1972b), *Cultural action for freedom*. Harmondsworth, U.K.: Penguin.
2. Holford J., (2008), *Social and economic dimensions in European lifelong learning policy*, Paper presented at the 38th Annual SCUTREA Conference, 2-4 July 2008, University of Edinburgh
3. Jarvis P. , (1987), *Adult learning in the social context*, London: Croom Helm.
4. Knowles M. S., (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* , Chicago: Follett Publishing Co.
5. Kolb D., (1993), *The Process of Experiential Learning* στο Thorpe M., Edwards R. and Hanson, A., *Culture and processes of adult learning*, London: Routledge
6. Knowles M. S. et al., (1984), *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey-Bass.
7. Jarvis P., (2003), *The Theory and Practice of Learning*, United Kingdom: Kogan Page
8. Merriam B.S., (2001), *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*, στο *New Directions For Adult & Continuing Education*, Wiley Online Library
9. Davenport J. & Davenport, J. A. (1985), *A chronology and analysis of the andragogy debate*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 35.

10. Terry M. (2001), *Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators*, Canadian Journal for Studies in Adult Education, Vol. 15(2)
11. Zmeyov S. (1998), *Andragogy: Origins, developments, trends*, International Review of Education, τ. 44 (1)
12. Dewey J., (1916), *Education and Democracy*, New York: The Free Press
13. Freire P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury Press
14. Faundez A., Freire P.,(1992), *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*, μτφ. Tony Coates, New York: Continuum
15. Kitchenham A., (2008), *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*, Journal Of Transformative Education, vol.6, issue 2: Sage Publications
16. Mezirow J., (1978), *Perspective Transformation*, Adult Education Quarterly: Sage Publications
17. Mezirow J., (1998c), *On critical reflection*, Adult education quarterly, vol 48, American association for adult and continuing education: Sage publications
18. Dirkx M. J., (2006), *Authenticity and Imagination*, New Directions For Adult & Continuing Education: Wiley Online Library
19. Knowles M. S.,(1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
20. Brookfield St.,(1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, The Open University Press
21. Brookfield St.,(1993), *Understanding consulting as an adult education process*, New Directions For Adult & Continuing Education: Wiley Online Library
22. Brookfield St., (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey – Bass: San Francisco
23. Boudon R., (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, John Wiley & Sons: Canada
24. Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2005), *Research Methods in Education*, Taylor & Francis Group
25. Watt D. (2007), *On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity*
26. Harlow C.W., (2003), *Education and Correctional Population*, US Department of Justice. Bureau of Justice Statistics: Washington
27. Rothman D. and Morris N., (1998), *The History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*, New York: Oxford University Press
28. Vacca J. S., (2004), *Educated Prisoners are less likely to Return to Prison*, The Journal of Correctional Education, 55(4)

29. Lipton D., Martinson R., and Willks J., (1975), *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies*, New York: Praeger
30. Kett M., (1995), *Survey of prisoners' attitudes to education*, Wheatfield Place of Detention
31. Gerber J., Fritsch E.J., (1983), *Adult academic and vocational correctional programs: A review of recent research*, *Journal of Offender Rehabilitation*, 22
32. Allen J. P., (1988), *Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility*, *Community Service Catalyst*, 18(4)

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ο Μετασχηματιστικός ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές. Αντιλήψεις εκπαιδευτών για το ρόλο των εκπαιδευτικών δράσεων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ΣΔΕ, που λειτουργούν εντός των φυλακών και σχεδιάστηκε για τις ανάγκες εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Ο Μετασχηματιστικός ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές. Αντιλήψεις εκπαιδευτών για το ρόλο των εκπαιδευτικών δράσεων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Κοινωνικές διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της εκπαίδευσης στους μαθητές, όπως την αντιλαμβάνονται εκείνοι από τη θέση που έχουν.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι ανοιχτού τύπου προκειμένου να μπορέσετε να αναπτύξετε ελεύθερα τις σκέψεις σας πάνω στο θέμα. Η συμβολή σας σε αυτή την προσπάθεια θα είναι πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την κατανόηση και το χρόνο που θα διαθέσετε για αυτό το σκοπό.

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:

Διάστημα εργασίας στο ΣΔΕ φυλακών Κορυδαλλού:

Β. Τα κίνητρα της συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο

1. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένας κρατούμενος για να γίνει δεκτός στο ΣΔΕ των φυλακών;
2. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που ωθούν τους κρατούμενους να θέλουν να παρακολουθήσουν το σχολείο εντός των φυλακών;

Γ. Η επίδραση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους

3. Εσείς ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος που παίζει το σχολείο απέναντι, στους συγκεκριμένους μαθητές με δεδομένο ότι είναι μέσα σε μια φυλακή;
4. Έχουν παρατηρηθεί αλλαγές στη στάση των κρατουμένων ως προς τη ζωή τους μέσα στη φυλακή;
5. Διαπιστώνετε αλλαγές στη στάση ζωής και τις αξίες των ανθρώπων που ολοκληρώνουν τη διετή φοίτηση στο ΣΔΕ; Δώστε μας ορισμένα παραδείγματα μέσα από την εμπειρία σας στο χώρο.
6. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους;

7. Πιστεύετε ότι αυτά που μαθαίνετε στο σχολείο στους μαθητές καλύπτουν τις προσδοκίες τους, δηλαδή αυτό περιμένανε; Περιμένανε κάτι διαφορετικό, κάτι πιο πάνω;
8. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Γ. Εργαλεία και μέθοδοι διδασκαλίας

9. Πως αξιολογείτε τα διδακτικά μέσα που έχετε στη διάθεση σας;
10. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι επαρκές;

Δ. Προτάσεις βελτίωσης

11. Πως εκτιμάτε τα αποτελέσματα που επιφέρει η παρακολούθηση του σχολείου της φυλακής από τους μαθητές; Μία γενικότερη εκτίμηση.
12. Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι άλλο για τους τρόπους και τις κατευθύνσεις που θα μπορούσε να βελτιωθεί το σχολείο και η παρεχόμενη εκπαίδευση;