ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (Σ.Δ.Ε.) ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΚΕΡΚΥΡΑ, 2026

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ) Κέρκυρας, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα κίνητρα συμμετοχής, τα εμπόδια φοίτησης και τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα βασίζεται σε ποιοτική προσέγγιση και περιλαμβάνει τρεις ομάδες συμμετεχόντων: εκπαιδευτικούς, εκπαιδευόμενους κρατούμενους και σωφρονιστικό προσωπικό, με στόχο την πολυπρισματική αποτύπωση του εκπαιδευτικού φαινομένου στο πλαίσιο του εγκλεισμού.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι βασικές μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων σχετίζονται κυρίως με τον βασικό αλφαβητισμό, τη γλωσσική επάρκεια και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων ζωής. Κυρίαρχο κίνητρο συμμετοχής αποτελεί η μείωση της ποινής, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου, η κοινωνικοποίηση και η ψυχολογική ενδυνάμωση.

Παράλληλα, αναδεικνύονται σημαντικά εμπόδια, όπως το περιορισμένο ωράριο, οι θεσμικές διακοπές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μεταγωγές και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των κρατουμένων. Ωστόσο, το σχολείο λειτουργεί ως σταθεροποιητικός και υποστηρικτικός θεσμός μέσα στο περιβάλλον της φυλακής.

Υπό το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ φαίνεται να συμβάλλει στην αναδόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική συμπεριφορά και τις προοπτικές επανένταξης.

Συνολικά, η εκπαίδευση στις φυλακές αναδεικνύεται ως ένας σύνθετος μηχανισμός προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού, παρά τους θεσμικούς και οργανωτικούς περιορισμούς του σωφρονιστικού πλαισίου.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, ΣΔΕ φυλακών, εγκλεισμός, μετασχηματίζουσα μάθηση, επανένταξη.

ABSTRACT

This study examines the role of education in the Second Chance School of Corfu Prison, focusing on inmates' educational needs, motivations for participation, barriers to attendance, and the transformative nature of the learning process. The research adopts a qualitative approach and involves three groups of participants: educators, incarcerated learners, and correctional staff, aiming to provide a multifaceted understanding of educational practices within the prison context.

The findings indicate that the primary learning needs of incarcerated learners are related to basic literacy, language proficiency, and the acquisition of practical life skills. Sentence reduction emerges as the dominant motivation for participation, while obtaining a lower secondary education certificate, social interaction, and psychological empowerment also constitute significant incentives.

At the same time, several barriers to participation are identified, including limited school hours, institutional interruptions of the educational process, prisoner transfers, and the psychosocial challenges associated with incarceration. Despite these difficulties, the school functions as a stabilizing and supportive institution within the prison environment.

Drawing on Mezirow's theory of transformative learning, the study suggests that education in the Second Chance School contributes to the reconstruction of learners' identities by enhancing self-esteem, improving social behavior, and strengthening prospects for social reintegration.

Overall, prison education emerges as a complex yet significant mechanism of personal and social transformation. Despite the institutional and organizational constraints of the correctional system, it has the potential to play a crucial role in supporting the successful reintegration of incarcerated individuals into society.

Keywords: adult education, Second Chance School in prisons, incarceration, transformative learning, social reintegration

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **2**

ABSTRACT **3**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **6**

1. Θεωρητικό πλαίσιο **15**

1.1. Εκπαίδευση ενηλίκων *15*

1.1.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων 16

1.1.2. Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων 19

1.1.3. Θεωρητικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων: Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση 23

1.2. Εκπαίδευση κρατουμένων σε σωφρονιστικά καταστήματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων *28*

1.2.1. Ιστορική αναδρομή 29

1.2.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην περίπτωση των κρατουμένων στις φυλακές 31

1.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και η παρέμβαση του στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού 32

1.3. Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα *34*

1.3.1. Νομικό πλαίσιο: Σύνταγμα, σωφρονιστικός κώδικας και εσωτερικοί κανονισμοί λειτουργίας φυλακών 34

1.3.2. Η εκπαίδευση στα ελληνικά Σωφρονιστικά Καταστήματα 35

1.4. Επισκόπηση βιβλιογραφίας *37*

2. Έρευνα **53**

2.1. Η μεθοδολογία της έρευνας *53*

2.1.1. Σκοπός της έρευνας και Επιμέρους στόχοι 53
2.1.2. Συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση 55
2.1.3. Ερευνητική μέθοδος 57
2.1.4. Δειγματοληψία έρευνας και δείγμα 58
2.1.5. Ημιδομημένες συνεντεύξεις 59
2.1.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας 60
2.1.7. Περιορισμοί της έρευνας 62
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας 64
2.2.1. Βιογραφικά στοιχεία για το προφίλ των ερωτώμενων 64
2.2.2. Ευρήματα της έρευνας 69

3.Συζήτηση 79

3.1. Συνολική αποτίμηση 85

4. Συμπεράσματα 90

4.1. Προτάσεις 93

5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 95

Βιβλιογραφία 96

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 96

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 99

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Ερωτηματολόγια 104

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και βασικό μέσο προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής συμμετοχής και βελτίωσης της ποιότητας ζωής των ατόμων. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας και της δυνατότητας ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα με την έννοια της δια βίου μάθησης και θεωρείται βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης, ιδιαίτερα για άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ή κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.

Μία από τις πλέον ιδιαίτερες και απαιτητικές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η εκπαίδευση που παρέχεται εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων. Το περιβάλλον της φυλακής χαρακτηρίζεται από περιορισμούς, κοινωνικό αποκλεισμό και έντονες ψυχοκοινωνικές προκλήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την καθημερινότητα των κρατουμένων όσο και τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, σημαντικός αριθμός κρατουμένων παρουσιάζει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, σχολική διαρροή ή αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες πριν από τον εγκλεισμό, γεγονός που καθιστά την εκπαίδευση ακόμη πιο αναγκαία.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση στις φυλακές αποτελεί βασικό εργαλείο κοινωνικής πολιτικής και σωφρονιστικής παρέμβασης. Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και προσόντα που μπορούν να βελτιώσουν τις προοπτικές τους μετά την αποφυλάκιση. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασης και στην ανάπτυξη θετικότερων στάσεων απέναντι στον εαυτό και στην κοινωνία.

Στην Ελλάδα, σημαντικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης κρατουμένων διαδραματίζουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ). Τα σχολεία αυτά απευθύνονται σε ενήλικους κρατούμενους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου. Ωστόσο, η λειτουργία τους δεν περιορίζεται στην παροχή τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων. Αντίθετα, επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενδυνάμωση και την προετοιμασία για την επανένταξη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κρατουμένων-εκπαιδευομένων, των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτηση, καθώς και των πιθανών μετασχηματιστικών επιδράσεων της εκπαίδευσης στην προσωπική τους πορεία.

Η έρευνα εξετάζει το φαινόμενο μέσα από τις απόψεις τριών διαφορετικών ομάδων: των εκπαιδευομένων κρατουμένων, των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ΣΔΕΦ και του σωφρονιστικού προσωπικού. Η επιλογή αυτή επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς αναδεικνύονται διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες και ερμηνείες σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στο σωφρονιστικό περιβάλλον.

Θεωρητική βάση της μελέτης αποτελεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Σύμφωνα με τον Mezirow, η μάθηση των ενηλίκων δεν αφορά μόνο τη συσσώρευση γνώσεων, αλλά τη δυνατότητα επαναξιολόγησης και αναδόμησης των αντιλήψεων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Η θεωρία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων, καθώς ο εγκλεισμός μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για αναστοχασμό, αυτοκριτική και επαναπροσδιορισμό προσωπικών επιλογών και στάσεων ζωής.

Με βάση τα παραπάνω, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

• Ποιες είναι οι βασικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των κρατουμένων-εκπαιδευομένων του ΣΔΕΦ Κέρκυρας;

• Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνέχιση της φοίτησής τους;

• Ποια θεσμικά, κοινωνικά και ψυχολογικά εμπόδια επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πορεία;

• Πώς επηρεάζει το σωφρονιστικό πλαίσιο τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων;

• Με ποιον τρόπο η συμμετοχή στο σχολείο συμβάλλει σε διαδικασίες προσωπικού μετασχηματισμού και κοινωνικής επανένταξης;

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα αναμένεται να συμβάλει τόσο στην καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις φυλακές όσο και στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από το αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την εκπαίδευση ενηλίκων σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και ιδιαίτερα στο πλαίσιο του εγκλεισμού. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση στις φυλακές έχει αναδειχθεί ως σημαντικό πεδίο έρευνας, καθώς συνδέεται με ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση.

Οι κρατούμενοι αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα που συχνά έχει βιώσει εκπαιδευτικές ανισότητες, κοινωνικό αποκλεισμό και περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής σε διαδικασίες μάθησης πριν από τον εγκλεισμό. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της κράτησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αντιστάθμισης προηγούμενων μειονεκτημάτων και ως ευκαιρία για μια νέα αρχή.

Παράλληλα, η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα στις φυλακές δημιουργεί ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο συνυπάρχουν εκπαιδευτικοί στόχοι και σωφρονιστικές πρακτικές. Η συνύπαρξη αυτών των δύο διαφορετικών λογικών καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από ερευνητική άποψη, καθώς αναδεικνύει τις προκλήσεις αλλά και τις δυνατότητες που προκύπτουν μέσα στο πλαίσιο του εγκλεισμού.

Επιπλέον, η σχετική βιβλιογραφία στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις εμπειρίες των διαφορετικών ομάδων που εμπλέκονται στη λειτουργία των ΣΔΕΦ. Οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται αποκλειστικά στους κρατουμένους, ενώ λιγότερο συχνά εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του σωφρονιστικού προσωπικού. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, υιοθετώντας μια τριγωνική προσέγγιση.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της εκπαίδευσης σε σωφρονιστικά καταστήματα. Η μελέτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας προσφέρει τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η μάθηση σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού και περιορισμένης ελευθερίας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα εμπλουτίζει τη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμβολή της είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς εξετάζει ταυτόχρονα τις απόψεις τριών διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων: των εκπαιδευομένων κρατουμένων, των εκπαιδευτικών και του σωφρονιστικού προσωπικού. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες και αναδεικνύει τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η σύνδεση των ερευνητικών ευρημάτων με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης προσφέρει τη δυνατότητα ερμηνείας των εκπαιδευτικών εμπειριών των κρατουμένων όχι

μόνο ως διαδικασιών απόκτησης γνώσεων, αλλά και ως διαδικασιών βαθύτερης προσωπικής αλλαγής. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση επηρεάζει την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και τις μελλοντικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του μετασχηματιστικού χαρακτήρα της μάθησης σε συνθήκες εγκλεισμού.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από φορείς σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής, διοικήσεις σωφρονιστικών καταστημάτων, εκπαιδευτικούς οργανισμούς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα, τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν:

• στη βελτίωση του σχεδιασμού και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λειτουργούν εντός των φυλακών,

• στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των κρατουμένων,

• στην ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα,

• στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και σωφρονιστικού προσωπικού,

• στην ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών που διευκολύνουν τη συμμετοχή και τη συνέχιση της φοίτησης των κρατουμένων,

• στη διαμόρφωση πολιτικών που προωθούν την κοινωνική επανένταξη και τη μείωση της υποτροπής μετά την αποφυλάκιση.

Παράλληλα, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης ως βασικού μηχανισμού κοινωνικής ένταξης και προσωπικής ενδυνάμωσης. Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι κρατούμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν τους προσωπικούς τους στόχους, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να διαμορφώσουν θετικότερες προοπτικές για το μέλλον τους. Υπό αυτή την έννοια,

η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο μετάδοσης γνώσεων, αλλά έναν ουσιαστικό παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας εντοπίζεται κυρίως στον τρόπο προσέγγισης του υπό μελέτη φαινομένου. Ενώ μεγάλο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας εστιάζει αποκλειστικά στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των κρατουμένων, η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να εξετάσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια πολυδιάστατη και ολιστική οπτική. Συγκεκριμένα, η έρευνα βασίζεται στην ταυτόχρονη διερεύνηση τριών ομάδων συμμετεχόντων: των εκπαιδευομένων κρατουμένων, των εκπαιδευτικών και του σωφρονιστικού προσωπικού. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή επιτρέπει τη σύγκριση των διαφορετικών εμπειριών και αντιλήψεων, καθώς και την ανάδειξη σημείων σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των εμπλεκομένων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, πρωτότυπο στοιχείο της μελέτης αποτελεί η σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Η συγκεκριμένη θεωρία προσφέρει ένα ερμηνευτικό εργαλείο που επιτρέπει την ανάλυση των εκπαιδευτικών εμπειριών πέρα από τη στενή διάσταση της γνωστικής ανάπτυξης. Μέσα από το πρίσμα αυτό, η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως διαδικασία αλλαγής αντιλήψεων, αξιών και στάσεων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερες μορφές προσωπικού μετασχηματισμού.

Η πρωτοτυπία της έρευνας ενισχύεται επίσης από την επιλογή του ερευνητικού πεδίου. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας αποτελεί μια εκπαιδευτική δομή για την οποία υπάρχει περιορισμένος αριθμός δημοσιευμένων ερευνητικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης σχετικά με τη λειτουργία και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Πρώτος περιορισμός αφορά το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο σωφρονιστικό κατάστημα και συγκεκριμένα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πλαισίου και δεν μπορούν να γενικευθούν αυτόματα στο σύνολο των σωφρονιστικών καταστημάτων ή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν στην Ελλάδα.

Δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας επέτρεψε την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η φύση της ποιοτικής έρευνας δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τις συνθήκες πρόσβασης στο ερευνητικό πεδίο. Οι φυλακές αποτελούν ιδιαίτερα ελεγχόμενα περιβάλλοντα, στα οποία η διεξαγωγή έρευνας εξαρτάται από θεσμικές εγκρίσεις, οργανωτικούς περιορισμούς και συγκεκριμένες διαδικασίες ασφαλείας. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία συλλογής δεδομένων όσο και τη δυνατότητα ευρύτερης συμμετοχής των κρατουμένων.

Επιπλέον, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να έχουν επηρεαστεί από το περιβάλλον του εγκλεισμού. Οι κρατούμενοι ενδέχεται να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους ανάλογα με τις συνθήκες του σωφρονιστικού πλαισίου, ενώ αντίστοιχες επιδράσεις μπορεί να υπάρχουν και στις απαντήσεις των εργαζομένων στο κατάστημα.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε συνθήκες εγκλεισμού και συμβάλλει στην κατανόηση ενός ιδιαίτερα σημαντικού αλλά σχετικά υπομελετημένου πεδίου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε δύο βασικά μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό μέρος.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα, αναλύονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, η οποία αποτελεί και το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, εξετάζονται τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η εκπαίδευση των κρατουμένων στα σωφρονιστικά καταστήματα υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρχικά παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ανάπτυξης της εκπαίδευσης στις φυλακές, ενώ στη συνέχεια αναλύεται η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο του εγκλεισμού. Παράλληλα, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να αποτελέσει μεθοδολογική κατεύθυνση για τους εκπαιδευτές που εργάζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται το σχετικό θεσμικό και νομικό πλαίσιο, με αναφορά στις διατάξεις του Συντάγματος, του Σωφρονιστικού Κώδικα και των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας των φυλακών. Επιπλέον, αναλύεται η οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης στα ελληνικά σωφρονιστικά καταστήματα και εξετάζεται ο ρόλος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται και αναλύονται προηγούμενες ερευνητικές μελέτες που αφορούν την εκπαίδευση κρατουμένων, τα κίνητρα συμμετοχής τους στην εκπαίδευση, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθώς και τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική επανένταξή τους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά την εμπειρική έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, η σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η ερευνητική μέθοδος, η διαδικασία δειγματοληψίας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς και ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και περιορισμών της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης. Αρχικά παρατίθενται τα βασικά βιογραφικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια συνολική ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων υπό το πρίσμα της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ακολουθεί το κεφάλαιο της συζήτησης, στο οποίο τα ερευνητικά ευρήματα συσχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η ανάδειξη των βασικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από την έρευνα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της μελέτης, τα οποία συνοψίζουν τα βασικά ευρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών, τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της μελέτης και το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται τα ερευνητικά εργαλεία και ειδικότερα οι οδηγοί των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εκπαίδευση ενηλίκων

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική σε Ελληνικό, Ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο δίνει μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή και στην εξέλιξη ποικίλλων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εξέλιξη και η εφαρμογή προγραμμάτων δια βίου μάθησης διαμορφώνουν ένα σημαντικό εξελικτικό πλαίσιο στην κοινωνική συνοχή αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αδυνατεί να ανταποκριθεί στις νέες διεθνείς οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις καθώς και στις σύγχρονες ανάγκες ανταγωνισμού των ελληνικών και διεθνών αγορών εργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αναγκαιότητα εξέλιξης των εργαζομένων σε σύγχρονες επαγγελματικές συνθήκες με περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες (Karalis & Vergidis, 2004).

Οι κοινωνικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα διεθνώς αλλά και στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι της Ελλάδας, όπως είναι ο μετασχηματισμός της σε χώρα υποδοχής μεταναστών και όχι σε αποστολή εργατικού δυναμικού σε άλλες χώρες, καθιστούν πλέον αναγκαιότητα την ανάπτυξη μηχανισμών προσαρμογής των προσφύγων, μεταναστών και παλλινοστούντων καθώς και την ενίσχυση των μεθόδων διατήρησης και σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών τους καταβολών (Βεργίδης, 1998). Επιπλέον, διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες είτε υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό είτε κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό, όπως είναι τα άτομα με αναπηρία, οι χρήστες ή οι πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, οι κρατούμενοι φυλακών ή οι αποφυλακισμένοι, τα άτομα τρίτης ηλικίας, οι άνεργοι, οι γυναίκες, αλλά και άτομα τα οποία υπάγονται σε διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες, ενισχύουν την επιτακτική ανάγκη διεύρυνσης της εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα (Βεργίδης, 1994).

Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων καθίσταται ακόμη μεγαλύτερη όταν αφορά πληθυσμιακές ομάδες που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, όπως οι

κρατούμενοι στα σωφρονιστικά καταστήματα. Ο εγκλεισμός συνιστά μια ιδιαίτερη κοινωνική συνθήκη, η οποία συχνά συνδέεται με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, περιορισμένες επαγγελματικές δεξιότητες, αρνητικές σχολικές εμπειρίες και δυσκολίες κοινωνικής ένταξης. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων ή στην απόκτηση τυπικών προσόντων, αλλά λειτουργεί ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής ενδυνάμωσης και προετοιμασίας για την επανένταξη μετά την αποφυλάκιση. Παράλληλα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της κριτικής σκέψης και της υπευθυνότητας των κρατουμένων, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία του προσωπικού μετασχηματισμού. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης σωφρονιστικής πολιτικής και αναγνωρίζεται διεθνώς ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικής επανένταξης και πρόληψης της υποτροπής. (UNESCO Institute for Education, 1997· Costelloe & Warner, 2008). Ειδικότερα, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων παρέχουν στους κρατουμένους τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να συμμετάσχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναδόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας και στη διαμόρφωση νέων προοπτικών ζωής.

1.1.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων

Οι ενήλικες έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τις εμπειρίες τους και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να τις λάβει σοβαρά υπ’ όψη του και να προσαρμόσει την διδασκαλία του ανάλογα, ούτως ώστε να επιτύχει σε όσο μεγαλύτερο βαθμό την κάλυψη και ικανοποίηση τους. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν θεμελιώδη έννοια στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς καθορίζουν τόσο τον σχεδιασμό όσο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας ήδη διαμορφώσει προσωπικές εμπειρίες, αξίες, στάσεις και αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μάθηση και συμμετέχουν σε αυτή. Για τον λόγο αυτό, η αναγνώριση και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών αποτελεί

βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Προτού όμως αναφερθούμε αναλυτικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων, κρίνεται σκόπιμη η προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της «ανάγκης».

Η έννοια της ανάγκης χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή ζωή, ωστόσο η επιστημονική της προσέγγιση παρουσιάζει πολυπλοκότητα. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2008), η έννοια της ανάγκης διαφοροποιείται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο εξετάζεται. Προκειμένου να υπάρξει σχετική ακρίβεια στον ορισμό της έννοιας αυτής, χρησιμοποιείται πάντα μία θεωρητική προσέγγιση και μάλιστα ανάλογα με την εκάστοτε προσέγγιση υπόκειται σε διαφορετικούς ορισμούς και ταξινομήσεις κατηγοριών. Ένα δημοφιλές θεωρητικό πλαίσιο που αναλύει την έννοια αυτή είναι η **Ψυχολογική Προσέγγιση** ευρύτερα γνωστή και σαν **Πυραμίδα του Maslow** η οποία κατατάσσει τις ανάγκες σε πυραμιδοειδή μορφή (από κάτω προς τα επάνω) ως εξής: βασικές, κοινωνικές, σεβασμού και αυτοεκτίμησης, γνωστικές (αυτές ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 2008), αισθητικές ανάγκες και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και αυτοεκπλήρωσης. Άλλα πλαίσια ορισμού των ανθρώπινων «αναγκών» είναι η **ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση**, η **πολιτιστική**, η **οικονομική** και η **δομολειτουργική και συστημική**. Είναι θεωρίες που καθεμία από την σκοπιά της και από διαφορετική προσέγγιση και αίτια προκύπτουν και διαμορφώνονται αντίστοιχα οι ορισμοί των ανθρώπινων αναγκών.

Εμείς εδώ θα αναπτύξουμε την ταξινόμηση αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων σύμφωνα με τον Κόκκο (2008) που ενδιαφέρει σαφώς περισσότερο για το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία και είναι η εξής:

Ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη: Οι ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης σχετίζονται με την επιθυμία των ενηλίκων να εξελιχθούν ως προσωπικότητες, να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Καθώς οι κοινωνικές και προσωπικές συνθήκες μεταβάλλονται συνεχώς, οι ενήλικοι καλούνται να προσαρμόζονται σε νέους ρόλους και απαιτήσεις. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβάλλει ουσιαστικά στην

προσαρμογή αυτή και στη διαχείριση των αλλαγών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά την ικανοποίηση προσωπικών στόχων και επιδιώξεων όπως αναφέρει ο Παπασταμάτης (2011).

Κοινωνικές ανάγκες: Οι κοινωνικές ανάγκες συνδέονται με τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική ζωή και την αποτελεσματική άσκηση των κοινωνικών του ρόλων. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης, προσφέροντας στα άτομα τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κοινωνικής συμμετοχής. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μηχανισμό επανασύνδεσης με την κοινωνία.

Επαγγελματικές ανάγκες: Οι επαγγελματικές ανάγκες σχετίζονται με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας και της γνώσης. Οι ενήλικοι συχνά αναζητούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες προκειμένου να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες ή να ενισχύσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Η σύνδεση της μάθησης με συγκεκριμένες επαγγελματικές προοπτικές αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι παραπάνω ανάγκες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν εξετάζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων. Οι κρατούμενοι αποτελούν μία κοινωνική ομάδα που συχνά έχει βιώσει εκπαιδευτικό αποκλεισμό, σχολική διαρροή, κοινωνικές ανισότητες και περιορισμένες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Πολλοί διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ελλείψεις στον βασικό αλφαβητισμό ή ανεπαρκείς επαγγελματικές δεξιότητες, γεγονός που δυσχεραίνει την κοινωνική και επαγγελματική τους επανένταξη μετά την αποφυλάκιση.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1994), οι κρατούμενοι συγκαταλέγονται στις κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και, ως εκ τούτου, αποτελούν βασική ομάδα στόχο των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων. Η

εκπαίδευση στις φυλακές δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και τυπικών προσόντων, αλλά συνδέεται με ευρύτερες ανάγκες προσωπικής ενδυνάμωσης, κοινωνικής επανένταξης και αναδόμησης της ταυτότητας των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων περιλαμβάνουν τόσο βασικές γνωστικές ανάγκες, όπως ο αλφαβητισμός και η απόκτηση σχολικών τίτλων, όσο και ανάγκες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτογνωσίας και κριτικής σκέψης. Παράλληλα, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών συνεπειών του εγκλεισμού, προσφέροντας στους εκπαιδευομένους ένα πλαίσιο δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους.

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών των κρατουμένων με τις διαδικασίες προσωπικού μετασχηματισμού καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η θεωρία αυτή, η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα, προσφέρει ένα κατάλληλο ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στην αναθεώρηση αντιλήψεων, στάσεων και πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων κρατουμένων.

1.1.2. Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια **εξωτερικά** και **εσωτερικά**, αλλά τα τελευταία είναι αυτά που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση ενός ανθρώπου για παραμονή ή όχι στο πρόγραμμα και επένδυση στην μάθηση (Κοσμίδου, 2023, σ. 85).

Τα εσωτερικά εμπόδια κατηγοριοποιούνται σε δύο υποκατηγορίες, τις **προϋπάρχουσες γνώσεις** και αυτά που απορρέουν από **ψυχολογικούς-συναισθηματικούς παράγοντες.** Η πρώτη υποκατηγορία αναφέρεται στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ενηλίκων προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνοντας μαζί τους το σύνολο των αξιών και γνώσεων που έχουν αποκτήσει ήδη στην ζωή τους. Επενδύοντας συναισθηματικά και επίμονα στο υπάρχον υπόβαθρο τους, δυσκολεύονται πολλές φορές να αποδεχτούν την καινούρια γνώση και τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αυτό

συμβαίνει γιατί οι ενήλικες με το πέρασμα του χρόνου είμαστε σαν οντότητες λιγότεροι εύπλαστοι από τα παιδιά και είμαστε λιγότερο δεκτικοί σε αλλαγές και νέες ιδέες. Σκεφτόμαστε με συγκεκριμένο τρόπο και έχουμε διαμορφωμένες πεποιθήσεις που μας εμποδίζουν να αφομοιώνουμε τα νέα δεδομένα (Κόκκος, 2008, σ. 85). Αυτός ακριβώς είναι ο τρόπος που οι προϋπάρχουσες γνώσεις επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμποδίζουν την αφομοίωση νέων δεδομένων και την αναθεώρηση απόψεων τόσο ατομικά όσο και γενικότερα για τον κόσμο.

Η δεύτερη κατηγορία, όπως προαναφέρθηκε, είναι τα εμπόδια που σχετίζονται με τους ψυχολογικούς παράγοντες και αφορούν: α) φόβο για κριτική στάση της ομάδας, β) άγχος, γ) αποξένωση και περιθωριοποίηση, δ) χαμηλή αυτοεκτίμηση, ε) προϋπάρχουσες αρνητικές εμπειρίες για το εκπαιδευτικό σύστημα και στ) απογοήτευση (Κοσμίδου, 2023, σ. 86). Γίνεται αντιληπτό ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες είναι μεταξύ τους αλληλένδετοι. Η σημασία τους είναι μεγάλη καθώς δύνανται να θέσουν σε κίνδυνο την συμμετοχή του εκπαιδευομένου σε ένα πρόγραμμα ή ακόμα και να τον κάνουν να αποσυρθεί, εάν έχει ξεκινήσει την εκπαίδευση του. Πράγματι, μεγάλος αριθμός ενηλίκων διστάζει να ξεκινήσει ξανά την εκπαίδευση λόγω του άγχους-φόβου ότι δεν θα κατορθώσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός προγράμματος και αυτό στατιστικά συμβαίνει συνήθως με ομάδες προερχόμενες από ευάλωτες κοινωνικές τάξεις όπου θεωρούν την μόρφωση προσιτή μόνο για όσους διαθέτουν κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο (Κόκκος, 2008, σ. 85). Επιπλέον, υπάρχει μία έλλειψη εμπιστοσύνης, πίστης στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες που αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για πολλούς που θέλουν να εκπαιδευτούν ξανά σε μεγαλύτερη ηλικία, διότι αισθάνονται ότι λόγω της μεγάλης αποχής τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν φθίνει, φθαρεί κατά μεγάλο ποσοστό οι δεξιότητες τους στον τομέα αυτό (Acosta, 2023, p. 48). Για να αρθούν τέτοιου τύπου εμπόδια δύνανται να συμμετάσχουν σε ομάδες καθοδήγησης και υποστήριξης που θα τους βοηθήσουν να θέτουν στόχους ρεαλιστικούς και να αναγνωρίζουν τις επιτυχίες τους. Η εξάσκηση και η ανατροφοδότηση μπορούν επίσης να ενισχύσουν την χαμηλή τους αυτοεκτίμηση, όπως και η επιλογή προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους, αλλά και στο επίπεδο των δεξιοτήτων τους,

συμβάλλοντας ουσιαστικά στην σταδιακή ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους (Acosta, 2023, p. 48). Σε άμεση συνάρτηση εδώ θεωρείται και ο παράγοντας της ηλικίας, που συνδέεται άμεσα σε ψυχολογικό επίπεδο με τα προαναφερθέντα, όμως τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι μπορεί η μάθηση να συνεχίζεται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής (Acosta, 2023, p. 49) και μάλιστα υπάρχει πλέον τα τελευταία χρόνια πληθώρα προγραμμάτων ειδικά σχεδιασμένα για ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας.

Η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι μία διαδικασία εύκολη, υπάρχουν εμπόδια όπως αυτά που περιεγράφηκαν τα οποία εν πολλοίς είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση, διότι ο άνθρωπος είναι ον ψυχοσωματικό με συναισθήματα, προσωπικότητα και ανεπτυγμένο υπόβαθρο σε στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις κυρίως στην ενήλικη ζωή, το οποίο επιδρά έντονα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τα εξωτερικά εμπόδια σύμφωνα με την Cross (όπως αναφέρεται στο Καραλής, 2013, σ. 35), αυτά διακρίνονται σε **καταστασιακά** (situational) και στα **θεσμικά** (organizational). Τα καταστασιακά αφορούν αυτά που σχετίζονται με την κατάσταση που βρίσκεται ο ενήλικας σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που τους αποσπούν και τους εμποδίζουν την πορεία των σπουδών τους, όπως λ.χ. η έλλειψη χρημάτων και χρόνου, φροντίδα παιδιών κ.α. (Καραλής, 2013, σ. 36). Γίνεται κατανοητό ότι αυτής της φύσης τα προβλήματα είναι ικανά να αναβάλλουν ή ακόμη και να ακυρώσουν την ολοκλήρωση των σπουδών, καθώς οι περισσότεροι ενήλικες αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Στατιστικά σε μεγαλύτερη συχνότητα συναντώνται στις γυναίκες, τους ανέργους, τους εργαζομένους και στα άτομα ηλικιών από 26 έως 45 ετών που συνήθως έχουν αυξημένες οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις (Καραλής, 2013, σ. 37). Πράγματι σύμφωνα με πληθώρα ερευνών ο χρόνος και το κόστος αναφέρονται ως οι πιο συχνοί αποτρεπτικοί παράγοντες για την ένταξη σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Liashenko, 2023, p. 96).

Τα θεσμικά (organizational) αφορούν προβλήματα-παράγοντες που συνδέονται με τους θεσμούς και τους οργανισμούς που προσφέρουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

και οριοθετούν το πλαίσιο υλοποίησης τους (Καραλής, 2013, σ. 36). Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι για παράδειγμα τα ωράρια διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων κ.α. Αντιλαμβανόμαστε ότι τα προαναφερθέντα μπορούν να στερήσουν ή να παρεμποδίσουν την συμμετοχή ενός ενήλικα σε ένα πρόγραμμα σπουδών, καθότι λόγω αυξημένων υποχρεώσεων που συνήθως έχει, δεν είναι εύκολο αν δεν υπάρχει π.χ. ευελιξία στα ωράρια παρακολούθησης να εισαχθεί ή να ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα σπουδών. Αυτά τα εμπόδια συνήθως συναντώνται σε ανέργους και χειρώνακτες (Καραλής, 2013, σ. 38). Επίσης σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει η μη σχετική και ανεπαρκής προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης (Liashenko, 2023, p. 96). Δηλαδή, αρκετά προγράμματα που προσφέρονται αδυνατούν να πιάσουν τον σφυγμό και να αφουγκραστούν πλήρως τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνεται διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών.

Στα εξωτερικά εμπόδια εμπίπτουν και τα προβλήματα που ενυπάρχουν στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχετίζονται με το επίπεδο στόχων ενός προγράμματος, τον συντονισμό, την οργάνωση, το επίπεδο υποδομών κ.α. (Κόκκος, 2008, σ. 84). Εύλογα πιθανόν να αναρωτηθεί κάποιος ότι αντίστοιχα προβλήματα υπάρχουν πολλές φορές και σε προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά. Όμως, όπως είναι φυσικό, όσο και να αντιδράσουν τα παιδιά για τους ίδιους λόγους και τις ίδιες προβληματικές καταστάσεις, το επίπεδο αντίδρασης των ενηλίκων αναμένεται σφοδρότερο, καθώς, αισθάνονται την ανάγκη να αντιμετωπίζονται υπεύθυνα. Επιπλέον, οι ενήλικες στην πλειοψηφία τους προσδοκούν γρήγορα και χειροπιαστά αποτελέσματα από την εκπαίδευση τους. Γίνεται κατανοητό ότι για λόγους κακής οργάνωσης ενός προγράμματος ένας ενήλικας πολύ πιο εύκολα θα αποσυρθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με ένα παιδί που πιθανόν να μην έχει αυτήν την επιλογή λόγω γονέων κ.λ.π., ειδικότερα στην περίπτωση που δεν έχει καταβάλλει και κάποιο χρηματικό αντίτιμο για την παρακολούθηση του.

Τα εξωτερικά εμπόδια μπορεί να μην έχουν την ίδια μείζονα σημασία με τα εσωτερικά, αλλά είναι και αυτά σημαντικά, καθώς πηγάζουν μέσα από την καθημερινότητα των

ανθρώπων και σε αρκετές περιπτώσεις δύνανται να αποτελέσουν τροχοπέδη στην εκπαίδευση ανθρώπων που κατά τα άλλα επιθυμούν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα τους ή ανταποκρίνεται στις εργασιακές τους προσδοκίες.

1.1.3. Θεωρητικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων: Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων στηρίζουν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς τους κατευθύνει στο να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις υφιστάμενες κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες, να εντοπίσουν τις αστοχίες τους στην διαδικασία του σχεδιασμού αλλά και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Επιπλέον, η επιλογή της θεωρητικής κατεύθυνσης εξυπηρετεί στο να μπορούν να αξιολογούν τα αποτελέσματα των τρόπων διδασκαλίας που επέλεξαν καθώς και να αυξήσουν την συμμετοχικότητα των εκπαιδευόμενων με σκοπό την επίτευξη των βέλτιστων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Taylor, 1997). Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που έχει επηρεαστεί από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν, αναπτύσσονται και μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους. Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, δεν κρίνεται απαραίτητη η εκτενής παρουσίαση του συνόλου των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκπαίδευση κρατουμένων και στις διαδικασίες προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού που αναπτύσσονται μέσα από αυτήν. Για τον λόγο αυτό, ως βασικό θεωρητικό πλαίσιο επιλέγεται η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την ερμηνεία των μαθησιακών εμπειριών ατόμων που βρίσκονται σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και αναζητούν νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού τους και της πραγματικότητας.

Εμπνευστής του μοντέλου της μετασχηματίζουσας μάθησης ο σπουδαίος Αμερικανός κοινωνιολόγος Jack Mezirow. Είναι και εκείνος που μαζί με τον Brookfield κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό το κενό που υπήρχε και αναφερόταν στις διαφορές τρόπων μάθησης μεταξύ ανήλικων και ενήλικων εκπαιδευομένων. Ήταν σπουδαίο να καλυφθεί το

προαναφερθέν διότι έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων απέκτησε μία αυτοτελή επιστημονική θέση ανάμεσα στις επιστήμες της αγωγής. Συνακόλουθο φυσικά και το γεγονός ότι αναβαθμίστηκε επαγγελματικά και κοινωνικά το κύρος των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Πριν από τη διαμόρφωση της θεωρίας του Mezirow, σημαντική επιρροή άσκησε το έργο του Paulo Freire, ο οποίος θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής και πρόδρομος των σύγχρονων προσεγγίσεων της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Freire ανέπτυξε τη θεωρία του μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο έντονων ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά μια πράξη κοινωνικής και πολιτικής χειραφέτησης (Freire, 1970).

Στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1970), ο Freire ασκεί κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο ονομάζει «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης» (banking model of education). Σύμφωνα με αυτό, ο εκπαιδευτικός θεωρείται κάτοχος της γνώσης και οι εκπαιδευόμενοι παθητικοί δέκτες που αποθηκεύουν πληροφορίες χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Freire θεωρεί ότι μια τέτοια προσέγγιση αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και περιορίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Αντίθετα, προτείνει μια παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη στον διάλογο, στη συμμετοχή και στον κριτικό στοχασμό. Η μάθηση, σύμφωνα με τον Freire, ξεκινά από τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και συνδέεται με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από τον διάλογο και την κριτική διερεύνηση της πραγματικότητας, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν αυτό που ο ίδιος ονομάζει «συνειδητοποίηση» (*conscientization*), δηλαδή τη δυνατότητα να κατανοούν τους κοινωνικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τη ζωή τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα να τους μετασχηματίζουν.

Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση σε σωφρονιστικά καταστήματα. Οι κρατούμενοι αποτελούν μια ομάδα που συχνά έχει

βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό, εκπαιδευτικές ανισότητες και περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής σε διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως μέσο απόκτησης γνώσεων αλλά και ως διαδικασία ενδυνάμωσης, αυτογνωσίας και επαναπροσδιορισμού της σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του και την κοινωνία. Οι αρχές του Freire για τον διάλογο, τη συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης συνδέονται άμεσα με τους στόχους της εκπαίδευσης κρατουμένων και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών.

Πάνω σε αυτή τη θεωρητική βάση αναπτύχθηκε αργότερα η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Ο Mezirow επιχείρησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αναθεωρούν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις μέσα από την εμπειρία και τον κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι άνθρωποι ερμηνεύουν την πραγματικότητα μέσω συγκεκριμένων «πλαισίων αναφοράς» (*frames of reference*), τα οποία έχουν διαμορφωθεί από τις προηγούμενες εμπειρίες, την κοινωνικοποίηση και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο έχουν αναπτυχθεί (Mezirow, 2000).

Ο Mezirow ορίζει την «μετασχηματίζουσα μάθηση» ως την διαδικασία εκείνη διαμέσου της οποίας οι ενήλικες αλλάζουν, στην ουσία δηλαδή μετασχηματίζουν τις «νοητικές συνήθειες» τους, με βάση τις οποίες δίνουν ερμηνείες στα γεγονότα γύρω τους, όταν μέσω του **κριτικού στοχασμού** καταλάβουν ότι οι τελευταίες υπήρξαν προβληματικές ή ατελείς (Καρακασίδου, 2024, σ.39). Ξεκινά την συλλογιστική του από το αξίωμα ότι ο τρόπος που κάθε άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα επηρεάζεται, καθορίζεται από το σύστημα αξιών, αντιλήψεων που διαθέτει και το οποίο επιβάλλεται από το πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο έχει εσωτερικεύσει μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Κόκκος, 2008, σ. 77). Συχνά σε αυτό το σύστημα αντιλήψεων περιλαμβάνονται αξίες και πεποιθήσεις εσφαλμένες που δημιουργούν μία δυσλειτουργική ένταξη στην πραγματικότητα και είναι τόσο βαθιά εγχαραγμένο στην προσωπικότητα του ατόμου που το κάνει να αποδέχεται εμπειρίες που είναι εύκολα προσαρμόσιμες στα «κλισέ» του, τουναντίον απορρίπτει εκείνες οι οποίες διαφέρουν αρκετά από αυτά. Σαν ενήλικες λοιπόν τα άτομα προκειμένου να εναρμονίσουν την ζωή τους με την πραγματικότητα,

οφείλουν να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής επανεξέτασης των πεποιθήσεων τους, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους ρόλους που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους (Κόκκος, 2008, σ. 77). Έτσι δημιουργείται το κίνητρο για μάθηση σε έναν ενήλικα όταν υπάρχει διαφορά μεταξύ πραγματικότητας και προϋπάρχουσας εμπειρίας, κοινώς όταν δεν υπάρχει σύμπνοια μεταξύ τους (Κουλαουζίδης, 2015, σ. 22).

Με τα προαναφερθέντα δεδομένα ο Mezirow κατηγοριοποιεί την μάθηση σε τρία σκέλη την τελεσιουργική, την επικοινωνιακή και την χειραφετική. Η τελευταία είναι αυτή που ο σπουδαίος θεωρητικός πιστεύει ότι αφορά σχεδόν αποκλειστικά τους ενήλικες και περιλαμβάνει την αμφισβήτηση και αναγνώριση νοημάτων και απόψεων μέσα από μία διαδικασία (αυτο)στοχασμού, έχοντας επιπτώσεις τόσο στις πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και στην αποτύπωση των αναγκών τους καθώς και στις προσεγγίσεις και στις μεθόδους που θα πρέπει να διαθέτουν τα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε αυτούς.

Ο Mezirow περιγράφει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως μια διαδικασία που συνήθως ξεκινά από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (*disorienting dilemma*), δηλαδή μια εμπειρία ή κατάσταση που αμφισβητεί τις μέχρι τότε βεβαιότητες του ατόμου. Ακολουθούν η αυτοδιερεύνηση, η κριτική εξέταση των παραδοχών, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης, η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και, τελικά, η ενσωμάτωση των νέων αντιλήψεων στην καθημερινή ζωή. Η διαδικασία αυτή δεν αφορά απλώς την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά τη βαθύτερη αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο.

Το μέσο για να επιτευχθεί το ζητούμενο της επανεξέτασης και αμφισβήτησης των εσφαλμένων αντιλήψεων των ενηλίκων έτσι ώστε να καταστούν πιο λειτουργικοί και να διαμορφώσουν μία βιώσιμη εικόνα της κοινωνίας και της ένταξης τους σε αυτή είναι ο **στοχασμός**, που ορίζεται ως η διαδικασία επανεξέτασης πεποιθήσεων και αξιών με βάση τις οποίες δρούμε (Κόκκος, 2008, σ. 78). Κάποιες φορές ο στοχασμός επεκτείνεται στην αμφισβήτηση και επανεξέταση των τρόπων με τους οποίους επιλύουμε τα προβλήματα μας και τότε γίνεται λόγος για **κριτικό στοχασμό,** ο οποίος με την σειρά του δύναται να

οδηγήσει σε επανεξέταση των λανθασμένων αντιλήψεων μας και να φτάσει ακόμα και στον **κριτικό αυτοστοχασμό**, δηλαδή, σε μία ολική αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε, αποφασίζουμε και δρούμε (Κόκκος, 2008, σ.78). Επισημαίνεται μάλιστα από τον σπουδαίο κοινωνιολόγο ότι ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός θα πρέπει να αποτελούν πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς είναι οι σημαντικότερες εμπειρίες μάθησης στην ενήλικη ζωή, υπογραμμίζοντας ότι η στοχαστική διεργασία είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης και προτείνει μία μέθοδο με βάση την οποία μπορεί να αναπτυχθεί **στοχαστική επεξεργασία** ενός ζητήματος. Αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Προσδιορισμός της προβληματικής κατάστασης.
- Αυτοδιερεύνηση των αρνητικών συναισθημάτων που απορρέουν.
- Κριτική εξέταση των παραδοχών που συνδέονται με το πρόβλημα.
- Αναγνωρίζεται ότι τα μέλη της ομάδας συμφωνούν να συνεχιστεί η μετασχηματική διεργασία.
- Διεύρυνση νέων επιλογών, ρόλων, σχέσεων και ενεργειών.
- Διαμόρφωση σχεδίου δράσης.
- Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται για την εφαρμογή νέων σχεδίων.
- Πειραματική δοκιμασία νέων ρόλων.
- Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης που σχετίζονται με τους νέους ρόλους.
- Ενσωμάτωση των ανωτέρω στην ζωή των εκπαιδευόμενων.

(Κόκκος, 2008, σ. 79).

Και σε αυτή την θεωρητική προσέγγιση ασκήθηκε κριτική που επικεντρώθηκε στην υποβάθμιση των δυνάμεων της κοινωνικής αλλαγής στην μάθηση, τον υπερτονισμό του

ρόλου των συμμετεχόντων στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης και την απουσία του σημαίνοντος ρόλου του εκπαιδευτή στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος, όπως αναφέρεται στην Γιαννιού, 2020, σ. 33).

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με την εκπαίδευση κρατουμένων. Ο εγκλεισμός αποτελεί συχνά μια συνθήκη που ωθεί το άτομο σε επανεξέταση της ζωής του, των επιλογών του και της σχέσης του με την κοινωνία. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στη φυλακή μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες κριτικού στοχασμού, ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και αναδόμησης της προσωπικής ταυτότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η εκπαίδευση δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο απόκτησης τυπικών προσόντων αλλά και ως μηχανισμός προσωπικής αλλαγής και κοινωνικής επανένταξης.

Για τον λόγο αυτό, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow αποτελεί το βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Μέσα από αυτήν επιχειρείται η κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας, καθώς και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στον αναστοχασμό, στην αναδόμηση της ταυτότητας και στη διαμόρφωση προοπτικών κοινωνικής επανένταξης.

1.2. Εκπαίδευση κρατουμένων σε σωφρονιστικά καταστήματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με την Unesco η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά άτομα τα οποία νοούνται από την κοινωνία ως ενήλικες, σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης και στοχεύει στην γνωστική τους πρόοδο, την τεχνική τους κατάρτιση, την επαγγελματική και οικονομική τους ανάπτυξη, την πολιτιστική, κοινωνική τους πρόοδο και κυρίως την προσωπική τους ολοκλήρωση (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ασπιώτη, 2021, σ. 15). Καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια πρακτική δια βίου μάθησης και περιλαμβάνει μορφές εκπαίδευσης όπως την τυπική, την μη τυπική και την άτυπη μάθηση, δημιουργεί μια ευελιξία ως προς την συμμετοχή των ατόμων που αντιμετωπίζουν πλήθος δυσκολιών και κοινωνικών αποκλεισμών είτε σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο είτε σε όλη την

διάρκεια της ζωής τους. Ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα αποτελούν και οι κρατούμενοι στα σωφρονιστικά ιδρύματα, οι οποίοι πέραν του εγκλεισμού τους μπορεί να έχουν επιπρόσθετες ιδιαιτερότητες, όπως αναπηρία, διαφορετική εθνικότητα, μαθησιακές δυσκολίες κ.α. (Papaioannou et al., 2018).

Η εκπαίδευση μέσα σε ένα σωφρονιστικό κατάστημα αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη καθώς αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες εξαιτίας του ολοκληρωτικού χαρακτήρα του εγκλεισμού (Goffman, 1961). Οι κρατούμενοι των σωφρονιστικών καταστημάτων θέτουν ως πρωταρχικό στόχο την αποφυλάκιση αλλά και την επιβίωση μέσα σε έναν έγκλειστο χώρο περιθωριοποιημένοι από το οικογενειακό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον με κενό χρόνο δραστηριοτήτων βάζοντας ως δευτερεύουσα ανάγκη την εκπαίδευση ως στόχο κοινωνικής ανέλιξης και αυτοπραγμάτωσης (LoPitno, 2006).

1.2.1. Ιστορική αναδρομή

Τα πρώτα σημαντικά βήματα για την εκπαίδευση των κρατουμένων πραγματοποιήθηκαν το 1789 στην φυλακή Walnut Street της Φιλαδέλφειας στις Η.Π.Α από τον ιερέα της φυλακής William Rogers, ο οποίος οργάνωσε τα πρώτα μαθήματα για κρατουμένους με ποικίλες αντιδράσεις από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους και την διεύθυνση της φυλακής οι οποίοι έβλεπαν με δυσπιστία αυτή την κίνηση και η οποία θα αποτελούσε αφορμή για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων των κρατουμένων και σε πιθανόν εξεγέρσεις (Rothman & Morris, 1998). Έναν αιώνα αργότερα, κατά την χρονική περίοδο 1876 με 1900, ο Zebulon Brockway, ο διοικητής της φυλακής Elmira της Νέας Υόρκης έθεσε τις βάσεις για την εκπαίδευση στις φυλακές και υιοθέτησε σωφρονιστικά συστήματα ιδιαίτερα πρωτοπόρα για την εποχή του, όπως ήταν η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας. Ο Brockway δημιούργησε μια συνάφεια της εκπαιδευτικής πρακτικής με την κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων (Reagan & Stoughton, 1976). Στη συνέχεια, στις αρχές του 1900, ο Thomas Mott Osborne, πολιτικό πρόσωπο της εποχής στην Νέα Υόρκη, προσποιήθηκε τον κρατούμενο στη φυλακή Auburnme με σκοπό να κατανοήσει την λειτουργία των φυλακών και τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα σε αυτές. Βάσει της εμπειρίας του αυτής δημιούργησε εκπαιδευτικά προγράμματα

σε πολλές φυλακές καθώς επίσης ίδρυσε σχολείο για τους κρατούμενους στην φυλακή Sing Sing της Νέας Υόρκης (Gehring, 1980).

Στην Ευρώπη η εκπαίδευση στις φυλακές εμφανίστηκε περίπου στα τέλη του 18αι. Άρχισαν μάλιστα να λειτουργούν εκκλησιαστικά προγράμματα για τους τρόφιμους των φυλακών με στόχο να αποκτήσουν χριστιανικές πεποιθήσεις οι οποίες θα τους απομάκρυναν από την παρανομία. Ο θρησκευτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης στις φυλακές επισημαίνεται και στο πρώτο συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών στην Γενεύη το 1955 (Mc Collum, 1975).

Το 1973 στο Συμβούλιο της Ευρώπης έγινε αναφορά για την σημαντικότητα της έννοιας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας των κρατουμένων στα σωφρονιστικά καταστήματα, χαρακτηρίζοντας τους ως ενεργά κοινωνικά μέλη με απόλυτη υπευθυνότητα για τον έλεγχο και την εξέλιξη της ζωής τους, άποψη η οποία ήρθε σε πλήρη αντίθεση με το αγγλοαμερικανικό μοντέλο που απέκοπτε τους παραβάτες από την κοινωνία και δρούσε τιμωρητικά προς αυτούς (Warner, 1998). Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης, με την προσέγγιση των κρατουμένων ως ενεργά κοινωνικά μέλη, αμβλύνονται οι αρνητικές συνέπειες που επιφέρει ο εγκλεισμός τους, δίνοντας τους την δυνατότητα να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το δικαίωμα τους να έχουν απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση με στόχο την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική τους ανάπτυξη και την μετέπειτα επανένταξη τους ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα με βελτιωμένες εκπαιδευτικές δεξιότητες (Warner, 1998). Έτσι δημιουργούνται και ενισχύονται αυτοτελείς προσωπικότητες που δύνανται να κατανοούν τον εαυτό τους, τις πράξεις τους, τον τρόπο με τον οποίο τους βλέπει και αντιμετωπίζει η κοινωνία. Δύνανται δηλαδή να μετασχηματίζουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που διέθεταν, κατά συνέπεια αυτές που τους οδήγησαν σε έναν παραβατικό τρόπο ζωής και αναπτύσσουν έναν νέο τρόπο σκέψης και δράσης με αποτέλεσμα να δημιουργούν καλύτερες συνθήκες ζωής (Warner, 1998).

Γίνεται αντιληπτό ότι οι κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (1987) για την εκπαίδευση των κρατουμένων εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης

ενηλίκων γεγονός που καθιστά την εκπαίδευση των κρατούμενων ένα εξειδικευμένο τομέα εκπαίδευσης βασιζόμενο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Το 2020 το Συμβούλιο της Ευρώπης, προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, όταν μέσω της ευρωπαϊκής συνεργασίας δεσμεύτηκε να προσδώσει στο κρατούμενο άτομο έναν πιο ενεργό κοινωνικό ρόλο μέσω της εκπαίδευσης με έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Costelloe & Warner, 2014). Η θέση αυτή συνδέεται με την δυνατότητα της επανένταξης των κρατουμένων καθώς και την άμβλυνση των εγκληματικών ενεργειών με ταυτόχρονη κατοχύρωση της ασφάλειας των ευρωπαίων πολιτών καθώς και επιπλέον την μείωση των δαπανών για την διατήρηση αλλά και συντήρηση των φυλακών (Salane, 2008).

1.2.2. Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην περίπτωση των κρατουμένων στις φυλακές

Η εκπαίδευση των κρατουμένων στα σωφρονιστικά καταστήματα δημιουργεί μια μονόδρομη κατεύθυνση προς την μετασχηματίζουσα μάθηση. Καθώς η μετασχηματίζουσα μάθηση επιδιώκει την αναθεώρηση των διαστρεβλωμένων θέσεων και την οικοδόμηση νέων ικανοτήτων σε διαφορετικό ρόλο, οι κρατούμενοι στις φυλακές είναι οι ενήλικες αυτοί που έχουν ανάγκη μια τέτοια μαθησιακή μεθοδολογία. Οι κρατούμενοι στις φυλακές είναι η κοινωνική ομάδα αυτή η οποία διαθέτει διαστρεβλωμένες ιδέες που αιτία είναι κυρίως η έλλειψη κατάρτισης, η μη οικογενειακή στήριξη αλλά παράλληλα και η αύξηση των προβλημάτων τους εξαιτίας του εγκλεισμού. Ένας εκπαιδευόμενος σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών καλείται να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του έχοντας αρχικά ένα εσωτερικό κίνητρο για αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς σε λάθη και αδυναμίες του δεδομένα τα οποία μπορεί να τα εντοπίσει κατά την διάρκεια της μάθησης θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους για την μετέπειτα πορεία τους έξω από τη φυλακή (Αθανασίου κ.α., 2014).

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι στην μετασχηματιστική αυτή διαδικασία των αντιλήψεων τους διαφαίνεται στην πράξη μετά το στάδιο της αποφυλάκισης όπου καλούνται να την εφαρμόσουν στην νέα τους κοινωνική κατάσταση (Δημητρούλη, 2016). Τα άτομα που αποφυλακίζονται δεν έχουν την δυνατότητα να ενταχθούν το ίδιο

δυναμικά στο κοινωνικό σύνολο και εγκλωβίζουν τον εαυτό τους σε μια κατάσταση απομόνωσης και σιωπής ακολουθώντας το γνώριμο μοντέλο της φυλακής. Δημιουργείται συχνά για τους ίδιους μια αδράνεια ως προς την λήψη αποφάσεων και συμμετοχής για διαφορετικά κοινωνικά ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Ο κάθε άνθρωπος έχει μια εγγενή επιθυμία να αποκτά των έλεγχο των καταστάσεων της ζωής του και να την καθορίζει ο ίδιος χωρίς να χάνει την προσωπικότητα του. Αυτό προϋποθέτει μια αλλαγή μέσω της προσωπικής προσπάθειας που πρέπει ο ίδιος να ακολουθήσει σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στα πλαίσια της φυλακής καθώς και η κοινωνικοποίηση με άλλα άτομα (Freire, 1977).

Βάση της θεωρητικής προσέγγισης της μετασχηματίζουσας μάθησης, η επιτυχία της φοίτησης έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος αρχίζει να διαχειρίζεται ζητήματα ψυχολογικά αλλά και κοινωνικά λαμβάνοντας πλέον και ο ίδιος ορθές αποφάσεις για τη ζωή του. Μπορεί δηλαδή πλέον να ασκήσει κριτική πάνω στις δικές του στρεβλωμένες πεποιθήσεις και να βλέπει το κόσμο διαφορετικά (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017).

1.2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και η παρέμβαση του στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού

Οι εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (εφεξής ΣΔΕΦ) είναι τα πρόσωπα που διαμορφώνουν το περιεχόμενο του μαθήματος καθώς, εισάγουν στο μάθημα τις δικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις αλλά και γνώσεις των αντικειμένων προκειμένου σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους να υλοποιηθεί το μάθημα. Καθώς το μαθητικό κοινό ενός ΣΔΕΦ είναι μια ιδιαίτερη κοινότητα προς εκπαίδευση δεν μπορεί να διατηρηθεί ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική μάθησης. Αυτό δημιουργεί την αναγκαιότητα μα διαμορφώνεται το μάθημα ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό που υπάρχει κάθε φορά. Η ελευθερία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ιδιάζουσα κατάσταση γεγονός που απαιτεί προσαρμοστικότητα από την πλευρά και των εκπαιδευτών αλλά για των εκπαιδευομένων. Αναφερόμαστε οπότε σε μια εξ ανάγκης μετασχηματίζουσα μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να υπάρχει το βέλτιστο αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτές

προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων με μια ταυτόχρονη προσπάθεια να ενισχύσουν τις ικανότητες τους αλλά και τις δεξιότητες αυτές που είναι ικανές να τους εξυπηρετήσουν στην ομαλή επανένταξη στην κοινωνία (Χασιώτης, 2010). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος διδάσκει σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες δεν διατηρεί μόνο την ιδιότητα του ως εκπαιδευτή αλλά λαμβάνει και ένα επιπλέον ρόλο που είναι αυτός του εμψυχωτή αλλά και του θεραπευτή προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ανακουφίσουν τα συναισθήματα του αποκλεισμού που βιώνουν (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Οι εκπαιδευτές στα καταστήματα κράτησης βρίσκονται σε μια θέση η οποία ενέχει μια μεγάλη πρόκληση και αυτή είναι να αποφασίσουν να εργαστούν σε ένα περιοριστικό πλαίσιο το οποίο τίθεται για λόγους ασφάλειας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να θέσει τα όρια που είναι απαραίτητα προκειμένου να κυλήσει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία και τα οποία θα είναι ικανά να διατηρήσουν τις ισορροπίες για τον δικό του ρόλο στο μάθημα. Δεδομένου ότι οι κρατούμενοι βιώνουν μια πλήρη αποδόμηση της ζωής τους αλλά και της προσωπικότητας τους, ως απόρροια του εγκλεισμού τους, μπορούν πολύ εύκολα να ταυτίσουν τον εκπαιδευτή με ένα εξιδανικευμένο γονεϊκό πρότυπο και γι' αυτό το λόγο να του προσδώσουν συναισθηματική φόρτιση και διακύμανση. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι ο εκπαιδευτής να μπορέσει να διατηρήσει τα όρια και τις σωστές αποστάσεις θέτοντας με σαφήνεια τον δικό του ρόλο στην σχέση αυτή (Ρηγούτσου, 2005).

Καθώς το ΣΔΕΦ λειτουργεί ως ένας χώρος διαμεσολάβησης της έγκλειστης ζωής των κρατουμένων με την εκπαιδευτική, πολιτισμική, πολιτική αλλά και την εργασιακή πραγματικότητα του με τον έξω από την φυλακή κόσμο, οι εκπαιδευτές λαμβάνουν το βάρος να επικοινωνήσουν όλη αυτή την διασύνδεση των δύο κόσμων (Βεργίδης, 2004). Ο εκπαιδευτής σε ΣΔΕΦ λαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου πέραν του εκπαιδευτή. Προκειμένου ο ρόλος αυτός να είναι στοχευμένος και συγκροτημένος ώστε να λειτουργήσει στο βέλτιστο βαθμό θα πρέπει να ακολουθεί τις πρακτικές τις μετασχηματιστικής μάθησης (Clarke, 1999). Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), υπάρχουν τρείς σημαντικές όψεις που μπορούν να προφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές.

1. Αλλαγή στην κατανόηση του εαυτού του.
2. Αλλαγές στην άποψη του για τον κόσμο.
3. Αλλαγές στην συμπεριφορά του.

Οι εκπαιδευτές έχουν ως στόχο μέσα από την πολυπλοκότητα αυτής της διδασκαλίας να καταφέρουν να λαμβάνουν τις αποφάσεις αυτές οι οποίες μετασχηματίζουν τις γνώσεις, τις ικανότητες αλλά και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων με ταυτόχρονη διατήρηση της σωστής ροής της μαθησιακής διαδικασίας (Φλουρής, 2000).

1.3. Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα

1.3.1. Νομικό πλαίσιο: Σύνταγμα, σωφρονιστικός κώδικας και εσωτερικοί κανονισμοί λειτουργίας φυλακών

Πριν την μεταπολίτευση στην Ελλάδα υπήρχε ένα σύστημα εκπαίδευσης κρατουμένων με στόχο την ηθική αναδιαμόρφωση τους χωρίς όμως θεαματικά αποτελέσματα. (Αντωνιάδου, 2014, σ. 18). Γι' αυτό κατά την μεταπολίτευση υπήρξαν αλλαγές και ειδικότερα με τον σωφρονιστικό κώδικα (εφεξής Σ.Κ.) 196715 που όμως δεν μακροημέρευσε και το 1989 αντικαταστάθηκε από τον κώδικα βασικών κανόνων για την μεταχείριση των κρατουμένων. Το 1990 έχουμε νέα προγράμματα με χαρακτήρα σαφώς πιο προοδευτικό που ενεθάρρυναν τους κρατούμενους να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους διευκόλυναν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα θα μείωναν δραστικά τις πιθανότητες τους να ξανακυλήσουν στην παρανομία. Μάλιστα σύμφωνα με τον Σ.Κ. του 1999 προβλέπεται ειδική μέριμνα για μία σειρά από δράσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των κρατουμένων αλλά και οργάνωσης δομών εκπαίδευσης όπως τα Σ.Δ.Ε. φυλακών. Τα τελευταία θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα το 1997 με σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Δρίλλια, 2018, σ. 16). Όσον αφορά τα σωφρονιστικά καταστήματα ο σκοπός της εκπαίδευσης που προσφέρονται στο πλαίσιο λειτουργίας τους είναι η συνολική επανένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία και σε αυτό το πλαίσιο αλλάζει και ο ρόλος του σωφρονιστικού προσωπικού, στου οποίου τα καθήκοντα πέρα

από την φύλαξη και την επιβολή της τάξης όταν η τελευταία διασαλεύεται, είναι και η αρωγή που πρέπει να προσφέρουν για την αγωγή και την επανένταξη των κρατουμένων. Στο άρθρο 16 του Συντάγματος αναφέρεται ρητώς ότι η ελληνική πολιτεία υποχρεούται να παρέχει σε όλους τους πολίτες το υψηλότατο αγαθό της εκπαίδευσης μέσω των φορέων του και των δομών του και μάλιστα δωρεάν. Αυτό βεβαίως αφορά όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως, προφανώς και σε εκείνους στους οποίους στερείται η ελευθερία για ένα χρονικό διάστημα και εγκλείονται στα σωφρονιστικά καταστήματα. Μπορεί να τους στερείται η ανεξαρτησία και άλλα αγαθά όπως για παράδειγμα κάποιες φορές τα πολιτικά δικαιώματα, αλλά δεν θίγεται το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση. Μάλιστα στον Σ.Κ. (Ν.2776/1999) στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «Μορφωτικά προγράμματα και ελεύθερος χρόνος κρατουμένων» έχουμε την μεγάλη αλλαγή της αναφοράς σε επιμόρφωση και μορφωτικά προγράμματα και όχι αγωγή κρατουμένων όπως παλαιότερα. Γι' αυτό νομοθετούνται μία σειρά παρεμβάσεων όπως η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όσους κρατούμενους την στερούνται, τίτλοι σπουδών ισότιμοι με αυτούς της τυπικής εκπαίδευσης (χωρίς να γίνεται μάλιστα αναφορά σε ποιο σχολείο αποκτήθηκε ο τίτλος για να μην στιγματίζονται οι αποφυλακισμένοι), μείωση ποινών (μία ημέρα πλέον μετρά για δύο) για όσους φοιτούν στα Σ.Δ.Ε. φυλακών και το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν διακόπτεται ακόμα και αν κάποιος κρατούμενος μεταχθεί σε άλλο σωφρονιστικό κατάστημα.

Σημαντικές παράμετροι αποτελούν και όσα προβλέπονται στον εσωτερικό κανονισμό της λειτουργίας των καταστημάτων κράτησης. Σύμφωνα με τον κανονισμό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν μέρος σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και αφορούν όλους όσους δύνανται να τα παρακολουθήσουν, επιβάλλοντας μάλιστα ολιγομελή τμήματα. Η προτεραιότητα δίδεται φυσικά σε αναλφάβητους κρατούμενους και ύστερα σε κρατούμενους οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την βασική υποχρεωτική εκπαίδευση.

1.3.2. Η εκπαίδευση στα ελληνικά Σωφρονιστικά Καταστήματα

Η εκπαίδευση στα Σ.Δ.Ε.Φ. ακολουθεί τις επιταγές των ευρωπαϊκών κανόνων φυλακών σε συνεργασία βέβαια με τα εκάστοτε αρμόδια υπουργεία. Προτού περιγράψουμε συνοπτικά την εκπαίδευση στις ελληνικές φυλακές, θεωρείται χρήσιμο να αναφέρουμε τις κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα σωφρονιστικά καταστήματα στην χώρα μας. Κατηγοριοποιούνται στα:

- «κλασσικά» ή γενικά όπου είναι τα πιο συνηθισμένα στα οποία εγκλείονται οι περισσότεροι κρατούμενοι και διακρίνονται σε ανδρικά, γυναικεία και μικτά.
- τα θεραπευτικά όπως είναι τα κέντρα απεξάρτησης τοξικομανών κρατουμένων και τα ψυχιατρικά νοσοκομεία
- τα ειδικά σωφρονιστικά καταστήματα όπως οι αγροτικές φυλακές, τα καταστήματα κράτησης νέων, η Κ.Α.Υ.Φ. (Κεντρική αποθήκη υλικού φυλακών) κ.α.

Συμβουλευτικά προγράμματα στις ελληνικές φυλακές λειτουργούν από το 1985 (Ασπιώτη, 2021, σ. 24) και εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω των Σ.Δ.Ε.Φ. προσφέρονται στους εγκλείστους από το 2004 με το πρώτο σχολείο Σ.Δ.Ε.Φ. να λειτουργεί δοκιμαστικά στις φυλακές της Λάρισας (Δρίλλια, 2018, σ. 21).

Τα Σ.Δ.Ε.Φ. δίνουν την ευκαιρία στους κρατούμενους να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα στις δομές κράτησης ανηλίκων υφίστανται και δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον σε πολλά σωφρονιστικά καταστήματα, όπως και στης Κέρκυρας, προσφέρονται προγράμματα αξιοποίησης δημιουργικού χρόνου και απασχόλησης (λ.χ. μουσικά προγράμματα, θεατρικά κ.α.). Αξίζει να διευκρινιστεί, ότι τα Σ.Δ.Ε.Φ λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και όχι υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη (ΠΡΟ.ΠΟ.), στο οποίο υπάγονται τα σωφρονιστικά καταστήματα. Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι κατά καιρούς πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα σε διάφορους τομείς τα οποία είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, που όμως εγκρίνονται από τα αρμόδια όργανα του υπουργείου.

Όσον αφορά την πρόσβαση των κρατουμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αρκετά περιορισμένη καθώς δεν έχει οργανωθεί στον ίδιο βαθμό, μέσω συγκροτημένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων ή συνεργασιών με τριτοβάθμια ιδρύματα, όπως η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό βέβαια συντελούν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες της πλειοψηφίας των κρατουμένων καθότι το μορφωτικό τους επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό σε γενικές γραμμές. Εξαίρεση αποτελεί η συμφωνία του 2016 μεταξύ υπουργείου δικαιοσύνης και Ε.Α.Π. για την εξασφάλιση περιορισμένου αριθμού υποτροφιών σε προπτυχιακά προγράμματα με την μέθοδο της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ασπιώτη, 2021, σ. 25).

Σημαντικός επίσης πυλώνας εκπαίδευσης των κρατουμένων αποτελεί η τεχνική, επαγγελματική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή είναι σημαντική γιατί βοηθά τους εγκλείστους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι χρήσιμες για να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας μόλις αποφυλακιστούν και έτσι να επανενταχθούν ευκολότερα συνολικά στην κοινωνία. Όμως ο αριθμός των σχετιζόμενων με την επαγγελματική εκπαίδευση προγραμμάτων είναι σχετικά περιορισμένος και δεν υπάρχει πάντα η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηριχθούν επαρκώς.

Συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση που προσφέρεται τα τελευταία χρόνια στα σωφρονιστικά καταστήματα είναι μεν ωφελιμότερη και βελτιωμένη για τους κρατούμενους τόσο ως προς τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί (π.χ. διαχωρισμός εκπαίδευσης και αγωγής), όσο και για τα προγράμματα που προσφέρει σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, σε επίπεδο τεχνικής, επαγγελματικής κατάρτισης, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπών προγραμμάτων τα προγράμματα που λειτουργούν δεν είναι ικανοποιητικά και δεν προσφέρεται επαρκής αριθμός παρεχόμενων προγραμμάτων.

1.4. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Σε αυτήν την ενότητα θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά με ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει.

- Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι αυτό που αφορά τις *εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων μέσα στα καταστήματα κράτησης*. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς διαμορφώνονται τόσο από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που συχνά χαρακτηρίζει τον πληθυσμό των φυλακών όσο και από τις συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού που έχουν προηγηθεί του εγκλεισμού τους. Πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι σημαντικό ποσοστό των κρατουμένων εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο ή δεν ολοκλήρωσε τη βασική εκπαίδευση, γεγονός που δημιουργεί αυξημένες ανάγκες σε βασικές δεξιότητες γραμματισμού, αριθμητισμού και γλωσσικής επάρκειας (Hawley et al., 2013).

Η μελέτη των Hawley et al. (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σωφρονιστικά καταστήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, κατέδειξε ότι η βασικότερη εκπαιδευτική ανάγκη των κρατουμένων αφορά την απόκτηση βασικών εκπαιδευτικών προσόντων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την απασχολησιμότητα και την κοινωνική επανένταξη. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση στις φυλακές πρέπει να υπερβαίνει τον στενό γνωστικό της χαρακτήρα και να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής ένταξης και προσωπικής ανάπτυξης.

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται και στην έρευνα των Costelloe και Warner (2014) στην Ιρλανδία, όπου διαπιστώθηκε ότι οι κρατούμενοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση βασικών μορφωτικών εφοδίων, καθώς θεωρούν ότι η έλλειψη εκπαιδευτικών προσόντων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού και δυσκολίας εύρεσης εργασίας μετά την αποφυλάκιση. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως ευκαιρία «δεύτερης ευκαιρίας» για την κάλυψη εκπαιδευτικών ελλειμμάτων που προέρχονται από προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων δεν περιορίζονται στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων. Σύμφωνα με την έρευνα των Behan (2014), η οποία

πραγματοποιήθηκε σε σωφρονιστικά ιδρύματα της Ιρλανδίας, οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι εξέφρασαν έντονη ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση ως διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και όχι αποκλειστικά ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης.

Σημαντική διάσταση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (life skills). Η έρευνα των Davis et al. (2013), η οποία διεξήχθη για λογαριασμό της RAND Corporation στις Ηνωμένες Πολιτείες, ανέδειξε ότι οι κρατούμενοι θεωρούν απαραίτητες δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση καθημερινών υποχρεώσεων, η οικονομική διαχείριση και η αποτελεσματική επικοινωνία. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση της υποτροπής και στην ομαλότερη κοινωνική επανένταξη.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών παρουσιάζουν αντίστοιχα ευρήματα. Η μελέτη των Παπαϊωάννου, Ανάγνωου και Βεργίδη (2016) σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην εκπαίδευση με πολλαπλές ανάγκες. Πέρα από την απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως σημαντικούς στόχους τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την προετοιμασία για την επαγγελματική τους αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Panitsides και Moussiou (2020) στον Κορυδαλλό διαπίστωσε ότι οι κρατούμενοι αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο προσωπικής ενδυνάμωσης και νοηματοδότησης του χρόνου εγκλεισμού. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η μαθησιακή διαδικασία τους βοηθά να αποκτήσουν νέες προοπτικές για το μέλλον και να αναπτύξουν θετικότερη εικόνα για τον εαυτό τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που αφορούν αλλοδαπούς κρατούμενους. Σύμφωνα με τους Pike και Adams (2012), οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες εκμάθησης της γλώσσας της χώρας κράτησης, καθώς η γλωσσική

επάρκεια αποτελεί βασική προϋπόθεση τόσο για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την κοινωνική ένταξη. Η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων λειτουργεί συχνά ως πρόσθετος παράγοντας αποκλεισμού μέσα στο σωφρονιστικό περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει και την ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων. Η έρευνα των Reisdorf και Jewkes (2016) έδειξε ότι πολλοί κρατούμενοι αποφυλακίζονται σε μια κοινωνία σημαντικά πιο ψηφιοποιημένη από εκείνη που γνώριζαν πριν τον εγκλεισμό τους. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού θεωρείται πλέον κρίσιμη εκπαιδευτική ανάγκη, καθώς συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση εργασίας, την πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες και τη γενικότερη κοινωνική επανένταξη.

Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων είναι πολυδιάστατες και εκτείνονται πέρα από την κάλυψη γνωστικών ελλειμμάτων. Περιλαμβάνουν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού, την απόκτηση επαγγελματικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την προετοιμασία για την επανένταξη στην κοινωνία. Η εκπαίδευση στις φυλακές φαίνεται επομένως να ανταποκρίνεται σε ένα σύνθετο πλέγμα μαθησιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών, γεγονός που δικαιολογεί τη σημαντική θέση που κατέχει στο σύγχρονο σωφρονιστικό σύστημα.

- Το δεύτερο ερώτημα που παρατίθεται στην έρευνα μας σχετίζεται με τα *κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι και είναι ικανά να τους αποτρέψουν από την συμμετοχή τους στην φοίτηση ή να τους διακόψουν από αυτήν εάν ήδη έχουν ξεκινήσει*. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι, παρά τα πολλαπλά οφέλη της εκπαίδευσης στις φυλακές, η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συναντά σημαντικά εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά είναι πολυπαραγοντικά και σχετίζονται τόσο με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων όσο και με τις ιδιαίτερες συνθήκες του σωφρονιστικού περιβάλλοντος.

Η κατανόηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των κρατουμένων

Η έρευνα των **Costelloe και Warner (2014)** σε σωφρονιστικά καταστήματα της Ιρλανδίας έδειξε ότι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια αποτελεί το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων. Πολλοί συμμετέχοντες είχαν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και διατηρούσαν αρνητικές αναμνήσεις από προηγούμενες σχολικές εμπειρίες. Η σχολική αποτυχία είχε οδηγήσει στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και έλλειψης εμπιστοσύνης στις μαθησιακές τους δυνατότητες, με αποτέλεσμα αρκετοί να αποφεύγουν αρχικά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Costelloe & Warner, 2014).

Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται και στην έρευνα του **Hawley et al. (2013)** που πραγματοποιήθηκε σε φυλακές επτά ευρωπαϊκών χωρών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι κρατούμενοι συχνά αντιμετωπίζουν έντονο άγχος απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, κυρίως λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών από το εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι φοβούνταν μήπως αποτύχουν ξανά ή εκτεθούν απέναντι στους συγκρατούμενούς τους, γεγονός που λειτουργούσε αποτρεπτικά για τη συμμετοχή τους.

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο που αναφέρεται συστηματικά στη βιβλιογραφία αφορά τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των κρατουμένων. Στην έρευνα της **Vacca (2004)** στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των κρατουμένων αντιμετώπιζε προβλήματα ψυχικής υγείας, εξαρτήσεις από ουσίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συναισθηματική αστάθεια. Οι παράγοντες αυτοί επηρέαζαν αρνητικά τόσο την ένταξη όσο και τη διατήρηση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγγραφέας επισημαίνει ότι η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις φυλακές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης παράλληλα με τη μαθησιακή διαδικασία.

Πέρα από τα ατομικά εμπόδια, η βιβλιογραφία αναδεικνύει έντονα και τα θεσμικά εμπόδια που απορρέουν από τη λειτουργία των σωφρονιστικών καταστημάτων. Η έρευνα

του **Davis et al. (2013)** για λογαριασμό της RAND Corporation έδειξε ότι οι περιορισμοί ασφαλείας επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συχνές ακυρώσεις μαθημάτων, έκτακτα μέτρα ασφαλείας, έλλειψη διαθέσιμων χώρων διδασκαλίας και περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν συνήθη προβλήματα που μειώνουν τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αντίστοιχα, οι **Ellis και Bowen (2015)** διαπίστωσαν σε έρευνά τους στο Ηνωμένο Βασίλειο ότι οι μεταγωγές κρατουμένων αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες διακοπής της φοίτησης. Οι κρατούμενοι συχνά μεταφέρονται σε διαφορετικά σωφρονιστικά καταστήματα πριν ολοκληρώσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να διακόπτεται η μαθησιακή τους πορεία και να μειώνεται το κίνητρο συνέχισης της εκπαίδευσης.

Η έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή μελέτη των **Hawley et al. (2013)**, πολλά σωφρονιστικά καταστήματα διαθέτουν περιορισμένες βιβλιοθήκες, ανεπαρκείς τεχνολογικές υποδομές και μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή επηρεάζει αρνητικά τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και την προσβασιμότητα των κρατουμένων σε μαθησιακές ευκαιρίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των **Manger et al. (2010)** στη Νορβηγία. Οι ερευνητές εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των κρατουμένων επηρεάζονται σημαντικά από το γενικό κλίμα της φυλακής. Σε περιβάλλοντα όπου η εκπαίδευση θεωρείται δευτερεύουσα δραστηριότητα σε σχέση με την ασφάλεια και τον έλεγχο, παρατηρούνται χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής. Αντίθετα, όταν η διοίκηση του σωφρονιστικού καταστήματος υποστηρίζει ενεργά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αυξάνεται η εμπλοκή των κρατουμένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών καταγράφουν παρόμοιες δυσκολίες. Η μελέτη της **Χατζηγεωργίου (2018)** στο ΣΔΕ Φυλακών Λάρισας ανέδειξε ως βασικά εμπόδια τις συχνές μεταγωγές, τις αποφυλακίσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, την περιορισμένη διάρκεια λειτουργίας του

σχολείου και τις διοικητικές δυσκολίες που προκύπτουν από το σωφρονιστικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ασυνέχεια στη φοίτηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει και η έρευνα της **Καραγιάννη (2020)** σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι οι κρατούμενοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης, άγχος για δικαστικές ή οικογενειακές εκκρεμότητες, καθώς και ψυχολογική επιβάρυνση λόγω του εγκλεισμού. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή τους απόδοση και ενδέχεται να οδηγήσουν σε διακοπή της φοίτησης.

Επιπλέον, αρκετές έρευνες αναφέρονται στην επίδραση της φυλακικής κουλτούρας. Οι **Wilson et al. (2000)** διαπίστωσαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι κρατούμενοι αποφεύγουν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επειδή φοβούνται την αρνητική αξιολόγηση από άλλους κρατούμενους ή θεωρούν ότι η φοίτηση δεν συνάδει με την κυρίαρχη κουλτούρα του σωφρονιστικού περιβάλλοντος. Η πίεση της ομάδας των συγκρατουμένων μπορεί επομένως να λειτουργήσει αποτρεπτικά για την εκπαιδευτική εμπλοκή.

Παράλληλα, η πρόσφατη μετα-ανάλυση των **Davis et al. (2013)** κατέδειξε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αποτελεσματικότερα όταν αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα τους παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια συμμετοχής. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, η ενίσχυση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και η διασφάλιση της συνέχειας της φοίτησης συμβάλλουν σημαντικά στην παραμονή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα εμπόδια συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται σε έναν μόνο παράγοντα αλλά αποτελούν το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης προσωπικών, κοινωνικών και θεσμικών συνθηκών. Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα προβλήματα ψυχικής υγείας, οι περιορισμοί του σωφρονιστικού συστήματος, οι μεταγωγές, οι ελλείψεις σε πόρους και η κουλτούρα της φυλακής συνθέτουν ένα σύνθετο πλέγμα δυσκολιών. Ωστόσο, οι

περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι όταν τα εμπόδια αυτά αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται συστηματικά, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ιδιαίτερα ισχυρός μηχανισμός προσωπικής ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων.

- Το τρίτο ερώτημα που θα κληθούμε να διερευνήσουμε σχετίζεται με το *πώς ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο Σ.Δ.Ε.Φ.* Η εκπαίδευση στις φυλακές πραγματοποιείται μέσα σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό και θεσμικό περιβάλλον, το οποίο διαφοροποιείται σημαντικά από κάθε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ) δεν επηρεάζεται μόνο από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, αλλά και από τις συνθήκες του εγκλεισμού, τους κανόνες λειτουργίας του σωφρονιστικού συστήματος και τη γενικότερη κουλτούρα της φυλακής. Για τον λόγο αυτό, αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο το σωφρονιστικό πλαίσιο διαμορφώνει τη μαθησιακή εμπειρία των κρατουμένων.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η βασικότερη ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης στις φυλακές είναι η συνεχής συνύπαρξη δύο διαφορετικών θεσμικών λογικών: της εκπαιδευτικής και της σωφρονιστικής. Όπως διαπιστώνουν οι **Wright, Callan και McEwen (2014)** σε έρευνά τους σε σωφρονιστικά καταστήματα της Αυστραλίας, η εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη της αυτονομίας, της κριτικής σκέψης και της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, ενώ το σωφρονιστικό σύστημα βασίζεται πρωτίστως στην ασφάλεια, τον έλεγχο και τη διατήρηση της τάξης. Η συνύπαρξη αυτών των δύο διαφορετικών στόχων δημιουργεί συχνά εντάσεις που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την έρευνα των **Costelloe και Warner (2014)** στην Ιρλανδία, οι κρατούμενοι βιώνουν την εκπαιδευτική αίθουσα ως έναν χώρο που διαφοροποιείται από την υπόλοιπη ζωή της φυλακής. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν το σχολείο ως έναν «κανονικό» χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στον οποίο αισθάνονται περισσότερο μαθητές παρά κρατούμενοι. Ωστόσο, η εμπειρία αυτή παραμένει περιορισμένη χρονικά,

καθώς η επιστροφή στο περιβάλλον της φυλακής υπενθυμίζει διαρκώς τις συνθήκες εγκλεισμού. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως μία προσωρινή «ζώνη ελευθερίας» μέσα στο πλαίσιο του περιορισμού.

Ανάλογα ευρήματα καταγράφονται από τον **Behan (2014)**, ο οποίος μελέτησε εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές της Ιρλανδίας. Η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση επιτρέπει στους κρατουμένους να αποστασιοποιηθούν προσωρινά από την ταυτότητα του «κρατουμένου» και να υιοθετήσουν μια νέα ταυτότητα, αυτή του «μαθητή». Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής αξιοπρέπειας, στοιχεία που συχνά έχουν πληγεί από τη μακροχρόνια εμπειρία του εγκλεισμού.

Παράλληλα, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει ότι ο εγκλεισμός επηρεάζει άμεσα την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευομένων. Η μελέτη των **Liebling και Maruna (2013)** έδειξε ότι η μακροχρόνια παραμονή στη φυλακή συνδέεται συχνά με συναισθήματα απομόνωσης, αβεβαιότητας, άγχους και απώλειας ελέγχου της ζωής. Οι ψυχολογικές αυτές συνέπειες επηρεάζουν τη συγκέντρωση, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις αρνητικές συνέπειες του εγκλεισμού, χωρίς όμως να μπορεί να τις εξαλείψει πλήρως.

Ένα ακόμη στοιχείο που αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία είναι η επίδραση της σωφρονιστικής κουλτούρας στη μαθησιακή διαδικασία. Οι **Wilson και Reuss (2000)** διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζεται από τις άτυπες σχέσεις μεταξύ των κρατουμένων και από τους κανόνες της φυλακικής υποκουλτούρας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η φοίτηση αντιμετωπίζεται θετικά και συνδέεται με την προσωπική βελτίωση. Σε άλλες, ωστόσο, οι κρατούμενοι φοβούνται ότι η συμμετοχή στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη αδυναμίας ή αποστασιοποίησης από την ομάδα των συγκρατουμένων τους. Η κοινωνική αυτή πίεση μπορεί να επηρεάσει τόσο την απόφαση συμμετοχής όσο και τη συνέχιση της φοίτησης.

Σημαντική διάσταση αποτελεί επίσης ο τρόπος με τον οποίο οι σωφρονιστικοί κανονισμοί επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα των **Hawley et al. (2013)** σε ευρωπαϊκές φυλακές κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συχνά διακόπτονται λόγω έκτακτων μέτρων ασφαλείας, ελέγχων, μεταγωγών ή περιορισμών μετακίνησης εντός του καταστήματος κράτησης. Οι διακοπές αυτές δυσχεραίνουν τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας και επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική πρόοδο των κρατουμένων.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα προκύπτει από την έρευνα των **Manger et al. (2010)** στη Νορβηγία. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η στάση της διοίκησης και του σωφρονιστικού προσωπικού επηρεάζει καθοριστικά τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Σε σωφρονιστικά καταστήματα όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας επανένταξης, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία. Αντίθετα, όταν η εκπαίδευση θεωρείται δευτερεύουσα δραστηριότητα σε σχέση με την ασφάλεια, οι κρατούμενοι εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για φοίτηση.

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα ευρήματα κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Η έρευνα της **Κόκκου και Λιοναράκη (2010)** για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών ανέδειξε ότι η λειτουργία των σχολείων επηρεάζεται σημαντικά από τις οργανωτικές ιδιαιτερότητες των σωφρονιστικών καταστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνά προβλήματα που σχετίζονται με περιορισμούς πρόσβασης στους χώρους διδασκαλίας, καθυστερήσεις μετακίνησης των κρατουμένων προς τις αίθουσες, καθώς και έκτακτες διακοπές μαθημάτων λόγω ζητημάτων ασφαλείας.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η έρευνα της **Χατζηγεωργίου (2018)** στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Λάρισας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι οι μεταγωγές, οι αποφυλακίσεις, οι πειθαρχικές κυρώσεις και οι περιορισμοί που επιβάλλονται από τη λειτουργία της φυλακής επηρεάζουν άμεσα τη συνέχιση της φοίτησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι προσωπικές ανησυχίες των

κρατουμένων σχετικά με δικαστικές υποθέσεις, οικογενειακά ζητήματα ή πιθανές μεταγωγές επηρεάζουν σημαντικά τη συγκέντρωση και τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα καταγράφεται στην έρευνα των **Szifris, Fox και Bradbury (2018)** στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στις φυλακές συμβάλλει στη δημιουργία ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης του εαυτού και του μέλλοντος. Μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οι κρατούμενοι αρχίζουν να επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους και να διαμορφώνουν νέες προοπτικές ζωής μετά την αποφυλάκιση. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η διαδικασία αυτή επηρεάζεται σημαντικά από τις συνθήκες του σωφρονιστικού περιβάλλοντος και από τον βαθμό υποστήριξης που παρέχει η διοίκηση της φυλακής.

Η μετα-ανάλυση των **Davis et al. (2013)** καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στις φυλακές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ισορροπία μεταξύ εκπαιδευτικών και σωφρονιστικών στόχων. Όσο περισσότερο η εκπαίδευση ενσωματώνεται στη συνολική φιλοσοφία επανένταξης του σωφρονιστικού συστήματος, τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη για τους κρατουμένους και τόσο υψηλότερα τα ποσοστά ολοκλήρωσης των προγραμμάτων.

Συνολικά, η βιβλιογραφία δείχνει ότι ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρεάζουν βαθιά την εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών. Οι περιορισμοί ασφαλείας, οι διοικητικές πρακτικές, η φυλακική κουλτούρα και οι ψυχολογικές συνέπειες του εγκλεισμού δημιουργούν σημαντικές προκλήσεις για τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, όμως, η εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί ως ένας ιδιαίτερος χώρος προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αναδόμησης της ταυτότητας των κρατουμένων. Τα ευρήματα των ερευνών υποδηλώνουν ότι όταν το σωφρονιστικό πλαίσιο υποστηρίζει ενεργά την εκπαιδευτική διαδικασία, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό παράγοντα προσωπικού μετασχηματισμού και κοινωνικής επανένταξης.

- Το τέταρτο ερώτημα που καλούμαστε να διερευνήσουμε στην παρούσα εργασία είναι *εάν χρειάζεται οι εκπαιδευτές του Σ.Δ.Ε.Φ. να διαθέτουν περεταίρω εξειδίκευση, πέρα από*

τον βασικό τίτλο σπουδών τους, σε τομείς όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.

Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ) δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ή από τις οργανωτικές συνθήκες του σωφρονιστικού καταστήματος, αλλά και από τα επαγγελματικά προσόντα, τις παιδαγωγικές δεξιότητες και την εξειδίκευση των εκπαιδευτών. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η διδασκαλία σε περιβάλλοντα εγκλεισμού αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία απαιτεί γνώσεις και ικανότητες που υπερβαίνουν συχνά το βασικό επιστημονικό υπόβαθρο ενός εκπαιδευτικού (Costelloe & Warner, 2014).

Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι συνιστούν μια εξαιρετικά ετερογενή ομάδα, η οποία χαρακτηρίζεται από διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα, πολιτισμικές καταβολές, γλωσσικές δυσκολίες, ψυχοκοινωνικά προβλήματα και συχνά τραυματικές εμπειρίες ζωής. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία στο πλαίσιο των φυλακών απαιτεί από τους εκπαιδευτές να διαθέτουν γνώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης ομάδων και βασικής κατανόησης ψυχοκοινωνικών ζητημάτων (Hawley et al., 2013).

Η έρευνα των Hawley, Murphy και Souto-Otero (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σωφρονιστικά ιδρύματα δεκατριών ευρωπαϊκών χωρών, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτές φυλακών που είχαν λάβει εξειδικευμένη επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στη διατήρηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η έρευνα υπογράμμισε ότι η κατοχή ακαδημαϊκών γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο δεν επαρκεί από μόνη της για την αποτελεσματική διδασκαλία σε περιβάλλοντα εγκλεισμού.

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από την έρευνα της Costelloe (2014) στην Ιρλανδία, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων υιοθετούσαν συχνότερα συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους

διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτές συνδέονταν με αυξημένα επίπεδα εμπλοκής των κρατουμένων στη μαθησιακή διαδικασία και με μεγαλύτερη πιθανότητα ολοκλήρωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, οι Pike και Adams (2012), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αγγλικές φυλακές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτή–εκπαιδευόμενου αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτές που είχαν εκπαιδευτεί σε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και συμβουλευτικής υποστήριξης ήταν σε θέση να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, γεγονός που επηρέαζε θετικά τη συμμετοχή των κρατουμένων.

Πολλές μελέτες έχουν επισημάνει ότι οι εκπαιδευτές φυλακών χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι κρατούμενοι αποτελούν ενήλικους εκπαιδευόμενους με συγκεκριμένες ανάγκες και εμπειρίες.

Στην έρευνα των Hughes (2009) και Costelloe (2014), οι ίδιοι οι κρατούμενοι δήλωσαν ότι ανταποκρίνονταν περισσότερο σε εκπαιδευτές οι οποίοι:

- αναγνώριζαν τις εμπειρίες τους,
- τους αντιμετώπιζαν ως ισότιμα ενήλικα άτομα,
- προσαρμόζονταν στις μαθησιακές τους ανάγκες,
- χρησιμοποιούσαν βιωματικές και συμμετοχικές τεχνικές.

Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές παρέπεμπαν σε παραδοσιακές σχολικές μορφές διδασκαλίας, παρατηρούνταν συχνότερα φαινόμενα αποχής και εγκατάλειψης της φοίτησης.

Η ανάγκη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στα ΣΔΕΦ, καθώς μεγάλο ποσοστό κρατουμένων έχει βιώσει σχολική αποτυχία ή πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτές καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση των εκπαιδευομένων με τη μάθηση, λειτουργώντας περισσότερο ως εμψυχωτές και διευκολυντές παρά ως παραδοσιακοί διδάσκοντες.

Ένα ακόμη πεδίο εξειδίκευσης που αναδεικνύεται έντονα στη βιβλιογραφία είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι σύγχρονες φυλακές χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά αλλοδαπών κρατουμένων και πολιτισμική πολυμορφία. Σύμφωνα με στοιχεία του Συμβουλίου της Ευρώπης (Aebi et al., 2023), σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες οι αλλοδαποί αποτελούν σημαντικό ποσοστό του συνολικού σωφρονιστικού πληθυσμού.

Η έρευνα των Behan (2014) στην Ιρλανδία έδειξε ότι οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές συχνά δημιουργούν δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσίαζαν μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης πολιτισμικών διαφορών και δημιουργίας συμπεριληπτικού μαθησιακού κλίματος.

Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και από την έρευνα των Baynham και Simpson (2010), οι οποίοι μελέτησαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε φυλακές του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η πολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτών συνέβαλλε σημαντικά στη μείωση των συγκρούσεων και στην ενίσχυση της συμμετοχής των αλλοδαπών κρατουμένων.

Πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτές φυλακών έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ζητήματα που υπερβαίνουν τα στενά όρια της διδασκαλίας.

Οι κρατούμενοι συχνά παρουσιάζουν:

- χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- ιστορικό εξαρτήσεων,
- ψυχικές διαταραχές,
- τραυματικές εμπειρίες,
- προβλήματα διαχείρισης συναισθημάτων.

Η έρευνα των Gee (2015) σε βρετανικές φυλακές έδειξε ότι οι εκπαιδευτές που είχαν λάβει επιμόρφωση στη διαχείριση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ήταν

αποτελεσματικότεροι στη διατήρηση θετικού μαθησιακού κλίματος και στην πρόληψη συγκρούσεων.

Αντίστοιχα, οι Wilson και Reuss (2000) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση των ψυχολογικών επιπτώσεων του εγκλεισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διδασκαλία στις φυλακές. Οι εκπαιδευτές καλούνται συχνά να διαχειριστούν συμπεριφορές που σχετίζονται με άγχος, επιθετικότητα ή απομόνωση, χωρίς βέβαια να υποκαθιστούν τον ρόλο των ειδικών ψυχικής υγείας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που συνδέουν την εξειδίκευση των εκπαιδευτών με την εφαρμογή αρχών μετασχηματίζουσας μάθησης στις φυλακές.

Η μελέτη της Wright (2005) έδειξε ότι οι εκπαιδευτές που είχαν εκπαιδευτεί σε τεχνικές κριτικού διαλόγου, αναστοχασμού και βιωματικής μάθησης δημιουργούσαν περισσότερες ευκαιρίες προσωπικού μετασχηματισμού των κρατουμένων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη αυτογνωσία, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αναθεώρηση στάσεων και αντιλήψεων για τον εαυτό τους και την κοινωνία.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Warner και Costelloe (2011) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτές που λειτουργούν με αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και μετασχηματίζουσας μάθησης συμβάλλουν περισσότερο στην επανένταξη των κρατουμένων, καθώς ενισχύουν τη δυνατότητά τους να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους και να αναπτύξουν νέους κοινωνικούς ρόλους.

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι η διδασκαλία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών αποτελεί εξειδικευμένο πεδίο εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτές δεν αρκεί να διαθέτουν μόνο γνώσεις του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά είναι αναγκαίο να έχουν επιπλέον κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διαχείριση ψυχοκοινωνικών ζητημάτων και στις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Η εξειδίκευση αυτή φαίνεται να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των κρατουμένων, καλύτερες σχέσεις εκπαιδευτή–εκπαιδευομένων, μεγαλύτερη παραμονή στα εκπαιδευτικά προγράμματα και αυξημένες πιθανότητες προσωπικού μετασχηματισμού και κοινωνικής επανένταξης. Τα ευρήματα αυτά καθιστούν σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στα ΣΔΕΦ.

2. Έρευνα

2.1. Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης - έρευνας. Αναφέρεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, η ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων καθώς και το ερευνητικό εργαλείο αλλά και το δείγμα που επιλέχθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας και η παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Τέλος, αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας.

2.1.1. Σκοπός της έρευνας και Επιμέρους στόχοι

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργεί στο Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας, σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές τους ανάγκες. Παράλληλα, επιδιώκει να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρεάζουν τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η έρευνα επικεντρώνεται στην καταγραφή και ανάλυση των παραγόντων που λειτουργούν είτε υποστηρικτικά είτε ανασταλτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός του σωφρονιστικού καταστήματος, μέσα από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευομένων κρατουμένων, των εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και του προσωπικού φύλαξης, το οποίο συμμετέχει έμμεσα στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, η μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της αναγκαιότητας περαιτέρω επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται στα Σχολεία

Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (Σ.Δ.Ε.Φ.), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των κρατουμένων εκπαιδευομένων και να επιτυγχάνονται ουσιαστικότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα επιδιώκει ειδικότερα:

- να καταγράψει τις γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων,
- να αναδείξει τα κυριότερα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη φοίτησή τους,
- να εξετάσει κατά πόσο οι διοικητικές και οργανωτικές διαδικασίες του σωφρονιστικού καταστήματος διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία,
- να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Σ.Δ.Ε.Φ.,
- να εξετάσει κατά πόσο οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζονται περαιτέρω εξειδίκευση και επιμόρφωση προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης στις φυλακές,

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων κρατουμένων που φοιτούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας;

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε ποιο βαθμό τα εμπόδια αυτά μπορούν να οδηγήσουν είτε σε αποχή είτε σε διακοπή της φοίτησης;

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Με ποιον τρόπο ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρεάζουν τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών;

Ερευνητικό Ερώτημα 4

Θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι, οι εκπαιδευτές ενηλίκων και το προσωπικό φύλαξης ότι οι εκπαιδευτές των Σ.Δ.Ε.Φ. χρειάζεται να διαθέτουν περαιτέρω εξειδίκευση σε τομείς όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαχείριση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η εκπαίδευση σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου;

2.1.2. Συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται άμεσα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow, καθώς διερευνούν τις συνθήκες, τους παράγοντες και τις προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη δυνατότητα των κρατουμένων εκπαιδευομένων να συμμετέχουν σε διαδικασίες προσωπικού αναστοχασμού, αλλαγής αντιλήψεων και προσωπικού μετασχηματισμού μέσω της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι κρατούμενοι βιώνουν μια κρίσιμη εμπειρία ζωής — τον εγκλεισμό — η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (disorienting dilemma), έννοια κεντρική στη θεωρία του Mezirow (1991). Ο εγκλεισμός συχνά οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε αναστοχασμό σχετικά με τις επιλογές, τις στάσεις

και την προσωπική τους πορεία, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μετασχηματιστική μάθηση.

Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των κρατουμένων εκπαιδευομένων, συνδέεται με τη βασική αρχή της θεωρίας του Mezirow ότι η μάθηση στους ενήλικες πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες, στις ανάγκες και στα βιώματα των ίδιων των εκπαιδευομένων. Η αναγνώριση των πραγματικών αναγκών των κρατουμένων αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ενισχύει τον αναστοχασμό και την προσωπική αλλαγή.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στα εμπόδια συμμετοχής και φοίτησης, σχετίζεται με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον Mezirow, η διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή, συναισθηματική ασφάλεια και δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης. Τα εμπόδια που δημιουργούνται από το σωφρονιστικό περιβάλλον, την ψυχολογική πίεση ή τις διοικητικές δυσκολίες ενδέχεται να περιορίζουν τη δυνατότητα των κρατουμένων να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και, κατά συνέπεια, να δυσχεραίνουν τη μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει την επίδραση του εγκλεισμού και του σωφρονιστικού πλαισίου στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, καθώς διερευνά κατά πόσο το περιβάλλον της φυλακής μπορεί να λειτουργήσει είτε περιοριστικά είτε υποστηρικτικά ως προς τη διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού. Το σωφρονιστικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από επιτήρηση, έλεγχο και περιορισμό της αυτονομίας, στοιχεία που συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως ο ελεύθερος διάλογος, η κριτική σκέψη και η ισότιμη συμμετοχή. Παράλληλα, όμως, ο εγκλεισμός ως κρίσιμη εμπειρία ζωής μπορεί να αποτελέσει αφετηρία επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας και αναθεώρησης προηγούμενων αντιλήψεων.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την ανάγκη περαιτέρω εξειδίκευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, συνδέεται με τον καθοριστικό ρόλο που αποδίδει ο Mezirow στον εκπαιδευτή ως «διευκολυντή» της μετασχηματιστικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής καλείται να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στον διάλογο, στην αποδοχή, στον αναστοχασμό και στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτόν τον ρόλο μέσα στο απαιτητικό περιβάλλον της φυλακής, απαιτείται εξειδίκευση σε τομείς όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαχείριση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η εκπαίδευση σε σωφρονιστικά πλαίσια.

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης συνδέονται οργανικά με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, καθώς εξετάζουν τόσο τις συνθήκες που ευνοούν ή εμποδίζουν τη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία μέσα στη φυλακή όσο και τον ρόλο των εκπαιδευτών στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ικανού να υποστηρίξει τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό των κρατουμένων εκπαιδευομένων.

2.1.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται στην παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην καταγραφή των απόψεων, των εμπειριών και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, καθώς και στη τμηματική ανάλυση του περιεχομένου τους, με βάση τις αντιδράσεις αλλά και τις θέσεις των συμμετεχόντων σε αυτήν την έρευνα (Creswell, 2016). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα δίνει την δυνατότητα να αναδειχτούν διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων μέσα από την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων εκφράζοντας τις προσωπικές τους θέσεις μέσω λεκτικής και μη επικοινωνίας (Corbin & Strauss, 2008). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος ως η καταλληλότερη, καθώς μπορεί να προσδώσει μια βαθιά κατανόηση του ζητήματος και μια λεπτομερή περιγραφή των απόψεων και εμπειριών των ερωτώμενων (Denzin, 1989) από διαφορετική θέση ο καθένας.

2.1.4. Δειγματοληψία έρευνας και δείγμα

Ο προσδιορισμός του πληθυσμού της έρευνας είναι αναγκαίος με σκοπό την οργάνωση μιας επιτυχημένης έρευνας. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να θεωρηθεί επαρκής ως προς το δείγμα και με ένα περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων γεγονός που δεν συμβαίνει στον ποσοτική έρευνα, η οποία απαιτεί ένα μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων με σκοπό να διεξαχθούν πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Cohen και Manion, 1994).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη εφαρμόζεται τριγωνοποίηση πηγών δεδομένων, καθώς η διερεύνηση του φαινομένου πραγματοποιείται μέσα από τρεις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων:
α) τους εκπαιδευόμενους κρατούμενους,
β) τους εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και
γ) το προσωπικό φύλαξης του σωφρονιστικού καταστήματος.

Η επιλογή των τριών αυτών ομάδων κρίθηκε απαραίτητη, καθώς κάθε ομάδα προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία από διαφορετική οπτική γωνία και μέσα από διαφορετικό ρόλο στο σωφρονιστικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι μεταφέρουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, ανάγκες και δυσκολίες σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων καταθέτουν τις παιδαγωγικές και επαγγελματικές τους εμπειρίες αναφορικά με τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε.Φ. και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή. Τέλος, το προσωπικό φύλαξης προσφέρει μια διαφορετική και συμπληρωματική οπτική, καθώς παρακολουθεί καθημερινά τη λειτουργία του σωφρονιστικού πλαισίου και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζει τη φοίτηση και τη συμμετοχή των κρατουμένων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από το σύνολο των εκπαιδευτών εκτός ενός ατόμου που ήταν απών, από τους εκπαιδευόμενους που είχαν την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτή και για τους οποίους δόθηκε σχετική άδεια με μεγάλη δυσκολία και σε ένα άτυπο πλαίσιο και από το φυλακτικό προσωπικό το οποίο εμπλέκεται στην εκπαιδευτική

διαδικασία καθώς παραβρίσκεται στο χώρο του σχολείου για την φύλαξη των κρατουμένων.

Μέσω της σύγκρισης και αντιπαραβολής των απόψεων των τριών ομάδων επιδιώκεται η πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου και η ανάδειξη πιθανών συγκλίσεων ή αποκλίσεων στις αντιλήψεις τους. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη μείωση της μονομερούς ερμηνείας των δεδομένων και ενισχύει την ερμηνευτική εγκυρότητα της έρευνας.

Η δειγματοληψία των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με σκόπιμη ή κατά κρίση (Purposive) δειγματοληψία στην οποία μπορεί να γίνει στόχευση του δείγματος επιλογής ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται (Bryman, 2017). Ο λόγος της σκόπιμης αυτής δειγματοληψίας ήταν αφενός να αποτυπωθούν οι βιωματικές απαντήσεις των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ φυλακών και αφετέρου να διερευνηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του ΣΔΕ αλλά και των μελών του προσωπικού φύλαξης που έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευομένους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει η αποτύπωση των κοινών εμπειριών της εκπαιδευτικής διαδικασίας από διαφορετικό πρίσμα για τον καθένα.

Το δείγμα διαχωρίστηκε εξ αρχής στο σχεδιασμό της έρευνας με τον καθορισμό των ερωτηματολογίων για την κάθε ομάδα. Δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες ερωτηματολογίων για την κάθε ομάδα-δείγμα με κοινά ερευνητικά ερωτήματα αλλά διαφοροποιημένες κάπως ερωτήσεις ανά ομάδα με στόχο να εξειδικεύεται περισσότερο η ερώτηση στον δικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1.5. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η βιβλιογραφική έρευνα καθώς και οι στόχοι που τέθηκαν για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας δημιούργησαν το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης προκειμένου να εξαχθούν τα ουσιώδη αυτά συμπεράσματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η συνέντευξη είναι το εργαλείο αυτό όπου σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) είναι ικανό να συλλέξει πληροφορίες, απόψεις και στάσεις του ερωτώμενου από τον συνεντευκτή μέσα από την μεταξύ τους

προφορική επικοινωνία. Ο Burgess (1984) αποκαλεί τις ημιδομημένες συνεντεύξεις «συζητήσεις με κάποιο σκοπό». Αυτά τα είδη συνέντευξης χαρακτηρίζονται από:

- Ένα ανεπίσημο σχετικά ύφος που φαίνεται περισσότερο ως μια συζήτηση χωρίς να διαθέτουν ένα αυστηρά επίσημο χαρακτήρα.
- Μια αφηγηματική προσέγγιση όπου ο ερευνητής δεν διαθέτει ένα δομημένο κατάλογο ερωτήσεων αλλά έχει ένα συγκεκριμένο εύρος θεμάτων που επιθυμεί να καλύψει.
- Την υπόθεση ότι τα δεδομένα παράγονται μέσω της διάδρασης, επειδή η πηγή των δεδομένων είναι είτε ο ερωτώμενος είτε αυτή καθαυτή η διάδραση.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια αποτύπωση των βιογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων και στη συνέχεια οι συνεντεύξεις κινήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα όπως είχαν σχεδιαστεί από τον συνεντευκτή. Πάνω στις ερωτήσεις που τέθηκαν, οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και να αναφέρουν τις εμπειρίες τους μέσα από την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του ΣΔΕ φυλακών.

Βάση των ερωτήσεων η συνέντευξη τοποθετήθηκε σε 5 κεντρικούς άξονες προκειμένου να δώσει ο κάθε ερωτώμενος, από την θέση την οποία βρίσκεται, την δική του άποψη και κρίση για την εκπαιδευτική διαδικασία του ΣΔΕ φυλακών Κέρκυρας. Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε όλους τους συντευξιαζόμενους είχαν κοινή θεματολογία όμως οι ερωτήσεις ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένες προκειμένου να ανταποκρίνονται στην θέση από την οποία απαντά ο καθένας. Τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο παράρτημα 1.

2.1.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά κάθε ερευνητικής διαδικασίας, καθώς διασφαλίζουν ότι τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται με ακρίβεια στο υπό διερεύνηση φαινόμενο και ότι η ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από συνέπεια και επιστημονική τεκμηρίωση (Bryman, 2017). Στην ποιοτική έρευνα, οι έννοιες αυτές δεν συνδέονται μόνο με την

ακρίβεια των μετρήσεων, αλλά κυρίως με την αξιοπιστία της ερμηνείας των δεδομένων και τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας (Lincoln & Guba, 1985).

Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας και στη δυνατότητα εφαρμογής της ίδιας μεθοδολογίας υπό παρόμοιες συνθήκες, ώστε να προκύψουν συγκρίσιμα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Αντίστοιχα, η εγκυρότητα (validity) αφορά τον βαθμό στον οποίο το ερευνητικό εργαλείο διερευνά πραγματικά το αντικείμενο για το οποίο σχεδιάστηκε (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στην παρούσα έρευνα η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω της άμεσης σύνδεσης του σκοπού της έρευνας, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν ώστε να διερευνούν τις μαθησιακές ανάγκες των κρατουμένων, τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση, την επίδραση του σωφρονιστικού περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία και τον ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται θεωρητική συνοχή μεταξύ του θεωρητικού πλαισίου, της μεθοδολογίας και της ανάλυσης των ευρημάτων.

Ιδιαίτερη σημασία για την ενίσχυση της εγκυρότητας είχε η εφαρμογή της τριγωνοποίησης (triangulation). Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν δεδομένα από τρεις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων: εκπαιδευόμενους κρατούμενους, εκπαιδευτές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και σωφρονιστικούς υπαλλήλους. Η αξιοποίηση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης επέτρεψε τη διασταύρωση των δεδομένων, τη σύγκριση των διαφορετικών οπτικών και την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου, μειώνοντας τον κίνδυνο μονοδιάστατης ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Denzin, 1978).

Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε επίσης μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων που βασίστηκαν σε κοινό θεματικό άξονα για όλες τις ομάδες συμμετεχόντων. Παρότι οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στον ιδιαίτερο ρόλο κάθε ομάδας, διατηρήθηκε κοινός πυρήνας θεμάτων, γεγονός που διευκόλυνε τη συγκριτική

ανάλυση των δεδομένων και εξασφάλισε συνέπεια στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών.

Επιπλέον, όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν συστηματικά με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, περιορίζοντας τον κίνδυνο αυθαίρετων ερμηνειών και ενισχύοντας τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας. Παράλληλα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας λήφθηκαν μέτρα για τη μείωση πιθανών μορφών μεροληψίας, όπως η διατύπωση ουδέτερων ερωτήσεων, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αποφυγή τριών βασικών απειλών για την εγκυρότητα: της μεροληψίας του ερευνητή, της πιθανής επιρροής του ερευνητή στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και της τάσης των συμμετεχόντων να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Η αντιμετώπιση των παραπάνω κινδύνων συνέβαλε στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της επιστημονικής ποιότητας της έρευνας.

Συνεπώς, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας μελέτης διασφαλίστηκαν μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού της έρευνας, της θεωρητικής της θεμελίωσης στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, της τριγωνοποίησης των δεδομένων, της συστηματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων και της τήρησης διαδικασιών που περιόρισαν πιθανές μορφές ερευνητικής μεροληψίας.

2.1.7. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τη συμβολή της παρούσας έρευνας στη μελέτη της εκπαίδευσης ενηλίκων στο σωφρονιστικό πλαίσιο, είναι αναγκαίο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που σχετίζονται τόσο με τη φύση της ποιοτικής έρευνας όσο και με τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε.

Αρχικά, η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Επομένως, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο σωφρονιστικό κατάστημα και δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο των ελληνικών φυλακών, καθώς κάθε κατάστημα παρουσιάζει διαφορετικά οργανωτικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το σχετικά μικρό δείγμα της ποιοτικής έρευνας. Στόχος της μελέτης δεν ήταν η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων μέσα από την ποιοτική διερεύνηση των απόψεών τους (Creswell & Poth, 2018). Επιπλέον, το δείγμα των συνεντευξιαζόμενων ήταν μικρό καθώς δεν μπορούσε να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος λόγω των περιορισμών από τους κανόνες ασφαλείας της φυλακής.

Η πρόσβαση στο σωφρονιστικό περιβάλλον αποτέλεσε επίσης σημαντικό περιορισμό. Οι διαδικασίες αδειοδότησης, οι αυστηροί κανόνες ασφαλείας, οι μεταγωγές κρατουμένων και οι περιορισμοί στη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων επηρέασαν τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ακατάλληλους για συζήτηση χώρους ή ακόμη και σε γραφεία του φυλακτικού προσωπικού χωρίς να δίνεται η άδεια χρήσης μαγνητοφώνου ώστε να ηχογραφηθεί η συνέντευξη.

Παράλληλα, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Στο σωφρονιστικό περιβάλλον είναι πιθανό ορισμένοι κρατούμενοι να δίστασαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, είτε λόγω φόβου πιθανών συνεπειών είτε λόγω της αίσθησης επιτήρησης που χαρακτηρίζει το περιβάλλον της φυλακής. Αντίστοιχα, τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι ενδέχεται να διατύπωσαν περισσότερο θεσμικά αποδεκτές απαντήσεις.

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη εστιάζει στις αντιλήψεις και στις εμπειρίες των συμμετεχόντων και όχι στην άμεση παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή στη

μακροχρόνια αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των κρατουμένων. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα αφορούν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Τέλος, η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε υπό το θεωρητικό πρίσμα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow. Παρότι η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί το καταλληλότερο θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο σωφρονιστικό περιβάλλον, δεν καλύπτει εξ ολοκλήρου όλες τις κοινωνικές, οργανωτικές και ψυχολογικές διαστάσεις του εγκλεισμού.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των κρατουμένων και προσφέρει χρήσιμα ευρήματα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών. Η αξιοποίηση διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων, η συστηματική ανάλυση των δεδομένων και η θεωρητική θεμελίωση της μελέτης ενισχύουν την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό σωφρονιστικών καταστημάτων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Βιογραφικά στοιχεία για το προφίλ των ερωτώμενων

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι ερωτήσεις προκείμενου να αποτυπωθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών και το οποίο μπορεί να ληφθεί υπόψη για την επεξεργασία των απαντήσεων καθώς και το προφίλ του κάθε ερωτώμενου μπορεί να επηρεάσει σε ένα βαθμό τις απαντήσεις που δίνουν σε κάθε ερώτημα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται αρχικά από εκπαιδευτές που εργάζονται ή έχουν εργαστεί σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, συμπεριλαμβανομένου και του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Το δείγμα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια ως προς την ηλικία, με την πλειονότητα να είναι άνδρες, την ειδικότητα,

το επίπεδο σπουδών, την εκπαιδευτική εμπειρία και την εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και σωφρονιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή, οι συμμετέχοντες κυμαίνονται κυρίως μεταξύ 35–44 ετών και 55–64 ετών, γεγονός που υποδηλώνει ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς με μέση έως υψηλή επαγγελματική ωριμότητα. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτών είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν μαθηματικούς, φιλολόγους, πληροφορικούς, γεωλόγο, εκπαιδευτικό κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, καθώς και εκπαιδευτικό μουσικών σπουδών. Η ποικιλία αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από διαφορετικά επιστημονικά και παιδαγωγικά πεδία.

Σε επίπεδο σπουδών, όλοι οι εκπαιδευτές διαθέτουν βασικό πανεπιστημιακό τίτλο, ενώ αρκετοί έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές, επιπλέον πτυχία, πιστοποιήσεις (όπως ΕΟΠΠΕΠ) ή και διδακτορικό τίτλο. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που ενισχύει την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων διαφοροποιείται σημαντικά. Ορισμένοι εκπαιδευτές διαθέτουν πολυετή εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση, στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια), καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της εμπειρίας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε Σ.Δ.Ε. Φυλακών. Αντίθετα, άλλοι συμμετέχουν για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο Σ.Δ.Ε. ή και σε σωφρονιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα σύγκρισης διαφορετικών επιπέδων εμπειρίας.

Ως προς τον λόγο επιλογής του Σ.Δ.Ε.Φ., στην πλειονότητα των περιπτώσεων καταγράφεται έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων και για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σωφρονιστικό πλαίσιο, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις το Σ.Δ.Ε. αποτέλεσε συνειδητή επαγγελματική επιλογή ή προτεραιότητα έναντι άλλων εκπαιδευτικών δομών.

Τέλος, αναφορικά με την προϋπηρεσία σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Σ.Δ.Ε. Φυλακών, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση: ορισμένοι εκπαιδευτές διαθέτουν

πολυετή εμπειρία τόσο σε Σ.Δ.Ε. όσο και σε σωφρονιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ άλλοι συμμετέχουν για πρώτη φορά σε τέτοιου είδους δομή. Η διαφοροποίηση αυτή συμβάλλει στην ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και εμπειριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνθήκες εγκλεισμού.

Συνολικά, το δείγμα των εκπαιδευτών χαρακτηρίζεται από επιστημονική και επαγγελματική ετερογένεια, στοιχείο που ενισχύει τη δυνατότητα πολυπρισματικής προσέγγισης του υπό διερεύνηση φαινομένου και συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών.

Εκπαιδευόμενοι

Πραγματοποιήθηκαν επιπλέον οι ερωτήσεις οι οποίες έδωσαν το προφίλ των εκπαιδευομένων και το οποίο μπορεί να ληφθεί υπόψη για την επεξεργασία των απαντήσεων καθώς, το προφίλ του κάθε ερωτώμενου μπορεί να επηρεάσει σε ένα βαθμό τις απαντήσεις που δίνουν σε κάθε ερώτημα.

Το δείγμα αποτελείται επιπλέον από εκπαιδευόμενους κρατούμενους που φοιτούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας. Το δείγμα παρουσιάζει σημαντική ετερογένεια ως προς την ηλικία, την εθνικότητα, το οικογενειακό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο και την εκπαιδευτική τους πορεία, στοιχείο που επιτρέπει την πολυδιάστατη προσέγγιση του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, οι συμμετέχοντες κυμαίνονται από 21 έως 46 ετών, γεγονός που καταδεικνύει τη συμμετοχή τόσο νεότερων όσο και μεσήλικων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Ως προς την εθνικότητα, το δείγμα περιλαμβάνει τόσο Έλληνες όσο και αλλοδαπούς κρατούμενους (Αλβανούς, Ρουμάνους και Σέρβους), γεγονός που αναδεικνύει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σωφρονιστικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι και έχουν παιδιά, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται και με ανάγκες προσωπικής εξέλιξης και οικογενειακής ενδυνάμωσης. Οι χρόνοι κράτησης

ποικίλλουν από 1 έως 8 έτη, γεγονός που επηρεάζει ενδεχομένως τη στάση και τη σχέση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση.

Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο, καθώς οι περισσότεροι έχουν ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό σχολείο ή έχουν διακόψει τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο. Η ηλικία διακοπής της σχολικής φοίτησης κυμαίνεται κυρίως μεταξύ 11 και 13 ετών, στοιχείο που υποδεικνύει πρόωρη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων από το σχολείο παρουσιάζουν διαφοροποίηση, καθώς άλλοι αναφέρουν θετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης και σχέσεων με συνομηλίκους, ενώ άλλοι περιγράφουν δυσκολίες, πειθαρχικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες ή αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον. Η ποικιλία αυτή συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση.

Όσον αφορά τη φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια συμμετοχής (από 4 μήνες έως 2 έτη), ενώ όλοι εκφράζουν την επιθυμία να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους και να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το γυμνάσιο. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνδέεται με στόχους όπως η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η προσωπική εξέλιξη.

Συνολικά, το δείγμα των εκπαιδευομένων χαρακτηρίζεται από κοινωνική, πολιτισμική και εκπαιδευτική ετερογένεια, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των εμπειριών τους και συμβάλλει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο σωφρονιστικό πλαίσιο.

Φυλακτικό προσωπικό

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν οι ερωτήσεις οι οποίες έδωσαν το προφίλ του φυλακτικού προσωπικού και το οποίο μπορεί να ληφθεί υπόψη για την επεξεργασία των απαντήσεων καθώς, το προφίλ του κάθε ερωτώμενου μπορεί να επηρεάσει σε ένα βαθμό τις απαντήσεις που δίνουν σε κάθε ερώτημα.

Το δείγμα αποτελείται επιπλέον από σωφρονιστικούς υπαλλήλους (προσωπικό φύλαξης) που υπηρετούν στο κατάστημα κράτησης και συμμετέχουν έμμεσα στην εκπαιδευτική λειτουργία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών. Η συμμετοχή της συγκεκριμένης ομάδας κρίνεται σημαντική, καθώς το προσωπικό φύλαξης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών λειτουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος εντός του σωφρονιστικού πλαισίου.

Ως προς την ηλικιακή κατανομή, οι συμμετέχοντες εντάσσονται σε δύο βασικές κατηγορίες, 35–44 και 45–54 ετών, γεγονός που υποδηλώνει μέση επαγγελματική εμπειρία και σταθερότητα στην υπηρεσία τους. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι μισοί περίπου συμμετέχοντες είναι έγγαμοι με παιδιά, ενώ οι υπόλοιποι είναι άγαμοι, στοιχείο που υποδεικνύει διαφοροποίηση στο κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού επιπέδου, το δείγμα παρουσιάζει ετερογένεια. Συγκεκριμένα, ένας συμμετέχων διαθέτει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας είναι απόφοιτος ΤΕΕ Πληροφορικής, ένας διαθέτει τριτοβάθμια εκπαίδευση με επιπλέον παιδαγωγική επάρκεια, καθώς και εξειδικευμένα σεμινάρια (όπως σεξουαλική διαπαιδαγώγηση) και γνώση ξένων γλωσσών (Αγγλικά και Γερμανικά), ενώ ένας ακόμη είναι απόφοιτος ΤΕΙ Ηλεκτρολογίας – Μηχανολογίας.

Η ποικιλία στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των σωφρονιστικών υπαλλήλων αναδεικνύει διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία εντός του καταστήματος κράτησης.

Συνολικά, το δείγμα του προσωπικού φύλαξης χαρακτηρίζεται από επαγγελματική και εκπαιδευτική διαφοροποίηση, στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του σωφρονιστικού περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασής του με την εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών.

2.2.2. Ευρήματα της έρευνας

1ος Θεματικός Άξονας: Εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων

1.1. Βασικές γνώσεις και δεξιότητες για την προσωπική ανάπτυξη

Οι τρεις ομάδες (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και φυλακτικό προσωπικό) συγκλίνουν στην άποψη ότι η βασικότερη μαθησιακή ανάγκη των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕΦ Κέρκυρας αφορά τον **αλφαβητισμό και τον βασικό εγγραμματισμό**. Η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αποτελεί κρίσιμο εμπόδιο για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη μετά την αποφυλάκιση, ενώ για πολλούς εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα αλλοδαπούς, η ελληνική γλώσσα λειτουργεί ως δεύτερο γλωσσικό σύστημα εκμάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως προτεραιότητα όχι μόνο τον γραμματισμό, αλλά και την ανάπτυξη **πολυδιάστατων γνωστικών δεξιοτήτων**, όπως η χρήση της τεχνολογίας, η βασική αριθμητική επάρκεια και η συμμετοχή σε μαθήματα γενικής παιδείας (π.χ. μαθηματικά, περιβάλλον, καλλιτεχνικά αντικείμενα). Παράλληλα, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις **κοινωνικές δεξιότητες**, όπως η ικανότητα συνεργασίας, η κατανόηση ορίων και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, τις οποίες θεωρούν κρίσιμες για την επανένταξη. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτής 1 αναφέρει: "*Οι εκπαιδευόμενοι μπαίνουν σε μια διαδικασία, που πέραν από το επίπεδο της μάθησης, οποιαδήποτε εμπλοκή μέσα στην μάθηση τους προσφέρει μια αποδοχή του εαυτού τους, μια αυτοεκτίμηση και μια ψυχική και πνευματική ανάπτυξη με την πάροδο του χρόνου.*"

Οι εκπαιδευόμενοι, από την πλευρά τους, επικεντρώνονται κυρίως στις γλωσσικές και πρακτικές δεξιότητες, αναγνωρίζοντας την ελληνική και αγγλική γλώσσα ως βασικά εργαλεία για τη μελλοντική τους ζωή και εργασία. Η γνώση ανάγνωσης και γραφής συνδέεται άμεσα με την αυτονομία τους εκτός φυλακής.

Το φυλακτικό προσωπικό συμπληρώνει την εικόνα τονίζοντας ότι πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερη σημασία έχει η εκμάθηση **κανόνων κοινωνικής**

συμπεριφοράς, σεβασμού της διαφορετικότητας και βασικών αξιών συμβίωσης, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινής λειτουργίας μέσα στο κατάστημα κράτησης. Συγκεκριμένα ο φύλακας 4 αναφέρει: "*Θεωρώ ότι το να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να γράφουν και να διαβάζουν είναι σημαντικές δεξιότητες αλλά εκτός αυτού είναι σημαντικό να μάθουν κάποιους κανόνες συμπεριφοράς και καλύτερους τρόπους για να συναναστρέφονται μεταξύ τους ώστε οι ικανότητες αυτές να τους χρησιμεύσουν και στον έξω κόσμο μετά, όταν αποφυλακιστούν".*

Συνολικά, η μαθησιακή ανάγκη των εκπαιδευομένων διαμορφώνεται ως ένας συνδυασμός:

- βασικού αλφαβητισμού,
- γλωσσικών δεξιοτήτων,
- κοινωνικής αγωγής,
- και πρακτικών δεξιοτήτων ζωής.

1.2. Προσωπικοί στόχοι, προσδοκίες και κίνητρα συμμετοχής στο ΣΔΕΦ

Σε αυτό το σημείο παρατηρείται ισχυρή σύγκλιση και των τριών πλευρών ως προς την ιεράρχηση των κινήτρων συμμετοχής.

Το πιο ισχυρό και άμεσο κίνητρο είναι η **μείωση της ποινής**, η οποία λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για την εγγραφή και συνέχιση της φοίτησης. Η δυνατότητα εξαγοράς ημερών ποινής προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία έναν έντονο πρακτικό χαρακτήρα.

Δεύτερο σημαντικό κίνητρο αποτελεί η **απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου**, το οποίο συνδέεται άμεσα με την κοινωνική επανένταξη, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και τη μελλοντική κινητικότητα εντός και εκτός Ελλάδας.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι, πέρα από τα τυπικά κίνητρα, πολλοί εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν και μια εσωτερική ανάγκη για **προσωπική εξέλιξη και επαναπροσδιορισμό ταυτότητας**, καθώς το σχολείο λειτουργεί ως χώρος νοηματοδότησης της

καθημερινότητας. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτής 5 αναφέρει: *"Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους θεωρώ ότι βγαίνουν από την έννοια της φυλακής αυτές τις λίγες ώρες το πρωί που έρχονται στο σχολείο. Εκεί βλέπω ότι αρκετοί θέλουν να μάθουν τη γλώσσα. Αυτός είναι ο κύριος στόχος τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου ίσως μελλοντικά να έχουν μια καλύτερη επανένταξη".*

Οι εκπαιδευόμενοι προσθέτουν τη διάσταση της **ψυχολογικής αποφόρτισης**, καθώς το σχολείο αποτελεί διέξοδο από τη ρουτίνα του εγκλεισμού και χώρο κοινωνικής επαφής. Η συμμετοχή τους συνδέεται και με την ανάγκη να αισθανθούν ότι «ανήκουν» σε μια κανονική εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 2 αναφέρει: *"Δυσκολεύομαι λίγο εδώ μέσα η αλήθεια είναι, αλλά κάπως γεμίζει η ώρα μας, είναι καλό αυτό. Κάποιες φορές μπορεί να μην έχεις την ίδια όρεξη να παρακολουθήσεις. Σίγουρα η διάθεση μας δεν μπορεί να είναι πάντα καλή εδώ μέσα, αλλά προσπαθούμε, είναι καλό για εμάς να συνεχίσουμε το σχολείο."*

Το φυλακτικό προσωπικό επιβεβαιώνει ότι τα κίνητρα είναι πολυπαραγοντικά, με κυρίαρχο τον πρακτικό παράγοντα (ποινή), αλλά και σημαντικό τον κοινωνικό και ψυχολογικό παράγοντα (επανένταξη, απασχόληση, κοινωνικοποίηση).

1.3. Οργάνωση του μαθήματος και κάλυψη των αναγκών

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογείται γενικά θετικά και από τις τρεις ομάδες, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες του σωφρονιστικού περιβάλλοντος.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η **ετερογένεια των εκπαιδευομένων**, τόσο ως προς το μορφωτικό επίπεδο όσο και ως προς τη γλώσσα, την κουλτούρα και την ψυχολογική κατάσταση. Αυτό απαιτεί ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνεχή προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι εκπαιδευόμενοι, από την πλευρά τους, δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι και δεν εντοπίζουν σοβαρά οργανωτικά προβλήματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι προσαρμόζονται στις υπάρχουσες συνθήκες.

Το φυλακτικό προσωπικό αναγνωρίζει επίσης ότι η οργάνωση λειτουργεί ικανοποιητικά, αλλά επισημαίνει ότι το **περιορισμένο χρονικό πλαίσιο** μειώνει τη δυνατότητα βαθύτερης μαθησιακής επεξεργασίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Συνολικά, η οργάνωση χαρακτηρίζεται ως λειτουργική, αλλά περιορισμένη από:

- χρονικούς περιορισμούς,
- ετερογένεια ομάδας,
- και θεσμικούς περιορισμούς του σωφρονιστικού πλαισίου.

1.4. Υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευομένων

Η υποστήριξη των εκπαιδευομένων αποτελεί έναν από τους πιο σταθερά θετικά αξιολογημένους τομείς.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να προσαρμόζουν συνεχώς το εκπαιδευτικό τους έργο στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, αποφεύγοντας υπερβολικά απαιτητικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποθάρρυνση. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης δεν είναι πάντα ομοιόμορφη, καθώς εξαρτάται από το επίπεδο συμμετοχής και ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την υποστήριξη ως ιδιαίτερα θετική, επισημαίνοντας ότι οι εκπαιδευτές είναι διαθέσιμοι, ανταποκρίνονται σε απορίες και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία με υλικό και διάλογο.

Το φυλακτικό προσωπικό επιβεβαιώνει αυτή την εικόνα, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν ουσιαστικά στη σταθεροποίηση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της καθημερινότητας των κρατουμένων.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική υποστήριξη λειτουργεί ως:

- μαθησιακή καθοδήγηση,
- ψυχοκοινωνική ενίσχυση,
- και παράγοντας σταθερότητας στο περιβάλλον της φυλακής.

2ος Θεματικός Άξονας: Κυριότερα εμπόδια των εκπαιδευομένων για τη συμμετοχή ή τη συνέχιση της φοίτησης στο ΣΔΕΦ

2.1. Παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή και τη μαθησιακή παρακολούθηση

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο ΣΔΕΦ διαμορφώνεται μέσα σε ένα πολυπαραγοντικό και ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον, όπου η συμμετοχή των εκπαιδευομένων επηρεάζεται από ένα πλέγμα κοινωνικών, οργανωτικών και ψυχολογικών συνθηκών.

Κοινό σημείο αναφοράς και στις τρεις πλευρές αποτελεί η **περιορισμένη χρονική διάρκεια του σχολικού ωραρίου**. Οι εκπαιδευόμενοι τονίζουν ότι το πρωινό και σύντομο ωράριο δεν επιτρέπει σταθερή συγκέντρωση, καθώς συμπίπτει με πλήθος παράλληλων υποχρεώσεων (εργασίες, επισκεπτήρια, διοικητικές διαδικασίες, ιατρικές επισκέψεις). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ίδιο ζήτημα, προσθέτοντας ότι η συμπύκνωση του χρόνου δυσχεραίνει την εμβάθυνση στη γνώση και την παιδαγωγική επεξεργασία των εννοιών. Το φυλακτικό προσωπικό, αν και σε μικρότερο βαθμό, αναγνωρίζει επίσης ότι το ωράριο ενδέχεται να περιορίζει ευκαιρίες συμμετοχής, θέτοντας ως πιθανή βελτίωση την επέκτασή του.

Ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας αφορά τη **συνύπαρξη διαφορετικών ρόλων και υποχρεώσεων των κρατουμένων**, η οποία οδηγεί σε συχνές διακοπές της μαθησιακής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική ροή διακόπτεται λόγω διοικητικών διαδικασιών ή άλλων δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να χάνουν τμήματα του μαθήματος χωρίς να υπάρχει δυνατότητα αναπλήρωσης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται και στον **ψυχολογικό παράγοντα**. Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν έντονη ψυχική πίεση που απορρέει από τον εγκλεισμό, την απομάκρυνση από την οικογένεια και τις ενδοφυλακειακές συνθήκες συμβίωσης. Οι εκπαιδευτικοί και το

φυλακτικό προσωπικό επιβεβαιώνουν αυτή τη διάσταση, επισημαίνοντας ότι αρκετοί κρατούμενοι βρίσκονται υπό φαρμακευτική αγωγή ή βιώνουν συναισθηματική αστάθεια, γεγονός που επηρεάζει τη συγκέντρωση και τη συνέπεια στη φοίτηση.

Παράλληλα, αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας η **κοινωνική δυναμική μεταξύ των κρατουμένων**. Οι σχέσεις, οι εντάσεις ή ακόμη και οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί και οι φύλακες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό, τονίζοντας ότι οι συγκρούσεις ή οι «βεντέτες» μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά, ακόμη κι αν δεν εκδηλώνονται πάντα εντός της σχολικής αίθουσας.

Τέλος, ένα κρίσιμο δομικό εμπόδιο αποτελεί η **μεταγωγή των κρατουμένων**, η οποία διακόπτει απότομα τη μαθησιακή πορεία και συχνά καθιστά αδύνατη τη συνέχιση της φοίτησης. Το στοιχείο αυτό καταγράφεται ομόφωνα από όλες τις ομάδες ως ένας από τους πιο καθοριστικούς εξωγενείς παράγοντες διακοπής.

2.2. Θεσμικές και οργανωτικές δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Σε θεσμικό επίπεδο, η εκπαιδευτική λειτουργία του ΣΔΕΦ επηρεάζεται από την ταυτόχρονη συνύπαρξη σωφρονιστικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι διακοπές του μαθήματος για λόγους διοικητικής φύσης, αν και χαρακτηρίζονται από το προσωπικό ως περιορισμένες, επηρεάζουν τη συνοχή της διδασκαλίας.

Ωστόσο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κρατούμενοι επισημαίνουν ότι η βασική θεσμική αστάθεια παραμένει η μεταγωγή, η οποία δεν αποτελεί απλή διακοπή αλλά **ουσιαστική ρήξη της εκπαιδευτικής συνέχειας**.

Το φυλακτικό προσωπικό προσθέτει μια πιο πρακτική διάσταση, επισημαίνοντας ότι οι διαδικασίες αυτές είναι αναπόφευκτες στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός σωφρονιστικού συστήματος, ωστόσο αναγνωρίζει την ανάγκη καλύτερου συντονισμού για τη μείωση των επιπτώσεών τους στη φοίτηση.

2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες διακοπής της φοίτησης

Οι συναισθηματικοί παράγοντες εμφανίζονται ως ιδιαίτερα ισχυροί και πολυεπίπεδοι. Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι οι οικογενειακές σχέσεις εκτός φυλακής λειτουργούν ως σημαντικό σημείο αναφοράς που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Αντίστοιχα, οι σχέσεις εντός του καταστήματος κράτησης επηρεάζουν τη σταθερότητα της φοίτησης.

Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, υπογραμμίζουν ότι το σχολείο συχνά λειτουργεί ως συναισθηματικό καταφύγιο και χώρος εκτόνωσης, γεγονός που μπορεί να ενισχύει τη συμμετοχή παρά να την αποδυναμώνει.

Το φυλακτικό προσωπικό συμφωνεί ότι η εκπαίδευση έχει διττό ρόλο: μπορεί τόσο να λειτουργήσει αποτρεπτικά όταν υπάρχει ψυχολογική επιβάρυνση, όσο και ενισχυτικά ως δομή σταθερότητας μέσα στην καθημερινότητα του εγκλεισμού.

2.4. Υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τη μείωση της πρόωρης αποχώρησης

Ως προς τους μηχανισμούς υποστήριξης, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης του ψυχοκοινωνικού πλαισίου. Εκπαιδευτικοί και φυλακτικό προσωπικό τονίζουν τη σημασία της παρουσίας ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, καθώς και της στενότερης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και σωφρονιστικής δομής.

Επιπλέον, προτείνεται η επέκταση του ωραρίου και η καλύτερη οργάνωση της καθημερινής λειτουργίας, ώστε να μειωθούν οι συγκρούσεις προγραμμάτων.

3ος Θεματικός Άξονας: Ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο ως παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3.1. Ο εγκλεισμός ως πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής εμπειρίας

Ο εγκλεισμός αποτελεί το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική εμπειρία, επηρεάζοντας τόσο τη στάση των εκπαιδευομένων όσο και τη διδακτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον ρόλο τους ως παρατηρητικό και διαμεσολαβητικό, εστιάζοντας στις μεταβολές της συμπεριφοράς και της διάθεσης των μαθητών.

Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μια **διέξοδο από το περιβάλλον του εγκλεισμού**, ενώ το φυλακτικό προσωπικό τη θεωρεί παράγοντα σταθεροποίησης και μείωσης της έντασης μέσα στο κατάστημα κράτησης.

3.2. Η εκπαιδευτική διαδικασία ως μηχανισμός προσωπικής μεταβολής

Κοινή παραδοχή και των τριών ομάδων αποτελεί ότι η εκπαίδευση επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο προσωπικότητας, αυτοαντίληψης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τη μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης, επισημαίνοντας την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν επίσης ότι η συμμετοχή στο σχολείο τους βοηθά να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν μια πιο θετική εικόνα για το μέλλον τους.

Το φυλακτικό προσωπικό παρατηρεί πρακτικά αποτελέσματα, όπως μείωση εντάσεων, καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά και περιορισμό αντικοινωνικών πρακτικών.

3.3. Η καθημερινότητα του εγκλεισμού και η σχέση της με το σχολείο

Η καθημερινή ρουτίνα του σωφρονιστικού καταστήματος επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι χρονικοί περιορισμοί και οι παράλληλες δραστηριότητες δημιουργούν συχνά ασυνέχειες στη φοίτηση.

Ωστόσο, και οι τρεις ομάδες συγκλίνουν στο ότι το σχολείο λειτουργεί ως **σταθεροποιητικός πυρήνας μέσα σε ένα ασταθές περιβάλλον**, προσφέροντας δομή, νόημα και καθημερινή ενασχόληση.

4ος Θεματικός Άξονας: Απαραίτητη εξειδίκευση των εκπαιδευτών και υποδομές στο ΣΔΕΦ

4.1. Εξειδίκευση των εκπαιδευτών και επαγγελματική επάρκεια

Η εξειδίκευση των εκπαιδευτών αποτελεί κεντρικό ζήτημα και για τις τρεις ομάδες, με έμφαση στην ανάγκη επιπλέον κατάρτισης για το ειδικό περιβάλλον της εκπαίδευσης κρατουμένων.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι, παρότι διαθέτουν τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, η πρακτική διάσταση της εκπαίδευσης σε σωφρονιστικό πλαίσιο δεν μπορεί να αποκτηθεί παρά μόνο μέσα από εμπειρία. Παράλληλα, επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα ψυχολογίας, διαχείρισης συμπεριφορών και νομικού πλαισίου.

Οι εκπαιδευόμενοι, αν και δεν εστιάζουν στην τυπική εκπαίδευση των εκπαιδευτών, αναδεικνύουν την ανάγκη για ενσυναίσθηση, κατανόηση και ψυχολογική υποστήριξη.

Το φυλακτικό προσωπικό προσθέτει την ανάγκη εκπαίδευσης σε ζητήματα παραβατικότητας και σωφρονιστικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα ο φύλακας 3 αναφέρει: *"Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι πριν διδάξουν σε ένα ΣΔΕΦ θα έπρεπε να έχουν λάβει μια μικρή εκπαίδευση για το νομικό πλαίσιο των φυλακών".*

4.2. Υλικοτεχνικές υποδομές και οργανωτική επάρκεια

Οι υποδομές του ΣΔΕΦ αξιολογούνται συνολικά θετικά. Όλες οι ομάδες αναγνωρίζουν ότι το σχολείο διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό και επαρκή υλικοτεχνική υποστήριξη.

Ωστόσο, επισημαίνεται ως βασικό πρόβλημα το κτιριακό πλαίσιο, λόγω περιορισμών που απορρέουν από την υπαγωγή του κτηρίου σε αρχαιολογικές υπηρεσίες, γεγονός που δυσκολεύει τις αναγκαίες παρεμβάσεις.

4.3. Κίνητρα εκπαιδευομένων και ρόλος της εκπαίδευσης

Τα κίνητρα συμμετοχής παρουσιάζουν υψηλή ομοιομορφία στις τρεις ομάδες. Κυριαρχεί η μείωση της ποινής, ακολουθεί η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου και η προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης.

Παράλληλα, αναγνωρίζεται η σημασία της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικοποίησης, δημιουργικής απασχόλησης και ψυχολογικής ενδυνάμωσης.

4.4. Προτάσεις για περαιτέρω εξειδίκευση και βελτίωση

Οι προτάσεις συγκλίνουν στην ανάγκη πιο στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτών σχετικά με ψυχολογία κρατουμένων, διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς, νομικό πλαίσιο σωφρονιστικού συστήματος και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επιπλέον, προτείνεται η ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικών–σωφρονιστικού προσωπικού και η ανάπτυξη σταθερότερου υποστηρικτικού δικτύου για τους εκπαιδευόμενους.

3.Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ) ως ένα σύνθετο πεδίο ενήλικης μάθησης, όπου η παιδαγωγική διαδικασία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση θεσμικών, ψυχοκοινωνικών και ατομικών παραγόντων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι μαθητές προσέρχονται στη μάθηση με σαφώς διαμορφωμένες ανάγκες, εμπειρίες και στοχοθεσίες, οι οποίες καθορίζουν τη συμμετοχή και τη μαθησιακή τους πορεία (Knowles, Holton & Swanson, 2015). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο του εγκλεισμού, οι ανάγκες αυτές αποκτούν ακόμη πιο σύνθετο χαρακτήρα, καθώς συνδέονται τόσο με την προσωπική ανάπτυξη όσο και με την επιβίωση μέσα στο σωφρονιστικό περιβάλλον.

Κεντρικό εύρημα αποτελεί η διττή φύση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Από τη μία πλευρά, κυριαρχούν εργαλειακά κίνητρα, όπως η μείωση της ποινής και η απόκτηση τίτλου σπουδών. Από την άλλη, αναδύονται εσωτερικά και μετασχηματιστικά κίνητρα, όπως η ανάγκη για κοινωνικοποίηση, η ψυχολογική αποφόρτιση και η αναζήτηση νοήματος στην καθημερινότητα της φυλακής. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 6 αναφέρει: *«Εγώ στην αρχή να σας πω την αλήθεια, πήγαινα σχολείο μόνο και μόνο για να μειώσω την ποινή μου, αλλά σιγά σιγά κατάλαβα ότι εντάξει είναι ωραίο να πηγαίνεις σχολείο και να μαθαίνεις καινούργια πράγματα».* Η συνύπαρξη αυτών των κινήτρων συνάδει με τη θεωρία του Mezirow (1991), σύμφωνα με την οποία η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν προκύπτει αποκλειστικά από γνωστική διαδικασία, αλλά από κριτικό αναστοχασμό πάνω σε εμπειρίες που συχνά είναι αποσταθεροποιητικές.

Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ φαίνεται να λειτουργεί ως χώρος πιθανής «αποσταθεροποίησης νοητικών πλαισίων αναφοράς» (frames of reference), καθώς οι εκπαιδευόμενοι επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού και η συμμετοχή σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται

με τη διαδικασία αναδόμησης της αυτοαντίληψης, στοιχείο που έχει επίσης επισημανθεί σε έρευνες για την εκπαίδευση κρατουμένων (Clemmer, 1958; Vacca, 2004).

Ωστόσο, τα ευρήματα αναδεικνύουν και σημαντικούς δομικούς περιορισμούς. Οι συχνές διακοπές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μεταγωγές και οι παράλληλες θεσμικές υποχρεώσεις των κρατουμένων επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στις φυλακές λειτουργεί υπό συνθήκες θεσμικής αστάθειας (Costelloe, 2014; European Commission, 2013). Παράλληλα, οι ψυχολογικές πιέσεις του εγκλεισμού και οι διαπροσωπικές εντάσεις μεταξύ κρατουμένων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη συμμετοχή και τη μαθησιακή συνέπεια, όπως έχει επίσης τεκμηριωθεί από τον Liebling (2004), ο οποίος τονίζει τη σημασία του «ψυχοκοινωνικού κλίματος» της φυλακής στην εκπαιδευτική εμπλοκή.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως φορείς μετάδοσης γνώσης αλλά ως υποστηρικτικοί και εμψυχωτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Η ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτών σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα έχει αναδειχθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση σε φυλακές απαιτεί συνδυασμό παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Wilson & Reuss, 2000). Τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν αυτή την οπτική, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη ενός «βιωματικού κενού» στην προετοιμασία τους.

Επιπλέον, η εκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί ως σημαντικός μηχανισμός κοινωνικής ένταξης και μείωσης της επαναπαραβατικότητας. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα εντός φυλακής συνδέεται με μειωμένα ποσοστά υποτροπής (Davis et al., 2013), εύρημα που συμφωνεί με τις παρατηρήσεις της παρούσας μελέτης, όπου τόσο οι εκπαιδευτές όσο και το φυλακτικό προσωπικό αναφέρουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στη μελλοντική πορεία των εκπαιδευομένων.

Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ δεν μπορεί να αναλυθεί μόνο ως παιδαγωγική διαδικασία, αλλά πρέπει να ιδωθεί ως ένα δυναμικό πεδίο

μετασχηματισμού, όπου αλληλεπιδρούν ατομικές εμπειρίες, θεσμικοί περιορισμοί και κοινωνικές δομές. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow παρέχει ένα κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας, καθώς επιτρέπει την ερμηνεία της εκπαίδευσης ως μηχανισμού αλλαγής νοητικών πλαισίων και διαμόρφωσης νέας ταυτότητας.

Συγκεκριμένα, η παρούσα ανάλυση των δεδομένων από τους τρεις εμπλεκόμενους πληθυσμούς (εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευόμενοι και φυλακτικό προσωπικό) αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ Κέρκυρας δεν λειτουργεί απλώς ως διαδικασία απόκτησης γνώσεων, αλλά ως ένα σύνθετο πεδίο προσωπικών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Υπό το πρίσμα της θεωρίας του Jack Mezirow, η εμπειρία του εγκλεισμού σε συνδυασμό με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση φαίνεται να ενεργοποιεί διαδικασίες αναστοχασμού, αναθεώρησης πεποιθήσεων και σταδιακής αναδόμησης της ταυτότητας των εκπαιδευομένων.

1. Μετασχηματισμός μέσω μαθησιακών αναγκών και κινήτρων

Από όλους τους θεματικούς άξονες προκύπτει ότι ο **αλφαβητισμός, η γλωσσική εκπαίδευση και η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων** αποτελούν τον πυρήνα των μαθησιακών αναγκών. Ωστόσο, πέρα από τη γνωστική διάσταση, η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ φαίνεται να λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ταυτότητας.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα συμμετοχής είναι πολυδιάστατα. Αν και αρκετοί εκπαιδευόμενοι προσέρχονται αρχικά για εργαλειακούς λόγους, όπως η ευεργετική μείωση της ποινής, στην πορεία αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την προσωπική εξέλιξη και την αναζήτηση ενός νέου τρόπου ζωής. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις έρευνες των Davis et al. (2013), Costelloe (2014) και Vacca (2004), σύμφωνα με τις οποίες η συμμετοχή στην εκπαίδευση εντός φυλακής μεταβάλλει σταδιακά τα κίνητρα των κρατουμένων και ενισχύει τη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αυτό που ο Mezirow περιγράφει ως «**disorienting dilemma**», δηλαδή μια υπαρξιακή συνθήκη (εγκλεισμός, κοινωνικός αποκλεισμός) που αμφισβητεί τις προηγούμενες βιογραφικές τους βεβαιότητες. Η συμμετοχή στο σχολείο, ακόμη και όταν αρχικά συνδέεται με εξωτερικά κίνητρα (μείωση ποινής), σταδιακά οδηγεί σε **αναθεώρηση του νοήματος της μάθησης**, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την προσωπική τους εξέλιξη, τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 4 αναφέρει: *«Για αρχή θέλω να τελειώσω το σχολείο και να έχω μάθει όσο γίνεται περισσότερα και μετά ότι άλλο μπορεί να μου προσφέρει η φυλακή σε θέμα εκπαίδευσης ή μάθησης ή οτιδήποτε θα ήθελα να το ακολουθήσω. Θα ήθελα να μπορούσα να πάρω ένα βασικό τίτλο Σπουδών».*

2. Εμπόδια συμμετοχής ως παράγοντες διακοπής του μετασχηματισμού

Οι θεματικοί άξονες που αφορούν τα εμπόδια (ωράριο, θεσμικές διακοπές, μεταγωγές, ψυχολογική πίεση και διαπροσωπικές σχέσεις) αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε ένα περιβάλλον **αστάθειας και διαρκούς διακοπής της μαθησιακής συνέχειας**.

Καταγράφηκαν εμπόδια που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ κρατουμένων, το άγχος, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Costelloe (2014), Liebling (2004) και Hawley et al. (2013), οι οποίες αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στις φυλακές επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαίτερες συνθήκες του σωφρονιστικού περιβάλλοντος.

Στο πλαίσιο της θεωρίας του Mezirow, αυτά τα εμπόδια λειτουργούν ως παράγοντες που **διακόπτουν ή αποδυναμώνουν τον κριτικό αναστοχασμό**, καθώς οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να εμπλακούν σε σταθερή διαδικασία νοηματικής αναδόμησης. Ιδιαίτερα οι μεταγωγές και οι διοικητικές διακοπές λειτουργούν ως «ρήξεις βιογραφικής συνέχειας», εμποδίζοντας την εδραίωση μιας σταθερής μαθησιακής ταυτότητας. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 1 αναφέρει: *«Η έλλειψη χώρου, ότι δεν μπορείς να είσαι*

μόνος σου, να διαβάσεις, δυσκολεύει τα πράγματα. Και σίγουρα το κάνει πιο δύσκολο αν τύχει να γίνει μεταγωγή και να πρέπει να σταματήσει κάποιος το σχολείο, ενώ το έχει ξεκινήσει».

Παρά ταύτα, η ύπαρξη της εκπαίδευσης ως «χώρος προσωρινής σταθερότητας» αναδεικνύει ότι ακόμη και μέσα σε αυτό το ασταθές πλαίσιο, η μάθηση μπορεί να λειτουργεί ως **προσωρινός μετασχηματιστικός χώρος νοήματος**.

3. Ο εγκλεισμός ως πλαίσιο αναδόμησης ταυτότητας

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναδεικνύει τον εγκλεισμό ως καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει τόσο τη μαθησιακή εμπειρία όσο και τη διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού. Οι περιορισμοί ασφαλείας, οι καθημερινές διαδικασίες της φυλακής και η ψυχολογική επιβάρυνση του εγκλεισμού δημιουργούν ένα ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον, σημαντικά διαφορετικό από εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην κοινότητα. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 2 αναφέρει: *«Εντάξει, ζοριζόμαστε, πονάει πολύ να είσαι εδώ μέσα να είσαι κλεισμένος εδώ, δεν έχεις την οικογένειά σου, δεν έχεις τους φίλους σου δεν έχεις κανέναν δικό σου. Εντάξει, δεν είναι όλοι εδώ μέσα και οι καλύτεροι. Έτσι κλεισμένος δεν μπορώ να επικοινωνήσω με τους φίλους μου. Δεν μπορώ να δω μπάλα δεν μπορώ να κάνω τέτοια πράγματα, εντάξει είναι δύσκολα τι να κάνω; Δεν μπορώ, να περάσει ο καιρός…»*

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να δημιουργεί έναν εναλλακτικό χώρο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζουν οι Liebling (2004), Costelloe (2014) και Davis et al. (2013), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση βελτιώνει το ψυχοκοινωνικό κλίμα της φυλακής και ενισχύει τη διαδικασία κοινωνικής επανένταξης.

Οι εκπαιδευόμενοι, σύμφωνα με τα δεδομένα, μεταβαίνουν σταδιακά από μια ταυτότητα αποκλειστικά «κρατουμένου» σε μια πιο σύνθετη ταυτότητα «μαθητή». Αυτή η μετατόπιση είναι κατεξοχήν συμβατή με τη θεωρία του Mezirow, καθώς η εκπαίδευση

λειτουργεί ως μηχανισμός **μετασχηματισμού πλαισίων αναφοράς (frames of reference)**.

Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία:

- ενισχύει την αυτοπεποίθηση,
- προωθεί την κοινωνικοποίηση,
- μειώνει την ένταση του σωφρονιστικού περιβάλλοντος,
- και δημιουργεί προοπτικές επανένταξης.

Επομένως, η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ δεν αποτελεί απλώς γνωστική δραστηριότητα αλλά **διαδικασία επανανοηματοδότησης της ύπαρξης εντός του εγκλεισμού**.

4. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ως καταλύτες μετασχηματισμού

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτών, οι οποίοι λειτουργούν ως **διευκολυντές (facilitators)** της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Παρότι διαθέτουν τυπικά προσόντα στην εκπαίδευση ενηλίκων, αναγνωρίζουν την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα. Αυτό υποδηλώνει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης προϋποθέτει όχι μόνο παιδαγωγικές γνώσεις αλλά και βαθιά κατανόηση του κοινωνικού και ψυχολογικού πλαισίου των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 1 αναφέρει*: «Ένας δάσκαλος που έχουμε μέσα μας έχει μάθει ότι, αν ξέρουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε καλύτερα θα είναι πιο εύκολη η ζωή μας μετά την αποφυλάκιση. Και επίσης, αν μπορείς να ακολουθήσεις κανόνες και να συμμετάσχεις σε ομάδες θα μας βοηθήσουν για την ένταξη μας στην κοινωνία».*

Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τις διεθνείς μελέτες των Wilson και Reuss (2000), Hawley et al. (2013) και Costelloe (2014), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση στις φυλακές προϋποθέτει εξειδικευμένες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτές καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον, όπου η διδασκαλία συνδέεται στενά με την ενδυνάμωση, την

ψυχολογική υποστήριξη και την κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος 5 αναφέρει: *«Πιστεύω καλό θα ήταν να έχουνε οι δάσκαλοι μια εκπαίδευση σε θέματα ψυχολογίας γιατί οι κρατούμενοι περνάμε δύσκολα μέσα στη φυλακή και σίγουρα θα ήταν πολύ καλό αυτό. Είμαστε διαφορετικοί κρατούμενοι, σίγουρα άλλος είναι Ρομά, άλλος είναι τοξικομανής, οπότε χρειάζεται και οι δάσκαλοι να είναι από πάνω μας συνέχεια για να μας μαθαίνουν πράγματα και να τα κατανοήσουμε πάνω από όλα. Όπως επίσης η ψυχολογία, όπως είπα, παίζει σημαντικό ρόλο. Γιατί κάποιοι κρατούμενοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χρειάζεται να έχουν εμπειρία σε ομάδες δύσκολες όπως εμείς, γιατί είμαστε όπως είπα διαφορετικοί όλοι».*

Η σχέση εκπαιδευτή–εκπαιδευόμενου φαίνεται να βασίζεται σε:

- εμπιστοσύνη,
- υποστήριξη,
- και προσαρμογή στο επίπεδο των εκπαιδευομένων.

Αυτό συνάδει με τη θεωρία του Mezirow, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτής δεν μεταδίδει απλώς γνώση αλλά **διευκολύνει τη διαδικασία κριτικού αναστοχασμού**.

3.1. Συνολική αποτίμηση

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ) Κέρκυρας αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν δυνατότητες μετασχηματισμού, θεσμικοί και δομικοί περιορισμοί, ψυχοκοινωνικές προκλήσεις και σημαντικές παιδαγωγικές δυνατότητες. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πραγματοποιείται σε ένα ουδέτερο περιβάλλον, αλλά μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες του εγκλεισμού, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων όσο και τη δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Από τη μία πλευρά, τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός παράγοντας ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της

αυτοπεποίθησης, η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους, καθώς και η επανασύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία δημιουργούν προϋποθέσεις για μια διαφορετική αντίληψη του εαυτού και των δυνατοτήτων του. Η εκπαίδευση, επομένως, δεν περιορίζεται στην κάλυψη γνωστικών ελλείψεων, αλλά μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νέας προοπτικής για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η τήρηση κανόνων, η συνεργασία και η ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους εκπαιδευόμενους δημιουργούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν και μετά την αποφυλάκιση. Με αυτή την έννοια, το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά και ως ένας μικρόκοσμος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, επομένως, η διάσταση της αλλαγής της ταυτότητας. Η εκπαιδευτική συμμετοχή μπορεί να προσφέρει στους κρατούμενους τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, πέρα από την ταυτότητα του «κρατούμενου». Η υιοθέτηση του ρόλου του μαθητή, η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και η αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων μπορούν να δημιουργήσουν μια διαφορετική αυτοαντίληψη και να ενισχύσουν την προσδοκία για ένα διαφορετικό μέλλον. Η αλλαγή αυτή δεν πραγματοποιείται αυτόματα ούτε είναι απαραίτητα γραμμική, αλλά αποτελεί μια σταδιακή διαδικασία επαναξιολόγησης των προηγούμενων εμπειριών και επαναπροσδιορισμού των προσωπικών στόχων.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται σημαντικά από τις συνθήκες λειτουργίας του σωφρονιστικού πλαισίου. Οι θεσμικές διακοπές, οι μετακινήσεις κρατουμένων, οι περιορισμοί του ωραρίου, οι ανάγκες ασφάλειας και η γενικότερη οργάνωση της φυλακής μπορούν να επηρεάσουν τη συνέχεια και τη σταθερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περιορισμοί αυτοί δημιουργούν μια αντίφαση: ενώ το σχολείο επιδιώκει να προσφέρει ένα σταθερό και υποστηρικτικό

μαθησιακό περιβάλλον, η λειτουργία του εξαρτάται από ένα ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο, οι προτεραιότητες του οποίου δεν ταυτίζονται πάντοτε με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εξίσου σημαντική είναι η επίδραση των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων. Η πίεση που προκαλεί ο εγκλεισμός, η συναισθηματική αστάθεια, οι προσωπικές δυσκολίες και η δυναμική των σχέσεων μέσα στο σωφρονιστικό περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν τη συγκέντρωση, το κίνητρο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, η μαθησιακή διαδικασία δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από τη συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Ο εκπαιδευόμενος δεν εισέρχεται στην τάξη ως «ουδέτερος μαθητής», αλλά φέρει μαζί του τις εμπειρίες, τις δυσκολίες, τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την προσωπική του διαδρομή και την εμπειρία του εγκλεισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτών αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως μεταδότης γνώσεων, αλλά ως πρόσωπο αναφοράς, υποστηρικτής, εμψυχωτής και διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, ο σεβασμός προς τον εκπαιδευόμενο, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και η αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία. Επομένως, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στο ΣΔΕΦ δεν εξαρτάται μόνο από το αναλυτικό πρόγραμμα ή το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και διαχειρίζεται τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά υπό το πρίσμα της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ δεν φαίνεται να λειτουργεί ως μια γραμμική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος απλώς αποκτά νέες γνώσεις. Αντίθετα, αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης νοήματος, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν προηγούμενες εμπειρίες, αντιλήψεις και επιλογές και, σταδιακά, να διαμορφώσουν νέους τρόπους κατανόησης του εαυτού τους και της κοινωνικής τους πραγματικότητας.

Παράλληλα, η συγκεκριμένη τοποθέτηση δείχνει ότι η εκπαίδευση αποκτά για τον εκπαιδευόμενο πρακτικό και μελλοντικό προσανατολισμό. Η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, η ικανότητα συνεργασίας, η τήρηση κανόνων και η συμμετοχή σε ομάδες δεν αντιμετωπίζονται ως απομονωμένες σχολικές δεξιότητες, αλλά ως εφόδια που μπορούν να διευκολύνουν την κοινωνική επανένταξη. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά νόημα επειδή συνδέεται με μια επιθυμητή μελλοντική ταυτότητα, εκείνη του ατόμου που θα επιστρέψει στην κοινωνία και θα προσπαθήσει να επαναπροσδιορίσει τη θέση του μέσα σε αυτή.

Επομένως, η μετασχηματίζουσα διάσταση της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να νοηθεί ως μια άμεση ή οριστική «αλλαγή» του ατόμου. Πρόκειται περισσότερο για μια δυναμική και σταδιακή διαδικασία, η οποία μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αναστοχασμό, αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και διαμόρφωση νέων προοπτικών. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο όπου ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται ότι έχει τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του και να φανταστεί ένα διαφορετικό μέλλον, ακόμη και όταν οι συνθήκες του εγκλεισμού περιορίζουν σημαντικά αυτή τη δυνατότητα.

Συνολικά, λοιπόν, η ανάλυση των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων επιβεβαιώνει ότι η εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών Κέρκυρας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που υπερβαίνει κατά πολύ τη μετάδοση γνώσεων. Αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο συναντώνται η μάθηση, η προσωπική ανάπτυξη, η κοινωνικοποίηση, ο αναστοχασμός και η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας. Ταυτόχρονα, όμως, η δυναμική αυτή συνυπάρχει με τους περιορισμούς που επιβάλλει το σωφρονιστικό περιβάλλον και με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που συνοδεύουν την εμπειρία του εγκλεισμού.

Υπό το θεωρητικό πρίσμα της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, το ΣΔΕΦ μπορεί να ιδωθεί ως ένας χώρος στον οποίο δημιουργούνται δυνατότητες αλλαγής του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και το μέλλον τους. Η εκπαίδευση δεν εγγυάται από μόνη της την

κοινωνική επανένταξη, μπορεί όμως να λειτουργήσει ως ένας σημαντικός υποστηρικτικός μηχανισμός, παρέχοντας γνώσεις, δεξιότητες, κοινωνικές εμπειρίες και ευκαιρίες αναστοχασμού. Η ουσιαστική αξιοποίηση αυτής της δυναμικής προϋποθέτει ένα σταθερό εκπαιδευτικό πλαίσιο, επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτών και περιορισμό των θεσμικών εμποδίων που διακόπτουν ή αποδυναμώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Κατά συνέπεια, η συνολική εικόνα που προκύπτει από την έρευνα δεν είναι ούτε αποκλειστικά θετική ούτε αποκλειστικά αρνητική. Αντίθετα, αναδεικνύει μια διαρκή ένταση ανάμεσα στις **δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση και στους περιορισμούς που επιβάλλει το περιβάλλον του εγκλεισμού**. Ακριβώς μέσα σε αυτή την ένταση βρίσκεται και η ιδιαίτερη αξία του ΣΔΕΦ: παρά τις δυσκολίες και τις αντιφάσεις του σωφρονιστικού πλαισίου, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο μάθησης, επικοινωνίας, αναστοχασμού και δημιουργίας μιας διαφορετικής προοπτικής για το μέλλον.

4. Συμπεράσματα

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσονται στην ευρύτερη δια βίου μάθηση και συμμορφώνονται με τις επιταγές που αυτή ορίζει. Η θέσπιση της λειτουργίας του έχει αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας σε ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο προκειμένου να μειωθεί η ανεργία αλλά και να επιτευχθεί μια αύξηση της παραγωγικότητας. Η επαγγελματική αποκατάσταση όμως καθώς και η μείωση του αναλφαβητισμού επεκτάθηκε στους κρατούμενους στην καταστήματα κράτησης καθώς αποτέλεσε ένα χώρο με βαθιά εκπαιδευτικά προβλήματα. Καθώς αναγνωρίστηκαν τα πολυσύνθετα γνωρίσματα των κρατουμένων μέσα σε αυτά είναι η μεγάλη πλειοψηφία αναλφαβητισμού, καθώς οι περισσότεροι κρατούμενοι έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική. Για το λόγο αυτό το ΣΔΕΦ δίνει κίνητρα συμμετοχής με την απόκτηση ενός απολυτηρίου γυμνασίου με μια διετή φοίτηση, το οποίο ανοίγει τον δρόμο για την συνέχιση της εκπαίδευσης τους σε κάποια τεχνική σχολή ή στο λύκειο.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε Σωφρονιστικό Κατάστημα (ΣΔΕΦ Κέρκυρας) συνιστά ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο πεδίο μάθησης, στο οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία υπερβαίνει τη στενή απόκτηση γνώσεων και λειτουργεί ως μηχανισμός προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Τα ευρήματα από τις τρεις εμπλεκόμενες ομάδες (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και φυλακτικό προσωπικό) συγκλίνουν στην αναγνώριση ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους λίγους σταθερούς και θετικά φορτισμένους θεσμικούς χώρους μέσα στο πλαίσιο του εγκλεισμού, προσφέροντας δυνατότητες ενδυνάμωσης, κοινωνικοποίησης και επανανοηματοδότησης της εμπειρίας της φυλακής.

Υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, ο εγκλεισμός λειτουργεί ως μια συνθήκη έντονου αποπροσανατολισμού, η οποία διαταράσσει τα προηγούμενα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευομένων και δημιουργεί προϋποθέσεις για αναστοχασμό και αναδόμηση της ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και όταν ξεκινά από εξωτερικά και εργαλειακά κίνητρα, όπως η

μείωση της ποινής ή η απόκτηση απολυτηρίου, φαίνεται να αποκτά σταδιακά βαθύτερο νόημα. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και μετακινούνται από μια μονοδιάστατη ταυτότητα «κρατουμένου» προς μια πιο σύνθετη ταυτότητα «μαθητή», γεγονός που υποδηλώνει διαδικασία μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς τους.

Παράλληλα, η εκπαίδευση λειτουργεί ως χώρος ψυχοκοινωνικής αποφόρτισης και κοινωνικής επανασύνδεσης, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να βιώσουν μορφές κανονικότητας, συνεργασίας και επικοινωνίας που συχνά απουσιάζουν από την καθημερινότητα του εγκλεισμού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η κοινωνικοποίησή τους και καλλιεργούνται δεξιότητες που σχετίζονται τόσο με τη διαχείριση της καθημερινής ζωής όσο και με την προοπτική επανένταξης στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση.

Ωστόσο, η δυνατότητα πλήρους εκπαιδευτικού μετασχηματισμού δεν είναι απρόσκοπτη. Σημαντικοί θεσμικοί και οργανωτικοί περιορισμοί, όπως το περιορισμένο και διακεκομμένο ωράριο, οι διοικητικές διακοπές της μαθησιακής διαδικασίας, οι μεταγωγές και η ψυχολογική επιβάρυνση των κρατουμένων, λειτουργούν ανασταλτικά στη συνέπεια και τη συνέχεια της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί δυσχεραίνουν την εδραίωση ενός σταθερού πλαισίου κριτικού αναστοχασμού, το οποίο σύμφωνα με τον Mezirow αποτελεί προϋπόθεση για βαθύτερη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν ως βασικοί διαμεσολαβητές της μαθησιακής εμπειρίας. Η εκπαιδευτική πράξη στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στην ενίσχυση της συμμετοχής και του αναστοχασμού. Παρότι το υπάρχον προσωπικό εμφανίζεται επαρκώς καταρτισμένο, αναγνωρίζεται η ανάγκη για πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης σε συνθήκες εγκλεισμού, ώστε να ενισχυθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής παρέμβασης.

Συνολικά, η εκπαίδευση στο ΣΔΕΦ Κέρκυρας αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος θεσμός κοινωνικής ένταξης και προσωπικού μετασχηματισμού, ο οποίος, παρά τους περιορισμούς του σωφρονιστικού πλαισίου, παρέχει σημαντικές δυνατότητες αναδόμησης της ταυτότητας και επαναπροσδιορισμού της σχέσης των εκπαιδευομένων με τον εαυτό τους και την κοινωνία. Η διαδικασία της μάθησης δεν εμφανίζεται ως γραμμική ή ολοκληρωμένη, αλλά ως μια δυναμική και συχνά ασυνεχής πορεία, η οποία όμως διατηρεί ισχυρό μετασχηματιστικό δυναμικό, συμβάλλοντας στη σταδιακή μετάβαση από τον εγκλεισμό προς την προοπτική της κοινωνικής επανένταξης.

Το θεωρητικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, καθώς δίνει τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσει για την επίτευξη ενός θετικού μαθησιακού αποτελέσματος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι «εκπαιδευτές πολλών ταχυτήτων» και να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να αντιμετωπίζουν κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά έχοντας υπόψη τα ιδιαίτερα κοινωνικά ή πολιτισμικά στοιχεία που διαθέτουν και τα οποία σε ένα περιβάλλον φυλακής εκτίθενται περισσότερο. Για το λόγο αυτό πρέπει να προσαρμόζονται πολύ γρήγορα οι ίδιοι στης μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αλλά και να δημιουργούν ένα σχέδιο μαθήματος το οποίο να βασίζεται σε μια μετασχηματιστική διαδικασία των πεποιθήσεων και των διαστρεβλωμένων ιδεών για τους ίδιους και την κοινωνία που ζουν. Με το τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν ένα εσωτερικό κίνητρο αλλαγής στάσεων και συμπεριφοράς με ταυτόχρονη αναγνώριση των λαθών και αδυναμιών τους θέτοντας ρεαλιστικότερους στόχους για την ζωή τους.

Ολοκληρώνοντας, από όσα μελετήθηκαν προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές που φοιτούν στο ΣΔΕΦ Κέρκυρας αποκτούν γνώσεις και ικανότητες αλλά και κοινωνικές δεξιότητες με ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Αντιλαμβάνονται το χώρο του σχολείου ως ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και ισότητας μέσα στο οποίο τους αποδέχονται και εκτιμούν την προσπάθεια τους για μια αλλαγή, γεγονός που τους δίνει ώθηση να επιτύχουν περισσότερα πράγματα στη ζωή τους και να μην επαναλάβουν τα λάθη που τους οδήγησαν εκεί. Επιπλέον, συμμετέχοντας σε μια εκπαιδευτική ομάδα έμαθαν να αποδέχονται την διαφορετικότητα, να συνεργάζονται με άλλους και να

διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και γενικότερα απέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες τους βοηθούν να προετοιμαστούν για την κοινωνική και εργασιακή τους επανένταξη. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα για την ομαλή κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων προκειμένου να προστατευτούν και οι ίδιες οι κοινωνίες με απώτερο σκοπό την μείωση της παραβατικότητας και τη ύπαρξη ενός κόσμου με περισσότερη ενσυναίσθηση.

4.1. Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια πιο ολιστική και διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών (ΣΔΕΦ), η οποία να λαμβάνει υπόψη τόσο τις ιδιαίτερες συνθήκες του εγκλεισμού όσο και τα πολυεπίπεδα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Η εκπαιδευτική διαδικασία, αν και λειτουργεί ήδη ως σημαντικός παράγοντας προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής επανένταξης, μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω μέσω συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Αρχικά, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σωφρονιστικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η κατάρτιση αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά να επεκτείνεται σε ζητήματα σωφρονιστικής παιδαγωγικής, διαχείρισης ψυχολογικά επιβαρυμένων πληθυσμών, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βασικών αρχών συμβουλευτικής. Παράλληλα, η παροχή θεσμοθετημένης πρακτικής εμπειρίας ή προγραμμάτων μακράς διάρκειας επιμόρφωσης θα μπορούσε να μειώσει το αίσθημα «εκπαιδευτικού κενού» που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές.

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει η ενίσχυση του υποστηρικτικού προσωπικού εντός των σωφρονιστικών εκπαιδευτικών δομών, όπως ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Η συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη των εκπαιδευομένων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση της μαθησιακής διακοπής και στην ενίσχυση της σταθερής

συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι οι ψυχολογικές πιέσεις του εγκλεισμού αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες.

Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμη η αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να περιορίζονται οι διακοπές της μαθησιακής διαδικασίας και να ενισχύεται η συνοχή του διδακτικού χρόνου. Η πιθανή επέκταση του ωραρίου ή η δημιουργία απογευματινών τμημάτων θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά, τόσο για την εκπαιδευτική συνέχεια όσο και για την καλύτερη προσαρμογή στις λοιπές υποχρεώσεις των κρατουμένων.

Επιπλέον, προτείνεται η συστηματικότερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και φυλακτικού προσωπικού, με στόχο την καλύτερη διαχείριση των οργανωτικών και θεσμικών διακοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δια τομεακή αυτή συνεργασία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο σταθερού και προβλέψιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, μειώνοντας τις απώλειες διδακτικού χρόνου λόγω διοικητικών διαδικασιών ή μεταγωγών.

Τέλος, σημαντική κρίνεται η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας με δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό, τη συνεργασία και τη σύνδεση της γνώσης με την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευομένων, μπορεί να ενισχυθεί η εσωτερική κινητοποίηση και να υποστηριχθεί βαθύτερα η διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού.

Συνολικά, οι παραπάνω προτάσεις στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ΣΔΕΦ, με έμφαση όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, αλλά και στη συνολική ενδυνάμωση της κοινωνικής τους ένταξης και της μετασχηματιστικής τους πορείας.

5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη ανοίγει παράλληλα πεδία για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση. Αρχικά, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών σε περισσότερα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης της χώρας, ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση των εκπαιδευτικών αναγκών, των εμποδίων συμμετοχής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει κάθε σωφρονιστικό κατάστημα. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια διαχρονική έρευνα, η οποία θα παρακολουθούσε τους εκπαιδευόμενους τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους όσο και μετά την αποφυλάκισή τους, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζει την κοινωνική επανένταξη, την επαγγελματική αποκατάσταση και τη μείωση της υποτροπής. Παράλληλα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες μεταξύ κρατουμένων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και κρατουμένων που δεν συμμετέχουν, ώστε να αποτιμηθεί πληρέστερα η επίδραση της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτών των Σ.Δ.Ε.Φ., καθώς και η αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών, η εφαρμογή βιωματικών και μετασχηματιστικών προσεγγίσεων μάθησης και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και σωφρονιστικού προσωπικού. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων στα σωφρονιστικά καταστήματα και στην ενίσχυση του κοινωνικού και επανενταξιακού ρόλου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. Μπαλντούκας, Α. Πιναούρα, Ρ. (2014), *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*, Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσία.

Αντωνιάδου, Θ. (2014). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα. Το παράδειγμα λειτουργίας των ΣΔΕ Φυλακών και το στυλ ηγεσίας αυτών των σχολείων.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Ασπιώτη, Μ. (2021). *Η πρόσβαση στη δια βίου εκπαίδευση των κρατουμένων του καταστήματος κράτησης Κέρκυρας: προσδοκίες, αποτελέσματα και προοπτικές εξέλιξης.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο).

Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες Οικονομικές και Κοινωνικές Εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση, Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης και Χ. Ματραλής, (επιμ.). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τομ. Α΄Θεσμοί και Λειτουργίες, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Προβλήματα και Δυσλειτουργίες, στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. *Στο: Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (τομ. γ, σελ.15-66). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. και συν. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννιού, Δ. (2020). *Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος επιμόρφωσης προπονητών με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση των σχολών προπονητών της ΓΓΑ.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο).

Δημητρούλη, Κ. (2016), *Η διευρεύνηση των αντιλήψεων των αποφυλακισμένων για τον ρόλο της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια και μετά τον εγκλεισμό τους, στην προσωπική αλλαγή και την κοινωνική επανένταξή τους*, ΔΕ, Πάτρα: ΕΑΠ

Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017), Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε καταστήματα κράτησης, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, Αθήνα.

Δρίλλια, Ο. (2018). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές. Μελέτη Περίπτωσης: Κίνητρα, Εμπόδια, Μετασχηματισμοί: των εκπαιδευομένων στις φυλακές Κορυδαλλού*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο).

Καραγιάννη, Ε. (2020). *Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών*. Διδακτορική Διατριβή.

Καρακασίδου, Ε. (2024). *Εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες: Απόψεις εκπαιδευομένων και Εκπαιδευτών σε προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, παρεχόμενα από Μη Κυβερνητική Οργάνωση.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο).

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση,* ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κερκύμη, Δ. (2024). *Εφαρμογή της θεωρίας εμπειρικής μάθησης ενηλίκων του David kolb για απόκτηση γνώσεων σχετικά με υγιή και ασφαλή εργασία στην ψηφιακή εποχή.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Α΄ - Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (2010). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Εκπαίδευση Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων*.

Κοσμίδου, Μ. (2023). *Δια βίου Μάθηση ή Εκπαίδευση Ενηλίκων: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εμπόδια, στρατηγικές και θεωρίες μάθησης.* Κείμενα Παιδείας, (6). https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34941

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). *Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Παπαϊωάννου, Β. Ανάγνου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2016). Κίνητρα συμμετοχής και προσδοκίες εκπαιδευομένων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 95–110.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.

Παπασταμάτης, Α. (2011). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεμέλια της διδακτικής πράξης* (2η εκδ.). Ι. Σιδέρης.

Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ 2, Μέτρο 1.1. ενέργεια 1.1.2., Πράξη 1.1.2Β. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/132

Τσιμπουκλή, Α. και Φίλλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ

Φλουρής, Γ. (2000). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρης

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Acosta, B. (2023). Barriers faced by adults in continuing their education and how to overcome them*, Revista Científica Interdisciplinaria Investigación y Saberes*, 13(2).

Aebi, M. F., Cocco, E., Molnar, L., & Tiago, M. (2023). *SPACE I – Council of Europe Annual Penal Statistics: Prison populations*. Council of Europe.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.

Baynham, M., & Simpson, J. (2010). *On the margin: Adult language learning in prison*. Language Issues, 21(1), 4–9.

Behan, C. (2014). *Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation*. Journal of Prison Education and Reentry, 1(1), 20–31.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Council of Europe. (1990). *Education in prison (Recommendation R(89)12)*. Council of Europe

Council of Europe. (2006). *European prison rules (Recommendation Rec(2006)2)*. Council of Europe Publishing.

Clarke, A. (1999): *Evaluation research*. London: Sage.

Clemmer, D. (1958). *The Prison Community*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Creswell, J. (2016) Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research (Translated by Kouvarakou, N.). Ion (Year of Publication of the Original 2005), Athens.

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

Costelloe, A., & Warner, K. (2008). Beyond offending behaviour: The wider perspectives of adult education and the European prison education agenda. *Journal of Correctional Education, 59*(1), 43–65.

Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Beyond offending behaviour: The wider perspectives of adult education and the European Prison Rules. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 53(2), 166–182.

Costelloe, A. (2014). *Learning for Liberation, Teaching for Transformation: Can Education in Prison Prepare Prisoners for Active Citizenship?* Irish Journal of Applied Social Studies, 14(1), 42–56.

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education*. RAND Corporation.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretive interactionism.* Newbury Park, CA: Sage.

Ellis, S., & Bowen, E. (2015). *The Impact of Prison Transfers on Educational Participation*. Prison Service Journal, 220, 23–30.

European Commission (2013). *Education in Prisons in the EU*.

Freire. P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.).* Αθήνα: Κέδρος

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Gee, N. (2015). *The Education of Prisoners and the Role of Teachers*. Prison Service Journal, 219, 33–39.

Ghering, T. The History of Correctional Educational. In http://www.ceanatioanl.org

Goffman, E. (1961). Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates. New York: Anchor.

Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and Training in Europe*. European Commission.

Hughes, E. (2009). *Education in Prison: Studying Through Distance Learning*. Farnham: Ashgate.

Karalis, T. and Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: Recent Development and Current Trends, International Journal of Lifelong Learning, 2/23, 179-189

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8η έκδ.). Routledge.

Liashenko, O. (2020). Adult education: benefits, obstacles, priorities. *Economics, Finance and Management Review,* (3), 95–102. https://doi.org/10.36690/2674-5208-2020-3-95

Liebling, A. (2004). *Prisons and their Moral Performance*. Oxford University Press.

Liebling, A., & Maruna, S. (2013). *The Effects of Imprisonment*. Routledge.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

LoPitno, B. (2006). How Schools in Prisons Help Inmates and Society. In http://adulted.about.com/cs/prisoneducation/a/prison_ed_3.htm

Manger, T. & Eikeland, O.-J. (2009). Introduction. In O.-J. Eikeland, T. Manger & A. Asbjørnsen (Eds*.), Prisoners´ Educational Backgrounds, Preferences and Motivation*.

Manger, T., Eikeland, O. J., Asbjørnsen, A., & Langelid, T. (2010). Prisoners' educational motives and participation. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 515–530.

McCollum, G. S. (1975). Postsecondary Education Programs for Prisoners. *International Encyclopedia of Higher Education,* 1-28.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Panitsides, E. A., & Moussiou, K. (2020). Prison education in Greece: Exploring participation in Second Chance Schools. *Journal of Prison Education and Reentry*, 7(1), 30–45.

Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2018). Adult Inmates΄ Motivation for Participation in Educational Programs in Greece. *International Education Studies, 11* (6), 132-144, doi: 10.5539/ies.v11n6p132

Pike, A., & Adams, A. (2012). *Digital Exclusion or Learning Exclusion? An Ethnographic Study of Adult Male Distance Learners in English Prisons*. Research in Learning Technology, 20, 363–376.

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

Reisdorf, B. C., & Jewkes, Y. (2016). (B)Locked sites: Cases of internet use in three British prisons. *Information, Communication & Society*, 19(6), 771–786.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Salane, F. (2008). Distance education in prisons: an educational right or a privilege? The case of "student inmates". *Distances et aviors. Hors série,* 1-17.

Szifris, K., Fox, C., & Bradbury, A. (2018). A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance. *Journal of Correctional Education*, 69(1), 20–43.

Taylor, E. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. Adult Education Quarterly 48: 32-57

UNESCO Institute for Education. (1995). *Basic education in prisons*. UNESCO.

UNESCO Institute for Education. (1997). *Education in prisons*. UNESCO Institute for Education.

Vacca, J. S. (2004). "Educated prisoners are less likely to return to prison". *The Journal of Correctional Education*.

Warner, K. (1998). The "Prisoners Are People" Perspective- And the Problems of Promoting Learning Where this Outlook Is Rejected. *Journal of Correctional Education (1974-), 49* (3), 118-132.

Warner, K., & Costelloe, A. (2011). *Literacy and Learning in Prison*. Dublin: Irish Prison Service.

Wilson, A., & Reuss, A. (2000). *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press.

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

Wright, R. (2005). *Going to College in Prison: Transforming Lives*. New Directions for Adult and Continuing Education, 106, 65–71.

Wright, R., Callan, V., & McEwen, C. (2014). The Role of Prison Education in Facilitating Desistance and Reintegration. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(1), 73–95.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Ερωτηματολόγια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Βιογραφικά στοιχεία

- Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; (π.χ. 25-34, 35-44 κ.ο.κ.)
- Ποιο είναι η ειδικότητα σας;
- Έχετε άλλες σπουδές πέρα από τον βασικό σας τίτλο σπουδών;
- Ποια είναι η μέχρι στιγμής εκπαιδευτική σας εμπειρία;
- Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε στο Σ.Δ.Ε. αυτό και όχι σε κάποιο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης;
- Έχετε ξαναδιδάξει σε Σ.Δ.Ε. και ειδικότερα σε Σ.Δ.Ε φυλακών;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων;**

1. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για την προσωπική τους ανάπτυξη; (π.χ. βασικές έννοιες αλφαβητισμού όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ. , κοινωνικές δεξιότητες, ξένες γλώσσες κ.α.).
2. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων και τους ωθούν να παρακολουθήσουν το Σ.Δ.Ε; (προσδοκίες ,ενδιαφέροντα κ.λπ.).
3. Είστε ευχαριστημένοι από την οργάνωση του μαθήματος; Αν όχι τί θεωρείτε ότι μπορεί να τροποποιηθεί έτσι ώστε να καλύπτονται οι απαιτήσεις των

εκπαιδευομένων σας; (π.χ. ρυθμός, είδος δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικές τεχνικές)

4. Θεωρείτε ότι υποστηρίζετε/καθοδηγείτε επαρκώς τους εκπαιδευόμενους;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και είναι ικανά να τους αποτρέψουν από την συμμετοχή στην φοίτηση ή να τους διακόψουν από αυτήν εάν ήδη έχουν ξεκινήσει;**

1. Ποιοι παράγοντες από την καθημερινότητα της φυλακής δυσκολεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευόμενους;
2. Θεωρείτε ότι οι θεσμικές και διοικητικές διαδικασίες επηρεάζουν την ροή της μαθησιακής διαδικασίας;
3. Αν ναι πώς; Δώστε μας ένα παράδειγμα.
4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν συναισθηματικοί/ψυχολογικοί λόγοι που θα μπορούσαν να είναι καθοριστικής σημασίας και να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην διακοπή, της φοίτησης από το σχολείο;
5. Τί θεωρείτε ότι θα έκανε πιο υποστηρικτική την λειτουργία του Σ.Δ.Ε., ώστε να μειωθούν αισθητά οι εκροές από την φοίτηση;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Πώς επηρεάζει ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο την όλη εκπαιδευτική διαδικασία στο Σ.Δ.Ε;**

1. Πώς επηρεάζει το καθημερινό ωράριο λειτουργίας του Καταστήματος Κράτησης το έργο σας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Θεωρείτε ότι οι κρατούμενοι επωφελούνται αρκετά από την συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες τόσο σε επίπεδο αυτοεκτίμησης και ψυχικής, πνευματικής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο διαχείρισης της καθημερινότητας τους;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Θεωρούν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές ότι σε ένα χώρο εκπαίδευσης όπως τα Σ.Δ.Ε.Φ. χρειάζεται να διαθέτουν οι τελευταίοι περεταίρω εξειδίκευση σε τομείς όπως η εκμάθηση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.;**

1. Θεωρείτε ότι το Σ.Δ.Ε. διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να υποστηρίξει επαρκώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα;
2. Γιατί πιστεύετε ότι ένας κρατούμενος ωθείται στην παρακολούθηση μαθημάτων μέσα στο κατάστημα κράτησης;
3. Έχετε κάποια μετεκπαίδευση, περεταίρω εξειδίκευση σε τομείς που σχετίζονται με τα Σ.Δ.Ε.; Εάν ναι θεωρείτε ότι σας έχει βοηθήσει στην επιτέλεση του έργου σας; Εάν όχι πιστεύετε ότι εάν διαθέτατε θα σας βοηθούσε παραπάνω στην επαγγελματική σας καθημερινότητα;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Βιογραφικά στοιχεία

- Ποια είναι η ηλικία και η εθνικότητα σας;
- Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
- Πόσο καιρό είστε κρατούμενος;
- Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο; Ηλικία διακοπής του σχολείου (σε περίπτωση διακοπής)
- Τί εμπειρίες είχατε από το σχολείο;
- Πόσο καιρό είστε μαθητής στο Σ.Δ.Ε.;
- Σε ποια τάξη του σχολείου πηγαίνετε;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων;**

1. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να μάθετε για να εξελιχθείτε σαν άνθρωποι/άτομα; (π.χ. βασικές έννοιες αλφαβητισμού όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ. , κοινωνικές δεξιότητες, ξένες γλώσσες κ.α.)
2. Ποιοι είναι οι προσωπικοί σας στόχοι για το σχολείο που παρακολουθείτε; (προσδοκίες ,ενδιαφέροντα κ.λπ.).
3. Είστε ευχαριστημένοι από την οργάνωση του μαθήματος; Αν όχι τί θεωρείτε ότι μπορεί να τροποποιηθεί έτσι ώστε να καλύπτονται οι απαιτήσεις σας; (π.χ. ρυθμός, είδος δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικές τεχνικές)

4. Η βοήθεια που σας δίνουν οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. (όπως οι συμβουλές, το μάθημα, υλικό και η ενθάρρυνση) είναι αρκετή; Αν όχι, σε τι πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν περισσότερο;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και είναι ικανά να τους αποτρέψουν από την συμμετοχή στην φοίτηση ή να τους διακόψουν από αυτήν εάν ήδη έχουν ξεκινήσει;**

1. Ποιοι παράγοντες από την καθημερινότητα της φυλακής δυσκολεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων σας;
2. Οι θεσμικές και διοικητικές διαδικασίες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την συμμετοχή σας στα μαθήματα;
3. Αν ναι πώς (δώστε μας ένα παράδειγμα).
4. Υπάρχουν συναισθηματικοί/ψυχολογικοί λόγοι που θα μπορούσαν να είναι καθοριστικής σημασίας και να σας κάνουν να σταματήσετε το σχολείο;
5. Οι σχέσεις με συγκρατούμενους και προσωπικό κατά πόσο επηρεάζουν την φοίτηση σας στο σχολείο; Θα μπορούσε να είναι παράγοντας συνέχισης ή απόσυρσης από την μαθησιακή διαδικασία;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Πώς επηρεάζει ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο την όλη εκπαιδευτική διαδικασία στο Σ.Δ.Ε;**

1. Πώς σας επηρεάζουν οι συνθήκες της φυλακής και το σωφρονιστικό πλαίσιο (καθημερινό ωράριο, έλλειψη ιδιωτικότητας, επιτηρούμενο περιβάλλον, έλλειψη πόρων, μεταγωγές κ.α.) στην συμμετοχή σας στο σχολείο;
2. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοηθά να αλλάξετε προς το καλύτερο τον εαυτό σας και να αντιμετωπίζετε πιο εύκολα την καθημερινότητά σας μέσα στη φυλακή;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Θεωρούν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές ότι σε ένα χώρο εκπαίδευσης όπως τα Σ.Δ.Ε.Φ. χρειάζεται να διαθέτουν οι τελευταίοι περεταίρω εξειδίκευση σε τομείς όπως η εκμάθηση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.;**

1. Πιστεύετε ότι το Σ.Δ.Ε. έχει τα απαραίτητα μέσα (όπως αίθουσες, υπολογιστές, υλικά) και τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνονται σωστά τα μαθήματα;
2. Για ποιους άλλους λόγους παρακολουθείτε το σχολείο, πέρα από το να μάθετε πράγματα ή να πάρετε απολυτήριο;
3. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι στο Σ.Δ.Ε. χρειάζεται να έχουν περισσότερη ειδική γνώση ή εκπαίδευση, για να σας βοηθούν καλύτερα;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΦΥΛΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Βιογραφικά στοιχεία

- Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; (π.χ. 25-34, 35-44 κ.ο.κ.)
- Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

- Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο; (δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μεταδευτεροβάθμια, τριτοβάθμια κ.λπ.)

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων;**

1. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεται να διδαχθούν στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να εξελιχθούν σαν άνθρωποι/άτομα; (π.χ. βασικές έννοιες αλφαβητισμού όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ., κοινωνικές δεξιότητες, ξένες γλώσσες κ.α.)
2. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευόμενων και τους ωθούν να παρακολουθήσουν το Σ.Δ.Ε; (προσδοκίες ,ενδιαφέροντα κ.λπ.).

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και είναι ικανά να τους αποτρέψουν από την συμμετοχή στην φοίτηση ή να τους διακόψουν από αυτήν εάν ήδη έχουν ξεκινήσει;**

1. Ποιοι παράγοντες από την καθημερινότητα της φυλακής δυσκολεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευόμενους;
2. Θεωρείτε ότι οι θεσμικές και διοικητικές διαδικασίες επηρεάζουν την ροή της μαθησιακής διαδικασίας;
3. Αν ναι πώς; Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα;

4. Θεωρείτε ότι υπάρχουν συναισθηματικοί/ψυχολογικοί λόγοι που θα μπορούσαν να είναι καθοριστικής σημασίας και να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην διακοπή, της φοίτησης από το σχολείο;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Πώς επηρεάζει ο εγκλεισμός και το σωφρονιστικό πλαίσιο την όλη εκπαιδευτική διαδικασία στο Σ.Δ.Ε;**

1. Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει το καθημερινό ωράριο λειτουργίας της φυλακής την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο σχολείο;
2. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή των κρατουμένων στο σχολείο τους βοηθά να αλλάξουν τους εαυτούς τους προς το καλύτερο και να αντιμετωπίζουν πιο αισιόδοξα την καθημερινότητα τους;

Ερευνητικό ερώτημα

➢ **Θεωρούν τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές ότι σε ένα χώρο εκπαίδευσης όπως τα Σ.Δ.Ε.Φ. χρειάζεται να διαθέτουν οι τελευταίοι περεταίρω εξειδίκευση σε τομείς όπως η εκμάθηση ενηλίκων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.;**

1. Πιστεύετε ότι το Σ.Δ.Ε. έχει τα απαραίτητα μέσα (όπως αίθουσες, υπολογιστές, υλικά) και τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνονται σωστά τα μαθήματα;
2. Γιατί πιστεύετε ότι ένας κρατούμενος ωθείται στην παρακολούθηση μαθημάτων μέσα στο κατάστημα κράτησης;

3. Πιστεύετε ότι οι δάσκαλοι στο Σ.Δ.Ε. χρειάζεται να έχουν περισσότερη ειδική γνώση ή εκπαίδευση, για να βοηθούν καλύτερα τους εκπαιδευόμενους;