

Εκπαίδευση ενηλίκων ευπαθών ομάδων: Η περίπτωση κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα

<https://doi.org/10.69685/FOEY4541>

Κατσινίκας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτής ενηλίκων, Εντεταλμένος Διδάσκων, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Katsinikas@aua.gr

Λαζαρίδης Γεώργιος

Διδάκτορας Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Εκπαιδευτής ενηλίκων, Υποδιευθ. ΣΑΕΚ Κηφισιάς
glazari@sch.gr

Λαζαρίδου Βασιλική

Νομικός, Εκπαιδευτρια ενηλίκων, Υπ. Διδάκτωρ Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vlazaridou@aua.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την εκπαίδευση των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Οι κρατούμενοι αποτελούν μια ευπαθή ομάδα με κάποια όμως ιδιαίτερα επιπρόσθετα χαρακτηριστικά. Ενώ το υπάρχον νομικό πλαίσιο προβλέπει αλλά και ενισχύει προγράμματα εκπαίδευσης, δυστυχώς πολλές τέτοιες προσπάθειες συναντούν σοβαρές δυσκολίες. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ξεπεράσει μια σειρά εμποδίων και να αναπτύξει ιδιαίτερες τεχνικές ώστε να μπορέσει να προσφέρει σε αυτούς τους ανθρώπους το αναφαίρετο αγαθό της εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή βασικών γνώσεων, είτε με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης. Τονίζεται η ουσιαστική αξία της εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή ως ίσως το βασικό εφόδιο που μπορεί να απεμπλέξει τους κρατούμενους από τον φαύλο κύκλο του εγκλεισμού αλλά και να προσφέρει μια εναλλακτική απέναντι στα προβλήματα που βιώνουν καθημερινά αυτοί οι άνθρωποι.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, σωφρονιστικό ίδρυμα, κρατούμενος, ευπαθής ομάδα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 4): *«Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους»*. Ένας κρατούμενος παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων και θεσμικά διατηρεί το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση με έναν ελεύθερο πολίτη. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης παραμένει το ίδιο και αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος άσκησης κυρίως ρυθμιστικά και κανονιστικά.

Σύμφωνα με τον Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν. 2776/1999), το άρθρο 35 διασφαλίζει ότι οι κρατούμενοι έχουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, προκρίνει την υποχρεωτικότητα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους νεαρούς κρατούμενους και προτρέπει τους αναλφάβητους ενήλικες να συμμετέχουν σε μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα προβλέπει, σε αυτούς που έχουν συμπληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δυνατότητα συνέχισης με χρήση εκπαιδευτικών αδειών μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση. Οι τίτλοι σπουδών που απονέμονται είναι ισότιμοι, χωρίς να αναφέρεται στο κείμενό τους ότι αποκτήθηκαν σε σωφρονιστικό ίδρυμα. Ο νομοθέτης δίνει έμφαση στους αλλοδαπούς κρατούμενους, για τους οποίους πρέπει να λαμβάνονται ειδικά μέτρα εκπαίδευσης. Οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης και να εγγράφονται σε Ανοικτά Πανεπιστήμια, είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλες χώρες. Επίσης, προβλέπονται προγράμματα δια βίου μάθησης ή εξειδικευμένης κατάρτισης, όπως οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.). Επιπλέον, οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται και διευκολύνονται να συμμετέχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), που προσφέρουν εκπαίδευση ενηλίκων με πλήρη διετή κύκλο σπουδών. Αξιοσημείωτο είναι ότι, για να δοθούν κίνητρα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση εξομοιώθηκε με την εργασία των κρατουμένων όσον αφορά τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής. Συγκεκριμένα, αν ένας κρατούμενος ολοκληρώσει επιτυχώς έναν ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών τουλάχιστον τριμήνης διάρκειας, δικαιούται ευεργετικό υπολογισμό της ποινής του και απολαμβάνει τα ίδια οφέλη με αυτούς που εργάζονται κατά τον εγκλεισμό τους.

Τα παραπάνω υποστηρίζονται και σε διεθνές επίπεδο από τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R (89) 12 (Νόμος 2776/1999) σχετικά με την Εκπαίδευση στις φυλακές, οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής:

- Η προτεραιότητα δίνεται στον αλφαριθμητισμό και τη βασική εκπαίδευση.
- Όλοι οι κρατούμενοι έχουν ισότιμη πρόσβαση σε εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, δημιουργικές δραστηριότητες, κοινωνική εκπαίδευση, φυσική αγωγή, αθλητισμό και χρήση της βιβλιοθήκης.
- Οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός φυλακής.
- Η εκπαίδευση εντός φυλακής πρέπει να προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο την εκπαίδευση που παρέχεται στην κοινότητα.
- Η εκπαίδευση εστιάζει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του κρατουμένου.
- Η συμμετοχή των κρατουμένων έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
- Η εκπαίδευση ετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή μετά την αποφυλάκισή τους.

Ωστόσο, παρά τις σημαντικές προσπάθειες των τελευταίων ετών, η πραγματικότητα παραμένει αρκετά διαφορετική. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τις ιδιαίτερες πτυχές της εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Επιπρόσθετα, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των ιδιαίτερων αναγκών, των κινήτρων αλλά και των προσδοκιών των κρατουμένων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, δίνεται έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και στην αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους κρατούμενους.

Υλικά και μέθοδοι

Για να εξετάσουμε τον τρόπο εκπαίδευσης των κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας κυρίως σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Αυτή η μέθοδος βοηθά στη σύνταξη, την επανόρθωση και την υποστήριξη των ερευνητικών υποθέσεων και ερμηνεύει τις σχέσεις που αναδύονται από αυτές (Βάμβουκας, 1998).

Χρησιμοποιώντας ως λέξεις-κλειδιά τους όρους "adult education", "correctional institution", "inmate", "vulnerable group", πραγματοποιήσαμε αναζήτηση και συλλογή υλικού από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, με κύριες τις ScienceDirect, Microsoft Academic, ERIC, PLOS ONE, Google Scholar και ResearchGate. Στη συνέχεια, ταξινομήσαμε το βιβλιογραφικό υλικό σε θεματικές ομάδες-κατηγορίες.

Τα κριτήρια που ακολουθήσαμε για την επιλογή του υλικού ήταν: α) Η γλώσσα δημοσίευσης, προτιμώντας άρθρα και βιβλία στα αγγλικά και τα ελληνικά. β) Η προέλευση των άρθρων/βιβλίων από διεθνή επιστημονικά περιοδικά και βιβλία αναγνωρισμένης σημασίας. γ) Αποκλείσαμε τα κείμενα που απαιτούν οικονομική συνδρομή για πρόσβαση. Ως αποτέλεσμα, η έρευνά μας περιορίζεται σε αυτό το σημείο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία σε μια φυλακή

Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα συναντά εξ' ορισμού δυσκολίες εφόσον αναφερόμαστε σε έναν χώρο ολοκληρωτικού χαρακτήρα (Goffman, 1961). Οι έννοιες παιδεία και στέρηση ελευθερίας δεν συμβαδίζουν. Βέβαια θα πρέπει να γίνει σαφές ότι οι συγκεκριμένοι άνθρωποι παραβαίνοντας τον νόμο οδηγήθηκαν σε αυτή την κατάσταση και κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε τρόπους διαχείρισης των εμποδίων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Αναφερόμαστε σε μια ευπαθή ομάδα με όλα τα χαρακτηριστικά που την ορίζουν ως τέτοια: τα άτομα που την αποτελούν βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτική θέση, αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό (Παπασταμάτης, 2010) και επιπλέον επιβαρύνονται με τα προβλήματα που προκύπτουν από τον εγκλεισμό. Ο Toch (1975) πρώτος εντόπισε ότι τα «δεινά του εγκλεισμού» αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο περιβάλλον της φυλακής. Επιγραμματικά θα αναφερθούμε στην υποκουλτούρα που κυριαρχεί στους χώρους της φυλακής, στο πρόβλημα του υπερπληθυσμού, στην αποκοπή των κρατούμενων από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον, στα υψηλά ποσοστά ψυχικών ασθενειών συμπεριλαμβανομένων και της χρήσεως εξαρτησιογόνων ουσιών, σε συναισθηματικές δυσκολίες λόγω άγχους, φόβου, απόσυρσης, «νεκρού χρόνου», ανασφάλειας, ιδρυματισμού κλπ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι πάνω από τους μισούς κρατούμενους σε φυλακές 13 Ευρωπαϊκών χωρών είναι εξαρτημένοι από τοξικές ουσίες και περισσότερο από το ένα τρίτο αντιμετωπίζει ψυχικές ασθένειες (Blaauw, Ronald & Kerkhof, 2000).

Ο Winters (1997) εντοπίζει τις αρνητικές εμπειρίες και την επιφυλακτική στάση που έχουν οι κρατούμενοι απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους μαθητές του γενικού πληθυσμού οι οποίοι έχουν σαφώς περισσότερες θετικές εμπειρίες από το σύστημα εκπαίδευσης, τις οποίες δύναται να αξιοποιήσουν για να θέσουν στόχους, να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Στους κρατούμενους κυριαρχεί το άγχος της επιβίωσης και της αποφυλάκισης με όρους ελευθερίας, ανεξαρτησίας, ασφάλειας και αποδοχής (LoPitno, 2006).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των κρατούμενων είναι το ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό (Gallagher, MacKenzie & Wilson, 2000). Ο Harlow (2003) διαπίστωσε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των κρατούμενων έχει εγκαταλείψει το σχολείο νωρίς λόγω της πρώιμης εμπλοκής σε αξιόποινες πράξεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Vacca, 2004), με ποσοστά που φτάνουν το 79% (Stephens, 1992). Οι μαθησιακές τους δυσκολίες και η ελλιπής διάγνωση κατά τη διάρκεια της φοίτησης χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των κρατούμενων (Mears & Aron, 2003). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών, αποτυχίας στο σχολείο και παραβατικής συμπεριφοράς (Leone, Christle & Nelson, 2003; Linares-Orama, 2005; Zabel & Nigro, 1999).

Κίνητρα και προσδοκίες συμμετοχής των κρατούμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης-κατάρτισης

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self determination theory), τα κίνητρα μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά (Ryan & Deci, 2000). Εσωτερικά κίνητρα υπάρχουν όταν κάποιος ενεργεί για να ικανοποιήσει μια εσωτερική ανάγκη, ενώ εξωτερικά κίνητρα προκύπτουν όταν κάποιος δρα με την ελπίδα να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, που συνδέεται άμεσα με την ενέργειά του.

Μια σειρά από παράγοντες, όπως η ηλικία, η καταγωγή, η διάρκεια της κράτησης και το μορφωτικό επίπεδο, επηρεάζουν τα κίνητρα των κρατούμενων και τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης στη φυλακή (Manger et al., 2010; Vergidis et al., 2007). Παρ' όλα αυτά, οι κρατούμενοι με μικρότερες ποινές δεν είχαν τόσο ισχυρό κίνητρο να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα όσο εκείνοι με μεγαλύτερες

ποινές. Ανεξάρτητα από αυτούς τους παράγοντες, υπάρχουν επίσης κοινά κίνητρα για όλους τους κρατούμενους (Manger et al., 2010), όπως η επιθυμία να περάσουν τον χρόνο στη φυλακή όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα, να απαλλαγούν από κουραστικές δουλειές, να επικοινωνήσουν με άλλους και να νιώσουν ότι κάνουν κάτι δημιουργικό.

Στην έρευνα των Παραϊοαννου et al. (2016) διερευνήθηκαν τα κίνητρα και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού. Το "μπόνους" μείωσης της ποινής συναντάται ως κυρίαρχο κίνητρο για σχεδόν όλους τους εκπαιδευόμενους, χωρίς ωστόσο να είναι το μοναδικό κίνητρο. Αναφέρθηκαν από τους κρατούμενους σε μεγάλο ποσοστό δύο ακόμη κίνητρα ωφελμιστικού χαρακτήρα, όπως η αποφυγή της μεταφοράς από τη φυλακή του Κορυδαλλού, κυρίως για να βρίσκονται κοντά στην οικογένειά τους, και η ευνοϊκότερη μεταχείριση στο δικαστήριο, αφού μπορούν να προσκομίσουν αποδεικτικά στοιχεία για την καλή τους διαγωγή από το σχολείο.

Εξίσου σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή ήταν η διαφυγή από τα βάσανα του εγκλεισμού, όπως η αποφυγή της πλήξης και η δημιουργική αξιοποίηση του "νεκρού" χρόνου, η ανάγκη για αλλαγή των συνθηκών, η καλλιέργεια του νου και η διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με κατάλληλα άτομα βρέθηκε να αποτελεί κίνητρο για αρκετούς εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συνειδητοποίησαν ότι η συναναστροφή με άλλα παραβατικά άτομα συνέβαλε στον εγκλωβισμό τους στην παραβατικότητα. Έτσι, η αναζήτηση υγιών προτύπων είναι σημαντική γι' αυτούς, καθώς λειτουργεί ως αντίδοτο στην επαφή με την υποκοουλτούρα της φυλακής.

Πολλοί ανέφεραν το απολυτήριο (το οποίο θεωρείται ισότιμο με του Γυμνασίου), ελπίζοντας ότι η απόκτησή του θα τους προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης, κοινωνική αναγνώριση και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η απόκτηση γνώσεων αποτελεί ένα θετικό κίνητρο και αναδεικνύει την ανάγκη των κρατούμενων για προσωπική βελτίωση, η οποία μετά την αποφυλάκιση μπορεί να εξειδικευτεί στη βελτίωση των σχέσεων και τη βοήθεια προς την οικογένεια, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ακολουθήσουν έναν περισσότερο δημιουργικό δρόμο, σπάζοντας τον φαύλο κύκλο της αποτυχίας.

Γενικά, τα κίνητρα των κρατούμενων, είτε έχουν ωφελμιστικό χαρακτήρα είτε είναι εντελώς προσωπικά, είναι στοχευμένα και σαφή, γεγονός που βοηθά ουσιαστικά στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν το σχολείο και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο (Manger et al., 2010) εάν δεν υπάρχουν και άλλα κίνητρα. Οι προσδοκίες που εκφράζουν οι κρατούμενοι σχετίζονται κυρίως με τον τομέα της εκπαίδευσης, με τους περισσότερους να επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ. Ακολουθεί η ελπίδα για βελτίωση στον τομέα εργασίας και η εύρεση καλύτερης εργασίας ή βελτίωση της υπάρχουσας. Άλλες προσδοκίες περιλαμβάνουν τη βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο, αναζήτηση ψυχικής ηρεμίας, αλλαγή του τρόπου σκέψης, καλύτερη προσωπική ζωή, καλύτερο μέλλον, δυνατότητα επικοινωνίας, τερματισμό της παρανομίας και την ελπίδα ότι η κοινωνία θα τους δεχτεί. Γενικά, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ως μια ευκαιρία επανένταξης. Ενδιαφέρουσα είναι η μετατροπή των προσδοκιών μετά τη φοίτηση στο σχολείο σε σχέση με εκείνες κατά την έναρξη. Ενώ κατά την εγγραφή τους στο ΣΔΕ ήλπιζαν κυρίως σε προσωπική βελτίωση, στη συνέχεια προκρίνεται η επιθυμία τους να μορφωθούν και να συνεχίσουν τις σπουδές τους, καθώς και η κοινωνική τους αποδοχή.

Η σημασία της εκπαίδευσης των κρατούμενων

Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης των κρατούμενων σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα είναι η βελτίωση των συνθηκών κράτησης και η μείωση των «δεινών του εγκλεισμού». Το αρχικό όφελος που αποβλέπεται είναι οι κρατούμενοι να αρχίσουν να αποδέχονται τις συνθήκες της νέας τους ζωής και να αντιμετωπίσουν την ποινή τους με διαφορετικό τρόπο (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006).

Είναι γεγονός ότι ένας κρατούμενος καλείται να διαχειριστεί το αίσθημα της απραξίας το οποίο σπάνια είναι καλός σύμβουλος και συνήθως οδηγεί σε εμπλοκή με μη εποικοδομητικές πράξεις. Η εκπαίδευση είτε στην παραδοσιακή της μορφή είτε με την μορφή κατάρτισης ή εργασίας δίνει διέξοδο, κίνητρο και ελπίδα σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι περνούν δυσανάλογα πολύ «νεκρό» χρόνο αρκετές φορές μέσα σε περιορισμένο χώρο, χωρίς κάποια μορφή παροχής ή πρόσβασης σε δραστηριότητες, ίσως και χωρίς τη δυνατότητα προαυλισμού (Batcelder & Rippert, 2002). Οι ίδιοι οι κρατούμενοι αναφέρουν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες τους δίνει κίνητρο να συνεχίσουν τη ζωή τους και δημιουργεί μια αίσθηση κανονικότητας στην καθημερινότητά τους, προκαλώντας μια φυσική κόπωση παρόμοια με αυτή που βίωναν εκτός φυλακής (Gallagher, MacKenzie & Wilson, 2000).

Επιπλέον, η εκπαίδευση των κρατουμένων στοχεύει κυρίως στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, η οποία πιστοποιείται με σχετική βεβαίωση ή δίπλωμα. Σε πρακτικό επίπεδο, παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε το άτομο να μπορεί να αναζητήσει εργασία (Pettersilia, 2001). Άλλωστε, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εμπλοκή σε εγκληματικές δραστηριότητες συνδέεται συχνά με την ανεργία και την έλλειψη ικανοτήτων για εργασία, που εξαρτώνται από το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου. Δηλαδή, προγράμματα που βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες συμβάλλουν στον σωφρονισμό και την επανένταξη (Γαλανοπούλου, 2010).

Ο Caweron (2001) αναφέρει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, στην υιοθέτηση εναλλακτικών μη παραβατικών συμπεριφορών και στην ουσιαστική αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αυτοεικόνα και την κοινωνία γενικότερα. Η συμμετοχή στα μαθήματα και η ανάληψη ευθυνών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνει στους κρατούμενους μια αίσθηση αυτοελέγχου, αυτονομίας, μερικής ανεξαρτησίας, αυτοσεβασμού, αυτοεκπλήρωσης και αυτοδιαχείρισης, παρόμοια με αυτή που θα ένιωθαν ως ελεύθερα μέλη της κοινωνίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι αυτές οι δεξιότητες δεν περιορίζονται από το ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο της φυλακής, αλλά βελτιώνονται μέσω της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές, τους συγκρατούμενους, τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους και όσους ζουν ή εργάζονται στο χώρο της φυλακής (Hrabowski & Robbi, 2002).

Σύμφωνα με τον Parker (1990), η ενεργή συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα βελτιώνει σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες των κρατουμένων. Οι κρατούμενοι αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς αυτές τους προσφέρουν μια νέα ευκαιρία για την ανάπτυξη και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Kett, 1995). Η υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών στάσεων βοηθά στην επίλυση προβλημάτων τόσο εντός των φυλακών όσο και μετά την αποφυλάκισή τους, όταν επανεντάσσονται στην κοινωνία. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική αν δίνει τα εφόδια ώστε ο κρατούμενος να εξελιχθεί σε έναν άνθρωπο επαρκή, παραγωγικό και με αντιστάσεις απέναντι σε μελλοντικές παραβατικές ενέργειες οι οποίες θα διαιωνίζουν το φαύλο κύκλο της φυλάκισης (Gordon & Weldon, 2003).

Εκπαίδευση ή Κατάρτιση;

Ένα κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει είναι εάν θα πρέπει να προκρίνονται προγράμματα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) ή προγράμματα κατάρτισης (Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης) μέσα σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα.

Καταρχήν, η σωφρονιστική εκπαίδευση έχει ως στόχο την επανένταξη των ατόμων στην κοινωνία με τη μείωση της επανάπτυξης του εγκληματικού συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να επιτευχθεί πρακτικά μέσω της απασχόλησης (Γαλανοπούλου, 2010). Με τη διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες, η εκπαίδευση περιλαμβάνει τη συνολική εκπαιδευτική διαμόρφωση σε διάφορα γνωστικά πεδία, ενώ η κατάρτιση επικεντρώνεται στην εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο που μπορεί να γίνει επάγγελμα στο μέλλον. Με αυτήν την

προσέγγιση, η επαγγελματική κατάρτιση των κρατουμένων μπορεί να είναι χρήσιμη στο βραχυπρόθεσμο ως προς την επαγγελματική τους επανένταξη μετά την αποφυλάκιση, προσφέροντάς τους μια ομαλή κοινωνική επανένταξη. Ωστόσο, αν αξιολογήσουμε το όφελος μακροπρόθεσμα και με βάση μη χρηστικά κριτήρια, η γενική εκπαίδευση προσφέρει πολύ μεγαλύτερα οφέλη καθώς οδηγεί στη δημιουργία σφαιρικά μορφωμένων ανθρώπων οι οποίοι είναι ικανοί να κατανοήσουν και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Παπαθανασίου, 2010).

Επίσης, η επαγγελματική κατάρτιση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την εκπαίδευση, αλλά αποτελεί το επόμενο βήμα μετά την ολοκλήρωση ενός βασικού κύκλου σπουδών. Δεν μπορούμε να μιλάμε για επαγγελματική κατάρτιση σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει ούτε το Γυμνάσιο. Κρίνεται ότι οι κρατούμενοι που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει αρχικά να ενθαρρύνονται να επικεντρωθούν σε αυτό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων – κρατουμένων

Είναι εμφανές ότι η διδασκαλία στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Καταρχήν ο εκπαιδευτής πρέπει να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που λογικό είναι να έχει στο μυαλό του. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πολύ πιθανό ο χώρος της φυλακής να του προκαλέσει φόβο. Δεν είναι παράλογο κάποιος να αισθάνεται δυσφορία με την εικόνα των κελιών, των φυλάκων, των ψηλών τοίχων, με τα συρματοπλέγματα και ακόμα περισσότερο με την σκέψη μιας συμπλοκής, μιας επίθεσης, μιας εξέγερσης. Επίσης είναι πιθανή και η αίσθηση της κλειστοφοβίας, που προκαλείται από τις καγκελόπορτες που θα ανοιγοκλείσουν μέχρι την αίθουσα διδασκαλίας αλλά και της ανασφάλειας λόγω της κακής υγιεινής χώρων και κρατουμένων. Δεν είναι σπάνιο και το αίσθημα θλίψης ακόμα και του οίκτου που νιώθουμε όταν συναναστρεφόμαστε με άτομα καταδικασμένα να περάσουν ένα κομμάτι της ζωής τους σε έναν τέτοιο χώρο. Όλα αυτά βέβαια είναι επόμενο να αποπροσανατολίσουν τον εκπαιδευτή από τον σκοπό του (Βρεττός Ι., et al, 2014). Μάλιστα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι τα άτομα αυτά χρειάζεται να αντιμετωπίζονται θετικά. Διαφορετικά ισχύει το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, όπου οι αρνητικές προσδοκίες του εκπαιδευτή επαληθεύονται. Η προκατάληψη που υιοθετούμε απέναντι στους κρατούμενους μόνο και μόνο επειδή έχουν αυτή την ιδιότητα οδηγεί σε ομογενοποίηση, που με τη σειρά της επιφέρει μεροληψία, παγίωση αμετάβλητων στάσεων, αρνητική έως και εχθρική αξιολόγηση και αντιμετώπιση (Βρεττός Ι., et al., 2014).

Ίσως ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να δει το πέρασμα του από έναν τέτοιο χώρο ως μια ευκαιρία για να εφαρμόσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας με στοχασμό και θετικές προσδοκίες (Παπασταμάτης, 2010). Ένα σημαντικό βήμα που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτής των κρατουμένων είναι να υιοθετήσει την προοπτική, ότι αυτά τα άτομα ίσως να μπορέσουν να βελτιώσουν το ακαδημαϊκό τους επίπεδο, αν τους παρασχεθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, πρέπει να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, που θα τον βοηθήσει να τους κατανοήσει ως μοναδικές προσωπικότητες. Είναι απαραίτητο να τους αποδεχθεί όπως είναι, χωρίς να επιβάλλει ιδιαίτερες προσδοκίες (Rogers, 1961). Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του για να ανταποκριθεί στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, πρέπει να είναι προσεκτικός, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις οι κρατούμενοι μπορεί να εκμεταλλευτούν αυτήν την ανθρώπινη προσέγγιση και να εμπλέξουν τον εκπαιδευτή σε πράξεις που δεν συμφωνούν με την επαγγελματική του ιδιότητα.

Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής να πείσει ότι θα μπορέσει μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα να προσφέρει ελπίδα για μια καλύτερη ζωή. Αυτό αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο μάθησης για αυτούς τους ανθρώπους (Παπασταμάτης, 2010). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στα σωφρονιστικά ιδρύματα είναι ευαισθητοποιημένοι και

προσπαθούν να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό και ενδεδειγμένο τρόπο τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των ενήλικων που εκπαιδεύουν. Απαιτούνται λοιπόν από μέρους του εκπαιδευτή ιδιαίτερα αποθέματα επαγγελματισμού αλλά και συστηματική μελέτη και προβληματισμός, ώστε να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια στην εκπαίδευση κρατουμένων.

Σε πρόσφατη έρευνα των Tzatsis et al. (2019), στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Χανίων, έγινε προσπάθεια διερεύνησης και κατηγοριοποίησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Αρχικά, αναφέρθηκε το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή κυρίως τα εξωτερικά εμπόδια, όπως για παράδειγμα οι περιορισμοί στη χρήση υλικών, η απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου και η έλλειψη υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής σε ψυχολογικό επίπεδο. Η συμπεριφορά της ομάδας των κρατουμένων-εκπαιδευομένων επηρεάζεται άμεσα από τις πρότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες της, τις εσωτερικές προδιαθέσεις, την απουσία κινήτρων, αλλά και τη μη τήρηση των ορίων, την ετερογένεια, τη στάση απέναντι στο σχολείο και τις συγκρούσεις. Τέλος, αναφέρθηκαν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην έλλειψη εμπειρίας, βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατάρτισης και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερη αξία στην προσπάθεια του εκπαιδευτή μπορεί να έχει η αξιοποίηση των θεωριών του Freire και του Mezirow, οι οποίες εστιάζουν στον κριτικό στοχασμό και τον διάλογο ως εργαλεία απελευθέρωσης από καταπιεστικά πρότυπα και δυσλειτουργικές αντιλήψεις. Στόχος των θεωριών αυτών είναι η προσωπική αλλαγή και αναμόρφωση του εκπαιδευόμενου μέσω της αποδόμησης παρωχημένων στερεοτύπων και της υιοθέτησης νέων στάσεων ζωής. Στη σωφρονιστική εκπαίδευση, αυτές οι αρχές βρίσκουν εφαρμογή με στόχο την κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων (Κατσαμώρη, 2020).

Η χρήση του διαλόγου, η ισότητα, η ελευθερία και η αμοιβαία αποδοχή έχουν καθοριστική σημασία στην εκπαίδευση κρατουμένων, καθώς ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση σε ένα καταπιεστικό περιβάλλον. Ο κριτικός στοχασμός, βασικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (2018), βοηθά τους κρατούμενους να αποκτήσουν πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα, επανεξετάζοντας προηγούμενες αντιλήψεις που τους οδήγησαν στη φυλακή. Αυτό συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική επανένταξη, μειώνοντας την πιθανότητα επαναλαμβανόμενης παραβατικότητας. Κατά τον εγκλεισμό, ο κρατούμενος καλείται να αναλογιστεί τις πράξεις του, να διερευνήσει τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς του και, μέσω του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης, να απελευθερωθεί από προβληματικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει, πέρα από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, να προωθούν τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό, ενθαρρύνοντας τη θετική αναμόρφωση της προσωπικότητας.

Παράλληλα, η θεωρία του Paulo Freire, γνωστή για την προσέγγιση της "απελευθερωτικής εκπαίδευσης", μπορεί να αξιοποιηθεί στη σωφρονιστική εκπαίδευση για να ενισχύσει τη διαδικασία της κοινωνικής επανένταξης των κρατουμένων. Ο Freire (2020) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον διάλογο, ο οποίος ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών. Στη σωφρονιστική εκπαίδευση, ο διάλογος επιτρέπει στους κρατούμενους να συμμετέχουν ενεργά, να εκφράζουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, και να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Αυτό ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις καταπιεστικές δομές που επηρεάζουν τη ζωή τους. Μέσω του αναστοχασμού, μπορούν να διερευνήσουν τις αιτίες της παραβατικής τους συμπεριφοράς, να αποδεσμευτούν από λανθασμένες αντιλήψεις και να προετοιμαστούν για μια διαφορετική, πιο συνειδητή προσέγγιση στη ζωή. Η κριτική σκέψη, ως εργαλείο αναγνώρισης των προσωπικών και

κοινωνικών περιορισμών, οδηγεί στη μετασχηματιστική αλλαγή. Ο στόχος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, μέσα από την προσέγγιση του Freire, είναι η "απελευθέρωση" των κρατουμένων από τις καταστροφικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τους οδήγησαν στη φυλακή. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της υιοθέτησης νέων στάσεων ζωής που προάγουν τη συμμετοχή στην κοινωνία και τη δημιουργία υγιών, θετικών σχέσεων.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η εκπαίδευση κρατουμένων είναι μια πρόκληση τόσο για την κοινωνία όσο και για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Προτείνεται οι κρατούμενοι, που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα να συμμετέχουν παράλληλα και σε ομάδες συμβουλευτικής. Μέσω αυτών των ομάδων αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα-εμπόδια και γίνεται προσπάθεια να επιλυθούν, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να επιμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες εκπαίδευσης των κρατουμένων και τις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η όλη διαδικασία.

Δίνεται η ευκαιρία να σπάσουμε το φαύλο κύκλο της αποτυχίας των ανθρώπων που μπαίνουν στη φυλακή όπου δυστυχώς – σύμφωνα με τις στατιστικές - στην συντριπτική τους πλειοψηφία θα επανέλθουν εκεί. Άλλωστε η λέξη φυλακή έχει αντικατασταθεί από τη λέξη σωφρονιστικό ίδρυμα και μάλιστα στην βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «correctional education» δίνοντας το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αναμόρφωσης της προσωπικότητας μέσα σε έναν χώρο παρανομίας, πόνου και απελπισίας. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση σε σωφρονιστικό ίδρυμα πρέπει να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα κίνητρα των κρατουμένων και να εξασφαλίζει τη συνεχή πρόοδο της μάθησης, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής του συνόλου των κρατουμένων που το επιθυμούν.

Σίγουρα η εργασία σε έναν τέτοιο χώρο αποτελεί μια σημαντική εμπειρία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον πως άνθρωποι που έχουν προσφέρει εκπαιδευτικό έργο μέσα σε φυλακές έχουν να περιγράψουν ιδιαίτερες καταστάσεις θεωρώντας τις περισσότερες φορές το πέρασμα τους αυτό ως μια πολύ σημαντική στιγμή στην καριέρα τους. Πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας, όπου θα συλλεχθούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα τόσο από εκπαιδευτές όσο και από κρατούμενους, όσον αφορά τον ρόλο και τις ιδιαίτερες πτυχές της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στα σωφρονιστικά ιδρύματα.

Αναφορές

Batchelder, J. S. & Pippert, J. M. (2002). *Hard time or idle time: Factors affect inmate choices between participation in prison work and education programs*. The Prison Journal; vol.82 (2); pp: 269-280.

Blaauw, E., Ronald R., and Kerkhof, A. (2000). Mental Disorder in European Countries. *International Journal of Law and Psychiatry*, 23(5-6): 649-663.

Caweron, M. (2001). *Women prisoners and correctional programs*. Australian Institute of Criminology; Trends & issues in crime and criminal justice.

Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

Gallagher, C. A., MacKenzie, D. L. & Wilson, D. B. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*; vol. 37; pp: 347.

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

Gordon, H.R. D. & Weldon, B. (2003). The impact of career and technical education programs on adult offenders: Learning behind bars. *Journal of Correctional Education*; vol. 54 (4).

- Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population, US Department of Justice*. Bureau of Justice Statistics (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.
- Hrabowski, F. A. & Robbi, J. (2002). The benefits of correctional education. *Journal of Correctional Education*; vol. 53 (3).
- Kett, M. (1995). *Survey of prisoners' attitudes to education*. Wheatfield Place of Detention. Unpublished report.
- Leone, P. Christle, C. and Nelson, M. (2003). *Scholl failure, race and disability: Promoting positive outcomes, decreasing vulnerability for involvement with the juvenile delinquency system*. EDJJ: The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.
- Linares-Orama, N. (2005), Language –learning disorders and youth incarceration. *Journal of Communication Disorders*, 38: 311-319.
- 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., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547.
- Mears, D. and Aron, L. (2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institute.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning (pp. 114-128)*. Routledge.
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2016). Inmates' Adult Education in Greece-- A Case Study. *International Education Studies*, 9(10), 70-82.
- Parker, E.A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education*, 41(3): 140-146.
- Petterson, J. (2001). Prisoner reentry: public safety and reintegration challenges. *The Prison Journal*; vol. 81.
- Rogers, C.A. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Stephens, R. (1992). *To What Extent and Why Do Inmates Attend School in Prison*.
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human Breakdowns in Prison*. Aldine: New York.
- Tzasis, P., Anagnou, E., Valkanos, E., & Fragkoulis, I. (2019). The Challenges of the Inmates' Adult Educator. A Greek Case Study. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 377-385.
- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners are less likely to Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4): 297-305.
- Vergidis, D., Asimaki, A., & Tzintzidis, A. (2007). Correctional education. The Second Chance School of Korydallos Prison. *Arethas Scientific Yearbook*, 4(1), 61-93.
- Winters, C. (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement*. *Adolescence* (32): 451- 462.
- Zabel, R. H. and Nigro, F.A. (1999). *Juvenile offenders with behavioural disorders, learning and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics*. *Behavioral Disorders*, 25: 22-40.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρεττός Ι., Βεργίδης, Δ., Δαγδιλέλης Β., Κόκκος Α., Δημόπουλος Κ. (2014). *Τράπεζα θεμάτων «Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Γαλανοπούλου, Κ. (2010). Εκπαίδευση στις φυλακές. *Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Ψυχολογίας*.
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο., Ρηγουότσου, Ε. (2006). «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας». *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού*

Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 85-93. Βόλος.

Κατσαμώρη, Θ. (2020). *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερη Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στις φυλακές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νόμος 2776/1999 (Κωδικοποιημένος) - ΦΕΚ Α 291/24.12.1999. (n.d.). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/190801/nomos-2776-1999>

Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η Εκπαίδευση των Κρατουμένων – Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Νομικής

Παπασαμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα : Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 4). (n.d.). <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16/>

Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999),. (n.d.). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/190801/nomos-2776-1999>