

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κρατουμένων. Μία μελέτη περίπτωσης

The role of the educator adult inmates. A case study

Βασιλική Παπαϊωάννου, Εκπαιδευτικός ΔΕ, ΜΔΕ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ, vanrap2008@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Δημήτρης Βεργίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, ΕΑΠ, vergidis@upatras.gr

Vasiliki Papaioannou, Secondary school teacher, Msc «Studies in Education» Hellenic Open University, vanrapa2008@gmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

Dimitris Vergidis, Professor, University of Patras, Tutor Hellenic Open University, vergidis@upatras.gr

Abstract: Aim of this paper is the investigation of the role of adult inmates' trainers regarding their contribution to the encouragement and the creation of collaborative climate, their attitude to the inmate trainees and educational approaches applied to the course. As a research tool, semi-structured interview was used. The research sample consists of eighteen (18) inmate trainees studying in the Korydallos Prison Second Chance School. Content thematical analysis was selected as the method of data analysis. According to the results, the inmates' trainers, responding to their complex role, successfully cover the variety of educational needs, thanks to their educational approach, as well as their attitude and behavior towards the inmate trainees.

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση κρατουμένων όσον αφορά τη συμβολή τους στην εμπύχωση και τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, τη στάση τους έναντι των εκπαιδευόμενων κρατουμένων και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαοχτώ (18) εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι που φοιτούν στο ΣΔΕ της φυλακής του Κορυδαλλού. Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτές των κρατουμένων, ανταποκρινόμενοι στον πολυσύνθετο ρόλο τους, καλύπτουν με επιτυχία την ποικιλία των

εκπαιδευτικών αναγκών, χάρη στην εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά και τη στάση και συμπεριφορά τους προς τους εκπαιδευόμενους κρατουμένους.

Λέξεις κλειδιά: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στις φυλακές, εκπαίδευση κρατουμένων, εκπαιδευτές ενηλίκων.

Εισαγωγή

Ο θεσμός των ΣΔΕ εισήχθη ως πειραματικό πρόγραμμα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και η χώρα μας, με στόχο την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης νέων ανθρώπων ανειδίκευτων, μεταξύ 18 και 30 ετών, ως επί το πλείστον, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα προσόντα και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας.

Η λειτουργία των Σχολείων αυτών μέσα στις φυλακές αποτελεί μια σημαντική εξέλιξη στην εκπαίδευση μέσα σε σωφρονιστικά ιδρύματα, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπονείται αφού ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά -κοινωνικά, γνωστικά και ψυχολογικά- των κρατουμένων.

Η επιλογή της ελληνικής Πολιτείας να ιδρύσει ΣΔΕ στις φυλακές, σύμφωνα με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης, ανταποκρίνεται στην ανάγκη για παροχή ολιστικής εκπαίδευσης στους κρατουμένους, στοχεύοντας στη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον κόσμο της εργασίας.

Το 2004, εισάγεται και στις φυλακές ο καινοτόμος θεσμός των ΣΔΕ και λειτουργεί το πρώτο σχολείο στις Δικαστικές Φυλακές της Λάρισας. Ακολουθεί, το 2005, η ίδρυση του σχολείου στις φυλακές Κορυδαλλού και έκτοτε ιδρύονται ΣΔΕ σε αρκετές φυλακές της χώρας, όπως: στα Γρεβενά (Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας), στα Τρίκαλα (Περιφέρεια Θεσσαλίας), στα Διαβατά Θεσσαλονίκης (Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας), στις Φυλακές Αγίου Στεφάνου στην Πάτρα-ως τμήμα εκτός έδρας του ΣΔΕ Πατρών (Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας) και στον Ελαιώνα Θηβών (Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας), ενώ μέχρι το τέλος του 2014 λειτουργούσε και στις φυλακές Δομοκού (Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας), η λειτουργία του οποίου όμως αναστάλη.

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στις φυλακές του Κορυδαλλού άρχισε να λειτουργεί το 2005 έχοντας σε δύο φυλακές (Ανδρών και Γυναικών) την ευθύνη ανάπτυξης των δραστηριοτήτων του. Από τότε μέχρι σήμερα, σύμφωνα με το αρχείο του σχολείου, έχουν εγγραφεί 551 έγκλειστοι και έγκλειστες. Μέχρι και το 2008 ενεγράφησαν 96 γυναίκες, που έπειτα μετακινήθηκαν στον Ελαιώνα και έκτοτε φοιτούν μόνο άνδρες εκπαιδευόμενοι. Από αυτές τις 96, οι 78 ήταν Ελληνίδες και οι υπόλοιπες 18 κατανέμονται ως εξής: 12 Αλβανίδες, 2 Ρουμάνες, 2 Ρωσίδες, 1 Ουκρανή, 1 Τσιγγάνα. Στους άνδρες οι εθνικότητες και οι Τσιγγάνοι σαν ξεχωριστή ομάδα κατανέμονται ως εξής: 260 Έλληνες, 136 Αλβανοί, 4 Ρουμάνοι, 3

Γεωργιανοί, 2 Ρώσοι, 2 Βούλγαροι, 1 Ιρανόσ, 1 Ιρακινόσ, 3 Μπαγκλαντεσιανοί, 7 Τούρκοι, 3 Καζακστανοί, 1 Μολδαβόσ, 13 Τσιγγάνοι.

Έχουν αποφοιτήσει 160 εκπαιδευόμενοι-ες, καθώσ λόγω αποφυλακίσεων, μεταγωγών και πειθαρχικών κυρώσεων οι 300 δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδέσ τους. Τη σχολική χρονιά 2014-15 γράφτηκαν 89 κρατούμενοι (στη φοίτησή τους παρουσιάζονται περίπου ίδιεσ ποσοστώσεισ).

1. Εκπαιδευτέσ ενηλίκων

Οι εκπαιδευτέσ ενηλίκων στισ φυλακέσ, αλλά και γενικότερα στισ κοινωνικά ευπαθείσ ομάδεσ, ακολουθούν τισ μεθόδουσ εκπαίδευσησ ενηλίκων. Ο ρόλουσ τους είναι πολυσύνθετοσ και τα προσόντα, τυπικά και ουσιαστικά, είναι απαραίτητα, καθώσ αναλαμβάνουν να διδάξουν σε εκπαιδευόμενουσ που αντιμετώπιζουν προβλήματα πολυπαραγοντικήσ φύσειωσ -και ωσ εκ τούτου χαρακτηρίζουνται από ιδιαιτερότητεσ- και να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο περιορισμών αλλά και προκλήσειων, θετικών και αρνητικών, που πρέπει να διαχειριστούν.

Ο ρόλουσ του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικόσ και κεντρικόσ στη μαθησιακή διεργασία. Ο Jarvis (2006, σ. 71-72) υποδεικνύει 17 ρόλουσ που οφείλει να διεκπεραιώνει ο εκπαιδευτήσ ενηλίκων. Αυτό ακριβώσ καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτήσ ενηλίκων (οφείλει να) ασκεί εκπαιδευτικό, διδακτικό, ψυχολογικό, ακόμα και διοικητικό έργο.

Όμωσ, δεν μπορούμε να δώσουμε μια οριστική μορφή στον ρόλουσ του εκπαιδευτή, καθώσ αυτόσ διαρκώσ διαμορφώνεται από τισ τρέχουσεσ κοινωνικήσ, οικονομικήσ και πολιτιστικήσ συνθήκεσ, αλλά και από τισ πολιτικήσ και τουσ στόχουσ που θέτουν οι οργανισμοί που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για ενηλίκουσ (Caffarella, 1994· Καραντζά, 2005). Την παραπάνω διαπίστωση ενισχύει η διαρκώσ ογκούμενη βιβλιογραφία (Rogers, 1999· Cort, Härkönen & Volmari, 2004· Jarvis, 2004· Mezirow, 2007).

Οι Freire και Mezirow αποδίδουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων τον ρόλουσ του κριτικού αναλυτή. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτήσ αναπτύσσει τουσ εκπαιδευόμενουσ το αίσθημα της εμπιστοσύνησ στισ δυνατότητέσ τουσ, τουσ απελευθερώνει και τουσ οδηγεί στη δράση για την πραγματοποίηση της κοινωνικήσ ή/και προσωπικήσ αλλαγής.

Συγκεκριμένα, ο Freire (1977) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτήσ εστιάζει στο πώσ και στο γιατί λειτουργεί κάτι με αυτόν τον τρόπο, διερευνά μαζί με τουσ μαθητέσ του αν εξυπηρετεί ή όχι κάποια συμφέροντα και αν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά. Έτσι τουσ υποβάλλει στη διαδικασία της κριτικήσ αντιμετώπισησ των πραγμάτων ωσ μέρουσ της εκπαιδευτικήσ διεργασίασ και της συνακόλουθησ κριτικήσ αμφισβήτησησ των μέχρι τότε παραδοχών τουσ, ώσπε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν τισ συνθήκεσ της δικήσ τουσ πραγματικότητα. Επίσημ, τονίζει ότι στο ρόλουσ του εκπαιδευτή εμπειρεύεται η προώθηση της συνεργασίασ, της ομόνοιασ, και της πολιτισμικήσ σύνθεσησ.

Ο Mezirow (2007) περιγράφοντασ τον ρόλουσ του εκπαιδευτή αναφέρει:

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. (σ. 67)

Θεωρεί επίσης ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να βοηθά τους εκπαιδευόμενους του να ξεετάζουν τις παραδοχές που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους.

Συντονιστής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής μάθησης, υποστηρικτής-εμπυχωτής είναι οι ρόλοι που αποδίδουν στον εκπαιδευτή ενηλίκων πλείστοι μελετητές (Rogers, 1999· Jarvis, 2004· Courau, 2000· Noye & Pivetau, 1999). Ο Κόκκος (2005), συνθέτοντας τους παραπάνω χαρακτηρισμούς, δεδομένου ότι οι ρόλοι είναι περισσότερο συμπληρωματικοί και λιγότερο αντιθετικοί (Margo, 2002), θεωρεί ότι:

ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπυχωτής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας [...] θα πρέπει να είναι πρόσωπο-πηγή, σύμβουλος και καθοδηγητής, χωρίς όμως να τους ποδηγετεί, διότι δεν είναι πομπός γνώσεων, αλλά δημιουργός καταστάσεων. (σ. 120)

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προκειμένου να αντεπεξέρχεται στον πολυσύνθετο ρόλο του, πρέπει να διαθέτει ορισμένα προσόντα, τυπικά και ουσιαστικά. Ο Jarvis (2004) τονίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει «γνώση της εκπαιδευτικής διεργασίας, κατάλληλη νοοτροπία και στάση, καθώς και εκπαιδευτικές και προσωπικές ικανότητες» (σ. 158).

Στα τυπικά προσόντα συγκαταλέγονται οι εξειδικευμένες σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, η διδακτική εμπειρία και η παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ενώ τα ουσιαστικά προσόντα οι μελετητές τα περιγράφουν με διαφορετικούς όρους, ανάλογα με την επικέντρωση του καθενός στις διαφορετικές όψεις της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Κάποια από αυτά τα προσόντα σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτή και κάποια αποκτώνται μέσω της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Οι γνώσεις που απαιτούνται για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως αναφέρει ο Ντεμουντέρ (2003, σ. 92-93), είναι οι εξής:

1. Γνώση του περιεχομένου της ύλης που διδάσκουν
2. Παιδαγωγικές γνώσεις
3. Τεχνικές γνώσεις: π.χ. γνώση της χρήσης υπολογιστή
4. Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις: Κριτική αντιμετώπιση των κοινωνικο-οικονομικών μηχανισμών και κοινωνική εξειδίκευση.

Ο Jarvis (2004, σ. 236) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται, πέρα από γνώσεις, να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες, ενώ ο Ryback (1998) και ο Goleman (2000) θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη.

Αναλυτικότερα, τα ουσιαστικά προσόντα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων (Bennett, 2000, σ. 204) είναι: ανεκτικότητα, υπευθυνότητα, διαλλακτικότητα προς τους εκπαιδευομένους, ευαισθησία προς τις ανάγκες τους, ευγενική και φιλική συμπεριφορά, επίδειξη ενδιαφέροντος, αφοσίωσης και εμπιστοσύνης, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, διακριτικότητα και αισιοδοξία, επίδειξη αγαθής προθέσεως, αμεροληψία.

Επιπλέον, η ειλικρίνεια και η αυθεντική συμπεριφορά είναι γνωρίσματα που κάνουν έναν εκπαιδευτή να ξεχωρίζει (Cranton & Carusetta, 2004, σ. 7).

Και, βέβαια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι και εκπαιδευόμενος. «Αν χάσει την ικανότητά του να μαθαίνει, δεν είναι τόσο καλός ώστε να είναι μαζί με εκείνους που έχουν διατηρήσει τη δική τους» (Kidd, 1973, σ. 303). Επομένως, πρέπει να επιδιώκει τη διά βίου μάθηση αν θέλει να είναι συνεπής στο έργο του και να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του.

1.1 Ο εκπαιδευτής στα ΣΔΕ

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στα ΣΔΕ είναι κομβικός για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών, το οποίο τον μετατρέπει από απλό διεκπεραιωτή σε ενεργό συνδιαμορφωτή και εμψυχωτή. Ο Βεργίδης (2003) επισημαίνει στα συμπεράσματα της έρευνάς του ότι:

...ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ δεν συνίσταται μόνο στην οργάνωση και μετάδοση γνώσεων. Επεκτείνεται στην προετοιμασία, την οργάνωση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εμπύχωση της ομάδας των εκπαιδευόμενων, στη διαπραγμάτευση των αναγκών τους και στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ χρειάζεται επίσης να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών του και δεξιότητες/ικανότητες αντιμετώπισης πολύπλοκων ενδεχομένως και συγκρουσιακών- καταστάσεων. Στο διευρυμένο ρόλο των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ περιλαμβάνεται, επιπλέον, η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας και την τοπική κοινωνία. (σ. 44)

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων του, πρέπει να έχει υψηλού επιπέδου προσόντα, διότι ο ρόλος του είναι αρκετά διαφορετικός από το ρόλο του εκπαιδευτικού στα υπόλοιπα σχολεία, καθώς καλείται να διδάξει σε ενήλικες που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν από αρκετά χρόνια, σεβόμενος τις προσδοκίες και το μαθησιακό επίπεδό τους και ικανοποιώντας το πλήθος των εκπαιδευτικών τους αναγκών που απορρέουν από την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

2. Εκπαιδευτές κοινωνικά ευπαθών ομάδων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έχει παρόμοιο ρόλο, όμως, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων του στη διεργασία της μάθησης, οφείλει να λάβει υπόψη του και ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες: Τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες δυσκολεύονται να ταυτιστούν με το πλαίσιο εκπαίδευσης αλλά και με τον εκπαιδευτή τους, δεδομένου ότι είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας από τη δική του. Επιπλέον, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων δυσχεραίνουν την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτή.

Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτές τις ομάδες είναι πιο πολύπλοκος, καθώς καλείται να υιοθετήσει και συμβουλευτικό ρόλο, εκτός από τον εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρουν οι Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010), ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πρέπει να αναλάβει σε μεγαλύτερο βαθμό ρόλο εμπνευστή και διευκολυντή της διεργασίας της μάθησης με ενσυναίσθηση, ίσως μάλιστα χρειαστεί να υιοθετήσει και το ρόλο του θεραπευτή, καθώς πολύ συχνά νιώθει την ανάγκη να ανακουφίσει τους εκπαιδευομένους του από τα συμπτώματα του αποκλεισμού που βιώνουν.

Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να οριοθετήσει τη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους και «να λειτουργήσει 'θεραπευτικά' σε επίπεδο συλλογικό, δηλαδή δρώντας ως πρότυπο προς μίμηση, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων, εμπνεύχοντάς τους στη διεργασία της μάθησης, αντιμετωπίζοντας κάθε είδους διάκριση στην εκπαιδευτική ομάδα και διαφυλάσσοντας τη δημοκρατία και τον ορθολογικό διάλογο» (Τσιμπουκλή και Φίλλιπς, 2010, σ. 55).

Ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως «θεραπευτή» έχει πρόσθετες δυσκολίες εξαιτίας της πολυπαραγοντικής φύσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και από την έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών σε ζητήματα ψυχικής υγείας.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες βλέπουν τον εκπαιδευτή τους ως:

- α) ως πηγή γνώσης και σοφίας,
- β) ως πηγή προσφοράς και ανακούφισης,
- γ) ως αντικείμενο θαυμασμού,
- δ) ως κριτή και
- ε) ως μορφή εξουσίας (Salzberger-Wittenberg, 1996).

Είναι φυσικό οι ανήκοντες στις ευπαθείς ομάδες να αναπτύσσουν πολλές φορές υπέρμετρες προσδοκίες για τον εκπαιδευτή τους και για όσα μπορεί να τους προσφέρει, εξαιτίας των σοβαρών εκπαιδευτικών ελλείψεων αλλά και συναισθηματικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν.

2.1 Εκπαιδευτές κρατουμένων

Οι εκπαιδευτές των κρατουμένων βρίσκονται αντιμέτωποι με μια μεγάλη πρόκληση: με ποιό τρόπο θα λειτουργήσουν στο πλαίσιο των περιορισμών που τίθενται για λόγους ασφαλείας από τις διευθύνσεις των σωφρονιστικών καταστημάτων (Wynne, 2001, όπ. αναφ. στο Ρηγούτσου, 2005) και πώς οι στόχοι της εκπαίδευσης των κρατουμένων θα μπορέσουν να συνδυαστούν με τους στόχους της φυλακής για τους κρατουμένους.

Ειδικότερα στο χώρο της φυλακής, ο εκπαιδευτής των κρατουμένων πρέπει να στοχεύει και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων του. Η ενδυνάμωση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο κρατούμενος, μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αποκτά τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τη διαχείριση θεμάτων που τον απασχολούν και που σχετίζονται με την τωρινή του κατάσταση. «Ο κρατούμενος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ενδυνάμωσής του, με τις εμπειρίες του, τις γνώσεις του, τις απόψεις του και τα συναισθήματά του. Ο εκπαιδευτής τον καθοδηγεί, τον ενθαρρύνει και γενικότερα τον διευκολύνει σ' αυτή τη διαδικασία» (Ρηγούτσου, 2005, σ. 24).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι έτοιμος να θέσει τα όρια που επιτάσσει ο ρόλος του. Δεδομένου ότι ο κρατούμενος ως συνέπεια του εγκλεισμού του έχει υποστεί όλα τα δεινά που αυτός συνεπάγεται, η προσωπικότητά του έχει αποδομηθεί (Ρηγούτσου, 2005, σ. 26) και είναι φυσικό μέσα σε αυτό το πλαίσιο να αναζητήσει ένα μοντέλο ταύτισης, ένα γονεϊκό πρότυπο το οποίο μπορεί να βρει στο πρόσωπο του εκπαιδευτή του. Η σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μπορεί να είναι συναισθηματικά φορτισμένη, καθώς είναι δυνατόν να υπάρξει διακύμανση συναισθημάτων εκ μέρους του κρατουμένου, τα οποία ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαχειριστεί και να κρατήσει τις σωστές αποστάσεις ώστε να μην ξεφεύγει από τον ρόλο του.

Η ελληνική βιβλιογραφία είναι φτωχή όσον αφορά στη διερεύνηση των προσδοκιών που αναπτύσσουν οι κρατούμενοι για τους εκπαιδευτές τους, αλλά και γενικότερα των απόψεών τους για τους εκπαιδευτές τους.

Στην έρευνα των Βεργίδη, Ασημάκη και Τζιντζίδη (2007) οι εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ της φυλακής Κορυδαλλού εκφράζονται θετικά για τους εκπαιδευτές τους, ενώ και στην έρευνα της Ηλιοπούλου (2011) οι κρατούμενες στα ΣΔΕ φυλακών Στερεάς Ελλάδας αναφέρονται στη στήριξη των εκπαιδευτών τους στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Breggins & Talbot (2003) σε 10 εκπαιδευτικές ομάδες φυλακών στο Ηνωμένο Βασίλειο, επιβεβαιώνεται από τους κρατουμένους η στήριξη των εκπαιδευτών σε καθετί που τους δυσκόλευε από την άποψη της μάθησης, ωστόσο κάποιοι εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τους εκπαιδευτές για δύο λόγους: θεωρούν ότι τους φέρονται σαν να είναι παιδιά και όχι ενήλικες και επιπλέον πιστεύουν ότι δεν είναι σωστά εκπαιδευμένοι για να διδάσκουν ενήλικες. Κάποιοι αναφέρουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτές στις φυλακές έχουν πιο χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τους έξω.

3. Η κουλτούρα της διδασκαλίας και η κουλτούρα της φυλακής

Ο εκπαιδευτής των κρατουμένων, όσο και αν διαθέτει τα προσόντα που απαιτούνται για να διδάξει σε μια ευπαθή κοινωνική ομάδα, όσο και αν γνωρίζει το ρόλο που καλείται να επιτελέσει, γνωρίζει σιωπηρά αλλά και πρακτικά ότι η διδασκαλία στη φυλακή και η διδασκαλία εκτός φυλακής είναι εντελώς διαφορετικές. Όπως αναφέρει ο Wright (2005), παρόλο που τα εκτός φυλακής και τα εντός φυλακής σχολεία φαίνονται πανομοιότυπα, επί της ουσίας δεν είναι, και αυτό συμβαίνει επειδή οι δάσκαλοι στις φυλακές έχουν ένα σύνολο εμπειριών και δεξιοτήτων που τους κάνουν να ξεχωρίζουν από τους δασκάλους στα άλλα σχολεία. Προσθέτει μάλιστα ότι οι δάσκαλοι εκτός φυλακής έχουν μια επιφανειακή αντίληψη του πώς είναι να διδάσκει κάποιος σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπως της φυλακής. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο η σωφρονιστική εκπαίδευση λόγω της μοναδικότητάς της τείνει προς ακαδημαϊκή αναγνώριση.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτές στα σχολεία των φυλακών δεν σκόπευαν να διδάξουν σε αυτό τον χώρο. Συνήθως βρίσκονται εκεί τυχαία. Χωρίς επιμόρφωση αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τη διαίσθησή τους και δεν διαθέτουν τα εφόδια που είναι απαραίτητα προκειμένου να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τη νέα εμπειρία τους. Ο χώρος της φυλακής συχνά αλλάζει τα όρια και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτών καθώς αυτοί μπορεί να μπουν στη διαδικασία υιοθέτησης «στρατιωτικής» αντιμετώπισης των κρατουμένων επηρεασμένοι από τους κανόνες ασφάλειας και ελέγχου που εφαρμόζονται εκεί.

Σύμφωνα με τον Wright (2005), υιοθετούν συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν απειλές, στάσεις ή κρίσεις και να ελέγχουν τις κινήσεις των κρατουμένων στο χώρο και στο χρόνο. Το αποτέλεσμα είναι να κινούνται πέρα από τον χώρο της διδασκαλίας και να χάνουν τον τρόπο σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς που σχετίζεται με τη διδασκαλία.

Ο Jandt αναφέρεται (2004, σ. 320-321) στο πολιτιστικό σοκ που υφίστανται οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτές στη φυλακή και περιγράφει πέντε στάδια:

1^ο στάδιο: Ο δάσκαλος σαν τουρίστας

Το πρώτο στάδιο παρομοιάζεται με γαμήλιο ταξίδι όπου όλα είναι καινούρια και συναρπαστικά. Ο εκπαιδευτής βρίσκει τον πολιτισμό της φυλακής εξωτικό και συναρπαστικό και αναφέρεται σε μια πολύ θετική εμπειρία

2ο στάδιο: Ο δάσκαλος σαν εξόριστος ή περιθωριοποιημένος

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτής περνάει από διάφορες φάσεις. Εκνευρίζεται και νιώθει εχθρικά καθώς γίνονται εμφανείς οι διαφορές των δύο κόσμων. Πλέον βλέπει τον πολιτισμό της φυλακής απρόβλεπτο, δεν του αρέσει και φορτώνεται εξαιτίας αυτού με συναισθήματα άγχους, θυμού, ενώ οδηγείται και στην εσωτερική απομόνωση. Είναι το στάδιο της αποστασιοποίησης.

3^ο στάδιο: Ο δάσκαλος σαν ξένος

Ξεκινάει σιγά σιγά η επανενσωμάτωση. Οι παλιές και καινούργιες αντιλήψεις ενσωματώνονται και ο εκπαιδευτής αναπτύσσει αυξημένες ικανότητες να λειτουργεί μέσα στο καινούριο. Ωστόσο, αισθάνεται και κοντά και μακριά από την ομάδα των εκπαιδευομένων, νιώθει ξένος και γι' αυτό διαρκώς διαπραγματεύεται με τους κρατούμενους για να μικρύνει τις αποστάσεις, να έρθει πιο κοντά επειδή ήρθε για να μείνει.

4^ο στάδιο: Ο δάσκαλος σαν έποικος

Ο εκπαιδευτής μπορεί πλέον να δει και τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της προσωπικής του κουλτούρας και της κουλτούρας της φυλακής. Νιώθει πιο άνετα στη νέα κουλτούρα καθώς μπορεί να καταλάβει και να προβλέψει τις πράξεις και τις προσδοκίες των άλλων, νιώθει λιγότερο απομονωμένος και περισσότερο ότι μπορεί να έχει τον έλεγχο της κατάστασης και αυτοδεσμεύεται να μείνει στη φυλακή για να δουλέψει. Όπως ο έποικος, αντιλαμβάνεται ότι για να μείνει πρέπει να σβήσει όσα τον συνδέουν με το παρελθόν και εμποδίζουν την ενσωμάτωσή του στον νέο πολιτισμό. Είναι το στάδιο της σταδιακής προσαρμογής.

5^ο στάδιο: Ο δάσκαλος σαν διαμεσολαβητής

Σε αυτό το στάδιο υπάρχει σαφής αντίληψη της αμφίδρομης αλληλεξάρτησης της έξω-κουλτούρας με τη μέσα-κουλτούρα. Ο εκπαιδευτής γίνεται τώρα διαμεσολαβητής των διαφόρων πολιτισμών και κάνει τεράστιες προσπάθειες να φέρει τις συνήθειες και τις πρακτικές που ισχύουν στον έξω κόσμο στον κόσμο της φυλακής, ώστε να κάνει το μέσα έξω. Επίσης, συνδυάζει τις κουλτούρες και μπορεί να αντιμετωπίσει με άνεση όλες τις κουλτούρες.

Οι εκπαιδευτές των φυλακών, σύμφωνα με τον Wright (2005, σ. 33), είναι πιθανόν να υιοθετήσουν κάποιες ταυτότητες. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να αποκτήσουν το ζήλο του ιεραπόστολου ελπίζοντας να σώσουν τους κρατούμενους. Κάποιοι άλλοι ίσως μοιάζουν με τους εξερευνητές καθώς βλέπουν τη φυλακή σαν εξωτικό τοπίο που θέλουν να το εξερευνήσουν, συνδυάζοντας την αναζήτηση της πρόκλησης με τη δίψα για γνώση. Ακόμη, κάποιος υιοθετούν την ταυτότητα του μεταρρυθμιστή ή και του επαναστάτη ελπίζοντας να αλλάξουν το σύστημα εκ των έσω.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι:

1. Ποια ήταν η συμβολή των εκπαιδευτών στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

2. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευόμενοι του δείγματος το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτών τους; Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό τέθηκαν ερωτήσεις ως προς τις εξής παραμέτρους: α) ως προς την εκπαιδευτική τους προσέγγιση, β) ως προς τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους, γ) ως προς τη συμπεριφορά τους.

4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση – ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η καταλληλότερη για τη συλλογή των δεδομένων, γιατί αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αναζήτηση και τη βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας (Denzin and Lincoln, 2003, σ. 18-29). Έτσι, οι απόψεις των ενηλίκων κρατουμένων, σχετικά με την εκπαίδευσή τους στα ΣΔΕ στη φυλακή μπορούν να διερευνηθούν εις βάθος και να γίνουν κατανοητές. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion and Morrison (2000), «έχει ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από τον συνεντευκτή σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (σελ. 374). Η επιλεγείσα μορφή συνέντευξης αποσκοπούσε στο να ακουστούν και να κατανοηθούν οι εμπειρίες των κρατουμένων εκπαιδευόμενων.

4.3 Δείγμα-περιορισμοί

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος (2014-15) και σε αυτήν συμμετείχαν 18 εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ που λειτουργεί στις φυλακές Κορυδαλλού, οι οποίοι φοιτούσαν είτε στον Α' Κύκλο Σπουδών είτε στον Β'. Δεδομένου ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα, παρουσιάζουν, ωστόσο, θεωρούμε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

Το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής (πίνακας 1):

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας

A/A	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Επαγγελματική κατάσταση	Εθνικότητα	Διάρκεια ποινής	Κύκλος σπουδών
K1	18	Άγαμος	Τεχνίτης	Αλβανός	Υπόδικος	A
K2	30	Έγγαμος/ 4 παιδιά	Πωλητής	Τσιγγάνος	20 χρόνια	A
K3	28	Άγαμος	Επιχειρηματίας	Αλβανός	10 χρόνια	B
K4	36	Άγαμος	Τεχνίτης	Έλληνας	12 χρόνια	A
K5	25	Έγγαμος/ 2 παιδιά	Ελ. επαγγελματίας	Τσιγγάνος	20 χρόνια	B

K6	27	Έγγαμος/ 4 παιδιά	Εργάτης	Τσιγγάνος	11 χρόνια	A
K7	37	Χωρισμένος/ 2 παιδιά	Ελ. επαγγελματίας	Έλληνας	16 χρόνια	A
K8	49	Έγγαμος/ 1 παιδί	Ιδ. υπάλληλος	Κύπριος	13 χρόνια	A
K9	41	Έγγαμος/ 3 παιδιά	Ελ. επαγγελματίας	Έλληνας	Υπόδικος	A
K10	56	Έγγαμος/ 2 παιδιά	Ελ. επαγγελματίας	Έλληνας	Υπόδικος	A
K11	28	Έγγαμος/ 1 παιδί	Ελ. επαγγελματίας	Έλληνας ομογενής	Υπόδικος	A
K12	36	Άγαμος	Οικοδόμος	Έλληνας	11 χρόνια	A
K13	40	Έγγαμος/ 2 παιδιά	Ιδ. υπάλληλος	Έλληνας ομογενής	Υπόδικος	A
K14	30	Άγαμος/ 2 παιδιά	Ιδ. υπάλληλος	Έλληνας	12,5 χρόνια	B
K15	30	Άγαμος/ 1 παιδί	Τεχνίτης	Αλβανός	Ισόβια	B
K16	30	Έγγαμος/ 2 παιδιά	Ελ. επαγγελματίας	Αλβανός	7 χρόνια	B
K17	29	Άγαμος	Ελ. επαγγελματίας	Αλβανός	Υπόδικος	B
K18	25	Άγαμος	Αθλητής	Έλληνας	104 χρόνια	A

4.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μια μέθοδο που έχει ως στόχο «την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου» (Berelson 1952, σ.7, όπ. αναφ. στο Landsheere G. D.,1979) και τη συνακόλουθη ερμηνεία του. Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το θέμα (Holsti, 1969). Επίσης, παραθέτουμε ορισμένες αναφορές του δείγματος, για να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στον λόγο τους, όπως τον εκφέρουν οι ίδιοι.

5. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.1 Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και διαμόρφωση κλίματος μέσα στην τάξη

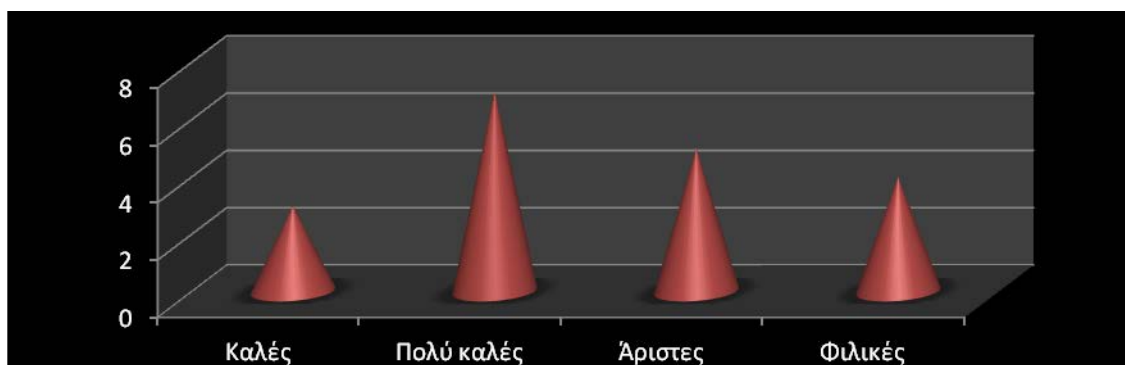
Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να περιγράψουν τις σχέσεις τους με τους συνεκπαιδευόμενούς τους και το μαθησιακό κλίμα που υπήρχε μέσα στην τάξη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Διαμόρφωση κλίματος μέσα στην τάξη

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	18
1.1 ΦΙΛΙΚΟ	10
1.2 ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ	10
1.3 ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ/ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ	6
1.4 ΗΡΕΜΟ	4
1.5 ΑΡΙΣΤΟ	1
1.6 ΣΟΒΑΡΟ	1
1.7 ΚΛΙΜΑ ΒΟΗΘΕΙΑΣ	2
1.8 ΚΛΙΜΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ	1
1.9 ΚΛΙΜΑ ΣΕΒΑΣΜΟΥ	1
2. ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	18
2.1 ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	1
2.2 ΟΡΕΞΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ	1
2.3 ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	16

N=18 (Σημειώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες)

Στο α' σκέλος του ερωτήματος οι απαντήσεις στο σύνολό τους ήταν θετικές με μια διαβάθμιση της τάξεως από καλές έως άριστες. Επίσης από κάποιους (4 στους 18) χαρακτηρίστηκαν φιλικές (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

Σύμφωνα με κάποιες αναφορές: «Πάρα πολύ καλές οι σχέσεις. Δεν έχω αλλάξει κουβέντα με τους συμμαθητές μου» (Κ11) και «Με τους συμμαθητές μου γίναμε φίλοι» (Κ15).

Στο β' σκέλος του ερωτήματος η αποτίμηση του κλίματος μέσα στην τάξη ήταν εξίσου θετική και μάλιστα δόθηκε με πολλές εκφράσεις που μπορούμε να τις συμπυκνώσουμε στους ακόλουθους χαρακτηρισμούς: Για φιλικό και συνεργατικό κλίμα μίλησαν οι 10 στους 18 αντίστοιχα, καθώς πολλοί έδωσαν και τις δύο απαντήσεις, για ευχάριστο έως διασκεδαστικό οι 6 στους 18, ενώ ήρεμο το χαρακτήρισαν τέσσερις (4). Μίλησαν ακόμα για κλίμα βοήθειας (2), σεβασμού (1) και μάθησης (1), άριστο ένας (1), σοβαρό ένας (1). Χαρακτηριστικές οι εκφράσεις τους: «Πολύ καλό κλίμα με συνεργασία» Κ(10), «Το κλίμα είναι ήρεμο, καμιά φορά και διασκεδαστικό» (Κ5). Σύμφωνα με τον Κ14: «Υπάρχει ένα κλίμα βοήθειας μεταξύ μας και ταυτόχρονα είναι ευχάριστο». Δύο ερωτώμενοι δεν αρκούνται σε έναν απλό χαρακτηρισμό αλλά αποδίδουν στο καλό κλίμα την αφοσίωση στο μάθημα: «Προσέχουμε, ακούμε το μάθημα γιατί το κλίμα είναι καλό» (Κ6) και τη δίψα για μάθηση: «Υπάρχει συνεργασία, ηρεμία και πολλή δίψα για μάθηση» (Κ12).

5.2 Συμβολή των εκπαιδευτών στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη συμβολή που είχαν οι εκπαιδευτές στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, οι οποίες απεικονίζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Συμβολή εκπαιδευτών στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	18
1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ	14
1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ -ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	4
N=18	

Οι 14 στους 18 εξαίρουν τη συμβολή των εκπαιδευτών αναφερόμενοι και στον τρόπο με τον οποίο βοηθούν, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι το καλό κλίμα είναι αποτέλεσμα και των δύο εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία: εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Ο Κ1 αναφέρει: «Σίγουρα βοηθάνε, με πρώτον τον διευθυντή. Κυρίως με τη συμπεριφορά τους». Ο Κ10 εξηγεί: «άμα υπάρχει πρόβλημα, βοηθάνε στην αντιμετώπισή του και έτσι το κλίμα ξαναγίνεται καλό». Ο Κ13 τονίζει: «το κλίμα είναι τόσο καλό, γιατί δεν μας πιέζουν». Από την άλλη πλευρά, ο Κ4 αρχικά απαντάει σιβυλλικά: «Μας ακολουθούν και τους ακολουθούμε», για να διευκρινίσει στη συνέχεια ότι «το κλίμα το φτιάχνουμε εμείς με τον τρόπο μας και αυτοί με τον δικό τους».

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές είναι καθοριστικοί παράγοντες στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, κυρίως με τη γενικότερη συμπεριφορά τους, την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν και την έλλειψη πίεσης. Φυσικά, η συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι απαραίτητη.

5.3 Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών

Οι ερωτώμενοι στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα που αφορούν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών τους (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών από τους εκπαιδευόμενους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΘΕΤΙΚΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	17
2. ΘΕΤΙΚΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΤΑΣΗ	17
3. ΘΕΤΙΚΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	17
4. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1
N=18	

Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν, πρώτον, αν οι εκπαιδευτές τους τους παρέχουν βοήθεια και στήριξη τόσο στα μαθήματα όσο και σε άλλα ζητήματα και με, αν ναι, ποιο τρόπο το κάνουν και, δεύτερον, ποια είναι στάση που τηρούν απέναντί τους. Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν, η αποτίμηση έγινε ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση και τη στάση των εκπαιδευτών. Οι ερωτώμενοι εστιάζουν πολύ στη συμπεριφορά των εκπαιδευτών τους, την οποία, όπως φαίνεται, τη θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τη βελτίωση που επιφέρει στη δική τους συμπεριφορά αλλά και ευρύτερα για την προσωπική τους βελτίωση, κάτι που κάποιοι από τους ερωτώμενους εξάirουν ως προσφορά των εκπαιδευτών τους γενικότερα. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4, το σύνολο των κρατουμένων που απάντησαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα (17/18) αποτιμούν θετικά τους εκπαιδευτές τους τόσο ως προς την εκπαιδευτική τους προσέγγιση, όσο και ως προς τη στάση τους, αλλά και ως προς τη συμπεριφορά τους.

5.3.1 Αποτίμηση ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση

Στον ακόλουθο Πίνακα 5 παρουσιάζεται πιο αναλυτικά το πώς αποτιμά το δείγμα το έργο των εκπαιδευτών ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση.

Πίνακας 5: Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΕΞΗΓΗΣΕΙΣ	6
2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ/ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	5
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	4
4. ΧΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ	2
5. ΕΚΛΑΪΚΕΥΜΕΝΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	2
6. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ	2
7. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ	2
8. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΩΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	1
9. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ	1
10. ΒΟΗΘΕΙΑ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	1
11. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1

N=18 (Σημειώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες)

Οι 6 από τους 18 συμμετέχοντες στην έρευνα επικέντρωσαν την απάντησή τους στις αναλυτικές εξηγήσεις που τους παρέχουν οι εκπαιδευτές τους προκειμένου να κατανοήσουν το μάθημα, καθώς και στην υπομονή τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο K17: «Μας τα εξηγούν αναλυτικά όπου έχουμε πρόβλημα κατανόησης, μας το εξηγούν με υπομονή». Πέντε (5) ερωτώμενοι θεωρούν πολύ σημαντικό ότι οι εκπαιδευτές τους εστιάζουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός και προχωρούν σε εξατομικευμένη διδασκαλία όποτε χρειάζεται, έτσι ώστε να μην παρουσιάζονται, στο μέτρο του δυνατού, υστερήσεις και κενά στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Ο K10 περιγράφει τη διαδικασία ως εξής: «Οι δάσκαλοι κοιτάνε τις ανάγκες του καθενός, ασχολούνται με τον καθένα ξεχωριστά και αν κάποιος δεν τα παίρνει του τα εξηγούν ατομικά μέχρι να καταλάβει και εμείς οι υπόλοιποι περιμένουμε». Πιο παραστατικός ο K12 λέει: «Επιμένουν μέχρι να καταλάβουμε. Ψάχνουν πού είναι κάποιος "κουτσός" και του προσφέρουν ατομική βοήθεια. Και όλα αυτά τα κάνουν με πολλή υπομονή». Σύμφωνα με 5 κρατούμενους, οι συζητήσεις που κάνουν μέσα στην τάξη με αφορμή κάποιο μάθημα ή γενικότερα βοηθούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους, γιατί, όπως αναφέρει ο K9, «έτσι έχουμε επαφή με τον έξω κόσμο». Σύμφωνα με τον K15, με τη συζήτηση οι εκπαιδευτές «δεν βοηθάνε μόνο στα μαθήματα, αλλά, όταν μας βλέπουν στεναχωρημένους, μας παρηγορούν». Στα θετικά της εκπαιδευτικής προσέγγισης 2 εκπαιδευόμενοι συγκαταλέγουν τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και τον απλό τρόπο έκφρασης: «Εξηγούν αναλυτικά το μάθημα. Κάνουν το μάθημα σαν να είναι παιχνίδι», διευκρινίζει ο K7. «Φυσικά και μας βοηθάνε [οι εκπαιδευτές]. Καταρχήν, μιλάνε απλά, χωρίς άγνωστες λέξεις, έτσι ώστε όλοι να τους καταλαβαίνουμε» εξηγεί ο K16.

Μερικοί εκπαιδευόμενοι επικεντρώθηκαν στα ζητήματα της διαχείρισης της τάξης και της οριοθέτησης (από δύο αναφορές), στην αντιμετώπισή τους ως ενηλίκων και στη

συμβουλευτική εκ μέρους των εκπαιδευτών (από μία αναφορά). «Ξέρουν να διαχειρίζονται τις καταστάσεις» επισημαίνει ο Κ12. Προσεγγίζοντας το θέμα της οριοθέτησης, ο Κ11 διευκρινίζει: «... είναι φιλικό αλλά μέχρι ένα σημείο, γιατί πρέπει να υπάρχουν όρια, δεν είμαστε το ίδιο». Αξίζει σχολιασμού η επιδίωξη της οριοθέτησης, δεδομένου ότι προκαλεί έκπληξη ότι τη ζητούν άνθρωποι που ήταν παραβατικοί και δεν δέχονται συνήθως εύκολα την επιβολή ορίων. Ενδεικτικά είναι τα λόγια του Κ7: «Πιστεύω ότι θα έπρεπε να είναι λίγο περισσότερο αυστηροί έτσι ώστε να υπάρχει πειθαρχία γιατί το ζητούμενο είναι για όσους έρχονται εδώ να καταλαβαίνουν και να μαθαίνουν». Ο Κ13 θεωρεί ότι «είναι σωστοί στο ρόλο τους, δηλαδή μπορεί μεν να μας κάνουν μια παρατήρηση όταν κάνουμε φασαρία αλλά γενικά μας αντιμετωπίζουν σαν ενήλικες». Ο Κ14 εκτιμά «τη συμβουλευτική τους και τις συζητήσεις που κάνουν μαζί μας».

5.3.2 Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη στάση τους προς τους εκπαιδευόμενους

Από το σύνολο των ερωτηθέντων – μόνο ένας δεν απάντησε- υπήρξε θετική αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη στάση τους προς τους εκπαιδευόμενους, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη στάση τους προς τους εκπαιδευόμενους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΑΨΟΓΗ/ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ/ΩΣΤΗ	9
2. ΣΤΑΣΗ (ΑΛΛΗΛΟ)ΣΕΒΑΣΜΟΥ	6
3. ΙΣΟΤΙΜΗ	4
4. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1

N=18 (Σημειώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες)

Οι περισσότεροι (9/17) εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η στάση των εκπαιδευτών απέναντί τους ήταν πολύ καλή, σωστή, ακόμη και άψογη. Στάση (αλληλο)σεβασμού αναφέρουν οι έξι (6), ενώ σε ισότιμη στάση απέναντί τους, παρόλο που είναι κρατούμενοι, αναφέρονται τέσσερις (4). Ο Κ18 διατυπώνει την άποψή του ως εξής: «Με δυο λόγια, είναι τέλειοι. Έχω αλλάξει 10 σχολεία και το λέω με πλήρη επίγνωση, πρώτη φορά, ότι είναι τέλειοι». Ο Κ6 αναφέρει ότι «μας σέβονται και τους σεβόμαστε» υποστηρίζοντας εμμέσως ότι η στάση του σεβασμού που τηρούν οι εκπαιδευτές προκαλεί τον αλληλοσεβασμό. Την έλλειψη διακρίσεων υπογραμμίζει ο Κ17, ο οποίος αποδίδει σε αυτήν τόσο το καλό κλίμα που υπάρχει στην τάξη όσο και το ενδιαφέρον για μάθηση: «Μας συμπεριφέρονται όπως στα σχολεία έξω και όχι σαν να είμαστε κρατούμενοι. Αυτό είναι το παν, γι' αυτό και υπάρχει το καλό κλίμα και η διάθεση για μάθηση».

5.3.3 Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη συμπεριφορά

Από τις απαντήσεις (χωρίς να υπάρξουν εξειδικευμένες ερωτήσεις) προέκυψε μία επιπλέον κατηγορία η οποία κωδικοποιήθηκε και αναφέρεται ως αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη συμπεριφορά (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών ως προς τη συμπεριφορά τους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ
1. ΕΥΓΕΝΙΚΟΙ	5
2. ΥΠΟΜΟΝΕΤΙΚΟΙ	3
3. ΠΟΛΥ ΦΙΛΙΚΟΙ	2
4. ΠΟΛΥ ΗΡΕΜΟΙ	4
5. ΣΩΣΤΟΙ	1
6. ΕΠΙΜΟΝΟΙ	1
7. ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΕΣΤΙΚΟΙ	1
8. ΜΕ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	1
9. ΚΑΛΟΣΥΝΑΤΟΙ	1

N=18 (Σημειώνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/ υποκατηγορίες)

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, οι εκπαιδευτές τους είναι ευγενικοί (5 αναφορές), πολύ ήρεμοι (4), υπομονετικοί (3), πολύ φιλικοί (2), επίμονοι αλλά καθόλου πιεστικοί, ελαστικοί, με κατανόηση, καλοσυνάτοι (από μία (1) αναφορά αντίστοιχα). Λέει ο ο K11: «Ωραία συμπεριφορά, δεν είναι αυστηροί. Την παρατήρηση την κάνουν όμορφα, είναι φιλικοί...». Με μια άλλη οπτική ο K7 πιστεύει «ότι θα έπρεπε να είναι λίγο περισσότερο αυστηροί έτσι ώστε να υπάρχει πειθαρχία γιατί το ζητούμενο είναι για όσους έρχονται εδώ να καταλαβαίνουν και να μαθαίνουν». Ο K14 θεωρεί ότι «με τις γνώσεις τους μας βγάζουν τον καλύτερό μας εαυτό» και ο K15 χαρακτηρίζει τους καθηγητές τους «υπομονετικούς και επίμονους». Η φράση του K17 ολοκληρώνει το παζλ των αξιολογικών χαρακτηρισμών: «Φυσικά και βοηθάνε με την καλοσύνη τους και την κατανόηση...».

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι με την ποικιλία των απαντήσεών τους συνθέτουν το «σκηνικό» της εκπαιδευτικής διεργασίας, εξάιροντας τη συμβολή των δασκάλων τους στην κάλυψη των εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών τους και την ενίσχυση των προσδοκιών τους για το μέλλον. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνουν ότι η στήριξη που τους παρέχουν οι εκπαιδευτές τους συμβάλλει αποφασιστικά στην άρση των προδιαθεσιακών εμποδίων και των δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζουν στα μαθήματα.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτές συμβάλλουν, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αποφασιστικά στην υπέρβαση των δυσκολιών των εκπαιδευόμενων κρατούμενων τις οποίες οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν λόγω της ελλειμματικής εκπαίδευσής τους, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των εκπαιδευομένων. Οι απόψεις που καταθέτουν οι κρατούμενοι δείχνουν πολύ θετική αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτών, τόσο ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση, όσο και ως προς τη στάση που υιοθετούν προς αυτούς, αλλά και ως προς τη συμπεριφορά που τηρούν απέναντί τους. Επίσης, στα πολύ θετικά σημεία καταγράφεται η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση ενός καλού και συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη που ευνοεί τη μάθηση.

Αναλυτικότερα, η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση έγκειται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, στη συζήτηση, στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και στον απλό και αναλυτικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Ξεπερνώντας τα όρια του ρόλου τους ως εκπαιδευτών προσφέρουν και συμβουλευτική, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να ξεπεράσουν και άλλες δυσκολίες, εκτός από τις μαθησιακές. Η στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευόμενους χαρακτηρίζεται «ισότιμη», εννοώντας ότι δεν υπάρχει ρατσιστική αντιμετώπιση εξαιτίας του στίγματος του φυλακισμένου που φέρουν, ενώ κυριαρχεί στη μεταξύ τους σχέση ο αλληλοσεβασμός. Οι εκπαιδευτές γίνονται πρότυπο συμπεριφοράς με την ευγένεια, την υπομονή, τη φιλική διάθεση, την καλοσύνη και την κατανόηση που δείχνουν προς τους εκπαιδευόμενους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι επιζητούν την αυστηρότητα και την οριοθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτών τους διότι θεωρούν ότι αποτελεί προϋπόθεση για την πρόοδο της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία για τον πολυσύνθετο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (Rogers, 1999· Jarvis, 2004· Courau, 2000· Noye & Pivetau, 1999· Κόκκος, 2005). Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται και από αυτή την έρευνα το πόσο σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής ΣΔΕ να λειτουργεί εμπνευστικά και να διαθέτει κομβικές δεξιότητες/ικανότητες αντιμετώπισης πολύπλοκων καταστάσεων (Βεργίδης, 2003). Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτής σε ΣΔΕ Φυλακών καλείται να υιοθετήσει και συμβουλευτικό ρόλο, εκτός από τον εκπαιδευτικό (Τσιμπουκλή και Φίλλιπς, 2010).

Τέλος, αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία τόσο της επιλογής διδακτικού προσωπικού, όσο και κυρίως-της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών στα ΣΔΕ φυλακών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bennett, R. (2000). Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή. Στο: Prior, J. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη* (μτφρ. Νίκος Σαρρής). Αθήνα: Έλλην.

- Breggins, J. & Talbot, J. (2003). *Time to Learn: Prisoners' Views on Prison Education*. Prison Reform Trust.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο (αναθεωρημένη έκδοση).
- Cort, P., Härkönen, A. & Volmari, K.(2004). *PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future*. Thessaloniki, Greece, CEDEFOP
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l' evaluation et de la recherché en education*. Paris: P. U. F.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μτφ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Κέδρος – Ράππα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Massachusetts/Menlo Park California/London/Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.
- Jandt, F.E. (2004). *An introduction to intercultural education: identities in global community* (4th Ed). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2006). Τριάντα λεπτά με τον Καθηγητή Peter Jarvis (συνέντευξη στον Γιώργο Κουλαουζίδη). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kidd, J.,R. (1973). *How Adults Learn*. New York: Associated Press.
- Margo, K. (2002). *Exploring teaching roles and responsibilities in adult literacy education: Do teachers see themselves as transformative educators?* Proceedings of the 21st Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), pp. 171-177.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71.
- Noye, D., Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More Than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: Culture shock. *The Journal of correctional education* 56(1), March 2005.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους. Έρευνα*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α., Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική επετηρίδα Αρέθας, τόμος IV*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ, σ. 61-93.
- Ηλιοπούλου, Β. (2011). *Κίνητρα συμμετοχής και στάσεις των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ φυλακών Στερεάς Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βιβλιοθήκη ΕΑΠ.
- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διά βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 4-8.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 83-93.
- Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ 2, Μέτρο 1.1. ενέργεια 1.1.2., Πράξη 1.1.2B. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/132>
- Τσιμπουκλή, Α. Και Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.