

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ISBN 978-618-5335-05-2

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΟΣ 3, ΜΕΡΟΣ Α

Οι ανάγκες ομάδας έγκλειστων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο

Βασιλική Αναστάσιος Κουτζεκλίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.2466](https://doi.org/10.12681/icodl.2466)

Οι ανάγκες ομάδας έγκλειστων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο

The needs of incarcerated adult trainee groups at social and knowledge level

Βασιλική Κουτζεκλίδου
Υποψ. Διδάκτορας
ΕΑΠ
koytz31@gmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Κοσμήτορας ΣΑΕ
ΕΑΠ
alionar@eap.gr

Abstract

The education of adult inmates, in addition to being a fundamental right, can be a means of bridging gaps in adult education and skills, improving their employability and changing their personal behavior and perceptions. This article presents the needs of adult inmates at cognitive and social level at the Second Chance School in Larissa. The study of the course and the focus of training is supported by the model of lifelong learning and its aim is to study the potential of alternative education as pedagogical differentiation, which promotes online inclusion of learning in this particular context. The data for the pedagogical approach, teaching and assessment using e-learning via skype were collected through questionnaires and focus groups. Research shows that the need to use new technologies is absolutely essential as an integral part of inclusive adult education, as distance learning can help develop their abilities.

Keywords: *Adult Trainers, Prison Trainees, Second Chance Schools in Prisons, Alternative Learning Forms, Distance Education, Incarcerated adult education programs*

Περίληψη

Η εκπαίδευση έγκλειστων ενηλίκων, εκτός από θεμελιώδες δικαίωμα, μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη γεφύρωση των κενών στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες των ενηλίκων, τη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους και την αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς και των αντιλήψεων τους. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις ανάγκες των ενήλικων κρατουμένων σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Λάρισα. Η μελέτη της πορείας και η εστίαση της κατάρτισης υποστηρίζεται στο πρότυπο της διά βίου μάθησης και ο στόχος της είναι να μελετήσει τη δυνατότητα της εναλλακτικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγική διαφοροποίησης, που προάγει την διαδικτυακή ένταξη μάθησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα στοιχεία για την παιδαγωγική προσέγγιση, διδασκαλία και αξιολόγηση με τη χρήση ηλεκτρονικής μάθησης μέσω skype συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων και ομάδων εστίασης. Η έρευνα έδειξε ότι η αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών κρίνεται στον απόλυτο βαθμό ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των έγκλειστων ενηλίκων, καθώς η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Σωφρονιστικών Καταστημάτων, Εναλλακτικές μορφές μάθησης, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Προγράμματα εκπαίδευσης έγκλειστων ενηλίκων

Εισαγωγή

Βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ήταν μια ιδέα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία διατυπώθηκε ρητά στη Λευκή Βίβλο του 1995. Η φιλοσοφία της απόπειρας δημιουργίας αυτών των σχολείων στρεφόταν γύρω από την έννοια της προσφοράς μιας «δεύτερης ευκαιρίας» στην εκπαίδευση, για όσους νέους δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η θεσμοθέτηση της ιδέας των ΣΔΕ στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με το νόμο 2525 /97(ΦΕΚ Α 188/ 23-09-1997) και εντάχθηκαν στους φορείς της δια βίου εκπαίδευσης με το νόμο 3369/2005 (Βεργίδης, 2008).

Βασικός σκοπός των ΣΔΕ έχει οριστεί η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την επανασύνδεση με την τυπική εκπαίδευση, τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Βεκρής και Χοντολίδου, 2010). Σε αντιστοιχία με τους σκοπούς αυτούς έχει καθοριστεί και το περιεχόμενο των σπουδών στα ΣΔΕ, το οποίο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, μεταδίδει βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό) και κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), προσφέροντας κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση. Βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ αποτελούν η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασιών με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τον επιχειρηματικό κόσμο, τις εθελοντικές οργανώσεις, με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και με κάθε φορέα που συνδέεται με τις προτεραιότητες του προγράμματος. Η συνεργασία θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινών στόχων και στρατηγικών μεταξύ των εμπλεκόμενων. Επίσης η μεθοδολογία της διδασκαλίας, δίδει έμφαση στην εξατομίκευση, την ευελιξία, τη διαθεματικότητα και την εργασία σε ομάδες, αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τον ήδη διαμορφωμένο τρόπο μάθησης των εκπαιδευόμενων (Linna & Jansen, 2000:3, Βεκρής, 2003:17-20, E2CEurope, 2005, Τεχνικό Δελτίο Έργου, 2006).

Το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοικτό, προσφέροντας μεγάλες δυνατότητες ελεύθερης και δημιουργικής διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού από τους διδάσκοντες, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τις αναζητήσεις και τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών. Οι ποικίλες παράμετροι της «ζωής» των ΣΔΕ ως θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005), και κυρίως το διδακτικό τρίγωνο, δηλαδή εκπαιδευόμενοι, διδάσκοντες (Βεργίδης, 2010), περιεχόμενα, τρόποι διδασκαλίας, και το ευρύτερο συγκείμενό του, συγκροτούν πολύ ενδιαφέρον και πρόσφορο για επιστημονική μελέτη πεδίο, που δεν έχει καλλιεργηθεί επαρκώς και χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω. Χωρίς αμφιβολία, ο θεσμός είναι επιτυχημένος και η επιτυχία αυτή δε φαίνεται μόνο στην εκτίμηση που τρέφει γι' αυτόν η ελληνική κοινωνία, αλλά και στην ερευνητική αποτύπωση της ποικίλης αποτελεσματικότητάς του (Ευθυνόπουλος, 2010, Μυστακίδου, 2012).

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 κρατούμενους, στοχεύοντας στη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και στην πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, όπως και στην αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στα

καταστάματα κράτησης της χώρας, με επίκεντρο αναφοράς την στοιχειώδη εκπαίδευση των αναλφάβητων κρατουμένων (Χασιώτης, 2010).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αναγκών των έγκλειστων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο με τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τη γνώση στοιχείων πολιτισμού και ιστορίας με εναλλακτικές μεθόδους μάθησης.

1. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. Εκπαιδευτές Ενηλίκων

Ο ρόλος 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. Δεν μπορούμε όμως να δώσουμε μια οριστική μορφή στον ρόλο του εκπαιδευτή, καθώς αυτός διαρκώς διαμορφώνεται από τις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες, αλλά και από τις πολιτικές 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).

Ο Freire έθεσε στο επίκεντρο της κριτικής συνειδητοποίησης την ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να στοχάζονται επάνω στην εμπειρία τους και να θέτουν κριτικά ερωτήματα αμφισβητώντας την προϋπάρχουσα γνώση. Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι χρειάζεται να αποκτούν συνείδηση «των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, να τις επανεξετάζουν και να διαμορφώνουν απελευθερωτικές αντιλήψεις», με στόχο να δράσουν επάνω σε αυτές τις συνθήκες ώστε να τις μετασηματίσουν (Κόκκος, 2017: 42). Η χειραφέτηση ενδυναμώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε κύκλους μάθησης (Κόκκος, 2010). Ο διάλογος, που αναπτύσσεται στο εσωτερικό τους, είναι καθοριστικής σημασίας για την κριτική επεξεργασία της δεδομένης γνώσης για τον κόσμο, την εκ νέου ανάγνωση της πραγματικότητας και την εν δυνάμει εμπλοκή των συμμετεχόντων σε πρακτικές που θα μεταμορφώσουν την κοινωνία (Freire, 2009).

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 εκπαιδευόμενους, ευαισθησία προς τις ανάγκες τους, ευγενική και φιλική συμπεριφορά, επίδειξη ενδιαφέροντος, αφοσίωσης και εμπιστοσύνης, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, διακριτικότητα και αισιοδοξία, επίδειξη αγαθής προθέσεως και 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 εκπαιδευόμενους.

1.2. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στα ΣΔΕ φυλακών

Οι Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2010) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πρέπει να αναλάβει σε μεγαλύτερο βαθμό ρόλο εμπνευστή και διευκολυντή της διεργασίας της μάθησης με ενσυναίσθηση, και ίσως μάλιστα χρειαστεί να υιοθετήσει και το ρόλο του θεραπευτή, καθώς πολύ συχνά νιώθει την ανάγκη να ανακουφίσει τους εκπαιδευόμενους του από τα συμπτώματα του αποκλεισμού που βιώνουν. Οι εκπαιδευτές των κρατουμένων βρίσκονται αντιμέτωποι με μια μεγάλη πρόκληση: με ποιο 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 κρατούμενους.

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 κρατούμενου, τα οποία ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαχειριστεί και να κρατήσει τις σωστές αποστάσεις, ώστε να μην ξεφεύγει από τον ρόλο του.

2. Χαρακτηριστικά, ανάγκες, των έγκλειστων εκπαιδευόμενων

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση των ενήλικων κρατουμένων εμφανίζει συνεχώς εξελικτική πορεία. Αρχίζοντας, ουσιαστικά, από τα μέσα του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση των κρατουμένων ακολουθεί τις φάσεις εξέλιξης του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων της χώρας, προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εγκλειστών. Οι κρατούμενοι αποτελούν μια ειδική ομάδα εκπαιδευόμενων με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και εμπόδια. Το πρόβλημα του υπερπληθυσμού, τα υψηλά ποσοστά ψυχικής ασθένειας, το υπέρμετρο άγχος, ο φόβος και η ανασφάλεια, ο νεκρός χρόνος της φυλακής, η αποκοπή από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ο ιδρυματισμός, η απόσυρση και η αποπροσωποποίηση, όπως ονομάζονται τα «δεινά του εγκλεισμού» (Toch, 1977), δυσχεραίνουν τις προσπάθειες βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των έγκλειστων μαθητών είναι οι αρνητικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα και η επιφυλακτικότητα που τους χαρακτηρίζει απέναντι σε κάθε νέα πρόκληση εκπαιδευτικής προσπάθειας (Winters, 1997). Η πλειοψηφία επίσης των κρατούμενων παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες δεν διαγνώσκονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο (Mears & Aron, 2003). Άλλωστε η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και στην παραβατικότητα έχει αποδειχθεί (Leone, Christle & Nelson 2003, Linares-Orama, 2005, Zabel & Nigro, 1999). Το υψηλό επίσης ποσοστό τοξικοεξαρτώμενων κρατουμένων και αυτών με προβλήματα ψυχικής υγείας επηρεάζει σημαντικά κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια στη φυλακή. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους κάνουν χρήση ουσιών, ενώ πάνω από το ένα τρίτο υποφέρει από ψυχικές διαταραχές (Blaauw, Ronald, Kerkhof, 2000). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα αποτυχίας και ντροπής για την πρόωρη αποχώρηση από την εκπαιδευτική διαδικασία και οι πολλαπλές δυσχέρειες στην εύρεση εργασίας αφορούν τη συντριπτική πλειοψηφία των κρατούμενων (Winters, 1997,σελ.451).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Σωφρονιστικών Καταστημάτων (ΣΔΕΦ) αρνητικό ρόλο διαδραματίζει η «κουλτούρα της φυλακής» και καλούνται να την αντιμετωπίσουν τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι. Υπάρχει ένας κώδικας αξιών στην ομάδα των κρατούμενων που ένα μέρος των έγκλειστων αποδέχεται. Σε όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στη φυλακή οι κρατούμενοι γίνονται μέλη αυτής της «μικροκοινωνίας» της οποίας οι απαιτήσεις οδηγούν πολλές φορές σε προβλήματα (Δρόσου, 2016).

3. Προγράμματα εκπαίδευσης έγκλειστων ενηλίκων

Αρκετοί ερευνητές (Westphalen, 2000:39, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000:45, Βεργίδης, 2003:119, Cervero & Wilson, 2006:166) θεωρούν ότι καθοριστικό ή/και πιεστικό ρόλο στις επιλογές προγραμμάτων διαδραματίζουν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το προφίλ, οι υπάρχουσες γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Επίσης συντελούν οι κοινωνικές εξελίξεις, η επικαιρότητα, η αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων, ο ελεύθερος χρόνος, η διαθέσιμη υποδομή και χρηματοδότηση, η ζήτηση και συμμετοχή, η στοχοθεσία του προγράμματος και η μορφή εκπαίδευσης (επαγγελματική-γενική εκπαίδευση ενηλίκων) (Jarvis, 2004:269, Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004:173).

Υπάρχουν και άλλοι ερευνητές που φρονούν πως οι επιστημολογικές παραδοχές επηρεάζουν και τις επιλογές περιεχομένων των προγραμμάτων (Kelly, 2006:46-48), καθώς συνδέονται με ιδεολογίες για τη φύση της γνώσης, της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και συγκεκριμένο αξιακό σύστημα (White, 2001:28-33, Carr, 2003:290-292, Stenhouse, 2003:30-35, Jarvis, 2004:287, Κουτσελίνη, 2004:9, Kelly, 2006:27) παρά με «αιώνιες αλήθειες». Είναι προφανές πως οι επιλογές περιεχομένων έχουν και πολιτικές προεκτάσεις. Οι σχέσεις δύναμης μεταξύ των αποφασίζόντων, οι εκπαιδευτικές και πολιτικές προτεραιότητές τους και η πορεία της διαπραγμάτευσης φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή περιεχομένων των προγραμμάτων (Cervero & Wilson, 2006:167).

Ενδεχομένως το κρισιμότερο ερώτημα δεν έχει να κάνει με το ποια μορφή οργάνωσης των περιεχομένων θα επικρατήσει, αλλά ποιες αξίες και σκοπιμότητες θα κυριαρχήσουν. Για παράδειγμα, αν επιδιώκεται ανάπτυξη της συνεργασίας, της ικανότητας για λύση προβλημάτων, της υπευθυνότητας, της ηθικής και της ολότητας της γνώσης, τότε η διαθεματική προσέγγιση ή η κοινωνική και αυτόνομη μάθηση είναι καταλληλότερες (Χατζηγεωργίου, 2004:569-570).

4. Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης-συμβολή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους έγκλειστους εκπαιδευόμενους.

Στην εποχή της πολυπλοκότητας και της ραγδαίας ανάπτυξης των ΤΠΕ, η μελέτη και παρουσίαση διαφόρων εναλλακτικών μορφών και συστημάτων εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση, καθώς ανοίγει νέους ορίζοντες και προοπτικές για τη διεύρυνση ενός διαλόγου σχετικού με τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματά τους αλλά και τις δυνατότητες εφαρμογής τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης δεν είναι, όπως έλεγε και ο Marcel Proust, «η ανακάλυψη ενός νέου πράγματος αλλά το κοίταγμα του ήδη γνωστού με άλλο μάτι». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν διάφορες εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που διαφοροποιούνται από το παραδοσιακό σχολείο, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Learning) από τις οποίες άλλες αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται ακόμη και άλλες συρρικνώθηκαν, περιορίστηκαν ή και εξαφανίστηκαν (Μανούσου & Λιοναράκης, 2007).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» αποτελεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης. Την παιδαγωγική διάσταση της εξάε η οποία σχετίζεται με την πολυμορφικότητα της επισημαίνει ο Λιοναράκης (1998, όπ. αναφ. στον Λιοναράκη 2001, σελ. 40) υποστηρίζοντας ότι *«αυτό που έρχεται να αντικαταστήσει την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να την εμπλουτίσει και την μεταμορφώσει σε μια διαδικασία ποιοτικής εκπαίδευσης είναι η ποικιλία στα μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας και ο πλουραλισμός στις αρχές διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η πολυμορφικότητα απορρίπτει την αρχή «το μέσο για το μέσο» και προκρίνει το μέσο ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης».*

Η τάση των σύγχρονων κοινωνιών σύμφωνα με τις Λιναρδάτου και Μανούσου (2014) είναι η αναζήτηση ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης, όπως είναι η από απόσταση εκπαίδευση, που θα ικανοποιούν την ανάγκη για Δ.Β.Μ, το ενδιαφέρον της έρευνας ενισχύεται για τη δυνατότητα που έχουν τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα, όπως είναι οι κρατούμενοι, στη Δ.Β.Μ μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η παρούσα εκπαιδευτική δράση επιχειρεί, ακολουθώντας την ύπαρξη δεδομένων και τη δυνατότητα μάθησης και διδασκαλίας από απόσταση, να καλύψει σε κάποιο βαθμό τη σημαντική έλλειψη μιας ανάλογης εξωστρεφούς επικοινωνιακής πολιτικής των μουσείων σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες όπως είναι οι έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι.

5. Μεθοδολογία

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική. Ο ερευνητής, αν θέλει να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο, να υπερβεί τις δυσκολίες και φυσικά την κριτική που της ασκείται (Yin, 1994:1, Robson, 2007:213) πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα, σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης του. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ως περίπτωση ορίστηκε το 2^ο ΣΔΕ Λάρισας, και μια ομάδα έγκλειστων εκπαιδευόμενων. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε από την ερευνήτρια διότι τα δύο τελευταία χρόνια παρίσταται ως εκπαιδύτρια σε πρόγραμμα ελληνομάθειας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, στο 2^ο ΣΔΕ Λάρισας.

Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης αποφασίστηκαν οι υπό εξέταση ερωτήσεις να αφορούν κατά κύριο λόγο σε θέματα αντίστοιχα με εκείνα στα οποία εστιάζει η μελέτη στο πλαίσιο της δειγματοληπτικής έρευνας. Οι βασικοί άξονες των ερωτήσεων αφορούσαν την αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση και γνώση σε θέματα πολιτισμού και ελληνικής ιστορίας. Εξετάσαμε κατά πόσο ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει και ως τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και γραφής. Επίσης αναδείξαμε την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως μάθησης μέσα στο πλαίσιο εκπαίδευσης της φυλακής παρά τις όποιες δυσκολίες περιορισμένου χρόνου της διαδικτυακής σύνδεσης. Η απόφαση αυτή λήφθηκε προκειμένου να υπάρχει συνέπεια μεταξύ των υπό εξέταση θεμάτων και ερωτήσεων τόσο σε επίπεδο δειγματοληπτικής έρευνας όσο και μελέτης περίπτωσης. Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως πως η εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης στην πράξη ανέδειξε και άλλα επιμέρους θέματα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της μελέτης στο συγκεκριμένο ΣΔΕ οι βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ομάδες εστίασης (focus group), το ημερολόγιο και η παρατήρηση (Yin, 1994:87-89, Stake, 1995:62-65, Κυριαζή, 2002, Πηγάκη, 2006, Robson, 2007, Ιωσηφίδης, 2008:111-125, Mertens, 2009) καθώς επίσης και το skype το οποίο χρησιμοποιείται ποικιλόμορφα (Eaton, 2010, Heavner, 2012).

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σε γενικές γραμμές αναφορικά με τη θεματολογία της συζήτησης, και στη συνέχεια, με τη σύμφωνη γνώμη τους οριστικοποιήθηκε η συμμετοχή τους στη διαδικασία διαδικτυακής σύνδεσης και προσέγγισης με τον Αρχαιολογικό χώρο του Μουσείου της Αρχαίας Ολυμπίας.

Η συζήτηση συντελέστηκε σε αίθουσα του ΣΔΕ και διήρκησε μιάμιση ώρα. Το φιλικό περιβάλλον που δημιουργήθηκε βοήθησε στην αλληλεπίδραση και το διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους αβίαστα, ισότιμα και χωρίς κάποιος να μονοπωλήσει ή να κυριαρχήσει στη συζήτηση. Εφόσον, λοιπόν, δεν υπάρχει μια και μόνο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, πολύ συχνά αξιοποιούνται μέθοδοι διαφορετικών προσεγγίσεων. Η ευελιξία, η εναλλαγή και ο συνδυασμός μεθόδων θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικές πρακτικές, καθώς φαίνεται ότι ενεργοποιούν τα κίνητρα μάθησης, περιορίζουν τη μονοτονία και επιτρέπουν αξιοποίηση των διαφόρων αλληλεπιδράσεων (Rogers, 1999:252-254, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000:67, Garrison & Archer, 2000:149).

Η ομάδα εφαρμογής κάθισε σε κύκλο και ακολούθησε η αλληλοπα-παρουσίαση των μελών της. Η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τον ερευνητή, ενώ η αξιοποίηση αυτού του στοιχείου εμπλουτίζει την ανάλυση, αναδεικνύοντας θέματα που σχετίζονται με τη δυναμική, που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης. Έτσι προχωρήσαμε σε μια διαδρομή «κατευθυνόμενης ανακάλυψης» και προσωπικής έκφρασης, η οποία ενθαρρυνόταν και τροφοδοτούνταν από τη γράφουσα-συντονίστρια, ακολουθώντας τη μετασηματιστική μάθηση. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να φιλτραριστεί η εκπαίδευση των φυλακών, ως ένα εργαστήριο μέσα στο οποίο δημιουργούνται οι προοπτικές μεταμόρφωσης του εκπαιδευόμενου (Μωραΐτη και Παπαδάτου, 2010).

5.1 Ομάδα focus group

Η ομάδα εστίασης (focus group) αποτελεί μια προγραμματισμένη συζήτηση σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα με μια ομάδα με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Η ερευνήτρια συνέλεξε πληροφορίες από τους συμμετέχοντες με συγκεκριμένα ερωτήματα που έθεσε προς συζήτηση (Cohen, Lawrence & Morrison, 2008). Τα ερωτήματα αφορούσαν τη διαδικασία της εξ αποστάσεως μάθησης και όλα όσα θα παρακολουθούσαν ως θεατές οι εκπαιδευόμενοι με τη δυνατότητα των ερωτήσεων, αλληλεπιδρώντας κυρίως μεταξύ των μελών της ομάδας, «οριζόντια αλληλεπίδραση», αλλά και μεταξύ εκπαιδευτριας και συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι εισαγωγικές ερωτήσεις αφορούσαν το γενικό θέμα συζήτησης της διαδικτυακής επικοινωνίας μέσω skype, ενώ οι μεταβατικές ερωτήσεις σχετίζονταν με την εξ αποστάσεως μάθηση και το χώρο του μουσείου προετοιμάζοντας τους εκπαιδευόμενους για τη δράση που θα ακολουθούσε. Οι ερωτώμενοι δεν απάντησαν πλέον μεμονωμένα στις ερωτήσεις της ερευνήτριας, αλλά ενθαρρύνθηκαν να σχολιάζουν ο ένας τις απόψεις του άλλου και να δημιουργείται συζήτηση. Δεν ήταν μια απλά ομαδική συνέντευξη, αλλά μια οργανωμένη και δομημένη συζήτηση που στηρίχθηκε στην αλληλεπίδραση της ομάδας (Ιωσηφίδης, 2003). Έτσι, μέσω του focus group όχι μόνο διερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο σκέπτονται (Mason, 2003). Η χρήση μεταβατικών ερωτήσεων βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν το θέμα εκπαίδευσης συμμετέχοντας και ενθαρρύνοντας τα μέλη της ομάδας για το μοίρασμα της εμπειρίας. Η δυναμική της ομάδας και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσα σ' αυτήν, έχουν ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση πολλών δεδομένων με ευρύ φάσμα απόψεων και πιθανές αντιφάσεις. Η ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε μέσα σε διαμορφωμένο περιβάλλον, αίθουσα συγκέντρωσης και διδασκαλίας, για να μπορούν όλοι οι συμμετέχοντες να εκφράσουν

τις απόψεις τους, χωρίς να νιώθουν χρονική πίεση (Kruegen & Casey, 2000). Η τεχνική της ομαδικής συζήτησης πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή ενός μικρού αριθμού επιλεγμένων ατόμων, συνολικά δέκα, διότι όταν η ομάδα είναι μικρή, δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μέλος της να έχει περισσότερο χρόνο για να εκφράσει τις απόψεις του (Bloor et al, 2001). Η συζήτηση εστίασε σε θεματολογία που ήταν προκαθορισμένη και συγκεκριμένη εξαρχής (Ιωσηφίδης, 2008). Με την τελική ερώτηση (final question) η ερευνήτρια έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάτι πριν την ολοκλήρωση της συζήτησης.

5.2 Εφαρμογή μοντέλου Μάθησης

5.2.1 Μάθημα Ολυμπιακής Ιστορίας μέσω skype

Μια πολιτιστική και ταυτόχρονα εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών αγώνων της Αρχαιότητας στην Ολυμπία. Έπειτα από σχετικό αίτημα προς την εφορία αρχαιοτήτων Ηλείας μέσω διαδικτυακής σύνδεσης έγινε ζωντανά με ήχο και εικόνα η ξενάγηση στο Μουσείο της Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων της Αρχαιότητας της Ολυμπίας στους εκπαιδευόμενους του 2^{ου} ΣΔΕ Λάρισας.

Το ρόλο του εμπνευστή ανέλαβε ο αρχαιολόγος της εφορίας αρχαιοτήτων Ηλείας ο οποίος αξιοποίησε την τεχνολογία επικοινωνιών παρουσιάζοντας μέσω της αφήγησης την Ιστορία της Ολυμπίας και άλλων Πανελληνίων εορτών της Αρχαιότητας μέσα από τα εκθέματα του Μουσείου.

Υπήρξε φωτογραφική κάλυψη της ζωντανής σύνδεσης η οποία διήρκεσε περίπου μία ώρα και πραγματοποιήθηκε από το προσωπικό φύλαξης του Μουσείου.

Ακολούθησαν ερωτήσεις από τους εκπαιδευόμενους προς τον υπεύθυνο του Μουσείου και αντίστοιχα απαντήσεις από εκείνον προς αυτούς. Πρόσκληση επίσης αποστάλθηκε προς όλους τους φυλακισμένους να αναζητήσουν, καταφύγιο στην ομορφιά της τέχνης και του πολιτισμού, με την ευχή μετά την αποφυλάκισή τους να επισκεφθούν διά ζώσης την Ολυμπία.

Οι παράμετροι αυτές κατέστησαν επιτακτική τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαπολιτισμικής επικοινωνίας με άξονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Roggers, 1999: 219) και την παροχή υποστήριξης έξω από τα στενά πλαίσια μιας τυποποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών (Jarvis, 2004: 156-7) και η εδραίωση ενός επικοινωνιακού πλαισίου στη βάση της ισότιμης συμμετοχής (Αρβανίτη, 2012: 58) τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του εκπαιδευτή στη μάθηση επέτρεψε σ' ένα βαθμό την καλλιέργεια κριτικού στοχασμού για κυρίαρχες ιδεολογίες, κουλτούρες και στάσεις (Jääger, 2010: 48, Ζαρίφης, 2009: 15, Byram, 1987: 116).

5.3 Ημερολόγιο της ερευνήτριας

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2011).

Ο βασικός λόγος που μας οδήγησε στην τήρηση του ημερολογίου αποτέλεσε η συστηματική καταγραφή των δεδομένων, που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης, δεδομένα τα οποία ήταν εύκολο να διαφύγουν ή να ξεχαστούν μετά από ένα διάστημα. Το ημερολόγιο ήταν το μέσο στο οποίο καταγράφονταν οι προβληματισμοί της ερευνήτριας ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε ή τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που διατυπώνονταν στο

πλαίσιο της συνεργασίας της με τους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση του προγράμματος.

Εκεί σημειώθηκαν οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων καταγράφοντας περισσότερο σκέψεις παρά τα συναισθήματα (Bell, 1987:180). Η κωδικοποίηση αυτών των στρατηγικών και των διαδικασιών μπορεί να έχει νόημα για όλους και όλες που ξεκινούν τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα-δράση ως ερευνητές και ερευνήτριες αλλά και ως συντονιστές και συντονίστριες (Αυγητίδου, 2011).

6. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τους έγκλειστους εκπαιδευόμενους

Πραγματοποιήθηκε έρευνα αξιολόγησης ερωτηματολογίου ερωτήσεων κλειστού τύπου με κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert με πέντε επιλογές. Ο αριθμός των ερωτήσεων παρέμεινε στο ελάχιστο δυνατό πλήθος (10), ώστε να μην κουράσει τον εκπαιδευόμενο και τον ωθήσει να απαντήσει στην τύχη, απλώς, για να τελειώνει. Η εκφώνηση κάθε ερώτησης, αν και απλή, εξηγήθηκε στους εκπαιδευόμενους πριν τη συμπλήρωση. Κάθε ερώτηση βαθμολογείται από 1 έως 5 (κλίμακα τύπου Likert), ενώ ο εκπαιδευόμενος απλώς έκανε ένα κλικ σε κάθε ερώτηση, στην απάντηση που προτιμά. Για την επεξεργασία των στοιχείων έγινε μεθοδολογική προσέγγιση της Περιγραφικής Στατιστικής. Συνολικά συμπληρώθηκαν πενήντα πέντε (55) ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο δίδεται στον Πίνακα 1, μαζί με τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων σε αυτό.

6.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία:

A) Ζητήθηκε άδεια από το διευθυντή του 2ου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Λάρισας. Πραγματοποιήθηκε μια αρχική συνάντηση μαζί του προκειμένου να ενημερωθεί για τους στόχους της έρευνας και στη συνέχεια έγινε συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους και μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια.

B) Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μοιράστηκαν από την ερευνήτρια χωρίς τη μεσολάβηση άλλων. Επίσης, για να μην επηρεαστούν οι εκπαιδευόμενοι δεν δόθηκαν απαντήσεις σε τυχόν ερωτήσεις τους καθώς πιο πριν είχε γίνει συζήτηση ομάδας κύκλου.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach έχει τιμή $\alpha=0,927$. Τέλος, ο έλεγχος εγκυρότητας έδειξε ότι το δείγμα είναι επαρκές αφού το κριτήριο KMO είναι ίσο με 0,867.

7. Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης

Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στο ερωτηματολόγιο.

| Ερωτήσεις | Απαντήσεις εκπαιδευόμενων | | | | |
|--|---------------------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|
| | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 1. Οι εξ αποστάσεως Μουσειακές επισκέψεις δημιουργούν συναισθήματα και σκέψεις για μια τέτοια μορφή επικοινωνιακής επαφής. | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 32,73% | 67,27% |
| 2. Είναι αναγκαία η χρήση των νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση και γνώση | 1,82% | 0,0% | 0,0% | 25,45% | 72,73% |

SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles

| | | | | | |
|---|-------|-------|-------|--------|--------|
| σας σε θέματα πολιτισμού και ελληνικής ιστορίας. | | | | | |
| 3. Πιστεύετε ότι ήταν ενδιαφέρουσες οι πληροφορίες που πήρατε από την εξ αποστάσεως ξενάγηση στο χώρο του Μουσείου της Αρχαίας Ολυμπίας | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 16,36% | 83,64% |
| 4. Είναι σημαντικός αυτός ο τρόπος διδασκαλίας στο πλαίσιο εκπαίδευσης στο σχολείο μας. | 0,0% | 1,82% | 0,0% | 34,55% | 63,64% |
| 5. Η έκθεση ενός Μουσείου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και γραφής | 0,0% | 0,0% | 9,09% | 38,18% | 52,73% |
| 6. Η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί ως προσωπική εμπειρία να βοηθήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων σας. | 0,0% | 1,82% | 1,82% | 23,64% | 72,73% |
| 7. Θα ήταν σημαντικό να οριστεί ένα δίωρο εκπαίδευσης με τη χρήση του διαδικτύου. | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 30,91% | 69,09% |
| 8. Η εικόνα μπορεί να αποτελέσει τρόπο κατανόησης εννοιών κατά τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως μάθησης. | 0,0% | 0,0% | 7,27% | 30,91% | 61,82% |
| 9. Είναι απαραίτητη η συζήτηση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μετά την ολοκλήρωση της εξ αποστάσεως ξενάγησης. | 0,0% | 0,0% | 5,45% | 38,18% | 56,36% |
| 10. Οι πιθανές δυσκολίες διαδικτυακής σύνδεσης δεν πρέπει να ακυρώνουν τη διαδικασία. | 1,82% | 7,27% | 1,82% | 29,09% | 60,00% |

Πίνακας 1. Απαντήσεις εκπαιδευόμενων στις ερωτήσεις του ερωτηματολόγιο σύμφωνα με την κλίμακα Likert

8. Συζήτηση

Τα ΣΔΕ δεν παρέχουν μόνο εκπαίδευση, αλλά λειτουργούν και ως ένας κομβικός διαμεσολαβητής. Φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με τους γραμματισμούς, με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με την κοινωνική, πολιτιστική, εκπαιδευτική, πολιτική και εργασιακή ζωή της τοπικής κοινωνίας. Διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην αναπαράσταση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι για τα ΣΔΕ, τη λειτουργία τους, το εκπαιδευτικό έργο που παράγουν για τους εαυτούς τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002, Τσέργας, 2007) αλλά και για τα οφέλη που θα κερδίσουν από τη φοίτησή τους.

Ο εκπαιδευτής ΣΔΕ λειτουργεί εμπυχωτικά και 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).

Το καταλληλότερο μοντέλο της εκπαίδευσης των φυλακών θα πρέπει να ενσωματωθεί στα ιδανικά και στις πρακτικές της μετασχηματιστικής μάθησης. Εν ολίγοις, η εκπαίδευση των φυλακών πρέπει να έχει έναν συγκεκριμένο στόχο, ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και ένα συγκεκριμένο στυλ. Αυτός ο μετασχηματισμός προοπτικής συνεπάγεται τρεις σημαντικές διαστάσεις (Clark, 1999, Mezirow, 1991) που οδηγούν και αντικατοπτρίζουν τρεις βαθμιδωτές αλλαγές στον εκπαιδευόμενο. Αλλαγές στην κατανόηση του εαυτού, αλλαγές στην παγκόσμια άποψη και αλλαγές στη συμπεριφορά.

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). Η συνθετότητα της διδασκαλίας, ουσιαστικά, υποδηλώνει τη λήψη ποικίλων αποφάσεων (Rogers, 1999:249), ακόμη και αντιφατικών μεταξύ τους (Posch, 2004:45), που αφενός μετασχηματίζουν τις γνώσεις, τις ικανότητες ακόμη και τις πεποιθήσεις τους σε πρακτική και αφετέρου διευκολύνουν τη μάθηση (Φλουρής, 2000:97, Kelly, 2006:10). Οι Φλουρής (2000:32-42) και Χατζηγεωργίου (2004:557-561), μάλιστα, φρονούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει, ανάλογα με την περίπτωση, να λειτουργούν ως «τεχνοκράτες», «ανθρωπιστές», «απελευθερωτές» και «αναδομιστές».

Συμπεράσματα

Η παροχή ευκαιριών σε ομάδες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις του πολιτισμού αξιοποιεί γόνιμα τις ποικίλες δεξιότητές τους κατά τη γνωριμία, την κατανόηση και την κριτική ερμηνεία του παρελθόντος, υποβοηθώντας την άρση των κοινωνικών στερεοτύπων. Αποτελεί δε μια από εκείνες τις αναγκαίες συνθήκες που προάγουν το δικαίωμα όλων στον πολιτισμό. Με την παρούσα μελέτη καταφέραμε το μουσείο να βγει «εκτός των τειχών του» και να μεταφέρει θεματικά οργανωμένες δράσεις, εκπαιδευτικό υλικό και εκθέσεις σε χώρους που παραδοσιακά απέχουν από το μουσείο και τη μουσειακή εκπαίδευση.

Συμβάλαμε σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, αποφασιστικά στην υπέρβαση των δυσκολιών των εκπαιδευόμενων κρατούμενων, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των εκπαιδευόμενων. Αναλυτικότερα, η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόστηκε βασίστηκε στη συζήτηση δημιουργώντας ομάδες κύκλου εργασίας (focus group) καθώς και τη χρήση εναλλακτικής εκπαιδευτικής τεχνικής, της διαδικτυακής σύνδεσης, τηλεδιάσκεψης skype. Διαπιστώθηκε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης μέσω της εξ αποστάσεως ξενάγησης στο χώρο του Μουσείου της Αρχαίας Ολυμπίας παρείχε απόλυτα ενδιαφέρουσες πληροφορίες σε θέματα πολιτισμού και ιστορίας. Η αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών κρίθηκε στον απόλυτο βαθμό ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των έγκλειστων ενηλίκων, καθώς η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Με τη συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης διαπιστώσαμε ότι αναπτύσσεται η ικανότητα κριτικής σκέψης, η ικανότητα για λογική και ανακλαστική σκέψη, χωρίς την οποία η μετασχηματιστική μάθηση δεν μπορεί να λειτουργήσει και να αναπτύξει δεξιότητες, δημιουργώντας δημοκρατικούς χώρους, όπου οι κρατούμενοι μπορούν να αναθεωρήσουν τη θέση τους στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2012). Σχεδιασμοί μάθησης και διαφορετικότητα στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μεταναστών «Οδυσσέας». Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμικό ήτα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα -15ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 51-61.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες». *Action Researcher in Education*, 2: 29-48.
- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2010). Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σ. 15-24. Αθήνα ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε., *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ, 17-28.

- Bell, J. (1987). *Doing your research project: A guide for first time researchers in education and social science*. Berkshire: Open University Press.
- 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.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Έρευνα. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2008). 'Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων' στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής, επιμ., Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, β' έκδ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ.(2010). *Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα. Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social Futures*. London & New York: Routledge.
- Blaauw, E., Roesch, R., Kerkhof, A. (2000). Mental Disorders in European Prison Systems. *Int J Law Psychiatry* 23(5): 649-63.
- Bloor, M, Frankland, J, Thomas, M & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Byram, M. (1987). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual matters 46. Philadelphia: Chevedon.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, P, J. (2003). The new Parochilism: The Implications of the Beltway Case for Arguments Concerning Informal Social Control. *American Journal of Sociology*, 108 (6): 1249-1291
- Cervero, R. & Wilson, A. (2006): *Working the planning table: negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clarke, A. (1999): *Evaluation research*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *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
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on Authenticity in Teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Δρόσου, Ξ. (2016). Η μικροκοινωνία των φυλακών και ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών & Ψυχολογίας. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα
- Eaton, S. E. (2010). How to use Skype in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(11).
- Ευθυνόπουλος, Μ. (2010). Αποτελεσματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις των Αποφοίτων Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- European Commission (2005): *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Brussels: European Commission.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Garrison, R., Archer, W. (2000): *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*. Amsterdam: Pergamon.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Heavner, T. (2012). Teaching jazz improvisation via the internet. *International journal of Arts & Sciences*, 5(5), 585
- Jääger, T. (ed.). (2010). *Becoming Adult Educators in the European Area (BAEA): The Art of Being an Adult Educator. A Handbook for Adult Educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.
- Jarvis, (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.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5821>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διά βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 4-8.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων β'. Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α': γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Kelly, A. (2006). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kidd, J.R. (1973). *How Adults Learn*. New York: Associated Press.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουτσελίνη, Μ. (2004). Το Μεταναστευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Διδακτική Πράξη, *Επιστήμες της Αγωγής* (2).
- Krueger, R.A, and Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα; Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- 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.
- Λιναρδάτου, Χ., & Μανούσου, Ε. (2014). Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατουμένων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 49-68. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9811>
- Linna, E. & Jansen, J. (2000). *Second Chance Schools Evaluation Lot 3 Teaching Methodologies. Final Report*. Centrum Voor Europese Studies En Opleidingen (CESO).
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μανούσου, Ε., Λιοναράκης, Α. (2007). Διεθνείς εφαρμογές εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Open Education, the Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Τεύχος 6, 95 – 107.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mears, D. & Aron, L. (2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institute.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.
- Mezitow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Μυστακίδου, Θ. (2012). Αποτελεσματικότητα σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: απόψεις εκπαιδευομένων. *Βόλος*.
- Μωραΐτη, Α, Παπαδάτου, Δ. (2010). Η Χρήση των Ομάδων Εστιασμένης Συζήτησης στη Συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων. *Νοσηλευτική*, 49 (4): 347– 54
- Noye, D., Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Posch, P. (2004). Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 41-52.

- 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>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Ryback D. (1998). *Putting emotional intelligence to work. Successful leadership is more than IQ*. Butterworth-Heinemann.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τεχνικό Δελτίο Έργου (2006). *Μέτρο 1.1. «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών»*. Ενέργεια 1.1.2. « Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-Εκπαίδευση Ενηλίκων». Κατηγορία Πράξεων Α: «Επέκταση και Αναβάθμιση του Θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας». Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Toch, H. (1977). *Living in prison: The ecology of survival*, Free Press, Νέα Υόρκη
- Τσέργας, Ν. (2007). Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας. Στο Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. και Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ, 97-108.
- Τσιμπουκλή, Α. και Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ
- Westphalen, K. (2000). *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- White, R. (2001). *Curriculum Innovation: A celebration of classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Winters, C. (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement*. *Adolescence* (32): 451- 462.
- Χασιώτης, Β. (2010). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των Δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης*. Διδακτορική διατριβή. Τόμος Ι. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: <http://invenio.lib.auth.gr/record/123689/files/Xasiotis.pdf>.
- Yin, R. (1994). *Case study research*. London: Sage.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από μια ολιστική-οικολογική προοπτική: Ένα θεωρητικό πλαίσιο. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 70-76.
- Zabel, R. H. and Nigro, F.A. (1999). *Juvenile offenders with behavioral disorders, learning and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics*. *Behavioral Disorders*, 25: 22-40.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Παπαζήση.