

«Λειψυδρία στη Νεροχώρα!»: Ένα εκπαιδευτικό υλικό για την αειφορική διαχείριση του νερού που αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα

Γιώργος Σλαγκίδης¹ & Νικολέτα Ριφάκη²

1. Μέλος της Π.Ο. Κ.Π.Ε. Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου
slafkidis@sch.gr

2. Αναπληρώτρια Υπεύθυνη Κ.Π.Ε. Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου
rifakinik@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το σκεπτικό της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού υλικού με τίτλο: «Λειψυδρία στη Νεροχώρα» για την αειφορική διαχείριση του νερού που αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα. Παρουσιάζονται αναφορές για την αναγκαιότητα της αειφορικής διαχείρισης των υδάτινων πόρων. Περιγράφεται η σημασία της χρήσης των ερωτήσεων, της αφήγησης και του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθοδολογικών εργαλείων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αναφέρεται η δομή του εκπαιδευτικού υλικού. Συζητείται η αλληλεξάρτηση της προσωπικής ανάπτυξης και επικοινωνίας των ανθρώπων με την ουσιαστική δημοκρατία, την αισιοδοξία και την ικανότητα δράσης για την περιβαλλοντική και κοινωνική αλλαγή.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Λειψυδρία, αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση του νερού αποτελεί ένα φλέγον παγκόσμιο ζήτημα. Σημαντικά προβλήματα στην παγκόσμια κρίση νερού είναι η ανομβρία, η λειψυδρία και η κλιματική αλλαγή. Η ανομβρία είναι ένα φυσικό φαινόμενο που οφείλεται σε παρατεταμένες περιόδους έλλειψης βροχοπτώσεων και επηρεάζεται από την κλιματική αλλαγή, ενώ η λειψυδρία είναι ένα λειτουργικό ανθρωπογενές πρόβλημα καθώς παρουσιάζεται όταν το νερό δεν είναι επαρκές για την κάλυψη των αναγκών, λόγω κακής διαχείρισης ή ζήτησης πέρα από τις φυσικές δυνατότητες της περιοχής. Δεν είναι επομένως τυχαίο, που η λειψυδρία αποτελεί σημαντικό κοινωνικό και οικονομικό πρόβλημα για πολλές χώρες, ακόμα και αιτία πολέμων. Με τον πληθυσμό της γης να μεγαλώνει κατά 83 εκατ. το χρόνο, η ζήτηση για το νερό θα αυξάνεται, αν δεν αλλάξουμε τον τρόπο που το διαχειριζόμαστε (Kingsoliver, 2010).

Στη Μεσόγειο αναμένεται εναλλαγή περιόδων εκτεταμένης ανομβρίας με περιόδους έντονων βροχοπτώσεων (ΕΕΑ, 2005). Η Ελλάδα έρχεται δεύτερη παγκοσμίως όσον αφορά στο υδάτινο αποτύπωμά της με 2.390 m³/κάτοικο/έτος ποσότητα σχεδόν διπλάσια από τον παγκόσμιο μέσο όρο (Hoekstra et al., 2009). Το 85% του νερού το οποίο καταναλώνεται χρησιμοποιείται για γεωργικές δραστηριότητες, το 12% για ύδρευση και το 3% στη βιομηχανία και στην παραγωγή ενέργειας (ΕΚΠΑΑ, 2008). Η χώρα μας παρά την ευρύτερη επάρκεια υδατικών

πόρων, αντιμετωπίζει πολύ μεγάλα, χωρικά και χρονικά εστιασμένα, προβλήματα επάρκειας και ποιότητας των νερών. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της κλιματικής ιδιαιτερότητας της χώρας μας αλλά και της συλλογικής αδυναμίας της κοινωνίας να διαχειριστεί βιώσιμα ένα τόσο πολύτιμο κοινό πόρο, όσο και της προσωπικής αδυναμίας να επιδειχτεί σύνεση στη χρήση του νερού και να αποφευχθούν δραστηριότητες που επιβαρύνουν την ποιότητά του. Τα προβλήματα σε κάποιες περιοχές είναι τόσο έντονα (ταπείνωση υπόγειου υδροφορέα, εισχώρηση θαλάσσιου νερού) ώστε να προωθείται η μεταφορά νερού από άλλες περιοχές ως λύση. Η ρύπανση υποβαθμίζει την ποιότητα του νερού και οι κλιματικές αλλαγές που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια, έχουν άμεση επίπτωση στους υδάτινους πόρους, καθώς οδηγούν σε διαταράξεις του υδρολογικού κύκλου (Φράγκου & Καλλής, 2010).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO, 2005), επιδιώκει τη μελέτη προβλημάτων διαχείρισης των φυσικών πόρων και υποστηρίζει την ενσωμάτωση παιδαγωγικών μεθόδων που προωθούν την απόκτηση δεξιοτήτων του ενεργού πολίτη, ενθαρρύνοντας τη συνεργατική μάθηση, την κριτική και συστημική σκέψη, την καλλιέργεια αξιών, τη συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες και την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης (Φλογαίτη, 2006; Δημητρίου, 2009). Αναζητώντας τέτοιες νέες μεθόδους διδασκαλίας προτείνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στο εκπαιδευτικό δράμα με αφορμή την αφήγηση μιας ιστορίας για την αειφορική διαχείριση του νερού, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι το εκπαιδευτικό δράμα έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην Εκπαίδευση για την Αειφορία με τη δημιουργία σημαντικών εμπειριών συλλογικής μάθησης κατά την εξερεύνηση τρόπων επίλυσης προβλημάτων και να αυξήσει την αυτοπεποίθηση στους συμμετέχοντες (Gale, 2008).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Έχοντας υπ' όψιν ότι «μαθαίνουμε μόνο ότι βιωθεί, ότι μας συγκινεί», επιλέξαμε να συναντήσουμε τα ενδιαφέροντα του κάθε συμμετέχοντα (Μπακιρτζής, 2002) με το βασικό ερώτημα: Πώς τα παιδιά θα εμπλακούν σε ένα πρόβλημα που δεν έχουν βιώσει; Αποφεύγοντας τη γνωστικο-συμπεριφοριστική στοχοθέτηση, επιδιώξαμε την έκφραση και γονιμοποίηση των συναισθημάτων, την αποσαφήνιση αξιών και την εμπάθυνση στα ζητήματα των συγκρουόμενων ομάδων και επιλέξαμε ως μεθοδολογικά εργαλεία την αφήγηση, τις ερωτήσεις και το εκπαιδευτικό δράμα.

Η αφήγηση ιστοριών χρησιμοποιείται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) γιατί αναδεικνύεται ως μέσο διαμόρφωσης αντιλήψεων και αξιών που υποστηρίζουν μια πιο ισορροπημένη σχέση ανθρώπου φύσης, αποφεύγοντας την κατήχηση (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009).

Η μέθοδος του εκπαιδευτικού δράματος προτείνεται ως μεθοδολογικό εργαλείο της ΠΕ γιατί κάνει προσιτές αφηρημένες έννοιες, ενθαρρύνει τον στοχασμό στις προσωπικές εμπειρίες, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και την ανάληψη ευθύνης για συνεργασία, αποσαφηνίζει τις στάσεις και τις αξίες, βοηθά στην επίλυση των συγκρούσεων, αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ενδυναμώνει την ελπίδα και προωθεί την ανάληψη δράσης. (Sixsmith & Τσαλίκη, 2005). Προσφέρει ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση στα παιδιά, «ώστε να φέρουν σε πέρας το ρόλο τους», ωθώντας αβίαστα προς νέες ανακαλύψεις. Ο/η εκπαιδευτικός «παιζει σοβαρά τον ρόλο του/της» μέσα στα δρώμενα, αλλά μπορεί να «γίνεται δάσκαλος/α και πάλι» (Heathcote & Bolton, 1995), επιδιώκοντας τον στοχασμό πάνω στη δράση που εξελίσσεται με τις κατάλληλες ερωτήσεις και με

τελικό στόχο την ανακάλυψη της περιοχής του αναλυτικού προγράμματος που τον/την ενδιαφέρει, ελπίζοντας ότι μέσα από αυτές τις μικρές ατομικές και συλλογικές δράσεις θα δημιουργηθούν «σημαντικές εμπειρίες μάθησης» (Δασκολιά & Γρίλλια, 2006) που θα επηρεάσουν την προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Αντιμετωπίζει τις απορίες ή απαντήσεις των παιδιών με αποδοχή και ενσυναίσθηση (Φιλίππου & Αρχοντάκη, 2003) στο πλαίσιο μιας μη κατευθυντικής εμπυχωτικής παρέμβασης του/της στην ομάδα που δρα και προβληματίζεται, ανατρέποντας έτσι την παραδοσιακή σχέση αυθεντίας του/της δασκάλου/ας προς τα παιδιά και επιδιώκοντας «θεραπευτική» παιδαγωγική επικοινωνία μαζί τους (Μπακιρτζής, 1996).

Η υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων θεωρείται αποτελεσματικός τρόπος για να εμπλακούν τα παιδιά ενεργά στη μάθηση και να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη (Μπιρμπίλη, 2008). Η υποβολή ανοιχτού τύπου ερωτήσεων με στόχο την περαιτέρω έρευνα στα θέματα και όχι τη «σωστή απάντηση», διευκολύνει την ενοποίηση των γνώσεων από διαφορετικά αντικείμενα, προκαλώντας το ενδιαφέρον των παιδιών όταν εστιάζεται σε προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά (Roth, 2002).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η «Λειψυδρία στη Νεροχώρα!» είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό του ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου και είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του. Δημιουργήθηκε από τους υπογράφοντες την παρούσα εργασία για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχει εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κύριος στόχος του είναι να προετοιμάσει τα παιδιά για το ρόλο του μελλοντικού ενεργού πολίτη με τη βίωση της επίλυσης των συγκρούσεων και αντιφάσεων μιας κοινωνίας που προσπαθεί για την αειφορική διαχείριση του νερού.

Αποτελείται από δύο βιβλία: «Ένα παραμύθι για την αειφορική διαχείριση του νερού» και ένα «Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό». Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αφηγηθεί την ιστορία, να προτείνει δραστηριότητες δραματοποίησης της και να υποβάλει ερωτήσεις στα παιδιά, δίνοντας αφορμές για προβληματισμό και έρευνα στα θέματα που τίγονται.

Το κείμενο είναι εμπλουτισμένο με λέξεις-κλειδιά, δηλαδή έννοιες που προέρχονται από έξι θεματικές περιοχές: Τις φυσικές ιδιότητες του νερού, τη διαχείριση του, τα συναισθήματα που αναδύονται, τα ζητήματα ποιότητας της ζωής μας, τις προκλήσεις της αειφορίας και τα σύγχρονα θέματα πολιτικής σκέψης και δράσης. Οι έννοιες αυτές παρουσιάζονται στο «Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό» -όπου δίνονται γενικές οδηγίες για την εφαρμογή και το σκεπτικό αυτής της πρότασης- για να αναλυθούν από τον/την εκπαιδευτικό, αν το επιλέξει, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του/της.

Η αφήγηση και οι δραστηριότητες μπορούν να εμπλουτιστούν με προβολές εικονογράφησης, σκηνικά αντικείμενα και μουσική. Ενώ πρόκειται για υλικό που μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα όπως είναι, προτείνεται ευελιξία στον τρόπο εφαρμογής του από τους/τις εκπαιδευτικούς. Έχει παρουσιαστεί σε ένα δείγμα 100 περίπου δασκάλων και νηπιαγωγών με στόχο την αξιολόγηση του από τα κείμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα βιωματικά εργαστήρια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ακολουθεί συζήτηση για τα θέματα που τίγονται στην ιστορία μας:

Η επικέντρωση στις αξίες από τα βιώματα της απόλαυσης του νερού και της επικοινωνίας των ανθρώπων

Τα γεγονότα της ζωής δεν υπάρχουν έξω από μας, διακριτά και διαχωρισμένα, όπως υπαινίσσεται η παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά πηγάζουν μέσα από τη προσωπική σχέση μας με τον κόσμο και αναδύονται μέσα από τις εμπειρίες μας (Freire, 1977). Η επαφή με την «ομορφιά της φύσης» παράγει εμπειρίες και εμπνέει, οδηγώντας τα παιδιά στη συγκρότηση ενός προσωπικού δεσμού με τον φυσικό κόσμο (Wilson, 1994). Αυτή η επενδυμένη με συναισθήματα, προσωπική σχέση με το περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί πιο σημαντική από την απλή απρόσωπη γνώση (Hungerford & Volk, 1990). Η εξερεύνηση των συναισθημάτων απόλαυσης του νερού, που εκφράζονται στα «δρώμενα» από τα παιδιά με λόγο και κίνηση, η συναισθηματική εμπλοκή με «άλλα πρόσωπα», η συζήτηση για το τι αξίζει στη ζωή, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης του άλλου και ενσυναίσθησης (*empathy*) για τους πληττόμενους από τα περιβαλλοντικά προβλήματα ανθρώπους, θεωρείται ότι προετοιμάζει τα παιδιά για το ρόλο του ενεργού πολίτη (McNaughton, 2004), παρά το ότι παραμελήθηκε εντυπωσιακά από την επιστήμη ο ρόλος των συναισθημάτων στην διανοητική μας ζωή (Goleman, 1998).

Η προσωπική ανάπτυξη και η σχέση με τον διαφορετικό «Άλλο» στον δημοκρατικό διάλογο

Οι Webster & Johnson (2011) τονίζουν ότι η εκπαίδευση οφείλει να πολεμήσει τον καταναλωτισμό, που στέκεται εμπόδιο στην προσωπική εξέλιξη και την επικοινωνία των ανθρώπων και προωθεί μια υλιστικού τύπου ατομική ικανοποίηση, συντηρώντας την απάθεια και την άγνοια των αλληλεξαρτήσεων στην σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος. Στοιχεία της προσωπικής μας ανάπτυξης όπως η κατανόηση της διαφορετικότητας του «Άλλου» με εμπιστοσύνη και αποδοχή, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το περιβάλλον της ζωής μας, τη σχέση με τον «οίκο» μας (Sauve, 2002). Η φροντίδα και η ενσυναίσθηση για τη φύση και τους ανθρώπους που προτείνει η οικοφемινιστική προβληματική (Γεωργόπουλος, 2002), είναι πιστεύουμε το καταλληλότερο μοντέλο για να οδηγήσει τα υποκείμενα σε έναν ουσιαστικό δημοκρατικό διάλογο.

Η αδράνεια από την απελπισία και την αποξένωση

Το σύνδρομο αποποίησης της προσωπικής συμμετοχής στα περιβαλλοντικά προβλήματα από τον μέσο άνθρωπο σήμερα, φαίνεται να αποπροσωποποιεί και υποβαθμίζει την προσωπική εμπλοκή και ευθύνη στην δημιουργία του προβλήματος και χρειάζεται η συνδρομή εργαλείων από την Ψυχολογία για την αντιμετώπιση του (DeLorme κ.ά., 2003). Η άλωση της πολιτικής σκέψης και δράσης από τα τεράστια νεοφιλελεύθερα παγκοσμιοποιημένα οικονομικά συμφέροντα, δημιουργεί μια αίσθηση αδυναμίας, παράλυσης και φόβου στους νέους ανθρώπους (Walker & Loughland, 2003). Η απαισιόδοξη γνώση, ασυνόδευτη από καλές πρακτικές, παραλύει και απελπίζει τα υποκείμενα παρά τα οδηγεί σε δημιουργική αντίσταση στις προβληματικές καταστάσεις. Τα θετικά μηνύματα είναι αποτελεσματικότερα στην υποκίνηση της εμπλοκής (Strife, 2010), παρά το γεγονός ότι τα κυρίαρχα μηνύματα που προβάλλονται περιέχουν αρνητικά συναισθήματα ενοχής και φόβου. Ο Payne (2006) προτείνει την κοινωνικά κριτική προσέγγιση ως αντίδοτο στην αδυναμία και την παράλυση λόγω της τεράστιας οικολογικής κρίσης του πλανήτη.

Η πολιτική σκέψη για τα δημόσια αγαθά. Η κριτική σκέψη και δράση

«Το νερό δεν είναι εμπορικό προϊόν όπως όλα τα άλλα, αλλά αποτελεί κληρονομιά που πρέπει να προστατεύεται και να τυγχάνει της κατάλληλης μεταχείρισης» (Οδηγία 2000/60/ΕΚ). Θελήσαμε να διαπραγματευτούμε το φλέγον πολιτικό ζήτημα της «ιδιωτικοποίησης του νερού» καλύπτοντας την έλλειψη προτάσεων με στοχαστικά κριτικό και πολιτικό χαρακτήρα (Φλογαίτη, 2006). Υπάρχουν αναφορές που προτείνουν την κοινωνικά κριτική ΠΕ στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραμέρης κ.ά., 2006) σε επίπεδο φιλοσοφίας, αξιών, αλλά και μιας διδακτικής μεθοδολογίας που να παρέχει στους μαθητές/τριες δεξιότητες και κουράγιο για να μετασχηματίσουν τον κόσμο δρώντας σύμφωνα με το δικό τους όραμα (Arnonowitz & Giroux, 2010). Οι Mogensen & Schnack, (2010) θεωρούν αυτή την επιδίωξη της ικανότητας δράσης ως ιδανικό της εκπαίδευσης όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η αειφορία. Στο εκπαιδευτικό δράμα τα παιδιά μέσα από την προσπάθεια να δράσουν, αναλαμβάνουν ρόλους «σαν να είναι κάποιος άλλος, σε άλλη κατάσταση και άλλο χρόνο» και διερευνούν μια πραγματικότητα στα πλαίσια μιας προαποφασισμένης φανταστικής συνθήκης αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, έκφρασης ιδεών και εναλλακτικών λύσεων με τελικό ζητούμενο την κριτική σκέψη απέναντι στις παγιωμένες πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες. (Sixsmith, 2005) Όταν τα παιδιά «ζουν τη ζωή μέσω του δράματος» (McNaughton, 2004), αντιμετωπίζουν την πρόκληση πριν συμβεί στην κανονική τους ζωή και έχουν την αίσθηση ότι κυριαρχούν στα γεγονότα, σε μια διαδικασία βιωματικής - ολιστικής μάθησης που κινητοποιεί την αντίληψη, τη γνωστική λειτουργία και τη συμπεριφορά. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι όποιες έννοιες αναδύονται, προέρχονται από, αλλά και μπορούν να τροποποιηθούν από την εμπειρία (Kolb, 1984). Αυτή η εμπλοκή στη μελέτη μιας κατάστασης που τα αφορά, με στόχο την αλλαγή της, συνιστά μια δραστηριοποίηση που αποτελεί κομβικό χαρακτηριστικό της κριτικής παιδαγωγικής (Φλογαίτη, 2006). Ο Huckle (1993) ταυτίζει την εκπαίδευση για την αειφορία με την κριτική παιδαγωγική όταν ενσωματώνει στοιχεία του γνωστικού και ερμηνευτικού μοντέλου της. Στην αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στην προσωπική εμπλοκή και την κριτική σκέψη και δράση, ο Γεωργόπουλος (2014) προτείνει τη σύμπλευση του ερμηνευτικού και κριτικού μοντέλου της ΠΕ αναζητώντας εργαλεία όχι μόνο από τις θετικές επιστήμες αλλά και από τον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό που εφαρμόζεται με βιωματικό τρόπο, βασίζεται στην αφήγηση, τις ερωτήσεις και το εκπαιδευτικό δράμα. Επικεντρώνεται στις αξίες που προκύπτουν από την απόλαυση του νερού και της επικοινωνίας των ανθρώπων και στη σημασία της σχέσης μας με τον διαφορετικό «Άλλο» στον δημοκρατικό διάλογο. Κομβικό στοιχείο της είναι η αντιμετώπιση της αδράνειας των πολιτών από την απελπισία και την αποξένωση και η ανάδειξη της αναγκαιότητας να δράσουμε συλλογικά σαν κοινωνία υπερασπίζοντας τα δημόσια αγαθά με κριτική σκέψη απέναντι στον εαυτό μας και τους θεσμούς. Η πρόταση υποστηρίζει τη χρήση εργαλείων από τις ανθρωπιστικές επιστήμες για την εμπλοκή των συμμετεχόντων και για την προώθηση της κριτικής σκέψης, της ικανότητας δράσης και της συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες, συνάδοντας με την αναγκαιότητα σύμπλευσης του ερμηνευτικού και κριτικού μοντέλου της ΠΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. & Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Καστανιώτη.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (2010). Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική. Στο Π. Γούναρη – Γ. Γρόλλιος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *ΠΕ: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. & Γρίλλια, Π. (2006). *Σημαντικές εμπειρίες ζωής και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Αναλόοντας τη σχέση μέσα από την προοπτική της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Ανασύρθηκε από:
http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_2_theoritikes/Daskolia_Grillia.pdf
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΕΚΠΑΑ. (2008). *Ελλάδα – Η κατάσταση του περιβάλλοντος 2008*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμέρης, Α. Ράγκου, Π. & Παπανικολάου, Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. 2^ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Δεκ 2006 Ανασύρθηκε από:
http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/308-320_oral.pdf
- Kingsolver, B. (2010). Το νερό είναι ζωή. Αφιέρωμα: Νερό. *National Geographic Ελλάδα*, 24(4) σσ. 15-25.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγία 2000/60/ΕΚ Του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Οκτωβρίου 2000 για τη θέσπιση πλαισίου κοινοτικής δράσης στον τομέα της πολιτικής των υδάτων – *Οδηγία Πλαίσιο για το νερό*.
- Sauve, L. (2002). Να φέρουμε την ελπίδα χωρίς να είμαστε αφελείς. Στο Γ. Ζιάκα, Ph. Robichon, & Ch. Souchon (Συντ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Έξι προτάσεις για την κοινωνία των πολιτών*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Sixmith, P. (2005). Αγκινάρες, αδελφότητες και αειφορία: Η σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την εκπαίδευση για την αειφορία. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.): *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 657-662.
- Sixmith, P. & Τσαλίκη, Ε. (2005). Κρυμμένες αλήθειες. Η θέση και η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Μ. Καϊλα κ.ά. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φιλίππου, Δ & Αρχοντάκη, Ζ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φράγκου, Μ.Χ. & Καλλής, Γ. (2010). *Οδηγός για το περιβάλλον - Προβλήματα και Λύσεις για την Ολοκληρωμένη Διαχείριση του νερού*. WWF Ελλάς.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Webster, K. & Johnson, C. (2011). *Λογική και Αειφορία: Εκπαιδύοντας για ένα Κόσμο Χαμηλού Άνθρακα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- DeLorme, D. E., Hagen, S.C. & Stout, J. I. (2003). Consumer's perspectives on Water Issues: Directions for Educational Campains. *Journal of Environmental Education*, 34(2). σσ. 28-33.
- EEA. (2005). *Sustainable use and management of natural resources*: EEA Report No 9. Copenhagen: European Environment Agency.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Hoekstra, A.Y., Chapagain, A.K., Aldaya, M. M. & Mekonnen, M. M. (2009). *Water footprint manual. State of the Art 2009*. Water Footprint Network: Enschede, Netherlands. Ανασύρθηκε από:
<http://waterfootprint.org/media/downloads/WaterFootprintManual2009.pdf>
- Huckle, J. (1993). *Environmental education and sustainability, a view from critical theory' from Environmental Education, a pathway to sustainability*. In J. Fien (επιμ.), Deakin University Press. Ανασύρθηκε από:
http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp
- Hungerford, H. R. & Volk, T.L.(1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3). σσ. 9-21.
- Gale, H. (2008). How does drama work in environmental education? *Earth & Environment 3: 159-178* University of Leeds Press. Ανασύρθηκε από:
<http://homepages.see.leeds.ac.uk/~lecac/ejournal/3,159-178.pdf>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ. Ανασύρθηκε από:
<http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research 10(2)*. Ανασύρθηκε από:
<http://www.learningace.com/doc/2051938/27b4003c546bf097b904b74eab656696/mcnaughton-drama-education-sustainability>
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the “new” discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1). σσ. 59-63.
- Payne, P.G. (2006). Environmental Education and Curriculum Theory. *The Journal of Environmental Education*, 37(2). σσ.25-33.
- Roth, C. EARTHLORE ASSOCIATES & ANTIOCH NEW ENGLAND INSTITUTE (2002). A questioning framework for shaping environmental literacy. Ανασύρθηκε από: http://www.anei.org/download/82_questioning.pdf
- Strife, S. (2010). Reflecting on environmental Education: Where is Our Place in the Green Movement? *The Journal of Environmental Education*, 41(3).
- UNESCO. (2005). *Draft International implementation scheme for the United Nations Decade of Sustainable Development (2005-2014)* Paris: Unesco. Ανασύρθηκε από:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>
- Walker, K. & Loughland, T. (2003). The Socio-cultural Influences on Environmental Understanding of Australian School Students: A Response to Rickinson. *Environmental Education Research*, 9(2). σσ. 227-237.
- Wilson, R. A. (1994). ‘Pairing Early Childhood Education and Environmental Education’. *Environmental Education at the Early Childhood Level*, North American Association for Environmental Education, Washington DC.

