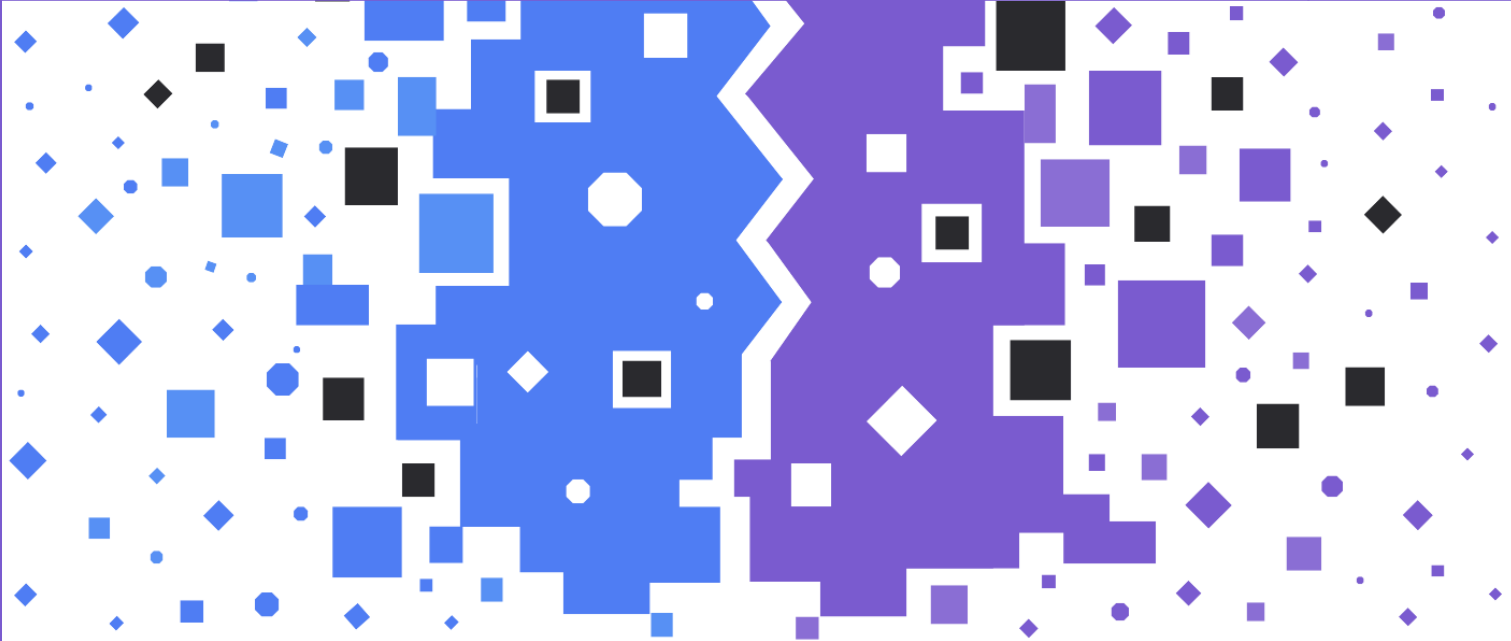




dystolarp

Обучителна програма за
гражданско образование
чрез дистопичен ларп

LIVEFORM



Съфинансирано от
Европейския съюз

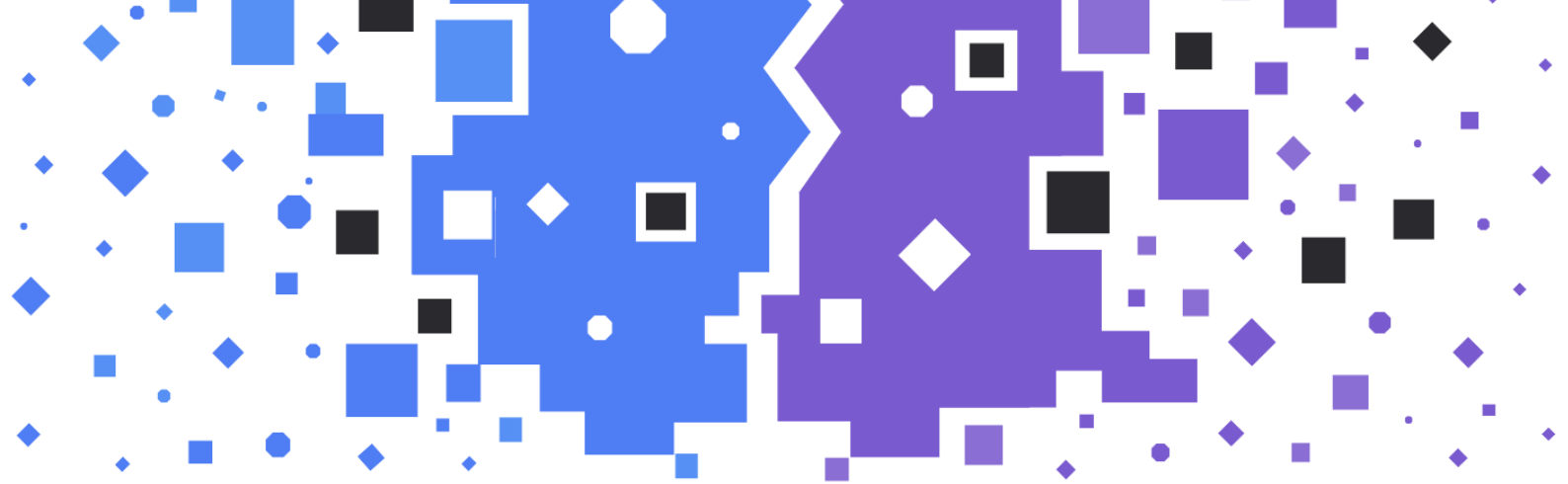


C V S
BULGARIA



COOPERATION
FOR VOLUNTARY SERVICE
BULGARIA



**Наименование и код на проекта**

Dystolarp (2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734)

Наименование на резултата от проекта

WP2A2 Civic Education through Dystopian LARP Curriculum

Дата на изпълнение

септември 2026 г.

Участващи автори и организации

Шимон Борута – Liveform (Полша)

Сара Лин Боуман и Кел Хедгард Хугаас – Evocative Games (Швеция)

Тара Лаура Дела Селва – EGLE (Белгия)

Бенедикта Саннино – Euphoria Net (Италия)

Наталия Живкова – CVS-Bulgaria (България)

Сара Родман и Метка Бален Околи – Zavod Bob (Словения)



Съдържание

Глава 1: Въведение в дистопичния ларп в гражданското образование.....	5
1.1 Защо дистопия в гражданското образование?	5
1.2 Какво е дистопичен ларп?.....	8
1.3 Защо дистопичен ларп за гражданско образование?	10
1.4 Дистопичен ларп в неформалната младежка работа	11
Глава 2: Педагогическа рамка и принципи на учене	15
2.1 Какво е учене?	16
2.2 Формално, неформално и информално учене	17
2.3 Ценности и принципи на неформалното учене.....	19
2.4 Как се осъществява ученето: Цикълът на учене чрез преживяване на Колб	21
2.5 Нива на учене: знания, умения, нагласи и поведение	22
2.6 Зони на учене: комфорт, разширяване на границите, криза и паника.....	24
2.7 Ролята на младежкия работник в процеса на учене	26
Глава 3: Граждански, демократични и екологични теми, разгледани чрез дистопия	28
3.1 Дистопичният ларп като инструмент за гражданско образование	28
3.2 Граждански, демократични и екологични теми, разгледани чрез дистопичен ларп	30
3.3 Основно влияние на дистопичния ларп върху гражданското образование.	36
Глава 4: Използване на ларпове за гражданско образование в младежките контексти	39
4.1 Теория и основни понятия	39
4.2 Дизайн на трансформативни ролеви игри	40
4.3 Съображения при използването на дистопични сценарии за учебителни цели.....	46



Глава 5: Достъпност, приобщаване и адаптация за разнообразни младежи.....53

5.1 Определения	54
5.2 Защо достъпността и включването са важни в образователните дистопични ларп игри.....	57
5.3 Разбиране и преодоляване на бариерите: Принципи на приобщаващ и безопасен дизайн	59

Глава 6: Рефлексия, трансфер и дългосрочно въздействие върху гражданската ангажираност.....67

6.1 Пренос на наученото в реални ситуации	68
6.2 Измерване на дългосрочното въздействие върху етичното и гражданско участие	73
6.3 Устойчивост и интегриране на ларп в гражданското образование	77
6.4 Предизвикателства и препоръки.....	79

Библиография и допълнителна литература.....82



Глава 1: Въведение в дистопичния ларп в гражданското образование

Автор: Шимон Боруца (Liveform)

Обучителни цели

След като завършите тази глава, ще можете:

- ◆ Да обясните защо дистопията и дистопичният ларп могат да бъдат ефективни инструменти за гражданско, демократично и екологично образование.
- ◆ Опишете какво отличава дистопичния ларп от другите форми на ролеви игри, симулации и игрово-базирано обучение.
- ◆ Да разпознавате как дистопичният ларп може да подпомогне етичното вземане на решения, гражданското съзнание, критичното мислене и практиката на неформалната младежка работа.

1.1 Защо дистопия в гражданското образование?

Дистопията като огледало

Дистопичните истории всъщност не разказват за въображаеми светове. Те разказват за нашия свят, пренесен малко по-далеч. Наблюдението, пропагандата, екологичният колапс и крайното неравенство не са измислени проблеми. Това са проблеми, с които вече живеем, само че в засилена форма (Claeys 2017; Rantanen 2016).



Именно това прави дистопията полезна в гражданското образование. **Тя взема нещо познато и неприятно и поставя достатъчно фиктивна дистанция между участника и проблема, за да улесни неговото разглеждане.** Вместо да обсъждат чувствителна тема директно, участниците могат първо да я изследват чрез измислено общество, измислени правила и измислени роли.

Това разстояние има значение на практика. Попитайте групата директно какво мисли за държавния надзор в собствената ѝ страна и може да получите отбранителна реакция, политически изказвания или мълчание. Задайте същия въпрос в рамките на измислен град, където постоянно актуализиран „рейтинг на лоялността“ решава кой получава храна, здравни грижи или работа, и хората често започват да говорят по-открито. Те вече не защитават политическа позиция. Те обмислят какво биха направили, ако бяха гражданинът, чакащ на опашка за услуги, или чиновникът, проверяващ рейтинга.

Фиктивната дистанция може да помогне на групата да обсъжда деликатни граждански теми, без веднага да се приписва вина на реални хора, политически партии, държави или идентичности.

Например, един дистопичен сценарий може да изобрази град, в който цялата комуникация се следи от централна власт. Гражданите са длъжни да докладват подозрително поведение, а достъпът до обществени услуги зависи от постоянно актуализирана оценка за лоялност. В рамките на такава измислена обстановка участниците могат да изследват въпроси, свързани с личния живот, доверието и държавната власт, по начини, които се свързват пряко с реалните дебати относно дигиталното наблюдение и събирането на данни.

Поглед към системите, а не само към индивидуалните избори

Дистопията е полезна и защото показва системи, а не само индивиди (Claeys 2017; Johansson et al. 2026). Изкушаващо е да се представя всеки граждански въпрос като личен избор: бихте ли постъпили правилно? **Дистопичните**



сценарии могат да зададат по-полезен въпрос: какъв вид система прави този избор възможен или дори необходим?

Много от проблемите, които ни вълнуват в областта на гражданското образование – неравенството, корупцията, влошаването на състоянието на околната среда – не се дължат на едно-единствено погрешно решение. Те се натрупват в резултат на съвместното въздействие на институциите, икономическия натиск, културните очаквания и властовите отношения.

Един добре изграден дистопичен сценарий може да направи тези сили видими. Той може да покаже правило, което ограничава достъпа до ресурси, институция, която възнаграждава послушанието, или социална норма, която тихо оказва натиск върху хората да се приспособят. Участниците могат след това да обсъдят не само какво е направил даден човек, но и какво е насърчавала, позволявала или наказвала обкръжаващата система.

Етични дилеми под натиск

Именно този натиск създава истински етични дилеми (Claeys 2017). Когато ресурсите се изчерпят или институциите престанат да функционират, героите често трябва да избират между неща, които ценят: сигурност или свобода, лоялност или съпротива, собственото си оцеляване или благоденствието на всички.

Някои често срещани противоречия в дистопичните сценарии включват:

- ◆ Сигурност срещу свобода
- ◆ Лоялност срещу съпротива
- ◆ Оцеляване срещу солидарност
- ◆ Послушание срещу отговорност
- ◆ Лична безопасност срещу общо благо

Това не са само абстрактни теми за дебат. Те се превръщат в избори, които участниците може да се наложи да направят по време на играта, под натиска на времето и във връзка с другите играчи. Това е една от причините, поради които дистопичните сценарии могат да останат в съзнанието на участниците дълго след края на дейността (Johansson et al. 2026).

1.2 Какво е дистопичен ларп?

Ларп с прости думи

Ролевата игра на живо (larp - live action role-playing) е **форма на ролева игра, при която участниците влизат в ролята на герои в рамките на измислен сценарий**. Вместо да управляват героите от разстояние, играчите взаимодействат директно помежду си чрез диалог, движение и социално поведение в рамките на въображаемия свят на играта. По този начин ларпът съчетава елементи на игра, импровизационен театър и съвместно разказване на истории (Stenros 2010; Stenros и Montola 2010).

В ларп участниците не само говорят за дадена ситуация. Те временно действат в нея.

Ето как обикновено работи това на практика. Участниците получават персонаж и някои основни факти за обстановката: мотивации, взаимоотношения и цели. Веднъж започнала играта обаче, историята не е по сценарий. Това, което се случва след това, зависи от начина, по който играчите взаимодействат, и от решенията, които вземат в момента.

Прост пример: Един участник може да играе ролята на местен чиновник, отговорен за разпределянето на ограничени ресурси в затруднена общност. Друг участник може да играе ролята на гражданин, който се опитва да осигури храна за семейството си. Никой не е написал точно какво ще се случи между тях. Разговорите, преговорите и изборите им се превръщат в история.

В един дистопичен ларп този вид обикновено взаимодействие може да създаде силно напрежение между институционалния дълг и личните взаимоотношения. Даден герой може да има роля в системата, но също така и лични съмнения, лоялности или страхове.

Какво го прави дистопичен?

Ларповете могат да варираят значително по мащаб и формат. Някои са кратки работилници за десет души. Други могат да включват големи групи и да продължават няколко дни. Това, което прави един ларп дистопичен, не е неговият размер, а видът на измисленото общество, което създава.

Вместо героични мисии или фентъзи приключения, дистопичният ларп поставя ежедневието в рамките на системи на власт, контрол и недостиг. Участниците могат да се сблъскат с институции, които регулират поведението, правила, които ограничават свободата, или йерархии, които третират хората по различен начин в зависимост от статуса им.

Дистопичният ларп обикновено не се състои в побеждаването на злодей. Той се състои в преживяването на това как правилата, институциите, недостигът и йерархията оформят изборите на хората.

Например, един сценарий може да представи общество, в което гражданите са класифицирани според това колко „полезни“ са за държавата.

Персонажите с висок статус получават привилегии и лесен достъп до ресурси. Останалите трябва да се състезават за ограничените възможности. Играчите не само обсъждат това неравенство като идея. Те го преживяват чрез социалните взаимодействия в играта.

Един играч може да наложи правило, с което лично не е съгласен, защото работата на героя му го изисква. Друг може да реши дали да се подчини, да се съпротивлява или да намери начин да го заобиколи. Тъй като тези избори възникват чрез взаимодействие, ларпът може да покаже как властта функционира на практика, а не само на теория (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Ключовият полезен извод за практикуващите: Дистопичният ларп е полезен, когато искате участниците да изследват гражданските системи, като се поставят в тях, а не само като им се обясняват.

1.3 Защо дистопичен ларп за гражданско образование?

От гражданско знание към граждански опит

Повечето програми за гражданско образование обясняват политическите системи, институциите и правата. Това знание е важно, но разбирането на това как функционира едно общество означава също така да се разбере как се усещат отвътре властта, отговорността и колективното вземане на решения.

Дистопичният ларп помага на участниците да преминат от знанието за гражданските системи към преживяването на това как те влияят върху изборите.

Това е свързано с основна идея от учене чрез преживяване: хората не се учат само от получаването на информация, но и от размисъл върху това, което са преживели (Kolb 1984). В този контекст ролевата игра може да създаде възможности за участниците да се ангажират със социални и политически въпроси чрез действие, а не само чрез дискусия.

Представете си участник, който играе ролята на държавен служител в измислено дистопично общество. Неговият герой трябва да приложи непопулярна наредба. Друг участник играе ролята на гражданин, чието семейство е засегнато от тази наредба. Когато тези двама герои се срещнат, разговорът може да разкрие напрежението между институционалния дълг и личните ценности по-ясно, отколкото би могла да го направи една лекция.

Учение чрез последствия

Едно правило може да изглежда просто на хартия: „Само граждани с висок социален рейтинг получават допълнителна храна.“ По време на играта същото това правило може да породви натиск, страх, преговори, съпротива, пристрастие или морален компромис.

Дистопичните светове се справят особено добре в това, защото преувеличават или изолират конкретни социални механизми – наблюдение, пропаганда, неравенство или недостиг – дотолкова, че става трудно да бъдат

пренебрегнати. В същото време те остават достатъчно близки до реалния живот, за да изглеждат познати (Claeys 2017).

В рамките на този вид измислица участниците могат да изпробват различни граждански реакции. Героите могат да се подчиняват на властта, да ѝ се съпротивляват, да преговарят с нея или да търсят начин да я заобиколят.

Изследванията върху политическите ларпове сочат, че този вид ролева игра може да функционира като форма на гражданска ангажираност и рефлексия, като насърчава дискусията за управлението, отговорността и демократичните процеси (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Като фасилитатор можете да използвате този опит, за да поставите по-дълбоки въпроси, като например:

- ◆ Как системите определят това, което хората действително правят?
- ◆ Какви отговорности произтичат от притежаването на власт?
- ◆ Кога хората сътрудничат на институциите и кога им се противопоставят?
- ◆ Как общностите реагират на кризи или неравенство?

Тези въпроси помагат да се преориентира обсъждането от „Какво се случи в играта?“ към „Какво ни казва това за гражданския живот, отговорността и демократичното участие?“

1.4 Дистопичен ларп в неформалната младежка работа

Защо се вписва в младежката работа

Дистопичният ларп се вписва естествено в неформалната младежка работа, тъй като тази сфера вече цени участието, експериментирането, сътрудничеството и споделяното размишление. **Вместо да обясняват граждански теми само чрез теория, младежките работници могат да позволят на младите хора да изпробват роли, избори и отговорности в рамките на структурирана измислена ситуация (Stenros и Montola 2010; Bowman и др. 2024).**

Това може да даде особено добри резултати при младежи на възраст около 15–25 години. На тази възраст много от участниците все още активно формират



своите възгледи за справедливостта, властта, отговорността и обществото. Форматите чрез преживяване им позволяват да изследват тези въпроси както чрез действие, така и чрез дискусия (Kolb 1984).

В един дистопичен ларп на участниците не само се разказва за граждански проблеми. Те влизат в измислено общество, където тези проблеми оформят ежедневието. Те тълкуват правила, сключват съюзи, преговарят при конфликти и вземат решения, които влияят върху развитието на историята (Stenros и Montola 2010).

Практическа полза за младежките работници

За младежките работници и организациите дистопичният ларп предлага няколко практични предимства. Той често поражда силна ангажираност, тъй като участниците се вживяват във въображаемия свят и във взаимоотношенията между героите. Освен това позволява на участниците да допринесат по различни начини: чрез преговори, лидерство, тихо наблюдение, сътрудничество или подкрепа (Bowman et al. 2024; Rantanen 2016).

Това е важно в групи, където участниците могат да имат различни нива на самочувствие, различни стилове на общуване или различни предпочитани начини за участие.

Форматът също е гъвкав. Някои сценарии са предназначени за малки групи в рамките на работилници и могат да се изиграят за няколко часа. Други включват по-големи групи и по-дълги програми. **Това означава, че младежките работници могат да адаптират дистопичния ларп към различни обучителни контексти** – от кратка сесия в младежки център до по-широка програма за гражданско образование.

Безопасност, опростяване и размисъл

Нищо от това не означава, че дистопичният ларп е безрисков. Теми като потисничество, неравенство, изключване или социален конфликт могат да станат емоционално интензивни. **Тази интензивност може да подпомогне**



ангажираността, но само ако преживяването остане безопасно и конструктивно за всички участници (Bowman et al. 2024).

Съществува и риск от прекомерно опростяване на сложни социални проблеми. Дистопичната литература умишлено преувеличава определени динамики, за да могат участниците да ги виждат и обсъждат по-ясно (Claeys 2017; Farca 2018). Въпреки това, без последваща рефлексия участниците могат да приемат опростената версия твърде буквално.

По тази причина **всеки опростен дистопичен сценарий се нуждае от обсъждане, което да свърже отново фикцията със сложността на реалния свят.**

Абстракцията може да помогне, особено при работа с деликатни теми като дискриминация, йерархия или изключване. **Вместо да възлагат на участниците роли на реални жертви, създателите могат да използват измислени групи, символични белези за статус или измислени социални категории.** Това позволява на участниците да изследват как функционира несправедливостта, без да поставят реалните хора във вредни или стереотипни позиции (Bowman et al. 2024).

Това става възможно благодарение на общата структура на младежката работа. Подготвителните дейности, внимателното фасилитиране по време на играта и подходящото обсъждане след това помагат ларпът да се превърне от интензивно измислено преживяване в процес на учене. Те свързват случилото се във фикцията с по-широки граждански теми и с реалния живот на участниците (Kolb 1984; Kangas 2015).

Обобщение

Дистопичните сценарии могат да дадат добри резултати в гражданското образование, защото вземат реални и неприятни социални динамики – наблюдение, недостиг, неравенство на властта, подчинение, изключване – и дават на участниците достатъчно фиктивно разстояние, за да ги разгледат по-открито. Дистопичният ларп отива още по-далеч, като **поставя участниците вътре в тези системи, вместо да ги обсъжда само отвън.**



Чрез ролевата игра **участниците могат да преговарят, да се подчиняват, да оказват съпротива, да вземат решения и да изпитат на практика последствията от социалните правила.** В неформалната работа с младежи тази комбинация от потапяне, участие и структурирано размишление може да превърне интензивното преживяване в значимо гражданско учене.

За младежките работници най-важното е, че дистопичният ларп не трябва да приключва с края на играта. Неговата **образователна стойност зависи от подготовката, внимателното фасилитиране и обсъждането след** играта, което свързва преживяването с реалния граждански живот. Следващата глава надгражда тази основа, като разглежда по-отблизо педагогическите принципи, стоящи в основата на това как се осъществява това учене.

Глава 2:

Педагогическа рамка и принципи на учене

Автор: Наталия Живкова (CVS България)

Обучителни цели

След като завършите тази глава, ще можете:

- ◆ Да разбирате ключовите педагогически концепции, свързани с ученето в неформалното образование.
- ◆ Да прилагате принципите на ученето чрез преживяване, включително цикъла на Колб, в обучителни ларп-среди.
- ◆ Да разпознавате и подкрепяте различните нива на учене (знания, умения, нагласи, поведение).
- ◆ Да създавате по-безопасни и ефективни образователни среди, като използвате модела на зоните на учене.
- ◆ Да улеснявате процесите на учене, които свързват преживяванията от ларп с гражданското и демократичното участие.

Ларп, и особено образователният ларп, не е само творческа и потапяща дейност; той е преди всичко структуриран и **смислен процес на учене**. Когато се използва в неформалното образование, образователният ларп се превръща в мощен педагогически инструмент, който позволява на младите хора да изследват демокрацията, гражданското участие, ценностите на ЕС и отговорността към околната среда чрез преживян опит, а не чрез абстрактна теория.

За младежките работници и педагозите разбирането **на това как протича ученето** е от съществено значение, за да могат да планират, фасилитират и



анализират дейностите, базирани на ларп, по отговорен и ефективен начин. Тази глава предоставя педагогическите основи, необходими за целенасочено и структурирано използване на дистопичния образователен ларп. Тя обяснява какво е ученето, как протича то в неформалното образование и как потапящата ролева игра подпомага създаването на смисъл, ученето и промяната.

2.1 Какво е учене?

Ученето може да се разглежда в широк смисъл като **процес на когнитивна, емоционална и поведенческа промяна**. То не се ограничава до придобиването на информация, а включва и развиването на разбиране, умения, ценности и начини на поведение в света.

В работата с младежи ученето често се описва като холистичен процес, който включва:

- ◆ **Когнитивни** аспекти (това, което знаем),
- ◆ **Практически** аспекти (това, което можем да правим),
- ◆ **Емоционални** аспекти (как се чувстваме),
- ◆ **Етични или социални** аспекти (как се отнасяме към другите и към обществото).

Ученето не се случва автоматично само защото дадена дейност е интересна или ангажираща. **То се случва, когато са поставени ясни цели за учене, създадени са по-безопасни пространства за учене и преживяванията се осмислят**. Трябва да се отдели време за размисъл върху преживяванията, за свързването им със смисъл и за прилагането на наученото в реални ситуации от живота на младите хора. Това е особено важно в образователните ролеви игри (edu-larp), където емоционалната интензивност и потапянето в ролята могат да бъдат много високи.

Макар дълбокото потапяне да увеличава ангажираността и емоционалната инвестиция на участниците, те могат да се фокусират толкова силно върху измисления свят, че да им е трудно да погледнат отстрани, да размишляват критично върху преживяванията си и да свържат решенията си в играта с



реалните граждански проблеми и обучителните цели, които дейността е предназначена да изследва. Без фасилитиране и рефлекситиране участниците може да запомнят силното преживяване, но да пропуснат резултатите от ученето и ключовите изводи.

Образователният ларп естествено се вписва в това разбиране за ученето, тъй като кани младите хора да изследват, да задават въпроси и да изграждат смисъл заедно. Разбирането на тези основи на ученето помага на младежките работници целенасочено да планират ларп преживявания, които подкрепят гражданското и демократичното учене.

2.2 Формално, неформално и информално учене

За да разберем къде се вписва образователният ларп от педагогическа гледна точка, е важно да се направи разграничение между формалното, неформалното и информалното учене. Въпреки че границите днес все повече се размиват, все още можем да разпознаем някои специфични характеристики за всяко от тях.

Формално учене

Формалното учене **се осъществява в структурирана, институционализирана среда**, като училища, университети или системи за професионално обучение. То **следва строга учебна програма, води се от професионалисти** и обикновено завършва със **сертифициране или придобиване на квалификации** след изпит.

Формалното учене е ефективно за предаване на структурирани знания, но може да изпитва затруднения при формирането на сложни граждански компетентности като участие, етично мислене или демократична активност.

Неформално учене

Неформалното учене се осъществява **извън системите за формално образование, но е целенасочено, организирано и структурирано**. Работата с младежи, обученията, работилниците и проектите попадат в тази категория.

Council of Europe's T-Kit on Training Essentials

Според този наръчник неформалното обучение трябва да бъде:

„доброволно; достъпно за всички (в идеалния случай); **организиран процес** с обучителни цели; **основаващо се на участието; ориентирано към учащия**; насочено към усвояването на **житейски умения** и **подготовката за активно гражданство**; съчетаващо индивидуално и групово учене с **колективен подход; цялостно и ориентирано към процеса; основано на преживяване и действие**; организирано въз основа на **нуждите на участниците**.“ (T-Kit 6, Съвет на Европа).

Неформалното учене наистина **цени опита на участниците**, адаптира се към **нуждите на групата**, фокусира се върху **личностното и социалното развитие** и набляга на **рефлексията и самостоятелното учене**. Накратко, неформалното учене е доброволно, а не задължително; ориентирано към участниците, а не ръководено от преподавател; и е едновременно ориентирано към процеса и насочено към резултатите.

Образователният ларп е силно вкоренен в принципите на неформалното учене, тъй като е целенасочено планиран, фасилитиран и съобразен с обучителните цели, като същевременно остава гъвкав, с възможност за участие и силно ориентиран към преживяването. Въпреки че се използва най-често в неформални образователни среди, образователният ларп може успешно да бъде адаптиран и интегриран и във формални образователни контексти.

Информално учене

Информалното учене **се случва непрекъснато в ежедневието**: чрез разговори, медии, социални взаимодействия и лични преживявания. Обикновено то е **непланирано и неструктурирано**.

Ларп-дейностите също могат да предизвикат информално учене, особено след приключването на дейността, когато участниците продължават да размишляват, да обсъждат или да се държат по различен начин в ежедневието



си. Силата на дистопичния ларп обаче се крие в неговата **неформална структура**, която позволява неформалното учене да възникне в рамките на насочен процес.

Разбирането на тези различни видове учене помага за позиционирането на образователния ларп в рамките на неформалното образование и изяснява неговата педагогическа стойност.

2.3 Ценности и принципи на неформалното учене

Както бе посочено по-горе, неформалното учене се определя не само от методите, но и от **ценностите и принципите**. Тези ценности са особено важни при разглеждането на въпросите за гражданското образование, демокрацията и ценностите на ЕС. По-долу са изброени основните принципи на неформалното учене:

Доброволно участие

Участниците сами избират дали искат да се включат. Въпреки че в някои моменти това може да бъде предизвикателство, спазването на този принцип насърчава мотивацията, ангажираността и отговорността на младите хора към ученето.

Подход, ориентиран към учащия

В условията на неформалното учене **участниците са активни създатели и сътворци на обучителния процес**. Ролята на фасилитаторите е да подкрепят създаването на обучителния процес и да не забравят, че опитът, мненията и гледните точки на младите хора са от значение.

Участие и съвместно създаване

Ученето се осъществява чрез **диалог, сътрудничество и споделена отговорност**. Ролята на младежките работници е да осигурят пространство и възможност за младите хора за съвместен процес на учене. Знанието се изгражда колективно, а не се предава едностранно от експерт.



Обучение, основано на преживяване

Ученето чрез практика често **започва от конкретни преживявания и чрез размисъл води до разбиране**. Цикълът на ученето чрез преживяване ще бъде разгледан по-подробно по-долу.

По-безопасна и уважителна среда за учене

Психологическата и емоционалната сигурност, доверието и уважението са предпоставки за смислено учене, особено в дистопични ларп сценарии.

Младежките работници предоставят на младите хора възможности да излязат от зоната си на комфорт, но в същото време трябва да са наясно как да ги поддържат в по-безопасна среда, в която да може да се осъществи процесът на учене.

2.4 Как се осъществява ученето: Цикълът на учене чрез преживяване на Колб

Дистопичният ларп е чудесен пример за **учене чрез преживяване**, който най-добре се обяснява чрез Цикъла на ученето чрез преживяване на Дейвид Колб.

Колб описва ученето като непрекъснат процес, включващ четири етапа:



1. Конкретен опит

Участниците се включват в пряко преживяване.

В дистопичния образователен ларп това е самата потапяща ролева игра: взаимодействие с другите, вземане на решения, справяне с дилеми и последствия.

2. Наблюдение и рефлексия

Участниците размишляват върху случилото се.

Те обмислят своите емоции, действия, взаимодействия и резултати. Много е важно да се отдели време за рефлексия след приключването на ролевата игра.

3. Абстрактна концептуализация

Участниците свързват преживяното с концепции и идеи.

През тази фаза младежките работници помагат на младежите да свържат преживяването от ролевата игра с граждански концепции като демокрация, права на човека, властови структури, устойчивост или активно гражданско участие.

4. Активно експериментиране

Участниците прилагат наученото в нови ситуации.

Това може да включва планиране на граждански действия, промяна на нагласи или експериментиране с нови модели на поведение в реалния живот.

Колб описва ученето като „процес, при който знанието се създава чрез трансформация на опита“.

За младежките работници този цикъл подчертава защо рефлексията и обсъждането след играта са от съществено значение. Без тях ларпът ще остане просто преживяване; с тях той се превръща в учене.

2.5 Нива на учене: знания, умения, нагласи и поведение

Обучението в младежката работа протича на различни нива и надхвърля простото придобиване на знания. В неформалното образование обучението се разглежда като цялостен процес, който включва това, което участниците знаят,



какво са способни да правят, как мислят и чувстват, и как действат в реални ситуации.

Компетентностният модел за обучение на младежките работници на европейско ниво (European Training Strategy Competence Model for Youth Workers) подчертава, че ефективното учене включва развитието на компетентности, а не само предаването на информация. Компетентността не е просто знание или единично умение, а комбинация от знания, умения, нагласи и поведение, които позволяват на човек да действа ефективно и отговорно в различни контексти.

В този смисъл:

- ◆ **Знанията** осигуряват разбиране и информация,
- ◆ **Уменията** дават възможност за действие и прилагане,
- ◆ **Нагласите** формират ценности, перспективи и мотивации,
- ◆ **Поведението** отразява как ученето се изразява в реални ситуации.

Тези елементи са взаимосвързани и се подсилват взаимно. Ученето придобива смисъл, когато участниците не само са информирани, но и са способни да прилагат това, което знаят, да размишляват върху своите ценности и да действат въз основа на наученото в реални житейски ситуации.

Дистопичният ларп е особено ефективен в подкрепата на този тип учене, основано на компетентности. Чрез съчетаване на преживяване, вземане на решения, емоционална ангажираност и размисъл той позволява на младите хора да развият не само знания по граждански въпроси, но и уменията, нагласите и поведението, необходими за активно участие в демократичния и социалния живот.

Знания

Това е **разбирането на понятия и придобиването на информация**.

В дистопичния ларп това може да включва знания за демократичните структури, гражданските права и отговорности, екологичните предизвикателства, властовите отношения и управлението.

Умения

На това ниво се развиват **способностите за ефективно действие, поведение и взаимодействие**. Ларпът подобрява умения като комуникация, преговори и колективно вземане на решения, които са от съществено значение за демократичното участие.

Нагласи

Това е по-дълбоко ниво, което **поставя под въпрос ценности, вярвания и гледни точки**. Дистопичният ларп насърчава емпатията, отвореността, критичното мислене, отговорността и солидарността.

Поведение

Това е нивото, което показва **наблюдаеми действия и избори в реалния живот**. То може да включва засилено гражданско участие, ангажираност в общностни инициативи, етично вземане на решения, устойчив екологичен начин на живот.

Компетентност подчертава, че ученето е най-ефективно и значимо, когато всички тези четири нива са свързани помежду си.

Дистопичният ларп подкрепя тази интеграция, като съчетава опит, размисъл, концептуализация и действие.

2.6 Зони на учене: комфорт, разширяване на границите, криза и паника

Ученето не протича еднакво във всички емоционални състояния. Концепцията за зоните на учене помага на младежките работници да разработват дейности, които предизвикват участниците, без да ги претоварват.

Според T-Kit на Съвета на Европа има четири зони:

- ◆ **Зона на комфорта:** човек се чувства в безопасност, но възможностите за учене са ограничени – основно се придобива информация.

- ◆ **Зона на разширяването:** включва управляемо предизвикателство и е идеална за учене и развиване на компетентности.
- ◆ **Зона на кризата:** може да бъде стресираща, но може да предизвика ценностите и нагласите, като по този начин доведе до дълбоко учене; ако не се фасилитира добре, може да блокира ученето.
- ◆ **Зона на паниката:** страхът или претоварването пречат на ученето; участникът може да се откъсне, да се оттегли или да се почувства претоварен.



Дистопичният образователен ларп може да бъде замислен така, че да изведе участниците извън зоната им на комфорт. Това е положително, когато се управлява внимателно, тъй като именно в **зоните на разширяването и кризата** е най-вероятно да възникнат критичното размишление, ученето и трансформацията.



Младежките работници трябва да следят емоционалната интензивност, да предлагат ясна рамка и подкрепа, да предоставят възможности за отстъпване или промяна на ролите и да осигурят структурирано обсъждане след края на играта.

Целта не е да се шокират участниците, а да **се предизвикат по безопасен** начин, за да се стимулира ученето им.

2.7 Ролята на младежкия работник в процеса на учене

В дистопичния образователен ларп младежкия работник поема ролята на фасилитатор на учебните процеси. Ролята на младежките работници включва подготовката и планирането на обучителните преживявания, съобразени с ясни обучителни цели, създаване на по-безопасни и по-приобщаващи среди, водене на структурирана рефлексия и създаване на смисъл, както и свързване на преживяването с реални граждански контексти. Нашата роля е да балансираме структурата и гъвкавостта – не да контролираме резултатите, а да формираме условията, в които може да се осъществи смислено учене.

Например, по време на дистопичен ларп сценарий, в който участниците трябва да решат дали да жертват индивидуалните си свободи, за да гарантират обществената безопасност, младежкия работник не оценява дали е било взето „правилното“ решение. Вместо това ние улесняваме обсъждането, като задаваме въпроси като: **„Защо вашата група направи този избор? Как се почувствахте, носейки тази отговорност? Можете ли да се сетите за ситуации от реалния живот, в които обществата се сблъскват с подобни дилеми?“** Като насърчава участниците да анализират своите решения и да ги свържат с демократичните ценности, правата на човека и гражданските отговорности, фасилитаторът превръща опита от играта в смислено учене.

Обобщение

В тази глава бяха очертани **педагогическите основи, които стоят в основата на използването на дистопични ларпове в среда на неформално обучение**. Беше разгледано как протича ученето, ценностите и принципите на неформалното



учене, Цикълът на ученето чрез преживяване, развитието на компетентности и важноста на създаването на обучителни среди, които са едновременно предизвикателни и психологически безопасни.

Разбирането на тези основи дава възможност на младежките работници да надхвърлят простото организиране на ангажиращи дейности и вместо това да проектират целенасочени обучителни преживявания чрез дистопични ларпове, които насърчават **рефлексията, критичното мислене, етичното разсъждение и активното гражданско участие**. Чрез потапящи преживявания в ролеви игри **фасилитаторите могат по-добре да подпомагат младите хора да свързват дистопичните сценарии с реалните демократични, граждански и екологични предизвикателства**.

Следващите глави надграждат тази педагогическа основа, като изследват как тези принципи могат да бъдат приложени на практика чрез проектирането и реализацията на приобщаващи дистопични ларп дейности, помагайки на младежките работници да създават смислени обучителни преживявания, които могат да окажат трайно влияние върху гражданската ангажираност, демократичното участие и чувството за отговорност на младите хора.

Глава 3: Граждански, демократични и екологични теми, разгледани чрез ДИСТОПИЯ

Автори: Сара Родман и Метка Бален Околи (Zavod Bob)

Обучителни цели

До края на тази глава, ще можете да разберете:

- ◆ Как дистопичният ларп може да се използва за изследване на граждански, демократични и екологични въпроси чрез учене чрез преживяване.
- ◆ Примери за това как тематични области като управление, права на човека, устойчивост и етично вземане на решения могат да бъдат вписани в дистопични сценарии.
- ◆ Как избрани примери за ларп са допринесли за развитието на граждански компетентности в контекста на обучителната и младежката работа.

3.1 Дистопичният ларп като инструмент за гражданско образование

Въпреки че разнообразието от педагогически подходи в рамките на гражданското образование значително се е подобрило през последните няколко години, все още има много случаи, в които участниците остават просто пасивни получатели на предварително подготвени знания. Тъй като **темите на гражданското образование са от фундаментално значение за това как**



формираме и си представяме нашето общество, преходът от наблюдение към участие е особено важен – в дистопичния ларп разбирането сред участниците зависи по-скоро от тяхната активна ангажираност, отколкото от запомнянето на абстрактни понятия.

Дистопичният ларп се използва все по-често за творческо **разкриване на ключови теми на нашето общество** в рамките на съвременното гражданско образование. Основната му стойност е свързана с **потопящия, формат базиран на участие**, както и със **способността му да превръща обществени проблеми в конкретни препятствия и/или задачи, с които участващите актьори трябва активно да се справят**.

В ларпа участниците поемат роли в рамките на наратива на един внимателно структуриран свят. В случая с дистоларпа бихме въвели елементи, които представят дистопична реалност (например елементи на прекомерен контрол, елементи на тоталитаризъм и др.). В този свят участниците се потапят в своите герои и взаимодействат с другите чрез импровизация, преговори и съвместно разказване на истории (Bowman 2010). По-специално чрез дистоларп учащите се разглеждат като сътворци на развоя на историята в рамките на разказ, който изобразява реални или измислени социални и политически динамики.

От теоретична гледна точка ларпът може да се разглежда като социална система, в която смисълът, авторитетът и взаимоотношенията се изграждат чрез структурирания свят и взаимодействието между персонажите. Харвиайнен твърди, че средите за ролеви игри функционират като системи, в които участниците чрез играта непрекъснато договарят норми и властови отношения, **развиват разбиране за гледната точка на другите или дори изследват въздействието на социални структури, които все още не съществуват** (Harviainen 2016).

Това разбиране е особено актуално за гражданското образование, тъй като отразява динамичната и взаимосвързана същност на управлението, участието и колективното вземане на решения. Вместо да се сблъскват с тези концепции като предварително определени, участниците ги преживяват като еволюиращи процеси, оформяни от взаимодействието. Това е в съзвучие с **подходите за**



учене чрез преживяване, представени по-подробно в глава 2, където знанието се изгражда чрез преживяване и рефлексия, а резултатите от ученето се основават на ангажираността на участниците със сложни ситуации, а не на предварително определени набори от отговори.

Една от най-важните теми, изследвани чрез дистопичния ларп, е управлението и структурата на политическите системи. Участниците често се поставят в общества, където властта е неравномерно разпределена, оспорвана или нестабилна, което ги принуждава да се ориентират в системи на вземане на решения и прекомерен институционален контрол. **Чрез влизане в роля** те могат да заемат позиции на политически лидери, корпоративни мениджъри, активисти или обикновени граждани, като всяка от тях има специфични отговорности и ограничения.

Това води до концепцията за „**репетиция за реалността**“ в подхода на дистопичния ларп – учащите възприемат управлението като процес, оформен от преговори, компромиси и властови отношения, а не като статичен набор от формални институции. Това им позволява да наблюдават как решенията се влияят от фактори като достъп до информация, социален статус и противоречащи интереси. Чрез разбирането на тези взаимосвързки те могат **да приложат този опит в ежедневните си действия като активни граждани**.

3.2 Граждански, демократични и екологични теми, разгледани чрез дистопичен ларп

Дистопичните обстановки често засилват своя потенциал за преживелищно обучение, като интензифицират и преосмислят предизвикателствата от реалния свят. Сценариите обикновено представят обществена криза, неравенство, екологичен колапс или институционален срив, което позволява на участниците да разгледат критично последствията от политическите и социалните решения.

Чрез преувеличаване на съществуващите динамики дистопичните ларпове правят донякъде **невидимите обществени структури, които влияят върху ежедневието ни, по-видими и по-лесни за разбиране**. Кангас подчертава, че



ларповете могат да симулират тези структури, създавайки временни общества, които отразяват и усилват динамиките от реалния свят (Kangas 2016).

В такива среди участниците по правило са изправени пред спешни решения, противоречащи интереси и ограничени ресурси, като всичко това допринася за повишаване на осведомеността по граждански и екологични въпроси.

Има няколко примера за ларпове, засягащи теми от областта на гражданското образование. Тук ще представим три от тях, като всеки от тях разкрива различен обществен проблем.

1. PanoptiCorp

Въз основа на наличната информация от книгата „Nordic Larp“ (Stenros и Montola 2010), Nordic Larp Wiki и документацията на уебсайта на Петър Карлсон, ето елементите на този ларп:

Основна тема и конфликт

Централната тема е сатира на рекламната индустрия и корпоративното наблюдение. Конфликтът възниква от напрежението между задачата на служителите да създават натрапчиви, базирани на данни рекламни кампании и етичните въпроси, свързани с тяхната работа. Играчите се движат в дистопична среда, където личният живот не съществува, а корпорацията следи всички – своите работници и клиенти.

Кратко описание на обстановката и механиката

Настройки: Играта се развива в офисите на PanoptiCorp – измислена и влиятелна рекламна агенция. Средата е проектирана така, че да излъчва стерилно, модерно и потискащо усещане, имитирайки високотехнологично корпоративно работно пространство, където служителите са под постоянно наблюдение.

Механика: Механиката насърчава играчите да доведат логиката на **рекламата до абсурдни крайности, като подчертава дехуманизиращите аспекти на индустрията**. Ларпът се фокусира върху психологическото потапяне и взаимодействието. Той включва реално наблюдение на играчите от страна на



водещите на играта (т.е. системата). Играчите поемат роли в йерархията на агенцията (ръководители, творци, анализатори), а действието се развива около срещи, сесии за измисляне на идеи и офисни интриги.

Играта е създадена, за да предизвика чувства на параноя, стрес и клаустрофобия, свързани с постоянното наблюдение и високите корпоративни очаквания.

Играчите могат да се сблъскат със сценарии, които изискват от тях да предадат колеги, да нарушат личната си етика или да се ангажират с манипулативно поведение, за да бъдат повишени в корпоративната структура на играта. Хуморът е мрачен и произтича от неприятната реалност на накърняването на личния живот и манипулирането на потребителите.

Обучителни цели

Въз основа на наличната документация ларпът няма официални обучителни цели. **Неговата цел е критична и опитна, като се стреми да повиши осведомеността и да насърчи размисъл чрез сатира.** Въпреки това можем да си представим възможните „обучителни“ цели чрез начина, по който ларпът изследва теми като капитализъм, наблюдение, конформизъм и налага моралните компромиси, които индивидите правят в рамките на една свръхэффективна, ориентирана към печалбата система:

- ◆ **Критика на капитализма на наблюдението:** Като принуждава участниците да играят ролята на служители, които трябва да нарушават правото на личен живот, за да успеят, ларпът показва колко лесно етичните граници биват подкопавани от стремежа към печалба и корпоративния натиск.
- ◆ **Размисъл върху съучастието:** Играчите се учат, като преживяват моралните компромиси, които героите им правят, за да запазят работата си и да бъдат повишени. Като се намират в тези позиции, те могат да усетят и разберат психологическите причини за послушанието в бюрократичните структури.
- ◆ **Сатирата като инструмент за разбиране на манипулацията:** Като преувеличава логиката на рекламната индустрия до абсурдни нива, ларпът насочва участниците да разпознават и критично анализират реалните

манипулативни маркетингови тактики и нормализирането на събирането на данни в собствения им живот.

2. The Chain Gang

Въз основа на информацията, предоставена от Франческа Р. Чичети и Алесандро Джованнучи, това са ключовите елементи на този ларп:

Основна тема и конфликт

Централната тема е напрежението между свободата и робството, като се изследва какво остава от човешката идентичност, когато индивидуалността е отнета, за да се наложи колективното съществуване. Този конфликт действа на две нива. Външно той се проявява като сблъсък между потиснати затворници и назначени от правителството надзиратели, който се върти около изграждането на машина, която служи или като инструмент на държавата, или като оръжие за освобождение. Вътрешно той разглежда загубата на аз-а, при която затворниците функционират изключително като колективна група, докато охранителите трябва да потискат човечността си, за да поддържат авторитета си.

Кратко описание на обстановката и механиката

Настройки: Играта се развива в среда, представляваща обект с висока степен на сигурност. Пространството е разделено на конкретни зони: два „затворнически“ квадрата, където затворниците са ограничени, централна строителна зона и повдигната платформа за разпит („Трета степен“).

Механика: Играта се фокусира върху **напрежението между движението и тишината**, като затворниците се движат като едно цяло (пълзят, когато не са вързани, шепнат и поддържат физически контакт), докато надзирателите маршируват строго в строй, с поглед, вперен нагоре, и говорят силно, налагайки авторитет чрез отнемане на „етикети за черти“ (например „разговорлив“) от затворниците, за да наложат промени в поведението.

Заедно затворниците тайно избират дали да се подчинят на правителствените заповеди, като конструират машина, или да им се противопоставят, като изградят оръжие. Те използват тухли, за да направят едното или другото, като



всяко поставяне на тухла е необратимо. В Глава 3 охранителите, преценени като прекалено меки, биват понижени до статут на затворници, което ги принуждава да понасят същото потисничество, което някога са поддържали.

По време на разпита „Трета степен“ един затворник се издига на платформа, за да признае престъплението си, докато е подложен на шума от унизителни групови викове като „Ти, червей!“, последвани от публична похвала за разпитвания пазач, което задълбочава психологическото въздействие на властта и подчинението.

Обучителни цели

Макар текстът да не изброява изрично „обучителни цели“ в академичен смисъл, сценарият е създаден да подпомага ученето чрез преживяване и критичното размишление върху следното:

- ◆ **Осъзната емпатия:** Чрез физическото ограничаване на движението и налагането на мълчание участниците интуитивно изпитват психологическата тежест на потисничеството, дехуманизацията и загубата на самоопределение.
- ◆ **Разбиране на съучастието и властта:** Играта илюстрира как функционират системите на властта. Пазачите научават за натиска да поддържат авторитета си под заплахата от наказание, докато затворниците изпитват трудността да организират съпротива, когато индивидуалността е потисната. Механиката на унижаване на „слабите“ пазачи подчертава как системите потискат емпатията, за да поддържат ефективността.
- ◆ **Колективност срещу индивидуалност:** Механиката, при която „действието на един трябва да бъде действието на всички“, разкрива предизвикателствата пред постигането на консенсус, тежестта на колективната отговорност и заличаването на личността в тоталитарните структури.
- ◆ **Размисъл върху свободата:** Вдъхновена от цитата на Русо („Човек се ражда свободен, но навсякъде е в окови“), играта подтиква играчите да размишляват върху въпросите за свободата, условията, при които хората се



отказват от нея, и какво определя човешкото достойнство, когато им се отказват основните граждански права.

3. Балтийските воини

Въз основа на наличната информация от уебсайта на проекта „Балтийските воини“ и документацията на Nordic Larp, ето елементите на този ларп:

Основна тема и конфликт

Основната тема на Балтийските воини е пасивността по отношение на околната среда в лицето на екологичната криза, по-конкретно еутрофикацията на Балтийско море и произтичащите от нея „мъртви зони“. Централният конфликт е политически и системен: въпреки консенсуса между нациите, че са необходими действия, липсват реално сътрудничество и конкретни политики.

Ларпът драматизира това чрез метафората на „зомби викинги“ – т.е. зомби моряци, излизащи от морето, за да атакуват крайбрежните градове, символизиращи невидимите засега, но катастрофални последствия от замърсяването и липсата на политическа воля за действие.

Кратко описание на обстановката и механиката

Настройките: Обществени, реални места в осем града (Талин, Гданск, Санкт Петербург, Кил, Копенхаген, Стокхолм, Сопот, Хелзинки), често в достъпни градски пространства като временни кафенета или зони край брега. Играта съчетава реалността с фикцията – минувачите не са участници, но ларпът се разпростира в тяхното пространство, създавайки потапящи, спонтанни моменти.

Механика: Играчите влизат в ролите на активисти, политици, лобисти, учени или журналисти. Играта започва като **политически дебат за спасяването на Балтийско море**. По време на играта нападат зомби-викинги, принуждавайки играчите да преминат от думи към действия. За да спечелят, играчите трябва да си сътрудничат, за да пренесат чиста вода до мястото на ритуала като символичен акт, представляващ колективната отговорност към околната среда.

След играта се е провела панелна дискусия с истински експерти (учени, министри, представители на НПО), която е съчетала фикцията и реалността.

Обучителни цели

Освен че е игра, Балтийските воини е била ларп-интервенция в публичното пространство, използваща играта, за да привлече вниманието на медиите, да разобличи реалните екологични и политически провали и да предложи нови пътища напред. Обучителните цели не са конкретно определени от автора на статията, но въз основа на наратива и темата можем да изведем следните:

- ◆ **Да се направи невидимото видимо:** Абстрактните екологични понятия (еутрофикация, мъртви зони) са били изобразени като осезаеми чрез метафората със зомбита.
- ◆ **Насърчаване на емпатията и способността да се погледне от друга гледна точка:** Играчите влизат в роли, противоположни на реалните им идентичности (например активист като лобист, политик като асистент), за да разберат системните бариери.
- ◆ **Вдъхновяване за действие, а не само за осведоменост:** Отивайки отвъд повишаването на осведомеността, участниците си тръгват с разбиране за спешността и необходимостта от сътрудничество.
- ◆ **Свързване на изкуството и активизма:** Превръщане на ларпа в инструмент за гражданско участие и системна промяна чрез ангажиране на граждани, политици и медии в дискурса за околната среда.

3.3 Основно влияние на дистопичния ларп върху гражданското образование

Представените тематични изследвания са тясно свързани с по-широките граждански ценности, особено с тези, формулирани в европейския контекст. Договорът за Европейския съюз определя основни принципи като човешкото достойнство, свободата, демокрацията, равенството и върховенството на закона като фундаментални за европейските общества (Европейски съюз 2012).



Дистопичните ларпове често подчертават значението на тези ценности, като представят сценарии, в които те са поставени под въпрос или липсват.

Например, системите, характеризиращи се с наблюдение или авторитарен контрол, илюстрират важността на индивидуалните права и институционалната отчетност, докато сценариите, свързани с недостиг на ресурси, наблягат на солидарността, справедливостта и споделяната отговорност.

Чрез ангажиране с тези теми в измислен контекст **участниците се насърчават да размишляват върху значението на тези ценности в реалния свят и да обмислят собствената си роля в тяхното отстояване.**

В тези различни примери можем да видим как подходът дистоларп съвпада пряко с целите на гражданското образование и рамките за демократична компетентност.

Разглеждане на етични дилеми за насърчаване на критичното мислене

Дистопичните ларпове поставят участниците в морално сложни ситуации без лесни решения, принуждавайки ги да се сблъскат с противоречащи си ценности. Тези дилеми насърчават **критичното мислене, етичното разсъждение и личната рефлексия**, основани на учене чрез преживяване, а не на абстрактна теория, което ги прави по-впечатляващи и запомнящи се. Изследванията върху образователните ларпове сочат, че такива преживявания могат да засилят ангажираността със сложни социални проблеми и да подпомогнат развитието на аналитични и рефлексивни умения (Bowman и Standiford 2015).

Участие, сътрудничество и демократична практика

Участниците трябва да сътрудничат в условия на несигурност, недостиг или конфликт. Това изисква **диалог, преговори и балансиране на противоречащи интереси**, което илюстрира реалните демократични процеси. От друга страна, дистопичните сценарии често включват **структурни неравенства**, които затрудняват участието, разкривайки как **привилегиите и маргинализацията** влияят върху представителството. Това позволява по-дълбоко разбиране на **пречките пред приобщаващото гражданско участие.**



Компетентности за активно гражданство

Освен тематични знания, дистопичният ларп изгражда граждански компетентности, жизненоважни за конструктивното демократично участие:

- ◆ **Комуникация и сътрудничество**
- ◆ **Решаване на проблеми и адаптивност**
- ◆ **Ангажираност** с разнообразни гледни точки
- ◆ **Емпатия** чрез потапяща ролева игра, която насърчава разбирането на преживявания, различни от собствените.

Цялостна стойност за гражданското образование

Дистопичният ларп предлага **мощна, потапяща рамка** за изследване на граждански, демократични и екологични теми. Чрез симулиране на реални предизвикателства той дава възможност за **учене чрез преживяване**, превръщайки абстрактни понятия (управление, права, устойчивост, етика) в осезаеми, трансформиращи преживявания. Освен **придобиването на нови знания**, той подпомага **преосмислянето на ценностите и компетентностите**, които са от съществено значение за отговорното участие в обществото.

Глава 4: Използване на ларпове за гражданско образование в младежките контексти

Автори: Сара Лин Боуман и Кел Хедгард Хугаас
(Evocative Games)

Обучителни цели

До края на тази глава читателите трябва да могат да:

- ◆ Опишат основния модел на дизайна на трансформативни ролеви игри.
- ◆ Идентифицират дизайнерски решения за дистопични ларпове, основани на основни добри практики.
- ◆ Анализират сложните съображения, които трябва да се вземат предвид при използването на дистопични сценарии за обучителни цели с младежи и младежки работници.
- ◆ Определят най-важните първоначални съображения, които трябва да се вземат предвид във връзка с конкретната целева група.
- ◆ Придобият основни познания за това къде да намерят повече информация по тези теми.

4.1 Теория и основни понятия

В тази глава ще бъдат разгледани основите на модела, разработен за проекта EDGE, по Еразъм+ и публикуван в наръчника „Transformative Role-playing Game Design“ (Bowman et al. 2024). Моделът е предназначен да служи като достъпна



отправна точка за начинаещи дизайнери, които искат да използват ролеви игри в работата си с конкретни целеви групи. За нашите цели тази глава ще обхване основите на дизайна на ларпове с дистопични теми за работа с младежи и младежки работници.

4.2 Дизайн на трансформативни ролеви игри

Ролевите игри са съвместно създадени импровизационни преживявания, в които играчите заедно се потапят в образа на измислен герой и временно обитават нова споделена реалност. При дизайна на ролеви игри всичко, свързано с преживяването, се разглежда като **повърхност, подлежаща на проектиране** (Koljonen 2019). Макар да можем да предположим, че сюжетите, героите и жанровете са важните елементи, които трябва да се подчертаят в практиката на дизайна, когато разработваме с цел трансформация, трябва да вземем предвид и други аспекти, а именно: обучителната среда, трансформативните цели, рамката и практиките за безопасност.

Обучителна среда

Ларповете са особено мощни, защото обикновено включват физическо въплъщение. Макар настолна ролева игра, в която играчите описват как трябва да се крият от орда зомбита в дистопична апокалиптична обстановка, да може да бъде изключително увлекателна, преживяването е съвсем различно от това да се криеш наистина в гората, облечен в костюм, докато играчи, превъплъщаващи се в зомбита, се приближават, за да започнат физически сблъсък. Следователно едно от съображенията, което дизайнерите трябва да вземат предвид още в началото, е степента на въплъщение. **Предвижда ли се ларпът да се проведе на място в потапяща среда**, като например лагер в гората? **Или по-скоро ще се играе в неутрална среда**, като например класна стая или младежки център?

От практическа гледна точка DystoLarp се фокусира върху разработването на втория вариант, при който реквизитът и костюмите са по избор, но въпреки това се постига по-голямо физическо въплъщение, отколкото предлага настолната



игра, с цел по-дълбоко преживяване на интензивните емоции на играта по физически начин.

Ако разполагате с обучителна среда, която по същество се състои от една стая с модулни мебели, голяма част от визуалните аспекти вероятно ще се случват във въображението на играчите, но все пак можете да намерите начини да направите преживяването по-интензивно. В тази глава ще вземем този пример и ще ви преведем през хипотетично упражнение, използвайки модела за дизайн на трансформативни ролеви игри.

Имайте предвид, че моделът съдържа конкретни препоръки за **трансформативни развлекателни**, (информални), **терапевтични** и **образователни** (неформални, формални) ролеви игри; тук ще се съсредоточим върху неформалното обучение с младежи и младежки работници.

Рамката

Най-същественият компонент при дизайна на образователни ларпове е рамката, която обгражда игровото преживяване. Както е споменато в глава 6 от **книгата с насоки „Dystolarp“**, ролевите игри са ритуални преживявания, които изискват задълбочени практики преди, по време и след играта, за да се максимизира техният обучителен потенциал.

Резултати от обучението

От съществено значение за обучителните игри е предварителното определяне на ясни резултати от обучението за предстоящото преживяване. **Всички елементи на дизайна трябва** по някакъв начин **да допринасят за постигането на тези резултати**, а елементите, които не съответстват на тях или пречат на постигането им, е най-добре да бъдат премахнати. В горния пример нека приемем, че нашият резултат от обучението е да научим младежите как да координират стратегии за успех в упражнение за работа в екип.

Зомбитата наближават и групата трябва да измисли как най-добре да съгласува уменията си, за да надхитри, избегне или победи зомбитата. В такава ситуация наличието на герои, които са описани като предатели на групата или



които искат да оспорят лидерството на екипа, вероятно ще попречи на тези резултати от обучението. Такива типове герои може да са важни за други резултати от обучението, които е по-добре да се запазят за друг дизайн, като например справяне със сложни политически динамики в постапокалиптично селище.

Дизайн на безопасността

Централно място в този модел заема дизайнът на безопасността, който разглеждаме по-подробно в глава 5 от настоящата обучителна програма и в част 4 от **Наръчника за фасилитиране на Dystolarp**. Трябва внимателно да обмислите **как ще помогнете на целевата си група да се чувства физически и психологически в безопасност като играчи**, дори ако героите им се намират в бедствени обстоятелства.

Нека вземем описания по-горе сценарий със зомбита. Можем да превърнем класната стая в две зони: чиновете и столовете образуват барикада, зад която героите се крият и обсъждат планове, докато фасилитаторите се приближават бавно като тромави зомбита. Може би стаята е напълно тъмна, като има само фенери, за да се направи преживяването по-страшно и по-потапящо. Всичко, което те могат да чуят, е влаченето на зомбитата и зловещите стонове, докато те се приближават към тях.

В такъв сценарий бихте искали да помогнете на играчите да се чувстват физически в безопасност, например като се уверите, че барикадите са солидно изградени и че в тъмното няма остри ръбове, които да ги убодат, или че зомбитата са инструктирани да влизат в битка бавно и преднамерено, така че играчите да имат достатъчно време да реагират.

По същия начин е добре да **създадете** предварително **структури за психологическа безопасност**, включително думи за безопасност, например за прекъсване на сцената, ако някой играч се почувства претоварен. Най-добрата стратегия е да обясните тези структури в материалите преди играта и, в идеалния случай, да изпробвате всички механизми за безопасност по време на въвеждането (работилниците), преди играта да започне.

Можете да включите упражнение, в което участниците да се упражняват да казват „Спрете“, докато зомби бавно се приближава към тях. Такива практики рядко се използват по време на играта, но помагат за създаването на усещане за безопасност сред участниците, а когато се използват, обикновено е защото участниците чувстват, че се намират в подкрепяща среда, в която другите ще отговорят на техните нужди.

За повече информация относно психологическата безопасност вижте Глава 5 от настоящата учебна програма и Част 4 от Наръчника за фасилитиране.

Работилници

По време на работилниците преди играта е добре да **планирате дейности, които са кратки, изграждат доверие между съиграчите и са пряко насочени към дейностите** в ларпа. Типични примери включват упражняване на механики, които ще се използват по време на ларпа, или изграждане на взаимоотношения между персонажите преди началото на играта. Когато работите в посока постигане на учебни резултати, препоръчваме играчите да упражняват конкретни умения преди ларпа и по време на него.

Може да проведете кратка работилница, в която играчите трябва да планират стратегия за друга извънредна ситуация в дистопична обстановка, като например бягство от наводнена зона по време на климатично събитие. Сега играчите имат практически опит в уменията за работа в екип, които искате да продължат да прилагат по време на ларпа, както и по-ясно усещане за това кои действия са най-подходящи по време на играта.

Време на игра

По време на самата игра трябва да **обмислите как искате да се развива конфликтът**. Дали персонажът изпитва вътрешен конфликт, като например опитва се да събере кураж да се бори със зомбитата? Дали конфликтът е между членовете на групата, което затруднява работата в екип, например конфликт „**персонаж срещу персонаж**“? Или се очаква играчите да се



съсредоточат предимно върху предизвикателствата, породени от физическата среда и зомбитата, например **конфликт „персонаж срещу среда“**?

Искате ли героите да се ангажират с насилие или друга физическа игра? Или целта е конфликтът да бъде разрешен по някакъв ненасилствен начин? Всички тези избори са особено важни, когато работите с младежи. Помислете какви поведения целите вашият сценарий да насърчи и как това ще бъде от полза за вашата целева група, както и възможните недостатъци или рискове от включването на определено съдържание. Като цяло препоръчваме да насърчавате развитието на просоциални умения, когато това е възможно, дори ако сценарият прави такива срещи предизвикателни.

Пост-игрова рамка

Макар играта да изглежда като „същината“ на упражнението за участниците, не забравяйте, че именно в процесите след играта се осъществява голяма част от ученето. **Изработването на ефективни практики след играта ще помогне за затвърждаване на наученото, ще насърчи споделянето на знания и ще интегрира извлечените поуки в ежедневието на участниците.**

Първата стъпка е **излизането от ролята – практика, при която участниците ритуално излизат от образа си**, например чрез назоваване като: „Играх Мария, сега съм Елена.“ Участниците могат също така ритуално да свалят нещо, символизиращо образа им, и да го поставят някъде, например в центъра на кръг – като бадж с име, реквизит или част от костюма.

Друго често срещано упражнение за излизане от ролята е да се фокусираме върху назоваването на аспектите от играта или персонажа, които играчът би искал да вземе със себе си, и тези, които предпочита да остави зад себе си, като например: „Искам да взема със себе си смелостта на Мария. Искам да оставя зад себе си нейната склонност да критикува съотборниците си, когато е под напрежение.“

След това препоръчваме да се проведе **дебрифинг**, в което **участниците да могат да осмислят преживяното** по сериозен начин. Често играчите може да искат да разказват забавни истории или директно да преминат към



дистанцирана позиция спрямо играта. Макар тази практика да може да бъде забавна, а понякога дори необходима, първо искаме да се уверим, че им помагаме да осмислят преживяното емоционално и интелектуално.

Дебрифингът може да бъдат структуриран, полуструктуриран или неструктуриран. **Структурираното обсъждане** е предназначено да даде на всеки **еднакво време да отговори на всеки въпрос без прекъсвания или странични разговори**, като се набляга на собствения им опит, което помага да се създаде пространство за участниците, които са по-нерешителни или срамежливи да се включат.

Въпросите за обсъждане трябва да се фокусират първо върху **обработването на емоциите**, например: „Какви емоции изпитахте вие или вашият герой?“ или „Кой беше най-впечатляващият или най-интензивен момент от сценария за вас?“ След това трябва да зададете поне един въпрос **свързан с обучителните цели**, за да се уверите, че участниците се фокусират върху елементите, които са най-важни като изводи, например: „Какво беше най-голямото предизвикателство при работата в екипа по време на този сценарий?“ или „Какво научихте за работата в екип чрез този сценарий?“

Накрая препоръчваме да дадете на играчите упражнения за интеграция, които да им помогнат да продължат да осмислят преживяването извън лапа. Можете да насърчите:

- ◆ **Творческо изразяване**, като например рисуване на образа на героя им в дистопичния сценарий или написване на разказ от първо лице за преживяното по време на играта.
- ◆ **Интелектуална обработка**, като например водене на дневник с размисли за това как сценарият отразява проблемите, които възникват в нашия свят, тъй като ресурсите стават все по-оскъдни.
- ◆ **Емоционална обработка**, включително чрез междуличностен обмен, като например обсъждане с други участници на чувствата или динамиката в отношенията, които са се променили след играта.

- ◆ Практики **за изграждане на общност**, като например прилагане на уменията, които са научили заедно, за да създадат групи за действие, които могат да реагират в извънредни ситуации.

Накрая можете да им предложите упражнения, които да им помогнат да се върнат към ежедневието, като например дейности за грижа за себе си, с които да се погрижат за своите нужди.

4.3 Съображения при използването на дистопични сценарии за обучителни цели

Преди да се вземе решение за използване на дистопични сценарии в обучителна среда, трябва да се обмислят някои въпроси. Тук ще бъдат разгледани най-важните от тях сравнително накратко, но целта е да ви се предостави отправна точка за процес, в който можете да навлезете в повече подробности и да обмислите по-задълбочено и по-широко въпросите, свързани с вашия конкретен проект.

Играчите

Сред дизайнерите на ролеви игри има една разпространена поговорка: „Играчите са по-важни от играта“ (Brown 2016; Koljonen 2019). Тази поговорка има няколко значения, но най-важното от тях е, че да се гарантира максимална безопасност на играчите е по-важно от това дали играта се играе по предназначение или изобщо се играе.

Вашата база от играчи

Когато избирате сценарий, винаги трябва да започвате с това да обмислите кои са вашите играчи. Като цяло това означава **да се уверите, че сценарият и съдържанието му са подходящи за вашите играчи**. Има много съображения, които можете да вземете предвид.

Първо, съветваме ви поне да се уверите, че темите са **подходящи за възрастта**; теми, подходящи за 25-годишни, може да не са подходящи за 15-годишни.



Второ, обърнете внимание на **културния контекст** на вашите играчи, като например избягвате включването на стереотипи (Leonard, Janjetovic и Usman 2021) или културно присвояване (Kessock 2014; Kangas 2017; Mendez Hodes 2020). Насърчавайте играчите да се занимават с проучвания и да въплъщават такива персонажи с уважение (Mendez Hodes 2019).

Трето, и вероятно най-важното нещо, което винаги трябва да имате предвид, когато провеждате ролеви игри в учебна среда, е степента, в която участието е **задължително или по избор**. В официални образователни среди с младежи, като например средното или висшето образование, участниците ви са ученици/студенти, които може да имат ограничени възможности да се откажат от дейността. Ако играта е задължителна или дори необходима, за да получат оценка или да преминат курс, трябва да обърнете специално внимание на това как съдържанието на играта може да повлияе по различни начини на различните играчи.

Един подход е да се предложи **алтернативна дейност със същите учебни цели**, в случай че даден участник трябва да се откаже. Освен това, мерките за безопасност и подкрепата, които осигурявате около играта, стават дори по-важни, отколкото биха били, ако играчите сами бяха избрали да участват в нея.

Дори в неформални или информални ситуации, които на пръв поглед са доброволни, динамиката на властта или социалният натиск могат да накарат играчите да се чувстват по-неудобно при участието си. Упражненията за изграждане на доверие и методите за приобщаване на играчите към преживяването по не принуден начин могат да помогнат за облекчаване на подобни тревоги. За повече информация по тази тема, моля, разгледайте предложения списък с литература по-долу, както и останалите ресурси на проекта Dystolarp.

Личните преживявания на играчите

Всички ваши играчи ще имат различни преживявания, които могат да повлияят на това как играта ги засяга. Както бе споменато по-горе, **винаги е важно да се имат предвид методите за отказ от участие и мерките за безопасност**.

Безопасността става още по-критична, ако имате играчи, които играят близо до



дома си, което означава, че играчите въплъщават герои и/или сценарии, близки до собствените им преживявания.

Играта по този начин може да доведе както до потенциални негативни, така и до положителни последици, но важното е да сте наясно, че могат да възникнат силни емоционални реакции, като например активиране или провокиране на спомени от предишни житейски преживявания, предизвикани от съдържанието или събитията в играта (Brown 2014).

Когато създавате и водите ларп игри, е добре **да обърнете внимание на това дали вашите играчи имат преживявания, близки до сценариите, които искате да разиграете**. Например, ако желаете да проведете сценарий, включващ бягство от война или криза, както в примера със зомби апокалипсиса, може да е полезно да знаете дали някой от младежите във вашата група е бил бежанец в реалния си живот или в семейната си история.

По същия начин, ако сценарият включва дискриминация въз основа на половата идентичност, може да е полезно да знаете дали има ученици във вашия клас, които вероятно са преживели такава дискриминация лично. Макар директното питане на играчите за техните преживявания да изглежда натрапчиво, можете, например, да изброите темите в сценария като предупреждения за съдържанието и да им позволите да се откажат от конкретни елементи или да поискат премахването на определено съдържание.

Не казваме, че трябва напълно да избягвате тези теми, тъй като понякога разглеждането на такова съдържание може да бъде трансформиращо за хора с такъв произход. По-скоро препоръчваме да дадете приоритет на тези насоки и да вземете информирани решения в съответствие с тях, както и да се уверите, че прилагате мерки за безопасност, които могат да подкрепят играчите в достатъчна степен преди, по време и след играта.

Бъдете особено внимателни при включването на по-провокативно съдържание с цел повишаване на интензивността и при предположението, че играчите ще приемат добре тези теми, например сексуално насилие, излагане на деца на опасност, домашно насилие и/или изтезания.

Да играеш преживяването на някой друг

Дори ако сценарият не отразява преживяванията на никого от участниците, той вероятно ще **отразява аспекти от живота на някой друг**. Никой сценарий не се създава във вакуум и винаги ще бъде **вдъхновен от събития от реалния живот** – било то от миналото, настоящето или въображаемото бъдеще. Когато играем, трябва да бъдем съзнателни и да подходим с уважение и достатъчна емпатия към хората, чиито преживявания са вдъхновили сценария. Има начини, по които можем да разработваме с оглед на тази съзнателност, като например да се погрижим да поставим съдържанието и преживяването в контекст по време на работилниците преди или след събитието.

Избягвайте да обсъждате травматични събития в „игрови“ термини, особено когато става дума за победа или загуба. Помислете за кого е предназначен вашият дизайн, както и за това кой би могъл да се почувства изключен, погрешно представен или пренебрегнат от съдържанието.

Важно е да сте наясно, че попкултурата има склонност да опростява и дехуманизира реалните житейски преживявания, особено на онези, които не принадлежат към културата на мнозинството или към привилегированите групи. Например, обърнете внимание как холивудските филми обикновено представят културите, страните и героите от Близкия изток. Тези страни често се изобразяват стереотипно като хаотични, „нецивилизовани“ и „примитивни“, а клишето за „ядосания арабин“ често се прилага към герои от тези места, което може да подхранва ксенофобията. Тази тенденция е пример за това, което Едуард Саид (1978) нарича **„отчуждаване“ (othering)**: представянето на човек или група като същностно различни и чужди на себе си. Отчуждаването е важна част от начина, по който авторитарните и шовинистични лидери поддържат властта си и подкрепата за агресивна политика. Когато изследваме теми, свързани с дистопията, трябва да внимаваме да не засилваме неволно вредни послания или да възпроизвеждаме потиснически системи.



Тази тенденция към опростяване и дехуманизация парадоксално се е засилила с нашата все по-сложна технология, която първоначално беше създадена, за да ни свърже по-тясно в глобален мащаб. Един от най-мощните ефекти на ролевите игри е, че те могат да насърчат емпатия към онези, чиито преживявания се различават от нашите. За да максимизираме потенциала за емпатия обаче, трябва да се уверим, че избягваме капаните на опростяването и дехуманизацията.

Контекстът и съдържанието

Контекстът и съдържанието са тясно свързани, но е важно да сме наясно как се различават и как взаимодействат. Накратко, съдържанието е това, което включвате в сценария, докато контекстът е начинът, по който сценарият се вписва във връзка с външния ни свят. Две предложения за това, което трябва да имате предвид, когато решавате как да създадете сценарий, са **културата** и „**измите**“.

Култура

Всички ние принадлежим към поне една разпознаваема и определена култура, като някои от нас принадлежат към няколко надкултури. Също така се чувстваме силно свързани с нашите субкултури или дори контракултури. Тези произходи влияят върху нашия мироглед. Всички ние имаме склонност да гледаме на света през призмата, която поне отчасти е определена от културата (или културите), към която (които) принадлежим. Важно е да разберем **как културата ни влияе като дизайнери, фасилитатори и участници**, защото това засяга начина, по който разработваме и взаимодействаме във всеки даден сценарий.

През последните няколко години дискусията за разликата между културно признание и културно присвояване навлезе в общественото съзнание и ви насърчаваме да се запознаете с основните принципи. Това е особено важно, ако обмисляте да проектирате или да модерирате сценарий, който е фокусиран върху култури и/или изразни средства, които вие и/или вашите участници не представлявате или не са ви познати. Освен това имайте предвид,

че Европа е дом на огромно културно разнообразие и че културният империализъм е относителен между тях.

Например, можем да забележим, че Швеция и Финландия са много сходни общества и че между тях има десетилетия на добри отношения, но това прикрива факта, че Финландия е била окупирана от Швеция и че постколониалният културен империализъм продължава и днес.

Освен това, когато се има предвид, че във Финландия живеят шведскоговорящи малцинства и обратното, започваме да разбираме, че взаимоотношенията между културите на тези две държави не винаги са еднозначни. Макар че не винаги можем напълно да разберем разнообразните културни истории на Европа, можем да се стремим да се образоваме, когато работим с конкретни теми, места и целеви групи.

-ИЗМИ

За да определим системи, вярвания, поведения или идеологии, ги наричаме, като използваме наставката „-изъм“. Например, нашата икономическа система може да бъде капитализъм, докато доминиращата политическа система може да бъде социализъм или консерватизъм. Използваме „-изми“ и при дефинирането на социални поведения или предразсъдъци, като расизъм, сексизъм или ейджизъм (дискриминация основана на възрастта). Много дистопични сценарии ще съдържат силен елемент от тези последни видове „-изми“ в своята концепция и е важно да разберем как „-измите“ засягат хората.

Тези „-изми“ ни засягат по различен начин в зависимост от това кои сме и какъв е нашият произход. Някои ще бъдат мишени, докато други всъщност може да са бенефициенти, често без да го осъзнават (Resolutions Northwest 2020). Важно е да се разбере, че да си бенефициент, например, **на лингвизма** просто защото говориш родния език, не означава, че си направил нещо погрешно. Това означава само, че си привилегирован; истинският въпрос е какво решаваш да направиш с тази информация. Ако искате да работите с „-измите“, поставянето



на тези теми в контекст пред вашите играчи може да бъде от решаващо значение, за да могат те да възприемат това, което сте имали предвид.

Имайте предвид, че някои играчи ще искат да избягват „-измите“, особено ако са свикнали да изпитват потисничество в ежедневието, докато други може да искат да изследват това съдържание по-подробно, например за да изпитат чувство на еманципация чрез играта (Kemper 2017). В по-малки сценарии може да се окаже невъзможно играчите да се откажат от определено съдържание, особено ако то е основна тема. Винаги **информирайте участниците предварително**, ако дадена дейност включва един или повече „-изми“, както и за възможностите им да се включат или не.

Обобщение

Когато създавате сценарий за трансформативен ларп, се съсредоточете върху **съгласуването на игровите дейности с обучителните резултати и дейностите в рамките на играта**. Осигурете **стабилна рамка**, която да помогне на участниците да се чувстват по-сигурни и да насърчи пренасянето на знанията. **Обмислете** внимателно **вашата аудитория от играчи** и се уверете, че темите и дейностите са подходящи за нея. По-специално, имайте предвид, че за някои групи от хора може да е трудно да се откажат от участие и помислете как бихте могли да ги насърчите да отстояват правата си. **Обмислете** също така **как сценарият може да се свърже с личните преживявания на играчите**, както и с преживяванията на други хора. Уверете се, че винаги **поставяте съдържанието в подходящ контекст** и обмислете как сценарият взаимодейства с различни култури и „изми“.

Насърчаваме ви да проучите допълнителни ресурси по тези теми, било то в нашия списък с препоръчана литература, или в другите ни ресурси на Dystolarp.

Глава 5: Достъпност, приобщаване и адаптация за разнообразни младежи

Автор: Тара Лаура Дела Селва (EGLE)

Обучителни цели

До края на тази глава трябва да можете да:

- ◆ Обясните защо достъпността и приобщаването са от съществено значение при разработването на образователни сценарии за дистопични ларпове.
- ◆ Идентифицирате често срещани бариери, които могат да попречат на младежи с различен произход да участват пълноценно в ларп дейност.
- ◆ Адаптирате сценарии, механики и методи за фасилитиране, за да отговорите на разнообразните нужди на участниците.
- ◆ Прилагате принципите на приобщаващия дизайн и инструментите за достъпност преди, по време и след сесията на дистопичния ларп.
- ◆ Фасилитирате включващи и психологически по-безопасни ларп преживявания, които подкрепят значимо гражданско образование.

Дистопичният ларп често разглежда трудни теми като власт, изключване, дискриминация и неравенство. Тези теми могат да създадат значими обучителни преживявания, но само ако всеки участник може да се включи безопасно и уверено.

В тази глава ще научите как да идентифицирате бариери, да адаптирате дейности за разнообразни групи и да създавате приобщаващи ларп преживявания, които подкрепят смислено гражданско образование, без да изключват или претоварват участниците.

5.1 Определения

Какво означават достъпност и приобщаване?

Достъпността се отнася до премахването на бариерите, които пречат на участието, и гарантирането, че всички участници могат да се ангажират пълноценно с материалите, пространствата, механиките и социалната динамика.

Включването отива по-далеч, тъй като засяга принадлежността, представителството и властта. То поставя не само въпроса „Имат ли участниците достъп до дейността?“, но и „Чувстват ли се ценени, уважавани, изслушани и способни да повлияят на преживяването?“

Дистопичният ларп е създаден, за **да изследва властта, неравенството, правата, отговорностите, съпротивата и колективното вземане на решения**. Но без внимателно планиране един образователен дистопичен сценарий може неволно да възпроизведе изключване, маргинализация или емоционална травма. За да се избегне това, като се опираме на утвърдени практики за безопасност, нашият проект възприема обща отправна точка:

- ◆ Участието е по взаимно съгласие и е адаптивно.
- ◆ Достъпността е част от дизайна, а не нещо, добавено в последния момент.
- ◆ Включването обхваща механични, наративни и социални измерения.

Кои младежи може да се нуждаят от адаптации?

Кратък преглед на разнообразни младежки групи

Невродивергентността се отнася до естествените различия в начина, по който хората учат, мислят, обработват информация и взаимодействат социално. Тя включва (но не се ограничава до):

- ◆ Дислексия: затруднения с точността, скоростта и правописа при четене.

- ◆ Дискалкулия: затруднения с числовото мислене и проследяването на ресурси.
- ◆ Дисграфия: затруднения при писането, изразяването на мисли в писмена форма и воденето на бележки.
- ◆ Аутистичен спектър: различия в социалната комуникация, сензорната чувствителност и предсказуемостта.
- ◆ ADHD (синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност): различия в регулирането на вниманието, контрола на импулсите и нивата на енергия.
- ◆ Синдром на Турет: неволеви движения и вокализации (тикове), които могат да се засилят при стрес или силни емоции.

Зрителните увреждания варират от частично зрение до пълна слепота. Те включват бариери, свързани с размера на текста, цветовия контраст, визуалните ориентирни, помощните средства и придвижването в непознати пространства.

Слуховите увреждания варират от частична загуба на слуха до пълна глухота. Те включват пречки, свързани с необходимостта да се разчита на устни инструкции, динамични дебати и фонен шум.

Физическите увреждания могат да засягат подвижността, енергията, координацията, сръчността или издръжливостта. Някои хора могат да използват колички, патерици или други помощни средства за придвижване, докато други могат да страдат от невидими състояния като хронична болка, състояния на умора или ставни заболявания. Възможните пречки включват:

- ◆ Дейности, изискващи много движение, и физически задачи.
- ◆ Недостъпни места (стълби, тесни пространства, неравен терен).
- ◆ Дълги сесии без почивка.
- ◆ Реквизит или материали, изискващи фини моторни умения.

Езиковото, културното и етническото разнообразие включва млади хора, които са мигранти или бежанци, които говорят първи език, различен от езика на фасилитирането, или имат различни нива на грамотност и опит в демократични и граждански въпроси. Те могат да изпитват затруднения с:

- ◆ Сложен политически речник.
- ◆ Предположения за общи исторически или политически познания.
- ◆ Неправилно представяне, стереотипи и предразсъдъци.
- ◆ Динамичния ритъм на дебата.
- ◆ Културно-специфични препратки или идиоми.
- ◆ Теми, които неволно отразяват деликатни конфликти, предразсъдъци и динамика на властта в реалния свят.

Младешите с по-малко възможности могат да се сблъскват със социални, икономически или географски неравенства, включително в селски или изолирани общности, в семейства с ниски доходи и с ограничен достъп до нетрадиционно обучение. Те могат да се сблъскват с пречки като:

- ◆ Ограничена запознатост с абстрактни или игрови методи на обучение.
- ◆ По-ниска увереност в публичното участие и сътрудничество.
- ◆ Ограничен достъп до материали или време за подготовка.

Социално уязвимите или травмирани младежи може да са преживели дискриминация, маргинализация, нестабилност, насилие или конфликти. Те може да се борят с дистопични теми като авторитаризъм, загуба на права и преследване, и да се идентифицират силно с тях.

Младешите с психични проблеми могат да включват млади хора, страдащи от тревожност, депресия, социална фобия или затруднения в регулирането на емоциите. Те могат да изпитват стрес и дискомфорт, да се изолират, да се чувстват претоварени и да се оттеглят от груповите дейности.

Младежите от LGBTQIA+ общността могат да се самоопределят като лесбийки, гейове, бисексуални, трансджендъри, небинарни или с друга форма на разнообразие по отношение на пола и сексуалността. Те могат да се сблъскват със:

- ◆ Социално изключване и бинарни предположения.
- ◆ Неправилно представяне, стереотипи и предразсъдъци.
- ◆ Чувствителност по отношение на ролите, основани на идентичността, и дискриминационен език.

Важно напомняне: Не всички нужди, разстройства, увреждания или произход са видими. Много участници може да не разкриват състоянията, идентичностите или историите си. Приобщаващият дизайн е от полза за всички, а не само за онези, които открито се идентифицират с конкретна малцинствена група. По този начин достъпността е най-ефективна, когато е вградена в дизайна на сесията от самото начало, независимо дали някои участници са потвърдили, че принадлежат към описаните по-горе групи.

5.2 Защо достъпността и включването са важни в образователните дистопични ларп игри

Целите на дистопичния ларп за гражданско образование

Дистопичните наративи често разкриват несправедливост, потисничество, недостиг, загуба на права, социална йерархия и изключване. Те позволяват на участниците да **експериментират със съпротива, солидарност, критично мислене, колективна отговорност и етично вземане на решения**. Ако не бъдат внимателно разработени и фасилитирани, тези теми могат:

- ◆ Да предизвикат дистрес у участници, които са преживели потисничество.
- ◆ Да засилят съществуващите дисбаланси на властта в групата.
- ◆ Да маргинализират по-тихите или по-малко уверени участници.

- ◆ Да претоварят онези, които се затрудняват с импровизацията или двусмислието.

Парадоксът е ясен: метод, създаден да изследва неравенството, може да го възпроизведе, ако не бъде приложен по подходящ начин.

За повече подробности относно това как адекватно да изследвате чувствителни теми в дистопията с маргинализирани младежи, вижте Глава 6 от **Книгата с насоки Dystolarp**.

Включването като педагогическа отговорност

Достъпността не означава „адаптиране за малцина“, а **разработване за всички от самото начало**. Според статистиката на ЕС младежките групи на възраст от 15 до 25 години вероятно включват значителен процент младежи с неврологична дивергентност, многоезични и мигрантски младежи, лица с образователни затруднения и физически увреждания, както и до 29% младежи с по-малко възможности или от травмирани и маргинализирани среди.

Затова е важно да се гарантира, че преживяванията в ларп са напълно приобщаващи, така че всички участници да могат да се включат пълноценно. Когато това се случи:

- ◆ Критичното мислене се задълбочава.
- ◆ Етичната рефлексия се превръща в споделена.
- ◆ Динамиката на властта става видима и подлежи на обсъждане.
- ◆ Демократичните ценности се въплъщават, а не само се обсъждат.

Препоръчителни практики и практически инструменти

Въпроси за размисъл: Преди да проведете сесията, задайте си следните въпроси:

- ◆ Кой би могъл да се почувства изключен в този сценарий?
- ◆ Кой се възползва от сложността, предизвикателствата или импровизацията?
- ◆ Кой би могъл да се почувства претоварен от количеството информация, отговорност и емоционална интензивност?
- ◆ Дали определени роли автоматично се свързват с маргинализирани идентичности?
- ◆ Какви бариери съществуват още преди играта да започне?

5.3 Разбиране и преодоляване на бариерите: Принципи на приобщаващ и безопасен дизайн

Типични бариери и основни препятствия

Когнитивни и емоционални бариери

- ◆ Сложни системи от правила и плътно изграден политически свят
- ◆ Емоционална интензивност (контрол, насилие, потисничество, загуба на права)
- ◆ Тревожност, свързана с представянето или импровизацията

Пример: Участник се чувства претоварен, защото сценарият въвежда няколко фракции, потиснически системи и скрити цели наведнъж, което затруднява проследяването на историята.

Физически и сетивни бариери

- ◆ Ограничения в подвижността и пространството (големи или ограничени пространства)
- ◆ Умора от дълги сесии на игра

- ◆ Игра, изискваща продължително стоене на крака или интензивно движение
- ◆ Сензорно претоварване (шум, претъпканост, осветление)

Пример: Участник със сензорна чувствителност изпитва затруднения да се концентрира, защото няколко групи едновременно викат по време на преговори в малка, ярко осветена стая.

Социални и културни бариери

- ◆ Неравномерно разпределение на ролите, свързани с наратива и с голямо влияние
- ◆ Доминиращи участници, които монополизират времето за говорене
- ◆ Културни или политически препратки
- ◆ Езикова сложност

Пример: Участник с ниско самочувствие избягва да се изказва и да участва, защото дебатите се развиват твърде бързо, а други участници доминират в дискусиата.

Структурни и организационни бариери

- ◆ Натискът на времето
- ◆ Големи групи
- ◆ Липса на тихи или релаксиращи пространства
- ◆ Негъвкаво водене на играта

Пример: Участниците получават дълги писмени инструкции точно преди началото на играта и се очаква да започнат веднага, което им оставя малко време да разберат сценария или да зададат въпроси.

Преодоляване на бариерите чрез достъпни и приобщаващи дизайни

Младежи с неврологична разнородност

- ◆ Предвидима и визуална хронология на събитията и преходите.
- ◆ Ясни, лесни за четене материали, използващи шрифтове с висок контраст, sans-serif шрифт, просторно разстояние между редовете и кратки раздели.

- ◆ Ясни листи с роли, изброени с точки.
- ◆ По избор – подсказки по сценарий.
- ◆ Предварително информиране за сензорни елементи (шум, пространство, осветление, облекла, реквизит).
- ◆ Паузи за саморегулация и възможност за отказ от участие в определени сцени или механики без стигматизация.

Младежи със затруднения в ученето

- ◆ Използване на прост език и обобщения.
- ◆ Материали, подкрепени с иконки, и визуални диаграми.
- ◆ Поетапни инструкции и многократни разяснения.
- ◆ Обобщение и прегрупиране между сцените.

Младежи с физически или сензорни увреждания

- ◆ Достъпни места и възможност за сядане.
- ◆ Игра на място, вместо задължително придвижване.
- ◆ Редовни почивки.
- ◆ Ограничено използване на много малки или тежки реквизити.
- ◆ Хибридна физическа/дигитална механика и използване на дигитални асистенти.
- ◆ Текст с висок контраст, голям шрифт и широко разстояние между думите, разделен на кратки, лесни за четене части.
- ◆ Ясен звук или субтитри, ако е необходимо.
- ◆ Аудиоописание на визуалната информация и писмено описание на аудиоинформацията.
- ◆ Обръщане към участниците при говорене и избягване на фоновия шум.
- ◆ Алтернативи, подходящи за хората със сензорни увреждания, с подходящи текстури, осветление и звук.

Младежи с езиково, културно и етническо разнообразие

- ◆ Опростен език.
- ◆ Визуално разказване на истории и общоприети кодове.
- ◆ Без двусмислени социални знаци или имплицитни задачи.

- ◆ Без идиоми и културно специфични метафори.
- ◆ Насърчава се многоезичното изразяване.
- ◆ Насърчава се уважителният диалог относно различията.

Социално уязвими или травмирани младежи

- ◆ Разумен подбор на теми, адаптирани към целевата група.
- ◆ Предупреждения за съдържанието и пълна прозрачност.
- ◆ Възможност за неантагонистични, наблюдателни и подкрепящи роли.
- ◆ Няма автоматично присвоени или наложени роли.
- ◆ Емоционална подготовка преди и след играта.
- ◆ Насоки и структурирано обсъждане след играта.

Младежи от LGBTQIA+ общността

- ◆ Език, включващ всички полове.
- ◆ Персонажи и роли с разнообразни полове и сексуални ориентации.
- ◆ Самоопределена идентичност на персонажите.
- ◆ Липса на автоматично присвоени роли, основани на предположения от реалния свят.

Добри практики и практически инструменти

Ето няколко стратегии и инструмента, които препоръчваме да проучите, преди да реализирате дистопичен ларп.

Инструмент за картографиране на бариерите

Преди да проведете сценарий, анализирайте го от гледна точка на участниците.

Елемент	Възможна пречка	Възможни решения
Обяснение на правилата	Твърде абстрактно	◆ Визуална блок-схема ◆ Кратко ръководство за сцената

Механика на дебата	Предпочитание към силни оратори	◆ Кръгове с ограничено време за всеки участник ◆ Писмени гласувания
Дълга сесия	Умора	◆ По-къси сцени ◆ Редовни паузи
Механика на публичното говорене	Тревожност	◆ Анонимни съобщения или публикации в социалните медии
Звукови сигнали, звукови и светлинни ефекти	Сензорно претоварване	◆ Тихо кътче с приглушена светлина и опростен интериор
Специфичен език	Езикови затруднения	◆ Визуални иконки и опростен език ◆ Редовни разговори за обсъждане на преживяното
Чувствителни теми, свързани с потисничество или насилие	Чувствителност към травми	◆ Предупреждения за съдържанието ◆ Алтернативни роли, които не са свързани с потисничество ◆ Възможност за отказ без стигматизация

Пример за дистопична роля, пренаписана, за да бъде по-приобщаваща

Оригинална роля: „Лидер на бунтовниците, който трябва да изнася емоционални речи.“

Възможности за пренаписване в духа на приобщаването:

- ◆ Стратегически планиращ, който подготвя речи за уверен оратор.
- ◆ Координатор на съобщенията в социална медийна платформа на бунтовниците.

Целта остава същата. Начинът на участие се разнообразява.

Механизми за безопасност и по-безопасен дизайн

Както беше споменато в предишните глави, безопасността е от решаващо значение при дейности, при които участниците се ангажират емоционално със сложни или деликатни теми и конфликти. Едно добре разработено ларп преживяване трябва да създаде **по-безопасна среда преди, по време и след играта** чрез разнообразни техники за сигурност и механизми за безопасност.

Преди играта

- ◆ **Екип по безопасност:** Определете лица, отговорни за благосъстоянието на участниците и за реагиране на проблеми, свързани с безопасността, по време на дейността.
- ◆ **Проверка на участниците чрез сигнализиране:** Предоставете на участниците възможност да сигнализират насаме теми или ситуации, които могат да бъдат проблемни за тях, за да ги коригирате в дизайна.
- ◆ **Кодекс за поведение:** Определете ясни очаквания за уважително поведение, граници и взаимодействия между участниците.
- ◆ **Инструменти и протоколи за калибриране:** Използвайте инструменти, които помагат на участниците да съобщят нивото си на комфорт, границите си и нуждите си преди играта.
- ◆ **Сесия 0:** Организирайте подготвителна сесия, за да представите играта, да определите очакванията, да обсъдите границите и да обясните инструментите за безопасност, които ще се използват.
- ◆ **Предупреждения за потенциално травмиращо съдържание и съвети за даване на съгласие:** Информирайте участниците за чувствителни теми или съдържание, за да могат да вземат информирани решения относно участието си.

По време на играта

- ◆ **Вратата винаги е отворена:** Позволете на участниците да напуснат играта или да си вземат почивка по всяко време, без да се налага да се оправдават.
- ◆ **Х-карта:** Позволете на участниците да сигнализират, че нещо, което се случва в играта, трябва да спре или да се промени, без да се налага да обясняват защо.
- ◆ **Техниката на Лукстън:** Дайте възможност на участниците да споделят от какво се нуждаят, когато се намират в неприятна ситуация, за да се адаптира преживяването, вместо просто да се прекрати.
- ◆ **„Окей“ проверка:** Позволете на участниците да кажат дали се чувстват комфортно да продължат, особено след интензивно или трудно взаимодействие.

След играта

- ◆ **Излизане от роля:** Установете процес, чрез който участниците съзнателно излизат от ролята и измисления свят, като им помагате да се свържат отново със себе си след играта.
- ◆ **Дебрифинг:** Улеснете ясна дискусия за това какво се е случило, как участниците са го преживели и какво са научили от преживяването.
- ◆ **Наратив:** Дайте на участниците възможност да изградят и споделят своя собствена версия на преживяното, като им помогнете да осмислят случилото се.

Научете повече за мерките за безопасност в Част 4 от Наръчника за фасилитиране.

Заключение

Приобщаващият дистопичен ларп не се състои в намаляване на предизвикателствата, а в премахване на ненужните бариери, за да се



гарантира, че всички участници могат да участват пълноценно и адекватно в преживяването.

Когато е проектиран с оглед на достъпността и включването, дистопичният ларп може не само да въплъщава демократичните ценности и ценностите на ЕС и да насърчава размисъл, но и **да моделира равни права и отговорности, както и да създава пространство за разнообразни и маргинализирани гласове.**

Достъпността и приобщаването не са технически корекции; те са граждански ангажименти, които отразяват целите на образователния дистопичен ларп: **да даде възможност на всички млади хора** надеждата и да им помогне **да станат по-отговорни, осведомени и критични граждани и да ги мотивира да действат съответно и да подобрят обществото.**

Като младежки работник не е необходимо да премахвате предизвикателствата от дистопичния ларп. Вашата роля е да **премахнете ненужните бариери, така че всеки участник да може да допринесе, да се учи и да размишлява**, като интегрирате **инструменти за безопасност, принципи на приобщаващ дизайн и адаптивни стратегии.** Когато достъпността и приобщаването станат част от вашия процес на дизайн от самото начало, вашият ларп се превръща в **трансформиращ, овластяващ и значим метод за всички хора, които ще оформят бъдещето на обществото.**

Глава 6: Рефлексия, трансфер и дългосрочно въздействие върху гражданската ангажираност

Автор: Бенедикта Саннино (Euphoria Net)

Обучителни цели

До края на тази глава ще можете да:

- ◆ Разсъждавате критично върху своя опит с ларп и да идентифицирате гражданските компетентности, развити чрез него.
- ◆ Свържете преживяванията в играта с реалните демократични, екологични и социални предизвикателства.
- ◆ Пренесете уменията и познанията от ларп в реални граждански контексти.
- ◆ Разработвате конкретни планове за действие за гражданско или екологично участие.
- ◆ Оценявате въздействието на обучението чрез ларп, като използвате рефлексия, обратна връзка и други методи за оценка.
- ◆ Осъзнаете важността на продължителната ангажираност, последващите действия и участието на общността за дългосрочното гражданско образование.
- ◆ Намерете начини за интегриране на ларп в текущите програми за гражданско образование в училищата и младежките организации.

Едно силно преживяване не е автоматично и обучително преживяване. Това е може би най-важната идея, стояща зад тази глава. Дистопичният ларп може да създаде моменти, които се усещат като истински значими: моменти на етично



напрежение, на неочаквана солидарност, на неудобно вземане на решения. Но ако тези моменти не бъдат осмислени, обсъдени и свързани с реалния живот, те остават изолирани спомени. Ярки, може би, но не и трансформиращи.

Тази глава разглежда какво се случва след края на играта. Тя задава въпросите: как да помогнем на участниците да превърнат преживяното по време на ларп в истинско гражданско учене? Как да измерим дали това учене действително е настъпило и е било трайно? И как да направим този вид образование устойчиво, така че да стане част от текущата практика на училището или младежката организация, а не еднократно събитие?

Тези три въпроса – за пренасянето, измерването и устойчивостта – структурират главата. През цялото време не изпускаме от поглед две взаимосвързани цели: подкрепа на отделните участници в развитието на техните граждански компетентности и етично съзнание, както и изграждане на по-широки обучителни условия, които позволяват това развитие да бъде трайно.

6.1 Пренос на наученото в реални ситуации

„Пренос“ е образователният термин за това, което се случва, когато умение или прозрение, развито в един контекст, се приложи в друг. Това е същността на ученето чрез преживяване: ние не практикуваме нещо само заради самото преживяване, а го практикуваме, за да можем да го използваме, когато е необходимо.

В случая с дистопичния ларп предизвикателството на преноса е едновременно **най-голямата му надежда и най-големият му риск.** Когато участниците договарят съюзи в симулирана авторитарна държава, вземат трудни решения относно ресурсите под натиск или отказват да се подчинят на несправедлива измислена система, те упражняват умения, които имат значение в реалния демократичен живот. Въпросът е дали те осъзнават това и дали могат да отнесат тези умения със себе си, когато напуснат света на играта.

Свързване на опита от ларпа с гражданските компетентности

Първата стъпка в подпомагането на трансфера е **да се помогне на участниците да назоват това, което всъщност са упражнявали**. Това може да звучи просто, но лесно се пропуска. Уменията, които са видими по време на играта (разсъждение под натиск, постигане на консенсус, разпознаване на манипулация), трябва да бъдат изяснени в рефлексията, преди да могат да бъдат пренесени.

Компетентностите, които се развиват най-последователно чрез дистопичния ларп, включват:

- ◆ **Преговори и застъпничество:** Защита на позиция, убеждаване на другите, изграждане на коалиции – всичко това е от централно значение за демократичния политически живот.
- ◆ **Сътрудничество под натиск:** Работа с другите, когато ресурсите са оскъдни, доверието е крехко, а залогът изглежда висок.
- ◆ **Критично мислене:** оценяване на информацията, разпознаване на пристрастността, установяване на това кой се облагодетелства от дадена ситуация – от съществено значение за медийната грамотност и информираното гражданство.
- ◆ **Системно мислене:** Разбиране как институциите, правилата и властовите структури определят какво е възможно – не само за отделните лица, но и за цели общности.

Полезна рамка: Полезна рамка за насочване на това размишление е Цикълът на учене чрез преживяване на Колб (1984), както бе споменато по-рано в Глава 2, който преминава през четири етапа:

- ◆ Какво се случи? (описание на конкретния опит)
- ◆ Как се почувствах и какво означаваше това? (рефлексия върху преживяното)
- ◆ Какви общи принципи илюстрира това? (свързване с по-широки идеи)
- ◆ Какво бих направил по различен начин в реална гражданска ситуация? (планиране на действие)

Този процес не протича автоматично. Той изисква фасилитиран дебрифинг – структуриран разговор, който поставя подходящите въпроси на всеки етап. Без това участниците може да си тръгнат с ярки спомени, но без концептуалните инструменти, необходими за прилагане на преживяното.

За повече информация по този въпрос вижте Глава 2 от настоящата Обучителна програма.

Особено полезно упражнение е съпоставянето на ролите в играта с реалните обществени роли. На участник, който е играл ролята на министър, отговарящ за екологичното регулиране, може да се зададат въпросите: Кой заема еквивалентна роля във вашата реална общност? Какви отговорности има този човек? С какви натиски се сблъсква? Това съпоставяне използва яснотата на фикционалната преувеличеност, за да освети реалните граждански структури, които често остават невидими, защото се приемат за даденост.

Приложения в областта на околната среда и демокрацията

Дистопичните сценарии са особено ефективни за обучение в сферите на екологията и демокрацията, защото правят **последствията от политическия провал ярки и лични**. Участниците не просто четат за екологичен колапс или авторитарен контрол, а преживяват една версия на това, макар и за кратко, и усещат ефектите върху изборите и взаимоотношенията си в рамките на играта.

Ето конкретни начини, след сесия на ларп, да свържете преживяването с реални екологични и демократични контексти с образователна цел:

- ◆ **Дискусии по екологична етика:** след сесията на ларп помолете участниците да разгледат екологичните предпоставки, заложиени в сценария. Какво отношение между обществото и природата предполага дистопичният свят? Какви политически и икономически избори са го породили?
- ◆ **Анализ на политиките:** поканете участниците да проучат примери от реалния свят, които са аналогични на това, което са преживели в играта. Участник, който е преживял провалена система за разпределение на ресурсите в ларпа, може да проучи как реални общности са управлявали споделените ресурси повече или по-малко успешно.
- ◆ **Демократичен анализ:** свържете моментите на цензура, наблюдение или манипулация в играта с реални исторически или съвременни примери, както и с демократичните гаранции, предназначени да ги предотвратят.

Най-амбициозната форма на трансфер е, когато участниците, вдъхновени от преживяното в играта, предприемат конкретни действия в собствените си общности – организират кампания, участват в местни консултации, създават група за защита на интересите на учениците. Фасилитаторите могат да подпомогнат това, като **предвидят изрично време за планиране на инициативи в програмата след ларп** и като **осигуряват продължително менторство за граждански действия, ръководени от младежи**, през следващите седмици.

Подпомагане на плановете за действие

Самата рефлексия не е достатъчна. За да се превърне гражданското обучение в реална промяна, участниците трябва да **преминат от прозрение към намерение и от намерение към действие**. Структурираното планиране на действията помага това да се случи.

Вместо да оставя участниците с общо усещане за гражданска мотивация, планирането на действия ги кара да бъдат конкретни:

- ◆ **Какво ще направя?**
- ◆ **До кога?**
- ◆ **С кого?**
- ◆ **С какви препятствия може да се сблъскам и как ще се справя с тях?**

Тази конкретност е от значение. Тя подтиква участниците да мислят за реалните условия на гражданското действие (включително неговите трудности и социални измерения), вместо да остават на нивото на абстрактни добри намерения.

„Гражданските мисии“ – конкретни, самостоятелно избрани задачи, с които участниците се ангажират след сесията, осигуряват добра структура за тази работа. Те могат да варират от скромни (участие в заседание на местния съвет, писане на писмо до избран представител) до по-амбициозни (създаване на училищен комитет за околната среда, съавторство на харта на общността). Важното е мисията да е лично значима и пряко свързана с това, което участникът е преживял и върху което е размишлявал по време на ларпа.

Когато е възможно, **обучението чрез общественополезна дейност или общностни проекти могат да осигурят формална структура за последващи действия**, като предоставят на участниците постоянен контекст за прилагане на компетентностите, развити по време на ларпа, към реални граждански предизвикателства, с вградена институционална подкрепа и рефлексивна практика.

6.2 Измерване на дългосрочното въздействие върху етичното и гражданско участие

Как да разберем дали дадена сесия на ларп действително е допринесла за промяна? Това е наистина труден въпрос. Най-важните резултати – промените в начина, по който хората възприемат политиката, в подхода им към етични дилеми, както и в това дали се ангажират в гражданския живот – се развиват бавно и не са лесни за измерване.

Един добър подход към измерването на въздействието съчетава различни методи и различни времеви точки. Той разглежда както цифрите (анкети, критерии за оценка), така и историите (интервюта, есета) като валидни и взаимно допълващи се форми на доказателства.

Рамки за оценка

Критерии за оценка на компетентност

Критериите за оценка осигуряват **структуриран начин за оценка на развитието на участниците** в ключовите области, към които е насочен дистопичният ларп.

Критериите за оценка за критично мислене, например, може да оцени дали участниците могат да:

- ◆ Идентифицират предположенията в даден аргумент или ситуация.
- ◆ Оценяват доказателствата, вместо да ги приемат за чиста монета.
- ◆ Разпознават различни гледни точки и чии интереси те обслужват.
- ◆ Изграждат обосновани аргументи в подкрепа на гражданска позиция.

Подобни критерии за оценка могат да бъдат разработени за етично разсъждение (колко добре участниците се справят с морални дилеми и обосновават своите избори) и за гражданска ангажираност (дали участниците проявяват нарастващо осъзнаване и ангажираност към демократичното участие).

Тези критерии служат на няколко цели едновременно: предоставят на фасилитаторите **последователна рамка за наблюдение**; дават на участниците



ясни критерии за самооценка; и осигуряват на училищата или финансиращите организации **прозрачни доказателства за образователната стойност.**

Анкетни преди и след сесията

Анкетите, провеждани преди и след сесията на ларп, а също и отново четири до шест седмици по-късно, могат **да отразят измерими промени** в нагласите на участниците и в компетентностите, които те сами посочват. Добре разработените анкетни инструменти могат да проследяват промени в:

- ◆ Гражданска ефективност („Чувствам ли, че мога да променя нещо?“)
- ◆ Политически интерес и осведоменост
- ◆ Загриженост за околната среда и чувство за отговорност
- ◆ Увереност в справянето с етични дилеми

Сравняването на отговорите от трите времеви точки дава по-реална представа за въздействието, отколкото измерването само непосредствено след сесията, когато ентусиазмът може временно да завиши резултатите.

Наблюдателни и качествени измервания

Цифрите разказват само част от историята. За да се разбере как и защо ларпът води до гражданско учене и какво пречи на този процес, качествените методи са от съществено значение.

Проследяване на поведението

Един от най-значимите показатели за гражданското въздействие е **това, което участниците действително правят след сесията.** Присъединиха ли се към училищен комитет? Участваха ли в среща на общността? Започнаха ли петиция или кампания за осведомяване? Проследяването на тези поведения (чрез анкети за проследяване или координация с училищния персонал) създава конкретен архив на последващите ефекти от гражданското образование, основано на ларп.

Интервюта за проследяване

Полуструктурираните интервюта, проведени четири до осем седмици след сесията, дават на участниците възможност да **помислят върху това, какво се е**

променило след преживяването. Добри въпроси за интервюто могат да включват:

- ◆ Има ли момент от ларпа, който ви е останал в паметта? Защо?
- ◆ Замислили ли сте се по различен начин върху някакъв обществен или политически въпрос след сесията?
- ◆ Променихте ли поведението си в училище, в общността си или в разговорите си с другите?

Тези интервюта често разкриват **механизми на трансфер**, които анкетите не могат да уловят – конкретният момент, характерът или решението, които са предизвикали прозрението. Те също така помагат да се установи къде трансферът не се е осъществил, което е също толкова ценна информация за подобряване на бъдещите сесии.

Рефлексивни есета

Писмените размисли, зададени като официална задача в училищния контекст, изискват от участниците да изразят със свои думи какво им е разкрил опитът от ларпа за гражданския живот, демократичните ценности или отговорността към околната среда. **Добрите въпроси за размисъл свързват преживяването в играта директно с контекста на реалния свят.** Самият акт на писане на есето е част от ученето: той затвърждава и задълбочава това, което преживяването е започнало.

Казуси и добри практики

Изследванията върху политическите симулационни игри и симулациите на парламентарни заседания, които споделят важни характеристики с гражданското образование, базирано на ларп, последователно установяват краткосрочно повишаване на политическия интерес, гражданското самочувствие и демократичните познания. Данните също сочат, че тези ефекти са по-силни и по-трайни, когато симулациите са вградени в по-широка програма за гражданско образование, а не се провеждат като изолирани събития (Levy, 2013; Smith, 2010).



Казуси от скандинавските традиции в областта на образователния ларп, където ларпът се използва в училища и младежки организации от няколко десетилетия, предоставят **качествени доказателства за трайни резултати**, включително:

- ◆ **По-силно чувство за гражданска активност**, усещането, че действията на всеки могат да доведат до промяна.
- ◆ **По-голяма способност за съпричастност и възприемане на гледните точки на другите**, независимо от социалните различия.
- ◆ **Повишена готовност за ангажиране** с морално сложни граждански въпроси.

Тези случаи също така последователно подчертават **важността на доброто фасилитиране**. Сесиите, водени от опитни фасилитатори с ясни цели за гражданско обучение, дават по-богати и по-приложими резултати в сравнение с тези, които са насочени предимно към забавление. Качеството на фасилитирането не е второстепенен въпрос, а е от централно значение за това дали преживяването се превръща в учене (Bowman & Standiford, 2015).

Ключови изводи от тези програми, които могат да бъдат полезни за бъдещи сесии:

- ◆ Включете ларп в по-дългосрочен процес на гражданско обучение, а не като еднократно събитие.
- ◆ Инвестирайте сериозно в обучението на фасилитаторите и в постоянната рефлексия между колеги.
- ◆ Вградете механизми за приложение на наученото – обсъждане, планиране на действия, последващи дейности – в дизайна на програмата още от самото начало.

Разработете структури за дългосрочно проследяване, които поддържат ангажираността на участниците в продължение на седмици и месеци.

6.3 Устойчивост и интегриране на ларп в гражданското образование

Една-единствена ларп сесия, колкото и отлична да е тя, не може сама по себе си да доведе до дълбока и трайна промяна в гражданското съзнание. Логиката на ученето и доказателствата за гражданското образование сочат в една и съща посока: именно устойчивото, повтарящо се ангажиране във времето е това, което създава трайни компетентности и истинска промяна в нагласите.

Това повдига един практически въпрос: как да превърнем гражданското образование, основано на ларп, в редовна, институционално подкрепена част от работата на училището или младежката организация, а не в спорадично специално събитие?

Повтарящи се и тематични ларп програми

Серия от свързани ларп сесии, всяка от които надгражда предходната, позволява на участниците да развиват компетентностите си постепенно. Една добре проектирана тематична поредица може да обхваща:

- ◆ **Сесия 1:** Разпад на демокрацията и авторитарен контрол
- ◆ **Сесия 2:** Екологичен колапс и провал на управлението
- ◆ **Сесия 3:** Етика на съпротивата и гражданското неподчинение
- ◆ **Сесия 4:** Възстановяване на демократичните институции и гражданското доверие

Всяка сесия задълбочава темите и компетентностите, въведени в предходната, а кумулативният ефект е далеч по-голям от този, който би могла да постигне която и да е отделна сесия. Тази постепенна структура също така дава на участниците усещане за гражданско пътуване – развиваща се история на собственото им гражданско израстване.

Интегриране в учебните програми на училищата и младежките организации

За да се превърне гражданското образование, базирано на ларп, в истински интегрирана част от образователния процес, то се нуждае от **институционална подкрепа**. Това означава:

- ◆ **Демонстриране на ясна съгласуваност със съществуващите учебни програми за гражданско образование и рамките за компетентности** (като например RFCDC на Съвета на Европа).
- ◆ **Интегриране на ларп сесиите в училищната програма** като част от признат предмет, а не като допълнение.
- ◆ **Резултатите от ларп** (размисли, планове за действие, граждански мисии) да се признават като официално доказателство за учене.
- ◆ **Включване на последващи дейности в училищния календар**, а не разчитане, че те ще се случат спонтанно.

Обучение и професионално развитие на фасилитаторите

Качеството на фасилитирането е най-важният фактор за това дали дадена ларп сесия води до гражданско образование. Доброто фасилитиране не може да се импровизира, а изисква:

- ◆ **Обучение по изработване на сценарии:** как да се вградят гражданска сложност и етични дилеми в един разказ.
- ◆ **Умения за управление на емоционалната и междуличностната динамика** в среда с пълно потапяне.
- ◆ **Опит в провеждането на ефективни обсъждания след ларп.**
- ◆ **Достъп до супервизия от колеги** и общност за споделяне на опит за непрекъснато развитие.

Инвестирането в развитието на фасилитаторите не е лукс, а е основата, върху която се гради ефективността и устойчивостта на цялата програма.

6.4 Предизвикателства и препоръки

Постигането на дългосрочно гражданско въздействие чрез дистопични ларпове е истинска и постижима цел, но се сблъсква с реални препятствия. Честното признаване на тези препятствия е отправната точка за справянето с тях.

Загуба на ангажираност след сесията

Един от най-често срещаните модели в обучението чрез преживяване е „празнината след събитието“: участниците си тръгват изпълнени с енергия и мотивация, но без трайна подкрепа тази енергия бързо се разсейва. Гражданските мисии остават незапочнати. Плановите за действие събират прах. Ларпът се превръща в силно спомен, но нищо повече.

Основната препоръка тук е от структурен характер: **вградете последващите дейности в дизайна на програмата от самото начало, а не като нещо, добавено в последния момент.** Конкретно това означава:

- ◆ **Планиране на сесия за последващи действия** (лично или онлайн) четири до шест седмици след ларпа.
- ◆ Да се създаде пространство в тази сесия, в което участниците да **споделят за своите граждански мисии и какво се е променило.**
- ◆ **Намиране на партньори от общността, местни организации, демократични органи, екологични групи,** които могат да предложат възможности за гражданско участие.
- ◆ **Осигуряване на менторство** за участниците, които искат да се заемат с по-амбициозни граждански инициативи.

Погрешно тълкуване на дистопичния разказ

Дистопичната фантастика може да се тълкува по различни начини, не всички от които са предвидени от фасилитатора. История, създадена да критикува авторитарната власт, може да бъде възприета от някои участници като вълнуваща фантазия за господство. Сценарий, предназначен да предизвика



граждански размисъл, може вместо това да породи фатализъм. Герой, олицетворяващ несправедливостта, може да бъде изигран като герой.

Тези погрешни интерпретации не са просто индивидуални пропуски в разбирането, а отразяват **истинската двусмисленост на разказа и разнообразието от житейски опит**, което участниците носят със себе си.

Стратегиите за намаляване на този риск включват:

- ◆ **Ясно очертаване на рамката преди сесията:** изрично определете обучителните цели, така че участниците да знаят какъв вид преживяване ги очаква.
- ◆ **Вградена етична сложност в дизайна на героите:** дайте на участниците роли, които изискват истинско морално разсъждение, а не само стратегическа игра.
- ◆ **Адаптивно фасилитиране по време на играта:** когато възникнат погрешни интерпретации, въвеждайте наративни елементи или кратки проверки, които пренасочват ангажираността, без да прекъсват играта без необходимост.
- ◆ **Структурирано обсъждане** след играта: рефлексията след ларпа трябва систематично да преразгледа предвидените граждански и етични измерения, като дава на участниците възможност да преосмислят своя опит с подходящо насочване.

Културни различия и чувствителност към контекста

Дистопичните сценарии, разработени в един културен контекст, могат да бъдат възприети по съвсем различен начин в друг. Сценарий, черпещ вдъхновение от исторически авторитаризъм, може да бъде възприет като отдалечен и абстрактен от едни участници, а от други – като болезнено близък до семейната история. Политическите норми, гражданският речник и отношенията с държавната власт варират значително в различните култури.

Практически препоръки за межкултурни ларп програми:

- ◆ **Включвайте фасилитатори от различни културни контексти в разработването на сценариите** – не приемайте, че една перспектива обхваща всички.

- ◆ **Отдалечете сценариите достатъчно** от конкретни исторически събития, за да избегнете омаловажаването на реални преживявания на несправедливост или потисничество.
- ◆ **Осигурете време по време на рефлексията**, за да могат участниците да изразят по какъв начин измисленият сценарий резонира или не резонира с тяхната собствена гражданска реалност.
- ◆ **Разглеждайте културното разнообразие в групата като ресурс**, а не като усложнение: различните гледни точки обогатяват дискусията.

Менторство и участие в общността

Гражданското образование не се случва във вакуум. То се формира от социалните среди, в които живеят участниците – техните семейства, групи от връстници, общности и институции. Менторските взаимоотношения с доверени възрастни, които имат реален граждански опит, са постоянно документиран фактор в дългосрочното гражданско развитие на младите хора.

Когато е възможно, програмите за ларп трябва:

- ◆ **Да свързват участниците с ментори** (местни политици, защитници на околната среда, организатори на общността), които могат да подкрепят тяхното гражданско участие във времето.
- ◆ **Да включват партньори от общността в разработването и провеждането на програмата**, не само като външна аудитория, но и като активни сътворци.
- ◆ **Да създават ясни пътища от ларп опита към реално гражданско участие** – така че ентусиазмът след сесията да има конкретна посока.

Заклучение

Дългият път на гражданското образование не свършва с края на играта, а започва оттам. Това, което отличава силно въздействащото учене чрез преживяване от обикновеното забавление, е **качеството на рефлексията, целенасочеността на последващите действия и институционалният ангажимент** за поддържане на условията, в които гражданските компетентности могат да се развиват. В най-добрия си вариант дистопичният ларп не е симулация на граждански провал. Той е репетиция за гражданска смелост.

Библиография и допълнителна литература

Глава 1: Въведение в дистопичния ларп в гражданското образование

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin, and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Claeys, Gregory. 2017. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ Farca, Gerald. 2018. *Playing Dystopia: Nightmarish Worlds in Video Games and the Player's Aesthetic Response*. Bielefeld: transcript Verlag. https://www.google.be/books/edition/Playing_Dystopia/c2x3DwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Johansson, Karin, Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, PerOla Öberg, and Sarah Lynne Bowman. 2026. "Playing a Role in Democracy: Political Live Action Role-playing Games, Activism, and Deliberation." In *Education and Analog Role-playing Games: Theory and Pedagogy*, edited by Susan Haarman. Boca Raton, FL: CRC Press. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2024837&dswid=-6859>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2015. "Processing Political Larps – Framing Larp Experiences with Strong Agendas." In *The Knudepunkt Companion Book*, edited by Charles Bo Nielsen. Rollespils Akademiet. https://www.google.be/books/edition/The_Knudepunkt_2015_Companion_Book/y-ByrgEACAAJ?hl=en

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Rantanen, Teemu. 2016. "Larp as a Form of Political Action: Some Insights from the Theories of Political Science." In *Larp Politics: Systems, Theory, and Gender in Action*, edited by Kaisa Kangas, Mika Lojonen, and Jukka Särkijärvi, 111–118. Helsinki: Solmukohta 2016, Ropecon ry.
https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Stenros, Jaakko. 2010. "Essay: Nordic Larp as Theatre, Art and Gaming." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus. 2010. "Essay: The Paradox of Nordic Larp Culture." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf

Глава 2: Педагогическа рамка и принципи на учене

- ◆ Council of Europe. 2002. *T-Kit 6: Training Essentials*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>
- ◆ Council of Europe and SALTO. 2023. *ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/>
- ◆ European Commission. 2018. *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- ◆ Institute for Experiential Learning. n.d. "What Is Experiential Learning?" Accessed August 7, 2026. <https://experientiallearninginstitute.org/what-is-experiential-learning/>

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Глава 3: Граждански, демократични и екологични теми, разгледани чрез дистопия

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Standiford, Aaron. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed-Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.233>
- ◆ Cicetti, F. R., Giovannucci, A. 2022. "Larp: Chain Gang." *If I Were in Your Shoes Erasmus+ Project*. <https://www.practicelarp.net/games-and-methods/#Chain%20Gang>
- ◆ European Union. 2012. "Consolidated Version of the Treaty on European Union." *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF
- ◆ Harviainen, J. Tuomas. 2016. "Role-Playing Games as Social Systems." In *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Kangas, K., Loponen, M., Särkijärvi, J. 2016. *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Karlsson, Petter. 2013. "Welcome to PanoptiCorp—A Satirical Ad-Agency Larp." <https://petterkarlsson.se/2013/10/18/welcome-to-panopticorp/>
- ◆ Kinomaton Berlin, Goethe-Institut Finland. 2015. *Baltic Warriors*. Project website. <https://www.balticwarriors.net/aboutus>
- ◆ Petterson, Juhana. 2015. "Baltic Warriors: Helsinki." *Nordic Larp*. <https://www.nordiclarp.org/2015/01/16/baltic-warriors-helsinki/>

- ◆ Stenros, Jaakko, Montola, Markus. 2010. *Nordic Larp*. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Глава 4: Използване на ларпове за гражданско образование в младежките контексти

- ◆ Allouche, Sabiha. 2015. "Western Media as 'Technology of Affect': The Affective Making of the Angry Arab Man." *Graduate Journal of Social Science* 11: 120–142.
https://www.researchgate.net/publication/311676139_Western_Media_as_%27Technology_of_Affect%27_The_Affective_Making_of_the_Angry_Arab_Man
- ◆ Baird, Josephine. 2021. "Role-Playing the Self: Trans Self-Expression, Exploration, and Embodiment in (Live Action) Role-playing Games." *International Journal of Role-Playing* 11: 94-113. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/285>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix". 2015. "Why Minority Settings in RPGs Matter." *Tor.com*, April 27. <https://reactormag.com/why-minority-settings-in-rpgs-matter/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Hugaas, Kjell Hedgard. 2025. "Philosophies of Psychological Safety in Analog Role-Playing Game Discourses." *International Journal of Role-Playing* 16 (September): 11-33.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/989>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-Playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-Playing Game Design*. edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
https://www.researchgate.net/publication/388366510_Chapter_2_Transformative_Role-playing_Games_Types_Purposes_and_Features
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, and Hugaas, Kjell Hedgard eds. In press. *Implementing Transformative Role-Playing Games*. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/55>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, van Tilborg, Guus Quinten, Baird, Josephine, Giovannucci, Alessandro. 2024. "Chapter 6: Myth, Symbolism, Ritual, Magic, Narrative, Culture, and Conflict." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35/chapter/46>
- ◆ Brown, Maury. 2014. "Pulling the Trigger on Player Agency: How Psychological Intrusion in Larps Affect Game Play." In *The Wyrd Con Companion Book 2014*, edited by Sarah Lynne Bowman, 96-111. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrd-Academic-Book.pdf>
- ◆ Brown, Maury. 2016. "Creating a Culture of Trust through Safety and Calibration Larp Mechanics." *Nordiclarp.org*, September 9. <https://www.nordiclarp.org/2016/09/09/creating-culture-trust-safety-calibration-larp-mechanics/>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2017. "Playing the Stories of Others." In *Once Upon a Nordic Larp... Twenty Years of Playing Stories*, edited by Martine Svanevik, Linn Carin Andreassen, Simon Brind, Elin Nilsen, and Grethe Sofie Bulterud Strand, 152-158. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2017/02/18/playing-stories-others/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2017. "The Battle of Primrose Park: Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity." *Nordiclarp.org*, June 21. <https://www.nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>
- ◆ Kessock, Shoshana. 2014. "Cultural Appropriation and Larp." In *The Cutting Edge of Nordic Larp*, edited by Jon Back, 125-134. Denmark: Knutpunkt. https://www.google.be/books/edition/The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp/0V0bBQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Koljonen, Johanna. 2020. "Larp Safety Design Fundamentals." *JARPS: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1: Emotional and Psychological Safety in TRPGs and Larp (September 21): 3e-19e. <https://jarps.net/index.php/journal/en/article/view/16>

- ◆ Leonard, Diana J., Jovo Janjetovic, and Maximilian Usman. 2021. "Playing to Experience Marginalization: Benefits and Drawbacks of 'Dark Tourism' in Larp." *International Journal of Role-Playing* 11: 25-47.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/282>
- ◆ Leonard, Diana. 2021. "Playing for Pain: Benefits, Pitfalls, & Strategies for RPin Marginalized Characters." Recorded September 21, 2021. Video, 01:31:03.
<https://www.youtube.com/watch?v=-0KJo46vtNE&t=254s>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2019. "'May I Play a Character from Another Race?'" *Jamesmendezhodes.com*, Feb 14.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2019/2/14/may-i-play-a-character-from-another-race>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2020. "How to Change Your Conversations About Cultural Appropriation." *Jamesmendezhodes.com*, January 2.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2020/1/2/how-to-change-your-conversations-about-cultural-appropriation>
- ◆ Resolutions Northwest. 2020. "The 'Isms.'" Adapted from *Equity-Informed Mediation Training* by Austin Community College. Conflict Transformation Academy.
- ◆ Said, Edward. 1978. *Orientalism: Western Concepts Of The Orient*. London and Henley: Routledge & Kegan, Paul London and Henley.
https://www.google.be/books/edition/_/TVq8QgAACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjvp83A6Y6WAXV19AIHHdwPKYQQ7_IDegQIChAC
- ◆ Stenros, Jaakko, and Sihvonen, Tanja. 2019. "Queer While Larping: Community, Identity, and Affective Labor in Nordic Live Action Role-Playing." *Analog Game Studies: 2019 Role-Playing Game Summit*, December 23.
<https://analoggamestudies.org/2019/12/queer-while-larping-community-identity-and-affective-labor-in-nordic-live-action-role-playing/>

Глава 5: Достъпност, приобщаване и адаптация за разнообразни младежи

- ◆ Anorson, Nathan, I Male, W Farr, A Memon. 2021. Prevalence of autism in Europe, North America and Oceania, 2000-2020: A systematic review, *European Journal*

of Public Health, Volume 31, Issue Supplement_3, October 2021, ckab164.786,
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.786>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://doi.org/10.33063/23xd2197>
- ◆ CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.2. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- ◆ European Commission. 2019. *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ◆ European Commission. 2024. The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. In *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture* [Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/881521>
- ◆ European Dyslexia Association (EDA). n.d. *What Is Dyslexia?* <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
- ◆ European Parliament Research Service (EPRS). 2024. *Violence against children in the European Union*. Brussels: European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA\(2024\)762472_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA(2024)762472_EN.pdf)
- ◆ Eurostat. 2023. *EU population diversity by citizenship and country of birth*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth
- ◆ Eurostat. 2024a. *Young People – Health. Statistics Explained*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_health
- ◆ Eurostat. 2024b. *Early Leavers from Education and Training. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

- ◆ Eurostat. 2024c. *Young People – Social Inclusion. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion
- ◆ Faraone, Stephen V., Joseph Biederman, and Eric Mick. 2006. "The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies." *Psychological Medicine* 36 (2): 159–165. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s003329170500471x>
- ◆ OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- ◆ Popit, Sara, Serod, Klara, Locatelli, Igor, and Stuhec, Matej. 2024. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786>
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus (eds.). 2010. *Nordic Larp*. Tallinn: Fëa Livia. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95123>

Глава 6: Рефлексия, трансфер и дългосрочно въздействие върху гражданската ангажираност

- ◆ Bowman, S. L., & Standiford, A. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/233>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume1>
- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

- 
- ◆ Levy, Benjamin L. M. 2013. "An Empirical Examination of High School Students' Civic Knowledge." *American Educational Research Journal* 50 (1): 56–92.
<https://journals.sagepub.com/toc/aera/50/1>
 - ◆ Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/governing-the-commons/7AB7AE11BADA84409C34815CC288CD79>
 - ◆ Smith, Elizabeth. 2010. "Studying the Political: An Investigation into the Dynamics of Political Participation Using Simulation Games." *British Journal of Educational Studies* 58 (1): 45–68. <https://www.tandfonline.com/toc/rbje20/58/1?>
 - ◆ Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–69. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

dystolarp

Този ресурс е разработен като част от проекта „Dystolarp“, който използва потапящата сила на ролевите игри на живо (ларп), за да насърчи по-дълбоко разбиране на гражданското участие, грижата за околната среда и демократичните ценности сред младите хора.

Научете повече и разгледайте ресурсите на проекта: www.dystolarp.eu



Съфинансирано от
Европейския съюз

Финансирано от Европейския съюз. Изразените възгледи и мнения обаче принадлежат изцяло на техния(ите) автор(и) и не отразяват непременно възгледите и мненията на Европейския съюз или на Фондацията за развитие на образователната система. За тях не носи отговорност нито Европейският съюз, нито Фондацията за развитие на образователната система.

Код на проекта: 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734



Цялото съдържание е под лиценз CC BY-NC-SA 4.0

LIVEFORM

