

Magdalena Christ

Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Marta Szmigiel

Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Od gier terenowych po larp, czyli pedagogika przygody w procesie edukacji i socjalizacji odbiorców w różnych grupach wiekowych

From Outdoor Games to Live Action Role-Playing – the Pedagogy of Adventure in an Educational and Socialization Process Undergone by Participants from Different Age Groups

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

pedagogika przygody, live action role-playing (larp), gra terenowa, edukacja, wychowanie, socjalizacja

Tekst ma na celu prezentację doświadczeń zebranych podczas realizacji modułu fakultatywnego pt. *Pedagogika przygody*, w którym uczestniczyli studenci pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Zaprezentowane zostaną również wyniki pilotażowych badań ankietowych dotyczących pedagogiki przygody i gier terenowych, przeprowadzonych wśród studentów. W tekście znajdzie się także odniesienie do metody pracy o nazwie live action role-playing (larp). Zaprezentowane zostaną wyniki badań pilotażowych z zastosowaniem larpów, przeprowadzonych w klasie pierwszej szkoły podstawowej w Piekarach Śląskich. Głównym celem badań była weryfikacja założenia, że gra fabularna w postaci live action role-playing, oparta na autorskim scenariuszu, wpływa na integrację dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zastosowa-

no metodę quasi-eksperymentu pedagogicznego oraz studium przypadku. Podjęte działania polegały na poprowadzeniu larpa z grupą dzieci, które są na etapie wzajemnego poznawania się. Zastosowano technikę obserwacji skategoryzowanej. Studium przypadku zostało uzupełnione swobodną rozmową z poszczególnymi dziećmi. Do przeprowadzenia badań skonstruowano autorskie narzędzie pt. *Arkusze obserwacji integracji grupowej* oraz autorski scenariusz live action role-playing pt. *W Baśniowej Krainie*. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że live action role-playing w pracy z grupą pomagają odpowiednio zbudować jej strukturę i wspierają kształtowanie się pozytywnych relacji w grupie. Larp umożliwia przeżywanie, doświadczenie i poznanie, co z kolei pozwoliło uczestnikom gry zacieśnić istniejące między nimi relacje.

KEYWORDS ABSTRACT

adventure education, live action role-playing, outdoor game, didactics, education, socialization

The objective of the following paper is to present the experiences gathered during the execution of *The Adventure Pedagogy* elective module attended by the students of pedagogy of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Silesia. Another issue introduced therein are the results of trial surveys concerning adventure pedagogy and field games conducted among students. The paper also includes a reference to the work method called *live action role-playing* (LARP). The results of trial surveys, wherein LARPs were applied, conducted in the first grade of a primary school in Piekary Śląskie, can also be found in the paper. The main objective of the research was to verify the premise that a role-playing game in the form of live action role-playing, based on an original script, influences the integration of children at their early school age. The applied methods included a quasi-experiment and a case study. The undertaken activities consisted in performing LARP with a group of children who were only starting to get to know one another. The technique of categorized observation was employed here. The case study was complemented with a casual conversation with particular children. An original tool called "The Group Integration Observation Sheet" was constructed, as well as an original script of live action role-playing written – "In a Fairytale Land" in order to conduct this research. The conclusion, based on the findings, is that live action role-playing applied in group activities helps in building the group's proper structure and fostering positive relations within it. LARP makes it possible to experience and learn, which in turn facilitates participant bonding.

Wprowadzenie

W Polsce pedagogika przygody reprezentowana jest przez dosyć bogaty repertuar działań praktycznych, przy rozwijającym się stopniowo zapleczu teoretycznym. Na płaszczyźnie językowej również podejmowane są próby uporządkowania teorii outdoor i adventure education. A. Leśny wskazuje na kilka nazw dla nurtów outdoor/adventure, choć ich znaczenia nie zawsze są tożsame i nie zawsze pokrywają się z oryginalnym pojęciem adventure education. W literaturze występują takie pojęcia jak edukacja przygodą, pedagogika przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, edukacja przygodowa, turystyka przygodowa, pedagogika przeżyć¹. E. Palmer-Kabacińska proponuje model trójkąta opartego na trzech elementach, które występują w zębiających się dziedzinach (outdoor education, adventure education, environmental education), to znaczy przygodzie, przyrodzie oraz działaniu w plenerze. „Wszystkie te trzy elementy są ze sobą powiązane, jednakże to, który z nich jest nadrzędny, zależy od konkretnego podejścia”². Z kolei Szkoła Aktywnego Wypoczynku „Frajda” definiuje outdoor education jako rodzaj edukacji nieformalnej, kształtującej umiejętności miękkie człowieka; nauka przez działanie, ściśle powiązana ze środowiskiem naturalnym³. Na potrzeby prezentowanych w niniejszym tekście działań praktycznych przyjęto pojęcie pedagogika przygody, które – jak zauważa A. Leśny – może być traktowane jako „synteza teorii i metod charakterystycznych zarówno dla experiential learning, outdoor education, adventure education czy pedagogiki przeżyć”⁴. A. Leśny upomina się „o wychowawczy aspekt działań inspirowanych outdoor/adventure education, wyrażany przede wszystkim w celowym projektowaniu zajęć, umiejętnym modelowaniu ryzyka oraz koniecznej facylitacji podejmowanych aktywności. (...) Plener, w którym umiejscowione jest całe działanie, może być nazywany scenerią bądź środowiskiem wychowawczym, ale warto zauważyć, że wiele klasycznych aktywności outdoor/adventure education może być realizowanych w podobnej formie zarówno w plenerze, jak i w budynku”⁵. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wyniki badań powiązanych z działaniami z zakresu pedagogiki przygody. Zagraniczne ośrodki naukowe od wielu lat prowadzą badania nad „edukacją przez przygodę”, w wyniku których uznaje się, że przygoda może być czynnikiem wywołującym lub przyspieszającym naukę oraz

¹ Por. A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Warszawa 2014, s. 41.

² E. Palmer-Kabacińska, *Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie) znane i (czy) zapomniane*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, dz. cyt., s. 76.

³ Szkoła Aktywnego Wypoczynku „Frajda”, *Edukacja typu outdoor: co to jest?*, <http://www.frajda.com.pl/outdoor-2/outdoor-education-co-to-jest/> (dostęp: 19.10.2016).

⁴ Por. A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, dz. cyt., s. 45.

⁵ Tamże, s. 46.

rozwój zarówno jednostek, jak i grup⁶. W 2005 roku zespół badaczy z Uniwersytetu w Edynburgu zainicjował międzynarodowy projekt badawczy dotyczący młodzieży pływającej na pokładach żaglowców oraz na żaglowcach szkoleniowych. W badaniu wzięła udział także polska jednostka – żaglowiec STS „Pogoria”. Badania na skali pewności siebie pokazały, że pośród uczestników projektów można zaobserwować wyraźny wzrost pewności siebie i poczucia umiejętności sprawnego działania w grupie⁷. W. Michl w swojej książce podkreśla, że „w zagranicznych doświadczeniach pedagogika przeżyć jest obecna na wszystkich obszarach pedagogiki praktycznej, a także umocniła się jako dyscyplina na uczelniach wyższych i na uniwersytetach, na których stale wzrasta liczba prac dyplomowych i licencjackich, doktoratów i projektów badawczych dotyczących tego tematu”⁸. Dalsza część niniejszego tekstu ma na celu ukazanie, że również w polskich doświadczeniach praktycznych, związanych z inicjatywami uniwersyteckimi, pedagogika przygody, w różnych odsłonach (w tym prowadzenie zajęć ze studentami z zakresu pedagogiki przygody czy też realizacja projektów badawczych, w ramach prac dyplomowych, powiązanych z tą tematyką), jest coraz silniej obecna.

„Pedagogika przygody” jako droga do rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych osób w różnych grupach wiekowych

Elementy pedagogiki przygody wprowadzane są od kilku lat na zajęciach ze studentami pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Początkowo zagadnienia związane z tą tematyką realizowano w ramach ćwiczeń z modułu „Aktywność środowiskowa dziecka”. Od roku akademickiego 2013/2014 udało się wprowadzić do grupy zajęć fakultatywnych moduł w całości poświęcony pedagogice przygody. W roku akademickim 2014/2015 w module fakultatywnym „Pedagogika przygody” wzięło udział 105 osób (w tym 87 osób na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne”). Studenci poznają założenia teoretyczne z zakresu outdoor/adventure education, jednak główny trzon zajęć stanowi praktyczna nauka projektowania i realizacji gier terenowych, jako jednej z form realizacji pedagogiki przygody. Gra edukacyjna definiowana może być jako „zbiór zadań, które rozgrywają się w fikcyjnym świecie i wykonywane są przez

⁶ Por. M. Gass, *Transfer of learning in Adventure Education*, [w:] *Adventure Education*, red. J. Miles, S. Priest, 1990.

⁷ Por. A. Leśny, *Doświadczenia nauki i przygody na żaglowcach szkoleniowych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny, Warszawa 2012, s. 56-58.

⁸ W. Michl, *Pedagogika przeżyć*, tłum. D. Kozieł, Kraków 2011, s. 10.

uczestników zespołowo lub indywidualnie⁹. Jak zauważają J. Średnicka i A. Wrona, „granie sprawia przyjemność, angażuje, wprowadza graczy w fazę *flow*, czyli uskrzydlający stan pełnej koncentracji na zadaniu. Wykonanie zadań prowadzi uczestników do osiągnięcia celu gry, a poziom ich wykonania i podejmowane decyzje wpływają na ostateczny wynik, zwykle mierzony liczbą zdobytych punktów¹⁰. W roku akademickim 2014/2015 studenci uczestniczący w zajęciach fakultatywnych z pedagogiki przygody przeprowadzili 15 gier terenowych. Ich motywacje przeważnie były bardzo zróżnicowane. Często inspirację stanowili bohaterowie baśni lub literatury młodzieżowej, na przykład Kopciuszek, Czerwony Kapturek, Kubuś Puchatek, Pinokio, Scooby Doo i Harry Potter. Pojawiły się również motywacje mitologiczne czy też detektywistyczne. Realizację gier terenowych poprzedziła praca w grupach, a także konsultacje z prowadzącą zajęcia ćwiczeniowe. Dodatkowo dla chętnych studentów zorganizowano warsztaty na niskim parku linowym, podczas których uczestnicy poznali także ciekawe pomoce dydaktyczne, takie jak gumizela i figurki refleksyjne¹¹. Wszystkie wymienione inicjatywy sprzyjają procesowi socjalizacji uczestników zajęć, a także ukazują przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej metody i narzędzia, które mogą wykorzystać podczas socjalizacji uczniów.

Wyniki badań ankietowych dotyczących zajęć z modułu fakultatywnego „Pedagogika przygody”

W badaniach ankietowych po zakończeniu ćwiczeń z modułu „Pedagogika przygody” (maj/czerwiec 2015 roku) wzięły udział 74 osoby (70 proc. uczestników zajęć). Badania miały charakter pilotażowy. Jednym z celów badań było zdobycie informacji, czy przed rozpoczęciem uczestnictwa w module fakultatywnym studenci mieli wiedzę na temat pedagogiki przygody. Z uzyskanych danych wynika, że tylko 27 osób (36 proc. respondentów) spotkało się wcześniej z tym pojęciem i charakterystycznym dla niego typem działań, natomiast dla 47 (64 proc.) był to pierwszy kontakt z pedagogiką przygody. Jest to sygnał motywujący do dalszego upowszechniania pedagogiki przygody wśród studentów – przyszłych pedagogów i nauczycieli, aby zachęcić ich do stosowania poznanych metod i form w pracy zawodowej.

Jedno ze sformułowanych pytań dotyczyło skojarzeń studentów z pedagogiką przygody. Najwięcej pojawiło się odpowiedzi związanych z zabawą (62 proc.), a w dalszej

⁹ L. Ukens, *Training games*, [w:] *The Handbook of Experiential Learning*, red. M. Silberman, J. Wiley-Sons, San Francisco 2007.

¹⁰ J. Średnicka, A. Wrona, *Gry i symulacje szkoleniowe i ich zastosowanie w edukacji młodzieży i ludzi dorosłych*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, dz. cyt., s. 285-286.

¹¹ Warsztaty przeprowadziły trenerki z Fundacji Pracowania Nauki i Przygody.

kolejności z przygodą (27 proc.). Dla 22 proc. respondentów pedagogika przygody kojarzyła się z grą terenową lub ogólnie z grą (18 proc.). Jedna osoba znalazła powiązanie z grą fabularną, a dwie osoby z podchodami. Część respondentów podawała elementy, które mogą mieć związek z grami terenowymi, takie jak rozwiązywanie zagadek (8 proc.), tajemnica, nieznane, niespodzianka (7 proc.), poszukiwanie, w tym poszukiwanie wskazówek lub skarbu (5 proc.), różnorodność zadań (3 proc.). Po jednej osobie wskazało również na obecność motywu przewodniego i punktów. Dla części osób (10 proc.) pedagogika przygody wiąże się ze sportem, ruchem, bieganiem i sprawnością fizyczną. Sporo skojarzeń zakwalifikowano do kategorii szeroko pojmowanej „nauki”. Dla 7 proc. studentów pedagogika przygody kojarzyła się bezpośrednio z edukacją i kształceniem. Często pojawiała się również nauka przez zabawę (18 proc.), a także ciekawy sposób na naukę (8 proc.), nietypowe, oryginalne zajęcia czy też nowa forma nauczania (4 proc.). Po jednej z osób zwróciło uwagę na niekonwencjonalne pomoce dydaktyczne oraz dobrowolność uczestnictwa w zajęciach. Wskazano również na kontakt z przyrodą, dziką naturą, naukę w terenie, na świeżym powietrzu, w górach czy też w lesie (15 proc.). Część osób (7 proc.) podkreślała aktywny i praktyczny charakter zajęć. Natomiast 12 proc. respondentów zwróciło uwagę na naukę przez nowe doświadczenia, doznania, przeżycia, odkrycia, co z kolei może prowadzić do wymienianych przez pojedynczych studentów efektów, takich jak rozwój wyobraźni, pomysłowości, poszerzenie horyzontów, wyprawę w głąb siebie, poznawanie otoczenia, świata, siebie i innych. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, że część skojarzeń zakwalifikowano jako kategoria „grupa”, ponieważ znalazły się w niej takie określenia jak: współpraca, współdziałanie, praca zespołowa, zespoły, integracja grupowa (11 proc.). Mają one ścisły związek z zagadnieniem socjalizacji. Po jednej osobie wymieniło również przyjaciół, kontakty z rówieśnikami oraz spotkania. Spora część skojarzeń wiązała się z emocjami, ponieważ dla zajęć z zakresu pedagogiki przygody mogą być charakterystyczne zawody i rywalizacja (10 proc.), wyzwania (7 proc.), adrenalina (3 proc.), ale również radość, śmiech, uśmiech, przyjemność, miła atmosfera (26 proc.). Pojawiały się skojarzenia z wycieczką, wyjazdami, wędrowną, wyprawami, rajdami i podróżami (10 proc.), a także wspomniane przez pojedyncze osoby hasła, takie jak tematyka podróżnicza, wakacje, czas wolny. Niektóre skojarzenia wiązały się z tematami bezpośrednio podejmowanymi na zajęciach, na przykład szkoły pod żaglami (3 proc.), parki linowe (4 proc.). Jak widać, skojarzenia studentów z pedagogiką przygody były bardzo różnorodne, ale wszystkie zdają się adekwatne i ukazują niezwykle silną oddziaływań i możliwości zastosowania tego typu zajęć w pracy z różnymi grupami odbiorców.

Celem ankiety było także poznanie opinii studentów na temat stopnia przyczyniania się zajęć opartych na pedagogice przygody do rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uczestników podejmowanych działań. Przyjęto skalę od

1 do 5, gdzie 1 oznacza „nie przyczyniają się wcale”, natomiast 5 – „przyczyniają się w bardzo wysokim stopniu”. Wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Opinia studentów na temat stopnia przyczyniania się zajęć opartych na pedagogice przygody do rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Obszar	Stopień przyczyniania się									
	1		2		3		4		5	
	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%
Wiedza	1	1	3	4	21	28	27	36	22	30
Umiejętności	1	1	2	3	10	14	21	28	40	54
Kompetencje społeczne	1	1	0	0	1	1	13	18	59	80

Źródło: wyniki badań własnych

Najwyżej studenci ocenili wkład zajęć opartych na pedagogice przygody w rozwój kompetencji społecznych, które odgrywają ogromną rolę w życiu codziennym, ale również pozwalają odnaleźć się w działaniach zespołowych podejmowanych w pracy zawodowej. Stąd też przykładają się coraz większą wagę do ich rozwijania podczas studiów, budując pożądaną przez pracodawców profil pracownika.

Znaczną część zajęć ćwiczeniowych przeznaczono na trening projektowania i realizacji gier terenowych, stąd studentów poproszono o wyrażenie opinii na temat cech, kompetencji, umiejętności, które rozwijają tego typu działania. Wyniki przedstawiono w kolejnej tabeli.

Tabela 2. Opinia studentów na temat cech, kompetencji, umiejętności najsilniej rozwijanych poprzez organizację i udział w grach terenowych

Cechy, kompetencje, umiejętności	Liczba wyborów	%
Umiejętność współpracy w grupie i współdziałania	74	100
Pomysłowość, kreatywność	64	87
Umiejętność działania pod presją czasu	32	43
Zdolność do wykazywania się inicjatywą	28	38

Cechy, kompetencje, umiejętności	Liczba wyborów	%
Sprawność w wykorzystywaniu swoich mocnych stron do tworzenia lub rozwiązywania zadań	28	38
Gotowość do podejmowania wyzwań	27	37
Wytrwałość w dążeniu do celu	24	32
Umiejętność wypracowywania kompromisów	23	31
Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	18	24
Wzmocnienie pewności siebie i wiary w swoje możliwości	14	19
Odwaga	10	14
Poprawa sprawności fizycznej	9	12
Inne (umiejętność rywalizacji)	1	1

Źródło: wyniki badań własnych

Według wszystkich respondentów udział w przygotowaniu oraz w realizacji gier terenowych rozwija umiejętność współpracy w grupie i współdziałania. Są to niezwykle ważne elementy w procesie socjalizacji. Duża grupa studentów zwróciła uwagę na stymulowanie poprzez gry terenowe pomysłowości i kreatywności. Nieco mniej niż połowa respondentów wskazała także na doskonalenie umiejętności działania pod presją czasu. Pozostałe odpowiedzi pojawiały się rzadziej, jednak wszystkie zwracały uwagę na bardzo ważne cechy, kompetencje, umiejętności niezbędne w dzisiejszych czasach.

W ramach badań chciano poznać również spostrzeżenia uczestników zajęć odnośnie do trudności, na jakie można napotkać podczas organizacji i realizacji gier terenowych. Najczęściej respondenci wymieniali niepewne warunki pogodowe (35 proc.). Często też odnoszono się do kwestii czasu (31 proc.): ograniczony czas i konieczność jego dobrego rozplanowania, działanie pod presją czasu. Wiele osób zwracało uwagę na problemy związane ze współpracą i współdziałaniem, brak zgrania w grupie, trudności komunikacyjne, konflikty w zespole, rywalizację (20 proc.). Mogło mieć to związek z liczbą osób przygotowujących grę (zbyt dużą lub zbyt małą), co może generować trudności komunikacyjne pomiędzy organizatorami (4 proc.). Wśród problemów na etapie organizacyjnym studenci zwrócili uwagę na trudności logistyczne związane z rozplanowaniem gry, szczególnie o bardziej złożonym charakterze, problemy z powiązaniem w całość wszystkich elementów oraz dopracowaniem szczegółów (18 proc.). W tej kategorii znalazły się także takie sugestie jak brak lub nadmiar

pomysłów (5 proc.), brak odpowiedniego miejsca na przeprowadzenie gry (5 proc.), duży wysiłek wkładany w przygotowanie zajęć i pomocy dydaktycznych (4 proc.) czy też brak środków materialnych na organizację potrzebnych rzeczy (3 proc.). Wśród trudności występujących w trakcie realizacji gry studenci zwracali uwagę na niewłaściwy dobór zadań, niedostosowanie treści do wieku czy też zainteresowań uczestników, co może wynikać z nieznamomości grupy, a to z kolei może prowadzić do przecenienia lub niedoceny możliwości grupy (11 proc.). Dużą trudność stanowi także ewentualna nieśmiałość i niechęć uczestników (10 proc.). Respondenci zauważyli również techniczne problemy, jak nieplanowana możliwość spotkania się kilku drużyn w tym samym miejscu, na tym samym stanowisku, w tym samym czasie (7 proc.) oraz zbyt mała lub zbyt duża liczba uczestników (7 proc.). Bardziej sporadycznie zwracano uwagę na takie problemy, jak: niezrozumienie poleceń, zadania, idei, inne niż zamierzone zrealizowanie danego zadania (4 proc.), pojawienie się nieprzewidywanych trudności, sytuacji losowych (4 proc.), zapewnienie odpowiedniej opieki i bezpieczeństwa uczestnikom gry (3 proc.) i wymienianie przez pojedynczych studentów zgubienie się grupy podczas gry czy też pomylenie kolejności wykonywania zadań.

Mimo dostrzeganych trudności studenci docenili przydatność gier terenowych jako narzędzia/metody pracy z osobami w różnych grupach wiekowych, co prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Opinie studentów na temat przydatności gier terenowych jako narzędzia/metody pracy z dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi, osobami starszymi

Grupa wiekowa	Stopień przydatności									
	1		2		3		4		5	
	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%	liczba wyborów	%
Dzieci	1	1	1	1	3	4	12	17	57	77
Młodzież	1	1	0	0	1	1	14	19	58	79
Dorośli	1	1	2	3	21	28	23	31	27	37
Osoby starsze	5	7	21	28	20	27	20	27	8	11

Źródło: wyniki badań własnych

Zdaniem respondentów gry terenowe najlepiej sprawdzają się w pracy z dziećmi i młodzieżą. Choć niewątpliwie dobrze przemyślane, zaplanowane i ciekawie zrealizowane gry terenowe, bazujące na zainteresowaniach odbiorców oraz adekwatne do

ich potrzeb i możliwości, mogą być atrakcyjną formą aktywności także dla dorosłych, a nawet dla osób starszych.

Wśród skojarzeń z pedagogiką przygody, które podawali respondenci, pojawiły się także gry fabularne. Wśród nich można wyróżnić live action role-playing (larp), który jest grą fabularną na pograniczu gry i sztuki, w której uczestnicy wcielają się w postacie. Nie każdy larp może być utożsamiany z pedagogiką przygody, jednak przy spełnieniu pewnych warunków może on stać się formą tego nurtu.

Live action role-playing (larp) – wprowadzenie do zagadnienia

Terminem live action role-playing (larp) definiuje się grę fabularną, mającą niejednoznaczne określenie w naszej kulturze. W zależności od formy jej przeprowadzenia określa się ją jako teatralną, terenową czy miejską. W larpie najważniejsza jest uprzednio stworzona rola, która przydzielana jest każdemu graczowi. Określa ona charakter postaci, cele, do jakich dąży bohater, oblicza konfliktów, z jakimi przyjdzie mu się zmierzyć. Istota larpa polega na twórczym rozwiązaniu konfliktu, gdzie każdy uczestnik odgrywa i „przeżywa emocjonalnie” swojego bohatera, kierując się jego motywacjami, podejmując określone działania. W larpie oprócz graczy biorą udział prowadzący, tak zwani mistrzowie gry, którzy tworzą opisy poszczególnych ról, tło fabularne danej rozgrywki oraz odpowiednią scenografię¹². Larpy bazują na wczuciu się i byciu wskazaną postacią, dzięki znajomości jej historii, celów, osobowości, jak również poprzez odpowiednie kostiumy, scenografię i rekwizyty.

Powstaje wiele różnych form larpów, jednak każda tego typu gra posiada w sobie charakterystyczne cechy i typowe wyznaczniki. Wśród nich niezwykle istotna jest rola, czyli odgrywana postać. Zawiera ona zbiór cech wraz z informacjami o samej postaci, takimi jak jej historia, powiązania i relacje z innymi graczami, wiedza i wiadomości, jakie postać posiada, oraz cele i pragnienia, jakie chce zrealizować podczas trwania gry. Rola najczęściej jest spisana na papierze jako tak zwana karta postaci, przy czym niektóre informacje mogą być przekazane w formie ustnej. Kolejnym ważnym elementem larpa jest tło fabularne przedstawiające czas i miejsce, w jakim dzieje się fabuła. Określa ono też konflikt, z jakim przyjdzie się zmierzyć postaciom odgrywanym przez graczy. Ponadto przedstawia ogólną, znaną wszystkim bohaterom wiedzę o „świecie”, w którym odbywa się gra¹³. Kolejnym nieodłącznym elementem jest mechanika, będąca zbiorem zasad funkcjonujących w ramach

¹² Por. J. Tabisz, *Leksykon Pojęć*, [w:] *Konferencja LARPOwa 14-15 stycznia 2012*, red. J. Tabisz, Wrocław 2012, s. 50.

¹³ Tamże.

danego larpa. To sprawiło, że larpy powszechnie uznane są za rodzaj gry. Mechanika pozwala na symulowanie poprzez umowne gesty lub znaki tego, czego realnie nie ma, a jest potrzebne w przebiegu larpa. W niektórych grach stwarza możliwość rozstrzygnięcia sporów. Do każdej formy larpa opracowana jest inna mechanika. W niektórych grach jest ona podstawą rozgrywki, w innych jest zupełnie minimalistyczna, opierająca się na jedynym mechanizmie DKWDK (niem. Du-Kannst-Was-Du-Kannst – Potrafisz to, co potrafisz) oraz DKWDDK (niem. Du-Kannst-Was-Du-Darstellen-Kannst – Potrafisz to, co potrafisz pokazać)¹⁴. Kolejny element larpa to scenografia (w tym stroje), która może być dosłowna lub umowna. Najczęściej wybiera się realne przedmioty, które pasują do danej fabuły, czasu i miejsca larpa. Otaczają one gracza, pozwalając mu łatwiej wczuć się w odgrywaną postać. Następną cechą charakterystyczną dla larpa jest obecność osoby prowadzącej. Mistrzowie gry wybierają realia gry, spisują scenariusz, do którego konstruują fabułę oraz karty postaci, tworzą niezbędną scenografię i rekwizyty. Często biorą udział w przebiegu gry, odgrywając postacie kierujące larpem. Mistrzowie gry organizują na różne sposoby zdarzenia pojawiające się w larpie, rozwiązują kwestie sporne między graczami i udzielają im dodatkowych informacji. Po larpie wspólnie z graczami przedstawiają chronologicznie zdarzenia i ich wpływ zarówno na sam przebieg gry, jak i na poszczególne postacie, wyjaśniając niejasności. Dobrze przeprowadzony larp przed częścią właściwą ma warsztaty oraz briefing, czyli odprawę fabularną gracza¹⁵.

Wymienione elementy cechują każdego larpa, jednak sam jego przebieg jest ściśle powiązany z dobraną formą. „Ze względu na miejsce odbywania się larpa można wyróżnić chamber larpy oraz larpy terenowe. Chamber larpy (inaczej zwane też pokojowymi) odbywają się w zamkniętej przestrzeni – w jednym lub w kilku pokojach. Przeznaczone są dla małej liczby graczy i trwają kilka godzin. Larpy terenowe odbywają się na otwartej przestrzeni. Przeznaczone są dla dużej liczby graczy i trwają nawet parę dni. Gra może być całodobowa lub odbywać się tylko w dzień”¹⁶.

„Larpy mogą pełnić jedną (lub więcej) z trzech funkcji, takich jak: terapeutyczna, edukacyjna, ludyczna”¹⁷. Funkcja terapeutyczna opiera się na założeniu, że larp może pomóc uczestnikom w zmierzeniu się z samym sobą. Udział gracza nie opiera się tylko na samym rozegraniu gry, ale obejmuje również przygotowanie swojej postaci, nabycie wiedzy o świecie czy stroju. Natomiast po larpie następuje wspólna rozmowa.

¹⁴ Por. P. Labenz, *Zagrajmy bez mechaniki*, [w:] *Konferencja LARPOwa 14-15 stycznia 2012*, dz. cyt., s. 36-40.

¹⁵ Por. B. Ziolo, *Flamingi i pingwiny*, [w:] *KOLA – Konferencja LARPOwa 11-13 stycznia 2013*, red. J. Tabisz, Wrocław 2013, s. 58.

¹⁶ J. Tabisz, *Leksykon Pojęć*, dz. cyt., s. 50.

¹⁷ D. Domagalski, *Wartość dodana w LARP-ach*, [w:] *LARP. Twarze i maski*, red. K. Chmielewski, Gdańsk 2013, s. 79.

Końcowy etap jest o tyle istotny, że właśnie wtedy gracz „wychodzi z roli” na odpowiednio przygotowanych warsztatach. Następuje oddzielenie emocji i doświadczeń gracza od tego, co przeżyła jego postać. W wyniku rozmów gracz wraz ze współgraczami i prowadzącym dookreśla, co jest dla niego wartościowe. Efektem powinna być refleksja pojawiająca się w samym gracz. Głębokie wejście w larp daje możliwość odpowiedniego pokierowania graczami w celu uzyskania zamierzonych efektów terapeutycznych. W trakcie gry często odgrywa się improwizowane zdarzenia, dzięki którym gracz może doświadczyć nieznanych sytuacji, wchodząc w zupełnie nową rolę społeczną. Zostają wywołane różne skrajne i silne emocje, jednak odbywa się to w kontrolowanych i bezpiecznych warunkach, co pozwala graczowi na „oczyszczenie się”. Jednak najczęściej wykorzystywana jest funkcja ludyczna larpów. Polega ona na dostarczaniu przyjemności przez rozgrywaną grę. Odgrywanie postaci jest głównie spostrzegane jako zabawa (co nie wyklucza nauki). Gry oparte na tej funkcji dają poczucie satysfakcji oraz dowartościowują odbiorcę. Jest to często rodzaj ucieczki od rzeczywistości i odprężenie. Z kolei funkcja edukacyjna polega na przekazaniu określonych treści poznawczych. Larp w swojej budowie daje możliwość poznawania nowych zagadnień przez własne działanie, doświadczenie i podejście emocjonalne graczy. W ten sposób podejmowane są próby ukazania wartościowych postaw i zachowań, co stwarza przestrzeń dla realizacji wychowywania moralnego. Larpy pozwalają na ćwiczenie różnych sposobów komunikacji, negocjacji czy asertywnych zachowań. Gracz widzi skutki swoich działań (pozytywnych lub negatywnych) bez konsekwencji, które spotkałyby go w rzeczywistości. Poznaje na własnym przykładzie, czy to, co powiedział lub uczynił, jest społecznie oczekiwane i jakie skutki przynosi danej osobie. Można też przekazać typowe treści edukacyjne, połączone z przyjemnością i zabawą¹⁸.

Live action role-playing jako metoda integracji grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym – opis badań własnych

Na podstawie wiedzy, jakie możliwości daje larp, postanowiono przeprowadzić badania, które stanowiły element składowy pracy licencjackiej pt. *Live action role-playing jako metoda integracji grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*¹⁹. Inspirację do wyboru takiego tematu stanowił fakt, że larpy pozwalają na przeżycie, doświadczenie i poznanie siebie wraz z otoczeniem, jakim jest grupa. Daje to możliwość realizacji działań sprzyjających skutecznej integracji uczestników gry. Istota sukcesu na tym gruncie leży w adekwatnym dostosowaniu scenariusza do danych odbiorców oraz wywołaniu chęci

¹⁸ Tamże, s. 80-84.

¹⁹ Praca napisana pod kierunkiem dr Małgorzaty Łączyk.

uczestnictwa w danej grze. W dzisiejszym społeczeństwie wzrasta potrzeba aktywnego udziału w życiu grupowym. Osoby w różnym wieku, zarówno dorośli, jak i dzieci, odczuwają potrzebę czynnego współdziałania podczas nawiązywania nowych relacji w grupie²⁰. Larpę dają możliwość pełnego zaangażowania, pozwalając na prezentację swoich mocnych stron przez członka danej grupy. Czynne uczestnictwo we wspólnym tworzeniu historii podczas gry przekłada się na powstawanie więzi i zależności w grupie.

Głównym celem prezentowanych badań była weryfikacja założenia, że gra fabularna w postaci live action role-playing, oparta na autorskim scenariuszu, wpływa na integrację dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zastosowano metodę quasi-eksperymentu pedagogicznego oraz studium przypadku. Podjęte działania polegały na poprowadzeniu live action role-playing z grupą dzieci, które są na etapie wzajemnego poznawania się. Zastosowano technikę obserwacji skategoryzowanej. Studium przypadku zostało uzupełnione swobodną rozmową z poszczególnymi dziećmi.

Do przeprowadzenia badań skonstruowano autorskie narzędzie pt. *Arkusze obserwacji integracji grupowej* oraz autorski scenariusz live action role-playing pt. *W Baśniowej Krainie* (przeznaczony dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym). Arkusz obserwacji składał się z 16 wskaźników integracji grupowej, które obejmują zachowania, postawy, komunikację werbalną i niewerbalną wyznaczającą integrację grupową. Oceny dokonywano na skali 0-1 (wystąpienie lub brak danego wskaźnika). Arkusz posłużył do porównania zmian zachodzących w indywidualnych przypadkach, reprezentowanych przez poszczególnych uczniów.

Fabulę stworzonego larpa osadzono w autorskim świecie, w którym żyją postacie z baśni. Część z nich spotyka się na wielkim balu w Baśniowym Zamku. To wydarzenie jest głównym motywem fabularnym, w obrębie którego toczą się pojedyncze epizody ważne dla poszczególnych postaci. Postawiony problem stanowi „choroba zapomnienia” – będąca przeszkodą do pokonania przez baśniowych bohaterów. Zadaniem postaci jest stworzenie pomysłu, w jaki sposób zachęcić dzieci w realnym świecie do czytania baśni.

W badaniach wzięło udział 18 uczniów w wieku 6-7 lat, w tym 6 chłopców i 12 dziewczynek (klasa 1 Szkoły Podstawowej nr 11 w Piekarach Śląskich). Podczas quasi-eksperymentu było obecnych pięciu niezależnych obserwatorów, którzy przebywali z tyłu sali, będąc głównie biernymi uczestnikami larpa. Każda z tych osób oceniała 3-4 dzieci, korzystając z arkuszy obserwacyjnych. Przed rozpoczęciem larpa oraz po jego zakończeniu obserwatorzy uważnie przyglądali się wskazanym na karcie dzieciom i zaznaczali odpowiednie wskaźniki integracji grupowej.

²⁰ Por. E. Ziętkiewicz, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1997, s. 24-27.

Prezentowany larp składał się z części wprowadzającej, właściwej i zakończenia. Na wstępie rozmowę skierowano na temat baśni, wśród których pojawiły się *Księżniczka na ziarnku grochu*, *Czerwony Kapturek*, *Śpiąca Królewna*, *Królewna Śnieżka*. Okazało się, że dzieci znały wszystkie baśnie, z których pochodzą postacie mające wziąć udział w grze. Po rozmowach dzieci zostały zachęczone do ćwiczeń dramowych, które tak dobrano i opracowano, aby były ruchowo-poznawczym przygotowaniem do wczucia się w odgrywane postacie. Następnie mistrz gry przedstawił dzieciom realia larpa, w którym miały uczestniczyć (miejsce i cel spotkania). Kolejnym etapem było założenie przez dzieci strojów, co stanowiło dla nich bardzo ekscytujący moment. Dzieci z zadowoleniem prezentowały innym osobom swoje kreacje. Obserwując postawę i zachowanie uczestników zajęć, można wywnioskować, że kostiumy są niezwykle istotnym elementem larpów. Równocześnie zostały rozdane karty postaci. Nie wszystkie dzieci potrafiły sprawnie czytać, dlatego prowadzący oraz obserwatorzy pomagali w odkodowaniu opisów postaci. Następnie dzieci zostały poproszone o wyjście z sali zajęciowej. W momencie ponownego przekroczenia progu klasy rozpoczęła się właściwa część larpa.

Osoba prowadząca, wcielająca się w Dobrą Wróżkę, przed wejściem dzieci do sali poprosiła, aby zamknęły oczy. Słownie opisała im krainę, w której się znajdują, oraz zauważyła, że zaczyna ona tracić kolory. Dobra Wróżka przedstawiła plan balu, składający się z dwóch części. Podczas pierwszej z nich postacie z baśni miały czas na odpoczynek po podróży oraz rozmowę z innymi bohaterami. Natomiast w drugiej zaplanowano utworzenie kręgu i zastanowienie się nad rozwiązaniem problemów poprzez odnalezienie odpowiedzi na pytania: „Co zrobić, aby zapobiec chorobie zapomnienia panującej w Baśniowej Krainie?” oraz „Co zrobić, aby dzieci i dorośli czytali baśnie?”. Dzieci wczuwały się w role przez wspólną zabawę i udział w zaproponowanych przez innych działaniach. Na początku uczestnicy wykazywali trudności w odgrywaniu postaci. Jednak przy wsparciu i nakierowaniu przez Dobrą Wróżkę zaczęli czuć się swobodniej. Bardzo ważne było moderowanie dzieci przez mistrza gry. Pierwszoklasiści w większości starali się odpowiadać na zadawane pytania jako postacie, a także próbowali kontynuować zainicjowaną rozmowę. W tej części odbyły się również dwa duże zdarzenia integrujące dzieci, takie jak gra w karty i robienie papierowych łódeczek z orgiami. Zaobserwowano, że dzieci 6-, 7-letnie potrzebują silnej moderacji i konkretnych wskazówek, jakie działania mogą podejmować, udzielanych przez osobę uznaną w danym momencie za punkt odniesienia. Dzieci chętnie odgrywały relacje postaci, jakie miały zapisane w kartach. Na dalszym etapie gry uczestnicy usiedli w kręgu i po naprowadzeniu przez mistrza gry szybko zrozumieli, że dzieci, które nie czytają książek, sprawiają, że Baśniowa Kraina umiera. Następnie żywo i ochotczo rozmawiali na temat tego, co należy zrobić, aby ludzie nie zapomnieli o czytaniu baśni. Najpierw odpowiedzi były podawane z perspektywy postaci, a później stopniowo przechodziły do skojarzeń charakterystycznych dla

dziecięcego spojrzenia na problem. Niektóre rozwiązania, jakie zaproponowały dzieci, brzmiały następująco: „Wyślijmy na stworzonych łódeczkach prośby do dzieci z całego świata, aby czytały baśnie”; „Stwórzmy muzykę o bohaterach baśni, która poruszy serca, dzięki czemu ludzie zaczną czytać baśnie”; „Pójdźmy do Studni Życzeń i urońmy prawdziwą łzę, dzięki czemu ludzie sobie przypomną o baśniach”; „Napiszmy nową, ciekawą baśń, w której będą wszystkie inne baśnie”; „Zapraszamy inne dzieci do wspólnego czytania baśni”. W momencie, gdy dzieci zrozumiały, że to one same mogą czytać baśnie, a Baśniowa Kraina będzie żyła w nich samych, Dobra Wróżka poprosiła o potwierdzenie przez każdą osobę, że będzie czytała książki, co stanowiło zakończenie tej historii.

W części podsumowującej prowadzący spytał dzieci o wrażenia, jakie wywarło na nich uczestnictwo w larpie. Odczucia deklarowane przez uczniów były bardzo pozytywne. Następnie odbyło się ćwiczenie zamykające. Osoba prowadząca opowiedziała o oddzieleniu swoich emocji od odgrywanej wcześniej postaci. Po ćwiczeniu dzieci zostały poproszone o zdjęcie z siebie kostiumów i uporządkowanie sali razem z mistrzem gry. Na koniec osoba prowadząca wręczyła każdemu dziecku jego kartę postaci oraz książeczkę z baśnią, z jakiej pochodziła odgrywana przez nie postać.

Podsumowując zebrane poprzez arkusze obserwacji dane, otrzymano następujące wyniki:

- na takim samym poziomie integracji z grupą zostały dwie osoby;
- przejawy obniżenia poziomu integracji wykazywały trzy osoby;
- wzrost integracji z grupą wystąpił u trzynastu osób (po larpie ich zachowanie wskazywało na silniejszą integrację z grupą niż przed rozpoczęciem quasi-eksperymentu).

Bazując na uzyskanych wynikach, można wyciągnąć wnioski istotne dla praktyki pedagogicznej. Larp może być metodą integrującą dzieci, jednak nie wszystkim osobom takie działania muszą odpowiadać. W związku z tym warto sformułować następujące zalecenia dydaktyczno-wychowawcze:

- uzupełnienie larpa innymi metodami integrującymi dzieci,
- przeprowadzenie po larpie wnikliwych rozmów ze wszystkimi uczestnikami,
- stworzenie scenariusza i kart postaci po wcześniejszym poznaniu dzieci i dopasowanie typu larpa do danej grupy,
- dopasowanie warsztatów po larpie do potrzeb konkretnej grupy dzieci,
- systematyczne poszerzenie wiedzy teoretyczno-praktycznej o prowadzeniu larpów dla dzieci przez osobę prowadzącą zajęcia.

Główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jaka jest skuteczność gier fabularnych typu live action role-playing w zakresie integracji grupowej dzieci? Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że live action role-playing w pracy z grupą pomagają odpowiednio zbudować jej strukturę i wspierają kształtowanie się pozytywnych relacji w grupie. Larp umożliwia przeżywanie, doświadczenie i poznanie, co z kolei pozwoliło uczestnikom gry zacieśnić istniejące między nimi relacje. Dzieci po

larpie w większości chętniej okazywały swoje uczucia na forum grupy. Przez wspólne doświadczenie nie bały się nawiązywać nowych relacji z innymi osobami. Larp to nowoczesna metoda kształcenia i wychowania, szczególnie przydatna w odniesieniu do socjalizacji dzieci. Daje możliwość wcielenia się przez uczestników w różnych bohaterów, których mogą sami wykreować. Sprawia to, że mogą nawiązać nowe relacje i doświadczyć nowych sytuacji, które niekoniecznie muszą być dla nich dostępne w codziennym życiu. Scenografia, rekwizyty i kostiumy działają pozytywnie na wczucie się w postaci. Dodatkowo karty postaci, które wskazywały na relacje i zadania do wykonania, sprawiły, że odgrywani przez dzieci bohaterowie mieli realne umiejscowienie w danej historii.

Przeprowadzony quasi-eksperyment pomógł w uzmysłowieniu sobie trudności, które mogą się pojawić podczas realizacji larpa w grupie dzieci, a których prowadzący nie miał możliwości przewidzieć z wyprzedzeniem. Wskazał też na konieczność wprowadzenia udoskonaleń organizacyjnych. Inicjator działań powinien stworzyć przyjazną atmosferę, dającą dzieciom poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, ale jednocześnie jego rola musi polegać na ukierunkowywaniu działań uczestników. Warto zaplanować dużo urozmaiconych aktywności dla dzieci, które pobudzą je do pełnego zaangażowania. Podczas trwania larpa można wprowadzić więcej elementów zaskoczenia i zwrotów akcji, ponieważ to stymuluje do działania. W prowadzenie larpa dla dzieci w grupie 15-20-osobowej warto zaangażować przynajmniej dwie osoby w rolach mistrzów gry. Przedstawiony projekt badawczy miał charakter pilotażowy, ale jego pozytywne efekty stanowią inspirację do dalszego pogłębiania dociekań badawczych z zakresu zastosowania larpów w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów biorących udział w module fakultatywnym „Pedagogika przygody” oraz opis efektów quasi-eksperymentu zrealizowanego w klasie pierwszej szkoły podstawowej pokazują, że istnieje bardzo duże zapotrzebowanie na inicjowanie działań bazujących na aktywnym uczestnictwie w ich realizacji. W tym celu można wykorzystywać między innymi gry terenowe czy też zajęcia realizowane na niskich parkach linowych. Przeprowadzone badania wskazują również, że live action role-playing pozwala na uzyskanie założonych efektów, ale też wymaga ze strony nauczyciela dużego zaangażowania. Należy stworzyć scenariusz, który pozwoli na osiągnięcie postawionych wcześniej celów, dobrać i rozpisać odpowiednie role, zaplanować warsztaty wstępne i podsumowujące, a także zorganizować scenografię i rekwizyty. Wymaga to otwartości pedagoga na nowe wyzwania. Jednak zważywszy na walory edukacyjne i wychowawcze należy podejmować działania, które sprawią, że larpy będą metodą wykorzystywaną w Polsce

tak samo owocnie, jak już ma to miejsce na przykład w krajach skandynawskich. To ciekawy obszar do penetracji badawczej (brak badań z tego obszaru) i praktycznej, co może zaowocować stworzeniem bazy dla nauczycieli z zakresu wykorzystywania larpów w nauczaniu (powstają już internetowe bazy edu-larpów dla dzieci). Ważne jest szersze propagowanie wykorzystania nowoczesnych metod i form aktywizujących już wśród studentów kierunków kształcących przyszłych pedagogów, nauczycieli, aby mogli oni poprzez własne doświadczenia poznać ich walory. W tym celu należy apelować o stałe uaktualnianie programu studiów, poprzez wprowadzanie zajęć ukierunkowanych na prezentację teoretycznych i praktycznych aspektów pedagogiki przygody.

Bibliografia

- Domagalski D., *Wartość dodana w LARP-ach*, [w:] *LARP. Twarze i maski*, red. K. Chmielewski, Gdański Klub Fantastyki, Gdańsk 2013.
- Gass M., *Transfer of learning in Adventure Education*, [w:] *Adventure Education*, red. J. Miles, Venture Publishing, S. Priest 1990.
- Labenz P., *Zagrajmy bez mechaniki*, [w:] *Konferencja LARPOwa 14-15 stycznia 2012*, red. J. Tabisz, Stowarzyszenie Wielosfer, Wrocław 2012.
- Leśny A., *Doświadczenia nauki i przygody na żaglowcach szkoleniowych*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2012.
- Leśny A., *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2014.
- Michl W., *Pedagogika przeżyć*, tłum. D. Kozieł, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Palmer-Kabacińska E., *Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie) znane i (czy) zapomniane*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2014.
- Szkoła Aktywnego Wypoczynku „Frajda”, *Edukacja typu outdoor: co to jest?*, (<http://www.frajda.com.pl/outdoor-2/outdoor-education-co-to-jest/>) (dostęp: 19.10.2016).
- Średnicka J., Wrona A., *Gry i symulacje szkoleniowe i ich zastosowanie w edukacji młodzieży i ludzi dorosłych*, [w:] *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, red. A. Bąk, A. Leśny, E. Palmer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2014.
- Tabisz J., *Leksykon Pojęć*, [w:] *Konferencja LARPOwa 14-15 stycznia 2012*, red. J. Tabisz, Stowarzyszenie Wielosfer, Wrocław 2012.
- Ukens L., *Training games*, [w:] *The Handbook of Experiential Learning*, red. M. Silberman, J. Wiley-Sons, San Francisco 2007.
- Ziętkiewicz E., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1997, s. 24-27.
- Zioło B., *Flamingi i pingwiny*, [w:] *KOLA – Konferencja LARPOwa 11-13 stycznia 2013*, red. J. Tabisz, Stowarzyszenie Wielosfer, Wrocław 2013.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Magdalena Christ
Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
e-mail: magdalena.christ@us.edu.pl

Lic. Marta Szmigiel
Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii
e-mail: marta.szmigiel@liveform.pl