STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
*Revista științifica a Universtității de Stat din Moldova, 2023, nr. 5(165)*

**CZU: 37.015.31:159.922:004** **https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_02**

# CONSTRUCTIVISM, *GAMIFICATION*, ÎNVĂȚARE

***Mara-Sînziana PASCU***
*Universitatea de Stat din Moldova*

***Laurențiu ȘOITU***
*Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România*

Opțiunea pentru pespectiva constructivistă de fundamentare a articolului este încurajată, în principal, de distincția dintre constructivism și obiectivism privind construirea cunoaşterii înseși (Tam, Maureen, 2000), de importanța celor două dimensiuni ale constructivismului: cognitiv şi social pe seama cărora se întâlnesc mai toți specialiștii (Piaget, 1950, Vîgotski, 1933, Kommers& Mayes, 1992, Von Glasersfeld, 1994). Învăţarea este, aşadar, cunoaştere construită împreună (L. Șoitu, 2019) şi nu există în afara minţii umane (Duffy, T. M. &Jonassen, D. H, 1991).

Jocul, prin menirea sa, de apropiere și implicare a „jucătorului” în realitate, facilitează atât cunoașterea, cât și drumul spre experiență, iar constructivismul devine important în condițiile noilor tehnologii, care pot pune în legătură pe elevi pentru colaborare, dar pot genera și izolarea lor. *Gamification* devine o veritabilă sursă de implicare, apropierea de realitate prin pași mici, deoarece *jucarea* cu rol didactic este învățare*a* prin asumare, motivare maximă.

***Cuvinte-cheie****: constructivism, cunoaștere, joc, gamification, „jucarea”, învățarea.*

## CONSTRUCTIVISM, *GAMIFICATION*, LEARNING

The option for the constructivist perspective of substantiating the article is encouraged, mainly, by the distinction between constructivism and objectivism regarding the construction of knowledge itself (Tam, Maureen, 2000), by the importance of the two dimensions of constructivism: cognitive and social (Piaget, 1950, Vîgotski, 1933, Kommers& Mayes, 1992, Von Glasersfeld, 1994). Learning is, therefore, knowledge built together (L. Șoitu, 2019) and does not exist outside the human mind (Duffy, T. M. & Jonassen, D. H, 1991).

The game, through its purpose of bringing the „player” closer and involving him in reality, facilitates both knowledge and the path to experience. Constructivism becomes important in the conditions of new technologies, which can connect students for collaboration, but can also generate isolation their. *Gamification* becomes a real source of involvement, getting closer to reality through small steps, because *playing* with a didactic role is *learning* through assumption, motivation.

***Keywords:*** *constructivism, knowledge, game, gamification, playing, learning.*

### Introducere

Perspectiva constructivistă asupra educaţiei, împreuna creştere ne va apropia de cunoaștere împreună, învăţare împreună, instruire împreună, înţelegere împreună şi sporire a eficienţei acţiunilor comune ale profesorilor care, învăţând pe alţii şi pe ei se învaţă, apoi ale elevilor care, înţelegând ce primesc, adaugă noi sensuri celor ce le oferă cunoașterea colegilor de clasă și de generație [19, 3].

Opțiunea pentru pespectiva constructivistă de fundamentare a răspunsurilor este încurajată, în principal, de: (1) Distincția dintre constructivism și obiectivism. Obiectivismul este interesat, în special de obiectul cunoaşterii, constructivismul are în vedere construirea cunoaşterii înseși; (2) Importanța celor două dimensiuni ale constructivismului: cognitiv şi social pe seama cărora se întâlnesc mai toți specialiștii. D. Jonassen (1991) consideră că reunirea pe aceeași platformă a constructiviștilor și, uneori, chiar a potrivniciilor, este determinată de particularitățile *mediilor de învățare constructiviste* (MIC) importante deoarece pe seama lor putem dobândi: reprezentări multiple ale realităţii; imaginea complexă a lumii reale; construcţia cunoaşterii prin contribuția efectivă a reproducerii cunoaşterii; (ne) oferim sarcini autentice în contexte semnificative; ocolirea instruirii abstracte și în afara contextului; medii de învăţare în forma/formatul situaţiilor reale sau a studiilor de caz; încurajarea reflecţiei asupra celor ce se întâmplă, asupra experienţei (a ceea ce rămâne după ce se petrece ceva, de care luăm știință); construcţia cunoaşterii prin şi în dependenţă de context și prin

*negociere socială* (Piaget, 1950).

Includerea jocului, vorbirii despre el, în lucrare se impune prin rolul pe care îl are acesta ca metodă didactică, de implicare a „jucătorilor” în realitate, de facilitare a cunoașterii prin experiență asemănătoare. Relația dintre joc și constructivism este omniprezență la toți autorii pedagogi – în special la Piaget și Vîgotski – și devine și mai importantă în condițiile noilor tehnologii, a digitalizării, care pot pune în legătură pe elevi pentru colaborare, dar pot genera și izolarea lor. *Gamification* poate fi o veritabilă sursă de implicare și apropiere de realitate în emergența ei, deoarece *jucarea* – așa cum vom folosi noi *gamification* cu rol didactic - este învățare*a* prin asumare, motivare maximă.

Unitatea constructivism, *gamification*, învățare este sarcina articolului nostru.

**Perspectiva constructivistă asupra educaţiei**

Pentru Piaget învăţarea este o activitate individuală. Profesorul oferă sarcini , probleme, dileme astfel încât, la întâlnirea cu elevii are, mai curând, rostul *să altereze*/să contrazică idei, credinţe, opinii dobândite anterior. În fapt, prima acțiune este să destructureze, să dărâme ceea ce era mai puțin bine construit, pentru ca apoi, să poată împlini, zidi, clădi în acord cu scopul asumat de școală și încredințat profesorului. Astfel, cunoaşterea apare ca rezultat al activităţilor depuse pentru rezolvarea acestor sarcini primite de formator, de acela trimis, cu voia sa, asemeni marelui Învățător, la întâlnirea cu elevii [18, p. 8]. Din acest moment, al acceptării, responsabilitatea nu mai poate fi declinată, amânată ori diminuată de nimic.

Învăţarea pentru constructiviști – este un proces activ garantat de experienţa directă, de încercările și de erorile căutărilor de soluţii pentru sarcinile asumate.

*Instruirea* oferă contexte de construire a cunoaşterii prin experienţă proprie.

*Cunoşterea* nu poate fi ,,povestită/predată” de educator pentru că este dobândită/construită ca o dimensiune a persoanei*,* îi aparține nu-i este adăugată. Mesajul didactic este o acțiune comună a partenerilor de dialog – între profesor și fiecare elev, profesor și clasă – astfel încât, la final, nu este nici al uneia dintre părți, ci unul special dobândit de fiecare în vremea relaționării, este *luarea aminte* a fiecăruia [18, p. 10].

Glasersfeld [7] observă că esența și noutatea constructivismului – prezentată de *Manifestul constructivismului,* din 1981, constă în *renunțarea la viziunea pozitivistă*, conform căreia cunoaşterea umană este imaginea unei realităţi independente „ontologice”. „În locul acestei noţiuni de reprezentare, constructivismul introduce o nouă relaţie, mai tangibilă, între cunoştinţe şi realitate, o relaţie pe care am numit-o „viabilitate”. Această caracteristică, viabilitatea (devenită *bucla de implicare* – pentru nativii digitali - sn) permite îndeplinirea unei sarcini, realizarea unui scop” [7, p. 14]. Concluzia este că niciodată cunoașterea nu este *o lume situată dincolo de experienţa noastră*, ci este un *instrument necesar experienței*. Jocul, prin menirea sa de apropiere și implicare a „jucătorului” în realitate, facilitează atât cunoașterea cât și deschiderea drumului spre experiență, spre transformare acelor ce se petrec în creșterea tuturor participanților – indifernt de rolul și nivelul implicării lor.

Constructivismul prin L. S. Vîgotski face un pas decisiv în fixarea jocului în cunoaștere pentru că el se preocupă de natura conștiinței și a devenirii acesteia – înțeleasă ca proces asumat de persoană. Saltul este depășirea reducționismului determinist și reactiv al lui I. P. Pavlov sau al celui American pentru a afirma că *activitatea umană implică interacțiunea cu mediul* – cu efect și asupra subiectului însuși, nu doar asupra produsului rezultat. Îndemnul său ar fi: *Pune persoana să interacționeze cu cele ce sunt* înjur *ori las-o între ele* și *vei obține transformarea acesteia*! [20, p. 132]. Instrumentele care actionează asupra omului în transformarea lui sunt semnele, simbolurile, sistemele semiotice, reunite în limbaj! Prin ele subiectul își descifrează calea propriei transformări și tot ele devin instrumente la dispoziția educatorului. Explicația este întărită de concentrarea în limbaje a experienței generațiilor anterioare – devenită practică de relaționare socială.

Vîgotski face diferență între *dezvoltarea actual*ă și *acea potențială* – care contează în proiecția fiecărei persoane, mai întâi, datorată educatorilor, apoi, fiecăruia devenit responsabil de sine! Dacă *dezvoltarea actuală* a copilului este menținută de posibilitățile individuale, pentru a doua etapă, a potențialului valorificat este nevoie de ajutor, de încă cineva (persoană și/sau grup).

Raționamentul lui Vîgotski este foarte riguros direcționat: dacă „procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării”, atunci „este satisfăcătoare numai acea învățare care impinge înainte dezvoltarea” [20, p. 132]. Sarcina este să identificăm și să stimulăm învățarea aceea necesară dezvoltării potențiale încât să fie mereu

suficientă nevoii de realizare a posibilităților! Important este cum o vom face? Invocarea jocului este prilej să spunem ca *jocul nu e joacă* și nici divertisment – dacă are scop, obiective, sisteme de evaluare pentru creșterea jucătorului. Să ne imaginăm că jocul din arena boxerilor, a șahiștilor, a tenismenilor e joacă! Sau dacă este posibil ca din „joacă" să iasă asemenea performanțe! Succesul este al acelora care respectă toate regulile date de antrenor, arbitrul evaluator și care știu cât de serios, riguros sunt angajați în dobândirea rostului lor în comunitatea de învățare și societate.

Prima lucrare, în care Vîgotski analizează dezvoltarea psihicului uman în procesul folosirii semnelor ca mijloc de reglare a activităţii psihice, mai întâi în interacţiunea externă a individului cu alţi oameni şi numai după aceea în reglarea propriului comportament (*Dezvoltarea funcţiilor psihice superioare*) este elaborată în 1931, dar va vedea lumina tiparului abia în 1960. Noutatea adusă constă în precizarea că întotdeauna cognitivul este strict dependent de dimensiunea afectivă, încât va vorbi mereu despre *principiul unităţii intelectului* şi *afectivului*.

Constructivismul social al lui Vîgotski devine important în contextul noilor tehnologii care pot fi, cu adevărat, în favoarea școlii, în măsura în care ele pun în legătură pe elevi pentru colaborare, nu pentru separare, izolare – creând posibilitatea ca fiecare să caute și să prefere contacte în și dincolo de spațiul școlii, cu oportunitățile oferite de grup, de clasă, de alte grupuri și medii. Educatorul reacționează în fața izolării copilului centrat pe învăţarea individualizată, încurajându-l să lucreze în grup (oricând, de oriunde) deoarece*:* învăţarea *devine dezvoltare*, *creștere prin activități sociale*, între neegali, egali și asemănători; învăţarea şcolară cere contexte semnificative pentru scopul ales și pentru subiecții implicați*;* învăţarea şcolară devine învăţare şi cunoaştere prin apropierea de lumea reală și pentru aceasta, *când e reușita socială* [15, p. 210]; experienţa din afara școlii este importantă dacă este relaţionată, este complementară experienţei şcolare a elevului.

Dacă viziunile lui J. Piaget şi L. S. Vîgotski fac parte din „perioada clasică a constructivismului" în educaţie, vom sublinia că dezvoltările pe care le cunoaște acesta au valoare în măsura în care permit articulări favorabile creșterii copilului în mediu, evită izolarea cauzată de o exagerată „personalizare" a instrumentelor, mijloacelor. Riscul transformării oricui în persoană cu nevoi speciale, cu CES, este mereu mai mare și e cauzat de posibilitatea creării unui *cadru propriu* de dezvoltare oricărui copil după „competențele" de care dispune. O asemenea atitudine desparte potențialul individual de interesele comune, de valorile specifice grupurilor de vârstă, ale comunităților, specifice relațiilor intragenearționale, lumii. Observația este importantă cu atât mai mult, în condițiile în care pretinsa școală *online* este însoțită de alte tendințe mai mult sau mai puțin manifeste, mai mult sau mai puțin explicite precum: *homeschool* ori subtila și veninoasa chemare la „dezvoltare personală" (nu dezvoltarea persoanei, ci dezvoltarea fiecăruia după cum vrea, știe – adică fără de familie, școală, comunitate!).

Meritul constructivismului social, al lui Vîgotski este preocuparea constantă privind *principiul unităţii intelectului* şi *afectivului,* nevoia creșterii prin învățare directă, nemijlocită și împreună cu ceilalți, niciodată singur. Într-o mențiune plină de recunoștință și onorantă pentru el, J. Piaget, la publicarea lucrării „Thoughtand Language", își exprimă regretul că l-a descoperit pe Vîgotski abia după douăzeci și cinci de ani de la moartea lui. Recunoscând că marea descoperire l-a obligat să revizuiască multe dintre ideile exprimate anterior, lasă a se înțelege cât de mare a fost pierderea, ba, chiar întrebarea dacă nu cumva multe dintre idei luau alte direcții de înțelegere și explicare. Putem spune că influența constă exact în esența constructivismului social: cele făcute împreună au mai multă durabilitate pentru că au nu sporuri de resurse/surse, ci temelii multiple de acomodare și articulare.

Învăţarea este*,* aşadar, *cunoaştere construită* împreună şi nu există în afara minţii umane [7, p. 3], nu vine dintr-odată, de la cineva și nici nu se atașează instant, accidental de cele deja știute. Este suficient acest exemplu pentru a argumenta cât de profunde sunt rădăcinile constructiviste, vin din ineismul antic, aducând cu el și concepția, dar și metoda maeutică, socratică. Construcția își păstrează și proiectul, și rădăcinile, originile, și materialele, și finalitatea pe seama căreia a pornit. Elevii își construiesc ei înșiși inţelegerea, nu o primesc, nu li se *transmite,* nu li se *predă*, se încredințează pentru păstrare, precum un obiect material pentru care putem încheia documente de primire-predare. L Șoitu insistă în orice ocazii pe ideea că în relația profesor elev nu există transmisie, că metafora trensmisiei în comunicarea interpersonală nu este

valabilă. Fiecare caută sensul, pe care poate să-l dea, prin „ancorările” și acomodările repetate la ceea ce știe și încearcă să afle: elemente de similaritate, de repetitudine, de ordine, reguli ușor de memorat chiar în absenţa unei informaţii complete.

*Procesul de învăţare este unul activ.* Deoarece informaţia poate să fie oferită din exterior, dar nu poate fi dăruită și înţelegerea ei. Sursa înțelegerii va veni doar din interior, dar nu dintr-o dată, instantaneu. Învăţarea cere o interacţiune amplă și continuă între *cunoaştere, contextul social* și *problema,* sarcina de rezolvat. Totodată, pentru constructivism procesul de învățare este *interacţiunea dintre subiecţii implicaţi* în proces – indiferent de poziția lor – *egali, neegali, asemănători* [15, p. 31]. Participarea în comun la rezolvarea temei oferă fiecăruia posibilitatea să-şi testeze şi amelioreze înţelegerea pe parcursul interacţiunii, încât cel ce învață nu este profesorul sau elevul, ci fiecare dintre participanți.

Un sens important, ce derivă de aici, este că *nimeni nu învaţă singur şi numai pentru el*, iar privit la nivel de comunitate, de societate, nici o cunoaștere, învățare, dezvoltare a persoanei nu este pentru sine decât dacă este și pentru altul, alții importantă. Această afirmație cu rol de axiomă – ce poate fi dedusă și din concepția Școlii de la Palo Alto – definește, prin excelență, rolul școlii și modul de înțelegere a acesteia de către comunitate și decidenți. În acest sens, intervine și *instruirea* prin care subiecţilor li se creează condiții favorabile, spre a direcționa împreuna alegere a metodelor, mijloacelor şi posibilităților de dobândire a unei noi și folositoare deprinderi pentru acțiune. Instruirea „restricționează”, limitează prin orientarea strictă asupra unui element al problemei de rezolvat, stimulând explorarea şi reflecţia necesară pentru a deveni mai rapid de folos.

*Rolul educatorului* pentru constructivism este să faciliteze calea elevilor să devină participanţi activi în învăţare [3, p. 10], să stimuleze dezvoltarea subiecţilor oferindu-le sarcini, care să-i motiveze și să le poată îndeplini, adică în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare și interese. Calea este să încurajeze şi să accepte autonomia şi iniţiativa elevilor deveniți, la un moment dat, responsabili de propria dezvoltare asumată. Altfel spus, sarcina educatorului este să creeze şi să menţină un context de „problem-solving”, de favorabilă rezolvare, prin care elevii să-și poată clădi cunoaşterea, educatorul fiind ghid sau maestrul în maeutica socratică – întrucât unul dintre meritele constructivismului este fundamentat pe rădăcinile acestuia, care trec prin antichitate spre modernitate și vor continua câtă vreme vor exista interese de grup și intergenerațională – pe orizontala și verticala istoriei [15, p. 29].

Vorbind despre reforma din SUA privind *predarea ştiinţelor*, Michael L. Bentley consideră constructivismul mai puțin important ca o teorie pedagogică, dar crede că poate fi un referenţial util în educaţie. Mai mult, spune Bentley, dacă din constructivism nu pot fi derivate reţetare stricte pentru practica predării, există mult mai multe „elemente ale practicii şcolare asociate”. Preferința autorului este pentru *clasa-workshop*, pe care H. Daniels o consideră drept forma/formula pedagogică a teoriei constructiviste [3, p. 10]: clasele nu mai reprezintă locul unde informaţia este transmisă, ci devin laboratoare sau studiouri unde se oferă și se generează cunoaştere, unde elevii şi profesorii reinventează împreună domeniul de studiu în care s-au angajat.

În *Pedagogia comunicării*, este consacrat un întreg capitol pentru *Laboratorul de comunicare*, [15, p. 206-228] în care studenții și profesorii susțin lecțiile pentru practica pedagogică, de atâtea ori cât este necesar să-și însușească, prin exercițiu, eroare-încercare, elementele cele mai bune actului didactic, reuștei lor profesionale și sociale, a construcției imaginii de grup și a celei de sine. Capitolul invocat ne va fi mereu de folos abordărilor ce înțeleg învățarea ca proces, în care nivelul și calitatea produsului nu sunt ale nici unui actor, ci ale tuturor celor intrați în relația de care se fac răspunzători, chiar dacă în mod diferit. Diferența este aceea asumată de fiecare participant, nu în rezultat. Rezultatul este al împreunei acțiuni, iar nivelul este cel mai important pentru sinele fiecăruia.

Momentul pe care îl parcurgem este considerat un pas semnificativ spre *scientizarea pedagogiei*. Institute for Learning Technologies (Columbia University) într-un volum de dezbateri –„*Pedagogy for the 21 st Century*” [21] consideră că pentru noul secol şcoala folositoare este de dimensiuni mici, în care activitatea e structurată pe nevoile şi interesele reale ale elevilor, grupurilor și comunităților cu orientare spre proiecte la definirea cărora au participat şi s-au implicat toți. Vorbim de nevoile reale ale elevilor recunoscute prin cercetări susținute și complexe. A nu se înțelege că elevul stabilește care sunt nevoile lui! Îi lipsesc criteriile

de cunoștere și selecție! Se observă că ILT promovează deschis constructivismul, considerând că acesta reprezintă o colecţie de teorii şi idei (unele complementare, altele exclusiviste) cu privire la probleme fundamentale ale pedagogiei.

La rândul său, însăși Academia de Ştiinţe din Chicago prezintă această abordare spunând că, în esență, „Constructivismul *se referă la* învăţare (sn) nu la predare" [23]. Un capitol aparte este rezervat unor recomandări pentru universitari (nu pentru preuniversitar!), cărora le cere să adapteze lecţiile *online* pe baza experienţei şi intereselor studenţilor pentru a corespunde mai bine cu ceea ce ei doresc să înveţe. Sublinierea nu înseamnă renunțarea la obiectivele, conținuturile ce se impun oferite, că deciziile privind aceste elemente sunt ale elevilor, studenților. Sugestia vizează, mai curând, abilitatea, capacitatea profesorului de a desfășura activitățile cu un grad maxim de persuasiune, de captivare a atenției și păstrarea acesteia pe durata intregului proces, dar foloseşte informaţia şi lecţiile online ca un ghid, nu ca o regulă absolută. (Ce mare păcat că această atenționare nu a fost reținută în vremea anilor Covid 19 și riscă să fie uitată ori de câte ori, decidenții nu cunosc rostul complex al școlii. Sublinierea e cu atat mai importantă pentru preuniversitar, unde deprinderile și motivația nu au nivelul și consistența de la vârsta studenților adulți).

Desigur, unele caracteristici ale constructivismului sunt de folos pentru a genera teme de meditație, a trezi curiozitatea, interesul şi a determina comportamente de cercetător, investigator. Este remarcabil cum, în acest moment, la nivel planetar, sistemele de învățământ bine articulate și cu decidenți responsabili, se întâlnesc pe acest teritoriu: *construcţia curriculumului ca investigaţie*. După ce am parcurs coordonatele constructiviste ale celor două prestigioase instituții din SUA, oprindu-ne în Noua Zeelandă – remarcată, tot mai mult, ca un fenomen în educație - sesizăm că Sinnema Claire, [13, p. 29], prof. dr. la Universitatea din Auckland, semnalează importanța angajării educatorilor în trei tipuri de anchetă: *investigarea focalizată, investigarea predare şi investigarea învățării*. Toate cele trei dimensiuni vizează efectele asupra elevilor, pentru practica lor. Programele școlare, spune autoarea, devin mai receptive la prioritățile de predare și învățare.

Putem observa că suntem în consens cu marile preocupări din aria de cercetare a științelor educației, de identificare a secvențelor semnificative pentru ameliorarea și dezvoltarea nevoii de învățare și înțelegere. Din unghiul nostru de analiză, reținem doar câteva importante sensuri ale conceptului *inquiry,* care are posibilitatea ca el însuși să favorizeze diverse direcții pornind de la accepțiunile: investigare, examinare din interior, cerere, aplicare în viața de fiecare zi, solicitare de detalii, experiențe, cercetare, explorare, analiză, investigare, întrebare, interogare si autointerogare.

Conceptul *inquiry* este important pentru înțelegerea curriculumului și din perspectiva metodelor recomandate pentru profesorii și elevii majoritar nativi digitali. În școală și oriunde, oricând, aceștia sunt chemați, persuadați, „furați" sau obligați să rezolve ori doar să evadeze spre jocuri cunoscute/necunoscute, recomandate/nerecomandate, utile/fără utilitate recunoscută, consumatoare de timp/ aducătoare de virtuale premii – încât, deseori, sarcinile lui *inquiry* sunt preluate de industria *games*. Astfel jocul-instrument devine/este prezentat ca metodă favorabilă învățării oricui – idiferent de vârstă și preocupare, interese.

***Gamification* și „engagement loop" – bucla de implicare**

Așadar, nimic mai obișnuit decât a vorbi despre „gamificarea" tuturor vârstelor și posibilităților de înțelegere a ceea ce înseamnă cuvântul în engleză și mai ales în română. Nick Pelling, programatorul jocurilor, în 2002, transfomă cuvântul *gamification* într-unul dintre cele mai folosite și la modă pentru această parte a secolului XXI. Extensia sa este favorizată, mai ales, că multe companii în 2021, după trecerea prin experiența Covid 19, când intră în prim plan *gamificarea* diferitelor aspecte ale muncii – dar nu pentru joacă, ci cu un scop bine precizat, al păstrării în priză, în contact a adulților. (Nevoia de a face diferența între ce e bun pentru adulți și ce e de folos pentru copil e obligatorie!).

*Gamification* – este nu doar un concept, ci o dimensiune importantă a procesului, prin care digitalizarea, noile mijloace didactice modifică și favorizează utilizarea jocului. Atenția ne va fi reținută de deturnările induse de producătorii de tehnologii, de traducerile neadecvate din engleză și de posibilitățile reale, care se cer corect utilizate!

*Gamification* devine cu atât mai importatnt de clarificat, pentru că a intrat între cele mai frecvente concepte, este între primele cuvinte însușite de copil, iar în plus, întâlnim și opinia că „termenul de gamificare

… evocă o gamă largă de idei, care tind să varieze de la persoană la persoană” [22] creându-se posibilitatea ca fiecare să înțeleagă ce vrea, ce poate, fără obligația de a exista accepțiuni unitare. Este drept, autoarea se limitează la două distincții: „unii cred că are legături stricte cu industria jocurilor video, în timp ce alții îl văd în sensul său literal ca despre a juca de fapt jocuri”. În efortul de a da cea mai simplă și accesibilă definiție, ni se precizează că „În termenii săi cei mai simpli, *gamification* face munca și activitățile de zi cu zi mai distractive”.

Nu este vizată acțiunea de învățare, iar când autorii o fac, atunci jocul este văzut ca divertisment - inseparabil legat de calculator, laptop, tabletă, telefon. Dacă discuția noastră nu ar fi pe teritoriul instrucției, învățării și educației, am putea aplauda, probabil, șansa fiecăruia de a nu munci, a nu se concentra la ceea ce face, a nu fi creativ în situații imprevizibile, ci a se distra cât ține ziua de lungă, convins că a doua zi și în toate zilele va face la fel. Desigur, o asemenea perspectivă începe să nu fie străină școlii, dimpotrivă, este apărută ca „sarcină” prioritară - ușor de realizat prin noile tehnologii capabile să facă tot ce profesorul nu știe, nu poate, nu vrea, fiind preocupat doar de inacceptabila „adaptare a școlii” la instrumentele, mijloacele oferite.

Prioritatea acordată totuși școlii de tehnologie o îndeamnă și pe autoarea deja invocată să-și construiască argumentarea: „În educație, afaceri, sport, marketing și chiar finanțe, elementele de gamification sunt folosite pentru a ghida utilizatorii într-o experiență îmbunătățită (sn) de marcă, aplicație sau serviciu, *care își propune să-i distreze* (sn) și să-i facă să revină pentru mai mult”. Dacă prima noastră subliniere este de reținut, în sensul că un mijloc perfecționat poate facilita ameliorarea înțelegerii, cea de a doua, reluând obsesiva idee a distracției, nu poate aduce nici spor de concentrare, nici de interes, nici de memorare, învățare conștientă, de experiență utilă acțiunilor viitoare. Distracția este relaxare, eliberare de griji!

Dincolo de aceste nuanțe asupra cărora dorim să intervenim, este de observat că înșiși apărătorii distracției precizează că: „În general, scopul *gamification* nu este de a vă transforma evenimentul sau platforma într-un joc, *ci de a utiliza elemente asemănătoare jocurilor* (sn) pentru a crește implicarea utilizatorilor și a vă îmbunătăți experiența utilizatorului” (ibidem). Desigur, e altceva între folosirea unor „elemente asemănătoare” și acelea identice, absolutizate ca mereu benefice.

Vorbindu-ni-se despre maxima generalizare a utilizării jocurilor în orice domeniu, întâlnim precizarea: „Chiar și armata SUA a început să încorporeze mecanisme de joc pentru a crește traficul și a angaja recruții pe site-ul lor, inspirându-se din jocurile video populare centrate pe armată pentru a-și îmbunătăți experiența pe site. Vizitatorii site-ului sunt întâmpinați cu o invitație la joc și urmează pentru a afla despre misiuni, arme, posibile căi de carieră în armată și multe altele”.

Dar atenție! Oare cine nu ar dori asta? Cine nu caută soluții pentru ca timpul de relaxare să fie – chiar și parțial – folosit ca timp pentru *updatare* ori păstrarea angajaților în contact cu tematica, problematica specifică locului de muncă? Asemenea strategii, tactici similare a folosit mereu învățătorul cel bun în toate activitățile sale formale și nonformale. Apoi, să nu uităm de NASA [16, p. 142-144.], care are pedagogi între angajații săi, nu pentru a se distra cu specialiștii în aerospațiale, ci a aduce un plus de conexiune între „cer și pământ”, între cele imperceptibile mulțimii și nevoile acesteia în reprezentările ultraspecialiștilor, care pot ignora legătura cu mulțimile ce au nevoie de înțelegerea fenomenelor și aplicațiilor științifice ori practice generate.

Relația (corectă) gamification–învățare-instrucție o dă buna *înțelegere a termenilor.* Ne îngăduim să traducem gamification ca fiind *însăși jucarea*! O asemenea *înțelegere* ne ferește să credem/acceptăm că se potrivește la orice, că jocului îi putem integra orice. Dimpotrivă, devine o veritabilă sursă de implicare, apropierea de realitate prin pași mici, deoarece *jucarea* este asumare, motivare maxim**ă**, ce trece dincolo de aventură.

*Războiul e jocul* **cu** final necunoscut nici de declanșatorii lui. Autorul, lucrării O *istorie a războaielor simulate/A History of Simulating Wars* [11] ne arată importanța *jucării* pornind invers, de la eveniment spre *gamification*. Exercițiul este foarte important deoarece reface *jucarea* după cunoașterea efectelor generate, dar și a conflictului, a punctului de pornire. Exercițiul este remarcabil, pentru că înțelegerea se centrează/ poate să sublinieze momentele de alegere a variantei urmate/ posibil de urmat. *Gamification* este mai curând instrucție decât învățare.

**Concluziille** sunt mult mai convingătoare deoarece se întemeiază nu pe ipoteze, ci realități faste/ nefaste, pe erori/bune opțiuni, pe susținerea viabilității unor principii și reguli vechi și/ sau noi. *Jucarea* trece de limita jocului propus, ca opțiune, chiar de întâlnirea cu aventura, nu mai este divertisment, distracție – acestea din urmă fiind specific unui alt domeniu de activitate bine cultivat **și** vândut de TIC, *entertainment*–ul. Extensia acestuia spre „jucarea" cunoașterii **și** înțelegerii este posibilă, pentru că devine învățare.

**Referințe:**

1. BROOKS, J. G., BROOKS, M. G. Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: *American Society for Curriculum Development*, 1993. ISBN 978-0130606624.
2. COPLEY, J. The Integration of Teacher Educationand Technology: a Constructivist Model. În: D. Carey et alii. (Eds.). *Technology and Teacher Education. Charlottes ville*, VA: AACE, 1992, p. 122.
3. DANIELS, H. The Classroom as Workshop. În: *Best Practice*, 1996, p. 10. ISBN 978-0325043548.
4. DUFFY, T. M., JONASSEN, D. H. New Implications for Instructional Technology. În: *Educational Technology*, 1991, p. 3,
5. ELIAS, G. F., GARFIELD, R., GUTSCHERA, K. R. *Characteristics of Games*, MIT Press, 2012, p. 214. ISBN 978-0262542692
6. FULLERTON, T. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*, CRC Press, 2014, p. 243. ISBN 978-1482217162.
7. GLASERSFELD, E. *Pourquoi le constructivisme doit-il etre radical*? În: Revue de ssciences de l'education. 1994. Vol. XX., p. 3.
8. HIWILLER, Z. *Players Making Decisions: Game Design Essentials andthe Art of Understanding Your Players*, New Riders, 2016, p. 39. ISBN 978-0134396750.
9. KOMMERS, P. A. M., JONASSEN, D., MAYES, T. (Eds.). *Cognitive Tools for Learning*. Heidelberg: Springer, 1992, p. 217.
10. PIAGET, J. *The Principles of Genetic Epistemology*, New York: Basic Books, 1972. ISBN 978-0-393-00596-7 (Este traducerea după „L'épistémologie génétique", 1950).
11. PETERSON, J. Playing at the World: *A History of Simulating Wars, Peopleand Fantastic Adventures, from Chessto Role-Playing Games*, Unreason Press, 2nd edition July 26, 2012. ISBN 978-0615642048.
12. SALEN, K., ZIMMERMAN, E. *Rules of Play - Game Design Fundamentals*, MIT Press. ISBN 978-0262240451.
13. SINNEMA, C., *Teaching as inquiry in the New Zealand curriculum: Origins and implementation*, 2011.
14. ȘOITU, L. Prefață, la vol. H. Siebert, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001, p. 7. ISBN 973-611-197-0.
15. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*, Institutul European, 2001, p. 31. ISBN 973-611-199-7.
16. ȘOITU, L. Pedagogul de la NASA, în vol. *Restul comunicării (lor) sunt eu*, Ars Longa, Iași, 2007, p. 142-144. ISBN973-8912-01-6.
17. ȘOITU, L., Prefață, la vol. Șoitu, L. Coord, *Mesajul – conţinut* şi *relaţie*, Institutul European, Iaşi; 2014, p. 7. ISBN 978-606-24-0054-85.
18. ȘOITU, L. Împreuna *creştere*, Editura Junimea, 2019, p. 8, 10, ISBN 978-973-37-2270-0.
19. TAM, M. Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. În: *Educational Technology & Society*, 2000, p. 3.
20. VÎGOTSKI, L. S., Jocul şi rolul său în dezvoltarea psihică a copilului, în vol. I, *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 132.
21. Mc CLINTOCK, R. *Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology.* New York: Institute for Learning Technologies, 1992. http://academic/texts/mcclintock/pp/title.html ( consultat la 15.09.22).
22. MEGAN, G. 2022, *Gamification*, https://www.growthengineering.co.uk/definition-of-gamification (accesat la 15.09.2022).
23. *The Constructivist Theory of Instruction*. http://www.caosclub.org/constructivism.htm (accesat la 22.09.2022).

**Date despre autori:**
***Mara-Sînziana PASCU***, doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, deparatmentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
**E-mail:** mara.pascus@gmail.com
**ORCID-ID:** 0000-0003-1210-6382

***Laurențiu ȘOITU,*** doctor în filosofie, doctor în științe ale educației, profesor universitar emerit al Universității ,,Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.
**E-mail:** soitu@uaic.ro
**ORCID-ID:** 0000-0002-4804-0373

*Prezentat la 7 noiembrie 2022*