

Andreea Nechifor
Răzvan Săftoiu
Georgiana Burbea
Ionuț Căpeneată

**Predarea limbii române ca limbă
străină prin *gamification*:
studiu monografic și ghid de bune practici**



EDITURA
UNIVERSITĂȚII
TRANSILVANIA
DIN BRAȘOV

2023

EDITURA UNIVERSITĂȚII *TRANSILVANIA* DIN BRAȘOV

Adresa: B-dul Iuliu Maniu 41A

500091 Brașov

Tel: 0268 476050

Fax: 0268 476051

E-mail: editura@unitbv.ro

**Editură acreditată CNCS, categoria B
pentru domeniul Filologie (2020)**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Predarea limbii române ca limbă străină prin
gamification: studiu monografic și ghid de bune practici /
Andreea Nechifor, Răzvan Săftoiu, Georgiana Burbea, Ionuț
Căpeneasă. - Brașov: Editura Universității Transilvania din
Brașov, 2023

Conține bibliografie

ISBN 978-606-19-1589-7

I. Nechifor, Andreea

II. Săftoiu, Răzvan

III. Burbea, Georgiana

IV. Căpeneasă, Ionuț

811.135.1

Acknowledgements

This work was supported by a grant from the Ministry of Research, Innovation and Digitization, CNCS/CCCDI – UEFISCDI, project number TE 206 / 2021, within PNCDI III.



Cuvânt de mulțumire pentru finanțarea cercetării

Această lucrare a fost susținută printr-o finanțare din partea Ministerului Cercetării, Inovării și Digitalizării, CNCS/CCCDI – UEFISCDI, proiectul numărul TE 206 / 2021, în cadrul PNCDI III.

Cuprins

Introducere	7
I. Ce este <i>gamification</i> și care este abordarea lui didactică?.....	11
1. Descrierea globală a conceptului	11
2. Ramificațiile conceptului de <i>gamification</i> și implementarea lui în educație	17
3. Diferențe conceptuale între <i>gamification</i> și predarea bazată pe jocul didactic.....	22
II. Motivația și <i>gamification</i>	27
1. Teorii ale motivației și rolul ei în procesele didactice.....	27
2. Predarea prin <i>gamification</i> și rolul conceptului în stimularea motivației	35
III. Predarea limbii române ca limbă străină prin <i>gamification</i>	40
1. Aspecte metodologice.....	40
2. Predarea competențelor productive ale limbii prin <i>gamification</i>	47
2.1. Exprimarea orală prin <i>gamification</i>	60
2.2. Exprimarea scrisă prin <i>gamification</i>	68
3. Predarea vocabularului de specialitate prin <i>gamification</i>	74
IV. Rezultatele cercetării.....	84
1. Aspecte pozitive	84
2. Aspecte negative	89
3. Perspective	92
Concluzii	95
Referințe critice.....	102
Bibliografie	108
Anexe.....	115

Introducere

Înrădăcinată în principiile conceptului de *gamification* în contextul erei comunicative de predare a limbilor străine, dar cu o mare deschidere față de abordarea digitală, cercetarea realizată de echipa de lingviști autori ai prezentului studiu a explorat stimularea motivației la studenții din Anul Pregătitor (AP) în învățarea limbii române ca limbă străină (LRLS) la Facultatea de Litere din cadrul Universității *Transilvania* din Brașov. Lucrând cu cadrul modern oferit de cercetarea bazată pe proiectare (DBR/ Design Based Research), s-a putut observa pe măsură ce s-a predat și s-a predat aplicând și adaptând modalitatea de folosire a diferitelor concepte bazate pe *gamification* în cadrul procesului didactic din semestrul experimental, activitățile și programa cursurilor de limbă română pentru specialiști (LRSP) putând fi macro-proiectate conform principiilor provenite din *gamification*, astfel încât să ofere studenților ocazia de a intra într-un sistem complex de interacțiuni cu scopul de a îmbunătăți motivația în timpul procesului de învățare.



Figura 1 – Cadrul cercetării

Grupul țintă a constatat din 27 de studenți internaționali care au studiat Anul Pregătitor de Limba Română timp de 9 luni. Înainte de începerea cursurilor pentru limbaje de specialitate, din semestrul al II-lea, studenții au ajuns la nivelul A2 de cunoaștere a limbii române, conform Cadrului European Comun de Referință al Limbilor, la finalul semestrului I, iar aplicarea propriu-zisă a tehnicilor bazate pe *gamification* a fost realizată din februarie 2022 până în iunie 2022. Aceasta a fost prevăzută pentru a îmbunătăți abilitățile productive de limbă (exprimare orală și redactare de text), din cadrul modulului general de ore, precum și pentru achiziția terminologiei specializate din domeniile: inginerie, medicină și sport, din cadrul orelor specifice de dezvoltare a vocabularului de specialitate, în funcție de interesele principale de studiu ale studenților după absolvirea Anului Pregătitor.

Plecând de la metoda observației directe, practică în primul semestru, care a permis măsurarea nivelurilor scăzute de motivație la studenți, și fructificând experiența extensivă acumulată de membrii echipei de cercetare ca rezultat al participării la cursuri dedicate conceptului de *gamification* și folosirii lui în educație, precum și ca urmare a activităților desfășurate în cadrul proiectului finanțat național GIRO, intenția de predare a fost concentrată pe crearea unui cadru bazat pe *gamification* pentru prima dată într-un mediu academic, în România.

Noua metodologie aplicată în învățarea limbii române ca limbă străină a pornit de la teoria autodeterminării (SDT/*Self-Determination-Theory*), a inclus puncte-insigne-tabele cu scoruri (PBL/*Point-Badges-Leader boards*) ca sisteme de recompensare, a creat sentimentul de apartenență la o comunitate, a oferit studenților libertatea de alegeri, a atras implicarea directă a acestora pe tot parcursul cercetării, a creat ocazii de avansare la un nivel superior de experimentare sau de cunoaștere (*scaffolding*), confruntări cu colegi aflați la un nivel mai bun de achiziție a limbii (*boss fights*), și a utilizat și activități bazate pe joc oferite pe/de diverse aplicații mobile/digitale, cum ar fi:

GooseChase, Storyjumper, Plickers, Wordwall, Kahoot!, abordate atât individual cât și în echipă. Întregul demers educațional a fost susținut logistic pe platforma ClassDojo, selectată special pentru opțiunile pe care le oferă pentru unele activități suplimentare, precum: crearea de portofolii online, prezentarea de postere, sarcini scrise interactive și interfața de afișare de anunțuri sau evenimente și de comunicare directă între participanții la ore, contribuind, astfel, la schimbarea obiceiurilor de învățare a limbilor și la obținerea rezultatelor scontate.

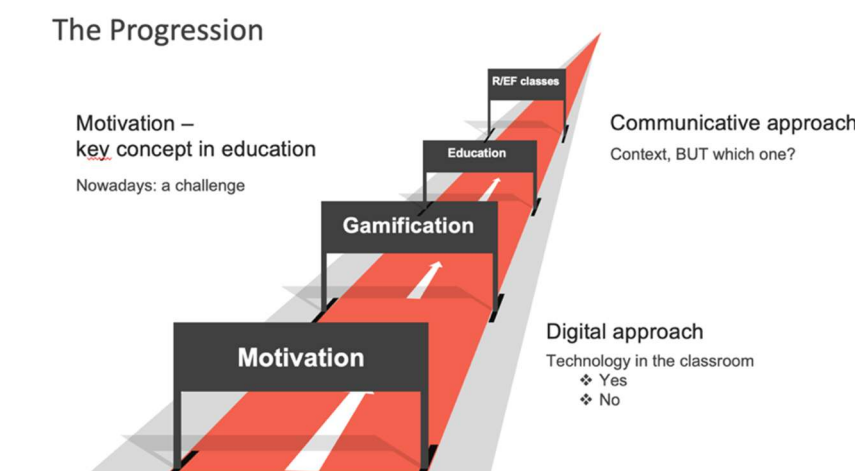


Figura 2 – Traseul implementării conceptului de *gamification*

Fără a neglija aspectele negative ale abordării, care au întărit cu atât mai mult înțelegerea valoroasă a cadrului aplicat, dar exploatând în mod pozitiv beneficiile transmise de aceasta, lucrarea indică pragmatic faptul că o schimbare în educație poate fi făcută cu practici împrumutate din *gamification*. Axat pe sfera predării limbii române pentru scopuri specifice (LRSP) într-o formă combinată, prin proiectarea de activități față în față, cu prezență fizică directă în sala de clasă, dar cu reguli și cadre provenite dintr-un mediu digital/online, din lumea jocurilor (pe calculator), demersul a avut ca scop creșterea implicării studenților în procesul de instrucție și transformarea învățării într-o experiență plăcută printr-o metodă distractivă.

În felul acesta, mediul generat cu ajutorul elementelor derivate din coerența strategică a jocurilor (pe calculator) a creat o senzație de comunitate și a construit motivația intrinsecă a studenților. Aceștia au fost nevoiți să genereze contexte fie simulând viața de zi cu zi în interiorul unor cadre induse și protejate de o atmosferă de joc, fie, invers, au reconstruit realități virtuale, cunoscute lor, în situații de viață reală, prin împrumutarea de pârgii din lumea jocului, ambele în perfect acord cu metoda comunicativă de predare. Mai mult, ei chiar au trebuit să-și folosească vocabularul în lumea reală prin implicarea în activități creative a căror rezolvare sau spre a căror rezolvare producerea de text oral sau scris și sferele semantice de specialitate au fost activate, evaluate și îmbunătățite folosind criteriile unui mediu familiar și plăcut, adaptat realității informale în care studenții își dezvoltă imaginația.

Astfel, în contextul de învățare creat conform acestor principii, studenții se pot implica activ în învățarea limbii și își pot construi competența lingvistică singuri, prin progres constant, auto-generat și urmărit pe parcurs atât de ei înșiși, cât și de profesorii lor, de la un stadiu de evoluție la altul.

I. Ce este *gamification* și care este abordarea lui didactică?

1. Descrierea globală a conceptului

De mai bine de 20 de ani, de când termenul a fost lansat în 2002 de către Nick Pelling, *gamification*, adică „utilizarea elementelor specifice jocurilor în contexte care nu sunt jocuri” (în Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011: 9), a căpătat o importanță din ce în ce mai mare în diverse domenii de activitate, precum comerțul cu amănuntul, sectorul bancar, politica, asistența medicală, tehnologia informației, telecomunicațiile, marketingul, managementul resurselor umane, tehnologiile internet, sănătate și educație pentru a crește implicarea și productivitatea utilizatorilor. Potrivit *Fortune Business Insights*¹, sectorul comerțului cu amănuntul a adoptat cele mai multe soluții bazate pe *gamification*, în timp ce educația pare să fie al doilea cel mai popular domeniu de activitate.

Implementat în contexte profesionale, la locul de muncă, *gamification* utilizează elemente de joc pentru a îmbunătăți angajamentul, motivația și performanța angajaților în diverse domenii și activități legate de sfera de lucru, încurajând colaborarea și stimulând realizările individuale și de echipă, cum ar fi finalizarea unor proiecte importante sau atingerea anumitor obiective pe baza unei competiții sănătoase între angajați și echipe. Prin intermediul utilizării principiilor derivate din *gamification*, angajații pot primi feedback constant și evaluări ale performanței lor, ceea ce îi ajută să își îmbunătățească abilitățile și să se dezvolte profesional, aceștia fiind încurajați să participe la activități de formare și dezvoltare profesională, sporind astfel angajamentul și satisfacția lor la locul de muncă. Unele companii utilizează *gamification* pentru a promova un stil de viață sănătos printre angajați, încurajându-i să participe la activități fizice sau la programe de wellness.

¹ <https://www.fortunebusinessinsights.com/retailing-industry>



Figura 3 – Definiția și caracteristicile principale ale conceptului de *gamification*

Astfel, procesul de integrare a elementelor și mecanicilor din jocuri în contexte de non-jocuri a fost preferat pentru a încuraja angajamentul, motivația și participarea activă a utilizatorilor. Aceste elemente pot include competiții, puncte, niveluri de performanță, recompense, misiuni și feedback interactiv, care sunt concepute pentru a crea o experiență captivantă și interactivă similară cu cea din jocuri. Scopul folosirii strategiilor provenite din contexte bazate pe *gamification* este să transforme activitățile sau procesele obișnuite în experiențe mai plăcute, motivante și angajante, stimulând astfel implicarea și învățarea continuă.

Prin urmare, conceptul de *gamification* fructifică extragerea elementelor de bază care creează și organizează lumea ficțională a jocurilor și aplicarea lor în diferite domenii, în viața reală, pentru a re-/crea un mediu de lucru mai plăcut în care beneficiarii sunt încurajați să fie originali, creativi, liberi, plini de inițiativă, motivați și astfel bine dispuși în limitele impuse de contextul organizațional în care se află, absolut necesare, ca în orice joc, pentru a nu apărea dezordinea.

Înrădăcinate în psihologie și în complexitatea teoriei motivației, studiile lui Werbach și Hunter despre *gamification* (2015, 2020) descriu în detaliu cum componentele (C), constituite din realizări, confruntări cu superiorii, colecții de recompense, avataruri, tabele de clasament, misiuni, grafice sociale, insigne și bunuri virtuale, deblocarea conținutului dar și mecanismul în sine de recompensare, dimpreună cu mecanica (M), bazată pe provocări, cooperare și competiție, feedback, achiziționare de resurse și tranzacțiile, și cu dinamica (D), care ține cont de constrângerile, emoțiile, progresia narativă, evoluția și relațiile interpersonale ale oricărei entități ludice pot aduce beneficii companiilor, instituțiilor, instituțiilor de învățământ și, în general, oricărei experiențe de viață.

Potrivit lui Werbach și Hunter (2015), din perspectiva dinamicii, jocurile, competițiile, proiectele sau cursurile și mediile de lucru au în comun, la nivel integrativ, ideea de a oferi jucătorilor, concurenților, elevilor, studenților sau angajaților puterea de a alege, în același timp impunând și limite acestei libertăți. Mai mult, dinamica și tot ceea ce ea reprezintă generează o gamă largă de emoții, de la bucurie la tristețe, de la furie la împlinire, de la plăcere la plictiseală și creează o poveste care generează un context coerent și logic pentru a progresa, fiind și un mediu în care se construiesc relații, în care oamenii interacționează unii cu ceilalți, fiind prieteni, coechipieri, colegi, adversari sau contracandidați.



Figura 4 – Dinamica conceptului de *gamification*

Continuând cu mecanica jocului, în viziunea aceluiași Werbach și Hunter (2015), participanții pot fie să lucreze împreună, fie să se afle în competiție pentru a ajunge victorioși, fixându-și obiective sub forma unor provocări. În felul acesta, indiferent dacă cooperează sau se află în competiție, acordarea unor recompense poate ajuta la realizarea obiectivelor propuse, fiind o formă de motivare extrinsecă care poate activa un alt mecanism și mai puternic, cel al motivației intrinseci. Feedback-ul pe care participanții îl primesc le permite să vadă, în timp real, progresul pe care l-au avut, crescând șansele de îndeplinire a sarcinii propuse și, împreună cu achizițiile și tranzacțiile de resurse – care, dacă sunt bine planificate, pot deveni părți integrante ale criteriilor de câștig ale oricărui proiect, completează spectrul abordării bazate pe *gamification*.



Figura 5 – Mecanica conceptului de *gamification*

Nu în ultimul rând, nivelul inferior, cel al componentelor, pe care, de fapt, se bazează în mod real piramida, după părerea lui Werbach și Hunter (2015), permite o aplicare reușită a întregului ansamblu în dinamica oricărei întreprinderi, societăți, structuri, instituții, uzine, birou, sau în cazul de interes al studiului de față, instituții de învățământ. Astfel, realizările pot lua forma punctelor sau insinelor pe care participanții le pot colecționa, afișate pe panouri/tabele sub formă de clasament, avatarurile pot fi alese pentru amuzament, iar confruntările pot apărea pe parcursul jocului sub forma unor obstacole pe care concurenții ar trebui să le depășească pentru a putea progresa către o nouă etapă sau către un alt proiect. Strategia se aseamănă, în mod evident, cu cea dintr-un joc, atunci când un nou conținut poate fi deblocat, noi sarcini pot fi introduse, noi căutări pot fi configurate și bunuri (virtuale sau reale) pot fi câștigate în orice moment. Toate aceste aspecte contribuie la crearea unei dinamici sociale care menține toată lumea implicată în joc, în amuzament, în starea de competiție, în disponibilitatea de a coopera și chiar în învățare.

În același timp, interacțiunea cu prietenii/adversarii, parteneriatul cu aceștia sau competiția cu ei face din joc o experiență de socializare, dar poate și să transforme socializarea într-un mijloc prin intermediul căruia participanții pot progresa mai ușor.



Figura 6 – Componentele conceptului de *gamification*

Astfel, după ce au dezvoltat un cadru general pentru elementele conceptului de *gamification*, cercetătorii Werbach și Hunter (2015) au propus o structură piramidală a implementării acestuia, care are la bază componentele (C), la mijloc mecanica (M) și în vârf dinamica (D). În același timp, ansamblul sistemului este dublat de două sfaturi: primul vizează alegerea elementelor care se pot adapta mai ușor unei anume situații, cercetătorii atrăgând atenția că o simplă utilizare a acestor elemente nu garantează cea mai bună abordare și, în consecință, cel mai bun rezultat. Un al doilea sfat se referă la importanța experienței globale care implică participanții și care uneori se dovedește a fi mai valoroasă decât elementele în sine.

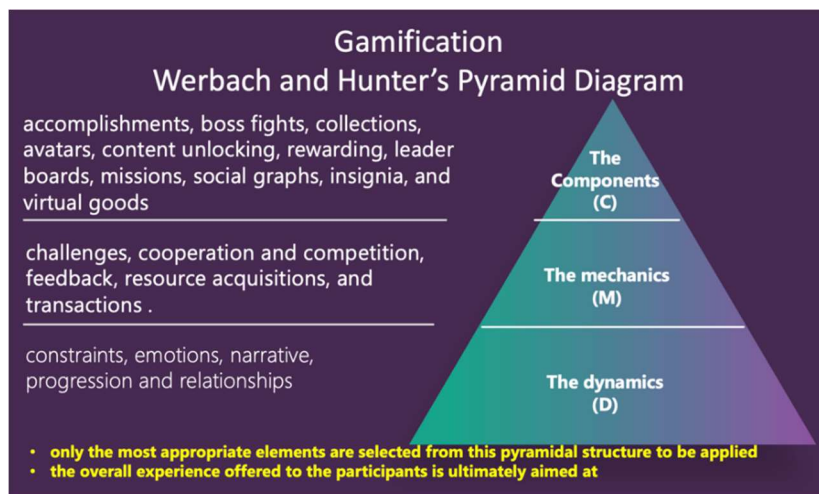


Figura 7 – Piramida conceptului de *gamification*

Prin implementarea pricinpiilor bazate pe *gamification* la locul de muncă, companiile pot crea un mediu mai dinamic, motivant și productiv, care să stimuleze implicarea și să îmbunătățească performanța angajaților. Totuși, este important ca aceste inițiative să fie concepute și gestionate în mod corespunzător pentru a evita posibilele efecte negative sau excesele.

2. Ramificațiile conceptului de *gamification* și implementarea lui în educație

În ultimii ani, piața educațională a cunoscut o transformare semnificativă datorită utilizării tot mai extinse a tehnologiei în scopuri didactice. Această tendință reflectă o schimbare fundamentală în modul în care educația este oferită și percepută atât de către elevi și studenți, cât și de către educatori și instituții de învățământ. Tehnologia a devenit o resursă esențială în procesul de învățare, oferind noi modalități de acces la informație, interacțiune și colaborare, și contribuind la adaptarea curriculumului la nevoile și cerințele unei lumi în continuă schimbare. Această evoluție a adus cu ea oportunități

considerabile dar și provocări în ceea ce privește integrarea tehnologiei în practica educațională și asigurarea unei educații relevante și eficiente pentru toți participanții în procesul educațional. Participanții la procesul de instruire au putut, astfel, aborda învățarea și predarea într-un mod mai atractiv pentru a combate decalajul dintre educația față-în-față și opțiunile exponențial mai generoase din mediul online.

Astfel, la debutului secolului, piața educațională s-a confruntat cu noi provocări, mai ales odată cu expansiunea fără precedent a utilizării tehnologiei în scopuri educaționale, iar ca răspuns la aceste schimbări, atât cadrele didactice, cât și cursanții au adoptat abordări mai captivante în procesele de predare și învățare, în încercarea de a diminua discrepanța dintre educația tradițională și noile oportunități oferite de mediul online. Sondajele realizate de LMS Talent (2014, 2018, 2019) au arătat că aproape 80% dintre cursanți au declarat că ar fi mai productivi dacă universitatea lor ar semăna mai mult cu un joc, peste 60% dintre cursanți ar fi motivați de clasamente și de o concurență sporită între colegi, iar 89% ar fi mai implicați dacă orele de curs ar avea un sistem de puncte².

Introducerea tehnicilor de predare-învășare bazate pe *gamification* în educație pornește de la premisa că principiile și mecanismele specifice jocurilor sunt în măsură să crească motivația cursanților de a se implica în activități de învățare (Adams & Dormans, 2012). Până în prezent, studiile axate pe *gamification* în educație (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014; Faiella & Ricciardi, 2015; Bell, 2017) au evidențiat principalele beneficii ale acesteia: creșterea motivației, cu accent pe motivația intrinsecă, și a implicării, în special dacă participanții sunt liberi să selecteze un mod preferat de învățare (Faiella & Ricciardi, 2015). Cursanții au considerat cursurile structurate pe

² <http://elearningindustry.com/30-facts-gamification-in-elearning>

baza conceptelor provenite din *gamification* mai puțin plictisitoare și mai motivante, mai interesante și mai utile pentru învățare decât altele (Dichev, Dicheva, Angelova & Agre, 2014; Faiella & Ricciardi, 2015). Deși se poate spune că *gamification* motivează în mod extrinsec, deoarece utilizatorii sunt recompensați cu puncte și insigne, profesorii, conștienți de acest aspect, se pot concentra pe intensificarea satisfacției la curs, pe proiectarea unor sentimente pozitive cu privire la disciplina predată și pe susținerea cursanților pentru a deveni mai buni prin aprofundarea experiențelor din viața reală, toate acestea fiind exemple de motivație intrinsecă.

În studiul său, Sitzmann (2011) a arătat că împumutarea elementelor din *gamification* în educație poate crește gradul de reținere a cunoștințelor pe termen lung, în timp ce Faiella și Ricciardi (2015) au relevat faptul că *gamification* ajută la diminuarea anxietății sau a îngrijorării cu privire la consecințele unui eșec. De asemenea, aceștia susțin că *gamification* poate fi un concept util în crearea de comunități, mai ales atunci când participanții sărbătoresc reușitele la nivelul întregii clase, nu doar la nivelul participanților cu performanțe ridicate. În același timp, ei au descoperit că un feedback continuu, imediat și semnificativ poate avea un efect pozitiv asupra rezultatelor învățării.

Deși instituțiile de învățământ folosesc de multă vreme elemente asemănătoare unui joc, cum ar, de exemplu, puncte pentru efectuarea corectă a temelor, recompense sub formă de note, trecerea în anul școlar/universitar următor etc., se constată dezangajarea cursanților la nivel social și emoțional (Rock, 2004) deoarece regulile sunt formale. *Gamification* reprezintă o oportunitate pentru profesori și cursanți „de a experimenta cu regulile, emoțiile și rolurile sociale” (Lee & Hammer, 2011: 2) și îi poate ajuta pe cursanți să devină ceea ce vor ei să fie, prin dezvoltarea unor noi contexte de înțelegere a activităților școlare, prin schimbarea concepției de sine în calitate

de cursanți (LeBlanc, 2004), prin redefinirea propriului sentiment de identitate și poziționare socială (Lee & Hammer, 2011). Astfel, *gamification* în educație urmărește să îi ajute pe cursanți să vadă progresele pe care le fac.

Simpla învățare prin memorare, memorare de fapte și date, nu mai este de mult timp adecvată pentru învățare. Acest lucru a schimbat, de asemenea, în mod semnificativ, deopotrivă nevoile și mijloacele de educație. Frontiera dintre mediile de învățare formală și informală s-a estompat și a devenit destul de clar în prezent că lumea informală a jocurilor video și digitalizarea fac parte din cultura actuală de învățare, atât în școli, cât și în corporații, dar și în alte medii în care se vorbește despre învățare. Folosirea a ceea ce este familiar, cunoscut și interesant pentru cursanți, cum ar fi utilizarea jocurilor, dar mai ales a tehnicii jocurilor, poate ajuta la aducerea în discuție a unor instrumente și modalități eficiente de învățare pentru educația din secolul XXI.

Astfel, aproape toți cercetătorii au fost de acord în unanimitate în ceea ce privește impactul pozitiv al conceptului de *gamification* în educație (Alomari, Samarraie & Yousef, 2019) și în special în învățarea limbilor străine (Danowska-Florczyk & Mostowsk, 2012; Figueroa & Flores, 2015; Cahyani, 2016). De fapt, aplicarea acestui concept în contexte de învățare pare că aduce un anume „confort” pentru numeroși cursanți care se simt alienați de metodele de învățare tradiționale. Folosirea conceptului de *gamification* ar putea reprezenta una dintre soluțiile la declinul motivației și al implicării cursanților, probleme cu care sistemul de învățământ se confruntă în prezent.

În acest sens, stimularea motivației participanților la procesul educativ reprezintă un mijloc modern și eficient, cu rezultate pe termen lung la nivel macro-cognitiv. Acest lucru poate valorifica creativitatea studenților și poate aduce beneficii atât acestora, cât și profesorilor sau instituției înseși. O cale extrem de pragmatică pentru a ajunge la aceste beneficii se bazează pe spiritul dezvoltării apartenenței la comunitate, lucru exploatat deja de jocurile video

și prezent în cultura jucătorilor. Werbach și Hunter (2015; 2020) arată, într-o manieră foarte convingătoare, cum ideea de joc poate fi utilizată în educație, cu rezultate pozitive, deconstruind mecanismul folosit la crearea jocurilor în bucăți mai mici.

Așadar, aplicarea principiilor conceptului de *gamification* în educație reprezintă o abordare inovatoare care integrează elemente ale jocurilor în procesul de învățare și predare. Această metodă vizează transformarea materiei de învățare într-o experiență captivantă și interactivă, folosind mecanisme și elemente specifice jocurilor pentru a motiva și angaja participanții în procesul educativ.

Unul dintre principalele avantaje ale introducerii principiilor de *gamification* în educație constă în capacitatea sa de a stimula motivația și implicarea studenților. Prin transformarea activităților educaționale într-un joc, candidații la învățarea unei limbi străine, spre exemplu, devin mai interesați și mai dornici să participe la achiziția limbii respective. Elementele de competiție, recompensele și obiectivele clar definite îi motivează să depună eforturi constante, bine dozate prin strategii reglate de reguli ghidate, exact precum în lumea jocurilor și îi provoacă să-și îmbunătățească performanțele în mod continuu.

De asemenea, *gamification* în educație poate spori nivelul de colaborare și interacțiune între participanții-jucători. Prin intermediul misiunilor și activităților de echipă, aceștia învață fie să lucreze împreună, să-și împărtășească ideile și să rezolve problemele într-un mod cooperativ, fie să întrețină o competiție constructivă, cu rezultate pozitive în dezvoltarea progresului personal, al creșterii competențelor acumulate, cum ar fi, spre exemplu, achiziția limbilor străine, iar mai precis, în cazul de față, al limbii române ca limbă străină. Astfel, conceptul de *gamification* la ore, în cadrul procesului de predare, nu numai că îi ajută pe participanți să-și dezvolte

abilitățile individuale, ci și să-și îmbunătățească abilitățile sociale și de comunicare.

În plus, *gamification* poate face procesul de învățare mai personalizat și adaptabil nevoilor individuale ale fiecărui student. Prin intermediul feedback-ului în timp real care, de cele mai multe este conceput să permită întoarcerea la rezolvarea cerinței până când este generat răspunsul corect, dar și al adaptării continue a activităților în funcție de progresul și interesele jucătorilor-participanți, *gamification* permite un mediu de învățare flexibil și dinamic, care poate fi ajustat pentru a satisface diversele nevoi și stiluri de învățare ale elevilor/studentilor .

3. Diferențe conceptuale între *gamification* și predarea bazată pe jocul didactic

Gamification și predarea bazată pe jocul didactic (*game-based teaching/learning*) reprezintă două abordări educaționale distincte, fiecare având caracteristici și obiective specifice. Deși ambele implică utilizarea elementelor de joc în contextul procesului de învățare, există diferențe semnificative între ele, atât în ceea ce privește conceptele de bază, cât și în aplicarea lor practică.

Gamification, așa cum am menționat deja că fost definit de Pelling în studiul lui Deterding și colaboratorii săi (2011), este procesul de integrare a mecanismelor și principiilor de joc în contexte non-ludice pentru a stimula angajamentul, motivația și participarea activă a utilizatorilor. Această abordare se concentrează pe transformarea activităților obișnuite în experiențe mai captivante și interactive, folosind elemente precum sistemele de recompense, punctele, clasamentele și misiunile. Scopul metodelor bazate pe *gamification* este să creeze un cadru care să încurajeze progresul și implicarea într-un anumit domeniu sau sarcină.

Pe de altă parte, predarea bazată pe jocul didactic se referă la utilizarea jocurilor și activităților interactive în cadrul procesului educațional, care poate foarte bine să fie bazat deja pe *gamification*, ca viziune macro-structurantă, pentru a facilita învățarea și dezvoltarea competențelor elevilor/studentilor. Conform lui Pivec (2007), această metodă pune accentul pe crearea unui mediu educațional plăcut și stimulant, în care elevii sunt implicați în diverse activități ludice care să îi ajute să își dezvolte abilitățile și să își consolideze cunoștințele, acest lucru realizându-se ținând, în cadrul unui pan de lecție, al unei ore, cu referire directă la un aspect de achiziție a limbii direct vizat.

Predarea și învățarea bazate pe joc reprezintă o abordare educațională provocatoare, relativ nouă, dar deja folosită în practicile educaționale moderne de ceva vreme, care, după cum se poate deduce din denumire, folosește diverse jocuri pentru a facilita procesul de învățare și pentru a dezvolta competențe într-un mod plăcut și captivant pentru elevi. Această metodă implică utilizarea diverselor activități ludice și interactive în cadrul procesului educațional, precum jocul de rol sau tipuri de jocuri reale adaptate unor nevoi educaționale, cu scopul de a stimula interesul, motivația și angajamentul elevilor, dar face parte integrantă din diverse scenarii de predare-învățare cu un obiectiv general mai mare decât cel al activității propriu-zise bazate pe joc.

Dintre caracteristicile și aspectele cheie ale predării și învățării bazate pe joc se pot lua în considerare: interactivitatea, motivația și angajamentul, dezvoltarea competențelor, personalizarea învățării și experiență plăcută de învățare, aspecte comune, în marea lor majoritate cu cele ale unei experiențe bazate pe *gamification*, însă cadrele lor de aplicabilitate se rezumă la un moment al lecției, la o activitate sau la un item specific și rezolvă sau aduc o satisfacție de moment în cadrul lecției. Jocul se concentrează pe el însuși, are un scop precis, ținând, rezolvă o necesitate de moment, folosindu-se de toate caracteristicile plăcute ce derivă din esența lui, dar nu duce viziunea mai

departe, la un nivel mai înalt, de proiectare a acumulării de cunoștințe la scara procesului de predare-învățare-evaluare ca întreg.

Astfel, predarea bazată pe jocul educativ reprezintă o tehnică din cadrul procesului educațional, alături de cea bazată pe rezolvarea de sarcini, sau de cea bazată pe proiecte, sau pe cea bazată pe crearea și rezolvarea de probleme, de exemplu, care integrează elementele jocului în activitățile de predare și învățare pentru a spori angajamentul și înțelegerea elevilor. Această metodă pune accentul pe utilizarea jocurilor și a activităților ludice pentru a facilita asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților.

Unul dintre principalele beneficii ale predării bazate pe jocul educativ este creșterea nivelului de implicare și motivație a elevilor în procesul de învățare. Conform lui Gee (2003), jocurile oferă un mediu interactiv și captivant care îi provoacă pe elevi să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor și gândire critică într-un mod plăcut și stimulant. De asemenea, Squire (2006) susține că jocurile educative pot fi adaptate pentru a se potrivi diferitelor stiluri de învățare și nevoilor individuale ale elevilor, permițându-le să-și exploreze interesele și să-și dezvolte abilitățile într-un mod personalizat.

Predarea bazată pe jocul educativ poate fi implementată într-o varietate de contexte educaționale și disciplinare. Prensky (2001) evidențiază că jocurile educative pot fi utilizate în diverse domenii, precum matematică, științe, limbi străine și studii sociale, pentru a consolida conceptele și competențele învățate în clasă. De exemplu, jocurile de rol pot fi folosite pentru a simula situații practice și pentru a încuraja colaborarea și comunicarea între elevi.

Pe lângă aspectele legate de angajament și implicare, predarea bazată pe jocul educativ promovează și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor. Gee (2007) subliniază că jocurile educaționale oferă oportunități

pentru dezvoltarea colaborării, adaptabilității și a spiritului competitiv într-un mediu sigur și controlat. De asemenea, acestea pot contribui la creșterea încrederii în sine și la gestionarea emoțiilor în situații de stres sau presiune.

Astfel, predarea bazată pe jocul educativ reprezintă o metodă eficientă și captivantă de a spori învățarea și implicarea elevilor în procesul educațional, putând fi aplicată într-o varietate de contexte educaționale, inclusiv în școli, universități, traininguri corporative și programe de dezvoltare profesională. Prin integrarea elementelor jocului în activitățile de predare și învățare, educatorii pot crea medii de învățare stimulative și personalizate, care să încurajeze explorarea, creativitatea și dezvoltarea abilităților esențiale pentru succesul atât academic cât și personal al elevilor/studentilor. Această abordare promovează o învățare activă și participativă, oferind jucătorilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile într-un mod captivant și motivant.

O diferență fundamentală între *gamification* și predarea bazată pe jocul didactic constă în scopul lor. *Gamification* are ca obiectiv principal motivarea și angajarea utilizatorilor într-un anumit context, fie el educațional sau profesional, pe termen lung, cu macro-obiective și la nivel de viziune cadru, având o desfășurare complexă și implicând diverse tehnici de predare, dintre care utilizarea elementelor de joc poate fi unul, în timp ce predarea bazată pe jocul didactic își propune să faciliteze învățarea și dezvoltarea competențelor elevilor/studentilor prin intermediul activităților ludice și interactive pentru rezolvarea unei situații specifice de învățare.

O altă diferență fundamentală între predarea bazată pe *gamification* și predarea pe bază de jocul educativ constă în modul în care sunt integrate elementele ludice în procesul educațional. Astfel, predarea bazată pe *gamification* utilizează elemente/caracteristici/aspecte/părți/principii de joc pentru a îmbunătăți angajamentul și motivația participanților în cadrul unui sistem educațional. Aici, aspectele ludice sunt adesea integrate în activitățile didactice și în evaluări pentru a transforma experiența de învățare într-un proces interactiv și captivant. De exemplu, utilizarea de sisteme de punctaj,

medalii, clasamente și recompense pentru a stimula participarea și efortul elevilor/studentilor în timpul lecțiilor.

Pe de altă parte, predarea prin intermediul jocului educativ implică utilizarea jocului în sine, în totalitatea lui, ca principal vehicul pentru facilitarea transmiterii conținutului educațional. Acesta este folosit pentru a oferi experiențe de învățare directe și interactive, prin intermediul cărora elevii/studentii învață și se implică activ în propriul proces de învățare.

Astfel, în timp ce predarea bazată pe joc didactic se concentrează pe utilizarea jocurilor ca mijloc principal de predare, *gamification* extinde conceptele de joc și le aplică în alte contexte pentru a îmbunătăți experiența globală de cunoaștere/învățare/achiziție a limbajului.

Ca atare, *gamification* și predarea bazată pe jocul didactic reprezintă două abordări importante în domeniul educației, fiecare având avantajele și particularitățile sale. Înțelegerea diferențelor conceptuale dintre aceste două abordări este esențială pentru a alege și implementa strategiile educaționale potrivite în funcție de contextul și obiectivele specifice.



Figura 8 – *Gamification* (viziunea cadru) vs. predarea/învățarea bazată pe jocul educativ (elemente componente ale viziunii cadru, cu exemple)

II. Motivația și gamification

1. Teorii ale motivației și rolul ei în procesele didactice

În secolul XX s-au produs numeroase schimbări în ceea ce privește globalizarea, noile medii de comunicare și transmitere a informației, informatizarea și competențele de utilizare a calculatorului, iar toate aceste schimbări au avut un impact major asupra dezvoltării învățământului. În loc de a pune la îndoială capacitatea elevilor/studentilor de a face față acestor schimbări, ar fi mai benefic să se reflecteze asupra modului în care profesorii ar putea relaționa mai bine cu aceștia în ceea ce privește găsirea de modalități de motivare a lor, înțelegerea tipologiei de funcționare a noilor contexte de angajare a comunicării, ceea ce ar conduce la privilegierea utilizării pedagogiilor moderne în predare. Din acest motiv, conceptul de *gamification* poate reprezenta o abordare cu un potențial încă insuficient exploatat în predare, iar utilizarea lui poate avea un impact semnificativ asupra motivației și implicării studenților.

Dacă la nivel cadru al teoriilor educației, cu punerea în perspectivă a relației educație-societate, există o descentralizare și o diversificare, dar și o internaționalizare și o tehnologizare, la nivel micro-proces de învățământ, cu referire la relația profesor-student, există un amestec de metode tradiționale și inovatoare, care merge dinspre abordarea activă spre o abordare informațională sau cognitivă, cu ancorare în abordările ultra-moderne oferite de metoda comunicativă de predare a limbilor străine, spre exemplu, și digitalizare.

Începând cu anul 1975, când Edward Deci publica un studiu complex cu privire la motivația intrinsecă și până în anul 2000, când Ryan Richard, coleg cu acesta la Universitatea din Rochester, completa profilul teoriei autodeterminării, numeroase studii au fost dedicate motivației umane.

Modelul inițial al acestei teorii pune în valoare cei doi poli opuși ai motivației, respectiv motivația extrinsecă versus motivația intrinsecă.

Motivația extrinsecă se referă la acele aspecte externe care determină o persoană să acționeze sau să își atingă obiectivele din considerente legate de recompense, recunoaștere socială sau evitarea pedepselor. Pe de altă parte, motivația intrinsecă se bazează pe dorința internă a individului de a-și desfășura activitățile sau de a-și atinge obiectivele pentru satisfacția personală, plăcere sau interes individual.

Această teorie a fost dezvoltată ulterior de aceeași Ryan & Deci (2000) prin adăugarea conceptului de motivație amorsată extrinsec, care se referă la modul în care factorii extrinseci pot influența și stimula motivația intrinsecă a individului. Principiul fundamental al teoriei autodeterminării constă dintr-un cumul de factori pe care oamenii doresc să îl îndeplinească, pornind de la tendința de a căuta să fie autonomi pentru a fi maxim competenți, dar în egală măsură angrenați social prin legături interpersonale în vederea realizării cu succes a tot ceea ce fac. Aceste nevoi de bază sunt considerate esențiale pentru sănătatea psihologică a individului. Atunci când aceste nevoi sunt satisfăcute, oamenii se simt mai motivați, împliniți și angajați în activitățile lor.

Cu timpul, teoria autodeterminării a devenit una dintre cele mai influente teorii din domeniul psihologiei motivației, prin explorarea modului în care oamenii își reglează comportamentul și își direcționează acțiunile în funcție de diferitele lor niveluri de motivație și satisfacție.

Teoria autodeterminării distinge, după cum a fost menționat anterior, între cele două tipuri clar definite de motivație: motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. Motivația intrinsecă este acea forță interioară care îi determină pe oameni să facă ceva pentru că le aduce plăcere, satisfacție personală, stimă de sine și bucurie psihologică legată de un context profesional. În schimb, motivația extrinsecă provine din factori externi, e

declanșată în afara individului, e contextualizată social sau profesional, dar întotdeauna într-un mod pragmatic, și se bazează pe stimuli cum ar fi recompensele sau evitarea pedepselor.

Potrivit teoriei autodeterminării, cele trei nevoi fundamentale – autonomia, competența și legăturile sociale – sunt esențiale pentru dezvoltarea motivației intrinseci. Atunci când oamenii se simt liberi să-și aleagă acțiunile și sunt capabili să-și demonstreze abilitățile și să se conecteze cu alții într-un mod pozitiv, sunt mai predispuși să fie motivați și să-și atingă obiectivele.

Un alt aspect important al teoriei autodeterminării este că satisfacerea nevoilor de bază sporește bunăstarea generală și starea de bine a individului. Atunci când oamenii se simt împliniți și conectați, sunt mai puțin predispuși la stres și anxietate și au o mai mare satisfacție în viață.

Prin urmare, teoria autodeterminării a lui Deci și Ryan subliniază importanța satisfacerii nevoilor de bază ale ființei umane pentru dezvoltarea motivației intrinseci și a bunăstării generale. Această teorie a avut, de-a lungul timpului și explorării ei, un impact semnificativ în diverse domenii, inclusiv în educație, afaceri și sănătate mintală, oferind o înțelegere mai profundă a motivației umane și a factorilor care contribuie la performanța individului. Detaliile ce o alcătuiesc au adus o contribuție semnificativă în înțelegerea și gestionarea motivației umane în diverse contexte, atât la locul de muncă cât și în viața personală. Înțelegerea motivelor care stau la baza comportamentului uman este esențială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente de stimulare și încurajare a angajamentului individual.

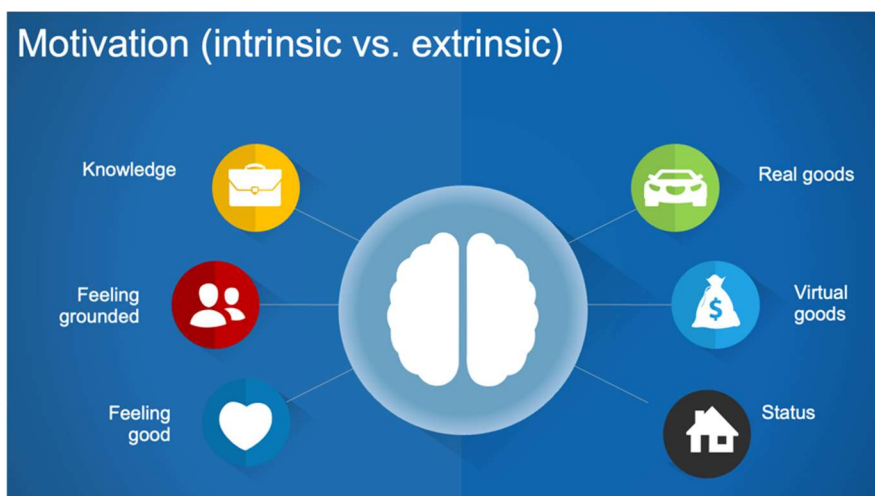


Figura 9 – Motivație intrinsecă vs. motivație extrinsecă

În context educațional, dacă un cursant consideră învățarea interesantă, există mari șanse ca aceasta să se producă; ceea ce devine extrem de clar este că a motiva înseamnă a propune sarcini captivante, care au „valoare” pentru cursanți. În acest context, se poate face apel, de asemenea, la conul lui Dale (1969), care, vorbind despre procentul de reținere a unui conținut la 24 de ore după învățare, acordă punerii în practică un procent de 75 % față de citire, de exemplu, care are un modest procent de 10%.

Recompensele extrinseci nu sunt singurii declanșatori pentru implicarea unei persoane în activități și, odată cu eliminarea lipsei totale a motivației, așa numita amotivație, într-un fel sau altul, motivația intrinsecă devine, de fapt, cea mai valoroasă, cel mai important impuls psihologic. Astfel, perfecționarea, ameliorarea, plăcerea resimțită când are loc angajarea într-o activitate, sunt cele mai importante elemente care pot îmbunătăți munca sau învățarea. Banii, renumele, statutul sau recompensele sunt mai puțin importante decât plăcerea care activează motivația extrinsecă.

Cu toate acestea, teoria autodeterminării pune în discuție o gradație a motivației, pornind de la lipsa totală de motivație și continuând cu motivația

extrinsecă pentru a ajunge la motivația intrinsecă, scoțând în evidență diferite variabile care pentru anumite persoane pot fi benefice, în timp ce pentru altele mai puțin benefice, sau chiar deloc benefice. Această gradație reflectă modul în care individul este influențat și stimulat de factorii externi și interni în procesul său de motivare. De exemplu, un individ poate fi inițial motivat de factori externi, cum ar fi recompensele sau presiunile sociale, dar pe măsură ce experimentează satisfacția și plăcerea asociate cu activitatea în sine, motivația intrinsecă poate crește.

Este important de subliniat că această gradație nu este o abordare statică, ci mai degrabă dinamică, iar indivizii pot experimenta schimbări în motivația lor în funcție de context și de evoluția lor personală, așa cum reiese din schema de mai jos:

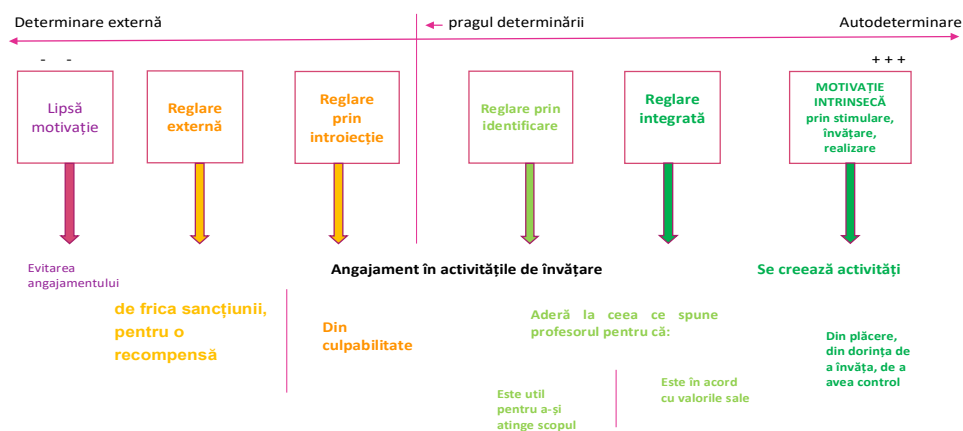


Figura 10 – Schema motivației (Ryan & Deci ,2000)

Ryan și Deci (2000: 63) pornesc de la *regulatori*, care pot indica absența motivației la anumite persoane, trec apoi la *introspecții*, care provoacă însușirea unor factori motivatori pe care îi fac să funcționeze precum elemente de motivare extrinsecă, pentru a ajunge la *identificare*, care interiorizează procesul și care îl face să aibă sens pentru fiecare individ în cauză. Punctul culminant este atins odată cu *integrarea*, care reprezintă un aliniament intern

complet în raport cu realizarea obiectivelor și o justificare interioară a satisfacției interioare care apare în momentul îndeplinirii sarcinii.

Regulatorii sunt identificați de Ryan și Deci ca factorii care influențează comportamentul și acțiunile oamenilor. Există, după părerea lor, două tipuri principale de regulatori: extrinseci și intrinseci. Regulatorii extrinseci sunt motivații care provin din factori externi, cum ar fi recompensele sau pedepsele, în timp ce regulatorii intrinseci sunt motivații care provin din interiorul individului și sunt legate de interesul sau plăcerea personală pentru o activitate.

Introspecțiile sunt definite de aceeași cercetători drept etapele în care individul începe să-și conștientizeze și să-și înțeleagă motivele și motivațiile. Acest proces implică o examinare internă a propriilor gânduri, sentimente și dorințe și poate fi determinat de factori interni și externi care influențează comportamentul.

Identificarea este, după Ryan și Deci, procesul prin care individul începe să-și asume motivele și valorile altor persoane sau grupuri și le integrează în propriul său sistem de valori și motivații. Acest lucru poate avea loc atunci când individul se identifică cu alte persoane sau grupuri și începe să adopte și să internalizeze motivele și comportamentele lor.

Integrarea reprezintă, conform celor doi autori, stadiul final al procesului de internalizare a motivațiilor. Acesta implică alinierea completă a comportamentului și a acțiunilor individului cu propriile lui valori și scopuri interne. Atunci când individul își integrează motivațiile, devine mai autonom și își asumă responsabilitatea pentru propriile sale acțiuni.

Împreună, acești termeni reprezintă etapele prin care oamenii își asumă și își internalizează motivațiile, determinând comportamentul și acțiunile lor în moduri care să le îndeplinească nevoile și dorințele personale.

Altfel spus, reglarea externă ar corespunde definiției inițiale a motivației externe, care pune în discuție recompensele sau sancțiunile. Reglarea prin introspecție ar presupune anumite consecințe dezagreabile, individul nu alege liber, dar începe într-o anumită măsură să se culpabilizeze, să interiorizeze: „O să mă simt rău dacă nu fac asta”. Este momentul în care, chiar dacă activitatea în final este desfășurată în scopuri externe, ea devine valoroasă și importantă pentru individ, care se identifică ulterior cu această activitate. „Pentru că, până la urmă, mi se pare interesant ceea ce mi se predă și îmi dau seama că m-ar ajuta să devin un formator mai bun”, este ceea ce ar defini reglarea prin identificare.

Acesta este punctul în care se face trecerea de la motivația extrinsecă către cea intrinsecă și, odată cu reglarea integrată, activitatea este în concordanță cu conceptul de sine al persoanei, care apoi își poate însuși acțiunea și poate găsi surse de automotivare complementare sursei externe de la originea acțiunii: „Pentru că prin formare, simt că acum îmi pot asuma responsabilitatea pentru a face schimbări în practicile mele ca formator”.

Această gradare, așa cum reiese din schema de mai jos, ajunge la un ultim punct, acela al reglării autodeterminate, care corespunde definiției inițiale a motivației interne, implicarea în acest caz venind de la individ, din interes și din plăcerea pe care acțiunea în sine i-o aduce. Reglarea autodeterminată reflectă, de fapt, cea mai înaltă formă de motivație internă, în care individul este condus de dorințele, valorile și interesele sale personale, contribuind astfel la o implicare autentică și profundă în procesul de învățare și dezvoltare.

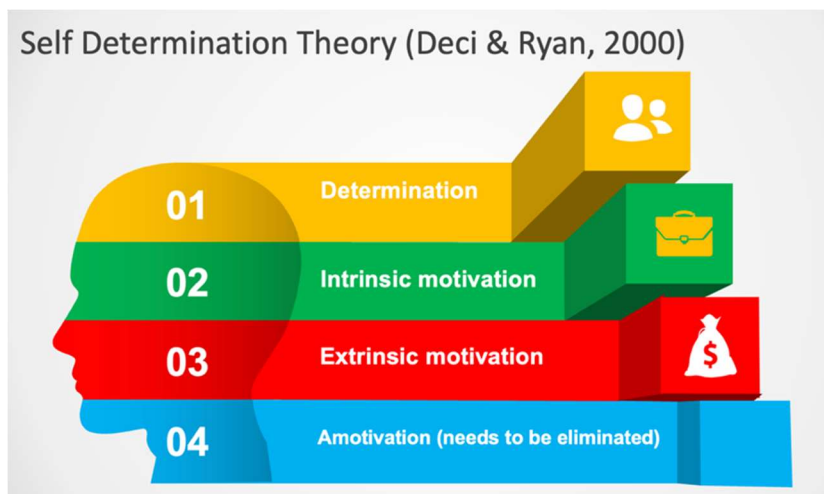


Figura 11 – Teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000)

Reglarea autodeterminată reprezintă un aspect crucial al motivației interne în procesul de învățare și dezvoltare personală. Acest concept se referă la capacitatea individului de a-și regla comportamentul, acțiunile și eforturile într-un mod autonom și voluntar, în funcție de propriile sale interese, valori și obiective. În esență, implicarea în reglarea autodeterminată este generată de plăcerea și satisfacția pe care o simte individul în legătură cu acțiunea sau activitatea respectivă.

Atunci când o persoană este implicată în reglarea autodeterminată, ea își asumă responsabilitatea pentru propria motivație și acțiune. Nu este nevoie de stimulente externe sau de recompense tangibile pentru a-și ghida comportamentul. Un exemplu relevant este atunci când o persoană se implică într-o activitate de învățare sau creație din pură plăcere și interes personal. Acesta este cazul atunci când cineva se angajează într-un hobby, într-un proiect de cercetare personală sau în învățarea unei noi abilități, nu pentru recompense externe, ci pentru satisfacția și bucuria pe care aceste activități le aduc.

2. Predarea prin *gamification* și rolul conceptului în stimularea motivației

În ceea ce privește motivația, esența însăși a învățării, conceptul de *gamification* poate aduce amuzament și plăcere în învățare. În zilele noastre, declanșatorii extrinseci, cum ar fi notele mari, anumite avantaje sau chiar laudele, nu mai sunt suficienți pentru a motiva studenții, dar elementele fundamentale care definesc *gamification* pot reprezenta catalizatorii perfecți pentru a favoriza tranziția către o nouă abordare în educație. Chiar dacă motivația extrinsecă nu se poate substitui celei intrinseci, aceasta o poate acompania, o poate genera și o poate cultiva într-un parcurs bazat pe *gamification*.

În același mod funcționează și conceptul de *gamification*: oamenii, împinși de curiozitate, aleg să joace un joc deoarece cred că pot avea anumite beneficii, pentru că elementele și strategiile prezente în joc le pot aduce fericire sau plăcere. În cazul autodeterminării, oamenii sunt încurajați să fie creativi, dar fără să genereze haos, întrucât chiar dacă există reguli, acestea lasă locul unei libertăți de a alege, iar cum nu sunt singuri, jucătorii pot împărtăși plăcerea cu ceilalți, creând astfel o situație ideală, unde persoanele întreprind o activitate doar datorită plăcerii pe care aceasta le-o generează.

Teoria autodeterminării, în viziunea lui Ryan și Deci (2000) se bazează, după cum a fost descris deja în detaliu în subcapitolul precedent, pe cele trei elemente fundamentale: *competență*, *autonomie* și *afiliere*. Nevoia de *competență* rezidă în capacitatea și aptitudinile jucătorului, în credința că pot îndeplini o anumită sarcină, cu alte cuvinte în sentimentul de a fi eficienți în interacțiune. În jocuri, singura cale de a ajunge la competență este experimentarea și învățarea prin încercare și eroare. În loc să li se dea răspunsul corect, jucătorii, în cele din urmă, învață singuri prin acțiuni

repetate, eșecul fiind așadar permis, chiar recomandat pentru a ajusta procesul. Toate acestea contribuie, astfel, la o idee generalizată conform căreia jocul și implicit conceptul de *gamification* este un mediu sigur de învățare.

A depune efort, a avea conștiința unui progres și a reuși devin importante atunci când participanții sunt implicați într-un proces. De altfel, jocul oferă posibilități multiple de a demonstra noi abilități și competențe, care nu ar fi neapărat vizibile într-un context de învățare formal. Progresul și performanța pot deveni vizibile cu ușurință cu ajutorul diferitelor mecanisme de joc privite din exterior, cum ar fi feedback-ul, punctele, insignele, nivelurile și clasamentele.

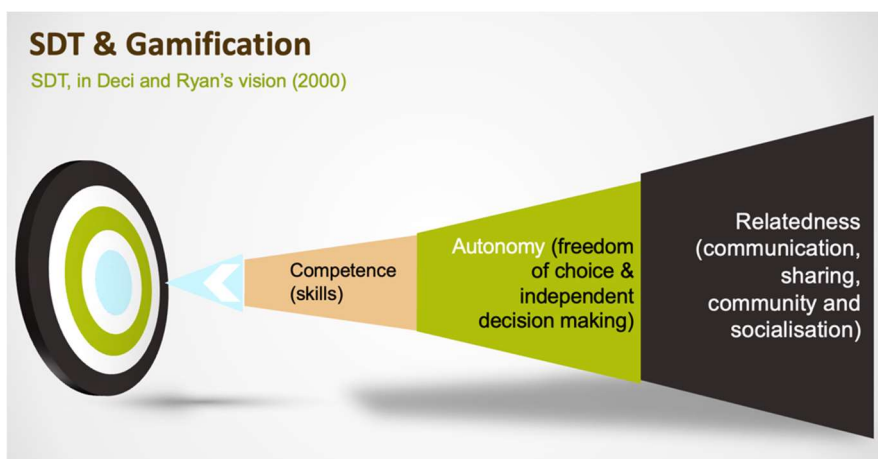


Figura 12 – Pilonii teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000):

competență, autonomie și afiliere

Autonomia, în opinia celor doi cercetători, se bazează pe alegerile libere, adică pe sentimentul de libertate în alegerea unui comportament. De obicei, jocurile permit participanților alegerea diferitelor opțiuni de a-și juca jocul și de a se îmbunătăți pe parcurs. Capacitatea de a face diferite alegeri și de a lua decizii face jocul mai relevant și oferă jucătorilor un sentiment de responsabilitate, un aspect important al motivației intrinseci. În educație, a simți că ești

responsabil și că poți ajunge la rezultatele scontate prin propriile acțiuni și decizii este esențial și pentru învățare.

Afilierea, după cum este percepută tot de Ryan și Deci (2000: 64), constă din sensul de comunitate și de apartenență la aceasta, de comunicare, de împărtășire, de cultură organizațională, de socializare, în toți acei termeni cheie care definesc un mediu proiectat pe conceptul de *gamification*. Această nevoie este, de asemenea, recunoscută ca un element cheie al motivației intrinseci. Multe jocuri fac participanții să se simtă ca parte a unei comunități, fie că este o echipă, fie că este un spațiu de discuții sau chiar un consorțiu online, colaborativ. Conectarea acțiunilor cu ceva mai mare face ca acțiunile să fie mai semnificative.

Din punct de vedere diacronic, dinamica motivației a fost în general bazată pe două teorii diferite: behaviorismul, care examinează declanșatorii și factorii externi, punându-i în legătură cu comportamentul uman, și cognitivismul, care analizează impulsurile interne ale spiritului uman și reflectările asupra sinelui.

În zilele noastre, aceste direcții de cercetare sunt încă exploatate de cercetători precum Seligman și Csikszentmihalyi (2000), pentru a analiza psihologia pozitivă. Csikszentmihalyi (2004) a fost primul care a descris principiul de *flux* ca o stare produsă de amestecul dintre plăcere, provocare și alegerea participantului de a se implica în joc. *Fluxul*, sau conștiința ludică, nu este o funcționalitate a implementării conceptului de *gamification*, ci un potențial al mediului construit pe acest concept. Csikszentmihalyi, investigând ce aduce fericirea, constată că aceasta se află în strânsă legătură cu „experiența optimă”, pe care o definește drept „starea în care se află cei care sunt profund implicați într-o activitate doar datorită acesteia; ceea ce aceștia simt este atât de plăcut și intens încât își doresc să re trăiască acest sentiment, cu orice preț, pentru simpla plăcere pe care o creează activitatea însăși” (Csikszentmihalyi, 2004: 18).

Această stare implică practicarea unei activități doar pentru plăcerea pe care activitatea o generează. Impresia de control al propriei vieți care rezultă conferă individului o satisfacție deplină. Potrivit aceluiași autor, aptitudinile individului se îmbunătățesc în timpul rezolvării sarcinii, iar acest lucru favorizează învățarea. Datorită acestui lucru, experiența optimă și învățarea sau dezvoltarea personală sunt în strânsă legătură. *Fluxul* poate aduce rezultate bune: „o mai bună performanță, creativitate, dezvoltarea capacităților, stimă de sine și reducerea stresului” (Csikszentmihalyi, 2004: 77), așadar se poate afirma că printr-o abordare bazată pe conceptul de *gamification* în clasă, se poate crește implicarea studenților în cadrul orelor.

Precursorii a teoriei autodeterminării a lui Ryan și Deci (2000), dar și a *fluxului* lui Csikszentmihalyi (2004), teoria descriptivă a obiectivelor de realizare a lui John Nicholls (1984) aduce în discuție două concepte: competență și performanță. Acesta a elaborat teoria pentru a investiga modul în care indivizii își stabilesc, își evaluează și își ating obiectivele în contextul învățării și al performanței academice. Teoria sa a contribuit semnificativ la înțelegerea motivației și a procesului de realizare a obiectivelor în contextul educațional, competența și performanța reprezentând, în același timp, mijloace importante de motivare în cadrul unui parcurs didactic conceput prin *gamification*.

Obiectivul principal al acestei teorii a fost să dezvolte competențele publicului țintă astfel încât să depășească provocările prezente în acest tip de parcurs didactic, mecanica jocurilor fiind foarte potrivită deoarece răspunde nevoii individului de a se îmbunătăți și a se autodepăși. Pornind de la ideea de provocare și având în vedere faptul că omul, prin însăși natura sa, vrea să se amelioreze și să progreseze în cadrul activităților pe care le întreprinde, este necesar ca fiecare provocare să fie adecvată nivelului de competență al individului, cu alte cuvinte, să nu fie nici prea grea, dar nici prea ușoară.

O altă teorie a motivației care poate contribui la înțelegerea conceptului de *gamification* este cea a lui Carol Dweck (2010), dezvoltată pe schimbarea

stării de spirit. În cadrul acestei abordări, poate fi observat modelul integrativ al motivației, în cadrul căruia sunt încorporate mai multe elemente cognitivo-motivaționale, precum diferitele reacții în fața obstacolelor și punerea acestor reacții divergente în legătură cu scopul pe care fiecare cursant îl are, privind astfel inteligența ca pe o trăsătură care se poate dezvolta.

Dweck aduce în discuție două tipuri de mentalități, una fixă și cealaltă orientată spre dezvoltare. Studenții cu o mentalitate fixă consideră că succesul se datorează unei capacități înnăscute, asupra căreia nu se poate interveni. Aceștia evită provocările de teama eșecului și abandonează cu ușurință, deoarece nu cred că efortul le-ar putea aduce vreun avantaj. În schimb, studenții cu o mentalitate orientată spre dezvoltare cred că succesul se datorează doar efortului pe care îl depun și perseverenței de care dau dovadă, aceștia din urmă având tendința să fie motivați intrinsec, să studieze mai mult, să acumuleze și să se dezvolte prin învățare.

În concluzie, ceea ce motivează o persoană nu funcționează neapărat și pentru alți, iar instructorii educaționali pot beneficia de pe urma acestei situații. Abordarea bazată pe conceptul de *gamification* permite utilizarea motivației extrinseci și intrinseci, făcând apel la numeroase pârghii pentru a crește implicarea cursanților: influența socială, aversiunea față de pierdere, competență și performanță, sens, curiozitate, creativitate, imersiune, autonomie etc. Toate aceste elemente duc la o învățare mai ușoară și mai dinamică, mult mai adecvată prototipului de elev/student care învață prin descoperire și experimentare și care altfel s-ar simți dezrădăcinat. Marea provocare nu este neapărat de a avea parte de distracție, ci de a rezolva probleme. Iar dacă acest lucru se poate realiza într-o manieră distractivă și relaxantă, rezultatul este cu atât mai potențat, mai complex și mai bogat în reflexiile cognitive pe care le poate răspândi pe termen lung.

III. Predarea limbii române ca limbă străină prin *gamification*

1. Aspecte metodologice

Abordarea metodologică utilizată pentru studiul de față a fost cea a cercetării bazate pe proiectare (*Design-Based Research*, DBR), un tip de cercetare în context. În acest sens, a fost analizat modul în care activitățile și programele cursurilor de limbă română ca limbă străină pot fi macro-proiectate conform principiilor bazate pe *gamification*, astfel încât să le ofere cursanților posibilitatea de a se implica într-un sistem complex de interacțiuni al cărui scop principal a fost creșterea motivației în timpul procesului de învățare.

Cercetarea bazată pe proiectare a fost considerată cea mai potrivită abordare metodologică pentru analiza întreprinsă, deoarece pornește de la premisa că cercetătorii creează, „testează și perfecționează conceptele educaționale pe baza principiilor derivate din cercetări anterioare” (Collins, Joseph, & Bielaczyc 2004: 15). Altfel spus, programele, practicile, software-ul sau obiectele tangibile anterioare utile pentru procesul de învățare sunt revizuite în funcție de contextul real, astfel încât schimbările necesare să poată fi făcute rapid, iar cursanții să beneficieze cât mai mult. În cadrul metodei, cursanții nu sunt doar beneficiari, adică receptori pasivi, ci devin agenți activi, deoarece sunt considerați contribuitori și colaboratori, care „formulează întrebări, aduc îmbunătățiri, evaluează efectele experimentului și raportează rezultatele experimentului altor profesori și cercetători” (Collins 1992: 18-19).



Figura 13 – Cercetarea bazată pe proiectare (Design-Based-Research)

Proiectul GIRO/TE/206 a vizat integrarea metodelor bazate pe *gamification* în predarea limbii române ca limbă străină (LRLS), iar partea experimentală propriu-zisă a fost implementată pe parcursul anului universitar 2021-2022, din luna octombrie până în luna iunie. Publicul țintă al cercetării a fost reprezentat de 27 de studenți internaționali, 9 fete și 18 băieți, cu vârste cuprinse între 19 și 22 de ani, care au studiat limba română ca limbă străină la Universitatea *Transilvania* din Brașov, în cadrul Anului Pregătitor. Cursurile s-au desfășurat de șase ori pe săptămână și au fost predate de patru profesori. La sfârșitul semestrului al II-lea, toți studenții au dat un examen pentru certificarea nivelului B1 de cunoaștere a limbii române, în vederea înscrierii în primul ciclul de studii universitare de specialitate. La începutul semestrului I însă, deși toți aveau nivelul A1+, profesorii implicați în predare și în lucrul direct cu acești studenți au remarcat o motivație scăzută de a studia limba română, iar participarea lor la cursurile de limba română a fost inconsistentă, cu absențe și întârzieri, cu teme nefăcute și participare pasivă la ore.

Target audience

Time span

The trial started in the second semester of the 2021-2022 university year, between February-June 2022

Profiling

- 27 international students:
 - 9 girls
 - 18 boys
- aged between 19 and 22
- had studied Romanian for 5 months
- reaching the CEFRL A2 level

Focus

- the productive language skills
- the specialised terminology in the fields of Engineering, Medicine and Sports.

Time span, profiles, focus



Students enrolled in the
Preparatory Year at the Faculty
of Letters from *Transilvania*
University of *Brasov*.

Figura 14 – Grupul țintă

În ceea ce privește etica metodologiei de cercetare, acordul studenților implicați în cercetare ca subiecți reprezintă un aspect crucial. Acest acord implică obținerea consimțământului voluntar și informat al studenților înainte de implicarea lor în cercetare. Acordul trebuie să ofere informații clare despre natura și scopul studiului, despre ceea ce implică participarea lor și despre drepturile pe care le au. Este important ca participanții să fie informați în mod clar cu privire la confidențialitatea datelor lor, la posibilele riscuri și beneficii ale implicării și la dreptul lor de a se retrage din studiu în orice moment, fără repercusiuni. Pentru a respecta principiile etice ale cercetării, cercetătorii trebuie să obțină acordul scris al studenților sau, în unele cazuri, acordul verbal înregistrat, conform regulilor și standardelor etice ale instituției de care aparțin și ale comitetului de etică în cercetare.

În acest sens, studenților seriei 2021-2022 de la Anul Pregătitor li s-a cerut consimțământul scris privind participarea la această cercetare, aprobarea lor explicită fiind obținută în secțiunea de comentarii a anunțului oficial postat în secțiunea „Povestea clasei” de pe platforma Class Dojo.

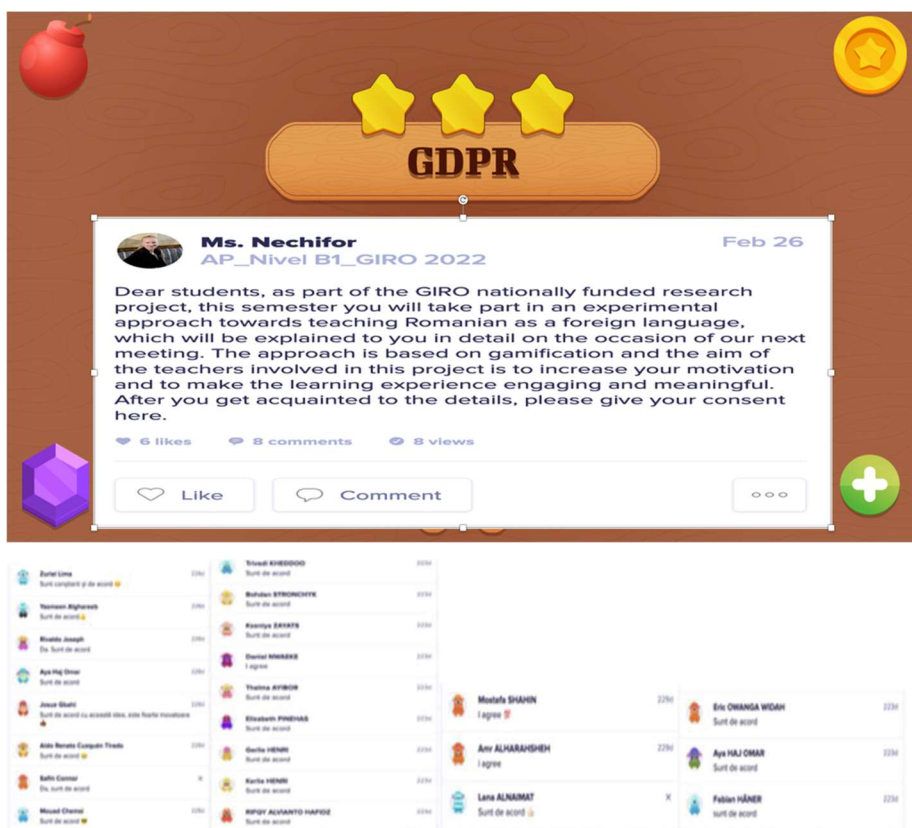


Figura 15 – Acordul etic de participare la cercetare, din partea studenților

Plecând de la metoda observației directe utilizată în primul semestru, care a relevat niveluri scăzute de motivație la studenți, și fructificând experiența acumulată de membrii echipei de cercetare în cadrul cursurilor dedicate conceptului de *gamification* și aplicării acestuia în educație, accentul predării s-a axat pe crearea unui cadru de predare a limbii române ca limbă străină bazat pe *gamification*, o premieră în mediul academic din România.

Implementarea efectivă a tehnicilor bazate pe *gamification* a avut loc în semestrul al II-lea al anului universitar și s-a concentrat pe îmbunătățirea abilităților productive de limbă (exprimare orală și redactare de text) în cadrul ambelor module: general și achiziționarea terminologiei specializate în domenii precum inginerie, medicină și sport, în cadrul orelor specifice de

dezvoltare a vocabularului de specialitate. Aceste abordări au fost adaptate în funcție de interesele principale de studiu ale studenților, avute în vedere după absolvirea Anului Pregătitor.

Definită de Durrheim (2006: 34) ca „un cadru strategic pentru acțiune care servește ca punte între întrebările de cercetare și execuția sau implementarea cercetării”, metoda observației utilizată în primul semestru a fost una calitativă, adică o metodă naturalistă, datorită modului său non-invaziv și precis de raportare a evenimentelor și practicilor din lumea reală.

Conform viziunii lui Hammersley și Atkinson asupra cercetării naturaliste din 1995 (în Punch, 2004), lumea este studiată într-un context particular, în cazul nostru acela al unei săli de clasă, dar în măsura posibilului în mediul său natural și observatorii nu intervin în comportamentul celor pe care îi observă. Astfel, folosind în primul rând o abordare transversală, deoarece subiecții au fost monitorizați într-un punct specific în timp, colectarea datelor a implicat, în primul semestru, observația și notițele de teren pentru identificarea punctelor slabe, urmând ca, ulterior, să fie urmați pașii cadrului metodologic care se potrivea cel mai bine contextului experimental, respectiv cercetarea bazată pe proiectare (DBR), în al doilea semestru.

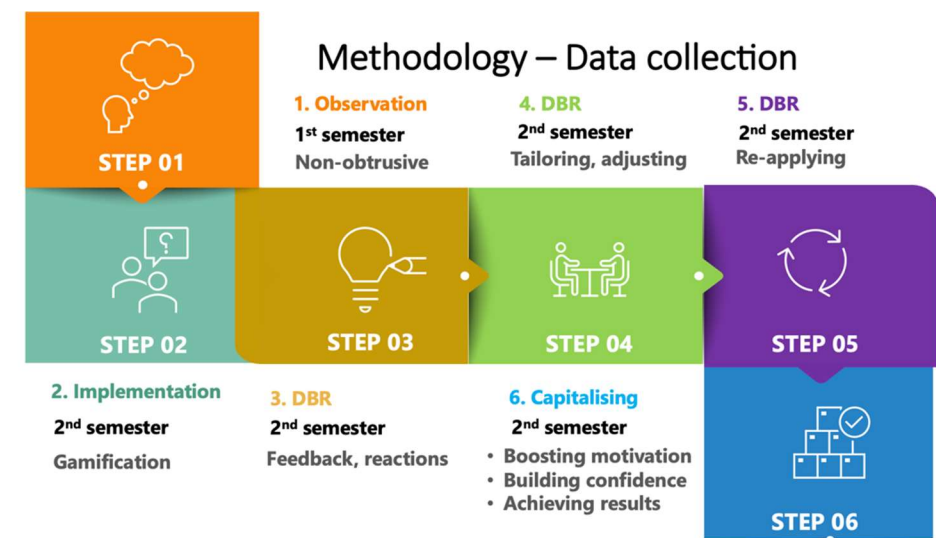


Figura 16 – Implementarea metodologiei de cercetare

Această abordare a permis, conform caracteristicii sale principale, adică „testarea și rafinarea proiectelor educaționale bazate pe principii derivate din cercetările anterioare” (Collins, 204: 15), implementarea noilor metode vizate, măsurarea impactului utilității lor în acord cu reacțiile studenților și ajustarea pe parcurs, ca rezultat al feedback-ului obținut pe loc de la beneficiarii direcți, a oricărui aspect considerat necesar. Astfel, studenții nu au fost doar beneficiari pasivi ai unei noi metodologii, ci și participanți activi în conturarea celor mai bune abordări pentru ei, transformându-se în creatori de bune practici, alături de profesorii lor. În esență, a fost creat un cadru flexibil și dinamic în care cercetătorii-profesori au putut să experimenteze și să adapteze practicile lor de predare în funcție de evoluțiile și de nevoile specifice ale studenților-subiecți.

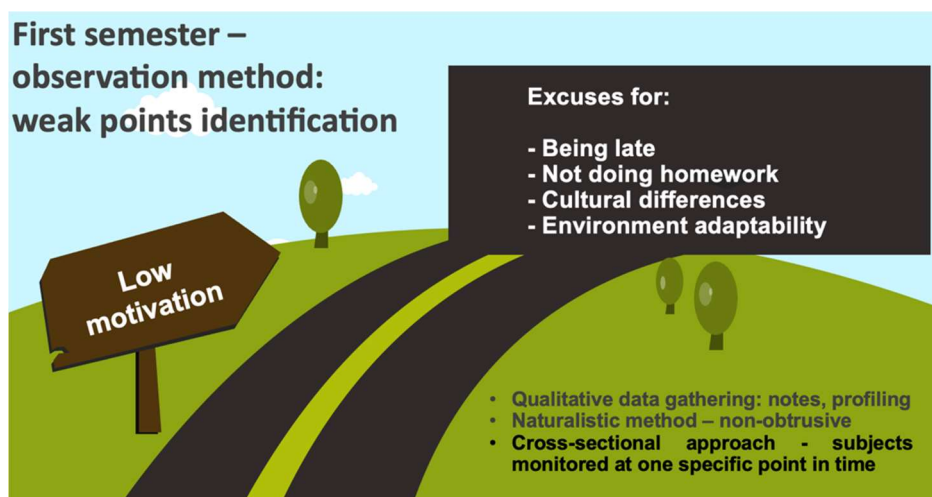


Figura 17 – Metoda observației – sem. I

Ca rezultat al identificării zonelor problematice referitoare la motivație, implicare și contribuție la procesul de instruire a studenților în primul semestru, în principal din cauza diferențelor culturale și de nivel de limbă, înainte de începerea semestrului al doilea al anului universitar 2021-2022, a

fost decisă implementarea metodei bazate pe *gamification* în cadrul orelor de limbă română ca limbă străină.

S-a pornit de la premisa că baza psihologică a schimbării trebuie să constea din motivația intrinsecă a studenților, ținând cont de cele trei nevoi psihologice de bază propuse în teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000): autonomie, competență și relaționare, descrise pe larg anterior, promovate prin mecanica jocului, prin „diverse acțiuni, comportamente și mecanisme de control oferite în contextul unui joc” (Hunicke, LeBlanc & Zubek, 2004).

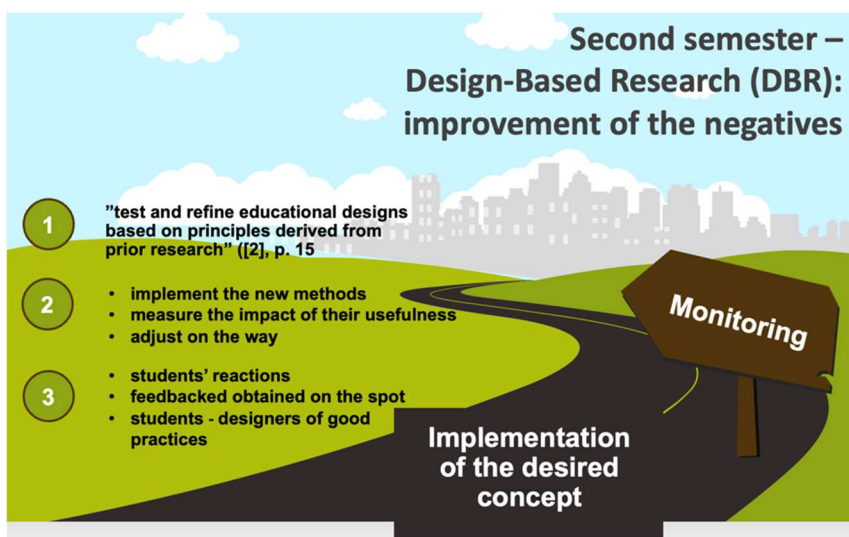


Figura 18 – Metoda bazată pe *gamification* – sem. al II-lea

Din acest motiv, a fost creat un scenariu al jocului, cu niveluri pentru fiecare săptămână în parte din semestrul II, bazat pe un scop al jocului, respectiv acumularea de cât mai multe puncte și o recompensă surpriză, dezvăluită la finalul jocului. Aplicând teoria autodeterminării, au fost introduse și alte elemente surpriză în timpul jocului, pentru a evita plictiseala și pentru a stimula motivația intrinsecă a studenților. După aceea, au fost proiectate cadrele generale de desfășurare a predării bazate pe *gamification*, cele mai importante aspecte fiind stabilirea macro-obiectivelor în strânsă legătură cu

teoriile motivației, selectarea aspectelor esențiale din piramida conceptului de *gamification* a lui Werbach și Hunter (2015), utile pentru rezolvarea aspectelor negative observate în primul semestru la orele de limbă română ca limbă străină, alegerea platformelor de lucru pentru integrarea componentelor piramidei și, nu în ultimul rând optarea pentru cele mai potrivite aplicații mobile/digitale de integrat în cadrul viziunii.

Folosirea elementelor definitorii din gaming în predare ca macro-viziune, cu îmbinarea abordării <i>game-based</i> și <i>project-based</i> pe parcurs VIZIUNEA PREDĂRII: DESFĂȘURĂTOR	
PLATFORMĂ EDUCAȚIONALĂ	ClassDojo: https://teach.classdojo.com
PLATFROMĂ PUNCTAJE	https://leaderboardhq.com/ay1wtjza
PLATFORME EVALUARE	Plickers: evaluare pe parcurs: https://my.plickers.com/ Kahoot
VOCABULAR (de specialitate)	Goosechase, Worldwall, Treasure Hunt
EXPRIMARE ORALĂ	Proiect: Cu româna prin țara voastră (2 momente didactice, ambele gamificate); Vizită la Biblioteca Universității
EXPRIMARE SCRISĂ	Story Jumper (creare de carte): https://www.storyjumper.com/ Portofolii prin Class Dojo

Figura 19 – Stabilirea cadrului de predare bazat pe *gamification*

2. Predarea competențelor productive ale limbii prin *gamification*

Prima și cea mai importantă decizie luată, prin caracterul ei integrator, a fost introducerea, ca instrument de lucru, a platformei ClassDojo – ca noutate - în loc de Moodle – deja existentă în universitate, deoarece prima este concepută special pentru a încorpora elemente de *gamification*. ClassDojo este o platformă de conectare care permite crearea de sarcini și atribuirea unui număr de puncte pentru fiecare activitate, utilizarea avatarurilor, colectarea de puncte, dar și oferirea de asistență, feedback și recompense regulate, astfel încât cursanții să primească un stimulent pe baza realizărilor. Mai mult, fiecare

student poate să-și creeze un cont pentru a avea acces la colecția sa de puncte, la „Istoricul clasei” – un spațiu de discuție unde studenții pot interacționa între ei sau cu profesorii, exact ca în *chat*-ul unui joc, la secțiunea „Portofolii” pentru a posta temele, dar și la secțiunea „Mesaje”, pentru a putea trimite mesaje private colegilor. Platforma oferă, de asemenea, opțiuni pentru alte activități, cum ar fi proiectarea unui portofoliu online, prezentarea unui poster sau redactarea unei lucrări în manieră interactivă.

În esența ei tehnică, ClassDojo este o platformă educațională online utilizată în principal în mediul educațional-instructiv pentru gestionarea clasei, comunicarea între profesori, elevi/studenți și părinți – ca element de transparență în comunicare absolută între toți actanții jocului didactic, și stimularea comportamentului pozitiv al elevilor. Caracteristicile și funcționalitățile principale ale platformei includ aspecte precum: gestionarea clasei, comunicare și partajare de informații, sistemul de recompense, menționat anterior, și reacționare pozitivă, care duce automat la monitorizarea comportamentului și progresului, precum și aspecte interactive și distractive.

Astfel, profesorii pot crea clase virtuale și pot să își organizeze elevii/studenții într-un mod eficient. Aceștia pot monitoriza prezența, distribui sarcini și ține evidența progresului academic al celor înrolați și pot trimite anunțuri, mesaje și notițe către părinți și elevi/studenți prin intermediul platformei. De asemenea, pot partaja materiale didactice, resurse educaționale și fișiere relevante cu toți participanții la clasă.

ClassDojo oferă un sistem de puncte și recompense pentru comportamentul educațional elevilor. Profesorii pot acorda puncte pentru realizări academice, comportament respectuos sau contribuții pozitive în clasă, platforma permițând acestora să țină evidența progresului academic al elevilor/studenților într-un mod simplu și eficient, prin afișarea și generarea

de rapoarte și analize pentru a evalua evoluția participanților la procesul educativ de-a lungul timpului.

De asemenea, ClassDojo oferă și caracteristici interactive și distractive, precum *emoji*-uri personalizate, avataruri și jocuri educaționale, care încurajează angajamentul și implicarea elevilor/studentilor în procesul de învățare.

Deoarece mecanica s-a dorit a fi atractivă, au fost oferite cursanților instrucțiuni clare cu privire la introducerea conceptului de avansare la un nivel superior (*scaffolding*) și la oferirea libertății de alegere privind personalizarea învățării și evaluării prin oferirea de opțiuni (de exemplu, opțiunea între trimiterea unei teme clasice, conceperea unui poster, înregistrarea unui material video, crearea unei cărți online, etc.)

Pentru a crea un sentiment de apartenență la o comunitate, au fost constituite pe platforma online ClassDojo grupele de lucru, astfel încât experiențele de învățare să poată fi împărtășite de și cu toată lumea.

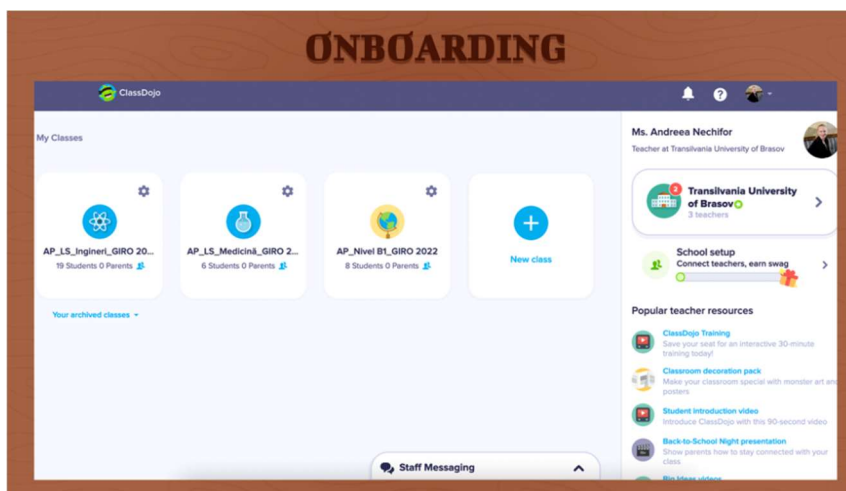


Figura 20 – Înrolarea pe platformă

Întrucât platforma integrează una dintre cele mai apreciate tehnici bazate pe *gamification* – personalizarea avatarurilor – oferind cursanților opțiunea de a-

și individualiza alter-egourile (mărimea și forma corpului, a ochilor, a gurii, alegerea culorilor, a accesoriilor, etc.) după ce „monstrul” eclozează dintr-un ou uriaș, după 4 săptămâni, a fost marcat cu succes încă de la început și aspectul legat de amuzament. Prin urmare, studenții au fost invitați să-și aleagă un avatar pentru a-i reprezenta în mediul online al experienței educaționale și au început deja să se distreze în timpul înscrierii, ceea ce a condus la crearea unui sentiment de așteptare, deoarece cursanții au fost nerăbdători să descopere cum va arăta înfățișarea lor deghizată digital.

Platforma oferă și profesorului posibilitatea de a sparge ouăle uriașe înainte de perioada menționată, aspect ce contribuie la generarea unei negocieri distractive între profesor-student și la stabilirea unor reguli referitoare la prezență încă de la început, neprezentarea la ore în prima parte a semestrului a unui student putând atrage după sine spargerea oului-avatar de către profesor și pierderea primului privilegiu din lumea bazată pe *gamification*.



Figura 21 – Crearea de avataruri personalizate

Printre deciziile următoare care au fost luate cu privire la implementarea metodelor bazate pe *gamification* a fost cea referitoare la introducerea unuia dintre cele mai eficiente elemente de joc, respectiv sistemul de puncte, insigne și clasamente (*points, badges and leaderboards*, PBL). Ca regulă generală, punctele sunt acordate pentru îndeplinirea unei sarcini în cadrul sistemului, cum ar fi finalizarea acesteia într-un anumit interval de timp; insignele sunt adesea acordate pentru interacțiunea cu sistemul, cum ar fi conectarea în fiecare zi timp de o săptămână; clasamentele arată poziția unui utilizator în comparație cu alți utilizatori. În grupele studenților de la Anul Pregătitor, a fost creat un sistem de puncte care puteau fi acordate (Figura 22) sau anulate (Figura 23).

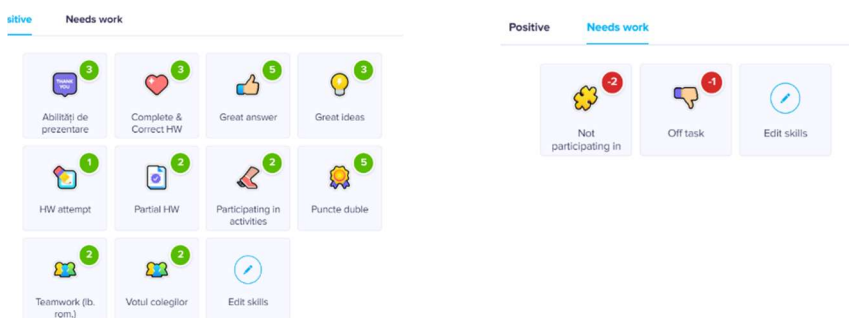


Figura 22 – Puncte pentru acțiuni pozitive Figura 23 – Puncte anulate

Astfel, fiecare student a primit puncte pentru anumite aspecte ale activității din timpul cursurilor de limba română, alegerea de creare și atribuire fiind bazată pe concluziile rezultate din identificarea problemelor din primul semestru, cu scopul de a motiva studenții. Și cum unul dintre aspectele negative importante s-a referit la modalitatea de raportare la efectuarea temelor de casă, profesorii au decis să acorde puncte după cum urmează: 1 punct pentru încercarea de a realiza temele, 2 puncte pentru teme parțiale și 3 puncte pentru teme complete și corecte, deoarece implicarea anterioară a

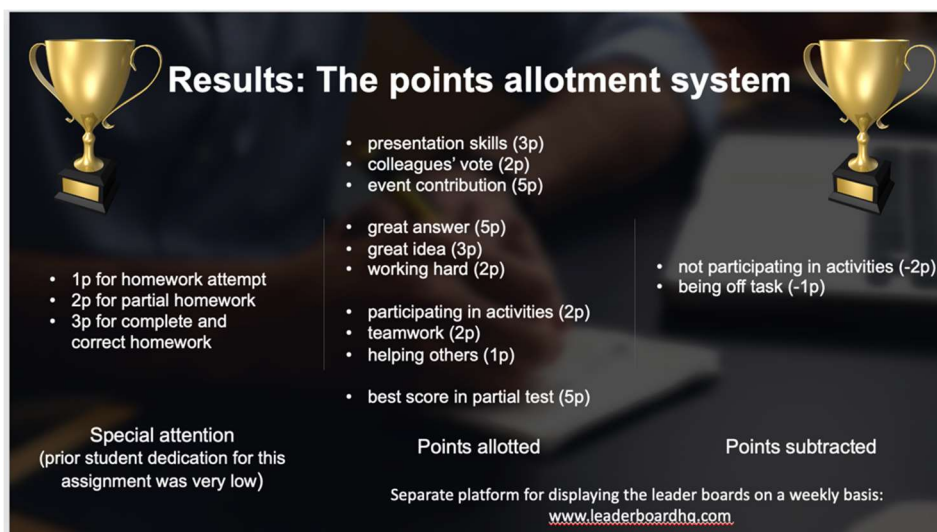


Figura 25 – Sistemul de alocare a punctelor recompensă

După cum se poate observa, pentru fiecare aspect, a fost atribuit un număr de puncte pe care fiecare student l-a putut primi, dar și una sau mai multe insigne, conform sarcinilor îndeplinite. Punctele puteau fi anulate pentru lipsa de implicare a cursantului sau pentru că răspunsurile nu erau în concordanță cu sarcina.

Fiecare săptămână a reprezentat un nivel al jocului, iar în fiecare vineri a existat un clasament parțial anunțat pe ClassDojo, în secțiunea „Istoricul clasei”. De la început, studenților li s-a explicat în mod explicit modul în care punctele acumulate vor fi transformate în insigne de apreciere la sfârșitul fiecărei săptămâni, și li s-a solicitat păstrarea și colectarea lor fizică. Ulterior, clasamentul rezultat a fost afișat pe o platformă externă, adică pe www.leaderboardhq.com (Figura 26), iar invitațiile de a verifica progresul au fost postate în fiecare vineri pe pagina de anunțuri a clasei de pe ClassDojo (Figura 27). La sfârșitul semestrului, întreaga proces de recompensare a studenților bazat pe *gamification* a prins contur în termeni reali, transformând

clasamentul virtual fie în procentaje din notele de la examenele finale, fie chiar în note finale, în funcție de complexitatea cerințelor finale.

Mr. Capeneata
AP_Nivel B1_GIRO 2022

May 27

Dragi studenți,
Vă invit să consultați clasamentul înainte de ultima săptămână:
<https://leaderboardhq.com/ay1wtjza>
Diferențele sunt foarte mici, iar clasamentul se mai poate schimba săptămâna viitoare, deoarece mai avem curs și vineri.
Felicitări Aya, Yasmeen, Zuriel și Aldo pentru participarea la conferință, dar și celorlalți pentru implicare!
Weekend frumos

7 views

Rank	Name	Score
1	Rosalia	104
2	Ayur	101
3	Safa	94
4	Yasmeen	93
5	Mamad	76
6	Zuriel	77
7	Aya	76
8	Aldo	63

Figura 26 – Tabel pentru clasamentul săptămânal pe

www.leaderboardhq.com

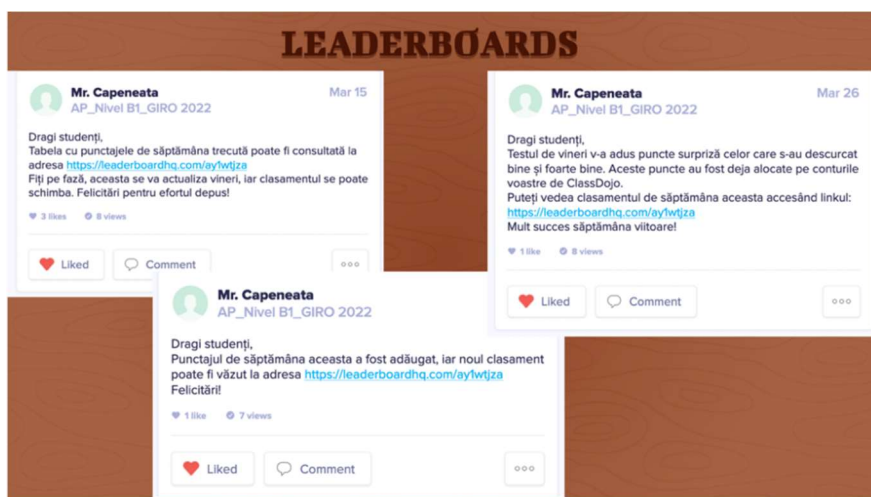


Figura 27 – Tabelele de clasamente săptămânale și anunțarea lor

Următorul pas esențial în dezvoltarea viziunii de predare bazate pe *gamification* l-a reprezentat selectarea diverselor aplicații online/digitale/mobile care să răspundă nevoilor specifice ale cursanților, care să personalizeze experiența de învățare sub forma unor jocuri (GooseChase,

Storyjumper, secțiunea de portfolii a platformei ClassDojo) și care să poată fi practicate fie individual, fie în echipă.

Nu în ultimul rând, pentru a putea măsura nivelul motivației studenților și gradul de participare a acestora în cadrul orelor de limba română ca limbă străină, au fost utilizate grile de observație, iar pentru a verifica structurarea competențelor, au fost folosite lunar teste de progres adaptate pe aplicații precum Kahoot!, WordWall și Plickers.

Astfel, un răspuns mai rapid, a putut aduce un număr mai mare de puncte, dar a reușit și să verifice siguranța în stăpânirea anumitor elemente de gramatică sau vocabular, prin măsurarea și recompensarea inclusiv a reacției de răspuns la anumite solicitări lingvistice. Pentru acest tip de obiectiv a fost folosită aplicația Kahoot!



Figura 28 – Oferirea de feedback prin tehnici bazate pe *gamification* (aplicația Kahoot!)

Kahoot! este o platformă interactivă de învățare și jocuri educaționale care permite profesorilor să creeze, să partajeze și să desfășoare jocuri de tip quiz, chestionare și sondaje de opinie în clasă sau în mediul online. Funcțiile oferite

de ea, în acord cu aspecte importante din viziunea bazată pe *gamification*, includ: crearea de jocuri personalizate, partajarea jocurilor, desfășurarea jocurilor în timp real, crearea climatului de competiție și angajament și generarea de analize și rapoarte.

Prin includerea ei ca instrument de lucru în sistemul de predare bazat pe *gamification*, profesorii pot crea jocuri personalizate de tip quiz sau sondaj utilizând un set variat de întrebări, imagini și opțiuni de răspuns, adaptate sau adaptabile pentru a se potrivi nevoilor specifice ale clasei și materiei predate și pot, de asemenea, desfășura jocurile în timp real în clasă sau în sesiuni de învățare la distanță. Participanții se pot conecta la joc utilizând dispozitivele lor și pot răspunde la întrebări în timp real pentru a câștiga puncte. Astfel, Kahoot! încurajează competiția și angajamentul participanților la joc prin intermediul unui sistem de puncte și clasamente în timpul jocului care duce scopul jocului la nivelul conceptului de *gamification*. Elevii/studentii sunt încurajați să răspundă corect și rapid pentru a câștiga puncte și pentru a urca în clasament, iar pe baza acestora platforma oferă profesorilor acces la analize și rapoarte detaliate despre performanța participanților în timpul jocului. Aceste rapoarte pot contura concluzii valoroase despre nivelul de înțelegere a materiei și pot fi utilizate pentru a adapta și îmbunătăți procesul de învățare.

De asemenea, jocurile create pot fi partajate cu jucătorii prin intermediul unui cod PIN unic sau al unui link de acces. Acest lucru permite accesul rapid și ușor al participanților la jocuri de pe dispozitivele lor mobile sau computere.

Prin urmare, din perspectiva viziunii bazate pe *gamification* în procesul de predare-învățare-evaluare, Kahoot! este o platformă distractivă și interactivă care transformă procesul de achiziție a unei limbi străine, spre exemplu, într-o experiență captivantă și angajantă pentru participanți, permițându-le să-și testeze cunoștințele și să-și dezvolte abilitățile într-un mod interactiv și stimulant.

Tot pentru încurajarea competiției, prin aspectul deschis și desfășurat în timp real al afișării rezultatelor create în urma răspunsurilor oferite de studenți, dar și pentru introducerea dinamicii distractive, a fost selectată pentru oferirea de feedback și platforma Plickers - www.plickers.com. Aceasta a deschis posibilitatea de a construi o modalitate foarte interactivă de evaluare a performanței studenților, și a permis evaluarea progresului individual într-un mod constructiv.

În acest sens, au fost create conturi personale studenților, au fost anunțate din timp momentele de testare din cadrul unei întâlniri de lucru pe interfața de comunicare de pe ClassDojo și au fost create de către profesori baze de itemi originali, dedicați anumitor secțiuni de gramatică sau vocabular identificate ca fiind mai sensibile, în contexte comunicative.

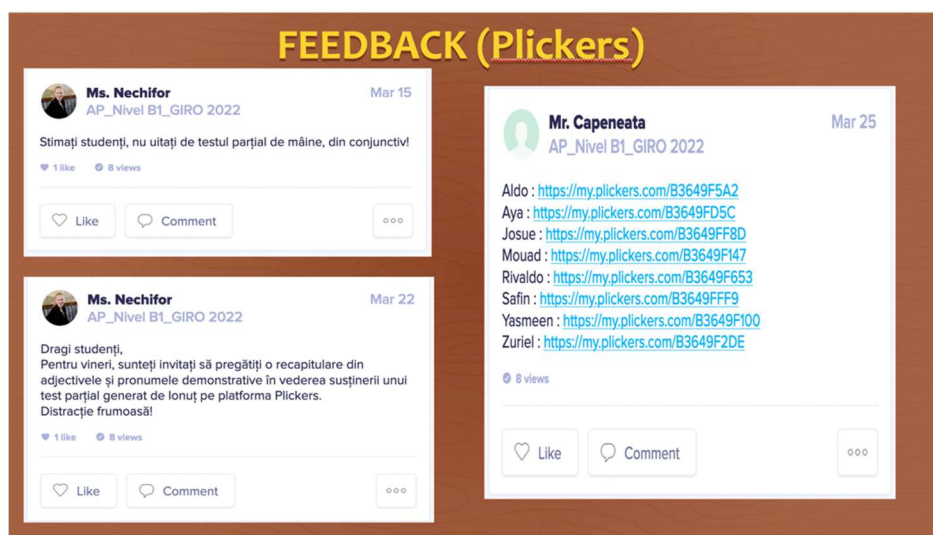


Figura 29 – Oferirea de feedback prin tehnici bazate pe *gamification* (aplicația Plickers)

Astfel, s-a preferat alternarea de exerciții statice cu generarea de contexte comunicative de folosire a structurilor problematice, prin integrarea lor în texte de citit sau în materiale audio cu folosire iterativă a aspectelor vizate, după cum se poate observa în Figurile 30-33.

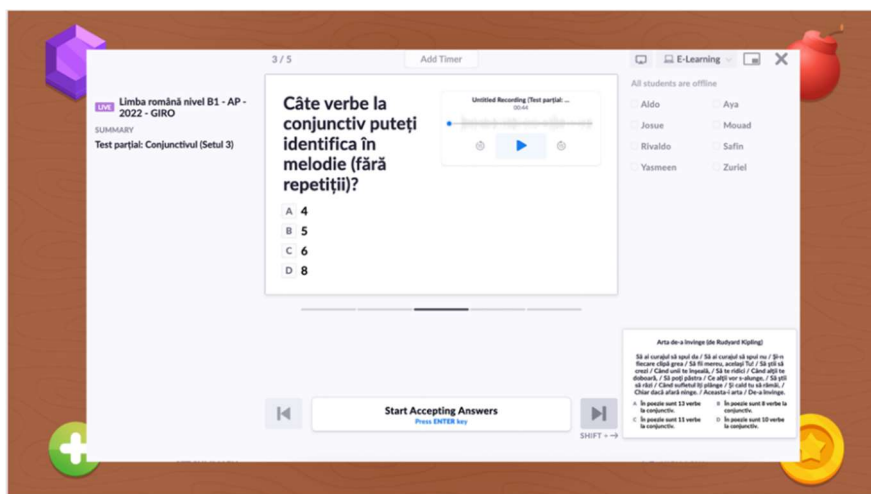


Figura 30 – Conjunctivul în context de ascultare (item generat pe baza metodei comunicative de predare)

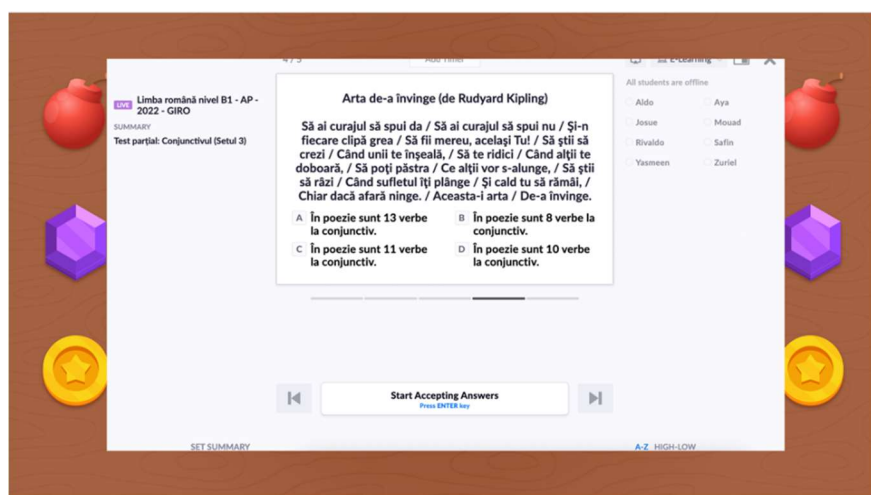


Figura 31 – Conjunctivul în context de citire (item generat pe baza metodei comunicative de predare)

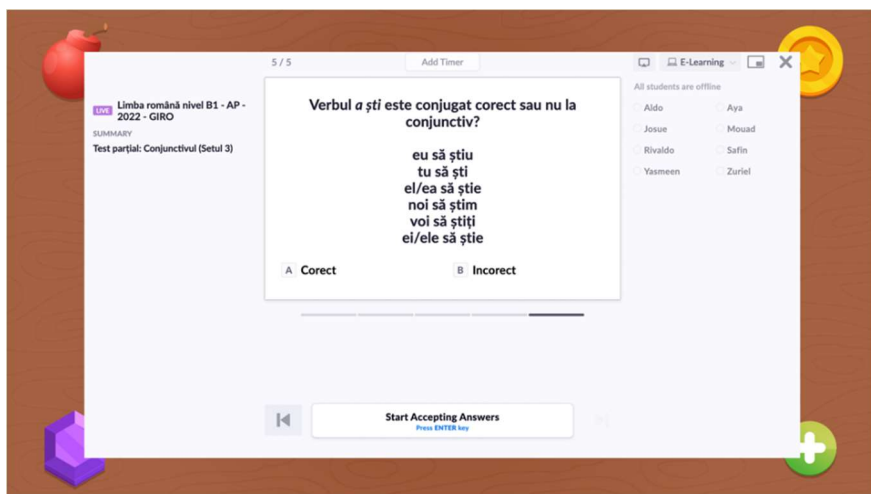


Figura 32 – Particularitate de scriere corectă a verbului *a fi* la conjunctiv
(item de tip *laboratory sample*)

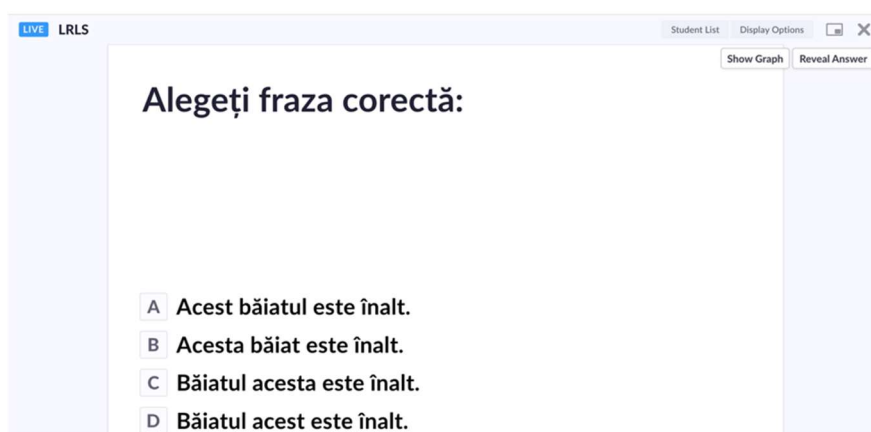


Figura 33 – Utilizarea pronumelor demonstrative (item de tip *laboratory sample*)

Platform Plickers facilitează crearea de elemente de test originale, dar și generarea de feedback interactiv, în special în versiunea sa cu cod QR, care activează pe ecran rezultatele studenților prin scanarea simplă a răspunsurilor lor cu telefonul. În funcție de poziția în care ridică codul, afișarea automată a clasamentului este efectuată pe tablă sau ecranul de proiecție. Versiunea

online nu este mai puțin interesantă, deoarece permite profesorului să vadă în timp real modul în care studenții își oferă răspunsurile, în ceea ce privește rapiditatea și răzgândirea, colectând astfel informații valoroase privind construcția testelor și problemele studenților. Simpla ezitare sau schimbare de părere indică profesorului punctul slab în cunoștințele studentului atunci când acesta se întoarce și modifică răspunsul, când se gândește prea mult sau când corectează de prea multe ori, toate aceste date fiind colectate în timp real de profesor.

Testele de progres au reprezentat totodată puncte cheie în joc, momente de dificultate pe care studenții au trebuit să le depășească pentru a putea continua jocul, fiecare dintre acestea aducând puncte. Pentru alegerea aplicațiilor online de acest tip, s-a pornit de la premisa că misiunea principală în timpul orelor de limbă română specializată este învățarea și exersarea noului vocabular. Obiectivul urmărit a fost determinarea cursanților să se implice cât mai mult în construirea lecțiilor bazate pe *gamification* și, de asemenea, încurajarea originalității și a creativității atunci în pregătirea proiectelor. Astfel, un răspuns excelent, în ceea ce privește corectitudinea limbajului, și o idee excelentă, în ceea ce privește contribuțiile originale, ambele răsplătite coerent prin punctele virtuale de pe platforma de lucru, au lucrat mână în mână, încurajând atât atenția la limbaj, cât și originalitatea. În acest fel, studenții au fost motivați nu doar să se exprime, ci și să se exprime cât mai corect posibil.

2.1. Exprimarea orală prin *gamification*

Complexitatea platformei ClassDojo a permis, în ceea ce privește crearea de teme, formularea unor cerințe plăcute, practice și bine orientate către nevoile studenților. Pe partea de portofolii, opțiunile au cuprins generarea de text,

acompanierea compoziției scrise cu imagini sau chiar încărcarea de materiale video și/sau audio create de studenți. În ceea ce privește ultima opțiune, beneficiile educativ-instructive au fost multiplu legate de viziunea bazată pe *gamification*, întrucât au oferit posibilitate studenților să își aleagă mediul de exprimare, să creeze liber conținutul într-un mod creativ, dar, mai ales, să participe la evaluare, atunci când, în clasă au ascultat împreună cu profesorul propria producere de text oral și au analizat cooperativ aspectele pozitive și cele negative atât ale conținutului, cât și ale exprimării. Astfel, o temă precum prezentarea orală a unui medicament nou, creat de studenții din grupa de limbaje de specialitate dedicată studiului medicinei a bifat caracteristici esențiale din *gamification*: alegerea liberă a ingredientelor, a denumirii medicamentului, a organului ce poate fi tratat cu el, etc., asumarea modalității de prezentare orală a lui în cadrul video-ului creat, folosirea deprinderilor digitale, imaginarea cadrului de prescriere a medicamentului, integrarea atmosferei relaxate și chiar amuzante atât în dimensiunea fantastică a medicamentului creat, cât și în atmosfera de lucru pentru producerea temei, toate pe fundalul folosirii coerente a vocabularului de specialitate vizat și a dezvoltării competenței de exprimare orală. Nu în ultimul rând, după evaluarea comună și transparentă a video-urilor create, s-a procedat la votul comun pentru alegerea celui mai reușit material, iar punctele acordate pe platformă au vizat atât diverse aspecte ale procesului de pregătire a temei, cât și rezultatul final.



Figura 34 – Dezvoltarea competenței orale prin *gamification*

Abilitățile de prezentare și contribuția la evenimente, ca puncte prevăzute pe platforma de predare, au avut ca scop dezvoltarea ulterioară a abilităților de vorbire în același timp cu construirea încrederii și încurajarea inițiativei. Aceste intrări particulare în lista de puncte au permis crearea unui moment de evoluție, de salt (*scaffolding*), deoarece studenții au beneficiat de trecerea de la un nivel la altul prin accederea în cel superior în urma câștigării celui inferior.

Conceptul de *scaffolding* în pedagogie a fost popularizat de Lev Vygotsky (1978), psiholog și teoretician al dezvoltării care a dezvoltat teoria zonei proximale de dezvoltare (ZPD) prin care a susținut că procesul de învățare este cel mai eficient atunci când elevii/studenții sunt susținuți în înțelegerea și rezolvarea problemelor într-un mod progresiv și adaptat nivelului lor de dezvoltare. Prin intermediul *scaffolding*-ului, profesorii pot oferi sprijin și ghidare adecvată pentru elevi/studenți, astfel încât aceștia să poată învăța să rezolve probleme sau să înțeleagă concepte mai complexe pe măsură ce progresează în învățare. Acest concept este esențial în teoria

dezvoltării cognitive și în practica pedagogică modernă. Ideea din spatele conceptului de *scaffolding* este să se ofere un cadru de sprijin progresiv, astfel încât participanții să poată trece de la niveluri mai ușoare sau mai puțin complexe de înțelegere la unele superioare și să își dezvolte abilitățile într-un mod structurat pas cu pas.

Principalele caracteristici ale *scaffolding*-ului includ: structurarea activităților de învățare, oferirea de orientare, adaptarea la nevoile elevilor și promovarea autonomiei și independenței. El implică organizarea și structurarea sarcinilor și a materialelor de învățare într-un mod care să fie accesibil și ușor de înțeles pentru elevi/studenți. Acest lucru poate include generarea de exemple pe niveluri de înțelegere, furnizarea de instrucțiuni clare și organizarea activităților într-o succesiune logică, gradată, ghidarea individualizată a fiecărui elev în funcție de nivelul propriu de înțelegere și abilități după conștientizarea punctelor forte și a punctele slabe, oferirea de sprijin prin explicații suplimentare, prin îndrumare pas cu pas sau prin oferirea de feedback constructiv în timpul procesului de învățare.

Scopul final al *scaffolding*-ului este de a încuraja elevii/studenții să devină autonomi și independenți în procesul lor de învățare. Pe măsură ce aceștia progresează și își dezvoltă abilitățile, sprijinul oferit de către educator trebuie să scadă treptat, permițându-le elevilor/studenților să preia controlul și să își conducă propriul lor proces de învățare către nivelul următor până la atingerea obiectivelor de învățare.

Astfel, a fost proiectată o activitate în două etape: mai întâi, a fost organizat un eveniment intern, la clasă, la care toți studenții au fost încurajați să participe, ocazie cu care au fost invitați să pregătească prezentări individuale în limba română despre țările lor de origine. Evenimentul a generat mult entuziasm și implicare din partea studenților, încheindu-se cu votul colegilor, alocarea punctelor și stabilirea clară a clasamentului. Evenimentul a

fost anunțat în secțiunea de discuții a platformei ClassDojo (Figura 35) și a semănat, în miniatură, cu un context de amploare, de vorbire în public, la o scală mică și familială (Figura 36).



Figura 35 – Crearea contextului inițial de exprimare orală în vederea generării deschiderii nivelului următor de joc (*scaffolding*)



Figura 36 – Prezentările studenților în clasă

Ceea ce a declanșat acest moment particular a fost o situație de tip joc de nivel, deoarece doar studenții clasați pe primele patru poziții, în urma votului deschis al colegilor, au putut accesa următorul nivel participând la o conferință națională, organizată de Universitatea Petrol și Gaze din Ploiești, dedicată studenților străini care studiază limba română în toate centrele universitare din țară. Această conferință este special dedicată aspectelor culturale și civilizațiilor legate de țările de origine ale participanților, iar în anul universitar 2021-2022 s-a desfășurat online sub forma unor prezentări. Satisfacția oferită de posibilitatea accederii la nivelul următor de performanță ca urmare a participării la o confruntare internă, plăcută și extrem de agreabilă în sine pentru toți participanții, de altfel, a reprezentat o pârghe perfectă de declanșare a motivației intrinseci, generată concret de elementele abordării bazate pe *gamification*.

Astfel, cei patru cei mai bine poziționați studenți la competiția internă au participat la evenimentul de la nivelul următor al jocului, ca recompensă pentru contribuția lor la nivelul precedent, iar prezența lor acolo a fost potențată educațional prin *gamification* de ocazia de a participa la o confruntare cu posibil superiori de-ai lor (*boss fights*), elementul surpriză fiind și el inclus în acest context.

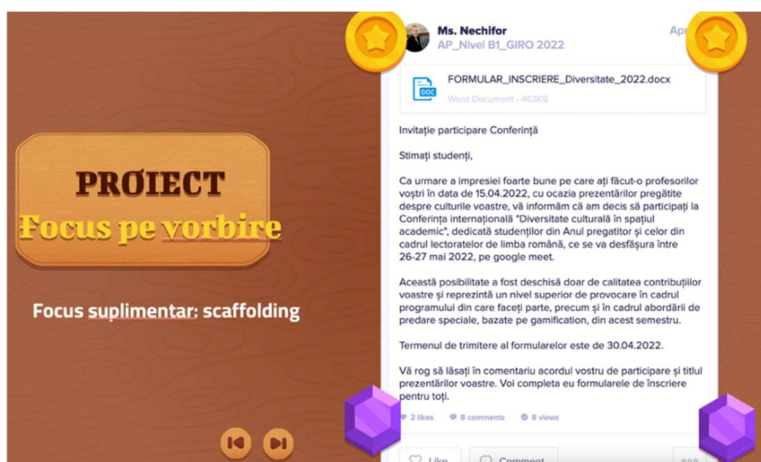


Figura 37 – Anunțul deschiderii nivelului următor de joc, ca recompensă pentru misiunea de a fi câștigat nivelul precedent (*scaffolding*)



Figura 38 – Prezentările studenților la Conferință (*boss fights*)

Conceptul de *boss fight* din *gamification*, inspirat din jocurile video, se referă la un moment culminant sau la o provocare finală într-un proces de învățare sau de participare la o competiție, la un concurs sau la o confruntare. În jocurile video tradiționale, el reprezintă o confruntare cu un inamic puternic și dificil de învins, care marchează punctul culminant al jocului și necesită abilități și strategii avansate pentru a fi depășit.

În cadrul abordării educaționale prin *gamification*, conceptul de *boss fight* este de obicei folosit pentru a descrie un obstacol sau o provocare finală într-un curs, un program de formare sau o activitate de studiu. Acest moment poate implica rezolvarea unei probleme complexe, finalizarea unui proiect dificil sau depășirea unei serii de sarcini dificile, participarea la o conferință studentăască în care este foarte posibil a se intra în competiției cu studenți de același profil, dar superiori ca pregătire și cunoștințe de limbă română, de exemplu, calificându-se cu brio în această categorie.

Conceptul de *boss fight* în *gamification* are mai multe scopuri: creșterea motivației, testarea cunoștințelor și abilităților, precum și creșterea implicării și a experienței. Așa cum jucătorii sunt motivați să învingă un inamic puternic

în jocurile video, participanții sunt motivați să depășească provocarea finală în *gamification* pentru a obține recompense sau pentru a avansa la nivelul următor. *Boss fight*-ul oferă o oportunitate de a pune în aplicare cunoștințele și abilitățile dobândite pe parcursul procesului de învățare, iar momentul creat de el poate adăuga un nivel de implicare maximă în experiența participanților, contribuind la creșterea satisfacției lor, în esență, fiind o strategie utilizată pentru a amplifica motivației participanților în vederea depășirii limitelor și valorificării abilităților într-un mod provocator.

Astfel, ocazia oferită de participarea la nivelul următor de competiție a reprezentat în ea însăși pentru studenții de la Anul Pregătitor posibilitatea de progres individual, fiecare dintre cei 4 participanți aleși revizuiindu-și și îmbunătățindu-și prezentarea inițială, tehnicile de vorbit în public, pronunția, vocabularul folosit, contribuind, astfel, la propria evoluție.

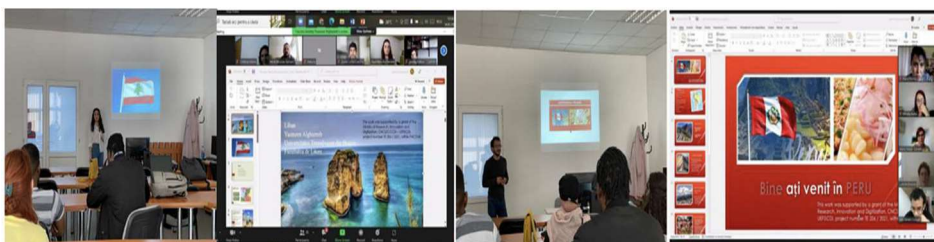


Figura 39 – Dezvoltarea motivației intrainseci

În consecință, *gamification* în predarea limbii române ca limbă străină cu accent pe dezvoltarea competenței de exprimare orală și a vocabularului de specialitate a fost implementat cu cel mai mare succes cu ajutorul mecanicii piramidei lui Werbach și Hunter (2015), incorporând și o abordare bazată pe proiecte, prin intermediul platformei ClassDojo.



Figura 40 – Schema avansării (*scaffolding*) din mecanica *gamification*

2.2. Exprimarea scrisă prin *gamification*

Prin intermediul predării bazate pe *gamification*, procesul de scriere devine mai dinamic și mai plin de satisfacții, transformând provocările lingvistice în experiențe motivaționale și interactive. Această abordare inovatoare încurajează creativitatea, explorarea și îmbunătățirea constantă a competențelor de exprimare în limba străină.

Două au fost sub-modalitățile de abordare a dezvoltării competenței de exprimare scrisă în limba română a studenților de la Anul Pregătitor în cadrul viziunii bazate pe *gamification*: crearea de mini-proiecte scrise/portofolii prin platforma ClassDojo (exemple în Figura 41) și crearea de macro-proiecte scrise/cărți pe platforma Storyjumper (exemple în Figura 42).



Figura 41 – Crearea de mini-proiecte scrise / portofolii prin platforma ClassDojo



Figura 42 – Crearea de macro-proiecte scrise / cărți prin platforma Storyjumper

Accentul în primul caz, cel al portofoliilor semi-ghidate, a căzut pe dezvoltarea vocabularului, atât general (Figura 43), cât și de specialitate (Figura 44). Subiecte precum descrierea unei excursii interesante sau redactare unei invitații subîntind tipuri diverse de scriere din sfera vocabularului general, la nivel B1, de la descriere, cu emfază pe adjective, până la un stil funcțional, practic, precum în cazul invitației.

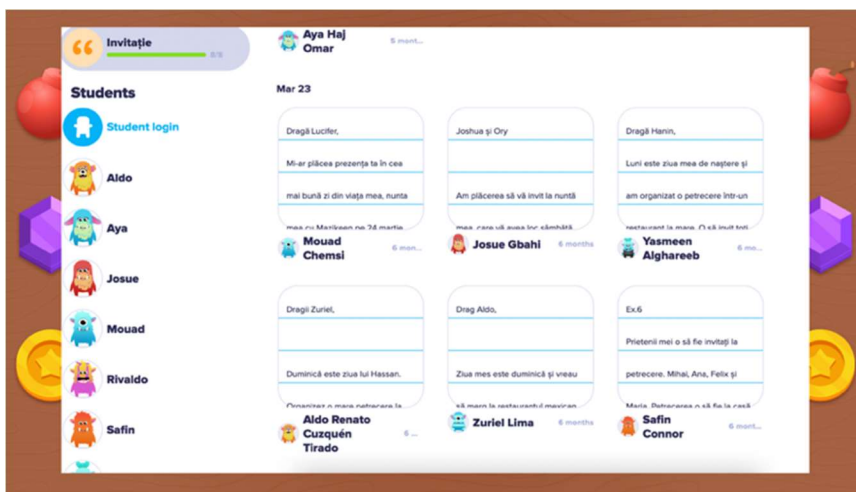


Figura 43 – Dezvoltarea vocabularului general prin portofolii digitale

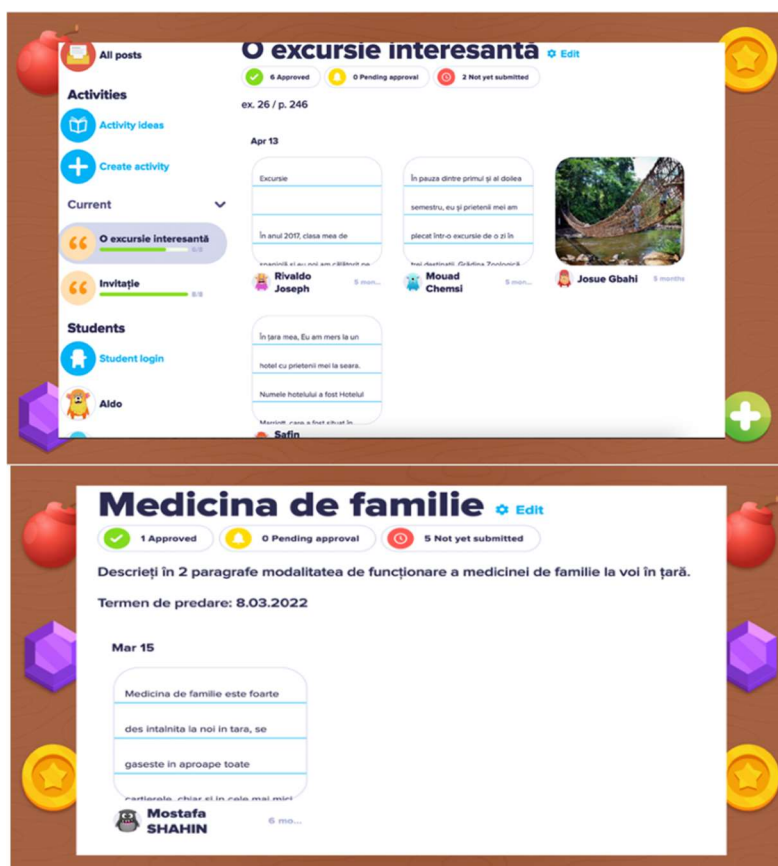


Figura 44 – Dezvoltarea vocabularului de specialitate prin portofolii digitale

Ce transpare în mod evident, și în cazul creării de proiecte, este spiritul lumii bazate pe *gamification*, întrucât alegerea de redactare simplă de text sau de text cu imagini le-a aparținut exclusiv studenților, modalitatea de dezvoltare a temei impuse, de asemenea, iar feedback-ul a fost oferit personalizat, sub formă de comentarii directe pe portofoliile încărcate electronic, prin intermediul platformei ClassDojo.

În cel de-al doilea caz, al cărților personalizate, au fost încurajate la maxim, din nou, creativitatea (Figura 45), originalitatea, libertatea de alegere, elementul distractiv, folosirea abilităților digitale, laolaltă cu sinestezia neuro-didactică a simțurilor în cadrul opțiunilor tehnice oferite de platforma Storyjumper, cum ar fi: alegerea culorilor, fundalului, cadrelor de desfășurare a acțiunii, construirea fizică a personajelor, includerea de sunete pe fundalul paginilor adaptate conținutului narat, etc.

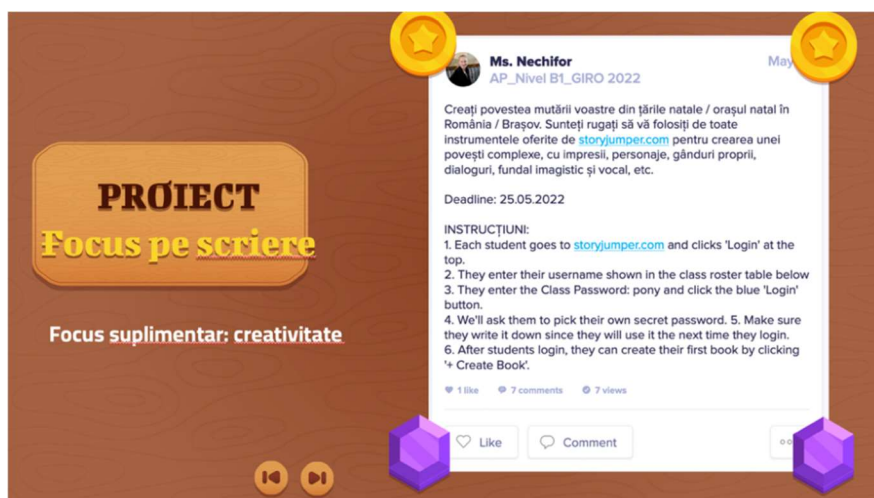


Figura 45 – Introducerea temei de creație prin platforma Storyjumper

Pe larg și cu detalii tehnice, StoryJumper este o aplicație online și o platformă interactivă care permite utilizatorilor să creeze și să publice cărți digitale personalizate. Această aplicație oferă o gamă largă de instrumente și opțiuni de

personalizare, permițând utilizatorilor să creeze povești captivante și ilustrate pentru a fi citite și împărtășite cu alții.

Prin intermediul StoryJumper, utilizatorii pot alege dintr-o varietate de șabloane, fundaluri, personaje și elemente grafice pentru a-și construi propriile lor povești. Aplicația oferă, de asemenea, opțiuni pentru a încărca imagini personale și pentru a adăuga texte și dialoguri la fiecare pagină a cărții.

Un aspect distinctiv al StoryJumper este interfața sa ușor de utilizat, care permite oricui să creeze cărți personalizate fără a fi nevoie de cunoștințe avansate de design sau programare. Utilizatorii pot naviga prin diferite opțiuni și pot alege elementele care să se potrivească cu viziunea lor creativă, iar apoi pot să-și distribuie lucrările online sau să le comande sub formă de cărți tipărite.

În plus, StoryJumper oferă și o platformă comunitară unde utilizatorii pot împărtăși și descoperi povești create de alții, precum și interacționa și primi feedback din partea altor membri ai comunității. Această funcție încurajează colaborarea și împărtășirea creativității între utilizatori, în perfect acord cu principiele conceptului de *gamification*, fiind astfel activat și sentimentul de apartenență la o comunitate în consens cu aspirațiile de redactare creativă de text ale autorilor în cauză.

Pentru a rezolva sarcina de redactare creativă de text, studenții au scris, astfel, cărți digitale care, fie s-au axat pe experiențe personale din lumea reală, cu folosirea vocabularului general, fie au făcut apel la lumea specializărilor în care se vor angrena după terminarea Anului Pregătitor. În primul caz au povestit venirea lor în România, utilizând imagini și avataruri, pentru a crește implicarea lor și transpunerea lor în lumea cărții (Figurile 46), iar în cel de-al doilea caz au conceput, spre exemplu, povestea unui instrument optic, ales de ei, cu vocabular din fizică (Figura 47). Experiența de scriere a fost diversificată, întrucât unele cărți au fost create individual, altele în grupuri de trei, rezolvând, în felul acesta nevoi diferite de raportare la dezvoltarea abilității de creare de text scris, în funcție

de subiect, context sau scop și activând niveluri diferite din piramida conceptului de *gamification* a lui Werbach și Hunter (2015): dinamica, mecanica sau componentele.

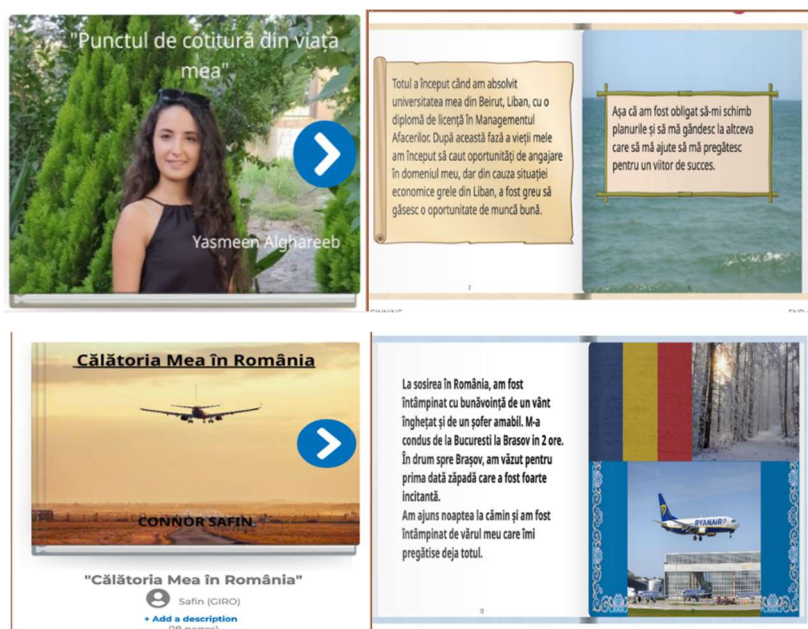


Figura 46 – Selecții din paginile cărților digitale cu vocabular general



Figura 47 – Instrucțiuni pentru redactarea poveștii unui instrument optic

Nu în ultimul rând, toate aceste exerciții de scriere au reprezentat oportunități pentru a câștiga puncte pe platforma ClassDojo și pentru a progresa în joc, iar unele dintre cărți au fost și citite oral de autorii lor, într-o îmbinare echilibrată de producere de text scris și oral.

3. Predarea vocabularului de specialitate prin *gamification*

Participarea la diverse activități din cadrul orelor de limbă română ca limbă străină, munca în echipă, votul colegilor și ajutorul acordat celorlalți au fost toate legate de sentimentul de apartenență la o comunitate, socializare, partajare și chiar competiție, în funcție de tipul sarcinii, creând astfel o atmosferă de implicare, care face parte integrantă din orice mediu similar unui joc. Existența pe platforma ClassDojo a punctelor corespunzătoare acestor concepte și oferirea lor drept recompense oricărui student care a reușit să se raporteze pozitiv la ele a favorizat deschiderea tuturor nivelurilor piramidei ce descrie în detaliu conceptul de *gamification* în accepția lui Werbach și Hunter (2015).

Prin urmare, studenții au fost încurajați să se distreze, să devină mai activi, să comunice între ei și să-și exerseze continuu vorbirea. Pentru aceasta, a fost selectată și folosită ca instrument ajutător în predare aplicația mobilă GooseChase, special concepută pentru activități practice, care a reunit munca în echipă cu vocabularul aplicat, și care astfel a putut fi implementată cu succes pentru folosirea contextuală reală a limbajelor de specialitate din ariile de interes ale studenților, precum medicina, sportul și ingineria.

GooseChase este o aplicație mobilă și o platformă online care facilitează organizarea și participarea la vânători de comori digitale și activități de tip *scavenger hunt*. Printre cele mai potrivite opțiuni pe care acest instrument digital le oferă din perspectiva armonizării predării de limbi străine cu

persepectiva bazată pe *gamification* a actului educativ se numără: crearea de activități personalizate, diversitatea tipurilor de sarcini, participare și colaborare în timp real, monitorizarea și evaluarea progresului și adaptabilitate și flexibilitate în utilizare. GooseChase poate fi utilizată într-o varietate de contexte, inclusiv în educație, la evenimente corporatiste, în activități de team-building sau chiar în scopuri recreative. Platforma oferă flexibilitate și adaptabilitate activității putând fi personalizate pentru a se potrivi nevoilor, obiectivelor și cerințelor specifice atât ale organizatorilor cât și ale utilizatorilor.

Participanții pot crea, prin intermediul ei, propriile vânători de comori digitale sau pot alege dintr-o varietate de șabloane prestabilite pentru a începe jocul. GooseChase oferă, de asemenea, o gamă largă de tipuri de sarcini și provocări, inclusiv fotografii și videoclipuri, răspunsuri la întrebări sau căutarea de locații, permițând creatorilor de misiuni generarea de activități variate și captivante pentru participanți.

Astfel, pe de o parte, participanții, pot accesa activitățile și sarcinile în timp real prin intermediul aplicației mobile GooseChase. Ei pot colabora cu echipa lor și pot completa provocările în mod colaborativ, folosind dispozitivele lor mobile pentru a trimite răspunsuri și dovezi. Pe de altă parte, organizatorii pot monitoriza progresul și activitatea participanților în timp real prin intermediul panoului de control al aplicației GooseChase, localizat pe Internet, sub forma unui organizator de conținut logistic, defășurător de misiuni și centru de implementare. În felul acesta, organizatorii pot vedea răspunsurile și fotografiile trimise de participanți și pot oferi feedback în timp real, chiar.

GooseChase este, prin urmare, o aplicație interactivă care facilitează organizarea misiunilor în acord cu principiile provenite din *gamification*. Cu caracteristicile sale versatile și ușurința de utilizare, GooseChase reprezintă

din ce în ce mai mult în ziua de azi o alegere populară pentru educație, team-building și divertisment.

Astfel, cu ajutorul și prin intermediul GooseChase, au fost concepute sarcini originale pentru practica în teren, studenții fiind obligați să ofere dovezi reale despre folosirea vocabularului în lumea reală, fie scriptice, sub formă de text, fie video, prin încărcare de mini-filme, fie geo-spațiale, prin poziționarea pe harta digitală inclusă în funcțiile aplicației mobile.

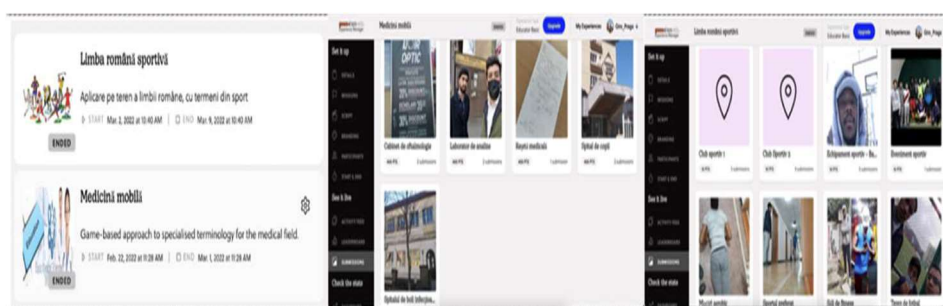


Figura 48 – Misiuni în GooseChase pentru dezvoltarea vocabularului de specialitate

Învățarea de vocabular nou reprezintă întotdeauna o provocare pentru candidații la achiziția unei limbi străine și poate fi realizată în diferite moduri. Deoarece, însă, metoda comunicativă de predare-învățare a unei limbi străine a realizat deja cu succes punerea în context a elementelor noi de vocabular pentru reținerea lor pe termen lung, scopul urmărit pentru cursanți a fost să se familiarizeze cu experiențe din viața reală, să se descurce practic în teren și să învețe limbajul de specialitate într-un mod distractiv. În acest sens, activitățile concepute cu ajutorul aplicației GooseChase au fost generate sub forma unor misiuni de echipă care au trebuit realizate în limba română, iar colectarea datelor a presupus extinderea teritoriului lingvistic prin tot orașul, dar cu

selectarea locațiilor, activităților, clădirilor, lucrurilor ce aveau directă legătură cu aria semantică de specialitate vizată.

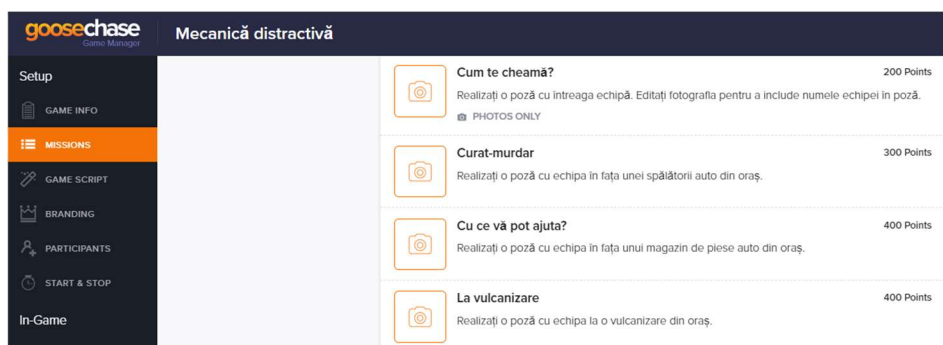


Figura 49 – Misiuni în GooseChase pentru mecanică

În afară de componenta lingvistică (înțelegerea instrucțiunilor și producerea de mesaje orale/scrise), o astfel de activitate a vizat și elementul cultural, deoarece cursanții au fost îndrumați să identifice diverse locuri din Brașov (de exemplu, spălătorie auto, vulcanizare, centru de daune auto etc.). Deplasarea în oraș a presupus participarea tuturor membrilor echipei și coordonarea activităților, punându-se astfel accentul pe sentimentul de unitate și de realizare comună a sarcinii. Una dintre provocările activității a fost identificarea unei mașini din județul Covasna al cărui indicativ auto este CV. Cursanții trebuiau să afle indicativul înainte să găsească un autoturism înmatriculat în Covasna. De exemplu, una dintre grupe a găsit un autoturism care conținea pe plăcuța de înmatriculare CV, însă era un indicativ din Italia, Orașul Vatican (*Civitatis Vaticanae*).

Din exemplele originale de misiuni create de profesorii de la orele de specialitate pe diverse domenii, cele axate pe vocabularul specific legat de sport, intitulată Limba română sportivă, și medicină, intitulată Medicină mobilă, au avut, ca desfășurător, următoarele descrieri ale cerințelor:

1. Club sportiv 1 – Găsiți Clubul Sportiv Dinamo din Brașov
2. Club Sportiv 2 – Găsiți Clubul Sportiv Olimpia din Brașov
3. Echipament sportiv – Baschet – Fotografați obiecte care fac parte din echipamentul sportiv obligatoriu pentru baschet
4. Eveniment sportiv – Găsiți un eveniment sportiv care se va desfășura în perioada 2.03.2022-8.03.2022 și faceți o poză afișului
5. Mișcări aerobice – Filmați cel puțin 1 minut de aerobic / gimnastică / exerciții de fitness în care să fiți protagonist
6. Sportul preferat – Filmați un scurt moment cu voi practicând sportul preferat
7. Săli de fitness – Găsiți o sală de fitness în Brașov și faceți o fotografie cu ea
8. Teren de fotbal – Găsiți un teren de fotbal și faceți o fotografie în timp ce jucați o partidă de fotbal
9. Reguli de joc – tenis – Descrieți în cuvintele voastre regulile după care se joacă tenis
10. Sportul visat – Numiți sportul pe care o să îl faceți vara aceasta și dați 3 argumente în favoarea alegerii lui

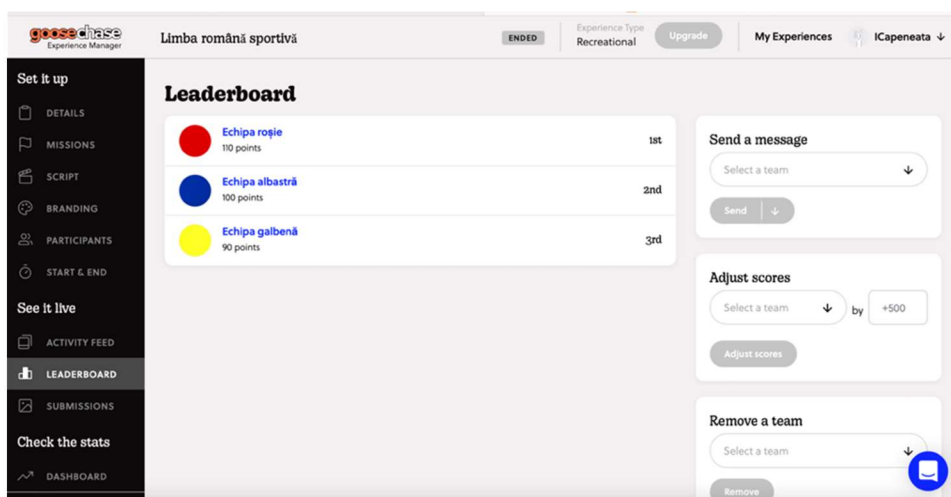


Figura 50 – Misiuni în GooseChase pentru sport

Misiunea dedicată limbajului de specialitate din aria medicinei s-a desfășurat conform cerințelor:

1. Cabinet de oftalmologie – Găsiți un cabinet de oftalmologie din Brașov și faceți o poză cu el.
2. Laborator de analize – Faceți o poză cu un laborator de analize din orașul Brașov
3. Rețetă medicală – Scrieți o rețetă medicală pentru răceală
4. Spital de copii – Găsiți Spitalul de copii din Brașov și faceți o poză cu el
5. Spitalul de boli infecțioase – Găsiți Spitalul de boli infecțioase din Brașov și faceți o poză cu el

Pentru rezolvarea acestor misiuni, studenții au fost împărțiți în trei echipe (echipa roșie, echipa albastră și echipa galbenă), iar pentru a putea îndeplini sarcinile, membrii fiecărei echipe au trebuit să identifice câte un loc din oraș sau să răspundă la anumite cerințe, fie în scris, fie în imagini captate de la fața locului. Chiar dacă doar un membru al echipei se afla la locul care trebuia găsit, echipa rezolva sarcina colaborând virtual, ca într-un joc video în care jucătorii colaborează pentru a îndeplini sarcina propusă.

Astfel, GooseChase ca platformă de integrat într-o viziune bazată pe *gamification*, reprezintă o resursă valoroasă pentru educația lingvistică și aduce numeroase beneficii în învățarea limbilor străine, prin interactivitate crescută, angajament sporit, dezvoltarea abilităților lingvistice, feedback imediat și personalizat, colaborare și spirit de echipă și diversitate și adaptabilitate.

Prin intermediul GooseChase, studenții de la Anul Pregătitor au fost angajați în activități interactive care i-au provocat să aplice cunoștințele de limba română într-un mod practic și distractiv, au fost captivați de natura

jocului și de competiție, au fost motivați să se implice activ în procesul de învățare a limbii române într-un mediu non-formal și relaxant și au primit feedback instantaneu și personalizat referitor la performanțele lor în cadrul activităților din aplicație.

Prin implicarea în misiuni și provocări de grup, au putut să lucreze împreună și să comunice în limba română în contexte reale de viață pentru a atinge obiective comune.

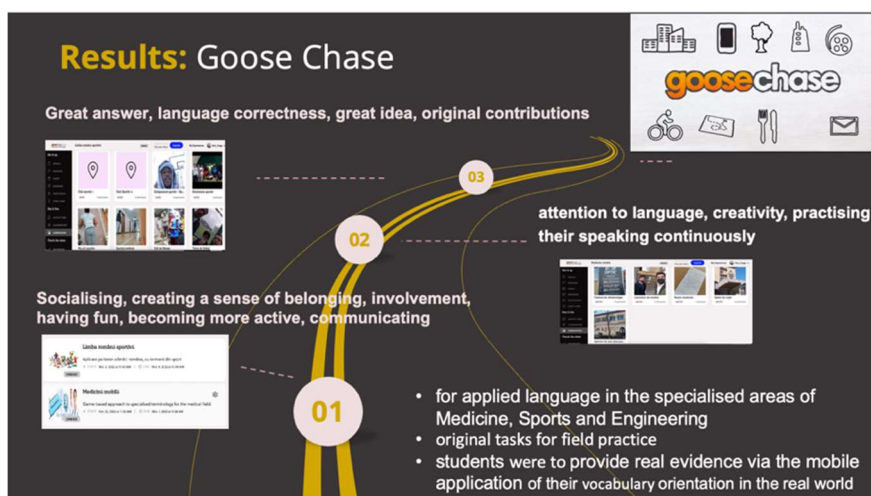


Figura 51 – Beneficiile GooseChase din perspectiva predării bazate pe *gamification*

De asemenea, GooseChase prin varietatea de activități și teme pe care le oferă, a permis profesorilor să creeze activități distractive și originale, să urmărească îndeplinirea sarcinilor în timp real, să ofere feedback dar și recompense suplimentare față de cele stabilite inițial pentru fiecare sarcină în parte și să se adapteze la experiența de învățare a studenților în funcție de nevoile și preferințele lor.

Tot în scopul dezvoltării vocabularului de specialitate și tot în cadrul viziunii de predare bazate pe *gamification*, a mai fost folosită și platforma Worldwall, prin crearea de jocuri interactive de cuvinte pentru a căror

rezolvare a fost folosită căutarea interactivă de cuvinte cu feedback instantaneu pentru a consolida vocabularul învățat la sfârșitul unei unități de învățare, cum a fost, de exemplu, cazul matematicii.

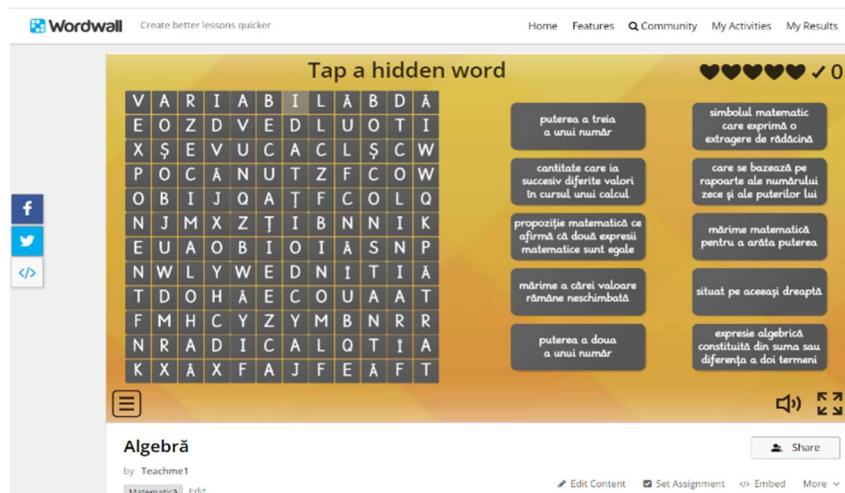


Figura 52 – Rebus în Wordwall, cu vocabular din matematică

Wordwall este o platformă online interactivă și educativă care oferă o gamă variată de activități și jocuri de învățare, special concepute pentru mediul educațional. Caracteristicile ei esențiale, care rezonează într-o mare măsură cu macro-principiile de predare bazată pe *gamification*, se referă la: crearea de activități personalizate, flexibilitate în distribuția activităților, monitorizarea progresului și evaluarea performanței.

Wordwall permite utilizatorilor să creeze propriile activități de învățare, inclusiv jocuri de cuvinte, puzzle-uri, teste, activități de asociere și multe altele. Utilizatorii pot personaliza aspectul și conținutul activităților pentru a se potrivi nevoilor lor.

Ca element distinctiv foarte util pentru generarea exercițiilor de vocabularul, platforma oferă acces la o bibliotecă vastă de activități pregătite/create de alți utilizatori Wordwall. Această bibliotecă conține o varietate de exerciții pentru diferite materii și niveluri de învățare, permitând

profesorilor să găsească și să utilizeze resurse relevante pentru lecțiile lor, creând o comunitate de resurse partajate care induce un sentiment de cooperare virtuală în cadrul unei comunități profesionale invizibile, dar perfect implicate în ideea de colaborare prin *gamification*.

În plus, Wordwall are o interfață intuitivă, prietenoasă și ușor de utilizat, care face facilă navigarea și folosirea platformei atât de către profesori, cât și de către jucătorii-studenți/elevi. Instrumentele de creare sunt accesibile și permit personalizarea activităților fără a necesita cunoștințe tehnice avansate, iar acestea pot fi distribuite prin intermediul unui link sau a unui cod unic de acces, fiind imediat partajate pe dispozitivele personale ale participanților, inclusiv computere, tablete sau telefoane mobile, fără a necesita instalarea unei aplicații suplimentare.

Wordwall oferă, de asemenea, opțiuni pentru monitorizarea progresului utilizatorilor și evaluarea performanței lor în timpul activităților. Profesorii pot accesa rapoarte și analize detaliate despre răspunsurile elevilor, ceea ce permite o evaluare mai precisă a înțelegerii materiei de către aceștia și a progresului lor. Wordwall este, în consecință, o platformă versatilă și utilă pentru profesori, oferind o varietate de instrumente și resurse pentru crearea și distribuția activităților educaționale interactive.

În ceea ce privește activitatea practică de vocabular cu specific din domeniul matematicii avută în vedere pentru dezvoltarea acestei arii semantice, pentru a crea un sentiment de așteptare, dar și pentru a-i determina pe cursanți să revadă vocabularul de specialitate, profesorul de la grupa de specialitate a trimis un mesaj pe platforma ClassDojo, cu patru zile înainte de începerea efectivă a activității, anunțându-i pe studenți că activitatea va avea loc în sala de curs și că vor primi un cod QR pentru a rezolva activitatea individual. De asemenea, a fost comunicat cursanților sistemul de alocare a punctelor, respectiv studentul care va termina cel mai repede, dar care va avea

și cel mai mare punctaj va fi declarat câștigător. Acest lucru a creat un sentiment de competiție și, la finalul activității, unii cursanți s-au simțit motivați să repete sarcina rezolvând din nou rebusul până când au obținut locul întâi. Pe baza rezultatelor, feedback-ul rapid le-a oferit cursanților o mai bună înțelegere a situației în care se aflau, prin asocierea elementelor de vocabular pe care le-au învățat cu definițiile corecte. Oferirea șansei de a încerca din nou dacă au avut un rezultat slab poate fi pusă în legătură cu reconceptualizarea eșecului drept o oportunitate de învățare, astfel încât cursanții să se pregătească mai bine (Christians, 2018: 42) înainte de examenul de la sfârșitul semestrului.

IV. Rezultatele cercetării

1. Aspecte pozitive

Folosirea tehnicilor bazate pe *gamification* în predarea limbii române ca limbă străină a adus numeroase aspecte pozitive care au transformat procesul de învățare al studenților străini de la Anul Pregătitor într-o experiență captivantă și eficientă. În primul rând, a încurajat implicarea lor activă în procesul de învățare, transformând activitățile lingvistice într-un joc plin de provocări și recompense. Acest aspect le-a îmbunătățit semnificativ motivația care, în primul semestru a fost la cote joase, determinându-i să își dedice mai mult timp și energie pentru a-și îmbunătăți competențele lingvistice.

În al doilea rând, viziunea de predare bazată pe *gamification*, care a subsumat tehnici contruite prin joc, proiecte și rezolvare de probleme a oferit oportunități excelente pentru practică și consolidarea abilităților lingvistice într-un mediu interactiv, dar și non-formal, extinzând bunele practici de achiziție a limbii române și în afara spațiului formal al universității, direct în contexte concrete de viață. Prin intermediul jocurilor și activităților ludice, studenții au fost expuși, astfel, la situații reale de comunicare în limba română, ceea ce le-a permis să-și dezvolte abilitățile de vorbire, scriere, ascultare și citire (cu accent pe primele două), dar și vocabularul de specialitate, într-un mod natural și plăcut.

În plus, metoda de predare bazată pe *gamification* a sporit colaborarea și spiritul de echipă în rândul studenților de la Anul Pregătitor, oferindu-li-se oportunități de lucru în grup și de interacțiune socială într-un context distractiv și motivant, aceștia fiind proveniți din medii sociale, culturale și educaționale foarte diferite. Astfel, ei au reușit să comunice și să colaboreze eficient în limba română, dezvoltând în același timp abilități sociale și interculturale importante pentru succesul lor într-o lume globalizată.

Prin urmare, ideea de *gamification* în sine, introdusă prin proiectul GIRO în mediul academic brașovean, la orele de limbi străine și, mai cu seamă, la ora de limba română ca limbă străină, a reprezentat o modalitate inovatoare și eficientă de a transforma procesul de învățare a acestora într-o experiență captivantă, interactivă și plină de reușite pentru studenții internaționali înscriși în anul universitar 2021-2022 la Universitatea Transilvania din Brașov.

Analiza grilei de observație utilizată a arătat că motivația studenților a crescut. Încurajați și susținuți să câștige recompensa-surpriză de la finalul jocului, studenții au exersat limba română mult mai aplicat decât în primul semestru. Progresul și recompensele au reprezentat elemente cu rol dublu – acestea au vizat motivația extrinsecă a studenților și, în același timp, activarea motivației intrinseci.

La aspecte pozitive poate fi înregistrat și cazul temei, unde studenții au fost mult mai motivați să o rezolve pentru a câștiga puncte în fiecare săptămână.

În același timp, a fost înregistrată și o creștere a implicării studenților în activitățile curente de la ore. Pentru a putea câștiga nu doar recompensele finale, ci și pentru a colecta recompense parțiale și, deci, pentru a putea progresa în joc, studenții au fost mult mai implicați în activitățile propuse. În acest caz, motivația intrinsecă a studenților a favorizat creșterea implicării și, așa cum grilele de observație au arătat, acest fenomen s-a manifestat la nivelul tuturor participanților.

Testele de progres pe care le-am aplicat au demonstrat că și competențele de comunicare în limba română s-au ameliorat. Testul final a arătat că 62,5% dintre studenți au atins nivelul B1 al Cadrului European Comun de Referință al Limbilor, iar 37,5% dintre studenți au atins nivelul B2, ceea ce reprezintă, din punct de vedere calitativ, un salt bazat pe și propulsat

de o motivație internă individuală în cazul multora dintre ei, simpla satisfacere a atingerii nivelului B1, oficial cerut la final de An Pregătitor nefiind suficientă pentru unii dintre studenți.

Observând situația concretă din primul semestru de cercetare, *gamification* a reprezentat în sine și cadrul pentru o abordare unitară în folosirea mai multor aplicații în clasă, constituindu-se într-o structură de viziune metodică coerentă pentru integrarea mai multor platforme digitale în cadrul cursurilor de limbă română ca limbă străină, precum: GooseChase, Storyjumper, Kahoot!, WordWall, Plickers, etc, în funcție de necesitățile precise identificate spre a fi corectate. Chiar dacă aplicațiile au fost diferite, rezultatele au fost contabilizate și afișate într-un singur loc, respectiv pe platforma ClassDojo, cu scopul de a atinge obiectivul jocului, adică primirea recompensei-surpriză. Fără o abordare bazată pe tehnici din *gamification*, utilizarea aplicațiilor nu ar fi avut o finalitate bine definită dincolo de inserarea lor ocazională printre alte activități de predare.

Un alt capitol esențial care a reprezentat un aspect pozitiv avut în vedere de predarea limbii române printr-o manieră bazată pe *gamification* a fost oferirea feedback-ului într-un mod foarte distractiv și prietenos. Ca strategie continuă de evaluare aflată în legătură directă cu ceea ce oferă lumea jocurilor pentru participanți, oferirea de sfaturi precum și șansa de a reveni asupra răspunsurilor greșite și de a încerca soluționarea lor corectă dintr-o altă perspectivă, cu o abordare diferită, în cadrul încercărilor lor, a făcut parte din strategia de motivare a studenților către o învățare progresivă, cumulativă, constantă și permanentă.

Din acest punct de vedere, Plickers oferă o perspectivă complexă de evaluare: obținerea de feedback instantaneu asupra performanței studenților, colectând în timp real răspunsurile generate și permițând identificarea rapidă a punctelor slabe în vederea adaptării imediate a instruirii pentru a răspunde

nevoilor studenților; oferirea de opțiuni variate pentru crearea și distribuirea întrebărilor, inclusiv posibilitatea de a adăuga imagini și de a personaliza formatele întrebărilor, în vederea creării de evaluări adaptate specificului conținutului și stilului de predare; oferirea de acces la date și rapoarte detaliate despre progresul și performanța utilizatorilor în timp, cu scopul de a identifica modele de învățare, de a adapta instruirea și de a oferi intervenții personalizate pentru studenți.

În urma acestor jocuri sumativ-evaluative, studenții clasati pe primul loc au primit puncte pe platforma ClassDojo, în acord cu viziunea bazată pe *gamification* avută în vedere pentru cadrul de desfășurare a procesului de predare. Însă feedbackul personalizat și acordat în timp real, în format digital, a reprezentat o bază valoroasă de discuții corective și o ocazie practică pentru studenți de a îndrepta aspecte mai puțin corecte ale muncii lor în vederea rejucării jocului și trecerii la un nivel superior de performanță academică.

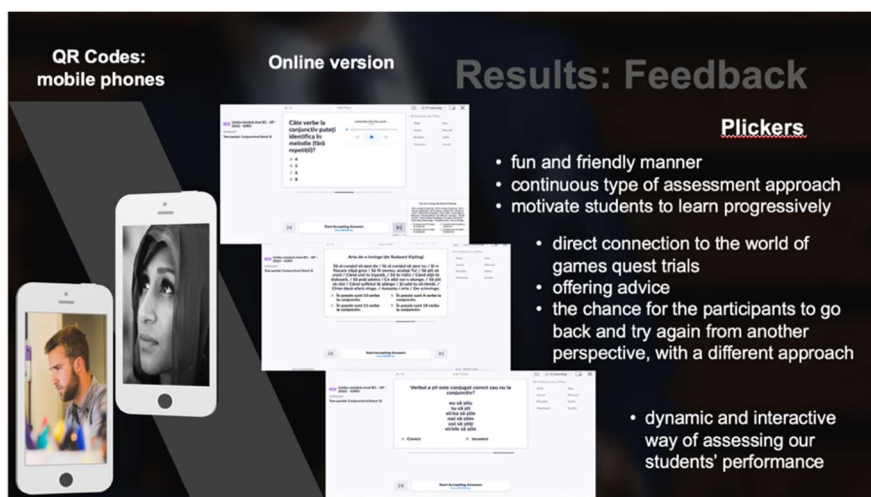


Figura 53 – Aspectele pozitive ale evaluării structuraliste prin *gamification*

Feedback-ul narativ-explicativ, folosit tot prin lentila abordării bazare pe *gamification* a permis o evaluare mai holistică a cunoștințelor și abilităților cursanților. Prin utilizarea elementelor clarificatoare, de natură argumentativă, s-a oferit studenților posibilitatea înțelegerii erorilor în context, relevând nu doar ceea ce știu, ci și modul în care aplică cunoștințele în diferite situații.



Figura 54 – Aspectele pozitive ale evaluării narativ-explicative prin *gamification*

2. Aspecte negative

Plecând de la contextul inițial în care a fost folosit, *gamification* ca metodă aplicată în mediul corporatist reprezintă o strategie inovatoare pentru îmbunătățirea implicării angajaților și a performanței organizaționale. Prin integrarea elementelor de joc în activitățile zilnice ale angajaților, *gamification* poate contribui la creșterea motivației și a productivității în cadrul companiilor (Deterding et al., 2011).

Însă, succesul implementării *gamification* chiar și în mediul corporatist depinde de o serie de factori, inclusiv de modul în care sunt proiectate și implementate elementele de joc. Studiile arată că, în unele cazuri, *gamification* poate fi perceput ca fiind artificial sau forțat, ceea ce poate duce la rezistență din partea angajaților sau la rezultate suboptimale (Hamari et al., 2014).

Un aspect crucial al *gamification* corporatist este modul în care este gestionată competiția și recompensa. În unele situații, accentuarea prea puternică a competiției poate duce la conflicte și la o cultură toxică în organizație, contrar obiectivelor inițiale de creștere a colaborării și a spiritului de echipă (Zichermann & Linder, 2010).

În plus, este important să se țină cont de diversitatea și de nevoile individuale ale angajaților în procesul de implementare a conceptului de *gamification* în cadrul corporațiilor. Abordarea „one-size-fits-all” poate să nu fie eficientă, deoarece preferințele și motivațiile angajaților pot varia semnificativ (Werbach & Hunter, 2020).

În consecință, *gamification* corporatist poate fi o unealtă valoroasă pentru îmbunătățirea angajamentului și a performanței în mediul de lucru, însă este esențial ca implementarea să fie realizată cu atenție și să țină cont de aspectele critice menționate mai sus. Prin înțelegerea și gestionarea adecvată a acestor aspecte, companiile pot valorifica pe deplin potențialul conceptului și a caracteristicilor lui pentru a crea un mediu de lucru productiv și motivant.

Astfel, din punct de vedere psihologic, pe tărâm educațional, perfect în acord cu observațiile ridicate în context corporatist, aspectul negativ cel mai important, care, pe termen scurt poate produce efecte interactive contra-productive, iar pe termen mediu poate duce la estomparea obiectivelor educaționale propuse anulând aproape de tot șansa de existență a unor efecte pozitive pe termen lung, este acela al condiționării exclusive a învățării de oferirea de recompense. Cu alte cuvinte, se poate produce învățarea doar de dragul câștigării unui punct, a transformării lui, alături de altele acumulate la fel, într-o insignă și apoi urmărirea fără miez și miză educativă a tabelor de clasament în vederea asigurării locului fruntaș, dincolo de fructificarea la nivel de conținut a ceea ce se află, de fapt, în spatele acestui mecanism bazat pe *gamification*, din punct de vedere didactic, și anume învățarea și acumularea de concepte educaționale pline de sens pentru a fi înmagazinate în memoria cursanților pe termen lung.

O altfel de situația a fost întâlnită la unul dintre studenții din grupul de cercetare, care a solicitat detalii despre o posibilă recompensă a priori oferirii răspunsului, inițiind un fel de troc ca urmare a înțelegerii legilor din *gamification* într-o modalitate golită de esență.

Anularea unor asemenea momente poate fi asigurată prin legea compensării și prin echilibrul metodelor de predare implicate în joc de-a lungul unui parcurs didactic implementat prin *gamification*, respectiv alternarea nivelurilor din piramida conceptului de *gamification* cu metode de predare venite din afara lui și selectare doar acelor care se potrivesc cel mai bine unei situații didactice bine documentate și definite anterior, potrivite profilului studenților cu care se lucrează și nevoilor lor.

Ca o altă situație potențial negativă poate fi menționată reacția negativă directă la ideea de condiționare extrinsecă a învățării în sine. Aceasta nu a fost întâlnită direct în cadrul experimentului efectuat, toți participanții fiind

încântați de selectarea și participarea lor în cadrul cercetării exploratorii la care prezentul studiu a făcut referire, aspect evidențiat prin acordul etic explicit acordat în mod oficial, dar ea a rezultat a posteriori studiului de față, în cadrul discuțiilor cu generația următoare de studenți de la Anul Pregătitor. Motivarea exterioară bazată pe sistemul de recompense poate reprezenta pentru unii studenți, în funcție și de fundalul cultural de care aparțin prin naștere și prin formare educațională instituționalizată, un stimul negativ care să aducă o respingere puternică în ceea ce privește participarea în cadrul unui proces educațional bazat pe *gamification*.

Din punct de vedere tehnic, și din dorința oferirii unei experiențe de predare-învățare concepute cu tehnici integrate din *gamification*, cercetarea de față s-a confruntat și cu o problemă de logistică a implementării. Platforma de predare aleasă ca instrument fundamental de lucru concentrat a fost preferată în locul altora din multe rațiuni care au fost menționate în secțiunea referitoare la metodologia de cercetare, dar a prezentat și un punct slab, remediat, însă, cu ajutorul unei alte platforme exterioare specializate: ClassDojo nu oferă posibilitatea tehnică de realizarea automată a unui clasament al studenților, ca urmare a acumulării de puncte, însă pentru a depăși această problemă și pentru a putea utiliza un alt element al piramidei conceptului de *gamification* a lui Werbach și Hunter (2015), a fost folosit folosit site-ul leaderboardhq.com pentru a afișa clasamentul săptămânal al rezultatelor progresului învățării. O altă opțiune putea lua în calcul folosirea unor platforme educative mai complete, cu tot cu tabele de clasament incluse în opțiunile oferite, precum cele oferite în lista de sugestii de la finalul listei bibliografice a prezentului studiu, însă preferința a rămas, în cazul de față, pe alegerea făcută, din rațiuni de oferire a serviciilor în regim deschis și gratuit.

3. Perspective

Gamification, ca macro-viziune asupra unui proces de predare combinată cu abordări bazate pe joc, pe proiect și pe sarcini, alături de predarea tradițională în cadrul unui cadru comunicativ, poate reprezenta corolarul erei digitale în care se află predarea limbilor străine la momentul de față, recreând în sălile de clasă dimensiunea 3F (friendly, familiar și fun) la care studenții sunt invitați să participe, adică cea a jocului. Înrădăcinat în psihologia autodeterminării, *gamification* „joacă jocul” motivației, reorientând săgețile, concentric, către sinele interior și recompensarea acestuia.

Aproape toate studiile privind integrarea conceptelor provenite din *gamification* în procesul de predare-învățare a limbilor străine au demonstrat că această abordare prezintă numeroase avantaje în ameliorarea motivației studenților. Elemente precum avatarurile, insignele și alte aspecte extrase din jocuri au potențialul de a crește motivația extrinsecă a studenților și de a o activa pe cea intrinsecă.

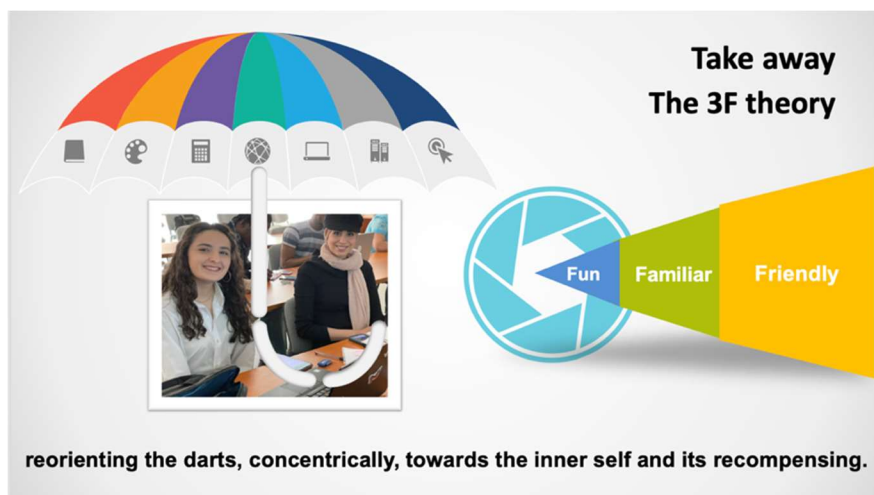


Figura 55 – Teoria celor 3F (friendly, familiar, fun / prietenos, familiar, distractiv)

În același timp, activitățile construite în zona proximei dezvoltări dau studenților impresia de competență, dar și de afiliere. O activitate colaborativă al cărei scop este lucrul în echipă pentru depășirea unui obstacol sau rezolvarea unei sarcini contribuie la crearea sentimentului de apartenență, socializare, bazat fie pe colaborare, fie pe competiție, cu rezultate pozitive în ambele cazuri.

Gamification a reprezentat un demers și un cadru original pentru învățarea limbii române ca limbă străină care s-a bazat pe atingerea nivelului de autodeterminare în învățare, respectiv pe conștientizarea frumuseții limbii și a importanței cunoașterii ei din rațiuni interioare. Pornind de la stimularea motivației extrinseci, scopul a fost acela de a provoca apariția și cultivarea celei intrinseci a studenților în vederea asigurării progresului și structurării competențelor de comunicare în limba română. Cu ajutorul motivației, participarea studenților a crescut, iar învățarea a devenit mai amuzantă și a căpătat mai mult sens.

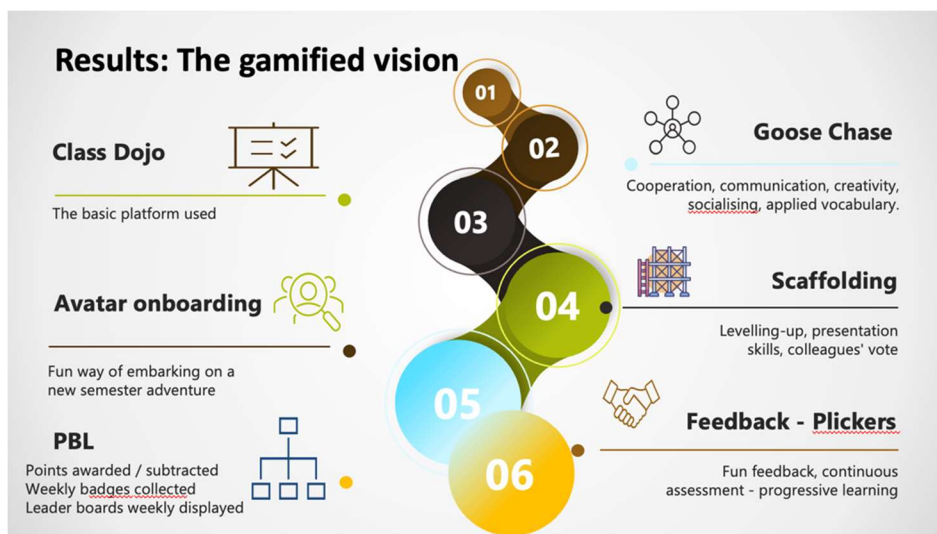


Figura 56 – Macro-viziunea bazată pe *gamification* în predarea limbii române ca limbă străină la Anul Pregătitor

Scopul jocului a devenit scopul demersului pedagogic, nivelurile jocului au devenit niveluri în structurarea competențelor de comunicare, iar elementele-surpriză, adjuvanți pentru menținerea participării crescute și a motivației ridicate. Chiar dacă fiecare student a fost diferit, bogăția și complexitatea abordărilor bazate pe *gamification* au reușit să motiveze fiecare individualitate în parte și să asigure progresul fiecărui student.

Concluzii

Astfel, la nivelul dinamicii din straturile de alcătuire a piramidei conceptului de *gamification*, așa cum apare el structurat în teoria lui Werbach și Hunter (2015), emoțiile, constrângerile, narațiunea, progresia și relațiile au fost toate luate în considerare în experimentul care a stat la baza cercetării de față.



Figura 57 – Rezultate la nivelul dinamicii

Gramatica procesului de predare a cuprins viziunea abordării în toate detaliile sale, stimularea motivației studenților prin implicarea lor în activități dinamice pentru stabilirea relațiilor oferindu-le libertate de alegeri în limitele impuse de anumite cadre, pentru ca fundalul lor cultural divers și emoțiile personale să poată fi luate în considerare.

În ceea ce privește mecanica aceleiași piramide, studenților le-au fost oferite provocări, elementele de șansă au apărut când au fost expuși la diferite competiții și clasamente, recompensele au putut fi cumulate pe tot parcursul procesului de învățare din al doilea semestru, feedback-ul a fost personalizat, în timp real, constant și constructiv, oferind ocazia refacerii răspunsului cu scopul îmbunătățirii performanței proprii de învățare și deblocării unui nivel

superior de experiență în jocul educativ, iar cooperarea a reprezentat punctul principal al experimentului.



Figura 58 – Rezultate la nivelul mecanicii

Nu în ultimul rând, în ceea ce privește componentele, majoritatea elementelor care conturează acest nivel de bază al viziunii piramidale a profesorilor Werbach și Hunter (2015) asupra conceptului de *gamification* au fost activate, începând cu înrolarea la curs, avatarurile, echipele de lucru, deblocarea conținutului și trecerea la un nivel superior de învățare, oferirea de cadouri (recompense fizice/digitale) sub formă de puncte virtuale, insigne fizice și clasamente electronice. Astfel, motivația a fost sporită și experimentul a fost mai mult decât reușit, îndeplinind obiectivele psihologice, cognitive și educaționale dorite de la care a pornit.

În același timp, progresul a putut fi monitorizat, atât la nivel individual, cât și la nivel de grup, evaluarea performanței fiind făcută față de același student în parte, dar și per clasă, atât de către profesor, cât și de către fiecare student la nivel personal pentru îmbunătățirea, pe de o parte a practicilor de lucru, iar pe de altă parte a dezvoltării competențelor particulare de limbă.



Figura 59 – Rezultate la nivelul componentelor

La nivel cognitiv, *gamification* în cadrul orelor de limbă română ca limbă străină a permis cursanților să exploreze vocabularul specific prin experimentarea activă și repetată. De exemplu, efectuarea unei activități până când se află pe prima poziție, așa cum a fost cazul rebusului din WordWall, sau învățarea prin descoperire, ca în misiunile din GooseChase, au foarte motivate pentru cursanți, existența unui obiectiv specific cu rezultate măsurabile imediat reperezântând un adjuvant educativ catalizator.

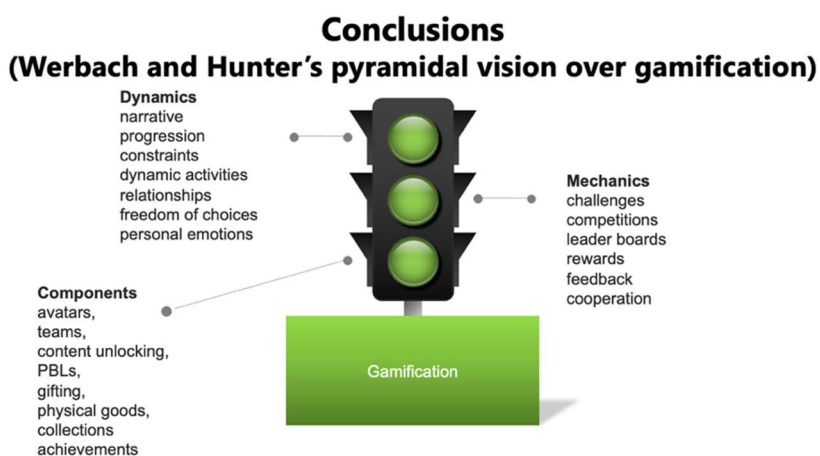


Figura 60 – Raportarea concluziilor la cele 3 niveluri ale piramidei *gamification*

La nivel emoțional, *gamification* în cadrul orelor de limbă română ca limbă străină a permis cursanților să experimenteze o gamă largă de emoții, de la curiozitate la frustrare, de la anxietate la surpriză și bucurie (idee susținută și de Lazarro, 2004). Dacă miza este mică, cursanții riscă foarte puțin prin eșec; dacă miza este mare, cursanții simt frustrare, anxietate sau comparație socială negativă (Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez & Alonso-Arroyo, 2016). În același timp, dacă ciclurile de feedback sunt rapide, cursanții au șansa de a-și revizui greșelile și de a învăța prin repetare până când obțin rezolvarea corectă; dacă ciclurile de feedback sunt lungi, cursanții nu au șansa de a încerca din nou. Astfel, într-un mediu bazat pe *gamification*, eșecul este conceptualizat drept o parte necesară a învățării, ceea ce înseamnă că se recompensează efortul de a atinge un obiectiv personal.

Conclusions (Deci & Ryan's SDT)



Figura 61 – Raportarea concluziilor la teoria motivației

La nivel social, *gamification* în cadrul orelor de limbă română ca limbă străină a permis cursanților să testeze noi identități și roluri. Iar acest lucru s-a realizat fie prin personajele fictive alese de ei la înrolarea pe platforma ClassDojo, avataruri ale lor în experiența de achiziție a limbii române bazată pe *gamification*, fie prin explorarea unor noi laturi ale lor, prin oferirea de

contexte de depersonalizare și joc de rol (de exemplu, să fie profesori pentru o oră și să își recompenseze colegii de clasă cu monede/puncte în joc).

Cu toate astea, nu toate tipurile de obiective de învățare pot fi în mod egal asumate prin *gamification*. De aceea, mecanismele specifice jocurilor (puncte, insigne și clasamente) ar trebui să interacționeze clasic cu principiile pedagogice, obiectivele de învățare și activitățile de învățare. Învățarea bazată pe *gamification* este mai eficientă atunci când principiile jocurilor (provocare, obiective clare vs. neclare, așteptări stabilite/criterii de succes, utilizarea recompenselor, introducerea divertismentului și a ideii de competiție) și învățarea sunt armonizate și operaționalizate prin intermediul mecanicii jocului (Rabah, Cassidy & Beauchemin, 2018).

În predarea mixtă, cursanții se implică în mod activ în învățarea limbii și își dezvoltă competența lingvistică. În timpul cursurilor de limbă română ca limbă străină, ideea de divertisment a fost folosită ca o componentă a predării bazate pe *gamification*, „un instrument util pentru a obține rezultate mai bune” (Christians, 2018: 37). Mediul creat prin *gamification* din cadrul orelor de limbă română ca limbă străină a favorizat dezvoltarea unui sentiment de comunitate și s-a bazat pe motivația intrinsecă a cursanților, deoarece li s-a cerut să exerseze vocabularul de specialitate în lumea reală, recreată cu principii familiare din lumea fantastico-digitală a jocurilor, sau să se implice în activități creative.

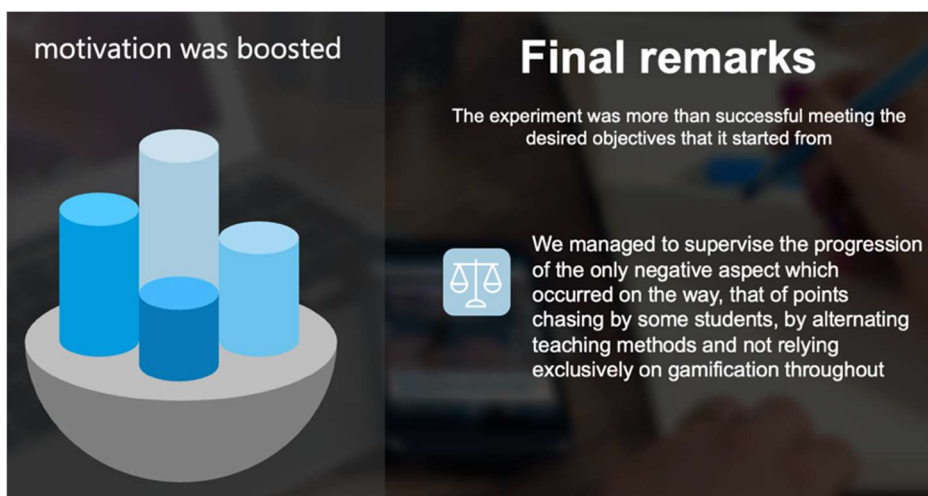


Figura 62 – Observații finale

Introducerea conceptului de *gamification* în sfera predării academice, ținta generală a proiectului GIRO din care a rezultat prezentul studiu, reprezintă o evoluție semnificativă în abordările educaționale moderne, atrăgând atenția atât a cercetătorilor, cât și a practicienilor din domeniul învățământului. Această paradigmă inovatoare a fost întâmpinată cu interes și entuziasm, dar și cu o serie de întrebări, rețineri și aspecte critice care necesită atât o analiză și o evaluare atentă, cât și o cunoaștere mai bună a caracteristicilor conceptului, precum și a beneficiilor pe care acesta le poate aduce pe tărâm educațional, inclusiv la nivel academic.

În primul rând, *gamification* în educație a fost privit ca o metodă promițătoare pentru a stimula motivația și angajamentul elevilor în procesul de învățare. Studiile au arătat că elementele de joc, cum ar fi recompensele și competițiile, pot motiva elevii/studenții să participe activ și să își dezvolte abilitățile într-un mod interactiv și distractiv.

Cu toate acestea, unele critici au fost formulate în legătură cu dependența excesivă de recompense și puncte în detrimentul valorii intrinseci a învățării. Există temeri, după cum am menționat anterior din exemplul

propriu întâlnit și adus în discuție, că participanții ar putea să se concentreze excesiv pe obținerea punctelor și a recompenselor, fără să își dezvolte în mod real înțelegerea subiectului sau abilitățile necesare.

De asemenea, s-a evidențiat importanța echilibrului între divertisment și învățare în cadrul activităților implementate prin *gamification*. Este esențial ca jocurile și activitățile să fie concepute în așa fel încât să ofere oportunități de învățare autentică și să dezvolte abilități relevante pentru participanții la actul de instruire, evitând pericolul de a transforma procesul de învățare într-un simplu divertisment fără miză cognitiv-pedagogică.

În concluzie, introducerea conceptului de *gamification* în sfera predării academice aduce cu sine atât o serie de oportunități, cât și provocări, iar evaluarea critică a acestei metode este esențială pentru a înțelege pe deplin impactul său asupra procesului de învățare și dezvoltare a studenților. Prin abordarea atentă și echilibrată a elementelor de joc și a recompenselor, *gamification* poate deveni un instrument valoros în promovarea angajamentului și învățării active în sălile de clasă moderne.

Referințe critice

1. **Adams, E., & J. Dormans** (2012). *Game Mechanics: Advanced Game Design*. Berkeley: New Riders.
2. **Alomari, I., H. Samarraie, & R. Yousef** (2019). „The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Syntheses”. În *Journal of Information Technology Education: Research* 8: 395-417.
3. **Bell, K.** (2017). *Game On!: Gamification, gameful design, and the rise of the gamer educator*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
4. **Berger, J.** (2016). *Invisible influence. The hidden forces that shape behavior*. New York: Simon & Schuster.
5. **Cahyani, A. D.** (2016). „Gamification Approach to Enhance Students Engagement in Studying Language Course”. În *MATEC Web of Conferences* 58: 1-6.
6. **Christians, G.** (2018). „The origins and future of gamification.” În *Senior Theses* 254. University of South Carolina. Disponibil online la: <https://rb.gy/vv10cc>
7. **Collins A., D. Joseph, & K. Bielaczyc** (2004). „Design research: Theoretical and methodological issues.” În *Journal of the Learning Sciences* 13(1): 15-42.
8. **Collins, A.** (1992). „Toward a design science of education.” În Scanlon E., O'Shea T. (eds). *New Directions in Educational Technology*. Berlin: Springer, pp. 15-22.
9. **Csikszentmihalyi, M.** (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris: Robert Laffont.
10. **Dale, E.** (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching* (3rd ed.). Holt, Rinehart & Winston, New York: Dryden Press, p. 108.

11. **Danowska-Florczyk E., & P. Mostowski** (2012). „Gamification as a New Direction in Teaching Polish as a Foreign Language”. În *International Conference ICT for Language Learning*, 5th edition, Florence: Pixel, pp. 1-4.
12. **Deci, E. L., & R. M. Ryan** (2000). „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”. În *American Psychologist* 55(1): 68-78.
13. **Deci, E. L.** (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
14. **Deci, E. L., R. M. Ryan** (2012). „Self-Determination Theory.” În Van Lange, P.A.M., A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (eds). *Handbook of Theories of Social Psychology*. Thousand Oaks: Sage, pp. 416-437
15. **Deterding S., D. Dixon, R. Khaled, & L. Nacke** (2011). „From game design elements to gamefulness: Defining *gamification*.” În *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments*, pp. 9-15.
16. **Dichev C., D. Dicheva, G. Angelova, & G. Agre** (2014). „From gamification to gameful design and gameful experience in learning.” În *Cybernetics and Information Technologies* 14(4): 80-100.
17. **Durrheim, K.** (2006). “Research Design”. In Blanche T., K. Durrheim, & D. Painter (eds.). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: UCT Press, pp. 33-59.
18. **Dweck, C. S.** (1975). “The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4): 674–685.
19. **Dweck, C.** (2010). *Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite*. Collection PSY-Individus, groupe, culture. Bruxelles: Mardaga.

20. **Faiella, F., M. Ricciardi** (2015). „Gamification and learning: A review of issues and research.” În *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 11(3): 13-21.
21. **Figuerola Flores, J. F.** (2015). „Using Gamification to Enhance Second Language Learning”. În *Digital Education Review* 7: 32-54.
22. **Gee, J. P.** (2003). „What video games have to teach us about learning and literacy”. În *Computers in entertainment (CIE)* 1(1): 20-20.
23. **Gee, J. P.** (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. Peter Lang.
24. **Hamari J., J. Koivisto, & H. Sarsa** (2014). „Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.” În *47th Hawaii International Conference on System Science*, pp. 3025-3034.
25. **Hunicke, R., M. LeBlanc, & R. Zubek** (2004). „MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research.” Disponibil online la: <https://rb.gy/4s4k11>.
26. **Lazarro, N.** (2004). „Why we play games: Four keys to more emotion without story.” Disponibil online la: <https://shorturl.at/frxP9>
27. **LeBlanc, G.** (2004). „Enhancing intrinsic motivation through the use of a token economy.” În *Essays in Education* 11, Article 5.
28. **Lee, J., & J. Hammer** (2011). „Gamification in education: What, how, why bother?”. În *Academic Exchange Quarterly* 15(2): 1-5.
29. **Linnenbrink, E. A., & P. R. Pintrich** (2000). „Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition”. În *Intrinsic and extrinsic motivation*. Massachusetts: Academic Press, pp. 195-227.
30. **Martí-Parreño J., E. Méndez-Ibáñez E., & A. Alonso-Arroyo** (2016). „The use of gamification in education: A bibliometric and text mining analysis.” În *Journal of Computer Assisted Learning* 32(6): 663-676.

31. **Nicholls, J. G.** (1984). „Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance.” În *Psychological Review* 91(3): 328–346.
32. **Pink, D.** (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
33. **Pivec, M.** (2007). „Play and learn: Potentials of game-based learning”. În *British Journal of Educational Technology*, 38(3): 387-393.
34. **Prensky, M.** (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
35. **Punch, K. F.** (2004). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. New Delhi: Sage Publications.
36. **Rabah J., R. Cassidy R., & R. Beauchemin** (2018). „Gamification in education: Real benefits or edutainment?” În *Proceedings of European Conference on E-Learning*. Academic Conferences and Publishing International, pp. 1-12.
37. **Rock, M. L.** (2004). „Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants.” În *Teaching Exceptional Children* 36(5): 64-72.
38. **Ryan, R. M., & E. L. Deci** (2000). „Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”. În *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 54-67.
39. **Seligman, M. E. P., M. Csikszentmihalyi** (2000). „Positive Psychology: An Introduction”. În *American Psychologist* 55: 1-14.
40. **Sitzmann, T.** (2011). „A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games.” În *Personnel Psychology* 64(2): 489-528.
41. **Squire, K.** (2006). „From content to context: Videogames as designed experience”. În *Educational researcher* 35(8): 19-29.

42. **Vygotsky, L. S.** (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
43. **Werbach, K., & D. Hunter** (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics and Components for the Win*. Philadelphia: Wharton School Press.
44. **Werbach, K., D. Hunter** (2020). *For the Win: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. Philadelphia: Wharton School Press.
45. **Wigfield, A., & J. S. Eccles** (2000). „Expectancy–value theory of achievement motivation”. In *Contemporary educational psychology*, 25(1): 68-81
46. **Zichermann, G., & J.Linder** (2010). *Game-based marketing: Inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*. John Wiley & Sons.

Platforme și aplicații folosite în cadrul GIRO

<https://get.plickers.com/> (Plickers - Formative assessment)

<https://wordwall.net/> (Wordwall – creare de activități interactive: rebus, căutare de cuvinte, potrivire de cuvinte etc.)

<https://www.classdojo.com/> (Class Dojo – platformă educațională)

<https://www.goosechase.com/game/635751/missions/> (GooseChase)

<https://www.qrcode-monkey.com/> (QR code generator – sugestie 2)

<https://www.storyjumper.com/sjeditor/edit/116236142/andreeabratan> (Story Jumper - creare de cărți electronice)

<https://www.the-qrcode-generator.com/> (QR code generator – sugestia 1)

<https://www.theescapeclassroom.com/> (Escape Classroom – sugestii pentru vânătoarea de comori, lecții de recapitulare)

Alte sugestii

<http://www.chorewars.com/character.php> (Chore Wars - platformă educațională gamificată)

<https://code.org/> (Code – platformă elemente minimale de codare la clasă)

<https://edpuzzle.com/assignments/616ec7647b63f841533aff04/students>
(edpuzzle)

<https://hourofcode.com/cz/en/learn> (The Hour of Code – platformă elemente minimale de codare la clasă)

<https://insertlearning.com/v1/dashboard/> (Insert Learning – platformă educațională)

<https://learningapps.org/> (Learning Apps - creare de conținut interactiv)

<https://www.classcraft.com/> (Class Craft – platformă educațională)

<https://www.liveworksheets.com/mo2679361jh> (liveworksheets - creare de conținut interactiv pe baza unui document PDF)

<https://www.smarttech.com/lumio/> (Lumio by Smart – platformă educațională)

Bibliografie

1. **Apostol, S., L. Zaharescu, & I. Alexe** (2013). „Gamification of Learning and Educational Games”. În *9th. International Scientific Conference eLearning and software for Education*. Bucharest, April 25-26, pp. 67-72.
2. **Arnold, B.J.** (2014). „Gamification in Education”. În *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences* 21: 32-39.
3. **Barata, G., S. Gama, & J. J. Gonçalves** (2015). „Identifying Student Types in a Gamified Learning Experience”. În *Gamification: concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey: IGI Global, pp. 541-558
4. **Bell, K.** (2017). *Game On!: Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*. Johns Hopkins University Press
5. **Bridgeland, J. J. DiIulio, & K. B. Morison** (2006). *The silent epidemic*. Seattle, WA: Gates Foundation.
6. **Buckley, P., & E. Doyle** (2014). „Gamification and student motivation”. În *Interactive Learning Environments*: 1-14.
7. **Caillois, R.** (2001). *Man, Play and Games*. Urbana: Chicago, University of Illinois Press.
8. **Cheong, C., F. Cheong, & J. Filippou** (2013). „Quick Quiz: A Gamified Approach for Enhancing Learning. În *PACIS 2013 Proceedings*. Paper 206.
9. **Connolly, T.M., E. A. Boyle, E. MacArthur, T. Hainey, & J. Boyle** (2012). „A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games.” În *Computer & Education* 59(2): 661-686.
10. **Corbett, S.** (2010). *Learning by playing: Video games in the classroom*. Disponibil online la: <https://shorturl.at/eiMPS>
11. **de Sousa Borges, S., V. H. S. Durelli, H. Macedo Reis, & S. Isotani** (2014). „A systematic mapping on gamification applied to education.” În

Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing (SAC '14), pp. 216–222.

12. **Deterding, S., R. Khaled, L. Nacke, & D. Dixon** (2011). „Gamification: Toward a Definition.” În *Proceeding of ACM CHI 2011*. Vancouver, Canada.
13. **Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.** (2011). „From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification".” Paper presented at the *15th International Academic MindTrek Conference*, Tampere.
14. **Dichev, C., D. Dicheva, G. Angelova, & G. Agre** (2014). „From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning.” În *Cybernetics and Information Technologies* 14(4): 80-100.
15. **Domínguez, A., J. Saenz-de-Navarrete, L. de-Marcos, L. Fernández-Sanz, C. Pagés, & J. J. Martínez-Herráiz** (2013). „Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes.” În *Computer & Education* 63: 380-392.
16. **Faiella, F., & and M. Ricciardi** (2015). „Gamification and learning: A review of issues and research.” În *Journal of E-Learning and Knowledge Society* 11(3):13-21
17. **Gee, J. P.** (2008). „Learning and games.” În Katie Salen (Ed.) *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
18. **Geroimenko, V.** (ed.) (2019). „Augmented Reality Games II: The Gamification of Education”. În *Medicine and Art*. Springer.
19. **Haiken, M.** (ed.) (2017). *Gamify Literacy: Boost Comprehension, Collaboration and Learning*. International Society for Technology in Education.

20. **Hamari, J., & J. Koivisto** (2013). „Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise.” In *Proceedings of the 21st European conference on information systems*. Utrecht, Netherlands.
21. **Hamari, J.** (2015). „Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification”. In *Computers in Human Behavior* 71: 469–478.
22. **Hamari, J. & J. Koivisto** (2015). „Why do people use gamification services?”. In *International Journal of Information Management* 35 (4): 419–431.
23. **Hamari, J., & J. Koivisto** (2015). „'Working out for likes': An empirical study on social influence in exercise gamification”. In *Computers in Human Behavior* 50: 333–347.
24. **Hamari, J., & V. Eranti** (2011). „Framework for Designing and Evaluating Game Achievements”. In *Proceedings of Digra 2011 Conference: Think Design Play*, Hilversum, Netherlands, pp. 14–17.
25. **Hamari, J., D. J. Shernoff, E. Rowe, B. Coller, J. Asbell-Clarke, & T. Edwards** (2014). „Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning”. In *Computers in Human Behavior* 54: 133–134.
26. **Hamari, J., J. Koivisto, & H. Sarsa** (2014). „Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification”. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii, USA, January 6–9: 3025–3034.
27. **Hanus, M.D., & J. Fox J.** (2015). „Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance”. In *Computer & Education* 80: 152-161.

28. **Herger, M.** (2013). „About the Term Gamification: Why I Hate It AND Why I Love It". Disponibil pe: Enterprise-Gamification.com.
29. **Herger, M.** (2014). „Gamification Facts & Figures". Disponibil pe: Enterprise-Gamification.com.
30. **Herger, M.** (2014). *Enterprise Gamification – Engaging people by letting them have fun* (Vol. 01). EGC Media.
31. **Horachek, D.** (2014). *Creating eLearning Games with Unity*. Packt Publishing.
32. **Kapp, K. M.** (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
33. **Kapp, K. M., L. Blair, & R. Mesch** (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. John Wiley & Sons.
34. **Ke, F.** (2009). „A Qualitative Meta-Analysis of Computer Games as Learning Tools”. În Ferdig, R.E. (Ed.). *Effective Electronic Gaming in Education*. Hershey, Information Science Reference, pp. 1-32
35. **Klopfer, E., Osterweil, S. & Salen, K.** (2009) *Moving learning games forward*. Disponibil online la: <https://shorturl.at/opyKN>
36. **Koster, R.** (2004). *A theory of fun*. Paraglyph Press. New York, NY.
37. **Kumar, J., & M. Herger** (2013). *Gamification At Work*. Interaction Design Foundation.
38. **Landers, R. N., & A. K. Landers** (2014). „An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance.” În *Simulation & Gaming* 45(6): 769-785.
39. **Lazzaro, N.** (2004). „Why we play games: Four keys to more emotion without story”. Disponibil online la: <https://shorturl.at/abfiC>

40. **Leblanc, G.** (2004). „Enhancing intrinsic motivation through the use of a token economy”. În *Essays in Education* 11(1).
41. **Lee, J.J., J. Hammer** (2011), “Gamification in Education: What, How, Why Bother?”. În *Academic Exchange Quarterly* 15(2).
42. **Lieberoth, A.** (2015) „Shallow Gamification, Testing Psychological Effects of Framing an Activity as a Game”. În *Games and Culture* 10(3): 229 - 248
43. **Locke, E. A.** (1991). „Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation.” În *Motivation and Emotion* 15: 9 –28.
44. **Locke, E. A., & Latham, G. P.** (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
45. **Marczewski, A.** (2012). *Gamification: A Simple Introduction*, Raleigh, Lulu.
46. **McGonigal, J.** (2011). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
47. **Mollick, E.R., Rothbard N.** (2014). *Mandatory Fun: Consent, Gamification and the Impact of Games at Work*. The Wharton School Research Paper Series.
48. **Morris, B.J., S. Croker, C. Zimmerman, D. Gill, & C. Romig** (2013). „Gaming science: the “Gamification” of scientific thinking.” În *Developmental Psychology* 4: 1-16.
49. **Nasir, N. S. & G. B. Saxe** (2003). „Ethnic and academic identities: A cultural practice perspective on emerging tensions and their management in the lives of minority students.” În *Educational Researcher* 32: 14-18.
50. **Nicholson, S.** (2015). „A RECIPE for meaningful gamification.” În T. Reiners, & L. C. Wood (Eds.). *Gamification in education and business*. New York: Springer.

51. **O'Brien, C.** (2010). „Get ready for the decade of gamification". San Jose Mercury News.
52. **Oblinger, D.** (2004). „The Next Generation of Educational Engagement." *În Journal of Interactive Media in Education* 8(1): 1-18.
53. **Perrotta, C., G. Featherstone, H. Aston, & E. Houghton** (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. Slough, NFER.
54. **Pope, D.** (2003). *Doing school: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. Yale University Press.
55. **Reiners, T., & L. C. Wood** (2014). *Gamification in education and business*. Switzerland: Springer.
56. **Rock, M.** (2004). „Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants." *În Teaching Exceptional Children* 36(5): 64-72.
57. **Ruhi, U.** (2015). „Level Up Your Strategy: Towards a Descriptive Framework for Meaningful Enterprise Gamification". *În Technology Innovation Management Review* 5(8).
58. **Sailer, M., J. Hense, H. Mandl, & M. Klevers** (2013). „Psychological perspectives on motivation through gamification." *În Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19: 28-37.
59. **Sailer, M., J. U. Hense, S. K. Mayr, & H. Mandl** (2017). „How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction". *În Computers in Human Behavior* 69: 371–380.
60. **Salen, K., & E. Zimmerman** (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
61. **Shantanu, S.** (2012). „Motivating Students and the Gamification of Learning". *În Huffington Post*.

62. **Simões, J., R. Díaz Redondo, & A. F. Vilas A** (2013). „A social gamification framework for a K-6 learning platform.” În *Computers in Human Behavior* 29: 345-353.
63. **Sitzmann, T.** (2011). „A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games.” În *Personnel Psychology* 64(2): 489-528.
64. **Squire, K.** (2006). „From content to context: Videogames as designed experience.” În *Educational Researcher* 35(8): 19-29.
65. **van Roy, R., & B. Zaman** (2015). „Moving Beyond the Effectiveness of Gamification”. În *Proceeding of ACM CHI 2015*. Seoul, S. Korea.

Anexe

1. Misiuni create în aplicația GooseChase pentru vocabular de specialitate

My Experiences

[+ New Experience](#)



Limba română sportivă

Aplicare pe teren a limbii române, cu termeni din sport

▶ START Mar. 2, 2022 at 10:40 AM | □ END Mar. 9, 2022 at 10:40 AM

ENDED



Medicină mobilă

Game-based approach to specialised terminology for the medical field.

▶ START Feb. 22, 2022 at 11:28 AM | □ END Mar. 1, 2022 at 11:28 AM

ENDED

Limba română sportivă – Misiuni

Limba română sportivă ENDED



Club sportiv 1

Găsiți Clubul Sportiv Dinamo din Brașov.

Accepted Location

STRADA NICOPOL 34, BRAȘOV, ROMANIA



Club Sportiv 2

Găsiți Clubul Sportiv Olimpia din Brașov.

Accepted Location

STRADA GEORGE COȘBUC 2, BRAȘOV, ROMANIA



Echipament sportiv - Baschet

Fotografiați obiecte care fac parte din echipamentul sportiv obligatoriu pentru baschet.

LIVE CAPTURE & LIBRARY



Eveniment sportiv

Găsiți un eveniment sportiv care se va desfășura în perioada 2.03.2022-8.03.2022 și faceți o poză afișului.

LIVE CAPTURE & LIBRARY



Mișcări aerobice

Filmați cel puțin 1 minut de aerobic / gimnastică / exerciții de fitness în care să fiți protagonist.

VIDEOS ONLY LIVE CAPTURE & LIBRARY



Sportul preferat

Filmați un scurt moment cu voi practicând sportul preferat.

VIDEOS ONLY LIVE CAPTURE & LIBRARY



Săli de fitness

Găsiți o sală de fitness în Brașov și faceți o fotografie cu ea.

LIVE CAPTURE & LIBRARY

Limba română sportivă – Rezultate

Limba română sportivă

ENDED Experience Type: Educator Basic Upgrade My Exper

 Club sportiv 1 10 PTS 3 submissions	 Club Sportiv 2 10 PTS 3 submissions	 Echipament sportiv - Ba... 10 PTS 3 submissions	 Eveniment sportiv 10 PTS 1 submission
 Mișcări aerobice 10 PTS 3 submissions	 Sportul preferat 10 PTS 2 submissions	 Săli de fitness 10 PTS 3 submissions	 Teren de fotbal 10 PTS 3 submissions
			

Medicină mobilă – Misiuni

Medicină mobilă

ENDED

Missions

Add a Mission ↓

Mission List Pre-Made Missions Previous Missions

Search Missions

	Cabinet de oftalmologie Găsiți un cabinet de oftalmologie din Brașov și faceți o poză cu el. LIVE CAPTURE & LIBRARY	400 PTS
	Laborator de analize Faceți o poză cu un laborator de analize din orașul Brașov. LIVE CAPTURE & LIBRARY	400 PTS
	Rețetă medicală Scrieți o rețetă medicală pentru răceală. LIVE CAPTURE & LIBRARY	400 PTS
	Spital de copii Găsiți Spitalul de copii din Brașov și faceți o poză cu el. LIVE CAPTURE & LIBRARY	400 PTS
	Spitalul de boli infecțioase Găsiți Spitalul de boli infecțioase din Brașov și faceți o poză cu el. LIVE CAPTURE & LIBRARY	400 PTS

Medicină mobilă – Rezultate

Medicină mobilă

ENDED Experience Type Educator Basic Upgrade My Exp

Group by Missions

Submissions

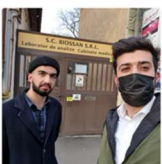
5 Missions

Download



Cabinet de oftalmologie

400 PTS 2 submissions



Laborator de analize

400 PTS 2 submissions



Rețetă medicală

400 PTS 1 submission



Spital de copii

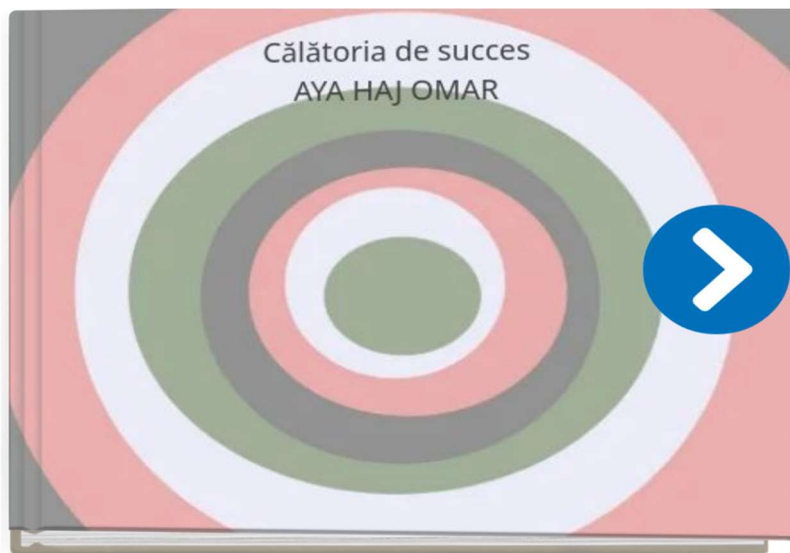
400 PTS 2 submissions



Spitalul de boli infecțioase

400 PTS 2 submissions

2. Carte digitală creată prin Storyjumper

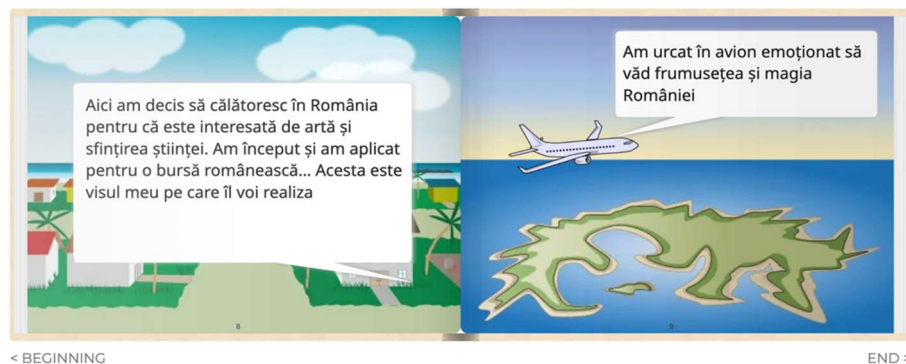
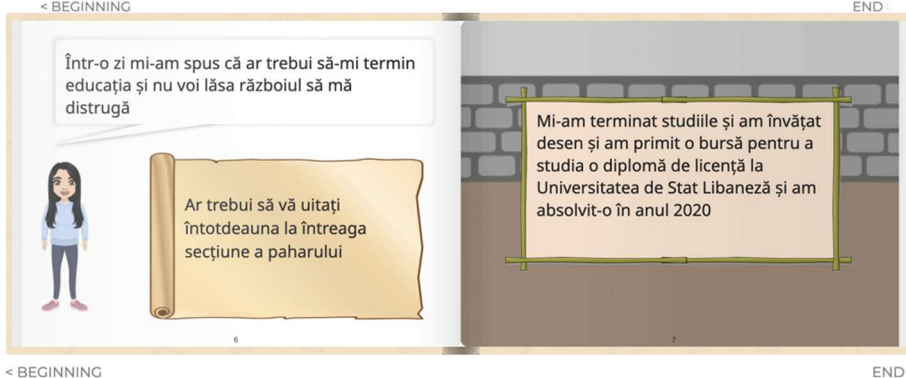


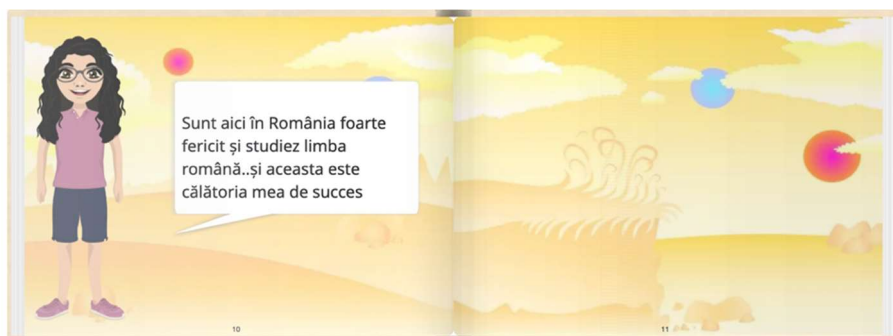
"Călătoria de succes AYA HAJ OMAR"



Aya (GIRO)

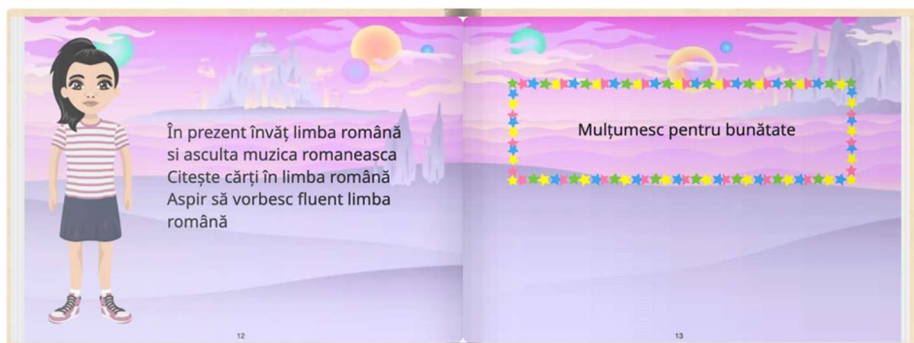
+ Add a description
(15 pages)





< BEGINNING

END >



< BEGINNING

END >

3. Platforma ClassDojo

Avataruri / grupe

AP_LS_Ingineri_GIRO 2022

[Classroom](#)
[Class Story](#)
[Messages](#)
[Events](#)
[Dojo Islands](#)

[Student login](#)
1 No families connected
[Options](#)

Students

Whole Class	Abu	Achraf	Akram	Aldo	Aya	Bogdan	Bohdan	Daniel	Elizabeth	Eric	Fabian
Gerlie	Kerlie	Kseniya	Lizbeth	RIFQY	Salim	Thelma	Trivedi	Add students			

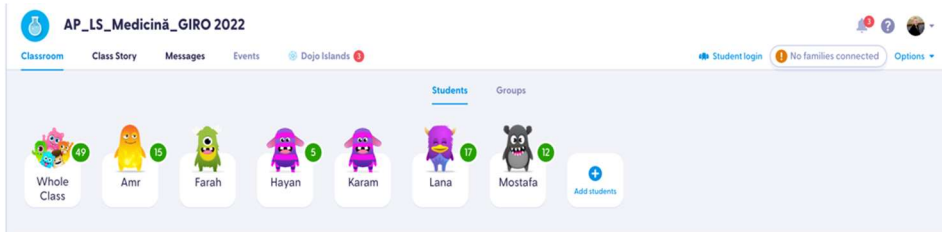
AP_Nivel B1_GIRO 2022

[Classroom](#)
[Class Story](#)
[Messages](#)
[Events](#)
[Dojo Islands](#)

[Student login](#)
1 No families connected
[Options](#)

Students

Whole Class	Aldo	Aya	Josue	Mouad	Rivaldo	Safin	Yasmeen	Zurriel	Add students	
-------------	------	-----	-------	-------	---------	-------	---------	---------	--------------	--

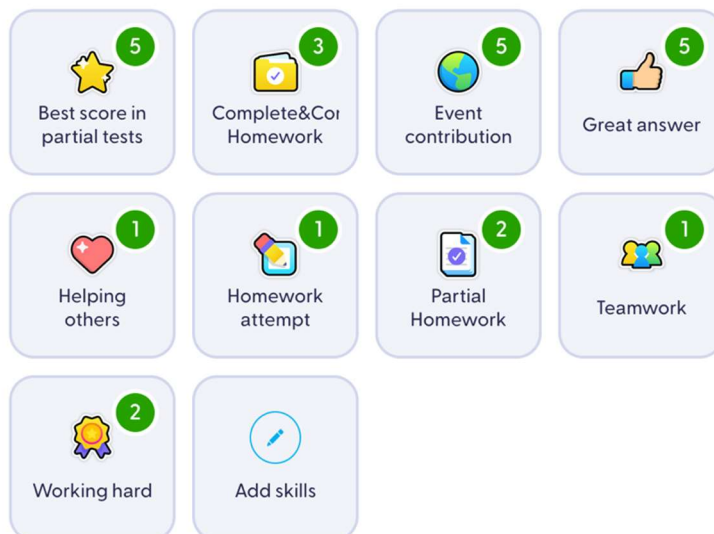


Puncte de recompensă

Give feedback to 6 students



Give feedback to 8 students



Give feedback to 19 students

Positive

Needs work

 3 Abilități de prezentare	 3 Complete & Correct HW	 5 Great answer	 3 Great ideas
 1 HW attempt	 2 Partial HW	 2 Participating in activities	 5 Puncte duble
 2 Teamwork (lb. rom.)	 2 Votul colegilor	 Add skills	

 58
Aldo

No family connected

Connect family

Give feedback to Aldo

Redeem points X

 5 Best score in partial tests	 3 Complete&Cor Homework	 5 Event contribution	 5 Great answer
 1 Helping others	 1 Homework attempt	 2 Partial Homework	 1 Teamwork
 2 Working hard	 Add skills		

Profesori înrolați

Edit AP_LS_Medicină_GIRO 2022

Info

Students

Families

Skills

Teachers

Settings

Add co-teachers to this class

Enter teacher's email

Invite

Share your class!

Inviting co-teachers or specialty teachers to join your class will let them award points to students, share updates and photos with parents, and review student progress.

Learn more

Co-teachers (2)

Ms. Burbea

▼

Mr. Saftoiu

▼

Other teachers in your school (2)

Mr. Capeneata

Invite

Mrs. Uretu

Invite

Studenti înrolați

Edit AP_LS_Medicină_GIRO 2022



Info

Students

Families

Skills

Teachers

Settings

Student sign in method



Classroom login
Show class instructions



At home login
Show home instructions

+ Add students



Amr ALHARASHHEH

Not connected · [Get login](#)



Farah ALKATRIB

Not connected · [Get login](#)



Hayan ABOU ASSI

Not connected · [Get login](#)



Karam ALHALABI

Not connected · [Get login](#)



Lana ALNAIMAT

Not connected · [Get login](#)



Mostafa SHAHIN

Not connected · [Get login](#)

Portofolii video / text create prin platformă



All portfolio posts

Activities



Activity ideas



Create activity

Current



Un nou medicament / tratament

2/6



Medicina de familie

1/6

Students



Student login



Amr



Farah



Hayan



Karam

All portfolio posts

+ Add post

Jun 16



Amr ALHARASHHEH

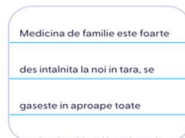
2 years



Lana ALNAIMAT

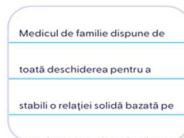
2 years

Mar 15



Mostafa SHAHIN

2 years



Amr ALHARASHHEH

2 years

Extras din secțiunea de anunțuri



Mr. Capeneata
AP_Nivel B1_GIRO 2022

May 27, 2022

Dragi studenți,
Vă invit să consultați clasamentul înainte de ultima săptămână:
<https://leaderboardhq.com/aylwtjza>
Diferențele sunt foarte mici, iar clasamentul se mai poate
schimba săptămâna viitoare, deoarece mai avem curs și vineri.
Felicitări Aya, Yasmeen, Zuriel și Aldo pentru participarea la
conferință, dar și celorlalți pentru implicare!
Weekend frumos

7 views



Like



Comment



Ms. Nechifor
AP_Nivel B1_GIRO 2022

May 11, 2022

Creați povestea mutării voastre din țările natale / orașul natal în
România / Brașov. Sunteți rugați să vă folosiți de toate
instrumentele oferite de storyjumper.com pentru crearea unei
povești complexe, cu impresii, personaje, gânduri proprii,
dialoguri, fundal imagistic și vocal, etc.

Deadline: 25.05.2022

INSTRUCȚIUNI:

1. Each student goes to storyjumper.com and clicks 'Login' at the top.
2. They enter their username shown in the class roster table below
3. They enter the Class Password: pony and click the blue 'Login' button.
4. We'll ask them to pick their own secret password. 5. Make sure they write it down since they will use it the next time they login.
6. After students login, they can create their first book by clicking '+ Create Book'.

1 like

7 comments

7 views