

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2025.4.11>
CZU: 373.2:37.015:159/953:316.6

ASPECTE PSIHOPEdagogICE ÎN FORMAREA ACTIVISMULUI COGNITIV AL COPIILOR DE 6-7 ANI

Simona-Luiza GRIGORE,
doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
profesoară, învățământ preșcolar, „Școala Gimnazială „Petre Carp”,
Tufești, Județul Brăila, **România**
ORCID: 0009-0006-3346-7653
E-mail: simonaluizam@gmail.com

Rezumat. *Articolul se axează pe fundamentarea teoretică a conceptului de activism cognitiv, analizat prin prisma particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani. Activismul cognitiv este abordat ca o dimensiune esențială a procesului educațional, reflectând capacitățile și mecanismele interne ce susțin implicarea activă a copilului în procesul de cunoaștere. Studiul urmărește extinderea cadrului teoretic și practic în ceea ce privește definirea și înțelegerea activismului cognitiv, evidențiind aspectele psihopedagogice care favorizează formarea acestuia în perioada preșcolară. Sunt analizate structura și dinamica activismului cognitiv, precum și modalitățile de manifestare a inițiativei, curiozității și implicarea conștientă a copilului în procesul de învățare. Examinarea aspectelor psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani oferă o perspectivă complexă asupra formării activismului cognitiv, considerat un indicator esențial al maturizării educaționale. În acest sens, abordarea activismului cognitiv capătă o importanță majoră pentru educația preșcolară, necesitând o fundamentare teoretică și metodologică, ce să constituie un reper definitoriu în formarea personalității integre a copilului. Capacitatea copilului de a gestiona impulsurile emoționale și de a transforma emoția în energie mentală, poate fi percepută drept o formă de activism cognitiv la copii de 6-7 ani. Vârsta preșcolară mare reprezintă o etapă de referință pentru configurarea și consolidarea activismului cognitiv, caracterizată prin intensificarea proceselor de explorare, reflecție și autoreglare a activității cognitive. În această perioadă, valorificarea potențialului psihopedagogic al copiilor de 6-7 ani devine deosebit de importantă, direcționând intervențiile educaționale către formarea activismului cognitiv și susținerea gestionării eficiente a activităților de cercetare.*

Cuvinte-cheie: activism și interes cognitiv, curiozitate, autonomie, zonă de dezvoltare proximală, contradicții interne, context de colaborare, mediere socială.

PSYCHO-EDUCATIONAL ASPECTS IN THE TRAINING OF ACTIVISM COGNITIVE IN 6-7 YEAR OLD CHILDREN

Summary. *The article focuses on the theoretical foundation of the concept of cognitive activism, analyzed through the prism of the psychopedagogical peculiarities of 6-7 year old children. Cognitive activism is approached as an essential dimension of the educational process, reflecting the internal capacities and mechanisms that support the child's active involvement in the process of knowledge. The study aims to expand the theoretical and practical framework in terms of defining and understanding cognitive activism, highlighting the psychopedagogical aspects that favor its formation in the preschool period. The structure and dynamics of cognitive activism are analyzed, as well as the ways of manifesting the initiative, curiosity and conscious involvement of the child in the learning process. Examining the psychopedagogical aspects of 6-7 year old children offers a complex perspective on the formation of cognitive activism, considered an essential indicator of educational maturation. In this sense, the approach to cognitive activism acquires major importance for preschool education, requiring a theoretical and methodological foundation, which should constitute a defining landmark in the formation of the child's integral personality. The child's ability to manage emotional impulses and transform emotion into mental energy can be perceived as a form of cognitive activism in 6-7 year old children. The senior preschool age represents a reference stage for the configuration and consolidation of cognitive activism, characterized by the intensification of the processes of exploration, reflection and self-regulation of cognitive activity. During this period, the valorization of the psychopedagogical potential of 6-7 year old children becomes particularly important, directing educational interventions towards the formation of cognitive activism and supporting the efficient management of research activities.*

Keywords: cognitive end interest activism, curiosity, autonomy, area of proximal development, internal contradictions, collaborative context, social mediation.

Introducere. Perspectiva psihopedagogică asupra formării *activismului cognitiv* al preșcolarilor prin prisma noilor viziuni teoretice și cât mai conforme cu necesitățile instituțiilor de educație timpurie, se situează în centrul discuțiilor moderne din domeniul învățământului preșcolar. Actualmente se observă un proces de completare a semnificației conceptului de *activism cognitiv*: de la diversitatea definițiilor, a strategiilor de formare, discuția se concentrează asupra mecanismelor interne ale activității cognitive, determinarea atitudinii active față de cunoaștere, în raport cu posibilitățile de vârstă ale copiilor.

Demersul teoretic constituie, pe de o parte, o *relevanță științifică*, dată de faptul că domeniul educației timpurii este unul deschis investigațiilor științifice, atât în plan internațional, cât și național. Pe de altă parte, problema răspunde unor *exigențe* de politici în educația timpurie, cu atât mai mult cu cât demersul de formare a activismului cognitiv al copiilor de vârstă preșcolară este unul prospectiv. Astfel, se impune formarea personalității copilului cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de competențe, dar și spirit de inițiativă, activism, autonomie în luarea deciziilor, în acțiune [13, p. 92]. Relevanța demersului mai este justificată și de faptul că la vârsta preșcolară copiii încep să stabilească relații cauzale între fenomene, să formuleze întrebări și ipoteze, să observe și să compare. Activismul cognitiv se manifestă prin întrebări spontane „*de ce?*”, „*cum?*”, „*ce se întâmplă dacă?*”, și, astfel, copiii dau dovadă de curiozitate, interes față de fenomenele și obiectele din mediul apropiat lor.

Discuții, fundamentare teoretică. În psihopedagogie nu există o opinie univocă privind conceptul de activism cognitiv al omului. În acest sens, termenul *activism cognitiv* se intersectează cu o serie de concepte asociate, precum „*activism intelectual*”, „*activism de explorare*”, „*curiozitate*”, „*interes cognitiv*”, „*inițiativă cognitivă*” etc., ce sunt adesea utilizate ca termeni apropiați ca sens (C. Hutt, R. J. Sternberg, J. Berlyne, B. Rogoff, S. Chaiklin, J. Hammond, P. Gibbons, J. Piaget, U. Șchiopu, V. Pascari, M. Șevciuc, Л. С. Выготский etc.).

Urmărind dinamica cercetărilor în psihologie, trebuie să menționăm aportul lui Л. С. Выготский, care sesizează că *activismul cognitiv* la vârsta preșcolară se bazează pe *nevoia cognitivă*, ce acționează drept „motor” al activității cognitive și care determină implicarea activă a copilului în procesul de cunoaștere. Dezvoltarea activității

cognitive nu se desfășoară liniar, ci este provocată de *contradicțiile interne* dintre necesitățile de cunoaștere și volumul de cunoștințe ale copilului, precum și experiența deja formată și necesitatea de a accede la forme mai avansate de valorificare/de înțelegere. Rezolvarea contradicțiilor favorizează dezvoltarea psihică, consolidarea gândirii autonome, a capacității copilului de abordare a problemelor noi [18, p. 98].

Referindu-se la etapele de dezvoltare a activității cognitive, precum *curiozitatea*, *dorința de cunoaștere* și *interesul cognitiv*, autorul susține că toate aceste caracteristici reflectă calitatea produsului intelectual și servesc drept fundament pentru manifestarea *inițiativei cognitive*. Pe de altă parte, interesul cognitiv conferă sens și direcție eforturilor intelectuale, stimulând *autonomia*, *perseverența* și *angajarea activă* a copilului în procesul de cunoaștere [ibidem].

Tot în această arie de idei, Л. С. Выготский evidențiază legătura dintre *activismul cognitiv* și *zona dezvoltării proxime*, conexiune ce exprimă corelația dintre activitatea intrinsecă a copilului și dimensiunea socială a procesului de învățare. În această perspectivă, *activismul cognitiv* își găsește o argumentare teoretică solidă în concepția autorului cu privire la *zona de dezvoltare proximă*, definită ca distanța dintre nivelul actual al dezvoltării cognitive, determinat de posibilitățile copilului de a acționa independent, și nivelul potențial al dezvoltării, atins prin cooperare cu adultul. În interiorul acestui spațiu de dezvoltare, activismul cognitiv se manifestă plenar, fiind susținut de *motivația intrinsecă* de a învăța, de curiozitatea cognitivă și de tendința copilului de a-și extinde competențele prin explorare, experimentare și interacțiune socială. În această perspectivă, activismul cognitiv funcționează ca un *factor intern* generator al dezvoltării, în timp ce *zona de dezvoltare proximă* oferă cadrul extern și suportul social necesar pentru manifestarea și consolidarea acestuia [ibidem]. Prin urmare, *activismul cognitiv* poate fi înțeles ca o manifestare complexă a interacțiunii dintre nevoia de cunoaștere, motivația intrinsecă și capacitatea copilului de a mobiliza resurse cognitive pentru depășirea obstacolelor. În această dinamică, *zona de dezvoltare proximă* joacă un rol esențial, oferind cadrul și sprijinul social necesare pentru manifestarea și consolidarea activismului cognitiv.

Cosubstanțiale problematicei examinate sunt și abordările mai multor autori (B. Rogoff, S. Chaiklin, J. Hammond, P. Gibbons etc.), reprezentanții școlii socioculturale inspirate din teoria lui Л. С.

Виготский. Astfel, B. Rogoff interpretează *activismul cognitiv* ca rezultat al participării active a copilului în diverse experiențe sociale, iar învățarea este un proces mutual, în care adultul și copilul cooperează într-un cadru de activitate comună. Prin această participare, copilul interiorizează nu doar cunoștințe, ci și moduri de gândire, de argumentare și de autoreglare cognitivă [9, p. 89]. Pe de altă parte, autoarea reinterprează *zona proximală a dezvoltării*, menționând că aceasta devine *spațiul interacțiunii sociale active*, unde *activismul cognitiv* al copilului se exprimă prin asumarea de roluri, prin inițiativă și prin contribuție personală la activitățile comune. În acest cadru, adultul nu impune conținuturi, ci *crează contexte de colaborare* ce stimulează efortul reflexiv și de explorare al copilului. De asemenea, B. Rogoff susține că dezvoltarea cognitivă este un proces co-construit de „*ucenicie/apropriere participativă*” (participatory appropriation), iar *activismul cognitiv* reprezintă dimensiunea interioară a acestei participări. Deci, copilul nu este un receptor pasiv al influențelor educative, ci un *agent activ al propriei dezvoltări*, capabil să transforme experiența socială în instrumente personale de gândire [ibidem, p. 94]. Pe baza celor expuse mai sus, putem afirma că autoarea extinde perspectiva vîgotskiană, potrivit căreia *învățarea autentică precede dezvoltarea*, integrând această concepție într-un cadru contemporan și evidențiind, totodată rolul *activității comune*, al *dialogului* și al *participării*. Astfel, formarea activismului cognitiv al copilului de vârstă preșcolară este prezentată ca un *proces interactiv*, mediat social, în care cooperarea și comunicarea devin factori esențiali ai dezvoltării.

În contextul expunerii de mai sus, se înscrie și abordarea cercetătorului S. Chaiklin, care subliniază că *zona proximală a dezvoltării* nu reprezintă un spațiu pasiv al influenței externe, ci un cadru *dinamic* de cooperare, în care copilul își mobilizează resursele cognitive interne prin interacțiunea cu mediul educațional. Potrivit autorului, activismul cognitiv funcționează ca un *mecanism intern* al progresului dezvoltării, fiind stimulat de activitatea socială dirijată, în același timp, de motivația intrinsecă a copilului de a înțelege și a transforma realitatea [2, pp. 39-64]. Totodată, cercetătorul susține că finalitatea educației nu constă în simpla transmitere a cunoștințelor, ci în formarea unei activități de învățare autonome, prin intermediul căreia copilul devine capabil să-și organizeze și să-și regleze propriile procese de gândire. În această perspectivă, activismul cognitiv apare nu doar ca premisă, ci și ca rezultat al funcționării zonei proximei dezvoltări: el

se formează prin participare ghidată, dar evoluează treptat către auto-direcționare cognitivă [ibidem]. În consecință, dezvoltarea cognitivă se profilează ca un proces mediat social (de către adult), însă intern orientat de activitatea copilului, iar activismul cognitiv reprezintă expresia concretă a interacțiunii dintre conștiință, activitate și mediere socială.

Un rol deosebit în înțelegerea activismului cognitiv are teoria *dezvoltării psihosociale* elaborată de E. Erikson, care abordează activitatea de învățare ca expresie a *interacțiunii* dinamice dintre *dezvoltarea cognitivă* și *socioafectivă*. Deși autorul nu propune o teorie cognitivă propriu-zisă, el atribuie dimensiunii cognitive o conotație deosebită, pe care o analizează în contextul motivației pentru cunoaștere, a curiozității, a explorării și a nevoii de competență [Apud 10, pp. 93-94]. În plan motivațional, E. Erikson conceptualizează *activismul psihosocial* ca tendință intrinsecă a copilului de a acționa, de a valorifica mediul, tendință ce se manifestă prin *curiozitate*, *explorare*, *inițiativă* și nevoia de a acționa. La vârsta preșcolară, activismul psihosocial se evidențiază prin dorința copilului de a *descoperi* lumea și de a *influența* mediul. Totodată, procesele de descoperire, de gândire și de învățare, după cum observă autorul, nu se dezvoltă izolat, ci sunt influențate de contextul emoțional și social în care trăiește și acționează copilul. Astfel, dimensiunea cognitivă și cea socioafectivă se condiționează reciproc, având natură progresivă [ibidem]. Trebuie subliniat că, potrivit teoriei dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson, copilul de vârstă preșcolară manifestă inițiativă, afirmându-și tot mai mult dorința de a acționa și a învăța în mod voluntar. Nevoia de a se afirma continuu, de a acționa și de a verifica rezultatele marchează debutul autonomiei cognitive. În această perspectivă, activismul cognitiv se formează atunci când i se oferă șansa copilului de a-și exprima liber ideile, învățând din propriile greșeli. Deci, este important să se respecte echilibrul între ghidaj și libertate, fapt ce va alimenta inițiativa, curiozitatea, interesul, activismul cognitiv și responsabilitatea în gândire.

Ni se pare importantă și plin de interes *teoria dezvoltării cognitive* a lui J. Piaget, care ocupă un loc important, prin accentul pus pe activismul cognitiv al copilului. Potrivit cercetătorului, dezvoltarea cognitivă nu implică o simplă receptare de informații, ci o construcție activă a cunoașterii. Astfel, copilul nu este un receptor pasiv al realității, ci un participant activ la propriul proces de învățare, care cercetează, explorează, examinează, structurându-și treptat

înțelegerea lumii prin acțiuni și reflecție [Apud 5, p. 185]. Potrivit lui J. Piaget dezvoltarea cognitivă depinde de două procese: „asimilarea” de experiență în structurile cognitive și „acomodarea” la structura noii informații. Combinația dintre asimilare și acomodare furnizează cantitatea procesului de autoreglare, pe care J. Piaget o definește „echilibrare”. Prin asimilare fiecare organism interpretează lumea „în conformitate cu simțurile, percepțiile și structurile cognitive ale sale”. Acomodarea este „procesul de schimbare ce apare în baza de cunoștințe ale organismului prin experiențe noi” [Ibidem, p.196]. Pe de altă parte, progresul în cunoaștere generează și este generat de noutate ce nu este suficientă, ci implică și transformarea acesteia într-o cunoaștere autentică, capabilă să reflecte adevărul. În această perspectivă, J. Piaget explică fenomenul prin introducerea unui factor: *echilibrarea* ca lege a dezvoltării, un principiu abstract necesar independent de orice contingență.

În opinia autorului, *dezvoltarea* reprezintă o cale prin care copiii pot regla echilibrul intern prin păstrarea intactă a înțelegerii și interpretarea greșită a mediului (asimilare) și modificarea înțelegerii pentru a se potrivi mai bine mediului (acomodare). În perspectivă funcțională, J. Piaget distinge trei forme de echilibrare: (1) echilibrarea dintre asimilarea obiectelor la scheme de acțiune și acomodarea schemelor la obiecte; (2) echilibrarea interacțiunilor dintre subsisteme prin dezechilibre diverse, îndeosebi decalajele între nivelurile respective de structurare. Este vorba despre o echilibrare colaterală „dintre schemele sau subschemele de pe același palier ierarhic” [6, pp. 243; 251]. De exemplu, atunci când preșcolarul devine conștient că înțelegerea lui este inadecvată apare un sentiment de disconfort cognitiv pentru el (dezechilibru); (3) echilibrarea progresivă în ierarhia dintre diferențiere și integrare (idee ce conține analogia), adică relații ce unesc subsisteme la o totalitate ce le înglobează. Aceasta se referă la o echilibrare ierarhică dintre diferențierea schemelor și subschemelor și „integrarea lor în totalități superioare” [8, p. 252]. Așadar, prin *teoria dezvoltării cognitive* J. Piaget evidențiază esența *activismului cognitiv* al copilului: înțelege mai bine atunci când este implicat direct în activitate, când descoperă, operează cu obiectele, formulează întrebări și caută soluții. În acest sens, copilul nu obține cunoștințele în mod pasiv, el le structurează personal, pe baza propriei experiențe și conexiuni cu mediul. În felul acesta, activitatea de cunoaștere stimulează curiozitatea, interesul, inițiativa copilului, creând contexte de învățare ce

să-i permită să cerceteze și să construiască sensuri proprii. Prin urmare, teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget oferă o perspectivă complexă asupra procesului cognitiv prin care copilul structurează cunoașterea, trecând de la acțiune la elemente de gândire abstractă, evidențiind totodată importanța implicării active a copilului în procesul de învățare și a adaptării metodelor didactice la particularitățile psihopedagogice ale copiilor.

Merită să relevăm faptul că *activismul cognitiv* nu ilustrează doar inițiativa spontană a copilului, ci o manifestare a *interacțiunii* dintre instrumentele culturale, limbaj și participarea socială a copilului. În această perspectivă, gândirea copilului se formează prin *interiorizarea* practicilor sociale și a instrumentelor psihologice, ceea ce permite transformarea activităților externe într-un proces intern de autoreglare și reflecție. Astfel, activismul cognitiv se manifestă prin capacitatea copilului de a iniția, a direcționa și a controla procesele de învățare, fiind strâns legat de contextul social și cultural în care acesta se află. În mod deosebit, limbajul și dialogul joacă rolul de mediatori importanți ai dezvoltării cognitive [17, p. 58]. Prin urmare, activismul cognitiv reprezintă *dinamica internă a participării conștiente*, ghidată de *medierea culturală*, prin care copilul nu doar asimilează experiența socială, ci o *recrează activ*, orientându-și propria dezvoltare cognitivă.

Un alt aspect semnificativ în demersul de examinare a particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani îl reprezintă comportamentul explorator, ce constituie expresia timpurie a activismului cognitiv, întrucât reflectă nevoia internă de cunoaștere și de interacțiune activă cu mediul. În această perspectivă, unii cercetători fac distincție între *comportamentul ludic* (play behavior), orientat spre satisfacția emoțională și socială, și *comportamentul explorator* (exploratory behavior), determinat de curiozitatea și de dorința copilului de a descoperi noi informații despre lume. Astfel, explorarea reprezintă baza dezvoltării activității cognitive, întrucât implică procese de observare, anticipare, comparare și verificare, ce contribuie la formarea structurilor de gândire și a motivației intrinseci pentru cunoaștere. În acest sens, *activismul cognitiv* este abordat nu ca o reacție spontană, ci ca o *formă superioară de organizare a comportamentului explorator*, specifică perioadei preșcolare [15, p. 167]. Astfel, comportamentul explorator al copiilor constituie baza dezvoltării cognitive, reflectând curiozitatea și tendința internă de a înțelege mediul înconjurător. În acest context, *activismul cognitiv*

se manifestă printr explorare sistematică, bazată pe observație, comparare și verificare, proces ce sprijină formarea gândirii și dezvoltarea autonomiei în învățare.

Într-o perspectivă psihopedagogică diferită, J. Berlyn a aprofundat studiul asupra *curiozității, explorării și stimulilor* noi, concepte esențiale pentru înțelegerea activismului cognitiv al copiilor de vârstă preșcolară. Potrivit autorului, copiii manifestă un *comportament activ* de explorare atunci când întâlnesc stimuli noi sau complecși, iar această interacțiune cu mediul declanșează procese cognitive de tip investigativ și de rezolvare a problemelor. Autorul face distincție între *curiozitatea diversivă* (orientată spre plăcerea stimulilor noi fără scop precis) și *curiozitatea epistemică* (orientată spre obținerea de cunoștințe și înțelegere), evidențiind că activismul cognitiv presupune mai *degrabă formele epistemice, care dezvoltă gândirea critică, capacitatea de analiză și autonomia* în cunoaștere. Astfel, J. Berlyne consideră că activitatea cognitivă activă a copilului este stimulată de diversitatea și situațiile imprevizibile din mediul înconjurător, factori ce determină interdependența dintre procesele de explorare și învățare [1, pp. 25-33].

Despre *curiozitate* se pronunță și U. Șchiopu, care subliniază că dezvoltarea *intereselor*, mai ales ale celor de ordin *intelectual*, este redată prin *curiozitatea vie* a copilului față de lumea înconjurătoare, prin nevoia constantă de „a ști”. În acest sens, copilul se află într-un proces continuu de investigare, dorind să înțeleagă tot mai mult, formulând neîncetat întrebări și căutând explicații pentru fenomenele observate [11, p. 130]. Astfel, curiozitatea, în viziunea autoarei, reprezintă un *nucleu* al formării activismului cognitiv deoarece stimulează copilul să manifeste o atitudine investigativă, activă și reflexivă față de realitate. În aceeași ordine de idei, M. Șevciuc, afirmă că interesul cognitiv constituie o necesitate intrinsecă a personalității de a se implica într-un anumit domeniu al fenomenelor sau într-un tip de activitate ce îi produce satisfacție. Acesta funcționează ca un factor motivațional puternic, sub influența căruia procesele psihice se desfășoară intens, iar activitatea devine atât captivantă, cât și productivă. Totodată, autoarea subliniază necesitatea creării condițiilor favorabile în mediul școlar pentru dezvoltarea interesului cognitiv. Astfel, interesul cognitiv nu doar că sprijină procesul de învățare, dar contribuie și la dezvoltarea auto-

miei și a gândirii critice a elevilor [12, pp. 37-40].

Viziunea oferită de V. Pascari se referă la conexiunea dintre curiozitate, interes și dorință, ce intră în sfera activismului cognitiv. Dincolo de această constatare, autoarea sesizează că *forța motrică* privind dezvoltarea interesului cognitiv este imaginația și gândirea, fapt ce este posibilă manifestarea inventivității, inițiativei, independenței în activitate. În asemenea circumstanțe se observă identificarea interesului cu activitatea cognitivă ce vizează *descoperirea* a ceea ce este încă necunoscut [7, pp. 135-143]. Pe de altă parte, autoarea afirmă că *interesul cognitiv* este o *formațiune personală*, a cărei structură include orientarea selectivă a individului, o activitate cognitivă stabilă și dorința de a pătrunde în esența cunoașterii. Interesul cognitiv *nu se dă de la naștere*, ci se *formează* în procesul vieții și se dezvoltă în condițiile existenței sale sociale [ibidem].

În acest context, E. Vrăsmaș afirmă că sentimentul de apreciere, recunoașterea socială și bucuria succesului devin factori psihopedagogici în stimularea *curiozității* și a participării active a copiilor de 6-7 ani în cadrul activităților cognitive. În această perspectivă, afectivitatea favorizează angajarea conștientă, perseverența și motivația internă a copilului în activitățile de explorare și descoperire [16, p. 113]. Ideea este următoarea: prin integrarea dimensiunii afective în procesul de învățare, se fortifică baza emoțională a activismului cognitiv, deoarece emoțiile pozitive (de exemplu: bucuria succesului) și validarea socială susțin dezvoltarea motivației intrinseci pentru activitatea cognitivă. Prin această conexiune dintre sfera afectivă și cea cognitivă, copilul de 6-7 ani manifestă inițiativă, curiozitate și implicare activă, transformând acțiunile de cunoaștere într-o activitate autodirijată și autoreglată, specifică activismului cognitiv.

În perspectivă psihologică, autoreglarea emoțională și cea cognitivă se dezvoltă concomitent. Potrivit cercetătorului D. Goleman, copilul care învață să-și gestioneze eficient emoțiile își dezvoltă inteligența emoțională, ceea ce facilitează conștientizarea, atenția voluntară și motivația internă pentru învățare. Capacitatea de a controla impulsurile emoționale și de a transforma emoțiile în energie mentală poate fi considerată o formă de activism cognitiv interiorizat, prin care copilul își orientează acțiunile cognitive. În același timp, capacitatea de reglare a emoțiilor, constată autorul, contribuie la o mai bună concentrare în rezolvarea sarcinilor, la depășirea emoțiilor negative

și, în special, la menținerea curiozității epistemice, trăsătură definitorie ale activismului cognitiv [4, p. 48].

Unii autori examinează emoțiile ca pe un *mecanism* de orientare în ceea ce privește mobilizarea atenției, dar mai ales, cu rol semnificativ în asumarea deciziilor. Potrivit lui P. Ekman, emoțiile pozitive (de exemplu: bucuria sau încrederea), dobândite în depășirea cu succes a unei situații, încurajează implicarea intelectuală și susțin învățarea, prin generarea unui climat intern de activare cognitivă. În termeni ai formării activismului cognitiv, acest lucru înseamnă că trăirea afectivă declanșează reflecția și explorarea, transformând emoția într-un stimul al gândirii [3, pp. 52-82]. Prin emoție avem în vedere surprinderea legăturii dintre gândire și activitatea cognitivă, deoarece în momentul în care copilul își folosește trăirile pentru a înțelege și a acționa, el devine mai curios, mai implicat și își dezvoltă activismul cognitiv.

De aici putem deduce că *interesul cognitiv* poate fi definit ca dimensiunea *motivațional-afectivă* ce susține și orientează manifestarea activismului cognitiv, acesta din urmă exprimând implicarea efectivă și conștientă a copilului în activitățile de natură intelectuală. În cadrul procesului educațional, cele două concepte se află într-o relație de complementaritate funcțională, generând un circuit al învățării active, reflexive și intrinsec motivate. Interesul cognitiv și activismul cognitiv converg în jurul participării active a copilului la procesele de gândire, explorare și construire a cunoașterii. Astfel, *interesul cognitiv* constituie sursa internă a curiozității și a dorinței de a descoperi, în timp ce *activismul cognitiv* reprezintă expresia operațională a acestei motivații, concretizată în acțiuni de investigație, explorare și reflecție.

Este rezonabilă și opinia cercetătorului R. J. Sternberg, care precizează că *activismul cognitiv* este *inseparabil de funcționarea inteligentă* a individului, ce presupune implicarea activă în prelucrarea informației, formularea strategiilor și adaptarea la cerințele contextuale. Autorul consideră că activitatea cognitivă a copilului nu se limitează doar la acumularea de cunoștințe, ci implică *autoreglare, gândire critică și transfer creativ* ale experienței în contexte noi. În cadrul teoriei *triarchice a inteligenței*, R. J. Sternberg evidențiază faptul că activitatea cognitivă eficientă derivă din interacțiunea componentelor *analitice, creative și practice* ale *gândirii*, ce transformă curiozitatea și explorarea în acțiuni cognitive intenționate și

productive. În această perspectivă, activismul cognitiv reprezintă manifestarea activă a inteligenței aplicate în situații de rezolvare de probleme, un proces în care copilul devine *subiect activ al propriei dezvoltări cognitive* [14, pp. 292-316]. Prin urmare, *activismul cognitiv* constituie expresia *dinamică a inteligenței aplicate*, prin care copilul își valorifică resursele analitice, creative și practice în scopul adaptării și rezolvării eficiente a situațiilor problematice.

În tentativa de a sintetiza ideile ce esențializează particularitățile psihopedagogice ale copiilor de 6-7 ani, în perspectiva activismului cognitiv, putem extrage următoarele **concluzii**:

La vârsta preșcolară, activismul cognitiv se sprijină pe nevoia cognitivă, ce funcționează ca „motor” al activității cognitive și stimulează implicarea activă a copilului în procesul de explorare și de cunoaștere. Activismul cognitiv se manifestă plenar, fiind susținut de *motivația intrinsecă* de a învăța, de curiozitate, de tendința copilului de a-și extinde competențele prin explorare, cercetare și interacțiune socială; se conturează prin explorare sistematică, bazată pe *observație, comparare și verificare*, procese ce sprijină formarea *gândirii* și dezvoltarea *autonomiei* în activitatea cognitivă. Activismul cognitiv își găsește argumentare teoretică în concepția lui Л. С. Выготский cu privire la *zona de dezvoltare proximală*, ce presupune distanța dintre nivelul actual al dezvoltării cognitive, determinat de *posibilitățile copilului* de acțiune *autonom*, și nivelul *potential* al dezvoltării, atins prin cooperare cu adultul. Activismul cognitiv funcționează ca un *factor intern* generator al dezvoltării, în timp ce *zona de dezvoltare proximală* oferă cadrul extern și suportul social necesar pentru manifestarea și consolidare acestuia.

Capacitatea copilului de a gestiona impulsurile emoționale și de a transforma emoția în energie mentală, poate fi percepută drept o formă de *activism cognitiv* la copii de 6-7 ani. Vârsta preșcolară mare reprezintă o etapă de referință pentru configurarea și consolidarea activismului cognitiv, caracterizată prin intensificarea proceselor de explorare, reflecție și autoreglare a activității cognitive. În această perioadă, valorificarea potențialului psihopedagogic al copiilor de 6-7 ani devine deosebit de importantă, direcționând intervențiile educaționale către formarea activismului cognitiv și susținerea gestionării eficiente a activităților de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERLYNE D. E. *Curiosity and Exploration*. Science, 153(3731), 1966, pp. 25-33. DOI: 10.1126/science.153.3731.25
2. CHAIKLIN S. *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press. 2003, pp. 39-64.
3. EKMAN P. *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Henry Holt and Company, LLC, 2003, pp. 52-82 ISBN: 9780805075168.
4. GOLEMAN D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* 10th Anniversary Edition. New York: Bentam Book. 2005. 352 p. ISBN: 9780553383713.
5. HOLYOAK J.K., MORRISON, G.R. *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. U.S.A.: Cambridge University Press, 2005. 858 p.
<https://doi.org/10.54097/jeer.v4i2.10788>
6. NOVEANU E. (coordonare generală). *Științele educației. Dicționar enciclopedic*. Vol. I, Vol. II. București: Sigma, 2008. 1295 p. ISBN: 9789736493942.
7. PASCARI V. *Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară*. În: *Materialele Simpozionului internațional „Tradiții și inovații în educație”*. Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 1, 2019, pp. 135-143. ISBN: 978-9975-76-289-2.
8. PIAGET J. *Biologie și cunoaștere* / Traducere de L. Damian și O. Daman. - Cluj: Editura Dacia, 1971. 386 p.
9. ROGOFF B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press. 1990. 242 p. ISBN: 9780195070033.
10. RUBY J., MEIYING Wu. Child Education Strategies based on Erikson's Theory. *Journal of Education and Educational Research*, 4(2), 2023, pp. 93-94 ISSN: 2957-9465.
11. ȘCHIOPU U., VERZA E. *Psihologia vârstelor*. Ciclurile vieții. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1997, 130 p. ISBN: 973-30-5798-3.
12. ȘEVCIUC M. Fundamente psihopedagogice de formare a interesului cognitiv la elevi. În: *Revista Studia Universitatis*, „Seria Științe ale Educației”, 2008, nr. 9 (19), pp. 37-40, ISSN: 1857-2103.
13. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. M. E. C. C. al R. Moldova; coord. naț.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: Vl. Guțu, M. Vrâncianu; echipa de elab.: M. Pavlenco [et al.] – Chișinău : Lyceum, („Tipografia Centrală”), 2019. 92 p.
14. STERNBERG R. J. *The Theory of Successful Intelligence*. *Review of General Psychology*, 3(4), 1999, pp. 292-316.
15. TYLER S., HUTT C., CRISTOPHERSON H. *Play. Exploration and Learning A Natural History of the Pre-school*. London. 1989. 304 p. ISBN: 9781003324751.
16. VRĂSMAȘ E. *Educație timpurie*. București: Editura Arlequin, 2019, p. 113. ISBN: 9786069362402.
17. WERTSCH James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985. 262 p. ISBN: 9780674943506.
18. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *Мышление и его развитие в детском возрасте* // *Психология развития как феномен культуры* / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во „Институт практической психологии”, 1996. 512 с. ISBN: 5-89395-001-1.