

<https://doi.org/10.53656/ped2026-4s.01>

Research Insights
Изследователски проникновения

ПЕРСПЕКТИВИ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА ТЕОРИЯТА ЗА СПОНТАННОТО ОГРАМОТЯВАНЕ В БЪЛГАРСКИТЕ ДЕТСКИ ГРАДИНИ

Проф. д.н. Розалина Енгелс-Критидис
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Ключово положение в теорията за спонтанното ограмотяване (emergent literacy approach) е, че в съвременното общество грамотността се развива още от най-ранна детска възраст от реални ситуации, в които по естествен начин са вградени четенето и писането. Насърчавайки спонтанното ограмотяване, преживявано като личностно значим опит, децата проявяват интерес към печатни текстове и се опитват да четат и пишат много преди формалното им обучение в тези умения да започне. Без да се противопоставя на обичайно използваните методи и похвати в областта на овладяване на езика и развитието на речта в детската градина, а по-скоро в допълнение към тях, настоящата публикация цели да очертае същността на теорията за спонтанното ограмотяване като утвърждаваща личностно значимия опит на децата и да предложи някои педагогически идеи за успешното ѝ прилагане в процеса на подготовка за четене и писане в българските детски градини, както и от родителите у дома, като обоснове необходимостта от актуализиране на съвременната нормативна уредба на предучилищното образование у нас в тази връзка, а именно – Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование.

Ключови думи: спонтанно ограмотяване; спонтанно възникващо четене и писане; подготовка за четене и писане; предучилищна възраст; български детски градини; личностно значимо педагогическо взаимодействие

Увод в теорията за спонтанното ограмотяване

Основите на теорията за спонтанното ограмотяване могат да бъдат потърсени в средата на 60-те години на миналия век в дейността и проучванията на новозеландската изследователка Мари Клей (*Marie Clay*). Тя използва понятието спонтанно ограмотяване (*emergent literacy*), за да опише естествено поведение и напредък на малките деца в хода на взаимодействието им с книгите, преди да са развили същински умения за четене и писане. Оттогава

насам значителен обем изследвания през последния половин век показват, че когато децата получават подходящи възможности и насърчение, те проявяват интерес към печатни текстове и се опитват да четат и пишат много преди формалното им образование да започне (Bissex, 1980; Baghban, 1984; Sulzby, 1985; Sulzby & Teale, 1996; Smith & Elley, 1998; Kaderavek & Justice, 2000; Whitehurst & Lonigan, 2001; Stellakis & Kondyli, 2004; Neumann et al., 2011; Sandvik et al., 2013; и други). Подобни проучвания очертават гледната точка за спонтанното, естествено зараждане на грамотността у децата, според която придобиването на умения за четене и писане се разглежда като едно пътуване, продължаващо през целия живот и започващо още от раждането на детето. Разбира се, от голяма важност е то да бъде по подходящ начин дискретно подкрепяно от детските учители и семейството, като чрез холистичен подход се осигуряват необходимите условия за игрово взаимодействие, в което детето да бъде поставено в центъра.

Sulzby & Teale (1996, p. 728) посочват, че спонтанно възникващото писане се отнася до най-ранните фази на развитието на грамотността – периода между раждането и времето, когато децата започват да четат и пишат. Терминът *спонтанно оgramотяване* (естествено възникващо, естествено пораждащо се оgramотяване) въплъщава вярването, че в едно грамотно общество децата още в първите години от раждането си са вече в процес на непреднамерено оgramотяване. Теорията за спонтанно възникващата грамотност е свързана и с твърдението, че децата се учат на писмен език чрез използването му, така както се научават и да говорят. Стъпва се и върху идеята, че на базата на смислени взаимодействия децата развиват знания, умения и отношения, свързани с грамотността, далеч преди същинското четене и писане да започне. В този смисъл, едно от основните предположения на теорията за спонтанното оgramотяване е това, че грамотността се развива от реални ситуации, в които по естествен начин са вградени четенето и писането.

Макар и използван цялостно или частично от напредничави учители, подобен подход би могъл да бъде по-широко прилаган в българските детски градини. Освен на незапознатостта на много педагози с разглежданата тук теория в голяма степен това се дължи и на пропуските в съвременната нормативна уредба, а именно – липсата в *Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование*¹ на ядро „Подготовка за четене и писане“ в образователно направление „Български език и литература“, в каквото ядро адекватно да бъдат очертани очакваните резултати и посоките на взаимодействие при децата от предучилищна възраст именно във връзка с подготовката им за оgramотяване, а не по посока на формиране на същински умения за четене и писане. Тази липса е проблем не само във връзка с прилагане на спонтанното оgramотяване, а в контекста на необходимостта от подготовка за четене и писане изобщо, свързана със звуковия аналитико-

синтетичен метод, прилаган в първи клас на българските училища. Въпреки този хиатус в нормативния план в детските градини у нас традиционно се работи по посока придобиване на представи, знания, базисни умения, както и на отношение към писмената форма на речта.

Без да се противопоставя на обичайно използваните методи и похвати, насочени към овладяване на езика и развитието на речта в детската градина, а по-скоро в допълнение към тях, настоящата публикация целй да очертае същността на теорията за спонтанното оgramотояване като утвърждаваща личносно значимия опит на децата и да предложи някои педагогически идеи за успешното й прилагане в процеса на подготовка за четене и писане в българските детски градини, както и от родителите у дома, като в тази връзка обоснове и необходимостта от актуализиране на съвременната нормативна уредба на предучилищното образование у нас.

Спонтанното оgramотояване: личносно значимо преживяване

Непреднамереното оgramотояване, преживявано като личносно значим опит вкъщи, е функционално, съдържателно, автентично и вградено в ежедневните дейности (Hiebert, 1986; Morrow, 1994; Topping & Wolfendale, 1995). Чрез активна ангажираност, изследване и експериментиране децата започват формирането на представи за същността и проявата на писмения език. Детската градина би трябвало да осигурява подобни условия и да насърчава децата да извличат смисъл от разнообразни кратки текстове, както и да се стимулира комуникацията чрез писане още от предучилищна възраст. Грамотността не се свежда само до способността за декодиране на писмени знаци или правопис; тя не е само техническо умение. В този процес от основополагащо значение са дискретно подкрепяните по целесъобразен начин игрови взаимодействия на децата с писмената форма на речта още от самото начало на предучилищна възраст (а и по-рано).

Според Jensen (2011) дори когато децата извършват определени активности в детската градина или у дома без възражения, някои от тях не могат да разберат причините за дейността. Тук значимата роля на учителите или родителите е да си сътрудничат с децата, да ги подкрепят и да им помагат да разберат какво правят и защо. От друга страна, както Sandvik et al. (2013) твърдят, не трябва да забравяме, че взаимодействието е важно да бъде така замислено, че да осигурява активното участие на децата и те да се наслаждават на дейностите, свързани с грамотността, като прилагаме всеобхватен подход, който обхваща важните и уникални аспекти на участието и приноса на всяко дете (Jensen, 2011).

Педагогическите наблюдения показват, че в детските „писания“, най-общо казано, биха могли да се разграничат два етапа. Първият етап представя писмените текстове на децата, които не са открили още азбучния принцип, т.е., че всяка буква представлява специфичен звук/звукове на речта

(Temple et al., 1993; Gough & Wren, 1999). На този етап детските писания са недиференцирани и нечетими, отстрани биха могли да се нарекат дори „драсканици“, но децата влагат свой собствен смисъл. Освен това, в голяма част от тях, дори и без да е достигнато изписване на нито една буква в нейната цялост, проличава старание на децата да пишат в редове, да пишат от ляво надясно, и така нататък – т.е., те все пак въплъщават някакви първоначални познания на децата за писмената реч, като изключително важен е вложеният личен смисъл. Затова дори и още неосмислили азбучния принцип, децата от предучилищна възраст е добре да бъдат насърчавани да използват писмена форма, за да общуват със своите връстници, учители и родители по различни поводи.

Вторият етап се свързва с писаните текстове на децата, които вече са открили азбучния принцип и доколкото могат, се опитват да го прилагат в своите (макар и кратки) текстове, които определено отразяват личностно значим детски опит. Разбира се, наблюдава се и междинен етап, при който серии от букви се редуват с чертички, линейки, ченгелчета и т.н.

Без да е специален фокус на настоящото изследване, важно е също така да се отбележи, че с развитието на дигиталните технологии и все по-улеснения достъп до тях, пред теорията за спонтанното овладяване на четенето и писането през последния четвърт век се дава още един начин на живот, с нарастващи възможности за успешното ѝ непреднамерено прилагане при все по-малки деца – разбира се, в смислени взаимодействия с адекватно подкрепящи процеса възрастни. Доколко дигиталните средства помагат и в кой момент започват да пречат – това е отворена тема за дискусия в съвременното ни, но е безспорно, че голяма част от този дигитален детски опит е личностно значим и би могъл да се използва по подходящ начин по посока на непреднамереното ограмотяване, особено на чужд език (най-вече английски).

За някои практики, свързани с подготовката за ограмотяване на децата у дома

Hvit (2014) откроява важността на следните моменти във връзка с подготовката за ограмотяване на децата още от ясената им възраст: да им се разказват истории, да им се чете на глас, също така и в рими, като се предават значения и с жестове, погледи и движения на тялото. Активностите с малките деца трябва да бъдат забавни, като на базата на детския опит малките деца да играят и да научват. Детският интерес и любопитство трябва да стоят на преден план на образователните предизвикателства. Hvit (2014) предлага и конкретни дейности за подготовка за ограмотяване: разлистване на страниците на книга (така децата могат да се чувстват част от читателска общност); да се насърчават децата да „четат“ на кукли или да „четат“ един на друг, макар и във въображаемо-игровия план; да пишат имената си; да се

осигурява връзка със заобикалящия ги свят – да се използват пътни знаци, табели и други надписи в процеса на подкрепа на зараждащата се грамотност.

Dennis & Horn (2011) също обръщат внимание на важноста на четенето на книги на глас, игри с букви и думи, пеене, както и създаването на благоприятна атмосфера в този процес – и от учителите, и от родителите, в този начален стадий на развитие на грамотността, като целта е да се изгради здрава основа за бъдещ успех в четенето и писането чрез увлекателни преживявания. Според Dennis & Horn (2011) изключително важен е изборът на подходящи книги, които родителите да четат заедно с децата си, обръщайки им внимание на писмените текстове, шрифтовете и т.н. Отдаденото участие на родителите в пробуждането на интереса и поддържането на развитието на уменията за четене и писане у децата им е от голяма значимост.

И според Trehearne (2011) децата обичат да слушат и да обсъждат приказки, правят опити в четенето и писането, идентифицират етикети и знаци в своята околна среда; харесва им да им се чете и да преразказват истории; разпознават букви; измислят рими; ориентират се в движенията ляво-дясно, нагоре-надолу; използват звуковете за измисляне на нови думи; използват познати букви.

Изследване на Kaderavek & Justice (2000) показва, че приложението на подхода за спонтанно възникващото четене и писане може да подпомогне процеса и при деца със затруднения в ученето.

Подготовката за четене и писане в нормативната уредба на предучилищното образование у нас: поглед през призмата на теорията за спонтанното ограмотяване

Действащата през последните десетина години (включително и към момента) Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование¹ би могла да се разглежда двупластово: от една страна – в концептуално-организационен план, а от друга страна – в образователно-съдържателен.

По посока на заложените концептуално-организационни ориентири Наредба № 5¹ очертава добри възможности от по-общ характер за прилагане на спонтанното ограмотяване в педагогическото взаимодействие, като за това са налице най-малко две големи нейни предимства. Първото е свързано с още веднъж подчертаното утвърждаване на играта като водеща дейност – Наредба № 5¹, чл. 3: *„при осигурена среда за учене чрез игра“*; чл. 21 (2); (3): *„учителите „използват“ и „осигуряват игрова дейност“*, чл. 23: *„...педагогическата ситуация ... протича предимно под формата на игра“*; чл. 27: *„...полага основите за учене през целия живот, ...вземайки предвид значението на играта ...“*, и др. Това определено е ключово базисно разбиране, в което прилагането на теорията на спонтанното ограмотяване в плана именно на подготовката за четене и писане съвсем естествено би могло

да се впише. Другото голямо предимство на Наредба № 5¹, в тази връзка, е официализирането на ролята, която семейството е призовано/задължено да има в процеса на „възпитание, социализация и обучение на децата“, осъществяван „при взаимодействие и сътрудничество с родителите“ – чл. 37 (1), тъй като партньорството на семейството е много важно за разширяване на хоризонта на децата в хода на непреднамерената им подготовка за четене и писане.

В по-тесен организационен план, свързан с педагогическата ситуация като основна форма на взаимодействие (чл. 23), би могло да се мисли по посока такова прецизиране на Наредба № 5, което да утвърди по-широка дефиниция на педагогическата ситуация, която да обхваща не само външното ѝ измерение, а да отчита и ключовата роля на жизнеността ѝ за всяко дете. От друга страна, определянето на горна граница на продължителността на педагогическите ситуации съобразно възрастта на децата (чл. 25), или според каквито е да е външни за децата условия, не е в унисон с постиженията на българската предучилищна педагогика, където педагогическата ситуация се е утвърдила като основна форма на взаимодействие в предучилищна възраст, която няма, и съвсем разбираемо – изхождайки от централната роля на децата в нея, не може да има фиксирана продължителност. Тук, за щастие, хубаво е решено да бъде добавен текстът „по преценка на учителя“, който все пак ни дава право да разгърнем във времето подкрепящи образователни технологии, включително и такива, базирани на теорията на спонтанното ограмотяване. Не на последно място, на това микроорганизационно равнище, свързано с педагогическата ситуация като основна форма, е важно да се обърне внимание, че в Наредба № 5 вече не се прави разлика нито между „регламентирани“ и „нерегламентирани“ ситуации, както това се имаше предвид в предходни нормативни документи, като го няма и още по-резонното мислене в „преднамерени“ и „непреднамерени ситуации“ (Rousinova et al., 1993), където последните отчитат преди всичко конкретни жизнено значими за децата ситуации, нагласи, интереси и други. В този контекст, детският учител е важно да съумее да интерпретира по такъв начин педагогическата ситуация, че активно вплита личностно значимия опит на детето/децата в структурирани педагогически взаимодействия и по този начин съчетава преднамерено и непреднамерено учене, превръщайки чрез преживяване житейски ситуации в педагогически, както и обратно. Това е умение на учителя, което е от изключителна важност и за адекватното прилагане на теорията за спонтанното ограмотяване в детската градина.

В образователно-съдържателен план Наредба №5 задава държавния стандарт за предучилищното образование – очакваните резултати (компетентности във вид на знания, умения, отношения), посочени по възрастови подгрупи и по образователни направления – „Български език и литература“, „Математика“, „Околен свят“, „Изобразително изкуство“,

„Музика“, „Конструиране и технологии“ и „Физическа култура“. Важно е да се отбележи, че макар да е най-пряко свързана с направление „Български език и литература“, подготовката за четене и писане, особено в контекста на прилагане на аспекти на теорията на спонтанното оgramотояване, се проектира в интеграция с образователни цели, съдържание и технологии, свързани и с останалите направления, като най-целесъобразно е да се прилага холистичен подход.

Ако разгледаме Наредба № 5 в контекста именно на овладяването на езика и развитието на речта, и по конкретно по посока на заложените очаквани резултати по направление „Български език и литература“, за съжаление, и тук ще открием редица недостатъци, които стават още по-ясно видими, когато сравним основни моменти в настоящата наредба с предходно действащата такава – Наредба № 4 от 18 септември 2000 г. за предучилищно възпитание и подготовка.² Разглеждайки ги компаративно, наред с шестте образователните ядра („Свързана реч“; „Речник“; „Граматически правилна реч“; „Звукова култура“; „Възприемане на литературно произведение“ и „Пресъздаване на литературно произведение“), заложили и в двете наредби, ясно личи липсата на две ключови образователни ядра в понастоящем действащата наредба – това са „Подготовка за четене и писане“ и „Интерпретация на литературно произведение“.

Въпреки направения (некоректен и чисто механичен) опит част от очакваните резултати от ядро „Подготовка за четене и писане“ от предходната наредба да бъдат пренасочени като такива към ядро „Звукова култура“ (например: „Разпознава и използва информация, поставена на стените (имена, дати)“ и „Контролира координацията на ръката и окото, за да развие фината моторика“ – за трета възрастова група; както и: „Разпознава и назовава графични знаци на някои печатни букви, свързани с наименованията на познати лица и предмети“ и „Демонстрира начални графични умения“ – за четвърта група), проблемът с липсата на ядро „Подготовка за четене и писане“ си остава съществен и по никакъв начин тази липса не може да бъде оправдана, нито „разпилените остатъци“ от това ядро да се считат за достатъчни, тъй като се оголва значимо поле, което, ако следваме стриктно логиката на стандарта, остава „неразорано“ в периода на предучилищното детство. Ако се чака начална училищна възраст, биха били изпуснати значими сензитивни периоди – виждам педагогическото взаимодействие по посока на непреднамерената подготовка за овладяването на четенето и писането; запознаването на децата в практически план с различни видове писмени текстове, с т.нар. „книжка концепция“, и др. Описаната липса в нормативната уредба важи с пълна сила и по посока на традиционната подготовка за оgramотояване в детската градина, не само във връзка с фокусирания в настоящата публикация подход.

Отсъствието на ядро „Интерпретация на литературно произведение“ (макар и някои негови очаквани резултати да са пренасочени главно към ядро „Възприемане на литературно произведение“) също не е обосновано и отваря поле за значими пропуски в различни аспекти – например липса на заложен базисни умения за интерпретиране на иносказателността, както и на умения за изразяване на лична гледна точка и отношение към различни видове текстове – нещо толкова съществено за всяко едно плуралистично общество, още повече че подобни очаквани резултати (разбира се, реципрочни на мъничките стъпчици, извървявани в предучилищна възраст) стоят в основата на бъдещите умения за писане на интерпретативни съчинения, в които училището инвестира немалки усилия, за да бъдат овладени от по-големите ученици. Постигането на подобни и други значими очаквани резултати, свързани с интерпретацията, има своя специфика, която има своята пряка връзка и с подготовката за ограмотяване, и е невъзможно чисто механично да се прикачи към възприемането като степен на педагогическо взаимодействие.

От опита и наблюденията на педагогическата практика обаче положителен е фактът, че въпреки липсата на ядро „Подготовка за четене и писане“ в направление „Български език и литература“ детските учители прилагат различни методи на педагогическо взаимодействие в тази посока, някои от които са свързани с теорията за спонтанното ограмотяване, но въпреки това пред осмисленото ѝ прилагане на практика в българските детски градини се отварят редица перспективи.

Обогатяване на педагогическото взаимодействие в български образователен контекст с идеи от теорията за спонтанното ограмотяване

Традиционно постиганите образователни резултати в българските детски градини по посока на подготовката за четене и писане, най-общо казано, са базирани главно върху изграждането на умения за звуков анализ у децата, паралелно с осмислянето в практически план на отношенията *звук – сричка – дума – изречение – текст* (и в обратен ред), както и към развитието на начални графични умения – и всичко това в плана на бъдещата подготовка за звуковия аналитико-синтетичен метод, по който се случва същинското ограмотяване в първи клас на българските училища.

Фидана Даскалова е от българските учени, безспорно допринесли най-много за разработването на базисни постановки в областта на овладяването на езика и развитието на речта при деца от предучилищна възраст. Но макар и чрез многобройните си стойностни публикации (Daskalova, 1988, 1994) тя да е очертала в дълбочина структурирания, систематичен и стройнометодичен процес на подготовката за четене и писане в детската градина, на редица места в своите трудове тя говори за ролята на „спонтанните контакти с различните форми на писмена реч“ (Daskalova, 2007, p. 84), а също така разработва

педагогическа технология, която нарича „Четенето редом с прохождането и проговарянето“, също залагайки на „спонтанния характер на първоначалното научаване“ (Daskalova, 2007, p. 100). Това още веднъж показва, че е напълно възможно теорията за спонтанното оgramотвяване да се вплете с традиционните подходи при подготовката за четене и писане в детските градини у нас.

За да подчертаем важността на това не само да познаваме, а и да умеем да прилагаме дадена теория, ще споделим за едно интересно проучване във връзка с вярванията и практиките на 90 детски учители от Норвегия по отношение на спонтанното оgramотвяване, направено от Sandvik et al. (2013). Резултатите показват, че педагозите, които взимат участие в специална програма за спонтанно оgramотвяване, са на едно мнение за важната роля на предучилищния учител, но самата програма влияе повече на вярванията, отколкото на практиката им. Следователно и те (поне към момента на изследването), както и ние, в българска среда, имаме необходимост от разработване на образователни технологии в тази връзка, с които да обогатим практиките на учителите.

Изхождайки от родния контекст и стъпвайки на разбирането на Jensen (2011), можем да разглеждаме подготовката за оgramотвяване като процес на индивидуално придобиване на когнитивни умения, свързани най-вече с кодирането/декодирането на информация и лексикалното разбиране, подкрепяно от приобщаващи педагогически практики, които позволяват на детето да бъде подготвено и за бъдещата „надпревара“ за придобиване на по-академични постижения. Съгласни сме с Jensen (2011), който твърди, че е необходим холистичен подход към ранното обучение по грамотност. Преимуществено важно е детската градина да готви децата преди всичко за живота, като ги прави активни бъдещи граждани, които да поемат отговорност. От друга страна, също така е добре да не се забравя, че учителите все пак подготвят децата и конкретно за училището, и в тази връзка основите, положени в детската градина, ще им помогнат да постигнат бъдещите си успехи там. Това, което децата научават за писането и четенето в ранните години, улеснява придобиването на същинските умения за четене, когато те започват обучението си в училище.

Brett-Smith et al. (2018) проучват способността за писане на букви от 3 – 5-годишни деца и резултатите показват онова, което повечето от нас знаят от свои наблюдения – а именно, че децата още на тази възраст демонстрират забележителни умения да пишат малки и големи букви. Макар това проучване да не е пряко свързано със спонтанното оgramотвяване, то ни дава още едно потвърждение да отчетем интереса и възможностите на децата да стимулираме у тях прояви на естествени актове на четене и писане.

Въпреки това, има големи различия в гледните точки за мястото на ранното писане и четене в предучилищните заведения. Едно от обясненията за тази липса, според Sandvik et al. (2013), които разглеждат грамотността

като резултат на социални взаимодействия и директни инструкции, е именно неразбирането на теорията за спонтанното овладяване на четенето и писането. Думата „грамотност“ в традиционния си смисъл се отнася пряко към уменията за четене и писане, а спонтанно възникващата грамотност се позовава преди всичко на неофициалните процеси, чрез които грамотността се проявява още от ранните години – представи, знания, умения и нагласи, които са предшественици на развитието на традиционните форми на четене и писане. И в този смисъл, в технологичен план, добро решение е да се потърси синтез между подкрепата на появата на грамотността като естествен еволюционен процес и постигането на адекватно заложените нормативно образователни очаквани резултати.

Роля на надписите в околната среда като средство за спонтанно ограмотяване

Многобройните надписи в средата около нас се срещат в определен контекст и изпълняват реални житейски функции. Това е ключовото, по което те се различават от текстовете в книгите, вестниците, уебсайтовете и т.н. На базата на социокултурния си опит със знаците в света около нас, децата ги използват, за да постигнат свои индивидуални личностно значими конкретни потребности, като развиват детското си любопитство и любознателност. Широката им и свободна достъпност също допринася, за да могат да бъдат използвани като полезни средства в процеса на непреднамереното ограмотяване на децата.

Според Neumann et al. (2011) още от раждането му разбирането на надписите от детето се влияе от развитието на визуалната му система за обработка. Например по-малките деца използват визуални ориентири като ограничен контур, ограничен текст, стил на буквите, геометричен лого дизайн и цветни модели, за да запомнят дадени емблеми, като процесът може да се разглежда като аналогичен с извличането на смисъл при четенето на по-късни етапи. Това ще рече, че децата могат да извличат смисъл от надписите в околната среда и че тяхната грамотност може да бъде развита чрез социални взаимодействия с възрастни в техния социокултурен свят.

Пак според Neumann et al. (2011) децата, които четат надписите в околната среда само в контекст, могат да бъдат наречени логографични читатели, защото разбират смисъла от надписите в околната среда с помощта на характерните визуални, графични и контекстуални ориентири. Логографичните читатели не са в състояние да декодират думи поради липсата на умения за анализ на *звук – буква*. Lomax & McGee (1987) намират положителна връзка между лого-четенето и зараждащите се умения на грамотност, като показват, че 3 – 4-годишни нечетящи деца, които „разчитат“ табели от заобикалящия ги свят, са запознати с буквите, които се съдържат в тях, като са способни да

ги идентифицират поотделно. Ролята на надписите в околната среда е пряко свързана със спонтанно възникващата грамотност и насърчава бъдещото същинско четене. Clay (1991) посочва, че не всички деца неминуемо ще преминат от логографично четене към конвенционално четене от само себе си, но това може да бъде подпомогнато от значими взаимодействия с възрастни.

Следователно важно е учителите и родителите да бъдат насърчавани да използват надписите в обкръжаващата ни действителност като средство, което да използват при подготовката на децата за бъдещото четене и писане. По този начин, освен всичко друго, тези текстове ще подпомогнат опознаването на околния свят и ще засилят естествения детски интерес към писаното слово. Част от тези надписи могат да бъдат използвани в рамките на сюжетно-ролеви игри и игрово-познавателни педагогически ситуации в детската градина и у дома.

Възможности за прилагане на практика на някои моменти от теорията за спонтанното ограмотяване в българските детски градини

Според Trehearne (2011), ако учителите в детската градина предоставят и подкрепят по адекватен начин дейности, свързани с ограмотяване, повечето деца ще могат да покажат седемте признака на спонтанното ограмотяване, дефинирани от Cunningham & Allington (1994), според които детето може:

- да се „прави“, че чете любимите си книги;
- да „прочете“ (на уж) какво е написало, дори ако никой друг не може да го прочете;
- да показва какво (уж) чете, и да посочва към думите, като спазва установените основни принципи (например: от ляво надясно, от горе надолу);
- да посочи: конкретна дума; първата дума в изречението; една буква в думата; първата буква на думата; най-дългата дума в изречението и т.н.;
- да разпознава някои конкретни думи (например името си; имената на други деца, любимите си думи от книги, поеми и т.н.);
- да разпознава дали думите могат да се римуват;
- да назовава различни букви и да може да каже думи, които започват с един и същ звук.

Имайки предвид посочените седем признака и въз основа на продължителни наблюдения на взаимодействието с деца от предучилищна възраст, както и стъпвайки на проучвания на Stellakis & Kondyli (2004), ще очертаем някои педагогически идеи, около които в свободни ролеви игри и игрово-познавателни ситуации, би могло да се приложи на практика теорията за спонтанно възникващото четене и писане с дискретната подкрепа на учителите. Наред с традиционно използваните в детските градини *самостоятелно надписване на рисунки със собственото име на детето, писане на писмо до Дядо Коледа, картички за мама или за рожден ден на приятел, покани за*

тържества до родителите и т.н., тук ще насочим вниманието към някои други писмени текстове и формати, към които децата имат интерес и които биха могли продуктивно да се използват в педагогическото взаимодействие по посока на осигуряване на развиваща образователна среда, насърчаваща спонтанното грамотяване:

- списък на хранителни стоки за пазаруване (списък за пазар);
- лекарска рецепта;
- готварска рецепта;
- меню в сладкарница или ресторант;
- списък – поръчка на сервитьор;
- билети за куклен театър, цирк или кино;
- афиш за представление или филм;
- кратък текст в комикс-балончета на собствена история в картинки;
- надписи с имената на различни видове магазини („Супермаркет“, „Плод и зеленчук“, „Сладкарница“, „Книжарница“, „Аптека“ и т.н.) и други обществени сгради („Болница“, „Детска градина“, „Училище“, „Кино“ и т.н.), поставени на съответните игрови пространства;
- етикети с името на предмета и цената му в магазина;
- табели на вратата на магазини – „Отворено“, „Затворено“, „Работно време: от ... до ...“, и др.;
- надписи с имена на нарисувани от децата кораби; имена на домашни любимци (куче, коте, и т.н.);
- списък на приятели, които ще бъдат поканени от детето на парти;
- писмо до приятел или учител, който е болен и си е вкъщи;
- бележка до родител или съсед; и др.

Този списък би могъл още да се разшири. Вижда се, че насърчаването на опита за четене/писане на децата на базата на посочените видове текстове много лесно би могло да се включи в игрово взаимодействие в педагогически ситуации в различни кътове на детската занималня (лекарски кабинет, кухня, магазин, куклена къща, библиотека, компютър и т.н.) – като надписи от околната действителност се пренесат в умален вид във въображаемия игров свят на децата в занималнята на детската градина или пък при индивидуална комуникация на родителите с децата у дома.

От изключителна важност е графичният опит на децата да бъде здраво мотивационно обвързан със сценария на педагогическата ситуация, когато тя е предварително структурирана.

Заключение

Можем да обобщим, че децата със сигурност не чакат до началното училище и традиционните методи на взаимодействие, за да започнат да четат и пишат, а още в първите групи на детската градина се опитват да съче-

таят различните аспекти на „калейдоскопа на писмения език“ (Dyson, 1985, р. 118). Първо, изглежда, че те разбират символичния характер на писмения език, т.е. правят разликата между писмен език и рисуване. Второ, детските писмени текстове предоставят доказателства, че още преди да е започнало формалното учене, в игров план те проверяват различни хипотези за визуални или графични семиотични аспекти като посока на писането, форми на буквите, и съответствие между звук и буква. Чрез ранните си писания децата предоставят богатство от информация за своите знания относно функцията и съдържанието на текстовете, които пишат или четат; показват значителни познания на комуникативната функция и форма на често срещаните писмени текстове.

Следователно ранните опити за четене и писане представляват важна основа за осмислянето на структурата и функцията на писаното слово. Констатациите по отношение на ползотворното взаимодействие между игра, четене и писане подчертават ярките тенденции към прилагането на по-всеобхватни подходи в процеса на ограмотяването, които сме убедени, че ще имат все по-силно влияние върху практиките в предучилищното образование. Настоящата публикация отговори на една въвеждаща в темата необходимост, но предстои по-детайлното и структурирано запознаване на детските учители с теорията за спонтанното ограмотяване, както и с цялостния авторски концептуално-технологичен модел на педагогическо взаимодействие, базиран именно на този подход. С оглед намирането на адекватни проекции на мястото на подготовката за четене и писане в нормативната уредба на българското предучилищно образование обаче ще очакваме съответните резонни значими промени в Наредба № 5.

Благодарности и финансиране

Тази публикация е финансирана от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект Sofia University Marking Momentum for Innovation and Technological Transfer (SUMMIT) – BG- RRP-2.004-0008-3.3.

БЕЛЕЖКИ

1. Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ. бр.46 от 17 юни 2016 г., изм. и доп. ДВ. бр.72 от 31.08.2018 г., доп. ДВ. бр.72 от 13.09.2019 г., изм. ДВ. бр.77 от 1.09.2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.85 от 2 октомври 2020 г., доп. ДВ. бр.95 от 6 ноември 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.75 от 10.09.2021 г., изм. и доп. ДВ. бр.12 от 11.02.2022 г., изм. и доп. ДВ. бр.46 от 31 май 2024 г. https://www.mon.bg/nfs/2022/02/nrd5-2016_pre-uchilishtno-obr_izm31052024.pdf

2. Наредба № 4 от 18 септември 2000 г. за предучилищно възпитание и подготовка. Обн. ДВ. бр.80 от 3 октомври 2000 г., изм. ДВ. бр.70 от 26 август 2005 г., отм. ДВ. бр.46 от 17 юни 2016 г. <https://www.lex.bg/laws/ldoc/-549412350>

ЛИТЕРАТУРА

- Даскалова, Ф. (1988). Формиране на представа за писмената реч у 5-6-годишните деца в детската градина. *Психология*, 4, 39 – 45.
- Даскалова, Ф. (1994). *Методиката на обучението по роден език в детската градина*. Макрос 2000.
- Даскалова, Ф. (2007). *Ранното четене и подготовката за училище*. Неофит Рилски.
- Русинова, Е., Гюров, Д., Баева, М., Гюрова, В. и др. (1993). *Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст*. Даниела Убенова.
- Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. International Reading Association.
- Bissex, G. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to read and write*. Harvard University Press.
- Brett-Smith, A., Hall, A. H., & Biales, C. (2018). Exploring preschool-age children's ability to write letters. *Journal of Research in Education*, 28(2), 40 – 55.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. (1994). *Classrooms that work: They can all read and write*. Harper Collins.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29 – 40. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>
- Dyson, A. H. (1985). Individual differences in emergent writing. In: M. Farr (Ed.). *Advances in writing research, Vol. 1: Children's writing development* (pp. 59 – 126). Ablex.
- Gough, P. B., & Wren, S. (1999). Constructing meaning: The role of decoding. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.). *Reading development and the teaching of reading* (pp. 59 – 78). Blackwell.
- Hiebert, E. H. (1986). Issues related to home influences on young children's print related development. In: D. B. Yaden, & S. Templeton (Eds.). *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write* (pp. 145 – 158). Heinemann.
- Hvit, S. (2014). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Jour-*

- nal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 311 – 330. <https://doi.org/10.1177/1468798414526427> .
- Jensen, A. S. (2011). Early literacy: Towards a unified approach for childcare and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311 – 330. <https://doi.org/10.1177/1468798411417374>
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. (2000). Children with LD as emergent readers: Bridging the gap to conventional reading. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 82 – 93. <https://doi.org/10.1177/105345120003600203>
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly* 22(2), 237 – 256.
- Morrow, L. M. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. International Reading Association.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 – 258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2013). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28 – 52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Smith, J., & Elley, W. (1998). *How children learn to write*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Stellakis, N., & Kondyli, M. (2004). The emergence of writing: Children's writing during the pre-alphabetic spelling phase. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 129 – 150.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.). *Advances in writing research, Vol. 1: Children's early writing development* (pp. 127 – 199). Ablex.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research, Vol. II* (pp. 727–757). Lawrence Erlbaum.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F., & Burris, N. A. (1993). *The beginnings of writing*. Allyn and Bacon.
- Topping, K., & Wolfendale, S. (1995). The effectiveness of family literacy programmes. *Reading*, 29(3), 26 – 33.
- Trehearne, M. P. (2011). *Learning to write and loving it! Preschool – Kindergarten*. Corwin, ISBN: 9781452203133.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In: S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 11 – 29). The Guilford Press.

Acknowledgments & Funding

This publication is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project “Sofia University Marking Momentum for Innovation and Technological Transfer” (SUMMIT) – BG-RRP-2.004-0008-3.3.

REFERENCES

- Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. International Reading Association.
- Bissex, G. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to read and write*. Harvard University Press.
- Brett-Smith, A., Hall, A. H., & Biales, C. (2018). Exploring preschool-age children’s ability to write letters. *Journal of Research in Education*, 28(2), 40 – 55.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. (1994). *Classrooms that work: They can all read and write*. Harper Collins.
- Daskalova, F. (1988). Formirane na predstavata za pismenata rech u 5 – 6-godishnite detsa v detskata gradina – Formation of the concept of written speech in 5 – 6-year-old children in kindergarten. *Psichologia-Psychology*, 4, 39 – 45.
- Daskalova, F. (1994). *Metodika na obuchenieto po roden ezik v detskata gradina – Methodology of teaching mother tongue in kindergarten*. Makros 2000.
- Daskalova, F. (2007). *Rannoto chetene i podgotovkata za uchilishte – Early reading and preparation for school*. Universitetsko izdatelstvo “Neofit Rilski”.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29 – 40. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>.
- Dyson, A. H. (1985). Individual differences in emergent writing. In M. Farr (Ed.). *Advances in writing research, Vol. 1: Children’s writing development* (pp. 59 – 126). Ablex.
- Gough, P. B., & Wren, S. (1999). Constructing meaning: The role of decoding. In: J. Oakhill & R. Beard (Eds.). *Reading development and the teaching of reading* (pp. 59 – 78). Blackwell.
- Hiebert, E. H. (1986). Issues related to home influences on young children’s print related development. In: D. B. Yaden, & S. Templeton (Eds.). *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write* (pp. 145 – 158). Heinemann.

- Hvit, S. (2014). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 311 – 330. <https://doi.org/10.1177/1468798414526427>.
- Jensen, A. S. (2011). Early literacy: Towards a unified approach for child-care and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311 – 330. <https://doi.org/10.1177/1468798411417374>.
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. (2000). Children with LD as emergent readers: Bridging the gap to conventional reading. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 82 – 93. <https://doi.org/10.1177/105345120003600203>.
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly* 22(2), 237 – 256.
- Morrow, L. M. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. International Reading Association.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 – 258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>.
- Roussinova, E., Gyurov, D., Baeva, M., Gyurova, V. et al. (1993). *Programa za vazpitanie na deteto ot dve- do sedemgodishna vazrast – Educational program for children aged 2 – 7 years*. Daniela Ubenova.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2013). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28 – 52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>.
- Smith, J., & Elley, W. (1998). *How children learn to write*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Stellakis, N., & Kondyli, M. (2004). The emergence of writing: Children's writing during the pre-alphabetic spelling phase. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 129 – 150.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In: M. Farr (Ed.). *Advances in writing research, Vol. 1: Children's early writing development* (pp. 127 – 199). Ablex.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research, Vol. II* (pp. 727 – 757). Lawrence Erlbaum.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F. & Burris, N. A. (1993). *The beginnings of writing*. Allyn and Bacon.
- Topping, K., & Wolfendale, S. (1995). The effectiveness of family literacy programmes. *Reading*, 29(3), 26 – 33.
- Trehearne, M. P. (2011). *Learning to write and loving it! Preschool – Kindergarten*. Corwin. ISBN: 9781452203133.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 11 – 29). The Guilford Press.

PERSPECTIVES FOR APPLICATION OF EMERGENT LITERACY APPROACH IN BULGARIAN KINDERGARTENS

Abstract. A key assumption in the theory of emergent literacy is that in modern society, literacy develops from early childhood from real-world situations in which reading and writing are naturally embedded. By encouraging emergent literacy that comes across as a personally significant experience, children show interest in printed texts and try to read and write long before their formal training in these skills begins. Without opposing the commonly used methods and techniques in the field of language acquisition and speech development in kindergarten, but rather in addition to them, this publication aims to outline the essence of the emergent literacy approach as an affirmation of the personally significant experience of children, as well as to offer some pedagogical ideas for its successful application in the process of preparation for reading and writing in Bulgarian kindergartens as well as by parents at home, and in this regard to substantiate the need to update the modern legal framework of preschool education in our country in this regard, namely Decree № 5 from 3 June 2016 on preschool education.

Keywords: emergent literacy approach, emergent reading and writing; preschool age; preparation for reading and writing; Bulgarian kindergartens; personally significant pedagogical interaction

✉ **Prof. Rozalina Engels-Kritidis, DSc.**

ORCID iD: 0000-0002-7284-0258

Faculty of Educational Studies and the Arts

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: r.engels@fppse.uni-sofia.bg