

## ОСНОВИТЕ НА РАНОТО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ НА ДЕЦАТА ВО ПРЕДУЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

### *Кратка содржина*

*Процесот на јазичното описменување на децата има базично значење во однос на севкупното учење и напредување. Ова е еден комплексен и долготраен процес кој во наши услови во неговиот најелементарен облик се одвива во рамките на првиот образовен циклус. Наспроти традиционалните сфаќања, денес се изградуваат современи концепти за раното јазично описменување кое сè повеќе се третира како холистички процес на одделни вештини кои ја сочинуваат основата на јазикот. Основната стратегија на овој концепт е „учење на сè“ „преку сè“ (се мисли на одделните јазични вештини) преку користење различни активности проткаени со елементи на игра и неформалност. Еден од основните принципи на овој концепт е развојноста (на когнитивните, емоционалните и социјалните компоненти), постапноста и индивидуализацијата во „влезот“, низ самиот процес, преку следење на напредокот и микрометодското моделирање приспособени кон одделните потреби и на „излезот“ кога секој го достигнува сопствениот максимум во развојот. Ова се сериозни и комплексни барања и приоритети кои се усвоени на теоретско ниво и кои повремено се имплементираат во секојдневната практика. Тоа го отвора прашањето за начините на образовна компензација во насока на тоа современите стратегии да станат секојдневна наставна рутина.*

*Во раноучилишната возраст децата треба да имаат многу ситуации во кои слушаат, пишуваат, читаат и зборуваат. Раното јазично описменување има глобално значење и тој е интегрален дел на севкупниот развоен процес, но и негова основа, бидејќи без развиени јазични способности, процесот на учење е речиси невозможен. Од друга страна, овој процес на здобивање со јазични компетентности е процес на постојано напредување, а не само процес на остварување на одредени примарни цели, програмски предвидени.*

**Клучни зборови:** РАНО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ, ЈАЗИЧНИ ВЕШТИНИ, ЧИТАЊЕ, ПИШУВАЊЕ

### **Вовед**

Веќе подолго време авторите кои се заинтересирани за проучување на раното описменување, читањето и пишувањето најчесто го проучуваат од аспект на времето кога детето покажува подготвеност за настава од оваа област и редосле-

дот на изучувањето на читањето и пишувањето. При истражувањето за читањето тежиштето е ставено на проучување и утврдување на компонентите на доброто читање, визуелната дискриминација, помнењето на пишуваните знаци и групи знаци (Buković & Rot, 1981). При проучувањето на пишувањето најчесто се нагласуваат проблемите во однос на: моторичката основа на пишувањето, движењата коишто се прават при пишувањето, утврдувањето на предусловите за пишување и дефинирањето, осмислувањето и експерименталното проверување на различните вежби за графичко претставување на одделни видови линии и форми.

Во контекст на моделот кој е насочен кон развивање на вештините, подучувањето на читање се разбира, пред сè, како развивање на визуални способности, како основа за успешно декодирање на симболите и нивните говорни еквиваленти, а подучувањето на пишување се сведува на препознавање на буквите, помнење и успешно графичко репродуцирање на буквите.

Во овој традиционален модел, подучувањето на читањето и пишувањето, секогаш се поврзува со наставата. Најверојатно поради тоа, најголемиот дел од енергијата на истражувачите се исцрпува во барањето одговор на прашањето за подготвеноста на децата за читање и пишување. Истражувачите најчесто го фокусираат своето внимание врз одредувањето на моќните критериуми врз основа на кои може да се одреди и да се измери подготвеноста на децата за овие две јазични вештини.

Наспроти ова, современите автори го сметаат овој проблем за целосно неважен и мошне критички се однесуваат кон овој концепт. Така, според Прајнс (Princes, 2007), самиот поим на подготвеност е изведен од ставот за изедначување на физичките и менталните способности на децата. Тврдењето дека некое дете сè уште не е подготвено да чита не објаснува зошто тоа не може да го усвои концептот за читање. Првата фаза во објаснување на ваквото тврдење е дека неподготвеноста доведува до неуспех во читањето, односно како скриен фактор (Princes, 2007) недостасува утврдување на вистинските параметри на неподготвеноста за совладување на вештината за читање, наспроти ситуација во која друго дете постигнува забележителен напредок во оваа област (Princes 2007).

Како одговор на прашањето „кога детето треба да започне со јазично описменување?“, најчесто добивани одговори се од типот: „кога ќе покаже подготвеност“ или „кога ќе покаже интерес“.

Според сознанијата со понов датум, кои го проучуваат проблемот за нацините на кои учат децата од предучилишна возраст, како и интензивирање на проучувањата на проблематиката за раното јазично описменување, создадена е една целосно поинаква научна слика, при што голем дел од традиционалните уверувања, вклучувајќи го и тоа за ефективното почнување за развивање на јазичните вештини, се покажале како неточни. Денес, само мал број автори се подготвени да полемизираат околу прашањето за потребата од раното описменување на децата. Ова дотолку повеќе што денес со сигурност се знае дека раната јазична писменост, покрај тоа што создава цврста основа за сознавање на светот, овозможува и еден повисок степен на развој и го олеснува понатамошното учење. Тоа дава мож-

ност за акумулација на знаењата и депонирање на информациите. Учењето на читањето и пишувањето влијае врз развивањето на процесот на мислење, врз развивањето на општата семиотичка способност, влијае врз начинот на размислување, класифицирање и врз помнењето и резонирањето.

Брунер дава интересен прилог во однос на раното описменување, споредувајќи ги психолошките влијанија на раното описменување и формалното образование. Според него, во речиси сите култури во светот читањето и пишувањето секогаш се поврзани со училиштето, така што не е можно писменоста да се оддели од формалното образование. Од денешна перспектива, тврдењето на Брунер е дискутабилно. Но, сепак, оваа интерпретација на Брунер укажува на неопходноста од нијансирано и продлабочено гледање на оваа проблематика.

Побивајќи го убедувањето на традиционалниот образовен концепт, во однос на редоследот на учењето на читањето и пишувањето, современите автори укажуваат дека читањето и пишувањето претставуваат две страни на еден ист процес, процес на совладување на пишаниот говор. Така Гартон (Garton, 2009) истакнува дека раните обиди за пишување подразбираат активно учество и насочено внимание на децата. Покрај тоа, детските настојувања да го запишат она што го кажуваат помага во расветлување на односите помеѓу пишувањето и усниот збор. Трета предност, која се надоврзува на претходните, е тоа што раното пишување позитивно влијае врз развивањето на способноста за читање. Имено, при раното пишување, децата го насочуваат своето внимание врз поединечни букви, што создава основа за откривање на кореспонденцијата глас – буква, која е базична и за читањето и за пишувањето. Обидувајќи се да го прочитаат тоа што го запишале, децата се во можност полесно да ја разберат поврзаноста помеѓу читањето и пишувањето.

Денес, дури и авторите со различни ориентации се согласуваат во тоа дека раното описменување, т.е. она описменување коешто се развива пред започнување на формалното образование, претставува неопходна потреба, пред сè, како последица на потребите на современото живеење. Факт е дека денес децата сè повеќе се опкружени со свет полн со пишувани пораки и дека дури и некоја наједноставна социјална „трансакција“ бара познавање на пишуваниот говор. Со самото тоа, процесот на градење на писмената култура треба да започне значително порано. Децата помеѓу третата и шестата година се обидуваат да читаат и да пишуваат, ги откриваат принципите што се вклучени во читањето и во пишувањето и развиваат мрежа на разбирања на правилата на пишувањето.

### **Учењето како трансмисија или како трансакција**

Најголемиот дел од грешките што се прават при раното описменување на децата се должат на погрешното разбирање на процесот на учење во предучилишната возраст.

Авторите кои учењето на децата од предучилишна возраст го сфаќаат како процес на трансмисија, во која возрасните се јавуваат како „подучувачи“ и

„пренесувачи“ на знаењата, при што содржините и времето за учење се одредуваат без почитување на детските потреби, застапуваат и сфаќање дека возрасните можат и треба да го контролираат процесот на учењето, вклучувајќи го и учењето на читањето и пишувањето; дека тие можат да го определат оптималното време кога треба да се започне со учењето и слично. Очекуваните резултати на оваа целисходна и контролирана работа најчесто се сведува на усвојување на знаењата од страна на детето. Меѓутоа, во вакви услови децата се стекнуваат со негативни искуства, како на пример дека нивните иницијативи се ирелевантни, често даваат одговори без претходни размислувања, многу успешно ја учат улогата на пасивни приматели на избрани содржини.

Денес, благодарение на современите педагошко-психолошки сознанија, учењето на предучилишна возраст се смета за трансакциски процес, во кој детето активно учествува во процесот на стекнување на новите знаења врз основа на сопственото искуство и акција. Активноста на детето на таа возраст не е намерно провоцирана, туку спонтана и природна. Детето учи врз основа на интеракцијата со предметите и со лицата, тргнувајќи од сопствените потреби и врз основа на веќе изградените искуства. Постепено, таа активност се пренесува на внатрешен план, преминувајќи во ментална активност. Менталната активност постојано е поттикнувана и поткрепена со надворешната активност во светот на конкретни предмети. Поради тоа, современите услови за живеење и растење на децата им овозможуваат многу поактивна улога при изградувањето на сознанијата за пишувањето јазик. Развојот на пишуваниот јазик кај децата од предучилишна возраст, според најновите сознанија, не се должи на успешната вокализација на буквите или, пак, на бескрајното пишување низа од исти букви, или, пак, на интерпретацијата на тестовите со кои се мерат резултатите во наставата. Увидот во содржината на сознанијата за пишуваниот јазик и анализите на развитокот на тие сознанија го оправдуваат изнесенiot став и бара користење на нов модел на раното јазично описменување на децата од предучилишна возраст.

### **Имплицитните знаења на децата за пишуваниот јазик**

Во изминатите дваесетина години, авторите кои се занимаваат со раното описменување успеале да создадат еден голем фонд на научни знаења, во кои се вклучуваат и сознанијата за тоа дека децата се описменуваат низ секојдневните искуства. Во општи црти, постојат согласувања во однос на природата и содржината на сознанијата за пишуваниот јазик кај децата од предучилишна возраст. Поновите сознанија покажуваат дека децата поседуваат некое имплицитно, интуитивно знаење за писменоста, и дека имаат свои ставови и уверувања во врска со пишуваниот јазик. „Имплицитната природа на тие знаења укажува на фактот дека децата се во состојба да разговараат за одредени аспекти на тие знаења, но не се во состојба да го искажат со зборови она што го знаат за пишуваниот јазик“ (Goodman, 2000). Сумирајќи ги резултатите на своите бројни квалитативни истражувања, Гудман набројува што знаат децата за писменоста. „Тие знаат кои функции ги има пишуваниот јазик, знаат кој може да го користи тој јазик, знаат што е читање,

знаат кој може, а кој не може да чита“ (Goodman, 2000). Децата знаат што е пишување и кои се неговите форми, знаат кој пишува, со што се пишува и каква е целта на пишувањето.

Анализата на раните детски обиди за разбирање и толкување на пишуваните знаци, заедно со заклучоците од истражувањата даваат појасна слика за интуитивните знаења на децата. Во времето кога ќе пројават прв интерес за пишувањето, децата веќе истражуваат и други системи на изразување. Еден од проблемите со кои се соочуваат во оваа возраст е правењето дистинкција помеѓу цртање и пишување. Постојат некои резултати кои покажуваат дека на почетокот децата не можат да направат јасна дистинкција помеѓу овие два система на изразување. Хазбруг и Тиндл (Hasbrouck, J. and Tindal 2006), откриле дека децата на возраст од 3 до 4 години мислат дека името напишано со букви е дел од сликата. Детското разбирање на функцијата на пишувањето постојано напредува. Прво се тргнува од стадиумот кога на цртањето и на пишувањето се гледа како на ист процес. Потоа следува фазата кога пишувањето се сфаќа како означување или опис на насликаното и, на крај, следува фазата на потполно сфаќање на функцијата на напишаното. Во времето кога почнуваат да пишуваат, децата имаат целосно нејасна претстава за функцијата на пишувањето и тешко прават разлика помеѓу зборувањето и пишувањето. Поточно, децата пишуваат букви и буквите ги користат за да претстават, односно за да напишат одредени зборови пред да знаат дека со тие зборови може да се комуницира.

Во почетокот децата имаат некаква претстава за опшата функција на напишаното, односно дека тоа содржи порака. Во прилог на тоа одат раните обиди да се запишат зборовите што се изговараат. Откако ќе станат свесни за тоа дека напишаното носи порака, децата бараат начин како самите да го направат тоа. Откако ќе разберат дека пишувањето низа букви не претставува исклучиво графичка верзија на пораката, тие постепено започнуваат да ги разбираат правилата на кореспонденцијата помеѓу говорот и напишаното.

Писмениот говор претставува симболизам од втор ред, што значи дека буквите се јавуваат како симболи на гласовите, а гласовите како симболи на зборовите. Во усниот говор детето поврзува една група гласови за некој предмет или појава и така го учи името на предметот или на појавата. Сега детето треба да го разбере зборот, надвор од контекстот на неговата употребна вредност, надвор од функцијата на којашто ѝ служи. Детето треба да разбере дека зборот е збир на независни, но поврзани гласови и да ги познава неговите графемски претставници – буквите. Поради сложеноста на овој процес, во раното описменување можат да се јават бројни тешкотии. Во почетната фаза децата многу нејасно го поимаат значењето на зборот. Во времето кога ги прават првите обиди за пишување, некои деца знаат од што е составен еден збор и на што се однесува тој, додека другите имаат некакви разбирања. Имено, тие сфаќаат дека именките се зборови, но не разбираат дека тоа се однесува и на другите граматички форми (сврзници, прилози, придавки и сл.). Тоа целосно е разбирливо доколку се земе предвид самата природа на говорот. Поради тоа на детето му е тешко да ги идентификува зборовите и во самиот говор. Дури и кога ќе научи дека во пишувањето треба да остави простор

помеѓу два збора, тоа сè уште може да има проблеми, бидејќи не може со голема сигурност да одреди кој одделен збор го покрива некој говорен сигнал (Garton, 2009).

Детската свест за структуралните карактеристики на пишуваниот јазик, а особено нивните поими за тоа како изгледа зборот и како тој се одвојува при пишувањето, исто така, е значаен проблем во контекстот на раното описменување и како таков го плени вниманието на истражувачите. Гартон (Garton, 2009) направил интервју во кое на децата им поставил прашање за просторот помеѓу зборовите на еден отпечатен лист. Според резултатите од ова истражување, тој заклучил дека мал дел од децата на предучилишна возраст можат да дадат некое подобро објаснување во врска со овој проблем. Најголем дел од нив изјавиле дека без празен простор помеѓу зборовите, тие би се измешале. При поставеното прашање за тоа дали одредените запишани низи на букви се зборови или, пак, не се тоа, децата најчесто ги исклучувале покусите зборови (сврзниците, предлозите и прилозите). Бројни истражувачи настојувале да ги утврдат критериумите врз кои децата ги препознаваат зборовите, но нивните резултати не се компатибилни. Според резултатите на некои истражувачи, кај малите деца клучот за препознавање на зборовите е во формата на буквите, а не во должината или составот на зборот. Тргнувајќи од претпоставката дека природата на детското базично разбирање за пишуваниот јазик може да се открие со помош на грешките во нивните обиди да ги препознаат зборовите, Хајберт (Hiebert, 2008) си поставила задача да ги спореди одговорите што ги даваат предучилишните деца за пишуваните зборови од познат текст со одговорите што ги даваат децата на истите стимулански презентирани во форма на традиционални задачи за читање. Со ова истражување требало да се открие детското разбирање на комбинирањето на буквите во различни зборови. Резултатите покажуваат дека децата умеат да го искористат контекстот за да ја разберат смислата на напишаниот збор.

Зголемувањето на личното искуство на децата добиено со користење на книгите и активната интеракција со печатените зборови позитивно корелира со способноста за одвојување на писмениот од усниот јазик. Во една студија на случај (Platone, Hardy & Beaute, 1989) е утврдено дека повторувањето на ситуацијата на заедничко читање на приказни им овозможува на децата појасно перципирање на границите на изговорените зборови и појасно диференцирање на усниот од пишаниот јазик.

Во предучилишната возраст децата слабо ги препознаваат правилата на читањето и пишувањето. Тие не го знаат правилото за упатството на составувањето, дека се пишува од лево кон десно, не го разбираат значењето на положбата на буквите и нивната ориентација. За потребата за правилно разбирање на некои други правила во пишувањето пишува Гартон (Garton, 2009). Според него, децата немаат искуство дека интерпункциските знаци и буквите имаат различна функција. „Буквите нудат информација за гласовите со кои е напишан одреден збор, а интерпункциските знаци обезбедуваат информации за граматичката структура“ (Garton, 2009, 158).

Во учењето на правилата на напишаното, децата треба да совладаат своевиден технички речник кој се користи за упатување во различни концепти. Група истражувачи (McClland, Acock & Morrison, 2006) нудат една илустрација на потребите што треба да се земат предвид кога се подлучуваат децата од предучилишна возраст. Децата треба да знаат што значи буква, што е име на буквата, што е тоа збор, а исто така треба да им бидат познати и значењата на другите зборови што се користат во наставата по читање. Гудман (Goodman, 2000) и многу други автори нагласуваат дека нужен предуслов за успешно совладување на вештината на пишувањето е разбирањето на смислата и функцијата на пишувањето, пред сè како писмената верзија на говорот, дека може да користи при запомнувањето, или како средство за комуницирање на далечина. Создавање ситуации во кои децата се мотивирани да прават обиди за пишување може да биде извонредно корисна основа за развивање на поимот за напишаното. Активното учество во процесот на пишувањето често води кон сознавање на јазичните елементи. Во прилог на оваа констатација одат и резултатите на едно интересно истражување. Тргувајќи од идејата да организираат наставна ситуација која се базира врз спонтаните детски активности на пишување, претпоставувајќи притоа дека децата ги извлекуваат своите заклучоци не само од напишаниот текст, туку од целиот (и сликовниот контекст) кој го окружува текстот, Тебероски (Teberosky, 2009) успева да развие еден сет на ситуации во рамките на активноста пишување со слики. Сакајќи да добие од децата напишани именки и подолги фрази, таа им поставила задача да напишат различни зборови (дополнување на имињата на децата во групата, список на имињата на ликовите од приказните, список на божиќни подароци, листа на работи потребни за патување и сл.). Резултатите покажале дека ваквите ситуационо осмислени барања, кога на децата им е јасно зошто пишуваат, а од нив се бара да пишуваат содржини што им се блиски, овозможуваат децата многу успешно да се снајдат во решавањето на поставените задачи.

Настојувајќи да развие наставна постапка слична на спонтаните детски активности, кои патем ќе ја изоструваат перцепцијата и кои ќе помагаат при осознавањето на функцијата и правилата на пишувањето, Тебероски (Teberosky, 2009) во едно друго истражување, на деца од предучилишна возраст (од 4 до 5 години), им поставува задача да состават реклама, огласи или слични пишувани форми. Оваа авторка тргнала од сознанијата дека комерцијалните реклами и материјали се печатен материјал кој е добар и помага во учењето на пишуваниот јазик. Ова, според неа, се должи, пред сè, на широката застапеност на рекламните, нивната графичка константност (ист тип букви, исти бои и форми) и високиот степен на конвенционалност и стереотипност. Со вклучувањето на графичките разновидни печатени материјали, присутни во реалната околина на живеење и растење, се создаваат услови блиски на детското вонучилишно искуство. Притоа, се тргнувало од претпоставката дека децата од урбани средини можат да ја препознаат и идентификуваат пораката благодарение на нејзиниот пикторален контекст. Користена е методологија на „прогресивна деконтекстуализација, која се состои во вклучување на сè поголем број текстуални клучеви на сметка на фигуративните, сликовните“ (Teberosky, 2009, 146).

Се покажало дека децата користат различни процедури со цел да го протолкуваат значењето на зборовите во пишуваниот текст. Еднакво се интересни и формата и содржината на пораката која ја продуцираат децата. Имено, децата се труделе да го дефинираат производот кој го „рекламираат“, да го препорачаат за купување и да издвојат некои негови важни карактеристики. Тебероски (Teberosky, 2009) заклучува дека детската интеракција со печатеното од реалната средина придонесува не само за пораст на степенот на свесност за различните пораки на печатеното, туку и врз развитокот на способностите за изразување и интерпретација на пораките направени во обидите да се состави рекламна порака.

Покрај натуралистичките студии и експерименталните истражувања на разбирањето на пишуваниот јазик во предучилишната возраст, авторите понекогаш користат и некои други методолошки решенија. Така, обидувајќи се да ги опишат и елаборираат раните обиди за досегнување до светот на печатеното, авторите кои се пијажеовски ориентирани користат клинички пристап. Според мислењето на застапниците, овој пристап има предност пред останатите, бидејќи овозможува јасен увид во конзистентноста на детските размислувања, како и увид во тоа што клиничкото интервју подразбира експлицирање на детските мисли, односно бара од децата да одговорат зошто одговараат токму така и посебно да ги објаснат контрадикциите во одговарањето.

### **Психогенетичка теорија за еволуција на писменоста**

Според мислењето на овие автори, постојат универзални правила во начинот и развивањето на концептуализацијата (развојните стадиуми низ кои минуваат децата) во сферата на пишуваниот јазик, независно од културата на којашто ѝ припаѓаат. Тие разликуваат три значајни развојни стадиуми во освојувањето на пишуваниот јазик. Децата најпрвин го сфаќаат пишувањето како систем различен од цртањето. Во текот на првиот стадиум, по серија активни истражувања, децата доаѓаат до заклучокот дека не е можно да се црта и да се пишува со користење ист вид линии и дека разликата е во начинот на организирање на тие линии. Кога цртате, линиите се организирани така што ги следат контурите на предметот, додека при пишувањето важат други организациски системи. Со помош на таа дистинкција, децата многу брзо успеваат да ги препознаат двете базични карактеристики на секој пишуван систем: линеарноста и постоењето сетови на арбитрарни форми (бидејќи, буквите не ја отсликуваат формата на објектите, тие се подредени во лисниски систем). „Односот помеѓу сликата (илустрацијата) и пишуваниот текст во сликовницата или книгата со приказни е нов проблем за детето, кое се обидува да го реши, следејќи ги следните правила на организирање. Буквите се користат за претставување нешто важно од светот на објектите, а цртањето не може да го направи истото тоа“ (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 636).

Откако ќе сознае дека буквите ги претставуваат имињата на предметите, за детето станува значајно прашањето за тоа како треба да бидат подредени буквите за да можат адекватно да ги претставуваат имињата. Детето почнува да ги пронаоѓа условите кои мора да бидат задоволени за пишуваната низа да биде чит-



лива. Хазбруг и Тиндл (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 643) сметаат дека токму од моментот кога детето првпат осознава дека делот на она што е напишано се состои од повеќе поединечни делови, започнува и поставувањето значајни претпоставки во врска со пишуваниот јазик. Една од тие претпоставки се однесува на бројот на знаците. Со други зборови, оттогаш графичкиот материјал започнува да се перципира како дел од некоја целина, или како дел кој може да се дели на поединечни елементи, при што за детето посебен проблем претставува координацијата на тие различни делови. Детето пристапува кон решавањето на проблемот преку изнесување и проверување на хипотезите, преку акција или вербално, во зависност од видот на ситуацијата во којашто се наоѓа. Начинот на кој децата го разрешуваат проблемот на односот на деловите и целината, во своите првични обиди да напишат збор, условуваат појава на различни претпоставки, на различни насоки и содржини. Принципот на квантитативниот минимум (претпоставката за минималниот број знаци), имплицира дека напишаната секогаш се состои од одделни делови. Тргнувајќи од карактеристиките на одредена ситуација, децата наоѓаат системски решенија, испробувајќи најразлични варијанти во однос на бројот на елементите кои даваат читлива целина (бараат кој е минималниот број знаци со кој може да се напише нешто што има значење).

Речиси едновременно кај децата се јавува и втора претпоставка, според која доколку сакаме да создадеме (напишеме) нешто што има значење, едноподруго не може да се користат два исти графички симболи. Со други зборови, буквите мора да бидат различни, бидејќи доколку напишаната низа содржи исти букви, децата сметаат дека не е читлива. Тоа е принципот на внатрешната различност. „Имајќи ги предвид овие два организациони принципи, децата можат да препознаат кога нешто има смисла и значење, кога се работи само за низа букви, а кога буквите формираат збор“ (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 642). Меѓутоа, и покрај користењето на овие два принципа, децата на овој стадиум од својот развој сè уште не се во состојба да спроведуваат неколку напишани низи со цел да ги откријат критериумите кои упатуваат на различни значења. Децата сега започнуваат да ги бараат објективните разлики во напишаните низи и да ги бараат разликите во интерпретацијата. Токму овие обиди се почеток на вториот стадиум во развитокот на писменоста. Во барањето на објективните критериуми за различното графичко претставување (интерпретација) на различните зборови, децата ги разгледуваат и проверуваат следниве хипотези: можеби разликите во бројот на буквите се поврзани со варијациите во однос на количинскиот аспект на објектот (повеќе букви упатуваат на поголем објект, на поголем број објекти, или на постари лица, додека помал број букви упатува на помал објект, на помалку објекти или на дете). Втора можност во барањето на патот за контролирање на квантитативните варијации е утврдување на минимумот и максимумот на букви за секој напишан збор. „Детето може да резонира на следниов начин: ако зборот мора да има најмалку три букви, но не повеќе од шест или седум букви, тогаш постои можност за креирање на квантитативните разлики во рамките на понудениот сет напишани зборови“ (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 638).

Разликите помеѓу напишаните низи може да се објаснат и со разгледување од квалитативните аспекти. Во тој случај се можни следниве решенија: доколку детето познава поголем фонд букви, тоа може да користи различни букви (не менувајќи го квантитетот на буквите). Доколку детето познава ограничен фонд букви, тоа може да менува една или две букви (на пример, првата буква) и така да напише различни зборови, а да не ги менува останатите букви. „И во случај кога бројот на буквите е лимитиран и мал, детето може да биде успешно, менувајќи ја позицијата на одделните букви“ (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 639.) Хазбрук и Тиндл нагласуваат дека сите тие обиди на децата графички различно да ги претстават различните зборови не подразбираат постоење на знаења за гласовниот образец на пишуваниот збор и неговата пишана форма. Дури третиот стадиум е одбележен со „фонетска свест“ за напишаното.

Децата сега поставуваат хипотези за врската помеѓу усниот и пишуваниот јазик. Симболичката хипотеза претставува прв сериозен обид за соочување со мошне значаен проблем: врската помеѓу целото (пишуваната низа) и конститутивните делови (буквите). Словите, како подредени делови на усно исказаните зборови, обично се ставаат во кореспонденција со однос 1:1 со наредените делови на пишуваната низа – буквите во зборовите. Притоа, можни се варијанти словите да се заменуваат со една буква, значи зборот ќе има толку букви колку што има слогови. Децата заменуваат еден слог со една буква, користејќи најчесто која било буква за кој било слог.

Симболичката хипотеза набрзо ќе биде отфрлена, пред сè, благодарение на натамошното детско искуство и интеракцијата со напишаното. Слично се случува и со симболичко-алфабетската хипотеза.

Кога детето, конечно, ќе стигне до третата потфаза, алфабетската хипотеза, тоа се здобило со разбирање на внатрешната природа на алфабетскиот систем, но сè уште не ги знае специфичните ортографски структури на јазикот (како што е, на пример, интерпукцијата, користење мали и големи букви и сл.). Детето разбира дека сличноста на гласовите имплицира и некоја сличност на буквите, исто како што знае дека разликите во гласовите бараат употреба на различни букви. Така, тоа пишува според тој принцип, кој е еден од најзначајните принципи на секоје алфабетско писмо.

Сеако, ова не е крај на конструкцијата на пишуваниот јазик. Како и секој друг стадиум, алфабетскиот степен е завршна точка на претходниот развој, но едновремено и почетна позиција за нареден развој. Во таа фаза се решаваат многу когнитивни проблеми, но понатаму ќе се јавуваат нови проблеми.

## Импликации

Тргувајќи од современите ставови и сфаќања за природата на детските знаења за пишуваниот јазик, начинот на кој децата пристапуваат во откривањето на некои сегменти на пишуваниот јазик, како и начините кои можат да го олеснат тој процес, правејќи го и развојно вреден, можно е да се повлечат некои образов-

ни импликации. Доколку очекуваме образовното влијание да има навремено и оптимално дејство, потребно е да се земат предвид знаењата и компетенциите на децата. Честа практика во градинките и во училиштата е да се игнорираат искуствата на децата.

Имајќи ги предвид сознанијата за психогенетичкиот развој на писменоста, децата треба да се ставаат во центарот на процесот на учење, да се почитуваат нивните лични стратегии на учење и да се почитува фактот дека детето учи во социјален контекст. Тоа значи дека секое дете треба да чита и да пишува во согласност со своите индивидуални способности. Доколку во работата со децата се тргнува од овој став, тогаш е можна и една целосна поинаква интерпретација на нивните прашања, или на нивните невообичаени одговори.

Воспитувачот мора да ги разбира развојните значења на одделните невообичаени одговори или прашања што ги поставуваат децата и да научат да дејствуваат во насока на соочување на децата со одредени проблеми што се јавуваат на клучните точки во нивниот развој. Тој треба да набљудува како децата ги откриваат знаењата и како ги разрешуваат сопствените дилеми. На тој начин, воспитувачот станува внимателен набљудувач на детските интеракции со пишуваниот јазик и станува истражувач во средината во која секојдневно работи. Така обмислен социјален контекст, според наодите на многу автори, може да го олесни и забрза развојот на раната јазична писменост.

Децата можат да учат да читаат и да пишуваат преку интеракција со воспитувачот/наставникот и со другите деца, учејќи се на продуктивна размена, преку различни видови интеракција. Овој начин на работа овозможува и развојот на комуникациските способности кај најмалите деца.

## Литература

- Browne, A. (2006). *Developing Language and Literacy 3-8*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Bukovic, A. I. and Rot, N. (1981). *Test pismenosti B-72*. Beograd: Savez drustva psihologa Srbije.
- Canfield, J. Wells and C. H. (1994). *100 ways to Enhence Self- Concept in the Classroom: A handbook for teacher and parents*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Developments in Learning and Assessment*, (eds. M., P., M. Bob), (1999). Washington, DC: Hodder & Stoughton with the Open University.
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. A. (2006) Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers, "The Reading Teacher", 59(7): 636-644. Doi: 10.1598/RT.59.7.3.
- Garton, A. (2009). *Learning to be literate: The Development of the spoken and written language*. Ohford: Basil Blackwell.
- Goodman, Y. M. (2000). *How Children Construct Literacy-Perspectives of Piaget*. New York: International Reading Association.
- Harrison, C. (2006). *Undrestanding Reading Development*. London: SAGE Publications.
- Hiebert, E. H. (2008). *Preschool Children's Understanding of Written language-Children Development*. New York: International Reading Association.
- James, C., Connolly, M. and Dunning, G. (2006). *How very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jewell, M. and Zintz, M. (1986). *Learning to read natural*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Katz, L. G. (1999). "Another Look at What Young Children Should be Learning." *ERIC /EECE Newsletter* 11(2), 1-3.
- Levin, H. (1965). "Strategies by which Children Recognize Words." *Journal of Educational Psychology*, vol 56, pp. 57-61.
- Маус, Д. и Рејнолдс, Д. (2017). „Јазик.“ Во: Е. Томевска-Илиевска, ед., *Ефективна настава: истражувања и практика*, Прво издание. Скопје: Арс Ламина – публикација.
- McClland, M., Acock, A. and Morrison, F. (2006). "The Impact of Kindergarten Learningrelated Skills on Academic Trajectories at the end of Elementary School." *Early Childhood Research Quarterly* 21(4), pp. 471-90.
- Meijer, J. (2007). "Cross-Curricular Skills Testing in the Netherlands." *The Curriculum Journal* 18(2), pp. 155-73.
- Meyer, D. and Turner, J. C. (2006). "Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts." *Educational Psychology Review* 18: pp. 377-90.

- Olson, D. R., Torrance, N. I. and Hildyard, A. (1985). "Literacy, Language and Learning – the Nature and Consequences of Reading and Writing." London: Cambridge University Press.
- Princes, M. (2007). *Revolution in Learning*. New York: Harper and Row.
- Platone, F., Hardy, M. and Beaute, M. (1989). The discovery of written language, in the "Ecole maternelle" in France. Third European Conference - Learning for research and instruction, Madrid.
- Pontecorvo, C. I. and Zucchermaglio. (1990). "A Passage to Literacy: Learning in a Social Content." In Goodman Y. (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* Newark, DE: International Reading Association, 59-98.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning. Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tofovic-Kjamilova, M. and Tomevska-Ilievska E. (2013). 'Development of Language Literacy – States and Perspectives in the Republic of Macedonia'. International Symposium: Education between Tradition and Modernity. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy. Vol. 2 (pg. 174-180). ISBN 978-608-238-011-7 (Том 1), ISBN 978-608-238-012-4 (Vol. 2)



## FUNDAMENTALS OF EARLY LINGUISTIC LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN

### *Abstract*

*The process of linguistic literacy of children has crucial importance in relation to the overall learning and advancement. This is a complex and lengthy process, which in our context, in its most elementary form, takes a place within the first educational cycle. Contrary to traditional beliefs, nowadays modern linguistic concepts of early literacy are being built, which is increasingly treated as a holistic process of specific skills that form the basis of a language. The basic strategy of this concept is "learning everything" "through everything" (in the meaning of individual language skills) by using different activities mixed with elements of play and informality. One of the basic principles of this concept is development (of cognitive, emotional and social components), progressiveness and individualization at the "input", through the process itself, by monitoring the progress and micro-methodic modeling adapted to the individual needs, and at the "output" when everyone reaches their maximum in their own development. These are serious and complex requirements and priorities adopted at the theoretical level, and they are occasionally implemented in the daily practice. This raises the issue about ways of educational compensation in the direction of modern strategies to become daily teaching routine.*

*Children in preschool age should be put in many situations in which they hear, write, read and speak. Early linguistic literacy has a global importance and it is an integral part of the overall development process, but also its foundation, since without developed language skills, the learning process is almost impossible. On the other hand, this process of acquiring linguistic competences is a process of continuous improvement, and not just a process of realization of certain primary objectives, programme anticipated.*

**Key words:** *EARLY LINGUISTIC LITERACY, LANGUAGE SKILLS, READING, WRITING*

### **Introduction**

For a longer period of time, the authors who are interested in the study of early literacy, have most often studied reading and writing in terms of the time when a child shows readiness for education in this field and they have studied the sequence of reading and writing. While researching the issue of reading, the focus is placed on the study and determination of the components of good reading, visual discrimination, remembering written characters and group of signs (Bukovic & Rot, 1981). In studying the issue

of writing the following problems are most frequently highlighted: the motoric foundation of writing, movements that are made during writing, establishing the prerequisites for writing and defining, denoting and experimental testing of different exercises for graphical representation of certain types of lines and shapes.

In the context of the model, which aims to develop the skills, teaching of reading is primarily understood as a development of visual abilities, as a foundation for successful decoding of symbols and their spoken equivalents, while teaching of writing is reduced to recognition of letters, memorizing and successful graphic reproduction of the letters.

In this traditional model, tutoring of reading and writing is always associated with teaching. Probably that is the reason why researchers invest most of their energy in seeking an answer to the question of children's readiness for reading and writing. Researchers focus their attention mostly on determining the powerful criteria on which the readiness of children for these two language skills can be determined and measured.

On the contrary, contemporary authors considered this problem as completely irrelevant and are highly critical to this concept. Thus, according to Princes (Princes, 2007) the concept of readiness itself is derived from the attitude for standardizing the physical and mental abilities among children. The claim that a child is not yet ready to read, does not explain why it cannot adopt the concept of reading. The first stage in the explanation of this claim is that the unpreparedness leads to failure in reading, or as a hidden factor (Princes 2007) there is a lack of determination of the actual parameters of unpreparedness to master the reading skill, against the situation in which another child achieves notable progress in this area (Princes, 2007).

The most frequent answers to the question: "when a child should start its language literacy?" - are: "when it shows readiness" or "when it shows interest."

According to some more recent findings, that were studying the problem of ways preschool children are learning, as well as intensification of studies of early language literacy, a completely different scientific image is created, whereas much of the traditional beliefs, including that of the effective commencement of developing language skills, have proved to be incorrect. Nowadays, only few authors are willing to debate about the need of early literacy among children. Even more, since today it is known with certainty that even though early literacy creates a solid base for cognition of the world; it also provides a higher level of development and facilitates further learning. It provides an opportunity for accumulation of knowledge and deposition of information. The process of learning the reading and writing affects the development of the process of thinking, development of general semiotic capability, and influence on the process of thinking, classifying and on memorizing and reasoning.

Brouner provides an interesting contribution in terms of early literacy, comparing the psychological effects of early literacy and formal education. According to him, in almost all cultures in the world, reading and writing are always associated with school, so that it is not possible to separate literacy from formal education. From today's perspective, Brouner's claim is arguable. However, this interpretation of Brouner points out to the necessity of profound and nuanced view on this issue.



Supporting the belief of the traditional educational concept, in terms of the order of learning of reading and writing, contemporary authors suggest that reading and writing represent two sides of the same process, a process of mastering the written language. Hence, Garton (Garton, 2009) points out that those early writing attempts mean active participation and directed attention of children. Besides, children's attempts to record what they are saying helps in interpreting the relationship between writing and the oral word. A third advantage, which builds on the previous ones is that early writing has a positive impact on the development of the ability to read. Namely, in early writing, children direct their attention to individual letters, which creates a base for detecting the correspondence voice - letter, which is a foundation for reading and writing. Trying to read what they wrote, children are able to easily understand the relationship between reading and writing.

Today, even the authors with different orientations agree that early literacy, i.e. literacy evolving before the start of formal education is a necessity, primarily as a result of the needs of modern living. It is a fact that today children are increasingly surrounded by a world full of written messages and even a simplest social "transaction" requires knowledge of the written speech. Hence, the process of building a written culture should start considerably earlier. Children between three and six year of age are trying to read and write, disclose the principals involved in reading and writing and develop a network of understanding the rules of writing.

### **Learning as a transmission or transaction**

Most of the mistakes in early literacy among children are due to misunderstanding the process of learning at preschool age.

Authors who understand teaching preschool children as a process of transmission, in which adults appear as "tutors" and "transmitters" of knowledge, whereby content and time for learning are determined without regards to the children's needs, advocate the understanding that adults can and should control the process of learning, including the learning of reading and writing; they can determine the optimal time when one should start with learning and the like. The expected results of this meaningful and controlled work are often reduced to acquisition of knowledge by the children. However, in such circumstances, children gain negative experiences, such as that their initiatives are irrelevant, they often give answers without previous considerations, and successfully learn the role of passive recipients of selected content.

Today, thanks to modern pedagogical-psychological knowledge, teaching the preschoolers is considered as a transactional process in which the child actively participates in the process of acquiring new knowledge based on personal experience and action. The activity of the child at this age is not intentionally provoked, but it is spontaneous and natural. Children are learning based on interaction with objects and persons, starting from their own needs and based on the already existing experiences. Gradually, that activity is transferred internally, passing into a mental activity. The mental activity is always encouraged and supported by outward activity in the world of concrete objects. Therefore, modern conditions of living and growing enable children to have a

much more proactive role in building the knowledge of written language. Development of written language in preschool children, according to the latest knowledge, is not due to the successful vocalization of letters, or infinite writing of a series of same letters, or the interpretation of tests that measure results in teaching. The insight in the content of knowledge of the written language and the analysis of the development of those findings, justify the stated position and require the use of a new model of early language literacy of preschool children.

### **Children's implicit knowledge of written language**

In the past twenty years, the authors dealing with the early literacy managed to create a large fund of scientific knowledge, which shall also include the findings that children are literate through everyday experiences. In general terms, there is an agreement about the nature and content of the knowledge of the written language at preschool children. The recent findings show that children have an implicit, intuitive knowledge of literacy, and that they have their own views and beliefs about the written language. "The implicit nature of this knowledge suggests that children are able to talk about certain aspects of this knowledge, but they are unable to express in words what they know about the written language" (Goodman, 2000). Summing up the results of many of his qualitative research Goodman enumerates what children know about literacy. "They know what the functions of written language are, they know who could use that language, they know what reading is, they know who can and who cannot read" (Goodman, 2000). Children know what is writing and what its forms are, they know who writes, what to use for writing and what the purpose of writing is.

The analysis of early child's attempts to understand and interpret written signs, together with the conclusions of the studies give a more clear picture of the intuitive knowledge of children. At the time when they express their first interest in writing, children already explore other systems of expression. One of the problems they face at this age is making the distinction between drawing and writing. There are some results which show that at the beginning children cannot make a clear distinction between these two systems of expression. Hasbrouck, J. and Tindal (2006) found that children aged 3 to 4 years think that a name written in letters is a part of the picture. Understanding the function of writing is in constant progress for children. First, there is the stage when drawing and writing are seen as the same process. Then, the stage when the writing is seen as marking or description of the picture follows, and finally comes the stage of fully understanding the function of writing. At the time, when they start to write children have a completely vague idea of the function of writing and hardly distinguish speaking and writing. Specifically, children write letters and use them to present or to write certain words, before they find out that they can communicate with those words.

Initially children have some idea of the general function of writing, that it contains a message. In addition to that are early attempts to write the words, which are pronounced. Once they become aware that writing has a message, children are looking for ways to do it themselves. Once they understand that writing of a series of letters is not

an exclusively graphical version of the message, they gradually begin to understand the rules of correspondence between speech and writing.

Written speech is a symbolism of second order, which means that letters appear as symbols of voices, and vocals as symbols of words. In verbal speech the child connects a group of voices with an object or phenomenon, and thus learns the name of the object or phenomenon. Now the child needs to understand the word, outside the context of use value, outside the function to which it serves. The child needs to understand that the word is a set of independent, but related voices, and knows his graphic representatives - the letters. Due to the complexity of this process, numerous difficulties can occur in early literacy. In the initial phase children very vaguely comprehend the meaning of the word. When they make their first attempts at writing, some children know the composition of a word and what it refers to, while others have some understandings. Namely, they realize that nouns are words but do not understand that the same applies to other grammatical forms, too (conjunctions, adverbs, adjectives, etc.). It is completely understandable if we take the very nature of speech into consideration. Because of that, the child finds it difficult to identify the words in the speech. Even when it learns that in the writing it should leave a space between two words, it still can have problems, because it is not able to determine with great confidence what single word covers a certain voice signal (Garton, 2009).

Children's awareness of the structural features of the written language, especially their concept about how a word looks like and how it separates during writing, is also a significant problem in the context of early literacy and, as such, it captures the attention of researchers. Garton (Garton, 2009) conducted an interview in which children were asked about the space between the words on a printed sheet. According to the results of this research, he concluded that a small number of preschoolers may provide a better explanation about this problem. Most of them said that without space between words, they would intermingle. When they were asked whether certain registered sequences of letters are words or not, children often excluded shorter words (such as conjunctions, prepositions and adverbs). Numerous researchers sought to determine the criteria on which children recognize the words, but their results are not compatible. According to the results of some researchers, small children find the form of the letters as a key to recognize the words, not the length or composition of the word. Starting from the assumption that the nature of children's basic understanding of the written language can be detected by mistakes in their attempts to recognize words Hiebert (Hiebert, 2008) gave herself a task to compare the answers preschool children provided for written words from a familiar text to the answers children give to the same stimulants presented in the form of traditional reading tasks. This survey was meant to reveal the children's understanding of combining the letters in different words. The results show that children can use the context to understand the meaning of the written word.

The increase in the personal experience of children obtained by using books and active interaction with the printed words, positively correlates with the ability to separate the written from the verbal language. In one case study (Platone, Hardy & Beaute, 1989) it is determined that repetition of a situation of a joint reading stories to child-

ren allows a clearer perception of the limits of spoken words and clearer differentiation of the verbal from the written language.

Preschool children poorly recognize the rules of reading and writing. They do not know the rule for instructions of articulation, which is to write from left to right, they do not understand the importance of the position of the letters and their orientation. Garton (Garton, 2009) writes about the need for proper understanding of some other rules in writing. According to him, children do not have an experience that punctuation marks and letters have a different function. "The letters provide information on the voice whereby a word was written while punctuation marks provide information about grammatical structure" (Garton, 2009, 158).

In the process of learning the rules of writing, children should habituate technical vocabulary, which is used to refer to different concepts. A group of researchers (McClland, Acock & Morrison, 2006) offers an illustration of the necessities to be taken into account when teaching the preschool children. Children need to know what is a letter, what is the name of the letter, what is a word, and should also be familiar with the meaning of other words that are used in teaching of reading. Goodman (Goodman, 2000) and many other authors emphasize that a necessary condition for successfully mastering the craft of writing is understanding the meaning and function of writing, primarily as a written version of the speech, and can be used in memorizing or as a means to communicate at distance. Creating situations, in which children are motivated to make attempts at writing, can be an extremely useful base for developing the conception of writing. Active participation in the process of writing often leads to cognition of language elements. In support of this conclusion are the results of an interesting survey. Starting from the idea to organize a teaching situation that is based on children's spontaneous writing activities, assuming that children derive their conclusions not only from a written text but from the overall (both graphical) context that surrounds the text, Teberosky (Teberosky, 2009) manages to develop a set of situations within the activity of writing with images. Wanting to receive written nouns and longer phrases from children, she gave them a task to write different words (addition to the names of the children in the group, a list of names of story characters, a list of Christmas presents, a list of things needed for travel etc.). The results showed that such situationally designed requirements, when children understand why they write, and are required to write a content that is familiar to them, allows children to be successful in solving tasks.

Striving to develop a teaching procedure similar to children's spontaneous activities, which by the way will sharpen their perception and will assist them in understanding the function and rules of writing, Teberosky (Teberosky, 2009) in another study of preschool children (aged 4 to 5 years), gives them a task to draw up an advertisement, a personal notice or a similar written form. The author starts from the knowledge that commercial advertisements and materials are a printed material, which is good and helps in learning of written language. This, according to her, is primarily due to the widespread presence of ads, their graphic constancy (same type of letters, same colours and shapes) and high level of conventionality and stereotyping. The incorporation of various graphic prints, present in real environment of living and growing, creates conditions close to the children's extracurricular experience. This starts from the assumption

that children from urban areas can recognize and identify the message, thanks to its pictorial context. Here the methodology of “progressive decontextualization is used, consisting of inclusion of a growing number of text keys at the expense of those figurative, picturesque ones” (Teberosky, 2009, 146).

It has been established that children use different procedures in order to interpret the meaning of the words in a written text. Equally interesting are the form and content of the message produced by children. Namely, children tried to define the product they “advertise”, to recommend it for purchase and stress out some of its important features. Teberosky concludes that child’s interaction with printed material from real environment contributes not only to increase the level of awareness about the various messages from the printed material, but also to the development of capabilities for expression and interpretation of messages made in attempts to draw up an advertisement.

Besides naturalistic studies and experimental research into understanding the written language in preschool, authors sometimes use some other methodological solutions. So, trying to describe and elaborate early attempts to attain to the world of printing, authors who support Piaget’s orientation are using the clinical approach. According to these proponents, this approach has an advantage over others, since it provides a clear insight into the consistency of children's thinking as well as insights into the clinical interview which involves expression of the children's thoughts, that is, it requires from children to say why they answer in the manner they do and to specifically explain the contradictions in answering.

### **Psychogenetic theory of literacy evolution**

According to these authors, there are universal rules in the manner and development of conceptualization (developmental stages experienced by children) in the field of written language, regardless the culture to which they belong. They distinguish three important development stages in learning of the written language. First children preserve writing as a system different from drawing. During the first stage, after a series of active research, children come to the conclusion that it is not possible to draw and write using the same kind of lines, and the difference is in the method of organizing those lines. During the drawing, lines are arranged so that they could follow the contours of the object, while in the writing other organizational systems apply. By distinction, children very quickly manage to recognize two basic characteristics of each written system: linearity and existence of sets of arbitrary shapes (because letters do not reflect the shape of the objects, they are subordinated in a line system). “The relationship between image (illustration) and written text in a picture book or in a storybook is a new problem for a child, who is trying to solve, following these rules of organization. Letters are used to present something important in the world of objects, while painting cannot do the same” (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 636).

Once the child perceives that letters are representing the names of items, it becomes a significant issue how the letters should be sorted, so that they can adequately represent the names. The child begins to discover the conditions that must be satisfied for the written sequence to be readable. Hasbrouck, J. and Tindal (2006, 643) think that

in the moment when a child first learns that the part of what is written is composed of several individual parts, it starts setting of important assumptions about written language. One of those assumptions concerns the number of signs. In other words, since then graphic material begins to be perceived as part of a whole, or as a part that can be divided into individual elements, whereupon the coordination of these various parts constitutes a particular problem to the child. The child approaches in solving the problem by presenting and testing the hypotheses, through action or verbally, depending on situation in which is situated. The way children sort out the problem of the relationship between the parts and the whole, in their initial attempts to write a word, creates conditions for a variety of assumptions, different directions and contents. The principle of quantitative minimum (assumption for minimum number of characters) implies that the written word is always composed of separate parts. Considering the characteristics of a particular situation, children are finding out systemic solutions, trying out different variants in terms of the number of elements that provide a readable whole (figure out what is a minimum number of characters whereby they can write something that has a meaning).

Almost simultaneously children have a second assumption, according to which, if they want to create (write) something that has a meaning, they cannot use the same two graphical symbols one after the other. In other words, according to them letters must be different, because if the written sequence contains identical letters, it is not readable. It is the principle of internal diversity. "Taking these two organizational principles into account, children can recognize when something makes sense and has a meaning, when it is just a sequence of letters, and when letters form a word" (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 642).

However, despite using these two principles, children at this stage of their development have not yet been able to implement several written sequences, in order to find out the criteria that indicate different meanings. Children now begin to seek out the objective differences in the written sequence and in interpretation. Precisely these efforts are the beginning of a second stage in literacy development. In seeking the objective criteria for different graphical representation (interpretation) of different words, children are reviewing and verifying the following hypotheses: differences in the number of letters are probably associated with variations in terms of the quantity aspect of the object (more letters refer to a bigger object, a larger number of objects, or an elderly person, while a smaller number of letters refer to a smaller object, smaller number of objects or a child). A second possibility to search for the way to control the quantitative variation is to determine the minimum and maximum number of letters for each written word. "A child can resonate as follows: If a word must have at least three letters, but no more than 6 or 7 letters, then there is a possibility of creating a quantitative differences within the offered set of written words" (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 638).

Differences between written sequences can be explained by the consideration of qualitative aspects. In that case, the following solutions are possible: if a child is familiar with a greater fund of letters, it may use different letters (without altering the quantity of letters). If a child has a limited fund of letters, it can change one or two letters (for example the first letter) to write different words without changing the remaining letters. "In a case when the number of letters is limited and small, the child can be

successful, changing the position of individual letters” (Hasbrouck, J. and Tindal, 2006, 639.). Hasbrouck, J. and Tindal stress out that all such children’s efforts to represent different words in a graphically different manner, do not mean that they have knowledge of the vocal pattern of the written word and its written form. Only the third stage is marked with a “phonetic awareness” for the written.

Children now set hypotheses on the relationship between verbal and written language. Symbolic hypothesis is the first serious attempt to face a very significant problem: link between the whole (the written sequence) and the constituent parts (the letters). Syllables, as subordinate parts of orally stated words, are usually put in correspondence with the ratio 1:1 with the subsequent parts of the written sequence - the letters in the words. There are possible variants, syllables to be replaced by a single letter, which means that the word will have as many letters, as there are syllables. Children replace a syllable with one letter, most often using any letter for whatever syllable.

The symbolic hypothesis would soon be discarded, thanks primarily to further children's experience and interaction with the written. Similarly, it happens with the symbolic-alphabetical hypothesis.

When a child finally reaches the third sub-phase, the alphabetical hypothesis, it has acquired an understanding for inner nature of the alphabetic system, but still does not know the specific orthographic structures of the language (for example punctuation, use of small and capital letters, etc.). A child understands that the similarity of the vocals also implies some similarity of the letters, just as it knows that the differences in vocals requires use of different letters. So, it writes under that principle, which is one of the most important principles of any alphabetic letter.

Of course, this is not the end of the construction of the written language. Like any other stage, the alphabetic level is the final point of the previous development, but at the same time a starting point for subsequent development. At that stage, many cognitive problems are solved, but new problems will continue to arise.

## **Implications**

Starting from the contemporary opinions and beliefs about the nature of children's knowledge of the written language, the way children approach the discovery of some segments of the written language, as well as the ways that can facilitate that process, making it developmentally worthy, may also involve some educational implications. If we expect educational impact to have a forehanded and optimal effect, it is necessary that children’s knowledge and competencies are taken into consideration. A common practice in kindergartens and schools is to ignore the experiences of children.

Considering the findings of the psycho-genetic development of literacy, children should be placed into the centre of the learning process, to respect their personal learning strategies and to appreciate the fact that a child learns in a social context. This means that every child should read and write according to their individual ability. If we start from this position in the process of working with children, a completely different interpretation of their questions or their unusual responses is possible.

Each educator/pedagogue must understand the developmental meanings of certain unusual answers or questions posed by children, and learn to act in the direction of confronting children with certain problems that occur at key moments in their development. He/she should observe how children reveal knowledge and how they resolve their own dilemmas. Thus, the educator/pedagogue becomes a careful observer of children's interactions with the written language, and becomes a researcher of the everyday working environment. Such a social context, according to the findings of many authors, can facilitate and accelerate the development of the early linguistic literacy.

Children can learn to read and write through interaction with the educator/teacher and other children, while learning productive exchange, through various types of interaction. This method of work allows a development of communication skills in young children.



## References

- Browne, A. (2006). *Developing Language and Literacy 3-8*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Bukovic, A. I. and Rot, N. (1981). *Test pismenosti B-72*. Beograd: Savez drustva psihologa Srbije.
- Canfield, J. Wells and C. H. (1994). *100 ways to Enhance Self- Concept in the Classroom: A handbook for teacher and parents*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Developments in Learning and Assessment*, (eds. M., P., M. Bob), (1999). Washington, DC: Hodder & Stoughton with the Open University.
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. A. (2006) Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers, "The Reading Teacher", 59(7): 636-644. Doi:10.1598/RT.59.7.3.
- Garton, A. (2009). *Learning to be literate: The Development of the spoken and written language*. Ohford: Basil Blackwell.
- Goodman, Y. M. (2000). *How Children Construct Literacy-Perspectives of Piaget*. New York: International Reading Association.
- Harrison, C. (2006). *Undrestanding Reading Development*. London: SAGE Publications.
- Hiebert, E. H. (2008). *Preschool Children's Understanding of Written language-Children Development*. New York: International Reading Association.
- James, C., Connolly, M. and Dunning, G. (2006). *How very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jewell, M. and Zintz, M. (1986). *Learning to read natural*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Katz, L. G. (1999). "Another Look at What Young Children Should be Learning." *ERIC /EECE Newsletter* 11(2), 1-3.
- Levin, H. (1965). "Strategies by which Children Recognize Words." *Journal of Educational Psychology*, vol 56, pp. 57-61.
- Маус, Д. и Рејнолдс, Д. (2017). „Јазик.“ Во: Е. Томевска-Илиевска, ед., *Ефективна настава: истражувања и практика*, Прво издание. Скопје: Арс Ламина – публикации.
- McCelland, M., Acock, A. and Morrison, F. (2006). "The Impact of Kindergarten Learningrelated Skills on Academic Trajectories at the end of Elementary School." *Early Childhood Research Quarterly* 21(4), pp. 471-90.
- Meijer, J. (2007). "Cross-Curricular Skills Testing in the Netherlands." *The Curriculum Journal* 18(2), pp. 155-73.
- Meyer, D. and Turner, J. C. (2006). "Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts." *Educational Psychology Review* 18: pp. 377-90.

- Olson, D. R., Torrance, N. I. and Hildyard, A. (1985). "Literacy, Language and Learning – the Nature and Consequences of Reading and Writing." London: Cambridge University Press.
- Princes, M. (2007). *Revolution in Learning*. New York: Harper and Row.
- Platone, F., Hardy, M. and Beaute, M. (1989). The discovery of written language, in the "Ecole maternelle" in France. Third European Conference - Learning for research and instruction, Madrid.
- Pontecorvo, C. I. and Zuccheromaglio. (1990). "A Passage to Literacy: Learning in a Social Content." In Goodman Y. (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* Newark, DE: International Reading Association, 59-98.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning. Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tofovic-Kjamilova, M. and Tomevska-Ilievska E. (2013). 'Development of Language Literacy – States and Perspectives in the Republic of Macedonia'. International Symposium: Education between Tradition and Modernity. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy. Vol. 2 (pg. 174-180). ISBN 978-608-238-011-7 (Tom 1), ISBN 978-608-238-012-4 (Vol. 2)