

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2016/2017 ikasturtea

**ATZERRIKO HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZA HAUR HEZKUNTZAN: "JOLLY
PHONICS" METODOAREN ERABILERARI BURUZKO IKERKETA**

EGILEA: Jone Velasco Oraa

ZUZENDARIA: Laura Mintegi Lakarra

Iratxe Del Palacio Totoricagüena

Leioan, 2017ko irailaren 12an

A U R K I B I D E A

| | |
|--|----|
| Sarrera | 3 |
| 1. Marko teorikoa | 4 |
| 1.1. Ingelesaren berezitasunak fonetikaren inguruan | 4 |
| 1.2. Irakurketa-idazketarako metodoak..... | 6 |
| 1.3. Phonics Instruction..... | 7 |
| 1.4. Phonemic awareness irakurketa-idazketa prozesuan..... | 10 |
| 1.5. Jolly phonics | 12 |
| 1.5.1. Metodoaren sorrera..... | 12 |
| 1.5.2. Metodoaren oinarriak | 13 |
| 2. Metodologia | 16 |
| 3. Lanaren garapena..... | 17 |
| 3.1. Aztergaiaren definizioa | 17 |
| 3.2. Lortu nahi diren helburuen definizioa..... | 17 |
| 3.2.1. Helburu orokorra..... | 17 |
| 3.2.2. Helburu espezifikoak | 17 |
| 3.3. Hipotesien formulazioa | 18 |
| 3.4. Laginaren aukeraketa..... | 18 |
| 4. Emaidzak eta ondorioak | 19 |
| 4.1. Datuen bilketa | 19 |
| 4.2. Datuen analisisa eta interpretazioa | 19 |
| 4.3. Emaidzak | 20 |
| 4.4. Emaidzen interpretazioa eta aplikazioa | 21 |
| 4.5. Ondorioak..... | 22 |
| 5. Erreferentzia bibliografikoak..... | 24 |
| ERANSKINAK..... | 26 |
| 1. ERANSKINA: Jolly Phonics keinuak | 26 |
| 2. ERANSKINA: Tricky Words zerrenda..... | 30 |
| 3. ERANSKINA: Jarduera fitxa baten adibidea 1..... | 31 |
| 4. ERANSKINA: Jarduera fitxa baten adibidea 2..... | 32 |
| 5. ERANSKINA: Phonological Awareness Skills Test (PAST)..... | 33 |

ATZERRIKO HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZA HAUR HEZKUNTZAN:**“Jolly Phonics” metodoaren erabilerari buruzko ikerketa****Jone Velasco Oraa****UPV/EHU**

Irakurtzen eta idazten ikastea prozesu zaila da haurrarentzat, bereziki atzerriko hizkuntza batean ikasi behar duenean. Irakurle eta idazle trebeak izateko funtsezkoa da soinuen eta idatzizko ikurraren arteko korrespondentziaz jabetzea. Hizkuntza alfabetikoetan bi horien arteko erlazioa zuzena izaten bada ere, erlazio hori erabatekoa ez den kasuetan idazten eta irakurtzen ikastea erronka hutsa izan daiteke ikaslearentzat. *Phonics instruction* delakoa soinuen eta idatzizko ikurren arteko erlazioan arreta jartzen duen irakaskuntza mota bat da, haurrari irakurtzen eta idazten ahalbidetzen diona. Horrela, lan honetan *phonics instruction* horretan oinarritzen den *Jolly Phonics* metodoa aztertu da, honen puntu indartsuak eta hutsuneak identifikatzeko.

Jolly Phonics, phonics instruction, synthetic phonics, kontzientzia fonemikoa, irakurketa-idazketa

Aprender a leer y escribir es una tarea complicada para los niños, especialmente cuando se trata de un idioma extranjero. Para el correcto desempeño de esta labor, es primordial disponer de ciertos mecanismos, entre ellos el entendimiento de la manera en que los sonidos del habla se corresponden con su forma escrita. Si bien es cierto que en los idiomas alfabéticos existe una correlación directa entre letra y sonido, ésta no siempre resulta ser unívoca, convirtiendo así el aprendizaje lecto-escritor en un auténtico reto. En el presente trabajo se ha analizado un método de instrucción fónica llamado *Jolly Phonics*, el cual enfatiza las relaciones entre sonido y grafía, para poder identificar sus ventajas e inconvenientes.

Jolly Phonics, phonics instruction, synthetic phonics, conciencia fonémica, lecto-escritura

Learning to read and write can be a complex task for children, especially when it comes to a foreign language. In order to become skilful readers, children need to understand the way the sounds of spoken language correspond to its written form. This process is further complicated by the fact that, even if the correspondence between sounds and letters tends to be direct in alphabetical languages, this correlation is not always as direct as we might expect. In this report, a phonics instruction method, known as *Jolly Phonics*, which emphasizes the relations between sounds and letters in the interest of analysing its advantages and disadvantages, will be studied.

Jolly Phonics, phonics instruction, synthetic phonics, phonemic awareness, literacy

Sarrera

Haur Hezkuntzako Curriculum dekretuan adierazten den moduan, hezkuntza-sistemaren elebitasuna funtsezko elementua da, historian zehar ikasleak euskalduntzeko ardura hezkuntza-sistemak hartu izan duelarik. Gizarte honek eskatzen dituen beharrei erantzuteko, alabaina, funtsezkoa da ikasleek bi hizkuntza ofizialez aparte, atzerriko hizkuntza bat edo batzuk ere ikastea.

Eskualde-hizkuntzen edo Hizkuntza Gutxituen Europako Kartan (1992) ezarritakoaren arabera eta Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak burututako ebaluazioen arabera, euskara izan behar da irakaskuntza-sistema eleaniztun honen ardatza. Horrela, euskarak bizi duen desoreka pairatzeko eta bi hizkuntzen arteko berdintasun soziala eta ikasleen aukera-berdintasuna bultzatzeko, lehentasunezko tratua bermatuko zaio euskarari.

Halere, pertsona eleaniztunak hezteko da euskal eskolaren erronketako bat, hizkuntza ofizialak ez ezik Oinarrizko Hezkuntza amaitzerakoan atzerriko hizkuntza bat menperatuko dutenak behintzat, maila nahikoan. Horretarako, eskola bakoitzak bere Hizkuntza Proiektu propioa sortu eta inplementatu beharko du, non hizkuntzak ikaskuntza-prozesuan irakasteko eta erabiltzeko irizpideak eta hizkuntzei Ikastetxeko Curriculum Proiektuan ematen zaien trataera zehaztu beharko diren.

Ikus daitezkeen moduan, Curriculumean eskolak herritar eleaniztunak sortzeko duen ardura azpimarratzen bada ere, ez da zehazten noiz hasi behar diren haurrak atzerriko hizkuntza bat ikasten, ez eta hura irakasten eman daitezkeen ordu kopurua ezta hura irakasteko metodoak ere. Inolaz ere, adituen esanetan (Rixon, 1992; Kubanek-German, 1998; Driscoll eta Frost, 1999, Cenoz-etik jaso, 1993) atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza aurreratzeko joera hedatuz doa, eta baita EAEn ere, non Cenoz-en arabera (1993) atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza normalean lau urterekin hasten den.

Errealitate honen aurrean, atzerriko hizkuntza bat ikasterako orduan adinak faktore moduan dituen abantaila eta desabantailak ikertzeari ekin nion. Gai honek informazio kopuru handi bat sintetizatzen zailtasuna suposatzeaz aparte, ez zuen nire arreta bereziki deitzen. Hori dela eta, lana beste ildo batetik bideratzeko erabakia hartu nuen.

Horrela, *Jolly Phonics* izeneko metodoa aurkitu nuen kasualitatez, hasiera-hasieratik nire interesa piztu zuena.

Metodo honetan haurrei irakurtzen eta idazten irakasten zaie letra eta soinuen arteko korrespondentzien irakaskuntzatik abiatuta. Hau da, alfabetoko letrak irakatsi ordez, hizkuntza osatzen duten soinu desberdinak ikasten dira, hauek elkartuz eta banatuz hitzak irakurtzen eta idazten ikasteko.

Metodo honek duen arrakastaren atzean *phonemic awareness* izeneko funtsezko elementu bat aurkitzen da. Ikerketa desberdinek erakutsi dute elementu honek irakurketaren eta idazketaren ikaskuntzarekin erlazio zuzena duela. Izan ere, adituen iritziz *phonemic awareness* delako horrek haurrak irakurtzen eta idazten ikasterako orduan izan ahal dituen arazoak aurreikusi ditzake, eta ez hori bakarrik, irakurketa-idazketaren jabekuntza errazten duela baieztatzen dute ere, prozesu horretan funtsezko elementua dela adieraziz.

Ikerketa lan honetan, beraz, *Jolly Phonics* metodoak haurraren kontzientzia fonemikoaren edo *phonemic awareness* delakoaren maila hobetzen duen ebaluatu nahi da, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza errazten duen aztertzearekin batera. Horretarako, gai honi buruzko literatura zientifikoaren errebisioa burutuko da alde batetik, eta ikerketa kuantitatibo bat bestetik, zeinetan haurren kontzientzia fonemikoaren maila neurtuko den, metodo honek alderdi honetan hobekuntza nabarmenak sortzen ote dituen baieztatzeko.

1. Marko teorikoa

1.1. Ingelesaren berezitasunak fonetikaren inguruan

Grafemen eta fonemen arteko korrespondentzia mantentzen duten hizkuntzek idazketa sistema alfabetikoa dute oinarri (Jones, 1996). Hala ere, kontuan hartu behar da hizkuntza kode alfabetikoak hitzen azaleko soinuak errepresentatzeko diseinatuta dauden mailaren arabera desberdintzen direla (Snow, Burns eta Griffin, 1998). Horrela, hizkuntza batzuetan idatzizko ikurren eta ahozko soinuen arteko erlazioa zuzena den bitartean, beste hizkuntza batzuetan erlazio hau ez da unibokoa izaten.

Irakurtzen ikastea lan neketsua izan daiteke haurrentzat, trebetasun konplexu desberdinak eskatzen baititu, horien artean: hitzak identifikatzea, esaldien eta testuaren esanahia eraikitzea eta irakurritako informazioa memorizatzea. Baina ez hori bakarrik, irakurle hasi berriak aurkitzen duen lehen oztopoa idazketa kode alfabetikoaz jabetzean datza. Hau da, letren eta soinuen arteko korrespondentziak eta hitzen idazteko era ikastearekin batera, jakintza hau irakurketarako aplikatzen ikasi behar dute ere (Sitthitikul, 2014).

Gaztelaniaren kasuan letren eta soinuen arteko korrespondentzia zuzena izaten da. Ingelesaren kasuan, ordea, berebiziko zailtasuna suposatzen du kode alfabetikoaz jabetzeak. Izan ere, Jones-ek (1996) adierazten duen moduan, letra bat soinu bakar bati lotuta aurkitzea espero duen ikaslearentzat, hizkuntza honetan irakurtzen ikasteak erronka itzela suposatu dezake.

Izatez, dialekto estandarrak 26 letra ditu 44 fonema desberdin errepresentatzeko (Soifer, 1999). Kontsonanteen kasuan, soinuen eta letren arteko korrespondentzia nahiko zuzena izaten da, soinuak entzuten diren moduan idazten direlarik. Bariazio fonemikoak kontsonanteen alboko letren ondorioa dira, baina ohiko patroik bat jarraitzen dute edonola ere (Jones, 1996). Bokalen kasuan, 15 soinu errepresentatu ditzaketen 5 letra dituzte (Soifer, 1999). Azken hauek berebiziko zailtasuna suposatzen dute grafema batek alternatiba fonemiko asko baititu, eta alderantziz, fonema bakoitzak alternatiba grafemiko asko baititu ere (Jones, 1996).

Gainera, kontuan hartu behar da letra batzuen esanahi fonemikoa ondoko letraren edo letren arabera aldatu daitekeela. Hots: *ran* /ræn/ vs *rain* /reɪn/, *bit* /bɪt/ vs *bite* /baɪt/. Honek erakusten du hizkuntza alfabetikoa dela letren eta soinuen arteko korrespondentziak azaltzen dituen aldetik, baina ez da alfabetikoa bere osotasunean korrespondentzia horiek erabatekoak ez direlako (Stahl, Osborn eta Lehr, 1990).

Aldakortasun hauek ikusita pentsatu daiteke ezinezkoa dela Ingelesez irakurtzen eta idazten irakastea. Hala ere, hizkuntza honen idazketa-patroiak aztertu dituzten ikerketa desberdinek (Hanna et al, 1971; Crystal, 1987) adierazi dute pentsamendu orokorraren kontran, patroik horiek ez direla pentsatzen diren bezain aurreikusi ezinak. Benetan,

hitzen %3ak baino ez du ezohizko patroirik jarraitzen. Arazoa da portzentaje horretan sartzen diren 100 hitz horiek ohikoenak direla (Jones, 1996).

Laburbilduz, Jones-ek (1996, 6. or.) adierazten duen moduan, idazketa sistema hau “is not just a system which relates sound units to letters and it is inadequate if considered in phonemic terms alone”. Aitzitik, aditu honen arabera, hizkuntza morfofonemikoa da, soinu unitateak fonemei ez ezik, morfemei lotuta daudelako ere. Hau da, informazio morfemikoa hitzak idazteko eran islatzen da, honek hitzaren idazkera konprometitzen badu ere. Hockett-ek (1958, Jones-etik jasoa, 1996) adierazten duen moduan, idazketa sistema fonemikoa eta morfemikoa da aldi berean.

1.2. Irakurketa-idazketarako metodoak

Irakurketa-idazketarekin erlazionatutako aspekturik oinarritzkoenak – noiz hasi, nola hasi, irakaskuntzarako materialaren aukeraketa, irakaskuntzaren antolamendua eta abar – luzaroan eztabaidatu izan dira Chall-en (1967) esanetan.

1967 eta 1979 urteen bitartean *The Great Debate* izeneko denboraldia bizi izan zuten Amerikako Estatu Batuek, zeinetan irakurketa-idazketaren irakaskuntza bi metodoren aukeraketara zedarritzen den: look-say vs phonics (Kim, 2008).

1950eko hamarkadan indar handia izan zuten William S. Gray adituaren ideiek irakurketa-idazketarako metodoa aukeratzeko orduan. Garai horretako metodo menperatzailearen aurka jo zuen Gray-k *On Their Own Reading* izeneko liburuan (1948), zeinetan metodo fonikoak alde batera utziz esanahian zentratzen zen metodo bat proposatu zuen. Metodo honek look-say izena hartu zuen, haurrek hitzak bistaz identifikatzen ikasi behar zutelako, eta ez metodo fonikoetan bezala, letra-soinuen arteko erlazioaz baliatuz (Kim, 2008).

1955. urtean Flesch-ek ideia hauen aurka jo zuen *Why Johnny Can't Read* liburuaren publikazioarekin. Flesch-en aburuz, ezinbestekoa zen metodo bisualak alde batera uztea eta metodo fonikoetara itzultzea – letren eta soinuen arteko korrespondentziak irakastean oinarritzen zena –, hura baitzen idazketa sistema alfabetikoa irakasteko modu natural bakarra eta hobereana (Stahl et al., 1990).

Liburu arrotz honek asaldura handia ekarri zuen, adituak Flesch-ek defendatutako ideiek zentzuren bat ote zuten ikertzera bultzatuz. Ikerketa hauen emaitzek fonemen irakaskuntza esplizitu eta sistematikoak orokorrean emaitza hobek ematen zituela baieztatu zuten. Hala ere, Stahl eta besteren (1990) aburuz, Flesch-en liburuaren ikuspuntua oso sinplista zen, irakurketa-idazketa sistemaren aukeraketa bi metodoetara zedarrizten baitzuen: *phonics instruction vs look-say*.

Eztabaida horren aurrean, Jeanne Chall-ek (1967) *Learning to Read: The Great Debate* izeneko liburuan aldi horretan existitzen ziren metodoak ebaluatzeko lanari ekin zion, momentura arte burututako ikerketak berrikustearekin batera (Stahl et al., 1990).

Chall-en (1967) ikerketen emaitzek fonemen irakaskuntza esplizitu eta sistematikoak emaitza positiboak lortzen zituela baieztatu zuten arren, Stahl eta bestek (1990) adierazten duten moduan ikerketa horrek eta baita aurretiaz burututakoek ere ezin zuten erantzun zer dela eta ziren metodo horiek hain arrakastatsuak. Aitzitik, metodo horiek metodo bisualak baino hobek zirela baino ez zuten esaten (Stahl et al., 1990).

Azken urteotan burutu izan diren ikerketen artean The National Reading Panel (NRP, 2000) erakundearen meta-analisis nabarmendu behar da, zeinetan 1970eko hamarkadatik aurrera burututako ikerketak aztertu zituzten. Emaitzetan ondorioztatu zen irakaskuntza foniko sistematikoak beste edozein irakaskuntza motak baino emaitza hobek lortzen dituela.

1.3. Phonics Instruction

Irakurketa-idazketaren irakaskuntzarako metodo arrakastatsuak aztertzerako orduan arreta handia jasotzen du *phonemic awareness instruction* delakoak. Aurreko atalean azaldu den moduan, azken hamarkadetan zehar irakaskuntza metodoaren aukeraketan irakasleen esperientziek ez ezik faktore politiko, ekonomiko eta *jakintza popularrak* esku-hartu izan dute. Historikoki, eztabaida metodo bisualen eta fonikoen artean zentratu izan da, erantzun definitiborik aurkitu ezinean. Hala ere, azken urteotan bideratutako ikerketek erakutsi dute *phonemic awareness* delakoak zeresan handia duela irakurketa-idazketa prozesuan, eta inportantea dela, beraz, *phonemic awareness* delako hau lantzea haurrek ondo irakurtzen eta idazten ikas dezaten (NRP, 2000).

Lehenik eta behin, kontuan hartu behar da phonemic awareness instruction eta phonics instruction kontzeptuak sarritan nahasten badira ere, esanahi desberdina duten bi termino direla (Armbruster et al., 2001). Aldi berean, ez dira antzekoak diren beste terminoekin – *auditory discrimination*, *phonetics* edo *phonics* – nahastu behar, 1. Irudian adierazten den moduan (Yopp eta Yopp, 2000).

| Term | Definition | Example |
|-------------------------|---|---|
| Auditory discrimination | The ability to hear likenesses and differences in phonemes and words | Say these sounds: /t/ /p/. Are they the same or different? |
| Phonetics | The study of the speech sounds that occur in languages, including the way these sounds are articulated | The first sound in <i>pie</i> is a bilabial—it is made with the two lips. |
| Phonics | A way of teaching reading and spelling that stresses symbol-sound relationships (in alphabetic orthographies) | The symbol <i>m</i> is used to represent the italicized sounds in the following words: <i>ham, jump, my</i> . |
| Phoneme | The smallest unit of speech sounds that makes a difference in communication | The spoken word <i>fly</i> consists of three phonemes: /f/-/l/-/i/. It differs from the word <i>fea</i> by one phoneme. |
| Phonemic awareness | The awareness that spoken language consists of a sequence of phonemes | How many sounds in the spoken word, <i>dog</i> ? Say all the sounds you hear. |

1. Irudia: kontzeptuen definizioa (Yopp eta Yopp, 2000)

Phonemic awareness kontzeptuak diskurtsoa soinuen sekuentzia batez osatzen dela ohartzeari deritzo – bereziki fonemak, soinu unitaterik txikiena, hitzen esanahia aldatu ahal duena (Yopp eta Yopp, 2000).

Garrantzitsua da, era berean, phonemic awareness eta *phonological awareness* – aurrerantzean PA – kontzeptuak bereiztea. Izan ere, phonemic awareness delakoa PA-ren aspektu bat baino ez da, jarraian aztertuko den moduan. Horrela, Adams et al. (2013) autoreen definizioaren arabera, PA ahozko hizkuntzaren alor bat da, hitzen esanahian baino, hitza osatzen duten soinetan (hitzen soinu-estruktura) pentsatzeko abileziarekin erlazionatzen dena. PA-k ahozko hizkuntzaren estrukturaren ulermenari deritzo, hots, ahozko hizkuntza hitzek osatzen dutela, eta hitzak silabez, errimez eta soinu indibidualez osatuta daudela, hain zuzen ere.

Fonemak ahozko hizkuntzaren soinu-unitaterik txikiak dira (NRP, 2000). Hitzak soinu indibidualez osatuta daude, edo bestela esanda, fonemez. Esate baterako, cat hitzak hiru fonema – /c/-/a/-/t/ – ditu (Shanahan, 2005). Fonemak silabak edo hitzak osatzeko elkartzen dira. Hitz batzuek fonema bakarra dute, a edo oh hitzak bezala. Gehienak,

aldiz, fonema desberdinen konbinaketa batez daude osatuta, esate baterako: check hitza, hiru fonema dituena, edo stop hitza, lau fonema dituena (NRP, 2000).

Grafemak, ordea, soinu hauek idatziz errepresentatzen dituzten idatzizko ikurrak dira. Grafemak letra batez, adibidez P, T, K, A, N edo letra anitzez, adibidez CH, SH, TH, -CK, EA, -IGH, daude osatuta, bakoitzak fonema bat errepresentatzen duelarik (NRP, 2000).

Phonemic awareness instruction delakoak ez du zerikusirik alfabetoko letrekin, hitzen soinu indibidualekin baizik (Shanahan, 2005). Ehri, Nunes eta Willows-ek (2001) adierazten duten moduan, phonemic awareness instruction delakoaren helburua haurrei ahozko hitzen fonemetan zentratzen eta hauek erabiltzen irakastea datza. Adibidez, soinu indibidualak elkartzeko hitzak osatzeko – /t/-/o/-/d/ = *toad* –, edo hitzak fonemetan deskonposatzeko – *shock* = /š/-/a/-/k/ –.

Phonics instruction delakoa, bestetik, honela definitu daiteke:

Phonics is a method of instruction that teaches students correspondences between graphemes in written language and phonemes in spoken language and how to use these correspondences to read and spell words. (Ehri, 2003, 5. or.)

Metodo fonetikoek sistematikoki izena hartzen dute letra-soinu korrespondentziarik inportanteenak irakasten direnean sekuentzia zehatz bat jarraituz. Honek bokal luze eta laburrak zein di-grafoak hartzen ditu bere barne, esate baterako: oi, ea, sh, th. Era berean, letra-soinu konbinaketa batzuk irakatsi ditzake, *onset*¹ eta *rime*² izena hartzen dutenak (Ehri, 2003).

Ingelesa irakasteko metodo fonetikoaren barruan hurbilbide desberdinak aurkitu daitezke, horien artean: *synthetic phonics* (Jolly Phonics metodoaren oinarria), *analytic phonics*, *embedded phonics*, *analogy phonics*, *onset-rime phonics* eta *phonics through spelling*. Desberdintasun nabarmenen artean irakasten diren letra-soinuen korrespondentzia kopurua eta hauek sekuentziatzeko ordena aurkitzen dira. Hala ere, metodo hibridoak daude ere, zeinetan hurbilbide desberdinen konponente desberdinak nahasten diren (Ehri et al., 2001).

¹ Onset: "the initial consonant or consonant cluster" (Treiman, 1987, 3. or.)

² Rime: "the vowel and any following consonants" (Treiman, 1987, 3. or.)

Wrench-ek (2002) metodo horiek bi talde handitan sailkatzen ditu: *metodo sintetiko esplizituak* eta *metodo analitiko inplizituak*, hain zuzen ere. Hemenstall-en (2001) hitzak zitatu, honela definitzen du horietako bakoitza Wrench-ek (2002): analitiko hitza inplizituaren sinonimo bezala erabiltzen da, metodo analitikoa hitzaren analisisan zentratzen delako, horretarako hitza unitate handienetik txikienetara hautsiz. Bestetik, sintetiko hitza esplizituaren sinonimo bezala erabiltzen da, metodo sintetikoan hitzen sintesia bilatzen baita, hitza hura osatzen duen unitate txikienetik abiatuta aztertuz. Azken honen barruan aurkitzen da ikerketa honetan aztertzen den metodoa, Jolly Phonics, hain zuzen ere.

Laburbilduz, phonemic awareness instruction delakoaren helburua ahozko hitzen soinu individualak edo fonemak erabiltzen irakasteen datza, trebetasun desberdinak hartzen dituelarik: fonemen isolatzea, fonemen identitatea, fonemen taldekatzea, fonemen elkarketa, fonemen banaketa eta fonemen ezabapena (NRP, 2000).

Phonics instruction delakoaren helburua, aldiz, soinuen eta idatzizko ikurren arteko korrespondentziak irakasteen datza, fonemak elkartuz hitzak dekodifikatzen ikasteko edo hitzak fonemetan deskonposatuz hauek letreiatzen ikasteko (Ehri et al., 2001).

1.4. Phonemic awareness irakurketa-idazketa prozesuan

Irakurketaren hastapenak haurtzaroan hasten dira, haurrak idatzizko produktuekin kontaktuan daudenetik eta idazketak duen inportantziaz ohartzen hasten direnetik (Snow et al., 1998). Irakurketa-idazketari buruzko kontzeptuak pixkanaka-pixkanaka osatuz doaz helduak behatzeari esker eta hauekiko hartu-emanei esker, eta baita irakurtzeko burutzen dituzten saiakerei esker ere (Sulzby eta Teale, 1991, Snow et al.-etik jaso, 1998).

Horrela, irakurketa-idazketa prozesuarekin hasi baino lehen haurrak hizkuntza idatziari buruzko nozio batzuk dituela adierazten du Teberosky-k (1989). Izan ere, haurrak idazketaren orientazio eta norabideari buruzko, letren formei eta izenei buruzko eta letra bakoitzaren bariazioei (letra larria, letra xehea, letra etzana) buruzko jakintzak ditu. Gainera, haurrak kapazak dira errepresentazio ikoniko (marrazkiak) eta idatzizko errepresentazioen artean desberdintzeko (Ferreiro, 1985, Teberosky-tik jaso, 1989).

Ikasketa espontaneo hauek, alabaina, limite bat dute: korrespondentzia fonetikoaren arauen aurkikuntza, hain zuzen ere (Teberosky, 1989). Aurkikuntza hau da, hain zuzen ere, irakurle hasiberriak irakurtzen ikasteko aurkitzen duen oztopoa: idazketa kode alfabetikoaz jabetzea.

Izan ere, idazketa kode alfabetikoa menperatzeko haurra soinuen eta letren arteko erlazioaz jabetu behar da, edo bestela esanda, fonemak idatziz letren bidez errepresentatzen direla (Nicholson, 1997, Pullen eta Justice-etik jasoa, 2003). Honek, aurreko ataletan adierazi den moduan, phonemic awareness izena hartzen du, eta funtsezkoa da idazten eta irakurtzen ikasteko.

Hala ere, adituak ez datoz bat ahalmen hau nola azaleratzen den azaltzerako orduan. Izan ere, aditu batzuen esanetan phonemic awareness delakoa alfabetoarekiko esposizioaren ondorioz sortzen den zerbait den bitartean, beste autore batzuen iritziz ahalmen hau haurra irakurtzen hasi baino lehen azaleratzen da, irakurketarekin zerikusirik ez duten esperientzien ondorioz (Bentin, 1992).

Bentin-en esanetan (1992), alabaina, desadostasun horren atzean termino horren kontzepzio desberdina aurkitzen da. Horrela, autore honen ustez phonemic awareness hori haurra irakurtzen hasi baino lehen azaleratzen dela defendatzen duten ikerlariak (Maclean et al., 1987, Bentin-etik jasoa, 1992) ondorio horretara iritsi ziren haurrak irakurtzen ikasi baino lehen errimak detektatzeko kapazak zirela ikusita. Ondorioz, aditu hauek PA kontzeptuaz ari dira, eta ez phonemic awareness-az.

Pullen eta Justice-en arabera (2003), haurrak pixkanaka-pixkanaka hasten dira ohartzen ahozko hizkuntzaren soinu-estrakturaz (Pullen eta Justice, 2003), forma holistiko eta sinpleenetatik forma konplexuenera abiatuz (Yopp eta Yopp, 2009). Izan ere, aurreko atalean azaldu den moduan, hitzak soinu-unitate desberdinetan deskonposatu daitezke: silabak (protect hitzan /pro/ eta /tEkt/), silabetako onset eta rime-ak (/pr/ eta /o/ eta /t/ eta /Ekt/) eta soinu indibidualak edo fonemak (/p/, /r/, /o/, /t/, /E/, /k/, /t/) (Snow et al., 1998). Fonemak detektatzeko abilezia edo phonemic awareness-a da, hain justu, PA-ren trebetasunik sofistikatuen.

Baina zer dela eta da hain inportantea phonemic awareness hau irakurtzen eta idazten ikasterako orduan?

Honek erlazioa dauka Ingelesaren idazketa sistemarekin. Aurretik azaldu den moduan, Ingelesaren idazketa sistema alfabetikoa da. Honek esan nahi du soinuen eta idatzizko ikurren arteko korrespondentziak mantentzen direla.

Korrespondentzia hauetaz jabetzea funtsezkoa da idazketa sistema alfabetiko batean irakurtzen ikasteko. Hala ere, sistema hau deszifratzea lan zaila da. Izan ere, diskurtsoan fonemak ez dira bananduta entzuten, ko-artikulatuta baizik (Mathes eta Torgesen, 1998). Ahozko hizkuntza jarraia da, eta ez daude fonema bat noiz hasi eta noiz amaitzen den adierazten duten pausak. Modu horretan, zaila da fonema bakoitza detektatzea bere idatzizko ikurrarekin lotu ahal izateko (NRP, 2000).

Hitz berriak dekodifikatzeko, haurrek fonemak elkartzen jakin behar dute. Hitzak nola irakurtzen diren ikasteko, hitzak fonemetan deskonposatzen jakin behar dute fonema bakoitza letra bakoitzarekin nola erlazionatzen den jakiteko (Ehri, 1992, 1999, Ehri eta Nunes-etik jaso, 2002). Hitzak fonemetan deskonposatzen jakitea oinarritzakoa da hitz bat idazteko era posibleak deskubritzeko eta baita hitzen idazteko era zuzenaz oroitzeko ere (Griffith, 1991, Ehri eta Nunes-etik jaso, 2002).

Laburbilduz, Ehri-k (1991, Ehri eta Nunes-etik jaso, 2002) adierazten duen moduan, irakurketaren ikaskuntzarekin erlazionatutako prozesu orok du phonemic awareness delakoaren beharra. Hori dela eta, jarraian phonemic awareness horren irakaskuntzan arreta jartzen duen Jolly Phonics irakurketa-idazketarako metodoa aztertuko da.

1.5. Jolly phonics

1.5.1. Metodoaren sorrera

Jolly Phonics metodoa 1989. urtean sortu zen Erresuma Batuan, Sue Lloyd-en eskutik. Lloyd Lowestoft herriko Lehen Hezkuntzako irakaslea zen, eta irakurketa-idazketa prozesuaren porrota saihestea zen bere lehentasuna. Metodo fonikoak aplikatzen hasi zen, eta bere kideekin batera ohartu zen fonemen irakaskuntza esplizituak arrakasta handia sortzen zuela (Jolly, 2000).

Konferentzia batean Christopher Jolly-rekin topatu zen, *Jolly Learning Ltd* editorialaren jabea, eta Lloyd-en metodoa bere interesekoa izan zitekeela ikusita, hura sakontasunean ikertzeko proposatu zion. Horrela, 1991an *The Phonics Handbook* irakasleentzako baliabide liburua publikatu zuten (Jolly, 2000).

Liburu horretan Lloyd-ek azaltzen du nola hasiera batean haurrei irakurtzen eta idazten irakasteko metodo bisualak erabiltzen zituzten, eta nola haur batzuek hitzen idazteko era buruz ikasteko eta ondo irakurtzeko eta idazteko zailtasunak zituztela ikusita, letren soinuak irakasteari ekin zioten. Berehala konturatu ziren emaitza askoz hobekak lortu zituztela orokorrean, eta ez hori bakarrik, zailtasunak zituzten haurren kopurua urritu zela ere (Lloyd, 1998).

1.5.2. Metodoaren oinarriak

Jolly Phonics haurrei irakurtzen eta idazten irakasteko metodo oso bat da, synthetic phonics sistema erabiltzen duena soinuak modu multi-sentsorialean irakasteko. Metodo honetan letren soinuetatik abiatuta ikasten dute irakurtzen eta idazten, jarraian zerrendatuko diren bost abileziak oinarrizkoak direlarik (Lloyd, 1998):

1. Letren soinuak ikastea
2. Letrak idazten ikastea
3. Soinuak lotu edo sintetizatzea
4. Hitzen barruko soinuak antzematea
5. *Tricky words* delako hitzen idazteko era ikastea

1. Letren soinuak ikastea

Ingelesak 26 alfabetoko letra ditu hizkuntza osatzen duten 42 soinuak errepresentatzeko. Soinu batzuk letra bakar batez daude errepresentatuta, beste batzuk, aldiz, bi letra desberdinen konbinaketaz daude osatuta, hala nola: sh, ch, th. Letren konbinaketa hauei di-grafo deritze, eta ez dira *blends* terminoarekin nahastu behar. Izan ere, di-grafoek soinu bakar bat errepresentatzen duten bitartean, blends delakoak soinu desberdinen konbinaketak baino ez dira (/st/ stop hitzean).

Jolly Phonics metodoan alfabetoko letrak irakatsi beharrean Ingelesak dituen 42 soinuak irakasten dira. Soinu hauek zazpi taldetan banatzen dira eta ikaskuntza erraztuko duen ordena zehatz bat jarraitzen dute:

1. s, a, t, i, p, n
2. ck, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, oo, oo
6. y, x, ch, sh, th, th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar

Soinuak taldekatzerako orduan kontuan hartu da hasiera batean aurkezten diren fonemak hitz single asko osatzeko balio izatea. Adibidez: pin eta sat. Era berean, nahaspilatsuak izan daitezkeen soinuak ez dira batera irakasten, /b/ eta /d/ soinuak kasu. Gainera, hasiera batean soinu bakoitza errepresentatzeko idazkera bakarria aurkezten da, ikaskuntza prozesuan zehar soinuek dituzten idazkera alternatiboak lantzen direlarik. Adibidez, hasiera batean /ai/ rain hitzan bezala aurkezten da. Aurrerago, ordea, /ai/ soinuaren idazkera alternatiboak irakasten dira, hala nola /ai/ day hitzean bezala, edo a-e came hitzean bezala.

Horretaz aparte, /oo/ eta /th/ di-grafoak tamaina desberdinetan irakasten dira horietako bakoitzak bi soinu desberdin errepresentatu ditzake eta, esaterako: book vs moon eta that vs three.

Kontuan hartu behar da hasiera batean soinuak irakasten direla, eta ez letren izenak. Hots, /s/ soinua sssss moduan irakasten da, eta ez ess bezala. Lehen hiru soinuen taldeak aurkeztu direnean hurrei letrek soinu batez aparte izen bat dutela ere irakasten zaie. Azkenik, soinu bakoitzari keinu bat lotzen zaio errepresentatzen duen letraren oroimena errazteko (ikus 1. Eranskina).

2. Letrak idazten ikastea

Garrantzitsua da haurrak arkatza ondo hartzen ikastea, eskuinek eta ezkerrek modu berdinean eutsi behar dutelarik. Arkatza pintza bat osatuz hartu behar dute, hatz erakusle eta erpuruaren artean eutsiz. Inportantea da haurrak hasieratik arkatza ondo hartzen ikastea, osteraz zaila izaten baita zuzentzea.

Jolly Phonics metodoan letra xeheak irakasten dituzte lehendabizi eta letra larriak azkenik. Letra larriak, letra xeheak ez bezala, bananduta idatzi behar dira beti. Letra xehez idazterakoan, aldiz, letrak elkartzen dituzte jarioartasuna hobetzeaz aparte

hitzak nola idazten diren hobeto oroitzen direlako. Horretarako *Sassoon Infant* izeneko letra-formatua erabiltzen dute, idazten eta irakurtzen ikasten ari diren haurrentzat bereziki diseinatu izan dena (Ikus 3. eta 4. Eranskina).

3. Soinuak lotu edo sintetizatzea

Sintesia hitzak osatzen dituen soinu indibidualak esateari eta ondoren soinu hauek hitz bat osatzeko elkartzeari deritzo. Adibidez: c-a-t soinuak esatetik cat hitza esatera.

Fonemak sintetizatzerako orduan kontuan hartu behar da soinu batzuk jarraiak direla (ssss, ffff, rrrr), baina beste batzuek *schwa* izeneko fonema bat dutela amaieran. Adibidez, b letra esateko *schwa* erabili behar da halabeharrez (buh). Horretaz aparte, kontuan hartu behar da ere soinu batzuk bi letrez osatuta daudela, eta hauek ez dituztela bananduta ahoskatu behar, soinu bakar baten moduan baizik.

Azkenik, hitz batzuk ezin dira sintesiaren bitartez irakurri, esate baterako said, was eta one hitzak. Hitz hauek *tricky words* (Ikus 2. Eranskina) izena hartzen dute, eta buruz ikasi behar dira nahitaez.

4. Hitzak barruko soinuak identifikatzea

Metodo honetan hurrek ahozko hitzen soinuak entzuten, identifikatzen eta idazten ikasten dute. Hitzen soinu indibidualak entzuteko trebetasunak phonemic awareness izena hartzen du, eta hasiera hasieratik lantzen den abilezia da. Helburua da hurrek hitzak entzutean soinuak non kokatzen diren jakitea, hots, hitzaren hasieran, erdian edo amaieran.

Gaitasun hau lantzeko hitzen hasierako edo amaierako soinuekin hasiko dira hasiera batean, eta hitz sinpleak aukeratuko dira, hiru letra dituztenak. Hiru letra dituzten hitzen soinuak identifikatzeko kapazak direnean, hitz luzeekin hasi ahalko dira. Honek kontsonanteen blends delakoak hartzen ditu bere barne (bl, cl, fl, pl, br eta abar). Garrantzitsua da, halaber, blends delako hauen fonemak indibidualki antzematea.

Gaitasun hau lantzeko errima jolasak, abestiak eta olerkiak eta beste zenbait jarduera erabiltzen dituzte, hala nola: hitzen familiak (cat, hat, bat, rat), silaba bakoitzeko txaloak ematea eta abar.

5. Tricky words delako hitzen idazteko era ikastea

Idazkera irregularra duten hitzek tricky words izena hartzen dute. Jolly Phonics metodoan irakurtzeko zailak diren edo idazkera irregularra duten 60 hitz daude guztira (Ikus 2. Eranskina).

Haur batzuek memoria bisual aparta dute eta hitzak irakurriz hitzen idazkera buruz ikasteko kapazak dira. Hala ere, haur gehienek zailtasunak dituzte hitz hauen idazkera ikasteko eta beharrezkoa da hitzen idazkera modu esplizituan lantzea. Horretarako, sei teknika desberdin erabiltzen dituzte: look, copy, cover, write, check; word wall; say it as sounds; mnemotecnics eta word families.

Tricky words delako hauek arazoak sortzen dituzte beti, baina helburua da hurrei hitzak analizatzen irakastea, honen parte irregularra identifikatzeko eta teknika desberdinak eta arau simple batzuen jakintza aplikatuz hitzen idazteko era aproposa aurkitzeko.

2. Metodologia

Jolly Phonics metodoa sakontasunean aztertzeko bi bide hartuko dira: literatura zientifikoaren azterketa burutuko da batetik, eta ikerketa kuantitatibo kuasiesperimentala bestetik, kasu eta kontrolen diseinuari jarraituz.

Metodoa aukeratzeko orduan, denbora zein baliabide material, ekonomiko eta pertsonalak hartu dira kontuan. Modu horretan, eskala txikian burutzeko pentsatua izan den ikerketa da hau, kontestu jakin batean metodo honek hurrei atzerriko hizkuntza batean irakurtzen eta idazten ikasteko balio duen aztertzeko helburua duena.

Ikerketarako PAST (Ikus 5. Eranskina) izeneko test estandarizatu bat erabiliko da, indibidualki eta ahoz administratzen dena. Proba honetan PA-ren aspektu desberdinak neurtzen dira, sei itenez osatutako zortzi eskala dituelarik: *concept of spoken word*, *rhyme recognition*, *rhyme production*, *syllable blending*, *syllable segmentation*, *syllable deletion*, *phoneme isolation of initial sound* eta *phoneme isolation of final sound*.

3. Lanaren garapena

3.1. Aztergaiaren definizioa

Hizkuntza sistema alfabetiko batean irakurtzen eta idazten ikasteko funtsezkoa da idazketa kode alfabetikoaz jabetzea, hau da, ahozko soinuak idatziz nola errepresentatzen diren jakitea.

Honek phonemic awareness izena hartzen du, eta PA-rekin batera irakurtzen eta idazten ikasterako orduan berebiziko inportantzia duen faktorea da. Chapman-en (2003) esanetan arreta berezia jasotzen du irakurketa-idazketa prozesuan phonemic awareness horrek. Izan ere, azken hori duten haurrak kapazak dira hitz bat soinueta deskonposatzeko hura idazteko, eta baita fonemak elkartzeko edo sintetizatzeke ere hitzak irakurtzeko. Fonemak detektatzeko abileziaz aparte, letra-soinuen arteko korrespondentziei buruzko jakintza duten haurrak kapazak dira hitz baten idazteko era hurbildua aurkitzeko eta baita hura ahoskatzeko modu hurbildua aurkitzeko ere.

Ikerlan honetan Jolly Phonics metodoak phonemic awareness maila hori hobetzen duen ikertu nahi da, ikasleek euren ama-hizkuntza ez den hizkuntza batean idazten eta irakurtzen ikasten dutela kontuan hartuz. Modu horretan, haurren PA maila, eta bereziki, phonemic awareness delakoaren maila neurtuz, metodo honen baliozkotasuna ebaluatu nahi da.

3.2. Lortu nahi diren helburuen definizioa

3.2.1. Helburu orokorra

Lan honen helburua Haur Hezkuntzan atzerriko hizkuntzan irakurtzen eta idazten irakasteko metodo foniko sintetikoan oinarritzen den Jolly Phonics metodoa sakontasunean aztertzea da, honek soinuaren pertzepzioarekin eta ahoskerarekin duen erlazioa ulertzeko.

3.2.2. Helburu espezifikoak

- Fonema kontzeptua analizatzea
- Irakurketa-idazketa irakasteko dauden metodo desberdinak ikertzea
- Fonetika sintetikoaren oinarriak ulertzea

- *Phonemic awareness* delakoak irakurketa-idazketaren ikaskuntzarekin duen erlazioa aurkitzea
- *Jolly Phonics* metodoak haurren *phonemic awareness* delakoaren maila hobetzen duen aztertzea

3.3. Hipotesien formulazioa

Ikerlan honetan analizatu nahi da hurrei irakurtzen eta idazten irakasteko metodo sintetikoan oinarritzen den Jolly Phonics metodoak ikasleen phonemic awareness delakoaren maila hobetzen duen, honek PA-rekin erlaziorik duen aztertzearekin batera.

HIPOTESIA: Jolly Phonics metodoa erabiltzen duen taldearen eta Jolly Phonics metodoa erabiltzen ez duen taldearen phonemic awareness mailaren arteko desberdintasuna esanahitsua da.

3.4. Laginaren aukeraketa

Testa kontroleko taldeari eta talde experimentalari administratuko zaio, hauen arteko hasierako baliokidetasuna bermatzeko subjektuak zoriz aukeratuko direlarik. Guztira bi eskoletako Haur Hezkuntzako azken mailako bost urteko 20 neska-mutil ($n=20$) aukeratuko dira, talde bakoitza bost neskek eta bost mutilek osatuko dutelarik.

Kontroleko taldean ez da metodo espezifikorik erabiltzen atzerriko hizkuntzan irakurtzen eta idazten irakasteko. Irakasleak baliabide desberdinak erabiltzen ditu modu bisualean hurrei lexiko berria irakasteko, enfasia ahozko hizkuntzaren erabileran jarriz.

Talde experimentalean Jolly Phonics metodoa erabiltzen da, zeinetan letra-soinu korrespondentziak modu esplizituan irakasten diren, jarduera desberdinen bitartez: abestiak, kontakizunak, jolasak eta abar.

Jasotako datuak modu kuantitatiboan analizatuko dira. Kontuan hartu behar da, halere, ezinezkoa izan dela talde experimentalaren eta kontroleko taldearen artean hasierako ekibalentzia bat ezartzea eta bariabile batzuk neurtzeko zailtasuna eta kontrol falta dela eta ez direla kontuan hartuko: atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza ordu-kopurua eskolan, atzerriko hizkuntzarekiko esposizioa eskolaz kanpo, ikasleen maila intelektuala, ikaslearen maila sozio-ekonomikoa, motibazioa eta abar.

- Variable independentea: metodoa (X)
- Variable dependentea: phonemic awareness maila (Y)

4. Emaitzak eta ondorioak

4.1. Datuen bilketa

Ikerketari ekin baino lehen hitzordua eskatzen da bi eskolekin, zeinetan nondik-norakoak zehazteaz aparte irakasleei testa erakusten zaien, probarako prozedimendua azaltzarekin batera. Era berean, klasearen erritmoa ez mozteko hurrak beste espazio batera banan-banan eramatea adosten da.

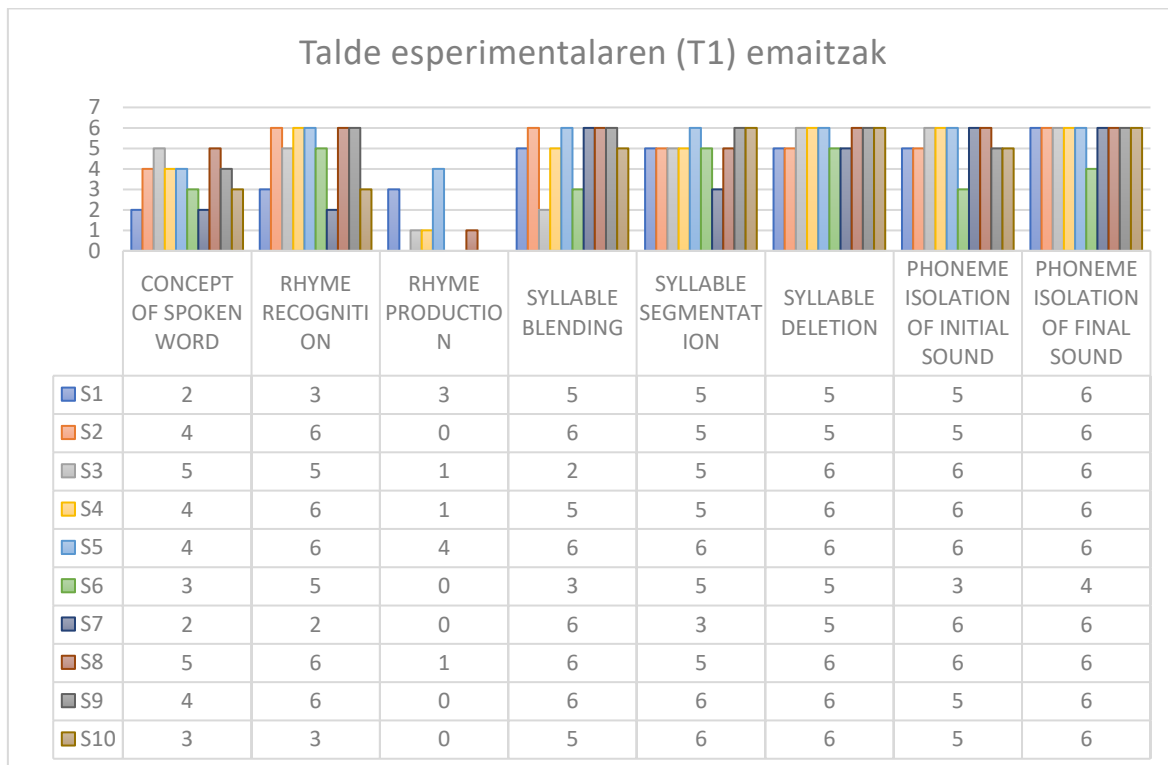
Proba betetzeko ikasle bakoitzak 10-15 minutu beharko dituela kontuan hartuz, bi ordu eta erdiko saio bana planifikatzen dira talde bakoitzarekin, behar izatekotan denbora tarte hori luzatzeko aukera irekita utziz.

Testa administratzerako orduan kontuan hartu da subjektuaren ama-hizkuntza, jarraibideak ematerako orduan ulermena ziurtatzeko honetaz baliatuz. Testaren emaitzak momentuan bildu dira, horretarako testaren atal bakoitzean lortutako puntuazioa biltzeko aukera ematen duen taula bat erabiliz. Atal bakoitzean lortutako erantzun zuzenak apuntatu dira, puntuazio baxuena 0 eta altuena 6 izanik. Aldi berean, zenbait ohar bildu dira ere, datuak hobeto analizatu eta prozesatu ahal izateko.

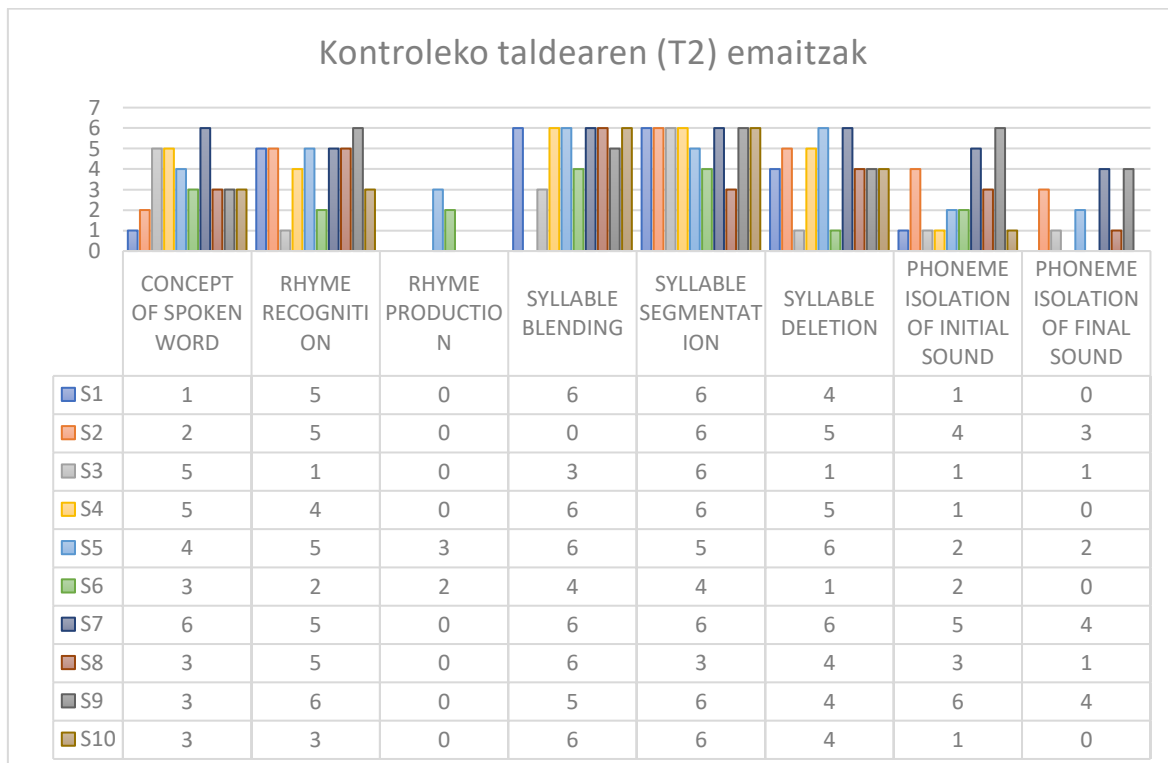
4.2. Datuen analisia eta interpretazioa

PAST (ikus 5. Eranskina) izeneko testaren emaitzak jarraian azaltzen diren tauletan laburbiltzen dira.

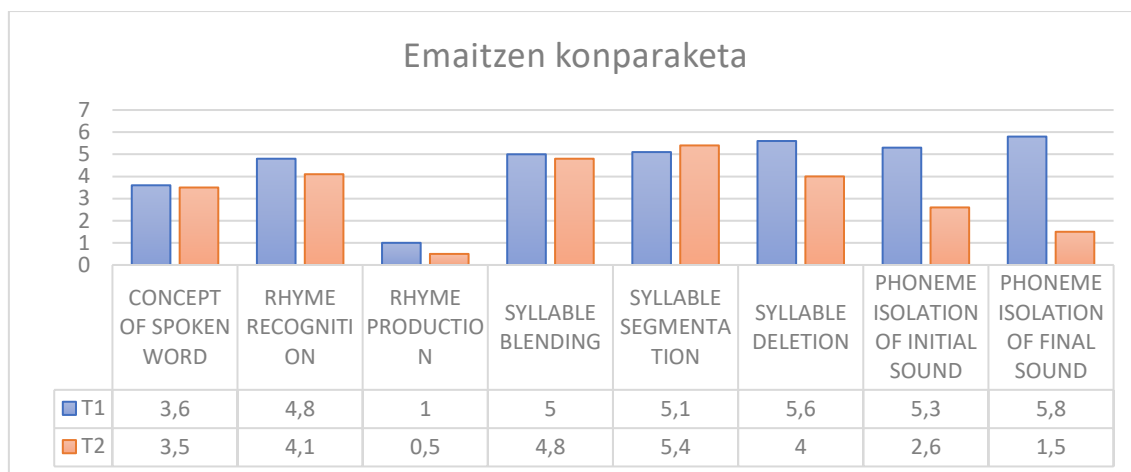
4.3. Emaitzak



1. Grafikoa



2. Grafikoa



3. Grafikoa

4.4. Emaitzen interpretazioa eta aplikazioa

Ikerketen emaitzei erreparatuz (ikus 3. Grafikoa) ikus daiteke talde esperimentalak (T1) emaitza hobekiak lortu dituela orokorrean kontrolako taldearekin alderatuz (T2). Izan ere, talde esperimentalak 4.525 puntu lortu dituen bitartean, kontrolako taldeak 3.3 puntu lortu ditu. Desberdintasun hau estatistikoki esanahitsua den aztertzeko, t-student proba aplikatu da, zeinetan emaitzek kontrolako taldearen eta talde esperimentalaren arteko emaitzen desberdintasuna estadistikoki esanahitsua dela erakutsi duten, $t(18) = 3.734$, $p = .002$.

Analizatutako datuen arabera hobekuntza maila bereziki esanahitsua izan da testaren azken hiru eskaletako emaitzetan, hots, syllable deletion, phoneme isolation of initial sound eta phoneme isolation of final sound eskaletan, t-student probak erakutsi duen moduan.

Ikerketa honen helburuetarako, alabaina, interes berezia dute azken bi eskalek, phonemic awareness delakoa neurtzen bait dute. Eskala hauen emaitzak analizatuz ikus daiteke talde esperimentalak (ikus 1. Grafikoa) emaitza hobekiak lortu dituela kontrolako taldearekin (ikus 2. Grafikoa) alderatuz. Izan ere, talde esperimentalak 5.3 puntu lortu ditu phoneme isolation of initial sound eskalan eta 5,8 phoneme isolation of final sound eskalan, kontrolako taldeak 2.6 eta 1.5 puntu lortu dituen bitartean, hurrenez hurren.

Phonemic awareness delakoak beste eskalekin, hots, PA neurtzen duten eskalekin, duen erlazioa neurtzeko Pearson-en korrelazioaren formula erabili da. Emaitzek erakutsi dute bi variable hauen arteko korrelazioa positiboa dela, baina ez dela estatistikoki esanahitsua, $r=.431$, $p=.058$.

Hortaz, honek erakusten du phonemic awareness horren eta PA-ren arteko erlazioa positiboa dela, baina ez dela posiblea bi faktore hauen arteko kausalitate erlazorik ezartzea.

Izan ere, Bentin-en (1992) ikerketaren arabera eta ikerketa honen emaitzetan islatzen den moduan, PA edo bestela esanda, errimak sortu eta detektatzeko abilezia eta elementu azpi-silabikoekiko sentsibilitatea, eta kontzientzia fonemikoa edo phonemic awareness delakoa, modu desberdinean azaleratzen dira.

Izan ere, PA automatikoki azaleratzen omen da abesti eta hizkuntza-jolasen ondorioz, irakurketa-idazketaren irakaskuntza prozesuarekiko independentea izanik. Phonemic awareness delakoa, ostera, haurrak hizkuntza kode alfabetikoaz jabetzen direnean azaleratzen omen da. Hala ere, Bentin-en aburuz (1992) bi aspektu hauen artean interdependentziazko erlazorik ezarri ezin badaiteke ere, PA maila on batek phonemic awareness horren jabekuntza prozesua erraztu dezake.

4.5. Ondorioak

Ikerlan honen emaitzei erreparatuz hasieran planteatutako hipotesia baieztatzen da, hots, Jolly Phonics metodoak haurren phonemic awareness maila hobetzen duela, desberdintasun hori estatistikoki esanahitsua izanik.

Era berean, talde esperimentalaren PA maila hobea izan da kontroleko taldearekin alderatuz. Emaitzek islatzen duten moduan, phonemic awareness delakoaren eta PA mailaren arteko korrelazioa positiboa da, desberdintasuna estatistikoki esanahitsua izan ez arren. Datu hauek kausalitate erlazorik erakusten ez badute ere, phonemic awareness delakoaren mailak PA maila hobetzen duela baieztatu daiteke.

Honekin batera, kuantitatiboki neurtu ezin daitekeen aspektua izan arren, Jolly Phonics metodoa erabiltzen duten haurren ahoskera hobea izan da kontroleko taldearekin

alderatuz, azentu natibora hurbiltzen zelarik. Hau ikusita pentsatu daiteke hasiera-hasieratik hizkuntzaren soinu indibidualak edo fonemak esplizituki lantzeak hizkuntzako soinuen pertzepzio eta produkzioan efektu positiboak sortzen dituela. Hala ere, hau ezin zaio metodoari eskusiboki erantsi bariazio indibidualez aparte, ikaslearen hizkuntza esperientziek ere zeresan handia dutelako.

Nolanahi ere, kontuan hartu behar da Jolly Phonics metodoan irakaskuntzaren enfasia soinuen produkzio eta pertzepzioan jartzen bada ere, atzerriko hizkuntza irakasteko metodo oso eta multi-sentsorial bat dela, zeinetan VAK izeneko (visual, auditive, kinesthetic) irakaskuntza estiloa kontuan hartzen den. Izan ere, soinuak irakatsi nahi den fonema aliteratzen duen abesti popularren bitartez irakasten dira, soinu bakoitzak errepresentatzen duen letrak modu bisualean aurkezten dira eta soinu eta letra bakoitzari keinu bat eranstean zaio hauen oroimena errazteko.

Era berean, abesti, errima, olerki, asmakizun eta kontakizun desberdinak erabiltzen dira ikasten ari diren hizkuntzaren literaturara hurbiltzeko, eta hizkuntza-jolas desberdinak lantzen dituzte ere hitzekin eta hitzen soinuekin jolasteko eta esperimentatzeko. Modu horretan, Jolly Phonics metodoa ez da irakurketa-idazketa irakasteko metodo soil baten moduan ikusi behar, baizik eta beste jarduera askoren artean irakurketa-idazketaren irakaskuntza kontuan hartzen duen atzerriko hizkuntza irakasteko metodo baten moduan baizik.

Ikerlan honi amaiera emateko, kontuan hartu behar da ikerketaren limiteak aintzat hartuz ezin izan dela ikertu atzerriko hizkuntzaren irakurketa-idazketarako metodo honek ikaslearen ama-hizkuntzaren irakurketa-idazketa ikasketaren prozesuan interferitzen duen.

Horretaz aparte, kontuan hartu behar da ikerketa honen emaitzak ez direla eztabaidaekin, eskala txikian burutu den esperimentua baita, zeinetan ez den talde esperimentalaren eta kontroleko taldearen arteko hasierako ekibalentziarik ezarri eta kontrolatu ezin daitezkeen bariabile desberdinek esku-hartu duten.

Gainera, testaren baliozkotasuna ebaluatzeaz aparte, pre-test eta post-test probak beharko lirateke ikaslearen hasierako maila neurtzeko, metodoa erabili ondoren hobekuntza nabarmenak lortu diren probatu ahal izateko.

Laburbilduz, ikerketa honekin ondorio sendoak ateratzea posiblea ez den arren, emaitzek erakutsi dute fonemen irakaskuntza esplizituak ondorio positiboak sortzen dituela hizkuntzaren soinuen pertzepzio eta produkzioan, eta honek irakurketa-idazketaren ikaskuntza prozesua errazten duela.

5. Erreferentzia bibliografikoak

- 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum ahozko eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*. Gasteiz: 2016ko urtarrilaren 15ean, 9. Zk., 1-47. Orr.
- Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children To Read. Kindergarten through Grade 3*. 2017-04-01ean berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?id=ED458536> -tik
- Bentin, S. (1992). Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 111/112, 167-180. 2017-04-15ean berreskuratua, http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/SR111_13.pdf -tik
- Cenoz, J. (1993). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, 1-11. 2017-08-05an berreskuratua, <http://docplayer.es/8934675-El-aprendizaje-del-ingles-desde-educacion-infantil-efectos-cognitivos-linguisticos-y-afectivos.html> -tik
- Chall, J.S. (1996). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw Hill.
- Chapman, M. L. (2003). Phonemic awareness: Clarifying what we know. *Literacy, Teaching and Learning*, 7 (1/2), 91-114. 2017-07-10ean berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?id=EJ966147> -tik
- Ehri L. C. (2003). *Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel*. 2017-05-5ean berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?id=ED479646> -tik
- Ehri, L. C., & Nunes, S. R. (2002). The role of phonemic awareness in learning to read. *What research has to say about reading instruction*, 3, 110-139. 2017-06-06an berreskuratua, http://www.teachscape.com/content/he002b/03_s2/02_reading/RequiredReading_session_2_Ehri.pdf -tik
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71 (3), 393-447. 2017-05-10ean berreskuratua, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543071003393> -tik
- Jolly, C. (2000). The jolly phonics story. *Journal of the Simplified Spelling Society*, 28 (2000/2), 17-19. 2017-03-30ean berreskuratua, http://www.spellingsociety.org/uploaded_journals/j28-journal-1420110991.pdf#page=24 -tik
- Jones, M. L. (1996). Phonics in ESL Literacy Instruction: Functional or Not?. In F. Mayor (Ed.), *World Conference on Literacy* (2-31 orr). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Kim, J. S. (2008). Research and the reading wars. *Phi Delta Kappan*, 89 (5), 372-375. 2017-08-18an berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?id=EJ782768> -tik
- Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). (2005). The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. 2017-06-10ean berreskuratua,

- <https://eric.ed.gov/?q=The+National+Reading+Panel+Report.+Practical+Advice+for+Teachers.&id=ED489535> -tik
- Lloyd, S. (1998). *The phonics handbook*. Chigwell: Jolly Learning Ltd.
- National Reading Panel, Bethesda, MD. (2000). *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. 2017-04-28an berreskuratua, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444126.pdf> -tik
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39 (2), 87-98. 2017-06-13an berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?q=Enhancing+phonological+awareness%2c+print+awareness%2c+and+oral+language+skills+in+preschool+children&id=EJ677960> -tik
- Sitthitikul, P. (2014). Theoretical Review of Phonics Instruction for Struggling/Beginning Readers of English. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 48, 113-126. 2017-05-31an berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?q=Theoretical+Review+of+Phonics+Instruction+for+Struggling%2f+Beginning+Readers+of+English.&id=EJ1077898> -tik
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. 2017-05-22an berreskuratua, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf> -tik
- Soifer, L. H. (1999). Development of oral language and its relationship to literacy. In L.H. Soifer (Ed.), *How oral language influences learning in every aspect of the curriculum*, (19-61 orr). Southbury: *The Soifer Center for Learning and Child Development*.
- Stahl, S. A., Osborn, J., & Lehr, F. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print* by Marilyn Jager Adams. *A Summary*. 2017-04-22an berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?q=Beginning+To+Read%3a+Thinking+and+Learning+about+Print%22&id=ED315740> -tik
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161-183. 2017-09-01ean berreskuratua, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18697> -tik
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (1998). *What every teacher should know about phonological awareness*. 2017-04-11an berreskuratua, <http://fldoe.org/core/fileparse.php/7690/urlt/0070133-phon9872.pdf> -tik
- Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. (2003). Phonological Awareness. In Adams et al., *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers* (117-153 orr). Vernon Hills: ETA/Cuisenaire.
- Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 524-529. 2017-07-03an berreskuratua, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286156.pdf> -tik
- Wrench, M. (2002). *Systematic Synthetic Phonics Instruction: Are There Particular Advantages for Urban Learners?*. 2017-05-24an berreskuratua, <https://eric.ed.gov/?q=Systematic+Synthetic+Phonics+Instruction%3a+Are+There+Particular+Advantages+for+Urban+Learners%3f.&id=ED479529> -tik
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143. 2017-03-25ean berreskuratua, <http://www.literacyhow.com/wp-content/uploads/2013/08/SupportingPhonemicAwarenessDevelopmentintheClassroom.pdf> -tik
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. *Young Children*, 64 (1), 12-18. 2017-03-27an berreskuratua, <http://journal.naeyc.org/btj/200901/pdf/BTJPhonologicalAwareness.pdf> -tik

ERANSKINAK

1. ERANSKINA: Jolly Phonics keinuak

Group 1



s Weave hand in an s shape, like a snake, and say *ssssss*.



a Wiggle fingers above elbow as if ants crawling on you, saying *a, a, a*.



t Turn head from side to side as if watching tennis and say *t, t, t, t*.



i Pretend to be a mouse by wiggling fingers at end of noise and squeak *i, i, i, i*.



p Pretend to puff out candles and say *p, p, p*.



n Hold arms out at side, as if a plane, and say *nnnnnnnnnn*.



© Jolly Learning Ltd www.jollylearning.co.uk 2011

Group 2



ck Raise hands and snap fingers as if playing castanets and say *ck, ck, ck*.



e Pretend to tap an egg on the side of a pan and crack it into the pan, saying *eh, eh, eh*.



h Hold hand in front of mouth panting *h, h, h* as if you are out of breath.



r Pretend to be a puppy holding a rag, shaking head from side to side and say *rrrrrrrrrr*.



m Rub tummy as if seeing tasty food and say *mmmmmm*.



d Beat hands up and down as if playing a drum and say *d, d, d, d*.



© Jolly Learning Ltd www.jollylearning.co.uk 2011

Group 3



g

Spiral hand down, as if water going down the drain, and say *g, g, g*.



o

Pretend to turn light switch on and off and say *o, o, o*.



u

Pretend to be putting up an umbrella and say *u, u, u*.



l

Pretend to lick a lollipop and say *l, l, l*.



f

Let hands gently come together as if toy fish deflating, and say *fffff*.



b

Pretend to hit a ball with a bat and say *b, b, b*.



Group 4



ai

Cup hand over ear and say *ai, ai, ai*.



j

Pretend to wobble on a plate and say *j, j, j*.



oa

Bring hand over mouth as if something terrible has happened and say *oh!*



ie

Stand to attention and salute, saying *ie, ie*.



ee

Put hands on head as if ears on a donkey.
Move them up as you say the *ee* in *eeyore, eeyore*.



or

Put hands on head as if ears on a donkey.
Move them up down as you say the *or* in *eeyore, eeyore*.



Group 5



Z

Put arms out at sides and pretend to be a bee, saying **ZZZZZZZZZ**.



W

Blow on to open hand, as if you are the wind, and say **wh, wh, wh**.



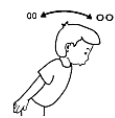
ng

Imagine you are a weightlifter and pretend to lift a heavy weight above your head saying **ng...**



V

Pretend to be holding the steering wheel of a van and say **VVVVVVV**.



oo OO

Move head back and forth as if it is the cuckoo in a cuckoo clock, saying **u oo, u oo** (short and long oo).



Group 6



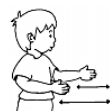
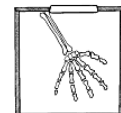
y

Pretend to be eating a yoghurt and say **y, y, y**.



x

Pretend to take an x-ray with an x-ray camera, saying **ks, ks, ks**.



ch

Move arms at sides as if you are a train, saying **ch, ch, ch**.



sh

Place index finger over lips and say **sh sh sh**.



th

Pretend to be naughty clowns and stick out tongue a little for **th**,



th

and further for **th** (this and **thumb**).

Group 7



qu

Make a duck's beak with your hands and say *qu, qu, qu*.



ou

Pretend your finger is a needle and prick thumb saying *ou, ou, ou*.



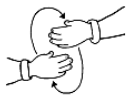
oi

Cup hands around mouth and shout to another boat saying *oi!, ship ahoy!*



ue

Point to people around you and say *you, you, you*.



er

Roll hands over each other like a mixer and say *erererer*.



ar

Open mouth wide and say *ah*, as if at the doctors (UK English).



2. ERANSKINA: *Tricky Words* zerrenda

Handy Tricky Word List

The *Jolly Phonics Readers* introduce the tricky words in groups, each level building on the words learned in the previous level. Children should be taught the tricky words for each level before they are asked to read the books.

Jolly Phonics Readers Red Level

- | | | |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> I | <input type="checkbox"/> me | <input type="checkbox"/> to |
| <input type="checkbox"/> the | <input type="checkbox"/> we | <input type="checkbox"/> do |
| <input type="checkbox"/> he | <input type="checkbox"/> be | <input type="checkbox"/> of |
| <input type="checkbox"/> she | <input type="checkbox"/> was | |

Jolly Phonics Readers Yellow Level

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> are | <input type="checkbox"/> come | <input type="checkbox"/> there |
| <input type="checkbox"/> all | <input type="checkbox"/> some | <input type="checkbox"/> they |
| <input type="checkbox"/> you | <input type="checkbox"/> said | |
| <input type="checkbox"/> your | <input type="checkbox"/> here | |

Jolly Phonics Readers Green Level

- | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> go | <input type="checkbox"/> old | <input type="checkbox"/> what |
| <input type="checkbox"/> no | <input type="checkbox"/> like | <input type="checkbox"/> when |
| <input type="checkbox"/> so | <input type="checkbox"/> have | <input type="checkbox"/> why |
| <input type="checkbox"/> my | <input type="checkbox"/> live | <input type="checkbox"/> where |
| <input type="checkbox"/> one | <input type="checkbox"/> give | <input type="checkbox"/> who |
| <input type="checkbox"/> by | <input type="checkbox"/> little | <input type="checkbox"/> which |
| <input type="checkbox"/> only | <input type="checkbox"/> down | |

Jolly Phonics Readers Blue Level

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> any | <input type="checkbox"/> want | <input type="checkbox"/> two |
| <input type="checkbox"/> many | <input type="checkbox"/> saw | <input type="checkbox"/> four |
| <input type="checkbox"/> more | <input type="checkbox"/> put | <input type="checkbox"/> goes |
| <input type="checkbox"/> before | <input type="checkbox"/> could | <input type="checkbox"/> does |
| <input type="checkbox"/> other | <input type="checkbox"/> should | <input type="checkbox"/> made |
| <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> would | <input type="checkbox"/> their |
| <input type="checkbox"/> because | <input type="checkbox"/> right | |



3. ERANSKINA: Jarduera fitxa baten adibidea 1

Group 1

cartoonito
Sounds Like Fun

Jolly Phonics

Ss

1. This snake says, 'sssss'!
Can you colour him in?

2. Can you say /s/?

3. Three of these pictures have a /s/ sound in them.
Cross out the one that does not.

4. Can you practise writing /s/?

S

S S S S S S

S S S

cartoonito.co.uk

4. ERANSKINA: Jarduera fitxa baten adibidea 2



Snake



Colour in the picture with as many colours as you can!
Can you read Snake's name?



Help Snake write his name!

Snake Snake Snake Snake
Snake Snake Snake Snake



5. ERANSKINA: Phonological Awareness Skills Test (PAST)

Student _____ Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.) Individual
 Grade _____ Teacher _____ Year _____

Assessment dates (mm/yy): _____ Mastery = 5/6 OR 6/6 correct or = known word

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|------------------------------------|-------|--|--|--|--|--|--|----|---|-----------------------|-------|--|--|--|--|--|--|
| 1. | K | Concept of Spoken Word | Date: | | | | | | | 5. | K | Syllable Segmentation | Date: | | | | | | |
| | | 1. Tom ran home. (3) | | | | | | | | | | 1. sometime (2) | | | | | | | |
| | | 2. I have two pets. (4) | | | | | | | | | | 2. basket (2) | | | | | | | |
| | | 3. Did you eat lunch? (4) | | | | | | | | | | 3. bedroom (2) | | | | | | | |
| | | 4. What are you doing? (4) | | | | | | | | | | 4. fantastic (3) | | | | | | | |
| | | 5. Terry loves to play soccer. (5) | | | | | | | | | | 5. maybe (2) | | | | | | | |
| | | 6. Yesterday it rained. (3) | | | | | | | | | | 6. helicopter (4) | | | | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | |
| 2. | K | Rhyme Recognition | Date: | | | | | | | 6. | K | Syllable Deletion | Date: | | | | | | |
| | | 1. bed - fed (yes) | | | | | | | | | | 1. (down)town | | | | | | | |
| | | 2. top - hop (yes) | | | | | | | | | | 2. (in)side | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|------------------------|-------|--|--|--|--|--|--|-----------|-----------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|
| | | 3. run - soap (no) | | | | | | | | | 3. for(get) | | | | | |
| | | 4. hand - sand (yes) | | | | | | | | | 4. bas(ket) | | | | | |
| | | 5. funny - bunny (yes) | | | | | | | | | 5. af(ter) | | | | | |
| | | 6. girl - giant (no) | | | | | | | | | 6. (skate)board | | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | | |
| 3. | K | Rhyme Production | Date: | | | | | | | 7. | K | Phoneme Isolation of Initial Sounds | | | | |
| | | 1. pan | | | | | | | | | | 1. big / b / | | | | |
| | | 2. cake | | | | | | | | | | 2. land / l / | | | | |
| | | 3. hop | | | | | | | | | | 3. farm / f / | | | | |
| | | 4. see | | | | | | | | | | 4. apple / a / | | | | |
| | | 5. dark | | | | | | | | | | 5. desk / d / | | | | |
| | | 6. candy | | | | | | | | | | 6. ship / sh / | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | |
| 4. | K | Syllable Blending | Date: | | | | | | | 8. | K | Phoneme Isolation of Final Sounds | | | | |
| | | 1. pen - cil | | | | | | | | | | 1. pick / k / | | | | |
| | | 2. rain - bow | | | | | | | | | | 2. ran / n / | | | | |
| | | 3. pop - corn | | | | | | | | | | 3. fill / l / | | | | |
| | | 4. black - board | | | | | | | | | | 4. bug / g / | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----------------------|--|--|--|--|--|--|--|-----------------------|--|--|--|--|
| | | 5. side - walk | | | | | | | | 5. same / m / | | | | |
| | | 6. pa - per | | | | | | | | 6. tooth / th / | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | |

© 2005 Brenda Wright (adapted from 2002 McNeeley and Winterstein) (©2000, Zgonc, Y., *Sounds in Action*; adapted from ©2001 Literacy First Process and Professional Development Institute, Inc.)

Student _____

Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.)

Individual

Grade _____ Teacher _____

Year _____

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-----------------|------------------------|-------|--|--|--|--|--|--|------------|-----------------|--|-------|--|--|--|--|--|--|
| 9. | 1 st | Phoneme Blending | Date: | | | | | | | 12. | 1 st | Phoneme Deletion of Final Sounds | Date: | | | | | | |
| | | 1. /m/ /e/ | ME | | | | | | | | | 1. ro /s/ e | ROW | | | | | | |
| | | 2. /b/ /e/ /d/ | BED | | | | | | | | | 2. trai /n/ | TRAY | | | | | | |
| | | 3. /h/ /a/ /t/ | HAT | | | | | | | | | 3. grou /p/ | GREW | | | | | | |
| | | 4. /m/ /u/ /s/ /t/ | MUST | | | | | | | | | 4. sea /t/ | SEA | | | | | | |
| | | 5. /sh/ /o/ /p/ | SHOP | | | | | | | | | 5. ba /k/ e | BAY | | | | | | |
| | | 6. /p/ /l/ /a/ /n/ /t/ | PLANT | | | | | | | | | 6. in /ch/ | IN | | | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | |
| 10. | 1 st | Phoneme Segmentation | Date: | | | | | | | 13. | 2 nd | Phoneme Deletion of First Sound in Blend | Date: | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-----------------|--|--|--|--|--|--|--|------------|--------------------------|--|--|--|--|--|
| | | 1. in (2) | | | | | | | | 1. say CLAP without /k/ | LAP | | | | |
| | | 2. at (2) | | | | | | | | 2. say STOP without /s/ | TOP | | | | |
| | | 3. name (3) | | | | | | | | 3. say TRUST without /t/ | RUST | | | | |
| | | 4. ship (3) | | | | | | | | 4. say BLACK without /l/ | LACK | | | | |
| | | 5. sock (3) | | | | | | | | 5. say DRIP without /d/ | RIP | | | | |
| | | 6. chin (3) | | | | | | | | 6. say SMILE without /s/ | MILE | | | | |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | | |
| 11. | 1 st | Phoneme Deletion of Initial Sounds Date: | | | | | | | 14. | 2 nd | Phoneme Substitution – Initial and Final Sounds Date: | | | | |
| | | 1. (s)un un | | | | | | | | | 1. change the first sound in MAN with /k/ CAN | | | | |
| | | 2. (p)ig ig | | | | | | | | | 2. change the first sound in PIG with /d/ DIG | | | | |
| | | 3. (m)op op | | | | | | | | | 3. change the first sound in SACK with /t/ TACK | | | | |
| | | 4. (n)eck eck | | | | | | | | | 4. change the first in sound WELL with /f/ FELL | | | | |
| | | 5. (b)at at | | | | | | | | | 5. change the first sound in BED with /r/ RED | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----------------------|-----|--|--|--|--|--|--|--|-----------------------------------|-----------------------|--|--|--|------|
| | | 6. (t)ape | ape | | | | | | | | 6. change the first sound in SHOP | | | | | |
| | | | | | | | | | | | with /ch/ | | | | | CHOP |
| | | TOTAL CORRECT: | | | | | | | | | | TOTAL CORRECT: | | | | |

COMMENTS: _____