

สองโค้งหนึ่งใจบ้านและเขียนภาษาอังกฤษ

โดย

รองศาสตราจารย์ ดร.พวงเพ็ญ อินทรประวัตติ

สาขาวิชาภาษาอังกฤษ
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี
กุมภาพันธ์ 2548

© พวงเพ็ญ อินทรประวัตติ

ผลงานเรื่องหนึ่งให้หัดอ่านและเขียนภาษาอังกฤษ

โดย

พวงเพ็ญ อินทรประวัติ

น้องหนึ่งเป็นเด็กผู้หญิงอายุ 8 ขวบ อาศัยอยู่กับบิดา มารดา คุณตา คุณยาย ที่บ้านในอำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา น้องหนึ่งเป็นลูกสาวคนแรก จึงมีชื่อว่า “หนึ่ง” อีก 2 ปีต่อมา น้องหนึ่งก็มีน้องสาวเพิ่มเข้ามาในครอบครัวอีกคนหนึ่ง ชื่อว่า น้องเอ็น คนที่ได้ยินชื่อนี้ครั้งแรกมักจะเลิกหัวสงสัยว่า ชื่ออะไร อันที่จริง ชื่อเอ็นนี่ เป็นชื่อที่เจ้าตัวเรียกตัวเองเมื่อรู้ความและเริ่มพูดได้ว่า เอ็น คนทั้งหลายก็เรียกตามน้องเอ็นมาตลอดจนกระทั่งบัดนี้ น้องหนึ่งและน้องเอ็นมีลักษณะนิสัยที่ค่อนข้างจะต่างกัน น้องหนึ่งค่อนข้างจะขี้อาย ในขณะที่น้องเอ็นกล้าที่จะทดลองทำอะไรต่อมิอะไร รวมทั้งกล้าที่จะพูดจากับคนแปลกหน้าด้วย น้องหนึ่งมักจะเงียบและสุขุม แต่น้องเอ็น ถ้าอยากจะทำอะไรก็พูดออกไปเลย น้องหนึ่งถ้าทำอะไรผิดก็จะยอมรับโดยคุณนิภาพ ในขณะที่น้องเอ็นมักจะเลี้ยวหาทางออกเพื่อให้ตนเองพ้นผิด เป็นต้น คุณตาตระหนักในความเป็นเด็กขี้อาย และไม่กล้าทำสิ่งใด ๆ ของน้องหนึ่งและพยายามลดความขี้กลัวและส่งเสริมความกล้าให้น้องหนึ่งอยู่เสมอ ๆ เมื่อมีโอกาส เช่น ให้ส่งจากรถยนต์ไปซื้อหนังสือพิมพ์ในร้านค้าที่คุณตานั่งคอยอยู่บนรถ ให้ไปซื้อตัวของตัวเองและของน้องสำหรับเข้าไปเล่นในห้องเด็กเล่นที่อยู่บนห้างสรรพสินค้า เป็นต้น

เมื่ออยู่บ้าน น้องหนึ่งและน้องเอ็นก็เป็นเพื่อนเล่นกันเฉพาะสองคนพี่น้องเพราะในละแวกบ้านที่อยู่อาศัยนั้น ไม่มีเด็กเล็ก ๆ ที่อยู่ใกล้เคียงกัน แต่ทั้งน้องหนึ่งและน้องเอ็น “ติด” คุณตามาก ถ้าคุณตาว่างจากธุรกิจการงาน คุณตาก็มักจะพาไปเที่ยวเล่นตามสถานที่ต่าง ๆ ที่มีของเล่นของเด็ก ๆ หรือที่สถานที่ที่เหมาะสมสำหรับเด็กเล็ก ๆ รวมทั้งพาติดสอยห้อยตามออกไปต่างจังหวัดด้วยเมื่อคุณตาต้องออกเดินทางไปต่างจังหวัดและอยู่ในวิสัยที่จะนำเด็กทั้งสองไปด้วยได้ ซึ่งการทำเช่นนี้เปิดโอกาสให้คุณตาได้อบรมสั่งสอน และในเวลาเดียวกันก็เปิดโอกาสให้น้องหนึ่งและน้องเอ็นได้ซักถามปัญหาต่าง ๆ ซึ่งคุณตาก็ยินดีที่จะตอบข้อซักถามพร้อมทั้งสั่งสอนไปด้วยอย่างไม่รู้จักเบื่อหน่ายเลขทั้งตาทั้งหลาย น้องหนึ่งมีความผูกพันกับคุณตามากเป็นพิเศษ

ในใบสอบถามที่โรงเรียนต้องการข้อมูลเกี่ยวกับเด็กนักเรียน มีข้อความข้อหนึ่งที่ถามเกี่ยวกับผู้ที่น้องหนึ่งชอบมากที่สุด น้องหนึ่งระบุบอกทันที โดยไม่ลังเลว่า ผู้นั้น คือ คุณตา

พฤติกรรมการแสดงความสัมพันธ์ระหว่างหลานน้อยสองคนกับคุณตามีมากมาย แต่ที่สำคัญและมีความหมายมากประการหนึ่ง คือ การเล่านิทานก่อนนอน ก่อนนอนทุกคืน ถ้าคุณตาไม่มีธุระต้องไปที่อื่น ในเวลาที่เด็กทั้งสองจะเข้านอน คุณตาก็จะเล่านิทานให้น้องหนึ่ง น้องเอ็นฟัง หรือในกรณีที่คุณตาจำเป็นต้องออกจากบ้านไปค้างคืนที่อื่น คุณตาก็จะเล่นนิทานไว้ก่อนและบันทึกเสียงไว้ แล้วเมื่อถึงเวลานอน เด็ก ๆ ก็จะนำเอาไม้นวมเตปมาเปิดฟัง คุณตาทำเช่นนี้มานาน จนกระทั่งบัดนี้ การอ่านภาษาไทยของน้องหนึ่งอยู่ในขั้นดีมาก ถึงระดับที่น้องหนึ่งสามารถอ่านนิทานให้น้องเอ็นฟัง รวมทั้งเขียนฐานะขึ้นไปเล่านิทานและบันทึกเสียงเลียนแบบคุณตาได้แล้ว เพียงแต่ว่า เรื่องสும்เสียงที่ต้องทำให้ตื่นตื่นเร้าใจอย่างที่คุณตาทำนั้น น้องหนึ่งคงต้องฝึกอีกเยอะ ส่วนน้องเอ็นนั้น แม้ว่าขณะนี้น้องเอ็นจะยังอ่านหนังสือไม่ออกเพราะยังอยู่ชั้นอนุบาลหนึ่ง แต่น้องเอ็นก็หยิบหนังสือมาวางและทำทีว่าอ่านได้ ทั้ง ๆ ที่ที่การอ่านออกเสียงที่อ่านไปนั้น เป็นการจดจำมาจากที่คุณตาเล่าต่างหาก อนุสนธิจากการเล่านิทานก่อนนอน ทำให้น้องหนึ่งและน้องเอ็นชอบอ่านหนังสือมาก ในบรรดาส่งของต่าง ๆ ที่มีให้เลือก น้องหนึ่งและน้องเอ็นก็จะรีบเลือกหนังสือมาอ่านเป็นอันดับต้น ๆ ก่อนเสมอ

ปัจจุบันนี้ น้องหนึ่งกำลังเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ในโรงเรียนชั้นประถมแห่งหนึ่งในอำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา เมื่อปีที่แล้วเมื่อน้องหนึ่งเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ผลการสอบภาษาอังกฤษปลายปีได้คะแนนต่ำกว่ารายวิชาอื่น ๆ คะแนนของรายวิชาภาษาไทยมาเป็นอันดับหนึ่ง สันนิษฐานได้ว่าเป็นเพราะน้องหนึ่งฟังนิทานก่อนนอนมาตลอดเวลา และสนใจอ่านนิทานเองอยู่เสมอ สำหรับผลการเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษนั้น ผู้ปกครองไม่ได้ใส่ใจมากนัก เพราะคาดว่า เมื่อวันเวลาผ่านไป เมื่อคุณครูสอนมากขึ้น น้องหนึ่งก็จะเรียนรู้ได้มากขึ้น เมื่อถึงตอนนั้น น้องหนึ่งคงจะทำคะแนนภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น จึงไม่ได้ช่วยเหลือในเรื่องการเรียนภาษาอังกฤษเป็นพิเศษแต่อย่างใด

เมื่อน้องหนึ่งเลื่อนชั้นขึ้นไปเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 วันหนึ่ง ในช่วงระหว่างกลางภาคเรียนที่สอง คุณแม่ของน้องหนึ่งรายงานว่า น้องหนึ่งมีปัญหาในการทำการบ้านวิชาเลข

6 X 4 จำนวนตัวเลขจะเพิ่มจากเดิมอีก 6 วิธีการคิดก็คือ ให้แยก 6 ออกเป็น 2 กับ 4 เพื่อที่จะได้เอา 2 ไปรวมกับ 8 เป็น 10 แล้วเลขที่เหลือก็จะเป็นหลักสิบ ให้ทดลองดู นื่องหนึ่งก็เขียน 24 ในช่องผลลัพธ์ของ 6 X 4 ในช่องผลลัพธ์ของ 6 X 5 ก็ไม่ต้องแบ่ง เพราะ 4 6 ก็ได้ 10 พอดี ผลลัพธ์ของ 6 X 6 ก็ไม่มีปัญหา เมื่อถึง 6 X 7 ก็ลองให้นื่องหนึ่งแยก 6 ออกเป็น 4 กับ 2 เช่นนี้เรื่อยไป ดูเหมือนว่า นื่องหนึ่งจะเข้าใจ แต่คุณยายก็พยายามเตือนให้นื่องหนึ่งท่องไปด้วย จะได้จำได้ขึ้นใจ เมื่อนื่องหนึ่งทำสูตรคูณตามที่คุณยายสอนเสร็จไปแล้วหนึ่งแผ่น คุณยายก็ทำเพิ่มอีก 5 แผ่น พร้อมทั้งบอกว่า เมื่อกลับจากโรงเรียนในแต่ละวัน ให้ฝึกทำวันละแผ่น ไปจนตลอดศัปปดาห์

หลังจากนั้น อีก 2-3 วันต่อมา คุณยายติดตามผลการท่องสูตรคูณ นื่องหนึ่งบอกว่า สูตรคูณบางสูตร เช่น เลข 2 3 4 5 นื่องหนึ่งท่องได้คล่องแล้ว แต่สูตรคูณบางตัว ก็ยังท่องได้ไม่คล่อง คุณยายก็เสนอแนะว่า ให้นื่องหนึ่งลองสำรวจตัวเอง ไล่สูตรคูณไปที่ละสูตร สูตรคูณของตัวเลขใดที่ท่องได้คล่องแล้ว ก็ให้ผ่านไปให้ฝึกทำและท่องสูตรคูณของตัวเลขที่ยังไม่คล่องเพิ่มขึ้น ผลที่เกิดขึ้นจะเป็นอย่างไร กับเลขคูณ เลขหารของนื่องหนึ่งก็คงต้องติดตามกันต่อไป

การเรียนรู้ในแต่ละหัวข้อเรื่องใด หลักการสำคัญ คือ จะต้องขังรู้ให้ได้ว่า พื้นฐานความรู้ที่จะต้องรู้มาก่อน คืออะไร ก่อนที่เรียนรู้หัวข้อใหม่นี้ การเรียนการคูณ การหาร พื้นฐานความรู้เดิมที่จะต้องนำมาใช้ในการคูณ การหาร คือ การบวกลบเลข และในระดับของนื่องหนึ่งนี้ คือ การบวกลบเลขฐานสิบ หากสามารถบวก ลบ ในใจได้คล่องแล้วก็จะทำให้การเรียนเลขได้เร็วมากขึ้น นอกจากนั้น พื้นฐานความรู้ที่ต้องเรียนรู้ให้ได้ก่อนการทำเลขคูณและหาร คือ การท่องสูตรคูณให้แม่นยำ

เมื่อคุณยายต้อง “ติว” นื่องหนึ่งเรื่องสูตรคูณ คุณยายก็นึกถึงปัญหาการเรียนภาษาอังกฤษของนื่องหนึ่งขึ้นมาได้ ประกอบกับคุณแม่ของนื่องหนึ่งบอกว่า นื่องหนึ่งไม่เคยเอาหนังสือแบบเรียนภาษาอังกฤษกลับมาบ้านเลย เมื่อสอบถามก็ได้ความว่า ไม่มีการบ้านเสมอ คุณยายก็สงสัยว่า นื่องหนึ่งรู้อะไร มากน้อยแค่ไหน ในรายวิชาภาษาอังกฤษ หลังจากทดลองทดสอบความรู้ภาษาอังกฤษของนื่องหนึ่ง คุณยายก็พบว่า นื่องหนึ่งเรียนภาษาอังกฤษที่โรงเรียนมาแล้วสองปี แต่นื่องหนึ่งยังจำตัวอักษรภาษาอังกฤษไม่แม่นยำเท่าที่ควร ตัวอักษรบางตัว นื่องหนึ่งยังจำสับสน เช่น d b p หรือ f t ที่สำคัญยิ่งไปกว่านั้น คือ นื่องหนึ่งไม่รู้จักความสัมพันธ์ของชื่อของ

ตัวอักษรกับเสียง ยกตัวอย่างเช่น ชื่อของตัวอักษร **c** จะออกเสียงเป็น /k/ เช่นในคำว่า **cat** ชื่อตัวอักษร **h** ออกเสียงเป็น /h/ เช่น **hen** ส่วนตัวอักษรควบกล้ำนั้น น้องหนึ่งไม่รู้จักเลย

ผลที่เกิดขึ้นจากการที่น้องหนึ่งไม่รู้ความสัมพันธ์ดังกล่าวนี้ คือ น้องหนึ่งอ่านภาษาอังกฤษไม่ออก เมื่อคุณยายขอคุณหนังสือแบบเรียนที่ใช้เรียนที่โรงเรียน คุณยายก็คิดว่าสาเหตุหนึ่งของการอ่านภาษาอังกฤษของน้องหนึ่งไม่ออกอาจเป็นเพราะหนังสือแบบเรียนที่ใช้เรียนด้วย เพราะหนังสือแบบเรียนที่น้องหนึ่งใช้เรียนนี้ไม่ได้เตรียมการให้น้องหนึ่งตระหนักถึงความสัมพันธ์ของตัวอักษรและเสียงเลย นอกจากนั้น เนื้อหาในหนังสือเรียนยังสร้างความตื่นตระหนก และความกลัวให้กับน้องหนึ่ง ที่เริ่มต้นด้วยการให้เขียนถ้อยคำที่ความจริงไม่ต้องให้เขียน แต่ควรสอนให้พูดเพียงอย่างเดียว ตัวอย่าง เช่น

Good morning

Good afternoon

How are you?

What's your name?

My name is

ซึ่งถ้อยคำเหล่านี้ น้องหนึ่งอ่านไม่ออก และเขียนไม่ได้ น้องหนึ่งทำได้อย่างเดียว คือ พูดว่าตามที่ครูพูดให้ฟัง แต่เมื่อถามว่า ตัวไหน คืออะไร น้องหนึ่งบอกไม่ได้

นอกจากนั้น ในหนังสือแบบเรียนที่ต้องการสอนให้เด็กจำตัวพยัญชนะและสระได้ใช้คำศัพท์ประกอบภาพ เช่น **A = Ant** **E = Elephant** เป็นต้น ซึ่งในการสอนนั้น ก็เพียงให้เด็กจำตัวอักษร แต่จะคาดหวังให้เด็กอ่านคำศัพท์เหล่านั้นให้ได้คงเป็นเรื่องยาก เพราะคำศัพท์แต่ละตัวก็มีรูปแบบของเสียงที่ประกอบกันเข้าเป็นคำที่เด็กยังไม่ได้เรียนรู้ ประกอบกับการอ่านคำหลายพยางค์ก็ยังไม่ได้เรียน ดังนั้น สิ่งที่ได้กทั้งหลายทำได้ก็คือการท่องจำเท่านั้นเอง แต่หากคาดหวังให้เด็กอ่านคำต่าง ๆ เหล่านี้ให้ออกและเขียนให้ได้ก็คงเป็นไปได้ยาก และ ผลที่เกิดขึ้นตามมา คือ เด็กหมดกำลังใจเพราะดูเหมือนว่าการเรียนภาษาอังกฤษเป็นสิ่งที่ยากเหลือเกิน และจากการที่น้องหนึ่งเป็นเด็กก็อาย และขี้กลัวด้วย น้องหนึ่งแทบจะไม่อยากพูดถึงภาษาอังกฤษเลย

ลักษณะการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่น้องหนึ่งกำลังประสบอยู่ทำให้คุณยายสงสาร หลานน้อยมาก แม้จะรู้ว่าถ้าฟังคะแนนสอบภาษาอังกฤษของเด็กประถมปีที่สองก็คง ไม่มีความหมายอะไรมากนักสำหรับน้องหนึ่ง แต่ที่สำคัญมากและกำลังเกิดขึ้นอยู่ใน ขณะนี้ คือ น้องหนึ่งไม่ได้แสดงความสนใจในภาษาอังกฤษเลย น้องหนึ่งไม่ยอมพูด ถึงภาษาอังกฤษ เมื่อถามถึงการบ้านภาษาอังกฤษและการเรียนภาษาอังกฤษที่โรงเรียน มักจะตอบว่าไม่มี ไม่รู้เรื่อง และพยายามบ่ายเบี่ยงทุกครั้งที่จะเอาหนังสือแบบเรียนมา ให้ใคร ๆ ดูผลงานของตน อาการเหล่านี้บ่งบอกการเริ่มที่จะไม่ชอบภาษาอังกฤษ ซึ่ง หากเป็นเช่นนี้เรื่อย ๆ ไปโดยไม่ได้รับการช่วยเหลือ น้องหนึ่งก็คงมีทัศนคติที่ไม่ดีต่อ การเรียนภาษาอังกฤษแน่นอน เมื่อคิดถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมา คุณยายเองรู้สึกไม่ สบายใจ เพราะ ถ้าหากน้องหนึ่งไม่ได้รับการสอนภาษาอังกฤษอย่างมีระบบและถูกวิธี น้องหนึ่งก็จะเป็เด็กอีกคนหนึ่งในประเทศไทยที่มีปมด้อยในเรื่องการใช้ภาษาอังกฤษ ต่อไปในอนาคต รวมทั้งปัญหาที่จะเกิดขึ้นเมื่อต้องเรียนภาษาอังกฤษในระดับที่สูง และต่อเนื่องไปจนถึงระดับประถมปลาย มัธยม และสูงไปกว่านั้น การใช้ภาษาอังกฤษ ไม่ได้ดี การมีความรู้ภาษาอังกฤษอย่างกระต่อนกระแต่นเป็นการปิดกั้นโอกาสที่จะ เรียนต่อในระดับสูงต่อไป อันที่จริง ก่อนหน้านี้ น้องหนึ่งสนใจอยากไป ต่างประเทศเพราะเห็นบุคคลรอบข้าง ไม่ว่าจะเป็นคุณตา คุณยายและบรรดาน้า ๆ ทั้งหลายที่ได้เดินทางไปต่างประเทศ และต่างก็นำเอารูปภาพที่เดินทางไปในสถานที่ ต่าง ๆ ในต่างประเทศมาโชว์กันดู และเมื่อมีผู้ใดเดินทางไปต่างประเทศ น้องหนึ่ง และน้องเอ็นก็มักได้รับของฝากจากประเทศนั้น ๆ เป็นที่พึงพอใจอยู่เสมอ แต่ มาบัดนี้ น้องหนึ่งไม่เคยพูดอีกเลยว่าอยากจะไปต่างประเทศ

คุณยายตั้งใจแน่วแน่ที่จะหาวิธีการสอนน้องหนึ่งให้รู้จักอ่านและเขียนภาษาอังกฤษให้ ได้ และในเวลาเดียวกันก็ต้องสร้างความมั่นใจในความสามารถในการเรียน ภาษาอังกฤษของน้องหนึ่งให้กลับคืนมาด้วย

คุณยายมีความสนใจเป็นพิเศษเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของเด็กไทยใน ระดับเริ่มเรียน ความสนใจนี้มีมานานแล้ว เพราะคิดว่าการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ในประเทศไทยจะต้องสร้างรากฐานการเรียนรู้ภาษาอังกฤษที่ดีให้เด็ก และต้องทำให้ ได้ตั้งแต่เด็กเริ่มเรียน เด็ก ๆ หลายคนเริ่มเรียนภาษาอังกฤษอยู่ในระบบโรงเรียนใน ปัจจุบันก็น่าจะมีลักษณะที่ไม่แตกต่างจากน้องหนึ่งเท่าใดนัก การเริ่มสอน ภาษาอังกฤษในระดับแรกเริ่มเรียนที่จะให้เด็กอ่านออกเขียนได้และสร้างความมั่นใจ

จากการศึกษาข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ เช่น Eric Databases BBC World Wide Web resources เป็นต้น คุณอาจพบว่า นักการศึกษาจากทุกสถาบันลงความเป็นเป็นเสียงเดียวกันเกี่ยวกับพื้นฐานการอ่านที่สำคัญ ดังต่อไปนี้

1. **เด็กจะต้องมีความตระหนักเกี่ยวกับหน่วยเสียง** นั่นคือ เด็กสามารถรับรู้และแยกหน่วยเสียงที่อยู่ในคำเดี่ยวหรือพยางค์ได้ (Stanovich, 1993-94; Harris and Hodges, 1995; Adams, 1990)

หน่วยเสียงคืออะไร หน่วยเสียงก็คือ หน่วยเสียง คือ หน่วยเล็กที่สุดของภาษาพูด ซึ่งเป็นเสียงพยัญชนะและเสียงสระที่ประกอบกันเป็นคำหรือพยางค์ที่ได้ยิน เช่น ในคำว่า **men** มีเสียงพยัญชนะต้น /m/. เสียงสระเสียงสั้น /e /และเสียงพยัญชนะสะกด /n/ ที่สามารถแยกออกได้เป็นหน่วย ๆ แต่ละหน่วยเรียกว่าหน่วยเสียง และในคำ **men** มี 3 หน่วยเสียง

อนึ่ง ในการรวมตัวกันของหน่วยเสียงที่ประกอบกันเป็นคำหรือพยางค์นั้น อาจจะไม่จำเป็นที่จะต้องเรียงเสียงพยัญชนะต้น เสียงสระและเสียงพยัญชนะสะกดเสมอไป คำหรือพยางค์อาจเริ่มต้นด้วยเสียงสระแล้วตามด้วยเสียงพยัญชนะสะกดเท่านั้นก็ได้ เช่น **it in on or am are** เป็นต้น

สิ่งที่คุณอาจเรียนรู้จากน้องหนึ่ง ก็คือ น้องหนึ่ง ไม่รู้จักหน่วยเสียง แต่รู้จักชื่อของพยัญชนะ แม้ว่าจะรู้จักอย่างไม่แม่นยำนัก เพราะยังมีความสับสนระหว่างตัวพยัญชนะบางตัว เช่น **d b p** และ **f** กับ **t** แต่น้องหนึ่งไม่รู้เลยว่าตัวอักษรเหล่านี้ใช้แทนเสียงอะไรกันบ้าง ส่วนตัวสระนั้น น้องหนึ่งบอกได้ว่ามี 5 ตัว คือ **a e i o u** แต่น้องหนึ่งไม่รู้หรือกว่าตัวอักษรเหล่านี้มีเสียงเป็นสระเสียงสั้น และสระเสียงยาวและเสียงที่เปล่งออกมาไม่เหมือนกัน

Adams (1990) กล่าวถึงพฤติกรรมกรรมการแสดงออกที่บ่งชี้ว่าเด็กมีความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงไว้ดังนี้

- เด็กสามารถ ได้ยินเสียงที่คล้องจองกัน
- เด็กสามารถเปรียบเทียบได้ว่าเสียงใดคล้องจองหรือไม่คล้องจองกัน

- เด็กสามารถเชื่อมหรือแยกหน่วยเสียงออกจากกันได้ นั่นคือ เมื่อเด็กตระหนักแล้วว่า ในแต่ละคำหรือพยางค์ประกอบด้วยหน่วยเสียงต่าง ๆ เด็กยังจะต้องแยกหน่วยเสียงแต่ละเสียงออกจากกันได้
- เมื่อแยกออกได้ เด็กก็สามารถนับจำนวนหน่วยเสียงที่อยู่ในคำได้
- เด็กสามารถสลับเปลี่ยนหรือเทียบแทนเสียงหนึ่งกับเสียงหนึ่งได้

เมื่อคุณยายทดลองใช้ทดสอบกับน้องหนึ่ง ผลก็ออกมาว่า น้องหนึ่งไม่สามารถทำพฤติกรรมดังกล่าวได้ นั่นก็พอจะสรุปว่า น้องหนึ่งมีปัญหาเรื่องนี้แน่นอน

2. เด็กต้องรู้จักความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษร ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ใช้ตัวอักษรแทนเสียง ดังนั้น เด็กจึงต้องรู้ว่า ตัวอักษร แต่ละตัวแทนเสียงแต่ละเสียง ในบรรดาหน่วยเสียงของภาษาอังกฤษนั้น หน่วยเสียงบางเสียงสามารถออกเสียงได้ยาวและต่อเนื่อง เช่น r s a m และเสียงบางเสียงก็ไม่สามารถที่จะออกเสียงให้ยาวและต่อเนื่องกันได้ เช่น ch g k. และยังต้องรู้ด้วยว่า ตัวอักษรบางตัวแทนเสียงได้มากกว่า 1 เสียง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เสียงสระ และตัวอักษรบางตัวต้องรวมตัวกันเข้ากับตัวอักษรอื่นเพื่อทำให้เกิดเสียงเสียงหนึ่งขึ้น เช่น qu (queen) th (this) sh (sheet) เป็นต้น

ความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงนี้ เป็นความสามารถพื้นฐานของการเรียนรู้ ความสัมพันธ์ของเสียงและตัวสะกด ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่า ความสามารถนี้เป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญที่สุดของความยากง่ายในการเรียนรู้การอ่านของเด็กเริ่มเรียน (Stanovich, 1993-94; Adams (1990) และ การเรียนการสอนที่ให้เด็กตระหนักถึงหน่วยเสียง และความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษร จะต้องให้เด็กพัฒนาอย่างต่อเนื่องเรื่อยไปเพราะจะช่วยให้การพัฒนารของการอ่านเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ไม่ใช่จะสอนเฉพาะในช่วงระยะแรกเริ่มอ่านเท่านั้น (Yopp (1992)

เมื่อน้องหนึ่งไม่มีความตระหนักในเรื่องหน่วยเสียง ก็ดูเหมือนว่า น้องหนึ่งจะไม่รู้จักการอ่านภาษาอังกฤษอย่างมีระบบเลย สิ่งที่น้องหนึ่งพยายามทำ คือ การจดจำคำที่ครูพูดให้ฟัง แต่เนื่องจากสมรรถภาพการจำของคนมีขีดจำกัดมาก รวมทั้งเด็กเล็ก ๆ อย่างน้องหนึ่งด้วย การอ่านโดยการใช้การจำจึงเป็นเรื่องสิ้นหวัง คิดมาได้เช่นนี้ ทำให้คุณยายนึกสงสารลูกศิษย์จริง ๆ ที่คุณยายสอนอยู่ในรายวิชาอังกฤษ 1 อังกฤษ 2 อังกฤษ 3 ฯลฯ อย่างจับใจ เพราะสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นกับน้องหนึ่งขณะนี้คงเกิดขึ้นกับ

เด็ก ๆ ลูกศิษย์ของคุณยายเมื่อสมัยที่เขาเริ่มเรียนภาษาอังกฤษเช่นกัน จึงส่งผลให้ลูกศิษย์ของคุณยายมีความยากลำบากในการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาอังกฤษเป็นอย่างยิ่งในปัจจุบัน และเมื่อยิ่งย้อนกลับไปดูในแบบฟอร์มที่สอบถามความชอบและไม่ชอบในรายวิชาต่าง ๆ ก่อนที่จะเข้ามาเรียนในมทส. คำตอบที่นักศึกษาจำนวนมากตอบก็คือ วิชาภาษาอังกฤษคือวิชาที่ไม่ชอบมากที่สุด ครูสอนภาษาอังกฤษในทุกระดับคงต้องรับผิดชอบร่วมกันกรรมัง

สรุปความก็คือ ครูผู้สอนภาษาอังกฤษจะต้องสอนให้เด็กมีความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงและความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษร ในการสอนอ่านในระยะแรกเริ่มเรียน

สิ่งที่ครูผู้สอนควรทำให้ได้ คืออะไร

ในการสอนที่ครูจะต้องสอนให้เด็กรู้จักหน่วยเสียงที่ประกอบกันเข้าเป็นคำ ครูอาจต้องดำเนินการดังนี้

1. ประเมินความสามารถในความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงของผู้เรียน และจำแนกได้ว่าผู้เรียนคนใดมีปัญหาในเรื่องนี้มากน้อยเพียงใด
2. พยายามหาวิธีการที่จะให้ผู้เรียนได้รู้การออกเสียงในคำหรือพยางค์ที่ถูกต้องชัดเจน
3. หาวิธีการสอนให้ผู้เรียนมีความตระหนักเกี่ยวกับหน่วยเสียงต่าง ๆ
4. เลือกตัวอย่างที่นำมาใช้สอนให้เหมาะสมกับความยากง่ายของทักษะ หน่วยเสียง ชนิดของคำและประสบการณ์ของผู้เรียน
5. เชื่อมโยงการสอนความตระหนักของหน่วยเสียงกับการอ่านและการสะกดคำ
6. ประเมินสื่อการเรียนที่นำมาใช้สอน

เทคนิคการสอนความตระหนักเรื่องหน่วยเสียง และความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษร

ผลงานวิจัยระบุว่า การสอนให้เด็กมีความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงเป็นสิ่งที่สามารถสอนได้โดยตรงและเด็กที่ได้รับการสอนจะมีพัฒนาการของการอ่านที่ดี (Lundberg et al, 1988) ดังนั้น กิจกรรมการเรียนที่ช่วยให้เด็กตระหนักในเรื่องหน่วยเสียงต้องเริ่มก่อนที่จะเริ่มสอนการอ่าน และครูผู้สอนจะต้องตระหนักด้วยว่า เมื่อทักษะการอ่าน

ของเด็กพัฒนามากขึ้น ความซับซ้อนของหน่วยเสียงที่เด็กต้องเรียนรู้ก็มีมากขึ้นด้วย

Spector (1995) ให้ข้อเสนอแนะในการสอนให้เด็กมีความตระหนักในเรื่องของหน่วยเสียงและความสัมพันธ์ของตัวอักษรกับเสียง ไว้ดังนี้

- ก่อนที่จะเริ่มสอนอ่าน ครูจะต้องสอนให้เด็กทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นไปที่เสียงที่อยู่ในคำ เช่น เสียงที่คล้องจองกัน
- สอนให้รู้จักจำแนกเสียงและให้ออกเสียงหน่วยเสียงที่อยู่ในคำให้ต่อเนื่องกัน
- สอนความสัมพันธ์ของตัวอักษรและเสียง
- สอนตัวอย่างของการสอนการจำแนกเสียงและการออกเสียงต่อเนื่องที่ทำให้เด็กมองเห็นระบบและลำดับขั้นตอนการสอนที่ดำเนินการอย่างมีระบบด้วย
- สอนให้เด็กนำเอาสิ่งที่เรียนไปประยุกต์ใช้

ลำดับขั้นตอนการสอนความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงและความสัมพันธ์ของตัวอักษรและเสียง

ลำดับขั้นตอนการสอนให้เด็กมีความตระหนักในเรื่องหน่วยเสียงและความสัมพันธ์ของตัวอักษรกับเสียงนั้น สถาบันการศึกษาแห่งหนึ่งของประเทศสหรัฐอเมริกา ชื่อ



สถาบัน IDEA .. Institute for the Development of Educational Achievement ...แสดงไว้เป็นแผนภูมิดังนี้

<http://reading.uoregon.edu/pa/>

Mapping of Instruction to Achieve Instructional Priorities Kindergarten

Instructional Priority: Phonemic Awareness	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Focus 1: Sound and Word Discrimination									
1a: Tells whether words and sounds are the same or different	X	X							
1b: Identifies which word is different		X	X						
1c: Identifies different speech sound			X	X					
Focus 2: Rhyming^b									
2a: Identifies whether words rhyme	X								
2b: Produces a word that rhymes		X	X						
Focus 3: Blending									
3a: Orally blends syllables or onset-rimes			X	X					
3b: Orally blends separate phonemes					X	X			
Focus 4: Segmentation									
4a: Claps words in sentences	X								
4b: Claps syllables in words		X	X						
4c: Says syllables			X	X					
* 4d: Identifies first sound in 1-syllable words		X	X	X					
* 4e: Segments individual sounds in words					X	X	X	X	X

- * High priority skill
- a. Sounds per minute
- b. Optimal time for rhyme instruction not established

Mapping of Instruction to Achieve Instructional Priorities First Grade

Instructional Priority: Phonemic Awareness	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Focus 1: Sound Isolation^a									
1a: Identifies initial sound in 1-syllable words	X	X							
1b: Identifies final sound in 1-syllable words	X	X	X						
1c: Identifies medial sound in 1-syllable words		X	X	X					
Focus 2: Sound Blending									
* 2a: Blends 3-4 phonemes into a whole word	X	X	X	X					
Focus 3: Sound Segmentation									
* 3a: Segments 3- and 4-phoneme, 1-syllable words	X								

- * High priority skill
- a. Skills in this category should be established by mid-year.
- b. Number of phoneme segments per minute

แผนภูมิข้างบนนี้ มีคำอธิบายว่า จำนวนแถวตามแนวนอนของตาราง คือ จำนวนเดือน
 ในหนึ่งปีการศึกษา เช่น โรงเรียนใดเปิดเรียนในเดือนใด เดือนนั้นก็จะเป็นเดือนที่ 1
 ในตารางข้างบนนี้

ส่วนช่องที่มีเครื่องหมายกากบาทนั้นหมายถึงเดือนที่ครูควรสอนทักษะนั้น ๆ

ในการดูข้อมูลตามแผนภูมินี้ ครูอาจจะดูตามแนวนอนหรือแนวตั้งก็ได้ ถ้าดูตามแนวนอน ครูก็เริ่มต้นจากทักษะที่ต้องสอน แล้วลองตามดูให้ตลอดจนกว่าทักษะใดจะต้องสอนต่อจากทักษะใดในเดือนใด

หากจะดูจากแนวตั้ง ครูผู้สอนก็เริ่มดูจากเดือนแรกที่เริ่มเปิดเรียนว่า จะต้องสอนทักษะอะไร หลังจากนั้นก็ดูต่อไปว่า ในเดือนใดจะต้องสอนทักษะอะไรต่อเนื่องกันไปเช่นนี้

ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังจากการเรียน

จากแผนภูมิดังกล่าว ทำให้มองเห็นผลที่คาดหวังจากการเรียนรู้ดังนี้

ในปีแรกที่เริ่มเรียนภาษา เด็กควรจะมีความสามารถในการทำสิ่งต่อไปนี้ได้

1. การจำแนกเสียงและคำ

- เด็กบอกได้ว่า เสียงแต่เสียงที่ประกอบกันเข้าเป็นคำมีความแตกต่างกันหรือไม่ (cat/cat = same; cat/car=different)
- บอกได้ว่า คำแต่ละคำแตกต่างกัน (เช่น sun, fun, sun).
- บอกความแตกต่างของหน่วยเสียงได้ (เช่น เสียงใดเป็นเสียงที่ต่างออกไป s, s, k).

2. การออกเสียงคล่องจง

- เด็กบอกได้ว่าคำใดมีเสียงคล่องจงกันกับคำใด (เช่น cat/mat; ring/sing).
- เด็กสามารถออกเสียงที่คล่องจงกับคำอื่น ๆ ได้ (เช่น เมื่อพูดให้คำ *rose* เด็กบอกว่า *nose* คือคำที่คล่องจงกัน เป็นต้น.)

3. การออกเสียงในคำให้กลมกลืนกัน

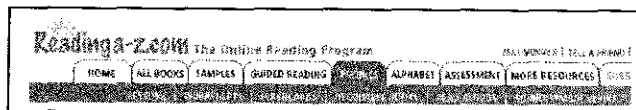
- เด็กสามารถออกเสียงหน่วยเสียงต่าง ๆ ที่ประกอบกันในคำ (เช่น m-e: me; u-p: up; f-u-n: fun).
- เด็กสามารถออกเสียงพยางค์ในคำให้กลมกลืนกัน (เช่น mon-key)

4. การจำแนกเสียง

- เด็กสามารถนับจำนวนคำที่มีอยู่ในประโยคสั้น ๆ ได้ (เช่น Sue can jump far).

- เด็กสามารถนับจำนวนพยางค์ที่มีอยู่ในคำที่มี 2 หรือ 3 พยางค์ได้ (เช่น di-no-saur).
 - เด็กสามารถบอกเสียงพยัญชนะต้นของคำพยางค์เดียวได้ (เช่น /m/ in man).
 - เด็กสามารถจำแนกหน่วยเสียงที่อยู่ในคำหรือพยางค์เดี่ยวได้ (เช่น run: /r/ /u/ /n/; feet: /f/ /ee/ /t/).
5. จำนวนเสียงที่เด็กออกเสียงได้ในปีที่แรกที่เริ่มเรียน
- ในครึ่งปีแรก เด็กควรออกเสียงได้ 25 หน่วยเสียง
 - เมื่อถึงปลายปี เด็กควรออกเสียงได้ 35 หน่วยเสียง

ส่วนบริษัทเอกชน ชื่อ



ที่ผลิตสินค้าทางการ ได้นำเสนอบทเรียนการอ่าน การเขียนในระยะแรกเริ่มเรียนไว้ดังนี้

- Consonant and short vowels – 24 lessons
- Blends – 6 lessons
- Long vowels (vce pattern) – 5 lessons
- Long vowels (open pattern) – 1 lesson
- Consonant digraphs – 6 lessons
- Vowel digraphs – 4 lessons
- Variant vowels – 2 lessons
- Diphthongs – 2 lessons
- R-controlled vowels – 4 lessons
- Others (silent consonants, soft g and c) – 3 lessons

List of Decodable Books

Consonants and Short Vowels

Lesson 1	<u>Consonant P</u>	
Lesson 2	<u>Consonant N</u>	
Lesson 3	<u>Short A</u>	Nap in a Pan On a Pan
Lesson 4	<u>Consonant S</u>	Tree Sap
Lesson 5	<u>Consonant T</u>	At the Tree
Lesson 6	<u>Short O</u>	The Popping Pot
Lesson 7	<u>Consonant R</u>	The Rats
Lesson 8	<u>Consonant D</u>	Tot and Dots
Lesson 9	<u>Consonant M</u>	Matt Will Not Mop
Lesson 10	<u>Consonant H</u>	Hot at the Dam
Lesson 11	<u>Consonant F</u>	A Fat Hat
Lesson 12	<u>Consonant G</u>	The Gag in a Bag
Lesson 13	<u>Short I</u>	Did It Fit?
Lesson 14	<u>Consonant B</u>	Big, Bad Bat
Lesson 15	<u>Consonant J</u>	Jig, Jag, and Jog

Consonant Digraphs

Lesson 39	<u>SH digraph</u>	Shelley's Shell Shack
Lesson 40	<u>CH digraph</u>	Chip the Chimp
Lesson 41	<u>TH digraph</u>	Thad and Thelma
Lesson 42	<u>WH digraph</u>	Whisker Bill
Lesson 43	<u>NG digraph</u>	The King Lost His Ring
Lesson 44	<u>CK digraph</u>	Click, Cluck, and Quack

Vowel Digraphs, Variant Vowels, and Diphthongs

Vowel digraphs

Lesson 45	<u>Long E</u>	The Bee and the Flea
Lesson 46	<u>Long A</u>	Jake and Gail Go

<http://www.seussville.com/university/reading/games/>

Reading — Math • Reading • Spelling • Science

Mr. Brown can moo like a cow.
Color all the M's red and the O's blue.

MOO MOO MOO

ในหน้านี้ เด็ก ๆ จะ
ได้ฝึกให้มิมโนทัศน์
เกี่ยวกับเสียง

<http://teacher.scholastic.com/activities/bl/index.htm>

Scholastic Home | About Us | Site Map

SCHOLASTIC

Lexia.com

Building Language & Literacy
Prepare children today for reading success tomorrow

Click a character to begin.

Mina
the Monkey Noodle™

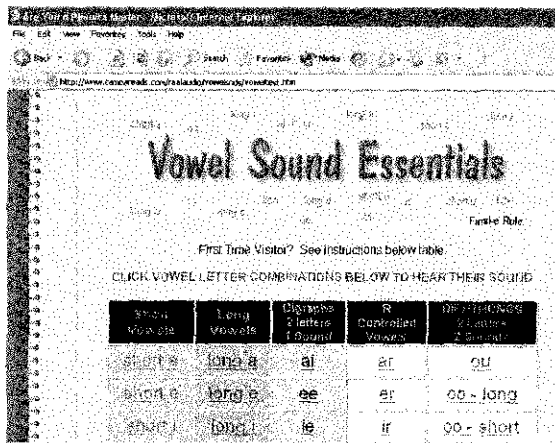
Leo
the Lobster-Loving Lobster™

Royce
the Rhythmic Monkey™

ในหน้านี้ และหน้าที่เชื่อมโยกัน

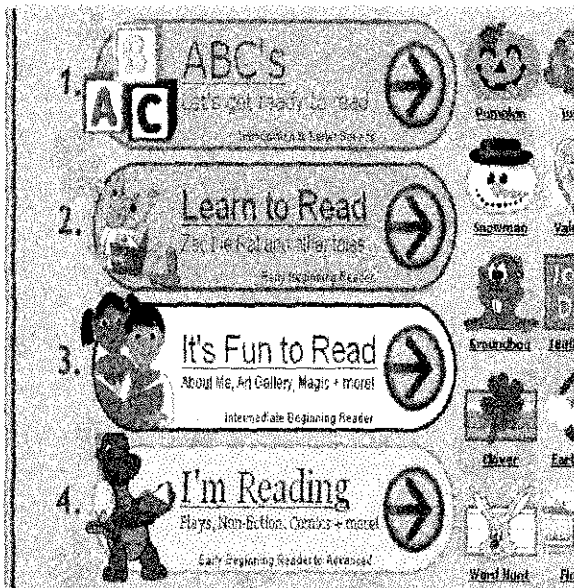
- เด็ก ๆ สามารถเรียนรู้
เกี่ยวกับตัวอักษรได้
อย่างง่ายดวยจากภาพ
และเสียง
- เด็ก ๆ สามารถเรียนการ
ออกเสียงคล้อยจองด้วย
- เด็ก ๆ สามารถเรียนรู้
คำศัพท์ใหม่ๆ ได้อย่าง
น่าเพลิดเพลินด้วย

<http://www.tampareads.com/realaudio/vowelsnds/voweltest.htm>



ในหน้านี้ เด็ก ๆ สามารถฝึกออกเสียงสระทั้งที่เป็นเสียงสั้น เสียงยาว และเสียงกล้ำ พร้อมทั้งมีแบบฝึกหัดให้ทำด้วย

<http://www.starfall.com>



หน้านี้เป็นหน้าที่เด็ก ๆ ที่มีความรู้ภาษาอังกฤษในหลาย ๆ ระดับชอบมาก เพราะดูเหมือนว่าจะมีเนื้อหาหลากหลายระดับให้เลือกเรียน ในกลุ่มของเด็กเล็กที่เพิ่งเริ่มเรียน ก็สามารถฝึกความตระหนักในเรื่องของหน่วยเสียง ความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษรที่เด็กเรียนรู้โดยการเล่นเกมส์

ในกลุ่มของเด็กที่มีระดับความรู้ภาษาอังกฤษสูงขึ้นมาก็มีเรื่องแสนสนุกให้อ่าน ที่สำคัญคือมีภาพประกอบสวยงาม น่ารัก และเสียงก็ไพเราะด้วย

<http://www.readwritethink.org/materials/wordfamily/>

Word Family Sort
Short e
Drag the word in blue to the correct word family column.
men Word 1 of 24
pet red hen tell
PRINT MY WORD FAMILY CHART CHOOSE A DIFFERENT VOWEL EXIT

ในหน้า Word Family Sort--นี้ เด็ก ๆ จะได้ฝึกหัดอ่านคำ โดยเน้นความสนใจไปที่เสียงสระและเสียงพยัญชนะ

<http://www.readwritethink.org/materials/wordmaker/>

Word Maker
Choose an ending.
an ed ig at
et in op ot un
WORD BANK EXIT

หน้า Word Maker เป็นอีกหน้าหนึ่งที่น่าสนใจในการให้เด็ก ๆ ได้ฝึกหัดอ่านคำ โดยที่ฝึกฝนความตระหนักเรื่องหน่วยเสียงและความสัมพันธ์ของเสียงกับตัวอักษรไปพร้อม ๆ กัน

<http://www.enchantedlearning.com/themes/abc.shtml>

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.enchantedlearning.com/themes/abc.shtml>. The page title is "Alphabet Word Activities and Worksheets". It features several sections:

- Match Upper-Case and Lower-Case Letters: A-Z**: A grid of letters A through Z with small illustrations next to them.
- Trace and Write Words that Start with...**: A section for tracing and writing words starting with each letter of the alphabet (A through Z).
- Printable Lined Paper**: A section for printing out paper with lines for early writers.
- Circle Words that Start With...**: A section for circling words that start with each letter of the alphabet (A through Z).

หน้านี้และหน้าที่เชื่อมโยงไปเป็นแหล่งข้อมูลสำหรับครูที่จะทำแบบฝึกสำหรับให้เด็กหัดเขียนตัวอักษร

http://pbskids.org/lions/leona/abc_a.html

The screenshot shows a web browser window with the URL http://pbskids.org/lions/leona/abc_a.html. The page title is "Writing ABCs Leona's stuff". It features a section for writing the letter 'A':

- Choose one:** A list of letters: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.
- Watch the animation below.** When you're ready to try it yourself, print out this page and draw on top of the letter to practice writing it! Then choose another letter from the list above.
- Tracing:** A large letter 'A' and a small letter 'a' are shown on a set of three horizontal lines (top, middle, bottom) for tracing.

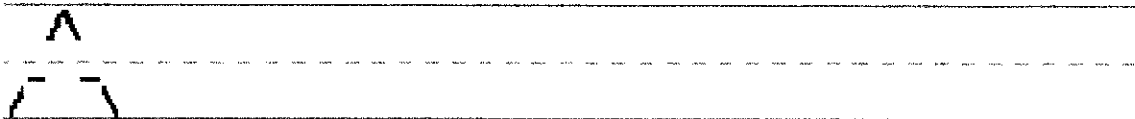
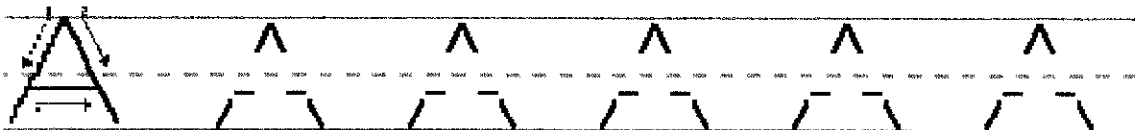
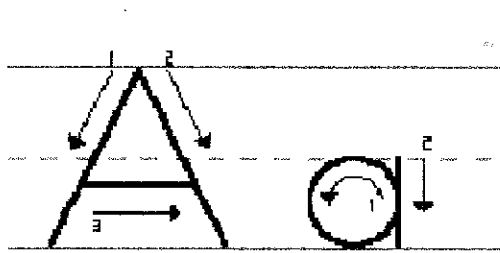
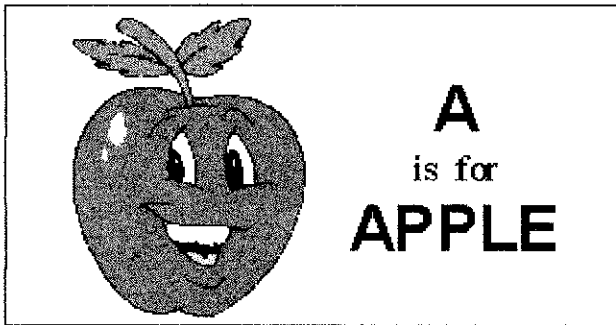
วิธีการากเส้น ในการเขียนตัวอักษร จะเริ่มต้นจากไหนไปไหน เด็ก ๆ ดูได้จากหน้านี้และหน้าอื่น ๆ ที่เชื่อมโยงไป

บรรณานุกรม

- Adams, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman, Inc. ED 317 950
- Harris, Theodore L., and Richard E. Hodges (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association. ED 385 820
- Lundberg, I. et al. (1988). "Effectiveness of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children." *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-84. EJ 373 262
- Spector, Janet E. (1995) "Phonemic Awareness Training: Application of Principles of Direct Instruction." *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 37-52. EJ 496 026
- Stanovich, Keith E. (1993-94). "Romance and Reality (Distinguished Educator Series)." *Reading Teacher*, 47(4), 280-91. EJ 477 302
- Yopp, Hallie Kay (1992). "Developing Phonemic Awareness in Young Children." *Reading Teacher*, 45(9), 696-703. EJ 442 772

ภาคผนวก

Name: _____ Date: _____



Donations are appreciated. Please send to:
 Linda C. Readman, P.O. Box 8875, Rockford, Illinois 61126-8875
<http://www.handwritingforkids.com/>

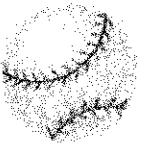
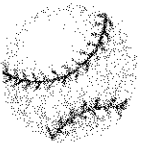








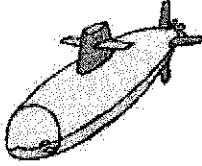
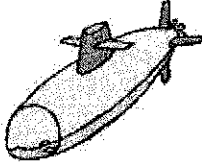


© Copyright 2001, 2002

Name _____

Date _____

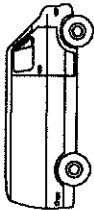



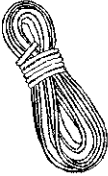





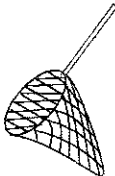
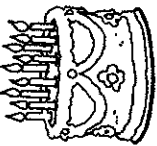
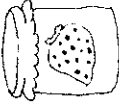


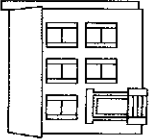
Where is the Sound of - b ?

Directions: Say each picture word below. If you hear the "b" "buh" sound at the beginning of the word circle the first "b.". If you hear the "buh" sound at the end of the word circle the "b" to the right of the picture. Then circle the correct word and print it neatly in the space provided.

1.			ball web	_____
2.			bat cab	_____
3.			dad bed	_____
4.			but tub	_____
5.			bed bee	_____
6.			bus sub	_____
7.			wet web	_____

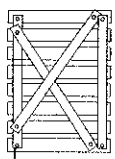


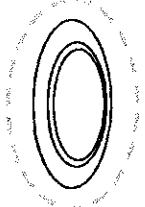

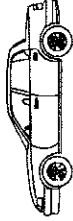

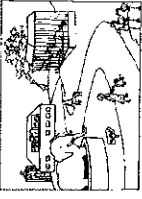







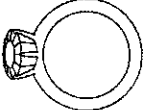
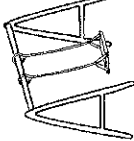




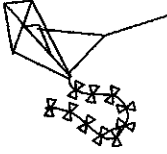
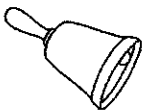
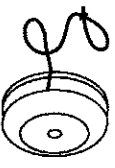

Name _____

Draw a line between the pictures in each box that rhyme.










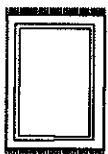

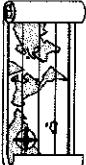

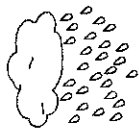


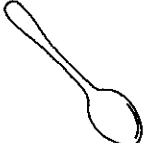
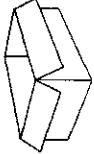
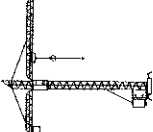

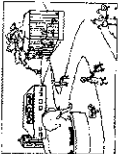



Name _____

Circle the two pictures in each row that rhyme with the picture in the box.

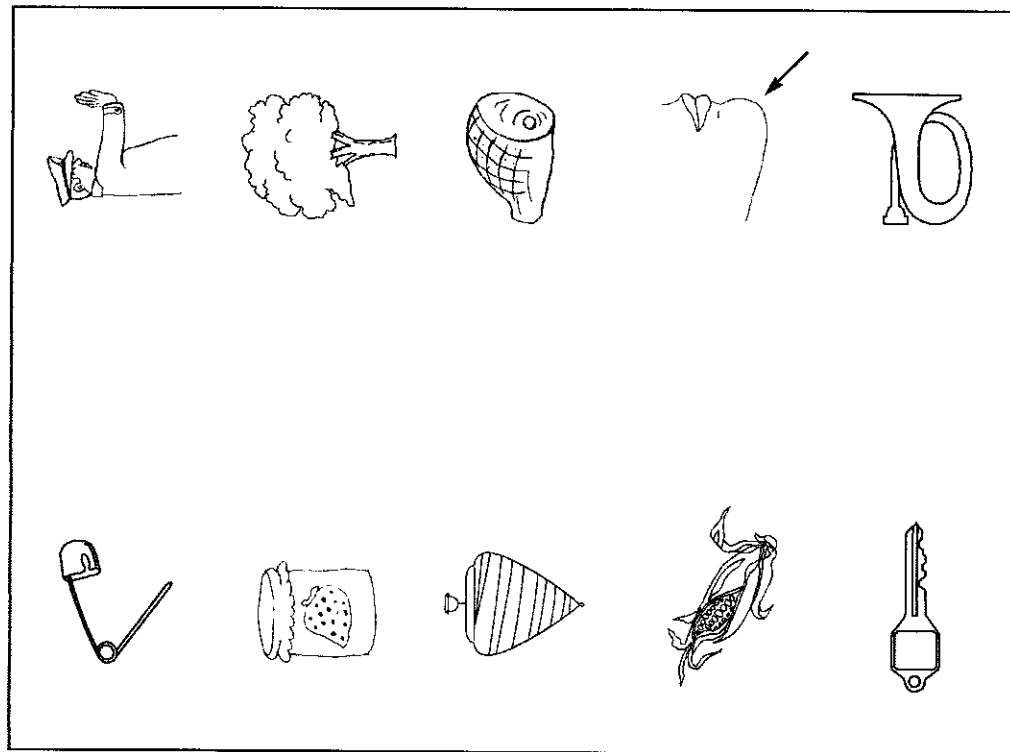
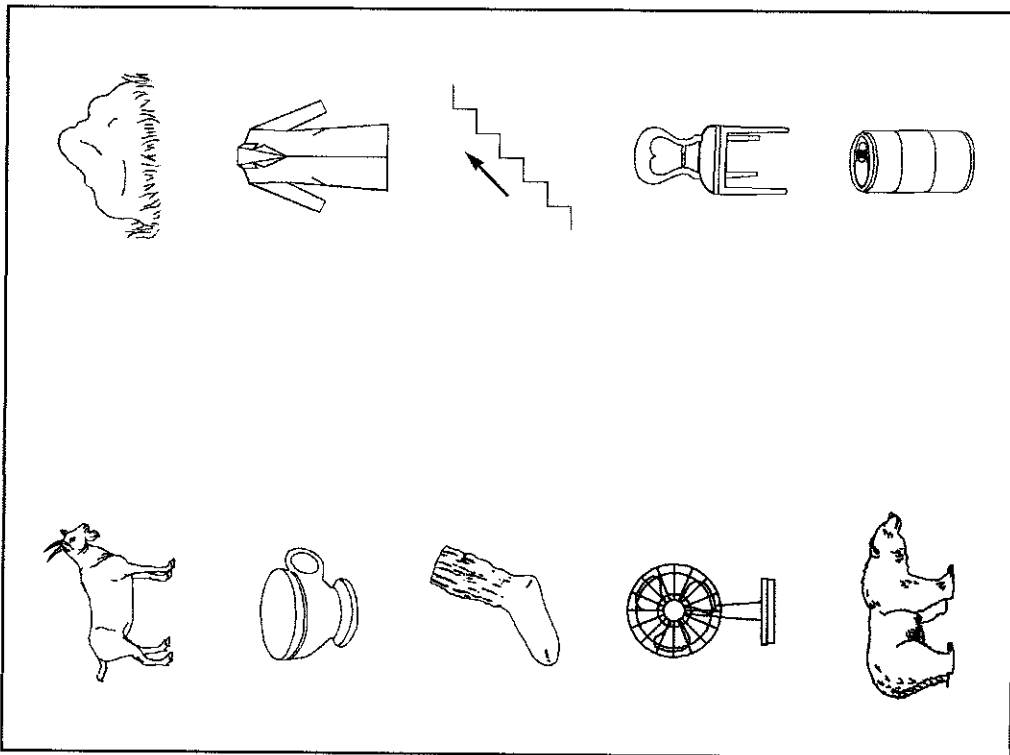
Name _____

Draw a line between the pictures in each box that rhyme.

Name _____

Draw a line between the pictures in each box that rhyme.

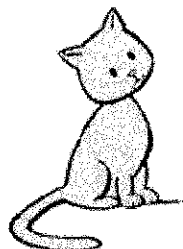


Title _____



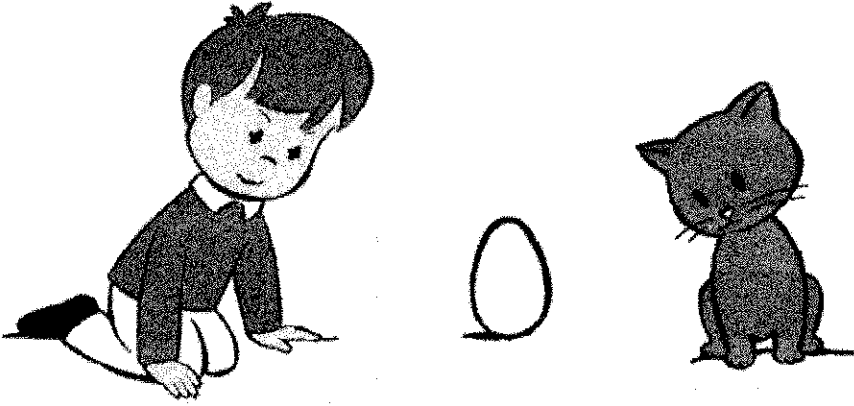
Word list: Tom, Robert, Mike, cat, bad, sad, mad, spots, said, to, you, dirty

Title _____

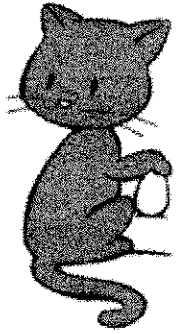


Word list: cat, mouse, read, Let's, book, story, here, come here, sit, and, they

Title _____



Four sets of horizontal lines for writing, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Word list: egg, got, takes, hide, boy, sad, likes, mine, give, me, my

Title _____



Word list: dog, sees, spot, sand, the, sits, wants, his, here, on, hot, big

Title _____

Supporting phonemic

Playful and appealing activities that focus on the sound structure of language support literacy development.

awareness development in the classroom

Although it is widely acknowledged that phonemic awareness is important in learning to read, considerable confusion remains about what phonemic awareness is, the role it plays in reading development, and how it should be addressed in classrooms.

Some educators confuse the term *phonemic awareness* with the terms *auditory discrimination*, *phonetics*, or *phonics* and believe that a new label has been invented for an old idea. This is not true. The term *phonemic awareness* refers to a construct relatively new in our understanding of how children become readers. Although related, phonemic awareness is different from auditory discrimination, phonetics, and phonics. The definitions of each of these terms can be found in Figure 1. (See also Harris & Hodges, 1995; Snow, Burns, & Griffin, 1998.) The definition of phonemic awareness, also in Figure 1, is elaborated upon here.

Phonemic awareness is the awareness that the speech stream consists of a sequence of sounds—specifically phonemes, the smallest unit of sound that makes a difference in communication. It is a phoneme that determines the difference between the words *dog* and *hog*, for instance, and between *look* and *lick*. These differences influence meaning. Place these words in sentences (“You dog!” vs. “You hog!” and “Take a look” vs. “Take a lick”), and the power of the phoneme becomes obvious. Individuals who are phonemically aware recognize that the speech stream is a sequence of these small sounds. They can identify the three sounds in the spoken word *fish* (/f/-i/-sh/), for example, and

can blend phonemes together to form words (/h/-o/-p/ is *hop*). They have the ability to notice, mentally grab ahold of, and manipulate these smallest chunks of speech.

Phonemic awareness may be better understood when placed in the context of two superordinate constructs: phonological awareness and metalinguistics. Phonemic awareness is a type of *phonological awareness*, that is, the awareness of the sound structure of language in general. Phonological awareness refers to a sensitivity to *any size unit of sound*. Thus, the ability to generate and recognize rhyming words, to count syllables, to separate the beginning of a word from its ending (e.g., as in the *st* and *op* in the word *stop*), and to identify each of the phonemes in a word may each be an indication of phonological awareness. Phonemic awareness—a subset of phonological awareness—refers to a sensitivity to and control over the phonemes.

Phonological awareness can, in turn, be placed into the larger context of metalinguistic awareness. Like metacognition, which entails thinking about one’s thinking (or cognition), metalinguistic awareness entails thinking about one’s language. It refers to one’s awareness of and control over one’s language in general; it is the ability to focus attention on language in and of itself, independent of meaning (see Hodges & Harris, 1995; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988; Yaden & Templeton, 1986).

Thus, phonemic awareness is one aspect of phonological awareness which is one component of metalinguistic awareness.

Figure 1
Definition of terms

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>flea</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.

Phonemic awareness and reading

The awareness that the speech stream is made up of a sequence of small units of sound and the ability to manipulate those small units—phonemic awareness—appears to be critical for readers of an alphabetic orthography. Why? Because an alphabetic orthography maps speech to print at the level of the phoneme. In other words, users of an alphabetic written system record the smallest units of sound of their spoken language in print. (Although not a pure alphabetic orthography, English is considered fundamentally alphabetic.) The young child whose writing is shown in Figure 2 clearly is attending to the sounds in her speech stream as she records her ideas.

The temporary or inventive spellings seen in Figure 2 reveal much about how the child is thinking about the written system. This child has made the empowering discovery that users of English write down the smallest pieces of the language. In order for a beginning reader to capture the logic of this written system, it appears that he or she must notice that running speech is made up of a sequence of small sounds. Without this insight—without phonemic awareness—the

symbol system is arbitrary. The task of dealing with the symbol system, then, can quickly become overwhelming. It is, in short, to one's advantage to be aware of the level of sounds that the written system encodes.

Much has been said about phonemic awareness in the literature in recent years, and many states in the U.S. are addressing phonemic awareness in standards documents and even in legislation governing the funding of professional

Figure 2
A kindergartner's inventive spelling of "I like my cousin"

I Lik mi
C U Z N.

development activities and the content of teacher training programs. Professional organizations such as the International Reading Association are publishing position statements on phonemic awareness and its role in the teaching of reading (International Reading Association, 1998). Influential documents such as the report of the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children (Snow et al., 1998) recommend that kindergartners have some basic phonemic awareness by the end of their kindergarten year. Moreover, the report asserts that enhancing children's abilities to attend to the sound structure of spoken language should be a *priority* goal in kindergarten classrooms. *Every Child Reading: An Action Plan of the Learning First Alliance* (1998) identifies phonemic awareness as one of the most important foundations of reading success and recommends that its development be addressed in prekindergarten and kindergarten.

School administrators and teachers of young children are anxious to apply recent research findings to practice and are looking for guidance. What does phonemic awareness instruction look like, they ask. How much time should be devoted to it? The purpose of this article is to provide some guidelines for planning phonemic awareness instruction and to share 14 activities that are representative of the type of instruction appropriate for children in preschool, kindergarten, and first-grade classrooms.

Phonemic awareness instruction

What does phonemic awareness instruction look like in the classroom? First, most experts call for phonemic awareness activities that are child appropriate (International Reading Association & the National Association for the Education of Young Children, 1998). Adams and Bruck (1995), for instance, submitted that songs, chants, and word-sound games are ideally suited toward developing young children's sensitivity to the sound structure of language. Beck and Juel (1995) posited that time spent on word play, nursery or Dr. Seuss rhymes, and general exposure to storybooks contribute to phonemic awareness. Mattingly (1984) encouraged classroom teachers to provide their students with linguistic stimulation in the form of storytelling, word games, rhymes, and riddles in order to facilitate phonemic awareness. Yopp (1992), describing developmentally appropriate activities,

argued that phonemic awareness instruction for young children should be playful and engaging, interactive and social, and should stimulate curiosity and experimentation with language.

Second, phonemic awareness instruction should be deliberate and purposeful. Although some teachers have engaged their students in playful language activities for years, they may have done so without knowing the full value of these activities. Any phonemic awareness development that resulted was incidental; it was an unrecognized byproduct of the activities. Yet, Adams and Bruck (1995) emphasized that playful language activities will be most effective in developing phonemic awareness if they are used with that goal in mind. Thus, in addition to being child appropriate, phonemic awareness instruction should be intentional, not incidental (even accidental), in classrooms.

Third, phonemic awareness instruction must be viewed by educators as only one part of a much broader literacy program. Phonemic awareness development is not meaningful in and of itself. It is important only in the context of comprehensive reading instruction. Indeed, Griffith and Olson (1992) argued that phonemic awareness activities will not be helpful unless they can be placed in a context of real reading and writing. Furthermore, teachers must recognize that while sensitivity to the sound basis of language supports literacy development, it is also an outcome of literacy experiences. Therefore, to overemphasize this component of literacy instruction in the initial years of schooling is to limit children's opportunities for more comprehensive literacy development.

In addition to these general guidelines, teachers should consider various dimensions of phonemic awareness instruction when planning and designing learning activities. These include the unit of sound to be emphasized, the type of operation to be performed on those units, and whether the activities are to be strictly oral or include concrete cues such as chips and letters.

Units of sound. As teachers plan phonemic awareness instruction, it will be helpful to consider the sequence displayed in Figure 3. Children appear to be better able to capture and gain control over larger units of sound before smaller units of sound (Stahl & Murray, 1994; Treiman & Zukowski, 1991). Thus, with younger children, such as preschoolers, or older children who have

Figure 3
A sequence for phonemic awareness instruction

Instruction	Example
Activities that focus on rhyme	Let's think of something that rhymes with <i>cow</i> . (now)
Activities that focus on syllable units	Clap twice for Harry's name. Har (clap)—ry (clap)
Activities that focus on onset and rime	Say just the first part of <i>brown</i> . (/br/)
Activities that focus on phonemes	Let's put these sounds together. /ch/—/ā/—/n/ (chain)

very little sensitivity to the sound structure of language, teachers initially may wish to focus predominantly on rhyme (see Bishop, Yopp, & Yopp, 2000). Then, teachers may engage students in activities that focus on the units of sound within words, the largest unit of which is the syllable. In the word *hopscotch*, for example, there are two syllables: *hop* and *scotch*. Next, instruction might focus on the largest subsyllabic units—the onset and rime. The onset is the part of the syllable that precedes the vowel; the rime is the vowel and any consonants that follow it. The onset in *hop* is /h/ and the rime in *hop* is /op/; the onset in *scotch* is /sk/; the rime in *scotch* is /och/. Some syllables such as *it*, *un*, and *on* have no onset. Finally, attention can be directed to the phoneme. Thus, when planning phonemic awareness instruction the size of the unit of sound to be addressed should be considered, with a general plan to move from larger to smaller units of sound.

Tasks or operations. Another dimension of phonemic awareness instruction is the task or operation the students must perform with sounds. For instance, children may be asked to match sounds, as when they indicate whether two words begin the same (e.g., Do these words begin the same? *fish fight*). They may be asked to isolate sounds (e.g., What is the first/middle/last sound in *run*?) They may be asked to blend sounds together to form a word (e.g., What word would we have if we put these sounds together? /j/-/u/-/m/-/p/). They may be asked to segment words into their constituent parts (e.g., Tell all the sounds you hear in the word *dog*).

A sampling of tasks is presented in Figure 4, with examples for syllable, onset-rime, and phoneme units. There is evidence to suggest that some tasks may be easier than others (see

Adams, 1990; Smith, Simmons, & Kameenui, 1998; Yopp, 1988). For example, matching sounds (especially initial sounds) is one of the easier tasks, and more difficult may be the ability to blend sounds together to form words. The ability to segment spoken words into their constituent parts may be more difficult still. However, the difficulty of the task depends in part upon the number of sounds (fewer sounds are easier than more), which sounds they are (liquids are typically easier than nasals or stops), and their location in the word (middle sounds are more difficult to attend to than initial or final sounds). (See McBride-Chang, 1995, for a discussion.) Therefore, it is much too simplistic to identify a hard-and-fast order in which operations should be presented. Nevertheless, we provide a possible order of what appears to be easier to more difficult operations for many children, given that the same types of sounds, the same number, and the same location are the focus of attention. This information is offered only to support the teacher in making thoughtful decisions about potential sound manipulation activities and is not intended to be prescriptive.

Use of cues. A third dimension of phonemic awareness instruction to consider is the use of cues. Some activities may be strictly oral. These include games, activities, poetry, stories, or songs that demand attention strictly to the spoken language itself. Other activities may make use of some sort of cue or concrete manipulative. Many successful training studies include concrete representations of sounds in order to make mental manipulations more overt (e.g., Ball & Blachman, 1991). For instance, auditory cues are in play when children are asked to clap the number of syllables they hear in a spoken word. Visual cues are

Figure 4
Types of sound manipulation with examples using different linguistic units

	Syllable	Onset-rime	Phoneme
Matching	Do these start the same? <i>sandwich sandbag</i> (yes)	Do these start the same? <i>start stand</i> (yes)	Do these start the same? <i>cat kite</i> (yes)
Isolation	What do you hear at the beginning of <i>under</i> ? (/ʌn/)	What do you hear at the beginning of <i>black</i> ? (/bɪ/)	What do you hear at the beginning of <i>bug</i> ? (/b/)
Substitution	What word would you have if you changed the /bā/ in <i>baby</i> to /may/? (<i>maybe</i>)	What word would you have if you changed the /bl/ in <i>black</i> to /cr/? (<i>crack</i>)	What word would you have if you changed the /ch/ in <i>chain</i> to /r/? (<i>rain</i>)
Blending	What word would you have if you put these sounds together: /pʌp/-/pɪ/ (<i>puppy</i>)	What word would you have if you put these sounds together: /pɪ/-/neɪ/ (<i>plane</i>)	What word would you have if you put these sounds together: /p/-/ɪ/-/ā/-/n/ (<i>plane</i>)
Segmentation	Tell the parts you hear in this word: <i>table</i> (/tā/—/ble/)	Tell the sounds you hear in this word: <i>spoon</i> (/sp/—/oon/)	Tell the sounds you hear in this word: <i>dog</i> (/d/-/o/-/g/)
Deletion	Say <i>napkin</i> without the /kin/. (<i>nap</i>)	Say <i>grin</i> without the /gr/. (<i>in</i>)	Say <i>meat</i> without the /m/. (<i>eat</i>)

used when blocks or chips represent sounds. Kinesthetic cues are used when children jump as they repeat sounds. Finally, some activities may incorporate the use of letters as children manipulate and reflect on sounds in speech. In fact, the combination of phonemic awareness activities and letter-sound instruction has been found to be particularly supportive of children's emerging understanding of the alphabetic principle (Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1993; Hohn & Ehri, 1983), although the optimal timing of combining these aspects of literacy instruction remains unclear. (Note that once letters are attached to the sound manipulation in phonemic awareness instruction, the activity also becomes a phonics activity. This overlap explains some of the confusion between the terms *phonemic awareness* and *phonics*.)

Time

How much time should be devoted to phonemic awareness instruction? Training pro-

grams described in the research literature suggest that relatively modest amounts of time result in increases in phonemic awareness performance (Brady & Moats, 1998; Yopp, 1997). The duration of instruction was anywhere from 10 minutes to 30 minutes per session; in some studies, instruction occurred daily; in other studies the instruction was less frequent, occurring two or three times a week. Training occurred over the course of a minimum of 3 weeks up to 2 years.

We will not recommend a particular amount of time be devoted to phonemic awareness instruction in this article, although we have seen time allocation requirements implemented in a number of school districts across the U.S. Unfortunately, time allocations do not take into account individual differences among learners. It is the *quality* of instruction and the *responsiveness* of the instruction to the individuals in the classroom that should have greater consideration than the amount of time.

We believe that phonemic awareness can be stimulated in many students in large part by providing them with linguistically rich environments—ones in which they are exposed to rich vocabulary, syntactic complexity, and decontextualized language as well as ones in which language itself is explored and experimented with deliberately. In linguistically rich classrooms, phonemic awareness activities will be incorporated intentionally into literature sharing experiences, music experiences, movement experiences, and other experiences throughout the day.

Activities for building sensitivity to sounds of speech

The activities we share here adhere to the general guidelines discussed above: They are playful, they are deliberate in focusing on the sound structure of spoken language, and they can readily be included in a comprehensive reading program. The activities are organized by size of linguistic unit emphasized—rhyme, syllables, onset-rime units, or phonemes. They demand a variety of operations, such as matching, substituting, or segmenting sounds. Some activities are strictly oral; some make use of auditory, visual, or kinesthetic cues to help children attend to sound units; and some include the relationship of letters to the sounds.

Activities that focus on rhyme

1. *The Hungry Thing* (oral)

The Hungry Thing, by Jan Slepian and Ann Seidler, is the story of a creature that asks townspeople for food by pointing to a sign on his chest that says FEED ME. When the townspeople ask what he would like to eat, he responds, “Schmancakes!” The townspeople are flustered and attempt to determine what schmancakes are. After wise men and a cook offer ideas, a little boy declares that “Schmancakes sound like pancakes sound like pancakes to me!” and the townspeople feed him some. The Hungry Thing asks for more and more food and each time the people try to identify what he wants.

The charm of this book is the play with language. Nonsense rhyming words are clues to what the Hungry Thing wishes to eat. The townspeople—and the listener—must think of rhyming foods in order to make sense of the Hungry Thing’s requests.

As you read this book aloud, encourage the children to make predictions. The Hungry Thing wants feetloaf. What can that be? Pause before the little boy in the story concludes that “Feetloaf sounds like beetloaf sounds like (pause) meatloaf to me!” Allow the children to make guesses before you read “meatloaf.”

After reading the book, pull out a lunchbag and announce how hungry you are. Look into the bag and tell the children what you have for lunch today. “Ah! Mogurt! I love mogurt!” Encourage the children to guess what mogurt is. Once they have figured out that mogurt is yogurt, take it out of the bag to show them and ask them how they knew. Repeat this with three or four other food items you have in the lunchbag.

Next, provide the children with paperbags, paper, and markers (or magazines with photographs of food) so they can create their own lunchbags full of food. After they draw or select and cut out their favorite foods and put them in the bag, have each child sit with a partner and provide “clues” about what his or her bag contains. “I have a piece of nizza.” The partner’s task is to determine what “nizza” is.

You may also create a center with plastic foods and lunchbags. Children will play with these items, retelling the story and creating rhymes as they have their peers guess what they have in their bags. A copy of the book should be available at the center.

We read this book to a group of 4- and 5-year-olds and discovered how quickly they participate in the story. After reading the Hungry Thing’s first request for food, the young audience began to predict each of the other requests upon hearing the nonsense rhyme. When the story was finished, they begged to see what was inside a paperbag that was nearby. When we said that we brought some food and wondered if they could figure out what we had, they grinned with delight. “We have some napes in our lunch today.” “Grapes! Grapes!” the children exclaimed. We pulled the grapes from the sack and confirmed their response. Then we said, “Oh, we also have a kanana.” “Banana! Banana!” Then we showed the children a stack of paper bags and a tray of plastic foods. We encouraged them to make their own lunches if they wished and to see if others could figure out what they had. The stuffing of bags began in a fury. Bags loaded, the children then moved around the room to seek out

one another, parent volunteers, and the teacher. "Look! Look! I have cherries—no, I mean terries!" "I have a pamburger." Children shared their own "lunch" items and guessed one another's lunch items. (See Photo 1.) The bags and plastic foods remained on the table for the day, alongside the book, and children made frequent visits to the center. The book is often requested during story time.

You may also wish to follow a reading of the story with placing a FEED ME sign around your neck. Distribute cards with pictures of foods and begin making requests using nonsense rhymes: "Feed me the nandwich." The child who holds the picture of the food you request (in this case, the sandwich) brings it to you whereupon you pretend to gobble it up. Give volunteers the opportunity to be the Hungry Thing as well.

The Hungry Thing Returns and *The Hungry Things Goes to a Restaurant* are two additional

books by the authors that follow the same pattern. Read these at a later time and include menus and food trays at a center so children may engage in play with these items, too. (See Bishop et al., 2000, and Yopp, 1995, for children's books that draw attention to sounds.)

2. Twenty Kids Have Hats (oral)

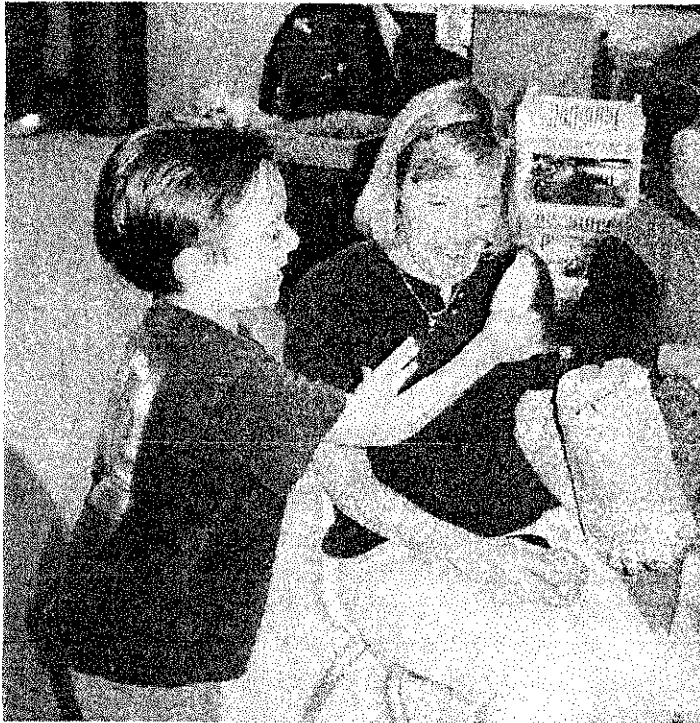
The book *Ten Cats Have Hats* by Jean Marzollo is a counting book of rhymes: "One bear has a chair, but I have a hat. Two ducks have trucks, but I have a hat." Read the book aloud to the children, and invite predictions. "Five pigs have . . ." The children may respond with *wigs* or *twigs* or *figs*. (Picture clues will allow them to predict the author's rhyme. Because you want the students to attend to the sound clues, you may wish to hide the pictures on the first reading.) Ask the children how they made their guesses. "Why did you guess wigs/twigs/figs?" Children who have not discovered the author's rhyming pattern will hear their peers pointing out the rhyme element. Prompt the children to listen for rhymes as you read further. Continue to encourage predictions.

After sharing the book, create a class big book about students who have hats. Each child selects a number, dictates to an adult a rhyme that follows the pattern in the book, and then illustrates the rhyme. For example, Fatima may be responsible for "one," Kevin may be responsible for "two," and Phyllis may be responsible for "three." Fatima might say, "One dog has a frog, but I have a hat" and paint or otherwise illustrate one dog with a frog. Then each child paints a picture of himself or herself wearing a hat. Compile the book from one to however many children you have. Teacher Bev Maeda had 20 kindergartners in her multiage class one year. Her students made the book pictured in Photo 2: *Twenty Kids Have Hats*. After each child's rhyme, insert the author's painting of himself or herself wearing a hat. This student-created book becomes part of the classroom library.

3. "The Ants Go Marching" (oral)

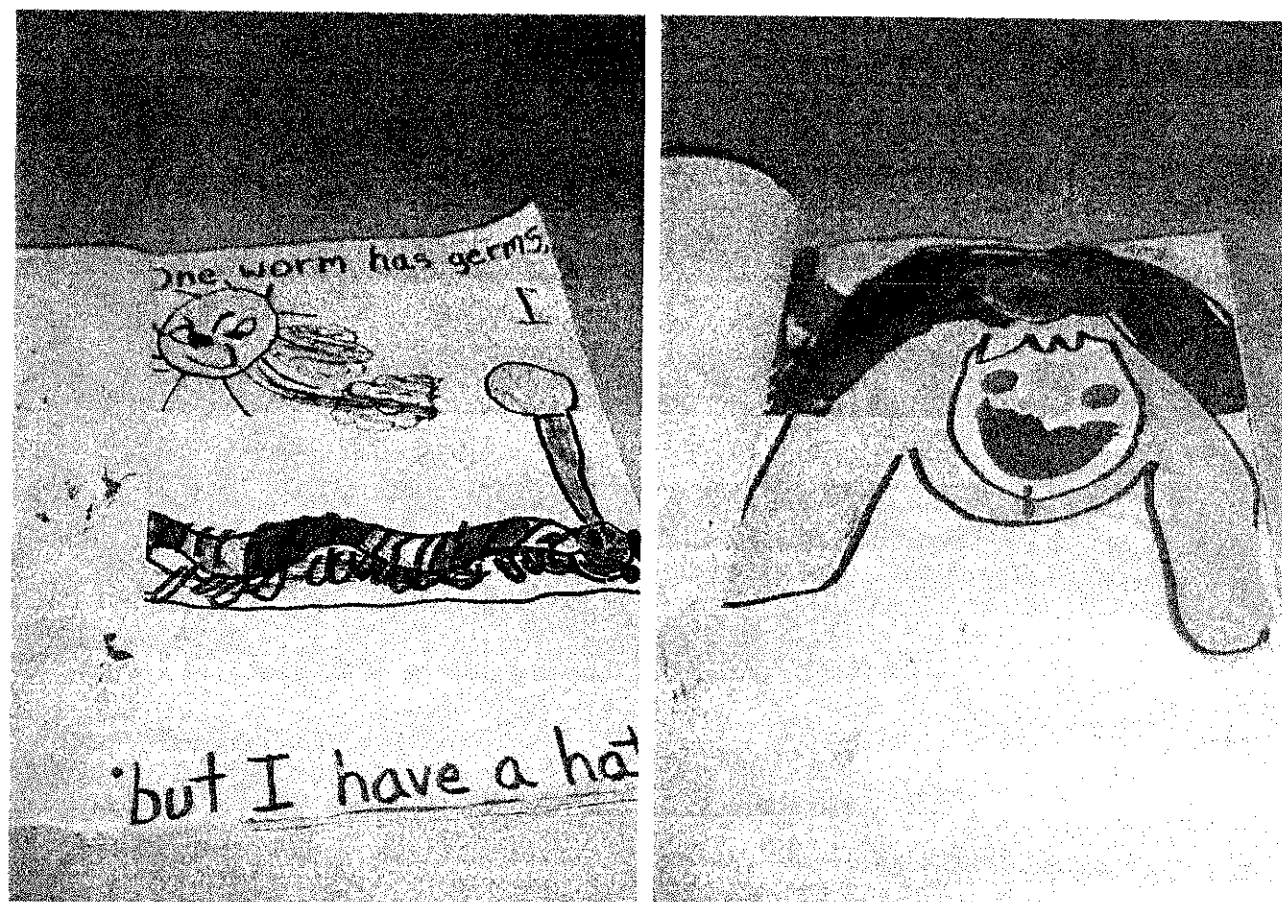
Many songs make use of rhyme. The song "The Ants Go Marching" is an excellent example. Once children catch on to the pattern, they may create their own verses. While marching in a line, children sing the following:

Photo 1



After listening to *The Hungry Thing*, preschoolers use plastic foods and paper bags located at a literacy center to create their own lunches. Spontaneous retellings and language play often occur at this time. Photo by Hallie Kay Yopp

Photo 2



Two pages from one group of kindergartners' version of *Ten Cats Have Hats*. Photo by Hallie Kay Yopp

The ants go marching one by one,
Hurrah! Hurrah!
The ants go marching one by one,
Hurrah! Hurrah!
The ants go marching one by one,
The little one stops to have some fun,
And they all go down to the ground,
To get out of the sun.
Boom! Boom! Boom!

The song continues with the ants marching two by two, three by three, and so on with any appropriate corresponding rhyme.

We observed kindergartners singing and marching around their classroom to this song. Each time the group sang, "the little one stops to—" a different child proposed a rhyming lyric

and everyone mimed the action. Then they all marched lower and lower, bending over, as they "go down to the ground...."

"Down by the Bay" is another song that offers children the opportunity to create their own lyrics. After learning verses such as "Did you ever see a whale with a polka dot tail?" and "Did you ever see llamas eating their pajamas?" children create their own verses such as, "Did you ever see a shark strolling in the park?" We sing "The Corner Grocery Store" with our own young children as we go to the market. The original lyrics include, "There were peas, peas walking on their knees at the store, at the store" and similar silly rhymes. We develop rhymes for the food items on our market lists such as "There

was steak, steak, going shake shake at the store, at the store." See Yopp and Yopp (1996) for a collection of songs that draw attention to sounds.

Activities with syllable manipulation

1. "Clap, Clap, Clap Your Hands" (cues)

This popular traditional song is sung in many classrooms across the U.S. Like many songs, it may readily be adapted for language manipulation (Yopp, 1992). In this example, we modify "Clap, clap, clap your hands" to encourage blending syllables. The first two verses below are traditional (there are many more); these are followed by an adaptation.

Clap, clap, clap your hands,
Clap your hands together.
Clap, clap, clap your hands,
Clap your hands together.

Snap, snap, snap your fingers.
Snap your fingers together.
Snap, snap, snap your fingers.
Snap your fingers together.

Say, say, say these parts.
Say these parts together.
Say, say, say these parts,
Say these parts together.

Teacher: moun (pause) tain (children respond, "mountain!")
Teacher: love (pause) ly (children respond, "lovely!")
Teacher: un (pause) der (children respond, "under!")
Teacher: tea (pause) cher (children respond, "teacher!")

This example suggests two-syllable words. However, once children are comfortable with the activity, you may include words with three or four syllables.

2. How Many Syllables in a Name? (cues)

Read the story *Tikki Tikki Tembo* by Arlene Mosel about a pair of Chinese brothers, one of whom has a very long name ("Tikki Tikki Tembo No Sa Rembo Chari Bari Ruchi Pip Peri Pembo") and the other of whom has a very short name ("Chang"). After reading and discussing the story, encourage your students to say the two boys' names. Say them again and this time clap with each syllable that is said. *Tikki Tikki Tembo's* name will have 21 claps. *Chang's* name will receive one clap.

Then have your students try clapping the syllables in their own names. As a group, say each child's name and clap as you separate the syllables. *Erica* would be said "Er" (with a clap)

- "i" (clap) - "ca" (clap). *Richard* would be said with two claps. Further develop the activity by placing colored pieces of paper in a pocket chart as you say each syllable in a particular child's name. Point to each piece of paper as you say each syllable. Later, let children work at tables to glue the appropriate number of colored pieces on a piece of drawing paper to represent the number of syllables in their names. Encourage them to draw pictures of themselves. *Erica*, for example, takes three pieces of colored paper from a pile in the center of the table and glues them side by side at the top of a piece of drawing paper. (See Photo 3.) She then draws a picture of herself. Afterwards, children move around the room with their papers in hand and group themselves with others who have the same number of colored pieces glued on the drawing paper. *Erica* will stand by others who have three colored pieces glued on their papers. As the others in the class listen, ask each child in a group to say his or her name. Encourage all students to say the syllables as each name is slowly said. Comment that they do, indeed, each have the target number of syllables. ("Yes! Jean, Bill, Juan, and Li each have one beat! Let's go to our next group. Let's say their names: Terry, José, Peter, Danny. Do they each have two beats? Yes!" and so on.) Develop a bar graph reflecting the number of students that have a given number of syllables in their names.

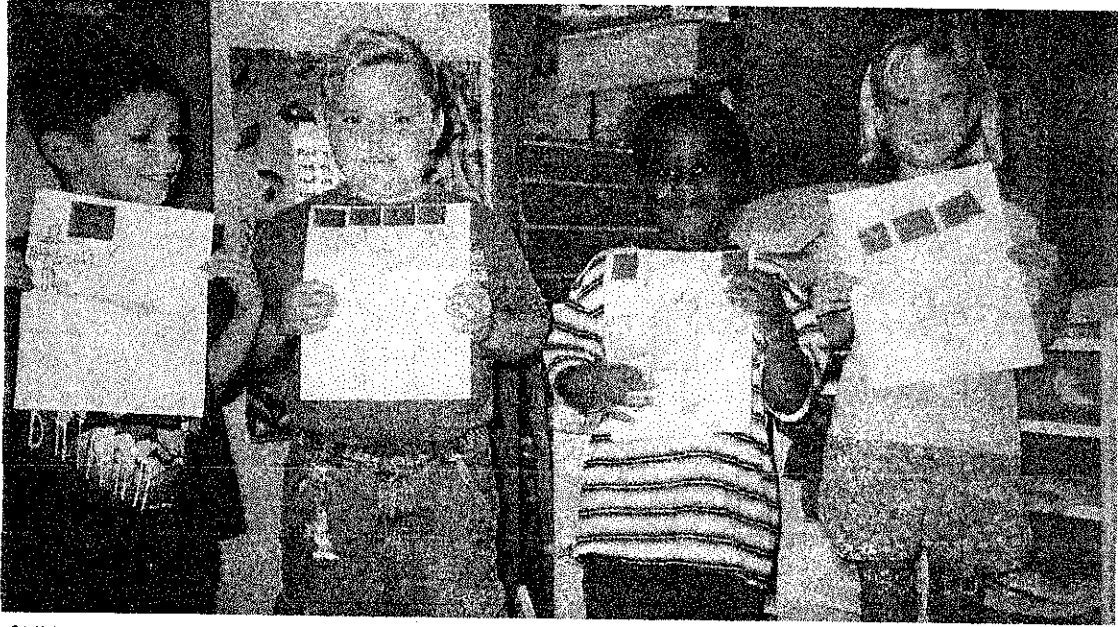
As a follow-up activity, you may wish to use clapping when taking attendance for several days, clapping the number of syllables as you call each child's name. And at dismissal time you may clap once and anyone with a one-syllable name may leave. Clap twice and students with two-syllable names may leave, and so on.

Later share the story *Tingo Tango Mango Tree* by Marcia Vaughan in which an iguana is named Sombala Bombala Rombala Roh, a flamingo is named Kokio Lokio Mokio Koh, a parrot is named Dillaby Dallaby Doh, a turtle is named Nanaba Panaba Tanaba Goh, and a bat is named Bitteo Biteo.

3. "Humpty Dumpty" (cues)

This familiar nursery rhyme may be used in a syllable blending activity. Each child should have about five separate cubes of the type that can be snapped together. Recite the nursery rhyme. Tell the children that Humpty Dumpty

Photo 3



Children share their work after representing the number of syllables in their names with pieces of paper and drawing self-portraits. Photo by Hallie Kay Yopp

broke and that you have some broken words, too. Ask them if they can help to put the words back together again. Say the parts of a word (e.g., pop-si-cle) and ask the children to repeat the parts by picking up a cube for each part they say. In this example, they pick up three cubes, one at a time. Then they snap the cubes together, saying each part and then the entire word. Are they able to help Humpty Dumpty? Repeat the process, reciting the poem and then asking the children to put together a new “broken word.”

4. Teacher, May We? (cues)

As in the game Mother May I? have your students line up some distance away and face you. Give directions that require children to count the number of syllables in a word such as “You may jump the number of times as there are syllables (some teachers say “beats” or “chunks” for syllables) in the word *bunny*. Students respond, “Teacher, may we?” With your affirmative response, the children say “Bun—ny!” and each child moves two jumps forward. Alter the number of syllables in the cue words you provide (e.g., from one syllable as in *good* up to four—or more—syllables as in *motorcycle*) and

vary the types of movement the students may make (e.g., take small steps, take giant steps, or skip). The first student to reach you may give directions on the next round.

Activities with onset-rime manipulation

I. Mail a Package (oral)

Use a large box or container with a lid to serve as a mailbox. Cut a slit in the lid through which cards can be deposited into the box or container. Give each child a picture card of an object. To ensure familiarity with the objects, ask each child to show his or her card to the class and name the object. The objects should be single-syllable words such as the following: *cup, ring, flag, street, rug, dog, cat, plum, brick*. In this activity, the teacher says the name of an object by segmenting it into its onset and rime components (c-up, r-ing, fl-ag, str-eet, and so on). The child who has the picture of the object named holds the card in the air, blends the sounds to say the word, and brings the card forward to mail. You may wish to recite the following chant prior to each turn.

A package! A package!
 What can it be?
 A package! A package!
 I hope it's for me!

2. Going on a Word Hunt (cues)

Read *We're Going on a Bear Hunt* by Michael Rosen. Then propose to the children that you go on a word hunt. Have children sit on the floor with their feet together and their knees bent up. Everyone slaps their toes, then slaps their knees with the beat of the chant. Keep the rhythm going throughout the chant. The teacher begins and the students echo.

Teacher:	Going	on	a	word	hunt!
	Slap toes	slap knees	slap toes	slap knees	
Students:	Going	on	a	word	hunt!
	Slap toes	slap knees	slap toes	slap knees	
Teacher:	What's	this	word?		
	Slap toes	slap knees	slap toes	slap knees	
Students:	What's	this	word?		
	Slap toes	slap knees	slap toes	slap knees	
Teacher:	/m/	(pause)	/ap/	(pause)	
	slap toes		slap knees		
Students:	/m/	(pause)	/ap/	(pause)	
	slap toes		slap knees		
Together:	mmmmmmmmmmmmmmmmmmmap			map!	
	slide hands from toes to knee			slap knees	

Again, use single-syllable words such as *light, six, man, van, no, zoo, fist*. We also recommend that you use words that begin with continuant sounds so that they may be elongated as hands are sliding from the toes to the knees for the final part of the chant (as in *mmmmmap*, above). Continuant sounds include /f/, /v/, /m/, /n/, /r/, /s/, /z/, /w/, /y/, /z/, /th/, /sh/ and vowel sounds. (If you select words that begin with a vowel, such as *it*, there is no onset to separate from the rime. This activity would be used to segment and blend phoneme level units, in that case.)

3. Make a Word (letters)

Select rime units such as *at* to focus upon. Have a card with the letters *at* written on it. In a bag have letter cards that may serve as the onset for this family. A child draws a card from the bag. The class says the sound of the letter drawn, blends it with the *at* and determines whether or not a real word is made. Students give a thumbs up or thumbs down. For instance, a student draws the card *b*. Students say /b/ and blend it with /at/, /b/—/at/: *bat*. Everyone indicates thumbs up because this is a real word. Someone else draws the letter *g*. Students say /g/—/at/: *gat!* Thumbs down for this one.

Activities with phoneme manipulation

1. *Cock-a-doodle-moo!* (oral)

In the book *Cock-a-doodle-moo!* by Bernard Most, a rooster wakes up one morning to discover that he cannot crow above a whisper. So the farm animals sleep on. “Z-z-z-cheep,” snore the chicks. “Z-z-z-quack,” snore the ducks. The rooster tries desperately to teach the cow to “cock-a-doodle-doo” so that she can awaken the farm animals. The cow struggles with this task, substituting phonemes in many ways. She says, “Mock-a-moodle-moo!” and “Rock-a-poodle-moo!” but she just cannot say “cock-a-doodle-doo.” When she gets close enough—with “Cock-a-doodle-moo!”—the rooster encourages her to awaken the farm animals. The animals awaken with a laugh: “Oink-ha!” “Quack-ha!” “Meow-ha!” and so on.

In this book, the author engages in phoneme addition and phoneme substitution. As the story is read aloud, children will join in with the phoneme addition, anticipating the “z-z-z” and the “ha” added to the animal sounds. They will enjoy listening to the cow’s manipulation of sounds. As you read, talk about what the author is doing in this story to make it so entertaining.

After reading the story, think about farm animals that are not mentioned in the book. How would the author have a goat snore? A sheep snore? How would an awakening horse sound? Reread each of the ways that the cow tried to crow. Have your students think of other ways to say “cock-a-doodle-doo.” Encourage as many children to share as possible. (You may wish to write some of their ideas on chart paper or an erasable board, adding letters to the phonemic awareness activity. Write *cock-a-doo-*

cubes. He or she names the object and then says the sounds in the object, breaking apart the cubes as he or she speaks each sound. If the child draws a bag that contains a little book, he or she would say, "This is a book. Book." Then, holding up the three connected cubes, the child would break the cubes apart one by one while saying /b/-/oo/-/k/.

4. Scavenger Hunt (letters)

Organize children into teams of about three. Give each team a bag or box that has on it a letter and picture of an object that begins with that letter. For instance, one team receives a bag with the letter *M* on it and a picture of a monkey; another team receives a bag with the letter *S* on it and a picture of a snake. Children then set off on a scavenger hunt to find objects in the classroom that begin with their target sound. Children with the *B* bag may locate a baby doll in the house-keeping center, a block in the building area, a brush in the painting area, and a book from the library corner. Children with the bag that has the letter *P* written on it may find a pencil, pen, and paper to put in their bag. Give the children enough time and support to be successful, then bring them together to state their target sound and share their objects. Then they may return their objects, trade bags, and repeat the activity.

Comments and cautions

The suggestions shared here represent the type of activities we hope to see young children engaging in with their teachers in preschool, kindergarten, and first-grade classrooms. Some of them also may be used with older children. The activities are playful and appealing while deliberately focusing attention on the sound structure of spoken language. They spring from children's literature, music, or traditional childhood games and therefore are easily incorporated into rich literacy programs. Most of these activities can be modified to focus on a different unit of sound than the one described here. For example, the Bag Game, described here for phoneme manipulation, can be used for syllable manipulation. Mail a Package, suggested for onset-rime level manipulation, can be used with rhymes, syllables, and phonemes as well. Letters easily can be added to most of the activities. Teachers should be flexible with the use of these

suggested activities and adapt them for various purposes.

Although we shared a possible sequence of instruction in Figure 4, teachers should avoid rigid adherence to a sequence. It is not the case that teachers should engage exclusively in rhyme activities for weeks before they engage in syllable activities. Likewise, we do not believe that children must "pass" one type of operation (e.g., matching) before having experiences with another (e.g., blending). Phonemic awareness development is not a lockstep process.

We urge teachers to be watchful for children who are not catching on—after multiple exposures—to games and activities such as those presented here. These children may need extra support in phonemic awareness development. It may be helpful to increase the use of concrete objects or other cues to represent sounds and to provide more phonemic awareness instruction that includes familiar letters. Also, by focusing on sounds that can be elongated, teachers are more likely to draw students' attention to those sounds. For example, notice that each of the sounds in the word *safe* can be stretched and thus exaggerated (sssssssss-aaaaaaaaa-ffffffffff) whereas the initial and final sounds in *get* cannot be stretched (g-eeeeeee-t). *Get* is a poor choice, then, for an item of reflection in a phonemic awareness activity for a child who is struggling. In addition, using words with fewer phonemes can be helpful; it is easier to manipulate the phonemes in words such as *cat* and *up* (with three and two phonemes, respectively) than in words such as *lips* and *sand* (each having four phonemes).

Our hope is that phonemic awareness instruction becomes a thoughtful, conscious component of early literacy programs. Our concern is that in some classrooms phonemic awareness instruction will replace other crucial areas of instruction. Phonemic awareness supports reading development only if it is part of a broader program that includes—among other things—development of students' vocabulary, syntax, comprehension, strategic reading abilities, decoding strategies, and writing across all content areas.

In sum, we encourage teachers to provide their students with linguistically rich environments in which written and spoken language are used to learn, to communicate, to express ideas, to understand the ideas of others and in which