

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2019/2020 ikasturtea

HIZKUNTZA IDATZIA HAUR HEZKUNTZAN: IKASTURTEAN ZEHAR 4 ETA 5 URTEKO HAURREK IDAZKETAN IZANDAKO BILAKAERAREN AZTERKETA

Egilea: Dorleta Garay Idirin

Zuzendaria: Miren Ibarluzea Santisteban

Leioan, 2020ko maiatzaren 22an

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Esparru teorikoa: hizkuntza idatzia eskolan eta konstruktibismoa	4
1.1. Hizkuntza idatziaren irakaskuntza	4
1.1.1. Idazketa prozesua.....	6
1.2. Konstruktibismoaren oinarriak	7
1.3. Idazketa barneratzeko faseak	9
2. Metodologia	13
2.1. Helburuak	13
2.2. Hipotesiak	14
2.3. Lagina	14
2.4. Ikerketa tresnak	15
2.5. Prozesua	16
3. Laginen deskribapena eta azterketa	17
4. Laginen bilakaeraren inguruko eztabaida	22
5. Ondorioak	25
6. Erreferentzia bibliografikoak	27

ERANSKINAK

1. Eranskina. Idazketa barneratzeko faseen ezaugarrien adibideak.
2. Eranskina. Lau urteko haurren idatziak lagin bilketa bakoitzean.
3. Eranskina. Bost urteko haurren idatziak lagin bilketa bakoitzean.

**HIZKUNTZA IDATZIA HAUR HEZKUNTZAN:
IKASTURTEAN ZEHAR 4 ETA 5 URTEKO HAURREK IDAZKETAN IZANDAKO
BILAKAERAREN AZTERKETA**

Dorleta Garay Idirin

UPV/EHU

Haurrek txikitatik jasotzen dute hizkuntza idatziaren inguruko informazioa eta Haur Hezkuntzako etapan idazketa lantzen hasten dira. Idazketaren hasierako hurbiltze prozesu horren nondik norakoak gertutik ezagutzeko, ikerketa lan bat egin da lau eta bost urteko haurrek idazketan izandako bilakaera aztertzeko helburuarekin. Horretarako, ikasturtean zehar eredu konstruktibistan oinarritzen den ikastetxe bateko lau eta bost urteko haurren idatziak jaso dira eta idazketa-faseen ezaugarrien arabera aztertu dira bilakabidea deskribatzeko. Hau ahalbidetzeko, metodologia kualitatiboa erabili da. Emaitzei dagokienez, haur guztiek idazketan bilakaera izan dutela ondorioztatu da eta bilakaera nahiko modu orekatuan gertatu dela.

Haur Hezkuntza, hizkuntza idatzia, konstruktibismoa, idazketa-faseak, bilakaera

Los niños y niñas reciben información sobre el lenguaje escrito desde pequeños y comienzan a trabajar la escritura en la etapa de Educación Infantil. Para conocer de cerca el proceso de acercamiento inicial de la escritura, se ha realizado un trabajo de investigación con el objetivo de analizar la evolución de los niños y niñas de cuatro y cinco años. Para ello, a lo largo del curso se han recogido escritos de niños y niñas de cuatro y cinco años de un centro educativo basado en el modelo constructivista y se han analizado en función de las características de las fases de escritura para describir la evolución. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa. En cuanto a los resultados, se concluye que todos los niños y niñas han evolucionado en la escritura y que la evolución ha sido bastante equilibrada.

Educación Infantil, lenguaje escrito, constructivismo, fases de escritura, evolución

Children receive information on written language from an early age and begin to work on writing in the Early Childhood stage. In order to learn about the initial approach to writing, research has been carried out with the aim of analysing the evolution of four- and five-year-old children. To this end, throughout the course, writings of four and five year old children from an educational centre based on the constructivist model were collected and analysed according to the characteristics of the writing phases in order to describe the evolution. For this, a qualitative methodology has been used. As for the results, it was concluded that all the children have evolved in writing and that the evolution has been quite balanced.

Early childhood education, written language, constructivism, writing stages, evolution

Sarrera

Haurrak hizkuntza idatziz inguratuta daude txikitatik, hori dela eta, txikitatik erakusten dute idazketarekiko interesa eta helduen idazte-ekintza imitatzeke ohitura izaten dute. Idazketa-prozesua luzea eta konplexua denez, Haur Hezkuntzako etapan idazketarako lehen hurbilpena egiten da eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloan sendotuko denaren eskuratze-prozesuaren hasiera ematen da.

Nahiz eta Haur Hezkuntzako etapa derrigorrezkoa ez izan, Heziberri 2020 dekretuak “Nortasunaren eraikuntza eta komunikazioa eta adierazpena” eremuan hurbilpen bat egiten dio idazketari eta ondorengo hau zehazten du: “ikasgelan irakurketa eta idazketa modu adierazkor eta funtzionalean erabiltzen baldin badira, hurrek, hezitzaileen laguntzarekin, idazteko sistemaren ezaugarri eta arau batzuk ikasten hasiko dira” (37. or). Gainera, adierazpen horri loturiko helburu bat proposatzen du dekretuak: “hizkuntza idatziaren gizarte-arauak ikasten hastea, idazketaren funtzionamendua ikertzeko eta komunikatu, informatu eta gozatzeko tresna moduan balioesteko” (38. or).

Idazketaren eskuratze-prozesuan, haurrak idazketa-fase ezberdinetatik pasatzen dira. Haur Hezkuntzako bigarren zikloko hurrek idazketan izandako bilakaera deskribatzeko asmoz, ikerketa lan bat egin da eta horretarako, 2019-2020 ikasturtean ikastetxe publiko bateko lau eta bost urteko haurren laginak erabili dira.

Bilakaeraren azterketarekin, ikaskuntza-prozesuak aurrera egin ahala idazketa arloan ere aurrerapenak ote dauden ikusi ahalko dugu. Ikasturtean zehar laginak bilduta, haur bakoitza bai ikasturte hasieran, bai ikasturte bukaeran, idazketako zein momentutan dagoen aztertu eta haur bakoitzaren kasuan bilakaera hori nolakoa izan den ikusi ahalko dugu. Horrela, ikerketa-galdera ezberdinak frogatu ahalko dira, hala nola, adin bakoitzean nagusitzen diren faserik ote dagoen edota eboluzio horretan ezberdintasun nabarmenak ote dauden adin bereko haurren zein adin ezberdineko haurren artean.

Ikerketa lan hau atal ezberdinetan banatuta dago, lehenik eta behin, marko teorikoan, betiere autoreei erreferentzia eginik, hizkuntza-idatziaren nondik norakoak ageri dira, baita konstruktibismoak gai honi eginiko ekarpenak eta idazketan aurkitzen diren idazketa-faseak ere. Ondoren, atal metodologikoan, ikerketa burutzeko erabili diren tresnak eta gure helburu eta

hipotesiak finkatu dira eta emaitzen inguruko eztabaidarekin eta ikerlariak ateratako ondorio eta etorkizuneko proposamenekin eman zaio bukaera lanari.

Emaitzen inguruko ondorio batzuk laburbilduz, adinaren arabera lagin bilketa bakoitzean nagusitzen diren idazketa-faseak daudela ondorioztatu da, baita haur guztiek idazketan bilakaera izan dutela eta bilakaera hori modu orekatuan gertatu dela.

1. Esparru teorikoa: hizkuntza idatzia eskolan eta konstruktibismoa

1.1. Hizkuntza idatziaren irakaskuntza

Hizkuntza idatzia objektu soziokulturala da, jendartean gertatzen diren arazoak ebazteko gizakiak mendez mende erabili duen tresna mota bat. Hizkuntza idatzia garapen kognitiboan eragin eta pentsamendua garatzeko tresna boteretsua da; izan ere, hizkuntza zenbat eta landuagoa izan, pentsamendua garatuagoa izango dugu eta ideiak eta kontzeptuak hobeto adierazi ahal izango ditugu. Hori dela eta, hizkuntza idatziaren irakaskuntzak bere tokia betetzen du curriculumean, eskolaz kanpo erabilerarik ez balu, eskolan ere ez lukelako zentzurik izango (Larrea eta Maia, 2010, 93. or).

Hizkuntza idatziaren kontzeptuak irakurketa eta idazketa integratu egiten ditu eta testu mota askorekin lan egitera eraman (Ibarra, 2009, 10-11. or). Irakurketa eta idazketa kultura baten barnean dauden ezagutza antolatu batzuk ulertu ahal izateko jarduera konplexuak baina beharrezkoak dira. Díez de Ulzurrunek (1999, 11. or) dioenez, irakurketa eta idazketa esanahiak sortzea eta eraikitzea ahalbidetzen duten interpretazio-prozesuak dira, ezagutza ezberdinak eraikitzea eta sakontzea ahalbidetzen digutenak.

Hizkuntza idatziari ari garenean bi atal bereizi behar dira: idazkera eta hizkuntza idatzia. Idazkera ahozko hizkuntza transkribatzeko zeinu grafikoaren sistema da, hau da, soinuak grafia eta grafiak soinu bihurtzeko tresna bat. Hizkuntza idatzia, berriz, idazkeraren bidez ekoizten den aplikazio (testu) bat da, helburu, funtzio edo erabilera soziala duena (Larrea eta Maia, 2010, 93. or).

Alonso, Bilbatua eta Egizabalek (2012, 159. or) hizkuntza idatziz inguraturik gaudela diote, hori dela eta, haurrek hizkuntza idatzia kaleko karteletan, egunkarietan, liburuetan eta abarretan antzeman dezakete txikitatik. Haurrek testu errealek txikitatik ezagutzeak, eskolek haurrei irakurtzen eta idazten irakasteko testu errealek erabiltzearen aldeko apustua egin dute, hau da, egunerokotasunean sortutako komunikazio-egoera ezberdinak proposatu eta egoera

ezberdin horietan erabiltzen diren testu-generoak zertarako eta nola baliatzen diren irakastearen aldeko apustua. Gainera, Salvadorrek (2008, 29. or) eskolan hasi aurretik hizkuntza idatziarekin harremanak dituzten haurrek hizkuntza idatziari buruzko kontzeptu ugari barneratzen dituztela dio.

Haurrek hizkuntza idatzia menderatzea da gaur egun eskolek daukaten helburu nagusienetariko bat, alde batetik, hurren ezagutza-gaitasunak garatzeko idazketa-tresna nagusia delako eta, beste alde batetik, testuinguru ezberdinetan irakurtzeko eta idazteko gaitasunak ezinbestekoak direlako haurrek hiritar aske eta autonomoak izan daitezen gaur egungo gizartean (Guasch, 1997, 262. or).

Hainbat dira aurreko ideiak defendatzen dituzten autoreak, Larreak eta Maiak (2010), esaterako, honako hau azpimarratzen dute eskola eta hizkuntza idatziaren arteko loturaren inguruan:

Haurrek eskolan duten zeregin garrantzitsuenetariko bat da hizkuntza idatzia ikastea. Sistema linguistiko horren ikasketa da haurrek/helduak bizitza osoan egingen dituen bestelako ikasketen oinarria. Horregatik sarritan esaten da eskola-porrota hizkuntzan duten porrotaren isla dela; hau da, gaitasunik eza idatz-sistemaren gakoak eta tresnak erabiltzeko: testu idatziak ulertzeko, ideiak idatziz azaltzeko, iritziak argudiatzeko, kontatzeko, azaltzeko, irakurritakoa laburtzeko, ikasitakoa aurreko jakintzekin erlazionatzeko (Larrea eta Maia, 2010, 94. or).

Hizkuntza idatziarekin gertatzen ez den bezala, haurrek eskolara iristen denerako ahozko hizkuntza nahiko garatua du gainerakoekin komunikatu eta harremandu ahal izateko. Hitz egiteko elementu linguistikoak ezagutzen eta erabiltzen ditu. Beraz, ahozko hizkuntza gizakiaren berezko ezaugarria eta modu naturalean garatzen den komunikazio-gaitasuna da. Solaskideek diskurtsoa elkarreraginez eraikitzen dute eta “hemen” eta “orain”-ari loturik dago (Larrea eta Maia, 2010, 94. or).

Eskolan, berriz, komunikatzeko balio duen beste sistema linguistiko bat ikasiko dute haurrek: hizkuntza idatzia. Gainera, hizkuntza idatzia, ahozko hizkuntza ez bezala, instrukzio-prozesu baten bidez ikasten da, artifizialki sortutako tresna izanik. Hizkuntza idatzia ez da ahozko hizkuntzaren transkripzio bat, helburua ez da idazketa ahozko hizkuntza itzultzeko erabiltzea. Ahozko hizkuntzak bezalaxe komunikazio beharra asetzeko balio du hizkuntza idatziak, baina, kasu honetan, komunikazioa zeharka ematen da (Larrea eta Maia, 2010, 94. or).

Ferreirok (1988) Ibarrek (2009) aipatua, honelaxe argudiatzen du hizkuntza idatzia ahozko hizkuntzaren transkripzioa ez den ideia:

Hizkuntza idatziaren irakaskuntzaren helburua transkripzio-kode bat ikastea dela pentsatzen bada, posible da irakurketaren irakaskuntza eta idazketarena bereiztea, bi teknika osagarri gisa. Baina bereizketa horrek ez du inongo zentzurik dakigunean umeak idazketa-sistemaren egitura ulertu behar duela, eta bai interpretatzeko, bai ekoizteko, irakurketa- eta idazketa- ekintzak egiten ditu. Bi ekintzak bereiztearen ideia erabat lotuta dago idazketa transkripzio-teknika gisa irakasteko ideiarekin (Ibarra, 2009, 32. or).

Beraz, haurra hizkuntza idatziaren inguruko arauak barneratzen joango da eta idazketa-prozesurako interesa piztuko zaio, pixkanaka-pixkanaka estrategia eta teknika ezberdinak barneratuz.

1.1.1. Idazketa prozesua

Idaztea testu idatzi eta esanguratsua egiteko prozesu luze eta konplexua da. (Díez de Ulzurrun, 1999 eta Larrea eta Maia, 2010). Hayes eta Flower-entzat (1980) Camps-ek (1994) aipatua, idazketa pentsamendua adierazteko ez ezik, ideiak sortzeko bitartekoa ere bada eta idazketa prozesuaren mekanismoan hiru osagai hartzen dituzte kontuan: epe luzeko oroimena, produkzio-testuingurua (komunikazio egoera) eta idazketa-prozesua (Guasch, O., 1997 in Bikandi, U., 2009, 267-268. or).

Epe luzeko oroimenak idazleak idazketa burutu ahal izateko behar diren ezagutzak biltzen ditu, hau da, idazleak gai bati buruzko ezagupenak garunean gordeta dituen informazioa. Produkzio-testuingurua komunikazio egoera eratzen duten elementu guztiek eta sortzen den testuak berak osatzen dute eta idazketa-prozesuak idazleak testu idatzia sortzeko egiten dituen eragiketa guztiak biltzen ditu: plangintza, testugintza (idaztea) eta berrikuspena. Plangintza-eragiketak idatzia egiteko prozedurak eta bideratu beharreko edukiak hartzen ditu bere gain. Idatziko den horren inguruan errepresentazio mental bat egiten da zer eta nola idatziko den galderei erantzunez. Lehendabizi idazleak memorian gordeta duen informazioa aktibatzen du dagokion beharraren arabera eta bigarrenik, idatzi nahi denaren arabera informazioa sailkatzen du. Testugintza-eragiketan (idaztean) idazleak dituen ezagutzak aktibatu eta antolatutako ideiak testu baten ekoizten ditu, hau da, ideiak hizkuntza-formal lineal batera itzultzen ditu eta azkenik, berrikuspen-eragiketa, plangintzaren eta testugintzaren emaitzak ebaluatzean oinarritzen da, dagokion unean planteaturiko helburuen arabera.

Idazleak ekoitzi duen lana irakurri egiten du eta beharrezkoa bada aldaketak edota hobekuntzak egiten ditu. Hiru pausu horiek (plangintza, testugintza eta berrikuspena) aldi berean gertatzea ahalbidetzeko kontrola deritza eta kontrol hori orekaren bidez lortuko da.

1.2. Konstruktibismoaren oinarriak

Konstruktibismoa konduktismoak defendaturiko teoriak kritikatu eta horren oposizio gisa sortu zen. Izan ere, konduktismoaren baitan subjektu kognitiboa ez zen aintzat hartzen, ez zitzaion inongo garrantzirik ematen (Rosas eta Sebastian, 2008, 8-9. or). Hori dela eta, autore bi hauek Riviére-ren teoriarekin (1987) bat egin eta edozein posizio konstruktibistak subjektu kognitiboa berreskuratu egiten duela defendatzen dute, subjektuaren beraren eta estimuluen arteko harremanari garrantzia emanez (Rosas eta Sebastian, 2008, 8. or).

Villanuevak eta Fornielesek (2005, 101. or) argudiatzen dutenez, “desde una concepción constructivista se utiliza la naturaleza inquieta, creativa del niño y de los elementos que para él tienen un significado y la deriva hacia su creación a partir de aquello con lo que se identifica desde sus primeros tiempos.” Gainera, horrela justifikatzen dute hizkuntza idatzia konstruktibismoan oinarritzearen garrantzia:

La concepción constructivista tiene en este caso una finalidad clara: el manejo autónomo de la lengua escrita por parte del niño, para lo que desarrolla una serie de estrategias que se adaptan a las características específicas del contexto donde se trabaja (Villanueva eta Fornieles, 2005, 101. or).

Irakurketa-idazketari dagokionez, eredu konstruktibistak irakurketa eta idazketa elkarri lotuta dauden prozesu gisa hartzen ditu, hori dela eta, hezkuntza egoeratan modu globalean landu eta esanguratsuak izan behar dira (Díez de Ulzurrun, 1999, 11-12. or). Ulzurrunen (1999) hitzekin jarraituz, irakurketa eta idazketa prozesu interaktiboak dira, non haur aktiboa gai den idazte-irakurtze ekintzan egiten ari den horren inguruan pentsatu eta hausnartzeko, helduaren lana errealitateari buruzko ulermena erraztea izan behar delarik, haurrari pentsamendua garatzen lagunduz.

Fonsen (2005, 11. or) arabera, haurraren ikaskuntza-prozesua ez da hutsetik hasten eskolan, haurrak aurretiaz ezagutza eta eskema jakin batzuk eraikiak ditu, hori dela eta, ezinbestekoa da haurrak dakien horretatik abiatzea, haur bakoitzaren ikaskuntza-prozesuko momentua zein den jakinik eta errespetatuz.

Ibarrak (2009, 8-9. or) ere irakurketa-idazketa metodoei dagokionez, haurrak dakien horretara hurbildu behar dela defendatzen du. Autore honek, Felipe de Zavalak (1634) *Introducción nueva del arte de escribir, breve y compendiosa, en vía de Diálogo por sus definiciones entre el Maestro y Discípulo* lanean idatzitakoarekin bat eginik, duela gutxira arte irakurketa eta idazketa errepikapenean eta eskuzko trebetasunean oinarrituta zeudela eta idazketa, gainera, irakurketan oinarrituta zegoela ziurtatzen du; irakurtzen ikasi ondoren hasten zela idazten. Ibarraren (2009, 9-10. or) arabera, eredu konstruktibistaren ildotik idazketari ikuspuntu irekiago batetik erreparatu behar zaio, kodea edo forma errepikatze soilaren ikuspegitik urrunduz.

Díez de Ulzurrunek (1999, 16. or) haurraren jarrera aktiboa eta motibatzailea sustatu behar direla defendatzen du, haurrak bai idaztearen bai irakurtzearen beharra sentitu behar duela. Hau lortzeko, irakurketa eta idazketa lantzeko jarduerak haurren egoera errealei loturik egon behar dira, haurrak modu honetan baino ez baitu irakurketa-idazketaren zentzua aurkituko, haurrarentzat esanguratsua izango baita. Horretarako, material errealak erabiltzea ezinbestekoa da haurrek testu idatzien ezaugarriak, prozedurak eta funtzioak ezagutzeko.

Tradizioz, irakurketa eta idazketa metodoetan (helburu bat lortzeko eman beharreko urratsak) oinarritu izan dira eta idazketa-irakurketa prozesua ulertu izan denaren arabera metodo ezberdinak garatu izan dira: metodo sintetikoak unitate txikietatik unitate handietara joan behar dela defendatzen du eta metodo analitikoak, berriz, kontrakoa, unitate handienetatik (hitzak, esaldiak, testu zatiak) unitate txikienetara. Metodoek lehenik eta behin letrak ezagutu eta memorizatzea eskatzen dute, ondoren, letrez osaturik dauden hitzak sortu edota dekodifikatzeko. Haurrak idazteko gai izango dira errepikapen, kopia eta memorizazioaren bidez eskuratu duten kodearekin (Villanueva eta Fornieles, 2015, 107 eta 112. or).

Ibarrak (2009, 12. or) Ferreirok haurren hizkuntza idatziaren eraikuntzari buruz eginiko azterketan oinarrituz, metodoek ezin dutela ezagutzarik sortu baieztatzen du, ez baitute haurrek idazketa sistemaz dituzten kontzeptualizazioak kontuan hartzen. Konstruktibismoak idazketa-irakurketa metodoen pentsamendua kolokan jarri eta falta zen elementua, hau da, subjektua aldarrikatu dute eta ikuspuntu eraikitzaile horrek subjektuari, haur aktiboari, eta honek hizkuntza idatziaz dituen kontzeptualizazioei ematen die garrantzia.

Aurretiaz aipaturiko Villanueva eta Fornieles autoreek (2015, 111-112. or) eginiko ikerketa batean, idazketa, metodo konstruktibistan oinarrituz landu daitekeela ondorioztatu dute, izan ere, ikasleek idazketa sistema egokia izatea lortzen dute modu eraginkorrean erabiltzeko gai izanik. Gainera, konstruktibismoa darabilten ikastetxeetako ikasleek modu koesionatuago batean eboluzionatzen dutela frogatu dute, eginiko jardueretan inor albo batera utzi gabe, haur bakoitzaren erritmoa errespetatuz.

Fonsek (2000) “irakurriz ikasten da irakurtzen eta idatziz ikasten da idazten” esaldia azpimarratzen du. Izan ere, haurrak irakurketa eta idazketa erabiltzeko egoera errealean aurrean (testuak benetan erabilera erreala duenean) jarriz baino ez ditu prozesu guztiak modu esanguratsuan garatuko, estrategia ezberdinak garatuz (Fons, 2000, 173-175. or).

1.3. Idazketa barneratzeko faseak

Ferreiro eta Teberoskyk 1979an azterketa sistematiko eta kualitatiboa argitaratu zuten, bertan haurrak grafia eta testu idatzien esanahiaz naturalki egiten dituen hipotesiak eta irudikapenak bilduz. Haurrak egiten dituen hipotesi eta irudikapen bakoitza beste batzuk egiteko abiapuntua da, haurrak konponbide egokiak aurkitzen dituen arte (Oihartzabal eta Ruiz, 2016, 243. or). Ikuspegi konstruktibistan “akats konstruktibo” deritze hipotesi eta irudikapen horiei. Izan ere, haurrak hipotesi berriak eratzen ditu aurretik egin dituen hipotesiek ez dietela balio ohartzen denean (Oihartzabal eta Ruiz, 2016, 244. or).

Horiek horrela, hauexek dira Ferreirok (1982) eta Günther-ek (1986), Teberoskyk (1989) eta Larreak eta Maiak (2010) bereizten dituzten idazketaren faseak eta fase bakoitzaren ezaugarriak, guk gure lanean haurren bilakabidea aztertzeko baliatuko ditugunak:

1) Imitazioaren fasea. Fase honetan haurrak idazte-ekintzaren keinuak imitatzen ditu, baita grafiaren formazko hainbat ezaugarri ere, esaterako, linealitatea eta banaketa (Larrea eta Maia, 2010, 120. or). Hasieran ez ditu bereizten marraztea eta idaztea baina halako batean ohartzen da bere ingurukoek adierazpen sinbolikorako beste bide bat erabiltzen dutela, hau da, letrak erabiltzen dituztela (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 244. or). Behin honetaz oharturik, haurrak ez ditu elementu figuratiboak eta hizkiak nahasten. Hizkiak eta zenbakiak ere nahasten ditu hasiera batean, baina, gakoa aurkitzen duen unea iristen da “zenbakiak, zenbatzeko dira; letrak, idazteko” (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 245. or).

Hurrena, hitz idatziak gauzen izenak direla pentsatzen hasten da haurra, eta hitzen eta objektuen arteko harremanak egiten ditu: etxea idazterakoan, haurrak tamaina handian egiten ditu hizkiak eta lorea idazterakoan, berriz, tamaina txikian (Larrea eta Maia, 2010, 120. or). Fase honetan haurrak erabiltzen dituen elementu grafiko motak¹ batez ere zirkuluak, makilatxoak eta kakoak dira. Oraindik idazkera bereizgabeen garaia da, haurrak idazteko erabilitako unitateak (batez ere lehenengo fasearen hasieran) ezin baitira bereizi, ezta zatitu ere (Larrea eta Maia, 2010, 120. or). Gainera, haurrak idazketaz duen ezagutzaren eskeman, horizontaltasuna ez du oraindik integraturik eta darabilen euskarrian geratzen zaion espazioaren arabera antolatzen du idatzizko ekoizpena, askotan marrazkiaren ondoan edo marrazkia inguratuz, baita barruan ere eta jardunbide jakinik gabe, batzuetan, bertikalki eta beste batzuetan, horizontalki (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 245. or).

2) Idazkera bereizien fasea. Forma grafikoak hizki konbentzionaletara hurbiltzen hasten dira fase honetan, gainera, haurra hainbat hizki irudikatzeko gai da eta hizki batzuen izenak ezagutzen ditu. Hala ere, oraindik ez du fonema eta grafiaren arteko loturarik egiten. Bigarren fase honetan haurra pseudoletrak² egiten hasten da, esaterako, E hizkia marratxo horizontal askorekin edota alderantziz egiten du (Larrea eta Maia, 2010, 121. or). Bigarren fase honetan, haurrak kodearen funtzionamenduaren inguruan hipotesi batzuk egiten ditu, hau da, bere buruan logika ezberdinak aurkitzen ditu (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or & Larrea eta Maia, 2010, 121. or):

- Kantitatearen hipotesia³:
 - o Gutxieneko ikur kopuruaren hipotesia: idatzitakoak zerbait adierazteko, gutxienez hiru grafia erabili behar direla uste du haurrak.
- Kalitatearen hipotesia:

¹ Ikusi 1. eranskineko 1.1. adibidea.

² Ikusi 1. eranskineko 1.2. adibideetako zirkulu berdeak.

³ Ikusi 1. eranskineko 1.3. adibidea.

- Barne aniztasunaren hipotesia⁴: haurrak grafia ezberdinak erabili behar direla uste du, hau da, haurrak ikur aniztasuna egon behar dela pentsatzen du. Hizki berdin askok ezin dutela zerbait izendatzeko balio ohartzen da, hau da, AAAAAAA -k ezin duela ezer adierazi, hizki ezberdinak konbinatu behar direla. Hasiera batean haurrak erreperitorio txikia du eta bere izenaren hizkiak erabiltzen ditu, izen ezberdinak idazteko grafien ordena aldatuz.
- Kanpo aniztasunaren hipotesia: haurrak uste du idazki ezberdinek gauza ezberdinak adierazten dituztela, izan ere, gauzak ezberdinak badira, gauzak idatziz adierazteko erabili behar diren ikurrak (grafiak) ere ezberdinak izan behar dira.

3) Zatitze silabikoaren fasea. Haurra esandako hitzaren eta idatzitakoaren arteko erlazioaz ohartzen da, hau da, soinu eta grafiaren arteko lotura egiten hasten da (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or). Idatziaren barne-egitura ulertzeko, haurrak hitzaren soinuen analisisia egiten du silabetan oinarrituz: silaba bat = soinu bat = letra bat (Larrea eta Maia, 2010, 121. or). Fase honetan lehendabizi kantitateko korrespondentziaren hipotesia⁵ egiten du haurrak, zenbat silaba, hainbat letra; baina, silaba bakoitza edozein letraz irudikatzen du eta ez dagokionaz (Larrea eta Maia, 2010, 121. or). Pixkanaka erlazioa ezartzen du alderdi fonetiko eta grafikoaren artean (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or) eta kantitateko korrespondentziaren hipotesiaz gain, kalitatezkoa⁶ ere erabiltzen du, silaba bakoitzak duen soinuren baten grafia idatziz (Larrea eta Maia, 2010, 121-122. or). Haur gehienek hasieran bokalak erabiltzen dituzte eta ondoren kontsonanteak edota bokalak eta kontsonanteak (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or & Teberosky, 1989, 13. or).

⁴ Ikusi 1. eranskineko 1.4. adibidea.

⁵ Ikusi 1. eranskineko 1.5. adibidea.

⁶ Ikusi 1. eranskineko 1.6. adibidea.

Fase honetan haurrari aurretik egin dituen hipotesien inguruan gatazka kognitiboak suertatzen zaizkio, izan ere, zenbait izenek silaba-kopuru bera eta erabilitako hizkiak ere berberak direla ohartzen da (txakurra, katua, xagua = AUA) (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or). Horrez gain, izen batzuk idazterako orduan, grafia bakarra baino ez duela erabili ohartzen da haurra (patata= AAA) eta hau ez dator bat aurretik egindako kalitatearen hipotesiarekin (Larrea eta Maia, 2010, 122. or).

- 4) **Zatitze silabiko-alfabetikoaren fasea.** Laugarren fase honetan idatziaren eta ahozko hizkuntzaren arteko soinu-korrespondentzia aurkitzen du haurrak eta belarriak jasotzen duen eran idazten du, hau da, idazkera naturala⁷ da fase honetakoa (Larrea eta Maia, 2010, 122. or). Fase silabikoan izan dituen gatazka kognitiboak gaintzen ditu silaba bakoitzeko grafia bat baino gehiago erabiliz (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or & Teberosky 1989, 13. or). Haurrak hasieran bokal tonikoa eta silabaren lehenengo kontsonantea idazten du eta ondoren, bokal atonoak eta kontsonante trabatuak. Fase honetan haurrak dituen arazo nagusiak⁸ fonema guztiak identifikatzea eta fonemak nola idazten diren jakitea dira (Larrea eta Maia, 2010, 122.or).
- 5) **Zatitze alfabetikoaren fasea.** Azken fase honetan haurrak ahozko hizkuntzako fonemen eta hizkuntza idatziko grafemen arteko correspondentzia ezartzen du eta irakurketa-idazketa sistema ezartzen duten oinarrizko jarraibideak aurkitzen ditu (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 246. or). Kontzientzia fonologikoa du eta ahoskatu dezakeen oro idazteko gai da baita silaba barruko letra guztiak identifikatzeko gai ere⁹ (Ferreiro eta Teberosky, 1979, 266. or). Nahiz eta oraindik arazo batzuekin topo egin, hala nola osagai fonetiko batzuk deszifratzen (h, j, g) edota oinarrizko egitura jarraitzen ez dioten silabak deszifratzen (2 kontsonante segidan dituzten hitzak) pixkana-pixkanaka gaintuko ditu (Larrea eta Maia, 2010, 123. or). Orain transkribatzeko kodearen oinarria menderatzen du eta horri esker irakurtzeko zein idazteko gaitasuna du (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986, 248. or).

⁷ Ikusi 1. eranskineko 1.7. adibideko zirkulu laranja.

⁸ Ikusi 1. eranskineko 1.8. adibideko zirkulu urdina.

⁹ Ikusi 1. eranskineko 1.9 adibidea.

Konstruktibistek idazkera alfabetikora iritsi arteko prozesuaren deskribapena egin izan dute, baina, hemendik aurrerako eraikuntzari buruzko ikerketak urriak dira oso: hitzen arteko tarteak, ortografia, kaligrafia eta abar. Ibarak (2009) Teberosky-ren (1993) hitzei erreferentzia eginik, alderdi figuratiboari ere behar besteko garrantzia eman behar zaiola baieztatzen du. Haur Hezkuntzan haurrak letra larriz idaztera bultzatzea egokia da eta garai alfabetikora iristean, letra xeheak lantzen hastea eta baita letren noranzkoa ere. Pixkanaka-pixkanaka haurra idaztearen kontzientzia hartzen joango da, neurri, proportzio, espazio eta erritmo harmonikoak barneratuz (Ibarra, 2009, 13,15,16. or).

Hori dela eta, ikerketa egiteko bildu diren laginen azterketa idazketa-faseetan oinarrituz egin da, lagin bakoitza idazketa-faseetako ezaugarriekin identifikatuz eta, zehazki, laginak konstruktibismoan oinarritutako irakaskuntzari jarraitzen dioten zentro batean bildu dira.

2. Metodologia

Lan honen bidez 4 eta 5 urteko haurrek ikasturtean zehar idazketan izandako bilakaera ikertu nahi da. Horretarako, metodologia kualitatiboa erabili da, ikasturtean zehar bildu diren laginen deskribapena eta interpretazioa egin baitira. Santosek (2015) dioenez, metodologia kualitatiboek “zergatik” galderari erantzuten diote eta erantzunak ezin dira zuzenean neurtu, interpretatu egin behar dira. Metodologia kualitatiboaren helburua deskubrimendua denez, ikerketa deskribatzaileak egiteko metodologia aproposena da. Hala ere, laginen bilakaeren inguruko azterketa egiterakoan, ikerketa-galdera konkretu bat erantzuteko metodologia kuantitatiboa erabili da, emaitzak zenbatu eta neurtu baitira.

Ondorengo atalek ikerketaren nondik norakoak zehatzago ulertzen lagunduko digute.

2.1. Helburuak

Ondorengoak dira ikerketa lan honen bidez lortu nahi diren helburuak:

- 2.1.1.** Metodologia konstruktibista darabilten ikastetxe publiko bateko 4 eta 5 urteko haurrek idazketan izandako bilakaera aztertzea.
- 2.1.2.** 4 eta 5 urteko haurren idatzietan idazketa barneratzeko faseak identifikatzea.

- 2.1.3.** Lagin bilketa bakoitzean nagusitzen diren faseak zeintzuk diren eta haurren adinaren arabera alderik dagoen aztertzea.

2.2. Hipotesiak

Ondorengoak dira ikerketa lan honen bidez baieztatu edo ezeztatu nahi diren hipotesiak:

- 2.2.1.** Haur guztiek izango dute bilakaera idazketan.
- 2.2.2.** Lagin bilketa bakoitzean fase zehatz bat nabarmenduko da.
- 2.2.3.** 4 urteko haurrek idazketan izango duten bilakaera antzekoa izango da, antzerako ezaugarriak erakutsiko dituzte; gauza bera gertatuko da 5 urteko haurrekin ere.

2.3. Lagina

Ikerketa honetan ikastetxe publiko bateko lau eta bost urteko 22 haurrek hartu dute parte. Ikastetxearen aukeraketa ez da zorizkoa izan, izan ere, eredu konstruktibista oinarri duen zentro bat aukeratu nahi izan da zentro horretako haurrek ikasturtean zehar idazketan izandako bilakaera ikertzeko asmoz. Eredu konstruktibistak haurrek jakintzak haien kabuz eraikitzen dituztela defenditzen du, metodo zehatzik erabili gabe eta ikaskuntza prozesuan ere modu naturalean eboluzionatzen dutela haurrek. Hori ahalbidetzeko, ikasgelan idazketa lantzeko egiten dituzten jarduerak haurren egoera errealei lotutakoak izaten dira eta ikusi nahi izan da horrela lan egiten duen zentro batean nola egiten duten idazketaren bilakaera haurrek.

Ikastetxea¹⁰ Bizkaiko hegoaldeko udalerrri txiki batean kokatzen da, udalerrri horrek, beste 8 herrirekin batera Arratia eskualdea osatzen du. 9,2 km²-ko zabalera dauka eta egun, 1.245 biztanle bizi dira bertan. Eustaten¹¹ (2019) arabera, biztanleriaren % 88,31 herrian jaioa da eta % 11,69 atzerrian. Eskualde euskalduna den arren, Eustatek (2016) bildutako datuen arabera, biztanleriaren % 64,9ak hitz egiten du euskaraz.

¹⁰ Irakasleen eta ikasleen pribatasuna gordetzearren, ikastetxearen izena ez aipatzea erabaki da.

¹¹ EUSTAT: Euskal Estatistika Erakundea. Eusko Jaurlaritzaren erakunde autonomo honek, Euskal Autonomia Erkidegoko gizartearen eta ekonomiaren inguruko estatistika informazio ofiziala bildu, aztertu eta hedatzen du.

Ikerketa burutzeko aukeratutako ikastetxeak eskaintzen dituen hezkuntza mailak Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza dira eta hizkuntza eredia D da. Ikasleak zikloka banatzen dira bai Haur Hezkuntzan bai Lehen Hezkuntzan eta irakasleei dagokionez, ziklo bakoitzeko bi irakasle daude. Haur Hezkuntzan 42 ikasle daude (20 lehenengo zikloan eta 22 bigarren zikloan) eta Lehen Hezkuntzan 64 ikasle daude (21 lehenengo zikloan, 20 bigarren zikloan eta 23 hirugarren zikloan).

Hezkuntza proiektuari dagokionez (ikastetxeko irakasle baten bidez jaso), ikastetxea eskola txikien proiektuan sartuta dago. Horretan, hiru eskolek hartzen dute parte eta proiektuak lan egiten dute. Proiektu horiek haurren nahi eta interesetatik sortzen dira. Metodologia horrek ikuspegi eraikitzailea du; ikasgela bakoitzak gai baten inguruko proiektu bat egiten du hiru hilabete zehar, bertan hainbat arlo landuz. Haurrak dira helburua zehaztu eta bertara heltzeko egin behar duten bidea pentsatu eta erabakiak hartu behar dituztenak era horretara autonomia, ardura, talde-lana eta abar barneratuz eta garatuz.

Hori koordinatzeko astean behin arratsaldeko 2 orduko saioetan zikloko bilerak izaten dituzte beste bi ikastetxeetako ziklo bereko tutoreekin eta eskola txikien proiektuko koordinatzailearekin. Horrez gain, asteazken arratsaldeetan haurrek ez dute ordu lektiborik eta irakasleek prestakuntza-saioak jasotzen dituzte.

Ikasgelako egunerokotasuna ere haurren beharrezatik abiatuz planifikatzen da, hori dela eta, ez dago programazio zehatzik. Ikasgelako bi irakasleek aste bete lehenago planifikatzen dute astea haurren momentuko beharrezatik abiatuz. Hori dela eta, idazketa-prozesuaren lanketa egiterako orduan ere, ez da metodo zehatz bat erabiltzen, haurren beharrezanean lotutako idazketa-jarduerak proposatzen dituzte, beraz, haurrek egiten dituzten idazkiak edota sortzen dituzten testu-generoak, sentitzen duten premiatik abiatutakoak izaten dira.

2.4. Ikerketa tresnak

Ikerketa-lana egin ahal izateko, lehenik eta behin, ikasturtean zehar hiru aldiz haurren idatzien lagin bilketa egin da. Ondoren, Ferreiro (1982) eta Günther (1986), Teberosky (1989) eta Larrea eta Maia (2010) autoreek bereizten dituzten idazketaren faseak kontuan hartuz, lagin bakoitza aztertu eta dagokion fasean kokatu da. Prozesu bera jarraitu da lagin bilketa egin den bakoitzean.

Behin lagin guztiak idazketa-faseetan kokatuta, 2 taula egin dira haur bakoitzaren eboluzioa modu ulergarrian biltzeko xedearekin. Taula batek 4 urteko haurren idazketaren eboluzioa biltzen du eta besteak, 5 urteko haurrena¹².

2.5. Prozesua

Ikerketa aurrera eramateko, aukeratutako ikastetxeko Haur Hezkuntzako lau eta bost urteko ikasleen idatziak erabili dira. Ikasturtean zehar hiru lagin bilketa egin dira, baina, Covid-19aren ondorioz, azken lagin bilketa ezin izan da hasierako planteamenduan adostutako hilabetean jaso. Izan ere, hasierako ideia lehenengo lagin bilketa azaroan, bigarrena urtarrila amaieran/otsaila hasieran eta hirugarren lagin bilketa apirileko hilabetean zehar egitea zen, baina, ikastetxeak itxita egotearen ondorioz, azken lagin bilketa ezin izan da apirileko hilabetean zehar egin. Hori dela eta, lagin bilketen datak egokitu egin behar izan dira eta egoera honen aurretik geneukan materialarekin moldatu behar izan gara. Hala ere, datetan moldaketa batzuk egin behar izan diren arren, ikerketa lana egiteko hasierako planteamendu berbera mantendu da.

Behin egon diren aldaketen zergatia arrazoitu ondoren, hurrengoak dira lagin bilketa bakoitzaren datak:

- 1. lagin bilketa: 2019ko azaroaren 8an egin da eta ikerlaria izan da idatziak batu dituen.
- 2. lagin bilketa: 2020ko urtarrileko azken astean eta otsaileko lehenengo astean egin da eta ikerlaria izan da idatziak batu dituen.
- 3. lagin bilketa: asmoa apirilean egitea zen arren, esan bezala Covid-19aren ondorioz ezin izan da apirileko hilabetean egin. Hori dela eta, ikasgelako irakasleek otsaileko azken astean eta martxoko lehenengo astean jasotako idatziak erabili dira. Bilketa honetan ezin izan dira haur guztien idatziak jaso, hori dela eta, azken lagin bilketen azterketa egiterako orduan 15 laginekin lan egin da.

¹² Haurren pribatasuna gordetzearren, datuak biltzeko sortu diren tauletan haurren izenak jarri beharrean, haur bakoitzari hizki bat jarri zaio.

Ikastetxeari buruzko informazioa emandakoan esan bezala, ikasleak zikloka banatzen dira Haur Hezkuntzan zein Lehen Hezkuntzan. Hori dela eta, 4 eta 5 urteko ikasleak ikasgela berean daude eta eduki berberak lantzen dituzte. Jarduera batzuetarako bi taldetan banatzen dira, baina, taldeak ez dira adinaren arabera bereizten.

Idazketan izandako bilakaera ahalik eta zehatzen aztertu ahal izateko, lagin bilketa guztietan eduki berbera jaso nahi izan da. Hori dela eta, ikasturte hasieran ikasgelako bi irakasleekin hitz egin da lagin bilketetan zer jaso erabakitzeko. Irakasleek esandakoarekin bat eginik, haurrak zerbait idazteko, idazteko beharra sentitu behar du, bestela, haurrak ez dio ekintza horri zentzurik aurkituko eta haurrentzat ez da esanguratsua izango.

Esan beharra dago irakasleen argudioek bat egiten dutela autore ezberdinen gomendioekin. Ulzurronek (1999) haurrek idatzi behar duten guztia erreal eta benetako izan behar dela defendatzen du, haurrak helburu batekin idatzi behar duela. Izan ere, haurrentzat esanguratsua bada, idazte-ekintza bera ere motibagarriagoa izango da. Gainera, Alonso, Bilbatua eta Egizabalek (2012) testu generoen lanketa egitea defendatzen dute.

Guzti hau esan ondoren, oharrak jasotzea erabaki da. Izan ere, haurrentzat esanguratsua den eta haurrek ikasturtean zehar sarritan idazteko premia sentitzen duten testu genero bat da. Oharra, zehazki, haurrek etxekoei hamaiketakorako eskolara fruta edo gailetak eraman behar dituztela informatzearen ingurukoa izatea erabaki da.

3. Laginen deskribapena eta azterketa

Jarraian ageri diren taulek ikerketan parte hartu duen 4 eta 5 urteko haur bakoitza lagin bilketa bakoitzean idazketako zein fasetan dagoen ikusteko balioko digute, baita haur bakoitzak idazketan izandako bilakaera aztertzeko ere.

Hona hemen 4 urteko haurren bilakaeraren berri taula batean jasota¹³:

4 URTEKO HAURRAK	1. LAGIN BILKETA	2. LAGIN BILKETA	3. LAGIN BILKETA
A	2. FASEA	3. FASEA	3. FASEA
B	1. FASEA	2. FASEA	3. FASEA
D	1. FASEA	2. FASEA	3. FASEA
E	2. FASEA	2. FASEA	
F	2. FASEA	3. FASEA	3. FASEA
G	1. FASEA	1. FASEA	2. FASEA
H	2. FASEA	3. FASEA	
I	2. FASEA	3. FASEA	3. FASEA
J	1. FASEA	2. FASEA	2. FASEA
K	1. FASEA	2. FASEA	
L	3. FASEA	3. FASEA	
M	1. FASEA	1. FASEA	2. FASEA

1. taula. 4 urteko haurren idatzien idazketa-faseak lagin bilketa bakoitzean. Norberak egina.

Lau urteko hurrei dagokionez, lehenengo lagin bilketan 12 haurretatik sei (B, D, G, J, K eta M) lehenengo fasean daude (imitazio fasean), bost haur (A, E, F, H eta I) bigarren fasean (idazkera bereziaren fasean) eta haur bat (L) hirugarren fasean (fase silabikoan).

Bigarren lagin bilketari erreparatuz gero, 12 haurretatik bi (G eta M) lehenengo fasean (imitazio fasean) daude, bost haur (B, D, E, J eta K) bigarren fasean (idazkera bereziaren

¹³ Lagin bilketa bakoitzean jasotako idatziak goikoa bezalako taula batean bildu dira eta eredu bera jarraituz antolatu dira. 4 urteko haurren bilakaera irudietan ikusteko, ikusi 2. eranskina.

fasean) eta oraingo honetan bost dira hirugarren fasean (fase silabikoan) dauden haurrak (A, F, H, I eta L).

Hirugarren eta azken lagin bilketaren azterketa zortzi haurrekin egin da, gainerako lau haurren (E, H, K eta L) idazkiak ezin izan baitira jaso Covid-19ak ekarritako etxeratzea dela eta. Kasu honetan, lehenengo fasea desagertu egin dela ikusi dezakegu eta zortzi haurretatik hiru (G, J eta M) bigarren fasean daudela, idazkera bereziaren fasean eta beste bost haur (A, B, D, F eta I) hirugarren fasean, hau da, fase silabikoan.

Jaso ezin izan diren lagin horietatik haur bakarra izan da (K) lehenengo lagin bilketan lehenengo fasean egon dena, baina, haur hau bigarren lagin bilketan bigarren fasean kokatzen da, beraz, berdin mantenduz gero edota eboluzioak jarraituz gero, hirugarren lagin bilketan ez litzateke lehenengo fasean egongo eta hirugarren bilketan lehenengo fasearen desagertzea behin betikoa izango litzateke.

Egoera berean dauden haurren kasuan, hau da, E, H eta L haurrak, E haurra da bai lehenengo bilketan bai bigarren bilketan idazketako bigarren fasean kokatzen den haurra, hau da, idazkera bereziaren fasean. Zoritxarrez, ezin izan da aztertu hirugarren bilketan fase berean mantendu edo fase berri baten agerpena egongo litzatekeen. H haurra bigarren fasean egotetik hirugarren fasera igaro da bigarren lagin bilketan. Azkenik, L haurra da lehenengo eta bigarren lagin bilketetan hirugarren fasean kokatzen den haurra, kasu honetan ere ezin izan da jakin hirugarren bilketan fase berean mantendu edo laugarren fasean kokatuko litzatekeen. Horrela izanez gero, ordura arte agertu ez den fase berri baten agerpena egongo litzateke, laugarren fasearena hain zuzen, fase silabiko-alfabetikoa.

Hirugarren lagin bilketan zortzi haurretatik hiru (G, J, M) bigarren fasean (idazkera bereziaren fasean) kokatzen dira eta hirurak lehenengo fasean (imitazio fasean) kokatzen ziren lehenengo lagin bilketan. G eta M haurren kasuan, fase berriaren agerpena hirugarren lagin bilketan gertatu da eta J haurraren kasuan, bigarren bilketan.

Gainerako bost haurrak (A, B, D, F, I) fase silabikoan, hau da, hirugarrenean kokatzen dira hirugarren lagin bilketan. A, F eta I haurren kasuan, bigarren fasean kokatu dira lehenengo lagin bilketan eta bigarren lagin bilketan izan da fase silabikoan kokatu diren unean, hirugarren lagin bilketan fase berean mantenduz. B eta D haurrak, berriz, lehenengo lagin bilketan lehenengo fasean egotetik, azken lagin bilketan hirugarren fasean egotera igaro dira, bigarren lagin bilketan bigarren fasean egon direlarik.

Hona hemen 5 urteko haurren bilakaeraren berri taula batean jasota¹⁴:

5 URTEKO HAURRAK	1. LAGIN BILKETA	2. LAGIN BILKETA	3. LAGIN BILKETA
A	5. FASEA (*)	5. FASEA	5. FASEA
B	4. FASEA (*)	3. FASEA	3. FASEA
D	4. FASEA	4. FASEA	
E	3. FASEA	3. FASEA	4. FASEA
F	3. FASEA	3. FASEA	4. FASEA
G	3. FASEA	4. FASEA	5. FASEA
H	4. FASEA	4. FASEA	
I	3. FASEA	4. FASEA	5. FASEA
J	3. FASEA	3. FASEA	4. FASEA
K	2. FASEA	3. FASEA	

2. taula. 5 urteko haurren idatzien idazketa- faseak lagin bilketa bakoitzean. Norberak egina.

Bost urteko haurrei dagokionez, lehenengo lagin bilketan 10 haurretatik bat (K) idazkera bereziaren fasean kokatzen da, bost haur (E, F, G, I eta J) fase silabikoan, hiru haur (B, D eta H) fase silabiko-alfabetikoan, hau da, laugarren fasean eta haur bakarra, A, fase alfabetikoan, azken fasean.

Taulan ikus daitekeen bezala, lehenengo lagin bilketaren zutabeetan, A eta B haurrek asterisko bat daukate, bi haur hauek ez dute oharrean idatzi beharreko guztia idatzi, A haurrek hiru hitz eta bere izena idatzi du eta B haurrek, hitz bakarra eta bere izena. Idatzitakoa aztertu

¹⁴ Lagin bilketa bakoitzean jasotako idatziak goikoa bezalako taula batean bildu dira eta eredu bera jarraituz antolatu dira. 5 urteko haurren bilakaera irudietan ikusteko, ikusi 3. eranskina.

denez, idazki bakoitza dagokion fasean kokatu da, nahiz eta ezin den jakin guztia idatziz gero zein fasetan egongo lirartekeen.

Bigarren lagin bilketan 10 haurretatik bost (B, E, F, J eta K) fase silabikoan daude, hau da, hirugarren fasean eta lau haur (D, G, H eta I) laugarren fasean, fase silabiko-alfabetikoan eta A haurra bosgarren fasean.

Lau urteko hurrekin gertatu den bezala, arrazoi beragatik azken lagin bilketan ezin izan dira bost urteko haur guztien laginak jaso eta 10 haurren idazkietatik zazpi haurren idazkiak jaso ahal izan dira, horien azterketa egin delarik. Azken lagin bilketan B haurra hirugarren fasean dago, hau da, fase silabikoan. Hiru haur (E, F eta J) fase silabiko-alfabetikoan daude, laugarren fasean eta hiru haur (A, G eta I) bosgarren fasean, fase alfabetikoan.

Bi lagin bildu ahal izan diren hurrek idazketan izandako bilakaera aztertzeko, lehenengo eta bigarren lagin bilketetan oinarritu gara. D eta H haurrak fase berean mantentzen dira bi lagin bilketetan eta haur biak fase berean, laugarrenean, fase silabiko-alfabetikoan. Hirugarren haurra, K, lehenengo lagin bilketan bigarren fasean dago eta hirugarren lagin bilketan, hirugarren fasean.

Hiru lagin bilketak egin diren haurren bilakaerari dagokionez, B haurra da hirugarren bilketan hirugarren fasean kokatzen den haur bakarra, bigarren bilketan ere fase berean kokatzen delarik. E, F eta J haurrak laugarren fasean kokatzen dira azkenengo bilketan eta hiru haurrengan laugarren fasea azken lagin bilketan agertu da, lehenengo lagin bilketa bietan hirugarren fasean kokatzen zirelarik. A, G eta I haurrak dira azken lagin bilketan fase alfabetikoan (bostgarren fasean) kokatzen diren haurrak. G eta I haurrak hirugarren fasean egotetik bosgarren fasean egotera igaro dira, egin diren lagin bilketetan hirugarren, laugarren eta azkenik, bosgarren fasean kokatuz. A haurraren kasuan lehenengo lagin bilketa ezin da guztiz fidagarritzat hartu, baina, bigarren eta hirugarren lagin bilketak aztertuz, bosgarren fasean kokatzen dela ikusi dezakegu.

4. Laginen bilakaeraren inguruko eztabaida

Ikerketaren emaitzak aztertu ondoren, azterketaren interpretazioa egin da, ikerketaren emaitzak atal teorikoan aipatutako autore ezberdinen teoria eta ikerketekin kontrastatuz.

Ikerketa egin den ikastetxeko 4 eta 5 urteko haurrak Ferreirok (1982) eta Günther-ek (1986), Teberoskyk (1989) eta Larreak eta Maiak (2010) azaltzen dituzten idazketaren faseetan kokatzen dira. Egindako ikerketan haur guztiek idazketan bilakaera izan dutela frogatu da, beraz, lanaren lehenengo hipotesia “haur guztiek izango dute bilakaera idazketan” bete da. Hala ere, bilakaera ez da haur guztiengan modu berean gertatu, lehenengo lagin bilketan fase berean zeuden haurren bilakaera ere ezberdina izan delarik. Haur batzuen kasuan ikasturtean zehar fase ezberdinetan kokatu dira, hau da, idatzietan fase berrien ezaugarriak erakutsi dituzte eta beste haur batzuen kasuan, nahiz eta egin diren lagin bilketetan fase berean mantendu, bilakaera izan dute ezaugarri berriak erakutsi baitituzte. Beraz, Oihartzabal eta Ruizek (2016) esan bezala, haur guztiak denborarekin hipotesi berriak sortzen joan dira. Hori dela eta, irakaskuntza-prozesuan aurrera egin ahala, idazketan ere aurrerapenak egiten direla ondorioztatu dezakegu.

Adinaren araberako bilakaerari dagokionez, 4 urteko haurren idazketa-faseen kasuan, lehenengo lagin bilketan nagusitzen diren faseak imitazio fasea (6 haur) eta idazkera bereziaren fasea (5 haur) dira, bigarren lagin bilketan idazkera bereziaren fasea (5 haur) eta fase silabikoa (5 haur) eta hirugarren lagin bilketan, idazkera bereziaren fasea (3 haur), baina, batez ere fase silabikoa (5 haur). 5 urteko haurren idazketa-faseei dagokionez, lehenengo lagin bilketan fase silabikoa (5 haur) nagusitzen da, bigarren lagin bilketan fase silabikoa (5 haur) eta fase silabiko-alfabetikoa (4 haur) eta azkenik, hirugarren lagin bilketan fase silabiko-alfabetikoa (3 haur) eta fase alfabetikoa (3 haur). Horiek horrela, orokorrean 5 urteko haurrak 4 urtekoak baino aurreratuago daudela ikusi dezakegu, beraz, haurren garapenak aurrera egin ahala, idazketa prozesuak ere aurrera egiten du, haurrek idazketaren inguruko informazio gehiago baitute barneratuta.

Datuei erreparatuta, egia da lagin bilketaren batean fase bakarra nagusitu dela, baina, lagin bilketa gehienetan bi izan dira nabarmendu diren faseak, eta ez bakarra. Hori dela eta, ikerketa lan honen bigarren hipotesia “lagin bilketa bakoitzean fase zehatz bat nagusituko da” ez dela guztiz bete esan daiteke, ez baita fase zehatz bakarra nagusitzen.

Fonsen (2005) hitzekin bat eginik, haur bakoitzak aurretiaz ezagutza eta eskema jakin batzuk ditu, hori dela eta, haur guztiak ez daude irakaskuntza-prozesuko momentu berean eta haur bakoitzak dituen eskema horietan oinarrituz egiten du aurrera.

Nahiz eta haur asko uneren batean fase berean egon, ez dituzte beti fase horretako ezaugarri berberak erakutsi. Esaterako, ikasturte hasieran lehenengo fasean kokatzen diren 4 urteko haurretako batek nahiz eta linealtasunez idatzi, zenbakiak eta hizkiak nahastu egin ditu (Ferreiro, 1982 eta Günther, 1986). Beste haurretako batek erabili dituen elementu grafikoak Larrea eta Maiak (2010) aipatutako zirkuluak eta makilatxoak izan dira. Haur batzuek oraindik idazte-ekintza imitatzen dutela esan daiteke, baina, oraindik marrazkiak irudikatzen dituztela eta erabilitako unitateak bertikalki zein horizontalki egiten dituztela (Larrea eta Maia, 2010). Beraz, haur bakoitzak hizkuntza idatziari buruz duen informazioaren arabera antolatzen du bere idatzia.

Ikasturtean zehar bigarren fasean kokatzen diren idatziei dagokionez, haur batzuek Larreak eta Maiak (2010) esandako pseudoletrak egin dituzte (N hizkia alderantziz eta E marratxo askorekin, esaterako), beste haur askok kantitatearen eta kalitatearen hipotesiak (Ferreiro, 1982; Günter, 1986 eta Larrea eta Maia, 2010) aplikatu dituzte, hizki ezberdinak idatziz eta haien artean konbinatuz, haur batzuek, gainera, haien izeneko hizkiak erabili dituzte hauen konbinazioa eginez. Haur horien kasuan, oraindik ez dute soinu eta grafien arteko erlaziorik egin, baina, badakite hitz ezberdinak hizki ezberdinak erabiliz idazten direla eta ezagutzen dituzten hizkiak haien izeneko hizkiak direnez, horien konbinaketak egin dituzte, hau da, estrategia batez baliatu dira.

4 urteko haur batzuen azken idatzietan eta 5 urteko haur batzuen hasierako idatzietan hirugarren fasea ageri da. Fase honetan dauden haurrek Ferreiro (1982), Günter, (1986) eta Teberoskyk (1989) esandako moduan, soinu eta grafien arteko erlazioa egiten hasi dira, haur batzuek silaba bakoitzeko hizki bat idatziz (haur batzuek bokalak bakarrik eta beste batzuek bokalak eta kontsonanteak) eta beste haur batzuek silaba bakoitzeko hizki bat baino gehiago. Gero eta hizki gehiago ezagutzen dituzte, baita hizki horien grafiak ere eta gai dira soinu eta grafien arteko lotura egiteko.

5 urteko haur gehienak azken lagin bilketan laugarren eta bosgarren faseetan kokatzen dira, haur hauek soinu-korrespondentzia aurkitu dute ahozko eta idatziaren artean, laugarren fasean daudenean, oraindik ez dituzte fonema guztiak identifikatu, bosgarren fasean kokatzen direnak bai ordea. Hala ere, oraindik zailtasunak dituzte osagai fonetiko batzuk deszifratzeko orduan, H hizkia esaterako (Larrea eta Maia, 2010). Beraz, soinu-korrespondentzia egiteko gaitasuna barneratu dute, gai dira entzuten dutena idazteko eta hortik aurrera idazketako arau berriak ikasten hasiko dira.

Aztertu den bezala, ikasturteko une batzuetan haur batzuk fase berean egon diren arren, guztiek ez dituzte ezaugarri berberak erakutsi, hau, batez ere lehenengo fasean egon diren hurrekin gertatu da. Izan ere, gainerako faseetan eta batez ere azkeneko bietan, antzeko ezaugarriak erakutsi dituzte. Beraz, hirugarren eta azken hipotesia “4 urteko hurrek idazketan izango duten bilakaera antzekoa izango da, antzerako ezaugarriak erakutsiko dituzte; gauza bera gertatuko da 5 urteko hurrekin ere” orokorrean bete dela esan dezakegu eta Villanueva eta Fornieles (2015) autoreek eginiko ikerketa batekin bat eginik, hurrek idazketan izandako bilakaera orekatua izan dela. Metodologia bera erabilia, haur guztiek egiten dute aurrera, bakoitzak bere erritmoan, baina, denek eboluzionatu dute.

Hurrek idazketan izandako bilakaeran, pixkanaka-pixkanaka gainditzen doazen faseak daudela ikusi dezakegu, hori dela eta, adinaren arabera, fase batzuk desagertuz doazela. 4 urteko haurren kasuan, orokorrean ikasturte hasieran lehenengo edo bigarren fasean egotetik hirugarren faseko ezaugarriak erakustera iritsi dira eta 5 urteko haurrak, hirugarren fasean egotetik bosgarren fasean egotera. Beraz, hurrek ikaskuntza-prozesuan aurrera egin ahala, idazketa-fase berrien ezaugarriak erakusten dituzte.

Lanaren hasieran planteatutako helburuei dagokionez, hiru helburuak bete dira. Lehenengo helburua metodologia konstruktibista darabilten ikastetxe publiko bateko 4 eta 5 urteko hurrek idazketan izandako bilakaera aztertzea izan da eta helburu hau ikasturtean zehar 3 lagin bilketa eginik eta laginak aztertuz lortu da. Laginen azterketa eginik lanaren hasieran finkatutako bigarren helburua bete da, hau da, 4 eta 5 urteko haurren idatzietan idazketa-faseak identifikatzea. Helburu hau betetzeko, lagin-bilketa bakoitzean jasotako idatziak autore ezberdinek proposatzen dituzten idazketa-faseekin kontrastatu dira eta modu honetan, lagin bilketa bakoitzean nabarmentzen diren faseak aztertu ahal izan dira, baita haurren adinaren arabera ere, azken helburua betetz.

5. Ondorioak

Egindako ikerketa lanak ikerketan parte hartu duten 4 eta 5 urteko haurrek idazketan izandako bilakaeraren inguruko ondorio ezberdinak ateratzeko aukera eman digu.

Haur guztiek idazketan bilakaera izan dutela ondorioztatu ahal izan da, baina, adin bereko haurren bilakaera ez da modu berean eman, Villanueva eta Fornielesek (2015) esan bezala, haur bakoitzak aurretiazko eskema batzuk baititu eta hortik abiatuta eboluzionatu du haur bakoitzak. Hau, metodologia bera erabilia gertatu da eta gainera, haur guztiek modu berean parte hartu dute jardueretan. Beraz, eredu konstruktibistak haur bakoitzari dagoen horretatik garatzen eta aurrera egiten laguntzen diola ondorioztatu dezakegu, haur bakoitza dela kontzeptuak barneratu eta jakintzak eraikitzen dituen, horregatik, haur bakoitzak erritmo ezberdinean egiten du aurrera.

Bai 4 urteko haurren bai 5 urteko haurren lagin bilketa bakoitzean nabarmentzen diren faseak egon dira, haurren gehiengoak fase horietan kokatuz. Hala ere, nahiz eta fase berean egon, kasu batzuetan haur guztien idatzien ezaugarriak ez dira berberak izan, aurretiaz aipatu den bezala, haur asko fase berean kokatzen dira, baina, ez fase horretako ezaugarri berdinekin.

Orokorrean modu orekatuan eboluzionatu dute haurrek eta hau ikastetxean darabilten metodologiagatik izan daitekeela ondorioztatu dezakegu. Izan ere, Villanueva eta Fornielesek (2015) eginiko ikerketa batean, metodo konstruktibistan oinarritzen diren ikastetxeetako haurrek modu kohesionatuago batean eboluzionatzen dutela frogatu zuten, eginiko jardueretan haur bakoitzaren erritmoa errespetatuz, eta ikerketa lan honen bidez baieztapen hori berretsi ahal izan dugu.

Lan hau ikasturte osoko ikerketa bat izatea planteatu zen hasieran, modu horretan, azken lagin bilketa ikasturte bukaeran egingo zen, baina, ustekabeko zerbait gertatu eta martxoko bigarren hamabostalditik aurrera ikastetxeak zarratzearen agindua eman zenez, egoera berrira egokitu behar izan gara, azken lagin bilketa nahi baino lehenago egin behar izan delarik. Hala ere, ikerketaren hasierako planteamendu berbera mantendu ahal izan da. Laginak bildu ahal izan diren unera arteko bilakaera ikusita, azken lagin bilketa beranduago eginez gero, haur batzuen kasuan agian bilakaerak jarraitu egingo luke, eta beste haur batzuk fase berean mantenduko lirarteke, hala ere, orain arteko emaitzekin alderatuz, aldaketa handirik egongo ez zelakoan gaude.

Horrez gain, jakin badakigu ikerketaren lagina txikia dela eta beraz, ikerketan ateratako emaitzak eta ondorioak ezin direla globaltzat hartu. Hori dela eta, lortutako emaitzak eta ondorioak uneoro gure testuinguruan kokatu dira, ikerketa egin den 4 eta 5 urteko ikasgelako errealitatea azalduz. Edonola ere, esan beharra dago beste ikerketa batzuek esandakoarekin bat egiten dutela.

Ikerketa lanaren une kritikoena hasieran izan zela esan genezake. Izan ere, horrelako lan bat egiteak ikastetxeekin kontaktatzea eskatzen du eta ikerlariaren eta irakasleen artean adostasun batera iristea bilduko den lagina zein izango den erabakitzeke. Hasieratik izan da kontuan irakasleak direla ikasgelako haurren beharrak eta interesak ezagutzen dituztenak, hori dela eta, ikasgelako irakasleen proposamenetik abiatu gara ikerketa lana egiteko.

Etorkizunean egin daitezkeen lanei begira, interesgarriak izan daitezkeen proposamenak bildu dira. Esaterako, egin den ikerketaren antzeko lan bat egin daiteke, baina, ikasle talde zehatz baten ikerketa denbora luzeagoan eginda. Hau da, ikasturte batean hiru urteko haurren idazketa-bilakaera ikertzen hasi eta haur horiek sei urte dituztenean bukatu. Horrela, haur horiek hiru urtean zehar izandako garapena aztertu ahalko litzateke. Beste aukeretako bat ikerketa-konparatibo bat egitea izango litzateke, hau da, metodologia ezberdina darabilten ikastetxeetako ikas-taldeen idatziak aztertu eta emaitzak alderatu. Horrela, metodologia ezberdinek haurren idazketa-prozesuan eraginik duten ala ez ikertu ahalko litzateke eta emaitzen inguruko hausnarketa interesgarria izango litzateke.

Egindako ikerketa lanak haur guztiak apurka-apurka modu naturalean eboluzionatzen doazela ikusteko balio izan digu. Irakasle gisa, ikasturtean zehar haurren idatziak biltzeak, haur bakoitzaren irudia osatzen lagun diezaguke, haur bakoitza ikaskuntza-prozesuan edota kasu honetan, idazketan, ikasturte hasieran non egon den eta hilabete batzuk igaro ondoren non dagoen ikusteko eta izandako bilakaera aztertzeke. Izan ere, helburua ez da haurren arteko konparaketa egitea, haur bakoitzak indibidualki egin duen ibilbidea aztertzea baino, esan den bezala, haur bakoitzak bere erritmoan eboluzionatzen baitu eta egin den ikerketak haur bakoitzak izan duen ibilbide hori aztertzeke aukera eman du.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, *Haur Hezkuntzako Curriculum* zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 9, 2016ko urtarrilaren 15ekoa.
- Alonso, I., Bilbatua, M. eta Egizabal, B. (2012). *Hizkuntza idatziaren ikaskuntza Haur Hezkuntzan: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena*. Mondragon: Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Díez de Ulzurrun, A. (koor.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Vol. 1. Bartzelona: Graó.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexiko: Siglo XXI.
- Fons, M. (2000). Aprender a leer y a escribir. In: Bigas, M & Correig, M. (Ed), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. (173-175). Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2005). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Graó, 2020-01-13an hartua, hemendik: <https://docplayer.es/10416159-Ensenar-a-leer-para-vivir-montserrat-fons-universidad-de-barcelona.html>
- Guasch Boyé, O. (2010). Idazmena. In: U. Ruiz Bikandi, *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. (261-284). Espainia: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Ibarra, I. (2009). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Hik Hasi, 24. monografikoa. Gipuzkoa: Xangorin.
- Ibarra, I. (2010). *Konstruktibismoa, hizkuntza idatzia eta eskola: idatzitakoak eta gaitz ulertuak*. Leioa: EHU.
- Larrea, K. & Maia, J. (2010). *Galdera erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz*. Bilbo: Euskara eta eleaniztasuneko errektoreordetzaren sare-argitalpena.
- Mata, F. S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Vol. II: Escritura. Madrid: Eos.
- Oihartzabal Rezola, L & Ruiz Bikandi, U. (2010). Irakurtzen eta idazten ikasteko lehen urratsak. In: U. Ruiz Bikandi, *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. (237-259). Espainia: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Santos, R. (2015). Metodologia Kualitatiboa vs. Metodologia Kuantitatiboa. *Merkatua ikertzen*. 2020-05-08an hartua, hemendik: <https://merkatuaikertzen.wordpress.com/>

Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Villanueva, J. D. & Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la educación infantil: constructivismo vs. metodo silábico. *Ocnos*, 14, 100-113, 2020-01-09an hartua, hemendik: [file:///C:/Users/User/Downloads/674-3757-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/674-3757-1-PB%20(2).pdf)